

A Model for the Pragmatic Analysis of Imprecatives**Prof. Dr. Hameed Hassoon AL-Masoudi****Researcher. Suad Mohammed AL-Mansouri****University of Babylon****نموذج لتحليل اللعن تداولياً****أ.د. حميد حسون المسعودي****الباحثة. سعاد محمد الموسوي****جامعة بابل****الملخص**

اللعن هو حكم من الله بالطرد والابعاد من رحمته ودعاء من الناس. ان ظاهرة اللعن واسعة ومتشعبة وقد تم تناولها ضمن حقول علمية مختلفة كعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم اللاهوت. وعلى الرغم من ان الظاهرة قد درست لغوياً إلا ان الاهتمام في تلك الدراسات كان يتركز على البناء النحوي وتطور استعمال اللعن. لذا تتطوي هذه الدراسة على محاولة لتطوير نموذج لتحليل اللعن تداولياً حيث استندت الدراسة الى احدى الدراسات السابقة وما اهتمت اليه الباحثان من مشاهدات تداولية للظاهرة. تمت عملية التحقق من فعالية عمل النموذج بواسطة اجراء تحليل البيانات المستحصلة من الانجيل وبرهنت الدراسة على فعالية عمل النموذج التحليلي باستخدام عملية التحليل والتي خلصت الى نتائج تداولية تتعلق باللعن في الانجيل.

Abstract

An imprecative is an act of judgment by God or an appeal to His avenging justice. It represents a broad phenomenon that has been tackled in different fields of study like anthropology, sociology, psychology and theology. Although it has also been studied linguistically, but the focus in such studies is on their syntactic structures. Moreover, pragmatic studies of this topic are characterized by presenting insufficient accounts. Accordingly, this paper is an attempt to develop a pragmatic model for analyzing imprecatives. This is based on a relevant previous model as well as the pragmatic observations made by the researchers.

The validity of the developed model has been tested by analyzing nineteen texts taken from the Bible. As a result the model developed by the study has proved its pragmatic validity.

1. Definition of Imprecatives

According to Rudanko (2001: 6), an imprecative is “a speech act that involves a curse or an imprecation.” Although the term “imprecatives” seems appropriate, he (ibid) finds that it is not easy to arrive at a precise definition of imprecatives without consulting dictionaries to find out how “curse” is defined. For this purpose, the following definitions are introduced.

In the Advanced English Dictionary (2001: 194), curse is defined as the expression of a wish that misfortune happens to someone.

Hassel (2005: 78-9) defines curse as “the invocation of harm on someone; or God's enacted vengeance or punishment.”

From the definitions mentioned above, it is clear that they agree on the point that the imprecator wishes or wants to inflict harm on others. Quiring (2014: 1) sees that such definitions are “too narrow and too broad” at the same time. They are too narrow because the imprecator never thinks of his utterance as a harmful act but as an invocation to bring justice. On the other hand, they are too broad because there are many other verbal acts such as legal judgments, for example, which inflict harm on others but are not regarded as curses. Sometimes, the definition of curse is modified by confirming that it is a reaction to an evil deed. He (ibid 1-3) points out that a curse can be defined by resorting to its biblical use where it refers to either “an act of judgment by God or an appeal to His avenging justice”. When the curse is produced by God, it coincides with reality and functions as the verbalization of His

judgment. Such a curse may take a narrative form in religious texts. When produced by men, the curse denotes the imprecator's "self-suspension" and "self-affirmation" at the same time. The imprecator who appeals to God for justice suspends himself by affirming an order of the world in which the accursed has already been condemned by God. On the other hand, the imprecator aspires to carry out this condemnation himself through the curse. Quiring (ibid) admits that the heterogeneity of the phenomenon makes it difficult to find a more useful and precise definition than this which represents the "prevalent Christian use of this term."

2. Types of Imprecatives

Danet and Bogoch (1992; cited in Culpeper and Semino, 2000: 8) state that there are two types of imprecatives: serious and ludic. They define serious imprecatives as the type in which the imprecator believes in the power of his words and really wants to inflict harm on the impetee. Ludic imprecatives, on the other hand, are mere expressions of psychological states such as anger and frustration.

To distinguish serious from Ludic imprecatives, Culpeper and Semino (2000: 12-3) use Searle's felicity conditions. They propose the felicity conditions for serious imprecatives as follows:

Propositional content condition: Future event (E) related to (H).

Preparatory condition: (1) E is not in H's interest.

(2) (S) has a pact with the devil and is able to use his power.

Sincerity condition

Essential condition: Count as declarations that E will happen to H.

As for the felicity conditions of ludic imprecatives, they are:

Propositional content condition: Future event (E) related to (H).

Preparatory condition: E is in H's interest.

Sincerity condition: S wants E to happen.

Essential condition: Count as wishes that E will happen to H.

They (ibid) say that serious imprecatives lack the sincerity condition on the base that their performance does not depend on the psychological state of the imprecator. Depending on Wierzbicka's (1987: 164; cited in ibid: 13) view that what the imprecator wants to achieve through uttering a ludic imprecative is to express his feeling rather than really causing harm to the H, they (ibid) confess that their characterization of ludic imprecatives is inadequate.

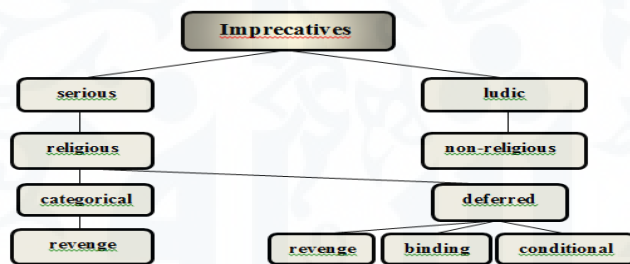
Arnovick (1999: 75-6) argues that serious imprecatives originate in religious institutions and so calls them religious imprecatives in contrast to ludic imprecatives which she (ibid) describes as non-religious or common.

The functional difference between religious and non-religious or common imprecatives is accompanied by a difference in their illocutionary forces. Whereas religious imprecatives are either declarative or directive acts, common imprecatives are expressives (ibid, 1999: 73-5).

Olson (2011: 63) mentions that there are three types of imprecatives: revenge, binding and conditional. Revenge imprecatives deal with past events, that is, they are intended to punish the causer of a previous offence, harm or evil deed. On the contrary, binding and conditional imprecatives deal with future events. Whereas binding imprecatives are meant to prevent someone from doing certain actions in the future, conditional imprecatives mean that if a person does a certain future action, the imprecative will be activated. In fact, it seems that the only difference between binding and conditional imprecatives is a difference in form, because both of them are declarations of commandments that constitute the Divine law.

In terms of their fulfilment, imprecatives are either categorical or deferred. Categorical imprecatives change the world through their utterance, but deferred imprecatives affect the world less directly because they count as attempts to influence the behaviour of others (Arnovick, 2006: 200; Quiring, 2014: 3).

Binding, conditional and revenge imprecatives uttered by men, can be viewed as deferred. Revenge imprecatives produced by the Almighty God are categorical. The types of imprecatives can be summarized in the following.



This paper deals with revenge imprecatives only.

3. The Structure of Imprecatives

To investigate the the structure of imprecatives, Little (1993: 116) analyzes liturgical imprecatives in written legal records. He identifies three main parts as follows:

1. Introduction: this includes a narrative of events leading up to the offence or the grievance that precipitates the imprecative. This introduction functions as a justification for the issuance of the imprecative. However, the researchers think that this stage involves another important pragmatic element which is the identification of the imprecatee.
2. The operative clause: in this part, the “imprecative” is pronounced against an imprecatee who is regarded as antagonistic to the community. This stage varies in its length and complexity depending on the imprecator's authority. In a social setting where the authority of the imprecator is respected, the stage can be brief and simple. But where the authority is weak, the stage can be long and complex proceeded by a lengthy list of responsible authorities that support the judgments. Observing the data of this paper, the researchers find that specification of the type of punishment may be included in this stage.
3. The escape clause: this stage provides an offer to the offender. The offer represents a resolution to the troublesome issue before detrimental revenge. This clause may be for the interest of the imprecator himself because it is believed that an imprecative wrongly or unjustly directed to others may affect the imprecator. In the light of the data, it is noticed that this part may involve an evaluation of the imprecatee or the addressee, statement of a fact or statement of the purpose behind the imprecative.
4. The conclusion: this is the closing part where all the people present in the setting or joining the event say “amen” or “so be it.”

Although Little (ibid) acknowledges that speech act theory gives meaning to the structure of imprecatives, he (ibid) did not specify the types of speech acts employed in each stage. In the present study, the terminology of the first three parts will be adopted with some modification. The term ‘stage’ is used instead of ‘clause’ because the latter is more relevant to syntax than pragmatics.

4. The Pragmatic Structure

The pragmatic structure of revenge imprecatives involves three stages: an introduction, an operative stage and an escape stage. Each of these stages consists of certain pragmatic elements.

The introduction consists of two pragmatic elements: the reason (s) that lead (s) to the imprecative and an identification of the imprecatee (s). The reason encompasses two main strategies: speech act and pragma-rhetorical tropes. Speech act component is realized via speech acts of stating, complaining and rebuke. The pragma-rhetorical strategies employed include: rhetorical questions, simile, metaphor, metonymy and personification. The identification of imprecatee is accomplished through the use of deixis and presupposition.

The second stage, the operative stage, involves the head act which is the speech act “imprecative” and specification of the type of punishment. The specification is indicated by conversational implicature generated by violating one of Gricean's maxims and realized by pragma- rhetorical tropes. Modality might also be employed in the operative utterance to determine the function of the imprecative.

The last stage, the escape stage, is built upon four pragmatic elements: an evaluation, provision of a chance, a statement of a fact or a statement of the purpose behind the imprecative. These elements are realized via one pragmatic component, namely speech act.

5. Pragmatic Strategies

Revenge imprecatives consist of three stages: the introduction, the operative stage and the escape stage. Each of these stages is realized through certain pragmatic strategies. Thus each stage will be discussed in some detail:

5.1 The Introduction

The introduction involves two elements: reason and imprecatee identification. To denote the reason which precipitates the imprecative, two pragmatic strategies are exploited: speech acts and pragma-rhetorical tropes. The speech acts employed are the speech acts of stating, complaining and rebuke. The pragma-rhetorical strategies that might be used by imprecators to emphasize or clarify the sins, offences or the reasons which motivate the imprecation include: rhetorical question, simile, metaphor, metonymy and personification.

5.1.1 The Reason

Providing the reason that leads to the imprecative can be achieved through two strategies: speech acts and pragma-rhetorical tropes.

5.1.1.1 The Speech Act Strategies

To provide a justification for the imprecative, one of the following speech acts might be exploited:

5.1.1.1.1 The Speech Act of Stating

This speech act belongs to Searle's (1969: 66) macro class of assertive in which the S commits himself to the truth of the proposition of an utterance. In other words, the S presents something as being the case. For this reason, this speech act might be employed by imprecators to express the reason (s) behind the issuance of the imprecative as being actual sins.

5.1.1.1.2 The Speech Act of Complaining

Complaining is a reaction to a past or on-going bad action whose consequences are unfavorable (Web source 1).

According to Searle and Vanderveken (1985: 213), complaining can be either assertive or expressive. A S can complain by asserting that an action is bad or by expressing his discontent and annoyance. Complaining is of two types direct and indirect. In the first type, the S complains to an addressee who can change the S's state or remedy the bad action which the S complains about. In the second type, the S asks the addressee's agreement and seeks to establish solidarity (Boxer, 2010: 164).

5.1.1.1.3 The Speech Act of Rebuke

Rebuke is an expression of strong censure or sharp criticism (Boston, 2011: 410). It might be utilized by imprecators to indicate their disapproval of their targets' behaviour and attitude. More accurately, it might be used to set forth the ground for imprecative.

5.1.1.2 Pragma-Rhetorical Tropes

Imprecators might resort to pragma-rhetorical strategies to emphasize or clarify the imprecatees' sins and bad deeds which precipitate the imprecative. In doing so, they provide justification for the imprecative. The pragma-rhetorical strategies that might be employed include the following:

5.1.1.2.1 Rhetorical Question

Rhetorical questions are questions that have the force of strong assertions. They can be understood as statements in which the wh-elements are substituted by negative elements (Quirk et al. 1985: 825).

According to Fahnestock and Secor (1982: 343), rhetorical questions enable S's and/or writers to make their H/readers be involved in a dialogue with them when they mentally answer such questions. Someone who hears/reads the following question:

“What kind of parent allows her ten-year-old child to be out until 2: 00 in the morning?”

Feels compelled to answer, even if mentally and not explicitly, "A bad one".

According to Lo (2003: 88), rhetorical questions are significant devices that can be used to address ostensible and implicit audience. They are emphatic declarations used in certain contexts where the S aim to persuade their listeners. Pragmatically, the reader / listener concludes that a "certain behaviour should follow from certain conditions." Rhetorical questions also serve to open or close sections. Hence, they provide reasons, constitute oppositions or conclusions.

Abdul-Raof (2010: 206) states that rhetorical questions can be used to achieve the pragmatic functions of rebuke and sarcasm.

5.1.1.2.2 Simile

Simile is a device used by S to compare explicitly two things by using (as and like).

Minchin (2001: 32-3) identifies a number of functions that S can achieve by using simile. Two of these functions might be utilized by imprecators to emphasize the reason of the imprecative: explanation and hyperbole which refers to the elaboration of ideas by using simile.

5.1.1.2.3 Metaphor

Williams (2007: 90) defines metaphor as the opposite of the literal meaning as it depends on transferring qualities between such opposed things as emotions and activities.

Pragmatically speaking, metaphor represents violation to the conversational maxims of quality and relevance (Grice, 1975: 28). Metaphors can be exploited by imprecators to clarify the imprecatee's sin and provide a reason for the utterance of an imprecative.

5.1.1.2.4 Metonymy

Metonymy is a trope in which a word or a phrase denoting one entity is used to refer to another entity with which it is closely associated (Huang, 2012: 193).

It is this relation of association which differentiates it from metaphor which is based on similarity (Lindquist, 2009: 118).

According to Chandler (2007: 130), metonymy can be based on substitution or on functional relationships such as the substitution of effect for cause, cause for effect or institution for people.

Panther and Thornburg (2003: 5; 8) think that metonymy can be analysed in terms of conversational implicature and assume that "conversational implicatures are ... guided by preexisting metonymic principles.

5.1.1.2.5 Personification

Personification is a trope whereby the characteristics of human beings are attributed to a non-human entity (Abdul-Raof, 2006: 255).

Pragmatically, personification can be viewed as being built upon deliberate flouting of Grecian's maxim of quality to maintain certain purposes and effects. Dodson (2008: 41) proposes that the functions of personification are the following:

1. Amplification.
2. Clarification.
3. Motivation or manipulation.
4. The exposure of the cause of something.
5. The provision of new insight.
6. Drawing attention away from difficult topics.

Personification can be employed by imprecators to clarify and amplify the offence or the sin of the imprecatee. This in turn provides the cause of the imprecative.

5.1.2 Identification

The identification of the imprecatee is achieved by using deixis and presupposition triggers.

5.1.2.1 Deixis

Deixis refers to the phenomenon of encoding the spatiotemporal context and the participant's roles in utterances. In other words, it is the way in which S's orientate themselves and their listeners in relation to the context or the speech situation (Green, 2010: 144).

There are three major categories of deixis: person, place, and time deixis. In addition to these, there are two minor categories: social and discourse deixis.

Person and place deixis might be relevant to the present study because they might be used by imprecators in referring to their imprecatee's.

5.1.2.1.1 Person Deixis

Person deixis is concerned with the identification of participant's roles in a speech event. The pragmatic framework of person deixis shows that the S can be distinct from the source of an utterance, the recipient from the target and the H from addressees or targets (Levinson, 1983: 68). Person deixis includes first, second and third person pronouns.

5.1.2.1.2 Place Deixis

Place deixis is the specification of spatial location in relation to the location of the speaker. In English, place deixis are organized in a proximal- distal dimension. They include adverbs (here, there), demonstratives (this, that), verbs of motion like (come, go, bring and give).

Deictic expressions have two types of deictic usages: gestural and symbolic usages. Gestural usages require reference to the immediate physical context for their interpretation as in:

- This one is genuine, but that one is a fake.
- He is not the Duke. He's the butler (said with a direction of gaze).

On the other hand, symbolic usages require knowledge of contextual co-ordinates antecedent to the utterance for their interpretation. In the following example: - We can't afford a holiday this year.

The H needs only to know when the interaction is taking place to interpret the utterance and specify the year meant by the S (ibid: 64- 5)

5.1.2.2 Presupposition

Pragmatically speaking, presupposition can be defined as a proposition whose truth is taken for granted by the S who assumes that others involved in the context do the same (Horn and Ward, 2004: 33).

What are most likely to be presupposed and treated as background knowledge are facts such as the existence of certain individuals (Chapman, 2000: 64) and identificational propositions (Web source 2). As such presuppositions can be exploited in the identification of the participants in a given context.

Archer et. al. (2012: 31) identifies six types of presupposition depending on the triggers which generate each type. Two of these types might be utilized by imprecators:

5.1.2.2.1 Existential Presupposition

This type is triggered by definite descriptions, including proper names and possessive pronouns which presuppose the existence of their referents.

Bilbo was very rich and very peculiar, and had been the wonder of the Shire for sixty years (Birner, 2013: 152).

In this example, the speaker presupposes the existence of a person called Bilbo and a place called the Shire.

Presuppositions are triggered by certain lexical words and syntactic constructions. These are called presupposition triggers. They include:

5.1.2.2.2 Structural Presupposition

They can be triggered by relative clauses which are identificational propositions as in the following examples:

The man that you want to see is too busy.

The Harrappans flourished 2800-2650 BCE, were great architects.(Web source 2)

Which presuppose that "you want to see a certain man" and the Harrappans flourished 2800-2650 BCE.

5.2 The Operative Stage

The second stage can be triggered by vocatives and it involves the head act which is the speech act "imprecative" and specification of the punishment. The speech act "imprecative" works in collaboration with modality to determine the function of the imprecative. The specification of punishment comprises conversational implicature generated by violating Grice's conversational maxims and realized by pragma-rhetorical tropes like simile, metaphor and metonymy.

5.2.1 Vocatives

A vocative is the pragmatic function associated with a certain constituent referring to the addressee of the utterance in which it occurs in a specific setting (Moutaouakil, 1989: 140).

Leech (1999: 108), states that vocatives have three different pragmatic functions:

1. Summoning function:

Summoning vocatives draw the addressee's attention to the fact that he/ she is being addressed.

2. Addressee identification:

According to this function, vocatives are used to distinguish the intended addressee from other audience who might be within the scope of hearing.

3. The establishment of a social relationship:

Vocatives can be used to maintain a social bond between the S and the addressee. In some situations, when they occur in the middle of an ongoing exchange, vocatives cannot be said to have an attention-drawing or addressee-identifying functions. Rather, they are intended to maintain intimacy.

According to Kukla and Lance (2009: 138-9), "to utter a vocative is to call another person" and by calling upon him, the S shows him that he has been recognized. At the same time, the S calls forth an appropriate response and recognition back from that other. Thus, one of the essential functions of vocatives is that they establish a normative relationship between callers and called and engage the one called in this relationship by demanding an acknowledgment of this establishment.

Imprecators call upon God and seek His help to punish evildoers in order to maintain social stabilization and reward the righteous. To do so, imprecators might use vocatives to indicate the relationship between them and God. They intend to show God their true recognition and strong belief in Him. They wish the continuation of this relation by God's recognition in turn represented by His act of punishing evildoers and so, fulfill the imprecative.

5.2.2 The Head Act

The speech act "imprecative" is the main speech act in the pragmatic structure of the text act "imprecative". The speech act imprecative works in collaboration with modality to determine the purpose or the overall function of the complex speech act in the specific context in which it occurs.

5.2.2.1 Modality

Modality is utilized by imprecators in this stage. In fact, to indicate what he wants his imprecative to communicate, the imprecator employs either propositional or event modality. It seems that the choice of the type of modality is determined by contextual factors, namely the imprecator, and in turn it, i.e. the type of modality, affects the function of the imprecative.

5.2.2.1.1 Propositional Modality

Propositional modality is concerned with the S's belief and knowledge in relation to the proposition (Nordström, 2010: 27). It encompasses epistemic and evidential modality. In epistemic modality, the S assesses the probability of an event or a state of affairs on the basis

of his knowledge (Radden and Dirven, 2007: 235). Evidential modality means that the S has evidence upon which he builds his assessment.

Magni (2010: 199) observes that the distinction between epistemic and evidential modality is not clear cut because evidentiality may “involve either observable evidence or a mental construct only; thus this subtype, which signals the evidence as based on reasoning, entails the S's judgment as well.” This view will be adopted in the present study since it seems reasonable that a S's knowledge can be based on having evidence.

5.2.2.1.2 Event Modality

This type of modality concerns action, whether by others or by the S himself/ herself and specifies conditions on the agent with respect to the main event (Nordström, 2010: 16-27). It consists of deontic modality and dynamic modality. Deontic modality is concerned with interaction in that it deals with imposing an obligation, prohibition or granting permission. Dynamic modality refers to expressions of abilities, needs and necessities. The difference between deontic and dynamic modality is that the conditioning factors are external with the former but internal with the latter (Palmer, 2001: 9).

5.2.3 Specification of the Punishment

To reinforce the invoked punishment, imprecators use various images, which according to Yu (1996: 343) can be evoked by using language literally, non-literally or both. Non-literal images can be accomplished by using conversational implicatures which can be realized by pragma-rhetorical tropes. Using these strategies, the imprecator violates one or more of Grice's maxims and assumes his addressee to be cooperative to conclude the intended meaning.

5.2.3.1 The Cooperative Principle

Communication does not consist of independent remarks. Instead, participants make cooperative efforts to recognize a common goal or a mutually accepted direction (Grice, 1975: 45). To specify how to be cooperative, he (ibid) postulated a general cooperative principle which participants are expected to follow, and distinguished four conversational maxims underlying any effective communication. They are the maxims of quality, quantity, relevance and manner:

4.2.2.3.1.1 Quality: make your contribution true, so speaker should not say what they think is false or unjustified.

4.2.2.3.1.2 Quantity: a contribution should be as informative as is required, no more, no less.

4.2.2.3.1.3 Relevance: the contribution should be relevant to the purpose or the general direction of the talk.

4.2.2.3.1.4 Manner: she should be perspicuous, clear and orderly. So, they should avoid obscurity and ambiguity. (ibid: 28)

5.3 The Escape Stage

The escape stage consists of four elements: an evaluation, a statement of purpose, a statement of a fact and a provision of a chance. The main pragmatic strategy used in all these elements is speech acts, namely praising, dispraising, stating and offering.

5.3.1 The Evaluation

In the escape stage, the imprecator might end up his imprecation with an evaluation of the imprecatee or the sin committed by him/her. In other cases, the imprecator praises the addressee (the source of the imprecation i.e. God). The evaluation is accomplished through the use of speech act strategy. Two types of speech acts are employed:

5.3.1.1 The Speech Act of Praising

Praising falls within Searle's macroclass of expressive speech acts. Searle and Vanderveken (1985: 215) say that “to praise is to express approbation.” So, it presupposes that the person or the thing praised is good.

According to Gruendler (2003: 38), praising “has a double nature, asserting an event and expressing appreciation for it.” This double nature makes it an effective device at the

hand of the imprecator to show his confidence in God and in the occurrence of the imprecative and appreciating it as a legitimate act that accords with God's laws.

5.3.1.2 The Speech Act of Dispraising

This speech act means commenting on with disapproval and expressing disapproval or condemnation (Web source 3). It presupposes that the action, property or quality dispraised is bad where bad is the moral deformity and alienation from right reason. Thus it expresses disappreciation for that action, property or quality.

5.3.2 Statement of the Purpose

The second element that imprecators might express in the final part of imprecatives is the statement of the purpose behind the issuance of the imprecative. Stating (4.2.1.1.1 above) is the main speech act used here.

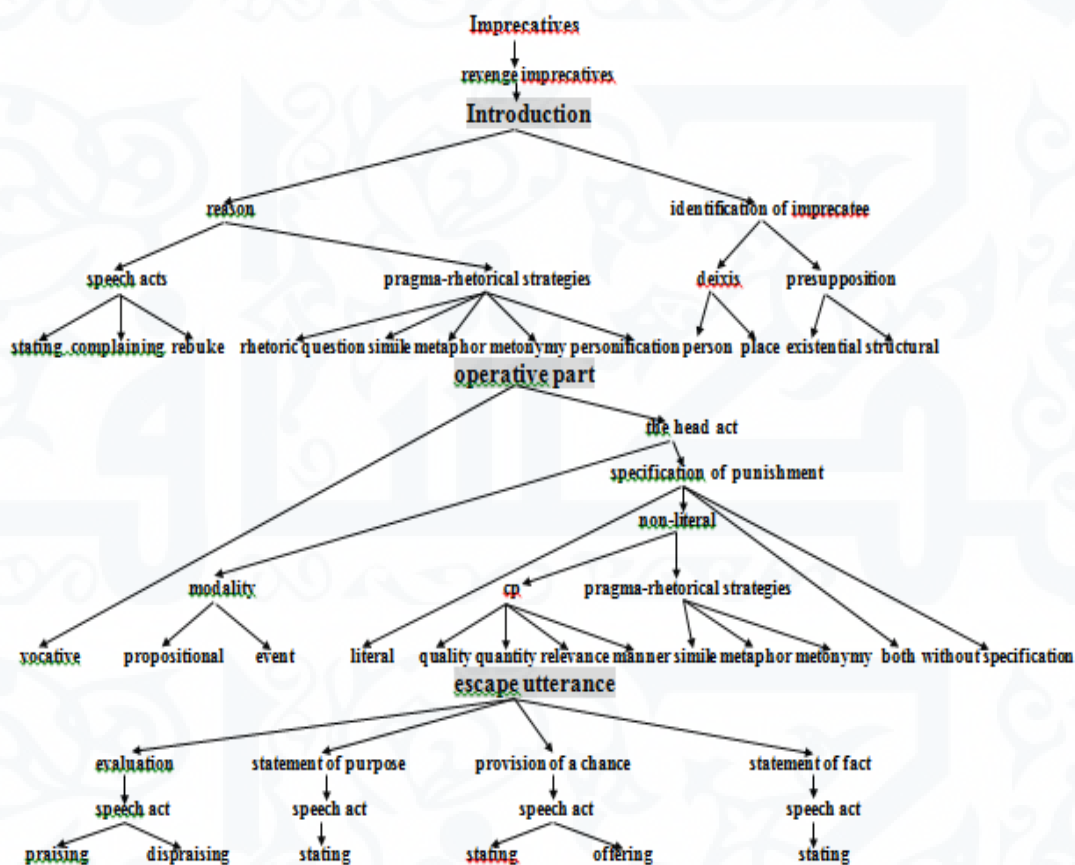
5.3.3 Provision of a Chance

The third element that imprecators might resort to in the last stage of imprecatives is to provide the imprecatee with a chance to repent or change his bad behaviour. Two speech acts might be used in this sub-stage stating and offering.

5.3.3.1 The Speech Act of Offering

Searle (1976: 11; cited in Barron, 2005: 142) categorizes offers as commissives because the S who makes an offer commits himself to some future action x. but Hancher 1979: 6 (cited in ibid) criticizes Searle's categorization saying that it neglects the involvement of the H in the realization of offers. In offers, the S attempts to get the H to accept the offer. Offers of an imperative form, like "Have a drink," reflect the directive nature of offers. As such, offers represent combination of directive with commissive illocutionary force (Barron, 2003: 125).

The following Figure sums up the whole eclectic model of the present study.



6. Data Collection and Description

The data collected for the analyses are represented by (19) revenge imprecatives chosen from King James Version of the Bible as a whole.

King James Version of the Bible has been chosen because it is one of the greatest marks in the English tongue language. According to Prickett (1997) in his introduction (p. xxiv), it has had the greatest effect on the English language.

Generally speaking, the data under analysis are characterized by variation in that some of them are monologist dialogues others take narrative forms which are defined as explanatory accounts of matters which have occurred or as if they have occurred. One of the virtues of the narrative forms is plausibility which means adding the causes of things so that subject matters naturally follow from one another (Parsons 2003: 51-3).

7. Data Analysis and Findings

7.1. Data Analysis

7.1.1. Methods of Analysis

The analysis of the data is done by following the procedures mentioned below:

The eclectic model developed in this paper is used for analyzing the imprecatory texts chosen from the Bible.

The statistical means that is used for calculating the results of the analysis is the percentage equation.

7.1.2 Selected Examples for Pragmatic Analysis

Since analyzing all the texts representing the data of the present study will occupy a large space, only five illustrative examples are presented. The illustrative examples are presented to show the kind of analysis followed in the study. This is done mainly to test the validity of the developed model.

Text 1

(9) And the LORD God called unto Adam, and said unto him, Where [art] thou? (10) And he said, I heard thy voice in the garden, and I was afraid, because I [was] naked; and I hid myself. (11) And he said, Who told thee that thou [wast] naked? Hast thou eaten of the tree, whereof I commanded thee that thou shouldest not eat? (12) And the man said, The woman whom thou gavest [to be] with me, she gave me of the tree, and I did eat. (13) And the LORD God said unto the woman, What [is] this [that] thou hast done? And the woman said, The serpent beguiled me, and I did eat. (14) And the LORD God said unto the serpent, Because thou hast done this, thou [art] cursed above all cattle, and above every beast of the field; upon thy belly shalt thou go, and dust shalt thou eat all the days of thy life: (15) And I will put enmity between thee and the woman, and between thy seed and her seed; it shall bruise thy head, and thou shalt bruise his heel. (16) Unto the woman he said, I will greatly multiply thy sorrow and thy conception; in sorrow thou shalt bring forth children; and thy desire [shall be] to thy husband, and he shall rule over thee. (17) And unto Adam he said, Because thou hast hearkened unto the voice of thy wife, and hast eaten of the tree, of which I commanded thee, saying, Thou shalt not eat of it: cursed [is] the ground for thy sake; in sorrow shalt thou eat [of] it all the days of thy life; (18) Thorns also and thistles shall it bring forth to thee; and thou shalt eat the herb of the field; (19) In the sweat of thy face shalt thou eat bread, till thou return unto the ground; for out of it wast thou taken: for dust thou [art,] and unto dust shalt thou return. (20) And Adam called his wife's name Eve; because she was the mother of all living. (21) Unto Adam also and to his wife did the LORD God make coats of skins, and clothed them. (22) And the LORD God said, Behold, the man is become as one of us, to know good and evil: and now, lest he put forth his hand, and take also of the tree of life, and eat, and live for ever: (23) Therefore the LORD God sent him forth from the garden of Eden, to till the ground from whence he was taken. (24) So he drove out the man; and he placed at the east of the garden of Eden Cherubim, and a flaming sword which turned every way, to keep the way of the tree of life (Genesis 3: 9-24)

This text has two imprecatives each of them has its own pragmatic construct.

In the first imprecative, the imprecator is the Almighty God Who has the authority and the power to do whatever He wants once He wants. Thus, the imprecative is a categorical one. Moreover, it is revenge imprecative as it is produced in recompense for a past bad act done by the imprecatee.

The introduction of this imprecative consists of two Pragmatic elements: the reason which is realized by a speech act component, and the identification of the imprecatee which is accomplished by a presupposition component. The speech act component is actualized by issuing a speech act of stating (Because thou has done this) where "this" refers to the act of beguiling the woman "Eve." The deictic component is realized by person deixis and actualized by the second person pronoun "thou". This pronoun is used because the imprecatee is present in the setting. In other words, the imprecator is addressing the imprecatee directly.

The operative stage consists of the head act realized by the speech act "imprecative" in corporation with modality (thou art cursed above all cattle and above every beast of the field). In this example, modality is indicated via the indicative mood, which is typically used for declaratives, whose functions within modality can be specified depending on contextual factors (Magni, 2010: 203). Accordingly, it can be said that the type of modality employed here is the propositional modality representing the imprecator's (God's) knowledge or certainty of the occurrence of the imprecation. As for the specification of the type of punishment, it is achieved by utilizing the pragma-rhetorical strategy of metonymy which violates the quantity maxim. Instead of saying (thou shalt crawl), the imprecator uses the metonymic expression "upon thy belly shalt thou go, and dust shalt thou eat" to highlight the effect of the imprecative.

As for the final stage of imprecatives, that is the escape stage, it is clear that it is absent in this example. This may be due to the fact that the imprecative has the form of a final judgment or decision against someone who has deliberately committed a crime.

The second imprecative is also a categorical imprecative because the imprecator is God Who has the absolute power to fulfill the imprecative at once. Being pronounced in response to a past bad act, it is revenge imprecative that has an evaluative judicial function.

This imprecative comprises three stages. The first stage is the introduction which contains two sub-stages: the reason and the identification of the imprecatee. The reason is provided through appealing to two pragmatic strategies: a pragma-rhetorical strategy represented by the use of the rhetorical question (Hast thou eaten of the tree, whereof I commanded thee that thou shouldest not eat?) By this rhetorical question, God rebukes Adam for disobeying His instructions and implicitly or indirectly provides the reason which is explicitly stated later by appealing to the second strategy, namely the speech act of stating "Because thou hast hearkened unto the voice of thy wife, and hast eaten of the tree, of which I commanded thee, saying, thou shalt not eat of it). The second part in this stage, i.e. the identification of the imprecatee, is realized through the employment of person deixes strategy represented by the use of the second person pronoun "thou." Although the Almighty God says that it is the ground that is cursed, yet this curse is a kind of punishment and curse for Adam himself. The next stage, the operative stage, consists of the head act which involves the speech act "imprecative" which collaborates simultaneously with propositional modality indicated by the use of the indicative mood which shows the imprecator's certainty of the occurrence of the imprecation. The specification of the type of punishment is maintained through violating the quantity maxim and realized by the use of the pragma-rhetorical trope of metonymy (In the sweat of thy face shalt thou eat bread). This metonymy is based on the association between the sweat and hard work. So, Adam's curse is that he has to work hard for his daily bread until the day he dies because the cursed ground will not yield to him easily.

The last stage in this imprecative is composed of a statement of a fact. The Imprecator (God) states that man is created from dust and will return to dust after his death. The pragmatic strategy employed here is the speech act of stating (dust thou art, and unto dust shalt thou return).

Text 2

(1) Give ear to my words, O LORD, consider my meditation. (2) Hearken unto the voice of my cry, my King, and my God: for unto thee will I pray. (3) My voice shalt thou hear in the morning, O LORD; in the morning will I direct [my prayer] unto thee, and will look up. (4) For thou [art] not a God that hath pleasure in wickedness: neither shall evil dwell with thee. (5) The foolish shall not stand in thy sight: thou hatest all workers of iniquity. (6) Thou shalt destroy them that speak leasing: the LORD will abhor the bloody and deceitful man. (7) But as for me, I will come [into] thy house in the multitude of thy mercy: [and] in thy fear will I worship toward thy holy temple (8) Lead me, O LORD, in thy righteousness because of mine enemies; make thy way straight before my face. (9) For [there is] no faithfulness in their mouth; their inward part [is] very wickedness; their throat [is] an open sepulchre; they flatter with their tongue. cast them out in the multitude of their transgressions; for they have rebelled against thee. (10) Destroy thou them, O God; let them fall by their own counsels; cast them out in the multitude of their transgressions; for they have rebelled against thee. (11) But let all those that put their trust in thee rejoice: let them ever shout for joy, because thou defendest them: let them also that love thy name be joyful in thee. (12) For thou, LORD, wilt bless the righteous; with favour wilt thou compass him as [with] a shield (Psalm 5: 1 - 12)

This is a revenge imprecative issued against an imprecatee has done an evil act. Although the imprecator is the prophet David, the imprecative is deferred in its fulfilment because after all what the prophet can do is only to ask God earnestly to fulfill it.

This imprecative functions as a demand presented by the prophet for granting him justice against those who hurt him.

The introduction stage of the imprecative in this text consists of two sub-stages: the presentation of the reason and the identification of the imprecatee. The reason is activated by a speech act component combined with a pragma-rhetorical trope. The speech act component is realized via a speech act of 'complaining' strategy where the imprecator (David) complains of his enemies because (there is no faithfulness in their mouth; their inward part is very wickedness). Then, a metaphor strategy (their throat is an open sepulcher) is used to emphasize the unfaithfulness and wickedness of the enemy whose flattery may cause death to the righteous. Together, those two strategies provide the reason for the issuance of the imprecative in the next stage.

To identify the imprecatee, the imprecator employs an existential presupposition strategy represented by the use of the possessive "mine enemies."

In the operative stage, the imprecator issues the speech act "imprecative" to invoke God's vengeance against the wicked. The imprecator also utilizes a vocative strategy "O God" to indicate the relation between him and the addressee and so request God's help in granting him justice. Besides, event modality is used here to manifest the imprecator's request for action on the part of the addressee "God." Event modality is realized by the imperative which, according to Magni (2010: 203), represents the unmarked term within the deontic system since it presents a proposition for action by the addressee. In addition, the type of punishment which the imprecator asks God to submit the imprecatee to is maintained through the exploitation of different literal expressions. This is done by providing more than one imprecative with different linguistic expressions, each of them presents a different literal image of the requested punishment, (Destroy thou them, O God; let them fall by their own counsels; cast them out in the multitude of their transgressions).

In the escape stage, the imprecator evaluates the acts of the addressee by expressing his confidence in the addressee's (God's) fulfillment of the imprecative. This is achieved by the use of the speech act of praising where the imprecator explicitly says that it is God's quality to bless and defend the righteous (For thou, LORD, wilt bless the righteous; with favour wilt thou compass him as with a shield).

Text 3

(3) For, lo, they lie in wait for my soul: the mighty are gathered against me; not [for] my transgression, nor [for] my sin, O LORD. (4) They run and prepare themselves without [my] fault: awake to help me, and behold. (5) Thou therefore, O LORD God of hosts, the God of Israel, awake to visit all the heathen: be not merciful to any wicked transgressors. Selah. (6) They return at evening: they make a noise like a dog, and go round about the city. (7) Behold, they belch out with their mouth: swords [are] in their lips: for who, [say they,] doth hear? (8) But thou, O LORD, shalt laugh at them; thou shalt have all the heathen in derision. (9) [Because of] his strength will I wait upon thee: for God [is] my defence. (10) The God of my mercy shall prevent me: God shall let me see [my desire] upon mine enemies. (11) Slay them not, lest my people forget: scatter them by thy power; and bring them down, O Lord our shield. (12) [For] the sin of their mouth [and] the words of their lips let them even be taken in their pride: and for cursing and lying [which] they speak. (13) Consume [them] in wrath, consume [them,] that they [may] not [be:] and let them know that God ruleth in Jacob unto the ends of the earth. Selah. (14) And at evening let them return; [and] let them make a noise like a dog, and go round about the city. (15) Let them wander up and down for meat, and grudge if they be not satisfied. (16) But I will sing of thy power; yea, I will sing aloud of thy mercy in the morning: for thou hast been my defence and refuge in the day of my trouble. (17) Unto thee, O my strength, will I sing: for God [is] my defence, [and] the God of my mercy (Psalm 59: 3-17)

In this example, the introduction involves the presentation of the reason realized by the speech act component embodied in the speech act of "complaining" strategy (For, lo, they lie in wait for my soul: the mighty are gathered against me... They run and prepare themselves without [my] fault). Likewise, another pragmatic component, namely pragma-rhetorical trope, is made use of in this sub-stage. The pragma-rhetorical strategies of simile (they make a noise like a dog) and metaphor (swords [are] in their lips) are embraced by the imprecator to emphasize the aberrant acts of the imprecatee. The other sub-stage in the introduction, i.e. the identification of the imprecatee, contains the presupposition component and is performed by employing the existential presupposition strategy realized by the definite description "the mighty" which refers to the workers of iniquity.

The operative stage incorporates the speech act "imprecative" strategy combined with the vocative (O Lord our shield), by means of which, the imprecator requests God's help (See 4.2.2.1). Event modality strategy is also used to confirm the imprecator's demand for just and fearful punishment for the imprecatee. Moreover, besides the literal expressions used in the invocation of punishment like (scatter them by thy power), and (Consume [them] in wrath), the imprecator employs a pragma-rhetorical strategy of simile (let them make a noise like a dog). By using the pragma-rhetorical strategy of simile, the imprecator violates the CP maxim of quality.

The last stage in this imprecative consists of a statement of the purpose behind the requested punishment expressed by the imprecative and an evaluation of the addressee (God). Both of these elements are realized via the speech act component realized by a speech act of 'stating' strategy. The imprecator states that the ungodly should be rewarded according to their evil deed so that they may (know that God ruleth in Jacob unto the ends of the earth). Then the imprecator praises God because he has found Him his (defence and refuge in the day of my trouble).

Text 4

(8) Will a man rob God? Yet ye have robbed me. But ye say, Wherein have we robbed thee? In tithes and offerings. (9) Ye [are] cursed with a curse: for ye have robbed me, [even] this whole nation. (10) Bring ye all the tithes into the storehouse, that there may be meat in mine house, and prove me now herewith, saith the LORD of hosts, if I will not open you the windows of heaven, and pour you out a blessing, that [there shall] not [be room] enough [to receive it.] (11) And I will rebuke the devourer for your sakes, and he shall

not destroy the fruits of your ground; neither shall your vine cast her fruit before the time in the field, saith the LORD of hosts. (12) And all nations shall call you blessed: for ye shall be a delightsome land, saith the LORD (Malachi 3: 8-12)

The introduction of the imprecative in this example comprises the pragmatic components of speech act and presupposition. The speech act component is actualized by the speech act of 'stating' strategy (Yet ye have robbed me). A pragma- rhetorical strategy of rhetorical question (Will a man rob God?) is employed to rebuke the imprecatee. By utilizing these strategies, the imprecator provides the reason for the imprecative. In the identification of the imprecatee, the second person pronoun "ye" is symbolically used to refer to the Jews. The deictic pronoun "ye" is exploited because the imprecative in this example takes the form of a direct discourse from God to the Jews.

In the operative stage, the speech act "imprecative" is issued (ye [are] cursed with a curse). The Propositional modality represented by the use of the indicative mood is employed to show the imprecators commitment or certainty of the truth of what He says.

Finally, the Imprecator provides the Jews with a chance. This is maintained by adopting one pragmatic component that is speech act which is activated by a speech act of "offering" strategy. God asks them to remove the cause of the imprecative by paying the tithes imposed on them (Bring ye all the tithes into the storehouse) so that He blesses them (if I will not open you the windows of heaven, and pour you out a blessing, that [there shall] not [be room] enough [to receive it]).

Text 5

(4) They that hate me without a cause are more than the hairs of mine head: they that would destroy me, [being] mine enemies wrongfully, are mighty: then I restored [that] which I took not away. (5) O God, thou knowest my foolishness; and my sins are not hid from thee. (6) Let not them that wait on thee, O Lord GOD of hosts, be ashamed for my sake: let not those that seek thee be confounded for my sake, O God of Israel. (7) Because for thy sake I have borne reproach; shame hath covered my face. (8) I am become a stranger unto my brethren, and an alien unto my mother's children. (9) For the zeal of thine house hath eaten me up; and the reproaches of them that reproached thee are fallen upon me. (10) When I wept, [and chastened] my soul with fasting, that was to my reproach. (11) I made sackcloth also my garment; and I became a proverb to them. (12) They that sit in the gate speak against me; and I [was] the song of the drunkards. (13) But as for me, my prayer [is] unto thee, O LORD, [in] an acceptable time: O God, in the multitude of thy mercy hear me, in the truth of thy salvation. (14) Deliver me out of the mire, and let me not sink: let me be delivered from them that hate me, and out of the deep waters. (15) Let not the waterflood overflow me, neither let the deep swallow me up, and let not the pit shut her mouth upon me. (16) Hear me, O LORD; for thy lovingkindness [is] good: turn unto me according to the multitude of thy tender mercies. (17) And hide not thy face from thy servant; for I am in trouble: hear me speedily. (18) Draw nigh unto my soul, [and] redeem it: deliver me because of mine enemies. (19) Thou hast known my reproach, and my shame, and my dishonour: mine adversaries [are] all before thee. (Psalm 69: 4-20)

This is a deferred revenge imprecative issued by David. It functions as a demand for justice. It consists of three stages: the introduction stage, the operative stage and the escape stage.

The introduction encompasses a speech act and deixis components employed to present the reason of issuing the imprecative and identify the imprecatee, respectively. The speech act component is realized by a speech act of "complaining" strategy (Reproach hath broken my heart; and... but I found none). To emphasize the guilt of the imprecatee, a pragma-rhetorical strategy of metaphor (gall for meat), and (vinegar to drink) is employed by the imprecator. The deictic component is realized via a third person pronoun "they." This strategy is employed since the imprecator may be complaining privately to God about the imprecatee whom he has mentioned in his supplication at the beginning of the psalm.

The operative stage is composed of speech act component and conversational implicature. The speech act "imprecative" strategy is issued in combination with event modality represented by the use of the imperative mood (Let their table...; let it become...; Pour out thine...; Let their habitation...). Add iniquity...; Let them be blotted out...). The invoked punishment is specified literally by the use of expressions like (let thy wrathful anger take hold of them), (Let their habitation... their tents), and (Add iniquity... into thy righteousness). In addition, conversational implicatures are employed here. They are activated via the pragma-rhetorical strategies of metaphor (their table become a snare) and ([that which should have been] for [their] welfare... a trap) which violate the quality maxim; and metonymy (their eyes be darkened) which is based on the association between darkness and blindness. An additional conversational implicature engendered by violating the quantity maxim in (Let them be blotted out of the book of the living, and not be written with the righteous) is employed to mean (let them die).

In the escape stage, the imprecator presents evaluation of God's qualities and favour. This is achieved through the use of a speech act of "stating" strategy (I will praise the name of God with a song...).

7.2 Findings

The statistical analysis arrived at by applying the percentage equation reveals the following findings:

1. The percentage of speech acts, pragma-rhetorical tropes, person deixis and existential presupposition are (100%, 47% and 53% respectively) in the introduction stage.
2. The speech act "imprecatives" and conversational implicature are employed (100% respectively in the Operative stage, while vocatives is employed only 32%).
3. Evaluating the qualities and acts of the addressee which is achieved by using the speech act of praising has a higher percentage (which amount to 53%) than the other strategies in the escape stage.

8. Conclusions

On the basis of the findings arrived at through analyzing the data, the study has come up with the following conclusions.

1. Revenge imprecatives are structured into stages: the introduction, the operative stage and the escape stage.
2. The main pragmatic components which constitute the pragmatic structure of revenge imprecatives are: speech acts, pragma-rhetorical tropes, deixis, presupposition and conversational implicatures.
3. The speech acts of stating and complaining, the pragma-rhetorical tropes of rhetorical question and metaphor, and existential presuppositions are the most common strategies in the introduction of revenge imprecatives.
4. The speech act "imprecative" propositional and event modality and conversational implicatures generated by violating the CP maxims of quality and quantity and realized by the pragma-rhetorical tropes of metaphor, metonymy and simile are the most common strategies in the operative stage of revenge imprecatives.
5. The speech act of praising, dispraising and stating are the most common pragmatic strategies in the escape stage.
6. The model developed by this study proves to be useful in conducting a pragmatic analysis of revenge imprecatives.

Bibliography

- Abdul-Roaf, Hussein. (2006). Arabic Rhetoric: A pragmatic Analysis. New York: Routledge.
- Abdul-Roaf, Hussein (2010). Schools of Qur'anic Exegesis: Genesis and Development. New York: Routledge.
- Advanced English Dictionary (2001). New York: Random House, Inc.
- Arnovick, Leslie K. (1999). Diachronic Pragmatics. Philadelphia: John Benjamins B.V.

- Archer, Dawn; Aijmer, Karin and Wichmann, Anne (2012). *Pragmatics: An Advanced Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Barron, Anne (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Philadelphia: John Benjamins B. V.
- Birner, Betty J. (2013). *Introduction to Pragmatics*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Boston, Marcus L. (2011). *A Pastor's Mistake*. (2nd ed.). The United States of America: AuthorHouse.
- Boxer, Diana (2010). "Complaints: How to gripe and establish rapport" in Alicia Martinez-Flor and Esther Usō-Juan (eds.) in *Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. Philadelphia: John Benjamins B. V.
- Chandler, Daniel (2007). *Semiotics: The Basics*. (2nd eds.). New York: Routledge.
- Chapman, Siobhan (2000). *Philosophy for Linguists: An Introduction*. London: Routledge.
- Culpeper, Jonathan and Semino, Elena (2000). "Constructing Witches and Spells: Speech Acts and Activity Types in Early Modern England" [Online]. *Journal of Historical Pragmatics* 1(1), 97-116
- Dodson, Joseph (2008). *The 'Powers' of Personification: Rhetorical Purpose in the Book of Wisdom and the Letter to the Romans*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co.
- Fahnestock, Jeanne and Secor, Marie (1982). *A Rhetoric of Argument*. 2nd. Random House. Ine.
- Green, K. (2010). "Deixis and Anaphora: Pragmatics Approaches" in Keith, Brown; Alex, Barber and Robert, Stainton J. (eds.) in *Conise Encyclopedia of Philosophy of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd.
- Grice, H. P. (1975). 'Logic and conversation.' In P. Cole and J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 41-58.
- Gruendler, Beatrice (2003). *Medieval Arabic Praise Poetry: Ibn Al-Rumi and the Patron's Redemption*. New York: Routledge.
- Hassel, R. Chris (2005). *Shakespeare's Religious Language: A Dictionary*. New York: Continuum.
- Horn, L. and Ward G. (2004). *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Huang, Yan (2012). *The Oxford Dictionary of Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kukla, Rebecca and Lance, Mark (2009). *Yo! And Lo: The Pragmatic Topography of the Space of Reasons*. London: Harvard University Press.
- Leech, Geoffrey N (1999). "The Distribution and function of Vocatives in American and British English Conversation" in Hilde Hasselgard and Signe Oskefjell (eds.) in *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson*. Amsterdam: Editions Rodopi B. V.
- Levinson, Stephen (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindquist, Hans (2009). *Corpus Linguistics and the Description of English*. Edinburgh: Edinburgh university Press Ltd.
- Little, Lester K. (1993). *Benedictine Malediction: Liturgical Cursing in Romanesque France*. New York. Cornell University Press.
- Lo, Alison (2003). *Job 28 as Rhetoric: An Analysis of Job 28 in the Context of Job 22-31*. Leiden: Koninklijke.
- Magni, Elisabetta (2010). "Mood and Modality" in Philip Baldi and Pierluigi Cuzzolin (eds.) in *New Perspectives on Historical Latin Syntax 2*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Michin, Elizabeth (2001). "Similes in Homer: Image, Mind's Eye, and Memory" in Janet Watson (eds.) in *Speaking Volumes Orality & Literacy in the Greek & Roman World*. Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Moutaouakil, Ahmed (1989). *Pragmatic Functions in a Functional Grammar of Arabic*. The Netherlands: ICG Printing.
- Nordström, Jackie (2010). *Modality and Subordintors*. Philadephia: John Benjamins B. V.

- Olson, Carl (2011). *Religious Studies: The Key Concepts*. New York: Routledge.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panther, Klaus-Uwe; Thornburg, Linda L. (2003). *Metonymy and Pragmatic Inferencing*. Philadelphia: John Benjamins B. V.
- Parsons, Mikeal C. (2003). "Luke and the Progymnasmata: A Preliminary Investigation into the Preliminary Exercises" in Todd Penner and Caroline Vander Stichele in *Contextualizing Acts: Lukan Narrative and Greco- Roman Discourse*. Atlanta: Society of Biblical Literature.
- Prickett, Stephen (1997). *The Bible: Authorized King James Version with Apocrypha*. Oxford: Oxford University Press.
- Quiring, Björn (2014). *Shakespeare's Curse: The Aporias of Ritual Exclusion in Early Modern Royal Drama*. New York: Routledge.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey and Svartvik, Jan (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: London Group Limited.
- Rudanko, Juhani (2001). *Case Studies in Linguistic Pragmatics*. Oxford: University Press of America, Inc.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Searle, John R. and Vanderveken, Daniel (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, Tina (2007). 'Being with the other: the role of Language in Therapy' in Nicola Barden and Tina K. Williams (eds.) in *Words and Symbols: Language and Communication in Therapy*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Yu, Ning (1996). "Imagery" in Theresa Enos (ed.) in *Encyclopedia of Rhetoric and Composition: Communication from Ancient Times to the Information Age*. New York: Routledge.

Web Sources

Web source 1:

[http:// data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/.../Luan%20Van](http://data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/.../Luan%20Van).

Web source 2:

[http:// www.personal.umich.edu/~jlawler/presuptrig](http://www.personal.umich.edu/~jlawler/presuptrig).

Web source 3:

[http:// tailieuso.udn.vn/bitstream/TTHL](http://tailieuso.udn.vn/bitstream/TTHL)

Analysis of Back Cover Books Blurbs in English

Lecturer: Ahmed Muhammad

University of al-Qadissiya\ College of Education

Abstract

The purpose of this paper is to present an analysis of blurbs of five books belonging to the same series in linguistics (*Language Series*) published by the same publishing house (*Hodder Education*). The study discusses the two characteristics of blurbs: the communicative purpose and the use of some linguistic and discourse conventions. Blurbs are written to inform about the book as well as to persuade potential buyers/readers to acquire it. A model proposed by Gea-Valor (2005) is applied to these five blurbs. The analysis is split into two parts: the rhetorical structure (in terms of *Gea-Valor's three-move model*) and the linguistic and discourse conventions of: complimenting, ellipsis, the imperative, the address form *you*, *rhetorical questions* and *excerpts from books*. The analysis of the five blurbs has revealed that not only the linguistic and discourse features are subject to variation, as claimed by some studies, but also the generic structure (rhetorical moves) varies depending on the subject of the book. In other words, blurbs are topic-controlled.

الملخص

الغرض من هذه الدراسة تحليل خمس تعريفات لكُتُب تصدر من نفس المؤسسة (هودر أجوكيشن). تتناقش الدراسة خاصيتين من خصائص تعريفات الكتب: الغرض التخاطبي واستعمال بعض الأساليب اللغوية و النصية. الهدف من تعريفات الكتب هو اطلاع و اقناع المشتري أو القراء بشراء الكتاب. طُبِّق نموذج جي فالور على التعريفات الخمسة المُنتخبة. أظهر التحليل أن التنوع لا يشمل الخصائص اللغوية والنصية كما توصلت اليه الدراسات السابقة ولكن تشمل ايضا البنية النوعية أو ما يُسمى النقالات البلاغية بحسب موضوع الكتاب.

1. Introduction

Books are like any other product in which people invest both money and time. What publishing companies are concerned about is making material profits and popularity. To achieve this goal, the publishers utilize certain devices that appear in different parts of a book. One of these devices is what is called blurb(s). A blurb is a type of text which publishers print on the cover of a book. It, that is blurb, offers the prospective reader an idea of what the book is about. The Oxford Advanced Learner's Dictionary (2004:124) provides the following definition of blurb: "a short description of a book, a new product, etc., written by the people who have produced it, that is intended to attract your attention and *make you want to buy it*." (italics mine). However, blurbs, as it is clear from the above definition, are not mere descriptions of the contents of a book since they present an *evaluation* and *recommendation* of the book. This is accomplished through the citation of extracts from *reviews* penned by well-known writers in famous newspapers, journals, and magazines. These descriptions, evaluations and recommendations share the communicative purpose of "persuading the potential reader." Book blurbs display a number of linguistic features (lexical, pragmatic and textual) which make blurbs a topic worthy of investigation.

2. The discourse of advertising and the blurb

Advertising is all about informing and promoting. To achieve the desired promotion of any product, advertising has to be persuasive (Bloor and Bloor, 2007:141). Persuasion is a key factor in the process of informing. A great deal of the persuasion of an advertisement relies on the exploitation of intertextuality which involves the explicit imitation of familiar genres (Ibid: 142). Promotion means drawing the target audiences' attention as well as the availability and desirability of the product (Woods, 2006: 1-2). The message sent to the audience must be attractive and memorable. It is worth mentioning that, as a main function of advertising, persuasion is inseparable from the social and cultural environment in which it is produced. In other words, it does not exist in a social and cultural vacuum (Ibid: 9). Some authors such as Cook (2001: 10) claim that persuasion is not the only function for which

advertisements are produced since some advertisements are meant to amuse, inform, misinform, worry, or warn. Advertisements have been categorized differently by different authors. These differences are based on the criteria used:

1. Media: this type includes newspapers, magazines, hoardings, radio, television and Internet.
2. Product or service: this is subclassified into: luxuries vs. household, product advertisements vs. non-product ones.
3. Technique: this is related to the way or means by which the advertisement is carried out such as the hard-sell advertisement (direct) and soft-sell advertisement (indirect).
4. Consumer: this type is considered the most important factor for the success of any advertisement.

Another classification of advertisements is offered by Vestergaard and Schröder (1985:8) which divides them into: commercial and non-commercial advertisements. The former is subdivided into: prestige, industrial, and consumer advertising. These writers agree with Cook concerning the importance of the consumer advertisement being “*the most widespread and persuasive in our society, because it involves the promotion of goods and/or services to potential buyers.*” (Italics mine). The concept of “potential buyers” is grounded on two types of consumer-related needs which force the advertiser to “leave the area of factual information and enter the area of persuasion.”:

1. Material needs (food, drink, clothing)
2. Social needs (membership, recognition, friendship, love)

For a potential buyer, these needs must have “use value”. In the way to do this, “the advertiser is bound to leave the area of factual information and enter the area of *persuasion.*” (italics mine) (Vestergaard and Schröder, 1985:9). Persuasion is attained through recourse to “opinions given by literary critics in renowned newspapers and magazines as authoritative and objective voices that evaluate and recommend the book.” (Gea-Valor, 2005:45).

3. Previous literature

There have been several studies on the nature of blurbs by various researchers from various points of view. The focus of these studies has been on the combination of describing the content and positive evaluation of the work and functions aimed at swaying the actions and judgments of the prospective readers. The following is a brief survey of three major areas of investigation:

3.1 Rhetorical content and organization of blurbs

Kathpalia has conducted a comparative study of international publisher's book blurbs and those of local Singaporean publishers. In her study, she has pointed out the significance of “sociocultural factors in the shaping of genres.” (Kathpalia, 1997:417). Books published both in international and Singaporean contexts draw on six-move schema: headline, justifying the book, appraising the book, establishing credentials, endorsements and targeting the market. Another researcher, Bhatia (2004), has described academic works in terms of a five-move schema. These include: headline, establishing the field, appraising the book, targeting the market and establishing credentials. Gea-Valor (2005) has studied online blurbs of news releases (fiction and non-fiction) of four major publishing companies and identified a three-move schema. This schema comprises Move 1 (description), Move 2 (evaluation), and Move 3 (about the author). A study was done by Neslihan Önder (2013:171-193) who investigated the generic and promotional elements of the online fiction blurbs accompanying the 95 bestselling books from Amazon United Kingdom and Okuoku Turkey. Her study follows a two-level schematic structure (moves and steps). The findings reveal a six-move schematic structure used in Amazon UK book blurbs that includes: complimenting the author, book description, justifying the book,

book promotion, authors background and authors website/blog. In the Okuoku book blurbs, an five-move schematic structure: complimenting the author, book description,

involving the reader, book promotion and authors background. Analysis of promotional elements in the corpora shows the online fiction book blurbs make use of “the art of advertising through the use of favorable expressions and innovative uses of rhetorical strategies to persuade the reader to read the book.”(Önder, 2013:171).

The second area of investigation has been the features of language use, focusing on the linguistic choices blurbers make. Gea-Valor (2005) has identified key pragmatic functions (complimenting) and micro-level features of discourse (imperatives). Cacchiani (2007) has investigated the range and frequencies of intensifiers (extraordinary, highly).

The emphasis of these studies has been on the promotional role of the blurbs and the way language is employed in praising and complimenting the work.

The other line of enquiry has concentrated on the variation in the genre. Cronin and La Barre (2005) have compared the number of testimonials on the back covers of books published in the fields of business and history. They have concluded that business books had “almost twice as many ‘blurbs’ as books on history.”(Basturkmen, 2009: 70). The comparative study by Kathpalia (1997) mentioned above has revealed that blurbers in the Singaporean context utilize the same set of moves. However, the study has found differences in the *sequencing* and *embedding* of the moves, the way they are realized linguistically and the use of evaluation. With regard to evaluations in blurbs, Gestuato (2007) has found “relatively little variation” between the fields of biology, engineering, education and linguistics. Bhatia (2004) has examined blurbs on a work of fiction and one on an academic work. The results of this study have revealed that these blurbs have similarities in the communicative purpose, grammatical choices and variation in lexical choices.

3.2 Blurbs and cultural values

Basturkmen (1999) has analysed blurbs for EFL course books. The study concentrates on the “values of the EFL teaching community in a particular context.”

She assumes that language teaching is “value-laden “and that choices made by teachers and course developers reflect these values. Any new theory and perspective about the best way to learn and teach languages find their way into course books, though not “immediately and fully embodied into course book design, and course book developers vary in the extent to which these ideas are incorporated”. (Ibid., 71-2). It is assumed that ELT course books blurbs are “cultural artefacts” on the grounds that they reflect “mainstream views of the ELT community at a particular point in time.” The layout of blurbs is intended to draw the teachers attention to the book to be chosen and used by them in teaching. Therefore, publishers and blurbers try to make sure that the blurbs are in line with whatever needs, values and expectations teachers adhere to.

3.3 Linguistic and discourse conventions of blurbs

An interesting aspect of back cover book blurbs is the kind of linguistic features employed to gain the attention of the potential reader. Bhatia (2004: 171) states that “from lexical choice one can safely predict that the text belongs to an academic research genre... .” The persuasive function for which blurbs are written is thus intended to gain the potential reader’s attention.

Further, they try to persuade the customer to buy the book by means of “emphasizing and praising its qualities”. This persuasive language, as Marciulionien (2003: 65-9) puts it, is characterized by” value-laden vocabulary and a variety of expressions that point to the wide scope and universality of the book, its uniqueness/rarity, popularity and novelty.” In the following, some of the linguistic and discorsal devices employed in blurbs are presented:

3.3.1 Intensifying adverbs

According to Biber et al. (2000: 554-5), intensifying adverbs belong to the subcategory of degree adverbs. They are used before gradable adjectives indicating “degrees on a scale” or “an endpoint on a scale” as in the sentences below:

1. Most will be **extremely** cautious until new case law defines the extent of the new Act.
2. But snow and ice accumulate in a **totally** different way from sediment.

Cacchiani (2007: 9-11) discusses the use of intensification in book blurbs from semantic and pragmatic perspectives. Intensifiers indicate “the semantic role of degree”. Three types of intensifiers are recognized:

1. Absolutives/completives (absolutely great)
2. Intensifiers of the extremely high degree (extremely high)
3. Intensifiers of the high degree (very)

Intensifiers show differences in terms of “type and degree of expressivity and speaker’s involvement and commitment.” Hence, three categories are identified:

1. Subjective or personal
2. Undistinguished emotions
3. Specific emotions

Intensifiers, according to Quirk et al. (1999: 589), do not only indicate “an increase in intensification” but also “a point on an abstractly conceived intensity scale.” The point may be high or low and the scale is applicable to a predicate, predication, verb phrase or an item within it. The verbs which are involved here express “attitude”.

3.3.2 Ellipsis

Ellipsis involves omitting elements that are recoverable from the linguistic or situational context. Elliptical syntactic patterns are used to influence and gain the reader’s attention (Gea-Valor, 2005:55-6).

Ellipsis is also utilized to “imitate real speech and to establish proximity with the audience.” Another aim behind the use of ellipsis, as stated by Carter et al. (1997: 211), is to “create an illusion of closeness” between the reader and writer. In the following example blurb is an illustration of this:

1. “**A triumph**”-Ali Smith (An Evening of Long Goodbyes, by Paul Murray, Penguin).

A common form of ellipsis in blurbs is subject ellipsis to imitate the “spoken language” (Gea-Valor, 2005: 56):

2. “Inspiring...**offers** a real sense of what it’s like to be at the beginning of something Big” (Sync, by Steven H. Strogatz. Penguin).

3.3.2 Imperative

The imperative is not only used to make commands. According to Eastwood (2002: 22) there are other uses such as issuing slogans and advertisements: e.g. “Save the rainforests.”, “Visit historic Bath.” The imperative is to be understood as a kind of invitation or recommendation not as normally interpreted in the sense of a command or an imposition.

This function of imperative is basically *persuasive* targeting the potential buyer:

3. “**Steal yourself** for a gripping tale of obsession, madness and fear”-Sunday Mirror(Land of the Living, by Nicci French. Penguin).

3.3.4 Superlatives

The use of the superlative form is another characteristic of blurbs. Gea-Valor and Ros (2009: 212) maintain that these are used to “qualify the book in absolute terms”:

4. Beowulf is **the most important** Old English poem and perhaps **the most significant** single survival from the Anglo-Saxon period.

Blurbs employ prepositional phrases with “positive adjectives” and the syntactic structure: one of the most+ string of adjectives:

5. Tess of the d’Urbervilles is **one of the most moving** and **poetic** of Hardy’s novels.

3.3.5 Curiosity arousers

To fire the reader’s interest and attention in the subject which the book tackles. Gea-Valor (2005: 59) remarks that these include the use of “excerpts from the books” containing “especially powerful meaningful sentences” as in the example she provides:

6. “When the first bullet hit my chest, I thought of my daughter...” (No Sound Chance, by Harlan Coben. Barnes & Noble).

Another form of arousers is the use of *rhetorical questions* containing key elements of the plot or argument and leaving the reader on a cliff-hanger.(Ibid: 60). They are utilized to

indirectly “make a comment or an exclamation.”(Downing and Locke, 2006:201).The following example reflects this:

7. “Are the differences between the sexes really just down to our upbringing or is there another, more fundamental explanation?”(The Essential Difference, by Simon Baron, Penguin).

4.Methodology and Data

In the present study, the three-move model by Gea -Valor has been adopted. The reason for choosing this model is its basicness. All blurbs are basically expected to contain these three moves. In addition to analysing the three moves used in the corpus, a linguistic analysis will be necessary to fully understand the structure of the blurbs under discussion. The linguistic features employed by the writer(s) of the blurb (the blurbers) have a great impact on the rhetorical structure (moves) of each blurb. So the practical part will cover two aspects of this specific genre: the *generic structure* and the *linguistic and discourse features* as discussed earlier in 3.3.

The corpus of this study, *five back cover blurbs* belonging to the language series entitled *Understanding Language Series* published by *Hodder Education* and edited by *Bernard Comrie* and *Greville Corbett*. The five blurbs appear on the back covers of the following:

1. Understanding Phonetics (2012)
2. Understanding Morphology (2010)
3. Understanding Syntax (2009)
4. Understanding Semantics (2002)
5. Understanding Pragmatics (1999)

The order of these books will be retained in the analysis as inspired by the order in which these branches of linguistics have been dealt with. Next, an attempt is made to compare the five blurbs for any similarities and differences.

Text 1: Understanding Phonetics

‘... an excellent introduction into the field of phonetics...presents an impressive account of *the articulatory, acoustic and perceptual aspects of human speech sounds*.” Marc Swerts, Tilburg University, The Netherlands

Assuming little or no background knowledge and using original examples and exercises (with answers supplied), *Understanding Phonetics* provides you with an accessible introduction to the basics of phonetics and a comprehensive analysis of traditional phonetic theory-the articulation and physical characteristics of speech sounds.

Examples from a wide range of languages are presented throughout using the symbols of the International Phonetic Alphabet. To help you develop your practical skills in this alphabet, *Understanding Phonetics* includes ear-training exercises that are available free online, along with audio files of authentic listening material, for you to download.

Understanding Phonetics outlines the production of consonants, vowels, phonation types, pitch and intonation, and aspects of connected speech. Reading through chapter by chapter, you will see your knowledge develop as you engage in the step-by-step phonetic study of a selected word.

Understanding Phonetics is designed to be used not only as a class textbook but also for self-study. It can be read systematically or used for reference purposes.

Patricia Ashby is Emeritus Fellow to the University of Westminster and National Teaching Fellow of the Higher Education Academy.

Series editors: *Bernard Comrie*, Max Planck Institute for Anthropology, Leipzig, Germany, and *Greville Corbett*, University of Surrey, UK.

The *Understanding Language series* provides approachable, yet authoritative, introductions to major topics in linguistics. Ideal for students with little or no prior knowledge of linguistics, each book carefully explains the basics, emphasizing understanding of the essential notions rather than arguing for a particular theoretical positions.

FREE WEB RESOURCES

Resources supporting this book are available online at www.hodderplus.com/linguistics
These resources include:

- Answers to exercises within the book
- Audio files of authentic listening material

Analysis

This blurb begins with *Move 2* evaluation by means of review excerpts. This is obvious from the quotation marks enclosing the excerpt extracted from a longer review as indicated by the three dots (...). The name of the critic (*Marc Swerts*) is mentioned at the end of the quoted material. He is affiliated to an academic institution (*Tilburg University*) followed by the place of publication (*The Netherlands*).

The following *four* paragraphs constitute *Move 1*, i.e., the description of the book. Each paragraph presents a summary of the contents of the book. *Move 3* (or about the author) as expected, comes last. The author's name: *Patricia Ashby* and her professional background: *Emeritus Fellow* without mentioning any previous publications, awards, current interests or place of residence and family details. However, the academic institutions to which the author is currently affiliated is offered: *University of Westminster* and *Higher Education Academy*. The series editors' names are mentioned below the author's. Here, the academic establishments to which they belong as well as place of residence: *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology* and *University of Surrey* on the other hand, and *Leipzig, Germany* and *UK* on the other. The question now is why does this blurb begin with *Move 2* rather than *Move 1*.

The typical function of *Move 2* is affective. The aim of it is to convince the reader, the potential buyer, of the qualities and beneficial effects of the book. To begin with evaluation, in the researcher's opinion, is to create a balance between the inherent stiffness of a topic such as phonetics due to its dominating prelinguistic and experimental nature. Another feature of this blurb is one that can be considered as a further evaluation targeting the series as a whole. This evaluation is supplied by the publishers. It represents another boost to encourage the potential buyer (reader) to acquire the series. The evaluation is placed right below the information about the series editors. The series publishers use more incentives to appeal to the needs of the buyers. They offer a web site for that contains answers to questions inside the book and audio files to persuade readers who wish to sharpen and optimize their listening capabilities.

As far as the linguistic and discourse conventions employed in this blurb, the review excerpt begins with the positive evaluating adjectives excellent, impressive. Obviously these two adjectives are aimed to *praise* both the book and the author. Other adjectives used similarly are: original, accessible, comprehensive, wide, practical, free, audio, authentic, approachable, and authoritative. All of these adjectives as used attributively, i.e., they precede a noun that refers to a part of the book or related to it: introduction, account, analysis, examples, skills, listening material, and files.

No complimenting to the authors of the book or the series editors is given in the blurb but it is only indirectly inferred from the highlighted features of the book. Hence, the blurb does not contain any superlative constructions typically used to convey this function (praising). However, the review extract at the very beginning of the blurb praises only the book.

Ellipsis can be observed in the review excerpt. It is marked by the three dots: "...an excellent introduction into the fields of phonetics ...presents an impressive account". There are no other instances of ellipsis besides this one.

No instances of the use of the imperative are found in this blurb.

The writers of this blurb have made an extensive use of the address form *you*. In the second paragraph right after the review excerpt, the pronoun *you* in: Understanding Phonetics

provides you with an accessible introduction to the basics of phonetics... . The purpose of employing it here is to involve the potential reader and arouse his interest in the book. Three occurrences of “you” are found in the third paragraph: *To help you develop your practical skills in this alphabet, Understanding Phonetics includes ear-training exercises that are available free online, files of along with audio authentic material, for*

you to download. The last occurrence is in the fourth paragraph:

Reading through chapter by chapter, you will see your knowledge develop as you engage in the step-by-step phonetic study of a selected word. What is interesting is the use of the possessive form *your*. It is used twice before words related to the reader: *practical skills* and *knowledge*. Here, the potential reader is encouraged to acquire the book by appealing to his/her needs. No curiosity arousers (excerpts from books and rhetorical questions) are found in this blurb.

Text 2: Understanding Morphology

Understanding Morphology offers students an introduction to the study of word structure that starts at the very beginning. Assuming no knowledge of the field of morphology, the book presents a broad range of morphological phenomena from a variety of languages.

The goal is to shed light on major issues of analysis, so chapters are structured around essential questions:

- What are the basic units of the lexicon-words or morphemes?
- Is there a categorical differences between inflection and derivation?
- Do the same basic principles apply to both word formation and sentence formation?
- What makes one morphological rule more productive than another?
- How are the inflected forms of a lexeme related to each other?
- Are inflectional paradigms part of the morphological architecture?

To answer these questions, the authors draw on the best research available, discussing a variety of theoretical approaches. This second edition also expands the discussion of several topics, including frequency effects, the structure of the lexicon and productivity.

Each chapter includes a summary, suggestions for further reading and comprehension exercises (with answers). New to this second edition are exploratory exercises which allow students to put what they have read into practice and extend their knowledge.

Martin Haspelmath is Senior Researcher in the Linguistics Department of the Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology and an Honorary Professor at the University of Leipzig, Germany

Andrea D. Sims is Assistant Professor of Slavic Linguistics at The Ohio State University, USA

Series editors: Bernard Comrie, Max Planck, Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, Germany and Greville Corbett, University of Surrey, UK

This series provides approachable, yet authoritative, introductions to major topics in linguistics. Ideal for students with little or no prior knowledge of linguistics, each book carefully explains the basics, emphasizing understanding of the essential notions rather than arguing for a particular theoretical position.

Analysis

This blurb begins with the typical *Move 1* as it the only obligatory move in book blurbs. The description presents a summary of the contents of the book. The reader is informed about the goal for which the book is written in the form of questions. Features of the second edition of this book are highlighted in the paragraph beginning with: *To answer these questions...*

The writer of the blurb goes on to highlight the other new features of this edition in the following paragraph: *summary, suggestions for further reading and comprehension exercises (with answers)* and the *explanatory exercises*. *Move 2* or evaluation by means of review excerpts is missing (since it is an optional one). The writer of this blurb may have thought that

the topics covered by the book are interesting enough to attract readers' attention, so there is no need for move 2 or simply because no review has ever been written about this book. Move 3 (about the author) gives the authors' professional background: *Senior Researcher* and an *Honorary Professor* and *Assistant Professor of Slavic Linguistics*. The academic institutions at which the authors work are mentioned: *The Linguistics Department of the Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology* and the *University of Leipzig, Germany* and the *Ohio State University, USA*. The last paragraph is evaluative in nature. It praises the series as a whole highlighting its features to attract the attention of the buyers and readers.

As far as the linguistic and discourse features, the blurb writer uses the superlative form "the best research available" to compliment the authors and the book. There are no occurrences of the use of ellipsis and imperative. No use of the address form *you* is found here. The writer summarizes the issues dealt with in each chapter by means of six questions to arouse the curiosity of the readers.

Text 3: Understanding Syntax

Series editors: Bernard Comrie, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, and Greville Corbett, University of Surrey.

This series provides approachable, yet authoritative, introductions to major topics in linguistics. Ideal for students with little or no prior knowledge of linguistics, each book carefully explains in the basics, emphasizing understanding of the essential notions rather than arguing for a particular theoretical position.

Understanding Syntax provides a complete introduction to the syntax of human languages. Assuming no prior knowledge of linguistics whatever, the book presents all the major terms and concepts essential to the study of sentence structure. Starting with the basics, it explains why we need to look at languages other than English, and guidance is given as to how to make use of examples from other languages.

Chapter by chapter, the central concepts are introduced, looking first at word classes such as 'noun' and 'verb' and grammatical categories such as 'finiteness' and 'case', then moving on to simple sentences and subordination, head words and their dependents, and constitute structure. Three later chapters examine grammatical constructions and relationships within sentences, looking at constitute order, grammatical relations such as 'subject' and 'object, and explaining syntactic processes such as the passive construction. The final main chapter examines wh-questions, relative clauses and similar constructions. The reader is left with a comprehensive picture of what syntax is and how it is studied in linguistics. A reader-friendly and accessible style, along with many examples and interactive exercises make this textbook the perfect choice for students approaching the subject for the first time.

-Uses examples from over 100 languages

-Introduces all the essentials of syntax

-Teaches important skills, such as how to read linguistic examples and the basics of syntactic argumentation

-Includes short, interactive work sections within chapters, and more in-depth exercises at the end of each chapter

-Includes glossary

Maggie Tallerman is Professor of Linguistics in the School of English Literature, and Linguistics, University of Newcastle upon Tyne.

Analysis

Unlike the previous two blurbs, this blurb starts with the series editors' names. The next paragraph presents an appraisal of the series. This same evaluative paragraph is used in the last two blurbs analyzed but it is placed finally. The description of the contents of the book is presented in some detail in the paragraph beginning: *Understanding Syntax provides a complete introduction to the syntax of human languages*. Features of the book and the issues it tackles are further in the form of five points below the afore-mentioned lengthy paragraph. Move 3 (about the author) comes last. Her professional background is given "Professor of

Linguistics” and place of work the “School of English Literature, Language, and Linguistics, University of Newcastle upon Tyne.

The linguistic features in this blurb include the use of the strong positive adjectives such as: *essential*, *comprehensive*, *reader-friendly*, *accessible*, *interactive*, and *perfect*. These adjectives are used attributively, except for the first one, before the nouns: picture, style, exercises, and choice respectively. These patterns are utilized to compliment the book and arouse the reader’s interest and attention. The address form ‘you’ doesn’t occur in this blurb. Ellipsis is found in the five features mentioned below. The sentences in each point are subjectless. They begin with a verb: Uses, introduces, teaches, and includes. They all have the same subject: *Understanding Syntax*. The ellipsis here helps give more liveliness and vivaciousness to the style of the blurb. There is no instance of the use of the imperative in this blurb.

Text 4: Understanding Semantics

Series editors: *Bernard Comrie*, *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*, *Leipzig*, and *Greville Corbett*, *University of Surrey*.

This series provides approachable, yet authoritative introductions to all the major topics in linguistics. Ideal for students with little or no prior knowledge of linguistics, each book carefully explains the basics, emphasizing understanding of the essential notions rather than arguing for a particular theoretical position.

Understanding Semantics offers a complete introduction to linguistic semantics. The book takes a step-by-step approach, starting while the basic concepts and moving through the central questions to examine the methods and results of the science of linguistic meaning.

Understanding Semantics unites the treatment of a broad scale of phenomena using data from different languages with a thorough investigation of major theoretical perspectives. It leads the reader from their intuitive knowledge of meaning to a deeper understanding of the use of scientific reasoning in the study of language as a communicative tool, of the nature of linguistic meaning, and of the scope and limitations of linguistic semantics.

Ideal as a first textbook in semantics for undergraduate students of linguistics, this book is also recommended for students of literature, philosophy, psychology and cognitive sciences.

Sebastian Lönner is Professor of General Linguistics, University of Düsseldorf, Germany.

‘*Understanding Semantics* is an original and innovative resource for introductory courses on linguistic semantics, excelling in particular in consciousness and accessibility of presentation.’ Linguistics

Analysis

This blurb begins with the series editors’ names and their academic place of work. This is followed by a paragraph complimenting the series as a whole. It contains positive adjectives such as *approachable*, *authoritative*, and *ideal*. Each book in the series is praised with the adverb *carefully* plus the verb *explains*. Next is a paragraph beginning with the title *Understanding Semantics* as the subject where the book is described here. However, the position of *Move 1* (description) is not the first move on the back cover.

Another paragraph with the same subject further describes the scope of the book. *Move 2* occurs in the paragraph beginning: “Ideal as a first textbook in semantics...”. *Move 3* offers the information about the author of the book includes his professional background: *Professor of General Linguistics*. This is followed by the academic establishment he is associated with: *University of Düsseldorf* and the country: *Germany*. A review excerpt makes the last part of this blurb. It is quoted from a specialized publication entitled “Linguistics”. It is intended as an evaluation move. It is supposed to come after *Move 1*. This mobility is due to the fact that *Move 2* is optional. Complimenting the book is predominant in this blurb. Features such as the use of superlative constructions, ellipsis, imperative or the address form ‘you’ are absent.

Text 5: Understanding Pragmatics

Series Editors: Bernard Comrie, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, Germany and Greville Corbett, University of Surrey

This series provides approachable, yet authoritative, introductions to all the major topics in linguistics. Ideal for students with little or no prior knowledge of linguistics, each book carefully explains the basics, emphasizing understanding of the essential notions rather than arguing for a particular theoretical positions.

What do people do when using language? How exactly is meaning generated when we communicate? And why is so much of what we mean left implicit?

Examining the mental and social processes involved in communicating through language, *Understanding Pragmatics* is a comprehensive introduction to the subject. The book provides an original and systematic outline of the theoretical basis of pragmatics, incorporating its major theoretical perspectives and exploring its methodological issues. Looking at pragmatics in its broadest sense, it covers the whole range of social, cultural and cognitive aspects involved in constructing meaning through language use. Assuming no background in pragmatics, the text provides helpful chapter-by-chapter summaries, suggestions for further reading and research topics for further study.

Jef Verschueren is a Senior Research Associate of the Fund for Scientific Research, Flanders, affiliated with the University of Antwerp where he directs the Research Center of the International Pragmatics Association.

Analysis

As in the previous blurb, this one commences with the names of the series editors along with the academic establishments where they currently work. This constitutes Move 3 (about the author). Next is the paragraph beginning with: *This series provides...*, which appears in the previous blurbs combining evaluation with description. The three questions after that are descriptive in nature. They are aimed at arousing the reader's/buyer's interest in the book.

Further description is provided in the paragraph starting: *Examining the mental and social processes...*. The point here is to highlight the good qualities and scope of the book. Again this paragraph mixes description with evaluation. The last part of this blurb makes Move 3. The author's professional background is given: a *Senior Research Associate*. The academic institutes he works for shows his areas of interests. The linguistic devices in this blurb include the use of strong positive adjectives: *approachable, authoritative, ideal, comprehensive, original, systematic* and *helpful*. These are intended to compliment or praise the book (and implicitly the author). The three questions present the three main issues pragmatics has been exploring. The question formula in which these topics are couched helps excite the buyer's/reader's interest in a still growing area of language study. No instance of *the one of + superlative construction* is found. The writer of this blurb uses neither ellipsis nor imperative and certainly no use of the address form *you*. Although the three questions are not exactly rhetorical, yet they can be considered as curiosity arousers. The recency of pragmatics must have imposed the non-use of devices such as ellipsis, imperative or the address form "you" because these devices, as mentioned earlier, have the effect of an *air of familiarity, involvement* and *proximity* between the potential buyer/reader and the book, which is not very helpful.

5. Concluding remarks

Blurbs represent a genre that aims to persuade the reader to buy the book. This is accomplished through providing a *description of the contents of the book* and *complimenting its qualities*. The three moves: description, evaluation and author's biography as proposed by Gea-Valor (2005) show a considerable variation in terms of occurrence. In text 1, the blurb begins with evaluation by quoting an extract of another author's review while text 4 uses a quotation from a specialized journal (Linguistics) but it appears at the end of the blurb. Text 3 doesn't begin with a description but rather with the series editors' background. Text 4 and text 5 follow the same procedure as text 3. Text 2 starts with a description of the contents of

the book. Text 1 differs from the others in providing “free web resources”. This is because phonetics deals with practical issues so the writer of the blurb decides to supply a website that offers readers with a chance to practice and develop their speaking and listening skills. The linguistic and discourse devices discussed by Gea-Valor (2005): *intensifying adverbs*, *ellipsis*, *imperative*, *superlatives* and *curiosity arousers* have been used more in the first blurb of *Understanding Phonetics* than in the other blurbs.

This is due, as mentioned earlier, to the practical and technical nature of phonetics, the thing which has driven linguists to exclude phonetics from linguistics proper. The writers of this blurb probably had to enrich the blurb with more linguistic devices to attract the readers' attention and convince them to acquire the book. Not all of the linguistic devices typically utilized in blurbs appear in the other four blurbs. This can be justified by saying that morphology, syntax, semantics and, recently, pragmatics are familiar to readers than phonetics. In the light of the analyses, the blurbs also show variation in the use of the linguistic and discourse devices. This variation depends on the topic of the book(s) which are promoted. Blurb writer(s) may have to wield more of these devices, as the situation calls, than in others.

References

1. Basturkmen, H. (1999). 'A Content Analysis of ELT Textbook Blurbs: Reflections of Theory-in-Use', *Regional English Language Council Journal*, XXX, 1, 18-38.
2. Basturkmen, H. (2009). "Back Cover Blurbs: Puff Pieces and Windows of Cultural Values". in K. Hyland & G. Diani (eds.), *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*, 199-216. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
3. Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum.
4. Biber, Douglas, Johansson, Stig, Conrad, Susan and Finegan, Edward (2000). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Pearson Education limited.
5. Bloor, Meriel and Bloor, Thomas (2007). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. London: Hodder Arnold.
6. Cacchiani, S. (2007) 'From Narratives to Intensification and Hyperbole: Promotional Uses of Book Blurbs' in M. Davies, P. Rayson, S. Hunston and P. Danielelsson(eds) *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*, University of Birmingham, 27-30 July 2007, <http://www.corpus.bham.ac.uk/corpling/proceedings07/paper/79-paper.pdf>.
7. Carter, R., A. Goddard, D. Reah, K. Sanger & M. Bowing (1997). *Working with Texts: A Core Book for Language Analysis*. London: Routledge.
8. Cook, G. (2001). *The Discourse of Advertising*. London & New York: Routledge.
9. Cronin, B. and La Barre, K. (2005). 'Patterns of Puffery: An Analysis of Non-Fiction Blurbs', *Journal of Librarianship and Information Sciences*, XXXVII, 1, 17-24.
10. Downing, Angela and Locke, Philip (2006). *English Grammar: A University Course*. New York: Routledge.
11. Eastwood, J. (2002). *Oxford Guide of English Grammar*. Oxford: OUP.
12. Gea-Valor, M. L. (2005). 'Advertising Books: A Linguistic Analysis of Blurbs', *Ibérica*, X, 41-62.
13. Gea-Valor, M. L. & MG. Inigo Ros (2009). "On the dynamic nature of genre: A diachronic study of blurbs" in K. Hyland & G. Diani (eds.), *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*, 199-216. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
14. Gesuato, S. (2007). "Evaluation in back-cover blurbs". *Special issue of Textus XX*: 83-102.
15. Kathpalia, S. S. (1997). 'Cross-Cultural Variation in Professional Genres: A Comparative Study of Book Blurbs', *World Englishes*, XVI, 3, 417-26.

C

16. Marčiulionienė, Vesta. (2003). 'Publisher's Blurbs on English Books of Fiction: A Diachronic Genre Analysis'.
17. Önder, Neslihan (2013). 'Generic structure and promotional elements in best-selling online book blurbs: a cross-cultural study', *Ibérica*, 25, 171-194.
18. Sally Wehmeir. (ed.). (2004). *Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English*. Oxford: OUP.
19. Quirk, Randolph, Greenbaum, Sidney, Leech, Geoffrey and Svartvik, Jan (1999). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
20. Vestergaard, T. & K. Schröder (1985). *The Language of Advertising*. Oxford (UK) and Cambridge (USA): Blackwell.
21. Woods, S. Nicola (2006). *Describing Discourse: A Practical Guide to Discourse Analysis*. London: Oxford University Press.

The Iraqi EFL University Students' Use of Modals in Requests and Offers as Politeness Markers

Assist. L. Sadiq Mahdi Kadhim (M.A.)

University of Babylon\ College of Education for Human Sciences

استعمالات طلاب الجامعة العراقيون المتعلمين للغة الانكليزية كلغة اجنبية للافعال المساعدة

في التأدب اللغوي لأسالوبي الطلب والعرض

م.م. صادق مهدي كاظم

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

ملخص البحث

تحاول هذه الدراسة (استعمالات طلاب الجامعة العراقيون المتعلمين للغة الانكليزية كلغة اجنبية للافعال المساعدة في التأدب اللغوي لأسالوبي الطلب والعرض) الاجابة على بعض التساؤلات ومن بينها التساؤل الاتي: الى أي مدى يكون طلبة الجامعة العراقيين الدارسين للغة الانكليزية كلغة اجنبية قادرين على التعرف أو/و انتاج استعمالات تأدب في اسلوبي الطلب والعرض باستعمال الافعال المساعدة الانكليزية الرئيسية؟

وقد تم تبني فرضيتين في هذا المضمار:

1. ان صعوبة طلبة الجامعة العراقيين المتعلمين للغة الانكليزية كلغة اجنبية تنحصر في الاستعمالات الاكثر ملائمة للافعال المساعدة للتعبير المتأدبة في اسلوبي الطلب والعرض وان مدى الصعوبة هو اكبر على مستوى انتاج مثل تلك الاستعمالات منه في التعرف على الاستعمالات المرجوة.

2. ان اغلب اولئك الطلاب يميلون الى استعمال الازمنة المضارعة لتلك الافعال اكبر من ميلهم الى استعمال الازمنة الماضية منها.

ولقد تم تبني الاجراءات اللازمة لاثبات فرضيات البحث والتي تتضمن تقديم خلفية نظرية حول الاستعمالات التداولية لتلك الافعال واستعمالاتها في التأدب ومن ثم اختبار عينة من الطلبة لمعرفة ادائهم على مستوى التعرف ومستوى الانتاج لمثل تلك الاستعمالات واجراء بعض الاحصائيات المطلوبة.

هذا وقد توصلت الدراسة الى بعض النتائج النظرية والعملية التي اثبتت فرضياتها. ومن المؤمل بأن تكون هذه الدراسة ذات فائدة لبعض العلوم ذات العلاقة ومنها علم اللغة التطبيقي وعلم التداولية وتقنيات تعليم اللغة الانكليزية كلغة اجنبية بالاضافة الى مدرسي اللغة الانكليزية.

1. Introduction

1.1 The Problem

Iraqi EFL university students are expected to encounter a difficulty of appropriately using modal auxiliaries to express politeness. This is supported by Quirk, et al. (1985:220), who argue that "the use of modal verbs is one of the more problematic areas of English grammar." Although, traditionally most of these verbs are paired into past and "nopast" forms, e. g., (can could, may might, will would, shall should), the past forms are rarely usefully classified as such from the point of view of meaning. These verbs are often used for pragmatic purpose, e.g., in requests and offers. This is also supported by Crystal (2003 b.: 212), who points out that such verbs express meanings "which are much less definable, focused, and independent than of lexical verbs."

Investigating the use of modal verbs by Iraqi EFL university students to express politeness, therefore, raises some enquiries, among them: To what extents Iraqi EFL university students are able to recognize and/or produce polite language uses involved with modal verbs?

1.2 The Objectives

The study aims at:

1. Presenting a theoretical account about expressing politeness via modals.
2. Testing the EFL university students' ability of recognizing and producing polite uses via modal auxiliaries.

1.3 The Hypotheses

The study will adopt the following hypotheses:

1. The difficulty faced by Iraqi EFL learners in using modals as politeness markers is limited to the more appropriate uses of such modals. The range of this difficulty is higher on the production level than in the recognition one.
2. Most of the Iraqi EFL university students incline to use the present forms of the modal auxiliaries more than the past forms.

1.4 The Procedure

The study has adopted the following procedure in order to achieve its aims:

1. Providing a theoretical background about the pragmatic uses of modals in which these verbs are used as politeness markers.
2. Testing the EFL university students' recognition and production of using the modal verbs as politeness markers.

1.5 The Limits of the Study

The study is limited to investigate the Iraqi EFL university students recognition and production of using (can, could, will, would, may, might, and shall) in requests and offers.

1.6 Value of the Study

The study is hoped to be of a benefit to different fields of the study of English such as pragmatics, techniques of teaching English as a foreign language, and teachers of English.

2. A Theoretical Background

2.1 Definitions of Modals

According to Quirk and Green Baum (1973: 26), verbs in English are divided into two types lexical or main verbs like (work , write , play) and auxiliary verbs that are subdivided into primary like (do , have , be) and modal auxiliaries like (can , may , shall, will , etc.). The modals convey a range of judgment about the likelihood of events (Crystal, 2003 b: 212).

Modal verbs can also be defined as "those auxiliary or helping verbs which are used to express different meanings like possibility, probability, certainty, permission, request, suggestion, obligation, and necessity" (Pahuja, 1997:93).

The above mentioned definitions views modals from both semantic and pragmatic points of views. This is because expressing 'necessity', 'possibility', 'certainty', and 'obligation' are of a semantic interest (see Crystal, 2003 b.: 299). So, there is a need to identify the pragmatic criterion which decides expressing politeness via modals. It is negative politeness and creating a distance between speaker and other that express such politeness as the following section illustrates.

2.2 The Relationship between Politeness and Modal Verbs

In order to identify the polite use of the modal auxiliaries, the study will adopt Brown and Levinson's (1978) theory of politeness. It is believed by Yule (2006: 134) that this model is the most thorough treatment of the concept of politeness ever done. The basic notion of this model is "face", which is defined as "the public self-image".

In Brown and Levinson's (1978) frame work, face consists of two related aspect : 'positive' which means the need to be connected, to be belonged, and to be a member of the group, and 'negative' which means the need to be independent and free from imposition. Positive face relies on intimacy whereas the negative one is used to save the negative face of hearer. When someone represents threat to another person's public self image, i.e., uses direct speech to order another one to do something, for example, (Give me that paper), he is acting

as if he has more social power than other and that is called "face threatening act". If the person does not have that social power and he uses indirect speech in a form of question or request, e.g., (could you give me that paper, please?), this will remove the assumption of social power and that is called "face saving act" (ibid).

Therefore, it has already been assured by Yule (1995:64) that the typical form of negative politeness is a question containing a modal verb. It avoids imposition, hence expresses politeness, e.g., (could you lend me the paper?). The modals are used tactfully in interrogatives as in yes, no question and tag question, e.g.

Close the door, will you?

Can I have another piece of cake? (Richard and watts, 2003: 191).

Modal auxiliaries are often associated with politeness in English. English speakers seem to be more sensitive to a politeness rule that says "don't impose" when someone appears to be imposing upon another, there is a tendency to soften that act of imposing by using modal verbs or mentioning willingness (will, would), potentiality (can, could) or possibility (may, might) (Yule, 1998 : 140-4).

A closely related to the present study is the concept of "attitudinal past". According to Quirk, et al. (1985:188), this concept is used with some verbs to express volition or mental state. Some modal verbs reflect the tentative attitude of the speaker rather than the past time. In the following example both the present and the past tenses refer to a present state of mind, but the past "is somewhat more polite", e.g. 'I wonder /wondered if you could help us'. This use is also expressed by "special use" of the progressive aspect, e.g., 'I was wondering if you could help me.' They (ibid) argue that such use contrasts with the less tentative and "less polite" use of the simple present, e.g., 'I wonder if you can help me'. It enables us "to avoid the impoliteness which might well result from expressing ones attitude too directly, e.g., in making a request". This is supported also by Crystal (2003 b: 224).

Modal auxiliaries are often associated with particular pragmatic uses in request, offer, etc., in which they express implications of "tentativeness" or politeness (Quirk, et al., 1985: 220). The study is, therefore, limited to request and offer as some of the pragmatic uses in which modal auxiliaries are expected to express politeness.

2.3 The Uses of Modals in Polite Request

It is important to make requests sound polite and the most important way of doing so is using modal verbs. This is supported by Alexander (1988:217), who points out that there are numbers of variations concerning straightforward request forms to express degrees of politeness like (can, could, may, might, will, and would). The same idea has been already discussed by Brown and Levinson (1978:140) who give the following examples:

(1) Pass me the salt.

(2) Can you pass me the salt?

In their (ibid) point of view, (2) is more polite than (1) because request (2) employs a modal verb (can) that makes it more polite.

This is also suggested by Angela and Philip (1992:207) when they state that interrogatives, particularly (yes, no questions or tag questions), are more polite than statements because they give the addressee the option of refusing, as in:

(3) You can take me home.

(4) Can you take me home? (Leech, 1983: 120)

Example (4) conveys a high degree of 'optionality' more than (3) does. The more optional the act appears, the more polite the request is.

2.3.1 Polite Requests via Can and Could

The use of 'could' is more polite than that of 'can' because constructing a request with a past form of modal verbs, which have hypothetical (unreal) meanings, is more polite than that with a present form (Quirk, et al., 1985:233). Example of this idea is the following pair:

(5) Could you pass me the salt?

(6) Can you pass me the salt? (Foley and Hall, 1988: 177)

Request (5) is more polite than request (6) because it adopts an oblique (past) form (Angela and Philip, 1992: 218).

Although 'can' is the commonest and most informal form, 'could' is more formal, polite and hesitant (Alexander, 1988: 216). Consider also the following pair:

(7) Can I have another piece of cake?

(8) Could I have a look at that book sometime? (Richard and watts, 2003: 191).

So both 'can' and 'could' express polite request, but they differ in the degree of politeness. The modal 'could' expresses a higher degree because it widens the distance between speaker and hearer, as in:

(11) Excuse me, could you tell me how to get the airport? (Murphy, 1985: 72)

(12) Could I just borrow a tiny bit of paper? (Grundy, 2000: 157).

(13) Can we go to the park? (Yule, 1998: 44), this is equally true for all modals which have past forms.

2.3.2 Polite Requests via Will and Would

Requests by means of 'would' are more polite than those by 'will', particularly when 'would' means willingness (volition) (Quirk, et al., 1985:229), e.g.

(14) Would you please be quite?, or (15) "Would you help me to address these letters?

Similarly in the following:

(16) Would you pass me the sugar? (Less direct, more polite)(Eastwood, 1994: 126)

(17) Will you give me a call when you get to the hotel? (Foley and Hall, 1988: 193)

Hypothetical 'would' when followed by a verb such as (love, prefer, and like) is used to indicate a tentative desire in polite request, e.g.

(18) Would you like taking part? (Quirk et al., 1985: 235)

So both 'will' and 'would' achieve politeness by indirect requests. 'Would', however, expresses the highest degree of politeness and could be the best option, as is illustrated in the following:

(19) I want a drink. (Direct, impolite).

(20) I would like a drink. (Indirect, polite) (Eastwood, 1994: 126)

Similarly in:

(21) Would you lend me some money?

(22) Will you give me a ride? (Yule, 1998: 101,105)

Request (21) is more polite than request (22) because it communicates a higher degree of optionality.

2.3.3 Polite Request via May and Might

A request via 'might' in the past form that has the hypothetical meaning is more polite than that by 'May', e.g.

(23) Might I trouble you for a glass of water?

(24) May I take one of these? (ibid)

Request (23) is more polite than (24) because it employs an oblique (past) form.

'Might' also tends to be more polite than 'can' and 'could' (Foley and Hall , 1988 : 177), because it is more formal and hesitant than 'can', 'could', and 'may' but, it is less common than these forms, e.g.,

(25) I wonder if I might borrow some coffee.

(26) Could I see your driving licence?

(27) Can you (please) open the door? (Quirk et al., 1985: 233)

The modal verb 'may' is, however, more formal than 'can' and 'could', for instance:

(28) May I share your table?

(29) Can I have another sweet?

(30) Could I use your phone? (Thomson and Martinet, 1990: 121)

Requests by means of other modal verbs like 'shall', 'should', 'must', 'ought to', 'used to', 'need', and 'dare' are less polite or abrupt uses.

2.4 The Use of Modals in Polite Offers

According to Al-Hamash, et al. (2006: 25- 6), offers are made polite by using modal verbs in a question form and the commonest modals which are used to express polite offers are the following:

A. **Would + like**, as in:

- (1) Would you like another cup of tea?
- (2) Would you like me to type this letter?

B. **Shall**, as in:

- (3) Shall I get you a chair?
- (4) Shall I make some more sandwiches?

C. **Can**, as in:

- (5) Can I open the door for you?
- (6) Can I get some ice cream for you?

D. **Will and Could**:

The verbs 'will' and 'could' are also used in offers, as in:

- (8) Sit down; I'll wash up this evening. (Foley and Hall, 1988: 192)
- (9) Will you have a piece of cake? (East Wood, 1992: 129)
- (10) Could I help you? (Murphy, 1985: 72)

E. **May and Might**:

As for 'may' and 'might', they are also used in offering. They tend to be more polite than 'can' and 'could', but they are less common, as in:

- (11) Might I help you?
- (12) May I help you? (Foley and Hall, 1988: 193)
- (13) Can (could) I carry your bag? (Michael and Walter, 1997: 117)

3. The Test of the Study

A concise theoretical background to the academic test adopted is introduced in the upcoming sections. This is before discussing testing the EFL students under discussion.

3.1 Definition of the Test

In order to achieve the aims of this paper, a test has been constructed to specify the students' particular strengths and weaknesses and to discover their potential abilities in dealing with modal verbs and how they are used to express polite requests and offers.

In this chapter, a description of the test is presented including a short view about the characteristics of a good test, the designation of test, its material and to whom it is applied.

3.2 The Characteristics of a Good Test

3.2.1 Validity

Validity, according to Al- Joboury (1999:22), is the degree to which a test measures what is supposed to measure. In validity two questions must be considered.

- 1-What precisely does the test measure?
- 2- How well does the test measure?

There are four kinds of validity:

3.2.1.1 Content Validity

It is the most important type of validity which means the extent to which the test adequately covers the material to be tested. A valid test must be based upon careful analysis of the subject which must be tested and must be designed as to present adequately each portion of the analysis (ibid).

3.2.1.2 Empirical Validity

It is the best way to check the effectiveness of a test and to determine how well the test measure and how test scores are related to some independent , outside criterion such as marks given at the end of a course or instructors' or supervisors' ratings (Harries, n.d. : 19-20).

3.2.1.3 Face Validity

Face validity simply means the way the test looks to the examinees, test administrators, educators and the like and its importance should not be underestimated (ibid).

3.2.1.4 Structure Validity

It is the degree to which a test measures the underlying concept it sets out to measure. It is often arrived at by correlating the scores of people on a test for which construct validity is designed with these of a test that is taken as "bench mark" (Boyle and fisher, 2007: 66).

3.2.2 Reliability

Reliability means the stability of the test scores. If the same test is given twice to the same group of the students under the same condition, it will give the same results. A reliable test requires multiple sample , standard condition ,standard tasks and standard scoring (Al-Joboury , 1999: 23).

3.3 The Subjects

A random sample of students from the fourth stage in the Department of English, College of Education for Human sciences, University of Babylon, during the academic year (2011-2012). The sample of the study consists of twenty students (males and females).

3.4 Test Material

The majority of the items of the test have been taken from the references consulted and mentioned in The Bibliography. Some questions have been constructed by the researcher. The items have been selected in such a way that they cover, as far as possible, the topic of the study.

3.5 Test Design

The test consists of two questions and each question includes thirteen items (six for requests and seven for offers). The first question assesses the students' performance at the recognition level. The second question assesses the students' performance at the production level. The students are given situations and they are required to form polite requests and offers for them by using modal verbs.

3.6 Results and Discussion

3.6.1 The Students' Performance at the Recognition Level

Table (1) shows the results of the test at the recognition level:

Table (1): The Students' Achievement at the Recognition Level

Item	Number of correct (more appropriate) Responses	Percentage	Number of incorrect (less appropriate) responses	Percentage	Total
1	11	55%	9	45%	20
2	7	35%	13	65%	20
3	11	55%	9	45%	20
4	13	65%	7	35%	20
5	13	65%	7	35%	20
6	11	55%	9	45%	20
7	13	65%	7	35%	20
8	14	70%	6	30%	20
9	9	45%	11	55%	20
10	12	60%	8	40%	20
11	5	25%	15	75%	20
12	15	75%	5	25%	20
13	10	50%	10	50%	20
	144	55,5	116	44,5	200

Table (1) shows that most of the learners faced no difficulty in recognizing the more appropriate use of modals to express polite requests and offers; the total number and percentage of the correct responses are (144,55,5%). As for the incorrect responses, they are (116, 44, and 61%).

A detail analysis of the same test shows that:

1. Recognizing Polite Requests:

In items (1), (3), (4) and (5), respectively, most of the students' answers are correct. This means that the students are able to recognize that 'could' is more appropriate than 'can', that 'would' is more appropriate than 'may', that 'can' is more appropriate than 'will', and that 'will' is more appropriate than 'must'. But, in item (2), most of the students' answers are incorrect which means that students cannot understand or recognize that 'might' is more appropriate than 'would'. This is in requests.

2. Recognizing Polite Offers:

In offers, the students are able to recognize the more appropriate modals to express polite offers. Items (7), (8), (10), and (12). The majority of the responses are correct which means that the students are able to recognize that would is more appropriate than both will and shall and that can is more appropriate than will. But, in the items (9) and (11), most of the students think or believe that could is more appropriate than may and that may is more appropriate than might, whereas the reverse is the correct choice.

3.6.2. The Students' Performance at the Production Level

The Following table shows the results of the test at the production level:

Table (2): The Students Achievement at the Production Level

Item	Number of correct (more appropriate) responses	Percentage	Number of incorrect (less appropriate) responses	Percentage	Total
1	7	35%	13	65%	20
2	9	45%	11	55%	20
3	4	20%	16	80%	20
4	4	20%	1	80%	20
5	14	70%	6	30%	20
6	5	25%	15	75%	20
7	15	75%	5	25%	20
8	3	15%	17	85%	20
9	13	65%	7	35%	20
10	12	60%	8	40%	20
11	8	40%	12	60%	20
12	5	25%	15	75%	20
13	5	25%	15	75%	20
	104	40%	156	60%	200

Table (2) shows that most of the students face difficulty in using the more appropriate modals to produce polite requests and offers. The total number and percentage of the less appropriate responses (156,60%) are more than the number and percentage of the correct or more appropriate responses (104,40%). The students face no difficulty in producing correct, but less appropriate forms of requests and offers by using modal verbs.

A very important point to be noticed is that a large number of students start their responses with can or could in requests and would with offers. Therefore, a detailed analysis of the students' performance at the production level shows the following:

1. Producing Polite Requests:

Table (2) shows that the students are less familiar with some uses of past forms of the modal verbs which are capable of expressing wider ranges of politeness than the present forms. For example, in requests (1-6), 'can' is more frequently used than other modals such as 'will', 'would', 'may', and 'might', even more than 'could'. The students also use 'may' more than 'might'. However, Table (3) shows that most of the students tend to use the present forms of modals:

Table (3): The Students' Tendency of Using Modal Auxiliaries in Requests

Item	The Strategy	Frequency	Percentage
1	Can	49	40,8%
2	Could	33	27,5%
3	May	12	10%
4	Might	3	2,5%
5	Will	5	4,1%
6	Would	18	15%
Total	6	120	100%

2. Producing Polite Offers

In offers, a large number of students start their responses with would and there is less use of other modals such as could, may, might, and will. That means that students are used to use or to be restricted to some modals to form polite requests and offers and they cannot pragmatically differentiate between can(present form) and could(past form). Exceptionally, the students use would more than will in both requests and offers. It has been proved that the past forms of the modal auxiliaries are capable of expressing a wider range of polite requests and offers. Analysis of the frequent uses of some of these 'pairs' (4) shows that most of the students incline to use the present forms of these modals.

Table (4): The Students' Tendency of Using Modal Auxiliaries in Offers

Item	Strategy	Frequency	Percentage
1	Can	40	28,5%
2	Could	8	5,7%
3	May	11	7,8%
4	Might	9	6,4%
5	Will	7	5%
6	Would	50	35,7%
7	Shall	15	10,7%
Total	7	140	100%

4. Conclusions

The study has reached to some theoretical and practical findings, as in the following:

4.1 Theoretical Findings

1. Modal auxiliaries are the most commonly used politeness markers in requests and offers. They express a kind of negative politeness strategy because they widen the distance between speaker and hearer.
2. The past forms of the modal auxiliaries express a wider range of politeness than the present ones; hence they are the best speaker's choice particularly in formal situation.

4.2 Practical Findings

1. The results of the test do not contradict with the hypotheses of the study; the students face difficulty in using the more appropriate modal at the production level more than that at the recognition level.
2. The majority of the students form their requests and offers by using the present forms of the modal verbs rather than the past forms. Exceptionally, they incline to use 'would' to form polite offers. This means that the second hypothesis has been verified.

Bibliography

- Alexander, L.G. (1988). Longman English Grammar. New York: Longman.
- Al- Hamash, K., Adnan J. Radhi, Ra'ad Ahmed, and Khudhayer S. Al- Khazraji. (2006). The New English Course for Iraq. Baghdad: Ministry of Education.

- Al- Joboury, Nejat Ahmed. (1999). A Language Teachers' Guild to Assessment. Baghdad: University of Baghdad.
- Boyle, James and S. Fisher. (2007). Educational Testing. Oxford: Blackwell Publishing.
- Brown, Penelope and Stephen Levinson. (1978). "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena". In Goody, N (ed.). Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, pp.56-289.
- Crystal, David. (2003a). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Blackwell Publishing.
- _____. (2003b). The Cambridge Encyclopedia of English Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downing , Angela, and Philip, Locke . (1992). English Grammar. London: Prentice Hall Internation .
- Eastwood, John . (1994). Oxford Guild to to English Grammar . Oxford: Oxford University Press .
- _____. (1992). Oxford Practice Grammar . Oxford : Oxford University Press .
- Foley , M. , and D. Hall . (2003). Advanced Learners' Grammar . London: Longman .
- Grundy , Peter. (2000). Doing Pragmatics . New York : oxford University Press .
- Harries , D. (N.D.). Testing English as Second Language . New York : McGraw – Hill Book Company .
- Leech, G. (1983). The Principle of Pragmatics . New York : Longman .
- Murphy, R. (1985). English Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pahuja , N.p. (1997). Dictionary of Grammar . New Delhi : Anmole PVT .
- Quirk , R., and S., Greenbaum. (1973). A University Grammar of English. London: Longman.
- Quirk ,R. , S. Greenbaum , G. Leech and Jan Svartivik . (1985). A Comprehensive Grammar of the English Language. New York: Longman.
- Richard , G. ,and Watts. (2003). Key Topics in Social linguistics: Politeness . New York: Cambridge University Press.
- Sood ,M. (n.d.). Comprehension English Grammar . New Delhi : Good Well Publishing House .
- Swan, M., and C. Walter. (1997). How English Work. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A. J., and A.V. Martinet. (1990). Oxford Pocket English Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (1985). The study of Language . Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1996). Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1998). Explaining English Grammar . Oxford: OVP.
- _____. (2006). Oxford Practice Grammar . Oxford :Oxford University Press.

Appendix (1)

The Test of the Students' Performance at the Recognition Level

Q. Tick the more polite requests and offers from the following:

1. Can I borrow your pen, pleas?
Could I borrow your pen, please?
2. Excuse me, might I leave my coat here?
Excuse me, would I leave my coat here?
3. May I share your table?
Would I share your table?
4. Excuse me, can you receive a package for me, please?
Excuse me, will you receive a package for me, please?
5. Will we have a better choice?
Might we have a better choice?
6. May I have some more tea, please?

- Could I have some more tea, please?
7. Shall I get you a chair?
Might I get you a chair?
 8. Would you like another cup of tea?
Shall I get you another cup of tea?
 9. May I help you, Sir?
Could I help you, Sir?
 10. Will I show you the way? – Oh thank you.
Can I show you the way? – Oh thank you.
 11. Might I be of some assistance?
May I be of some assistance?
 12. Will you have a piece of cake?
Would you have a piece of cake?
 13. Could I open the door for you?
Can I open the door for you ?

Appendix (2)

The Test of the Students' Performance at the Production Level

Q. Use different modals for the situations below to form the polite requests for the items (1-6) and polite offers for the items (7-13).

1. The room is cold. (Ask your brother to close the door)
 2. You are sitting at lunch with your family. (Ask your sister to give you the salt)
 3. Ali has a good book and you want to look at that book.
 4. You are in a journey with your friend; you want to use his phone.
 5. You need some money. (Ask your cousin to lend you)
 6. You are in the street with a friend. (Ask him to call you a taxi)
 7. Offer another cup of coffee for your friend.
 8. Offer to carry a heavy bag for an old man.
 9. The weather is very hot. Offer ice cream for your friend.
 10. Your grandfather is hungry and he needs a sandwich. Offer a sandwich to him.
 11. Offer to type the letter to your father who is sick.
 12. Offer to help your mother in washing the dishes.
- Your friend has home work. Offer to help him with his home work.

Appendix (3)

Possible Answers of the Tests at the recognition and production levels

A. Possible Answers of the Recognition Test:

1. Could I borrow your pen, please?
2. Excuse me, might I leave my coat here?
3. Would I share your table?
4. Excuse me, can you receive a package for me, please?
5. Will we have a better choice?
6. May I have some more tea, pleas?
7. Shall I get you a chair?
8. Would you like another cup of tea?
9. May I help you, sir?
10. Can I show you the way? Oh- thank you.
11. Might be of some assistance?
12. Will you have a piece of cake?
13. Could I open the door for you?

B. Possible Answers of the Production Test:

1. Will you close the door?
2. Can you pass me the salt?
3. Could I have a look at that book sometime?
4. May I use your phone?
5. Would you lend me some money?
6. Might you call a taxi?
7. Shall I get you another cup of coffee?
8. Might I help you?
9. Can I get some ice cream for you?
10. Could I get you another sandwich, grandfather?
11. Would you like me to type this letter?
12. Sit down; I'll wash up this evening? Or will I do washing- up?
13. May I help you in your homework?

Appendix (4)**A Letter to the Jury**

Dear Sirs

Would you kindly give your opinion of the attachment test which aims at investigating Iraqi EFL university students' use of modals as politeness markers?

Thanks in advance.

Researcher

Appendix (5)**Jury Members**

1.	Prof. Riyadh, T. K. Al-Ameedi (Ph.D.)
2.	Lecturer. Salih, M. 'Adai (M.A.)
3.	Lecturer Hussain, H. Mayuuf (M.A.)
4.	Lecturer Muneer, Ali (M.A.)

أثر الحرب الأهلية الفرنسية على تطور الفكر السياسي الفرنسي (1562-1590م)

م. احمد جاسم إبراهيم الشمري م. يونس عباس نعمة الياسري

مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية/ جامعة بابل

The Impact of the French Civil War on the Development of the French Political Intellect (1562-1590)

Lect. Ahmad Jasim Ibraheem Lect. Yonis Abass Nia'ama.

Abstract

There was a religious reformation movement in Europe during the second half of the sixteenth century. As a result to the oppression, there was armed resistance to defend the religious beliefs for both of the conflicting sides. The Catholics, under the leadership of the pop and the kings that follows it defended their catholic beliefs. On the other side, the protestants defended their doctrine of reformation of Christianity which spread through many European countries especially France which lead to a destructive civil war for the years between (1562-1590).

المقدمة

شهد النصف الثاني من القرن السادس عشر تحولاً في مسار حركة الإصلاح الديني الأوروبية، إذ بدأ تحت الضغط والاضطهاد والرفض اللجوء إلى خيار استخدام المقاومة المسلحة للدفاع عن المعتقدات الدينية لكلا الطرفين المتنازعين، فالكاثوليك بقيادة السلطة البابوية ومؤيدوها من الملوك حملت لواء الدفاع عن العقيدة الكاثوليكية ومبادئها، وفي المقابل دافع البروتستانت على مختلف طوائفهم ومفكرهم عن المبادئ الإصلاحية في الدين المسيحي التي انتشرت في العديد من مناطق أوروبا ومنها فرنسا، التي تطورت فيها الاختلافات العقائدية إلى خلافات ومن ثم إلى حرب أهلية للمدة (1562-1590) ذهب ضحيتها الآلاف من المواطنين من كلا الطرفين.

تأتي أهمية المدة قيد البحث، كونها المرحلة الأولى التي بدأ فيها الفكر السياسي الحديث في تداول مفاهيم فكرية سياسية جديدة والبحث في مواضيع كانت محرمة ومرفوضة سابقاً من قبيل إمكانية المعارضة المسلحة للسلطة الحاكمة، إذ كانت هذه المعارضة محرمة حسب ما يدعي المفكرون الدينيون طبقاً للكتب المقدسة ووصايا الرسل والقديسين، وبدأ المفكرون بالوقوف بوجه نظرية الحق الإلهي التي كانت المرتكز الأساس التي قامت عليه الملكية في تبني حكمها المطلق، ومع أن سمة الفكر السياسي الفرنسي الذي طبع القرن السادس عشر تمثل بالمعارضة للسلطة الحاكمة إلا أن الدفاع عن السلطة الملكية وما سمي بالسلطة المطلقة التي يجب ان تتمثل فيها، برز واضحاً في الفكر السياسي لجان بودان والذي عد من أهم المفكرين في القرن السادس عشر.

قسم البحث إلى مبحثين، الأول تناول الأفكار السياسية البروتستانتية المعارضة للسلطة الحاكمة وقسم إلى عدة مواضيع أولها موقف المفكرين السياسيين البروتستانت من السلطة الحاكمة عشية الحرب الأهلية والخيارات التي كانت قائمة أمامها في مواجهة السلطة الحاكمة دون المساس بالأسس التي قامت عليها المملكة الفرنسية، وتناول الموضوع الثاني أهم الأحداث التي جرت في الحرب الأهلية الفرنسية للمدة (1562-1590) ومدى انعكاسها في تحفيز المفكرين السياسيين بالخوض في مواضيع جديدة في الفكر، كما عالج الموضوع الثالث الأفكار السياسية التي رافقت الحرب الأهلية في مرحلتها الأولى (1562-1572)، والتي لم تصل إلى حد المطالبة بالمعارضة المسلحة ضد الحكومة واهم المفكرين السياسيين في هذه المرحلة، في الوقت الذي ناقش الموضوع الرابع الأفكار السياسية بعد حادثة سان بارتولوميو سنة 1572، إذ كان نتيجة القتل والإقصاء التحول في مسار الفكر السياسي الفرنسي البروتستانت إلى البحث عن المسوغات التي يمكن أن تبرر المعارضة المسلحة.

تناول المبحث الثاني الفكر السياسي لجان بودان والذي تبلور في كتابه ستة كتب عن الجمهورية، وقد تطرق الموضوع الأول على مفهوم السيادة عند بودان وأهمية الأسرة في بناء المجتمع والدولة، فيما تعرض الموضوع الثاني القيود على السيادة في فكر بودان، فيما ناقش الموضوع الثالث الطريق الأفضل للحكم حسب بودان، وركز الموضوع الأخير على أهمية المبادئ الدينية في بناء الدولة عند بودان وفكرة التسامح الديني.

المبحث الأول: الأفكار السياسية البروتستانتية المعارضة للسلطة الحاكمة

أولاً: الفكر السياسي في فرنسا عشية الحرب الأهلية الفرنسية.

اعتمدت حركة الإصلاح الديني التي شهدتها أوروبا عموماً وفرنسا بصورة خاصة في القرن السادس عشر على الأفكار الدينية التي قدمها عدد من المفكرين لاسيما مارتن لوتر⁽¹⁾ Martin Luther وجون كالفن⁽²⁾ John Calvin، إذ بعد أن كثر الاضطهاد ضد الموالين لهذه الحركات وتمسك المفكرون لمدة طويلة بالحراك السلمي وتعرض الحركات لخطر القضاء عليها، كثر الحديث بين أتباع الحركات حول أحقية التصدي لمعارضهم بقوة السلاح، وكان على المفكرين الدينين السياسيين الإجابة على التساؤلات التي تتصل بحق المقاومة ورفع السلاح بوجه الحاكم الظالم، أم الاكتفاء بالمقاومة السلبية وعدم الذهاب باتجاه المقاومة المسلحة لمالها من ضرر على السلم الأهلي ومخالفة القوانين المدنية⁽³⁾.

حاول كلا الطرفين المؤيد والمعارض للسلطة الحاكمة الاحتجاج بالكتب الدينية المقدسة لإثبات شرعية وصحة أفكاره، وكانت القضية الجوهرية محل الخلاف توقف عندها معظم المفكرون السياسيون هي الموقف من أصل وشرعية السلطة الحاكمة و ما جاء عن القديس بولس في الكتاب المقدس في رسالته إلى أهل روما، " ان السلطة الكاملة هي من قضاء الله وأمره ولا وجود للسلطات سوى تلك التي قضى الله بوجودها لان جميع الأمراء هم وكلاء الله وهم ممثلو الله كلياً"⁽⁴⁾، ومن المعروف أن لوتر ذهب حتى وفاته سنة 1543م باتجاه التأكيد على عدم مشروعية الخروج ضد السلطة الحاكمة في البلاد، ونجد أن حركة الإصلاح الديني الفرنسية اعتمدت بشكل أساس على أفكار كالفن وتلامذته، لاسيما بعد أن تبنى المجمع الكنسي البروتستانتي المنعقد في باريس في آيار سنة 1559 أفكار كالفن وأجاز الاعتقاد بها⁽⁵⁾.

عرف عن كالفن التزامه برفض فكرة المقاومة المسلحة في الطبعة الأولى لكتابه المؤسسة المسيحية⁽⁶⁾ ولكن مع تغير الأحداث وأخذها منحاً خطيراً يمكن ان يقضي على حركة الإصلاح الديني في فرنسا، نجده يدخل تعديلات ذات أهمية

(1) مارتن لوتر (1483-1546): راهب ألماني وأسقف كاثوليكي وأستاذ علم اللاهوت في جامعة وتنبرج، ابرز زعماء حركة الإصلاح الديني ومؤسس المذهب البروتستانتي اللوثيري، ولد في مدينة إيزل الألمانية، ودرس اللاهوت والإنسانيات في جامعة إيرفرت والتي تخرج منها سنة 1505، تمحورت حركته المعارضة للكنيسة الكاثوليكية، إنكاره على رجال الكنيسة دورهم كوسطاء بين الإنسان المسيحي وربه، وانه يمكن للفرد المسيحي ان ينال المغفرة عن طريق الإيمان بالله دون توسط الكنيسة، ترجم الإنجيل الى الألمانية سنة 1532، أخذ على لوتر عدم تأييده للثورة ضد الحاكم لاسيما عند حركة الفلاحين في ألمانيا التي لم يؤيدها لوتر وراح ضحيتها آلاف الفلاحين سنة 1525 للمزيد ينظر: تيوبالد سوس، لوتر، ت: حسيب نمر، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1981.

Michael A.Mullet, Luther, Methuen &Co,1986.

(2) جون كالفن (1509-1564) : عالم لاهوتي واحد ابرز زعماء حركة الإصلاح الديني في فرنسا، ولد كالفن في أوج الحركة الإنسانية وبداية حركة الإصلاح الديني سنة 1509 في مدينة نيون وكانت من المدن المهمة بالنسبة للكنيسة الكاثوليكية والمركز الاقتصادي المهم في شمال أوروبا، عد كالفن مؤسس المذهب الكالفني والذي يؤكد على عقيدة الخلاص المقدر مسبقاً، عرف بالتقشف والزهد، وكان شديد التعصب لتطبيق تعاليمه، أصبح الحاكم في مدينة جنيف منذ سنة 1541 وحتى وفاته سنة 1564 للمزيد ينظر: جان كادييه، كالفن، ت: حسيب نمر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1981.

(3) J.W.Alien, English Political Thought 1603-1640, London, First published, 1938, Vol 1, p302.

(4) عد نص ما ذكره القديس بولس في رسالته الى اهل روما حجر الأساس لنظرية الحق الإلهي ومدار الاحتجاج الدائم لمؤيدي السلطة الحاكمة وذكر(يجب على كل واحد أن يخضع للسلطات الحاكمة، لان كل سلطة هي باذن الله فالسلطات الموجودة الآن، الله هو الذي عينها، أن من يقوم السلطة يقاوم تدبير الله، والذين يقاومون تدبير الله، والذين يقاومون يجلبون على أنفسهم العقاب، فالحكام لا يخوفون من يعمل الخير وانما من يعمل الشر، هل تريد ان لا تخاف من الشخص الذي في مركز السلطة، أن عمل الخير يفرضى عنك، لا انه يخدم الله لمصلحتك اما ان كنت تعمل الشر فخف منه، لأنه يحمل السيف وعنده السلطة لاستعماله، فهو خادم الله ليجازي ويعاقب من يعمل الشر، اذن يجب ان تخضع للسلطة، ليس فقط خوفاً من العقاب، بل أيضا لان ضميرك يحدثك بان هذا هو الواجب. الكتاب الشريف التوراة والمزامير وصحف الأنبياء والإنجيل الشريف، بيروت، 2007، ص194.

(5) Op.cit.,p304

(6) عد كتاب المؤسسة المسيحية الإنجيل الثاني لأتباع البروتستانتية، ظهرت الطبعة الاولى سنة 1536 وكان كراساً صغيراً يتألف من ثمانية فصول وفي سنة 1539 ظهرت الطبعة الثانية باللغة اللاتينية في سترسبورغ في سبعة عشر فصلاً، طبع باللغة الفرنسية سنة 1541 وكانت هذه الطبعة المرة الاولى التي يظهر فيها كتاب لاهوتي بلغة الشعب وموجه للجميع، ثم كانت هناك ستة طبعات آخرها سنة 1560 للمزيد ينظر جان كادييه، المصدر السابق، صص26-31.

كبيرة على أفكاره السابقة فيما يتعلق بالطاعة للسلطة القائمة، وذهب إلى وجوب عدم تعارض الطاعة للحاكم الديني مع التعاليم الإلهية التي جاءت بها الكتب السماوية، وفي الطبعة التي صدرت سنة 1554 أكد كالفن على أن الرعية بقدر التزامها بتعاليم الخالق فانه يمكن أن يوجد من بين رعاياه من يتحمل المسؤولية للوقوف بوجه الحاكم المستبد ومعاقبته⁽¹⁾ ويمكن القول أن المتنوع لأفكار كالفن يستشف من خلالها انه متوجس من القول بفكرة الخروج على الحاكم وانه اشار الى ذلك ضمناً ومن ثم فهو يعد ممن رفضوا الفكرة بشكل ظاهري، ففي رده على سؤال أحد تلامذته سنة 1554 حول مشروعية مقاومة الحاكم الوثني من حكام الأقاليم وكبار النبلاء ؟ فكان رده حاسماً بعدم تبرير المقاومة ضد الحاكم تحت أي ظرف.

وفي السياق نفسه عد ثيودور بيزا⁽²⁾ Theodore Beza أحد المنظرين السياسيين لحركة الإصلاح الديني، طبع كراس سياسي تحت عنوان معاقبة الهرطقة من الحاكم المدني The Punishment of Heretics by the Civil Magistrate تطرق فيه إلى حالات إساءة استخدام السلطة من الحاكم المدني، وعد فشل المؤسسات الحكومية في أداء وظيفتها تخرجها عن تأدية المهام التي كلفت بها والتي نصت عليها الكتب المقدسة بضرورة إشاعة الحكم العادل وطلب الوقوف ضد هذه السلطة، ومع ان بيزا عاد الى التأكيد على مشروعية المقاومة من حكام الأقاليم والمدن في كراس معاقبة الهرطقة، الا انه لم يكن مقتنعاً في نهاية الكراس عند جوابه على التساؤل حول العمل الواجب القيام به في حالة استبداد الحاكم المدني؟ وخرج بجواب ذكر فيه "عند تعرضنا إلى الظلم من حكامنا ليس أمامنا إلا الصبر والابتعاد عن فكرة مقاومته والالتزام بما ورد عن الرسول بوجوب الخضوع للسلطة العليا"⁽³⁾.

ظهر كراس سياسي آخر في سنة 1558 قدمه بتر ماتير Peter Matyer تحت عنوان تعليقات على رسالة القديس بولس إلى أهل روما، وبعد أن أكد على أن السلطات العليا مفروضة من الله، ذكر ان الوصية أسيء فهمها وان القديس بولس طالب بالخضوع الى السلطة الشرعية العادلة، واعتقد ماتير وجوب تميز الوظيفة الرئيسية عن الشخص والقبول بفرضية ان الحكام معينون للقيام بواجبات محددة وعليهم الحكم وفق ما أوصى به القديس بولس، وذكر انه بمرور الوقت هناك إمكانية لتحول الحاكم الصالح الى مفسد لكونه إنساناً يتأثر بما حوله إلى الحد الذي لا يعود من المناسب الاعتقاد بان سلطته من قضاء الله، وانه في حالة الإيمان بان الذي قصده بولس رفض فكرة المقاومة والخروج على السلطة الحاكمة، ولكن هذا لا يعني انه لا يمكن الوقوف بوجه الحاكم، من حكام الأقاليم والمدن التابعة للدولة، ومن ثم فانه يمكن تحديد صلاحيات الحكام عند تعدي حدود السلطة⁽⁴⁾.

عد الكراس السياسي الذي كتبه جون نوكس (John.Knox) تحت عنوان اللقب (Appellation) سنة 1558 أول خروج قام به احد اتباع كالفن عن عقيدة المقاومة السلبية، وحاول فيه تحريض النبلاء على السلطة القائمة بالقول بفرضية ان سلطتهم مفروضة من الله كالحكام ومن واجبهم الدفاع عن الشعب ضد الطغاة، وفي الرد على القضية الجوهرية التي تطالب بطاعة الملوك سواء كانوا صالحين او مسيئين، ذكر نوكس "ان القديس بولس أكد على التمييز بين وظيفة الحاكم وشخصه ومن واجب الشعب طاعة الحاكم الذي يسير وفق التعاليم الإلهية، ومن حق الرعية الخروج على الحاكم في حالة

(1) Alien ,op.cit.,p303.

(2) ثيودور بيزا (1519-1605): رجل دين ومفكر سياسي فرنسي، كان له دور مهم في حركة الإصلاح الديني، عد من خلص اتباع كالفن وخلفه في قيادة حركة الإصلاح في جنيف حين وفاته في 27 أيار 1564، كان أدبياً وشاعراً وعالمياً في اللاهوت، عارض فكرة السلطة المطلقة للحاكم، ساند البروتستانت الفرنسيين في الحرب الأهلية وكان مقرباً من كوندرا الذي أرسله مبعوثاً عنه الى عدة مدن فرنسية لجمع المال للحركة وكذلك زار انكلترا وألمانيا وسويسرا بحثاً عن الدعم الخارجي للمزيد ينظر:

John.L Farthing,Theodore Beza,Dictionary of Major Biblical Interpreters,London,

(3) كوينتن سكر، أسس الفكر السياسي الحديث عصر الإصلاح الديني، ت: حيدر حاج اسماعيل، بيروت، 2012، ج2، ص352؛ Quoted in Christopher Morris,Political Thought in England,London,1953,p155.

(4) كوينتن سكر، المصدر السابق، ص352-354. Quoted in Robert Kingdon,The First Expresssio of Theodore Beza Political Ideas,Geneva,1956, pp216-217.

تجاهل مسؤولياته وعمله ضد القوانين الإلهية، ومن ثم فإن المهمة تقع على كاهل النبلاء وحكام الولايات للتصدي للطغاة⁽¹⁾.

المسألة المهمة التي شغلت المفكرين السياسيين الجمع بين النظرية التي تدعي أن جميع الحكام معينون عن طريق القضاء الإلهي، وفكرة أن الطغاة ليسوا معينون من الله، ولم يستطع المفكرون فك رموز المعضلة في كيفية تنصيب حكام شرعيين تجب طاعتهم وهم طغاة، وبالأذهاب مع فكرة أن الطغاة معينون من الله وهم مقترفون الكفر، فهل يحق التساؤل ان الله هو خالق الشر والظلم؟ ويبدو ان اللوثريين فضلوا الصمت دون الدخول في تفاصيل القضية، وبقي الإشكال قائماً حتى سنة 1559، أذ تصدى الكالفني فرانسيس هوتمان Frances Hotman⁽²⁾ إلى القضية، وذكر ان القول بان الله عين الحكام الطغاة، والقول في الوقت نفسه ان مقاومتهم قانونية، يستشف من ذلك ان الله خالق الشر والظلم في العالم، والقول بذلك افتراء على الخالق بالقول انه قبل بحكم الطغاة والإساءة إلى الشعب، وذكر أن قول القديس بولس لا سلطة إلا من الله يراد بها السلطة التي أسست على التعاليم الإلهية الحقة، والقول بما يخالف ذلك مؤداه ان الله يوافق على الاستبداد والطغيان والاضطهاد، وهذا منافي للتعاليم الإلهية ومستحيل أخلاقياً لان التعاليم الإلهية لم تأمر بقوانين توافق على أعمال الطغاة⁽³⁾. ظن هوتمان ان الرد على المفارقة المطروحة يكمن في التخلي عن الافتراض الذي وضعه اوغسطين⁽⁴⁾ والقاتل حتى لو اخطأ الحكام في القيام بما يجب عليهم، فان سلطاتهم من قضاء السماء، وذكر ان الحاكم ليس بالضرورة من قضاء الله وقدره، وان المراد من قول القديس بولس لا سلطة إلا من الله لا يراد به الاستبداد والطغيان لان الفوضى وتدمير البلاد ليس من قضاء الله، وللإجابة على التساؤل إذا لم يكن الحكام المستبدون معينين من الله فكيف صاروا حكاماً علينا ؟ واستشهد هوتمان بمملكة داود وذكر ان جميع الحكام الشرعيين جاء نتيجة اختيار قام به الله أصلاً ومن ثم أقره الشعب، كما وذكر قصة شاول⁽⁵⁾ وأستشف منها ان الملك الصالح يجب ان يكون منتخباً طبقاً لإرادة الله وليس منتخباً طبقاً لعقول ورغبات الرعية الخاطئة، وأوضح أن الذي يبحث في الكتاب المقدس بدقة يمكنه معرفة أن الله قدم معياراً يستدل منه ان الحاكم من اختيار الله عندما يضع الحاكم مخافة الله وتطبيق قوانينه نصب عينيه، وأكد ان الرعية إذا وجدت نفسها مع حاكم وثني او طاغية فان ذلك لا يعني سوى أنهم ارتكبوا خطأ في اختياره وأخفقوا في تتبع العلامات والمعايير التي أكد عليها الله في الكتب المقدسة⁽⁶⁾.

حاول كالفن ومع بداية الإراصاصات المرافقة للحرب الأهلية تعديل عقيدته في الطاعة السلبية والاتجاه إلى القبول بالنظرية الدستورية للمقاومة، إذ ظهر له كراس سياسي بعنوان قراءات حول سفر دانيال في نهاية سنة 1561، أوضح فيه ان الحكام إذا عصوا الله فليس لهم طاعة على الرعية، ونشر كراس ثاني تحت عنوان عضات حول السفر الأول لصموئيل

(1) كوينتن سكرنر، المصدر السابق، ص352.

(2) فرانسيس هوتمان (1524-1590)، رجل دين وكاتب ومحام فرنسي، احد قادة حركة الاصلاح الديني ومن الذين وقفوا بوجه الحكم المطلق، ولد في باريس ودرس المحاماة في جامعة أورلينز والتي نال منها شهادة الكتوراه، درس القانون الروماني في جامعة باريس أ التحق بكالفن واصبح مستشاره سنة 1548، حاضر في جامعة جنيف سنة 1553، نال شهادة الأستاذية سنة 1556 مثل الهيغونت في مفاوضاتهم مع السلطة الملكية، غادر فرنسا نهائياً بعد حادثة سنة 1572 ليستقر في جنيف للمزيد ينظر:

Donld Kelley, Francois Hotman, A revolutionary Ordeal, New yourk, 1973,

(3) كوينتن سكرنر، ص 376-

(4) أوغسطين (345-430): ولد في الجزائر بعدها انتقل الى روما للدراسة فيها، ثم عاد الى الجزائر واصبح اسقفاً في مدينة لبونة لمدة 35 عاماً من اهم كتبه مدينة الله والاعتراقات للمزيد ينظر: علي فهمي خشيم، الفلسفة والسلطة، طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، 1999، ص28.

(5) احتلت قصة الملك شاول حيزاً كبيراً من تفكير المفكرين السياسيين في العصر الحديث وأحتج بها أصحاب نظرية السيادة الشعبية ومفادها (لما كبر صموئيل في السن، عين بنيه قضاة لإسرائيل، وكان اسم ابنه البكر يوثيل والثاني ابيا، وكانا قاضيين في بئر بني سبع، ولم يسلك ابناه في طريقه، بل سعيا وراء المكسب، واخذوا رشوة وحرفا القضاء، فاجتمع كل شيوخ اسرائيل وجاءوا الى صموئيل في الرامة وقالوا له: انت شخت وابناك لا يسيران في طريقك، فاقم لنا ملكاً يحكم علينا كباقي الأمم، فأستاء صموئيل لما قالوا "أعطنا ملكاً يحكم علينا ودعا الله، فقال الله له اسمع للشعب في كل ما يقولونه، فهم لم يرفضوك انت بل يرفضوني انا لكي لا املك عليهم، وهم يعاملونك الآن كما عاملوني منذ أخرجتهم من مصر الى هذا اليوم، فقد تركوني وعبدوا الهة أخرى، فأسمع لهم، ولكن أنذرهم وأخبرهم بما يعملهم الملك الذي يملك عليهم.....فرفض شيوخ الشعب ان يسمعو لصموئيل وقالوا لا بل نريد ملكاً علينا لنكون كباقي الأمم فيحكم علينا ملك ويقودنا ويحارب حروبنا، الكتاب الشريف التوراة والمزامير ووصف الأنبياء والإنجيل الشريف، الكتاب الاول للنبي صموئيل، ص295.

(6) المصدر نفسه، ص377.

Homilies on the First Book of Samuel ألقاها على شكل محاضرات سنة 1562 وتطرقت إلى المواعظ التسع والعشرون وإمكانية مقاومة المستبد بحسب مرجعية القانون، وذكر كالفن ان الله يمكن ان يحول الأمراء إلى طغاة في حالة معرفته أن مساوئ الرعية تجيز ذلك، واستدرك استدراكاً مفيداً بالقول (ان الحكام تم تعيينهم من الله للقيام بواجبات محددة وتحقيق العدل بين أفراد الشعب، وفي حالة الإخفاق في قيادة الشعب بما يرضي الله والرعية فانه يحق للحكام الولايات والأقاليم الوقوف بوجه الحاكم الجائر وتحديد صلاحياته، ولا يحق لعموم الشعب القيام ضد الحاكم لان ذلك يؤدي إلى فوضى كبيرة يمكن أن تقوض أركان الدولة، وان واجبهم كما ذكر النبي صموئيل أن يخضعوا للنير صابرين)⁽¹⁾.

يبدو انه حتى بداية الحرب الأهلية الفرنسية لا توجد نظرية دستورية وقانونية خاصة بالمقاومة مابين الكالفين ومع كل ما ذكر عن كالفن فانه ظل متمسكاً بواجب عدم المقاومة المسلحة، ويمكن ملاحظة تردد الكثير من المفكرين من التزام وتأييد فكرة المقاومة في هذه المرحلة، وساد الاعتقاد أن حكم الطغاة أفضل من الفوضى التي يمكن أن تؤدي إلى الحروب الأهلية.

ثانياً: الحرب الأهلية الفرنسية للمدة (1562-1590)⁽²⁾

كانت فرنسا في بداية الستينات من القرن السادس عشر تقسمها الاختلافات الدينية، فالأكثرية الكاثوليكية كانت تريد القضاء على حركة الإصلاح الديني البروتستانتية والتي بعد نضال لأكثر من نصف قرن أصبح لأنصارها القوة لمواجهة الكاثوليك والمطالبة بنيل حرية الاعتقاد وممارسة العبادات⁽³⁾، في وقت كانت السلطة الحاكمة الفرنسية تعيش في ظروف حرجية، تولت خلالها كاترين دي مدتشى الحكم بالوصاية على ابنها الملك شارل التاسع Charles ix ذي العشر سنوات، وسط تنافس كبير بين العوائل المتنفذة في فرنسا لاسيما عائلة ألغيز اكبر واهم العوائل المؤيدة للكاثوليك والرافضة بشكل نهائي لمنح حرية المعتقد للبروتستانت، والتي تحالفت مع العرش الملكي والكنيسة الفرنسية واسبانيا الكاثوليكية لوقوف بوجه حركة الإصلاح الديني في فرنسا والأراضي المنخفضة، وفي الوقت نفسه نجد أن عائلة البوريون بقيادت انطوان Antwan Navarea أمير مقاطعة نافارا تبنت قيادة البروتستانت الهيجونت والتي لها صلات قوية وقرابة من العائلة المالكة، ولهذه العائلة نفوذ واسع في جنوب فرنسا، وحصل البروتستانت على دعم الأدميرال جيسارد دي كوليني Gaspard de Coligny، الذي يعد من ابرز القادة العسكريين في فرنسا ومن عائلة Montmorency⁽⁴⁾، ويمكن القول انه لا تخلو الاعتبارات السياسية والاقتصادية والمنافع الخاصة للقادة في الانضمام إلى جهة معينة في الصراع⁽⁵⁾.

كان العدد التقريبي لسكان فرنسا، عشية الحرب الأهلية الفرنسية حوالي 15 مليون نسمة، شكل أنصار حركة الإصلاح الديني الذين شاعت تسمية الهيجونوت Huguenots⁽⁶⁾ عليهم ما يعادل 1 مليون نسمة توزعوا على مناطق عدة أهمها الراين Rhone، واليون Loine، والبيسكي Biscay، والنورماندي Normandy، (خارطة رقم 1) وعلى الرغم من إن الحركة كانت في بداياتها ذات طابع سلمي هدفها المعلن الإصلاح الديني متبعه المنهج السلمي في طروحاتها، إلا أن سياسة الشدة والتعسف والإقصاء من السلطة الحاكمة ومن يسير على نهجها، أدى بالحركة للمطالبة بالإصلاحات السياسية⁽⁷⁾. وانعكس الاختلاف الديني في معظم المناطق الأوروبية سلباً على العلاقة بين الكاثوليك والبروتستانت الهيجونت في فرنسا، وادعى

(1) Mack Holt, The French Wars of Religion 1562-1626, London, pp78-79

(2) استمرت الحرب الأهلية بصورة متقطعة حتى سنة 1598 والتي صدر فيها مرسوم نانت للتسامح واقتصرنا في الدراسة على المدة (1562-1590) على الفكر السياسي المرافق لهذه المدة.

(3) للمزيد عن حركة الإصلاح الديني في فرنسا ينظر، يونس عباس نسمة، حركة الإصلاح الديني في فرنسا (1515-1562)، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، مجلد 4، العدد 1، صص 175-211.

(4) عبد المجيد النعني، أوروبا في بعض الأزمنة الحديثة والمعاصرة 1453-1848، بيروت، دار النهضة العربية، 1983، صص 89-90.

(5) المصدر نفسه، صص 85-86.

(6) الهيجونوت: أختلف في أصل كلمة الهيجونوت وذكر انها كانت مشتقة من كلمة Eidgenossen الألمانية والتي أطلقت عليهم في سويسرا، وتعني الحليف أو الشريك، وتم جمعها مع اسم الزعيم الديني والسياسي Besancon Hugues المتوفى في عام 1532 وأطلق هذا الاسم على أتباع حركة الإصلاح الديني الفرنسية منذ بداية الحرب الأهلية. للمزيد ينظر:

John Acton, The Huguenots and the League, Lecture on Modern History, New York, 1906.

(7) Arthur Tilley, The French Wars of Religion, London, 1919, pp17-18.

كل منهم ان مبادئه وعقيدته هي الأصح وتتبع خطوات الرسل والقديسون وهي التي يجب ان تفرض على البلاد، وأتبعته الوصية كاترين سياسة مسك العصا من الوسط وإشغال الطرفان المتخاصمان في نزاعهما بعيداً عن التعرض للتاج ومصالح العائلة المالكة، ولم يكن تساهلها مع الهيجونت يرضي الأكثرية الكاثوليكية، لاسيما بعد أن أطلقت سراح الزعيم الهيجونتي لويس كوندا والعديد من المساجين على خلفية دينية⁽¹⁾.

أن مرسوم نانت للتسامح الذي صدر في كانون الثاني 1562، والذي اعترف بحق ممارسة الطقوس الدينية للبروتستانت (الهيجونت) في مناطق محددة خارج أسوار المدن ضمن اطر قانونية كان مرفوضاً من الكاثوليك، لاسيما عائلة الغيز بزعامة فرانسوا دي غيز Franco De Guise وأخيه الكاردينال شارل Cardinal Charles احد زعماء الكنيسة الكاثوليكية، والمنتبع لتاريخ هذه العائلة يدرك جيداً تحكمها في المشهد السياسي وسمعتها التي جعلتها في الكثير من الأحيان تفوق سمعة وقوة السلطة الملكية، وان الخلاف في وجهات النظر تحول إلى اختلاف تغذية دوافع دينية متعصبة ودوافع سياسية واقتصادية وصلت إلى ذروتها في آذار 1562 لتتحول إلى حرب أهلية بين الكاثوليك والبروتستانت الهيجونت².

بدأت الحرب الأهلية الفرنسية أثر اعتداء من أتباع الزعيم الكاثوليكي فرانسوا دي غيز على جماعة من الهيجونت كانوا يقيمون قداساً في 1 آذار 1562 في مبنى في مدينة فاسي، بحجة أن القديس أقيم داخل أسوار المدينة، وتبادل الطرفان القتال الذي جرح على أثره فرانسوا دي غيز، وامتد النزاع ليشمل مناطق عدة هاجم فيها الكاثوليك الهيجونت وأكثرها فيهم القتل رداً على جرح زعيمهم فقتلوا 74 وجرحوا 104 من الهيجونت⁽³⁾، الأمر الذي اضطر الهيجونت إلى حمل السلاح تحت قيادة الأمير لويس كوندا والذي جمع أكثر من 1800 مقاتل وفرض سيطرته على المواقع المحاذية لنهر لويار، وامتد النزاع إلى أورلينز Orleans وسنس Sens وتورز Tours وأدعى كوندا في معرض الرد على منتقديه بان السلطة الحاكمة انتهكت مرسوم نانت، وحاولت الوصية كاترين تفادي التصعيد من خلال لقاءها بكوندا والطلب منه الانسحاب ولكنه رفض⁽⁴⁾، وفي المقابل أعلنت السلطة الملكية إلغاء مرسوم التسامح وعدت الهيجونت خارجين عن القانون، الأمر الذي تسبب في ردت فعل غاضبة منهم تمثلت بالاعتداء على الكنائس الكاثوليكية ونهب ما فيها وتحطيم الصور والتماثيل التي في اعتقادهم تخالف تعاليم السيد المسيح، وشمل العبث والتدمير تماثيل القديسون الأوائل والأضرحة والكنائس التي لها ارث خالد ككنيسة مدينة كان التي شيدها وليم الفاتح William Conquered⁽⁵⁾.

اشتدت المعارك في مدينة دروكس Dreux لاسيما في ليلة 19 كانون الأول 1562 والتي أسفرت عن مقتل الزعيم البروتستانتي الأمير انطونيو نافارا واسر الأمير كوندا، واهم الأحداث التي تلت ذلك اغتيال الأمير فرانسوا دي غيز في شباط 1563 وتدخلت السلطة الملكية بعد ان أثكلت الجراح الطرفان المتقاتلان لتصدر مرسوم أمبواس Edict of Amboise في 19 آذار سنة 1563 تم الإعلان فيه عن وقف القتال، اعترف من خلاله بمنح الهيجونت حق إقامة طقوسهم الدينية في قصور نبلائهم وفي ضواحي محددة خارج المدن ولم يوافق برلمان باريس على تمرير المرسوم الا بعد تدخل الوصية كاترين والملك الفرنسي في 17 آب 1563⁽⁶⁾.

كان للتدخل الخارجي الدور المهم في استمرار الحرب الأهلية الفرنسية، إذ ساندت السلطة الملكية في اسبانيا الكاثوليك، فيما عرضت السلطة الملكية الانكليزية المساعدة على البروتستانت الهيجونت، واصطفت السلطة البابوية مع

(1) عبد الحميد بطريق، عبد العزيز نوار، التاريخ الأوربي الحديث من عصر النهضة إلى مؤتمر فيينا، بروت، دار النهضة للطباعة والنشر، بلا، ص 150-151.

2 المصدر نفسه، ص 151.

(3) Knecht, R., J. Catherine de Medici, London, 1998, p. 311.

(4) Frieda, Leonie, Catherine de Medici, London, 2005, 191-192.

(5) Tilley, op. cit., p. 22.

(6) James. B. Wood, The Kings Army, Warfare, Soldiers and Society During the Wars of Religion in France, 1562-76, Cambridge University, 2002, pp. 15-16.

الكاثوليك في نزاعهم ضد الهيجونت، واستعان كلا الطرفين المتخاصمان بالمرتزقة للقتال في الحرب الأهلية، وألقت الصراعات الخارجية بين الكاثوليك والبروتستانت بضلالها على المشهد الداخلي، فالتدخل الإسباني في الأراضي المنخفضة ضد البروتستانت زاد من الشكوك والريبة عند الهيجونت لاسيما بعد اللقاء الذي حدث بين الوصية كاترين وزوجة الملك الإسباني في مدينة بايون Bayonne في حزيران 1567، وعلى الرغم من أن كاترين طالبت خلال اللقاء معالجة القضية الدينية ووضع حد للنزاعات الطائفية إلا أن الهيجونت أشاعوا أن اللقاء كان مخصصاً للاتفاق على آلية للقضاء على الهيجونت، لاسيما وأنه أعقبه إرسال عشرة آلاف جندي من إسبانيا إلى الأراضي المنخفضة، وإرسال السلطة الملكية ستة آلاف مقاتل من المرتزقة السويسريين للمساهمة في قمع البروتستانت في الأراضي المنخفضة⁽¹⁾.

أعتقدت الهيجونت إن الملك الفرنسي مسلوب القرار والإرادة ويمكن أن يعد كأسير عند عائلة آل غيز، ومن الأفضل اختطافه إلى مكان يمارس فيه سلطته بحرية، وتم اتخاذ القرار باختطاف الملك عند مرور موكبه في مدينة ميوكس Meaux في كانون الأول 1567 وأدى فشل العملية إلى استئناف القتال بين الطرفين أشد في معركة سنت ديز Battle of Saint-Denes، قتل فيها القائد آن دي مونتمرنسي Ian De Montmerency، وبعد مناوشات في عدت مناطق تم الاتفاق على عقد هدنة ووقع مرسوم سلام لونجيوم Peace of Longjumeu في آذار 1568 منح بموجبه حق ممارسة الطقوس للهيجونت بشكل محدود وبمناطق معينة، ولكن المرسوم تم رفضه من المتطرفين الكاثوليك الذين اعتدوا على مناطق الهيجونت وقتلوا عدد منهم، وتحت ضغط المتطرفين أجبرت السلطة الملكية على إصدار مرسوم سنت مور Edict of Saint-Maur في تشرين الثاني 1568 والذي منع بموجبه ممارسة الطقوس الدينية للهيجونت⁽²⁾.

بدأت مرحلة جديدة من النزاع بعد أن استجمع الهيجونت قواتهم بقيادة كوندا وعززت بقوة من جنوب شرق فرنسا بقيادة باول دي موفارس Paul de Movars وساعدهم البروتستانت الألمان بقوة معززة بأربعة آلاف مرتزق بقيادة الكالفني الدوق زويرلارك Duke of Zweirlrak، فيما أسندت قيادة الكاثوليك إلى الدوق أنجو Duke of Anjou وتم الاستعانة بقوات إسبانية من الولايات البابوية، وفرضت القوات الهيجونتية حصاراً على مدن بوتو Poitou وسينتوج Saintonge وأنجليما Engnleme وكوجناك Cognac، وأسندت القيادة إلى الأدميرال كولنجي Admiral de Coligny لقيادة الهيجونت بعد مقتل الأمير كوندي في معركة جارناك Battle of Jarnac في 3 آذار 1569، وأنتصر الهيجونت في معركة لارشوبل وفي 30 تشرين الأول 1569 سيطرو على مدينة تولوز وقطعوا الطريق الواصل إلى جنوب فرنسا، ونتيجة لرغبة السلطة الملكية بوقف القتال تم الاتفاق على عقد سلام سنت جرمان Peace of Saint – German في 18 آب 1570 منح خلاله عدد من الامتيازات لطائفة الهيجونت⁽³⁾.

وضع سلام سنت جرمان نهاية لثلاث سنوات من الصراع بين الكاثوليك والبروتستانت الهيجونت ولكنه لم يرضي المتشدد من الكاثوليك، لاسيما بعد أن قرب التاج الأدميرال كولنجي، وأعيد ليكون عضواً في المجلس الاستشاري للملك منذ ايلول 1571، ويبدو أن الوصية كاترين وابنها الملك رغبوا في مواصلة السلام بعد الأضرار التي أصابت الاقتصاد في البلاد، وفي هذا الوقت كان الهيجونت يسيطرون على مواقع هامة في لاروشيلولاكارتا وكوجناك ومونتريان، ولتقوية سبل السلام قررت كاترين زواج ابنتها من الأمير هنري نافارا البروتستانتي المذهب، الأمر الذي أغاض قادة الكاثوليك والبابوية وكذلك إسبانيا⁽⁴⁾.

بدأ التوتر في العلاقة بين الهيجونت والسلطة الملكية، منذ آيار 1572 بعد أن قامت قوات من الهيجونت الفرنسيين بقيادة لويس ناسو بالمشاركة في القتال الدائر في الأراضي المنخفضة بين البروتستانت والكاثوليك، وسيطرت قوات لويس على مناطق في جنوب فرنسا بأوامر من كولنجي فاعتقد الكاثوليك المتشددون أن كولنجي وراء التوتر بين إسبانيا وفرنسا

(1) Robert.J,Knecht,The French Wars of religion1559-1598,New York,pp151-155.

(2)Ibid,p,155.

(3) Tilley,op.cit.,p.26.

(4) Lincoln,Bruce,Discourse and the Construction of Society,Oxford,1989.p93.

من خلال تدخله في دعم البروتستانت في هولندا ضد الأسبان، وأنه يجب إنهاء كولنجي قبل فوات الأوان واستفحال قوة الهيجونت⁽¹⁾.

رفضت كاترين طموحات كولنجي إذ رأت أنها تلحق الضرر بقوة السلطة الملكية وبالعلاقة مع أسبانيا، بعد أن عرفت أنه يسعى للتحالف مع البروتستانت في كل من انكلترا وهولندا، وتزايد تأثيره على الملك الشاب في مجال السياسة الداخلية والعلاقات مع أسبانيا، كل ذلك عجل بالوصية كاترين للتأمر والتخلص منه، وبالفعل تعرض كولنجي في 18 آب 1572 لتعرض كولنجي لمحاولة اغتيال أصيب من خلالها وبسبب أهمية كولنجي للبروتستانت وأبعاد الاتهام عن السلطة الملكية بادر الملك بزيارته واعداً بالقصاص من محاولي اغتياله، وفي ردة فعل من الهيجونت بدأ أخ كولنجي بجمع قواته خارج باريس، الأمر الذي أقلق الكاثوليك⁽²⁾، وفي مساء يوم 22 آب 1572 اجتمعت كاترين في قصر توليرز Tuileries Place مع مستشاريها الإيطاليين للاتفاق على مخطط اغتيال قادة الهيجونت المتواجدين في باريس، وفي يوم 23 آب ضغطت على الملك ليوافق على مخطط الاغتيال وبدأ التحرك في يوم 24 آب بغلق بوابات باريس، ونشر الجنود داخل المدينة، وقامت مجموعة بقيادة هنري الغيز بقتل كولنجي وقطع رأسه ورميه من شباك داره، وبدأت تصفية النبلاء جميعاً وتحركت حشود غاضبة في شوارع باريس قتلت كل من يصادفها من البروتستانت، وتم احتجاز هنري نافارا وعمه الأمير كوندوا وانتزع الاعتراف منهم بالقوة بالتحويل إلى العقيدة الكاثوليكية وترك البروتستانتية، وفي 26 آب سوغ الملك تلك الإجراءات بأنها إجهاض مباغت للمؤامرة كانت تستهدف الأسرة الحاكمة⁽³⁾.

امتد الاعتداء ليشمل الكثير من الهيجونت في باريس وعدة مدن أخرى للمدة من آب وحتى تشرين الأول 1572، إذ ذكرت إحصاءات الكاثوليك أن عدد القتلى ألفان فيما ذكر البروتستانت أن عدد قتلاهم سبعون ألفاً⁽⁴⁾، وذكرت روايات أن القتلى في باريس بلغ ثلاثة آلاف والمدن الأخرى أربعة آلاف وهناك من ذكر إن عدد القتلى الكلي بلغ عشرون ألفاً، ومع كل ما حدث للهيجونت فإن القتل والتشريد لم يزد الباقي منهم إلا تصميماً على الثبات على العقيدة واثبتوا ذلك من خلال صمودهم في لاروشيل لمدة ثمانية أشهر، الأمر الذي اضطر السلطة الملكية إلى فتح باب الحوار ومن ثم الاتفاق على توقيع صلح سنة 1573، تم بموجبه إطلاق سراح المعتقلين الهيجونت ومنحهم ممارسة طقوسهم بحسب اتفاق بولوجنا في تموز سنة 1573 في ثلاثة مدن هي لاروشيل Laroshal ومنتانبو Montanbau ونيمز Nimes وسمح للعوائل الارستقراطية إقامة طقوسهم في بيوتهم، وصادف ذلك اختيار دوق هنري أنجوس أخ الملك في 5 أيار 1573 ملكاً على بولندا والذي كان شديداً في مواجهة الهيجونت الأمر الذي أدى إلى تهدئة الأوضاع مع الهيجونت⁽⁵⁾.

أستغل الهيجونت الخلاف بين الملك شارل التاسع وأخيه الدوق النكون Douke Alencon وأبدوا مساعدتهم للدوق، وقاموا بتمرد في مناطق النورماندي لاسيما في الراين، وصادف موت الملك شارل التاسع في أيار 1574 الأمر الذي تطلب استدعاء هنري أنجوس من بولندا ليكون حاكماً على فرنسا باسم هنري الثالث وقد واجه محاولة تمرد للاستقلال قادها دامفل مونتمورنسي Damvill Montmorency في إقليم ميدي Midi في تشرين الثاني 1574 والتي أعلن فيها نفسه حاكماً لإقليم الجنوب⁽⁶⁾ وعلى الرغم من عدم القضاء على هذه الحركة الانفصالية، توج في تلك الاثناء هنري الثالث ملكاً في 5 شباط 1575، وفتح باب التفاوض مع أخيه النكون وتم الاتفاق على هدنة لمدة سبعة أشهر ولم يكن ذلك كافياً لضمان السلام، وفي 6 أيار 1576 وتحت ضغط تهديد الهيجونت، قبل التاج بشروط النكون والهيجونت المؤيدين له في مرسوم بيموليه Edict of Beamlieu الذي منح بموجبه الهيجونت ممارسة الطقوس الدينية في جميع المدن ونواحيها من

(1) Holt, Mack P. The French Wars of Religion 1562-1626, Cambridge, 2005, p.81.

(2) Thomas Henry Dyer, The History of Modern Europe 1453-1875. London, p.286.

(3) Trevor N. Dupuy. Curt Johnson, The Harper Encyclopedia of military Biography, 1995, p.326.

(4) Alastair Armstrong, France 1500-1715, 2003, pp.70-71.

(5) Barbara B. Diefendorf, Beneath the Cross, Catholics and Huguenots in Sixteenth Century, New York, 1991, p.3,

(6) Palm, Franklin Charles, Politics and Religion in Sixteenth –Century France, Boston, 1972, p.vi.

أي قيد يتعلق بالزمان والأشخاص باستثناء باريس⁽¹⁾، وحصل البروتستانت على ثمانية مقاعد في اللونغدوغ والغيبان والدوفينييه وبرفانس، وأنشئت لأول مرة في كل برلمان أماكن مشتركة تتألف مناصفة من الكاثوليك والبروتستانت⁽²⁾ رفض الكاثوليك المتعصبين اتفاق السلام وعدوه تنازلاً من السلطة الملكية، و بدأوا تأليف ما عرف بالعصبة الكاثوليكية Catholic League بقيادة هنري دي غيز في مناطق عدة من فرنسا (خارطة رقم 2) والذي تصدى للدفاع عن العقيدة الكاثوليكية وتعهّد بإعادة الهيجونت إلى العقيدة الحقّة وسانده عدد من أمراء الأقاليم، وبعد قتال متقطع مع الهيجونت، أجبرت العصبة الكاثوليكية ملك فرنسا هنري الثالث على توقيع معاهدة برجرع Treaty of Bergerc في أيلول 1577 تبعها مرسوم بوترز Edict of Poitiers الغي بموجبه جميع الامتيازات الممنوحة للهيجونت، واستمر النزاع المتقطع حتى انتهى بمعاهدة فلنس Treaty of Fleix في تشرين الثاني 1580⁽³⁾.

توتر الوضع من جديد وأعلن عن انتهاء الهدنة سنة 1584 بموت دوق النكون أخ الملك ووريثه المفترض، وبسبب أن هنري الثالث لم يكن له ذرية، وطبقاً لقانون وراثة العرش تنتقل الوراثة إلى الأمير هنري نافارا الكالفني المذهب⁽⁴⁾، الأمر الذي ترفضه الأغلبية الكاثوليكية والبابوية التي سبق وأن أصدرت بحقه حرمان كنسي في عهد البابا سكتوس الخامس Pope Sixtus Fifth، وتدخلت إسبانيا من خلال توقيع معاهدة مع العصبة الكاثوليكية بقيادة الدوق هنري غيز في 31 كانون الأول 1584 لتقديم الدعم اللازم للكاثوليك لكبح جماح الهيجونت، وأصدر الملك هنري الثالث تحت ضغط العصبة مرسوماً يقضي بالتصدي للهيجونت وإلغاء حق هنري نافارا بتولي العرش⁽⁵⁾.

قام الملك هنري الثالث بمحاولة لتسوية الخلاف بين العصبة الكاثوليكية والهيجونت، الأمر الذي عدته من العصبة ولاسيما المتشددين الكاثوليك انحيازاً إلى الهيجونت وابتعاد عن العقيدة الكاثوليكية، وتسبب موقف الملك بانحياز الباريسيين إلى جانب العصبة وتأييد قائدها هنري غيز، الأمر الذي اضطر الملك إلى الهروب من باريس وتسليمها بيد العصبة الكاثوليكية، ولحفظ ماء الوجه تدخلت الوصية كاترين من خلال إعلان مرسوم الوحدة Edict of Union الذي قبل بموجبه التاج تلبية مطالب العصبة بإقصاء الهيجونت والاعتراف بالكاردينال دي بوربون وريث للعرش وأن يتولى الدوق غيز قيادة الجيش⁽⁶⁾.

أعتقد الملك هنري الثالث أن عليه التخلص من هنري غيز فدعاه إلى التفاوض في 23 كانون الأول 1588 في كانتو دي بلوس، وحال وصول الأخير وأخيه الكاردينال تم طعنه من أحد حراس القصر حتى الموت وأصيب أخيه بجراح مات على أثرها، وفي الرد على هذا الاغتيال أعلنت العصبة الكاثوليكية خلعه عن العرش بعد أن حصلت على موافقة البابا وتم تشكيل حكومة مؤقتة في باريس بقيادة الدوق مايان Duke of Mayenne شقيق الأمير هنري غيز، وأعلن برلمان باريس تجريم الملك هنري الثالث وتحميله مسؤولية قتل هنري غيز⁽⁷⁾.

أضطر الملك إلى الاصطفاف مع الهيجونت ضد العصبة الكاثوليكية وأثناء مشاركته في حصار باريس في تموز 1589 وبينما كان متواجداً في معسكره في سينت كلود تم طعنه من راهب يدعى جاكوس كلمنت، فأستدعى الملك وهو في فراش الموت هنري نافارا واشترط عليه أن يكون كاثوليكياً ليوصي إليه بوراثة العرش فوافق الأخير وأصبح اسمه الملك هنري الرابع، وكان مسيطراً على الجنوب والغرب الفرنسي حتى نهاية 1589⁽⁸⁾، بينما كانت السيطرة على الشمال والشرق الفرنسي للعصبة الكاثوليكية والتي هزمت قوات الملك هنري الرابع في معركة أركوس Battle of Arques في 1 أيلول

(1) Tilley, op.cit., p31.

(2) جوزيف لوكير، تاريخ التسامح في عصر النهضة، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2009، ص 650

(3) Ibid., p.32

(4) Henry M Baird, The Huguenots and Henry of Navarre, Vol 2, New York, 1886, p96

5 Ibid, p97.

(6) Tillet, op.cit., p36.

(7) Tilley, op.cit., p.38.

(8) Henry, op.cit., p181.

1589 وسيطرة على النورماندي، وفي آذار 1590 دخلت القوات الملكية إلى باريس وتم تتويج هنري نافارا ملكاً على فرنسا⁽¹⁾.

ثالثاً: الفكر السياسي المرافق للحرب الأهلية للمدة (1562-1572)

قدم الأمير دي كونديه زعيم المعارضة البروتستانتية الهيجوننتية في بداية الحرب الأهلية منشوراً أوضح فيه الأسباب الموجبة لحمل السلاح ضد السلطة الملكية الحاكمة في فرنسا عد فيه (الوصية كاترين وإبناها شارل التاسع) أسرى بيد عائلة آل غيز، وأن هدف هذه العائلة التحكم في السلطة وإدارتها حسب مصالحها، وأن لجؤ الهيجوننت الى حمل السلاح هدفه تحرير الملك وأمه من استبداد هذه العائلة، والواجب يحتم على الجميع حمل السلاح للمحافظة على السلطة الملكية ضد من يهدف إلى تدمير الدولة، وأكد ولاء الهيجوننت الى التاج الملكي⁽²⁾.

ظهرت أولى الكتابات السياسية بعنوان (نصيحة الى فرنسا المنكوبة) للكاتب سيباستيان كاستيلون Sibastien Castellion سنة 1562 دفاعاً عن حرية الاعتقاد ومحرراً من المخاطر والويلات المترتبة على الحرب ومذكراً الجميع بأنهم أبناء وطن واحد (أن من يدمرك اليوم ويزرع فيك القتل هم أولادك أنفسهم، وهم اليوم يقتاتلون ويتذابحون من دون ان تعرف الرحمة الى قلوبهم سبيلاً)، واعتقد كاستيلون بعدم إمكانية معالجة إصلاح الدين من خلال اللجؤ الى القتال والاستعانة بالخارج، وذكر انه ليس من حق الطرفين المختلفين إجبار الناس لإتباع معتقداتهم وطلب من الجميع ان يراجع حساباته قبل ان تدمر الحرب كل شيء وسأل الطرفين كيف تحول الاختلاف الى خلاف وبعد ان بدأ بالروح انتهى إلى الجسد؟ وتحول إلى عمليات سلب ونهب وقتل⁽³⁾، وطالب كاستيلون بإبعاد كل حل يقوم على القوة، وتحديد الديانتين وترك حرية اختيار الديانة للجميع دون إكراه وذكر ما جاء بالكتاب المقدس (كل ما أردتم أن يفعله الناس لكم فافعلوه انتم لهم)⁽⁴⁾.

ظهرت كراسة سياسية في سنة 1563 تحت عنوان الدفاع المدني والعسكري عن الابرياء وكنيسة السيد المسيح The Civil and Military Defence of the Innocents and the Church of Christs من دون ذكر اسم الكاتب⁽⁵⁾، دعا فيها الى ثورة عامة ضد السلطة الملكية الفرنسية، وتم توزيع عدد من النسخ في مدينة ليون الواقعة تحت سيطرة الهيجوننت، ولكن هذه الدعوة لم تتل الرضا حتى من قادت الهيجوننت الذين رفضوها وعدوها تجاوزاً على مكانة السلطة الملكية، وتم سحب جميع النسخ من التداول وحرقها، ويبدو ان الإجراءات أريد منها القول ان الهيجوننت في حركتهم المعارضة لا يستهدفون مقام الملكية في فرنسا ونجد ان مفكرو الهيجوننت تجنبوا طوال المدة الأولى من الحرب الأهلية أي مواجهة مع حكومة الوصية، وكان طموحهم إيجاد تسوية تحقق لهم حرية العبادة، لاسيما وان سياسة الوصية كانت قائمة على إيجاد مخرج للأزمة يرضي الجميع دون المساس بمكانة العائلة الحاكمة⁽⁶⁾.

كتب جان بيبغا كراس سياسي سنة 1563 رفض فيه فكرة التسامح والاعتراف بحركة الإصلاح، واعتقد ان فكرة التسامح تؤدي الى الانقسام الديني الذي يؤدي الى ضعف وتدمير المملكة، وان تاريخ الدين المسيحي لم يشهد انقساماً دينياً، وتم الرد عليه بكراس سياسي لمؤلف مجهول بعنوان دفاع عن قرار الملك حول التهدة في مملكة، تناول فيه الكاتب الاحداث التي جرت والحرب المستمرة، وخلص الى القول بان الذي يريد التهدة والحفاظ على البلاد وتجنبيه المشاكل عليه بحسب الكاتب تقبل الآخر حتى بوجود الاختلاف في وجهات النظر⁽⁷⁾.

(1) Tilley., op. cit., pp98-90: Mack P. Holt, The French Wars of Religion, 1562-1611, Cambridge, 1995, p.141.

(2) J.H.Burns, The Cambridge History of Political Thought 1450-1700. Cambridge, Cambridge University Press, 2006, P206.

(3) جوزيف لوكليير، المصدر السابق، مقتبس من Ferdinand Buissio, Sebastien Castellion, Conseil a la France, Paris, 1892, p.364.

(4) الكتاب المقدس، سفر طوبيا، الاصحاح 14 الآية 14، انجيل متى الاصحاح 7 الآية 12.

(5) الطابع العام في اغلب الكتابات السياسية لهذه المدة غياب أسماء مؤلفي الكتب ويبدو انه ناتج من خوف الانتقام من الكاثوليك ومن السلطة الحاكمة

(6) Kindon, op. cit., p153.

(7) جوزيف لوكليير، المصدر السابق، ص 621.

حدث تطور مهم في أفكار الهيجوننت بعد فشل محاولة اختطاف الملك شارل التاسع في حزيران 1567 والذي اتبعه تدهور العلاقة مع الوصية لاسيما بعد الاعتقالات التي طالت قادتها، وقدم الأمير كوندا رؤية جديدة قائمة على ان دستور فرنسا الأساس تجاوز عليه الملوك بسلوكهم الخاطئ وإساءوا استخدامه، وشجع ذلك نشر كراس سياسي لكاتب مجهول تعرض فيها إلى التجاوز على الحريات في المملكة، ويمكن القول أن المفكرين الهيجوننت تجاوزوا فكرة الإرادة المسلوقة للملك الفرنسي التي كانت مركزية في أفكارهم لعدة سنوات إلى البحث في القوانين والدساتير القديمة، وظهرت كراسات سياسية تناولت جواز القتال ضد الحكومة الاستبدادية، واتهمت الملك بمحاولة الإطاحة بالدستور القديم، وتناولت مفهوم العقد بين الحاكم والمحكوم وأن طاعة الرعية مشروطة بالمحافظة على الحريات العامة ورفض الاستبداد⁽¹⁾.

أمتاز الهيجوننت في هذه المدة بتوافقهم مع الفكر السكولائي⁽²⁾ الذي يستند على طابع الدولة الناشئة من تطور وجود الناس من حالة ما قبل السياسة، ومن ثم الاتفاق على إقامة الدولة والنتيجة التي تم التوافق عليها هي نظرية السيادة الشعبية، وإن أهم ما واجهه الهيجوننتين البحث في تطوير وسائل علمانية يمكن ان تبرر المقاومة المسلحة، وركزوا جهودهم على تقديم حجج توضح ان علاج الاستبداد يكمن في وجود مؤسسات حكومية تعمل بعيداً عن الآراء الدينية⁽³⁾.

كتب مستشار الوصية ميشال دي لوبيتال الذي عرف بالتسامح وابتعد عن البلاط الملكي في حزيران 1568 الى الملك كتاباً حثه فيه على تهدئة الاوضاع في المملكة والتوفيق بين الرعية وذكره بدوره الابوي وواجهه تجاه جميع الرعايا وان عليه منح حرية الاعتقاد بشرط الولاء المدني للسلطة الملكية، وخاطب الملك انه في تسامحه لا يخسر أرضاً ولا دولة ولا يخفف ضرائب ولا يرفع الأعباء والواجبات وان الذي يمكن ان يقدمه مقابل الالتزام بالولاء وحفظ النظام لا يتعدى حرية الضمير ولا أحد يمكن ان يعد ذلك تراجعاً من الملك لان في ذلك حفظ لرعاياه جميعاً⁽⁴⁾.

رابعاً: الفكر السياسي الهيجوننتي (1572-1590)

أثرت أحداث سنة 1572 وماتبعها من تصفيات جسدية للهيجوننت في أماكن مختلفة من فرنسا الى التغيير في مواقف المفكرين وقادة الهيجوننت ووجهت التهم للنجاح باتباع سياسة التطرف واستخدام آلة القتل دون مسوغ، وقلل ذلك من فرص التسويات المطروحة أمام الهيجوننت والذي جعلهم أمام خيارات صعبة فأما الخضوع أو ترك فرنسا أو مواجهة آلة القتل، لاسيما بعد ان باركت البابوية عمل الملك الفرنسي الذي أرسل رأس كولنجي إلى البابا جريجوري الثالث عشر Gregory XIII، والذي منح بدوره الوسام الذهبي الى الملك الفرنسي، ثناءً على تصفيته للبروتستانت وأمر البابا بإقامة صلاة شكر لله على ذلك العمل، وعد البروتستانت ولاسيما كولنجي من المعادين للمسيحية والشاقيين صفوفها التي يجب ان تتوحد باتجاه العدو العثماني⁽⁵⁾.

كان للتطرف الديني الدور الأبرز في إذكاء الشحن الطائفي والتوجه إلى التفكير السياسي لتسويغ الأعمال التي يقوم بها كل طرف فقد شدد المنطرون البروتستانت ان على أتباعهم تحطيم كل النصب التذكارية والتمائيل والصور التي تملأ الكنائس، وسوغوا لأتباعهم قتل الكاثوليك حتى الأطفال والنساء وقتل كل من يؤويهم او يساعدهم، وفي المقابل كان فعل الكاثوليك مماثلاً ان لم يكن اعنف في استئصال البروتستانت وإبادة قتلهم، وكان عدد من الكاثوليك المتعصبين يحملون الإنجيل الذي ترجمه العلماء البروتستانت إلى الفرنسية ويحرقونه ويرمون به الى النهر و ينادون على الهيجوننت أين ربكم ليستخلصكم منا اذا كنتم أصحاب العقيدة الصحيحة ويرددون رب واحد عقيدة واحدة ملك واحد⁽⁶⁾، وبعد مذبة سان بارتزمو سوغ أشهر الوعاظ الكاثوليك في باريس سيمون فيجور Simon Vigor ما قام به الملك في إعطاء الأوامر بقتل

(1) Alllen, op.cit., p305.

(2) السكولائية مصطلح أطلق على فلسفة القرون الوسطى المتأثرة بفكر ارسطو طاليس ومفادها ان اللاهوت اساس العلوم واهمها.

(3) كوينتن سكرز، المصدر السابق، ص546.

(4) جوزيف لوكليز، ص628.

(5) Fisher, h, A.I, History of Europe, London, 1969, Vol1, 581.

(6) Natalie Zemon Davis, The Rites of Violence, Religious Riot in Sixteenth Century France, London, 1973, pp346-349.

قادت البروتستانت، إذ لولا عمل الملك بحسب رأيه لسيطر الشياطين على باريس⁽¹⁾، فيما نجد أن هناك كتاب مسئولين ذكروا أن نتائج هكذا أعمال تدمر أبناء البلد الواحد وتشتت الجهود التي يجب أن تجتمع ضد العدو الخارجي، وتمزق مجتمع عاش أبنائه معاً لآلاف السنين وذكر أحد المفكرين بكراس مجهول الاسم أن مذبحه سان بارتولومو عقدت الخلافات الاجتماعية وبدأت تضع حواجز وعلامات بين أبناء البلد الواحد وأصبح الهيجونت مختلفين في ملابسهم وطقوسهم وأعيادهم واحتفالات الزواج التي تميزهم عن الكاثوليك⁽²⁾.

تم التركيز في الكراسات السياسية على تسويق المقاومة المسلحة تحت ظروف معينة وتم ربطها بحفظ الذات باعتبارها حق طبيعي، وأن النزاع المسلح يمكن أن يفرض تسوية تحفظ للهيجونت حقوقهم وحررياتهم العبادية، ولأول مرة طالت الكتابات شخص الملك وقدمت أفكاراً لإقامة نظام فدرالي لمدن الهيجونت، وطالب أحد كتاب الكراسات السياسية بقيام عصبة تضم جميع الأمراء البروتستانت للعمل على مساعدة الهيجونت والمحافظة على البروتستانت في فرنسا وفي رسالة سياسية طالب كاتب مجهول إقصاء الملك والإفادة من الأحداث الماضية، وذكر أن المسيحيين لم يثوروا بوجه القيصر بسبب عدم وجود القوة الكافية للإطاحة به، وأن دستور فرنسا وجد منذ القدم لضمان الحريات وأن الملكية في العهود السابقة لاسيما في عهد اليهود كانت مقيدة بوجود الأنبياء الذين يعملون وفق الإرادة الإلهية⁽³⁾.

كان على المفكرين الهيجونت بعد عام 1573 أن يبحثوا في تثبيت أفكار تدافع عن حق المقاومة لطمأنت أتباعهم حول مشروعية الوقوف بوجه الحكومة القائمة وفي الوقت نفسه كان على المفكرين البحث في التاريخ الدستوري الفرنسي لإيجاد المبررات التي يمكن من خلالها إقامة معارضة تقوم على مرتكزات بعيدة عن الأفكار الدينية الموجودة والتي تؤسس لطاعة الحكومة القائمة، وأهم المحاولات كانت في ظهور الكراس السياسي الغال الفرنسية Franco-Gallia للكاتب الفرنسي فرانسيس هوتمان، وقامت فكرة الكراس على أن الدستور الفرنسي القديم يمكن الرجوع إليه للإفادة منه في تقييم عمل السلطة القائمة، وذكر هوتمان أن الدستور في الأصل اعتمد على السيادة الشعبية، ويمكن توظيف العديد من الأدلة التاريخية كحجج سياسية، وتطرق هوتمان إلى عدد من المحددات القانونية التي يفاد منها في كبح صلاحيات الملوك، وأن على الملك أن يدرك أنه مقيد بحسب التقاليد والأعراف والنظام الإقطاعي، وأنه يجب عرض جميع القوانين التي يصدرها الملك على المحكمة العليا في باريس، وطالب بتنفيذ دور مجلس الطبقات الذي بحسب رأيه كان يتمتع بسلطات واسعة ومناقشات مهمة تتعلق بالصالح العام⁽⁴⁾.

ظن هوتمان أن الملكية في الأصل تنقسم بطابع شعبي انتخابي، وأن سلطة الانتخاب كانت بداياتها بيد الشعب، وعزز رأيه بالعادات الفرنسية القديمة التي كانت من أهم مراسيمها وضع الملك المتوج على درع ومن ثم رفعه على أكتاف الآخرين، ويفهم من ذلك بحسب هوتمان أن التاج الفرنسي هبة تمثل إرادة ممثلي الشعب، وأن الملوك في السابق ينصبون بقرار سلطة مجلس الطبقات دون الرجوع إلى الحق الوراثي، وأنه يمكن لممثلي الشعب مراقبة الحاكم، ولمجلس الطبقات استعادة السلطة العليا من الحاكم المستبد، وأنه يمكنه خلع الملوك والموافقة على تنصيبهم، وأن مكانة مجلس الطبقات أعلى من السلطة الملكية، والملك لا يتعدى كون وظيفته خدمة الشعب وترأس اجتماعات مجلس الطبقات، ويمكن القول أن هوتمان رسخ نظرية السيادة الشعبية التي وضع من خلالها السلطة العليا بيد مجلس الطبقات في المملكة الفرنسية⁽⁵⁾.

أخذ في معرض الرد على أفكار هوتمان تمسكه الشديد بشرعية وتاريخ مجلس الطبقات، ذلك أن مجلس الطبقات لم يشارك الملك الفرنسي بالسلطة عبر التاريخ، وأنه لم يكن له الأهمية التي تجعله موازياً لسلطة الملك، وذكر في معرض اهتمام هوتمان بأحياء دور المجلس مجرد تسويق قيام مجلس طبقات إقليم بونتيوس Pontuise ومعه عدد من مجالس

(1) Knecht, Catherine de Medici, op.cit., p120.

(2) Lincoln, Bruce, *Discourse and the Construction of Society: Comparative Studies of Myth, Ritual, and Classification*, Oxford University Press US, 1989, Lincoln, chapter 6, pp. 89-102

(3) Allen, op.cit., p307.

(4) كوينتن سكر، المصدر السابق، ص ص 511-513.

(5) Burns, op.cit., pp207-2-8.

الأقاليم الأخرى بتأييد الهيغونت في أقاليمهم، وامتد تأثير أفكار هوتمان وشجع في كتابة عدة كراسات سياسية حاولت إشاعة مفهوم إن الملوك أوجدتهم المجتمع لخدمة أهداف ومصالح الناس، وأبرز الكتابات تحت عنوان ريفيل مائن دي فرانسيس Renville Matin des Francais سنة 1574 للمؤلف مجهول والتي أكدت أن التهاون مع السلطة الحاكمة وعدم الوقوف بوجهها من ابناء المجتمع يؤدي بتلك السلطة الى الاستبداد، وانه يجب تشكيل هيئة مسؤولة لها الحق في تقاسم السلطة مع الملك ومحاسبته حال تقصيره، وان الالتزامات بين الرعايا والحكام يجب ان تكون متبادلة وواجب الطاعة للرعية مشروطة بدور الحاكم وقيامه بواجباته، وطالب الكاتب بالثورة على الملك وإبعاده بالقوة بحجة تجاوزه على الدستور⁽¹⁾.

ظهر كراس سياسي آخر بعنوان حق القضاة Dudroit des Magistrats للمفكر الديني بيزا سنة 1576 كانت له أهمية في رد حركة المقاومة للسلطة الحاكمة، وذكر بيزا في معرض حديثه ان القوانين الإلهية التي مصدرها الخالق يجب أن تطاع من الجميع حتى لو تعارضت مع القوانين المدنية، ومن ثم يمكن القول بحسب بيزا ان الرعية يمكنها الوقوف بوجه القوانين المدنية التي تعارض قوانين الرب حتى لو وصلت إلى مرحلة عصيان السلطة القائمة وتحدث بيزا عن الاستبداد مميزاً بين الطاغية الذي ينتهك السلطة والطاغية المستبد إما قد ملك السلطة بصورة غير شرعية او من خلال الغزو وهذا يمكن مقاومته وحتى التآمر على اغتياله والنوع الآخر من الاستبداد الذي يمارسه الحاكم المنتخب شرعاً والذي مع مرور الوقت اصبح مستبداً⁽²⁾.

قسم بيزا الرعية الى ثلاثة أصناف من حيث الدور المقام، فهناك العامة والحكام الأقل مرتبة الذين يقع على عاتقهم تقييد السلطة الحاكمة، وحكام الأقاليم الذين من واجبهم ان يكون لهم دور والتزام متبادل مع الملك عن طريق عقد او اتفاق متبادل ويمكن الالتزام بالعقد من خلال قسم التتويج الملكي، فإذا ما قام الملك بالتجاوز على مسؤولياته فان للحكام الحق بالتصل عن العقد مع الملك وحمل السلاح ضده وحتى خلعه⁽³⁾.

تطرق بيزا الى الكتاب المقدس والتاريخ الدستوري والقوانين القديمة وقدم ثلاثة عشر مثلاً للحكام وأستشهد بمدينة أسبارتا وأسرائيل القديمة والبرلمان الانكليزي ومجلس طبقات فرنسا والإمبراطورية الرومانية المقدسة، وأراد من ذلك البرهنة أن الكثير من المؤسسات القديمة لعبت دوراً جوهرياً في إيجاد الملوك وتقديم الاستشارات والاحتفاظ بحق عزل الملوك وقيادة المعارضة المسلحة، ومن ثم فانه وبحسب ما ذهب إليه بيزا يمكن إعطاء مجلس الطبقات المكانة المناسبة لمواجهة استبداد السلطة الملكية وان على حكام الأقاليم مواجهة استبداد الملك، وأعتقد بيزا ان على مجلس الطبقات النهوض بواجباته والقيام بمهامه في توجيه الحاكم الى الطريق الصحيح⁽⁴⁾.

نشر كراس سياسي بعنوان خطاب في وسائل الحكم السليم للمؤلف اينوسان جنتيليه Innocent Gentillet سنة 1578 وكان رافضاً للحكم الاستبدادي للحرب الاهلية، وذكر ان الكثير يدعي ان السلم مستحيل مالم يسمح بممارسة الديانتين بشكل علني في المملكة على الرغم من تعارضهما وابقائهما الرعايا في حالة انقسام، واكد الكاتب استحالة التوصل الى السلم بطريقة اخرى وفي الوقت نفسه انكر القول بتعارض هاتين الديانتين، وأستشهد بالاتراك الذين يقبلون المسيحيين في بلادهم، وان على الفرنسيين تقبل بعضهم بعضاً، واذا اقتصر الاختيار بين الحرب الاهلية المستمرة والقبول بالديانتين فان القبول افضل للجميع⁽⁵⁾.

عد كتاب دفاع ضد الطغيان الذي نشر سنة 1579 ونسبت كتابته إلى فيليب دبلسس مورني Philippe Duplessis Morny أحد قادة حركة الإصلاح الديني الفرنسي من أهم ما كتب في الفكر السياسي المقاوم، ويبدو ان الكتاب محاولة للجمع ما بين ما هو سياسي وديني والتوفيق بين ما جاء بالتوراة والكتب القانونية وحاول الكاتب الإجابة على أربعة أسئلة

(1) ه.سباين، تطور الفكر السياسي، ت: راشد البراوي، القاهرة، دار المعارف، الكتاب الثالث، دت، ص521.

(2) Burnes, op.cit., p.200.

(3) Ibid., op.cit., p.201.

(4) Ibid., op.cit., p.202.

(5) جوزيف لوكير، المصدر السابق، ص ص651-652.

أساسية، ركز الأول حول هل الرعايا ملزمون بطاعة الأمراء والملوك حتى في حالة كون أوامر الملوك تتعارض مع قوانين الخالق؟ وإذا ما قام ملك أو أمير بعمل من شأنه إلغاء القوانين الإلهية هل يجوز الخروج عليه ومقاومته وإذا سلمنا بمبدأ المقاومة فالإلى من توجه وما هي الوسائل التي يمكن إتباعها وإلى أي حد يمكن ان نتوقف؟ السؤال الثالث في حالة استبداد الحاكم على رعاياه، هل يحق للرعية رفع السلاح بوجهه وما هو الحق الذي تستند اليه المقاومة المسلحة؟ السؤال الرابع هل يحق قانوناً للأمراء في الدول الأخرى ان يساعدوا الرعايا الذين هم من نفس المذهب والطائفة في البلد الذي تعرض سكانه الى اضطهاد واعتداء مسلح، او يحق للأمراء إبداء المساعدات الإنسانية دون التدخل العسكري⁽¹⁾. واستند مؤلف الدفاع ضد الطغيان على فكرة التعاقد المزدوج، فقد بنى فكرته على العقد الأول بين الله (من خلال تعاليمه الدينية) والملك، ويقابل ذلك عقد أبرم بين الله من جهة والملك والشعب الملزمين بصورة مشتركة من جهة أخرى وذكر (أن طاعة الله دينياً والسهر على مجده هما مضمون الوعد الملكي) وهذا يعد قيداً على تجاوزات السلطة الملكية، أما القيد الثاني فهو من جانب الشعب والعدالة الواجبة له، ويقابله عقد أبرم بين الملك والشعب، فالملك ملزم بموجبه بأن يحكم بالعدل وفقاً للقوانين والشعب عليه الطاعة بأمانة الشخص الذي يحكمه بالعدل، وإذا لم يف الملك بالتزاماته فان للشعب كل الحق بان يحل نفسه من أي التزام، وبحسب مورني ان الله هو الحامي والمنتقم للعقد الأول إذا تم التجاوز عليه من الملك، واستدل بالكتب المقدسة التي أكدت على تحريض أنبياء بني إسرائيل على التمرد على السلطة الظالمة، وأما في حالة انتهاك العقد الثاني فان سلطة الوقوف بوجه الملك المستبد تقع على عاتق الشعب والمجالس الذي تمثله⁽²⁾.

يمكن القول ان السلطة الملكية وبحسب ما ذهب إليه مورني مقيدة من جانبين، فهي لا تستطيع انتهاك قوانين الله بدون ان يفقد حق طاعة الرعية له وفقاً لكلام الرسول ان الله احق من الناس بالطاعة، والملك يعد ملزم بالقانون المدني لأنه إذا لم يحكم بواسطته فان رعاياه لن يدعوا أنفسهم يحكمون بواسطته، وذهب مورني انه لا بد من العهد المزدوج، أذ يرى ان الواجب الديني من أهم أسباب الثورات، والعقد مع الله في نظرية الدفاع يعد قيداً ولو أمكن إبعاده لما تبقى من العقد السياسي بين الملك والجماعة مقررأ مبدأ كون الحاكم موجوداً من اجل الجماعة وعلى ذلك فالإلزام السياسي مقيد ومشروط، ويمكن القول ان ما جاء به صاحب الدفاع يختلف عن نظرية العقد الاجتماعي التي ظهرت في وقت متأخر، وانه لم يميز أي تباين بين النظرية التي تذهب إلى ان سلطة الملك صادرة من الله والنظرية التي ترى انها نشأت عن طريق عقد مع شعبه وهو يرى ان سلطة الملك مستمدة من الله وترك حق المنصب الملكي قائماً إلى جانب الحقوق التي استمدها ملك معين عن طريق عقد مع شعبه وان واجب طاعة أوامر الملك القانونية واجب ديني، واكد مورني على أهمية القانون وتطبيقه وعده مقدساً فبقدر طاعة الشخص للقوانين يعد طائعاً لله، والقوانين مصدرها الشعب وممثليه في المجالس، ولا يمكن تغيير القوانين بدون موافقة الشعب عبر ممثليه⁽³⁾.

كتب القاضي بيار دوبلوي سنة 1585 كراس سياسي بعنوان دفاع كاثوليكي ضد الدفوعات والتصريحات، أكد خلاله ان الحرب لم تكن يوماً ولا الذبح وسيلة لبلوغ الوحدة، وبحسب الكاتب ان الذي يسير بالظلام يحتاج إلى من يرشده للطريق الصحيح ومن يدعي ان همه وحدة الكنيسة فعليه ان يعمل على إعادة الذين ابتعدوا عنها، واعتقد ان استخدام الحرب كوسيلة للعلاج اسوأ من المرض نفسه⁽⁴⁾.

ظهر كراس سياسي سنة 1588 بعنوان مصلح الدولة الفرنسية دون ذكر أسم الكاتب قدم فيه ثلاثة اسئلة، الأول هل يمكن منح الإيمان للهراطقة وحمائتهم شرعياً، والثاني هل يجب إكراه الضمائر في شأن الديانة ؟ وكيف يتصرف الحاكم تجاه المخالفين والثالث هل يمكن العيش بضمير سليم ونية صادقة مع المخالفين وبجوارهم، وخلص الكاتب انه اذا توفرت

(1) سباين، المصدر السابق، ص ص 522-523.

(2) جان جاك شوفالييه، تاريخ الفكر السياسي، من المدينة الى الدولة القومية، ت: محمد عرب صاصيلا، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2006.

(3) سباين، المصدر السابق، ص ص 526-527.

(4) جوزيف لوكيير، المصدر السابق، ص 683.

الإرادة الحرة للسلطة الحاكمة ولرجال الدين يمكن ان يعيش الجميع بسلام، وشدد على ان الاضطهاد يؤدي الى الكراهية والعنف وربما إلى الاحاد، وان على الجميع ان يدرك خطورة الوضع الذي تعيش في البلاد⁽¹⁾.

كراس آخر نشر سنة 1590 بعنوان المسالم حاول الكاتب فيه تفنيد أقوال المدعين بالفوارق الكبيرة بين الكاثوليكية والبروتستانتية، ورفض فكرة القول ان هناك ديانتين مختلفتين، لان الأصل هو واحد والمسيح واحد والجميع يقر بالتألوث المقدس وسر التعميد وسر القربان، ودعا إلى عقد مؤتمر كنسي يشارك فيه الجميع للوصول الى نقاط مشتركة تؤدي الى حل القضايا الخلافية⁽²⁾.

المبحث الثاني: الفكر السياسي لجان بودان.

وجدت الأفكار السياسية التي جاء بها الهيجونت معارضة شديدة من لدن مفكر سياسي كان له الدور الأبرز في الدفاع عن مفهوم الحكم المطلق والنظام الملكي وهو المفكر جان بودان⁽³⁾ Jean Bodan الذي نشر له كتاب ستة كتب في الجمهورية في سنة 1576، وعد الكتاب أول مؤلف عن علم السياسة بالعصر الحديث، إذ انصب فكر بودان على الإفادة من التفسير العلمي للظواهر السياسية وإقامة نظام سياسي قائم على المعرفة العلمية متجاوزاً التفسيرات الغيبية واللاهوتية ومحاولاً الابتعاد بفكرة السيادة عن الفكر اللاهوتي، والعمل على ترسيخ فكرة أن الملك مركز الوحدة الوطنية ويجب اعتباره فوق جميع المذاهب الدينية والأحزاب السياسية والضامن لتمامك القومية الفرنسية، حتى لو كان ذلك على حساب وحدة الدين، ومن ثم فان الكتاب دعوة إلى الوحدة وإقرار النظام اللذين يجب أن تقوم عليهما دولة ذات سيادة⁽⁴⁾ طالب بودان الوقوف ضد كل من يحاول النيل من السلطة القائمة ويدعي حق المقاومة للحاكم، وطالب الجميع بتأييد النظام الملكي القوي من اجل فرنسا موحدة، واعتقد بودان أن مهمة المفكرين السياسيين الوقوف بوجه الأفكار (المطرقة) للهيجونت، وان على الجميع أن يدرك الخطر المترتب على حمل السلاح ضد الحكام، وان الكتابات الهيجونتية التي تنتشر من دون صعوبات وعوائق سوف تدمر البلاد، والتحريض المستمر ضد النظام القائم، يقف وراءه أصحاب مصالح سياسية آملين تحقيق مطالبهم من خلال إشاعة الفوضى في البلاد متناسين أن الفوضى هي أسوأ من الاستبداد، وذكر بودان انه لا يمكن لأحد تحت أي ذريعة ان يقوم بمفرده أو مع جمع من الرعايا بمحاولة إسقاط النظام القائم، وان مجرد التفكير بالخروج على النظام القائم جريمة تستحق الموت، واحتج بودان على الهيجونتيين بقول لوثر في معرض أجابته على الأمراء الألمان الذين سألوه حول مشروعية الخروج على سلطة الإمبراطور، فكان جوابه بالرفض وعدم المشروعية حتى بوجود الاستبداد وعدم الإيمان⁽⁵⁾.

اتبع بودان منهجاً يربط بين الفلسفة والتاريخ وذكر ان الفلسفة تموت ويصيبها الجمود إذا لم يبعث فيها التاريخ الحياة، وان لا فائدة من التاريخ في حال اقتصار الدراسة فيه على مجموعة من الحوادث الإنسانية التي لا يضبطها العقل ولا تخضع للتعليل والتفسير، وشمل الكتاب ستة عناوين رئيسية هي تعريف الجهورية ونظرية السيادة والأنظمة والسياسة والبنى الإدارية للدولة ونظرية الأعراق والمناخات ودراسة التوازنات الاجتماعية والتطورات والثورات و تناول قضايا خاصة تمس الرقابة و النقد والأموال والعملة والأنظمة السياسية⁽⁶⁾.

شكل نشر كتاب الجمهورية لبودان نقطة تحول مهمة في الإبداع الفكري للمعتدلين الذين عرفوا بالسياسيين والذين كان شغلهم الشاغل المحافظة على السلطة الملكية باعتبارها الضمانة الأكيدة للسلم والأمن الأهلي، وتركزت دعوتهم إلى إنقاذ ما يمكن قبل أن تدمر الحرب الأهلية الجميع، ونشر التسامح الديني، والمناشدة بالمحافظة على القومية الفرنسية حتى

(1) المصدر نفسه، ص 690-691.

(2) المصدر نفسه، ص 679.

(3) جان بودان (1530-1596) فيلسوف وسياسي فرنسي، وأحد أعضاء مجلس طبقات، ولد في مدينة أنجو سنة 1530، درس القانون الروماني في مدينة تولوز، غادر الى باريس لممارسة مهنة المحامات، وفيها عمل في خدمة البلاط الملكي منذ سنة 1561 للمزيد ينظر

(4) علي عبد المعطي محمد، السياسة أصولها وتطورها في الفكر الغربي، الاسكندرية، دار المعارف الجامعة، 1983، ص ص 212-213.

(5) كوينتن سكر، المصدر السابق، ص ص 470-473.

(6) صلاح علي نيوف، مدخل الى الفكر السياسي الغربي، بلا، ص ص 69-70.

لو كان على حساب وحدة الدين، ورفضوا الاضطهاد الديني من الجميع، ويبدو ان بودان كان مؤيداً إلى أفكار السياسيين⁽¹⁾.

أهتم بودان بشكل كبير في التركيز على أهمية الأسرة في بناء المجتمع، إذ عدها الوحدة الأساسية في بناءه، وعرف الدولة على أنها حكومة شرعية من أسر عدة، ومن ثم هي حكومة أسر، او بمعنى آخر الدولة هي الحكم القانوني لأسر كثيرة بواسطة سلطة عليا ودائمة و ان رئيس الأسرة يصبح مواطناً عندما يبدأ العمل بالتعاون مع أبناء الأسر الآخرين في المجتمع، وهذا يؤدي إلى نشؤ روابط مختلفة بين الأسر منها الدفاع المشترك والسعي وراء صيانة الأهداف المشتركة والمؤسسات المختلفة وعندما ينتظم ذلك ضمن سيادة واحدة يمكن القول بوجود أو قيام الدولة⁽²⁾.

أولاً: السيادة عند بودان.

عد مفهوم السيادة⁽³⁾ أهم ما تناوله بودان في فكره السياسي، إذ هي المفهوم المركزي لنظريته في بناء الدولة، وهو يعتقد أنها أهم معالم الدولة والذي يميزها عن أي تجمعات يمكن أن تدعي أنها تمثل دولة، وبنى أفكاره ان الخضوع من جانب الرعية لرأس السلطة هو الذي يجعلهم مواطنون، بغض النظر عن طوائفهم ومعتقداتهم وتقاليدهم وامتيازات البعض منهم، وأكد أن الرابطة السياسية يمكن ان تكفي لقيام الدولة، وأن كانت الجماعة السياسية منقسمة على نفسها بسبب فوارق الدين، وعرف السيادة بأنها سلطة عليا على الرعية والمواطنين لا يحد منها قانون، والمهمة الرئيسية لها هي سن القوانين بالإضافة الى قرار الحرب والسلم وعقد المعاهدات وتعيين كبار الموظفين وسك العملة وفرض الضرائب، ومنح العفو وتلقي البيعة وتنظيم الأوزان والمقاييس⁽⁴⁾، وذكر بودان ان شكل الدولة واحد والذي يتغير هو شكل الحكم، وأنط مسؤولية السيادة في الدولة الملكية للحاكم فيما قصر دور مجالس الطبقات في تقديم الاستشارة للملك دون التزامات قانونية، وأكد ان مهمة الدولة تنحصر في امتلاك السلطة ذات السيادة، وأما الحكومة فهي الجهاز الذي تجري ممارسة هذه السلطة على يديه فعندما يوكل الملك سلطته إلى مؤسسات عدة يمكن القول أن حكمه يكون شعبياً⁽⁵⁾.

أعتقد بودان انه لا يمكن إطلاق تسمية دولة ذات سيادة إذا لم يتوفر فيها السلطة التي توحد كل مفاصلها ومكوناتها في جسم واحد وذكر مثلاً على ذلك عارضة السفينة التي بدونها ليس هناك قيمة لجميع الأشياء المكونة للسفينة، وشبه الجمهورية بالسفينة وأن الجمهورية التي يمكن تسميتها الجماعة السياسية او الدولة، هي الحكم المستقيم والمنظم لعدة اسر وللمشتركات فيما بينها، بشرط وجود السلطة العليا، وأضاف إلى السيادة الأملاك العامة والخزينة والأسواق والقوانين والأعراف والقضاء، والقوة السيدة دائمة بدوام حياة الذي يملكها وباسمه الخاص، وفي الوقت نفسه هي مطلقة لا يقيد بها الا مخالفة قانون الله والطبيعة، ويرى بودان ان الحكام لا تقيدهم مجالس ولا يخضعون لأي مؤسسة أخرى، هم الذين من حقهم سن القوانين للرعية وإلغاء ما يعتقدون انه غير صالح للرعية، وجميع القوانين متعلقة بإرادة الحكام، ولهم السلطة للوقوف بوجه الأعراف التي تتعارض مع قوانين البلاد⁽⁶⁾.

ان الحاكم صاحب السيادة لا يحتاج الى موافقة أي مؤسسة او مجلس سواء كان اعلى منه او في مستواه او أدنى منه، إذ يرى بودان ان الحاجة الى الأعلى تعني التبعية والرجوع إلى من يساويه تعني الشراكة والأخذ بأفكار وتعليمات المجالس والرعية تعني الانتقاص من السيادة، فالبرلمانات ومجالس الطبقات التي تعد صلة الوصل بين الحاكم والرعية لها دور مهم اجتماعياً وإدارياً في البلاد، ولكن هي مقيدة بعدم الاختلاف والتداول على صاحب السيادة⁽⁷⁾.

(1) سباين، المصدر السابق، ص ص 549-550.

(2) المصدر نفسه، ص ص 552-553.

(3) وردت فكرت السيادة عند السوفسطائيين والذين في تحيدهم من هو صاحب السيادة في الدولة قالوا بان السلطة لا تعدوا ان تكون القوة او الغلبة التي تمارس لصالح الذين استطاعوا ان يستولوا عليها، وبناء عليه فان السلطة عندهم ليست في الحقيقة الا رمزاً او تعبيراً لسلطان القوي على الضعيف للمزيد ينظر فضل الله محمد إسماعيل، الأصول اليونانية للفكر السياسي الغربي الحديث، القاهرة، بلا، ص ص 30-32.

(4) كوينتن سكرز، المصدر السابق، ص ص 474-475.

(5) سبيلين، المصدر السابق، ص 557.

(6) جان جاك شوفالييه، المصدر السابق، ص ص 286.

(7) William Ebenstein, Great Political Thinkers, New york, 1960, pp349-350.

ركز بودان بشكل كبير على أهمية سن القوانين وإلغائها بالنسبة للسيد الحاكم، وتولي القيام بالحرب وإعلان السلام، وتعيين كبار الموظفين، وإصدار العفو وصك النقود واستيفاء الرسوم والضرائب، ورفض بودان فكرة تأسيس السيادة على حق الشعب، وكذلك اللجوء لنظرية الحق الإلهي الملكي، وتصور وجود نوع من الحرية سابقة لوجود الدولة، وبعد طرح أهم الأفكار التي أدت لقيام الدولة ومناقشة مصادرها التي حصرها في الأسرة أو القيام نتيجة تجمع جمهرة من الناس أو عن طريق هجرة قوم عن آخرين إلى مناطق سكن جديدة، فنجد أن بودان رجح عامل القوة والعنف الذي يمارسه الأقوى، دون أن يستبعد رضا الآخرين وخضوعهم عن طريق القوة، ويبدو أن بودان لم يصل إلى فكرة الإلزام السياسي، ومن ثم فالسيادة عنده موجودة لأنها موجودة وهي ملازمة لطبيعة الأشياء وجزء حيوي من النظام العام وهو بنى على تصورات نظاماً أساسه القانون الذي بدوره تغلب على العرف باعتباره تعبير عفوي عن أسلوب حياة الجماعة والقانون يمثل الدولة وحاكمها بعيداً عن إرادة الجماعة التي تصاغ بمشاركة أعضائها⁽¹⁾.

تكمن أهمية فكرة السيادة عند بودان والتأصيل لها بشكل كبير، بعد أن أصبحت مفهوماً مقبولاً في القانون العام تتركز فيها السلطة الأصلية في جهاز واحد من أجهزة الدولة بحيث لا تأخذ شيئاً من الغير ولا تخضع له من خلال أي سلطة تبعية، وهي سلطة غير مسؤولة تجاه أي سلطة أخرى، ولها أن تمارس حق الإكراه لأي عضو من أعضاء المجلس السياسي، وهي سلطة تحتفظ بالكلمة الأخيرة، وترتب على وجود هذه السلطة الاستقلال التام للدولة عن الخارج وهي كفيلة بضمان الانسجام الداخلي وهدفها الأساس تأمين النظام لا الحرية⁽²⁾.

أن الحادثة في طرح مفهوم السيادة عند بودان تتلخص في خمسة نقاط تكمل بعضها، تتمثل الأولى بأن الملك صاحب السيادة يضع القانون وهو السلطة التشريعية وله حق منح السلطة للقضاة ويملك سلطة الحرب والسلام، وأهم العلامات هي سلطة صنع القانون، وفي النقطة الثانية تأكيد بودان على السلطة التشريعية وأن السيد الحاكم يجب أن يكون تجسيدا للحق وله السلطة العليا النهائية على كل الجماعات والمؤسسات والأفراد داخل المملكة، وهذه الفكرة تطورت فيما بعد إلى القول بأن كل نظام قانوني يجب أن يمتلك مبدأ قانوني تمتد من خلاله القواعد وتنظم وركز بودان على أهمية القانون المدني، والنقطة الثالثة التي تعد تجديدية في الفكر السياسي القبول بمنطق السيادة بشكل كامل، وأن القانون ينبع من إرادة السيد ويخضع له، وأكد على حاجة القانون المدني إلى إبعاد القانون العرفي والطبيعي، ومن ثم فإن السيد هو أعلى سلطة قانونية، والنقطة الرابعة تفضيله النظام الملكي لأن وجود صانع قرار واحد يعد أكثر تطابق مع نظام الكون وأن وجود الحاكم الواحد يعني استقراراً سياسياً، والنقطة الخامسة تمثلت بتعريف السيد بالدولة، والقول بأن السيادة المطلقة دلالة مهمة على فكرة الدولة، وأن السيد يضع في قبضته الكيان الكلي للسلطة الضرورية من أجل تأسيس الدولة ويجسد القانون المدني والدعامة التي تربط الكل معاً⁽³⁾.

ثانياً: حدود السيادة في فكر بودان:

أدخل بودان قيوداً على الملك المطلق السيادة، وقسمها إلى ثلاثة أقسام وهي قيودات القانون الطبيعي والإلهي والقيود التاريخية الأساسية الواردة في التاريخ الدستوري الفرنسي وفي القوانين الأساسية المتعلقة بشكل وطبيعة الحكومة، فالقوانين الإلهية تلزم الملك بالمحافظة على العهود والاتفاقات، والقوانين الإلهية مقيدة للحاكم وهي فوق القوانين البشرية ويمكن عصيان الحاكم في حالة تشريعه لقوانين تعارض القوانين الإلهية⁽⁴⁾.

على الرغم من اعتبار بودان المنظر الأساس والمناصر للحكم المطلق، نجد أنه حاول التوفيق بين حقوق السيادة والقوانين الإلهية والطبيعية، وحق الأسرة في الملكية الخاصة والتي لا يحق للحاكم التعدي عليها، وعارض بودان فكرة عودة

(1) Ibid, p351.

(2) كوينتن سكرنر، المصدر السابق، ص 474.

(3) أندرو فنسنت، نظريات الدولة، ت: مالك أبو شهيو ومحمود خلف، بيروت، دار الجيل، ص 86.

Julian H. Franklin, Jan Bodin and the Sixteenth-Century Revolution in the Methodology of Law and History, New York, 1963, pp32-27.

(4) نور الدين حاروش، تاريخ الفكر السياسي، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر، 2009، ص 303.

كل الأشياء الى السيد الحاكم، وأوضح بدوره ان الحاكم لا يحق له التعدي على أملاك وحقوق رعاياه الا لأسباب تتعلق بالمصلحة العامة، والذي يتجاوز على الأملاك الشخصية لرعاياه لا يختلف في نظره عن اللصوص والسراق، وعلى هذا الأساس صنف الحكم الفردي الى ثلاثة أصناف، الأول هو الشرعي الملكي الذي يرجع الحاكم فيه إلى القوانين الإلهية والطبيعية ويلبي حاجات رعاياه مثل رغبته في طاعة الرعية له، والثاني هو الحكم الفردي الإقطاعي الذي يكون الحاكم السيد الأوحد للأموال والأشخاص بمقتضى حق السلاح والحرب ويمثل حكمه رب الأسرة لعبيده، والحكم الفردي الثالث هو الاستبدادي الذي يتجاوز فيه الحاكم القوانين الطبيعية ويضطهد رعاياه كما لو أنهم عبيد ويتصرف بالأموال العامة كما لو كانت أمواله الخاصة⁽¹⁾، طالب بودان الحاكم ذو السيادة بالحكم المستقيم، وأكد اذا كان على الرعية ان تطيع السيد الحاكم بلا قيد او شرط، فان هناك إلزام في المقابل يقع على عاتق الحاكم بوجود سن القوانين التي تتسق مع قوانين العدالة والعقل والقوانين الإلهية والطبيعية والتي يجب أن لا يخالفها إذا أراد أن لا يدان بحسب تعبير بودان بذنب القدر في الذات الإلهية ولكن حتى لو تجاوز الحاكم على الرعية وعلى القوانين الإلهية فليس لها الحق بالتمرد وقتل الطاغية، والمقاومة السلبية هي الوحيدة المسموح بها، وذكر بودان بعدم طاعة الحاكم المناهض للقوانين الإلهية وان على الرعية الهروب والاختباء وتجنب الضربات وتحمل الآلام والتعذيب حتى الموت وعدم الاعتداء على حياة الحاكم⁽²⁾.

تمثل القوانين الدستورية الفرنسية القيد الثاني على السيد الحاكم، والتي تضمنت رفض انتهاك الملكية الخاصة وسن الضرائب بدون رضا الرعية والاخذ بالقانون الصالي Salic Law الذي اقر عدم السماح للنسوة باعتلاء العرش، والاخذ بالتشريعات التي حضرت على الملك بيع الاملاك العامة والأراضي الملكية⁽³⁾، وأن تحرر الحاكم من القوانين الوضعية، لا يعني عدم الالتزام والوفاء بالعقود لاسيما التي يبرمها مع الرعية، و الالتزام بالعقود شرط من شروط القوانين الإلهية والطبيعية، ومن ثم فإن الأمير ليس فوق المواطن، وان طاعة الأمير ومنحه السيادة المطلقة يتوجب من خلالها التزام الطرفين المتعاقدين بالعقود وعدم خرقها من الطرفين⁽⁴⁾.

من الأمور المهمة التي أكد بودان على وجوب الأخذ بها من الحاكم ذي السيادة هي احترام الملكية الخاصة لجميع الرعايا، والسبب في ذلك أن وحدة الأسرة عند بودان هي أصل الدولة وقد ذكر (ان تصور دولة بلا أسر يماثل تصور مدينة بلا بيوت، وانه لا شيء ممنوع دينياً من الله أكثر من نهب الآخرين من البشر وسلب ممتلكاتهم وأن الحاكم المطلق لا يحق له ان يأخذ ويعطي ممتلكات إنسان من دون قبول المالك)، وذكر ان القول الشائع كل شيء للأمير يختص في السلطة والسيادة ولا يشمل ملكية الناس وأشياهم، يمكن القول ان احترام الملكية الخاصة أثارت قضية أخرى في موضوع السيادة، ذلك ان قضية فرض الضرائب من دون رضا الرعية تماثل مصادرة أملاك الناس، ولذلك فان بودان توقف عند هذه القضية بالقول ان الضرائب كلها تتطلب قبول الرعايا قبلاً ووضوحاً، ويجب تجنب فرض ضرائب جديدة، وأكد على قوله عملياً عندما تم انتخابه عضواً في مجلس الطبقات سنة 1576 ووقف بوجه محاولات هنري الثالث رفع الضريبة، وفي مورد آخر ذكر انه لا شيء يسبب تدمير البلاد وكثرة الفتن والتدمير أكثر من الضرائب العالية على كاهل الرعية⁽⁵⁾.

ثالثاً: الطريقة الأفضل في الحكم عند بودان.

ذكر بودان أنه أول من وضع القاعدة السياسية التي تميز بين الدولة والحكم، وبكلمة أخرى التي تميز بين شكل الدول محدداً بمقر السيادة وشكل الحكم الذي يحدد من خلال الأسلوب الذي تمارس به السيادة، وان إمكانية مزج أشكال الدولة الثلاثة في شكل مختلط لبناء الحكم ممكنة، فالدولة يمكن ان تأخذ شكل الحكم الفردي، وفي الوقت نفسه تحكم شعبياً في حال توزيع المناصب والوظائف والمنافع بشكل متساوي على الجميع، مع المحافظة على السيادة بيد حاكم واحد، ويمكن ان

(1) صلاح علي نيوف، المصدر السابق، ص72.

(2) جان جاك شوفالييه، المصدر السابق، ص29-291.

(3) أندرو فنسنت، المصدر السابق، ص88.

(4) كوينتن سكرز، المصدر السابق، ص488.

(5) المصدر نفسه، ص489-490.

يكون الاندماج بين الحكم الشعبي والحكم الفردي أفضل عند بودان من كل أشكال الحكم الأخرى، وأن الشكل الأفضل للدولة هو حكم الفرد الذي يمكن أن يوفر ركيزة رصينة حقيقية للسيادة، وشكل الحكم الأفضل يعتمد بالدرجة الأساس على الانسجام، فالحاكم يجب أن يوفق بين النبلاء وعامة الشعب وبين الأغنياء والفقراء، وذكر بودان أن على الأمير أن يوفر للنبلاء المزايا لاسيما في الأسلحة والقوانين ويناط بأبناء العامة مهنة القضاء والحرب⁽¹⁾، ويفضل الأغنياء في المهنة التي تمجدهم، وتمنح المهنة التي يمكن أن تحسن حالة الفقراء مادياً وأن تكون غاية الدولة أن يعم الخير لجميع رعاياها⁽²⁾.

ذكر بودان أن الطريقة الوحيدة لتصنيف أشكال الحكم يجب أن تكون على أساس عدد الأشخاص المسكين بالسلطة، ومن ثم فإنه هناك ثلاث أصناف من الدولة، الملكية والارستقراطية والديمقراطية وتكون السيادة في يد شخص واحد أو مجموعة قليلة أو جميع المواطنين، واعتقد بودان أن أهم ما في السيادة وضع القوانين للرعايا من غير طلب موافقتهم وأنه يجب تعريف القانون الوضعي بأنه حكم الحاكم صاحب السيادة لجميع الرعايا⁽³⁾.

رابعاً: أهمية الدين ومفهوم التسامح عند بودان.

ذكر بودان أن القوانين الوضعية التي يسنها صاحب السيادة يجب أن تتسجم مع العدالة الطبيعية وأن القول الحاكم متحرر من جميع القوانين لا يشمل نواميس الله والطبيعة، وبحسب ما ذهب إليه بودان أن جميع الحكام عليهم الخضوع للأوامر الإلهية ومن يرفض ذلك يعد خائناً للذات المقدسة، ويترتب على ذلك أن من حق المواطن عدم طاعة أوامر الحاكم التي تتعارض مع النواميس الإلهية، وفي حال كانت أوامر الحاكم مناهضة لقوانين الإلهية وللقوانين الوضعية فيحق للرعايا الخروج ضده، وإذا اقتصر الأمر على معارضة القوانين الطبيعية دون القوانين الإلهية فليس للرعية القيام بالعصيان وكذلك القضاء، ألا في حال صدور أوامر مضادة للقوانين العليا الإلهية فأن واجب الشعب وممثليه إعلان العصيان وذلك بحسب ما ذهب إليه بودان (لأن تشريف الله وضرورة احترام قوانين الطبيعة يجب أن يكونا عند جميع الرعايا أعظم وأثن من الثروة والحياة وشرف جميع أمراء العالم)⁽⁴⁾.

اعتقد بودان أن معالجة الاوضاع الداخلية في البلاد تحتم على الملك أن ينظر الى الايجابيات والسلبيات قبل اللجوء الى استخدام العنف، ذلك ان اخطر شيء على الحاكم اظهار القوة ضد رعاياه دون ان يتمكن من حسم الخلاف لصالحه، وان على الحاكم معرفة ان الاكراه في الجانب العقائدي يؤدي الى العصيان، والملك الذي يتبع الدين الصحيح في نظر بودان يمكن ان يجمع رعاياه ويجذبهم دون اكراه وقهر، وذكر في تسويغ التسامح أمثلة عدة منها السلطان التركي الذي باعته لم يكره أحداً وسمح للجميع ان يؤمن وفق ضميره، وصان أربع ديانات كانت مختلفة في مبادئها وتعاليمها وطقوسها، ودافع في مجلس الطبقات بصفته نائباً عن مقاطعة فرموندنا عن ضرورة التسامح الديني مع البروتستانت ودعا إلى عقد مجمع كنسي عام لتسوية الخلافات الدينية⁽⁵⁾.

(1) جان جاك شوفالييه، المصدر السابق، ص294

(2) أميل برهبييه، تاريخ الفلسفة العصر الوسيط والنهضة، ت: جورج طرابيش، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط2، 1988، ص309.

(3) كوينتن سكرز، المصدر السابق، ص477.

(4) William Ebenstein, op.cit., p354.

(5) جوزيف لوكليير، المصدر السابق، صص656-659.

الخاتمة

توصل البحث إلى جملة استنتاجات من أهمها:

- أن الإشكالية الأولى التي واجهت الفكر السياسي البروتستانتي الذي كان هدفه التأسيس لمرحلة الحد والوقوف بوجه السلطة الحاكمة المؤيدة للعقيدة الكاثوليكية والرافضة لحركة الإصلاح الديني التي نادى بها لوثر وكالفن، تمثلت بمحاولة أعادت قراءة النصوص الدينية التي رفضت أي خروج ضد السلطة الحاكمة مهما كان استبدادها والتي كانت الأساس لنظرية الحق الإلهي.
- ركز المفكرون السياسيون في المرحلة الأولى من المواجهة مع السلطة الملكية الفرنسية المساندة للكاثوليكية على حالات إساءة استخدام السلطة وعدم قيام المؤسسات الحكومية بأداء واجباتها، وتم التأكيد على أن هدف الرسائل السماوية إشاعة العدل بين الناس وعدم التعرض لعقائد الآخرين.
- أثار المفكرون قضية التمييز بين وظيفة الحاكم وشخصه، وإن من واجب الشعب إطاعة الحاكم العادل الذي يتبع تعاليم الرسل، وإن الحكام ليس بالضرورة من تتصيب الله.
- يمكن القول أنه لم يكن العامل الديني وإن كان الأساس في قيام الحرب الأهلية الفرنسية واستمرارها المتقطع لأكثر من أربعين عاماً، وإنما كانت الدوافع السياسية لبعض الأسر التي عولت على الحرب للحصول على مكاسب سياسية واقتصادية الأثر المهم في استمرار الحرب الأهلية.
- كان للعامل الخارجي وتدخله لمساندة طرف ديني على حساب طرف آخر الدور السلبي في استمرار الحرب الأهلية وعدم الاتفاق على وقفها. وانعكس الخلاف الديني الذي تحول إلى نزاعات وحروب زاد الاحتقان والكراهية بين البروتستانت والكاثوليك.
- كان يمكن تجنب الحرب الأهلية في حال تنفيذ مطالب حركة الإصلاح الديني ولكن الإصرار على رفض المطالب أدى إلى استمرار الحرب والتي ثبت فيها البروتستانت مع كل ما تعرضوا له من قتل ومن ثم حصلوا على الاعتراف بمطالبهم في نهاية الحرب.
- حاول عدة مفكرون كتبوا كراسات سياسية دون ذكر أسمائهم، البحث في القوانين والدساتير الفرنسية القديمة وتناول مفهوم العقد السياسي بين الحاكم والمحكوم لأول مرة، والتشديد أن طاعة الرعية للحاكم مشروطة بتحقيق العدل وضمان حرية المعتقد ووجدت فكرة العقد بين الحاكم والمحكوم وطاعة الرعية في الأدبيات السياسية الفرنسية منذ سنة 1563.
- كانت مذبحة سانت بارتولوميو سنة 1572 نقطة مفصلية في تحول الفكر السياسي البروتستانتي إذ بدأت الكتابات الفكرية تتعرض بالنقد لشخص الملك الفرنسي واتهمته بالتمييز بين مواطنيه.
- إن ما قدمه هوترمان في الغال الفرنجية، يمكن عده من المحاولات الأولى للقول بالسيادة الشعبية، وتقيد صلاحيات الملك، وتفعيل دور مجلس الطبقات الفرنسي، والقول أن وظيفة الملك خدمة الشعب.
- أشار بيزا في كراسه حق القضاة إلى عدة قضايا لها أهمية كبيرة في الفكر السياسي، فالقول أن الشعب يمكنه رفض القوانين المدنية التي يصدرها الحاكم في حال تعارضها مع القوانين الإلهية تحريضاً واضحاً للخروج ضد الحاكم، ومن خلاله بحثه في الحكومات السابقة والقوانين والدساتير، حاول القول بأهمية مراقبة أفعال السلطة الحاكمة عن طريق مؤسسات الدولة الأخرى لاسيما مجلس الطبقات ومجالس الأقاليم.
- يمكن القول أن كراس مورني المعنون دفاع ضد الطغيان والحديث عن طاعة الملوك في حال تعارض قوانينهم مع القوانين الإلهية، والتساؤل عن جواز رفع السلاح بوجه الحاكم المتمرد على القوانين الإلهية، وقضية استعانت الطائفة المضطهدة دينياً بدول خارجية تشاطرها المذهب نفسه يمكن عدها أفكار سياسية جديدة في مجال الفكر



خارطة رقم (٢) التقسيم الديني في فرنسا خلال الحرب الدينية سنة ١٥٨٠

أثر المنهج الإثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية

م.م. عقيل رشيد عبد الشهيد الأسدي م.م. قصي شهاب أحمد الخفاجي

كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة مديرية تربية النجف الأشرف

The Effect of the Supporting Sources in the Achievement of the Students of The Institution of Teacher's Training in Arabic Grammar

Ass. Lect. Kussay Shihab Ahmad Ass. Lect. Akeel Rasheed Abdul Shahee

Najaf Directorate of Education College of Basic Education/University of Kufa

Abstract

This research aims at assessing the effect of the supporting sources in the achievement of the students of The Institution of Teacher's Training in Arabic grammar. To achieve the aim of the research an experimental study has been executed. Group A has been the experimental group and group and B has been the controlling group (30) students each. The material is the book of the second year of The Institution of Teacher's Training in Arabic Grammar which has 48 behavioral goals. A plan of the subjects that have been thought in the experiment is approved by group of experts.

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرّف أثر المنهج الإثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية، ولتحقيق هدف الدراسة، اختار الباحثان عشوائياً معهد إعداد المعلمين في النجف الأشرف، وبالطريقة نفسها اختار الباحثان شعبة (أ)، لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (30) طالباً، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (30) طالباً. كوفيء بين طلاب المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للأبوين). وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني معهد إعداد المعلمين، صاغ الباحثان الأهداف السلوكية للموضوعات، فكانت (48) هدفاً سلوكياً، وأعد الباحثان خطة أنموذجية للموضوعات النحوية المقرر تدريسها في التجربة، وعرضت هذه الإجراءات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صدقها وملاءمتها.

ولغرض تطبيق التجربة، درس أحد الباحثين بنفسه مجموعتي البحث خلال مدة التجربة، وبعد انتهاء التجربة، طبق الباحثان اختبار التحصيل على طلاب المجموعتين.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي T-Test، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان برون، ومربع كاي (كا²)، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل التمييز، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث إلى:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنهج الإثرائي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بما يأتي: ضرورة اهتمام المدرسين بالمنهج الإثرائي وعده كمكمل للمنهج القائم وليس كونه ساعات إضافية. واقترح الباحثان إجراء دراسة في مراحل دراسية أخرى.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

لاحظ الباحثان تدنياً واضحاً وكبيراً في مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية بصورة عامة وقواعد اللغة العربية بصورة خاصة وجاءت هذه الملاحظة من خلال عملهما في التدريس، كما لاحظا أن هناك قسماً من الطلاب يتهيرون من دروس اللغة العربية ولا يحبذونها وأكد ذلك عدد من المشرفين الاختصاصيين الذين رأوا تدنياً واضحاً في النسب المئوية للنجاح في المدارس في مادة اللغة العربية مقارنة مع المواد الدراسية الأخرى مما أعطى للباحثين الدافعية في البحث عن أسباب هذا النفور والضعف الذي قد يرجع في بعض جوانبه إلى سوء استعمال طرائق التدريس. لذا أراد الباحثان أن يوظفا طريقة حديثة في التدريس قد تؤدي في نتائجها إلى جعل دروس اللغة العربية من الدروس المحببة إلى نفوس الطلاب فكان اختيارهما المنهج الإثرائي كونه إستراتيجية حديثة في التدريس ووسيلة ناجعة قد تساعد الطلاب في زيادة تحسين تحصيلهم في قواعد اللغة العربية.

ثانياً: أهمية البحث

تتجلى أهمية اللغة العربية في قول الثعالبي (430هـ): "العربية خير اللغات والألسنة والإقبال على تفهمها من الديانة. إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين" (الثعالبي، 1938: 2)، وقد وصفها (القلقشندي 821 هـ) بأنها: "أمتن اللغات وأوضحها بياناً، وأدقها لساناً، وأمدّها رواقاً وأعذبها مذاقاً" (القلقشندي، د.ت: 183)، وقد ارتبطت اللغة العربية بالدين منذ ظهور الإسلام، بسبب نزول القرآن الكريم بها، قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ (الشعراء: 192 - 195) فعزز ذلك من مكانتها ليس بين العرب فحسب، بل بين من اعتنق الإسلام من الشعوب الأخرى. (سلمان، 2003: 12)، ولما جاء الإسلام وعمّ الجزيرة العربية وتوسع خارجها، أخذت اللغة العربية تنتشر بالآفاق؛ فامتزج اللسان العربي بغيره ممن دخل الإسلام، فاختلطت لهجات العرب بعضها ببعض وباللغات الأخرى فكثر اللحن في اللغة العربية مما دفع إلى وضع القواعد التي تعصم اللسان من الخطأ. لذلك أول شيء احتاج إليه العرب في ضبط القراءة هو (النحو) وقد بعثهم على الإسراع في وضعه، وضبط قواعده ما شاهده من لحن الناس في قراءة القرآن، فوجه الإمام علي (عليه السلام) أبا الأسود الدؤلي عندما سمع رجلاً يقرأ قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ (التوبة: منتصف الآية 3)، بخفض رسوله وهي منصوبة فوضع باب العطف، والنعت، وهو من أسس علم النحو (السامرائي، 1982: 31). ويعد الإثراء في المناهج من الأساليب الرئيسة التي يمكن استعمالها في التعليم، إذ يمكن تطبيق هذا الأسلوب في الصفوف على اختلاف مستوياتها وفي الموضوعات الدراسية جميعها ويتضمن الإثراء قيام الطالب بالبحث والابتكار وزيادة المعلومات (الجبوري، 1985: 161)، إذ يقوم هذا المنهج على الفرض القائل بأن الوظائف العقلية الإدراكية يمكن تنميتها من خلال التحدي العقلي المنظم المنسق الذي يؤكد على التأمل، ويقصد بالإثراء تزويد الطلبة بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطي في منهاج المدرسة العادية، وتتضمن تلك الخبرات، مناهج إضافية تثري حصيلتهم بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها بتوجيه المعلمين وإشرافهم، وليس بأسلوب عشوائي. (Anita, C., 1997, 373)

ويتبلور الهدف الأساسي لهذا المنهج في مساعدة المتعلمين على التعلم وزيادة قدرتهم على التكيف مع البيئة وتحويل التدريس من تلقين للمعلومات إلى تنمية المهارات العقلية لديهم واستعمال تلك المهارات في فهم المشكلات التي تواجههم حاضراً ومستقبلاً والتغلب عليها، فضلاً عن أنه يسعى إلى إمداد المعلم بمجموعة من التدريبات يقوم بتوظيفها في الدرس لمساعدة المتعلم على التفكير النشط، وزيادة أو تكثيف تقديم المعلومات أو المهارات بطرق مختلفة، مثل الأنشطة التدريبية والممارسات التعليمية التي يؤديها الطالب داخل الفصل الدراسي بما يعزز لدى الطالب اكتسابها اعتماداً على عوامل عديدة منها أساليب التعلم لدى الطلبة وطرائق التدريس المختلفة وطبيعة المحتوى التعليمي. (البناء، 2000: 54-87)

وقد اختار الباحثان معهد إعداد المعلمين ميدانا للبحث لما يضطلع به من مهمة إعداد الكوادر البشرية التي يعول عليها مستقبلا في تأسيس اللبنة الأولى لصنع الحياة وتشكيلها، ورسم مستقبلها ؛ لذلك يقتضي الإعداد الأكاديمي للمعلم تزويده بالمفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل، فالمعلم هو العامل المهم جداً في عملية التربية وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غاياتها وله دور أساس في تشجيع المتعلمين على ممارسة الأنشطة لاتصاله بهم اتصالاً مباشراً. (الرشدان، 1999: 291). وفي ضوء ما تقدم ارتأى الباحثان تجريب المنهج الإثرائي في مادة قواعد اللغة العربية لعله يساهم في رفع مستوى تحصيل طلبة معهد إعداد المعلمين. أملين أن يحقق زيادة متواضعة في مجال التدريس، وتوسيع آفاق البحث العلمي في هذا المجال. وتتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

1. أهمية اللغة العربية بشكل خاص بوصفها لغة القرآن الكريم ولغة الأمة الإسلامية.
2. أهمية قواعد اللغة العربية بوصفها مقياس التمكن من اللغة.
3. أهمية الطريقة لإيصال المادة
4. أهمية المنهج الإثرائي في إثراء البنى المعرفية للطلبة.
5. أهمية معهد إعداد المعلمين بوصفه المؤسسة التي ترفد المجتمع بمعلمي المستقبل.

ثالثاً: هدف البحث

يرمي البحث إلى تعرف أثر المنهج الإثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية.

رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث صاغ الباحثان الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية باستعمال المنهج الإثرائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

خامساً: حدود البحث يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1- معهد إعداد المعلمين في مركز محافظة النجف الأشرف.
- 2- عينة من طلاب الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في محافظة النجف الأشرف للعام الدراسي 2011-2012م.

سادساً: تحديد المصطلحات

1 - المنهج الإثرائي: عرفه كل من:-

أ- كود (GOOD:1973) بأنه: "برنامج للموهوبين أو المتميزين يدخل في إطار الصفوف النظامية، ويتكون من محتويات متنوعة ومقصودة للمنهج وفعاليات للطلبة ذوي المستوى العالي في الصف المتميز" (GOOD,1973:212).

ب- الزوبعي وآخرون (1995) بأنه: "إضافة موضوعات تعليمية إلى المنهج الاعتيادي، فيتعلم هؤلاء الطلبة المعلومات والخبرات التي يتعلمها أقرانهم الاعتياديون مضافاً إليها موضوعات لتوسيع معلوماتهم وتعميق خبراتهم أكثر من الاعتياديين (الزوبعي وآخرون، 1995: 9).

التعريف الإجرائي للمنهج الإثرائي:

في ضوء التعريفات السابقة يعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه إضافة معلومات جديدة لطلاب الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستخدام المنهج الإثرائي من أجل إحاطتهم بكل تفاصيل الموضوع المدروس مما يؤدي إلى إثراء معلوماتهم في تلك المادة.

2 - **التحصيل: لغة:** حَصَلَ: الحاصل من كل شيء: ما بقي، وثَبَّتَ، وَذَهَبَ ما سواه، والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيل، والحصائل: البقايا، وحاصل الشيء، ومحصوله: بَقِيَّتُهُ قال الفراء في قوله تعالى: ﴿وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ﴾ (العاديات: 10)، أي بَيَّن وقال غيره: مُيِّزَ، وقال قسمٌ: جُمِعَ، وتحصَّل الشيء: تَجَمَّعَ، وثبت. (ابن منظور، ج11، 1956: 153).

أما اصطلاحاً: فعرّفه كل من:-

أ- أبو جادو (2003) بأنه:- " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (أبو جادو، 2003: 425).

ب- علام (2006) بأنه:- "درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي واحد، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية وهو الناتج النهائي للتعلم" (علام، 2006: 123).

وعرفه الباحثان إجرائياً بأنه:- " هو المستوى الذي يصل إليه طلاب عينة البحث في مادة قواعد اللغة العربية في الاختبار النهائي المعد لهذه الدراسة ويعبر عنه بالدرجات".

3 - معاهد إعداد المعلمين: وهي المعاهد التي تقبل فيها الطلبة الذين انهوا الدراسة المتوسطة، ومهمتها إعداد المعلمين والمعلمات، ومنحهم شهادة (الدبلوم) في التربية، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ويكون التخصص بعد السنة الثالثة.

4 - قواعد اللغة العربية: عرفها كل من:-

أ- (الدليمي) 1989 بأنها: "عملية تقنين للقواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجمل وعملها في حالة الاستعمال كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات" (الدليمي، 1989: 48).

ب- (سليمان وآخرون) 2000 بأنها: "علم أصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء" (سليمان وآخرون، 2000: 11).

التعريف الإجرائي: الموضوعات النحوية المقرر تدريسها لطلبة الثاني في معهد إعداد المعلمين للعام الدراسي 2011 - 2012م. وهي (بناء الفعل الماضي، ورفع الفعل المضارع ونصبه وجزمه بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً والتي تجزم فعلين)

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث والتي أفادت البحث من جوانب عدة منها: منهج البحث المتبع، والتصميم التجريبي، والعينة وكيفية اختيارها، والوسائل الإحصائية والحسابية المناسبة، والنتائج التي توصلت إليها، والمصادر التي اعتمدتها ومن هذه الدراسات هي:

1- دراسة صنبر (1995)

(أثر المنهج الإثرائي في القدرات المعرفية لدى طلبة ثانوية المتميزين)

هدفت هذه الدراسة تعرف أثر استعمال المنهج الإثرائي في القدرات المعرفية لدى طلبة ثانوية المتميزين في مادة الأحياء للصف الثاني المتوسط. وتضمنت الدراسة أربعة أهداف فرعية تهدف إلى معرفة أثر المنهج الإثرائي في قدرة الطالب المعرفية في مجالات (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) واختارت الباحثة متوسطتين في محافظة نينوى للعام الدراسي 1994-1995 هما ثانوية المتميزين للبنين كمجموعة تجريبية ومتوسطة دار السلام كمجموعة ضابطة واختارت الباحثة صف دراسي من كل مدرسة كعينة للبحث حيث بلغ عدد الطلبة (53) طالبا (24) منهم في ثانوية المتميزين

و(29) منهم في متوسطة دار السلام، وقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعتين ذا الاختبار البعدي فقط بالإضافة إلى استخدامها اختبار تحصيلي في مادة العلوم لأغراض التكافؤ في القدرات المعرفية وكذلك اختبار تحصيلي في مادة الأحياء للصف الثاني المتوسط لقياس قدرات الطلبة المعرفية، واعتمدت الدراسة على الوسائل الإحصائية الآتية وهي:- معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومعامل صعوبة الفقرة ومعامل تمييز الفقرة (صنبر، 1995: 14-15).

2 - دراسة الجبوري (2002)

(فاعلية المنهج الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة ثانوية المتميزين في الموصل)

أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة الموصل/ كلية التربية، ورمت تعرف فاعلية المنهج الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في ثانوية المتميزين للبنين ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث أربع فرضيات صفرية. وتكونت عينة البحث من (187) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط بواقع (93) طالباً في ثانوية المتميزين و(94) طالباً في متوسطة دار السلام وللعام الدراسي 2001-2002 وتم إجراء التكافؤ بين كلا المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للوالدين، التحصيل الدراسي لسنوات سابقة، واختبار المعرفة المسبقة). واعتمد الباحث اختبار القدرة على التفكير الابتكاري أداة للبحث كما قام ببناء اختبار للمعرفة المسبقة لأغراض التكافؤ بين مجموعتي البحث. اعتمد الباحث على عدد من الوسائل الإحصائية وهي: الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين و معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان _ براون التصحيحية. وأظهرت نتائج البحث ما يأتي:

- 1- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الطلاقة للتفكير الابتكاري.
 - 2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المرونة للتفكير الابتكاري، ولصالح المجموعة الضابطة.
 - 3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الأصالة للتفكير الابتكاري، ولصالح المجموعة التجريبية.
 - 4- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري.
- (الجبوري، 2002: 8-86).

موازنة البحث الحالي مع الدراستين السابقتين

فيما يأتي موازنة للدراستين السابقتين لبيان مدى اتفاقها واختلافها وعلاقتها بهذه الدراسة:

1- مكان الدراسة

اتفقت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فقد أجريت دراسة كل من (صنبر، 1995) و(الجبوري، 2002) في العراق، أما الدراسة الحالية ستجرى في العراق في النجف الأشرف.

2- هدف الدراسة

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فقد هدفت دراسة (صنبر، 1995) إلى معرفة أثر المنهج الإثرائي في القدرات المعرفية، أما دراسة (الجبوري، 2002) فهدفت إلى تعرف فاعلية المنهج الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرف أثر المنهج الإثرائي في التحصيل في مادة قواعد اللغة العربية.

3- حجم العينة

تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة التي طبقت عليها التجربة، فقد بلغ حجم العينة في دراسة (صنبر، 1995) (53) طالباً، وفي دراسة (الجبوري، 2002) بلغت العينة (187) طالباً، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة (60) طالباً.

4-التصميم التجريبي

اتفقت الدراسات السابقة على استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة إذ استخدمت التصميم التجريبي ذي المجموعتين أيضاً.

5-الوسائل الإحصائية

لقد تعددت الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحثان في الدراسات السابقة، إذ استخدمت فيها الوسائل الإحصائية الآتية:

(معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومعامل صعوبة الفقرة، ومعامل تمييز الفقرة، الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة سبيرمان - براون التصحيحية، والنسبة المئوية). أما الدراسة الحالية فيستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة.

6- أثبتت الدراساتتان السابقتان فاعلية المنهج الإثرائي في التحصيل، أما نتيجة البحث الحالي فستعرض في الفصل الرابع من هذا البحث.

الفصل الثالث**منهجية البحث وإجراءاته****أولاً: منهج البحث:-**

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتعرف: (اثر المنهج الإثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية) لأنه المنهج المناسب لطبيعة البحث، وقد اعتمدته دراسات عدة، ويمثل أحد مناهج البحث العلمي المستعملة في البحوث التربوية والنفسية.

ثانياً: التصميم التجريبي:

اختار الباحثان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثهما، وكما مبين في الجدول (1).

الجدول (1)**التصميم التجريبي**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	المنهج الإثرائي	التحصيل	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة التقليدية	التحصيل	اختبار تحصيلي

يقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم هي التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (المنهج الإثرائي)، والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية. في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي بعدي يعده الباحثان بنفسهما، لمعرفة أثر المتغير المستقل المستعمل في الدراسة.

ثالثاً: مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مركز النجف الأشرف للسنة الدراسية (2011 . 2012) ولأجل اختيار عينة المدارس زار الباحثان المديرية العامة لتربية محافظة النجف الأشرف لمعرفة أسماء المعاهد النهارية للبنين فقط التابعة لها والتي تقع ضمن محافظة النجف الأشرف، فكانت المعاهد كما مبين في الجدول (2).

جدول (2)

المعاهد النهارية للبنين في محافظة النجف الأشرف

ت	اسم المعهد	الموقع
1	معهد إعداد المعلمين	الكوفة. حي كندة
2	معهد إعداد المعلمين	المناذرة. حي العسكري
3	معهد إعداد المعلمين	العباسية
4	معهد إعداد المعلمين	النجف الأشرف. حي الغدير

رابعاً: عينة البحث

1. عينة المعاهد:

يتطلب البحث الحالي اختيار معهد من بين المعاهد التابعة لمديرية تربية محافظة النجف. اختار الباحثان معهد إعداد المعلمين للبنين الواقع في مركز محافظة النجف بطريقة عشوائية، من بين المعاهد التي تتوافر فيه شعبتان أو أكثر ضمن مجتمع البحث.

2. عينة الطلاب:

بعد أن حدد الباحثان المعهد الذي ستطبق فيه التجربة، وهو معهد إعداد المعلمين في النجف الأشرف، ومن خلال عمل أحد الباحثين في المعهد الذي يضم ثلاث شعب للصف الأول، وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحثان شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية باستخدام (المنهج الإثرائي)، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية)، وبلغ عدد طلاب المجموعتين (65) طالباً بواقع (33) طالباً في شعبة (أ) و (32) طالباً في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطلاب المخففين البالغ عددهم (5) طلاب، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (60) طالباً بواقع (30) طالباً في المجموعة التجريبية، و (30) طالباً في المجموعة الضابطة، وكما مبين في الجدول (3)

جدول (3)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخففين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	33	3	30
الضابطة	ب	32	2	30
المجموع		65	5	60

إن سبب استبعاد الطلاب المخففين كونهم يمتلكون خبرة سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في إنشاء التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث أو في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما جعل الباحثان يستبعدونهم من النتائج فقط، إذ ابقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي.

خامساً / تكافؤ مجموعتي البحث:-

حرص الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقدان أنها تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أن طلاب العينة من منطقة واحدة، ومن الجنس نفسه وهذه المتغيرات هي:

• العمر الزمني للطلاب.

• التحصيل الدراسي للآباء.

• التحصيل الدراسي للأمهات.

تم الحصول على المعلومات الخاصة للطلاب بالنسبة إلى المتغيرات السابقة عن طريق:-

تنظيم استمارة معلومات خاصة وزعت على الطلاب ملحق (1).

الاستعانة بسجلات الدرجات الخاصة بإدارة المعهد.

الاستعانة بالبطاقة المدرسية.

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

حصل الباحثان على أعمار الطلاب من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالب ومن استمارة المعلومات (ملحق 4)، وتم حساب أعمار طلاب مجموعي البحث، إذ بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (207,7) شهراً، في حين بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (206,9) شهراً، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين أعمار طلاب المجموعتين، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,28) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	207,7	9,1	83,07	58	0,28	2	ليست بذي دلالة إحصائية
الضابطة	30	206,9	12,09	146,2				

2. التحصيل الدراسي للآباء⁽¹⁾

كافأ الباحثان في التحصيل الدراسي للآباء بين مجموعتي البحث باستعمال مربع كاي فكانت النتائج بحسب ما

مبين في جدول (5)

جدول (5)

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

التحصيل	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد وكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كا ²		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
							القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	
التجريبية	30	10	7	6	7	3	1,42	7,81	غير دالة إحصائياً
الضابطة	30	8	5	6	11				

يبدو من جدول (5) إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا²) المحسوبة (1,42) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (7,81) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (3)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير.

3- التحصيل الدراسي للأمهات⁽²⁾ (*)

(1) دمجت الخليتان (يقرأ ويكتب وابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (يقرأ ويكتب) أقل من (5) وكذلك خلية (معهد وكالوريوس) دمجت في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (معهد) أقل من (5) وبذلك أصبحت درجة الحرية (3).
(2) دمجت الخليتان (يقرأ ويكتب وابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (يقرأ ويكتب) أقل من (5) وكذلك خلية (إعدادية ومعهد) دمجت في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (معهد) أقل من (5) وبذلك أصبحت درجة الحرية (3).

كافأ الباحثان في التحصيل الدراسي للأمهات بين مجموعتي البحث باستعمال مربع كاي فكانت النتائج بحسب ما مبين في جدول (6)

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

القيمة كا ²	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	القيمة كا ²	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	القيمة كا ²	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	القيمة كا ²
الدالة الإحصائية عند مستوى 0.05									
غير دالة إحصائياً	7,81	1,04	3	8	8	9	5	30	التجريبية
				8	5	10	7	30	الضابطة

يبدو من جدول (6) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا²) المحسوبة (1,04) اصغر من قيمة (كا²) الجدولية (7,81) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (3)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير.

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

يتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي لذلك لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي وحده بالتأثير على المتغير التابع، (عطوي، 2009، 198). ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة، حاول الباحثان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة النتائج، وعلى الرغم مما قام به الباحثان من إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، إلا إنهما حاولا قدر الإمكان السيطرة على بعض المتغيرات الدخيلة، وفيما يأتي هذه المتغيرات وكيفية ضبطها:-

1 - الحوادث المصاحبة:

لم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، مثل الحوادث الطبيعية (الزلازل، والفيضانات، والأعاصير) وغير الطبيعية مثل الإدارية، لذا لم يكن اثر لذلك في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، وبهذا أمكن تفادي أثر هذه العوامل.

2-أداة القياس:

استعمل الباحثان اختبار التحصيل أداة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث.

3-الإجراءات التجريبية:

لقد حرص الباحثان على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك من خلال ما يأتي:

- أ- سرية البحث:** تمتع البحث بسرية كاملة إذ أن أحد الباحثين كان مدرسا في المعهد.
- ب- المدرس:** درس أحد الباحثين مجموعتي البحث، وهذا يعطي التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لان تكليف مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب السيطرة على سير التجربة، فقد يمتلك أحد المدرسين معلومات عن المادة أكثر من الآخر، أو صفات شخصية أفضل، أو غير ذلك من العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة.
- ج- مدة التجربة:** كانت مدة التجربة متساوية لطلاب المجموعتين، وهي فصل دراسي كامل، إذ بدأت التجربة في يوم الأربعاء الموافق 2012/3/28، وانتهت يوم الأحد الموافق 2012/5/6.

سابعاً - تحديد المادة العلمية

حدد الباحثان قبل بدء التجربة المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتي البحث، وقد تضمنت الموضوعات الآتية (بناء الفعل الماضي، ورفع الفعل المضارع ونصبه وجزمه بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً والتي تجزم فعلين). من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول معهد إعداد المعلمين المقرر تدريسه للعام الدراسي 2011 / 2012م.

ثامناً: صياغة الأهداف العامة والسلوكية:

• **تحديد الأهداف العامة:** تكمن أهمية الأهداف التربوية العامة في أنها تساعد في اختيار المحتوى التعليمي، وتنظيمه وترتيبه، بطريقة تتفق واستعداد المتعلم، ودوافعه وقدراته، وخلفيته الدراسية والاجتماعية. (الحيلة، 2002:116). لذا راجع الباحثان مديرية المناهج العامة في وزارة التربية، وحصلوا على نسخة من الأهداف العامة لكتاب قواعد اللغة العربية للعام الدراسي 2011 - 2012م والملحق (2) يبين ذلك.

• **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 لبة، 1982:162) وجدول (7) يبين عدد الأهداف السلوكية

جدول (7)

الموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وعدد الأهداف السلوكية لكل موضوع

الأهداف السلوكية	الموضوعات
10	بناء الفعل الماضي.
10	رفع الفعل المضارع.
9	نصب الفعل المضارع.
8	جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) جزم الفعل المضارع
11	(أدوات الشرط الجازمة)
48	المجموع

يتضح من الجدول (7)، أن العدد الكلي للأهداف السلوكية بلغ (48) هدفاً، موزعة بحسب الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة، فكانت (10) أهداف لموضوع (بناء الفعل الماضي)، و (10) أهداف لموضوع (رفع الفعل المضارع)، و (9) أهداف لموضوع (نصب الفعل المضارع)، و (8) أهداف لموضوع (جزم الفعل المضارع - الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً)، و (11) هدفاً لموضوع (جزم الفعل المضارع - أدوات الشرط الجازمة) (ملحق 3).

تاسعاً: إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالتخطيط الدراسي هو مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلم أفضل (عبيدات وسهيلة، 2007: 9) وقد اعد الباحثان الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات التي ستدرس في التجربة في ضوء المتغير المستقل (المنهج الإثرائي) في المجموعة التجريبية، و (الطريقة التقليدية) في المجموعة الضابطة، وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ملحق (4) لبيان آرائهم وملاحظاتهم لغرض التعديل، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت التعديلات اللازمة عليها، ملحق (5).

عاشراً: إعداد اختبار التحصيل: ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيل لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع. ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة قواعد اللغة العربية الحديث والمعاصر، لذا صمم الباحثان اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متمساً بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة البحث. وقد مر هذا الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه منها:

أ . **تحديد الهدف من الاختبار:** تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات التي ينبغي على مصمم الاختبار التفكير بها. فعند تصميم أي اختبار تحصيلي يجب على مصممه النظر مسبقاً إلى الهدف الذي يسعى إليه من بناء اختباره ومن ثم صياغته وتصميم أسئلة الاختبار، لتتلاءم والهدف الذي صمم من أجله (ملحم، 2000: 210).

يرمي اختبار التحصيل إلى قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل النهائي في مادة قواعد اللغة العربية الحديث والمعاصر) لطلاب الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين.

ب . **مستويات الاختبار:** التزم الباحثان بقياس المستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لملاءمتها للمرحلة الإعدادية.

ت . **إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):** تعرف الخارطة الاختبارية بأنها عبارة عن مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعات المختلفة والأوزان السلوكية في مستوياتها المختلفة (النور، 2007: 127). وتعد الخارطة الاختبارية من المتطلبات الأولى والأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية، لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم الأساسية للمادة وعلى الأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وحسب أوزان كل منها. (Chisell, 1975, P: 44). لذلك أعد الباحثان خارطة اختباريه اشتملت على الفصول الأربعة الأخيرة لمادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وحدد الباحثان عدد الفقرات الاختبارية إذ بلغت (24) فقرة، وزعت على تلك المستويات، وقد تم تحضير جدول للمواصفات.

وحسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة أهمية المحتوى} = \frac{\text{عدد الصفحات للموضوع الواحد}}{\text{عدد الصفحات الكلية للمادة الدراسية}} \times 100\%$$

بعد إخراج أهمية المحتوى نستخرج النسبة المئوية لكل مستوى حسب المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة أهمية كل مستوى} = \frac{\text{مجموع الأهداف السلوكية لكل مستوى}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية الكلي}} \times 100\%$$

مجموع الأهداف السلوكية الكلي

وجداول (8) يوضح ذلك

الجدول (8)

(الخريطة الاختبارية)

عدد صفحات كل موضوع والأهمية النسبية للموضوعات وعدد الفقرات الاختبارية في كل مستوى من المستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

الموضوعات	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	مستويات الأهداف					
			معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
الفعل الماضي	6	18	1	1	1		1	1
رفع الفعل المضارع	4	12		1	1	1	1	
نصب الفعل المضارع	8	24	1	1	1		1	1
جزم الفعل المضارع	9	27	1	1	1	1	1	1
جزم الفعل المضارع	6	18			1	1	1	1
المجموع	33	100	3	4	5	3	5	4
النسبة المئوية للمستويات			20%	20%	22%	10%	12%	12%
			20%	20%	22%	10%	12%	12%

ث . تحديد نوع فقرات الاختبار: هناك عدد من الاختبارات التي تستخدم في قياس تحصيل الطلاب، منها على سبيل المثال: الاختبارات المقالية وهي أفضل أنواع الأسئلة في نظر التربويين، بشرط إجادة اختيارها وصياغتها وتصميمها، وهي صالحة لقياس القدرات العليا من الجانب المعرفي للطلبة وخاصة التركيب والتقويم، وهي بهذه تمتاز عن غيرها من الاختبارات (أبو الهيجاء، 2001:175). أما الاختبارات الموضوعية فهي أكثرها شيوعاً واستعمالاً في الاختبارات الخاصة بالتحصيل الدراسي، وتسمى بالاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد أخذت أسم الموضوعية من طريقة تصحيحها، فهي موضوعية لعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح. ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بثبات وصدق عاليين . إذا وضعت بشكل جيد . وشمولها لجميع أجزاء أهداف المادة الدراسية (الظاهر وآخرون، 1999:62). اختار الباحثان فقرات الاختبار من متعدد لأنها من أكثر الاختبارات الموضوعية فعالية، ويمكن عن طريقها قياس قدرات عقلية عليا يصعب على غيرها من الاختبارات الموضوعية قياسها، فهي تساعد المدرس على تغطية المادة في وقت قصير والسيطرة على العملية التعليمية (جامل، 2000:181).

صدق الاختبار :-

من صفات الاختبار الجيد أن يكون صادقاً، ويقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس اختبار التحصيل ما وضع لقياسه، وألا يقيس أي أهداف أخرى غير أهداف المقرر (النور، 2007: 194). بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها (العبيسي، 2010: 212). ومن أجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحثان إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى:-

أ. الصدق الظاهري :-

هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ويتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وخواص ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله. (الكبيسي، 2007: 195) ولغرض التثبت من الصدق الظاهري للاختبار، وتحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، عرض الباحثان فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية ملحق(4) على عدد من المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ومدرسي المادة ملحق(5) لبيان مدى ملائمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) من مجموع الخبراء، فأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بفقراته البالغة (24) فقرة ملحق (4).

ب. صدق المحتوى :-

إن الاختبار الذي يتصف بصدق المحتوى، تعد فقراته عينة ممثلة لنطاق السلوك، المراد قياسها، ومن ثم اختيار عدد من الأسئلة يفترض بها أن تمثل هذا النطاق تمثيلاً صحيحاً (الدليمي وعدنان، 2000:75) وهذا ما حققه الباحثان عن طريق إعداد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات اختبار التحصيل للطلاب، عن طريق الاهتمام بالموضوعات جميعها ومستويات الأهداف كافة كما موضحة في جدول رقم (8).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبق الباحثان اختبار التحصيل بصيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً من طلاب معهد إعداد المعلمين في الكوفة، بعد أن تأكد الباحثان من إكمال طلاب العينة الاستطلاعية الموضوعات المشمولة بالاختبار التي درسها لطلاب مجموعتي البحث، وقد هدف الباحثان من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى:

• تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

• تحليل فقرات الاختبار من حيث:

أ. مستوى الصعوبة.

ب. قوة التمييز.

• حساب معامل ثبات الاختبار.

1. تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار

بعد تطبيق اختبار التحصيل على العينة الاستطلاعية، وجد الباحثان إن أسرع طالب أكمل الإجابة بـ (36) دقيقة، وأبطأ طالب استغرق (42) دقيقة، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$78 \quad 42 + 36$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{42 + 36}{2} = \frac{78}{2} = 39 \text{ دقيقة.}$$

فأوضح للباحثين أن متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (39) دقيقة.

2. تحليل فقرات الاختبار

يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها، ومدى مراعاتها الفروق الفردية، فيما يخص الصفة المراد قياسها، (الإمام وآخرون، 1990: 106) وبعد تصحيح إجابات طلاب العينة الاستطلاعية، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وعوملت الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضع لها أكثر من علامة، معاملة الإجابات الخطأ، وبعدها رتب درجات الطلاب تنازلياً، ثم قسمت الدرجات على نصفين، النصف العلوي، ويشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات، والنصف الأسفل يشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أوطأ الدرجات. ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (أقل من 50)، أخذها الباحث بكاملها بدلاً من اعتماد أعلى وأوطأ (27%) وأعلاها (الإمام وآخرون، 1990: 108)، وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (16) درجة، فيما كانت أوطأ درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (6) درجات، ثم حسب الباحثان متوسط الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وكما يأتي:

• **مستوى الصعوبة:** يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلاب الذين يجيبون إجابة صحيحة عن الفقرة (الإمام وآخرون، 1990: 109)، وقد بينت الدراسات أن الاختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين الطلاب المختبرين، إذا كان متوسط صعوبة الفقرات التي يشتمل عليها (50%) تقريباً، أي يستطيع أن يجيب (50%) منهم على كل فقرة من فقراته (علام، 2000: 286). وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، عن طريق حساب النسبة المئوية لعدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرات بالنسبة إلى مجموع الطلاب المختبرين، وذلك باستخدام معادلة معامل الصعوبة، وجد الباحثان إنها تتراوح بين (0.30% - 0.73%)، وبمتوسط مقداره (0.50%)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار مقبولة، إذ أنها ليست صعبة جداً ولا سهلة جداً، ويرى بلوم (Bloom)، أن فقرات الاختبار تُعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0.20% - 0.80%) (Bloom, 1971: 66).

• **قوة التمييز:** يقصد بقوة التمييز، قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلاب الذين لا يعرفونها (الإمام وآخرون، 1990: 114)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة معامل تمييز الفقرة، وجد أنها تتراوح بين (0.30% - 0.95%)، والفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0.30%) فإنها جيدة التمييز وتستخدم بثقة (الإمام وآخرون، 1990: 116)، لذلك أبقى الباحثان على فقرات الاختبار جميعها، و (ملحق 7) يبين ذلك.

3. حساب معامل الثبات

يُقصد بثبات الاختبار إن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة وهو يشير إلى الثقة في تقدير الاختبار لدرجات الطلاب، وهناك طرق عديدة لحساب معامل ثبات الاختبار منها طريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الصور المتكافئة (عطوي، 2000: 134 - 136)، وقد استعمل الباحثان طريقة التجزئة النصفية، لأنها من أكثر طرق حساب الثبات شيوعاً، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرق

الأخرى، وبعد تصحيح إجابات الطلاب عن الاختبار، تم تقسيمه على نصفين، النصف الأول يضم درجات الطلاب عن الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الطلاب عن الفقرات الزوجية، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، استخرج معامل الثبات بين النصفين، وقد بلغ (0.84)، وبما أن تقسيم الاختبار إلى نصفين يفقده مجموعة من الخصائص التي تؤثر في معامل الارتباط، لذلك تم تعديل هذا الوضع، باستخدام معادلة سبيرمان - براون (العمر، 1990: 337)، فبلغ معامل الثبات (0.91)، وهو معامل ثبات جيد وعالي بالنسبة للاختبارات غير المقننة، التي إذا بلغ معامل ثباتها (0.67)، فإنها تُعد جيدة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق (ملحق 9).

تطبيق الاختبار النهائي

بعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبر الباحثان طلاب مجموعتي البحث، إن هنالك اختباراً سيجري لهم في الموضوعات الخمس التي درسوها، ثم طبق الباحثان بتطبيق اختبار التحصيل على طلاب مجموعتي البحث يوم الأحد الموافق، في الساعة (9.45) صباحاً، وقد روعي عند تطبيق الاختبار ما يأتي:

- إشراف الباحثان على تطبيق اختبار التحصيل بمساعدة اثنين من المدرسين.
- شرح وتوضيح التعليمات الخاصة بالاختبار.
- إجراء الاختبار في وقت واحد.
- إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين ليسهل السيطرة عليها.

طريقة تصحيح الاختبار

بعد تطبيق اختبار التحصيل البعدي، فحص الباحثان إجابات طلاب مجموعتي البحث، بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وعملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من إشارة معاملة الفقرات الخاطئة بإعطائها صفراً، وعلى هذا، كانت الدرجة العليا للاختبار (24) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وقد وجد الباحثان أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعتين كانت (22) درجة، وأوطأ درجة كانت (3) درجات (ملحق 6).

حادي عشر: الوسائل الإحصائية: استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (T-Test) ذا النهايتين لعينيتين مستقلتين

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلاب، اختبار التحصيل البعدي).

$$t = \frac{\bar{S}_1 - \bar{S}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right) \frac{(N_1 - 1)S_1^2 + (N_2 - 1)S_2^2}{N_1 + N_2 - 2}}}$$

إذ تمثل:

($\bar{S}_1$) - الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

($\bar{S}_2$) - الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

(N_1) - عدد أفراد المجموعة الضابطة.

(N_2) - عدد أفراد المجموعة التجريبية.

(S_1^2) - التباين للمجموعة الضابطة.

(S_2^2) - التباين للمجموعة التجريبية.

(Dennis, 2000: 133)

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

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

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون.

(ن): عدد أفراد العينة.

(س): درجات المجموعة التجريبية.

(ص): درجات المجموعة الضابطة. (فيركسون، 1990: 145)

3. معادلة سبيرمان - براون

استخدمت لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية)، بعد أن استخرج

بمعامل ارتباط بيرسون.

ر

$$\text{رث} = \frac{ر}{ر + 1}$$

ر + 1

إذ تمثل: (رث) معامل الارتباط الكلي.

(ر) معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار الذي استخرج بمعادلة بيرسون.

4. مربع كاي (كا²)

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين.

$$\text{كا}^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

(ل) - التكرار الملاحظ

(ق) - التكرار المتوقع (Dennis, 2000: 147)

5. معادلة معامل الصعوبة

استخدمت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل.

م

$$\text{ص} = \frac{م}{ك}$$

ك

إذ تمثل:

(ص) صعوبة الفقرة.

(م) مجموعة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ك) مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (الزويبي، 1981: 75)

6. معادلة معامل تمييز الفقرة

استخدمت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل.

$$T = \frac{ص \text{ ع} - ص \text{ د}}{2/1 (ص + د)}$$

إذ تمثل:

(مج ص ع) مجموعة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

(مج ص د) مجموعة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

(2/1 (ع + د)) نصف مجموع الطلاب في كل من المجموعتين

العليا والدنيا. (الإمام وآخرون، 1990: 115)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج:-

ل للوصول إلى هدف البحث والتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستخدام المنهج الاثرائى ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية).

استعمل الباحثان الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بلغ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (71,8) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (65,3). وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2,82) في حين بلغت القيمة التائية الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58). ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنهج الاثرائى والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار التحصيل

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
عند 0,05				87,09	9,33	71,8	30	التجريبية
دالة إحصائية	2	2,82	58	73,46	8,57	65,3	30	الضابطة

ثانياً: تفسير النتائج:

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة قواعد اللغة العربية باستخدام المنهج الإثرائى على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل الذي تم إجراؤه بعد إنهاء مدة التجربة، ويرى الباحثان ان هذا التفوق يعزى لأسباب عدة منها ما يأتي:-

1- إن استعمال المنهج الإثرائى، ساعد في إكساب الطلاب المعرفة اللازمة والمشاركة الفاعلة في غرفة الدرس، وخلق اتجاهات إيجابية نحو المادة.

2. إن استعمال المنهج الإثرائى يساعد الطلاب على فهم المادة بشكل أوسع مما يؤدي إلى زيادة في الحصيلة المعرفية
3. إن استعمال المنهج الإثرائى يجعل مشاركة الطلاب بشكل أوسع من خلال زيادة معلوماتهم.
4. إن المرحلة الأولى من معهد إعداد المعلمين من المراحل الدراسية الملائمة لاستخدام المنهج الإثرائى، إذ يكون الطلاب في هذه المرحلة قد بلغوا مرحلة من النضج العقلي والانفعالي مما أهلهم إلى تقبل هذا الأسلوب.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحثان الآتي:

- 1- فاعلية المنهج الإثرائى في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في ماد قواعد اللغة العربية.
- 2- المنهج الإثرائى وسع مدارك الطلبة مما انعكس ذلك على تحصيلهم.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي.:

- 1- ضرورة اهتمام المدرسين بالمنهج الإثرائى وعده كمكمل للمنهج القائم وليس كونه ساعات إضافية.
- 2- تعزيز المنهج الإثرائى بالحاسوب والبرامجيات الجاهزة عن الموضوعات العلمية.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على فروع اللغة العربية الأخرى.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
- 3- إجراء دراسة لمعرفة أثر المنهج الإثرائى في التفكير الناقد.

المصادر العربية

* القرآن الكريم

- 1- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1956). لسان العرب، (15) جزء، بيروت، دار بيروت للطباعة.
- 2- أبو الهيجاء، فؤاد (2001)، طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- أبو جادو، صالح محمد علي (2003). علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 4- أبو لبد، سبيع محمد (1982)، مبادئ القياس النفسى والتقويم التربوي، ط2، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- 5- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990). القياس والتقويم، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- 6- البناء، حمدي عبد العظيم (2002). فعالية الإثراء الوسيطى في التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفى للتلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (43)، مايو، ص (3-50)
- 7- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (430هـ) (1938). فقه اللغة وأسرار عربية، ط1، تحقيق مصطفى السقا، مطبعة بابي الحلبي.
- 8- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000). طرق تدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 9- الجبوري، محمود شكر (1985). من هم الموهوبون ولماذا نراهم، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد (14)، (ص151-163).
- 10- حمدي، عبد العزيز عبد الله (1985). سلامة اللغة العربية، ط1، جامعة الموصل.
- 11- الحموي، شهاب الدين ياقوت (1980). معجم الأدباء، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.

- 12- الحيلة، محمد محمود (2002). طرق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين: الإمارات العربية المتحدة.
- 13- الدليمي، إحسان عليوي و عدنان محمد المهداوي (2000). القياس والتقويم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة ديالى، كلية التربية، العراق.
- 14- الدليمي، طه علي حسين (1989). تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية وأثره في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية، ت1، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد.
- 15- الرشيدان، عبد الله وآخرون (1999). المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 16- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981). الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للنشر والتوزيع، الموصل.
- 17- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1995). الطلبة المتميزون في العراق بعض خصائصهم الأسرية والنفسية والأكاديمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- 18- السامرائي، إبراهيم (1982). العربية تواجه العصر، منشورات دار الجاحظ، بغداد.
- 19- سلمان، علي جاسم (2003). موسوعة الأخطاء اللغوية الشائعة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- 20- سليمان، نايف وآخرون (2000). مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 21- الطحان، خالد محمد (1982). تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 22- عامر، فخر الدين (1992). طرق التدريس الخاصة في اللغة العربية والتربية الإسلامية، منشورات الفاتح الجماهيرية الليبية.
- 23- العبيسي، محمد مصطفى (2010)، طرق تدريس الرياضيات لذوى الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان.
- 24- عبيدات، ذوقان وسهيلا أبو السميد (2007). إستراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 25- عطوي، جودت عزت (2009). أساليب البحث العلمي مفاهيمه - أدواته - طرقه الإحصائية، الإصدار الثالث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 26- عطوي، جودت عزت (2000). أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 27- عطية، محسن علي وعبد الرحمن الهاشمي (2008). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 28- عطية، محسن علي (2008). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 29- علام، صلاح الدين محمود (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 30- علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسى، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 31- العمر، بدر عمر (1990). المتعلم في علم النفس التربوي، ط1، جامعة الكويت، كلية التربية.
- 32- فيركسون، جورج آي (1990). التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: د. هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- 33- القلقشندي، احمد بن علي (821هـ). صبح الأعشى في صناعة الانشا، ج1، شرح محمد حسين شمس الدين، دبت، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.
- 34- الكبيسي، عبد الواحد (2007). القياس والتقويم، دار جرير، عمان.
- 35- محمد، مجيد مهدي (1990). المناهج وتطبيقاتها التربوية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع التعليم العالي، جامعة الموصل: العراق.
- 36- ملحم، سامي محمد (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 37- سالنجر، فايز جمعة وآخرون (2009). أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

- 38-النور، احمد يعقوب (2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجندرية للنشر والتوزيع، عمان.
- 39-والي، فاضل فتحي محمد(1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه، أساليبه، قضاياها) ط1، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية.

المصادر الأجنبية

- 40- Anita, C. (1997): The Effet of Instrumental Enrichment on The Reasoning Abilities, Achievement and Behavior of Elementary Alternative Education Students (Elementary School Students. Diss, Abst, Int., V. (58), N. (2) P. (373 - A).
- 41- Bloom, B. S. and others: Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York, McGraw-Hill, 1971.
- 42- Chisell. (1975), E.ETheory of psycholoq. Ical measurement in the classroom loosting. Honqhon.
- 43- Dennis, H. and Dunean, C: An introduction to statistics in psychology a complete guide for student, 2nd edition. Prentice Hall, England, 2000.
- 44- press, 44- Good Carter v. (1973), Dictionary of education, Mc Graw-hall booknew York

الملاحق

ملحق (1)

أعمار طلاب مجموعتي البحث بالشهور

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت
201	16	195	1	204	16	233	1
214	17	213	2	203	17	220	2
215	18	199	3	192	18	195	3
209	19	198	4	210	19	221	4
212	20	215	5	205	20	207	5
197	21	194	6	205	21	214	6
225	22	197	7	196	22	217	7
195	23	228	8	193	23	211	8
230	24	197	9	200	24	218	9
227	25	195	10	204	25	205	10
215	26	224	11	207	26	197	11
223	27	202	12	204	27	207	12
211	28	197	13	205	28	213	13
192	29	198	14	216	29	219	14
195	30	194	15	203	30	207	15
6207		المجموع		6231		المجموع	
206,9		الوسط الحسابي		207,7		الوسط الحسابي	
146,22		التباين		83,07		التباين	

ملحق (2)

الأهداف العامة لتدريس مادة القواعد للصف الأول معهد إعداد المعلمين

1. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر، وتمكينه من فهم الجملة، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها.
2. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق، ومن استعمال التراكيب الجمالية الملائمة لما يروم إيصاله من معانٍ وأفكار.
3. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

ملحق (3)

الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الأول معهد إعداد المعلمين

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يدرس الباحثان (أثر المنهج الاثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية)، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في ضوء محتوى موضوعات قواعد اللغة العربية المحددة، اشتق الباحثان تلك الأهداف من محتوى المادة، ومتطلبات القواعد النحوية الخاصة بكل موضوع. ولما يعهده فيكم من دقة، وأمانة علمية، وسعة إطلاع في هذا المجال، يضع بين أيديكم الأهداف السلوكية، راجياً التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها وسلامة صياغتها، وتغطيتها محتوى موضوعات الكتاب، ومقتضيات القواعد النحوية وكل موضوع. ولكم الشكر الجزيل والامتنان.

الباحثان

يعطي أمثلة جديدة تحتوي أفعالاً مضارعة منصوبة	الفعل الماضي جعل الطالب قادراً على أن:
يعرب جملاً تحتوي أفعالاً مضارعة منصوبة إعراباً صحيحاً	يُعرف الفعل الماضي بأسلوبه الخاص.
يحدد الإجابة الصحيحة حول صيغة الفعل المضارع المنصوب	يُبين علامات بناء الفعل الماضي
يستعمل أدوات النصب استعمالاً صحيحاً بحسب معانيها	يرسم مخططاً يوضح فيه علامات بناء الفعل الماضي
يُميز الفعل المضارع المنصوب من أفعال أخرى في جمل جديدة تعرض عليه.	يضبط بالشكل أواخر أفعال ماضية تعرض عليه في جمل جديدة
جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً): جعل الطالب على أن:	يعطي أمثلة جديدة بحالات بناء الفعل الماضي المختلفة
يعرف الفعل المضارع المجزوم بأسلوبه الخاص	يعرب جملاً تحتوي أفعالاً ماضية إعراباً صحيحاً
يذكر علامات جزم الفعل المضارع	يميز الفعل الماضي من غيره من الأفعال في جمل تعرض عليه.
يذكر الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً.	يضبط أفعالاً ماضية بعد إسنادها إلى ضمائر الرفع وتاء التانيث الساكنة
يحدد المعنى الذي تفيد كل أداة من الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً	يفسر سبب بناء الفعل الماضي على الفتح، أو السكون، أو الضم.
يعطي أمثلة جديدة تحتوي أفعالاً مضارعة مجزومة.	يعطي صيغة الفعل الماضي من أفعال مضارعة وأفعال أمر
يعرب جملاً تحتوي أفعالاً مجزومة إعراباً صحيحاً	رفع الفعل المضارع جعل الطالب على أن:
يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مجزومة	يعرف الفعل المضارع بأسلوبه الخاص.
يميز بين الأدوات التي تجزم الفعل المضارع، والأدوات التي تنصبه	يذكر علامات رفع الفعل المضارع
(الأدوات التي تجزم فعلين) جعل الطالب قادراً على أن:	يرسم مخططاً يوضح فيه علامات رفع الفعل المضارع
يعرف أدوات الشرط الجازمة بأسلوبه الخاص	يعطي أمثلة جديدة تحتوي أفعالاً مضارعة مرفوعة
يحدد أدوات الشرط الجازمة	يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مرفوعة تعرض عليه
يحدد المعنى الذي تفيد كل أداة من أدوات الشرط الجازمة.	يعرب جملاً تحتوي أفعالاً مضارعة مرفوعة إعراباً صحيحاً
يستخرج أدوات الشرط الجازمة في جمل جديدة تعرض عليه.	يستخرج الأفعال المضارعة المرفوعة ويبين علامات إعرابها.
يعطي أمثلة جديدة عن أدوات الشرط الجازمة.	يُميز الفعل المضارع المرفوع من غيره من الأفعال.
يميز بين أدوات الشرط الجازمة التي تجزم فعلين، والأدوات التي تجزم فعلاً واحداً	يسند الفعل المضارع إلى ألف الاثنين، أو واو الجماعة، أو ياء المخاطبة.
يعين فعل الشرط في جمل جديدة تعرض عليه.	يفسر سبب ظهور الضمة على أواخر الأفعال المضارعة المرفوعة، أو تقديرها.
يعين جواب الشرط في جمل جديدة تعرض عليه	نصب الفعل المضارع: جعل الطالب على أن:

يعرف الفعل المضارع المنصوب بأسلوبه الخاص	يعرب جملاً تحتوي أفعالاً مضارعة مسبوقة بأدوات شرط جازمة إعراباً صحيحاً.
يذكر علامات نصب الفعل المضارع	يحدد الإجابة من بين إجابات عدة حول صيغة الفعل المضارع المجزوم.
يحدد كل أداة من أدوات نصب الفعل المضارع، وأثرها	يحدد حالات وجود اقتران جواب الشرط بالفاء.
يضيظ بالشكل أواخر أفعال مضارعة منصوبة	

ملحق (4)

اختبار التحصيل

الأستاذ الفاضل..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يدرس الباحث (أثر المنهج الاثرائى في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية)، ولما كان البحث الحالي يتطلب بناء اختبار تحصيلي لقياس أثر المنهج الاثرائى في تحصيل طلاب الصف الثاني معهد إعداد المعلمين، لمجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية في الموضوعات (الفعل الماضي، الفعل المضارع، رفعه، ونصبه، وجزمه بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً، والتي تجزم فعلين). أعد الباحثان فقرات هذا الاختبار بالشكل المبين فيما يأتي، راجياً التفضل في إبداء ملاحظاتكم في صياغتها وصلاحياتها وملاءمتها لقياس ما وضعت له.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان.

الباحثان

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب....

بين يديك (24) فقرة اختباريه، المطلوب وضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي تراها صحيحة من بين أربع إجابات، ولا تترك أية فقرة من دون إجابة:
الاسم: الصف والشعبة: التاريخ: الوقت:
ملاحظة: الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها.

1. يبنى الفعل الماضي إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة على:
أ. الضم. ب. الفتح. ج. السكون. د. الكسر.
2. الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف , إذا لم يسبق بناصب , تكون علامة رفعه:
أ. الضمة المقدرة للتعذر. ب. الضمة المقدرة للنقل.
ج. الضمة الظاهرة. د. حذف حرف العلة.
3. الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف , إذا سبق بأداة نصب , تكون علامة نصبه:
أ. الفتحة الظاهرة. ب. الفتحة المقدرة للنقل.
ج. الفتحة المقدرة للتعذر. د. الألف.
4. أداة الشرط التي تفيد الزمان هي:
أ. أيان. ب. حينما. ج. كيفما. د. إذما.
5. الآية القرآنية الكريمة التي اشتملت على لام الجحود هي، قال تعالى:
أ. (ذَلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ) (يوسف: 52).
ب. (وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ) (الأنفال: 33).
ج. (طه * مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى) (طه: 2).
د. (لِيَجْزِيَ اللَّهُ كُلَّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ) (إبراهيم: 51).
6. قال تعالى: (مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ) (النساء: 123).

يُعرَب الفعل (يجز) في الآية الكريمة:

- أ. فعلاً مضارعاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.
 - ب. فعلاً مضارعاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة المقدرة للتعذر.
 - ج. فعلاً مضارعاً مجزوماً وعلامة جزمه حذف حرف العلة.
 - د. فعلاً مضارعاً مجزوماً وعلامة جزمه السكون.
7. إذا سبقت (لن) الفعل المضارع (بخشى) فإن صيغته تكون:
- أ. لن يخش. ب. لن يخشي. ج. لن يخشى. د. لن يخش.
8. يجب أن يفتن جواب الشرط بالفاء إذا كان:
- أ. محلي ب (أل). ب. مسبوقاً بأداة نصب من غير (لن).
 - ج. مسبوقاً ب (قد). د. غير مسبوق ب (قد).
9. قال الشاعر:

فيا راكباً أما عرضت فبلغن
ندامي من نجران أن لا تلاقيا
يعرب الفعلان (عرضت) و(بلغن)
أ. فعلاً مبنياً. ب. الفعل الأول معرباً والثاني مبنياً.
ج. فعلاً معرباً. د. الفعل الأول مبنياً والثاني معرباً.

10. الأداة التي تجزم فعلاً واحداً هي:

- أ. أي. ب. إن. ج. لمّا. د. ما.

11. إذا سبقت (لم) الفعل المضارع (يدعو) تكون صيغته:
- أ. لم يدع. ب. لم يدعوا. ج. لم يدع. د. لم يدعوا.
12. (سأخلص في عملي..... تفلح في مسعاك): الأداة المناسبة للفراغ السابق هي:

- أ. مهما. ب. إذن. ج. من. د. أينما.
13. قال تعالى: (أَمَّا الَّذِينَ اسْتَنكَفُوا وَاسْتَكْبَرُوا فَيُعَذِّبُهُمْ عَذَاباً أَلِيماً)
(النساء: 173)

يعرب الفعل (استنكفوا) في الآية الكريمة:

- أ. فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح.
 - ب. فعلاً ماضياً مبنياً على حذف حرف العلة.
 - ج. فعلاً ماضياً مبنياً على حذف النون.
 - د. فعلاً ماضياً مبنياً على الضم.
14. قال تعالى: (وَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ) (التوبة: 3)
ما نوع الفاء في (فاعلموا) ؟

- أ. عاطفة. ب. سببية. ج. واقعة في جواب الشرط. د. استئنافية.
15. إذا اسند الفعل الماضي إلى ألف الاثنين فإنه يبنى على:
- أ. الضم. ب. السكون. ج. الفتح الظاهر. د. الفتح المقدّر على الألف.
16. الأداة التي تفيد نفي وقوع الفعل في الزمن المستقبل هي:
- أ. لم. ب. لن. ج. ما. د. لا.

17. الجملة التي وردت فيها (ما) الشرطية هي:
 أ. ما تفعل من خير تُحمد عليه.
 ب. حب لأخيك ما تُحب لنفسك.
 ج. ما كان العراقي ليقصر في الدفاع عن وطنه.
 د. ما بالمال وحده يسعد الإنسان.
18. علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، أو الياء هي:
 أ. الفتحة الظاهرة. ب. الفتحة المقدرة للثقل ج. الفتحة المقدرة للتعذر. د. حذف حرف العلة
19. قال الشاعر:
 وأقبل..... في البساط فما درى إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي
 الفعل الملائم للفراغ السابق هو:
 أ. يمش. ب. يمشي. ج. يمشِ د. يمش.
20. إذا اتصلت نون النسوة بالفعل الماضي فإنه يبنى على:
 أ. السكون. ب. الفتح. ج. الضم. د. حذف الحرف العلة.
21. اللام التي يكون ما بعدها علة وسبباً لما قبلها هي:
 أ. لام الجحود. ب. لام الأمر. ج. لام التعليل. د. لام التوكيد.
22. حرف الجزم الذي يطلب به الكف عن الفعل هو:
 أ. لا النافية. ب. لا الناهية. ج. لام الأمر. د. لمّا.
23. الجملة التي لا تحوي الفاء الناصبة هي:
 أ. ليت أخاك يدرس فينجح في الامتحان.
 ب. عندما أذهب إلى المدرسة أحيي زملائي فيردون عليّ التحية.
 ج. هلا تطالع فتستفيد.
 د. لا تسيء معاملة الناس فتشجعهم على الإساءة إليك.
24. أداة الجزم التي تجزم فعلين هي:
 أ. لم. ب. لمّا. ج. لام الأمر. د. مَنْ.

ملحق (5)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق الطريقة التقليدية
 (للمجموعة الضابطة)

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يدرس الباحث (أثر المنهج الاثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية)، ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد خطط تدريسية، لتدريس موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الأول معهد إعداد المعلمين، توضح خطوات سير الدرس، اعد الباحثان خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع لطلاب المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة التقليدية. ونظراً لما يعهده فيكم من دقة وأمانة علمية، فضلاً عما تمتلكونه من خبرة علمية في هذا المجال ؛ يضع بين أيديكم الخطة الأنموذجية، راجياً التفضل بإبداء آرائكم، وملاحظاتكم في مدى صلاحيتها وتغطيتها محتوى الموضوع. ولكم الشكر الجزيل والامتنان.

الباحثان

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق الطريقة التقليدية (للمجموعة الضابطة)

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد اللغة العربية

الصف: الأول معهد المعلمين شعبة (ب) الموضوع: رفع الفعل المضارع

- الأهداف العامة:
- الأهداف السلوكية:
- الوسائل التعليمية: (الكتاب المقرر، والسبورة، القلم الزيتي).

خطوات الدرس

1. التمهيد

أبدأ الدرس مع الطلاب بالحديث عن الموضوع السابق، لتهيئة أذهانهم للدرس الجديد وعلى النحو الآتي: عزيزي الطالب: درسنا في الدرس السابق موضوع الفعل الماضي، علاماته، وحالات بنائه، وعرفنا أن للفعل الماضي علامتين هما: قبوله تاء التانيث الساكنة، وتاء الفاعل، ويأتي بناءه على ثلاث حالات هي: البناء على الفتح إذا لم يتصل به شيء، أو اتصلت به تاء التانيث الساكنة، أو أسند إلى ألف الاثنين، والحالة الثانية هي البناء على السكون إذا اتصلت بالفعل الماضي ضمائر الرفع المتحركة، وهي ياء المتكلمين، نون النسوة، تاء الفاعل، والحالة الثالثة هي البناء على الضم إذا اتصلت بالفعل الماضي واو الجماعة.

2. العرض

يتم في هذه الخطوة عرض أمثلة تتضمن أفعالاً مضارعة مرفوعة مختلفة، تمثل علامات رفع الفعل المضارع، بتدوينها على السبورة ووضع خط تحت كل فعل مضارع مرفوع.

1. قال تعالى: (وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ) (النحل: 49).
2. قال الشاعر: كالبحر يقذف للقرىب جواهرًا جوداً وبيعث للبعيد سحائباً
3. قال تعالى: (رَسُولًا يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ) (الطلاق: الآية 11).
4. المؤمن يدعو الناس إلى فعل الخير.
5. قال تعالى: (جَنَاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ) (الصف: الآية 12).
6. قال الشاعر:

كالبر من حيث التفت رأيتهُ يُهدي إلى عينيك نوراً ثاقباً

7. قال تعالى: (فَالْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى) (طه: 20).
8. قال تعالى: (ثُمَّ دَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى) (القيامة: 33).
9. قال الشاعر: لا يسألون أخاهم حين يندبهم في النائبات على ما قال برهانا
10. قال تعالى: (فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ) (الرحمن: 18).

3. الربط والموازنة

بعد كتابة الأمثلة على السبورة، أبدأ بقراءتها قراءة جيدة، وأطلب من الطلاب الاستماع إليها، وبعد الانتهاء من القراءة أقول لهم:

لو نظرنا إلى الأمثلة المكتوبة على السبورة لوجدنا في كل منها فعلاً مضارعاً، ففي المثال الأول نجد الفعل (يسجد)، وفي المثال الثاني (يقذف)، و (يبعث)، وفي المثال الثالث الفعل (يتلو)، وهكذا مع بقية الأمثلة، إذ أضع تحت كل فعل خطأ بلون آخر ثم أقول لهم.

لو تأملنا الأفعال التي وردت في المثالين الأولين وهي (يسجدُ - يقذفُ - يبعثُ)، لرأينا كلاً منها صحيح الآخر، أي أن آخرها ليس ألفاً ولا واواً ولا ياءً، وهي الأحرف التي تسمى (أحرف العلة)، وتري في آخر هذه الأفعال الضمة، والضمّة علامة رفع كما تعلم.

ثم أسأل: لماذا ظهرت الضمة على آخر هذه الأفعال ؟

فأجيب: ظهرت لان هذه الأفعال صحيحة الآخر، كما أن هذه الضمة ليست ملازمة للفعل المضارع، فلو أدخلنا على هذه الأفعال أداة نصب لتحرك الفعل المضارع بالفتح نحو (لن يسجد المؤمن لغير الله)، وإذا أدخلنا عليها حرف جزم لظهر على آخرها سكون نحو (لم يسجد المؤمن لغير الله)، ثم أقول لهم: إن تغيّر الحركة على آخر الفعل المضارع يسمى (إعراباً)، ويسمى الفعل المضارع في هذه الحال مُعرباً ثم انتقل إلى المثالين الثالث والرابع، وأقول: لو نظرنا إلى الفعلين (يتلو - يدعو)، نجدهما غير مسبوقين بأداة نصب ولا بأداة جزم، فحقهما أن يُرفعا، ثم أسأل: ما علامة رفعهما ؟ فأجيب: الضمة. ثم أسأل: وهل ظهرت هذه الضمة ؟ أجيب: لم تظهر. ثم أقول: إن هذين الفعلين معتلا الآخر بالواو، ونطق الضمة على الواو ثقيلٌ، لذا تقدّر الضمة على الواو، ونقول في هذه الحال: (يتلو) فعل مضارع مرفوع لأنه لم يسبق بناصب، ولا بجازم، وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الواو للثقل، ثم أقول لهم: كذلك الحال بالنسبة للأفعال المضارعة المعتلة بالياء، كالفعلين اللذين وردا في المثالين الخامس والسادس وهما (تجري - تهدي)، فإن الضمة تكون مقدرة على الياء للثقل.

ثم انتقل إلى المثالين السابع والثامن، وأقول لهم: تأملوا الفعلين (تسعى - يتمطى)، تروا إن هذين الفعلين لم يسبقا بأداة نصب ولا جزم، فحقهما أن يرفعا وعلامة الرفع الضمة، ولكن هذان الفعلان معتلي الآخر فُدرت الضمة، ولأن حرف العلة هو الألف تعذر نطق الفتحة عليه، كذا نقول: (تسعى) فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

ثم انتقل إلى المثالين الآخرين، وأقول لهم: لو نظرنا إلى الفعل (يسألون) الذي ورد في المثال التاسع لرأينا قد أُسند إلى واو الجماعة التي تدل على جماعة الغائبين، وقد يُسند إلى واو الجماعة التي تدل على جماعة المخاطبين نحو (تسألون)، وكذلك قد يُسند الفعل المضارع إلى ألف الاثنين، كما في المثال العاشر (تكذبان) للمخاطبين، و (يكذبان) للغائبين، وقد يُسند الفعل المضارع إلى ياء المخاطب نحو (تكذبين)، هذه الصيغ الخمس تسمى (الأفعال الخمسة) التي نلاحظ ثبوت النون في آخرها في حالة الرفع، ويعرب كل من الألف، والواو، والياء فاعلاً، فيكون إعراب (يسألون): فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، والواو ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

4. استنتاج القاعدة: في هذه الخطوة، أقوم باستنتاج القاعدة الرئيسة مع الطلاب، ثم اكتبها على السبورة، وكما يأتي:

1. الفعل المضارع المعرب هو الذي تتغير حركة آخره.

2. يرفع الفعل المضارع إذا لم يسبقه ناصب، ولا جازم.

3. علامات رفع الفعل المضارع:

أ. إذا كان صحيح الآخر فعلمة رفعه الضمة الظاهرة.

ب. إذا كان معتل الآخر بالواو، أو الياء فعلمة رفعه الفتحة المقدرة للثقل.

ج. إذا كان معتل الآخر بالألف، فعلمة رفعه الضمة المقدرة للتعذر.

د. إذا كان من الأفعال الخمسة، فعلمة رفعه ثبوت النون.

ثم ارسم مخططاً على السبورة يوضح علامات رفع الفعل المضارع

5. التطبيق

في هذه الخطوة أتأكد من فهم الطلاب للقاعدة، وذلك من خلال توجيه بعض الأسئلة لهم وعلى النحو الآتي:

1. من منكم يعرف الفعل المضارع المرفوع ؟

2. ما هي علامات رفع الفعل المضارع ؟

3. ما علامة رفع الفعل المضارع المسند إلى واو الجماعة، أو ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة ؟

4. أعرب الفعل المضارع الوارد في الآية الكريمة:

قال تعالى: (عَامِلَةٌ نَاصِبَةٌ * تَصْنُيْ نَارًا حَامِيَةً) (الغاشية: 3. 4).

5. من منكم يعطي مثلاً لفعل مضارع مرفوع معتل الآخر بالألف ؟

6. من منكم يعطي مثلاً لفعل مضارع مرفوع معتل الآخر بالواو، أو الياء ؟

6. الواجب البيتي

في هذه الخطوة أطلب من الطلاب مراجعة الموضوع، وحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر تدريسه.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق المنهج الاترائي (للمجموعة التجريبية)

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد اللغة العربية

الصف: الأول معهد المعلمين الشعبة (أ) الموضوع: رفع الفعل المضارع

• الأهداف العامة:

• الأهداف السلوكية:

• الوسائل التعليمية: (الكتاب المقرر، والسبورة، القلم الزيتي).

خطوات الدرس

1. التمهيد

أبدأ الدرس مع الطلاب بالحديث عن الموضوع السابق، لتهيئة أذهانهم للدرس الجديد وعلى النحو الآتي:

عزيزي الطالب: درسنا في الدرس السابق موضوع الفعل الماضي، علاماته، وحالات بنائه، وعرفنا أن للفعل

الماضي علامتين هما: قبوله تاء التأنيث الساكنة، وتاء الفاعل، ويأتي بناءه على ثلاث حالات هي: البناء على الفتح إذا

لم يتصل به شيء، أو اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، أو أسند إلى ألف الاثنين، والحالة الثانية هي البناء على السكون إذا

اتصلت بالفعل الماضي ضمائر الرفع المتحركة، وهي ياء المتكلمين، نون النسوة، تاء الفاعل، والحالة الثالثة هي البناء

على الضم إذا اتصلت بالفعل الماضي واو الجماعة.

2. العرض

يتم في هذه الخطوة عرض أمثلة تتضمن أفعالاً مضارعة مرفوعة مختلفة، تمثل علامات رفع الفعل المضارع،

بتدوينها على السبورة ووضع خط تحت كل فعل مضارع مرفوع.

1. قال تعالى: (وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ) (النحل: 49).

2. قال الشاعر

كالبجر يقذفُ للقريب جواهرًا جوداً ويبعثُ للبعيد سحائباً

3. قال تعالى: (رَسُولًا يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ) (الطلاق: الآية 11).

4. المؤمن يدعو الناس إلى فعل الخير.

5. قال تعالى: (جَنَاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ) (الصف: الآية 12).

6. قال الشاعر:

كالبرد من حيث التفت رأيتهُ يُهدي إلى عينيك نوراً ثاقباً

7. قال تعالى: (فَالْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى) (طه: 20).

8. قال تعالى: (ثُمَّ دَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى) (القيامة: 33).

9. قال الشاعر:

لا يسألون أحاهم حين يندبهم في النائبات على ما قال برهانا

10. قال تعالى: (فِي أَيِّ آيَةٍ رَّبِّكُمْ تَكْذِبَانِ) (الرحمن: 18).

3. الربط والموازنة

استخدم الاثرء في الموضوع

بعد كتابة الأمثلة على السبورة، أبدأ بقراءتها قراءة جيدة، وأطلب من الطلاب الاستماع إليها، وبعد الانتهاء من القراءة أقول لهم: لو نظرنا إلى الأمثلة المكتوبة على السبورة لوجدنا في كل منها فعلاً مضارعاً، ففي المثال الأول نجد الفعل (يسجدُ)، وفي المثال الثاني (يقذفُ)، و (يبعثُ)، وفي المثال الثالث الفعل (يتلو)، وهكذا مع بقية الأمثلة، إذ أضع تحت كل فعل خطأ بلون آخر ثم أقول لهم.

لو تأملنا الأفعال التي وردت في المثالين الأولين وهي (يسجدُ - يقذفُ - يبعثُ)،

المدرس: ما نسمي هذه الافعال ؟

طالب: مضارعة.

طالب آخر: مرفوعة.

المدرس: نعم أحسنتم ، هذه افعال مضارعة مرفوعة ، ولماذا رفعت ؟

طالب: آخرها صحيح.

المدرس: أحسنتم ، ورفعت لأنها لم تسبق بناصب أو جازم ، وسميت مضارعة لأنها شابها الاسم ، ثم اطلب من الطلاب تدوين هذه المعلومات في دفاترهم.

المدرس: وهل لهذه الافعال اسماً آخر ؟

طالب: نعم أفعال صحيحة الآخر.

المدرس: وما تعني بأنها صحيحة ؟

طالب آخر: أي آخرها حرف صحيح وليس حرف علة.

المدرس: من يضيف ؟

طالب آخر: نعم يا استاذ إن هذه الافعال لا يوجد فيها حرف علة وهي في اللغة (الالف ، الواو ، الياء).

المدرس: احسنت ، إنها افعال مضارعة صحيحة ومرفوعة بالضممة الظاهرة ، وهذه الضمة ليست ثابتة

فلو أدخلنا على هذه الأفعال أداة نصب لتحرك الفعل المضارع بالفتح نحو (لن يسجدَ المؤمن لغير الله)، وإذا أدخلنا عليها حرف جزم لظهر على آخرها سكون نحو (لم يسجدُ المؤمن لغير الله)، ثم أقول لهم إن تغيّر الحركة على آخر الفعل المضارع يسمى (إعراباً)، ويسمى الفعل المضارع في هذه الحال مُعرباً ، وهو من الأفعال المعربة وسمي معرباً لتغير حركته الإعرابية بحسب العوامل الداخلة عليه.

ثم انتقل إلى المثالين الثالث والرابع، وأقول: لو نظرنا إلى الفعلين (يتلو - يدعو)، نجدهما غير مسبوقين بأداة نصب

ولا بأداة جزم، فحقهما أن يُرفعا، ثم أسأل: ما علامة رفعهما ؟

طالب: الضمة.

المدرس: اين هي ؟

طالب آخر: مقدرة.

المدرس: جيد لم تظهر الضمة لان الفعل معتل بحرف علة هو (الواو) فلا يمكن النطق بالضممة مع الواو لذلك تكون

الضممة مقدرة على الواو للنقل، أما إذا كان الفعل معتلاً بالالف فما علامته ؟

طالب: الضمة المقدرة أيضاً.

المدرس: احسنت ، من يعطي مثالا على الفعل المعتل ب(الالف) ؟

طالب: الفعلين في المثال (تسعى - يتمطى).

المدرس: لم تظهر الضمة. ثم أقول: إن هذين الفعلين معتلا الآخر بالياء، فإن الضمة تكون مقدرة على الياء للثقل. ثم انتقل إلى المثالين السابع والثامن، وأقول لهم: تأملوا الفعلين (تسعى - يتمطى)، تروا إن هذين الفعلين لم يسبقا بأداة نصب ولا جزم، فحقهما أن يرفعا وعلامة الرفع الضمة، وهذان الفعلان معتلي الآخر بالإلف فُذِرَت الضمة، ولأن حرف العلة هو الألف تعذر نطق الفتحة عليه، كذا نقول: (تسعى) فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

ثم انتقل إلى المثالين الآخرين، وأقول لهم: لو نظرنا إلى الفعل (يسألون) الذي ورد في المثال التاسع لرأيناه قد أُسند إلى واو الجماعة التي تدل على جماعة الغائبين، وقد يُسند إلى واو الجماعة التي تدل على جماعة المخاطبين نحو (تسألون)، وكذلك قد يُسند الفعل المضارع إلى ألف الاثنين، كما في المثال العاشر (تكذبان) للمخاطبين، و (يكذبان) للغائبين، وقد يُسند الفعل المضارع إلى ياء المخاطب نحو (تكذبين)، هذه الصيغ الخمس تسمى (الأفعال الخمسة) التي نلاحظ ثبوت النون في آخرها في حالة الرفع، ويعرب كل من الألف، والواو، والياء فاعلاً، فيكون إعراب (يسألون): فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، والواو ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

4. استنتاج القاعدة: في هذه الخطوة، أقوم باستنتاج القاعدة الرئيسة مع الطلاب، ثم اكتبها على السبورة، وكما يأتي:

1. الفعل المضارع المعرب هو الذي تتغير حركة آخره.

2. يرفع الفعل المضارع إذا لم يسبقه ناصب، ولا جازم.

3. علامات رفع الفعل المضارع:

أ. إذا كان صحيح الآخر فعلمة رفعه الضمة الظاهرة.

ب. إذا كان معتل الآخر بالواو، أو الياء فعلمة رفعه الفتحة المقدرة للثقل.

ج. إذا كان معتل الآخر بالألف، فعلمة رفعه الضمة المقدرة للتعذر.

د. إذا كان من الأفعال الخمسة، فعلمة رفعه ثبوت النون.

ثم ارسم مخططاً على السبورة يوضح علامات رفع الفعل المضارع

5. التطبيق

في هذه الخطوة أتأكد من فهم الطلاب للقاعدة، وذلك من خلال توجيه بعض الأسئلة لهم وعلى النحو الآتي:

1. من منكم يعرف الفعل المضارع المرفوع؟ 2. ما هي علامات رفع الفعل المضارع؟

3. ما علامة رفع الفعل المضارع المسند إلى واو الجماعة، أو ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة؟

4. أعرب الفعل المضارع الوارد في الآية الكريمة: 5. من منكم يعطي مثلاً لفعل مضارع مرفوع معتل الآخر بالألف؟

5- قال تعالى: (عَامِلَةٌ نَاصِبَةٌ * تَصَلِّي نَارًا حَامِيَةً) (الغاشية: 3. 4).

من منكم يعطي مثلاً لفعل مضارع مرفوع معتل الآخر بالواو، أو الياء؟

6. الواجب البيتي في هذه الخطوة أطلب من الطلاب مراجعة الموضوع، وحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر

تدريسه.

ملحق (6)

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وقوة تمييزها

الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
1	9	3	0.30	0.30
2	11	3	0.35	0.40
3	12	4	0.40	0.40
4	11	2	0.33	0.45

0.40	0.65	9	17	5
0.45	0.48	5	14	6
0.45	0.48	5	14	7
0.35	0.28	2	9	8
0.35	0.28	2	9	9
0.35	0.48	6	13	10
0.35	0.33	3	10	11
0.40	0.40	4	12	12
0.35	0.43	5	12	13
0.55	0.73	9	20	14
0.30	0.38	4	11	15
0.30	0.30	3	9	16
0.45	0.53	6	15	17
0.35	0.50	7	13	18
0.45	0.38	3	12	19
0.45	0.63	8	17	20
0.70	0.65	6	20	21
0.45	0.63	8	17	22
0.95	0.83	7	26	23
0.40	0.35	3	11	24

ملحق (7)

درجات العينة الاستطلاعية التي استخدمت لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الفقرات الزوجية	الفقرات الفردية	درجة الطالب	ت	درجات الإجابات على الفقرات الزوجية	درجات الإجابات على الفقرات الفردية	درجة الطالب	ت
6	6	12	21	4	4	8	1
5	4	9	22	5	5	10	2
8	7	15	23	6	5	11	3
7	5	12	24	5	4	9	4
4	5	9	25	3	5	8	5
7	6	13	26	4	5	9	6
4	4	8	27	5	5	10	7
5	5	10	28	6	7	13	8
6	7	13	29	8	8	16	9
6	5	11	30	3	4	7	10
6	4	10	31	7	7	14	11
6	7	13	32	6	5	11	12
6	4	10	33	5	4	9	13
3	5	8	34	8	6	14	14
3	3	6	35	3	3	6	15
3	5	8	36	4	4	8	16
5	6	11	37	7	8	15	17
6	5	11	38	4	6	10	18
4	4	8	39	3	4	7	19
5	5	10	40	4	5	9	20

مج س = 206 مج س² = 1099مج ص = 205 مج ص² = 1139

مج س. ص = 1105

ملحق (8)

درجات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة من 100	ت	الدرجة من 100	ت	الدرجة من 100	ت	الدرجة من 100	ت
70	16	52	1	59	16	77	1
68	17	41	2	65	17	72	2
68	18	46	3	82	18	73	3
64	19	70	4	72	19	76	4
66	20	67	5	84	20	83	5
69	21	67	6	82	21	91	6
70	22	65	7	75	22	73	7
71	23	66	8	84	23	64	8
65	24	59	9	72	24	56	9
74	25	65	10	82	25	70	10
66	26	58	11	73	26	47	11
79	27	65	12	71	27	66	12
66	28	59	13	72	28	72	13
87	29	60	14	70	29	65	14
71	30	70	15	69	30	57	15
مج = 1959				مج = 2154			
المتوسط الحسابي = 65,3				المتوسط الحسابي = 71,8			
التباين = 73,47				التباين = 87,09			
الانحراف المعياري = 8,57				الانحراف المعياري = 9,33			

أثر أنماط التعلم (النموذج دن و دن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الادبي

أ.د. عامرة خليل إبراهيم العامري م.م. رشا رعد أحمد

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

The Effect of Learning patterns (Den & Den Pattern) in Art Education

For the Female Students of the 5th year of the Literary branch

Prof. Amira Khalil Ibraheem

Asst. Lect. Rasha Ra'ad Ahmad.

Abstract

Education, in our Arabic world, faces a lot of challenges which requires developing active Arabic educational mechanisms that give the educational work to train the students to face the challenges of the 21st century. Accordingly, active educational procedures should be taken. One of these procedures is using the (educational-learning) modals to reach a good standard of education.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث:

المتأمل لواقع التربية في العالم العربي يجد انها تواجه الكثير من التحديات التي لها تأثيرها الكبير على العملية التعليمية وهذا الامر يستوجب تطوير آليات تربوية عربية فاعلة تكفل للعمل التربوي فرص النجاح والفاعلية وتمكننا من اعداد ابنائنا (للمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين) اعدادا تربوياً. لذلك يجب استخدام أساليب تعليمية أكثر فعالية في التعليم تعالج التغيرات الموجودة في النظم التعليمية التقليدية ومن هذه الأساليب البديلة المطروحة على الساحة التربوية استخدام النماذج التدريسية والنظريات (التعليمية -التعلمية) للنهوض بمستوى جيد من التعليم (الحيلة، 2002، ص144). وما زالت النظم التقليدية التي يتعلم من خلالها الطلبة المواد الدراسية المختلفة يتم بشكل آلي تعتمد على الحفظ والتلقين، إذ تقدم المعلومة جاهزة للطالب كي يقوم بالتعامل معها من دون استيعاب أو معالجة لها في أغلب الأحيان (نوفل، 2009، ص20)؛ إذ تعد التربية الفنية مادة تربوية تروحية تطبيقية ترجع النفوس الى الاطمئنان، وتبعث الامل لدى المتعلمين، وتدفعهم الى زيادة التحصيل في المواد الدراسية جميعاً.

الا ان هذه المادة تحمل الكثير من المشاكل والتي لخصتها الباحثة بالاستعانة بدراسات مختلفة. (الطائي، وسهيل، 2010، ص144-156)، (ابن الوادي، 2014، ص2-5)، (جبار، 2014، ص1-14):

- 1: (ضعف اهتمام الطلبة بمادة التربية الفنية)
- 2: (عدم وجود منهج أو موضوع يستند عليه مدرس التربية الفنية)
- 3: (إحراج مدرس التربية الفنية من زملاءه من مدرسين ومدير في تنفيذ بعض الوسائل والأعمال الخاصة بهم مما يتنافى مع (رسالة المدرس التربوية).
- 4: (قلة التزام الطلبة بإحضار الأدوات والخامات اللازمة للتربية الفنية)
- 5: (لجوء كثير من الطلبة إلى طلب المساعدة من أحد أفراد الأسرة لرسم أو تنفيذ الموضوع المعطى لهم في درس التربية الفنية)

وتعد التربية الفنية جزءاً متمماً لأغراض التربية، وهي حلقة الوصل بين الفن والتربية، وهي أداة الثقافة الفنية إذ انها " تربية عن طريق الفن، وهي عملية تهذيب سلوك المتعلمين من خلال ممارستهم للأعمال الفنية وتذوقها والاستفادة من مجالات العلوم الاخرى التي تعد الفنون التشكيلية والعلوم التربوية من اهم المصادر الرئيسة لها، لتطوير عقلية الطالب ومستواه من خلال تعلم الفن، وتدعيم المعلومات لديه، وزيادة قدرته على التذوق الفني ودعم انتمائه للربط بين الفن والحياة". (العنوم، 2012، ص22).

ولا يكون القصد من التربية الفنية في المدارس تلقين قواعد الرسم وطرقه، إنما هو شحذ حواس الطفل الطرية النامية وإيقاظ نشاطه الحر المبكر، المميز، المتذوق، وليس المقصود منها أيضا ان يتلقن الطلبة عادات وطرق يدوية في نسخ اشكال الطبيعة إنما القصد هو أن يكتسب خصالا نفسية تتأصل في شخصيته وتصبح من طباعة الأساسية. وفي ضوء ما تقدم وجدت الباحثة أن هنالك حاجة الى استعمال نماذج وطرائق تدريسية حديثة، لزيادة التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الادبي في مادة التربية الفنية، حسب المحتوى الدراسي للمادة، وذلك لعدم وجود دراسة مشابهة لهدف البحث الحالي في مجال تدريس التربية الفنية في العراق (على حد علم الباحثة). وعليه فقد ذهبت الباحثة لاستعمال انموذج من النماذج المتطورة في التدريس، قد يساعد على تحسين مستوى تحصيل الطالبات في درس التربية الفنية، ولكون هذا الانموذج من النماذج التعليمية - التعليمية التي تعمل على إثارة اهتمام الطالبات بالمادة الدراسية والرغبة في زيادة التحصيل لديهن.

ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما فاعلية انموذج (دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية؟

ثانيا: أهمية البحث:

من المؤكد أن التربية تؤدي دورا رئيسيا في تكوين الإنسان عن طريق ترقية أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه، فهي عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به (أبو جادو، 2003، ص25). والتربية تتطلع دائما الى تحقيق الأهداف التربوية بعيدة المدى التي تعرف بالأهداف العامة للتربية، لذلك أصبح من الضروري لتحقيق تلك الأهداف المنشودة إتباع خطة منظمة يمثل المنهج أحد جوانبها المهمة (قلادة، 1989، ص14). إذ ان المنهج الحديث له قواعده وأساسه ومفاهيمه، ويهدف إلى بناء شخصية المتعلم ضمن خطة متكاملة لتوفير الخبرات التعليمية المناسبة لثقافة مجتمعه (يونس وآخرون، 2004، ص9)، كذلك يعكس المنهج مقومات الفلسفة الاجتماعية وتحولها إلى سلوك يمارس من قبل المتعلمين بما ينسجم مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبه جميعا (مرعي، والحيلة، 2009، ص 175).

وبما أن التربية الفنية هي مزيج لمصطلحين رئيسيين هما (التربية والفن)، وان التربية هي عملية تنشئة وتكييف للفرد ليكون عضواً فاعلاً ومنسجماً مع الثقافة والمجتمع اللذين ينتمي إليهما، وهذه التنشئة تهتم بترقية الفرد في النواحي الجسمية والنفسية والعقلية والأخلاقية ليتحقق له التوافق مع بيئته، أما الفن فيرتبط بالتعبير الجمالي الذي يحمل مفاهيم ومشاعر، وتجسيدها في حياة عمل فني. فالذي يمكن ان نقف عليه هو ان هذه التربية (التربية الفنية) تركز على الفعل في علاقة حميمية بالمواد والمحسوسات مع تغذية ذلك الفعل بجملة من المعارف النظرية المفتوحة على علوم متعددة يتم اقامتها في الفعل الفني من خلال عملية فكرية يتحد فيها العقل بالجسم ولعل هذا ما يميز هذه التربية عن غيرها من اشكال المعرفة". (التركي، 2011، ص38). وأصبحت التربية اليوم بحاجة إلى تعليم تلامذتنا على التمسك بالعادات والقيم الجمالية بل ويتعدى ذلك تعويدهم وتدريبهم عملياً على تنمية قدرتهم على الحكم والتقدير والتمتع بكل ما هو جميل ومبدع، وتنمية نزعة التغيير والتطور والأخذ بأسباب التربية المعاصرة التي تؤدي إلى مخاطبة العقول، والمشاعر، والوجدان وتنمية الإحساس والشعور بالجمال. (الجرجاوي، 2011، ص5)

وتعد التربية الفنية جزءاً متمماً لأغراض التربية، وهي أداة الثقافة الفنية إذ أنها " تربية عن طريق الفن، وهي عملية تهذيب سلوك المتعلمين من خلال ممارستهم للأعمال الفنية وتذوقها والاستفادة من مجالات العلوم الاخرى التي تعد الفنون التشكيلية والعلوم التربوية من أهم المصادر الرئيسة لها، لتطوير عقلية الطالب ومستواه من خلال تعلم الفن، وتدعيم المعلومات لديه، وزيادة قدرته على التذوق الفني ودعم انتمائه للربط بين الفن والحياة". (العتوم، 2012، ص22)، ومما

سبق يتضح ان التربية الفنية هي تربية في المقام الاول تسعى لتوظيف الفن لتحقيق الاهداف التربوية. (العمود، 2003، ص302).

وتؤدي التربية الفنية دوراً أساسياً بما لا يقبل الجدل في خطة النهوض بالعملية التعليمية التعلمية (السعود، 2013، ص231) فالدراسات التخصصية في ميدان التربية الفنية تشير بان هناك عدداً من الوظائف المعرفية التي تهتم الفنون عامة والتربية الفنية خاصة بإثارتها وتحريكها للانتباه وتنشيط الحواس وإثارة التفكير وإشباع المتعة البصرية والجمالية وتحريك الذاكرة وهي التصور والخيال (حسين، 2008، ص68)، والتربية الفنية المعاصرة تتجه الى تحديث وظيفتها، فبدلاً من اعتبارها مادة لإنتاج أعمال فنية جمالية فقط، أصبحت مرتبطة بالسلوك والوظيفة، من خلال التربية عن طريق الفن، حيث تهتم بالبنية السلوكية الإيجابية من خلال ممارسة الأنشطة الفنية (قزاز، 2006، ص6).

ولهذا وغيره يتزايد الاهتمام يوماً بعد يوم بأهمية وتطوير طرائق ونماذج التدريس وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تجعل من دور المتعلم ايجابيا في موقف التعلم الصفي إذ تساهم في تنمية التعلم الذاتي، وتحقق تقدماً في استيعاب المفاهيم العلمية، بعيداً عن الأسلوب الاعتيادي الذي يظهر المتعلم كمستقبل للمعرفة وعنصر سلبي غير فعال. ويشير الأدب التربوي إلى تنامي الآراء الداعية للتدريس من أجل رفع سوية التفكير عند الطلاب وتنمية قدراتهم العقلية، وإتاحة فرصة أكبر أمامهم لممارسة مهارات التفكير. (سلامة وآخرون، 2009، ص 17 - 18)

ان استعمال نماذج التدريس يرمي الى معاملة التدريس كعلم يفيد ما توصلت اليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته (زاير، وسماء، 2013، ص 142) والنموذج هو خطة أو تصميم لاستراتيجية ذات خطوات معينة يمكن للمدرس استخدامها بهدف توجيه تدريس موضوع ما (Jones & et al, 1980 , p. 321).

وتعد عملية اختيار النماذج والطرائق التدريسية الفعالة من الاسس العامة المهمة في التعليم، إذ يكشف مفهومها الحديث عن كونها عملية مرنة متكاملة الاطراف يتضافر جهدا المعلم والمتعلم في إطار المواقف التعليمية، فهي نظام متغير يتكيف ويستجيب لكل تغير، لأنها مجموعة خطوات منظمة ومتكاملة للوصول الى الغاية المنشودة في اقل وقت وأيسر جهد من أجل تمكين المتعلم من المشاركة المستمرة في الدرس (سعيد، 1990، ص121)، ومهما تنوعت النماذج التدريسية فأن أهميتها تكمن في تنمية الجانب المعرفي والعقلي لدى الطلاب وذلك بتطوير البنى المعرفية لديهم وزيادتها بالتفاعل مع المواقف التعليمية التي تهيئ لهم وتزودهم بركائز أساسية لتطوير أساليب التفكير واستراتيجياتهم خلال توفير بيئة تعليمية جذابة محببة لهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لإثارة تفكيرهم ومساعدتهم على البحث والدراسة والاستنتاج.(قطامي ونايفة، 1998، ص39).

ويعتبر نموذج دن و دن الذي طوّر طوال 25 سنة على يد ريتا دن وكينيث دن. وهو أحد نماذج التعلم الذي تسعى الباحثة لتجريبه على عينة من طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التربية الفنية، وبشكل عام، فإن هذا النموذج يقدم إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة به، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرائق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب (The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction, 2002).

وتتضح أهمية إنموذج دن و دن بوصفه محاولة لتطبيق النظريات التعليمية على نحو مرتب ومنظم في تحسين العملية التعليمية، ويساعد على تكاملها وشمولها ويمثل وسيلة تشويقية لزيادة دافعية المعلم والمتعلم. ويزيد من احتمالية فرص النجاح المدرسي في تعليم المادة التعليمية ومن احتمال تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلم ويسهل الاتصال والتفاعل بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج وتطبيقها (الحيلة، 1996، ص 31).

وبذا تكمن أهمية هذا البحث في محاولة تجريب نموذج دن و دن في تدريس مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية واستخلاص النتائج حول استخدامه.

ثالثاً: هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الحالي تعرف: "فاعلية إستراتيجية دن ودين في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية". وللتحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات (المجموعة التجريبية) اللاتي يدرسن التربية الفنية على وفق نموذج دن ودين، ومتوسط درجات طالبات (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن التربية الفنية بالطريقة الاعتيادية (في الاختبار القبلي)".

الفرضية الثانية:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات (المجموعة التجريبية) اللاتي يدرسن التربية الفنية على وفق نموذج دن ودين، ومتوسط درجات طالبات (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن التربية الفنية بالطريقة الاعتيادية (في الاختبار البعدي)".

الفرضية الثالثة:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات (المجموعة التجريبية) بين الاختبارين القبلي والبعدي"

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1- البشري: عينة من طالبات الصف الخامس الادبي.

1- الحد المكاني: المديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

2- الحد الزمني: العام الدراسي: 2013-2014.

3- الحد المعرفي: درسي التزيين والرسم الهندسي من دروس التربية الفنية للصف الخامس الادبي.

خامساً: مصطلحات البحث:**1- الانموذج:**

عرفه كل من:

السيد عبيد وآخرون (2001) بانه: عبارة عن: "وسائل وأدوات ومخططات تدريبية تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية" (السيد عبيد وآخرون، 2001، ص117).

زغلول (2002): هو "خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم محتوى معين أو موضوع ما وتنفيذه وتوجيه عملية تعلمه داخل غرفة الصف وتقويمه فهو يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى المناسب وأساليب وطرائق التدريس المناسبة وإجراءات اثارة الدافعية لدى المتعلمين وأساليب وسائل التقويم المناسبة" (زغلول، 2002، ص319).

مرعي والحيلة (2002): هو "تطبيق لنظرية تعلم ويختلف عنها من حيث الاهداف والمضمون، حيث يسعى فيما وراء الطابع الوصفي والتفسيري لنظرية التعلم وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف" (مرعي والحيلة، 2002، ص139).

أبو جادو (2008): عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية. (أبو جادو، 2008، ص 424)

زاير وسماء (2013): هو " الخطط التعليمية المبنية على أسس نظرية نفسية قد طُبقت على مجتمع ما، تضيفي للمتعلّم الخبرات والإمكانات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليمي، وتساعد على التمكن من الوصول الى اعلى مستويات الفهم. (زاير وسماء، 2013، ص 140-141).

التعريف الاجرائي:

هو مجموعة من الخطوات التعليمية – العلمية المستندة الى نظرية علمية، التي تعتمدها المدرسة في تسهيل تدريس مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الاديبي.

2- انموذج دن ودن.

عرفه كل من:

شاهين (2011م): "ب"طور هذا النموذج كل من ريتا دن وكينيث دن على مدار ٢٥ عاما، ويقدم هذا النموذج إطارا تعليمياً علاجياً وتشخيصياً، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرائق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومات في تصميم الإجراء والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط هذا الطالب. (شاهين، 2011، ص84)

ومجيد(2012): طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية علي تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها. أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي " البيئية – العاطفية – الاجتماعية – المادية أو الطبيعية " تؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم. (مجيد، 2012، ص6).

التعريف الاجرائي:

هو نموذج تعليمي تعليمي ل"دن ودن" يتضمن خمسة مجالات تضم عشرين عنصر تم توظيفه لزيادة مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الإعدادية في مادة التربية الفنية.

3- التحصيل.

عرفه كل من:

علام (2000): بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين ". (علام، 2000، ص 305).

وملحم (2006): بأنه: "المعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والميول والقيم ويتحدد في هذه الطريقة مقدار التحصيل الذي يتم انجازه في وحدة زمنية معينة والذي يشير إلى ما تم تعلمه من قبل الفرد". (ملحم، 2006، ص69).

وسمارة (2008): بأنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة". (سمارة، 2008، ص52).

وزاير وسماء (2013): بانه: "مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من ابراز قدراته في مدى تحقيق الأهداف التي اكتسبها من طريق تطبيقها في الاختبارات" (زاير وسماء، 2013، ص 153).

التعريف الاجرائي: المعلومات والمهارات التي تحصل عليها الطالبة من خلال عملية التعليم والتعلم ويقاس ذلك الجهد ويقدر بالدرجات التي تحصل عليها الطالبة في الاختبارات المُعدة لهذا الغرض.

4- التربية الفنية.

عرفها كل من:

(نعمة 1978): هي أهم وسائل التربية الحديثة التي تنادي بتنشئة الطالب تنشئة اجتماعية متكاملة وتسمح له بالتعبير عن ذاته من خلال متعة تملأ قلبه فرحا وسعادة بعيداً عن القيود المدرسية الصارمة كما إنها وسيلة نتعرف

بها على موهبته وخياله فمساعده على تطويرها في مرحلة نموه وبذلك تعد أجيالا قادرة على تحسين البيئة التي نعيش فيها (نعمة، 1978، ص 167)

وأوبير 1983: تعد التربية الفنية (التقنية) مركز التربية المهنية والتي تتصف بالسيطرة اليدوية والفكرية في مادة ما. (أوبير، 1983، ص 479)

ولانجر 1984: هي أداة التقدم الحضاري والقوة المحركة للإبداع الفني، إنها تربية البصيرة التي نستقبلها في النظر والسمع والقراءة والأعمال الفنية إنها تطوير عين الفنان واستيعاب المشاهد العادية للرؤية الباطنية وإضفاء التعبيرية على العالم (لانجر، 1984، ص 40).

والسعود(2010): هي "تغيير السلوك لدى المتعلم من خلال تدريب المتعلمين على ما ينفعهم من المهارات والعادات وتزويدهم بالمعلومات والمفاهيم، وإكسابهم الميول والاتجاهات عن طريق ممارسة الفن واستغلال خامات البيئة لإنتاج أعمال فنية"(السعود، 2010، ص 41).

والعتوم(2012): "هي تعديل إيجابي في سلوك الافراد عن طريق تشكيلهم للخامات المختلفة والحصول منها على اعمال جيدة متقنة"(العتوم، 2012، ص 23).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: عرض الدراسات السابقة:

1-دراسة: جابر، ومها، 2004: ((أنماط التعلم النظرية والتطبيق)). وأجريت الدراسة في فلسطين، وتناولت الدراسة تحليل محتوى دروس من كتاب الرياضيات للصف الأول والثالث، والعلوم للصف الثامن على أنموذج الفور مات وأنموذج دن وذن، ومن خلال هذه الدراسة أظهرت الباحثتان مراعاة الكتاب لمعايير النموذجين، كما وتحدث الكتاب عن أنماط التعلم المختلفة وعن الانموذجين وآلية التحليل فضلاً عن الأمثلة التي يمكن للمعلم أن يحتذي بها في إعداد خطط دروس تراعي أنماط التعلم في المواضيع المختلفة (جابر وقرعان، 2004، ص 17-34).

2-دراسة إبراهيم 2011: "فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الاعدادي الازهري". أجريت الدراسة في مصر، وهدفت الدراسة تعرف فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الاعدادي الازهري. وأجريت هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الاعدادي الازهري (من معهدي دقلت الاعدادي للبنين والوزارية الاعدادي للبنين) بلغ عددهم (52) طالباً بواقع (26) طالباً لكل من المجموعة التجريبية والضابطة. ووضع الباحث عشرين عبارة في القائمة منها عشر عبارات للأسلوب التحليلي، وعشر عبارات للأسلوب الشمولي، يختار المتعلم تفضيلاته ويرتبها على كل عبارة من (1-2-3) أي من التفضيل الأقل الى الأعلى (لا- أحياناً - دائماً)، واعد الباحث اختباراً لقياس فاعلية البرنامج وتحقق من صدق الأداة وثباتها. واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية: (معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح والون المئوي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين). وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية. وأوصى الباحث مجموعة توصيات منها الاتي:

- 1- توضيح أسلوب التعلم المفضل لكل تلميذ ووضع في ملفه المدرسي.
- 2- اعداد مصادر تعليمية مختلفة في المدرسة حتى يتمكن التلاميذ من استخدامها وفقاً لأساليب التعلم المفضلة لديهم.
- 3- توعية التلاميذ بأساليب التعلم المفضلة لديهم حتى يتمكن المتعلم من خلالها في البيت والمدرسة.

4- إعادة توزيع المتعلمين في الصفوف الدراسية في ضوء المتغيرات المشتركة بينهم في أساليب التعلم. (إبراهيم،

2011، ص 1-48)

3-دراسة علاوي 2011: "أثر إنموذج دن و دن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم".

أجريت الدراسة في العراق. ويرمي البحث الحالي تعرف أثر انموذج دن و دن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم، وذلك للتحقق من فرضية البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بإنموذج دن و دن في مادة مبادئ العلوم وبين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في المادة نفسها.

وأقتصر هذا البحث على:

1- تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة العفوان الابتدائية للبنات وهي إحدى المدارس التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة واسط في حي الجهاد مركز مدينة الكوت للعام الدراسي 2010-2011.

2- تدريس الوجدتين الخامسة والسادسة من كتاب مبادئ العلوم للصف الخامس الابتدائي، ط2، المقرر تدريسه للعام الدراسي 2010-2011.

3- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010-2011.

وتكونت عينة البحث من (80) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وزعت إلى مجموعتين بالتساوي، وتم إجراء التكافؤ بينهما في متغيرات العمر الزمني ودرجات نصف السنة للعام الدراسي 2010-2011 والتحصيل الدراسي للأبوين.

تم بناء اختبار تحصيلي يتكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل وتم إيجاد صدقه الظاهري وصدق المحتوى ومعامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقراته وباستعمال المعادلات الخاصة لكل منها كما أوجد ثباته بطريقة إعادة الاختبار وباستعمال معامل ارتباط بيرسون فبلغ (0.96)، طبق اختبار التحصيل في نهاية التجربة بتاريخ 2/5/ 2011 وحللت النتائج إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (t- Test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق انموذج (دن و دن) وتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصت الباحثة بالاهتمام بالنماذج التدريسية التي ترمي إلى تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ وإعداد المعلمين الإعداد الذي يجعلهم قادرين على استعمال الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الحديثة الفاعلة في التدريس وتدريب المعلمين على استعمال انموذج دن و دن.

واقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة على مراحل ومواد دراسية أخرى ومتغيرات تابعة أخرى مثل: الاتجاه، اكتساب المفاهيم، المهارات. (علاوي، 2011، الملخص)

4-دراسة العيلة، 2012: "أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف

الرابع الأساسي بمحافظات غزة". أجريت الدراسة في غزة -فلسطين. وهدفت الدراسة تعرف أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، وقد استعملت الباحثة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة الأدوات الآتية:

1-استبانة أنماط التعلم (حركي، بصري، سمعي) وذلك لتحديد نسبة أنماط التعلم لدى طالبات العينة التجريبية.

2-اختبارات مهارات التفكير الرياضي وهو اختبار يحتوي على (25) فقرة موزعة على ستة مجالات (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، الرموز، التخمين، التفكير المنطقي) حيث تم التحقق من صدق الاختبار بتحكيه من قبل مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس ومجموعه من معلمي الرياضيات، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (36) طالبة وذلك للتحقق من صدق وثبات الاختبار باستعمال صدق الاتساق الداخلي، بينما تم استعمال معادلة جتمان

لحساب ثبات الاختبار. وقد تكون لحساب ثبات الاختبار. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة والمسجلات في مدارس وكالة الغوث الدولية للعام الدراسي (2011-2012) حيث بلغ عددهن (12010) طالبة، بينما بلغت عينة الدراسة (75) طالبة (37) طالبة منهم مجموعة ضابطة و(38) طالبة مجموعة تجريبية، وتم اختبار العينة بالطريقة القصدية، ولقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير العمر الزمني والتحصيل السابق في الرياضيات واختبار التفكير الرياضي القبلي، ثم تم تدريس وحدتي "الضرب والقسمة" للمجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. حيث تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي بعدياً وتحليل النتائج باستعمال الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

3- مربع ايتا لحساب حجم الأثر للبرنامج المقترح 0

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي درس بالبرنامج المقترح) ومتوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة (واللواتي درس بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي.

2- قد كان للبرنامج حجم أثر كبير (0,26) على تنمية مهارات التفكير الرياضي الستة (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي) 0

ثانياً: موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:

ارتأت الباحثة أن توازن بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية، وعلى ما يأتي:

1- المنهج:

اتبعت دراسة (جابر، ومها، 2004) المنهج الوصفي ودراسة (إبراهيم 2011) ودراسة (علاوي 2011) ودراسة (العيلة 2012) اتبعت كلها المنهج التجريبي. أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج التجريبي.

2- الاهداف:

هدفت دراسة (جابر، ومها، 2004) الى أنماط التعلم النظرية والتطبيق، ومن ضمنها انموذج دن وذن، ودراسة (إبراهيم 2011) هدفت الدراسة تعرف فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الاعداي الازهري ودراسة (علاوي 2011) هدفت الى تعرف أثر إنموذج دن وذن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم، ودراسة (العيلة 2012) هدفت الدراسة تعرف أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، وقد استعملت الباحثة المنهج شبه التجريبي. أما الدراسة الحالية فهدفت الى تعرف فاعلية انموذج دن وذن في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية.

3- المرحلة الدراسية:

أجريت دراسة (جابر، ومها، 2004) على تحليل محتوى دروس من كتاب الرياضيات للصف الأول والثالث، والعلوم للصف الثامن على أنموذج الفور مات وأنموذج دن وذن، ودراسة (إبراهيم 2012) على طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة (علاوي 2011) على طلاب المرحلة الابتدائية وكذلك دراسة (العيلة، 2012) التي أجريت على المرحلة الابتدائية أيضاً. أما الدراسة الحالية فقد أجريت على طالبات المرحلة الإعدادية.

4-المكان:

اجريت دراسة (جابر، ومها، 2004) في فلسطين، ودراسة (إبراهيم 2011) في مصر اما دراسة (علاوي 2011) فقد اجريت في العراق، ودراسة (العيلة 2012) اجريت في غزة-فلسطين. أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة علاوي اذ أجريت في العراق.

5-المتغير التابع:

كانت دراسة (جابر، ومها، 2004) دراسة وصفية، ودراسة (إبراهيم 2011) متغيري تنمية مهارات القراءة والاتجاه القرائي، ودراسة (علاوي، 2011) فكان المتغير التابع التحصيل الدراسي، ودراسة (العيلة 2012) تنمية مهارات التفكير. اما الدراسة الحالية فكان المتغير التابع التحصيل الدراسي.

6-حجم العينة:

لم يكن في دراسة (جابر، ومها، 2004) عينة من الطلبة، ودراسة (إبراهيم 2011) كانت عينتها (52) طالبا ودراسة (علاوي، 2011) فقد بلغت العينة (80) تلميذة ودراسة(العيلة، 2012) كانت عينتها (75) طالبة. اما الدراسة الحالية فكانت عينتها (60) طالبة.

7-القائم بالتدريس:

لم تحتج دراسة (جابر، ومها، 2004) الى التدريس، ودراسة (إبراهيم، 2011) كان الباحث نفسه القائم بالتجربة، ودراسة (علاوي، 2011) و(العيلة 2012) فقد درست الباحثة نفسها مجموعتي الدراسة في كلتا الدراستين. اما الدراسة الحالية فقد درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

8-التكافؤ الإحصائي بين أفراد العينة:

لم تحتج دراسة (جابر، ومها، 2004) الى التكافؤ الاحصائي، ودراسة (إبراهيم 2011) لم تذكر في الدراسة، ودراسة (علاوي، 2011) فقد كافأت في (العمر الزمني للتلامذة محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للمادة الدراسية في امتحان نصف السنة، والتحصيل الدراسي للوالدين)، ودراسة(العيلة 2012) فقد كافأت في متغير العمر الزمني والتحصيل السابق في الرياضيات واختبار التفكير الرياضي القبلي. أما الدراسة الحالية فقد كافأت الباحثة مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اختبار نصف السنة لمادة التربية الفنية، ودرجات اختبار التربية الفنية القبلي).

9-الوسائل الإحصائية:

لم تذكر دراسة (جابر، ومها، 2004) الوسائل الإحصائية، ودراسة (إبراهيم 2011) استعملت (معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح واللون المؤي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، ودراسة (علاوي، 2011) استعملت: الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعاملات القوة التمييزية والصعوبة، ودراسة (العيلة 2012) استعملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ومربع ايتا لحساب حجم الأثر للبرنامج المقترح. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعاملات القوة التمييزية للفقرات وصعوبتها وفاعلية البدائل).

11-جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الباحث من إطلاعها في الدراسات السابقة في أمور عدة، ويمكن تحديد هذه الاستفادة بالنقاط الآتية:

- 1- الإطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.
- 2- إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.
- 3- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- 4- إعداد الخطط التدريسية الملائمة لمجموعتي البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثها، فقد أثبت هذا المنهج كفاءته وفاعليته في العديد من الدراسات الاجتماعية الإنسانية (قنديلجي، 2008، ص144) لذا عُدَّ هذا المنهج من أدق مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية فهو لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو تحديد الحالة التي تخضع للدراسة، بل يقوم الباحث فيه باستعمال العوامل المستقلة وتحديدها، وكيفية تأثيرها في العوامل التابعة، ويتم ذلك بشرائط مضبوطة ضبطاً دقيقاً. (القيم، 2007، ص192)، وهو منهج يعتمد درجة عالية من الضبط من أجل الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها والاعتماد عليها فيما بعد.

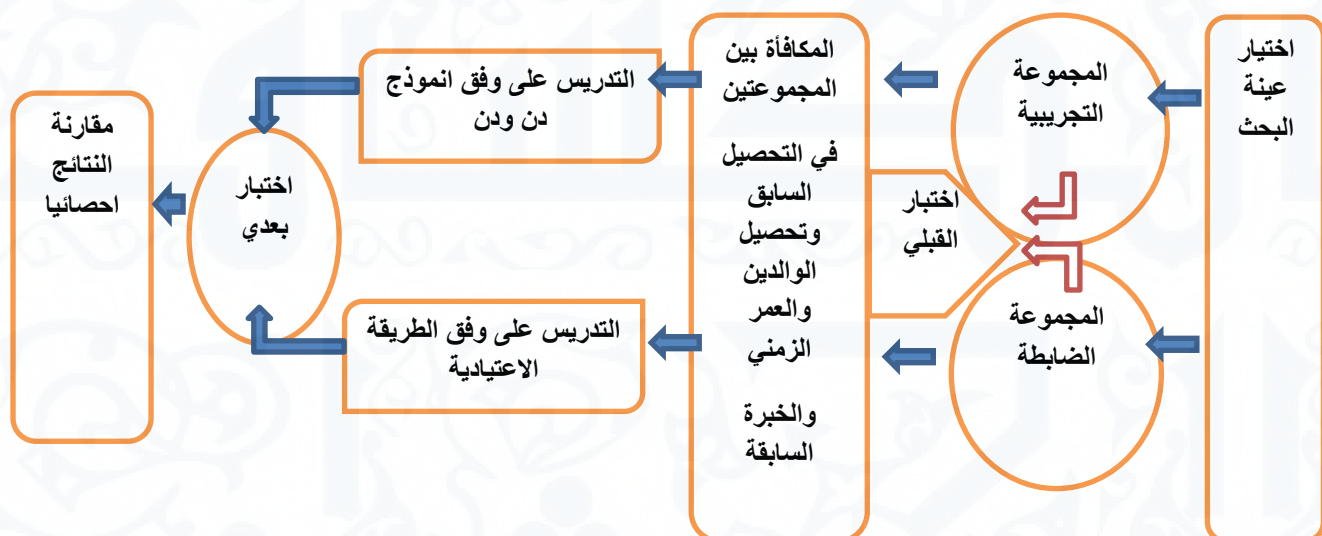
ثانياً: التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي مخططاً يساعد على عمل إجراءات البحث والوصول إلى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وإن اختيار التصميم التجريبي الملائم يعطي ضماناً لإمكانية تذليل الصعوبات التي قد تظهر عند التحليل الإحصائي. (ويست جون، 1993، ص92)، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة. (الزويبي، 1988، ص58-68). ومن أولى الخطوات التي ينبغي للباحث تنفيذها اختبار التصميم التجريبي لأنَّ الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويُقصد بالتصميم التجريبي الخطة أو الإستراتيجية التي يضعها الباحث للوصول إلى إجابة عن مشكلة بحثه والتحقق من فروضه، والتغلب على ما قد يعترضه من مشكلات في أثناء سيره في التجربة، ولضبط التباين الحاصل في درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعاً إلى المتغير المستقل. (الطيب، 2005، ص59)، وهذا يعني أنَّ على الباحث أن يحدد التصميم التجريبي الذي سيعتمد عليه في البحث على أن يكون التصميم الذي يختاره ملائماً لمشكلة بحثه وأهدافه وفروضه، وأن يكون ملائماً لاختبار صحة الفروض وخصائص العينة التي اختارها. (عطية، 2009، ص185-186)

واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ذو المجموعة التجريبية والضابطة، واعتمدت الاختبارات المتسلسلة والاختبار القبلي والبُعدي لزيادة الضبط.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث الذي صممه الباحثة



ثالثاً: مجتمع البحث:

تحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة الإعدادية في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل للعام الدراسي 2013-2014م والجدول الاتي يبين أسماء المدارس الإعدادية والثانوية التي تتضمن الصف الخامس الادبي في مركز مدينة الحلة، اذ زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب كتاب تسهيل مهمة المرقم (ص5925) والمؤرخ في (29-10-2013) ملحق (1)، وحصلت على البيانات اللازمة لإجراء البحث من شعبة الإحصاء في المديرية وحصلت أيضاً على كتاب تسهيل مهمة من المديرية معنون الى المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة بابل (مركز الحلة) والمرقم (49360) والمؤرخ في (7-11-2013) ملحق (2)

جدول(2)

اسماء مدارس الإعدادية والثانوية مجتمع البحث وعدد الطالبات والشعب وأماكنها

التسلسل	اسم المدرسة	عدد طالبات الصف الخامس	مكانها
1.	ع. الثورة	55	حي 17 تموز
2.	ث. الحلة	48	حي الجمهوري
3.	ث. التحرير	46	حي الخسروية
4.	ث. فلسطين	34	قرية عفانة
5.	ث. الحلة للمتميزات	24	حي بابل
6.	ع. الطليعة	50	حي المرتضى
7.	ع. الخنساء	65	حي مصطفى راغب/شارع 40
8.	ع. الزرقاء	32	حي شبر
9.	ع. الحوراء	50	شارع 60 /حي الأساتذة
10.	ث. الجنائن	25	قرية الطهمازية
11.	ث. شط العرب	50	حي الجزائر
12.	ع. ام البنين	40	شارع 60 العمارات السكنية
13.	ع. بنت الهدى	34	حي البكرلي
14.	ث. دجلة	62	قرية وريدية خارج
15.	ع. سكيمة بنت الحسين	46	حي العسكري
16.	ع. طليطة	67	حي نادر/2
17.	ع. خديجة الكبرى	65	حي الاكرمين
18.	ث. الفضائل	24	حي الشهداء
19.	ث. الوائلي	35	حي الخسروية
20.	ث. الشמוש	35	حي الضباط
21.	ث. النجوم	48	حي المهندسين /1
22.	ث. الباقر	20	قرية كويخات
23.	ث. الزاكيات	16	قرية سنجار
24.	ث. الشهيد عبد الصاحب	35	الحي العسكري/شارع 30
25.	ع. الرحاب المسانية	23	حي الكرامة/شارع 40

رابعاً: عينة البحث:

إنَّ اختيار العينات من الطرائق المهمة التي يجب أن يتعرف إليها الباحث وعلى الأساليب التي يمكن أن يتبعها عند اختيار العينة أو سحبها من المجتمعات الكبيرة (النعمي وعمار، 2014، ص 29). والعينة فئة تمثل مجتمع البحث

أو جمهور البحث أي مفردات الظاهرة جميعها التي يدرسها الباحث أو الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء جميعها الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (ديوي، 2008، ص 230)

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وذلك بوضع أسماء المدارس على شكل أوراق صغيرة، وتم خلطها داخل كيس وسُحبت واحدة منها عشوائياً، وكانت اعدادية الخنساء للبنات الواقعة في شارع 40 في الحلة-على رغم من أنها بعيدة عن سكن الباحثة-لكونها ملائمة لإجراءات البحث وتحتوي على شعبتين للصف الخامس الادبي وقد زارت الباحثة المدرسة ووزعت بطاقة معلومات (ملحق(3)) لجمع البيانات الخاصة بالتجربة، وقد استبعدت الباحثة الطالبات اللاتي رسبن في الصف الخامس (احصائياً فقط) والجدول (3) الاتي يبين ذلك:

جدول (3)

عدد افراد عينة البحث قبل وبعد الاستبعاد:

المجموعة	قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	بعد الاستبعاد
التجريبية	32	2	30
الضابطة	33	3	30
المجموع	65	5	60

وكان سبب استبعاد الطالبات المخفقات، لكونهن قد يمتلكن خبرات تعليمية في الموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة، وكان الاستبعاد من النتائج النهائية فقط مع إبقاء الطالبات المخفقات في الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث:

عملت الباحثة جاهدة لاستبعاد تأثير المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج المتغير المستقل؛ إذ حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقة المدرسية، وعن طريق استمارة قدمتها الباحثة للطالبات، أما درجات التربية الفنية لاختبار نصف السنة فقد حصلت عليها الباحثة من سجل الدرجات المُعد من إدارة المدرسة، وفيما يأتي عرض لنتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث:

1- التحصيل السابق (درجات امتحان نصف السنة).

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014م استعملت الباحثة معادلة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (ملحق(4)) فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (4) الاتي:

جدول (4)

الاختبار التائي لامتحان نصف السنة لمادة التربية الفنية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	78.8000	79.889	8.938	58	1.563	2.00	ليس بذي دلالة
الضابطة	30	82.1667	59.385	7.70617				

يتبين من جدول (4) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2013 . 2014 (78.80) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (82.1667) درجة، وأن قيمة (ت) المحسوبة (1.563) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في درجات امتحان نصف السنة لمادة التربية الفنية.

2- العمر الزمني (محسوباً بالشهور):

للتأكد من أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين (ملحق(5)) فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (5)

جدول (5)

تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	202.33	57.609	7.590	58	1.025	2.00	غير دالة
الضابطة	30	204.267	49.0298	7.002				احصائياً

يتبين من جدول (5) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (204.267) شهراً، وأن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (202.33) شهراً، (ملحق(11)) وأن قيمة (ت) المحسوبة (1.025) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

3- تحصيل الوالدين.

للتأكد من أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء استعملت الباحثة معادلة (كا) لمعرفة دلالة الفرق بين تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات المجموعتين فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (6)

أ- تحصيل الآباء:

جدول(6)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية، ومستوى الدلالة.

المجموعة	العدد	مستوى التحصيل الدراسي للآباء								درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة عند (0,05)
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	1	3	4	7	7	7	8		*3	2.851	7,81	غير دالة احصائياً
الضابطة	30	2	4	3	6	8	7						
المجموع	60	3	7	7	13	15	15						

يتبين من جدول (6) أن قيمة (كا) (2) المحسوبة (2.851) وهي أقل من قيمة (كا) (2) الجدولية البالغة (7,81) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (3)، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء

ب- تحصيل الأمهات:

للتأكد من أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا) لمعرفة دلالة الفرق بين تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات طالبات المجموعتين فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (7)

* دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة) في خلية واحدة، لان التكرار المتوقع اقل من (5)، فأصبحت درجة الحرية (4).

جدول (7)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا²) المحسوبة والجدولية، ومستوى الدلالة.

مستوى الدلالة عند (0,05)	قيمة كاي		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي للأمهات						العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين		
غير دالة احصائيا	7,81	0.279	*3	8	9	6	3	3	1	30	التجريبية
				9	10	5	2	4	0	30	الضابطة
				17	19	11	5	7	1	60	المجموع

يتبين من جدول (7) أن قيمة (كا²) المحسوبة (0.279) وهي أقل من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7,81) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (3)، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات.

4- الخبرة السابقة:

استعملت الباحثة الاختبار القبلي في حالتين كانت الأولى لغرض المكافئة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أما الغرض الآخر فكان في مقارنة مع الاختبار التحصيلي البعدي وتحصيل الفرق. والجدول (8) الاتي يبين قيم (ت) الجدولية والمحسوبة في الاختبار القبلي

جدول (8)

الاختبار التائي (الخبرة السابقة) للمجموعتين التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة احصائيا	2.00	1,379	58	38.878	6.235	63.00	30	التجريبية
				57.103	7.556	65.46	30	الضابطة

يتبين من جدول (8) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القبلي (63) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (65.46) درجة، وأن قيمة (ت) المحسوبة (1.379) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في درجات الامتحان القبلي لمادة التربية الفنية.

سادسا: ضبط العوامل الدخيلة (غير التجريبية):

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فإنهم يدركون تماما الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها أو ضبطها لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل. (همام، 1984، ص203)، وبعد ضبط المتغيرات الدخيلة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي، لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010، ص 73).

وهناك الكثير من المتغيرات الدخيلة التي تم ضبطها في إجراءات التجربة منها:

* دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة) في خلية واحدة، لان التكرار المتوقع اقل من (5)، فأصبحت درجة الحرية (4).

- 1- مكان المدرسة: إذ ان العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة كان في مدرسة واحدة وهي اعدادية الخنساء للبنات.
- 2- زمن التجربة: وهو زمن واحد لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة وكان في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013-2014م.
- 3- وقت الدروس: كان الوقت نفسه للمجموعتين التجريبية والضابطة إذ كان زمن كل درس متساوٍ بين المجموعتين.
- 4- القائم بالتجربة: كان القائم بالتجربة المدرسة (الباحثة) نفسها والتي درست المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 5- سرية التجربة: سعت الباحثة الى عدم علم الطالبات على ان المدرسة هي باحثة تسعى للحصول على درجة الماجستير وانهن تحت التجربة.
- 6- موضوعات التجربة: كانت الموضوعات نفسها التي تدرسها طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 7- الاختبار: تعرضت طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبارين القبلي والبعدي في نفس الوقت، وكان الاختبار نفسه.

سابعاً: أدوات البحث:

ويتم بناء اختبار تحصيلي للمادة العلمية التي درستها الباحثة للطالبات في اثناء مدة التجربة لقياس فاعلية انموذج دن ودن في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية.

أ- خطة الدروس:

أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح ثم باختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول إلى الأهداف في ضوء ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة (الوكيل ومحمد، 2008، ص160)

1- تحديد الأهداف السلوكية.

يعرّف الهدف السلوكي بأنه " وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، ويمكن قياسه. أو هو أصغر ناتج تعليمي سلوكي متوقع لعملية التعلم، ويمكن قياسه " (عليان، 2010، ص 29)، وقد صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية معرفية ومهارية بلغ عددها (28) هدفاً سلوكياً بواقع (16) هدفاً لموضوع التزيين، و(12) هدفاً لموضوع الرسم الهندسي (ملحق(6))، وقد عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمختصين بالتربية الفنية وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس (ملحق(7)).

2- تصميم الخطط الدراسية على وفق انموذج " دن ودن".

يعد التخطيط للتدريس من الامور الضرورية واللازمة في العملية التربوية ومن المهارات التدريسية الواجب على المدرس إتقانها؛ إذ يهتدي بها للسير على وفق خطواتها المرسومة من اجل تحقيق أهداف الدرس (السعدي، 2004، ص 54).

وهي تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بمدة كافية يشمل مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة المتخذة من قبله لإيصال المادة العلمية إلى المتعلمين (ربيع، وطارق، 2009، ص139).

تحددت المادة العلمية بموضوعين هما (التزيين، والرسم الهندسي)، وقد اعدت الباحثة خطط على وفق انموذج دن ودن وبالطريقة التقليدية (ملحق(8))، وعرضت بعد ذلك نموذجاً منها على مجموعة الخبراء (ملحق(7))، وقد اجرت التعديلات المناسبة على الخطط حسب ما أشار اليه الخبراء.

3- تحديد جدول الدروس.

سعت الباحثة للمكافأة في جدول الدروس بحيث تكون الدروس في وقت ملائم للتجربة، وقد تعاونت إدارة المدرسة في هذا الشأن وكان جدول الدروس كما في الجدول (9) الاتي:

جدول (9)

توزيع دروس التربية الفنية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	اليوم	الدرس	الوقت
التجريبية	الاثنين	الثاني	1:55
الضابطة	الاثنين	الثالث	2:40

ب- الاختبار: اعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي بشقين (المعرفي والمهاري)، وذلك بالاعتماد على الأهداف السلوكية المعرفية والمهارية والمحتوى المعرفي الذي تضمنته التجربة.

العينة الاستطلاعية.

اختارت الباحثة اعدادية الطليعة للبنات الواقعة في حي المرتضى للتجربة الاستطلاعية وقد اجرت الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة من طالبات الصف الخامس الادبي بلغ عددها (40) طالبة، وبعد ذلك اجرت التحليل الاحصائي المناسب، وكما يأتي:

أ- صعوبة الفقرة: اظهرت الدراسات أن الاختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين الطلبة المختبرين، إذا كان متوسط صعوبة الفقرات التي يشتمل عليها (50%) تقريباً، أي يستطيع أن يجيب (50%) من الطلبة عن كل فقرة من فقرات الاختبار (علام، 2000، ص 286).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجدت الباحثة أنها تتراوح ما بين (0,23) و(0,77)، وهي بهذا تعد معاملات صعوبة مقبولة، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصر معامل صعوبتها بين (20-80%) (Bloom, 1971: 168). وجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10)

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

تسلسل الفقرة	معامل صعوبتها	تسلسل الفقرة	معامل صعوبتها
السؤال الأول (الاختبار من متعدد)			
1.	0,23	3.	0,52
2.	0,24	4.	0,72
السؤال الثاني (الصح والخطأ)			
1.	0,70	6.	0,40
2.	0,62	7.	0,60
3.	0,67	8.	0,70
4.	0,28	9.	0,58
5.	0,62	10.	0,70
السؤال الثالث: المقالي			
1.	0,46	3.	0,28
2.	0,52	4.	0,42

ب- تمييز الفقرة:

يعرف معامل التمييز، بقدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلاب الذين لا يعرفونها (الإمام وآخرون، 1990، ص 114)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تتراوح ما بين (0,28) و(0,65)، وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر (الزويبي، 1981، ص 80)، ولهذا أبقّت الباحثة على الفقرات جميعها. وجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

معامل تمييزها	تسلسل الفقرة	معامل تمييزها	تسلسل الفقرة
السؤال الأول (الاختبار من متعدد)			
0,33	3.	0,62	1.
0,38	4.	0,65	2.
السؤال الثاني (الصح والخطأ)			
0,35	6.	0,32	1.
0,44	7.	0,33	2.
0,40	8.	0,30	3.
0,52	9.	0,48	4.
0,58	10.	0,33	5.
السؤال الثالث: المقالي			
0,42	4.	0,36	1.
0,36	5.	0,28	2.

ج-فعالية البدائل الخطأ:

يعد البديل فاعلاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا، وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختبار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة (الزويبي، 1981، ص 81).

وعند حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجدت الباحثة أنها كانت بين (-2.0) و (-35.0)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عددًا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير، وجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

فعالية البدائل الخطأ

فاعلية البديل الخطأ			تسلسل الفقرة
الثالث	الثاني	الأول	
0,11-	0,15-	0,33-	1.
0,11-	0,14-	0,18-	2.
0,33-	0,13-	0,2-	3.
0,35-	0,19-	0,10-	4.

د- تحديد زمن الاختبار:

استعانت الباحثة بإحدى المدرسات في المدرسة لتحديد زمن الإجابة على الاختبار التحصيلي على وفق المعادلة الآتية:

زمن الطالبة الأولى + الثانية + الثالثة + ... + الأخيرة

= زمن الإجابة

عدد الطالبات

وكان الوقت اللازم لإجراء الاختبار هو (38) دقيقة

4- صدق الأداة.

يعد الصدق من أكثر الصفات اللازمة للاختبار لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها. (عطوي، 2000، ص137)، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلاً لقياسه أو الذي يقيس ما أريد أن يقيسه وليس شيئاً آخر (الزيود وهاشم، 2005، ص 338).

ويكون المقياس صادقاً في تقدير الخاصية لدى الأفراد إذا كان خالياً من تأثير العوامل التي تجعل المقياس متحيزاً أو التي تؤدي إلى خطأ ثابت أو منتظم، فمثل هذه الأخطاء تسبب حصول الأفراد على درجات أعلى أو أوطأ مما ينبغي (مجيد، 2010، ص 40)

تحققت الباحثة من صدق الأداة بنوعين من أنواع الصدق هما:

أ- صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الاختبار التحصيلي أعدت الباحثة جدول مواصفات الاختبار، كما مبين في جدول (13) الآتي:

جدول (13)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

عدد الاسئلة	مجالات الأهداف السلوكية				الأهمية النسبية	المحتوى
	معرفي	%42	مهاري	%58		
10.8		4.536	6.264		%60	التزيين
7.2		3.024	4.176		%40	الرسم الهندسي
18		7.56	10.44		%100	المجموع

ب- الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق الظاهري هو الصدق العائد إلى عدد المستويات للمعالجات والمستويات الأخر للمعالجات غير المشمولة بالدراسة وإلى أدوات القياس التي شملت بالدراسة مقارنة مع أدوات القياس التي لم تستخدم بالدراسة بشرط أنها تقيس المتغير نفسه (النعمي، 2010، ص 35)

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضت الباحثة الأداة المتمثلة بـ (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة) (الملحقين 9، 10)) على مجموعة من المختصين بالتربية الفنية وطرائق تدريسها والمختصون بالتربية وعلم النفس، واخذت الباحثة بأرائهم وأجرت التعديلات الملائمة على الأداة وبالاتفاق مع مشرفة البحث. (ملحق 7)).

5- ثبات الاداة:

استعملت الباحثة للتحقق من صدق الأداة طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) وقد أجرت الباحثة التحليل الاحصائي لتعرف العلاقة بين التطبيقين اذ وجدت ان معامل ارتباط بيرسون كان (0,86) وهو معامل جيد يؤشر الى ثبات الاداة وإمكانية تطبيقها فيما بعد.

6- تطبيق الأداة على العينة الرئيسة.

طبقت الباحثة الاختبار النهائي على افراد العينة(الطالبات)، واستعانت باثنتين من مدرسات التربية الفنية في المدرسة، وقد جرى الاختبار بطريقة سلسة ولم تحدث اية مشاكل في فترة تطبيق الاختبار.

7- تصحيح الاختبار وجمع النتائج، وتحديد مقدار الفاعلية:

صححت الباحثة أوراق الاختبار بنفسها وجمعت النتائج اللازمة للتحليل الاحصائي وتعرف النتائج الخاصة بالاختبار.

اما فيما يخص بطاقة الملاحظة فقد استعانت الباحثة باثنتين من مدرسات التربية الفنية في المدرسة بعد ان دربت الباحثة المدرستين على كيفية املاء البطاقة وطريقة الملاحظة.

ثامناً: طريقة تنفيذ التجربة: درست الباحثة مجموعتي التجربة بنفسها في مرسوم المدرسة بالواقع الآتي:

- 1- عملت الباحثة في الأسبوع الأول على اخذ البيانات الخاصة بالطالبات والتي ساعدت على تحديد حجم العينة واستبعاد الطالبات اللاتي رسبن في الصف نفسه.
- 2- أجرت الباحثة في الأسبوع الثاني اختباراً قبلياً لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة وأجرت بعدها المقارنات الإحصائية المناسبة.
- 3- استمرت الباحثة في الأسابيع اللاحقة بتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بدروس نظرية وأخرى عملية.
- 4- أجرت الباحثة في الأسبوعين الأخيرين الاختبار التحصيلي البعدي بشقيه النظري والعملية-الادائي.
- 5- انتهت التجربة في الأسبوع العاشر من التجربة في يوم الاثنين بتاريخ 2014/4/19م، وهو الأسبوع الأخير للتجربة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

لتحليل البيانات واستخلاص النتائج استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

1-الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين:

استعملت للتكاؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات: العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور، ودرجات مادة التربية الفنية في امتحان نصف السنة، فضلاً عن استخراج النتائج النهائية.

$$S_1 - S_2$$

= ت

$$\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \frac{2_2 \epsilon (1 - \frac{n_2}{2}) + 2_1 \epsilon (1 - \frac{n_1}{2})}{2 - n_2 + n_1}$$

إذ تمثل:

ت: القيمة التائية المحسوبة

س₁: المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

س₂: المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ن₁: عدد أفراد المجموعة التجريبية.

ن₂: عدد أفراد المجموعة الضابطة.

ε₁: تباين المجموعة التجريبية.

ε₂: تباين المجموعة الضابطة. (البياتي، وزكريا، 1977، ص 260)

2- مربع كاي (كا²):

استعملت الباحثة مربع كاي (كا²) في إجراء التكاؤ بين طالبات مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء

والأمهات.

$$(ق - ق)^2$$

$$\frac{\text{كا}^2}{\text{مج}} =$$

ق

إذ تمثل:

(ل) التكرار الملاحظ.

(ق) التكرار المتوقع. (الكبيسي، 2010، ص 193)

3- معامل ارتباط بيرسون

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

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

إذ تمثل :

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد أفراد العينة.

(س) قيم المتغير الأول.

(ص) قيم المتغير الثاني. (البياتي وزكريا، 1977، ص 260)

5 - معادلة صعوبة الفقرة:

استعملت الباحثة معادلة صعوبة الفقرة في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار.

$$\frac{م}{ك} = ص$$

إذ تمثل:

(ص) صعوبة الفقرة

(م) مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ك) مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (الراوي، 2000، ص 354)

6- معادلة تمييز الفقرة:

استعملت الباحثة معادلة تمييز الفقرة في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار.

$$\frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\text{ت}} = 0,5 (\text{ع} + \text{د})$$

إذ تمثل :

(ت) قوة تمييز الفقرة.

(مج ص ع) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

(مج ص د) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

(ع) عدد أفراد المجموعة العليا.

(د) عدد أفراد المجموعة الدنيا. (العجيلي وآخرون، 2001، ص 70)

7 - معادلة فعالية البدائل الخاطئة:

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد.

$$t = \frac{N_c - N_d}{N}$$

إذ تمثل:

ت_م: معامل فعالية البدائل.

ن_عم: عدد الافراد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا.

ن_دم: عدد الافراد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا.

(عودة، 2002، ص 291)

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق هدف البحث وهو: "فاعلية إستراتيجية دن ودن في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية"، مع تفسير الباحثة للنتائج التي تظهر.

أولاً: عرض النتائج:

الفرضية الاولى:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات (المجموعة التجريبية) اللاتي يدرسن التربية الفنية على وفق نموذج دن ودن، ومتوسط درجات طالبات (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن التربية الفنية بالطريقة الاعتيادية (في الاختبار القبلي) ".

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالآتي:

جدول(13)

قيمة (ت) الجدولية والضابطة للفرضية الاولى

مستوى الدلالة 0,05	القيمة الثانية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة احصائياً	2.00	1,379	58	38.878	6.235	63.00	30	التجريبية
				57.103	7.556	65.46	30	الضابطة

يتبين من جدول (13) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (63.00) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (65.46) درجة، (ملحق(11)) وأن قيمة (ت) المحسوبة (1,379) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أن التجريبية التي درست التربية الفنية على وفق نموذج دن ودن لم تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في الاختبار القبلي الذي أجري قبل الشروع في تنفيذ التجربة.

الفرضية الثانية:

للتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات (المجموعة التجريبية) اللاتي يدرسن التربية الفنية على وفق نموذج دن ودن، ومتوسط درجات طالبات (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن التربية الفنية بالطريقة الاعتيادية (في الاختبار البعدي) "

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كالآتي:

جدول(14)

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائيا	2.00	6.644	58	8.889	79.017	81.50	30	التجريبية
				7.991	63.861	67	30	الضابطة

قيمة (ت) الجدولية والضابطة للفرضية الثانية

يتبين من جدول (14) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (81.50) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (67) درجة (ملحق(12))، وأن قيمة (ت) المحسوبة (6.644) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58)، وهذا يدل على أن التجريبية التي درست التربية الفنية على وفق نموذج دن ودين قد تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

الفرضية الثالثة:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات (المجموعة التجريبية) وبين الاختبارين القبلي والبعدي"

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين وكانت النتائج كالآتي:

جدول (15)

قيمة (ت) الجدولية والضابطة للفرضية الثالثة

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائيا	2.00	8.088	29	6.235	38.878	65.46	30	القبلي
				8.889	79.017	81.50		البعدي

يتبين من جدول (15) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (65.46) درجة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (81.50) درجة، وأن قيمة (ت) المحسوبة (8.088) (ملحق(13))، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (29)، وهذا يدل على أن التجريبية التي درست التربية الفنية على وفق نموذج دن ودين قد تفوقت بعد تمام التجربة وبالمقارنة مع الاختبار القبلي.

ثانياً: تفسير النتائج:

تعتقد الباحثة ان الأسباب التي تقف وراء تفوق المجموعة التجريبية التي درست التربية الفنية على وفق انموذج دن ودين يمكن تلخيصها بالنقاط الآتية:

- 1- إن انموذج دن ودين يعطي الحرية المناسبة للطلبة في تنفيذ الاعمال الفنية المختلفة.
- 2- طريقة تصميم الخطط الدراسية وفقاً لأنموذج دن ودين الذي تم اعتماده في تدريس التربية الفنية للمجموعة التجريبية.
- 3- أنماط الانموذج تتناسب مع الظروف والمعطيات التي تحيط بالطالبات في المرحلة الإعدادية.
- 4- الاعداد المناسب للأهداف السلوكية والعمل على تنفيذها بدقة من العوامل التي أسهمت في تفوق التجريبية على الضابطة.

- 5- اعداد الخطط للمجموعتين التجريبية والضابطة والعمل على تنفيذها بالدقة العلمية من أسباب نجاح انموذج دن وذن في عملية تجريبه.
- 6- استعمال أدوات القياس والتقويم المناسبة مثل الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعد التحقق من الصدق والثبات لكلاهما.
- 7- انموذج دن وذن مصمم بشكل يراعي اهتمامات المتعلمين ولا يهملها؛ وهذا يولد دافعا قويا للتعلم عند الطالبات مما أدى الى نجاح الأنموذج في تدريس التربية الفنية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:

- 1- إنَّ التعلم المعتمد على انموذج دن وذن يجذب الكثير من طالبات المرحلة الإعدادية لتعلم مادة التربية الفنية؛ وذلك لكون الانموذج يهتم بحاجات وميول الطالبات ويعطي لهن الحرية المناسبة.
- 2- إنَّ انموذج دن وذن يمكن تطبيقه من مدرسي التربية الفنية وله آثار إيجابية في تدريس التربية الفنية.
- 3- تتعلم الطالبات التربية الفنية بفاعلية كبيرة عند اعتماد انموذج دن وذن في تدريسها؛ لأسباب منها الآتي:
 - أ- طريقة التصميم المنظم للخطط وفقاً لخطوات الانموذج.
 - ب- تحديد بيئة تعليمية مناسبة لمستوى الطالبات واعمارهن ورغباتهن في تعلم التربية الفنية.
 - ت- توافر المستلزمات التعليمية المناسبة للدروس التي تم عرضها على وفق انموذج دن وذن.

ثانياً التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- تعميم انموذج تدريس التربية الفنية على وفق انموذج دن وذن على مدرسي التربية الفنية.
- 2- تدريب مدرسي التربية الفنية على توظيف نموذج دن وذن وتمكينه من استعماله في تدريس المادة.
- 3- السماح للطلبة بالاعتماد على النماذج الخاصة بنموذج دن وذن في ممارسة الاعمال الفنية المختلفة.
- 4- تهيئة البيئة التعليمية في قاعات الدراسة او مختبر الرسم بما يتناسب مع نموذج دن وذن.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة مجموعة مقترحات لإجراء بحوث ودراسات مكملة للدراسة الحالية.

- 1- اجراء دراسة مقارنة لتعرف أثر انموذج دن وذن في تدريس التربية الفنية عند طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية.
- 2- اجراء دراسة لتعرف أثر انموذج دن وذن في تحصيل تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مادة التربية الفنية.
- 3- اجراء دراسة لتعرف أثر انموذجي دن وذن وفورمات(mat 4) في تحصيل مادة التربية الفنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر العربية

- 1- إبراهيم، احمد جمعة احمد. فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الاعدادي الازهري، مجلة كلية التربية، العدد(43) لسنة 2011م كلية التربية / جامعة طنطا، ص 1-48.
- 2- ابن الوادي. مشكلات وحلول في التربية الفنية، 2014، <http://www.art.gov.sa/t6521.html>

- 3- أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
- 4- ابو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط4، عمان، 2008م.
- 5- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. القياس والتقويم، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
- 6- أوبير، رونية. التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، لبنان، 1983.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي اثنايوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977م.
- 8- التريكي، سمير. الابعاد الثقافية للتربية الفنية في علاقتها بالتنمية الشاملة، بحث منشور، مجلة الرزباء، العدد(3) السنة الاولى، الجمعية العربية للتربية الفنية، تونس، 2011.
- 9- جابر، ليانا، ومها قرعان. أنماط التعلم النظرية والتطبيق، ط1، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان للطباعة والنشر، رام الله، فلسطين، 2004.
- 10- جبار، حكمت مهدي. مشكلة درس التربية الفنية في المدارس العراقية، 2014، بجزأين على الرابطين:
<http://www.alnoor.se/article.asp?id=91073>
<http://www.sotaliraq.com/articlesiraq.php?id=73313#axzz34QAhH519>
- 11- الجرجاوي، زياد علي. معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي "دراسة مقارنة"، مجلة المركز القومي للبحوث والدراسات التربوية والاجتماعية بفلسطين، ع17، مارس 2011م.
- 12- جمهورية العراق، وزارة التربية. نظام المدارس الثانوية، رقم 2 لسنة 1977 المعدل، بغداد، 1984.
- 13- حسين، سعاد رشيد. المقاربات الوظيفية بين التربية الفنية وتمثيل التفكير البصري في تنمية القدرات المعرفية لطلبة الدراسة الإعدادية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، العراق، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) 2008.
- 14- الحيلة، محمد محمود. تكنولوجيا التعلم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.
- 15- _____. التربية الفنية وأساليب تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان-الأردن، 2008م.
- 16- _____. التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1996.
- 17- الراوي، خاشع. المدخل إلى الإحصاء، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر العراق، 2000م.
- 18- ربيع، هادي مشعان، وطارق عبد احمد الدليمي. معلم القرن الحادي والعشرين اسس اعداده وتأهيله، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2009م.
- 19- زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، ط1، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2013.
- 20- الزوبعي، عبد الجليل. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1981م.
- 21- _____. واحد محمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج2، مطبعة العاني، بغداد، 1988.
- 22- الزويد، نادر فهمي، وهشام عامر عليان. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، الأردن، 2005 م.
- 23- السعدي، ساهره عباس قنبر. مهارات التدريس والتدريب عليها (نماذج تدريبية على المهارات)، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م.
- 24- السعود، خالد محمد. اتجاهات الطلبة نحو التحاقهم بتخصص التربية الفنية، مجلة المنارة، العدد(19)، المجلد(2)، لسنة 2013م، ص229-273.

- 25-_____ . مناهج التربية الفنية بين النظرية والبيدغوجيا، الجزء الأول، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 26-سعيد، ابو طالب محمد. علم التربية في التعليم العالي، ط1، مطابع التعليم العالي، جامعة بغداد، 1990.
- 27-سلامة، عادل أبو العز وآخرون. طرائق التدريس العامة - معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 28-سمارة، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي. مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، 2008.
- 29-السيد عبيد، ماجدة وآخرون. أساسيات في تصميم التدريس، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
- 30-شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. استراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، مصر، 2011م.
- 31-الطائي، سلوى محسن، وسهيل نجم عبد. مشكلات تدريس التربية الفنية من وجهة نظر المشرفين الفنيين، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد (18)، العدد (4) 2010، ص1044-1056.
- 32-الطيب، محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 33-العقوم، منذر سامح. طرق تدريس التربية الفنية ومناهجها، كلية المعلمين في السعودية، عمان، 2007م.
- 34-_____ . طرق تدريس التربية الفنية ومناهجها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- 35-العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم، مكتبة أحمد الدباغ، بغداد، 2001م.
- 36-عطوي، جودت عزت. أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- 37-عطية، محسن علي. البحث العلمي في التربية... مناهجه... أدواته... وسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
- 38-علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- 39-علام، ليلي. التربية الفنية الحديثة، مجلة صادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (112) مارس، السنة (24)، ص118-122، الدوحة، قطر، 1995م.
- 40-علاوي، خولة عبد. أثر انموذج دن ودين في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم، جامعة واسط، كلية التربية، العراق، 2011م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 41-عليان، شاهر ربحي، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 42-العمود، يوسف إبراهيم. تطور اتجاه التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية وأثره في حقل التربية الفنية، مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص297-334، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003م.
- 43-عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط5، اريد، دار الامل للنشر والتوزيع، 2002م.
- 44-العيلة، هبة عبد الحميد جمعة. أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، كلية التربية- جامعة الازهر/ غزة، فلسطين، 2012م (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 45-فضل، محمد عبدالمجيد: التربية الفنية (مداخلها، تاريخها، وفلسفتها)، ط3، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007م.
- 46-قرزاز، طارق بدر. اسس المنهج الحديث، موقع وزارة التربية السعودية، 2006م.

- 47- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي. نماذج التدريس الصفّي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1998م.
- 48- قلادة، فؤاد سلمان. أساسيات المناهج، دار المطبوعات الحديثة، القاهرة، 1989م.
- 49- قنديلجي، عامر إبراهيم. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، دار اليازوري، عمان، 2008م.
- 50- القيم، كامل حسون. مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في العلوم التربوية والإنسانية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بابل، أكاديمية الفنون الجميلة، 2007.
- 51- الكبيسي، وهيب مجيد. الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط1، مؤسسة المرتضى للكتاب العراقي العالمية المتحدة، بيروت، 2010م.
- 52- كوجك، كوثر حسين. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط1، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1997م.
- 53- لانجر، سوزان. الإدراك الفني والضوء الطبيعي، ترجمة راضي حكيم، مجلة الثقافة الأجنبية، العدد (2)، السنة (4)، 1984م.
- 54- مجيد، سوسن شاكر. الاختبارات النفسية (نماذج)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 55- _____. أساليب التعلم وأنواعها وتفضيلاتها عند الطلاب، الحوار المتمدن، العدد (3735) في 2012/5/22 <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=308695>
- 56- مرعي، أحمد حسن، ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.
- 57- مرعي، توفيق احمد، والحيلة، محمد محمود. المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط7، دار المسيرة، عمان، 2009م.
- 58- ملحم، سامي محمد. سيكولوجية التعلم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006.
- 59- _____. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 60- نعمة، مهى. الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال، اصدار النادي الثقافي العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (بحث منشور)، بيروت، 1978م.
- 61- النعيمي، عفراء. (2014). _____ نظرية _____ دن _____ ودين <http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?t=158983>
- 62- النعيمي، محمد عبد العال. تصميم وتحليل التجارب في البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 63- _____. وعمار عادل عناب. استخدام الطرق الإحصائية في تصميم البحث العلمي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2011 م.
- 64- نوفل، محمد بكر. الإبداع الحاد مفاهيم وتطبيقات، مركز ديونو للنشر والتوزيع، عمان، 2009م..
- 65- همام، طلعت. سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، ط2، دار عمان، 1984.
- 66- الوكيل، حلمي احمد، ومحمد امين المفتي. أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
- 67- ويست جون. القياس والتقويم، ترجمة محمد سعيد، دار العودة، الأردن، 1993.
- 68- يونس، فتحي وآخرون. المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ط1، دار الفكر، عمان، 2004م.
- مصادر المكتبة الافتراضية والاجنبية:
- 69- <http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=5630> الموقع الرسمي للأستاذ الدكتور إبراهيم بن عبد الله المحيسن، 2013

المصدر [http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learning_styles.htm]

- 70- Bloom, B. S. and others: Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York, McGraw-Hill, 1971.
- 71- Dunn, R. Bruno, J.& Sklar, R. Effects of matching and mismatching minority developmental college students hemispheric preference on mathematics scores, Journal of Educational research, 83 ,(1990), p283-288.
- 72- Dunn, R. Thise, A.& Honigsfeld, A. Synthesis of the Dunn& Dunn learning style model Research: analysis from a neuropsychological perspective. School of Education and Utopia parkways , Jamaica, NY, 2001.
- 73- Dunn, R. How to Implement and supervise a learning styles. Program, Alexandria VA: Association for supervision and Curriculum Development. 1996
- 74- Jones, Howard L. et al. How teachers perceive, similarities and difference among various teaching models, Journal of Research in science teaching, vol.17, No.4, 1980.
- 75- Read, Sir Herbert: Education through Art, (3rd Ed.) pantheon Books, New York, 1954.
- 76- The Dunn and Dunn. Learning Style Model of Instruction, [On-line]2002.

اثر انموذج دانيال بالتفكير العلمي في مادة الكهرباء العملية/ الجزء العملي

لدى طلبة كليات التربية الاساسية

أ.م.د. هادي كطفان الشون م.د. محمد هادي شنين

الباحث. كرار حيدر نعمة

The Effect of Daniel's Model in the Scientific Thinking for the Lesson of Electricity / Practical Part for the Students of the Colleges of Basic Education

Asst. Prof. Dr. Hadi Keftan Al-Shon

Lecturer Dr. Mohammad Hadi Shnayin

Researcher Karrar Haider Nima

Krarr.header@yahoo.com

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of Daniel's Model in the Scientific Thinking for the Lesson of Electricity / Practical Part for the Students of the Colleges of Basic Education). To achieve the aim, the researchers have chosen the College of Basic Education / University of Wasit. The sample of the research is (48) female students distributed as (24) female students in the experimental group and (24) female students for the control group.

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف اثر انموذج دانيال في التفكير العلمي في مادة الكهرباء العملية/ الجزء العملي لدى طلبة كليات التربية الاساسية.

ولتحقيق ذلك اختار الباحث كلية التربية الاساسية/ جامعة واسط وقد بلغت عينة البحث (48) طالبة بواقع (24) طالبة في المجموعة التجريبية، و(24) طالبة في المجموعة الضابطة.

وقد صاغ الباحث (85) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي ضمن مستوياته الستة، وقد أعد اختباراً بعدياً لقياس التفكير العلمي بلغت فقراته (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد استخرج صدقه وحللت فقراته وحسبت ثباته باستعمال طريقة التجزئة النصفية، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي توصل الدراسة إلى النتائج الآتية:-

❖ "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات المقياس القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج دانيال وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التفكير العلمي".

وبعد تفسير تلك النتائج وضعت الباحثة توصيات عدة، ثم اقترحت مقترحات صالحة للبحث والتجريب .

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ان الطرائق والاساليب التدريسية الشائعة الاستخدام في الميدان التربوي مازالت تولي اهتماماً كبيراً بالحفظ والاستظهار ونادراً ما تولي الاهتمام بممارسة المتعلمين العمليات العقلية العليا، مما يؤدي الى تحويل الطالب إلى ما يشبه الانسان الآلي الذي لا يملك شيئاً جديداً سوى ما خزن في عقله من اوامر وتعليمات وهذه المشكلة عامة في اغلب مدارسنا وان تفاوتت في الحجم والعمق (السعدي، 2000: 2)، وبذلك توصل التربويون إن من أسباب تدهور التعليم عدم الاهتمام بالمستويات العليا من التفكير وإهمال تعلم الطلبة كيفية اكتساب ومعالجة وتوظيف المعلومات وتنمية عملياتهم العقلية، فقد

حددت وزارة التربية أسباب هبوط مستوى التحصيل العلمي للطلبة هو ضعف المنهجية لديهم في تنظيم استراتيجيات الدراسة والتفكير العلمي، ومن الحلول المقترحة لتحسين التدريس الأكاديمي هي: تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس لتنمية قدرات الطلبة على التحصيل وتنمية تفكيرهم العلمي (وزارة التربية، 1995: 1-12).

ويرى الباحث "ان المدرسة تعاني ضعفاً بتزويد طلابها بالمعارف والمعلومات الضرورية، وذلك بسبب ضيق الوقت الذي تستغله المدرسة لتحقيق أهدافها من جهة، ومن جهة أخرى بسبب التقدم العلمي والتطور التكنولوجي السريع، جعل المدرسة لابد ان تُعنى عناية خاصة بتعليم طلابها طريقة التفكير"، واما الفيزياء فتعتبر من العلوم التجريبية التي تعتمد على الظواهر موضوعاً والتجربة قياساً ووسيلة، والغاية من تدريس علم الفيزياء تزويد الطلاب بالمعلومات الأساسية التي تساعدهم على فهم الظواهر الطبيعية واكتسابهم دقة الملاحظة وتعويدهم على التفكير العلمي الذي يربط النتائج بالمسببات والواقع بالنظريات، ولكن علم الفيزياء يواجه صعوبات كثيرة متمثلة بطرائق التدريس المستخدمة وطبيعة المحتوى الدراسي وقلة الأجهزة والادوات وقلة استخدام المختبر واساليب التقييم التقليدية، وان اي قصور في اي جانب من هذه الجوانب السابقة يؤدي الى صعوبة فهم الطلبة لمادة الفيزياء. (الباوي، 2008: 286)، بحيث ان الطالب لا يتفاعل مع الأحداث لفهمها نظرياً، لأنه لا يبني معرفته ومفاهيمه وحلوله للمشكلات باستقلالية وذاتية، وعدم الاهتمام بما يجري داخل عقله ومدرسته وكيفية اكتساب المعرفة وتفعيلها في حياته (زيتون، 2007: 23)، وبناء على ذلك كله جاءت فكرة الدراسة النابعة من تحسين طرائق تدريس الفيزياء بنحو خاص وطرائق تدريس العلوم بشكل عام من خلال تناول طريقة تلبي احتياجات الطلبة من جهة، وتنمashi تفكيرهم في حل المشكلات التي يواجهونها من جهة أخرى، واختار الباحث أنموذج دانيال لتجربته في تدريس الجانب العملي لمادة الكهربائية الثانية في المرحلة الثانية في قسم العلوم فرع الفيزياء في كلية التربية الأساسية، لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أثر أنموذج دانيال في التفكير العلمي لدى طلبة كليات التربية الأساسية في مادة الكهربائية العملي؟

ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية العامل الأول في التطور العلمي والتقني الذي يشهده العالم في هذا العصر، فهي العمل المنسق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة وتنمية القابليات وتطوير الانسان والسعي به في طريق الكمال في جميع النواحي وعلى مدى الحياة. (الزيود وآخرون، 1989: 11).

ويشير (العبيدي، 2004) تتبوأ التربية موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطويرها؛ ذلك لانها تهدف الى احداث تغييرات في سلوك الانسان، وتنمية شخصيته وتوجيهية نحو خدمة مجتمعه. فهي العملية التي تؤدي الى احداث تغيير شامل في سلوك الفرد الفكري والوجداني والادائي، وهي عملية مستمرة تبدأ من السنين الاولى في حياة الكائن البشري الى اخر ايامه (العبيدي، 2004: 6-7). ويرى الباحث اننا لو اردنا ان ننهض المجتمع بكافة شرائحه علينا اولاً ان نجهز المعلم بكافة القدرات والقابليات والطرائق واساليب التفكير العلمي لان المعلم هو المؤسس الوحيد لهذا المجتمع وان مرحلة شريحة البحث هم معلمين بعد اكمالهم لتلك المرحلتين الدراسيتين المتبقيتين من تخرجهم لهذا سعى الباحث بطلبة عينة البحث بتدريسهم بأنموذج دانيال التعليمي ساعياً لتعليمهم طريقة تفكير علمي يتمكنوا من خلالها مواجهة المشاكل التي تصادفهم بصورة علمية للوصول بذلك الى الحل.

ويرى (الحيلة، 2002) أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الاخيرة بالأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم ومن أبرز هذه النشاطات اسلوب التعلم التعاوني والاساليب العملية التي تشترك مجموعة من الطلاب في انجاز عمل ما يدركون أهميته ويسعون إلى اتمامه بحيث يتحمل كل فرد نصيبه من المسؤولية لتحقيق اغراض الجماعة وتأدية واجبه (الحيلة، 2002: 84)، وإن العصر الذي نعيشه اليوم يشهد تطوراً علمياً يشمل جميع مجالات الحياة مما يعد بحق ثورة العصر العلمية والتكنولوجية حيث أصبحت هذه التغيرات السريعة سمة مميزة للعصر الحالي مما فرض وضعاً جديداً على التربية بضرورة مراجعة أهدافها وبرامجها وتنظيمات مؤسساتها واساليب 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 (الحيلة، 2000: 19). وقد اجمع معظم علماء التربية على ان اساسيات المعرفة العلمية هي احدى الحلول التي قد تكون فعالة جدا لمواجهة تحديات العصر (البليسي، 2006: 3).

وترى النظرة الحديثة ان العلم ليس بناءً معرفياً دينامياً متطوراً حسب بل هو نشاط انساني لا يعرف الثبات او الجمود ويتجاوز ذلك إلى الطريقة التي تكتسب بها هذه المعارف (جير، 1988: 7).

فالقيمة الحقيقية للعلم تكمن في قدرته على تفسير الظواهر و الأحداث و هذا يمكن تحقيقه من خلال تجريد الحقائق المتشابهة و ارتباطها في صورة مفاهيم علمية (الديمياني، 1998: 159)، وقد اشار (Hunter) الى ان تعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير هو من مسؤولية العاملين في التربية كما انه من مسؤولية المناهج التربوية التي يجب ان تسعى لتزويد الطلبة بمهارات تفكير اساسية تساعدهم في التكيف مع المتغيرات المتجددة. (Hunter, 1991: p: 73).

والتفكير من اكثر النشاطات المعرفية تعقيدا وتقدما وهو ناجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرائق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في جوانب مختلفة من امور الحياة، وهو نشاط معرفي يشير الى عمليات داخلية مثل عملية معالجة المعلومات وهي عملية لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، بل يمكن استنتاجها من سلوك الفرد الظاهري الذي يصدر عنه (سعدت، 2003: 86)، فالتفكير يعد من أرفع مستويات التنظيم المعرفي؛ لأنه يقوم على إدراك العلاقات واستعمالها، الأمر الذي يتطلب من الفرد نشاطاً عقلياً يكون أكثر صعوبة وتعقيداً من النشاط الذي تتطلبه المستويات الأخرى، ومن خصائصه أنه يعين الإنسان على الانتقال من خبراته السابقة والتنبؤ بالمستقبل والتبصر بعواقب الأعمال وإيجاد الوسائل لتحقيق الأهداف والتعلم من خبرات الآخرين (العجيلي، 2009: 28)، واما ماير (Mayer، 1992) فيرى أن التفكير هو (ما يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة)، ويشير دي بونو (DeBono) إلى أنه "مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة" (DeBono, 1992: 19). وللتفكير عدة أنماط منها على سبيل المثال لا الحصر التفكير العلمي وهو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد على الأسلوب العلمي أو وجهات النظر العلمية، ويعتمد خطوات البحث العلمي (الهاشمي وآخرون، 2010: 100). ويشتمل على عناصر عدة مثل: الشعور بالمشكلة وتحديدها، ووضع الفروض لحلها، ووضع الفروض لحلها، واختيار أنسب الفروض واختبارها، وتعميم النتائج على المواقف مشابهة. وبالتالي يمثل التفكير العلمي نشاطاً أساسياً للفرد لتنظيم أفكاره وتطوير مهاراته وقدراته. (عليان، 2010: 62).

يرى الباحث ان الطرائق والاساليب التدريسية الغير شائعة الاستخدام عموما والنماذج التعليمية من وجهه الخصوص يعد مجالاً رحباً للبحث على ما تقدم من مشكلات عصرنا الحالي لأجل الوصول الى تحديد افضل الاساليب او النماذج او الطرائق التدريسية المناسبة لكل من مراحل الدراسة، لذا يرتأي من خلال تطبيق انموذج دانيال التعليمي، الذي لعله يسهم في رفع مستوى التفكير العلمي ويعلل الباحث سبب اختياره لأنموذج دانيال بالمجال العملي في هكذا مادة دراسية وهكذا مرحلة عمرية، لما لأنموذج دانيال خطوات تتطلب عمليات عقلية عليا وتلك الخطوات التي منها تتمثل بالمناقشة والحوار والاختراع والاستقصاء والعلق وهي تتماشى مع خطوات التفكير العلمي، وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة وظفت هذه الانموذج في المرحلة الثانية من الكلية وفي مادة الكهربية العملية في التحصيل والتفكير العلمي.

ومما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث بما يأتي:

1- يسهم الانموذج التعليمي في تحقيق مبدأ التعليم الاكاديمي والذي يقوم على " محورية الطالب في العملية التعليمية التعليمية ".

2- إن التفكير العلمي من الأمور التي تسعى التربية الحديثة والتربية العلمية إلى تحقيقها لما لها من اثر كبير في تكوين الشخصية العلمية للطالب.

3- أهمية التفكير في التعلم وخصوصاً التفكير العلمي لا تنحصر بالتعليم فقط بل تتعدى ذلك بكثير الى مجالات الحياة العملية والمهنية.

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث التعرف على أثر انموذج دانيال في التفكير العلمي.

رابعاً: فرضيا البحث: ولأجل تحقيق الأهداف تم صياغة الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات المقياس القبلي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج دانيال وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير العلمي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات المقياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج دانيال وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير العلمي.

خامساً: حدود البحث

- طلبة المرحلة الثانية قسم العلوم/ فرع الفيزياء في كلية التربية الأساسية/ جامعة واسط.
- مادة الكهربائية العملي المقررة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للعام الدراسي (2013-2014).
- الفصل الدراسي الثاني لعام (2013-2014).

سادساً: تحديد المصطلحات

1- الانموذج Specimen:- وقد عرّفه كل من:

1- (Joyce and Well, 1980) بأنه: " خطة توجيهية يمكن استخدامها لتكوين مناهج او لتخطيط وتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم داخل غرفة الصف بالأوضاع التعليمية المناسبة للتعلم ". (Joyce and Well, 1980, p:548).

2- (الحيلة، 2003) بأنه: " عبارة عن خطوات مهمة متداخلة ومتراصة ومتشابكة ومتفاعلة مع بعضها تؤدي الى تطوير مواد تعليمية لتحقيق اهداف محددة وموجهة الى نوع معين من المتعلمين في ضوء مبادئ ومفاهيم نظرية" (الحيلة، 2003:101)، ويتفق الباحث مع تعريف (الحيلة، 2003)

3 - التفكير العلمي Intellectuality:

وقد عرّفه كل من:-

- 1- (زيتون، 2001): على أنه " نشاط عقلي يستخدمه الإنسان في معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية وفي بحث المشكلات وتقصيها بمنهجية (طريقة) علمية منظمة والوصول إلى حلول لها " (زيتون، 2001: 94).
- 2- اما (الخليلي وآخرون 1996): بأنه " نشاط عقلي منظم قائم على الدليل والبرهان، يستخدمه الانسان في معالجة مواقف محيرة واستقصاء المشكلات بمنهجية سليمة منظمة في نطاق مسلمات عقلية وواقعية" (الخليلي وآخرون، 1996: 127).

3- ويعرفه (الباحث) اجرائياً: بأنه مقدار الدرجات التي حصل عليها طلبة عينة البحث(المرحلة الثانية في قسم العلوم فرع الفيزياء في كلية التربية الاساسية/ جامعة واسط) بأختبار التفكير العلمي بعد مروره بمدة التجربة المحددة.

الفصل الثاني

الاطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: الخلفية النظرية

تعد الخلفية النظرية لأي بحث علمي ضرورة أساسية لأنها تمثل الحدود الطبيعية للبحث والأسس التي يستند إليها الباحث في اختيار وتنفيذ إجراءات بحثه، فهي تعبر عن الفلسفة النظرية التي تقوم عليها فكرة البحث وخير معين للباحث في تفسير نتائجه. (داود وعبد الرحمن، 1990: 128) ويتناول هذا الفصل أدبيات البحث على وفق محورين يتضمن الأول النظرية البنائية، بينما الثاني حل المشكلة وعلى النحو الآتي:

1- النظرية البنائية Constructivism Theory

النظرية البنائية تركز على القاعدة التي تقول " أن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود، ولكن يبنينا بفهمه الفعال للموضوع، بمعنى آخر فإن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ونشاطهم الذاتي" (Wheatley, 1991, 21).

أن يباجيه يرى بأن عقل الإنسان ليس صفحة بيضاء نكتب بها ما نشاء بل لديه حواس يستقبل عن طريقها المثيرات (Stimulus) والخبرات الخارجية، ولكن هذه الخبرات من وجهة نظر بعض المنظرين غير كافية للتعليم وأن المتعلم لا يمكنه أن يكتسب المعرفة باعتماد حواسه فحسب، بل أن الموقف التعليمي يجب أن يتضمن احاطة المتعلم بمواقف معينة يضع عن طريقها تساؤلات ويخطط للإجابة عنها بنفسه ويقارن بين ما توصل اليه هو وزملاؤه من نتائج ويأتي دور المعلم في مساعدته ليبنى معرفته عن طريق توجيه خبراته (العفون ومكاون، 2012: 69).

وتشير وولفلوك (, Woolfolk , 1998) الى ان البنائيين يؤمنون بأنه ينبغي ألا يعطي للطلبة مهام بسيطة او مسائل سهلة او تدريب على خوارزميات اساسية فقط، بل يجب ان يتعامل الطلبة مع مواقف معقدة ومشكلات ذات تركيبة ضبابية، وهذه المواقف يجب ان تجسد في مهام اصيلة وفعالة وذات صبغة تطبيقية لما يتعرض له الطالب في حياته الشخصية.

وتتكون النظرية البنائية من مجموعة من العناصر التي من شأنها ان تجعل المتعلم نشطا من خلال التفاعل بين هذه المكونات وهذا ما تطمح اليه التربية اي ان يكون المتعلم فعالا ونشطا وهو مركز العملية التعليمية – التعليمية وهذه العناصر هي:-

1. المعرفة السابقة التي يمتلكها المتعلم.

2. المواقف التعليمية التي يتعرض لها المتعلم اثناء التعليم.

3. البيئة الاجتماعية للمتعلّم

ويعتبر جان بياجيه (Jean Piaget) هو الذي قدم للبنائية أفضل أشكالها حول كيفية اكتساب المعرفة (العيسوي، 2008: 14-15)، إذ تنطلق الفلسفة البنائية (Constructivism Philosophy) من البحوث التي قام بها في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان، وذلك عن طريق وضع نظرية حول النمو المعرفي لدى الاطفال وهي تتضمن اربع مراحل هي:

1. مرحلة التفكير الحس حركي. 2. مرحلة العمليات العيانية.

2. مرحلة ما قبل العمليات. 4. مرحلة العمليات الشكلية (عفانة، 2002: 84).

ويرى (الخليلي) ان كثير البنائيين يناديون بالاستغناء عن الامتحانات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي لفهم تعلم الطلبة حيث يتم انغماس الطلبة في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية. ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية، ومهمات حل المسائل الجماعية، وملفات الطلبة. كما يعرض البنائيون رؤية مخالفة لنظام الحجرات الدراسية. فهم

يؤمنون بتقدير الاختلافات الفردية بين اهتمامات الطلبة، وتسمح إتاحة البدائل المختلفة للحلول التي يضعها الطلبة للمشكلة بفرصة المرور بتجربة الاختيار والمسؤولية المصاحبة لهذا الاختيار (الخليلي وآخرون، 1996، 530-533).

والمنحى البنائي في تدريس العلوم يؤكد ضرورة ما يأتي:-

1. جعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ.
2. إعطاء المتعلم فرصة تمثيل دور العلماء، وهذا ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع ومختلف قضاياها.
3. توفير الفرصة للمتعلم لممارسة عمليات العلم الأساسية و المتكاملة.
4. إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار بين المتعلم و زملائه أو مع المعلم ما يساعده على نمو لغة الحوار السليمة لديه.
5. جعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
6. إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة ما يشجعهم على تنمية التفكير الإبداعي.
7. تشجع التلاميذ على العمل في مجموعات ما يساعد على تنمية روح التعاون فيما بينهم(سعودي، 1998، ص: 771 - 823) و (ياسين و راجي، 2012: 29).

2- النماذج التعليمية

ان نماذج التدريس هي النماذج المعتمدة في اصولها على نظريات نفسية تعليمية ويفترض "جويس وويل" ان النموذج خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم مهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية، ويقصد هنا بالمهام التعليمية "المهام التدريسية" (الخطيب وآخرون، 1993، 139).

يعرف الانموذج (Model) بوجه عام بأنه طريقه للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية (Theory) والتطبيق (Application)) فهو عبارة عن تمثيل تخطيطي تسكن به الاحداث والعمليات والاجراءات بصورة منطقية قابله للفهم والتفسير (العدوان والحوامد، 2010، 163)

اما مكونات الانموذج التدريسي فهناك اتفاق بين معظم التربويين على المكونات الأساسية على الأنموذج التدريسي يشتمل الاتي:-

1- العنوان (Address): يشترط ان يكون واضحاً ومحدداً ومجسداً للفكرة الأساسية للأنموذج ويكون مناسباً لفئة عمرية المتعلم

2- التبرير (Vindication): ان يهدف لأثارة المتعلمين وتشجيعهم على القراءة ويعطي فكره عامه عن موضوع الانموذج وما المطلوب من المتعلمين

3- الاهداف (Purposes): ان تكون مختصره موضحة لسلوك المتوقع القيام به بعد اتمام الدرس، وان تكون واضحة تتناسب عدد الاهداف مع الزمن المحدد للأنموذج وان تقسم الاهداف العامة الى سلوكيه في كل انموذج.

4- الأنشطة (Activities): يخطط الانموذج لتمكين المتعلمين من التعلم عن طريق مجموعه من الأنشطة وهذه الأنشطة تسعى لتحقيق الاهداف المرمي اليها.

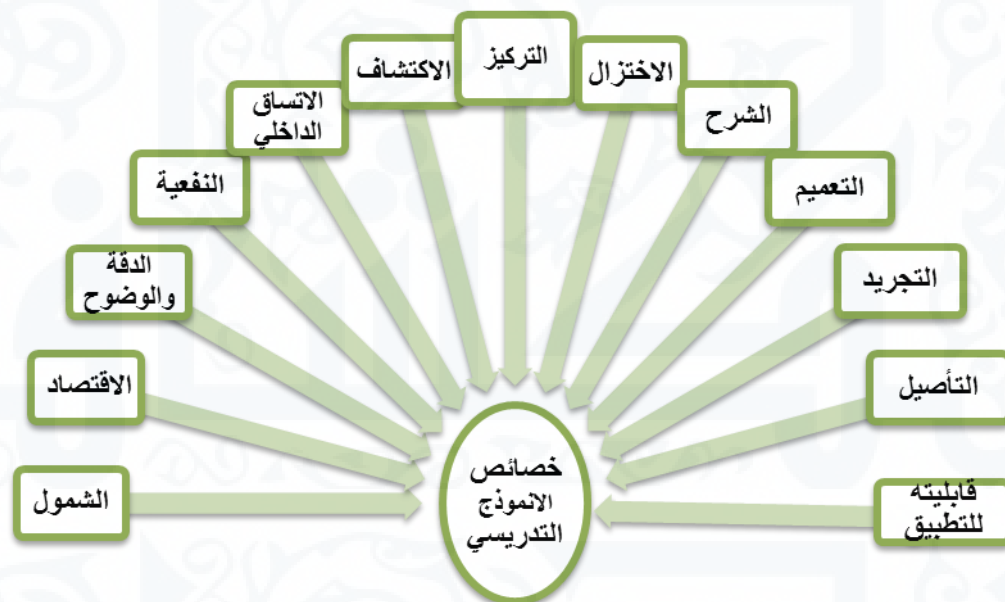
5- التقويم (Evaluate): يشتمل على كيفية قياس مدى تحقق الاهداف وتكون اسئلة التقويم موضوعيه في التصحيح مثل اختبارات (الاختيار من المتعدد، التكميلية، الصواب والخطأ) (محمد، 2004، 284-285).

1- الاختزال: يختزل الإنموذج الواقع المعقد والمتشاك فتكون الخاصية الأساسية للنموذج بالتالي تبسيط الواقع والتمكن من فك مكوناته وإدراك طبيعة العلاقات المتحكمه فيه.

2- التركيز: يتصف الإنموذج بالتركيز على بعض المكونات والعلاقات الأمر الذي يعطي المتعلمين مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع وتوظيفهم للمخططات وخطوات السير التي تم تحديدها (قطامي وآخرون، 2003: 216).

- 3- **الاكتشاف:** إن ما يميز النموذج هو قيمته المنهجية الكشفية بحيث يمكن اعتباره أداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم واكتشاف نماذج جديدة أكثر تعقيداً وبلورتها (الكسواني وآخرون، 2007: 140).
- 4- **الاتساق الداخلي:** يجب أن يتصف النموذج بالاتساق الداخلي وأن تكون عناصره مترابطة ومتناسقة ومتكاملة
- 5- **النفعية:** تتحدد أهمية النموذج الجيد بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة وفاعلية وإمكانية استخدامه وتوظيفه في مواقف محددة.
- 6- **الدقة والوضوح:** أن يكون النموذج واضحاً يتعامل مع متغيرات مجردة ومفهومة.
- 7- **الاقتصاد:** أي أن يكون اقتصادياً أي لا يحتاج إلى كثير من الجهد والمال في تصحيحه ولا يتطلب جهداً كبيراً من المعلم أثناء تنفيذ إجراءاته وأنشطته التدريسية.
- 8- **الشمول:** أن يكون النموذج شاملاً ويستطيع أن يضم مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة ترابطية أو سببية أو تفسيرية (الفليح وآخرون، 2009: 126)
- 9- **الشرح:** النموذج الجيد هو الذي يشرح العمليات والعلاقات بشكل يسهل فهمه وتفسيره.
- 10- **التعميم:** ينبغي أن يكون النموذج قادراً على التعميم العمليات بحيث يمكن تطبيقها بعمليات أو مشروعات أخرى مشابهة.
- 11- **التجريد:** بالرغم من أن النموذج هو تمثيل للواقع، إلا أن التمثيل يكون مجرداً، ويشتمل على مفاهيم ومبادئ نظرية عديدة، ورموز مجردة مما يطلب خلفية خاصة لهم لفهم دلالات هذه الرموز والمفاهيم والنظريات المتضمنة فيه.
- 12- **التأصيل:** بمعنى آخر أن يقوم النموذج على أصول نظرية واضحة من نظريات التعليم والتعلم، ولا يتناقض مع البيانات التجريبية.
- 13- **قابليته للتطبيق:** بالرغم من أن يكون النموذج مثالي في تحقيق الأهداف التي تعسى إليها العملية التعليمية إلا أنه ينبغي أن يكون قابلاً للتطبيق لكي يكون ذا نفع وفائدة (جامع، 2010، 212)، والشكل (1) يوضح هذه الخصائص.

الشكل رقم (1) * يمثل خصائص النموذج التدريسي



الشكل (3) من اعداد الباحث.

أنموذج دانيال

الأنموذج التعليمي المعرفي The Cognitive Instructional Model ابتكر من قبل دانيال نيل (Daniel Neal) وتشارلز اندرسون (Charles Anderson) ومجموعه من زملائهما عام 1987م وقد استفاد من بلورة هذا الانموذج من الافكار واوراده في دورة التعلم والنظم المتقدمة وخرائط المفاهيم حيث ان التعليم المباشر ينصب في اهتمام المعلم على نواتج التعلم الى تلاميذه وقيام المعلم بالتحدث عن موضوع الدرس مثل عرض معلومات اساسيه تفيد التلاميذ ولا يستطيعون التوصل اليها بطريقه اخرى، واثارة اهتمام التلاميذ ودافعيتهم للتعلم، وإتقان الحقائق والقواعد والاجراءات الضرورية للتعلم اللاحق والتمهيد لنشاط يتم بالتدريس غير المباشر حيث يستعرض المعلومات السابقة ويذكر التلاميذ بالقوانين والقواعد العلمية ويوضح لهم كيفية القيام بالعمل المطلوب وكيفية تشغيل الأجهزة وتركيبها، واستخلاص استنتاجات علميه وتجارب في سياق طرائق تدريس اخرى(الخليلي وآخرون، 1996،:248).

مراحل الأنموذج التعليمي المعرفي(الأنموذج دانيال): ويعد انموذج دانيال من النماذج البنائية إذ ابتكره دانيال نيل (Daniel Neal) عام 1987، وفيما يأتي مراحل هذا الانموذج:

- 1- **التعليم المباشر: - Instructional:** في هذه المرحلة يبدأ المدرس بإعطاء تمهيد عام عن أهداف الدرس ومحتواه والغرض من هذه المرحلة تركيز انتباه الطالبات على المطلوب انجازه في الدرس وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.
- 2- **المراجعة: - Review:** تتم في هذه المرحلة مناقشة الدروس السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد من اجل تهيئة أذهان الطالبات للدرس الحالي.
- 3- **الاستعراض: - Overview:** تم في هذه المرحلة استعراض عام وأولي للمعلومات الجديدة أو المشكلة المطروحة للدراسة، وتتم استثارة أفكار الطلبة من خلال عمل المخططات المعرفية لفهم المشكلة أو الظاهرة المطلوب تعلمها.
- 4- **الاستقصاء/ النشاطات: - Investigations/Activities:** فيها يتعامل الطلبة مع الادوات والاجهزة، وينفذون العمل اليدوي بواسطة نشاطات تجريبية ؛ لاختبار افكارهم، ويمكن ان ينفذ المدرس التجربة بطريقة العرض العملي(إذا خشي المعلم على سلامة الطلبة)، وذلك بأثارة التساؤلات واعطاء التلميحات وتقديم العون لمساعدة الطلبة في الوصول الى المطلوب.
- 5- **التبيان والتعبير: - Representation:** في هذه المرحلة تعبر الطالبات عن إجاباتهن للتساؤلات المطروحة من قبل المدرس، والتعبير عما توصلن اليه من نتائج.
- 6- **الحوار والمناقشة: - Discussion:** مناقشة نتائج النشاط التي توصل إليها الطلبة، حيث يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة مثل: ماذا وجدتم؟، ماذا عملتم؟، لماذا حدث ما حدث؟، ما الدلائل التي وجدتموها لتدعم رأيكم؟.
- 7- **التدريس المباشر/ الاختراع: - Invention:** تتم في هذه المرحلة إعادة تشكيل البناء المعرفي بما يضمن التعلم ذو المعنى لدى المتعلم. إذ يقوم المدرس بإعطاء التفسيرات الصحيحة للمفهوم المطلوب تعلمه وتحديد أشكال الفهم المغلوطة ومعالجتها.

8- التطبيق: - Application:

وتتم تجريب المعرفة الجديدة في مواقف جديدة اخرى.

9- التلخيص والغلق: - Summary/ Closure

يقوم المدرس هنا بتلخيص النتائج والتفسيرات وإعطاء خاتمة للدرس. (الخليلي، 1996، ص486)، (راجي، 2007، ص55-56)، (الزاير، 2013، 264-266). (الكسباني، 2008، 275-276).

الشكل رقم (4) * يمثل مراحل الأنموذج التعليمي المعرفي (انموذج دانيال)



الشكل (4) من اعداد الباحث.

ويشير الباحث الى ان انموذج دانيال (التعليمي المعرفي) يعد مناسباً للمرحلة العمرية التي اختارها الباحث لكون خطوات تحتاج الى قدرات عقلية عليا كـ (الاستقصاء، والتعبير، والمناقشة، والاختراع، والتطبيق، والتلخيص) وهذا كله يوفره الجزء العملي من جهة، ومن جهة اخرى عامل الوقت من جهة اخرى حيث يعد تطبيقه بهذه الخطوات بغاية الصعوبة لو كان وقت الدرس (45 دقيقة) بينما في الـ (120 دقيقة) يستطيع المعلم والطلبة المناقشة والحوار والنشاطات والاختراع والتطبيق ولاسيما التلخيص، لذا فان مراحل الانموذج مع طبيعة مادة الكهربية بجزئها العملي يساعد الطلبة على دفعهم نحو تفكير علمي افضل وتحصيل اعلى.

3- التفكير العلمي

ان الله (سبحانه وتعالى) ميز الانسان عن بقية المخلوقات بأن له عقل يفكر فيه يعمل الصواب وفيه يعمل الخطأ وبه يتحرى عن الاشياء عن طريق البحث وبه يجمع المعلومات ويتوصل الى الكليات ويستخلص منها الجزئيات وانه قدرة الانسان للتفكير جعلت له ارادة وله مسؤولية، فقال تعالى: ﴿فَإِنَّكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾، سورة البقرة: الآية 219.

ويذكر (عطا الله، 2001) انَّ المدة الواقعة بين عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين ظهرت محاولات عديدة قام بها فلاسفة وتربويين، هدفت إلى بناء نظريات ووضع نماذج استراتيجيات في ميدان تدريس العلوم للنهوض بالجوانب المعرفية العقلية الفكرية والقيمية التحصيلية للطلبة في المراحل التعليمية كافة، ولاسيما الاكاديمية منها، لتلبي الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم القائمة على تعميق فهم المتعلم للمعرفة العلمية بأنها ليست مجرد مجموعة متراكمة مفككة من الحقائق والمفاهيم العلمية تم تنظيمها في فروع علمية مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء، وإنما هي جسم متكامل منظم مترابط من المعارف والمعلومات والطريقة المنهجية العلمية للتوصل لتلك المعرفة العلمية عن طريق التعلم (عطا الله، 2001، 17-18).

اما (الهاشمي، 2010) التفكير يعده عملية ضرورية في حياتنا اليومية، فهو يعكس على طريقة الفرد في تخطيطه لاتخاذ قراراته، ورسم أهدافه، ويساعد على النظر في الاختيار بين عدة من الاحتمالات المتوافرة الناتجة عن البحث

وتقصي المعلومات الواضحة والمعقدة. (الهاشمي وآخرون، 2010: 104)، والتفكير العلمي فهو ذلك التفكير المنظم المبني على مجموعة من المبادئ والمنبثق من المعرفة العلمية ويتضمن المنطق وحل المشكلات والتفكير بأحداث الحياة اليومية على نحو منظم وتراكمي، وهو تفكير بنّاء يوصل الفرد الى الفهم وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بحدوثها، كما انه منهج، يفسر الظواهر سواء كانت اجتماعية او نفسية او سياسية او اقتصادية او دينية بالكشف عن الاسباب التي ادت الى حدوثها وهو يعتمد على مبدأ الملاحظة والفروض واختيار الفروض والوصول الى النتائج بالاعتماد على المنهج التجريبي في البحث ويستعين بالاستقراء والاستنتاج (سعيد، 2009: 52)، وقد عرفه (عرفه، 2006) التفكير العلمي على أنه " نشاط عقلي منظم لدى الطالب في تعامله اليومي مع الموضوعات والقضايا والمشكلات التي يمر بها الطالب في خبراته الدراسية والحياتية (عرفه، 2006: 140)

خطوات التفكير العلمي:

1. الشعور والاحساس بالمشكلة
2. تحديد المشكلة
3. جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة
4. وضع الفرضيات لحل المشكلة
5. اختبار الفرضيات بالوسائل العلمية
6. التعميمات
7. تطبيق التعميم واستخدام النتائج في مواقف جديدة (عرفه، 2007: 145)، (عمور، 2009: 110-112)

خصائص التفكير العلمي:

- هناك مجموعة من الخصائص التي يمتاز بها التفكير العلمي هي كما يلي:-
- 1- التفكير العلمي عملية متكاملة: ويشمل طريقة وأسلوب ومهارات عمليات العلم.
 - 2- التفكير العلمي عملية هادفة: أي له أهداف محددة واضحة لحل مشكلات حقيقية تواجه المتعلم.
 - 3- التفكير العلمي إنساني: فهو مرتبط بالفرد المتعلم وغير مستقل عنه وإنما هو نتاج لنشاطه العقلي (زيتون، 1994، 42).

وجهات نظر بعض العلماء في التفكير العلمي:

ويرى دي بونو De Bono، " ان التفكير عبارة عن استكشاف للخبرة وللوصول الى الهدف ويكون الهدف اتخاذ قرار او حل مشكلة وان التفكير يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث واخرجه الى ارض الواقع (De Bono، 45: 1992)، في حين (الطائي، 2012) يرى "بباجيه ركز في افكاره عن تطور التفكير من خلال التطور الذهني المعرفي من خلال تنظيم الافكار وتحسينها بفعل التفاعلات الفردية التي يقوم بها الفرد في بيئته وأن المعرفة تأتي عن طريق التفاعل بين بناء المعرفة وبيئته ويرى بباجيه ان محتوى الابنية المعرفية هو الذي يتغير ولا يترتب على ذلك تغير الوظيفة" (الطائي، 2012، 31).

واما (سعيد 2008) يرى "عملية التنظيم المعرفية التي طورها الفرد بفعل تفاعله والخبرات التي تحققت لديه وتمثل الاشياء والمواد والمحتويات تتغير بحسب مكوناتها وخصائصها فالبناء المعرفي مستقل الخصائص اما المحتوى فهو من المتغير وتبقى وظيفة الابنية المعرفية تتغير ويتبعها تطور، وتوسع في فهمها مع باقي الابنية الموضوعية" (سعيد، 2008: 69-70)، في حين Sternberg فيذكر ان: ان الطريقة التي ينظم الناس اساليب تفكيرهم تشبه طريقة ادارة الحكومات وهيئاتها فاسلوب التفكير لدى الفرد هو الوظيفة، إذ يقوم اصحاب اساليب التفكير المتباينة بوظائف مختلفة، وقد صنف اساليب التفكير الى (وظيفة التفكير، وشكل التفكير، ومستوى التفكير، واتجاه التفكير، وخط التفكير وأكد ضرورة ان يمتلك

المعلمون والمتدربون الخبرة الكافية لتعليم مهارات التفكير من خلال المادة الدراسية ليتمكنوا من دمج هذه المهارات في تعليم محتوى المواد الدراسية التي يقومون بتعليمها للطلبة (عرفه، 2006: 208).

وظائف التفكير العلمي:

يرى الربيعي (2013) بأن يمكن حصر وظائف التفكير العلمي بماياتي:-

- 1- يقوم التفكير العلمي بفهم الظواهر المحيطة بالإنسان في بيئته.
- 2- يقوم التفكير العلمي بحل المشكلات المختلفة سواء من الناحية العلمية او الناحية الحياتية.
- 3- يضيف التفكير العلمي على الاشياء معاني جديدة اذ يكتشف الفرد أسراراً في الكون لم يعرفها وخواص أشياء كان يجهلها (الربيعي، 2013، 70).

عوائق التفكير العلمي:

وقد اوضح (طباجة، 2011) ان على الباحث العلمي ان يحرر عقله من كل الرواسب التي تعيق الفكر، ومن ابرز العوائق:

- 1- انتشار الفكر الاسطوري والفكر الخرافي (لازالت منتشرة في بلادنا بشكل واسع).
- 2- الالتزام بالافكار الذائعة او ما يعرف بلاخطاء الشائعة.
- 3- انكار قدرة العقل: كالقول بان العقل يمكنه إدراك الحقيقة وبالتالي لا يصلح لقيادة الانسان.
- 4- التعصب. (طباجة، 2011: 110-111)

المحور الثاني:- الدراسات السابقة

ثانياً:- الدراسات السابقة التي تتعلق بالمتغير المستقل

• دراسة راجي (2007)

أجريت الدراسة في بغداد، كلية التربية، أبن رشد. وهدفت إلى (تعرف اثر انموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الخامس الابتدائي).
تكونت عينة الدراسة من (78) تلميذة، كوفئت المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية (التحصيل الدراسي في مادة العلوم للصف الرابع، والذكاء، والمعرفة المسبقة للمفاهيم العلمية)
أعدت الباحثة اختباراً لاكتساب المفاهيم العلمية بلغت عدد فقراته (60) فقرة، وأعدت مقياساً لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم وقد بلغت عدد فقراته (32) فقرة.
ولمعالجة البيانات احصائياً استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

- 1) تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال انموذج دانيال في اكتساب المفاهيم العلمية على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية.
 - 2) تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال انموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم على المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال انموذج دانيال والضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية.
- لم تظهر النتائج فرقاً دالاً احصائياً بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال انموذج دانيال والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في متوسطي درجات الاتجاه نحو مادة العلوم (راجي، 2007، ص14-165).

● دراسة الساعدي (2009)

هدفت الدراسة للتعرف على (اثر استخدام انموذجي دانيال وكلوزماير التعليميين في اكتساب مفاهيم الاحياء والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة).

تكونت عينة البحث من (108) طالبا حيث تكونت ثلاث شعب (أ، ب، ج) بعد التكافؤ بلغت عدد الطلبة لكل من المجموعتين التجريبيتين (34) طالبا، واما الضابطة (34) طالبا ايضا وتم استبعاد (6) طلاب، وتمت التكافؤ بـ (الذكاء، واختبار المعلومات السابقة، واتجاه الطلبة نحو المادة)، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال (معامل الاتفاق، ومعادلة كيو دوريتشاردسون، ومعامل الفاكرونيان، ومعامل الصعوبة، ومعامل تمييز الفقرة، وفعالية البدائل، واختبار (T-test)) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

- 1- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست المفاهيم الاحيائية في موضوع شعب الحيوان على وفق انموذج دانيال على طلبة المجموعة الضابطة التي درس بالطريقة التقليدية المفاهيم نفسها.
- 2- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست تلك المفاهيم وفق انموذج كلوزماير على طلبة المجموعة الضابطة التي درس بالطريقة التقليدية المفاهيم نفسها.
- 3- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى في تحسين الاتجاه والتي درست باستعمال انموذج دانيال على طلبة المجموعة الثانية التي درست باستعمال انموذج كلوزماير في تحسين الاتجاه. (الساعدي، 2009، 787-808)

● دراسة (الفضلي، 2010):

أجريت الدراسة في العراق جامعة بغداد وهدفت الى معرفة (فاعلية المنحى المبرمج كإستراتيجية لحل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهم العلمي).

واشتملت الدراسة على عينة مؤلفة من (66) طالباً، تم اختيار مجموعتين المجموعة التجريبية والتي بلغت (32) طالباً والمجموعة الضابطة (31) طالباً وقد اختيرت عينة البحث قصدياً وقد استغرقت (9) أسابيع واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذا الاختبار البعدي للتحصيل واختبار التفكير العلمي، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة قوة تمييز الفقرات، ومعادلة معامل صعوبة الفقرات، وفعالية البدائل الخاطئة للفقرات، ومعادلة كيو دور - ريتشاردسون-20). وقد أظهرت نتائج الدراسة:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالمنحى المبرمج كإستراتيجية لحل المشكلات، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

● يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بالمنحى المبرمج كإستراتيجية لحل المشكلات، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التفكير العلمي. (الفضلي، 2010: أ- ب).

● دراسة الجهوري (2010)

أجريت الدراسة في عمان جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، وقد هدفت الدراسة الى معرفة (أثر استخدام المختبر في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان). استخدم الباحث اسلوب المعاينة الفصدية في اختيار عينة البحث، حيث تألفت عينة الدراسة من (122) طالبا من طلبة الصف التاسع الاساسي، وكانت المجموعة التجريبية التي درست وفق المختبر (61) طالبا، واما الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية فتألفت من (61) طالبا ايضا، وتم المكافأه بـ (الذكاء، والتحصيل العام للعام الدراسي السابق،

والعمر بالشهور) وبعد استخدام الوسائل الاحصائية للمعالجة الاحصائية معادلة الفا كرونباخ وتحليل التباين الأحادي واختبار T-test تم التوصل للنتائج الآتية:-

1- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والتي درست باستخدام المختبر المدرسي و المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية بأختبار مهارات التفكير العلمي، وكان الفرق لصالح التجريبية.

2- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات اداء الطلبة للمجموعة التجريبية والتي درست باستخدام المختبر المدرسي و متوسطات اداء طلبة للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية على مقياس الاتجاهات نحو المادة، وكان الفرق لصالح التجريبية.

وعلى ضوء ما توصل اليه من نتائج وضع الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات المناسبة للبحث (الجهوري، 2010، 57).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اتبع الباحث عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:-

أولاً: التصميم التجريبي:- Experimental Design

ويعد التصميم التجريبي نقطة الانطلاق التي ينفذها الباحث ليسيّر دراسته، فلا بد من ان يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به لضمان سلامته ودقة نتائجه فهو عبارة عن مخطط عمل لكيفية تنفيذ التجربة في ضوء تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث، وان التجربة تغيير مقصود بحد ذاته يحدثه الباحث قصداً في ظروف تلك الظاهرة المراد دراستها (عبد الرحمن وزنكة، 2007: 487).

لذا اعتمد الباحث واحداً من تصاميم الضبط ملائماً لظروف البحث وهو التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) مستخدمة الاختبار البعدي لكل من (التحصيل والتفكير العلمي) ويمكن توضيح التصميم التجريبي للبحث بجدول (1)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	انموذج دانيال التعليمي	التكرار العلمي	اختبار التفكير العلمي
الضابطة	الطريق الاعتيادية		

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:-

ولتحقيق ذلك فقد زار الباحث عدد من كليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية تم تحدد مجتمع البحث الحالي بصورة قصدية بطلبة المرحلة الثانية في قسم العلوم/ فرع الفيزياء بثلاث جامعات من كليات التربية الاساسية في العراق، وهي كليات التربية الاساسية بجامعة (بابل، والمستنصرية، وواسط)، للعام الدراسي (2013- 2014) وبعد تحديد مجتمع دراسته اختير الباحث عينته كلية التربية الاساسية/ جامعة واسط عشوائياً وكان عددهم 48 طالباً حيث اصبح 24 طالباً للمجموعة الضابطة و 24 طالباً للمجموعة التجريبية

ثالثاً: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

اجرى الباحث تكافؤ بين مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) لضبط بعض المتغيرات التي

لها علاقة بمتغيرات البحث ومنها:-

1. الذكاء

2. التحصيل العام للفصل الدراسي السابق

3. التفكير العلمي

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

يقصد بالمتغيرات الدخيلة Intervening Variables: بأنها المتغيرات التي تتدخل ولا يستطيع الباحث أن يوقف أثرها، (الجبري، 2013: 199) وفيما يلي عرض لهذه المتغيرات:

1. المادة الدراسية
2. المدة الزمنية
3. توزيع الحصص
4. الاندثار التجريبي

سادساً: مستلزمات البحث: - Research Requirements

1- تحديد المادة العلمية: Limiting The Scientific Material

تم تحديد المادة العلمية وهي التجارب الاتية:

- التجربة الاولى: تحقيق قانون اوم.
- التجربة الثانية: المقاومة الداخلية للفولتميتر.
- التجربة الثالثة: حساب قيمة مقاومة باستخدام قنطرة ويتستون.
- التجربة الرابعة: العلاقة غير الخطية بين فرق الجهد والتيار لمقاومة ساخنة.
- التجربة الخامسة: نقل اكبر قدرة.

2- صياغة الأهداف السلوكية:

وبعد تحديد المادة الدراسية وتحديد الدروس وعدد الحصص لكل تجربة وفق مقرر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تم صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بمفردات المادة التي تشتملها التجربة على وفق تصنيف بلوم في المجال في المجال المعرفي وهي (التذكر، والاستيعاب (الفهم)، والتطبيق، والتحليل، التركيب، والتقويم) إذ بلغت (85) هدفاً سلوكياً وقد عرض الباحث الأهداف السلوكية على الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص في مجال طرائق تدريس العلوم واختصاص الفيزياء

ثانياً: اختبار التفكير العلمي:-

اتبع الباحث الخطوات التالية لإعداد اختبار التفكير العلمي.

1- بناء مقياس التفكير العلمي وتعليماته:

لما كان التفكير العلمي المتغير التابع الثاني في تجربة البحث لذا كان من الواجب على الباحث اعتماد اختبار لقياس التفكير العلمي طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات قام الباحث بأعتماد اختبار التفكير العلمي للـ(الطائي، 2012) مقياساً للتفكير العلمي، حيث تكون المقياس من (26) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد يحتوي على أربعة بدائل واحد صحيح والثلاث البقية خاطئة، اشتمل الاختبار على خطوات التفكير العلمي المتمثلة بما يأتي:-

1. الشعور بالمشكلة وتحديد لها.
2. فرض الفروض واختيار انسبها.
3. اختبار صحة الفروض.
4. تفسير البيانات والوصول إلى حل المشكلة.
5. استخدام النتائج أو التعميمات في مواقف جديدة. (الطائي، 2012: 67)

أ- الصدق الظاهري:-

قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء و المختصين للحكم على مدى سلامة الفقرات وملائمتها للأهداف المحددة.

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة:- Application Procedures of the Experiment

1) بدأ التدريس الفعلي لتطبيق التجربة البحثية على البحث في يوم الأحد الموافق (3 / 3 / 2011) م، وبواقع ثلاث ساعات في كل اسبوعين لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2012-2013).

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

1- أولاً: عرض النتائج Results Presentation

❖ الفرضية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات المقياس القبلي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج دانيال وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير العلمي.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات المقياس البعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج دانيال وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير العلمي. "

وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضيات استخدم الاختبار التائي t-test ولعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة و حسب ما موضح الاتي

قيم المتوسط الحسابي والتباين و (t) المحسوبة لدرجات لمجموعتي البحث في مقياس التفكير العلمي

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلبة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دال	2,021	7,515	46	2,990	20,625	24	التجريبية
				4,172	12,750	24	الضابطة

يتضح من الجدول اعلاه ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست (بانموذج دانيال) اعلى متوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (46) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين استعمل (انموذج دانيال) في تدريسهم على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاجابة عن مقياس التفكير العلمي الذي تم اجراؤه بعد انتهاء لتجربة، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات المقياس القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج دانيال وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التفكير العلمي. "

ثانياً: تفسير النتائج RESULTS INTERPRETATION

❖ النتائج المتعلقة بمقياس التفكير العلمي

من خلال النتائج التي اشارة الى تفوق افراد المجموعة التجريبية التي درست باستعمال (انموذج دانيال) على افراد المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير العلمي ويمكن تفسير ذلك كالآتي:

1. إن انموذج دانيال أدى الى تفاعل الطلبة مع الدرس وإزدياد تفاعلهم بوصفه طريقة تدريس جديدة غير الطريقة الاعتيادية المألوف في التعليم.
 2. ساعد انموذج دانيال على جذب انتباه الطلبة من خلال خطواته حيث ادى تأثيره في رفع مستوى التفكير العلمي لديهم.
 3. ساعد انموذج دانيال المتعلم على تكوين ثقته بنفسه من خلال مشاركته الفاعلة التي تحتم على المتعلم اثناء الدرس وهذا بدوره ساعد على تنمية تفكيره العلمي بالشكل السليم.
- وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة والمتمثلة بدراسة (راجي، 2007)، ودراسة (الفضلي، 2010)، و(الطائي، 2012).

ثالثاً: الاستنتاجات Conclusions

- من خلال ما اسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن ان نلخص الاستنتاجات الآتية:
1. ان استعمال انموذج دانيال كان اكثر تأثيراً من الطريقة الاعتيادية في التفكير العلمي لأنه يجعل المتعلم محورا نشطا في العملية الدراسية وخصوصاً في تنمية التفكير العلمي.
 2. خطوات انموذج دانيال تساعد على ربط المتعلم بالمادة الدراسية من خلال المناقشة والحوار والتبيان والاستقصاء.
 3. امكانية تنمية التفكير العلمي لمادة الكهربية العملي/الجزء 1 وفق انموذج دانيال.

رابعاً: التوصيات Recommendations

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:
1. ضرورة استعمال انموذج دانيال في تدريس العلوم لما له من دور في رفع المستوى العلمي للمتعم في كافة المراحل وخصوصاً المهنية منها.
 2. ضرورة استعمال انموذج دانيال في التدريس بالنسبة للمرحلة الاكاديمية لما له من تأثير في رفع المستوى العلمي للمتعلمين.

خامساً: المقترحات Propositions

- يستكمل الباحث نتائج بحثه الحالي بالمقترحات التالية:
1. اجراء بحث للمقارنة بين انموذج دانيال وطرق تدريسية اخرى مثل (استراتيجية دوائر المفهوم) في التفكير العلمي او اكتساب المفهوم.
 2. اجراء بحث مماثل معرفة فيه انموذج دانيال في تنمية التفكير العلمي.
 3. اجراء بحث للمقارنة بين انموذج دانيال وانموذج ايدبال في التفكير العلمي او اكتساب المفهوم او تنمية الميول العلمية.

المصادر:

- 1- ابو جادو، نوفل، صالح محمد علي، محمد بكر، (2007)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.
- 2- الخليلي، خليل وآخرون(1996): تدريس العلوم في مراحل التدريس العام، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- 3- العجيلي، محمد صالح ربيع، (2009): طرائق التفكير العلمي، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- 4- سعيد، عبد العزيز، (2009)، تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر، عمان.
- 5- الجميل (2010)، غادة هاشم: (أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي لتدريس مادة الأحياء في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الرابع العام). كلية التربية للبنات/ جامعة الموصل مجلة التربية والعلم - المجلد (١٧)، العدد (٢)، لسنة 2010.

- 6- راجي، زينب حمزة (2007): اثر انموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، ، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
 - 7- زيتون، عايش محمود (1999): أساليب تدريس العلوم، الإصدار الثالث، دار الشروق، عمان.
 - 8- صاحب، رشا عبد الحسين (2011): اثر استخدام انموذج فراير في اكتساب المفاهيم والدافعية نحو مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
 - 9- عفانة واخرون، عزو اسماعيل ومحمد سلمان ابو ملح (2006)، أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، اطروحة غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة، كلية التربية.
 - 10- العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، دار صفاء، عمان.
 - 11- العفون، نادية حسين و حسين سالم مكاون (2012): تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية، دار صفاء، عمان.
 - 12- علام، صلاح الدين محمود (2011): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط4، دار المسيرة، عمان.
 - 13- عودة، أحمد سليمان (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية، الإصدار الثاني، جامعة اليرموك، كلية العلوم التربوية، دار الأمل.
 - 14- قطامي، نايفة (2001): " تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان.
 - 15- الكلوب، بشير عبد الحليم، (1999)، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان.
 - 16- الهاشمي، عبد الرحمن عبد واحد إبراهيم صومان ومحمد إبراهيم الخطيب وفايزة محمد فخري (2010): استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، دار عالم الثقافة، عمان.
 - 17- وزارة التربية والتعليم (1995): " ورقة عمل التعلم الثانوي"، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- المصادر الاجنبية**
- 18- Hunter,E, (Focus on critical thinking skills across the curriculum) Nass Bulletin, vol(75) no (23), 1991.
 - 19- Novak, B.F. Adictionary of testing in science education, No. 3, 1963.
 - 20- Page Kogan (1977) "International Dictionary of education New york & London". نقلا عن زيتون 2003
 - 21- Sund, Robert B. & Trowbridge, Leslie W. (1973): Teaching Science by Inquiry in the Secondary School, 2nd, ed. ,Columbus ,Ohio Charles E. Merrill Publishing Co. Inc.

**اثر مهارات الاتصال اللفظي في التحصيل والاستبقاء
لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية
م. صباح عبد الصمد البجاري
المعهد التقني/ بصرة**

**The Effect of the Skills of the Verbal Communication in the Acquisition and
Reservation for the Second Class Students / Production in the Department
of Mechanical Techniques**

**Lecturer Sabah Abdul Samad Al-Bijari
The Technical Institute / Basra**

A Research Quoted from the Researcher's Ph.D Thesis

Abstract

The problem of the research is the deterioration of the level of acquisition of the Second Class Students / Production in the Department of Mechanical Techniques in Basra in the material of (Technology of Machine Parts) in the previous years (the average of failure for the last three years reaches 52.3% in the first attempt only) and this material has become an impediment; first, for the students' success and second, decreases their graduation averages.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في:

تدني مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية - المعهد التقني بالبصرة في مادة Machine parts Technology (تقنية أجزاء المكائن) بشكل كبير ولجميع السنوات السابقة (متوسط الرسوب للسنوات الثلاث الأخيرة كمثال بلغ 52.3% في الدور الأول فقط) حيث أصبحت هذه المادة عقبة في وجه نجاح الطلبة أولاً وتقليل معدلات تخرجهم إذا نجحوا ثانياً.

أهمية البحث :

أن التعليم العالي بأنماطه المختلفة احد الوسائل الرئيسة التي تعول عليها المجتمعات لمواجهة التغيرات في مختلف مجالات الحياة وذلك من خلال وظائف الجامعات وما تقدمه من برامج أكاديمية متخصصة وأنشطة تدريسية وأبحاث علمية، وأصبحت الجامعات أهم مقياس لتقدم أي بلد وقاطرة تقدمه ككل بصفتها مراكز أكاديمية منتجة، ناقلة، ومحدثة للمعرفة بالإضافة إلى كونها حاضنة للتقنية (السبيعي، 2006، ص4)، وتعتبر الهيئة التدريسية حجر الزاوية في التعليم التقني والعالي بصفة عامة لأنها تعيش الحالة اليومية مع الطلبة بكل تفاعلاتها الديناميكية، مما اوجب على الاستاذ أن يتمتع بكفاءة عالية وسمات شخصية ومهنية ليتمكن من إيصال المعلومة عبر وسائل الاتصال التعليمية اللفظية، الأمر الذي يتطلب من التدريسي أن يكون ملماً في الإدارة الصفية الفعالة في درسه، كونها توفر للتعليم الصفي تحقيق أهدافه بصورة تامة.

أن عملية التعليم تمثل عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين الاستاذ والطالب، وبين الطلاب أنفسهم، وهذه العملية تتطلب تحليلاً دقيقاً لعملية الاتصال ومهاراتها، وينبغي النظر إلى هذه المهارات على أنها تمثل وحدة متكاملة، قسم منها يسبق عملية الاتصال، وآخر يختص بعملية الاتصال عند تنفيذها، وآخر يعقب العملية (سلامة، 2002، ص50)، حيث يجمع المختصون في التعليم على إن نجاح الاستاذ الجامعي في أدائه يرجع إلى أمرين أساسيين هما، أولاً: مؤهلاته وتمكنه من تخصصه العلمي، وثانياً : اطلاعه ومتابعته للنظريات التربوية والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم، مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية (المصدر السابق، ص7)

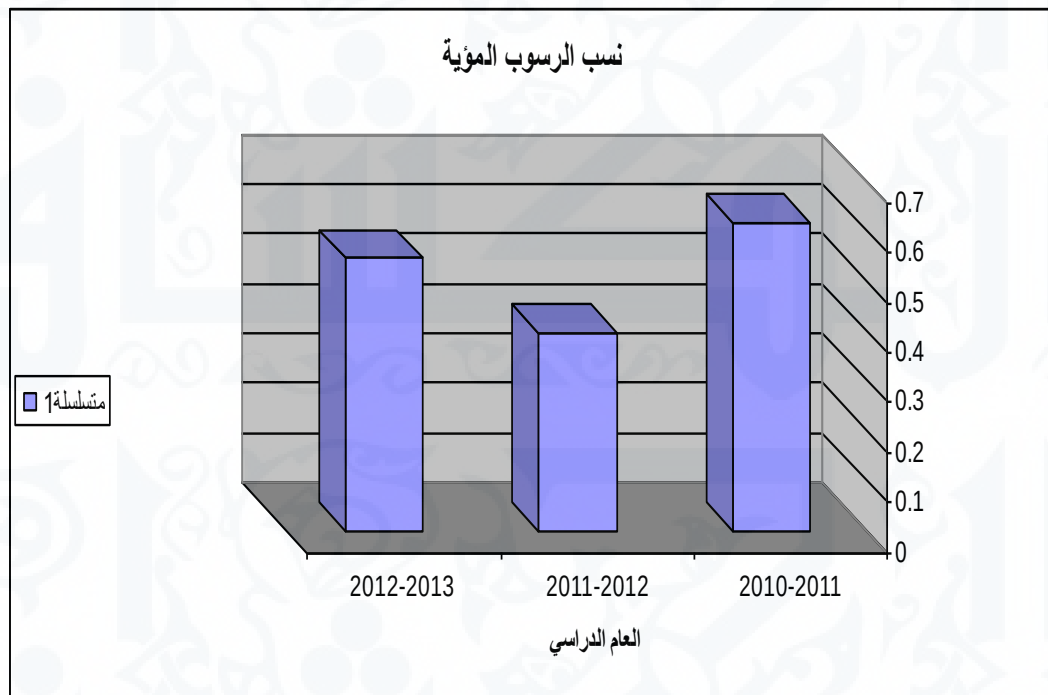
وتشير الأبحاث والدراسات في هذا المجال، ومنها دراسة (د. ألبرت مهربان) من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس، إلى أن الاتصال يكون :

بالكلمات	7 %
بنبرة الصوت	38 %
بلغة الجسد (الاتصال غير اللفظي)	55 %

(بيز، 1997، ص8)

ومن ملاحظة النسب السابقة، نرى أهمية أن يكون الاستاذ الجامعي ذو مهارة عالية في عملية الاتصال التعليمي إن مادة Machine parts Technology تقنية أجزاء المكنائن من المواد المهمة جدا في تخصص الهندسة الميكانيكية، وتبرز أهميتها من تناولها لأجزاء المكنائن من حيث تصميم الأجزاء المتحركة والثابتة ودراسة القوى المؤثرة عليها ونوع المعادن المستخدمة في صناعتها وبالتالي طرق صناعتها، وهذه الطبيعة التخصصية للمادة، مع ملاحظة انه يجب أن تدرس باللغة الانكليزية (أسئلة وإجابة)، ولاحتوائها على قوانين رياضية هندسية كثيرة، اوجب عدم استعمال أساليب تدريسية تقليدية، كالمحاضرة مثلا، (التي هي برأي الباحثين السبب الرئيسي في فشل اغلب الطلبة بالمادة)، فالطالب في التعليم التقني بحاجة إلى طرائق تدريس حديثة تهتم بمجالات التكنولوجيا المعاصرة وحل المشكلات والجانب الوجداني، والطرائق الحديثة التي أثبتت البحوث التربوية الحديثة أهميتها من قبل الاستاذ الجامعي، فإذا لم تستعمل هذه الطرائق فان ذلك يؤدي حتما إلى تدني المستوى العلمي والمعرفي بل وحتى العاطفي للخريج. إضافة إلى عدم الاهتمام أو المعرفة أساسا بأهمية الاتصال التعليمي في العملية التعليمية.

إن الصف الدراسي عبارة عن تركيبة اجتماعية علمية مختلطة يتعلم الطلاب فيه إضافة إلى المواد العلمية، الاتصال المباشر وغير المباشر بينهم وبين الاستاذ وبينهم أنفسهم، الذي يمنحهم النضج العلمي والنفسي ويؤدي إلى مشاركة أوسع في العملية التربوية. إن هذا الاتصال يمكن ان يكون ذو فاعلية وحيوية في تحقيق مستويات عالية من التحصيل لو تضمن جوانب مهارة تثري المادة العلمية في الموقف الصفّي التعليمي، ولما كانت المهارات تحتل طيفا واسعا من حياتنا اليومية بصورة عامة والمهنية الدراسية بصورة خاصة، ونظرا لأهمية رفع مستوى التحصيل الدراسي الايجابي والاحتفاظ به (الاستبقاء) لدى الطلبة في المعاهد التقنية خصوصا والتعليم الجامعي عموما، وإمكانية تعميم هذه النتائج على كل التعليم التقني الفقير جدا جدا يمثل هذه الدراسات، تبرز الحاجة إلى هذا البحث، لتعدد أنماط الأساتذة (مهندسين - علوم عامة..) وعدم معرفتهم بالعلوم التربوية وبالذات طرائق التدريس ولأهمية الاتصال التعليمي اللفظي وللقضاء على ظاهرة الرسوب العالية في مادة تقنية أجزاء المكنائن ولجميع السنوات دون استثناء والشكل التالي يوضح نسب الرسوب في الدور الأول فقط للسنوات الثلاث السابقة فقط كمثال.



حيث يلاحظ من الشكل أعلاه أن معدل نسبة الرسوب في هذه المادة للسنوات الثلاث هي حوالي 52.3 % وهذه النسبة تتكلم عن نفسها بنفسها !!!! (إذا أخذنا هذا العام الدراسي 2013-2014 حيث عدد الطلاب بحدود 270 وبنفس نسبة الرسوب سيكون العدد الراسب 141 طالبا؟؟؟)

من هنا يتضح أهمية البحث الحالي.....

ويوجز الباحث أهمية بحثه بالنقاط التالية :

- عدم وجود دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع التقني
- الصعوبة التي يعاني منها الطلبة، ونسبة رسوبهم العالية في هذه المادة تحديدا
- إثبات أهمية الاتصال التعليمي في العملية التعليمية ورفع مستوى التحصيل وزيادة الاستبقاء
- تحديد مهارات الاتصال التعليمي اللازمة لرفع مستوى التحصيل وزيادة الاستبقاء
- إثبات ضرورة التنوع في استخدام طرائق التدريس وعدم الاقتصار على طريقة واحدة المحاضرة غالبا
- التركيز على جعل المتعلم مركزا للعملية التربوية
- حاجة هيئة التعليم التقني لمثل هذا البحث من اجل النهوض بمستوى التعليم التقني (أساتذة وطلبة)
- تزويد الطالب المتخرج بمعلومات غير قابلة للنسيان (استبقاء عالي) من خلال زيادة نسبة الاستبقاء لديهم إضافة إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

- معرفة أثر مهارات الاتصال التعليمي اللفظي في التحصيل والاستبقاء لدى المجموعة التجريبية من طلبة المرحلة الثانية إنتاج قسم التقنيات الميكانيكية في مادة تقنية أجزاء المكنائن Machine parts

Technology

فرضيتا البحث :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في مادة تقنية أجزاء المكنائن.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستبقاء (الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثرها) لدى طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الاستبقاء لدى طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في مادة تقنية أجزاء المكنائن.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي وفقاً لما يلي :

- طلبة المرحلة الثانية إنتاج – قسم التقنيات الميكانيكية – المعهد التقني – بصرة
- العام الدراسي 2013-2014 م
- مادة تقنية أجزاء المكنائن Machine Parts Technology المقرر تدريسها حسب المفردات المعدة من قبل هيئة التعليم التقني – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي –المواضيع التي تم تناولها :

1. اللحام : Welding

2. اللوالب : Screws

3. السيور : Belts

4. النوابض : Springs

5. الأعمدة : Shafts

تعريف المصطلحات

الاتصال التعليمي Instructional Communication

1. عرفه (عازة، 2007) بأنه: ظاهرة اجتماعية تتم غالباً بين طرفين لتحقيق هدف أو أكثر لأياً منهما أو كلاهما ويتم ذلك من خلال نقل معلومات أو حقائق أو آراء بينهما وفي اتجاهات متضادة بما يحقق تفاهم متبادل بينهما، ويتم ذلك من خلال عملية اتصالية. (عازة، 2007، ص54).
2. وعرفه (كامل، 2007) كذلك بأنه :إثارة رد فعل أو تحريك السلوك لدى الطرف الآخر وهو في اللغة، الصلة و العلاقة وبلوغ غاية معينة من وراء تلك الصلة، ويعتبر الاتصال مقوماً أساسياً لوجود الإنسان وينشأ من خلال عملية خلق وتبادل رسائل معينة في شبكة من العلاقات التي تعتمد على بعضها البعض بغرض تحقيق أمر في ضل البيئة المحيطة.(كامل، 2007، ص76)
3. وجاء في الموسوعة الحرة(ويكيبيديا، 2013) بأنه: عملية تفاعل مشتركة بالرموز اللفظية وغير اللفظية بين المعلم والمتعلم حيث يقدم الأول خبرات تعليمية (معرفية ومهارية ووجدانية) من خلال القنوات المناسبة بغرض تحقيق نتائج تعليمية مرضية. (موقع الموسوعة الحرة الانترنت، 2013، ص3)

التعريف النظري للباحث :

يتبنى الباحث تعريف الموسوعة الحرة، 2013، كونه الأكثر ملائمة للبحث الحالي

الاتصال اللفظي Verbal communication :

1. عرفه (الجبر، 1984) بأنه : ألفاظ الحديث المتبادل بين المعلم وطلبته داخل الصف بقصد الشرح أو نقل المعلومات أو إعطاء التعليمات والتوجيهات أو طرح الأسئلة أو النشاء أو الانتقادات (الجبر، 1984، ص46).
2. وعرفه (أبو هلال، 1998) : أن التفاعل اللفظي يتضمن إما حديثاً للمعلم أو حديثاً للطلاب، وحديث المعلم إما أن يكون غير مباشر، حيث تترك فيه الحرية للطلاب للتعبير عما يشعر به أو يكون مباشراً حيث يكبح فيه جماح الطالب، وكذلك كلام الطالب، فهو إما أن يستجيب فيه لسؤال يطرحه المعلم أو يبادر المعلم بسؤال، وهناك حالة التشويش والفوضى، حيث ينقطع الاتصال، ثم حالة الصمت.(أبو هلال، 1998، ص 65).

3. وجاء في الموسوعة الحرة (ويكيبيديا، 2013) : الاتصال اللفظي، هي مجموعة من الرموز المنطوقة أو المكتوبة، صوتية، نحوية، مفردات لغوية، والتي يتم استخدامها في جمل وعبارات تعبر عن المعنى، وتعتبر اللغة اللفظية وسيلة الاتصال الشفهية التي يستخدمها الإنسان أو المعلم للتعبير عما يجول في خاطره من خلال ما يستخدمه من كلمات وأصوات وقواعد نحوية. (الموسوعة الحرة، الانترنت، 2013).

المعهد التقني – بصرة Basrah Technical Institute

تم افتتاح المعهد التقني في البصرة في عام 1973 باسم معهد الفنيين بالبصرة، بالتعاون مع منظمة اليونسكو وهيئة التعليم التقني لتخريج ملاكات فنية متطورة تستطيع سد حاجة البلد إلى التخصصات الهندسية، والإدارية، والطبية، وقد استبدل اسم المعهد إلى معهد التكنولوجيا ثم إلى المعهد الفني بالبصرة، واستقر إلى المعهد التقني بالبصرة عام 2001، يضم المعهد 17 قسماً علمياً مختلفاً (تكنولوجي – طبي – إداري)، وبلغت خطة القبول لهذه السنة (2013-2014) أكثر من 4000 طالباً وطالبة (دليل هيئة التعليم التقني، 2012، ص50)

مادة تقنية أجزاء الماكائن Machine parts Technology

هي مادة علمية هندسية، تدرس في المرحلة الثانية في قسم التقنيات الميكانيكية، فرع الإنتاج، وباللغة الانكليزية وتمثل صلب تخصص الهندسة الميكانيكية والعمود الفقري له، حيث تزود الطالب بالمعلومات المهمة ليزاول عمله مستقبلاً في المصانع عند تخرجه، وتحتوي على الحسابات الهندسية الضرورية في تصميم وإنتاج أجزاء الماكائن المختلفة، وتحتاج إلى معرفة بالرياضيات والرسم الهندسي وعلم المعادن لكي يتمكن الطالب من فهمها أولاً، ومن ثم النجاح في أداء الامتحان فيها ثانياً أكثر من غيرها من المواد. (من الباحث، مدرس المادة)

التحصيل Achievement :

1. عرفه (الظاهر وآخرون، 1999) بأنه: وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرته على فهمها، وتطبيقها. وتحليلها، والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة (الظاهر وآخرون، 1999، ص 50).
2. عرفه (العبيدي، 2000) والمهارات السلوكية التي يحصل عليها الطالب في مادة دراسية بعد إجراء التجربة عليه، ويتم ذلك بواسطة للاختبارات البعدية (العبيدي، 2000، ص18).
3. وعرفه (عبادة، 2001) بأنه : ذلك المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية (عبادة، 2001، ص146).

التعريف الإجرائي للباحث :

التحصيل : هو الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي النهائي المعد من قبل الباحث لإغراض البحث الحالي.

الاستبقاء Retention

1. عرفه (صالح، 1988) بأنه: استرجاع الأحداث الماضية، أو مواقف سبق أن مرت بخبرات الإنسان (صالح، 1988، ص494).
2. وعرفه (إبراهيم، 1999) بأنه : قدرة طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة في استمرارية استخدامهم للمعرفة التي اكتسبوها، بعد فترة ثلاثة أسابيع من تدريسهم المادة المقررة (إبراهيم، 1999، ص140)

التعريف الإجرائي للباحث:

الاستبقاء : هو المعلومات والخبرات العلمية والتربوية المتبقية في ذاكرة طلبة المرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية – المعهد التقني بالبصرة في مادة تقنية أجزاء المكائن، بحيث يستطيع الطلبة استرجاع ما في ذاكرتهم عندما يؤدون اختبار استبقاء المعلومات بعد ثلاثة أسابيع من إجراءات الاختبار البعدي لهم.

الاتصال التعليمي Instructional communication :

يشير المفهوم التعليمي للاتصال إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي – التعليمي بين عناصره المتعددة، وذلك لتنظيم عملية التعليم والتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتجري عمليات الاتصال الصفي عبر قنوات متعددة ومتنوعة، سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو كتابية، وتشمل اللغة المسموعة والمقروءة وما يرافقها من حركات وإيماءات، وبين الاستماع والانتباه أو استخدام الأجهزة والأدوات والبرامج والكتب والصور والأفلام، فالتواصل على هذا النحو، عملية تفاعل بين المتعلم والوسط الذي يحيط به، وهو عملية تشهد إحداث التغيرات المرغوب فيها في سلوك الأطراف المشاركة في هذا التفاعل (الكلوت، 1996، ص77).

إذن نستنتج أن عملية الاتصال لا تسير في اتجاه واحد بل في اتجاهين، وعملية التعليم فيها اتصال بين المعلم وطلبه، حيث يكون المعلم فيها مصدر المعلومات والطلبة مستقبلين لها، وهناك وسط (قناة اتصال) بينهما يتم بواسطته نقل المعلومات بالاتجاهين.

إن عملية الاتصال التعليمي تستلزم نفس عناصر عملية الاتصال عامة، إذ تعلق أهمية كبرى في الاتصال التعليمي بشقيه التعليمي والتربوي على الموقف الصحيح والوسط الناجح الذي تنتقل بواسطته الرسالة، وبذلك نبتعد عن تأويل المواقف ومنها المغلوطة، كما ينبغي أن نفهم جيداً الفئة المستهدفة بالتعليم وأن تكون لغة المدرس واضحة ومفهومة، إضافة إلى المهارات الأخرى في عملية الاتصال، ومهما اختلفت الآراء في مفهوم الاتصال في بعض المجالات إلا أنه في المجال التعليمي يمثل عملية تفاعل بين طرفين لاكتساب خبرة بينهما (الحيلة وآخرون، 2002، ص45).

الاتصال اللفظي Verbal Communication

لقد اهتمت النظريات اللغوية الحديثة بالتفسير العلمي للغة ووظائفها، وبدراسة الكلام المنطوق أو السلوك اللفظي، باعتباره شكلاً أو صيغة من السلوك الإنساني، فعن طريقه يتم التواصل، والحكم على جودة السلوك، إذن اللغة نسق من المعلومات والإشارات هدفها التواصل، خاصة أثناء اتحاد الدال مع المدلول بنبوي، أو تقاطع الصورة السمعية مع المفهوم الذهني، أي هي عبارة عن تمفصل مزدوج وظيفتها التواصل. (صالح، 2013، ص2)

ما سبق نستنتج أن للاتصال اللفظي في العملية التعليمية الوظائف التالية :

1. إقامة علاقات اجتماعية
2. تبادل الأفكار والمعلومات
3. تبادل الأحاسيس والمشاعر والتعبير عنها
4. التسجيل والتوثيق وحفظ تراث الإنسان وتاريخه

مهارات الاتصال اللفظي Verbal communication skills

ومن أهم المهارات التي سيتناولها البحث الحالي ما يلي

- 1- مهارة الاستماع
- 2- مهارة التحدث
- 3- مهارة الإلقاء الفعال
- 4- مهارة القراءة

5- مهارة الكتابة

6- مهارة طرح السؤال

7- مهارة استخدام الوسائل التعليمية

وفيما يلي توضيح هذه المهارات :

1- مهارة الاستماع Listening Skill :

تمثل مهارة الاستماع الوجه الآخر لمهارة الحديث، ومنهما معا يتحدد طرفا عملية الاتصال الرئيسيين : المرسل والمستقبل، ويمثل الاستماع وسيلة أساسية للحصول على المنبهات الخارجية، ويعرف (عطية، 2008، نقلا عن الصرايرة، 2009) مهارة الاستماع على أنها عملية ذهنية واعية ومقصودة لتحقيق غرض معين تشترك فيه الأذن والدماع، إذ تستقبل الأذن الذبذبات وتنقل الأحاسيس الناتجة عنها إلى الدماغ فيحللها إلى دلالات في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع، وسيق الحديث والموقف الذي تجري فيه، وتتضمن عملية الاستماع ثلاثة خطوات رئيسية هي :

1- استقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش

2- الانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلم، وهذه العملية تتطلب جهدا عقليا وجسميا

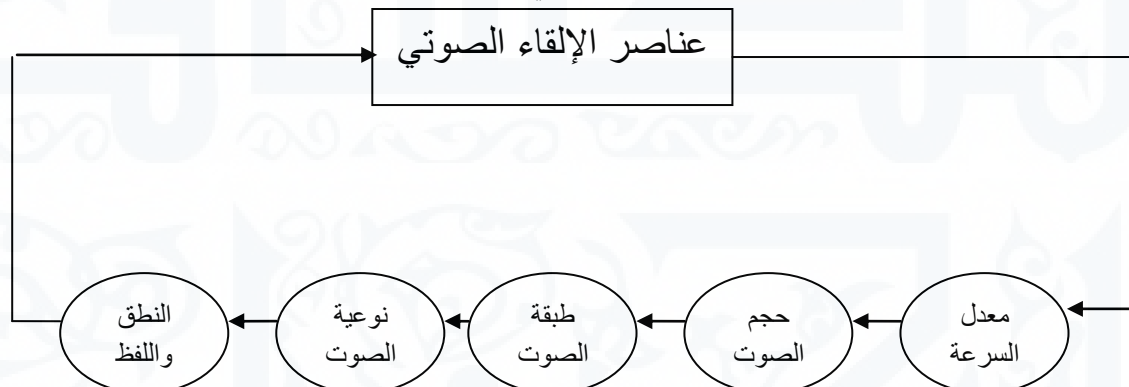
3- تفسير المحتوى السمعي والتفاعل معه، بحيث يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقارنتها وربطها مع البنية المعرفية لديه.

وقد أثبتت الأبحاث اللغوية، أن المرء في حالة الاستماع لا يعد سلبيا، بل هو إيجابي فعال يعمل على فك الرموز التي تصل إليه وفهمها وتفسيرها والحكم عليها (الصرايرة وآخرون، 2009، ص200).

2- مهارة التحدث Speaking Skill :

وتتضمن سلوك المعلم في أثناء الإلقاء من طلاقة في اللسان، وصحة مخارج الحروف، والضبط السليم لحركة كل حرف، واستخدام الرموز اللفظية الملائمة لمستوى عمر وثقافة وقدرات المتلقي الخاصة، والتنويع في درجات الصوت مع مراعاة البطء والسرعة أثناء التحدث والحديث بما يتناسب والموقف التعليمي (سويدان، 2007، ص43) وأنه من الضروري أن يركز المتحدث على فكرة وحيدة وتضمينها بيانات مرئية واضحة لدعم التعليق الشفوي، وتبرز أهمية امتلاك المعلمين لهذه المهارة إذا علمنا أن الطلاب يصرفون على الأقل (45%) من يومهم المدرسي منشغلين في استماع النشاطات التعليمية (بيرك، 1987، ص67) وأن (50 % - 90 %) من المعلومات المتعلمة تكتسب من خلال القناة السمعية (سمارة والعساف، 2013، ص5)، ويرى (الصرايرة وآخرون، 2009) أن يمتلك المتحدث مجموعة من المهارات والقدرات لضمان وصول الرسالة على الوجه الأكمل.

3 - مهارة الإلقاء الفعال Active Cast يتضمن الإلقاء الصوتي الفعال العناصر التالية:



معدل السرعة :

يجب أن تكون سرعة كلام المعلم مناسبة بحيث لا يمكن وصفها بأنها سريعة أو بطيئة لكي يتم توصيل الرسالة بأوضح صورة للطالب، وأحيانا يجب التأني في بعض المواقف، أي الكلام بسرعة بطيئة في حالات الإعادة والتركيز أو إملاء معلومات معينة.

حجم الصوت :

يعني ذلك مدى ارتفاع الصوت أو انخفاضه أثناء الكلام، ويوصف المعلم الذي يتكلم بصوت عال في الصف بالصراخ، وبالعكس عندما يتكلم المعلم بصوت هامس لا يمكن سماعه، إذ أن سماع الطلبة هو الخطوة الأولى لعملية الإنصات، فإذا كان حجم الصوت غير مناسب يؤدي إلى تشتيت انتباه الطلبة والفشل في جذب انتباههم، لذا يجب التأكد من أن صوت المعلم ملائم لغرفة الصف الذي يتكلم فيه.

طبقة الصوت :

هذا مصطلح موسيقي يشير إلى مدى ارتفاع أو انخفاض نبرة الصوت، ولكل متكلم مجال لطبقة صوته، وفي هذا المجال يكون المتكلم في حالة ارتياح، وتكون فرصة سماعه كبيرة أيضا، في حالة التوتر ترتفع طبقة الصوت فلا بد من التوسط في شدة طبقة الصوت حسب طبيعة الجسم وان لا يحصل تكلف في نبرة الصوت حتى لا يحدث تصنع في الكلام، وهناك يحدث تغير في طبقة الصوت أثناء الإلقاء الصوتي لملائمة ما يتم طرحه لغرض معنى دقيق لما نتكلم به، أما في حالة عدم وجود التغير الملائم في طبقة الصوت فان ذلك يؤدي إلى جمل رتيبة ذات نغمة واحدة مملة.

نوعية الصوت :

وهذه هي الصفة الفريدة التي تميز صوت شخص عن غيره، أي هي بمثابة البصمة، حيث يمكن تمييز الأشخاص المختلفين من نوعية أصواتهم، وقد يتأثر وضوح الصوت ورنينه في بعض الأحيان بسبب الزكام أو الحساسية أو بسبب التوتر الناجم عن الإرهاق.

النطق واللفظ :

يعد عنصر النطق العملية الميكانيكية لتشكيل الأصوات الضرورية للاتصال بلغة معينة، تحدث معظم أخطاء النطق بسبب العادة، أي حتى إذا كنت تعرف الطريقة الصحيحة لنطق الكلمة فانك تلفظها بالطريقة التي يلفظها الناس من حولك وكما تعودت أنت على عليها، أحيانا يؤثر المرض أو التعب على النطق بشكل صحيح

أخطاء النطق :

- الحذف : يكون بحذف حرف من الكلمة وعدم نطقه
- الإضافة : تكون بإضافة حرف غير موجود في الكلمة
- الإبدال : يكون بالتبديل بين حرف من الكلمة وحرف آخر خارجها
- القلب : يكون بقلب مواقع حرفين متقاربين في الكلمة

وبالمقارنة مع النطق، يعد اللفظ مسألة معرفة صوت أحرف الكلمة ومعرفة مواقع التشديد فيها، ولجميعنا نوعين من المفردات، مفردات الكلام، ومفردات القراءة، مفردات الكلام هي مجموعة الكلمات التي تستخدمها في المحادثة اليومية، وهي أقل بكثير من مفردات القراءة، ولكي نختبر ذلك فكر بالكلمات التي تقرأها أحيانا في حين انك لم تلفظها مسبقا، أو لم تسمع لفظها، ولكنك تعرف معناها ضمن سياق الجملة، تعد مثل هذه الكلمات من مفردات القراءة أما بالنسبة للفظ أسماء أشخاص معينين أو أسماء أماكن أو حتى بعض الأشياء، فقد تعرضك لبعض الصعوبات حيث يجب أن تلفظ أسماء الأشخاص بالطريقة التي يلفظ بها كل شخص اسمه، وإذا أردت الإشارة إلى أشخاص معروفين، تأكد من لفظ أسماءهم بالطريقة المشهورة. (بدر، 2009، ص1-4)

4- مهارة القراءة Reading Skill:

تعد القراءة من أعظم انجازات الإنسان، فهي قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار، وعن طريق القراءة يشبع الفرد رغباته وينمي فكره ويثري خبراته، فهي نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء، وتطور مفهوم القراءة إذ أصبح يعني تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة، وتقويم المقروء، وتعديل السلوك تبعاً لما في المقروء من قيم وأفكار (عطية، 2008، ص252)، ويتضح من هذا التعريف درجة التعقيد في هذه المهارة مما يشكل على المعلم مسؤولية كبيرة ويتطلب منه أن يكون قارئاً جيداً

5- مهارة الكتابة Writing Skill:

إن اللغة في الاستعمال شكلين هما :

- الأول منطوق يتكون من الأصوات التي تتكامل فيما بينها لحمل المعاني من المصدر إلى المستقبل
- الثاني مكتوب وهو الذي تعبر فيه أشكال الحروف عن رموز الأصوات ومعانيها، واللغة بنوعها المنطوق والمكتوب لا تنفصل عن حياة الإنسان في مجالاتها المختلفة، وقد نبه الباحثون قديماً وحديثاً على العلاقة بين الكتابة والفكر، فالمعاني المجردة التي قد تتكون في ذهن سرعان ما تزول، إن لم تتجسد بمفردات ترمز إليها، وإن هذه المفردات سرعان ما تتعرض للنسيان ما لم تتجسد في رموز كتابية تحفظها وتسهل العودة إليها (عطية، 2008، ص23)، إذن الاتصالات المكتوبة، اتصالات يتم فيها بث الرسائل أو المعاني المطلوب إيصالها للمستقبل بشكل مكتوب وتستخدم عند الحاجة لذكر تفاصيل مهمة وكثيرة.

6- مهارة طرح السؤال Question Skill :

يرى كثير من المختصين في مجال التدريس أن للأسئلة الصفية دوراً مهماً في التعليم، وهي إحدى أدوات التواصل الرئيسية بين المعلم والطالبة، وتثير الأسئلة الصفية اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد وتهيئهم لتعلم المادة الجديدة وتحفزهم على المشاركة والانتباه

7- مهارة استخدام الوسائل التعليمية Teaching Aids using skill :

لقد تغيرت نظرة التربويين إلى مفهوم الوسائل التعليمية بفعل التغير والتطور الحاصل بالعلم وتوجه أغلب المؤسسات التربوية إلى اعتماد تكامل عناصر منهاج منحنى النظم في التعليم، فهي منظومة فرعية من منظومة تكنولوجيا التعليم، وهي كما يعرفها (الطيبي وآخرون، 2007) بأنها أي شيء يستخدم في العملية التعليمية بغرض بلوغ الهدف بدرجة عالية من الإتقان (الطيبي وآخرون، 2007، ص13)، حيث أن الدرس الذي يؤدي دون استخدام وسيلة تعليمية يعتمد على حاسة واحدة بعكس الدرس الذي يؤدي باستخدام الوسيلة التعليمية، إذ أننا نكون قد أشرنا فيه أكثر من حاسة عملاً بأحد قوانين علم النفس القائل : لا ينسى شيء تشترك في تعلمه حاستان فأكثر. (حجازي، 2009، ص16)

الدراسات السابقة وموازنتها**أولاً : الدراسات العربية :**

1 - دراسة (الأهدل، 1985) الموسومة " التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات، دراسة تحليلية للمرحلة الابتدائية " هدفت الدراسة إلى :

- تقديم أدوات قياسية موضوعية لتقييم معلمة الرياضيات، تتحدث بلغة الأرقام من خلال تحويل الكيف إلى كم، لإعطاء صورة موضوعية لقياس العملية التدريسية.
 - التعرف على نوعية السلوك السائد في الحصة الدراسية وتأثير ذلك على فاعلية ونجاح عملية التدريس.
- تكونت عينة الدراسة من (25) معلمة رياضيات من تسع مدارس تم اختيارها عشوائياً من بين المدارس الابتدائية للبنات في مدينة جدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها حيث قامت بنقل صورة عن واقع التفاعل اللفظي

في حصة الرياضيات بين المعلمة وطالباتها في المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة أداة فلاندرز للتحليل، وتم حساب بيانات الدراسة من خلال النسب المئوية، واهم النتائج التي حصلت عليها :

- 1- اعتمدت المعلمات على الأسلوب المباشر في التدريس بنسبة (59%)، وغير المباشر (41%)
- 2- ركزت المعلمات في تدريسهن على الإلقاء (27.9%) ويأتي في المرتبة الثانية توجيه الأسئلة (16.9%)، واخذ المدح والتشجيع المرتبة الثالثة في كلام المعلمات (8.2%)
- 3- أهملت المعلمات الكثير من التفاعل اللفظي.

2- دراسة (النظامي، 2002) الموسومة: "مهارات الاتصال لدى هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة"

هدف الدراسة: التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.(بحث وصفي: استبانات)

توصلت الدراسة إلى أن مهارات الاتصال (مهارات التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع) كانت متوافرة لدى هيئة التدريس بدرجة متوسطة، واحتلت مهارة الاستماع المرتبة الأولى من حيث تواجدها، تلتها مهارة الكتابة ثم القراءة قم التحدث. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتدريسين لصالح الإناث.

3 - دراسة (الفرا، 2004) الموسومة: "تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من خريجي الجامعات الفلسطينية"

هدفت الدراسة إلى تقديم صورة واضحة عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة بما يساعد على الارتقاء ببرامج إعداد المعلم الفلسطيني، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية - ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي كليات التربية الفلسطينية وطلابهم

- ما أهم نواحي القوة والضعف كما وردت في أداة الملاحظة المقترحة
- هل تختلف النسبة المئوية لأنماط التفاعل اللفظي تبعاً لنوع المعلمين والمعلمات

تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً، واستخدمت أدوات كل من : فلاندرز، اوميدون هنتر، وروبرت هولي، ومحمد حمدان.

أظهرت الدراسة النتائج التالية :

- أن سير التفاعل بين المعلم والمتعلمين مرتفع وإيجابي عند استخدام الأسئلة، ولكن ظهر أن الأسئلة تقتصر على مستوى التذكر
- ارتفاع نسبة ثناء وتعزيز المعلمين
- ارتفاع نسبة كلام المعلمين داخل الحصة.

4 - دراسة (الهرمزي، 2005) الموسومة: "علاقة نوعية الخطاب الصفي في دروس العلوم في المرحلة الأساسية بفهم الطلبة للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم"

هدفت الدراسة إلى تحديد نوعية الخطاب الصفي السائد في دروس العلوم لدى صفوف المرحلة الأساسية وعلاقتها باستيعاب الطالبات للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم، شاركت فيها أربعة معلمات، وقد استخدمت الباحثة الملاحظات الصفية لجمع المعلومات واستبانته مفتوحة النهاية، وحللت الملاحظات الصفية باستخدام التصنيف الذي وضعه (ليمك)، أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الخطاب الصفي السائد في الصف الخامس كان حوارياً أما عن النمط السائد في الصف السادس فقد كان حوارياً قصصياً ودمجت السرد القصصي وسلسلة أسئلة المعلم والتعلم التعاوني، وبالنسبة للصف السابع فقد كان حوارياً استكشافياً، أما في الصف الثامن فقد اخذ الخطاب السائد طابع الخطاب الفردي.

ثانيا : الدراسات الأجنبية

1- دراسة (Lemke، 1987) الموسومة : "أنماط الخطابات الصفية السائدة في معظم صفوف العلوم " أجرى (lemke) هذه الدراسة بملاحظة الصفوف في ثلاث مدارس أساسية في استراليا وعلى مدار سنة كاملة، ووجد أن نمط الخطاب السائد في معظم المدارس هو الخطاب الانفرادي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عائق واضح أمام إتقان مادة العلوم في تلك المدارس، متمثلا بالمنهج الذي يؤكد بشكل كبير على القراءة والاستماع دون ممارسة الحديث والكتابة، الذي أدى بدوره إلى الحد من أنماط التواصل الفعال في الصف، وقد وجد لدى تحليله عددا كبيرا من الجلسات الصفية المصورة أثناء تدريس العلوم أن الطلبة الذين لا يشاركون في أحاديث العلوم كانوا غير قادرين على استيعاب محتوى ما يدرسونه.

2 - دراسة (Polito، Miller، Barnett، 2009) الموسومة : "معرفة اثر برنامج تعليمي متكامل في تنمية مهارات التواصل الشفوي والكتابي ومعرفة المحتوى التقني لدى طلبة كلية الزراعة " تكونت عينة الدراسة من (182) طالبا من طلاب كلية الزراعة أيوا (Iowa State) شاركوا في برنامج تعليمي أعده الباحثون لغرض تنمية مهارات التواصل الشفوي والكتابي ومعرفة المحتوى، وقد تم تقسيم الطلبة إلى خمسة مجموعات للمقارنة، لغرض تطبيق البرنامج على البعض وعدم تطبيقه على البعض الآخر كمجاميع ضابطة، وبعد تطبيق البرنامج لفصل دراسي أظهرت النتائج أن المشاركين في البرنامج التعليمي سجلوا نسب نجاح أعلى من غير المشاركين على مقياس التواصل الكتابي والشفوي الذي أعده الباحثون.

موازنة الدراسات السابقة

كما أسلف الباحث بعدم توفر دراسات سابقة تناولت البحث الحالي الموسوم (اثر مهارات الاتصال التعليمي في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في مادة تقنية أجزاء المكائن في قسم التقنيات الميكانيكية) حيث انه تناول التعليم التقني الجامعي تخصص الهندسة الميكانيكية تحديدا وهو جانب لم يعثر الباحثان على دراسات مقارنة له وكل ما حصل عليه ما تم عرضه سابقا، ولكنها أسهمت بالتأكيد في إعطاء البحث الحالي بعدا علميا وأكاديميا وشكلت قاعدة انطلق منها وفيما يلي استعراض لما تم عرضه بصورة ملخصة :

فدراسة (الاهل، 1985)، هدفت إلى تقديم أدوات قياسية لتقييم معلمة الرياضيات والتعرف على درجة السلوك السائدة في الحصة الدراسية حيث طبقت الدراسة على (25) معلمة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وليس التجريبي وكان مستوى المبحوثين المدارس الابتدائية وليس الجامعية ولم تستثمر جميع أنواع التفاعل اللفظي، واعتمدت المعلمات على الإلقاء اللفظي فقط، ولم تستخدم الباحثة وسائل إحصائية معروفة فقط النسبة المئوية وأدوات فلاندرز العشرية.

اما دراسة (النظامي، 2002) فقد تمت الدراسة من وجهة نظر الطلبة فقط وكانت دراسة وصفية ركزت على الاتصال اللفظي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة ومدى توافرها فيه وكذلك لم تتناول جميع مهارات الاتصال اللفظي ولم تتناول الاتصال غير اللفظي لدى المدرس، ورغم أنها جامعية إلا أنها ليست تخص التعليم التقني وليست تجريبية.

وقامت (الفر، 2004) بدراسة وصفية عن مستوى الأداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية للمرحلة الأساسية حيث قامت بتقويم أداء المعلمين والمعلمات ونشاطهم فقط ولم تستعمل وسائل إحصائية عدا النسبة المئوية ولم تتناول اللغة غير اللفظية، واعتمدت الدراسة على أداة الملاحظة فقط وليس تجريبيا.

وجاءت دراسة (الهمزي، 2005) إلى تحديد نوعية الخطاب الصفّي السائد في درس العلوم فقط في المرحلة الأساسية أيضا وللطالبات فقط وركزت على استيعاب المفاهيم العلمية، وكانت العينة أربعة معلمات فقط واستخدمت الملاحظات الصفية في الدراسة بدون استخدام الوسائل الإحصائية المتخصصة.

وقام (Lemke، 1987) بدراسة ملاحظة لأنماط الخطابات الصفية السائدة في درس العلوم للمدارس الأساسية وليس الجامعية في استراليا مستخدما تحليل الجلسات الصفية المصورة وكان الخطاب السائد هو الخطاب الانفرادي للمعلم وكانت الدراسة وصفية تحليلية وليس تطبيقية.

وكانت الدراسة الوحيدة التي اشتملت على التجريب ولو جزئياً هي دراسة (Barnett, et al, 2009)، (التي درست اثر برنامج تدريبي تعليمي في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلبة كلية الزراعة حيث ادخل مجموعة تجريبية في البرنامج ثم شاركهم مع مجاميع ضابطة في دراسة فصل دراسي وأظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً على غيرهم. مما سبق يتبين أن الدراسات السابقة كانت وصفية وليست تجريبية إلا دراسة (Barnett وزملائه) ببرنامج تعليمي كما أن اغلب الدراسات تناولت الدراسة الأساسية والإعدادية، ولم تتطرق أي دراسة إلى :

- التعليم الجامعي التقني
- التواصل اللفظي
- اثر ذلك على كل من التحصيل والاستبقاء

كما لم تستخدم غالبية الدراسات الوسائل الإحصائية التربوية الشائعة كالاختبار التائي أو مربع كاي أو غيرهما.. واعتمدت على النسبة المئوية، كما كانت اغلب العينات تشمل الطلبة أو المرؤوسين باتجاه مهارة معينة للتواصل وعدد أفراد العينات بصورة عامة كان شحيحاً

إجراءات البحث

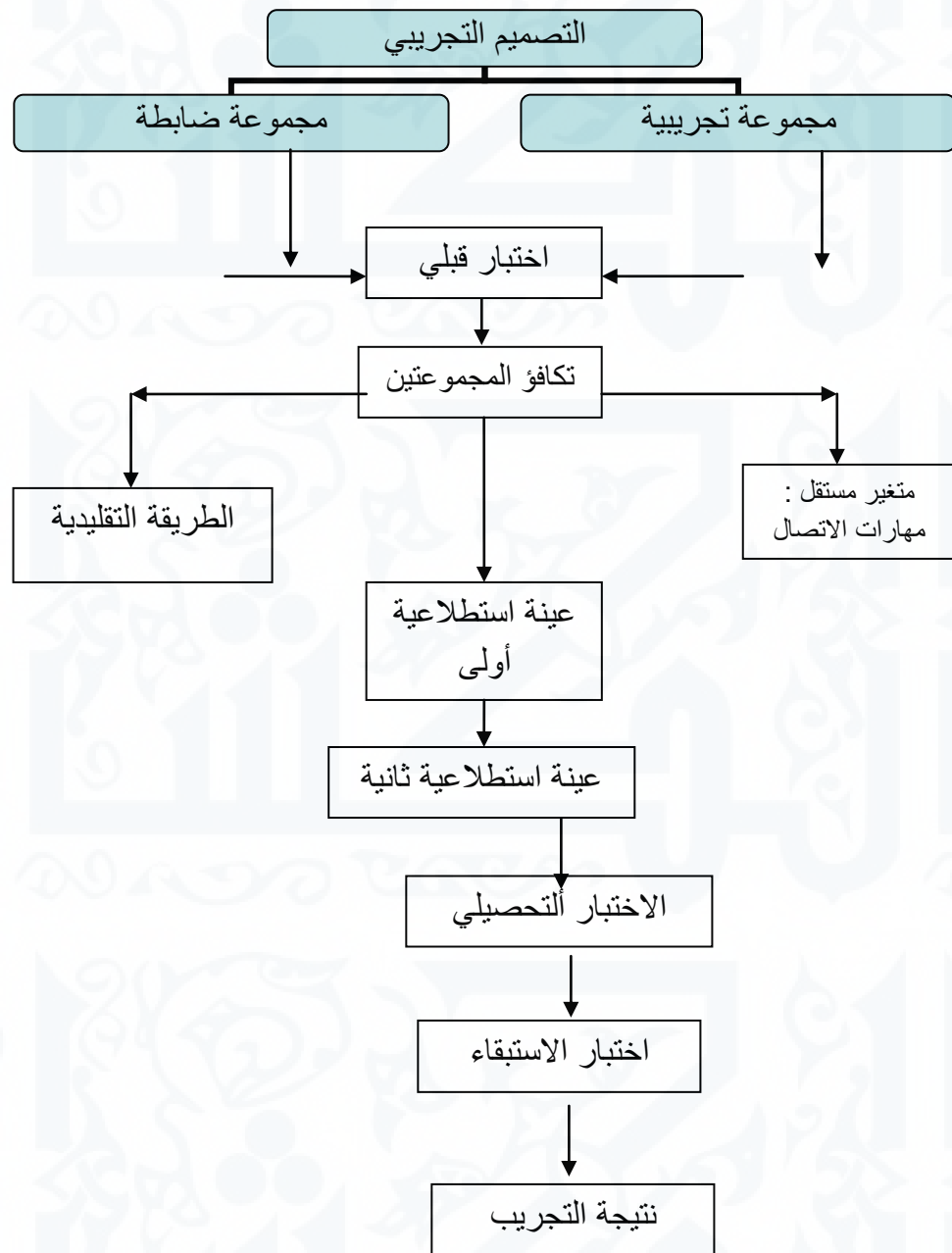
التصميم التجريبي Experimental design

كما هو معلوم، يمثل البحث التجريبي أدق أنواع البحوث (العلمية أو الإنسانية) التي تبحث العلاقة بين المتغير المستقل، والمتغير التابع من خلال عملية التجريب العملي، إذ تتضمن التجربة في أبسط صورها متغيراً تجريبياً واحداً، وتعتمد دقة النتائج على نوع التصميم التجريبي المختار، وتتضح فائدته في كونه يعطي ضماناً لتدليل الصعوبات التي تواجه الباحث أثناء تحليل البيانات الإحصائية بعد التجربة، فهو يعد من انجح المناهج لاختبار صدق الفروض وتحديد اثر العلاقات بين المتغيرات، فهو المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة واضحة، لأنه يتضمن تنظيمًا يجمع البراهين بطريقة تسمح باختبار الفروض والتحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة (إبراهيم، 2001، ص: 137)، إذن التصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمهندس، ويشير (الزويبي والغنام، 1981) إلى أن التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته، يضمن الهيكل السليم والإستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه، وتوصله إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزويبي والغنام، 1981، ص: 102) ويشرح (جابر وكاظم، 1973) هذا النوع من التصميم بقولهما : يختار الباحث مجموعتين متكافئتين عشوائياً، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتعرض المجموعة التجريبية وحدها للمتغير التجريبي (المستقل) بينما لا يدخل هذا المتغير على المجموعة الضابطة، ثم تجرى عملية قياس بعدي للمتغير التابع في نهاية التجربة في المجموعتين ويقارن بينهما (جابر وكاظم، 1973، ص: 207).

ولكون البحث الحالي يطبق لأول مرة (على حد علم الباحثان) في التعليم التقني، وبالذات في الهندسة الميكانيكية، ونظراً لخصوصية التعليم التقني الهندسي، ارتأى الباحث أن يستخدم مجموعتين إحداها تجريبية Experimental والأخرى ضابطة Control Group من شعب المرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات

الميكانيكية بالمعهد التقني بالبصرة حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية فيما تم تدريس المجموعة الاختبارية بمهارات الاتصال اللفظية، وكان زمن التجريب للمجموعتين الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2013-2014 م، وتم إجراء الاختبارات أعلاه بموجب جدول توقيتات تم إعداده بما يتلاءم وطبيعة الدوام بالمعهد، وحسب الظروف العامة في المجتمع البصري.....

فبموجب هذا التصميم تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (الأثر : مهارات الاتصال التعليمي اللفظية) وحجب ذلك عن المجموعة الضابطة لاعتبارها مجموعة مرجعية تقارن معها النتائج التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، وكما في المنحنى الانسيابي التالي :



مجتمع البحث Population

يتحدد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، ويتحدد مجتمع البحث الحالي ب (طلبة المرحلة الثانية في قسم التقنيات الميكانيكية في المعهد التقني بالبصرة للعام الدراسي 2013-2014 م البالغ عددهم 274 طالبا وطالبة)

عينة البحث Sample

لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة اثر استخدام مهارات الاتصال التعليمي في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في مادة تقنية أجزاء المكنائن في قسم التقنيات الميكانيكية في المعهد التقني بالبصرة، ولمتطلبات التجربة وخصوصيتها تم اختيار شعبة عشوائيا لتطبيق التجربة عليها، وبالمقابل تم اختيار شعبة أخرى عشوائيا لاعتبارها مجموعة ضابطة (بنفس العدد تقريبا) وقام الباحث الثاني بتدريس كلتا الشعبتين، حيث هو مدرس المادة لأكثر من ربع قرن. وفيما يلي جدول (1) مقارنة بين الشعبتين

جدول (1) مقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد الكلي	علمي	صناعي	ذكور	إناث	راسب	الاندثار التجريبي	العدد الصافي	
								ذكور	إناث
التجريبية	33	13	20	29	4	3 ذ	-	26	4
الضابطة	35	12	23	32	3	3 ذ	-	29	3

ملاحظة : تم استبعاد الطلبة الراسبين من الحسابات دون علمهم.

تكافؤ مجموعتي البحث (الضبط التجريبي)

حرص الباحث قبل الشروع في التجربة على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث أن من أهم خصائص العمل التجريبي العلمي أن يكون مضبوطا فحرص الباحثان قبل بدأ التجربة، على تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات التالية التي يعتقد إنها تؤثر في دقة نتائج التجربة ألا وهي :

1 - الفرع الذي تخرج الطالب / الطالبة / منه في الإعدادية :

المجموعة	خريجو الفرع العلمي	النسبة	خريجو الفرع المهني	النسبة	المجموع
التجريبية	13	43%	17	57%	30
الضابطة	12	37.5%	20	62.5%	32

2- مدرس المادة :

قام الباحث بتدريس كلتا المجموعتين كونه مدرس المادة المتخصص فيها لفترة تزيد على ربع قرن، مما ألغى احتمالية تباين مستوى مدرسي المادة، فنفس المدرس يدرس كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

3 - المادة الدراسية :

تقوم هيئة التعليم التقني بتزويد الأقسام العلمية في المعاهد التقنية بأسماء الدروس المقرر تدريسها لكل مرحلة دراسية حسب تخصصها، مع عناوين للمفردات دون تحديد أي تفاصيل أو منهجية معينة أو مرجعية، ويترك لمدرس المادة تحضير المحاضرات استنادا إلى خبرته وبما يتلاءم مع العنوان الرئيسي للمادة الدراسية، وتحدد الهيئة أن يكون تدريس المادة الرئيسية التخصصية باللغة الانكليزية، كما في حالة مادة تقنية أجزاء الماكائن موضوع البحث، حيث تم تدريس المواد التالية خلال فترة التجريب التي امتدت لفصل دراسي :

1- Welding joints :
Types of welding joints
Design of welding joints
Calculations
2 – Screwed Fastenings :
Types of Screw threads
Design of bolts for fastening
Design of transmission power
Calculations
3 – Springs :
Types of springs
Applications of springs
Laws and calculations
Design of helical springs

4 – Belts :
Types of belts
Materials for belts
Types of belt drive
Calculations of open and cross belt drive
5 – shafts :
Types of shafts
Materials of shafts
Transmission shafts
Machine shafts
Calculations

4 – سرية التجربة :

تمت التجربة بطريقة سرية بالاتفاق مع رئيس القسم فقط، حيث تم اختيار شعبتين إحداها كضابطة والأخرى تجريبية، بدون أي تغيير في الجدول الدراسي الأسبوعي ولم يشعر أي من الطلبة بل وحتى بقية التدريسيين بما يجري وذلك لإلغاء حالات التصنع أو التظاهر أو إبداء ملاحظات أو عدم الانسيابية في السلوك الطبيعي الذي ينتهجه الطلبة إذا ما علموا أن هناك تجريب معين يجري عليهم، وتم الأمر بنجاح، وحتى آخر العام الدراسي ونهاية السنة الدراسية وتخرجوا دون أن يعوا أنهم مروا بتجربة ما...

5 – مكان التجريب :

لضمان توافر نفس الشروط الفيزيائية (إضاءة، تهوية، الكراسي، نوعية السبورة، الستائر، جهاز عرض فوق الرأس..) عند تدريس كلتا المجموعتين تم اختيار قاعة واحدة لذلك الغرض وبنفس التوقيت.

6 – معدل النجاح في المرحلة الأولى :

جدول (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات عينة البحث في مكافئة متغير التحصيل الدراسي في السنة الأولى

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	65.66	8.683	60	0.983	1.671	0.05	غير دال إحصائياً
الضابطة	32	65.62	6.690					

8- العمر الزمني بالأشهر :

لغرض التعرف على العمر الزمني للطلبة وللمجموعتين قام الباحثان بحساب العمر، لدقة الحساب بهذه الطريقة وفق ما هو متبع في الإحصاءات التربوية وتم حساب متوسط عمر الطالب فكان في المجموعة التجريبية (247.7) شهراً، وللمجموعة الضابطة (245.5) شهراً، كما تم حساب الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فكان (3.94) وللمجموعة الضابطة (4.25)، وتم حساب القيمة التائية فكانت (0.041) وهي أقل بكثير من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مما أعطى مؤشراً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وكما مبين في الجدول (3) التالي :

جدول (3)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة ودرجة الحرية لدرجات أفراد

عينة البحث في متغير العمر

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	247.7	3.94	60	0.041	1.671	0.05	غير دال إحصائياً
الضابطة	32	245.53	4.25					

صياغة الأهداف السلوكية Behavioral Objectives Format :

يعد تحديد الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إنجاح أي برنامج تعليمي، لأنها تحدد للمدرس ما يريد تحقيقه وتوضح نوع الأداء أو السلوك المتوقع من الطالب بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، فقام الباحث متخذاً لأسس التالية منهاجاً ليصوغ الأهداف السلوكية لمادة تقنية أجزاء المكنات:

1. أن يكون الهدف محدداً واضحاً، فإذا ما غمض الهدف اختلف في تفسيره، ومن ثم في اختيار الخبرة التي يمكن من خلالها تحقيقه.
 2. أن يمكن ملاحظته في ذاته وفي نتائجه
 3. أن يمكن قياس الهدف، فإن ذلك يساعد على قياس مدى تحققه أو مدى تعلم الطالب وتعديل سلوكه
 4. أن يذكر الهدف على أساس مستوى المتعلم وليس على أساس مستوى المدرس
 5. أن يرد في عبارة الهدف التعليمي ما يعرف باسم الحد الأدنى للأداء، فإن ذلك سوف يساعد على قياس مدى التعلم ومدى تحقيقه للهدف
 6. أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي، أو إجرائي، يشير إلى نوع من السلوك ومستوى معين من هذا النوع يريد أن يحققه المتعلم (عبد الموجود وآخرون، 1981، ص96).
- وأصبحت الأهداف السلوكية في صورتها النهائية كما في الجدول (4) التالي مقسمة على المواد التدريسية التي قام الباحث بتدريسها خلال الفترة التجريبية

جدول (4)

توزيع الأهداف السلوكية للمواد التدريسية مصنفة حسب هرم بلوم المعرفي ونسبها المؤوية

الموضوع	معرفة وتذكر	فهم واستيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مجموع
اللحام	1	-	4	9	1	2	17
اللوائب	1	2	6	2	2	5	18
النوابض	2	-	3	1	4	3	13
السيور	1	1	5	1	1	3	12
الأعمدة	1	1	4	1	2	3	12
مجموع	6	4	22	14	10	16	72
النسبة المؤوية	8.333%	5.555%	30.555%	19.444%	13.888%	22.222%	100%

أداة البحث Search Tool :

ونظراً لعدم توفر اختبار تحصيلي مقنن جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي موضوعات التدريس، فقد قام الباحث ببناء (اختبار تحصيلي) على ضوء المفردات التي قام بتدريسها في الفترة التجريبية، ليكون أداة جمع البيانات الأساسية للبحث الحالي، وليتم ذلك اتبع الباحث الإجراءات التالية :

1 - الهدف من الاختبار Aim of Test :

صمم الباحث الاختبار لقياس تحصيل أفراد عينة البحث (الضابطة والتجريبية) في مادة تقنية أجزاء الماكائن، وقياس استبقاء اثر المعلومات (الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة)، لبيان اثر المتغير المستقل في مستوى أداء أفراد عينة البحث

2- المحتوى المطلوب قياسه Content to be measured :

شمل المحتوى الموضوعات التالية التي تم تدريسها خلال الفصل الثاني - الفترة التجريبية - :

- اللحام Welding
- اللوالب Screws
- السيور Belts
- الأعمدة Shafts
- النوابض Springs

للمرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية للعام الدراسي 2013 - 2014 م

3 - الأهداف السلوكية Behavioral Objectives :

تم صياغة (72) هدفا سلوكيا للمواضيع الخمسة موزعة على مستويات هرم بلوم المعرفية الست

4 - جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) Specifications Table :

قد قام الباحث بإعداد جدول المواصفات، اعتمادا على ما سبق ذكره، شمل كافة الموضوعات الدراسية المقررة وكما يلي :

• الوزن النسبي للفصل :

تم حساب الوزن النسبي للفصل من المعادلة التالية :

عدد صفحات الفصل

الوزن النسبي للفصل = $\frac{\text{عدد الصفحات الكلية}}{\text{عدد صفحات الفصل}} \times 100\%$

عدد الصفحات الكلية

وتم حساب الوزن النسبي للموضوعات الخمس كما مثبت في الجدول (5) التالي

جدول (5)

الأوزان النسبية لموضوعات الفترة التجريبية حسب عدد صفحات الفصل

الموضوع (الفصل)	عدد الصفحات	الوزن النسبي
اللحام	15	24.6 %
اللوالب	17	27.86 %
النوابض	12	19.67 %
السيور	7	11.47 %
الأعمدة	10	16.4 %
المجموع	61	100 %

5 - تحديد الوزن النسبي للأهداف السلوكية :

تم تحديد الوزن النسبي لكافة الأهداف السلوكية ولكل موضوع حسب تسلسل هرم بلوم المعرفي ذو المستويات الست، وتم عرضها على السادة المحكمين الخبراء، ثم إجراء التصحيحات المناسبة، وتم استخراج نسبة أهمية كل مستوى من المستويات بموجب المعادلة التالية :

عدد الأهداف السلوكية للمستوى

الوزن النسبي للمستوى = ----- X 100 %

عدد الأهداف السلوكية الكلية

وبناءً على هذا أصبح مجموع الأهداف السلوكية والأوزان النسبية للأهداف لكل فصل كما موضح بالجدول (6)

التالي

جدول (6)**الأهداف السلوكية والأوزان النسبية لها لكل فصل بالنسبة لكل الفصول**

الفصل (الموضوع)	مجموع أهدافه السلوكية	الوزن النسبي لأهداف الفصل بالنسبة للأهداف الكلية
اللحام	17	% 23.62
اللوائب	18	% 25
النوابض	13	% 18.05
السيور	12	% 16.66
الأعمدة	12	% 16.66
المجموع	72	% 100

6 - إعداد الخطط التدريسية Instruction Planning :

لكون البحث الحالي محاولة جدية جديدة في مجال التعليم التقني، وبالذات في قسم التقنيات الميكانيكية، تخصص إنتاج حيث لم يسبق احد الباحث في تناول موضوع بحثه في التعليم التقني (على حد علم الباحث)، مما تطلب إعداد الخطط الدراسية لمواد الهندسة الميكانيكية بشكل موضوعي ريادي من قبل الباحث، وكان لابد من عرض الخطط على نوعين من الخبراء، لخصوصية المادة وتخصصها، فتم عرضها على :

- أساتذة خبراء في علم المناهج وطرائق التدريس
- أساتذة خبراء تخصص الهندسة الميكانيكية

وذلك لغرض المزاوجة بين هذين العلمين للوصول إلى درجة عالية من الإتقان وسد النقص الذي يمكن أن يحصل في احد جانبي الخطة (تربويا أو هندسيا)، وبعد اطلاع كلتا المجموعتين على الخطة في صورتها الأولية، أضيف إليها وحذف منها

7 - تحديد عدد الأسئلة (الفقرات) Fixing No. of Questions :

قام الباحث بتحديد عدد فقرات الاختبار اللازمة لقياس التحصيل في كل موضوع بموجب المعادلة التالية :

نسبة أهمية المحتوى X نسبة أهمية الأهداف

عدد فقرات الاختبار = -----

100

عدد فقرات الاختبار موزعة حسب مستويات بلوم ونسبة أهمية كل فصل

الفصل (الموضوع)	نسبة أهمية الفصل	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	عدد فقرات الاختبار
اللحام	%24.6	1		7	13	1	3	25
اللوائب	%27.86	2	3	9	3	3	8	28
النوابض	%19.67	3		5	1	6	5	20
السيور	%11.47	1	1	5	1	1	3	12
الأعمدة	%16.4	1	1	5	1	3	4	15
المجموع	% 100	8	5	30	19	14	23	100

8 - صياغة فقرات الاختبار :Formatting Test Items

كان على الباحث أن يعمل اختبار تحصيلي يتميز بمواصفات تجعله قادرا على تحقيق ما يرمي إليه وان يشمل مختلف أنواع الأسئلة بقدر الإمكان، وبعد الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات الخاصة بالاختبارات التحصيلية والاستئناس بآراء الأساتذة الفضلاء، ولكون المادة هندسية بحتة، لا يمكن أن تكون أسئلتها إلا موضوعية، فقام الباحث بإعداد أسئلته على النماذج التالية :

- أسئلة الاختيار من متعدد، لأن هذا النوع من الاختبارات أكثر تمثيلا لمحتوى المادة وأكثر اقتصادا في الوقت، وأكثر دقة وسهولة في التصحيح، ويمتاز بالثبات، لأن عدد فقراته كثيرة، علاوة على موضوعيته في التصحيح (سعادة، 1984، ص562) كما يمكن استخدامه في أكثر مستويات المجال المعرفي.
- أسئلة الإجابة بالصح أو الخطأ
- إملأ الفراغات بما يناسبها
- طلب رسم هندسي معين لجزء ميكانيكي
- تعداد من أربعة فقرات
- أسئلة تقويمية قصيرة مختلفة حسب المواضيع
- مليء جدول هندسي
- مقارنة بين جزأين
- أسئلة عن الكفاءة الأفضل
- أسئلة تحليلية قصيرة

لقد قام الباحث بصياغة الأسئلة هذه في ضوء الأهداف السلوكية للمواد التي تم تدريسها وتم عرضها بصورتها الأولية على السادة الخبراء الذين أدلوا بدلهم لتغيير البعض وحذف آخر وتحوير آخر، حتى جاء بصورته النهائية

9 - صياغة تعليمات الاختبار : Test Instruction

اعد الباحث مجموعة تعليمات خاصة لكيفية الإجابة على فقرات الاختبار وتم ذلك عمليا أمام الطلبة (للمجموعتين) لتوضيح طريقة الإجابة على فقرات الاختبار، فكانت الاستجابة جيدة ولم يوجد لبس فيها.

10 - صدق الاختبار : Test Validity

يعتبر الصدق من الخصائص الأساسية والمهمة التي يجب الاهتمام بها عند بناء الأدوات من اختبارات ومقاييس واستبيانات، حيث يشير (ملحم، 2005) إلى انه يقصد بصدق الاختبار، قدرة الاختبار على قياس السمة التي وضع من أجلها، ويكون قادرا على التمييز بين الطلاب من الذين يملكون قدرات عالية، والطلاب الذين يملكون قدرات منخفضة في نفس الموضوع (ملحم، 2005، ص270) وعليه فان صدق الاختبار الحالي يتحدد بمدى دقة قياس فقراته لمستويات بلوم في مادة تقنية أجزاء المكائن للمرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية بالمعهد التقني بالبصرة، وكذلك بمدى شموله لتلك الأنماط السلوكية ومجالات المحتوى في هذه المادة، إذ يعتبر الاختبار ذا صدق عال حينما يكون ممثلا لموضوعات المادة الدراسية والمهارات الذهنية المراد تنميتها من خلال تلك المادة، ولكي يتحقق الباحث من صدق الاختبار، قام باستخراج نوعين من الصدق هما :

• صدق المحتوى : Content Validity

يعد صدق المحتوى من أبسط أنواع صدق الاختبار نظرا لبساطة الإجراءات التي تستخدم لتحقيقه، التي تتطلب عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء أو المختصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار (لذلك يسمى أيضا بصدق الخبراء أو المحكمين)، وبناءا على اتفاق أولئك الخبراء يمكن الوصول إلى صدق الاختبار الذي يعرف على وفق هذا الإجراء، بان الاختبار يبدو ظاهريا وكأنه يقيس ما وضع لقياسه، (الزاملي وآخرون، 2009، ص240).

ولتحقيق ذلك قام الباحث بعرض الاختبار مع الأهداف السلوكية والمفردات المقررة للمواضيع الخمسة على الأساتذة الخبراء المختصين بنوعيهما (مناهج وطرائق التدريس + الهندسة الميكانيكية) بهدف معرفة كفاية الفقرات للاختبار التحصيلي، ومدى وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحياتها وتمثيلها للمجال الذي وضعت لقياسه، وقد اتفق جميع الخبراء على أن جميع فقرات الاختبار واضحة ومفهومة وتؤدي الغرض الذي وضعت من أجله، وبهذا تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار.

• صدق المفهوم Concept Validity :

يحدد صدق المفهوم عادة، باشتغال الاختبار على عينة وافية ممثلة لمحتوى المنهج الذي درسه الطالب، ويتم ذلك عادة بمقارنة فقرات الاختبار أو المقياس بالمفهوم الذي يتطلب قياسه بوساطة خبير أو مجموعة خبراء مختصين في هذا المجال، وإذا ما ظهرت هذه الفقرات للخبراء بأنها تمثل المفهوم بصورة صحيحة، فإن الاختبار يعد صادقاً من حيث محتواه، وإن الحكم الصادر عنهم يعتبر مؤشراً على صدق الأداة (فرج، 1980، ص129).

وبناء على ذلك قام الباحث بالطلب من نفس السادة الخبراء أن يقوموا كل عبارة من عبارات الاختبار في ضوء مدى قياسها لمفهوم الموضوع الدراسي والأهداف السلوكية التي يسعى إلى تحقيقها، وقد اتفق جميع الخبراء على صلاحية جميع الفقرات لأن الباحث قام بعمل الاختبار على وفق الإجراءات المنهجية وتم بناءه بدلالة الخارطة الاختبارية (جدول الموصفات).

ويرى الباحث أنه من خلال قرارات السادة المحكمين يكون قد تم التحقق من كلا الصديقين (المحتوى والمفهوم) وأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق المتسلسل كما في الجدول (7) التالي

جدول (7)

سلسلة الاختبارات في الفترة التجريبية والغرض من كل اختبار وتاريخه

تسلسل الاختبار	اسم الاختبار	الغرض من الاختبار	تاريخ الاختبار
1	اختبار قبلي	معرفة تكافؤ المجموعتين	الأربعاء : 2014/2/6
2	عينة استطلاعية أولى (30 طالب وطالبة)	لمعرفة وضوح الفقرات وصياغتها	الأربعاء: 2014/4/16
3	عينة استطلاعية ثانية (150 طالبا وطالبة)	لإجراء عمليات التحليل الإحصائي (صعوبة الفقرات - تمييز الفقرات - فعالية البدائل - ثبات الاختبار)	الأحد 20 2014/4/
4	الاختبار التحصيلي	قياس التحصيل للمجموعتين	الأحد : 2014/5/4
5	اختبار الاستبقاء	لمعرفة مدى الاستبقاء للمجموعتين	الأحد: 2014/5/18

وفيما يلي تفصيل للاختبارات التي قام بها الباحث كما متسلسلة في الجدول السابق

1 - الاختبار القبلي Pre-Test :

قام الباحث بهذا الاختبار كجزء من عملية تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وللتأكد من تساوي المجموعتين في عدم معرفتهما في الإجابة على فقرات الاختبار كونهما لم يدرسا المادة بعد، فكانت الإجابتان سلبية تماماً، إلا في حالة قيام بعض الطلبة بالإجابة التخمينية أي التأشير العشوائي لا على التعيين فيحصل أن يكون هذا التأشير صحيحاً (وهذا ما لاحظته الباحث أولاً وما صرح به الطلبة ثانياً)، وبعد تصحيح الإجابات وكما كان متوقفاً لم يكن هناك أي فرق ذو دلالة إحصائية مطلقاً مما أكد تكافؤ المجموعتين قبل بداية التجريب، وكما موضح في الجدول (8) التالي :

جدول (8)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات عينة البحث في

الاختبار القبلي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	3.5	3.58	60	0.333	1.671	0.05	غير دال إحصائياً
الضابطة	32	2.65	3.188					

2 - التجربة الاستطلاعية الأولى First Exploratory Test :

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ولحساب الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار بشكل كامل، تم تطبيق الاختبار على عينة تتكون من (30) طالبا باعتبارها عينة استطلاعية (غير عينة البحث) لهذا الغرض في يوم الأربعاء 2014/4/16 في قسم التقنيات الميكانيكية بالمعهد التقني بالبصرة، بإشراف الباحث الذي قام بإيضاح الاختبار وكيفية الإجابة على فقراته وكان رد فعل الطلبة جيدا، رغم اختلاف نمط الأسئلة تماما عما نهجوا عليه في الأعوام السابقة، وتم الاختبار بسلاسة وتفاعل ومرح بين الطلبة وأعلنوا عن أمنيتهم بأن تكون جميع الاختبارات لجميع المواد بهذه الصورة. وتم حساب الزمن اللازم للإجابة فتراوح ما بين (45 - 65) دقيقة بمتوسط قدره (55) دقيقة، وهذا قاد الباحث إلى أن يحدد زمن الاختبار القادم ب (60) دقيقة (5 دقائق فوق المتوسط) وذلك كسماح لمراعاة أن الاختبار الاستطلاعي الثاني سيكون لعدد اكبر من الطلبة.

3 - التجربة الاستطلاعية الثانية Second Exploratory Test :

لغرض استخراج خصائص الاختبار السيكومترية، قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على عينة أخرى من الطلبة (غير عينة البحث ولا عينة التجربة الاستطلاعية الأولى) وبلغ تعداد هذه العينة الاستطلاعية الثانية (150) طالبا وذلك استنادا إلى قاعدة حساب أفراد العينة المذكورة في أدبيات البحث التربوي القاضية بأن يكون :

$$\text{عدد أفراد العينة} = \text{عدد الفقرات في الاختبار} \times 5$$

أي (150) طالبا، ولكون مجتمع البحث كبير نسبيا (275) تقريبا فيمكن إجراء الاختبار بسهولة (يوجد قاعات كبيرة في قسم التقنيات الميكانيكية)، وذلك يوم الأحد المصادف 2014/4/20، علما انه تم تبليغ الطلبة عن مواضيع الاختبار قبل مدة كافية للتهيئة.

تحليل فقرات الاختبار الإحصائي Statistical Analysis of Test Items :

قام الباحث بعد تطبيق الاختبار بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (150) إجابة، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما الفقرات التي تركها بعض الطلبة فتم معاملتها على إنها إجابات خاطئة وتم إعطاؤها صفرا.

تم بعد ذلك جمع الدرجات الكلية لكل طالب ورتبت تنازليا، ثم اختار الباحث ما نسبته (27 %) من المجموعة العليا ونفس النسبة من المجموعة الدنيا (41 طالبا من العليا ومثلهم من المجموعة الدنيا)، أما سبب اختيار هذه النسبة عن غيرها فبعللها Ebel، (1972) لأنهما تقدمان لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز Ebel، 1972، (p375) وهي تمثل أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتي البحث (الإمام وآخرون، 1990، ص108)، ثم حسب الباحثان الخصائص السايكومترية للفقرات وهي :

- معامل سهولة / صعوبة الفقرات
- قوة تمييز الفقرات
- ثبات الاختبار

• فعالية البدائل الخاطئة

وكما يلي :

معامل سهولة / صعوبة الفقرات : Ease / Difficulty Coefficient Items :

لمعامل صعوبة الفقرات أهمية خاصة تتجلى في وظيفتين أساسيتين هما :

- التعرف على نسبة الذين يجيبون إجابات صحيحة، والذين يجيبون إجابات خاطئة، وطريقة توزيع وانتشار كل من الخطأ، والصواب بالنسبة للمجتمع، أو العينة التي تمثله أو الفئات ومجاميع صغيرة تبعا لمتغيرات عديدة.
- والوظيفة الثانية، هي استعمال درجة الصعوبة لإيجاد صدق مفردات الاختبار (المصدر السابق، ص109)، فمعامل صعوبة الفقرة، هو عدد الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مقسوما على العدد الكلي للأفراد (منسي، 1996، ص172)، ويرى (Bloom، 1971) و (أبو صالح وآخرون، 2000) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها يتراوح ما بين (0.20 – 0.80) (Bloom، 1971، p66)، (أبو صالح وآخرون، 2000، ص213). أي أن الفقرة التي تحصل على معامل صعوبة أقل من (0.20) تعد صعبة جدا ويجب استبعادها من فقرات الاختبار، أما الفقرة التي تحصل على معامل صعوبة أكبر من (0.80) فإنها تعتبر سهلة جدا، يجب استبعادها من فقرات الاختبار كذلك، أما الفقرات التي تكون ما بين (0.20 – 0.80) فهي متوسطة الصعوبة ومقبولة وتبقى في الاختبار، فتم بناء على ذلك حساب معامل (الصعوبة / السهولة) لفقرات الاختبار بموجب القانون السابق فحصلت الفقرات على معدل يتراوح ما بين (0.48 – 0.78)، وبناء على ما سبق بيانه، فهذه النسب تعني أن فقرات الاختبار مقبولة جميعا، وهي مناسبة وصالحة للتطبيق ولا يستبعد أي منها

معامل تمييز الفقرات : Discrimination Coefficient of Items :

إن الحصول على الفقرات المميزة للاختبار بصورها النهائية يعتبر خطوة مهمة وأساسية في الاختبارات، ويحدد (الإمام وآخرون، 1990) المقصود بمعامل التمييز، بأنه قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة، أو يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، أو سؤال من القياس (الإمام وآخرون، 1990، ص114)، أي يقصد به قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا، والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (عودة، 1988، ص293)

إن هو من الخصائص المهمة التي ينبغي أن تتوفر في فقرات أو مفردات الاختبار، حيث يتبين مدى إمكانية فقرات الاختبار على قياس الفروق الفردية بين الطلاب، وقد اتفق اغلب الخبراء التربويين على أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.20) فأكثر، أما إذا كانت دون ذلك فتعتبر ضعيفة ويفضل تعديلها أو استبعادها من الاختبار (Stanley، 1972، p450)، (Ebel، 1972، p406).

ويمكن حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار بواسطة القانون التالي :

نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

عدد الأفراد في إحدى المجموعتين (فرحات، 2001، ص73)

وقد تم حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وتبين أنها تتراوح ما بين (0.33 – 0.65) واعتمادا على ما حدده كل من (Stanley) و (Ebel) تعد جميع فقرات الاختبار مميزة.

ثبات الاختبار : Test Reliability :

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (العناني، 2008، ص260)، (الزويبي، 1981، ص30)، (إبراهيم وآخرون، 1989، ص114)، (سمارة وآخرون، 1989، ص653)، ويمكن حساب الثبات بطرق عدة منها :

- طريقة التجزئة النصفية Retail Midterm

• معادلة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach

• وغيرها

ولكن الباحث لم يعمل ثبات لاختباره لأنه استعمل اختباراً موضوعياً لا يوجد هناك مجال للخطأ في تصحيحه، لأن الطالب إما يختار الإجابة الصحيحة فيعطى درجة أو يختار الإجابة الخاطئة فيعطى صفراً، فيكون معامل الثبات عالياً بدون الحاجة إلى طرق حسابه مهما طالت الفترة الفاصلة بين تطبيق وآخر، بل ممكن أن يصحح الاختبار مدرس ليس متخصصاً في المادة إذا ما أعطي الإجابة النموذجية للإجابات لأنه من خصائص الاختبار الموضوعي إخراج رأي المصحح الشخصي في التصحيح ولا يقبل أي تأويل أو اجتهاد في تفسير الإجابات وهو ما يسعى إليه الباحثون لضمان دقة النتائج وثبات اختباراتهم وهذا ما طبقه الباحث في اختباره.

وبعد إجراء الصدق وتجربة الاختبار استطلاعياً ومن ثم القيام بالتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار أصبح جاهزاً للتطبيق بصيغته المكونة من (30) فقرة من عدة أنواع من الاختبارات الموضوعية حصراً، وبهذا انتقل الباحث إلى مرحلة تطبيق الاختبار ألبعدي (التحصيلي) ثم تطبيق اختبار الاستبقاء بعده، بعد تطبيق التجريب طيلة الفصل الثاني من السنة الدراسية.

4- تطبيق الاختبار ألبعدي (التحصيلي) Achievement Test Application

لتحقيق هدف البحث والوصول إلى نتائجه تم إبلاغ الطلبة قبل أسبوع من موعد الاختبار ليستعدوا له وذلك يوم الأحد الموافق 2014/5/4، وكان هذا التاريخ مناسباً لهم كونه في نهاية الفصل الثاني وقريب من الامتحان النهائي للسنة الدراسية ويعتبر فرصة للمراجعة التحضيرية للمادة، وتم تحديد القاعة والوقت صباحاً للمجموعتين الضابطة والتجريبية وبحضور مساعد للباحث لإعمال الضبط والتوزيع والاستلام وتم إعطاء التوجيهات اللازمة لأداء الاختبار، وتم كل شيء بسلاسة والحمد لله

بعد ذلك قام الباحث بتصحيح إجابات الطلبة وتنزيل الدرجات لكل مجموعة على حدة لإجراء العمليات الإحصائية اللازمة التي سيتم عرض نتائجها لاحقاً

5 - تطبيق اختبار استبقاء المعلومات Test Application Retention

بعد أن تم الاختبار ألتحصيلي السابق، استمر الباحث بتدريس المجموعتين بنفس السياق لمدة أسبوعين آخرين ثم أجرى اختبار الاستبقاء الفجائي دون علم مسبق من الطلبة به حتى لا يتهيؤ للاختبار وتكون النتائج دقيقة في معرفة كم تم استبقاء المادة لديهم، وقد تم اختيار هذه المدة الفاصلة بين الاختبارين لكونها تقع ضمن المدة الزمنية التي إذا استطاع الفرد أن يحتفظ بالمعلومات خلالها، ولم ينسها، فهذا يعني أن المعلومات قد دخلت الذاكرة طويلة الأمد (جعفر، 1977، ص 70) وتم أداء الاختبار بسلاسة خصوصاً أنهم باتوا يعرفون نسق الاختبار وكيفية بل هو نفس الاختبار تماماً رغم تراوح رد فعل الطلبة كل حسب قوة ذاكرته في تذكر الإجابة الصحيحة حيث لم يسمح لهم بالمراجعة ما قبل الاختبار فتركز الجهد العقلي عندهم على إنعاش الذاكرة وتقليب خزنها في الذاكرة طويلة الأمد وقصيرتها، ومن جراء الخبرة المتراكمة لديهم حول الاختبار كان الزمن المستغرق أقل من زمن الاختبار ألتحصيلي السابق. بعد ذلك تم تصحيح الإجابات ومن ثم تنزيلها في استمارة خاصة أجريت عليها عمليات إحصائية لمعرفة مدى الاستبقاء لكلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية.

نتائج البحث Search Results:

بعد أن تم بفضل الله تعالى البحث التجريبي الذي أجراه الباحث بموجب الإجراءات والمراحل التي تم عرضها بالتفصيل تحقيقاً لهدف البحث لمعرفة (اثر مهارات الاتصال التعليمي في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في مادة تقنية أجزاء المكائن في قسم التقنيات الميكانيكية) يقدم الباحث البيانات والإحصائيات التي توصل إليها، وصولاً إلى معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عن طريق المقارنة بين تحصيل أفراد المجموعتين في الاختبار ألبعدي واختبار الاستبقاء الذي جرى بعد فترة زمنية من الاختبار ألبعدي للتحقق من

فرضيات البحث، ولأجل تحقيق هذا الهدف تم إجراء مقارنة بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، ومتوسط الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الضابطة، في الاختبار البعدي (التحصيلي)، ومن ثم اختبار الاستبقاء، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وظهرت النتائج التالية :

1 - عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مادة تقنية أجزاء المكنان).

لغرض التعرف هل أن هذه الفرضية صحيحة أم لا قام الباحث بعمليات إحصائية تناولت كلا من الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلتا المجموعتين وتم حساب القيمة التائية لهما ومقارنتها بالقيمة الجدولية، وكما مبين في الجدول (9) التالي

جدول (9)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة ومستوى الدلالة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	23.6	2.89	60	2.04	1.671	0.05	دال إحصائياً
الضابطة	32	12.53	4.78					

فلو حظ أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بلغ (23.6) وانحراف معياري قدره (2.89)، وبالمقابل فإن متوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (12.53) وانحراف معياري قدره (4.78).

ولغرض معرفة الفروق بين المجموعتين، تم حساب القيمة التائية ذي النهايتين لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد للمجموعتين وعند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (60)، فظهرت أنها تساوي (2.04) وهي أكبر من القيمة الجدولية القياسية البالغة (1.67) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بمهارات الاتصال التعليمي بشقيه اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد)، ولذلك تقرر : رفض الفرضية الصفرية الأولى.

2 - عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

اما فيما يخص الفرضية الثانية التي نصت على : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستبقاء - الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثرها -، لدى المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الاستبقاء لدى طلبة المجموعة الضابطة في مادة تقنية أجزاء المكنان)

فلغرض معرفة صحة هذه الفرضية من عدمها، تم إجراء نفس الاختبار البعدي السابق بعد مرور خمسة عشر يوماً على المجموعتين وقد تم اختيار هذه المدة الفاصلة بين الاختبارين لكونها تقع ضمن المدة الزمنية التي إذا استطاع الفرد أن يحتفظ بالمعلومات خلالها، ولم ينسها، فهذا يعني أن المعلومات قد دخلت الذاكرة طويلة الأمد (جعفر، 1977، ص 70) حيث لم يسمح لهم بالمراجعة ما قبل الاختبار فتركز الجهد العقلي عندهم على إنعاش الذاكرة وتقليب خزنها في الذاكرة طويلة الأمد وقصيرتها بعد ذلك تم تصحيح الإجابات ومن ثم تنزيلها في استمارة خاصة أجريت عليها عمليات إحصائية لمعرفة مدى الاستبقاء لكلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما موضح في الجدول (10) التالي :

جدول (10)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة ومستوى الدلالة في اختبار الاستبقاء

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	22.5	2.9	60	4.46	1.671	0.05	دال احصائيا
الضابطة	32	9.43	1.83					

يلاحظ من الجدول أعلاه أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية هو (22.5) وللمجموعة الضابطة (9.43)، وان الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (2.9) وللضابطة (1.83) ولغرض معرفة الفروق بين المجموعتين، تم حساب القيمة التائية ذي النهايتين لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد للمجموعتين وعند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (60)، فظهرت أنها تساوي (4.46) وهي اكبر من القيمة الجدولية القياسية البالغة (1.67) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بمهارات الاتصال التعليمي بشقيه اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد)، ولذلك تقرر : **رفض الفرضية الثانية.**

من كل ما ورد أعلاه من إحصائيات استنتج الباحث أن لمهارات الاتصال التعليمي بشقيها اللفظي وغير اللفظي أثرا ايجابيا جدا في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في مادة تقنية أجزاء المكنائ في قسم التقنيات الميكانيكية في المعهد التقني بالبصرة

تفسير النتائج Results Explanation :

إن تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاستبقاء يعود إلى استخدام الباحث معهم مهارات الاتصال التعليمي اللفظي مستندا إلى خبرته الطويلة في ممارسة هذا النوع من المهارات التدريسية مع الطلبة، حيث أنها تنقل المعلومة التي يتلقاها الطلبة أثناء الحصة الدراسية من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة بعيدتها، وهذا هو ما يسعى إليه المدرسين عند تدريسهم، وهو جل اهتمام الباحثين من علماء النفس والتربية والمختصين بطرائق التدريس، حيث لا تكون قناة الاتصال ذات اتجاه واحد (من المدرس إلى الطالب) فقط، بل يتم تبادل الأدوار بمشاركة الطالب، حيث يقوم المدرس بشحذ جميع حواسهم للمشاركة الفاعلة، وبهذا تحصل ديناميكية التعلم والتعليم التي نماها المدرس شيئا فشيئا مدبرا عقول طلبته موسعا الممر إلى الذاكرة طويلة الأمد، فكان نتيجة لذلك التفوق الواضح للمجموعة التجريبية.

وهناك عامل آخر اثر في نجاح هذه الطريقة، ألا وهو وجود مدرسين آخرين يدرسون الطلبة (مواد أخرى) بطريقة تقليدية حيث لا يجعلون الطالب محور العملية التعليمية ولا يهتمون لانفعالاته ومشاعره بعدم سماحهم بالمشاركة الصفية الفعالية ولا يوجد في الصف قنوات اتصال تعليمية، والرسالة تكون ذات اتجاه واحد فقط. مما جعل الطلبة يقارنون طريقة تدريس الباحث (مدرس مادة تقنية أجزاء المكنائ) المختلفة تماما عن طرقهم التقليدية حيث يشاركون في كافة جوانب العملية التعليمية ويستخدمون جميع حواسهم، وكنتيجة لهذه المقارنة (التي يجيدها الطلبة الجامعيين...) يتغلغل حب طريقة الباحث في تدريسهم ويجعلهم يتلهفون موعد المحاضرة ليستمتعوا ويتعلموا برغبتهم فكل محاضرة لها سحر خاص يخاطب العقل والقلب فتترسب المادة العلمية في عقله الباطني مسرعة إلى خزين الذاكرة طويلة الأمد كون المادة المستلمة تأتي بصحبة مؤثرات تفاعلية، وبالتالي يحدث التفوق العلمي (أفكارا ومعلومات وخبرات).

إضافة إلى أن مهارات الاتصال التي أداها الباحث أدت إلى تعديل سلوك الطالب ايجابيا في الصف بينه وبين المدرس، وبينه وزملائه من جهة أخرى، ويعود ذلك أن الاتصال التعليمي مع المجموعة التجريبية عملية إنسانية

دينامية أوصلت الطلبة إلى حالة رائعة من التفاعل الفكري والوجداني، وأدى ذلك إلى التفوق الكبير لديهم، ويرى (سلوم، 2000) أن تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات واستبقائها لمدة طويلة يقدم دليلاً على حدوث التعلم لدى أفراد تلك المجموعة قياساً بأفراد المجموعة الضابطة، كون الاحتفاظ واحداً من عمليات الذاكرة يستدل به على حدوث التعلم، فالعوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكساب، وإن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تسهل الاحتفاظ، وإن مستويات التذكر والاسترجاع، هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية. (سلوم، 2000، ص17).

ملاحظة : كون هذا البحث رائداً، حيث (على حد علم الباحث) لم يتطرق أحد لدراسة أثر مهارات الاتصال التعليمي اللفظي في التعليم التقني، لم يجد الباحث دراسات مشابهة لكي يقوم بمقارنة نتائجه مع نتائج تلك الدراسات، إلا أن الدراسات النفسية المتعلقة بالذاكرة والتحصيل تسند النتائج التي توصل إليها الباحث، وكمثال على ذلك ما اقتبسه الباحث في الفقرة السابقة عن دراسة الاستاذ عبد الحكيم سلوم.

الاستنتاجات Conclusions

على ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث، يمكن استنتاج ما يلي :

1. إن استخدام مهارات الاتصال التعليمي اللفظية في تدريس المرحلة الثانية إنتاج مادة تقنية أجزاء المكائن يؤدي إلى رفع تحصيل الطلبة في هذه المادة أولاً، وزيادة فترة استبقاء المعلومات في ذاكرة الطالب بعيدة المدى، ثانياً، وتمكن الوصول إلى الجانب الأيمن من الدماغ (الوجداني)، إضافة إلى الجانب الأيسر منه (المعرفي).
2. تحقيق الأهداف السلوكية بهذه الطريقة أكثر تطبيقاً من الطريقة التقليدية.
3. إن هذه الطريقة تؤدي إلى التفاعل الوجداني والتقارب الفكري، مما سهل عملية نقل المعلومات والخبرات من المرسل إلى المستقبل.
4. صلاحية استخدام هذه الطريقة في التعليم التقني رغم خصوصية المعارف التي يتم تدريسها فيه.
5. ملائمة هذه الطريقة لأعمار الطلبة التي تتراوح ما بين (20 - 24) عاماً ولكلا الجنسين.
6. تحفز هذه الطريقة الطلبة على عدم الغياب وحضورهم المستمر وهم مشتاقون لما سيقدمه المدرس من فعاليات جديدة منشطة لهم وغريبة عن طرق المدرسين الآخرين.
7. حققت هذه الطريقة المفهوم الواسع لطريقة التدريس الذي لا يكتفي بتوصيل المعلومات للطلبة، بل إحداث تنمية في الجانب الاجتماعي والوجداني والمهاري لهم.
8. نتيج للمدرس فرصة ممارسة دوره كمربي، وموجه، ومساعد، ومرشد، ومثال يحتذى به، وهو غاية وهدف التربية الحديثة.

التوصيات Recommendations

بناءً على ما توصل إليه الباحث من نتائج واستنتاجات، يوصي بما يلي :

1. اعتماد طريقة التدريس بمهارات الاتصال في تدريس المواد التقنية الهندسية، ولكي يتم ذلك يتم إدخال التدريسيين من المهندسين في دورة تدريبية لا تقل عن شهر برنامجها طرائق التدريس بصورة عامة، والتركيز على مهارات الاتصال التعليمي بخاصة.
2. ترتيب القاعات الدراسية بما يسمح للمدرس من الحركة اللازمة له لإيصال المادة العلمية، وتجهيز القاعات بأجهزة عرض حديثة وإضاءة مناسبة، و مكيفة، لأن كل ذلك يؤثر في الحالة الاستيعابية للطلبة وتدفعه للمشاركة الفعالة.
3. زيادة درجة ((أعمال السنة)) في كل مادة دراسية كاستحقاق طلابي وتشجيعاً لهم على المشاركة الفعالة، لأنهم إذا علموا بأنهم سيثابون على مشاركتهم الصفية العلمية، سيندفعون أكثر للمشاركة وبالتالي التفوق والتحصيل والاستبقاء.
4. توصية هيئة التعليم التقني وبالذات اللجنة القطاعية على تحديد الأهداف السلوكية لكل مادة ولكل موضوع بالاستعانة بخبراء المناهج وطرائق التدريس.

المقترحات Suggestions

بعد ما تقدم، يتوجه الباحث بالمقترحات التالية لإتمام الفائدة والله موفق :

1. إجراء دراسة مماثلة في التخصصات التقنية الأخرى التي تضمها الهيئة (تكنولوجية - طبية - إدارية) لتتكامل الصورة عن أهمية هذه الطريقة.
2. إجراء دراسة لمعرفة اثر استعمال مهارات الاتصال التعليمي في متغيرات أخرى غير التحصيل والاستبقاء، كان تكون مثلاً : الاتجاهات - الميول - التفكير الناقد.
3. ضرورة ملحة لإشراك الأساتذة التربويين من تخصص المناهج وطرائق التدريس في إعداد المناهج الدراسية التي تدرس في هيئة التعليم التقني، حيث أن المفردات الحالية بحاجة ماسة إلى هيكلتها بصورة صحيحة تراعى فيها حاجات الطلبة وميولهم الوجدانية إضافة إلى المعرفية، وهذه الحلقة مفقودة تماماً ولجميع المواد الهندسية.

المصادر المستخدمة :

- 1- إبراهيم، عايد وآخرون (1989) : " مبادئ القياس والتقويم في التربية "، دار عمان للنشر والتوزيع، الأردن.
- 2- إبراهيم، مروان عبد الحميد (2001) : " أسس البحث العلمي لأعداد الرسائل الجامعية "، مؤسسة الوراق، عمان.
- 3- أبو صالح، محمد صبحي وآخرون (2000) : " القياس والتقويم "، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن.
- 4- الأهدل، أسماء (1985) : " التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات، دراسة تحليلية للمرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 5- الجبر، عثمان رؤوف (1984) : " اثر معلمي العلوم للصف السادس الابتدائي في الأردن على تحليل التفاعل اللفظي في سلوكهم التعليمي وفي التحصيل الأكاديمي لطلابهم "، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.
- 6- الحيلة، محمود مرعي، توفيق (2011) : " تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق "، ط8، دار المسيرة، عمان.
- 7- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981) : " الاختبارات والمقاييس النفسية "، ج 2، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- 8- السبيعي، خالد صالح (2006): " اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي "، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، الرياض
- 9- الصرايرة، باسم وآخرون (2009) : " استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق "، عالم الكتاب الحديث، اربد.
- 10- الطيطي، محمد عيسى والعطاطرة، فراس وطوبق، عبد الإله (2009): "إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية"، عالم الثقافة، عمان
- 11- الظاهر، زكريا وآخرون (1999) : " مبادئ القياس والتقويم في التربية "
- 12- العناني، حنان عبد الحميد (2008) : " علم النفس التربوي "، ط4، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- 13- الفرا، إسماعيل (2004) : " تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفّي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من خرجي الجامعات الفلسطينية"، ورقة علمية لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
- 14- النظامي، نانسي عبد الحميد (2002) : " مهارات الاتصال لدى هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- 15- الهرمزي، جانيت (2005) : " علاقة نوعية الخطاب الصفّي في درس العلوم في المرحلة الأساسية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- 16- بيز، آلن (1997) : " لغة الجسد : كيف تقرأ أفكار الآخرين من خلال إيماءاتهم "، تعريب سمير شيخاني، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- 17- جعفر، نوري (1977) : " الفكر وطبيعته وتطوره "، مكتبة التحرير، بغداد.

- 18- حجازي، عبد المعطي (2009) : " هندسة الوسائل التعليمية "، دار أسامة، عمان.
- 19- سلامة، عبد الحافظ (2002) : " الاتصال وتكنولوجيا التعليم "، دار اليازوري العلمية، عمان.
- 20- سلوم، عبد الحكيم (2000) : " التعلم والذاكرة "، مجلة النبأ، العدد 52، ك1، بغداد.
- 21-- سمارة، علي و العساف جمال (2013): " درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم "، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (27) (9)، 2013.
- 22- سويدان، آمال و مبارز، منال (2007) : " التقنية في التعليم "، دار الفكر، عمان.
- 23- صالح، احمد زكي (1988): " علم النفس التربوي "، ط3، مكتب النهضة المصرية، القاهرة.
- 24-- صالح، بسام عبد الله (2013): " اثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجيات الخطاب الصفي "، مجلة التربية والنقد، 2013./12/23
- 25- عبادة، احمد (2001) : " قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في المرحلة الإعدادية " مركز الكتاب للنشر، عمان.
- 26- عبد السلام، عازة محمد (2007): " مهارات الاتصال "، الدار المصرية للكتب، القاهرة.
- 27- عبد الموجود، محمد عزة وآخرون (1981): " أساسيات المنهج وتنظيماته "، دار الثقافة والنشر، القاهرة.
- 28- عطية، محسن علي (2008) : " مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها "، دار المناهج، عمان.
- 29- عودة، محمود (1988) : " أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي "، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 30- كاظم، احمد خيري وجابر عبد الحميد جابر (1984) : " الوسائل التعليمية والمنهج "، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 31- كامل، كمال (2007) : " مهارات الاتصال "، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة
- 32-- ملحم، سامي محمد (2005): " القياس والتقويم في التربية وعلم النفس "، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 33-- منسي، حسن عمر (1996) : " تصميم التدريس "، دار الكندي، اريد، الأردن.

المصادر الأجنبية

- 1- Barnet ،Cynthia. Miller ،Greg. (2009) : " the Effect of an integrated course cluster learning community on the oral and written communication skills and technical content knowledge of upper – level college of agriculture students "، journal of agricultural education. 50(2).
- 2- Ebel ،R.L. (1972) : " Essential of education measurement "، 2nd edd.، cliff ،new jersey ،hall.
- 3- Bloom ،B. and etal (1971) : " Handbook on formative and summative evaluation of student learning "، N.Y. McGraw hill ،U.S.A.
- 8- Stanley ،Julian and Kenneth ،D.H. (1972) : " Educational and psychological measurement and evaluation "، Englewood and cliffs ،prentice ،Hall ،NewJersey.

إصلاح الألفاظ المعربة

أ.د. سعدون أحمد علي الربيعي م.م. مازن حسن صكب العبودي

Reforming of Borrowed Words

Prof. Dr. Sadoon Ahmed Ali Al-Riba'i

Asst. Lecturer Mazin Hasan Sigeb Al-Uboodi

Hmazin1111@gmail.com

allawialking@yahoo.com

Abstract

Borrowed words into Arabic have not gained a lot of linguistic studies which are concerned with the phonetic changes that happen to them before getting into Arabic. Most of these studies have dealt with the borrowed words in their final forms without referring to the changes that have happened to them.

المقدمة

لم ينل المعرب حظاً وافراً من الدراسات اللغوية التي تُعنى بالتغيرات الصوتية التي خضعت لها ألفاظه قبل ولوجها ميدان العربية الرحب؛ إذ إنَّ جلَّ هذه الدراسات قد تناول دخول الألفاظ المعربة في ميدان اللغة العربية بصورها النهائية من غير الإشارة إلى التغيرات التي طرأت على أنسجتها.

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ العربية لم ترتضِ بجمعٍ غفيرٍ من هذه الألفاظ المعربة بهيئاتها التي كانت عليها في لغاتها الأم، قبل انتقالها للعربية؛ لتعارض هذه الألفاظ مع قوانينها، لذا دأب المتكلمون بالعربية إلى إحداث تغيرات صوتية أو صرفية مناسبة على هيئات الألفاظ المعربة؛ إصلاحاً لها؛ لتركب قوانين العربية، وتتنزّل منزلة ألفاظها، ولتستحيل ألفاظاً مقبولة سائغة على ألسنة الناطقين بها، ومن ثمَّ جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذه التغيرات التي طرأت على نسيج اللفظ المعرب قبل ولوجه العربية، وقد اتخذت هذه الإصلاحات أو التغيرات صوراً عدّة يمكن إجمالها فيما يأتي:

أولاً: إصلاح الألفاظ المعربة بإبدال صوت:

1. بَرَدَه ← بَرَدَج:

(بَرَدَج) هو أحدُ الألفاظ الفارسية المعربة، ومعناه (السَّيِّي)، وأصله في الفارسية (بَرَدَه)⁽¹⁾، وقد استعمله العرب في كلامهم بعد تعريبه على وفق صورته الجديدة، من ذلك قول العجاج⁽²⁾:

كالحبشيَّ التفَّ أو تسبَّجا كما رأيتُ في الملاء البرَدَجَا

فالعربية لم تقبل لفظة (بَرَدَه) هذه في صورتها الأعجمية، بل أثر المتكلمون بها أن يُصلحوا هذه اللفظة بما أجروا عليها من تغيير لتركب قوانين العربية وضوابطها، فكان أن غيروا في نسيجها بإبدال صوت (الجيم) من (الهاء). وتجدر الإشارة إلى أنَّ صوت الهاء هذا صوتٌ مألوف في أبنية اللغة الفارسية، وقد جرت العادة لدى المتكلمين بهذه اللغة أن يلحقوا بأواخر القليل من أبنيتهم هذه الهاء التي أطلقوا عليها اسم (الهاء الرسمية)؛ للدلالة على أنَّ ما قبلها متحرك لا ساكن، ولذا هي تكتب ولا تلفظ⁽³⁾، وهذا ملمح من ملامح إصلاح اللفظ وهي بهذا شبيهة بـ(هاء السكت) في العربية وظيفه، ما يجعلنا نقرر بأنَّ إصلاح اللفظ لا يقتصر على العربية فحسب، بل يشمل غيرها من اللغات.

على أنَّ هذه الهاء - عندهم - لا قيمة لها تذكر في الوصل؛ إذ تكون عرضةً للحذف أو الإبدال، فيبدل منها صوت الهمزة أو الياء في جميع أحوالها، فلمَّا كان هذا الآخر لا نظير له في كلام العرب وقع اختيارهم عليه؛ ليكون موضع التغيير، فأبدلوا به صوت الجيم، قال سيبويه: ((ويبدلون مكان آخر الحرف الذي لا يثبت في كلامهم، إذا وصلوا (الجيم)،

(1) ينظر: التهذيب 250/11، والصاحح 299/1، والمعرب 95.

(2) ينظر: التهذيب 250/11، والصاحح 300/1، والمعرب 95.

(3) ينظر: التقريب لأصول التعريب 12.

وذلك نحو: (كُوسَه)، و(مُوزَه)؛ لأنَّ هذه الحروف تُبدل وتُحذف في كلام الفرس (همزة) مرّةً، و(ياء) مرّةً أخرى، فلمّا كان هذا الآخر لا يشبه أواخر كلامهم صار بمنزلة حرفٍ ليس من حروفهم⁽¹⁾.

وقد علّل سيبويه إبدال (الجيم) بـ(الهاء) - على الرّغم من ابتعادهما مخرجاً وصفةً - بقوله: ((وأبدلوا (الجيم)؛ لأنَّ (الجيم) قريبة من (الياء)، وهي من حروف البدل، و(الهاء) قد تشبه (الياء)؛ ولأنَّ (الياء) - أيضاً - قد تقع آخره⁽²⁾)).

وقول سيبويه هذا يمكن أن نخلص منه إلى أمرين:

الأول: أنَّ الجيم قريبة من الياء، وهي تبدل منها.

الثاني: الهاء تشبه الياء، من حيث التغيير الذي يعتريها، ووقوعها آخرًا.

ومن مجموع هذين الأمرين يمكن لنا معرفة السبب الذي أبدلت فيه الجيم من الهاء؛ إذ إنّ العلاقة بين الجيم والهاء علاقة بعيدة، فلا يجمعهما أدنى تقاربٍ في مخرج أو صفة، فالجيم صوتٌ مجهورٌ شديد، يخرج من بين وسط اللسان وبين وسط الحنك الأعلى، والهاء صوتٌ مهموس رخو حنجري يخرج من أقصى الحلق⁽³⁾، إلّا أنَّ ما سوّغ الإبدال بينهما هو شبه الهاء في الكلام الفارسي بصوت الياء في الكلام العربي في أنَّهما يقعان آخرًا، ويكونان عرضةً للتغيير أو الإبدال كلّ في لغته، ولمّا اطّرد إبدال الجيم من الياء في العربيّة بنحو لا يكاد يُبدل بها غيرها، نحو قوله⁽⁴⁾:

عَمِي	عَوَيْفٌ	وَأَبُو	عَلَجٌ
المُطْعِمَانِ	اللَّحْمِ	بالعَشَجِ	

يريد: (أبو علي)، و(بالعشي)، بل إنَّهما يتعاقبان؛ فالعرب تبدل (الياء) من (الجيم)، فتقول في (شَجَرَة) (شَيْرَة)⁽⁵⁾، فلمّا اطّرد ذلك أبدلت الجيم من الهاء لما بينها وبين الياء من مقاربةٍ ووجهٍ شبه؛ إذ تساوى حالهما فيما يجري عليهما في الكلام، من تغيير أو إبدال، ووقوعهما آخرًا، وبذا صلح لفظ (بَرْدَج) بما طرأ عليه من تغييرٍ وغدا منزلًا على وفق قوانين العربيّة؛ لأنَّه على زنة (فَعْلَل) نحو: (جَعْفَر، وَثَغْلَب)، وهذا الشُّبه - حقيقةً - لا يخلو من غرابة؛ إذ اعتادت العربيّة أن توقع الإبدال بين صوتين قرب ما بينهما مخرجًا أو صفةً، لكننا هنا لم نر ذلك، وربّما يُفسّر هذا بأنَّه لأجل مخالفة اللفظ الأعجمي؛ لذا حاولت العربيّة أن تجد ما يسوّغ هذا الإبدال وإن كان من جهةٍ بَعُدت عمّا اعتادت عليه العربيّة - وهذا ليس بغريب فيها -، فمن ذلك تقريباها بين صوت النون وصوتي الواو والياء المبني على أساس المشابهة بين غنة النون والمدّ واللين الذي في الواو والياء ما أسهم إلى حدٍّ ما في إيقاع الإدغام بينها⁽⁶⁾.

2. دِنَار ← دِينَار:

(دينار): لفظٌ فارسيٌّ معرّب، أصله (دِنَار) ⁽⁷⁾ على زنة (فِعَال) بتضعيف عينه⁽⁸⁾، ولعلّ ما يؤيّد أصله هذا ظهور مضاعفيه في الجمع والتصغير، فيقال فيه: (دِنَانِير)، و(دِنَانِير) ⁽⁹⁾.

وقد أصلحت العربيّة نسيجه بما يتلاءم وأبنيتها، فأبدل صوت الياء من إحدى نونيه، ليصير (دِينَار)؛ ((خوف التباس الاسم بالمصدر، فإنَّ (فَعَالًا) مصدر (فَعَل) ك(كَذَاب)، فإذا جاء اسمٌ على وزنه أبدلوا (الياء) الضّعف الأول))⁽¹⁰⁾.

(1) الكتاب 305/4.

(2) المصدر نفسه.

(3) ينظر: الكتاب 4/ 433-434، والمدخل إلى علم أصوات العربيّة 192.

(4) ينظر: سر صناعة الإعراب 187/1.

(5) ينظر: المصدر نفسه 389/2.

(6) ينظر: الرعاية 265، والتحديد في الإتيان والتجويد 113.

(7) ينظر: جمهرة اللغة 640/2، والمعرّب 187.

(8) ينظر: معجم ديوان الأدب 338/1.

(9) ينظر: المقتضب 62/1، واللباب في علل البناء والإعراب 317/2.

(10) إيجاز التعريف في علم التصريف 148، وينظر: ديوان الأدب 338/1، 339.

على أن العلماء ذكروا لهذا الإبدال سبباً آخر يكمن في ثقل التضعيف، ففروا منه بإبدال أحد الصوتين المضعفين ياءاً⁽¹⁾، ويبدو أن ما سوغ ذلك ((أنَّ النون تشبه (الواو) في غنتها، وتنقل بالتشديد، فيزداد ثقلها، فإذا انكسر ما قبلها حوّلت إلى (الياء))⁽²⁾.

فلما استقرّ لفظه في العربية بصورته هذه (دينار)، وألفته العرب أخذت تستعمله باطراد حتى إنهم لم يعرفوا له اسماً غيره⁽³⁾، بل أضحي – ربّما – معروفاً أكثر من غيره، كيف لا وهو مسمّى عملتهم التي يتعاملون بها؟، فضلاً عن أنّهم كانوا يسمّون به أبناءهم.

فذكروا في أحاديثهم وأشعارهم، حتى إنهم قالوا: (أهلك الناس الدينار والدرهم)⁽⁴⁾، ولذا ذكره الله تعالى في محكم كتابه قائلاً: ﴿وَمِنَ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِطَارٍ يُؤَدُّ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدُّ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيَّانِ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٧٥]، ولا غرابة في ذلك، فالله سبحانه وتعالى خاطب الناس بما يعرفون⁽⁵⁾، ومما ورد في الشعر بيت الكتاب⁽⁶⁾:

هَلْ أَنْتَ بَاعْتُ دِينَارٍ لِحَاجَتِنَا أَوْ عَبْدٌ رَبِّ أَخَا عَوْنٍ بِنِ مَحْرَاقِ

وقول بشار بن برد⁽⁷⁾:

أَنْفَقَ الْمَالَ وَلَا تَشْقَ بِهِ خَيْرٌ دِينَارِيكَ دِينَارٌ نَفَقَ

وبذا صار لفظ (دينار) بمنزلة الألفاظ العربية الأصلية من حيث الشبوح والاطراد في الاستعمال، ومن ثمّ يمكننا القول: إنّ الألفاظ المعربة التي دخلت اللغة العربية، وألفها الناس واعتادت على نطقها ألسنتهم، ما ذُكر منها في القرآن الكريم يُعدّ الأكثر اطمئناناً من جهة أنها أُشربت قواعد اللغة العربية وقوانينها واستقرت في أذهان الناس بصورتها الجديدة، حتى إنهم لم يعودوا يتذكرون لها أصلاً غير ما ألفوه وسمعوه، وتحدثت به ألسنتهم، يؤيد هذا أنّهم أخذوا يشتقون منها الأفعال والأوصاف، فقالوا: (رجلٌ مُدَنِّر)، أي: (كثير الدنانير)، و(برذونٌ مُدَنِّر)، أي: (أشهب مستدير النقش ببياضٍ أسود)⁽⁸⁾.

ونظير لفظه (دينار) من المعرب مّا عالجته العربية بإبدال أحد ضعفيه صوت الياء وتعاملت معه بنفس الطريقة من الإصلاح ألفاظ: (ديباج، وقيراط، وديوان)، فأصلها جميعاً: (دباج، وقراط، ودوان)؛ لأنّك تقول في جمعها وتصغيرها: (دبابيج ودبيبيج)، و(قراريط، وقُرِيرِيط)، و(دواوين، ودُويُون)⁽⁹⁾.

3. **پرند ← فِرْنْد، بَرْنْد:**

لفظ (فِرْنْد) بكسر الفاء والراء من الألفاظ الفارسية المعربة، ويراد به (جوهر السيف وماؤه وطرائقه، أو وشيه)، ومن معانيه: (الحريز، الثوب، وحبُّ الرّمان)⁽¹⁰⁾، وأصله في الفارسية أن يُنطق أوله صوتاً بين الباء والفاء⁽¹¹⁾، ويمكن أن يرمز

(1) ينظر: المقتضب 246/1، واللباب في علل البناء والإعراب 317/2.

(2) اللباب في علل البناء والإعراب 317/2.

(3) ينظر: جمهرة اللغة 640/2، والمعرب 187.

(4) ينظر: سر صناعة الإعراب 29/1.

(5) ينظر: جمهرة اللغة 640/2، والمعرب 187.

(6) ينظر: الكتاب 171/1.

(7) ينظر: ديوانه 116/4.

(8) ينظر: المعرب 187.

(9) ينظر: المقتضب 246/1، والخصائص 645.

(10) ينظر: الكتاب 306/4، والقاموس المحيط 466/1، والمعرب 291، ولسان العرب 334/3، وتاج العروس 493/8.

(11) ينظر: الكتاب 306/4، وفي التعريب والمعرب 21، 24، والتقريب لأصوات التعريب 7.

له بالرمز (پ)، فيقال: (پرند)، على غرار (پور)، و(پيروزي)⁽¹⁾، وهذا الصوت هو نفسه صوت (P) الشائع في اللغة الانجليزية، وفي لغات أوربية أخرى⁽²⁾.

ولم ترتضِ العربية اللفظ بهيأته هذه، لما فيها من عجمة، تمثلت بوجود هذا الصوت الذي لا نظير له في العربية، فتجنب إدخاله فيها⁽³⁾، لذا عمد المتكلمون بها - وهو شأن لهم - إلى إحداث تغيير في بنائه، ليصلح ويغدو منسجماً مع قوانينها، وقد تمثل هذا الإصلاح بإبدال صوت (الباء) في أوله صوتاً قريباً منه، وهو صوت (الفاء)، فقل: (فرند)، وربما أبدل به صوت (الباء) فقل: (پرند)⁽⁴⁾.

وما إن استقر هذا اللفظ بصورته هذه حتى استعملته العرب في كلامها، من ذلك ما ورد بمعنى (الحرير)، فيما أنشده ثعلب⁽⁵⁾:

يُحَلِّه الياقوت والفرند مع المَلاب وعبيراً صردا
وقول جرير⁽⁶⁾:

بِيضٌ تَرَبَّيْهَا النِّعِيمُ وخالطت عَيْشاً كَحَاشِيَةِ الفرند غَرِيراً
ومما جاء بمعنى (السيف) قول جرير أيضاً⁽⁷⁾:

وَقَدْ قَطَعَ الحَدِيدَ فَلَا ثَمَارُوا فرند لَا يُفْلُ وَلَا يَذُوبُ

ومما جاء مختصاً بصفة من صفات السيف قول المفضل⁽⁸⁾:

فَصِرْتُ كَالسَّيْفِ لَا فرند لَهُ وَقَدْ علاه الخَبَاطُ والعكر

على أن العربية ارتضت دخول هذا اللفظ بصورته الجديدة هذه بعد أن نالها الإصلاح والتنقيف في أحد أصواتها من غير أن تغير شيئاً في بنائها؛ إذ لم يؤثر في أبنية العرب من الرباعي على زنته⁽⁹⁾، فكان إصلاح اللفظ المعرب صوتياً خالصاً. أمّا السبب في إبدال (الباء) الفارسية (فاء) أو (باء)؛ فيعود لقرب هذين الصوتين منها مخرجاً إذ إنها أصوات شفوئية⁽¹⁰⁾، قال ابن دريد: ((فإذا اضطرّوا إليها حولوها عند التكلم بها إلى أقرب الحروف من مخرجها، فمن تلك الحروف الحرف الذي بين (الباء والفاء)، مثل (پور) إذا اضطرّوا إليه قالوا: (فور)))⁽¹¹⁾.

وفي الشأن نفسه يقول السيرافي: ((والباء التي كالفاء هي كثيرة في لغة الفرس وغيرهم من العجم وهي على لفظين أحدهما: لفظ الباء أغلب عليه من الفاء، والآخر لفظ الفاء أغلب عليه من الباء))⁽¹²⁾.

فلما كانت (الباء) أخت للباء المخلص في المخرج، وأخت للفاء المخلص في صفة الهمس، وقريبة منها مخرجاً جاز إبدالهما منها⁽¹³⁾.

(1) ينظر: جمهرة اللغة 41/1-42، ورسالة أسباب حدوث الحروف 92.

(2) ينظر: الأصوات اللغوية 124، ودراسات في فقه اللغة 319.

(3) ينظر: المعرب الصوتي في القرآن الكريم دراسة ومعجم (رسالة ماجستير) للطالب إدريس سليمان مصطفى، جامعة الموصل/ كلية التربية 80.

(4) ينظر: الكتاب 306/4، والمخصص 221/4، والمعرب 55، 114، 291، ودراسات في فقه اللغة 319.

(5) ينظر: المعرب 291.

(6) ينظر: ديوانه 222.

(7) ينظر: ديوانه 37.

(8) ينظر: لسان العرب 600/4.

(9) ينظر: التقريب لأصول التعريب 16.

(10) ينظر: الكشف عن وجوه القراءات وعللها 207/1، ومعجم الصوتيات، للدكتور رشيد العبيدي 106.

(11) جمهرة اللغة 41/1-42.

(12) شرح السيرافي 390/5.

(13) ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، للدكتور محمود السعمران 154، 173.

4. مهندس ← مهندس:

(المهندس) واحدٌ من الألفاظ الفارسية المعربة، يراد به الشخص الذي يقدر مجاري الثني، وموضعها حيث يحتفر، وأصله: (مُهَنْدَر)؛ إذ اشتقَّ من (الهندزة) (1).

وقد دأب المتكلمون بالعربية إلى إجراء تغيير في أحد أصواته ليصلح لفظه وليركب قوانين الكلام العربي، وقد تمثل هذا التغيير بإبدال صوت الزاي سيناً، فقليل فيه: (مهندس)؛ ذلك بأنَّه لم يرد في كلام العرب زايٌ بعده دالٌّ في بناءٍ واحدٍ، قال الخليل: ((صُيرت الزاي سيناً؛ لأنَّه ليس بعد الدال زايٌ في شيء من كلام العرب)) (2).

ويبدو أنَّ سبب ذلك يعود إلى تقارب مخرجيهما، فهما من بين الثنايا وطرف اللسان (3)، فضلاً عن توافقهما في صفتي الجهر والانفتاح، قال سيبويه: ((ليس شيء أشبه بالزاي من موضعها من الدال، وهي مجهورة مثلها، وليست مطبقة، كما أنَّها ليست مطبقة)) (4)، والصوتان إذا تقارب مخرجاهما كانا كالمثلين في ثقل النطق بهما (5).

ولأجل إزالة العجمة من هذا اللفظ، وتحقيق الخفة في نطقه أبدل صوت السين من الزاي، وقد حُسِّن اجتماع الدال والسين؛ لأنَّ الدال مجهورة شديدة، والسين مهموسة رخوة، فتخالفتا، وللمحافظة على صفة الصفيح التي كانت في الزاي؛ لأنَّها أخت السين في هذه الصفة.

وبعد التغيير الذي طرأ على هذا اللفظ، واستقراره بصورته الجديدة أخذت العرب تشتق منه تصاريفه من نحو قولهم: (هندسة، وفلان هُنْدُوس هذا الأمر، وهم هنادسة هذا الأمر)، أي: (العلماء به)، ويقال أيضاً: (رجل هُنْدُوس، لمن كان جيد النظر مجرباً) (6).

ثانياً: إصلاح الألفاظ المعربة بالحذف:

1. بُوسْتَان ← بُسْتَان:

(بُستان) لفظٌ فارسيٌّ معرَّب، يطلق على كلِّ أرضٍ محوطةٍ بجدارٍ فيها نخيلٌ متفرقة وأشجار يمكن الزراعة بينها، أو هو الحديقة من النخيل، وقد ذكر العلماء أنَّ أصله: (بُوسْتَان) (7)، إلّا أنَّ العرب غيرت في صورته هذه؛ وذلك بحذف الواو، قال الزبيدي: ((مقتضى تركيبه من (بُ) و(سْتَان)... وسقط الواو عند الاستعمال)) (8).

ويبدو أنَّ سقوط الواو جاء لسكونه وسكون السين بعده؛ لأنَّه أمرٌ تأباه العربية، فكان حذفها إجراءً للتخلص من هذا المحذور المسبب للثقل. قال ابن كمال باشا في حديثه عن لفظة (بُستان): ((أصلها (بُوسْتَان) حُذف واؤه تخفيفاً كما حُذف من (هِنْدُوسْتَان)، وقيل: (هِنْدُوسْتَان))) (9). وهذا الذي طرأ على اللفظ الفارسي (بُوسْتَان) - لا شك - من قبيل إصلاح اللفظ، لتزول منه العجمة، ويتنزل على وفق أبنية العربية، فيسهل لفظه على لسان المتكلمين بها.

ولبيان حقيقة هذا الإصلاح وأسبابه وفقاً لرؤية الدرس الصوتي الحديث يمكن أن نحصره في جانبين:

الأول: صوتي، يتعلّق بطبيعة المقاطع الصوتية التي يتألف منها اللفظ.

الثاني: صرفي يتعلّق بعدد الأصول التي بني منها اللفظ الفارسي.

أما الجانب الصوتي؛ فيمكن في أنَّ لفظة (بُوسْتَان) تتألف من مقطعين، أحدهما: طويل مفتوح، والآخر: مقطع غريب لم تعهد العربية مثله * يتألف من خمسة أصوات (صامتاتن ومصوّت طويل وصامت)، وكأنَّه مقطع مديد مبدوء بصامتتين منتهٍ بصامت، ويمكن تصوير ذلك في الشكل الآتي:

(1) ينظر: العين 120/4، والصاحح 992/3، والمعرَّب 400.

(2) العين 120/4.

(3) ينظر: الكتاب 463-462/4، والأصوات اللغوية 44.

(4) الكتاب 468/4.

(5) ينظر: شرح المفصل 527/5.

(6) ينظر: اللسان 252/6.

(7) ينظر: الكليات 227، وتاج العروس 443/4، ورسالتان في المعرَّب 142، وغرائب اللغة العربية 219.

(8) تاج العروس 217.

(9) رسالتان في المعرَّب 119.

بُؤْ سَتَان

/ ب بُ / / س ت - ن /

يزاد على هذا أنَّ المقطع الثاني بدأ بصامتتين، وهذه ميزة لم تُؤثر في مقاطع الأصوات العربية⁽¹⁾، ومن ثَمَّ لُجئ إلى معالجته صوتياً لتلتبَّ مقاطعه؛ إذ عمدت العربية إلى تقصير قَمَّة المقطع الأول؛ ليشكّل ما بقي منه مع الصامت الأول من المقطع الثاني مقطعاً طويلاً مغلقاً، وليخلص المقطع الثاني إلى مقطعين: طويل مفتوح، وطويل مغلق في حالة الوصل، هكذا:

/ ب بُ س / / ت - / / ن - ن /

على أنَّه يعود مقطعاً مديداً في حالة الوقف، وهي حالة مقبولة في الكلام العربي⁽²⁾.

وبهذا التغيير الصوتي الذي نال اللفظ (بُؤْ سَتَان) وأفضى به إلى أن يصير (بُؤْ سَتَان) يكون قد حصلنا على لفظٍ مقاطعه الصوتية سائغة وفقاً لنظام المقطع الصوتي في العربية على اختلاف أحواله التي يمرُّ بها سواءً أمفرداً كان أم مركباً مع غيره في الكلام؟ وهذا كان سبباً لأن يكون بناؤه موافقاً لأبنية الكلام العربي من حيث عدد أصوله، وهذا ما يتعلّق بالجانب الآخر وهو الجانب الصرفي، فبعد تقصير قَمَّة المقطع الأول لم يعد اسماً مركباً كما كان عليه حاله في الفارسية، بل صار اسماً مفرداً موافقاً في أصوله لأصول أبنية الكلام في العربية، قال الخليل: ((ولم يأت شيءٌ من كلام العرب يزيد على خمسة أحرفٍ إلا أن تلحقها زيادات ليست من أصلها أو يوصل حكايةً يحكى بها))⁽³⁾، وهو بهذا التغيير صار حقاً مؤلفاً من خمسة أحرف.

ومن مجمل ما جرى على هذا اللفظ من تهذيب وتغيير وإصلاح تكون العربية قد كسبت لفظاً جديداً زيد على أبنيتها شرب قوانينها بما نفخت فيه من روحها، وزالت منه العجمة المسببة للثقل، فاستعمله المتكلمون بها وغدا مألوفاً لديهم نطقاً وسمعاً، من ذلك قول عنتره⁽⁴⁾:

أَمْسَيْتُ فِي رُبْعٍ خَصِيبٍ عِنْدَهُ مُتَنَزِّهاً فِيهِ وَفِي بُؤْ سَتَانِهِ

وقول الأعشى⁽⁵⁾:

يَهَبُ الْجِلَّةُ الْجَرَاوِرَ كَالْبُسْدِ سَتَانٍ تَحْنُو لِدِرْدَقٍ أَطْفَالِ

على أنَّ ثَمَّة من ذهب إلى أنَّ أصل (بُؤْ سَتَان) هو (بُؤْ) (سَتَان) بمعنى (محلّ الرائحة)⁽⁶⁾، وعلى وفق هذا يكون الإصلاح واقعاً في جانبين:

الأول: حذف قَمَّة المقطع الأول، والثاني: سلب قَمَّة المقطع الثاني.

2. كَرْدَنْ ← كَرْدُ:

تعدُّ لفظة (الكَرْدُ) من الألفاظ الفارسية المعربة، ومعناه: (العُنُق)، وأصله (الكَرْدَنْ)، قال ابن دريد: ((والكَرْدُ: (العُنُق)، وهي (كَرْدَنْ) بالفارسية))⁽⁷⁾، ومن معانيه - أيضاً - : (أصل العُنُق، والسُّوق، وطرد العدو، والقَطْع)⁽⁸⁾.

* جلّ ما عليه مقاطع العربية ستة هي: 1. المقطع القصير 2. المقطع الطويل مفتوحاً ومغلقاً 3. المديد 4. المزيد 5. المتماد 6. المتزايد، ينظر:

المقطع الصوتي في العربية 94-122.

(1) ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية 41، والمقطع الصوتي في العربية 139.

(2) ينظر: المقطع الصوتي في العربية 109-110.

(3) العين 348/2.

(4) ينظر: شرح ديوانه 201.

(5) ينظر: ديوانه 9.

(6) ينظر: القاموس المحيط 1/1180.

(7) جمهرة اللغة 3/1322، وينظر: المعرب 327، ورسالتان في المعرب 190.

(8) ينظر: القاموس المحيط 478/1.

وقد أجرت العربية تغييراً على هيأته؛ ليكون ذلك طريقاً إلى دخوله الكلام العربي؛ إذ حذف منه صوت (النون). ومن اللافت للنظر أن بناء (كَرْدَن) رباعيٌّ له ما يناظره في العربية، فهو على زنة (فَعْل)، نحو: (جَعْفَر، وَثَعْلَب) ⁽¹⁾، لكنَّ العربية لم ترضَ ببنائه هذا، وإن كان له ما يناظره في العربية، وحاول المتكلمون بها مخالفتَه، فعمدوا إلى حذف أصله الرابع، وربما هذا يعود إلى استشعارهم بعجمته؛ إذ ليس في كلام العرب مادة (كَردن)، فأرادوا لهذا اللفظ أن ينتظم مع بناء الثلاثي (كَرد) لمشابهته له في أصوله، فضلاً عن أنَّ بناء الثلاثي أحسن من بناء الرباعي ⁽²⁾، فهو ((أكثرها استعمالاً، وأعدلها تركيباً... وذلك لأنَّه حرف يبتدأ به، وحرف يحشى، وحرف يوقف عليه)) ⁽³⁾.

أما حذف النون - فيما يبدو -؛ فلوقوعها طرفاً؛ ولأنَّها من الحروف التي تحذف في العربية في الأسماء والأفعال شأنها شأن أحرف المدِّ، ألا ترى أنَّها تحذف في الإضافة مع الأسماء، فيقال: (حاملو الراية)، وتحذف مع الأفعال، نحو: (لم يحملوا الراية)؟.

3. نشاسته ← نشا:

(النَّشَا) * من الألفاظ الفارسية المعربة ⁽⁴⁾، وهو شيء يعمل به الفالوذ ⁽⁵⁾، وقيل هو لب القمح المنقوع ⁽⁶⁾، وأصله: في الفارسية (نشاستج) ⁽⁷⁾، وقيل: (نشاسته) ⁽⁸⁾، لكنَّ العربية لم ترضَ بصورته هذه، فغيَّرت في بنائه، وذلك بحذف جزئه الثاني، قال الجوهري: ((و(النشا) هو (النشاستج)، فارسيٌّ، معرَّبٌ، حُذِفَ شطره تخفيفاً، كما قالوا للمنازل: (منا)) ⁽⁹⁾. فالعربية - إذاً - أصلحت هذا اللفظ بحذف شطره الثاني سواءً أ(ستج) كان أم (سته) للتخفيف، فقيل: (نشا)؛ ليتنزَّل على وفق قوانينها، وهو حذف له ما يناظره في العربية؛ إذ شابه صورة الحذف في (منا)، في قول لبيد ⁽¹⁰⁾:

دَرسَ المَنا بِمَناجِ فأبَانَ وتَقَادَمَت بِالْحُبْسِ فالسُّوبَانِ

فالشاعر أراد: (المنازل)، إلى غير ذلك ممَّا ورد في الكلام العربي ⁽¹¹⁾.

وقد ذكر الشيخ الطاهر الجزائري في حديثه عن هذا اللفظ مسألتين ⁽¹²⁾ جديرتين بالاهتمام:

الأولى: أشار فيها إلى أنَّ ما سوَّغ لهذا الحذف أمران:

أحدهما: أنَّ اللفظ الفارسي كثير الأحرف، بمعنى: أنَّ بناءه لا يوافق أبنية العربية، والآخر: وقوع الحذف في آخره، والحذف في الآخر أخفَّ من وقوعه في أوله أو حشوه.

والثانية: أُلْمِعَ فيها إلى أنَّ العربية لم تلجأ إلى حذف الألف الساكنة على الرغم من اتباعها بساكن آخر هو (السين) في المقطع الثاني منه، ومشيئاً إلى أنَّ الكثير من المعرَّبين قد سوَّغوا مثل هذا الالتقاء بين الساكنين في الأبنية المعربة، حفاظاً على صورتها الأصلية، لوجود ما يناظره في العربية، نحو: (دَابَّةٌ، ودُوبَّةٌ)، والنقل في ذين كالنقل في (نشاستج). في الحقيقة إنَّنا نتفق مع الجزائري في المسألة الأولى من كلامه، ولا نتفق معه في المسألة الثانية، وقبل الحديث عن سبب ذلك أجدُّ من المفيد أن أقف على المقاطع الصوتية التي يتألف منها اللفظ (نشاستج)، فهو يتألف من ثلاثة مقاطع، ويمكن تصويرها في الشكل الآتي:

(1) ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية 54.

(2) ينظر: المزهر في علوم اللغة 198/1.

(3) الخصائص 82.

* أكثر العلماء على أنه فارسي معرَّب إلا ابن بري، فيرى أنه عربي يطلق على الأرجوان، ينظر: رأيه في لسان العرب 326/15.

(4) ينظر: المخصص 444/1، ومفاتيح العلوم 191، والمقرَّب 388، والصاحح 2510/6، ورسالتان في المعرَّب 199.

(5) ينظر: المخصص 444/1.

(6) ينظر: رسالتان في المعرَّب 199.

(7) ينظر: المخصص 444/1، والصاحح 2510/6، ومفاتيح العلوم 191/1، ولسان العرب 325/15.

(8) ينظر: المعرَّب 388، ورسالتان في المعرَّب 199، والألفاظ الفارسية المعربة 153.

(9) الصاحح 2510/6.

(10) ينظر: ديوانه 138، والخصائص 98.

(11) للمزيد ينظر: الخصائص 98.

(12) ينظر: التقريب لأصول التعريب 48.

ن - / ش - / س ت - ج /

فالأول مقطع قصير، والثاني طويل مفتوح، وهذان المقطعان مألوفان في العربية، أما **المقطع الثالث**، فغريبٌ عليها؛ إذ ليس من مقاطعها الصوتية ما يبدأ بصامتين⁽¹⁾، ومن ثمَّ نقول: إنَّ حذف صوت الألف وهي الحركة الطويلة في المقطع الثاني بسبب التقاء الساكنين لا يحلُّ مشكلًا؛ لأنَّ المشكل في المقطع الثاني لا الأول؛ إذ تبقى المشكلة قائمة، لذا جُنح إلى حذف المقطع الثاني، لمخالفة اللفظ الأعجمي، وطلبًا للخفة، وما سهل هذا الحذف وقوعه آخرًا كما قيل، فضلًا عن أنَّ له ما يناظره في العربية، قال سيبويه: ((وسمعتُ من العرب من يقول: (ألا تا، بلى فا)؛ فإنَّما أرادوا: (ألا تفعل) و(بلى فافعل)))⁽²⁾، يزداد على هذا ما ذكر آنفًا في (منا)؛ إذ أريد بها (منازل)، ليؤول بناؤه إلى الثلاثي مشابهًا بذلك (عصا، وفتى، وغيرهما)، وهو من أكثر أبنية العربية استعمالًا، واعتدالًا في التركيب⁽³⁾.

أما ما قيل من تسويغ التقاء الساكنين في العربية من نحو: (دابة)، و(دويبة)؛ فهذا أمرٌ لا ينطبق على لفظ (نشاستج)؛ لأنَّ ما أجاز الالتقاء بين الساكنين في (دابة، ودويبة) أن الساكن الثاني مدغم في قاعدة المقطع الذي يليه، وهذه الحالة لا تشابه ما في اللفظ الأعجمي، بل إنَّ حالات اغتقار التقاء الساكنين في العربية لا تنطبق على ما في (نشاستج)، فكان حذف المقطع أسلم لما ذكرنا.

4. فهرست ← فهرس:

(فهرس)، من الألفاظ الفارسية المعربة، يراد به الكتاب الذي تجمع فيه الكتب، وهو معرب (فهرست) في الفارسية⁽⁴⁾، ومن العلماء من ذهب إلى أنه معرب عن اليونانية⁽⁵⁾.

وقد غيرت العربية في نسيجه، ليركب قوانينها وأوزانها، فحذف منه صوت الناء، فقيل: (فهرس)؛ وما هذا الحذف إلا من قبيل إصلاح اللفظ، بل ذهبت العربية إلى أبعد من ذلك بعدما استقرَّ اللفظ في الكلام العربي حيث اشتقت منه الفعل، فقيل: (فهرس كتابه فهرسة)، وجمع الفهرسة فهارس⁽⁶⁾.

على أنَّ ثمة من العلماء من استعمله بصورته الفارسية، فقيل: (فهرست)، وعليه سمَّى ابن النديم مصنّفه بـ(الفهرست)، ومن ثمَّ اقتفى أثره في تسمية مصنّفاتهم ثلّة من العلماء⁽⁷⁾، وقد استعمله السيوطي في المزهر بصورته هذه في حديثه عن أنواع مؤلفه⁽⁸⁾.

غير أنَّ ما أثر في كلام أكثر العلماء هو استعمالهم للفظ المعرب دون اللفظ الأصلي، بل إنَّ من العلماء من شدّد على هجر اللفظ الأصلي، واستعمال المعرب من غير تعليل، قال علي بن بابي القسطنطيني (ت992هـ): ((الفهرس: مقسم الماء، على وزن (الفعل)، وهو لغة يونانية فعربوه واستعملوه في مجمع الأبواب، والناء فيه غلط فاحش، وتركه واجب على جميع الناس))⁽⁹⁾.

وهو ما نوّده؛ لأنَّ العربية ليس فيها بناءٌ خماسي الأصول على زنة (فعلل)؛*؛ لذا عمد المتكلمون بالعربية إلى حذف الناء، ليستقيم وزن اللفظ ويفضي إلى البناء الرباعي، فقيل: (فهرس) على زنة (فعلل)، وهو من الأصول المأثورة في العربية، نحو: (زبرج، وخزمل)، وغير ذلك⁽¹⁰⁾، ولعلَّ ما ساعد في حذفها وقوعها طرْفًا.

(1) ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية 41، المقطع الصوتي في العربية 139.

(2) الكتاب 321/3.

(3) ينظر: الخصائص 82.

(4) ينظر: القاموس المحيط 332/2، وتاج العروس 349/16.

(5) ينظر: خير الكلام في التقصي عن أغلاط العوام 43/1.

(6) ينظر: تاج العروس 349/16.

(7) مثل: فهرست ابن خير، وفهرست ابن عربي، وفهرست الطوسي.

(8) ينظر: المزهر في علوم العربية 14/1.

(9) خير الكلام في التقصي عن أغلاط العوام 43/1.

* أبنية الخماسي أربعة: (فعلل، فعلل، فعلل، فعلل)، وهذا ليس منها، ينظر: المزهر في علوم اللغة 22/2، والمنهج الصوتي للبنية العربية 54.

(10) ينظر: المزهر في علوم اللغة 22/2.

ثالثاً: إصلاح اللفظ بزيادة الصوت:

1. دره ← دَرَهْرَهَة:

(دَرَهْرَهَة) لفظ فارسيّ معرّب، يراد به السكين المُعَوَّجَة، وهو ما يسمّى (المنجل) عند العامة، أصله في الفارسية (دَرَه)، غير أنّ العرب غيَّروا في بناءه؛ إذ زادوا فيه أحرفاً من جنسه، فقليل: (دَرَهْرَهَة)، وقد ورد ذكره في حديث المبعث: ((فجاء الملك بسكين دَرَهْرَهَة))⁽¹⁾.

ما يلاحظ على اللفظ الفارسي المعرّب (دَرَهْرَهَة) أنّ العربيّة زادت على بنائه حرفين هما (عينه ولامه)، ليصير على وزن (فَعْلَعْلَة)، على غرار ما فعلوا مع (عَرَكْرَكَة)، و(بَرَهْرَهَة)، و(رَنُونَة)، فأصلها ثلاثي هو: (عَرَكَ)، و(بَرَهَ)، و(رَنَوَ)، وبهذه الزيادة صار لفظهما خماسياً، قال الأزهري: ((وقال الليث ركب عركرك، وهو الضخم من أركاب النساء، قال: وأصله ثلاثي، ولفظه خماسي))⁽²⁾، وزاد ابن منظور على ذلك بعد أن ذكر قول الأزهري قائلًا: ((و(العَرَكْرَكَة)، على وزن (فَعْلَعْلَة)، من النساء: الكثيرة اللحم القبيحة الرِّسَاء))⁽³⁾.

وفي (بَرَهْرَهَة) قال الجوهري: ((و(البَرَهْرَهَة): المرأة التي كأنها تُرَعْدُ رُطُوبَةً، وهي (فَعْلَعْلَة)، كُرَّرَ فيه (العين واللام))⁽⁴⁾. وفي (رَنُونَة) يقول الجوهري أيضاً: ((و(كأس رَنُونَة)، أي: دائمة ساكنة، ووزنها (فَعْلَعْلَة))⁽⁵⁾.

وبذا يتّضح أنّ ما جرى على لفظ (دَرَهْرَهَة) من تغيير تمثّل بزيادة صوتين مطابقين لعينه ولامه إن هو إلّا إصلاح للفظه لمخالفة العجمة فيه، وليتنزّل على وفق أوزان العربيّة.

2. قَرَمَان ← قَهْرَمَان:

(قَهْرَمَان) من الألفاظ الفارسية المعرّبة التي ذكرها سيبويه⁽⁶⁾، يطلق على ما كان من

أمناء الملك وخاصّته، كالخازن والوكيل الحافظ، ومما ورد في أحاديثهم مشاراً إلى هذا المعنى قولهم: (كتب إلى قَهْرَمَانِه)⁽⁷⁾، ومن ذلك - أيضاً - قوله⁽⁸⁾:

مَجْدًا وَعِزًّا قَهْرَمَانًا قَهْقَبًا

أما أصله؛ فهو (قَرَمَان)، إذ إنّ العربيّة غيّرت في صورته بزيادة صوت (الهاء) بجعله ثانياً بعد القاف، وهذا الإجراء لا يخرج عن إصلاح اللفظ، لمخالفة العجمة التي فيه وليتنزّل على أوزانهم.

ولا غرابة في زيادة الهاء في بناءه، فهو أمرٌ سائغٌ في العربيّة؛ لأنّ (الهاء) من أحرف الزيادة⁽⁹⁾، فقليل: (قَهْرَمَان) على زنة (فَعْلَان)؛ لشبهه بـ(زَعْفَرَان)*، و(صَحْصَحَان)*، و(عَسْقَلَان)*⁽¹⁰⁾، و(جَرْدَبَان)*⁽¹¹⁾، وهلمّ جرّاً، وليشبه في أصوله مادة (قهر).

(1) ينظر: المعرّب 312، ولسان العرب 488/13.

(2) تهذيب اللغة 308/1.

(3) لسان العرب 467/10.

(4) الصحاح 2227/6.

(5) الصحاح 2363/6.

(6) ينظر: الكتاب 304/4.

(7) ينظر: تهذيب اللغة 502/6، ولسان العرب 496/12.

(8) ينظر: المحكم والمحيط الأعظم 459/4، وتاج العروس 323/33.

(9) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب 331/2.

* نوع من النباتات.

* أرض ملساء.

* اسم موضع.

(10) ينظر: جمهرة اللغة 1239/3.

* وهو وصف يطلق على الرجل إذا ستر ما بين يديه من الطعام؛ لئلا يتناولوه غيره.

(11) ينظر: معجم ديوان الأدب 80/2.

رابعاً: إصلاح اللفظ الفارسي بتغيير حركته الأصلية:

1. زُور ← زُور:

(زُور) بضمة خالصة على الزاي بمعنى (القوة)، من الألفاظ الفارسية المعربة، أصله في الفارسية (زُور) بضمة مشوبة بالفتحة إلا أن العربية غيرت في نسيجه الأعجمي هذا، وذلك بإبدال الضمة المشوبة بالفتحة ضمة خالصة، فقيل: (زُور)؛ لأنَّ العربية ليس فيها ضمة مشوبة بالفتحة⁽¹⁾.

ولعلَّ من الأسباب الأخرى التي دعت إلى هذا التغيير مشابهته في أصوله أصول اللفظ العربي (زُور) بضمة خالصة، حتى إنَّهم عدَّوا هذه المشابهة وفاقاً بين اللغتين العربية والفارسية، فأريد بهذا التغيير تقريب اللفظ الفارسي من الأصل العربي والخروج عن العجمة التي فيه، فضلاً عن الإفادة من معناه الجديد في الفارسية لينتظم في سلسلة المعاني المختلفة التي دلَّ عليها اللفظ العربي، نحو: (الكذب، والإشراك بالله تعالى، والرئيس، ومجالس الغناء، وصنم بعينه)⁽²⁾، فيكون من قبيل المشترك اللفظي، وبهذا الإصلاح والتنقيف الذي أجري على اللفظ الفارسي تكون العربية قد أفادت معنىً جديداً وأصول شبيهة بالأصول العربية بأقصر الطرق وأسهلها التي تمثلت بتغيير حركة اللفظ الفارسي ليكون ملائماً للذوق الاستعمالي العربية الذي طالما جعل الخفة ضالته.

خامساً: إصلاح اللفظ الفارسي بأكثر من وسيلة:

1. بت ← بُد:

(بُد) من الألفاظ الفارسية المعربة، يراد بها بيتٌ فيه أصنام وتساوير⁽³⁾، وثمة من ذهب إلى أنَّها تعني (الصنم)⁽⁴⁾، وهو معرَّب (پت) عند أكثر العلماء⁽⁵⁾، و(پت) عند أدّى شير⁽⁶⁾، أي: بصوت بين الباء والفاء، وهو ما أشرنا إليه في موضع سابق، وذكرنا أنه يقابل صوت (p) في العديد من اللغات الأجنبية⁽⁷⁾.

غير أنَّهم - وهو شأنهم - لم يرتضوا بولج هذا اللفظ الفارسي رحاب العربية الأوسع بصورته هذه، فغيروا في بنائه، ليركب قوانينهم وأنظمتهم، فعلى رأي أكثر العلماء يمكن إجمال ما حدث مع هذا اللفظ بما يأتي:

1. أبدل صوت التاء دالاً.

2. جيء بـ(دال) أخرى متحركة.

3. أدغم صوتا الدال أولهما بالثاني، فأصبحا صوتاً واحداً مشدداً.

فأما إبدال التاء دالاً؛ فيبدو لمخالفة الأصل الأعجمي، إذ جعلوا الدال مكان التاء لما بينهما من تقارب، فهما أختان في المخرج؛ إذ يصدران من بين طرف اللسان وأصول الثنايا⁽⁸⁾، وهما يشتركان في صفة الشدة، ويختلفان في أنَّ الدال مجهورة والتاء مهموسة، فلما كان بينهما هذا التقارب أبدلت الدال من التاء، وربما كان الإبدال لسبب آخر يكمن في مناسبة الصوت للمعنى؛ إذ لما كان معنى اللفظ الفارسي (پت) بيتٌ فيه أصنام أو أنه صنم بعينه، أبدلوا بـ(تائه) (دالاً) إشارةً إلى تردّد عبّاد هذه الأصنام عليها؛ لأنَّ الدال صوت مجهور جعلوه لما فيه علاج وحركة، وأمّا التاء؛ فلما لا علاج له⁽⁹⁾، وهذه المعاني الدقيقة غير موجودة في اللغة الفارسية.

(1) ينظر: الكتاب 304/6، وجمهرة اللغة 711/2، والفروق اللغوية 47، وتاج العروس 26/2، وفي التعريب والمعرَّب 25، والتقريب لأصول التعريب 4، 40، والألفاظ الفارسية المعربة 82.

(2) ينظر: تاج العروس 461/11-463.

(3) ينظر: العين 13/8، والمحكم والمحيط الأعظم 285/9، ولسان العرب 82/3، ورسالتان في المعرَّب 141.

(4) ينظر: المعرَّب 212، والألفاظ الفارسية المعربة 17، وغرائب اللغة العربية 218.

(5) ينظر: العين 13/8، والمحكم والمحيط الأعظم 285/9، ورسالتان في المعرَّب 141.

(6) ينظر: الألفاظ الفارسية المعربة 17.

(7) ينظر: ص 5 من البحث.

(8) ينظر: الكتاب 433/4.

(9) ينظر: الخصائص 88.

وأما المحيء بصوت الدال، فلمعادلة أكثر الأصول العربية استعمالاً، وهو الأصل الثلاثي؛ لأنَّ العربية ليس فيها أصلٌ ثنائي⁽¹⁾.

وأما الإدغام؛ فلتوافر ضابطه؛ إذ لمَّا كانت الدال الأولى ساكنة والثانية متحركة، كان إدغامها لازماً؛ طلباً للخفة⁽²⁾، فصارا صوتاً واحداً مشدداً.

وعلى رأي أدّى شير فإنَّ ما حصل مع اللفظ (بث) لا يختلف عما حصل معه على رأي أكثر العلماء سوى إبدال صوت (الباء) الخالصة بـ(الباء) الأعجمية؛ لأنَّ العربية ليس فيها مثل هذا الصوت، وقد أبدلت (الباء) الخالصة منها؛ لأنَّهما من مخرج واحد، وليس يفرق بينهما شيء سوى أنَّ الباء العربية صوت مجهور ونظيرها الفارسي صوت مهموس⁽³⁾.

وبذا يكون ما طرأ على اللفظ الأعجمي على وفق هذين الرأيين ثلاثة أعمال هي:

إبدال بين الأصوات، وزيادة صوت، وإدغام، وهذا كلُّه إصلاح له لتوافق أصواته أصوات العربية، وأصوله أصولها، وبناءه أبنيته، ولذا نجدهم قد استعملوه في كلامهم من ذلك قوله⁽⁴⁾:

لَقَدْ عَلِمْتُ تَكَارُثُ* ابن تيري غداة البُدْ أني هَبْرِي

2. بازيار ← بِيَزَار:

(بِيَزَار) لفظ فارسيّ معرَّب، يطلق على حامل البازي، أصله: (بازيار)⁽⁵⁾، عربته العربية في صورته المذكورة آنفاً بعد أن شدَّبت وهَيَّأت ليكون ملائماً للذوق الاستعمالي للمتكلمين بها، وقد تمثَّل هذا التشذيب بأمرٍ هي:

1. تقصير صوت الألف.

2. إحداث قلبٍ مكاني بين أصواته، إذ تقدَّمت الباء على الزاي.

فأما تقصير صوت الألف؛ فالأنَّ اللفظ الفارسي (بازيار) يتألَّف من مقطعين صوتيين، كلاهما مديد مغلق بصامت

هكذا:

/ ب - ز / / ي - ر /

وهذا النوع من المقاطع مرفوض في العربية إلا في حالات نادرة كأن تدغم قاعدته في قاعدة المقطع الذي يليه، أو مجبؤه في الوقف⁽⁶⁾، وهاتان الحالتان لا تصدقان على اللفظ الفارسي؛ لذا كان لازماً تصرّف العربية في هذا اللفظ تخلصاً من هذا المحذور؛ إذ قصرت قِمة المقطع المديد الأول، ليستحيل مقطعاً طويلاً مغلقاً هكذا:

بزيار ← / ب - ز / / ي - ر /

ثم حصل قلب مكاني فيه؛ إذ قدَّمت قاعدة المقطع الثاني على قاعدة المقطع الأول، هكذا:

بِيَزَار ← / ب - ي / / ز - ر /

فنتج عن ذلك انشطار هذا اللفظ المعرَّب إلى ثلاثة مقاطع مشهورة ومألوفة في العربية، هي: مقطع طويل مغلق،

ومقطع طويل مفتوح، ومقطع طويل مغلق، هكذا:

/ ب - ي / و / ز - ر / / ن /

يزاد على هذا خضوع اللفظ الأعجمي بهذا التغيير لأبنية العربية؛ إذ أصبح بناؤه خماسياً بعد أن كان سداسياً وهو ما

لم تألفه العربية البتة⁽¹⁾، وبعدها استقر حاله في صورته الأخيرة استعمله العرب في كلامهم من ذلك قول الكمي⁽²⁾:

(1) ينظر: المصدر نفسه 82.

(2) ينظر: شرح المفصل 513/5.

(3) ينظر: الأصوات اللغوية 124.

(4) ينظر: العين 336/5، 13/8، وتهذيب اللغة 133/13.

* التكري: القائد من قواد السند، والجمع (تكاكرة)، إنما ألحقوا الهاء للعجمة، والبَدْ: هو بيت فيه أصنام وصور، ينظر: المحكم والمحيط الأعظم 766/6، و285/9، ولسان العرب 92/4.

(5) ينظر: الصحاح 589/2، وفي التعريب والمعرَّب 49 والمعرَّب 126، ولسان العرب 57/4، ورسالتان في المعرَّب 144.

(6) ينظر: المقطع الصوتي في العربية 96.

كأن سوابقها في العُبار

صُقُورٌ تُعَارِضُ بَيَّازها

3. مُشْكٌ ← مِسْك:

(مِسْك) لفظ معرَّب بمعنى: الطيب، وقد عرف عند العرب بـ(المشموم)⁽³⁾، ومن الغريب أن نجد محقق كتاب المعرَّب للجوالقي الأستاذ أحمد محمد شاکر يقصر ذكر تعريب هذا اللفظ على الجوالقي فحسب⁽⁴⁾، في حين ذكره آخرون⁽⁵⁾، وتجدر الإشارة إلى أن العلماء اختلفوا في جهة نسبته وكذلك في صورته، ونحن لا يهمنّا الجهة التي ينتسب إليها بقدر ما يهمنّ البحث صورة هذا اللفظ قبل تعريبه.

لقد كان للعلماء في صورته قبل التعريب ثلاثة آراء لا صورتان كما أشارت إحدى الدراسات الحديثة في هذا المجال⁽⁶⁾.

الأول: ذهب إلى أنّه لفظ فارسيّ معرَّب عن (مُشْك) ⁽⁷⁾.

الثاني: يرى أنّه معرَّب عن (مُسْك) من غير إشارة إلى أصله⁽⁸⁾.

الثالث: ذهب إلى أنّه هندي معرَّب عن (مشكا)⁽⁹⁾.

ومن الملاحظ على هذا اللفظ أن طرق التغيير التي طالته تختلف لاختلاف صورته الأصلية، فعلى الرأي الأول يكون اللفظ قد طرأ عليه تغييران:

أحدهما: تغيير حركة الميم من ضمٍّ إلى كسر، والآخر: إبدال شينه سيناً.

أمّا على وفق الرأي الثاني؛ فيكون اللفظ قد طرأ عليه تغييرٌ واحد هو تغيير حركة الميم فحسب، وأمّا على وفق الرأي الثالث، فيزداد على الأمرين الذين ذكرناهما في الرأي الأول حذف صوت الألف ليكون ما جرى عليه ثلاثة أعمالٍ.

وللوقوف على أسباب هذه التغيرات التي حدثت في لفظ (مِسْك) المعرَّب فإننا سنتحدث عنها مجمعة من غير تفريق بحسب آراء العلماء المذكورة آنفاً. فأمّا تغيير حركة الميم من ضمٍّ إلى كسر؛ فيمكن - فيما يتّضح - في أن الضمّ أنقل من الكسر⁽¹⁰⁾، ولا يخفى ما يترتب على هذا من جهد عضلي يبذل في نطق الضم بنحو يكون فيه أكبر من نطق الكسر، وقد علل الرازي قديماً هذا الأمر بقوله: ((أنقل الحركات الضمة؛ لأنها لا تتم إلا بضمّ الشفتين، ولا يتم ذلك إلا بعمل العضلتين الصليبتين الواصلتين إلى طرفي الشفة، وأمّا الكسرة، فإنّه يكفي في تحصيلها العضلة الواحدة الجارية، ثمّ الفتحة يكفي فيها عمل ضعيف لتلك العضلة، وكما دلّت هذه المعالم التشرّحية على ما ذكرناه فالتجربة تظهره أيضاً))⁽¹¹⁾.

ولم تختلف الدراسات اللغوية الحديثة عما توصلت إليه الدراسات اللغوية القديمة، بل جاءت مؤكدة لها، فهذا الدكتور إبراهيم أنيس يقول: ((على أنّه حين نتساءل عن أيّ الصوتين أيسر في النطق أو أيّهما الذي يحتاج إلى جهد عضلي أكبر، نجد أن الضمة هي التي تحتاج إلى جهد عضلي أكثر؛ لأنها تتكون بتحريك أقصى اللسان، في حين أن الكسرة تتكون بتحريك أدنى اللسان، وتحرك أدنى اللسان أيسر من تحريك أقصاه))⁽¹²⁾. ومن ثمّ كان حال انفراج الشفتين مشفوعاً

(1) ينظر: العين 49/1، والخصائص 82.

(2) ينظر: ديوانه 196.

(3) ينظر: الصحاح 1608/4، ولسان العرب 487/10، وتاج العروس 332/27، وشفاء الغليل 206.

(4) ينظر: المعرَّب 373.

(5) ينظر: العين 318/5، و318/5، وتهذيب اللغة 87/10، والصحاح 1608/4، ولسان العرب 487/10، وتاج العروس 332/27، وشفاء الغليل 206.

(6) ذكر الباحث إدريس سليمان مصطفى في رسالته الموسومة (المعرَّب الصوتي في القرآن الكريم) رأيين هما: الأول والثالث، ينظر: ص 203-204.

(7) ينظر: رسالتان في المعرَّب 112، والمفصل في الألفاظ الفارسية 73، 86.

(8) ينظر: تاج العروس 332/27.

(9) ينظر: الاشتقاق والتعريب 58.

(10) ينظر: الخصائص 645، وشرح المفصل 370/5.

(11) مفاتيح الغيب 54/1.

(12) في اللهجات العربية، 85.

بخفض إحداهما في نطق الكسر أيسر من حال تدويرهما وتضييقهما مشفوعاً برفعهما في نطق الضم⁽¹⁾؛ لأنَّ خفض نزول والرفع صعود، ولا شكَّ النزول أيسر حالاً من الصعود؛ لأنَّ الجهد المبذول فيه أقلَّ.

وأما إبدال السين من الشين، فهو إبدالٌ غير لازم لوجود صوت الشين في العربية، وما يعضد هذا أنَّ ثمة العديد من الكلمات الفارسية المعربة كان صوت الشين أحد أصولها، فقبلتها العربية من غير تغيير، نحو: (شفارج) * معرب (بيش بارج) و(الشيص) * معرب (شسنت)⁽²⁾، لكننا يمكن أن نفسر ما حدث مع اللفظ المعرب (مسك) بأنَّ العربية قد تعاملت معه كما تعاملت مع الألفاظ العربية؛ إذ أجازت في العديد منها وقوع الإبدال بين السين والشين من غير علة، ولذا نجدهما يتعاقبان في كلام العرب كثيرًا، قال أبو الطيب اللغوي: ((يقال: احتمس الديكان واحتمشا: إذا اقتتلا، ويقال تتسمت منه علماً وتتسمت))⁽³⁾، ولعلَّ ما سوغ الإبدال بينهما سواءً أفي التعريب كان ذلك أم في العربية أنهما متقاربان صفة وإن تباعدا مخرجاً *؛ إذ اتفقا في الهمس والرخاوة، والترقيق، والانفتاح⁽⁴⁾.

وأما حذف الألف، فعلى غير قياس، لوقوع الألف طرفاً في العربية كما الحال في الأسماء المقصورة من نحو: (فتى، وعصا، وبشرى) وهلم جزاً، لكن يمكن تفسير هذا الحذف بأنَّ حركات الإعراب لا تظهر على الألف بل تقدّر، وكان الأصل ظهورها؛ لذا حذفت، ليتسنى ظهور الحركات على الحرف السابق لها، وهذا كله لمخالفة اللفظ الأعجمي.

وبهذا الذي حصل مع اللفظ المعرب (مسك) يكون قد تنزّل على وفق قوانين العربية بنحو أضحي لشهرته وكأنه عربي في سنخه شأنه بذلك شأن اللفظ المعرب (دينار)؛ لذا ذكره القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿خَتَامُ مِسْكِ وَفِي ذَلِكَ قَلْبِنَا فَسِ الْمُنْتَفِسُونَ﴾ [المطففين: ٢٦]، وكثر ذكره في أشعارهم من ذلك قول امرئ القيس⁽⁵⁾:

وَتُضْحِي فَتَيْتُ الْمِسْكِ فَوْقَ فِرَاشِهَا نَوُومَ الضُّحَى لَمْ تَنْطِقْ عَنْ تَفَضُّلِ

وقول النابغة الذبياني⁽⁶⁾:

وَلَا زَالَ رِيحَانٌ وَمِسْكِ وَعَنْبَرٌ عَلَى مُنْتَهَاهِ دِيْمَةٌ ثُمَّ هَاطِلٌ

النتائج

أفضت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن إيجازها فيما يأتي:

1. تتوّع وسائل إصلاح الألفاظ المعربة لتركب قوانين العربية بين حذف، وزيادة، وإبدال، وتغيير حركة، وربما خضع اللفظ المعرب لأكثر من عمل، شأنه شأن اللفظ العربي.
2. كشفت هذه الدراسة عن أنَّ إصلاح اللفظ لا يقتصر على العربية فحسب، بل يشمل غيرها من اللغات كالفارسية مثلاً.
3. أنَّ الألفاظ المعربة التي ذكرت في القرآن الكريم تعدُّ الأكثر اطمئناناً واستقراراً من بين الألفاظ المعربة الأخر من جهة أنها أُشربت قواعد اللغة العربية وقوانينها، واستقرت في أذهان الناس بصورتها الجديدة، فألفوها، واعتادت ألسنتهم على نطقها.

(1) ينظر: مفاتيح الغيب 55/1، والقراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، للدكتور عبد الصبور شاهين 290.

* وهو طبق يقدّم فيه الفخايات والسكرجات، ينظر: لسان العرب 308/2، والألفاظ الفارسية المعربة 101.

* وهو شيء يصاد به السمك، ينظر: المحكم والمحيط الأعظم 602/7، ولسان العرب 48/7، والألفاظ الفارسية المعربة 100.

(2) ينظر: رسالتان في المعرب 171-172، والألفاظ الفارسية المعربة 100-101.

(3) الإبدال 154/2.

* مخرج الشين من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى، ومخرج السين ممّا بين طرف اللسان وفوق الثنايا، ينظر: الكتاب 433/4.

(4) ينظر: دراسة الصوت اللغوي 320، والمدخل إلى علم أصوات العربية 192.

(5) ينظر: ديوانه 17.

(6) ينظر: ديوانه 121.

4. أبدلت العربية في الألفاظ المعربة أصواتاً عربية بأخرى غير عربية لتتسق وقوانينها، وإن كان ذلك من جهة بُعِدَتْ عَمَّا اعتادت عليه العربية كالمشابهة في أحوال الأصوات لا في مخارجها أو صفاتها، وربما يفسر هذا لأجل مخالفة اللفظ الأعجمي.
5. كشفت هذه الدراسة عن وجود أصوات أو مقاطع صوتية في اللغات التي افترضت منها العربية غير مألوفة، ما دفع المتكلمون بالعربية إلى عدم قبولها، والتعامل معها بنحو يجعلها مقبولة سائغة.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الإبدال، لأبي الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي (ت351هـ)، حققه وشرحه: عز الدين التتوخي، دمشق، 1961م.
- الاشتقاق والتعريب، لعبد القادر بن مصطفى المغربي، مطبعة الهلال، الفجالة، مصر، 1908م.
- الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، الناشر: مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة محمد عبد الكريم حسان، (د.ت.).
- الألفاظ الفارسية المعربة، لأدنى شير، دار العرب للبستاني، الفجالة، القاهرة، ط2، 1987م-1988م.
- إيجاز التعريف في علم التصريف، لمحمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجباني (ت672هـ)، تحقيق: محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 2002م.
- تاج العروس من جواهر القاموس، للسيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت1205هـ)، (الجزء الرابع)، تحقيق: عبد العليم الطحاوي (1987م)، و(الجزء الثامن)، تحقيق: د. عبد العزيز مطر، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1994م.
- و(الجزء الحادي عشر) تحقيق: عبد الكريم العزايوي (1972م)، و(الجزء السابع والعشرين)، تحقيق: مصطفى حجازي (1993م)، (الجزء الثالث والثلاثون)، تحقيق: إبراهيم التريزي، 2000م.
- التحديد في الإتيان والتجويد، لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني الأندلسي (ت444هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمان، 2000م.
- التقريب لأصول التعريب، الطاهر الجزائري، المطبعة السلفية، مصر، (د.ت.).
- تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت370هـ)، (الجزء السادس)، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، ومحمود فرج العقدة، و(الجزء العاشر)، تحقيق: علي حسن هلال، و(الجزء الحادي عشر)، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، مراجعة الأستاذ: علي محمد البجاوي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مطابع سجل العرب، القاهرة، (د.ت.).
- جمهرة اللغة، لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت321هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت393هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، 2006م.
- خير الكلام في التقصّي عن أغلاط العوأم، لعلي بن بابي القسطنطيني (ت992هـ)، تحقيق د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1983م.
- دراسات في فقه اللغة، د. صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1976م.
- دراسة الصوت اللغوي، للدكتور أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2006م.
- ديوان الأدب، لأبي إبراهيم إسحاق بن إبراهيم الفارابي (ت350هـ)، تحقيق: د. أحمد مختار عمر، ود. إبراهيم أنيس. (د.ت.).
- ديوان الكميت بن زيد الأسدي، جمع وشرح وتحقيق: د. محمد نبيل طريفي، دار صادر، بيروت، 2000م.
- ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ط، (د.ت.).

- ديوان امرئ القيس، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط5، (د.ت).
- ديوان بشار بن برد، شرح وتكميل محمد طاهر بن عاشور، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1966م.
- ديوان جرير، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1986م.
- رسالة أسباب حدوث الحروف، للشيخ الرئيس أبي علي الحسين بن عبد الله بن سينا (ت428هـ)، تحقيق: محمد حسان الطيان، ويحيى مير علم، تقديم ومراجعة: د. شاكر الفحام، والأستاذ أحمد راتب النفاخ، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، (د. ت).
- رسالتان في المعرب، لابن كمال والمنشي، تقديم وتحقيق: د. سليمان إبراهيم العايد جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسة في تعليم العربية (17) (د. ت).
- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ)، تحقيق: د. أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، ط3، 1996م.
- سر صناعة الإعراب، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2007م.
- شرح المفصل للزمخشري، لموفق الدين أبي البقاء يعيـش بن علي بن يعيـش الموصلي (ت643هـ)، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه د. أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- شرح ديوان عنترة، للخطيب التبريزي، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه مجيد طراد، الناشر دار الكتاب العربي، بيروت، 1992م.
- شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدم له د. إحسان عباس، سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، 1962.
- شرح شافية ابن الحاجب، لرضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي (ت686هـ)، تحقيق: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، (د. ت).
- شرح كتاب سيبويه، لأبي سعيد السيرافي الحسن بن عبد الله بن المرزبان (ت368هـ)، تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م.
- شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، لشهاب الدين أحمد الخفاجي، تصحيح الشيخ نصر الهوريني ومصطفى وهبي، المطبعة الوهبية، 1202هـ.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990م.
- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، د. محمود السعران، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت (د.ت).
- العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، (د.ت).
- غرائب اللغة العربية، للأب رفاثيل نخلة اليسوعي، دار المشرق، ش م م، بيروت، ط4، 1986م.
- الفروق اللغوية، لأبي هلال العسكري (أحد أعلام القرن الرابع الهجري)، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، مدينة نصر، القاهرة (د. ت).
- في التعريب والمعرب، لعبد الله بن بري بن عبد الجبار المقدسي الأصل المصري، أبي محمد ابن أبي الوحش (ت582هـ)، تحقيق: د. إبراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة، الكويت (د. ت).
- في اللهجات العربية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مطبعة أبناء وهبة حسان، (د.ت).

- القاموس المحيط، لمجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت817هـ)، قدم له وكتب حواشيه الشيخ أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي (1291هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2007م.
- القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، للدكتور عبد الصبور شاهين، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ت).
- الكتاب، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت180هـ)، تحقيق وشرح: د. عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، (د.ت).
- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي بن أحمد بن أبي طالب القيسي (ت437هـ)، تحقيق: الشيخ عبد الرحيم الطرهوني، دار الحديث، القاهرة، 2007م.
- الكلبيات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء أبيوب بن موسى الحسيني الكوفي (ت1683هـ)، أعدّه للطبع ووضع فهرسه: د. عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، لأبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت616هـ)، تحقيق د. عبد الإله نبهان، دار الفكر، دمشق، 1995م.
- لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، (د.ت).
- المحكم والمحيط الأعظم، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت458هـ)، تحقيق: عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- المخصص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت458هـ)، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996م.
- المدخل إلى علم أصوات العربية، د. غانم قدوري الحمد، منشورات المجمع العلمي، مطبعة المجمع العلمي، بغداد، 2002م.
- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، للعلامة السيوطي (ت911هـ)، شرح وتعليق محمد أبي الفضل إبراهيم وآخرين، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، 2004م.
- معجم الصوتيات، د. رشيد عبد الرحمن العبيدي، جمهورية العراق، ديوان الوقف السني، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، 2007م.
- المعرب الصوتي في القرآن الكريم دراسة ومعجم (رسالة ماجستير)، للطالب: إدريس سليمان مصطفى، جامعة الموصل، كلية التربية، 2006م.
- المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، لأبي منصور الجواليقي موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر (ت540هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مطبعة دار الكتب، ط2، 1969م.
- مفاتيح العلوم، للخوارزمي محمد بن أحمد بن يوسف (ت387هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1989م.
- مفاتيح الغيب، للإمام محمد الرازي فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين عمر الشهير بخطيب الري (ت604هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1981م.
- المقتضب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، 2010م.
- المقرَّب ومَعَهُ مَثُلُ المقرَّب، لأبي الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي ابن عصفور الحضرمي الإشبيلي (ت699هـ)، تحقيق وتعليق ودراسة عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- المقطع الصوتي في العربية، للدكتور صباح عطوي عبود، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2014م.
- المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، د. عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980م.

الأجنبي في النحو العربي

د. أمين عبيد جيجان

جامعة بابل/ كلية التربية

Foreign Terms in Arabic Grammar

Dr. Ameen Abid Chechan

College of Education/ University of Babylon

Abstract

The present study studies and analyze a foreign term appears frequently in Arabic grammar books. The study traces this term historically in early Arabic books to the modern ones to give the subject a clear perspective

مقدمة

طالما استوقفني مصطلح الأجنبي وأنا أقرأ في كتب النحو وأطالع أبوابه وموضوعاته، فكان هذا المصطلح موجوداً في كثير من أبواب النحو لكن تفرقه في موضوعات النحو جعله لا ينتظم بخيط رابط يجعله واضح المعالم، ولم أجد من الباحثين من تصدى لهذا الموضوع بالدراسة والتحليل لدراسة فحاولت أن اتناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة والوصف والتحليل، فتتبع هذا المصطلح بدءاً من كتب العربية الأولى من أجل رصد الأصول الأولى لنشوءه ثم تدرجت معه تاريخياً حتى المتأخرين، ورجعت إلى كتب المحدثين لإظهار صورة واضحة لهذا الموضوع في النحو العربي.

تمهيد

الأجنبي لغة واصطلاحاً

الأجنبي لغة، قال الأزهري: ((رجل أجنبي، وهو البعيد منك في القرابة، وأجنبي مثله))⁽¹⁾، فالأجنبي هو البعيد منك في القرابة، وهو الغريب، عنك، قال الزبيدي: ((الأجنبي والأجنب هو الذي لا ينفاد وهو أيضاً الغريب))⁽²⁾، ولم أجد سائر المعجمات تخرج عن هذا المعنى، فالأجنبي هو البعيد القرابة من جنسه، وهو الغريب عما يُنسب هذا⁽³⁾، ولعل الأقرب إلى معنى الأجنبي عامة هو قول الرّمخشري: ((هو أجنبي من هذا الأمر أي لا تعلق له به، ولا معرفة))⁽⁴⁾، فنفي العلاقة مدار فهم ما يوصف بالأجنبي.

أما الأجنبي في الاصطلاح فلم أجد ما يبين مفهوم الأجنبي في النحو العربي إلا ما ذكره ابن الحاجب بقوله: ((الأجنبي هو الجزء المستقل بنفسه غير الجمل المعترضة كالمبتدأ والخبر والفاعل والفعل، وغير الأجنبي هو ما كان له تعلق بذلك الجزء، فإذا قلت: ضربي في الدار زيداً حسن، لم تفصل بين المصدر ومعموله بأجنبي وإنما فصلت بينه وبينه بمتعلق به داخل في حيزه، بخلاف قولك ضربي حسن زيداً، فإنك فصلت بينهما بالخبر المستقل الذي لا يصلح أن يكون تنمة لما قبله في الجزئية))⁽⁵⁾، فالأجنبي جزء مستقل عن تركيب أدخل فيه ولا يمكن أن يكون تنمة لما قبله فصار غريباً عن ذلك التركيب وفاضلاً بين أجزائه، كما مثل ابن الحاجب (ضربي حسن زيداً)، فعدّ (حسن) أجنبياً؛ لأنه لا يعدّ تنمة للمصدر (ضربي)؛ لأنه فصل بينه وبين معموله (زيداً)، فصار (حسن) أجنبياً فصل بين العامل والمعمول، وهذا الأجنبي غير متعلق بالسابق بل مستقل عنه بخلاف مثاله (ضربي في الدار زيداً حسن)، فلم يعدّ (في الدار) أجنبياً مع أنه فصل بين المصدر ومعموله؛ وذلك لأنه متعلق بالعامل (ضربي)، فيكون تنمة له وجزء منه وليس مستقلاً عنه.

ووجدت علماء آخرين يعرفون الأجنبي تعريفاً تطبيقياً محدوداً أي بحسب محل وروده في استعمال معين، ولا يعرفونه تعريفاً مانعاً جامعاً يسري على سائر مصاديق وقوعه في الكلام.

(1) تهذيب اللغة: (جنب): 122/11.

(2) تاج العروس: (جنب): 186/2.

(3) ينظر: تاج اللغة وصحاح العربية (جنب): 102/1، ولسان العرب (جنب): 277/1.

(4) أساس البلاغة (جنب): 65.

(5) أمالي ابن الحاجب 752/2.

فابن مالك - وهو يتحدث عن الموصول وصلته - عرّف الأجنبي من الصلة فقال: ((فالموصول كصدر الكلمة، والصلة كعجزها فحقهما أن يتصلا، ولا تتقدم الصلة ولا شيء يتعلق بها، ولا تفصل هي ولا شيء منها بأجنبي، وأعني به ما لا يتعلق بها، ولا يغني تعلقه بالموصول))⁽¹⁾، فبين هنا أنّ الأجنبي من الصلة هو ما لا يتعلق بها بضمير أو غيره، ولا يغني تعلقه بالموصول في حال فصله بين الموصول وصلته، وتعريف مثل هذا رهين مسألته، ولا يغني في معرفة الأجنبي في النحو عموماً. وعرّف الجرجاني الأجنبي من المصدر، بقوله: ((ولا يجوز أن يفصل بين بعض الصلة وبعض بما هو أجنبي من المصدر، والأجنبي: ما لم يعمل فيه، فلا تقول: أعجبتني، ضرب زيد أعجاباً شديداً عمراً، لأجل أن أعجاباً منصوب بأعجبتني، ولا حظ للمصدر فيه))⁽²⁾، فالجرجاني عرّف الأجنبي من المصدر فقط فلم يجعل التعريف مشتملاً على غيره من أبواب النحو، ولم يعط للأجنبي تعريفاً عاماً يوضح مفهومه في عموم مباحث النحو.

ولم أجد عند المتأخرين - في حدود ما اطلعت - من يحدّد الأجنبي حدّاً عاماً يخرج به عن حدود موضوع معيّن، فالأستاذ عباس حسن - مثلاً - في حديثه عن شروط جملة صلة الموصول قال: ((أن تقع بعد صلة الموصول مباشرة، فلا يفصل بينهما فاصل أجنبي، أي ليس من جملة الصلة نفسها))⁽³⁾.

وخلت كتب المصطلحات قديماً وحديثاً من مصطلح الأجنبي من مثل كتاب التعريفات، والكلديات، وشرح الحدود النحوية، والمصطلح النحوي نشأته وتطوره، وتطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري⁽⁴⁾. وسأحاول أن أتبع مصطلح الأجنبي في مضانّ مختلفة، رصدًا لما يرد فيه من موضوعات، وكشفًا عن عناية علماء العربية ببيان أحكامه.

الأجنبي في كتب العربية الأولى:

لم يكن الأجنبي غائباً عن كتب النحويين الأوائل، وإنّما ذكرت في التمهيد مفهوم الأجنبي عند متأخري النحويين والمحدثين؛ لأنّي أردت أن أرصده مصطلحاً وضحت معالمه.

ذكر سيبويه مصطلح (الأجنبي) مرة واحدة في حديثه عن (ما) العاملة عمل (ليس)، فقال: ((لو قلت: ما زيدٌ منطلقاً زيدٌ لم يكن حدّ الكلام، وكان ههنا ضعيفاً، ولم يكن كقولك: ما زيدٌ منطلقاً هو؛ لأنّك استغنيت عن إظهاره، وإنّما ينبغي لك أن تضمّره، ألا ترى أنّك لو قلت ما زيدٌ منطلقاً أبو زيدٍ لم يكن كقولك ما زيدٌ منطلقاً أبوه، لأنّك قد استغنيت عن الإظهار، فلمّا كان هذا كذلك أجري مجرى الأجنبي واستؤنف على حاله حيث كان هذا ضعيفاً فيه))⁽⁵⁾.

وازن سيبويه في هذا النص بين جملتين، الأولى: (ما زيدٌ منطلقاً زيدٌ) والأخرى: (ما زيدٌ منطلقاً هو) فضعّف الأولى قياساً على الثانية بلحاظ أن الأولى خالفت سنن العرب في الاختصار فهم يتركبون إظهار الاسم عند إعادته ويستغنون عنه بضمير يعود عليه، علل ذلك السيرافي بقوله: ((اعلم أنّ الاسم الظاهر متى احتيج إلى تكرار ذكره في جملة واحدة، كان الاختيار أن يذكر ضميره؛ لأنّ ذلك أخف، وأنفى لشبهه واللبس))⁽⁶⁾.

فالعرب تأتي بالضمير اختصاراً بدلاً من إعادة الاسم الظاهر، وإنّما وجدت الضمائر في العربية لهذا الغرض، قال ابن كمال باشا: ((الغرض من وضع الضمائر الاختصار، والمتصل أخصر من المنفصل))⁽⁷⁾، فلذلك حينما يخالف هذا الأصل ويعاد الاسم الظاهر في موضع كان ينبغي أن يحلّ فيه ضمير يعود عليه يحدث لبس وشبهة، ولعلّ هذا اللبس الذي يحدث في الكلام هو ما جعل سيبويه ينزل الاسم المكرر بلفظه منزلة الأجنبي، كما تبين في الحديث عن الجملتين

(1) شرح الكافية الشافية 308/1.

(2) المقتصد في شرح الإيضاح 557/1.

(3) النحو الوافي 378/1.

(4) ينظر: في فهرست المصطلحات في هذه الكتب، التعريفات 57، والكلديات 305، 1096، وشرح الحدود النحوية 167، وكشاف اصطلاحات الفنون 1868/2، والمصطلح النحوي نشأته وتطوره 215-217، وتطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري 315.

(5) كتاب سيبويه 62/1.

(6) شرح كتاب سيبويه 334/1.

(7) أسرار النحو 173.

الأوليتين، وكذلك في جملي (ما زيد منطلقاً أبو زيد) و (ما زيد منطلقاً أبوه)، فعُدَّ (أبو زيد) بمنزلة الأجنبي؛ لأنه أُعيد بلفظه ولم يقرن بالضمير، بخلاف الاستعمال الصحيح (أبوه)، فلم يعدّه أجنبيّاً؛ لأنّه ارتبط بسابقه بضميره.

ويبدو أنّ سيبويه أطلق مصطلح الأجنبيّ بلحاظ ثنائية الاتصال بالسابق وعدمه، فيما اتصل بضمير يربطه بسابقه كان سببياً، وما لم يتصل بسابقه كان أجنبيّاً. والذي يؤكد انتباه سيبويه لثنائية الأجنبيّ والسببي أنّه ذكر قبل هذه المسألة كلاماً يوضح هذه الثنائية فقال: ((لو قلت: ما زيد عاقلاً أبوه نصبت وكان كلاماً. وتقول: ما زيد ذاهباً ولا عاقلاً عمرو، لأنّك لو قلت ما زيد عاقلاً عمرو لم يكن كلاماً، لأنّه ليس من سببه... ولو جعلته من سببه لكان فيه له إضمار كالهاء في الأب ونحوها))⁽¹⁾، ويتّضح من نصّ سيبويه هذا أنّ السببي هو ما اتصل بضمير يربطه بما سبقه كما في (ما زيد عاقلاً أبوه)، بخلاف الأجنبيّ الذي خلا من ذلك الرابط الذي تحدثنا عنه في صدر هذه المسألة عند سيبويه، ولذلك نجد من وحي هذا الفهم أنّ بعض النحويين المتأخرين قد عرّف أنّ السببي هو ما ليس أجنبيّاً، والأجنبيّ ما ليس سببياً⁽²⁾، لذلك يغلب ذكر الأجنبيّ مع السببي، قال ابن عقيل: ((لما كانت الصفة المشبهة فرعاً في العمل عن اسم الفاعل قصرت عنه فلم يجز تقديم معمولها عليها كما جاز في اسم الفاعل فلا تقول: (زيد الوجه حسن) كما تقول: (زيد عمراً ضارب) ولم تعمل إلا في سببي نحو: (زيد حسن وجهه) ولا تعمل في أجنبيّ؛ فلا تقول: (زيد حسن عمراً) واسم الفاعل يعمل في السببي، والأجنبيّ نحو: (زيد ضارب غلامه وضارب عمراً))⁽³⁾، وتتجلى ممّا تقدّم ثنائية السببي والأجنبيّ، فالسببي هو المرتبط بما قبله بضمير، والأجنبيّ هو ما فقد ذلك الارتباط فهو مستقل عنه تماماً، يتّضح كذلك أنّ القول بالأجنبيّ من نتائج نظرية العامل، فالعمل النحوي هو الذي يحدد الأجنبيّ ويميزه من سواه، فما كان من معمولات العامل فهو سببي، وما لم يكن كذلك فهو أجنبيّ.

ولم يخرج المبرد كثيراً عن مفهوم سيبويه للأجنبيّ، فعند حديثه عن مسألة الإخبار بـ(بالذي)، قال: ((ولو قال: أخبر عن (منطلق) لقلت: الذي كان زيد أبوه هو منطلق، فكانت الهاء في أبيه لزيد، وهو الذي به يصح الكلام، واعتبر هذا بواحدة: وهو أن تضع في موضع الضمير أجنبيّاً، فإن صلح جاز الإخبار عنه، وإن امتنع لم يجز؛ ألا ترى أنّك لو قلت: كان زيد حسناً عمرو، وكذلك كان زيد عمرو منطلقاً، لم يجز))⁽⁴⁾، فالمبرد ميّز في هذا النص بين الجزء المتصل بالكلام الذي قبله وبين ما فقد هذه الصلة، فكلمة (أبوه) في مثاله الأول ارتبطت بالكلام الذي قبلها بالضمير (الهاء) التي تعود على زيد، فعُدَّ هذا شرطاً لصحة الكلام؛ لكونه مرتبطاً برابط هو الضمير، أما كلمة (عمرو) في المثالين الآخرين فعُدّه أجنبيّاً؛ لأنّ لا صلة له بما قبله، كما في (كان زيد عمرو منطلقاً) فكلمة (عمرو) فقدت الصلة بما قبلها فهي أجنبيّة منه، وذكر المبرد أمثلة نظيرة لما تقدم من المسألة ثم ختم الكلام عن الأجنبيّ بمفهومه السابق فقال: ((فكل ما كان من هذا فاعتبره بالأجنبيّ، كما وصفت لك))⁽⁵⁾. وأعاد المبرد في مسألة مشابهة لهذه المسألة فقال: ((واعتبر هذا بالأجنبيّ، كما وصفت لك))⁽⁶⁾، وقصد في كل ذلك أنّ الأجنبيّ هو اللفظ المستقل الذي فقد العلاقة بما قبله.

وسأذكر كل مواضع ذكر الأجنبيّ عند المبرد لنصل إلى مفهومه عند أوائل النحويين، وقد ذكر المبرد الأجنبيّ في موضع آخر عند حديثه عن (ما) الحجازية العاملة عمل (ليس)، فقال: ((وتقول - إن شئت - ما زيد قائماً، ولا خارج أبوه، جعلت أباه بمنزلة الأجنبيّ، فصار (خارج) خبراً مقدماً، كأنك قلت: ما زيد منطلقاً ولا أبوه خارج))⁽⁷⁾، ولا يبعد فهم المبرد للأجنبيّ عن الأمثلة السابقة فقصد بجعل (أبوه) أجنبيّاً، أنّه بمنزلة الخالي من الضمير الرابط وإن كان فيه هذا الضمير، وللمبرد نص آخر يوضح النص السابق، وتبدو فيه صورة الأجنبيّ أوضح وأبين، يقول فيه: ((وتقول ما زيد منطلقاً ولا قائماً

- (1) كتاب سيبويه 61/1.
- (2) ينظر: حاشية الصبان 9/3.
- (3) شرح ابن عقيل 143/3.
- (4) المقتضب 101/3.
- (5) المصدر نفسه 101/3.
- (6) المقتضب 110/3.
- (7) المصدر نفسه 189/4.

أبوه... وأما الرفع فعلى أنك جعلته خبراً للآب ثم قدمته على ذلك فكأنك قلت: ما زيدٌ أبوه قائم، فكان بمنزلة الأجنبي في الانقطاع من الأول ومبايناً للأجنبي في وقوعه خبر الأول⁽¹⁾، فأوضح المبرد بقوله: (بمنزلة الأجنبي من الانقطاع) أن الأجنبي هو الجزء المستقل المنقطع عما قبله من كلام، وأوضح الأجنبي بما بينه في قوله: (مبايناً للأجنبي في وقوعه خبر للأول)، فأتضح أن ما اتصل بما قبله كأن يكون خبراً فهو ليس بأجنبي، ثم أخذ المبرد يفسر كيف يكون (قائم أبوه)، بمنزلة الأجنبي فقال: ((أما قولنا: بمنزلة الأجنبي فإنك إذا قلت: ما زيدٌ منطلقاً، ولا قائم أبوه، فهو كقولك: ولا قائم عمرو لأنك عطفت جملة على جملة فاستوى ما له سبب وما لا سبب له⁽²⁾)).

ويدور الحديث في النصوص المتقدمة هو عن (قائم) في جملة (ولا قائم أبوه)، فعند رفع (قائم) جعل (أبوه) بمنزلة الأجنبي لانقطاعه عما قبله؛ لأنه في حال عدم نصبه يفقد الصلة بالعطف على (منطلقاً) وهو في حالة النصب يتصل بما قبله بعطفه مفرداً على مفرد، أما في حال رفع (قائم) فإنه يفقد علاقته بما قبله؛ لأنه صار ركناً في إسناد جديد هو الجملة الاسمية (قائم أبوه)، وقدّر المبرد (قائم) خبراً لأنه نكرة و(أبوه) المبتدأ؛ لأنه معرفة، ولكون (قائم أبوه) جملة صار العطف عطف جملة على جملة، وبهذا صار هناك جملتان منفصلتان، وإن وُجد ضمير رابط في (أبوه) بين الجملتين، وقد عرّ عنه المبرد بقوله: (فاستوى ما له سبب وما لا سبب له) وقصد أن الجملتين المعطوف إحداهما على الأخرى منفصلتان عن بعضهما سواء أربط بينهما ضمير أم لم يربط؛ لأنّ الجزء من الجملة الثانية يكون أجنبياً من الجملة الأخرى وإن كان فيه ضمير يعود على الجملة الأولى.

وذكر المبرد مصطلح الأجنبي مرتين في نص آخر أعاد فيه توضيح ما في النص السابق الذي تحدث فيه عما باين الأجنبي؛ لأنه وقع خبراً للأول في جملة (ما زيدٌ منطلقاً ولا قائم أبوه)، وذكر الأجنبي بمعناه الذي وضحه في النصوص المذكورة آنفاً⁽³⁾، ويتضح مما تقدم أن الأجنبي عند المبرد هو الجزء المستقل عما قبله المنقطع عنه.

وإذا ما نظرنا في كتاب الأصول لابن السراج وجدناه يذكر الأجنبي في مجموعة من المسائل متقاربة في الغرض والمعنى سأستعرضها لمعرفة دلالة الأجنبي فيها، قال ابن السراج: ((وتقول: إذا الجارية الواطئها هو، جعلت (هو) منفصلاً كالأجنبي، لا يجوز حذفه⁽⁴⁾))، فقصّد بجعل (هو) كالأجنبي، أي كالاسم الظاهر غير المرتبط بضمير بما قبله أي مثل: يا ذا الجارية الواطئها زيد، فهنا لا يمكن حذف (زيد)؛ لأنه أجنبي مما قبله؛ لأنه إذا حذف اختل المعنى ونقص، وقد كان سببويه منع من حذف الضمير في مثل هذا الاستعمال - وإن لم يذكر مصطلح الأجنبي - فقال: ((وإن قلت: يا ذا الجارية الواطئها، وأنت تريد الواطئها هو، لم يُجز⁽⁵⁾))، فحذف الضمير يخل بالمعنى؛ لأنه مثل حذف الأجنبي في نقصان المعنى لذلك لا يجوز الحذف، ويتضح أن الأجنبي عند ابن السراج هو الجزء المستقل عما قبله الذي لا يمكن حذفه، وإذا حذف لا يبقى في الكلام ما يدلّ عليه فيختل المعنى.

وذكر ابن السراج جملة من المسائل دار الحديث فيها عن ضمير حل محلّ الأجنبي أي محل الاسم الظاهر المستقل عما قبله فقال: ((وحق الفاعل أن يكون غير المفعول إلا في الظن وأخواته، فإذا أردت هذا المعنى قلت: (ضرب زيداً نفسه) و (ضرب زيد نفسه) وقالوا فإن لم تجئ بالنفس فلا بُدّ من إظهار المكني ليقوم مقام ما هو منفصل من الفعل؛ لأنّ الضمير المنفصل بمنزلة الأجنبي، فنقول: (ضرب زيداً هو) و (ضرب زيداً إياه) واحتجوا بقوله عز وجل: ﴿وَمَا يَعْلَمُ جُنُودَ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ﴾ [المدثر: ٣١]، كأنه في التقدير: (وما يعلم جنود ربك إلا ربك⁽⁶⁾)، فوقع الضمير موقع الاسم الظاهر المنفصل عن الفعل والأجنبي منه، وقال في مسألة أخرى: ((وتقول: (غلام هند ضريبها)، فترد الضمير إليها... فلما كانت

(1) المصدر نفسه 193/4.

(2) المقتضب 193/4.

(3) المصدر نفسه 193/4.

(4) الأصول في النحو 38/2.

(5) كتاب سيبويه 54/2.

(6) الأصول في النحو 241/2، والنص القرآني من سورة المدثر: من الآية: 31.

في ذكرك ردت إليها، وحلت محل الأجنبي⁽¹⁾، فالضمير (الهاء) في (ضربها) بمنزلة الأجنبي المنفصل عن الفعل وكأَنَّهُ قال: (غلام هنيء ضرب هنذا).

وفي جوابه لسؤال مفترض عن علة جواز القول: (غلام هنيء ضاربتة هي) قال: ((إنما جاز هنا لأن الغلام مبتدأ و(ضاربتة) على هذا التقدير مبتدأ والفاعل يسد مسد الخبر، فهو منفصل بمنزلة الأجنبي، ألا ترى أنَّك لو وضعت مكان (هي) جاريتك أو غيرها استقام، والفاعل المتصل لا يحل محله غيره⁽²⁾، فابن السراج جعل الضمير (هي) بمنزلة الأجنبي؛ لأنَّه حلَّ محل الأجنبي وعوض عنه، لذلك لو حلَّ اللفظ الأجنبي محل هذا الضمير لصحَّ الكلام كما مثل لذلك، وقال كذلك ((هي) منفصل بمنزلة الأجنبي⁽³⁾، ففي جميع ما تقدّم من أمثلة تحدث ابن السراج عن ضمير نُزِّل منزلة الاسم الظاهر الأجنبي.

وكما تحدّث ابن السراج في المواضع السابقة عن الضمير الذي نزل منزلة الأجنبي فحلَّ محله، تحدث أيضًا عن ضمير الأجنبي فقال: ((ومن قال (الذي ضربت عبد الله) لم يقل (الذي كان ضربت عبد الله) وفي (كان) ذكر الذي؛ لأنَّ الضمير الراجع إلى الذي في (كان)، فليس لك أن تحذفه من (ضربت)؛ لأنَّ الهاء إذا جاءت بعد ضمير يرجع إلى (الذي) لم تحذف وكانت بمنزلة ضمير الأجنبي⁽⁴⁾، فابن السراج هنا يوازن بين جملتين، يصح حذف الضمير في الأولى ولا يصح حذفه في الثانية، ففي الجملة الأولى (الذي ضربت عبد الله) واضحة الدلالة على أنَّ فيها ضميرًا محذوفًا يعود على (الذي)، فاقتضاء الضمير في صلة الموصول يجعله واضحًا وإن كان محذوفًا؛ لأنَّه ((لا بدَّ في الصلة من ضمير يعود على الموصول⁽⁵⁾)).

أما الجملة الثانية (الذي كان ضربت عبد الله)، فلم يجيزها ابن السراج؛ لأنَّ هناك حذفًا للضمير في (كان) وحذفًا في (ضربت) وهذا يحدث لبسًا في المعنى يوجب وجود هذا الضمير فيقال: (ضربت)، حتى يرتبط الفعل (ضربت) بما قبله، ويجعل الضمير المحذوف من (كان) واضحًا أي أنَّه الضمير نفسه الموجود في (ضربت) فتتصل عناصر الكلام، وتكون الهاء في (ضربت) بمنزلة ضمير الأجنبي الذي إن حذف بقي الأجنبي منفصلاً عمّا قبله فلا يصح الكلام ولا تتضح دلالاته، وختم ابن السراج نصه بما يوضح أن السبب في منع حذف الضمير في الجملة الثانية التي مثل لها أنه حذف من (كان) لو قدر الضمير في (كان) جاز الحذف من (ضربت) فقال: ((فإن جعلت في (كان) مجهولاً جاز أن تضمّر (الهاء)؛ لأنَّه لا راجع إلى الذي غيرها⁽⁶⁾، وقصد بالمجهول ضمير الشأن، و(المجهول) مصطلح كوفي يقابله مصطلح ضمير الشأن والقصة والحديث، وإن ذكره ابن السراج فقد نسبته هو إلى الكوفيين في مكان آخر من كتابه⁽⁷⁾.

واذكر هنا آخر نص ذكر فيه ابن السراج الأجنبي، إذ قال: ((فإن قلت: (الذي فيك عبد الله راغب) لم يجز؛ لأنَّ (راغبًا) مع (فيك) تمام الذي، فلا يجوز أن يفرق بينهما، وتقول: (الذي هو هو مثلك) الأول كناية عن الذي، والثاني كناية عن اسم قد ذكر وكان تقديم ضمير (الذي) أولى من تقديم ضمير الأجنبي⁽⁸⁾، فابن السراج يتحدّث عن ترتيب أجزاء الجملة ولزوم مراعاته من حيث التقديم والتأخير، ففي الجملة الأولى لم يُجز تقديم (عبد الله)؛ لأنَّه فصل بين جزئي جملة صلة الموصول (فيك راغب)، ثم صار هذا الذي ذهب إليه ابن السراج من امتناع الفصل بين أجزاء الصلة مسلمًا به، قال السيوطي: ((الموصول والصلة حرفيًا كان أو اسميًا كجزء اسم فأشبهه لشيء بهما الاسم المركب تركيب مزج ومن ثمَّ وجب

(1) الأصول في النحو 242/2.

(2) المصدر نفسه 243/2.

(3) المصدر نفسه 243/2.

(4) المصدر نفسه 339/2.

(5) اللمع في العربية 295.

(6) الأصول في النحو 339/2.

(7) ينظر: المصدر نفسه 182/1، والمصطلح النحوي نشأته وتطوره 180، وتطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري 30.

(8) الأصول في النحو 348/2.

لهما أحكام، أحدها: تقديم الموصول وتأخير الصلة فلا يجوز عكسه... الثاني: امتناع الفصل بينه وبين الصلة أو بين متعلقات الصلة بأجنبي⁽¹⁾.

أمّا مثال ابن السراج في نصه السابق (الذي هو هو مثلك)، فبلحظ الترتيب الذي يجب ان يراعى رتّب الضميرين في هذه الجملة فجعل الضمير (هو) الأول يعود على المذكور القريب في الجملة نفسها وهو (الذي)، وأعاد الضمير الثاني (هو) لما هو خارج عن الجملة وهو الأجنبيّ المذكور قبلها وهو ما جاء (الذي) صفة له كأن يكون (صديقك الذي هو هو مثلك).

الأجنبيّ في فكر أبي علي الفارسي وابن جني:

فيما تقدّم من نصوصٍ اتّضح أنّ علماء العربية الأوائل ذكروا الأجنبيّ عرضاً عند وضعهم لقواعد وأصول العربية، فذكروا ما يجوز من كلام تضمّن الأجنبيّ وما لا يجوز وفقاً لتلك القواعد، وكان أغلب أمثلتهم تعليمياً مصنوعاً، لكننا إذا وصلنا إلى أبي علي الفارسي وجدناه يجعل الأجنبيّ عنواناً لباب من كتاب أسماه ((باب ما جاء من الشعر من الفصل بين المبتدأ وخبره وبين غيرهما بالأجنبيّ))⁽²⁾، فبدا الأجنبيّ لدى أبي علي الفارسي واضحاً لا يحتاج إلى حدّ أو تعريف، فبحثه عن محل وجوده في الشعر جاء بلحظ أنّ للشعر لغة خاصة تكثر فيها الضرورات، ويشيع فيه تصرف الشاعر باللغة خارج المألوف المتعارف عليه، ومن ذلك إدخال ألفاظ بين متلازمات هي ليست منها، ومن مصاديق ذلك الفصل بالأجنبيّ بين المتلازمين كالمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، وسائر ذلك مما درجت العربية على تلازمه، وأقره علماء العربية في قواعدها.

وتناول أبو علي الفارسي في هذا الباب أبياتاً من الشعر ورد فيها الفصل بالأجنبيّ وبين المبتدأ والخبر، والفصل بين الصفة والموصوف، والفصل بين الحال وصاحبه، والفصل بين الفعل ومفعوله. ومن تلك المسائل قوله: ((قال الفرزدق:

ومن مثله في الناس إلا مُملّكا
أبو أمّه حيّ أبوه يقاربه⁽³⁾)

تقديره: وما مثله في الناس حيّ يقاربه إلا مملّك أبو أمّه أبوه، ففصل بين المبتدأ والخبر اللذين هما (أبو أمّه أبوه) - (حيّ)، وهو أجنبيّ منهما، وفصل بين الصفة والموصوف اللذين هما (حيّ يقاربه) بقوله (أبوه) وهو أجنبيّ منهما⁽⁴⁾، فالشاعر ليصل إلى مبتغاه في المعنى وليستقم له الوزن والقافية استعمل امكانات اللغة في الفصل بالأجنبيّ وإن كان استعماله غريباً. ويبدو أنّ أهمية (الأجنبيّ) بوصفه الجزء المستقل من غيره تظهر جلية في مسألة الفصل بين المتلازمين، إذ إن العربية تعتمد التلازم في التركيب بين عناصر الجملة، سواء كان هذا التركيب اسنادياً فيكون التلازم بين المسند والمسند إليه، أم كان التركيب إضافياً فيكون التلازم بين المضاف والمضاف إليه، وكذلك إذا كان التركيب وصفيّاً فيكون التلازم بين الصفة والموصوف، وبين الحال وصاحبها، ويكون التلازم كذلك بين كل عامل ومعمول، فإذا دخل هذا التلازم فاصل تظهر الحاجة إلى تحديد هذا الفاصل أوه من متعلقات أحد المتلازمين - فعند ذلك يسوغ الفصل به - أم هو ليس من هذه المتعلقات فيكون أجنبيّاً من ذلك التركيب.

ويلاحظ أنّ أبا علي الفارسي - وفي بابه المذكور آنفاً - لم يدرس من أنواع الفصل إلا الفصل بالأجنبيّ، ويبدو لنا ذلك مسوغاً إذا عرفنا أنّه كتابه اختصّ بمشكل الشعر، وكان من هذا المشكل الفصل بالأجنبيّ، لذلك غُذّ جميع أنواع الفصل بأجنبيّ ممّا يلجأ إليه الشاعر بسبب الضرورة الشعرية، بل غُذّ جميع أنواع الفصل بأجنبيّ أو غير أجنبيّ من

(1) همع الهوامع 324/1.

(2) شرح الأبيات المشكّلة الإعراب 298.

(3) البيت غير موجود في ديوانه، ونُسب إليه في الكامل 27/1، دلّائل الإعجاز 83.

(4) شرح الأبيات المشكّلة الإعراب 298.

الضرورات الشعرية⁽¹⁾. ولكن تسامح علماء العربية بالفصل بما ليس أجنبيًا من ظرف أو جارٍّ ومجرور فعَدَّوه ضرورة حسنة، قال ابن عصفور: ((والفصل بين المضاف والمضاف إليه بالظرف والجار والمجرور من الضرائر الحسنة))⁽²⁾.

وما درسه الفارسي في مشكل الشعر درسه ابن جني في موضوع الفروق والفصول، وذكر قبج بعض وجوه هذه الفروق والفصول فقال: ((فمن قبيحها الفرق بين المضاف والمضاف إليه، والفصل بين الفعل والفاعل بالأجنبي، وهو دون الأول))⁽³⁾، فيلاحظ أن ابن جني يستقبح الفصل بالأجنبي، ويجعل ذلك القبح مراتب إذ عَدَّ الفصل بالأجنبي بين المضاف والمضاف إليه أقبح من الفصل بين الفعل والفاعل، ويبدو لي أن السبب في ذلك هو أن المتضايين كالجزء الواحد فالفصل بينهما قد يؤدي إلى خلل في المعنى، بينما العلاقة بين الفعل والفاعل اسنادية فهما منفصلان، والعلاقة الاسنادية بينهما واضحة المعنى ولا يضر فيها الفصل بينهما بفصل. ويلحق ابن جني المبتدأ والخبر في مسألة الفصل بالأجنبي بالفعل والفاعل في مرتبة القبح، فيقول: ((يلحق بالفعل والفاعل في ذلك المبتدأ والخبر في قبح الفصل بينهما))⁽⁴⁾، والعلة الجامعة بينهما واحدة وهي الإسناد كما تقدم، ثم يقرر ابن جني قاعدة عامة تنتظم مراتب قبح الفصل بالأجنبي، فيقول: ((وعلى الجملة فكلما ازداد الجزء اتصالاً قوي قبح الفصل بينهما))⁽⁵⁾، فالقوة في اتصال الجزئين توجب قوة في قبح الفصل بينهما بالأجنبي. ومما تقدم يتضح أن كل ما يفصل بين متلازمين ليس من معمولات أولهما يعدُّ أجنبيًا.

بقي أن نوضح ما فصل بين متلازمين ولم يكن أجنبيًا، فمن ذلك الظرف عند الفصل به، وقد سوَّغ ذلك ابن الوراق، بقوله: ((الظروف فيها اشتغال على الجملة التي تتعلق بها، فقدمت الظروف وأخرت، فقد صارت بهذا الاشتغال على الجملة والتعلق بها والاحتواء عليها بمنزلة بعض الجملة، وما ليس بأجنبي))⁽⁶⁾، فهذه الخصوصية للظرف أخرجته من حيِّز الأجنبي الذي هو الجزء المستقل بنفسه عن الجملة. وذهب الرضي إلى مثل رأي ابن الوراق، وألحق الجار والمجرور بالظرف، فعند حديثه عن الفصل بالجار والمجرور بين (إن) وما عملت فيه في قوله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ﴾ (25) ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ ﴿[الغاشية: 25-26] قال: ((إنما جاز تقديم الخبر ظرفاً لتوسعهم في الظروف ما لا يتوسع في غيرها؛ لأن كل شيء من المحدثات لا بد أن يكون في زمان أو مكان فصار مع كل شيء كقريبه، ولم تكن أجنبية منه، فدخلت حيث لا يدخل غيرها، كالمحارم يدخلون حيث لا يدخل الأجنبي، فأجري الجار والمجرور مجراه لمناسبة بينهما، إذ كل ظرف في التقدير جار ومجرور))⁽⁷⁾، فالرضي حمل المعنى الاصطلاحي على المعنى اللغوي، وقاس النظام اللغوي على النظام الاجتماعي، إذ أخذ ثنائية القريب والأجنبي من مفهومه الاجتماعي الإسلامي وحمل عليه الاستعمال اللغوي، إذ جعل الظرف والجار والمجرور مثل القريب في النسب يدخل في محل لا يدخله الأجنبي، فجعل الظرف والجار والمجرور قريباً له حقَّ الدخول حيث يريد وجعل ما سواه أجنبيًا لا يحق له ذلك.

ومما لا يعدُّ أجنبيًا عند الفصل به النداء، لكن بشرط أن يلي المنادى المفصول به المنادى في المعنى، فابن مالك في حديثه عن عدم جواز الفصل بين الاسم الموصول وصلته بالأجنبي قال: ((وقد فصل بينهما بالنداء فصلاً مستحسنًا إن كان الذي يلي المنادى هو المنادى في المعنى كقول الشاعر:

وأنت الذي - يا سعد - بُوتَ بمشهدٍ كريمٍ وأثواب المكارم والحمد⁽⁸⁾

فإن لم يكن كذلك عُدَّ شاذًا كقول الفرزدق:

تعش فإن عاهدتني لا تخونني نكن مثل من - يا ذئب - يصطحبان))⁽⁹⁾ ((...⁽¹⁾

(1) ينظر: شرح الرضي على الكافية 205/1، وحاشية الصبان 202/3.

(2) ضرائر الشعر 194/2.

(3) الخصائص 390/2.

(4) الخصائص 390/2.

(5) الخصائص 390/2.

(6) علل النحو 191.

(7) شرح الرضي على الكافية 289/1-290.

(8) البيت لحسان بن ثابت، وهو غير موجود في ديوانه، ونسبه إليه ابن هشام في السيرة النبوية 270/2.

(9) ينظر: ديوانه 628.

إن استحسان الفصل بالنداء في البيت كان بسبب أن المنادى (سعد) جاء بعده جملة صلة دالة عليه هي (بوت بمشهد) فهي المنادى في المعنى، بخلاف بيت الفرزدق فإن المنادى (ذئب) لا تدل عليه جملة الصلة (يصطحبان). وأخرج ابن مالك القسم أيضاً من الأجنبية، فقال: ((والقسم ليس بأجنبي؛ لأنه مؤكد للصلة، كقول النبي (a): (وابنوه بمن - والله - ما علمت عليه من سوء قط) ⁽²⁾، فالفصل بهذا لا يختص بضرورة، بخلاف الفصل بغيره فإنه لا يستباح إلا في (الضرورة)) ⁽³⁾، فأهمية القسم في تأكيد صلة الموصول أخرجه عن الأجنبية - وإن كان قد فصل بين الموصول وصلته - لأنه صار من لوازم الجملة في تمام الدلالة عليها.

أقسام الأجنبي:

أولاً:

الأجنبي المفرد وهو ما ليس بجملة وتكون له استقلالية عن الكلام أو عن بعض عناصره، ولن أذكر هنا كل ما ورد من الأجنبي المفرد؛ إذ اقتضى البحث أن يتقدم ذكر بعض أمثله فأغنى عن الإعادة، اقتضى البحث أيضاً تأخير بعضها فسيأتي الحديث عنه، ومن موارد هذا الأجنبي ما يأتي:

1. التابع الأجنبي:

المعطوف بالحرف:

تحدث الرضي عن التوابع وترتيبها إذا اجتمعت، فقال: ((اعلم أن التوابع إذا اجتمعت، بُدئ بالنعته ثم بالتأكيد ثم بالبدل ثم المنسوق، أما الابتداء بالنعته قبل التأكيد فلما مر في تعليل قولهم إن النكرة لا تؤكد، وابن كيسان يقدم التأكيد على النعته، إذ النعته يفيد ما لا يفيد الأول بخلاف التأكيد، وإنما يقدم التأكيد على البدل؛ لأن مدلول البدل غير مدلول متبوعه في الحقيقة، ومدلول التوكيد مدلول متبوعه، وأما تقديم البدل على المنسوق، فلأن البدل نسبة معنوية إلى المبدل منه، أما بالكلية أو البعضية، أو بالاشتغال، وأما بدل الغلط فنادر، والمنسوق أجنبي عن متبوعه)) ⁽⁴⁾، فرتب الرضي التوابع عند اجتماعها بحسب أهميتها في توضيح متبوعها، فجعل آخرها المنسوق وقصد به المعطوف بالحرف، فمصطلح النسق مصطلح ينسب إلى الكوفيين لكثرة استعمالهم له، واستعمله البصريون كذلك ⁽⁵⁾، وعدّ الرضي المعطوف أجنبياً؛ لأنه تابع لا صلة له، بمتبوعه ولا يجمعهما إلا الاشتراك في الحكم بوساطة حرف العطف، بل إن أجنبيّة المعطوف وتغايره عن المعطوف أوجب حرف العطف إذ لا رابط بينهما غيره، أوضح ذلك العكبري بقوله: ((ولا بدّ في عطف النسق من حرف يربط الثاني بالأول إذ كانا غَيْرَيْن)) ⁽⁶⁾، وبين الرضي اختلاف المعطوف عن سائر التوابع إذ إنه لا يوضح متبوعه كسائر التوابع لذلك عدّ أجنبياً عن المعطوف، فقال: ((أما عطف النسق فمفصل عن متبوعه لفظاً بحرف العطف، ومعنى من حيث إن المعطوف - في الأغلب - غير المعطوف عليه، فأنكر جري ما هو مستقل وكالأجنبي عن متبوعه، على ما هو كالجزء مما قبله لتخالف التابع والمتبوع)) ⁽⁷⁾، ويتّضح أنّ مسألة التغير هي التي جعلت المعطوف أجنبياً وهي قوام العطف بالحرف وسببه ولولا هذا التغير لكان مثل سائر التوابع لا يحتاج إلى حرف عطف، فإن توضيح التوابع للمتبوع لا يحتاج إلى حرف فهي تدل على متبوعها بالكلية وبالبعضية بخلاف العطف الذي يجمع بين متغيرين لا صلة بينهما، فإن ((أريد الجمع بين الصفتين أو التنبيه على تغييرهما عطف بالحرف، وكذلك إذا أريد التنويع لعدم اجتماعهما)) ⁽⁸⁾.

(1) شرح الكافية الشافية 308/1، 309.

(2) صحيح مسلم 2138/4.

(3) شرح الكافية الشافية 309/1.

(4) شرح الرضي على الكافية 394/2.

(5) تطور المصطلح النحوي البصري 162.

(6) الباب في علل البناء والإعراب 416/1.

(7) شرح الرضي على الكافية 337/2.

(8) الكليات 605.

ومما تقدّم يبدو واضحاً أن استقلالية المعطوف عن المعطوف عليه بالحرف وعدم توضيحه له، جعلته أجنبياً منه، ولا صلة بينهما سوى الاشتراك في الحكم والإعراب وذلك الاشتراك لا يلغي كون المعطوف أجنبياً عن المعطوف عليه.

بدل الغلط:

وفي حديث الرضي عن التوابع أخرج البدل من كونه أجنبياً، لكنه نص على ندرة بدل الغلط، إيذاناً بإعطائه حكماً خاصاً مختلفاً عن سائر أنواع البديل فقال: ((التأكيد والبديل ليسا بأجنبيين منفصلين عن متبوعهما، لا لفظاً ولا معنى، أما معنى فلائُ البديل في الأغلب إما كل المتنوع وبعبارة أو متعلقه، والغلط قليل نادر، والتأكيد عين المؤكد، وأما اللفظ فلائُ لا يفصل بينهما وبين متبوعهما بحرف كما في عطف النسق))⁽¹⁾، فالرضي أخرج البديل من كونه أجنبياً، وذلك أنه ليس منفصلاً لا لفظاً ولا معنى غير أنّ هذا الحكم لا يستقيم في بدل الغلط لأنّه - وإن لم ينفصل في اللفظ - انفصل في المعنى؛ لذلك عدّه أجنبياً، فقال: ((وهذا الذي يسمّى بدل الغلط، على ثلاثة أقسام، أما بداء، وهو أن تذكر المبدل منه عن قصد وتعمد، ثم توهم أنك غلط، لكون الثاني أجنبياً، وهذا يعتمد على كثرة المبالغة والتفنن في الفصاحة، وشرطه أن يرتقي من الأدنى للأعلى، كقولك هند نجم، بدرّ، شمس... وإما غلط صريح محقق، كما إذا أردت مثلاً أن تقول جاني حمار فسبق لسانك إلى رجل ثم تداركت فقلت حمار، وإما نسيان، وهو أن تعتمد إلى ذكر ما هو غلط، ولا يسبقك لسانك إلى ذكره لكن تنسى المقصود، ثم بعد ذلك تتداركه بذكر المقصود))⁽²⁾، ويتّضح من هذا النص أن بدل الغلط بأقسامه الثلاثة: بداء، أو غلطاً صريحاً، أو نسياناً، يكون أجنبياً من المبدل منه؛ لأنّه يخالف أصل وجود التوابع وهو توضيح المتنوع بل بخلاف ذلك فبدل الغلط لا صلة له بمتبوعه فهو يلغي دلالة ليحل محلها، ولا يخرج بدل الغلط عن كونه أجنبياً وإن جاء لغرض بلاغي كما هو الحال عند الشعراء؛ لأنّ للبديل قسمة حاصرة ف((البديل إما أن يكون عين المبدل منه أو لا يكون فإن كان فهو بدل الكل من الكل، وإن لم يكن فإما أن يكون أجنبياً عنه أو لا فإن كان فهو بدل الغلط))⁽³⁾.

وأجنيبة بدل الغلط عن متبوعه هي التي جعلت أبا علي الفارسي يحمله على الاضراب في دلالاته، وليس على حكم التابع الموضح لمتبوعه، فقدّر له حرف إضراب فقال: ((وبدل الغلط نحو: مررت برجلٍ حمارٍ، أراد مررت بحمار فغلط بقوله رجل، فوضع حماراً موضع رجل، وحق هذا أن يستعمل فيه (بل)، فيقال: مررت برجلٍ بل حمارٍ))⁽⁴⁾، فأجنيبة بدل الغلط جاءت من مفارقتها معنى متبوعه، وأوضح الجرجاني ذلك عند شرحه لقول أبي علي الفارسي، فقال: ((أما حمار فلا ملابسة له برجل، وإنما يأتي ذلك عند الغلط، ولا يكون في كلام فصيح))⁽⁵⁾، فبدل الغلط تمحضت أجنيبة؛ لأنّه فقد الصلة والعلاقة والملابسة بمتبوعه فصار أجنبياً منه.

2. الفعل الأجنبي:

أورد الرضي الخلاف النحوي في تنازع عاملين في العمل النحوي وأيهما أولى بالعمل، فقال: ((البصريون يقولون المختار أعمال الثاني مع تجويز أعمال الأول، وكذا الكوفيون يختارون أعمال الأول مع تجويز أعمال الثاني، إنما اختار البصريون أعمال الثاني؛ لأنّه أقرب الطالبين إلى المطلوب، فالأولى أن يستبد به دون الأبعد، وأيضاً لو عملت الأول في العطف نحو: قام وقعد زيد، لفصلت بين العامل ومعموله بأجنبي بلا ضرورة ولعطفت على الشيء وقد بقيت منه بقية، وكلاهما خلاف الأصل... وقال الكوفيون: أعمال الأول أولى؛ لأنّه أول الطالبين، واحتياجه إلى ذلك المطلوب أقدم من احتياجه الثاني))⁽⁶⁾.

(1) شرح الرضي على الكافية 337/2.

(2) المصدر نفسه 386/2.

(3) مفتاح العلوم 84/1.

(4) الإيضاح 221.

(5) المقتصد في شرح الإيضاح 935/2.

(6) شرح الرضي على الكافية 204/1، 205، والمسألة الخلافية كما بدت واضحة من سرد الرضي لها، ينظر: الانصاف في مسائل الخلاف 83/1 (م-13)، وذكرت نص الرضي لأن ذكر الأجنبي ولم يذكره صاحب الانصاف.

ولا تهما تفصيلات المسألة الخلافية بقدر ما يهنا ما كان منها أجنبيًا، فنصّ الرضي يكشف لنا عن إمكان أن يكون الفعل أجنبيًا، وذلك في مسألة التنازع في العمل، فوقع الفعل بين فعل وفاعله في حالة كون العمل للفعل الأول فيكون الثاني مقحمًا بين فعل وفاعله، فيكون أجنبيًا منهما على وفق الرأي الكوفي القائل بإعمال الفعل الأول في الفاعل الذي جاء بعد الفعل الثاني كما في المثال (قام وقعد زيد)، فإذا أعمل الفعل (قام)، ورفع به (زيد) يكون الفعل (قعد) أجنبيًا منهما؛ لأنّ النحويين لا يجيزون الفصل بين الفعل والفاعل بالأجنبي، قال أبو علي الفارسي: ((لا يُفصل بين الفاعل وفعله بالأجنبي))⁽¹⁾، فالفعل الواقع بينهما صار أجنبيًا.

3. الأجنبي من الفعل الناقص (كان):

ذكر أبو علي الفارسي الأجنبي من (كان) بالدراسة فقال: ((ولا يجوز كانت زيدًا الحمى تأخذ، إن رفعت الحمى بـ(كانت) لفصلك بين كان واسمها بأجنبي منها وهو (زيد) الذي هو مفعول مفعولها))⁽²⁾، فالفارسي لم يجوز الفصل بـ(زيد) بين كان واسمها بمعمول الفعل (تأخذ) الذي وقع ضمن جملة هي خبر (كان)، لذلك فهو معمول لمعمولها الذي سمّاه الفارسي مفعولها.

ولعلّ أبا علي الفارسي سمّى هذا الفاصل أجنبيًا بناءً على استقباح سبويه لهذا الفصل في الاستعمال ومنعه، إذ قال: ((لو قلت: كان زيدًا الحمى تأخذ أو تأخذ الحمى لم يجر وكان قبيحًا))⁽³⁾، وقد فهم السيرافي من نص سبويه أنّ الإشكال هو أن يكون المنصوب بعد (كان) ليس منصوبها، وإنما منصوب معمولها، لذلك كان هذا سبب المنع، فقال: (((كان)، و(ليس) وأخواتها لا يليهن منصوب بغيرهن، ولا يجوز أن تقول: كانت زيدًا الحمى تأخذ، أو كانت زيدًا تأخذ الحمى، وذلك أن (كان) وبابها أن تعمل الرفع والنصب، فلا يجوز أن يليه إلا شيء يعمل فيه أو في موضعه))⁽⁴⁾.

فالسيرافي يرى الفصل - الذي منعه سبويه وعده الفارسي أجنبيًا - ملبسًا؛ لأنّ (كان) وأخواتها ترفع وتنصب، فإذا وليها منصوب ليس منصوبها التيس بمنصوبها، وإذا وليها مرفوع غير مرفوعها التيس بمرفوعها، لذلك يرى أنّ الصحيح أن يلي (كان) وأخواتها ما تعمل فيه أو ما تعمل في محله، وهذا اللبس في المعنى والإيهام في تحديد العناصر النحوية هو الذي جعل أبا علي الفارسي يعد هذا الفاصل أجنبيًا؛ لأنّه ليس من معمولات (كان) بل من معمولات معمولاتها فتقديمه يجعله فاصلًا بين متلازمين، ويلتبس بمعمولات (كان).

ثانيًا: الجملة الأجنبية:

الجملة هي الكلام المركب تركيبًا إسناديًا، عرفها ابن هشام بقوله: ((والجملة عبارة عن الفعل وفاعله، ك(قام زيد) والمبتدأ وخبره، ك(زيد قام)، وما كان بمنزلة أحدهما نحو (ضرب اللص)، و(أقائم الزيدان) و(كان زيد قائمًا) و (وظننته قائمًا))⁽⁵⁾. وقد ردّ ابن هشام على من يجعل الجملة مرادفة للكلام، بقوله: ((والصواب أنّها أعمّ منه، إذ شرطه الإفادة؛ بخلافها، ولهذا تسمّعهم يقولون: جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيدًا، ليس بكلام))⁽⁶⁾، فهذا التركيب الذي هو قوام الجملة يجعل لها استقلالية تفقدها الترابط مع غيرها إلا برابط يُزاد على تركيبها، فدخلت الجملة في ظاهرة الأجنبي بلحاظ الاستقلال أو الترابط بينها وبين ما جاءت ضمنه من كلام.

وقد أورد ابن هشام بعض أنواع الجمل ضمن الأشياء التي تحتاج إلى رابط من ضمير أو غيره، وتلك الجمل هي: الجملة المخبر بها، والجملة الموصوف بها، والجملة الموصول بها الأسماء، والجملة الواقعة حالاً، والجملة المفسرة لعامل الاسم المشتغل عنه، نحو (زيد ضربته)⁽⁷⁾، فإن افتقدت هذه الجمل الرابط الذي يربطها صارت أجنبيّة، لكن خفاء الرابط

(1) الإيضاح 122.
(2) المصدر نفسه 120.
(3) كتاب سبويه 70/1.
(4) شرح السيرافي 351/1.
(5) مغني اللبيب 357.
(6) المصدر نفسه 357.
(7) ينظر: المصدر نفسه 469-472.

في بعض الجمل جعلها تتردد بين الأجنبية وعدمها أي أن تكون سببية لما وقعت فيه من كلام مرتبطة به، ضمن ذلك ما تحدث عنه الجرجاني في جملة المدح والذم، وتناول بحديثه كون المخصوص بالمدح أو الذم في أحد أوجه الإعراب يكون مقدماً في التقدير فيعرب مبتدأ، وتكون جملة المدح من الفعل والفاعل في محل رفع خبر لهذا المبتدأ، فقال: ((إعلم أنك إذا قلت (نعم الرجل عبد الله) كان على هذين الوجهين، فإن جعلت (عبد الله) مقدماً في النية حتى كأنه قيل: عبد الله نعم الرجل، كان مبتدأ وكان قولك: نعم الرجل، جملة من الفعل والفاعل في موضع خبره، والذي يشكل منه أن الجمل إذا وقعت أخباراً كان فيها ما يعود على المبتدأ كقولك: زيدٌ خرج غلامه، وزيدٌ أبوه منطلقٌ، وليس في قولك: نعم الرجل ذكر يعود إلى عبد الله من جهة الظاهر))⁽¹⁾، فالإشكال الذي طرحه الجرجاني هو خلو الجملة من الضمير الرابط لها بما كانت له خبراً في حال تقدير (عبد الله نعم الرجل)؛ لأنها فقدت الرابط في ظاهرها فأشبهت بالجملة الأجنبية، لكن لخصوصية هذا الاستعمال وإفادته الدلالة جعلت الجملة فيه ليست أجنبية، أوضح ذلك الجرجاني وعلمه بقوله: ((لأجل أن الرجل قد انتظم عبد الله وغيره، وإذا انتظمه لم تكن الجملة التي هي (نعم الرجل)، بأجنبية منه، كما يكون ذلك إذا قلت عبد الله قام الرجل الذي تعلم، وعبد الله خرج عمرو))⁽²⁾، فأخرج الجرجاني جملة (نعم الرجل) من كونها أجنبية بلحاظ دلالة (ال) الجنسية التي دخلت على (رجل) فصارت رابطاً بين (عبد الله) و(الرجل)؛ لأنَّ (الرجل) مشتمل - بدلالته على جنس الرجال - على (عبد الله) وكأنه هو بخلاف الجمل التي مثل لها مثل: (عبد الله خرج عمرو) فجملة (خرج عمرو) عدت أجنبية لأنها فقدت الرابط بالمبتدأ (عبد الله).

ووردت جمل افتقدت الرابط لكنها لم تعد أجنبية لاعتبارات معينة، مثل جملة الخبر التي هي المبتدأ في المعنى، ف((إذا كانت الجملة الواقعة خبراً هي المبتدأ في المعنى لم تحتج إلى رابط... كقولك: (نطقني الله حسبي)... استغني عن الرابط؛ لأنَّ قولك (الله حسبي) هو معنى (نطقني))⁽³⁾، فإذا كانت جملة الخبر هي المبتدأ نفسه في المعنى ((فلا تحتاج إلى رابط، لأنها ليست أجنبية عنه))⁽⁴⁾، فجملة الخبر تكون سببية بالرابط، وتكون أجنبية بفقد ذلك الرابط ف((الجملة الواقعة خبراً لا بد أن تكون مشتملة على رابط يربطها بالمبتدأ وإلا صارت جملة أجنبية))⁽⁵⁾. ومن الجمل التي يتحكم الربط بجعلها أجنبية أو لا، جملة الصلة والغالب في الرابط لها بالموصول ((هو الضمير العائد إليه، ولو لم يذكر الموصول في الصلة، ل بقي الحكم أجنبياً عنه؛ لأنَّ الجمل مستقلة بأنفسها لولا الرابط الذي فيها))⁽⁶⁾، فجملة الصلة مستقلة أجنبية لولا الضمير الرابط لها بالصلة. كذلك الأمر نفسه يقال في جملة الصفة، قال العكبري: ((ولا بد في الصفة من ضمير يعود على الموصوف؛ لأنَّ ذلك من ضرورة كونه مشتملاً والمظهر لا بد أن يصحبه ضميراً الموصوف ليصير من سببه به كقولك مررت برجل قائم زيدٌ عنده فلولا الهاء لكان الكلام أجنبياً من الأول ولم يكن صفة له))⁽⁷⁾، فالجملة الواقعة صفة ترتبط بموصوفها بضمير إن وجد كانت سببية لموصوفها مرتبطة به، وإن فقدت هذا الضمير صارت أجنبية لا يصح الوصف بها، ومثل ما تقدّم من قول في هذه الجمل يقال في سائر الجمل التي تحتاج إلى رابط، فهي بوجوده سببية لما جاءت له، وإن فقدت هذا الرابط فهي أجنبية منه لا ينفع استعمالها في الكلام.

طروء الأجنبية على الجملة لعارض:

قد يطرأ على الجملة السببية المتصلة بما وردت فيه من كلام ما يجعلها أجنبية، في توضيح ذلك قال الجرجاني: ((قد ترى الجملة وحالها مع التي قبلها حال ما يعطف، ويقرن إلى ما قبله، ثم تراها قد وجب فيها ترك العطف، لأمر عرض فيها صارت أجنبية مما قبلها مثال ذلك قوله تعالى: ﴿أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ﴾ [البقرة:

(1) المقتصد في شرح الإيضاح 367/1.

(2) المصدر نفسه 367/1.

(3) شرح ابن عقيل 204/1.

(4) جامع الدروس العربية 343/2.

(5) التطبيق النحوي 101.

(6) شرح الرضي على الكافية 12/3.

(7) اللباب في علل البناء والإعراب 405/1.

١٥]، الظاهر كما لا يخفى يقتضي أن يعطف على ما قبله من قوله: ﴿... نَا ج [البقرة: ١٤]، وذلك ليس بأجنبي منه، بل هو نظير ما جاء معطوفاً من قوله تعالى: ﴿مُذَبِّبِينَ بَيْنَ ذَلِكَ لَا إِلَى هَؤُلَاءِ وَلَا إِلَى هَؤُلَاءِ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ سَبِيلًا﴾ [النساء: ١٤٢]، وقوله: ﴿وَمَكْرُوا اللَّهَ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ﴾ [آل عمران: ٥٤]، وما أشبه ذلك مما يُردُّ فيه العجز على الصدر، ثم إنَّك تجده قد جاء غير معطوف، وذلك لأمر وجب أن لا يعطف^(١)، يتَّضح من هذا النص أن الحديث عن جملة (الله يستهزئ بهم) في النص القرآني محل الحديث، فالأصل الذي يدل عليه السياق هو وجود (واو) العطف قبلها فالمقام مقام عطف بين الجمل يتَّضح به المعنى، ثم حُذف حرف العطف فصارت الجملة أجنبية؛ لأنَّها فقدت الرابط بما قبلها.

ورأي الجرجاني أنَّ هذه الجملة كانت معطوفة فحذف العطف فصارت أجنبية مبني على أنَّ هذه الجملة جاءت في سياق جمل جاءت قبلها ولا يمكن عدّها استئنافية، فهو قد أخذ - قبل ذكره النص السابق - من يعدّ كل جملة قطعت عن العطف استئنافية فقال: ((وقد قنع الناس فيه بأن يقولوا إذا رأوا جملة قد ترك فيها العطف: إنَّ الكلام قد استئنّف وقطع عمّا قبله لا تطلب أنفسهم منه زيادة على ذلك، ولقد غفلوا غفلة شديدة))^(٢)، والناظر في السياق التي وردت فيه جملة (الله يستهزئ) يلمس صحة ما ذهب إليه الجرجاني بأنَّها ليست استئنافية؛ لأنَّ ((الجمل المستأنفة نوعان أحدهما: الجملة المفتتح بها النطق، كقولك ابتداءً (زيد قائم)، ومنها الجمل المفتتح بها السور، والثاني: الجملة المنقطعة عمّا قبلها نحو: (مات فلان، رحمه الله) وقوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ ذِي الْقُرْنَيْنِ قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا (83) إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا﴾ [الكهف: 83-84])^(٣)، فيتَّضح من هذا النص أن جملة (الله يستهزئ بهم) ليست من نوعي الجملة الاستئنافية، فهي لم يبتدأ بها الكلام، وليست منقطعة عمّا قبلها، بل هي موصولة في المعنى بصلتها بما قبلها، لكن حينما عرض على هذه الجملة حذف العطف صارت أجنبية، ولكي يوضح الجرجاني كون هذه الجملة كانت معطوفة أورد مجموعة من الآيات في سياق يشبه سياق الجملة التي عدّها أجنبية وكانت الجمل في تلك الآيات متصلة بالعطف ففاس عليها أن السياق سياق عطف وعرض له الحذف فصارت الجملة بذلك أجنبية.

الفصل بالأجنبي بين المنع والجواز:

تقدم أن أظهر موارد الأجنبي تكون في مسائل الفصل، لذلك سأورد هنا آراء علماء العربية في الأجنبي الفاصل بين المتلازمين، من حيث المنع والجواز وأحوال هذا الحوار سواء أكان في مواضع الاختيار أم في مواضع الاضطرار، وأظهر الحالتين هي حالة المنع؛ لأنَّ الفصل يكون حاجزاً بين متلازمين لا ينبغي الدخول بينهما؛ لأنَّ ذلك يترك الدلالة فهو جاء على غير الأصل.

منع الفصل بالأجنبي:

1. الفصل بين الفعل والفاعل:

قال أبو علي الفارسي: ((لا يفصل بين الفاعل وفعله بالأجنبي))^(٤)، فطبيعة التلازم بين الفعل والفاعل منعت الفصل بينهما؛ لأنَّ الفعل يطلب الفعل مباشرة، إذ ((كان الفعل والفاعل كالشيء الواحد))^(٥)، فهذا الاندماج بين الفعل والفاعل يمنع الفصل بينهما؛ لأنَّه يكون مجزئاً للشيء الواحد.

2. الفصل بين (إن) واسمها:

تحدّث ابن الوراق عن منع الفصل بين (إن) واسمها بسوى الظرف، فقال: ((الظروف فيها اشتغال على الجملة التي تتعلق بها، فقدمت الظروف، وأخرت، فقد صارت بهذا الاشتغال على الجملة والتعلق بها والاحتواء عليها بمنزلة بعض

(1) دلائل الإعجاز 231.

(2) المصدر نفسه.

(3) مغني اللبيب 363.

(4) الإيضاح 121.

(5) علل النحو 161.

الجملة، وما ليس بأجنبي من الاسم والخبر، فجاز الفصل بها، ولم يجز غيرها تقدير هذا المعنى والفصل به؛ لأنه ليس له هذا المعنى الذي في الظرف⁽¹⁾.

يتضح أن أجنبي أي فاصل عدا الظرف هي التي منعت من الفصل به بخلاف الظرف الذي يجوز الفصل به؛ لأنه من متعلقات الجملة، وأوضح ذلك الجرجاني بقوله: ((واعلم أن الفصل بين هذه الحروف وبين ما يعمل فيه بالظرف جائز كقولك: إن في الدار زيداً قائماً... ولا يجوز ذلك بغير الظرف))⁽²⁾، يتضح أن ما سوى الظرف أجنبي بين (إن) وأخواتها وما عملت فيه فلم يجوز النحويون الفصل به. الفصل بين الموصول وصلة:

درس ابن جني الأسماء الموصولة ويُنَّ أنْها لا تتوضح إلا بالصلة، ولم يجوز الفصل بين الصلة والموصول، فقال: ((واعلم أن هذه الأسماء لا تتم معانيها إلا بصلات توضحها وتخصصها... ولا يجوز الفصل بين الصلة والموصول بالأجنبي))⁽³⁾، وإنما لم يُجز الفصل بين الصلة والموصول؛ لأنهما كالشيء الواحد، قال المبرد: ((الصلة والموصول بمنزلة الدال من (زيد)، أو الياء))⁽⁴⁾، وعلى وفق هذا المفهوم لا يكون الفصل بين الصلة والموصول فصلاً بين متلازمين بل بين متمازجين فهما كالشيء الواحد فلا غرابة في أن يمنع الفصل بينهما بأجنبي.

4. الفصل بين المصدر ومعموله:

ذكر ابن يعيش إعمال المصدر ومنع الفصل بينه وبين معموله، فقال: ((وكذلك لا يفصل بين المصدر وما عمل فيه بأجنبي))⁽⁵⁾، وذهب الرضي إلى مثل هذا الرأي في عدم جواز الفصل بين المصدر ومعموله بأجنبي بقوله: ((لا يجوز الفصل بينه وبين معموله بأجنبي، نحو أعجبتني ضربك اليوم أمس زيداً، على أن أمس ظرف لأعجبتني))⁽⁶⁾، ويبدو أن عدم جواز الفصل بين المصدر ومعموله بالأجنبي محمولة على عدم جواز الفصل بين الفعل ومعموله؛ لأن المصدر - وإن كان اسماً - عامل عمل الفعل، فحمل عليه في الحكم لوجه الشبه هذا إذ ((ليس من شروط القياس من أن يكون المقيس مساوياً للمقيس عليه في جميع أحكامه))⁽⁷⁾، فوجه الشبه هذا بين المصدر وفعله جعله مثله فكما ((لا يفصل بين الفاعل وفعله بالأجنبي))⁽⁸⁾ كذلك لا يفصل بين المصدر وما عمل فيه بالأجنبي.

5. الفصل بين اسم التفضيل و(من):

ذكر ابن مالك عدم جواز الفصل بين اسم التفضيل و(من) الجارة للمفضول، فقال: ((ولا يفصل بين (أفعل) التفضيل و(من) بأجنبي؛ لأنها بمنزلة المضاف والمضاف إليه بوجه ما))⁽⁹⁾، فابن مالك في تشبيهه الفصل بين أفعل التفضيل و(من) بالفصل بين المضاف والمضاف إليه يجعله من أبعد أنواع الفصل قبولاً فقد وصف ابن جني الفصل بالأجنبي بين المضاف والمضاف إليه بأنه أقرب أنواع الفصل، فقال: ((فمن قبيحها الفرق بين المضاف والمضاف إليه، والفصل بين الفعل والفاعل بالأجنبي وهو دون الأول))⁽¹⁰⁾، فمنع الفصل بين أفعل التفضيل و(من) على قياسهم له على الفصل بين المضاف والمضاف إليه.

ويتضح من المسائل التي عرضتها آنفاً أن الأغلب الأعم هو منع الفصل بالأجنبي، وقد تقدم في أغلب مسائل البحث - زيادة على هذه المسائل في هذا المبحث - أن المنع وعدم الجواز هو الشائع، وهناك نصوص تعدّ أصولاً لفروع

(1) المصدر نفسه 191.
(2) المقتصد في شرح الإيضاح 453/1.
(3) اللمع في العربية 295.
(4) الكامل في اللغة 35/1.
(5) شرح المفصل 83/4.
(6) شرح الرضي على الكافية 406/3.
(7) الانصاف في مسائل الخلاف 164/2.
(8) الإيضاح 121.
(9) شرح الكافية الشافية 1131/2.
(10) الخصائص 390/2.

كثيرة، فهي تتحدث عن العامل والمعمول ولسعة تطبيق نظرية العامل في النحو العربي تعدُّ هذه المسائل قواعد عامّة تشمل تطبيقاتها جميع مباحث النحو العربي لاستتاده على نظرية العامل، فمن هذه النصوص على سبيل التمثيل قول الجرجاني: ((اعلم أنّه لا يجوز الفصل بين العامل والمعمول بالأجنبيّ))⁽¹⁾، وقال أيضاً: ((الفصل بين العامل والمعمول بالأجنبيّ غير سائغ))⁽²⁾، وفي السياق نفسه قال العكبري: ((الفصل بين العامل والمعمول بالأجنبيّ لا يجوز))⁽³⁾، وقال أيضاً: ((وإنما لم يجر الفصل بين (كان) وغيرها من العوامل بما لم تعمل فيه؛ لأنّه أجنبيّ غير مسند للكلام والعامل يطلب معموله فالفصل بينهما يقطعه عنه))⁽⁴⁾، فينّضح أنّ هناك علّة جامعة في نظر النحويين تمنع الفصل بالأجنبيّ ولا تجيزه بين العامل والمعمول هي اقتضاء العامل للمعمول مباشرة، ووجود الأجنبيّ يقطع هذه الصلة اللفظية التي تحققها مباشرة العامل للمعمول، ويشوش المعنى في فهم السامع بفصل ما كان ينتظره متواصلاً من دون قطع.

وأيد الأستاذ عباس حسن الرأي القائل بالمنع بقوله: ((الفصل بالأجنبيّ ممنوع مطلقاً))⁽⁵⁾، وذهب الدكتور تمام حسان إلى منع الفصل في مواضع كثيرة منها ما تقدّم ذكره في هذا المبحث وعدّ الفصل نوعاً من أنواع التضام⁽⁶⁾.

ثانياً: جواز الفصل بالأجنبيّ:

وجواز الفصل بالأجنبيّ على نوعين الأول: الجواز في حال الاختيار، والثاني: الجواز ندرة أو ضرورة، وفيما يأتي توضيح كل نوع:

النوع الأول: جواز الفصل بالأجنبيّ حال الاختيار الفصل بين الوصف والموصوف.

1. أجاز الرضي الفصل بالأجنبيّ بين الوصف والموصوف بقوله: ((لو قيل: بجواز أكرم هذا رجل ضربها لجاز؛ لأنّ الفصل بين الوصف والموصوف بالأجنبيّ غير ممتنع بخلاف الصلة والموصول، إذ الاتصال الذي بين الأولين أقلّ ممّا بين الأخيرين))⁽⁷⁾، فالرضي يجيز الفصل بالأجنبيّ أو يمنعه بلحاظ قوة الاتصال بين المتلازمين أو ضعفه، فما قوي اتصاله امتنع فيه الفصل بالأجنبيّ كما في الصلة والموصول فهما كالشيء الواحد، وإذا ضعف الاتصال بين المتلازمين جاز الفصل بينهما بالأجنبيّ كما في الوصف والموصوف، إذ يضعف الاتصال بينهما؛ لأنّ الوصف هو الموصوف في الحقيقة لكن كل واحد منهما يعطي معنى وحده بخلاف الصلة والموصول اللذين يعدان جزءين من شيء واحد، لا يعطي أحدهما معنى من دون الآخر فـ((الصلة من الموصول بمنزلة الدال من (زيد)، أو الياء))⁽⁸⁾، لذلك منع الرضي الفصل بين الصلة والموصول وأجازها بين الوصف والموصوف بمعيّار شدة الاتصال وضعفه وكان ابن جني رتب مراتب قبّح الفصل بالأجنبيّ بقوله: ((وعلى الجملة كلما ازداد الجزءان اتصالاً قوي قبّح الفصل بينهما))⁽⁹⁾، فقوة اتصال الصلة بالموصول منع الفصل بينهما، وضعف اتصال الوصف بالموصوف أجاز الفصل بينهما.

2. الفصل بالأجنبيّ بين همزة الاستفهام والفعل:

درس السيوطي مسألة إجراء فعل القول مجرى (ظن) وأخواتها، في أنّه ينصب مفعولين بشرط أن تسبق بهمزة استفهام، وتحدّث عن فصل همزة الاستفهام عن الفعل بفواصل ونقل رأياً في ذلك فقال: ((وقيل لا يضر الفصل مطلقاً ولو بأجنبيّ نحو: أأنت تقول زيداً منطلقاً وعليه الكوفيون وأكثر البصريين ما عدا سيبويه والأخفش))⁽¹⁰⁾، يّضح أنّ الكوفيين وبعض البصريين يجيزون الفصل بالأجنبيّ بين همزة الاستفهام والفعل الذي دخلت عليه في الاختيار من دون ضرورة.

(1) المقتصد في شرح الإيضاح 426/1.

(2) المقتصد في شرح الإيضاح 426/1.

(3) اللباب في علل البناء والإعراب 155/1.

(4) المصدر نفسه 169/1.

(5) النحو الوافي 216/3.

(6) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها 223.

(7) شرح الرضي على الكافية 196/1.

(8) الكامل في اللغة 35/1.

(9) الخصائص 390/2.

(10) المطالع السعيدة في شرح الفريدة 341/1.

وتتعلق هذه المسألة بجانب لهجي، ذكر ذلك ابن عصفور في حديثه عن فعل القول وإجرائه مجرى الظن لينصب مفعولين، ووضح شروط ذلك بقوله: ((أما بنو سليم فيجرونه مجرى الظن، وأما غيرهم من العرب فلا يجرونه مجرى الظن إلا بأربعة شروط: أن يكون الفعل مضارعاً لمخاطب قدمته أداة استفهام غير مفعول بينها وبينه إلا بظرف أو مجرور نحو قولك: أتقول زيداً منطلقاً، وأتقول اليوم عمرًا ذاهباً))⁽¹⁾، وفي هذه المسألة يكون الفصل جائزاً بين الهمزة والفعل بأجنبيي وبغير أجنبيي إلا أنَّ لكل فصل حكماً، فالفصل بالظرف والجار والمجرور يبقى الفعل (يقول) ينصب مفعولين كما هو حال (ظن)، أما إذا كان الفاصل أجنبياً فإنه يبطل عمل (يقول) فلا يعمل عمل (ظن)، وإنما يرجع الفعل إلى أصل عمله أي إن ما يأتي بعده يكون على الحكاية وقد بين ذلك ابن مالك بقوله: ((فإن فصل بينه وبين الاستفهام أحد المفعولين، أو ظرف أو جار ومجرور، لم يضر الفصل، فإن فصل بغير ذلك بطلت موافقة الظن، وتعينت الحكاية، نحو قولك: أنت تقول: زيداً راحلاً... وتقول إذا فصلت بظرف أو جار ومجرور: أغداً تقول زيداً راحلاً))⁽²⁾.

وقد كان سيبويه أجاز الفصل بين همزة الاستفهام والفعل الذي دخلت عليه - وإن لم يذكر الأجنبيي - وعلل ذلك بخصوصية الهمزة؛ لأنها أصل في باب الاستفهام، فقال: ((وأما الألف فتقديم الاسم فيها قبل الفعل جائز؛ لأنها حرف الاستفهام الذي لا يزول عنه إلى غيره وليس للاستفهام فيها الأصل غيره))⁽³⁾، ومما تقدم يتضح في هذه المسألة أن الفصل بالأجنبيي جائز فيها وإن كان يغير بعض أحكامها من إعمال فعل القول عمل (ظن) أو إرجاعه إلى أصله فتكون الجملة بعده محكية على ما هي عليه من عناصر إسناد ووجوه إعراب ولا عمل له في أجزائها.

3. الفصل بالأجنبيي بين المعطوف والمعطوف عليه:

ذكر أحمد الغرناطي الآيتين الأولى والثانية من سورة البلد ﴿لَا أَقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ (1) وَأَنْتَ حِلٌّ بِهَذَا الْبَلَدِ﴾ [البلد: 2-1] وافترض سؤالاً فقال: ((للسائل أن يسأل عن تكرير لفظ (بلد) وجعله معطوفاً وفاصلة في الآيتين، وكيف موقع ذلك في البلاغة وعند الفصحاء))⁽⁴⁾، وأخذ يسهب في توضيح ذلك ومسوغاته، وذكر الأجنبيي، فقال: ((ألا ترى أن البلد معظم فهذا مسوغ كاف، والكلام جملتان وهذا مسوغ أيضاً، والجملة الواقعة فيها التكرار جملة اعتراض، وجمل الاعتراض كالكلام الأجنبيي بوجه عام، وإنما يؤتى بالجملة تشديداً وإنباءً بما يقصد من اعتناء وتحرير كلام، فلكون جمل الاعتراض أجنبيية في الأصل عن الكلام حسن فيها ما لا يحسن في غيرها، فساغ التكرير وحسن في الآية من هذه الوجوه الثلاثة إلا أن القسم إنما وقع بقوله: ((أقسم بهذا البلد ووالد ما ولد))، وليس قوله: ((أنت حل بهذا البلد)) مما وقع به القسم بوجه، وإنما هي جملة اعتراض سبقت بيانا لعظم قدرة صلى الله عليه وسلم))⁽⁵⁾، ويتضح من قوله هذا أن الجمل الاعتراضية عنده جمل أجنبيية وهي موجودة وشائعة في القرآن الكريم، وفي ذلك تجويز للفصل بالأجنبيي بين المعطوف والمعطوف عليه، غير أن من علماء العربية من لا يعدّ الجملة المعترضة جملة أجنبيية، وتقدم في صدر البحث الإشارة إلى هذا الرأي، وقد ذهب إليه ابن عصفور قال: ((لا يجوز الفصل بين الصلة والموصول بأجنبيي، أعني بما ليس من الصلة إلا أن يكون الفاصل جملة اعتراض، وهو ما كان فيه من الجمل تأكيدا وتبيينا للصلة))⁽⁶⁾، فيتضح هنا أن الجملة المعترضة في رأي ابن عصفور ليست أجنبيية؛ لأن وجودها من متممات المعنى ومؤكداته.

وجوز ابن مالك الفصل بين المعطوف والمعطوف عليه بفواصل أجنبيي إلا أنَّ هذا الأجنبيي غير محض، ففي قوله تعالى: ﴿فَاعْسِلُْوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلُكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾ [المائدة: 6]، فقد وجه الرأي القائل بعطف (أرجلكم) على (أيديكم) بأنه قد فصل بجملة (امسحوا برؤوسكم) بين المتعاطفين فقال: ((ومن الفصل بما ليس

(1) المقرب 323.

(2) شرح الكافية الشافية 568/2.

(3) كتاب سيبويه 99/1.

(4) ملاك التأويل 1143/2.

(5) ملاك التأويل 1145/2.

(6) شرح جمل الزجاجي 186/1، وينظر: المقرب 65.

أجنبيًا محضًا الفصل بـ(وامسحوا برؤوسكم) بين الأيدي والأرجل؛ لأنَّ المجموع عمل واحد فُصد الإعلام بترتيبه فحسن، وكان ذلك أسهل من الجملة المعترض بها بين شيئين امتزاجهما أشد من امتزاج المعطوف والمعطوف عليه، كالموصول والصلة، والموصوف والصفة⁽¹⁾، فسوّغ ابن مالك هذا الفصل بأن الجملة المعترضة تؤدي إلى تمام المعنى فهي ليست أجنبيّة محضة، وأن المعطوف والمعطوف عليه أقل امتزاجًا من غيرهما لذلك من فيهما الفصل بالأجنبي غير المحض، وقصد بغير المحض أنَّ له علاقة دلالية بالكلام الذي ورد فيه فهو لم يكن مقحمًا، أو فاقداً لأي صلة بذلك الكلام الذي كان فاصلاً فيه.

ونذكر الآلوسي وجود الفصل بالأجنبي بين المعطوف والمعطوف عليه بالأجنبي في آيات كريمة، منها قوله تعالى: ﴿قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيْكُمْ مَا حُمِّلْتُمْ وَإِنْ تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ (54) وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ (55) وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [النور: 54، 55، 56]. فتحدث عن بين (أقيموا الصلاة) و(أطيعوا) في الآيات السابقة مع الفصل الكبير بينهما بمجموعة كبيرة من المفردات والجمل، فقال: ((ثم قال سبحانه بعد تمام الآية وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة، فعطف (أقيموا) على (أطيعوا) مع وقوع الفصل الكثير بينهما... سلمنا أن لا فساد في ذلك إلا أن مثل هذا الفصل ليس محل النزاع فإنه فصل بين المعطوف والمعطوف عليه بالأجنبي من حيث الإعراب، وهو لا ينافي البلاغة، وما نحن فيه على ما ذهبوا إليه فصل بأجنبي باعتبار موارد الآيات اللاحقة والسابقة⁽²⁾)) فيتضح أنَّ الآلوسي يجيز الفصل بالأجنبي بين المعطوف والمعطوف عليه.

ونذكر الدكتور فاضل السامرائي جواز الفصل بالأجنبي في العربية في مواضع معينة فقال: ((والذي يظهر لي والله أعلم أنه يجوز الفصل بين العامل ومعموله بالأجنبي فيما وردت له نصوص فصيحة ليست من باب الضرورة وكان المعنى مفهوماً فإن ألبس أو أدى إلى تعقيد في المعنى أو غموض فيه لم يجز، وقد أجاز الكوفيون معظم حالات المنع المذكورة، وقد وردت نصوص فصيحة بالفصل بين العامل والمعمول بالأجنبي وقد خرجها النحاة على القلة أو الضرورة أو التأويل⁽³⁾))، ومدار الفهم وعدم اللبس في المعنى هو مناط الجواز للفصل بالأجنبي كما يتضح من قول الدكتور السامرائي.

النوع الثاني: جواز الفصل بالأجنبي للضرورة:

سأورد هنا بعض النصوص التي تشير إلى موارد جواز الفصل بالأجنبي ضرورة، وهي واضحة الدلالة لا تحتاج إلى إطالة الوقوف عليها بالتفسير، ومن هذه النصوص ما يأتي:

1. درس ابن مالك مسألة الفصل بالقسم بين الموصول والصلة وأجازه اختياراً من دون ضرورة، وجعل كل فصل سواء ضرورة فقال: ((والقسم ليس بأجنبي؛ لأنه مؤكد للصلة فالفصل بهذا لا يختص بضرورة بخلاف الفصل بغيره فإنه لا يستباح إلا في الضرورة⁽⁴⁾))، فيتضح أنَّ ابن مالك يرى جواز الفصل بالأجنبي عموماً يكون في الضرورة لا في الاختيار.

2. ذهب ابن مالك إلى جواز الفصل بين المضاف والمضاف إليه في الاضطرار بأشياء منها الأجنبي بقوله:

فصل مضاف شبه فعل ما نصب مفعولاً أو ظرفاً أجز ولم يُعب

فصل يمين، واضطرار وجدا بأجنبي، أو بنعت أو تدا⁽⁵⁾

وتابعه في جواز الفصل بالأجنبي ضرورة شرح الألفية بعده⁽¹⁾.

(1) شرح الكافية الشافية 1148/1-1149.

(2) روح المعاني 189/1.

(3) الجملة العربية تأليفها وأقسامها 68.

(4) شرح الكافية الشافية 309/1.

(5) متن ألفية ابن مالك 27.

3. أورد الشيخ خالد الأزهرى بيتاً من الشعر لجميل وهو:

فإن يكن جثمانى بأرضٍ سواكم فإنَّ فؤادى عندك الدهرُ أجمعُ⁽²⁾

وتتاول مسائل كثيرة في هذا البيت وذكر الفصل بالأجنبي بقوله: ((ولا يُشكل الفصل بالأجنبي وهو (الدهر) فإنه جائز في الضرورة))⁽³⁾، فأطلق القول أن الفصل بالأجنبي يجوز في الضرورة. وأشارت الكتب التي اختصت بدراسة الضرورات إلى أنَّ الفصل بالأجنبي من موارد الضرورات، فذكر السيرافي موارد الفصل وعدّها من الضرورات⁽⁴⁾، وعدّ ابن عصفور مسائل الفصل عموماً من الضرورات غير أنَّه استحسّن الفصل بالظرف والجار والمجرور، ولم يستحسن سوى ذلك من أنواع الفصل ومنها الفصل بالأجنبي⁽⁵⁾، ويعدّ الفصل بين المتلازمين من موارد الضرورة الشعرية⁽⁶⁾.

النتائج

- بعد أن خضت في غمار كتب العربية التي تناولت (الأجنبي) بالدراسة، واستتظفتها بما اتفقت عليه في هذا الموضوع أو اختلفت في رؤيتها له، وقد توصلت إلى جملة من النتائج أوجزها بما يأتي:
1. لم يكن للأجنبي حدٌّ أو تعريف في كتب النحويين الأوائل وأخذ المتأخرون يضعون له حدّاً، وهذا ليس بدعاً من كثير من الظواهر النحوية التي ذكرها القدماء من غير حد أو تعريف ثم وضع لها من بعدهم ما يبين مفهومها.
 2. الأجنبي هو الجزء المستقل بنفسه عن الكلام الذي ورد فيه، وهو دال على معنى غير أنه فقد علاقة لفظية أو معنوية تربطه بذلك الكلام.
 3. مفهوم الأجنبي عند علماء العربية الأوائل هو الجزء المستقل الذي فقد الارتباط اللفظي بسياقه من ضمير رابط أو غيره، وهو يقابل السببي الذي ارتبط بالكلام الذي ورد فيه برابط لفظي كالضمير.
 4. كان الأجنبي والفصل به من مشكل الشعر عند أبي علي الفارسي، فهو يحتاج إلى دراسة وتوضيح، فخصّه بباب في كتاب اختص بالمشكل في الشعر.
 5. استبح ابن جني الفروق والفصول بين المتلازمات، وجعل لذلك القبح مراتب، فيزداد كلما زاد الاتصال بين جزأين متلازمين وفُصل بينهما بأجنبي منهما.
 6. الأجنبي يكون مفرداً، ويكون جملة، فمن وجوه الأجنبي المفرد المعطوف بالحرف، فهو أجنبي عن المعطوف عليه، لأنّ لا صلة بينهما، فهما متغايران لا يجمعهما إلا العطف بالحرف بخلاف سائر التوابع التي تكون موضحة لمتبوعها بالكلية أو بالبعضية. وكذلك بدل الغلط فهو يعدّ أجنبياً، لأنه لا صلة بينه وبين المبدل منه، فهو نقيضه سواء كان مجيئ هذا البديل قصداً لغرض بلاغي أو كان خطأً أو نسياناً صريحاً. فهو لا يوضح متبوعه بل يلغيه ليحلّ محله.
 7. إذا تنازع فعّالان العمل في فاعل في باب التنازع يكون الفعل الثاني أجنبياً؛ لأنه فصل بين فعل وفاعله.
 8. الجملة التي لها محل من الأعراب تكون أجنبية إذا فقدت الرابط الذي يربطها بعناصر الكلام الذي وردت فيه، وتكون سببية إذا اتصلت برابط، ويطرأ على الجملة حذف رابط موجود فتصير أجنبية.
 9. الفصل بالأجنبي أظهر موارد الأجنبي، والمنع أظهر أحكام الفصل بالأجنبي، فمُنِع الفصل بالأجنبي بين المضاف والمضاف إليه، وبين النواسخ وما عملت فيه، وبين المصدر ومعموله، وفي أغلب الأحوال مُنِع كل فصل بين العامل والمعمول.
 10. أجاز بعض علماء العربية الفصل بالأجنبي بين الوصف والموصوف، وبين المعطوف والمعطوف عليه، وبين الهمزة والفعل الذي دخلت عليه، وكانت إجازتهم لذلك حال الاختيار وليس في حال الاضطرار.

(1) ينظر: شرح ابن عقيل 83/3، وأوضح المسالك 31/2.

(2) ديوان جميل 29.

(3) شرح التصريح على التوضيح 207/1.

(4) ضرورة الشعر لأبي سعيد السيرافي 178.

(5) ينظر: ضرائر الشعر 214-194/2.

(6) لغة الشعر، دراسة في الضرورة الشعرية 241-234، والضرورة الشعرية دراسة لغوية نقدية 237-219.

11. أجاز بعض علماء العربية الفصل بالأجنبيّ عامة في حال الضرورة الشعرية، ومن ضمن ما أجازوه ما منعه غيرهم من فصل بين مضاف ومضاف إليه، وما بين عامل ومعموله، وما سوى ذلك.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:

- أساس البلاغة، جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، تحقيق: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، 1982م.
- أسرار النحو، أحمد بن سليمان أساس البلاغة، جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، تحقيق: عبد محمود، دار باشا المعروف بابن كمال باشا (ت940هـ)، تحقيق: د. أحمد حسن حامد، دار الفكر، عمان، (د.ت).
- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل السراج (ت316هـ)، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1999م.
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط4، دار إحياء التراث العربي، مصر، 1961م.
- أمالي ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن الحاجب (ت646هـ) تحقيق: د. فخر صالح سليمان قداره، دار الجيل، بيروت.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري (ت761هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، 1354هـ.
- الإيضاح، أبو الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي، تحقيق: د. كاظم بحر المرجان، ط2، عالم الكتب للطباعة والنشر، بيروت، 1996م.
- تاج العروس من جواهر القاموس، السيد مرتضى الزبيدي (ت1205هـ)، تحقيق: د. علي هلاي، ط2، مطبعة حكومة الكويت، 1987م.
- تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1990م.
- التطبيق النحوي، د. عبده الراجحي، دار المعارف للنشر والتوزيع، 1999م.
- تطور المصطلح النحوي البصري من سيبويه حتى الزمخشري، د. يحيى عابنة، ط1، عالم الكتب، عمان، 2006م.
- التعريفات، الشريف محمد بن علي الجرجاني (ت816هـ)، ط1، دار الفكر، بيروت، 2005م.
- تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت370)، تحقيق: عبد السلام هارون، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، الدار المصرية العامة للتأليف والنشر، 1978م.
- جامع الدروس العربية، الشيخ مصطفى الغلايني، تحقيق: أحمد جاد، راجعه وقدم له: د. محمد علي أبو الحسن، دار الغد الجديد، القاهرة، 2007م.
- الجملة العربية تأليفها وأقسامها، د. فاضل صالح السامرائي، ط2، دار الفكر للطباعة، عمان، 2007م.
- حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك مع شرح الشواهد للعيني، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، مصر (د.ت).
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، 1952م.

- دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي بالقاهرة، (د.ت).
- ديوان جميل بثينة، دار بيروت للطباعة والنشر، ط1، 1982 0
- ديوان الفرزدق، شرحه وضبطه الاستاذ علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين الألوسي، (ت1270هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1415هـ.
- السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام الحميري المعافري، (ت213هـ)، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، شركة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1955م.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت769هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط20، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1980م.
- شرح الأبيات المشككة الإعراب، المسمى (إيضاح الشعر)، أبو علي الفارسي (ت377هـ)، تحقيق: د. حسن هندواوي، ط1، دار القلم، دمشق، 1987م.
- شرح التصريح على التوضيح، الشيخ خالد الأزهرى (ت950هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، 1421 هـ . 2000م.
- شرح جمل الزجاج، ابن عصفور الأشبيلي (ت669هـ)، تحقيق: د. صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، 1980م.
- شرح الحدود النحوية، عبد الله بن أحمد بن علي الفاكهي (ت972هـ)، تحقيق: د. زكي فهمي الألوسي، دار الحكمة، بغداد، 1999م.
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الاسترابادي (ت686هـ)، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، 1978م.
- شرح الكافية الشافية، جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك (ت: 672هـ)، تحقيق: د. عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- شرح كتاب سيبويه، الحسن بن عبد الله، أبو سعيد السيرافي (ت: 368هـ)، تحقيق: أحمد حسن مهدي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008م.
- شرح المفصل، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش (ت643هـ)، قدم له الدكتور أميل يعقوب، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- الصحيح المختصر، مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت216هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ضرائر الشعر، ابن عصفور الأشبيلي، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، ط1، دار الأندلس للطباعة والنشر، 1980م.
- ضرورة الشعر، أبو سعيد السيرافي (ت368هـ)، تح، د. رمضان عبد التواب، ط1، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، 1985م.
- الضرورة الشعرية دراسة لغوية نقدية، د. عبد الوهاب محمد علي العدوانى، مطبعة التعليم العالي، الموصل، 1990م.
- علل النحو، أبو الحسن محمد بن عبد الله، ابن الوراق (ت381هـ)، تحقيق ودراسة: د. محمود جاسم الدرويش، بيت الحكمة، بغداد، 2002م.
- الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 2006م.

- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (ت180هـ)، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1977م.
- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، العلامة محمد علي التهانوي (ت1158هـ)، تحقيق: د. علي دحروج، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 1996م.
- الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي (ت1094هـ)، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، عبد الله بن الحسين أبو القاء العكبري (ت: 616هـ)، تحقيق: غازي مختار طليمات والدكتور عبد الاله نيهان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995م.
- لسان العرب، جمال الدين بن منظور (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، (د.ت.).
- لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية، الدكتور حماسة عبد اللطيف، ط1، دار الشروق، القاهرة، 1996م.
- اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1998م.
- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان ابن جني (ت392هـ)، تحقيق: حامد المؤمن، ط1، مطبعة العاني، بغداد، 1982م.
- متن ألفية ابن مالك، ضبطها وعلق عليها: د. عبد اللطيف بن محمد الخطيب، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 2006م.
- المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عوض محمد القوزي، شركة الطباعة العربية، الرياض، 1981م.
- المطالع السعيدة في شرح الفريدة، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: د. نيهان ياسين، دار الرسالة للطباعة، بغداد، 1977م.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري (ت761هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، ط1، دار الفكر، بيروت، 2005م.
- مفتاح العلوم، أبو يعقوب السكاكي (ت626هـ)، تحقيق: أكرم عثمان يوسف، ط1، مطبعة دار الرسالة، بغداد، 1402هـ. 1982م.
- المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، تحقيق: د. كاظم بحر المرجان، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1982م.
- المقتضب، أبو العباس المبرد (ت285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، ط3، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1994م.
- المقرب: علي بن مؤمن المعروف، ابن عصفور ت (669هـ)، تحقيق أحمد عبد الستار الجوارى، عبدالله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، 1971م.
- ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من أي التنزيل، الحافظ العلامة أحمد بن إبراهيم بن الزبير الغرناطي، تحقيق: سعيد الفلاح، ط2، دار الغرب الإسلامي، 2007م.
- النحو الوافي، الأستاذ عباس حسن، ط3، دار المعارف بمصر 1974م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر، (د. ت.).

الأحزاب السياسية العراقية بين العنف والعمل المشترك (1973-1979م)

الحزب الشيوعي وحزب البعث أنموذجاً

أ.م.د. رحيم عبد الحسين عباس

جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Iraqi Political Parties Between Violence and Cooperative Work (1973-1979)

Communist Party and Al-Ba'ath Party as an Example

Asst. Prof. Dr. Raheem Abdul Hussain Abbas

College of Education for Human Sciences/ University of Karbala

Abstract

The nature of the relation between the political parties is one of the most important features of the political scene in Iraq after the revolution of 14th of July 1958. The nature of these relations have great effect. The relation between the Communist Party and Al-Ba'ath Party is an example became one of the most important political aspects in the period after Al-Ba'ath Party took the power for the second time in 1968 to 1979. The subject of the present study is the relation between these two parties between (1973-1979). This period of time witnessed the most important event in the relation between these two parties when they comprise (The Progressive National Bloc) in 1973 and their relation changed from conflict to cooperative work but the bloc collapsed in 1979 and they return to conflict again.

الملخص

شكلت نوعية أو طبيعة العلاقة ما بين الأحزاب السياسية واحدة من السمات البارزة للمشهد السياسي العراقي بعد اندلاع ثورة الرابع عشر من تموز 1958، بل إن نوعية تلك العلاقة قد طبعت بطابعها جانباً مهماً من مرحلة ما بعد الثورة، ولم تنشأ العلاقة ما بين الحزب الشيوعي وحزب البعث عن هذا التوصيف، بل إن هذه العلاقة قد تحولت إلى واحدة من أهم المظاهر السياسية لمرحلة ما بعد تولي حزب البعث السلطة للمرة الثانية عام 1968، وظل الأمر على هذا النحو حتى عام 1979.

خصص موضوع هذا البحث لتناول العلاقة ما بين حزب البعث والحزب الشيوعي في غضون المدة المحصورة ما بين عامي (1973 - 1979)، إذ شهدت هذه المدة أهم حدث في تاريخ العلاقة بين الحزبين، وكان ذلك حين شكلت منهما عام 1973 (الجبهة الوطنية والقومية التقدمية)، والانتقال بالعلاقة بينهما من مرحلة الصراع أو العنف إلى العمل المشترك، لكن انهيار الجبهة عام 1979 عاد بالصراع مرة أخرى ليكون سيد الموقف في العلاقة بين الحزبين.

المقدمة:

لم تشهد العلاقات بين الأحزاب السياسية العراقية غزلاً سياسياً أو تقاطعاً في الرؤى والمواقف كما شهدته العلاقة ما بين الحزب الشيوعي⁽¹⁾ وحزب البعث⁽²⁾، إذ كان موضوع الاشتراك في السلطة أو ما أطلق عليه اسم (الجبهة الوطنية)

(1) جاء تأسيس الحزب الشيوعي العراقي نتيجة لاندماج الخلايا الماركسية في كل من بغداد والبصرة والناصرية في تنظيم واحد في الثامن من آذار 1935 على يد كل من عاصم قليح، قاسم حسن، مهدي هاشم، يوسف إسماعيل وآخرون، وبدأ الحزب عمله السري تحت اسم (جمعية مكافحة الاستعمار والاستثمار) وبعد أشهر قليلة تم تغيير اسمه إلى (الحزب الشيوعي العراقي) الذي قدم نفسه على أنه حزب الطبقة العاملة، متخذاً من المبادئ الماركسية اللينينية أساساً نظرياً له، وتؤكد هذه النظرية على وحدة النضال الأممي للطبقة العاملة متجاوزة حدود القوميات، أي أن هذا النضال يتم على وفق الانتماء الطبقي في جميع الأمم وليس على أساس الانتماء القومي، ويعد انصهار الأمم أعلى مراحل هذا النضال. ينظر: ورج بوليترز وآخرون، أصول الفلسفة الماركسية، ج2، ترجمة شعبان بركات، صيدا، د. ت. ص268 ؛ هرمان دونكر، دراسة في البيان الشيوعي، ترجمة عصام أمين، دار الفارابي، بيروت، 1987، ص ص132-142 ؛ مؤيد شاكر كاظم الطائي، الحزب الشيوعي العراقي 1935-1949 (دراسة تاريخية)، تموز للطباعة والنشر، دمشق، 2013، ص ص95-106 ؛ حسن غريب خليل، الماركسية بين الأمة والاممية، دار الطليعة، بيروت، 2002، ص ص26-44.

(2) تأسس حزب البعث العربي في سورية في نيسان 1947 على يد كل من ميشيل عفلق وصلاح الدين البيطار، وأضيفت كلمة الاشتراكي لاسم الحزب بعد أن انضم إليه الحزب العربي الاشتراكي عام 1952 ليصبح اسم الحزب (حزب البعث العربي الاشتراكي) وقد تسربت أفكار الحزب إلى العراق عام 1949 عن طريق بعض الطلبة السوريين الدارسين في العراق، الذين تمكنوا من تشكيل عدة خلايا ازدادت إلى أن

الشغل الشاغل للحزب الشيوعي منذ انقلاب السابع عشر من تموز 1968، ومثل تشكيل الجبهة في السابع عشر من تموز 1973 تحولاً كبيراً في مسيرته منذ تأسيسه قبل ما يقارب الأربعة عقود من تاريخ تشكيل الجبهة، ولم يكن هذا الموضوع بالقدر نفسه من الأهمية بالنسبة لحزب البعث الذي كان هو الآخر ينادي بضرورة تشكيل ائتلاف جبهوي لإشراك أحزاب أخرى في حكم البلاد، لكنه كان ينظر الى القضية من زاوية اتخاذها كوسيلة لدعم نظامه، لذا جاء هذا البحث لإلقاء المزيد من الأضواء على الظروف التي أدت الى تشكيل الجبهة وآليات العمل داخلها والمهام التي اضطلعت بها، فضلاً عن بحث طبيعة العلاقة بين حزب البعث والحزب الشيوعي بعد تشكيل الجبهة بوصفهما الحزبين الوحيدين المشتركين فيها، إذا ما استثنينا المشاركة الصورية للأكراد.

وتظهر أمامنا هنا جملة من الأسئلة لعل أهمها هو: هل كانت الجبهة هدفاً استراتيجياً⁽¹⁾ من وجهة نظر كل من الحزبين؟ وهل دفعت بعض الظروف نحو الإسراع في تشكيلها؟ وهل أثر ذلك على آليات العمل داخل الجبهة؟ وهل تغيرت بمرور الوقت النظرة الى الجبهة من قبل الأطراف المنضوية فيها؟ وإذا كان هذا التغير قد حصل، فهل جاء بفعل عوامل داخلية أو خارجية أم كلا الأمرين معاً؟ كل هذه الأسئلة حاولنا مناقشتها وتحليلها والإجابة عليها في هذا البحث. قسم البحث على ثلاثة مباحث وخاتمة، فضلاً عن هذه المقدمة والتمهيد، الذي جاء تحت عنوان: موقف الحزب الشيوعي من حكومة حزب البعث (1968 - 1972)، وخصص لتناول موقف الحزب الشيوعي من انقلاب 17 تموز 1968 والطريقة التي تعاملت بها حكومة الانقلاب مع الشيوعيين، وردود الفعل المتبادلة بين الجانبين ومواقفهما من مختلف الأحداث السياسية التي وقعت ما بين عامي 1968 و1972.

وتطرق المبحث الأول، الذي كان بعنوان: (تشكيل الجبهة الوطنية و القومية التقدمية) الى استئناف المفاوضات بشأن تشكيل الجبهة والإعلان عن تشكيلها وآليات عملها، اما المبحث الثاني فجاء تحت عنوان (طبيعة العلاقة بين الحزبين بعد تشكيل الجبهة 1973 - 1976)، وكرس لبحث الأسس الجديدة التي قامت عليها العلاقة ما بين الحزب الشيوعي وحزب البعث بعد تشكيل الجبهة حتى انعقاد المؤتمر الوطني الثالث للحزب الشيوعي عام 1976. وتناول المبحث الثالث الخلافات التي نشأت بين الحزبين ومسبباتها ونتائجها التي أدت الى انهيار الجبهة القائمة بينهما، وكان هذا المبحث بعنوان (تفاقم الخلافات بين الحزبين 1977 - 1979). فيما ضمت الخاتمة أهم النتائج التي خرج بها البحث.

اعتمد البحث على مصادر كثيرة ومتنوعة تأتي في المقدمة منها الوثائق المنشورة الخاصة بكلا الحزبين، إذ شكلت ركيزة أساسية استند عليها البحث، لكونها مثلت وجهة النظر الرسمية المعلنة لكل منهما، علاوة على ذلك اعتمد البحث كذلك على الوثائق غير المنشورة، وكانت في مقدمتها وثائق مدرسة الإعداد الحزبي (لجنة تاريخ حزب البعث) المحفوظة حالياً في مكتبة حركة الوفاق الوطني ببغداد، وسأرمز لها بالرمز (ل. ت. ح. ب.)، ووثائق وزارة الخارجية العراقية (المكتب الخاص) وسأرمز لها بـ (و. و. خ.)، وقد أمدت كلتا المجموعتين البحث بمعلومات قيمة ما كان من الممكن الحصول عليها لولا الاطلاع على تلك الوثائق، وزيادة على ذلك تم الرجوع بدرجة أقل الى الوثائق المحفوظة في دار الكتب والوثائق ببغداد التي يرمز لها بـ (د. ك. و.).

أصبحت فرعاً عام 1952 اعترف به الحزب في سورية كتنظيم تابع له؛ ومما هو جدير بالإشارة هنا هو ان الحزب قد اتسم بالغموض الفكري وعدم امتلاك برنامج سياسي واضح منذ تأسيسه، فضلاً عن ضبابية مفاهيم الشعارات والأهداف التي تبناها، وهذا ما أعترف به الحزب صراحة في أدبياته، لكن ما يمكن الإشارة إليه بشكل عام في هذا الصدد هو ان الحزب قد حدد عداءه للشيوعية بشكل صريح، وهو حزب علماني قومي. ينظر: هادي حسن، دور حزب البعث العربي الاشتراكي في العراق في الحركة الوطنية منذ تأسيسه حتى عام 1958، ط2، مطبعة معهد الثقافة العمالية، بغداد، 1984؛ حزب البعث العربي الاشتراكي، بعض المنطلقات النظرية التي اقرها المؤتمر القومي السادس في تشرين الأول 1963، بغداد، 1972، ص30-80؛ ميشيل علفق، في سبيل البعث، دار الطليعة، بيروت، ط6، 1972، ص168-54؛ حنا بطاطو، الكتاب الثالث، الشيوعيون والبعثيون والضباط الأحرار، ترجمة عفيف الرزاز، ط2، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1999، صص29-50.

(1) الـ (استراتيجية) تعني تحديد الأهداف وتحديد الاتجاه الرئيس للحركة في مرحلة تاريخية كاملة، وتختلف الاستراتيجية السياسية باختلاف المراحل التاريخية. ينظر: إبراهيم عامر وآخرون، موسوعة الهلال الاشتراكية، مطابع دار الهلال، القاهرة، 1970، صص27-29.

رصدت البحث بمعلومات مفيدة مجموعة من الصحف والمجلات الناطقة باسم كل من الحزبين موضوع البحث، وتتبع أهمية الصحافة من كونها تتابع الأحداث أو تتفاعل معها بشكل مباشر. مثلت الكتب العربية والعربية، وبخاصة الوثائق منها أو تلك التي ألفها أناس عاصروا الأحداث أو كانوا جزءاً منها، مصدراً مهماً من مصادر البحث، ولعل أهمها كان كتاب: (العراق الحديث من الثورة الى الدكتاتورية) لماريون وبيتر سلوجلث، وكتاب الدكتور رحيم عجينة الموسوم (الاختيار المتجدد...)، والجزء الثاني من كتاب: (صدى السنين في ذاكرة شيوعي مخضرم) لزكي خيري عضو اللجنة المركزية والمكتب السياسي للحزب الشيوعي العراقي، وكذلك كان الجزء الثالث من كتاب عزيز سباهي الموسوم: (عقود من حياة الحزب الشيوعي العراقي)، وكتب مهمة أخرى تفاوتت نسب اعتمادها بحسب طبيعة الموضوع المعالج.

التمهيد: موقف الحزب الشيوعي من حكومة حزب البعث 1968 – 1972

مرت العلاقة بين الحزب الشيوعي وحزب البعث في العراق بكثير من حالات التقارب والتناحر، وبخاصة بعد عودة حزب البعث الى الحكم ثانية في السابع عشر من تموز 1968⁽¹⁾، إذ دعا البعثيون في البيان رقم (1) الصادر صباح يوم السابع عشر من تموز 1968 الى تناسي خلافات الماضي... كما وعد البيان بتشكيل مجلس يمثل القطاعات الوطنية والشعبية كافة على أساس تكافؤ الفرص وسيادة القانون⁽²⁾، ويبدو أن الدعوة الى تناسي خلافات الماضي كانت موجهة للشيوعيين أكثر من غيرهم.

جاء أول رد فعل من جانب الحزب الشيوعي جناح (اللجنة المركزية)⁽³⁾ تجاه انقلاب 17 تموز 1968 عن طريق بيان أصدره في التاسع والعشرين من الشهر نفسه طالب فيه بتحقيق الديمقراطية وإقامة حكومة ائتلافية تتبثق عن جبهة وطنية تضم القوى التقدمية، بحسب تعبير البيان، الذي طالب كذلك بإصدار عفو عام عن جميع السجناء وإعادة المفصولين الى أعمالهم⁽⁴⁾.

أما حزب البعث فقد اصدر في الثلاثين من تموز 1968 البيان رقم (27)، ومن جملة ما جاء فيه هو دعوة ما اسماء البيان بـ(القوى التقدمية) الى المشاركة في الحكم وتحمل المسؤولية⁽⁵⁾. واستثمر الحزب الشيوعي جناح (اللجنة المركزية) هذه الدعوة وطرح في ايلول 1968 مسودة مشروع أطلق عليه اسم (مشروع ميثاق الجبهة الوطنية) دعا فيه الى

(1) تعرض حزب البعث في العراق الى الانشقاق والتشردم، فضلاً عن الانقسامات التي شهدتها الحزب بعد قيادته انقلاب الثامن من شباط 1963، تلك الانقسامات التي أدت الى فقدان السلطة في الثامن عشر من تشرين الثاني من العام المذكور، فقد شهد الحزب انقساماً آخر جاء على اثر الانقلاب الذي نفذ الضباط اليساريون في حزب البعث السوري في الثالث والعشرين من شباط 1966، وقاموا خلاله بإقصاء ميشيل عفلق والخط الموالي له، وبذا تم القضاء على حكم القيادة القومية للحزب في سوريا، وقد ألقت هذه الأحداث بظلالها على الحزب في العراق، الذي انشق بدوره الى جناحين عُرف الأول بـ (البعث اليساري)، الموالي لجناح حزب البعث الحاكم في سوريا بعد أحداث الثالث والعشرين من شباط، وتزعم هذا الجناح الدكتور فؤاد شاکر مصطفى، فيما عُرف الجناح الآخر بـ (البعث اليميني) وقاده كل من احمد حسن البكر وصادق حسين، وظل هذا الجناح موالياً لقيادة ميشيل عفلق. وعاد حزب البعث ممثلاً بالجناح اليميني الى حكم العراق ثانية في السابع عشر من تموز 1968، لذا أينما يرد في هذا البحث اسم حزب البعث أو البعثيون بعد 17 تموز 1968 ومن دون تحديد الجناح فالمقصود هو الجناح (اليميني). ينظر: هاني الفكيكي، أوكار الهزيمة – تجربتي في حزب البعث العراقي، ط2، مطبعة مهر، قم، د.ت.، ص317 وما بعدها؛ حسن السعيد، نواظير الغرب – صفحات من ملف علاقة اللجنة الدولية مع البعث العراقي 1948-1968، مؤسسة الوحدة للدراسات والتوثيق، بيروت، 1992، صص 76-180؛ مجيد خدوري، العراق الجمهوري، مطبعة أمير، قم، 1997، صص 279-283؛ حازم صاغية، بعث العراق – سلطة صدام قياماً وحطاماً، دار الساقى، بيروت، 2003، ص49.

(2) صحيفة الوقائع العراقية، (بغداد)، 18 تموز 1968.

(3) تعرض الحزب الشيوعي بعد عام 1963 الى انشقاقات عدة كان أبرزها انشقاق السابع عشر من ايلول 1967، الذي ترك الحزب موزع على جناحين هما: الحزب الشيوعي جناح (اللجنة المركزية)، و الحزب الشيوعي جناح (القيادة المركزية)، وأخذ تأثير الجناح الأخير يضعف بالتدريج ابتداءً من شباط 1969 على اثر إلقاء القبض على معظم قياداته مع زعيم الحزب عزيز الحاج، دعا أنصاره الى إلقاء السلاح والتعاون مع البعثيين، لذلك أخذ معظم أنصار هذا الجناح بالانسحاب التدريجي والانضمام الى جناح (اللجنة المركزية)، لذا أينما ترد في هذا البحث تسمية الحزب الشيوعي أو الشيوعيون بعد شباط 1969 من دون تحديد الجناح فالمقصود منها جناح (اللجنة المركزية). ينظر: عزيز سباهي، عقود من تاريخ الحزب الشيوعي العراقي، ج3، دار الرواد، بغداد، 2006، صص 111-112؛ صلاح الخرسان، صفحات من تاريخ الحركة الشيوعية في العراق، دار الفرات، بيروت، 1993، صص 128-132.

(4) عزيز سباهي، المصدر نفسه، صص 89-90.

(5) للمزيد من التفاصيل عن أسباب الإقصاء، وللوقوف على نص البيان رقم (27) ينظر: سمير عبد الكريم، أضواء على الحركة الشيوعية في العراق، ج5، دار المرصاد، بيروت، د.ت.، صص 21-25.

إقامة تحالف سياسي بين الأحزاب الممثلة لمختلف طبقات المجتمع⁽¹⁾. لكن البعثيين لم يعلنوا عن قبول أو رفض المشروع، ولا عن الآلية أو الشروط التي يتم بموجبها تشكيل التحالف الجبهوي الذي دعوا إليه هم أيضاً⁽²⁾.

وبخصوص موقف الحزب الشيوعي جناح (القيادة المركزية)، فإن هذا الجناح قد دخل في مفاوضات مع حكومة حزب البعث بشأن الاشتراك فيها، وكان ذلك في غضون الأربعة أشهر الأولى التي أعقبت انقلاب السابع عشر من تموز 1968، غير أن تلك المفاوضات فشلت ولم تخرج بنتيجة، لذا لجأ شيوعيو هذا الجناح في كانون الأول 1968 إلى تبني ما أسموه بـ(العنف الثوري) بعدما أخذت السلطة تطارد وتتكلم بالعديد من رفاقهم، ومن ثم تطور الأمر إلى رفع شعار (إسقاط السلطة) مطلع عام 1969⁽³⁾.

كان شعار (إسقاط السلطة) أحد أهم الأسباب التي أدت إلى كسر شوكة الحزب الشيوعي جناح (القيادة المركزية)، بعدما صعدت السلطات من عمليات المطاردة والتككيل بعناصره، حتى تم إلقاء القبض على معظم قياداته في شباط 1969، وفي الثاني والعشرين من الشهر نفسه اعتقل عزيز الحاج سكرتير اللجنة المركزية لهذا الجناح (1967 - 1969)، ودعا الحاج في لقاء تلفزيوني إلى تأييد الحكومة، وأشاد بحزب البعث إلى حد المبالغة على حد تعبير عزيز الحاج نفسه⁽⁴⁾، لذا أخذ تأثير هذا الجناح يضعف تدريجياً في الساحة السياسية، وبخاصة بعد كشف بعض قادته المعتقلون عن تنظيماته السرية⁽⁵⁾، وانضمام كثير من عناصره إلى جناح (اللجنة المركزية)⁽⁶⁾.

لم يكل الشيوعيون⁽⁷⁾ من المطالبة بتشكيل التحالف الجبهوي، ولا تكاد تمر فرصة أو مناسبة من دون أن يعلنوا فيها عن رغبتهم بقيام (الجبهة)⁽⁸⁾، وبالمقابل لم يطرح البعثيون شروطهم للتحالف حتى نيسان 1970 حين بدأت صحيفة الثورة، الناطقة بلسان حزب البعث، بنشر مقالات عدة عرضت فيها شروط حزب البعث لقيام تحالف جبهوي، ولعل أهم هذه الشروط هو:

- 1- عدم الفصل مابين شعار الجبهة داخل العراق و شعار الجبهة القومية لقوى الشعب العربي⁽⁹⁾.
- 2- قيادة التحالف أو الجبهة المراد تشكيلها يجب أن تكون بيد حزب البعث.
- 3- قيادة أجهزة الحكم والمنظمات الجماهيرية بيد حزب البعث.
- 4- على القوى الراغبة في الدخول للجبهة الإعلان عن إيمانها بالوحدة العربية والنضال من أجل تحرير فلسطين، و إعطاء موقف واضح من الكيان الصهيوني.
- 5- على القوى الراغبة في الدخول للتحالف الجبهوي إعطاء تامين واضح وصريح لحزب البعث، وتوصيف ما قام به في السابع عشر من تموز 1968 بكونه ((ثورة))⁽¹⁰⁾.
- 6- عدم إقامة أي علاقة مع أي جهة سياسية تعادي حزب البعث، وعدم خلق ولاءات داخل الجيش لأي حزب أو جهة سياسية عدا حزب البعث⁽¹¹⁾.

(1) مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد3، حزيران 1969، ص ص192-197.

(2) الحزب الشيوعي العراقي، وثائق المؤتمر الوطني الثاني، بدون مطبعة، ايلول 1970، ص53؛ زكي خيري، صدى السنين في ذاكرة شيوعي مخضرم، ج2، ستوكهولم، 1994، ص27.

(3) عزيز الحاج، شهادة للتاريخ - أوراق من السيرة الذاتية السياسية، مؤسسة الرافدين للنشر والتوزيع، لندن، 2002، ص ص273-313.

(4) المصدر نفسه، ص ص316-343.

(5) المصدر نفسه، ص ص340-344؛ سمير عبد الكريم، المصدر السابق، ص61؛ صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص ص252-253.

(6) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص ص111-112.

(7) للتذكير فقط، أن أي ذكر في هذا البحث للحزب الشيوعي أو الشيوعيون بعد شباط 1969 من دون تحديد الجناح فالمقصود منه جناح (اللجنة المركزية).

(8) مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد 10، كانون الثاني 1970، ص241؛ صحيفة طريق الشعب، (سرية)، العدد 1، أواخر كانون الثاني 1970.

(9) صحيفة الثورة، (بغداد)، 11 نيسان 1970؛ صحيفة الثورة، (بغداد)، 12 نيسان 1970.

(10) صحيفة الثورة، (بغداد)، 13 أيار 1970.

(11) صحيفة الثورة، (بغداد)، 10 تموز 1970.

رفض الحزب الشيوعي معظم الشروط التي طرحها حزب البعث للتحالف، وبخاصة الشرط المتعلق بقيادة الجبهة، واصفاً تلك الشروط بالتعجيزية الغاية منها استمرار حزب البعث بالانفراد بالسلطة، والتحكم بقيادة المنظمات الاجتماعية، عارضاً في الوقت نفسه ما وصفه بالحد الأدنى من مستلزمات التحالف أو المشاركة في حكومة ائتلافية يكون حزب البعث أحد أطرافها، وأبرز هذه المستلزمات هو الإقرار بمبدأ استقلال كل حزب أيديولوجياً وسياسياً وتنظيمياً، وممارسة العمل السياسي العلني، وأن يكون كل حزب حراً في إصدار صحافته. ولكن في الوقت نفسه كان الحزب الشيوعي ينظر الى الجبهة أو الحكومة الائتلافية على إنها مرحلة انتقالية نحو الاشتراكية، وقد جاء هذا الرد في مقررات المؤتمر الوطني الثاني، الذي عقده الحزب الشيوعي في ايلول 1970، بوصف المؤتمر الوطني أعلى سلطة قرار في الحزب الشيوعي⁽¹⁾.

تعرض الشيوعيين الى حملات اعتقال واسعة النطاق في غضون شتاء عام 1970 - 1971 وامتدت حتى أواخر صيف عام 1971، وطالت شيوعيين بارزين مثل زكي خيري (1911 - 1995) عضو اللجنة المركزية والمكتب السياسي للحزب الشيوعي، وعلي البرزنجي عضو اللجنة المركزية والفرع الكردي للحزب، الذي اعتقل في الرابع من حزيران 1971⁽²⁾.

تغيرت الأوضاع لصالح الشيوعيين أواخر صيف عام 1971 نتيجة لجملة من العوامل أهمها استعداد الحكومة للدخول في مفاوضات مع شركات النفط الأجنبية العاملة في العراق⁽³⁾، وتصادد ونيرة التهديد الإيراني للعراق⁽⁴⁾، فضلاً عن عودة التوتر الى شمال العراق حيث المناطق الكردية⁽⁵⁾، لذا كانت الحكومة بحاجة الى تقوية الجبهة الداخلية من جهة، ورفع القدرات القتالية للجيش بصورة سريعة، فلهذه الأسباب لم يكن أمام الحكومة من خيار غير استيراد الأسلحة من الاتحاد السوفيتي الراعي الحقيقي للحزب الشيوعي العراقي⁽⁶⁾، إذ كان الجيش العراقي يعتمد الأسلحة السوفيتية الصنع منذ عام 1958⁽⁷⁾.

فرض الواقع الجديد على حكومة حزب البعث تقديم بعض التنازلات لتحسين أوضاع الشيوعيين العراقيين لاسترضاء الاتحاد السوفيتي⁽⁸⁾، إذ كانت الحكومة بحاجة ماسة لصدقة السوفيت أو التحالف معهم وهي تستعد لتأمين النفط، فضلاً عن حاجتها لتزويد الجيش بالأسلحة السوفيتية المتطورة، لذا جاء إعلان ما يسمى بـ (ميثاق العمل الوطني) في الخامس عشر من تشرين الثاني 1971، الذي دُعِيَ فيه الحزب الشيوعي العراقي للاشتراك في الحكومة، وهو ما عُد تمهيداً لعقد معاهدة بالغة الأهمية مع الاتحاد السوفيتي⁽⁹⁾.

نشرت صحيفة الثورة بعدها الصادر في السادس عشر من تشرين الثاني 1971 نص (ميثاق العمل الوطني) مؤكدةً على انه مسودة مطروحة للنقاش، ومن أهم الأمور التي تضمنها هو الدعوة الى تشكيل ائتلاف بين القوى والأحزاب السياسية (التقدمية) للمشاركة في الحكم، ويعد الائتلاف جزءاً من النظام السياسي الذي يقوده حزب البعث، الذي يسعى الى تشكيل الائتلاف وإطلاق حرية عمل الأحزاب السياسية والجمعيات الاجتماعية والمهنية والنقابات، وحرية الصحافة مع التشديد على عدم السماح لأي من الأحزاب والجمعيات بممارسة أنشطتها السياسية داخل الجيش باستثناء حزب البعث⁽¹⁰⁾.

(1) الحزب الشيوعي العراقي، المصدر السابق، ص 39 - 54.

(2) صحيفة ريكاى كوردستان، (سرية)، العدد 3، ايلول 1971.

(3) رحيم عجينة، الاختيار المتجدد - ذكريات شخصية وصفحات من مسيرة الحزب الشيوعي العراقي، دار الكنوز الأدبية، بيروت، 1998، ص 110-111.

(4) ماريون وبيتر سلوجلنت، العراق الحديث من الثورة الى الدكتاتورية، ترجمة مركز الدراسات والترجمة (الزهراء للإعلام العربي)، الزهراء للإعلام العربي/قسم النشر، القاهرة، 1992، ص 208-209.

(5) ديفيد مكدول، تاريخ الأكراد الحديث، ترجمة راج ال محمد، دار الفارابي، بيروت، 2004، ص 498.

(6) عمار فاضل حمزة، العلاقات العراقية - السوفيتية 1968-1972، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة البصرة، 1998، ص 30؛ تشارلز تريب، صفحات من تاريخ العراق المعاصر، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2006، ص 264.

(7) نوري خليل العاني وعلاء جاسم محمد الحربي، تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري 1958-1968، ج1، بيت الحكمة، بغداد، 2005، ص 388-389.

(8) عديد دويشا، عراق الحقبة الجمهورية، ترجمة مصطفى نعمان احمد، دار المرتضى، بغداد، 2012، ص 96.

(9) عمار فاضل حمزة، المصدر السابق، ص 110-111.

(10) للاطلاع على نص الميثاق ينظر: صحيفة الثورة، (بغداد)، 16 تشرين الثاني 1971.

أكد الميثاق كذلك على أن التحالف بين القوى الوطنية والقومية التقدمية في العراق أو في الوطن العربي تحدده في كل بلد أوضاعه الخاصة، وأن إعداد الدستور الدائم من أولى أولويات مرحلة ما بعد الائتلاف، فضلاً عن التأكيد على ضرورة حل القضية الكردية على وفق ما جاء في بيان الحادي عشر من آذار⁽¹⁾، على أن تتم ممارسة هذه الحقوق ((ضمن إطارها الطبيعي الذي تجسده وحدة السياسة الوطنية ووحدة الأرض ووحدة النظام السياسي في الجمهورية العراقية... كما تتم أيضاً على أساس الإقرار والإيمان بأن العراق جزء لا يتجزأ من الوطن العربي))⁽²⁾.

أما في المجال الاقتصادي، فقد أكد الميثاق على أن الطريق الذي تنتهجه الحكومة في هذا المجال هو طريق التطور اللارأسمالي، الذي يمهد للانتقال إلى المرحلة الاشتراكية، مع التشديد على أهمية العمل على تحرير الثروة النفطية من السيطرة الأجنبية، وذلك بإخضاعها للسيادة الوطنية بشكل كامل⁽³⁾.

أوضح الميثاق في مجال السياسة الخارجية على الصعيد القومي بأن الهدف الرئيس للنضال العربي هو ((تصفية الكيان الصهيوني))، وعلى الصعيد الدولي أوضح الميثاق أهمية علاقات العراق مع دول المعسكر الاشتراكي، داعياً في الوقت نفسه إلى توسيعها في مختلف المجالات سواء كانت السياسية منها أو الاقتصادية أو الثقافية⁽⁴⁾.

رحب الحزب الشيوعي العراقي بالميثاق في بيان أصدره المكتب السياسي للحزب في السابع والعشرين من تشرين الثاني 1971، واصفاً فيه الميثاق بأنه: ((يتضمن أساساً صالحة للتعاون الوطني إذا ما اقترن السعي للاتفاق عليه بمناقشة جادة تستهدف وضعه بصيغة مقبولة من جميع الأطراف المدعوة للتعاون))⁽⁵⁾، وجاء هذا الترحيب بناءً على نصائح سوفيتية حذت للشيوعيين العراقيين العودة للحوار مع حزب البعث بشأن تشكيل جبهة تحالف وطني⁽⁶⁾، فضلاً عن أن البعض من نقاط الميثاق كانت محل ترحيب لدى الحزب الشيوعي العراقي مع مالمهم من ملاحظات على النقاط الأخرى، وهذا ما سناحاول مناقشته عند الحديث عن تشكيل الجبهة.

بدأت في شباط 1972 المحادثات بين حزب البعث والحزب الشيوعي لتشكيل جبهة وطنية تضم أحزاباً عدة للمشاركة في حكم البلاد على أساس ما طرح في ميثاق العمل الوطني، وقد دُعِيَ الحزب الديمقراطي الكردستاني⁽⁷⁾، الى التفاوض في الشأن نفسه بيد أنه رفض، فيما وصفت المفاوضات بين البعثيين والشيوعيين بالصعبة والمعقدة، فضلاً عن أنها قد استغرقت وقتاً طويلاً⁽⁸⁾.

(1) وهو اتفاق ما بين الحكومة والملا مصطفى البارزاني لحل القضية الكردية على وفق مبدأ الحكم الذاتي، والاتفاق مكون من خمسة عشر مادة اذيعت على شكل بيان تلاه رئيس الجمهورية أحمد حسن البكر في الحادي عشر من آذار 1970. ينظر: سجل الآراء والوقائع السياسية في البلاد العربية شباط - آذار 1970، إعداد جبران شامية، دار الأبحاث والنشر، بيروت، 1970، ص126-129.

(2) صحيفة الثورة، (بغداد)، 16 تشرين الثاني 1971.

(3) المصدر نفسه.

(4) المصدر نفسه.

(5) د. ك. و.، ملفات وزارة الداخلية، الملف المرقمة 18/22 (الحركة الشيوعية في العراق)، بيان الحزب الشيوعي العراقي حول ميثاق العمل الوطني، المؤرخ في 27 تشرين الثاني 1971.

(6) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص114؛ حازم صاغية، المصدر السابق، ص85.

(7) بعد فشل الحركة المسلحة التي قادها الملا مصطفى البارزاني مابين عامي 1943-1945 أسس الأكراد حزباً سياسياً سرياً عقد مؤتمره التأسيسي في بغداد في السادس عشر من آب 1946، وانتخب الملا مصطفى البارزاني رئيساً له، على الرغم من أن الملا كان لاجئاً في إيران، واستهدف الحزب إقامة حكم ذاتي للأكراد مبني على أساس الاتحاد الاختياري، أطلق على الحزب اسم (بارتي ديموكراتي كورد) الحزب الديمقراطي الكردي، ثم تم تغييره عام 1953 الى (بارتي ديموكراتي كردستاني) الحزب الديمقراطي الكردستاني، وعلى اثر تأسيس هذا الحزب تم الإعلان عن حل حزب (رزكاري كرد) وحزب (شورش) وانضم معظم أعضائهما الى الحزب الديمقراطي الكردستاني، ولم يعد للأخير من مناس حقيقي في الساحة السياسية الكردية سوى الحزب الشيوعي العراقي، ولم تكن تركيبة الحزب الديمقراطي الكردستاني متجانسة فكرياً، على الرغم من اعتناقه مبادئ الماركسية اللينينية، إذ أريد له ان يكون ممثلاً لمختلف شرائح المجتمع الكردي. ينظر: حسن شير، تاريخ العراق السياسي المعاصر - العمل الحزبي في العراق 1908-1958، ج1، دار التراث العربي، بيروت، 1989، صص209-214؛ حامد محمود عيسى، القضية الكردية في العراق من الاحتلال البريطاني الى الغزو الأمريكي 1914 - 2004، الدار العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 2005، صص149-156؛ حسن لطيف الزبيدي، موسوعة الأحزاب العراقية - الأحزاب والجمعيات والحركات والشخصيات السياسية والقومية والدينية في العراق، مؤسسة العارف للطبوعات، بيروت، 2007، ص338.

(8) حزب البعث العربي الاشتراكي، التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن المنعقد في كانون الثاني 1974، مطابع دار الحرية، بغداد، 1974، ص88.

عقدت الحكومة في التاسع من نيسان 1972 معاهدة بالغة الأهمية مع الاتحاد السوفيتي⁽¹⁾، وفي اليوم نفسه، وقبل أن تخرج مباحثات تشكيل الجبهة بنتيجة، عرض البعثيون على الشيوعيين الاشتراك في الحكومة القائمة بوزيرين⁽²⁾، فوافق الشيوعيون على العرض⁽³⁾، وبناءً عليه عُيِّن في الخامس عشر من أيار 1972 مُرشحاً الحزب الشيوعي كل من المحامي عامر عبد الله وزيراً للدولة، وعضو اللجنة المركزية للحزب مكرم طالباني وزيراً للري، وقد جاءت معظم أو كل هذه الإجراءات في سياق تقوية موقف الحكومة استعداداً لتأميم النفط، الذي حصل لشركة نفط العراق في الأول من حزيران 1972⁽⁴⁾، ودعم الحزب الشيوعي خطوة التأميم بحماس⁽⁵⁾، لكن تداعيات عملية التأميم قد تسببت بتوقف المفاوضات الخاصة بتشكيل الجبهة من دون التوصل إلى اتفاق⁽⁶⁾.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن العلاقة بين الحزب الشيوعي وحزب البعث قد شهدت الكثير من حالات الشد والجذب، أو بمعنى أدق أنها قد شهدت الكثير من حالات العنف والقتل من حالات العمل المشترك، الذي مهد الطريق لتشكيل ما سُمي بـ(الجبهة الوطنية والقومية التقدمية) عام 1973.

أولاً: تشكيل الجبهة الوطنية والقومية التقدمية:

أصبحت الأجواء في خريف عام 1972 مهيأة لعودة الحوار بخصوص تشكيل الجبهة بعد نجاح عملية التأميم، لذا نشطت من جديد المفاوضات بين الحزب الشيوعي وحزب البعث من أجل الخروج بصيغة توافقية لتشكيل التحالف المنشود، وهذا ما توضحه لنا الوثائق غير المنشورة لما كان يسمى بـ(مدرسة الإعداد الحزبي) التابعة لحزب البعث، إذ جاء في تلك الوثائق إن جلسة للحوار بين الحزب الشيوعي وحزب البعث قد عقدت في التاسع والعشرين من تشرين الأول 1972 ((للاستكمال الحوار الذي بدأ بغية الوصول إلى تقارب في وجهات النظر وصولاً إلى الائتلاف الجبهوي))⁽⁷⁾.

برزت في أثناء المفاوضات التي نشطت من جديد العديد من نقاط الخلاف، لعل أهمها إصرار حزب البعث على قيادة الجبهة ورفض الحزب الشيوعي لهذه المسألة، واعتراضه كذلك على عبارة ((تصفية الكيان الصهيوني)) الواردة في ميثاق العمل الوطني، وبرر الشيوعيون اعتراضهم على هذه العبارة بالقول ((نرى أن تستبدل لسبب ضررها سياسياً وكونها غير ممكنة حالياً))⁽⁸⁾. لكن هذه الاعتراضات لم تجد طريقها للحل إلا بعد مرور عدة أشهر تعرض خلالها الحزب الشيوعي إلى العديد من الضغوط ومن عدة جهات في سبيل الموافقة على تشكيل الجبهة بشروط حزب البعث.

حثت الدول الاشتراكية وفي مقدمتها الاتحاد السوفيتي الحزب الشيوعي العراقي على الدخول في تحالف جبهوي مع حزب البعث من دون تحفظات، إذ بات لهذه الدول في العراق كثير من المصالح السياسية والاقتصادية، لذا سعت بقوة لتعزيز نظام حكم حزب البعث فيه، فيما ساندت الأحزاب الشيوعية العربية عموماً النظام البعثي في العراق، لانتهاجه بحسب ما ترى سياسة معادية للمصالح الغربية، وكان للحزب الشيوعي السوري دور مميز في الضغط على نضيره العراقي، ولا يبدو هذا الأمر غريباً إذا ما علمنا أن الأول قد دخل مع حزب البعث السوري في تحالف جبهوي بشروط مشابهة لما طرحه حزب البعث الحاكم في العراق مثل قيادة الجبهة واحتكار العمل السياسي في الجيش⁽⁹⁾.

تأثر الحزب الشيوعي العراقي كسائر الأحزاب الشيوعية في بلدان العالم الثالث بنظريات التحول اللارأسمالي نحو الاشتراكية التي كانت رائجة في الاتحاد السوفيتي أبان عقد السبعينيات من القرن الماضي، وكان ينظر إلى نظام حزب

(1) للاطلاع على نص المعاهدة ينظر: مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد 35، نيسان 1972، صص 90-94.

(2) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 116.

(3) مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد 36-37، أيار - حزيران، 1972، ص 15.

(4) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 117؛ ماريون وبيتر سلوجل، المصدر السابق، ص 212.

(5) عزيز سباهي، المصدر نفسه، صص 118-119.

(6) حنا بطاطو، المصدر السابق، ص 424.

(7) ل. ت. ح. ب، الملف رقم 41/22، الحوار مع الحزب الشيوعي العراقي، مذكرة ممثل حزب البعث في جلسات الحوار المؤرخة في 29 تشرين الأول 1972. راجع الملحق رقم (1) صور الصفحات الأولى والثالثة والأخيرة من المذكرة.

(8) المصدر نفسه، ورقة رقم (3).

(9) زكي خيري، المصدر السابق، ص 13؛ رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 115؛ عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 123.

البعث بأنه متجه نحو الاشتراكية من هذا الطريق⁽¹⁾ غير أن بعض الباحثين يرى بأن تبني حزب البعث للاشتراكية لم يكن نابع من إيمانه بها، بل كان مقدمة لفرض سيطرته على الاقتصاد العراقي بشكل كامل، لأجل توطيد سيطرته السياسية في البلاد⁽²⁾.

ومهما يكن من أمر، فعلى الرغم من كل ما تعرض له الشيوعيين من ضغوط إلا أن قيادتهم ظلت مترددة، وغالبية قواعد الحزب كانت رافضة لفكرة التحالف مع حزب البعث، بسبب ما لها معه من ذكريات مؤلمة، بيد إن هذا الوضع حسم بضغط كبير مارسه موسكو على الشيوعيين العراقيين للقبول بالشروط التي طرحها حزب البعث للتحالف، وبعبارة أخرى إن الحزب الشيوعي العراقي ما كان لينضم الى تحالف جبهوي يقوده حزب البعث لولا الضغط الكبير الذي تعرض له من جانب الإتحاد السوفيتي، الذي كان يفضل التعامل مع الحكومات أكثر من التعامل مع أحزاب المعارضة⁽³⁾.

اضطر قادة الحزب الشيوعي إزاء هذا الضغط الكبير الى إبداء المرونة تجاه القضايا الخلافية وفي الجانب المقابل وافق حزب البعث على إعادة صياغة القضايا المختلف عليها في الميثاق، لكن الصياغات الجديدة لم تختلف من حيث الجوهر عن الصياغات القديمة باستثناء وضعها في أطر فضفاضة، وخصوصاً النقطة المتعلقة بقيادة الجبهة التي تم إعادة صياغتها بالشكل الآتي: ((إن إقرار ميثاق العمل الوطني بصيغته اليوم، يعتبر الإعلان الرسمي لقيام جبهة الأحزاب.. ويحتل حزب البعث.. موقعاً متميزاً في قيادتها وهيئاتها، ويقود السلطة السياسية في الدولة كما يقود مؤسساتها الدستورية))⁽⁴⁾. وإن كانت هذه الفقرة لا تنص صراحة على قيادة حزب البعث للجبهة غير إنها تعني ذلك من حيث الجوهر، وإن موافقة الشيوعيين على هذا الأمر يعد خروجاً على مقررات المؤتمر الوطني الثاني للحزب الشيوعي، أي أنه خروجاً على الشرعية الحزبية، لأن المؤتمر الوطني يعد أعلى سلطة قرار في الحزب الشيوعي، مما يعني إن أي إجراء أو قرار مهم يراد اتخاذه خلافاً لمقررات المؤتمر السابق يستدعي عقد مؤتمر جديد وهو ما لم يحصل.

أما بخصوص عبارة ((تصفية الكيان الصهيوني)) الواردة في ميثاق العمل الوطني لعام 1971 فقد عدلت على النحو الآتي: ((النضال ضد الصهيونية كحركة عنصرية عدوانية وكنظام عنصري عدواني...))⁽⁵⁾، وإلى جانب ما تقدم هنالك عبارة أخرى تخص الأكراد جاءت في ميثاق 1971 بالصيغة الآتية: ((إن ممارسة الجماهير الكردية لحقوقها القومية المشروعة بما فيها الحكم الذاتي تتم ضمن إطارها الطبيعي الذي تجسده وحدة السيادة الوطنية ووحدة الأرض ووحدة النظام السياسي في الجمهورية العراقية.. كما تتم أيضاً على أساس الإقرار والإيمان بأن العراق جزء لا يتجزأ من الوطن العربي))⁽⁶⁾. وتم تعديل هذه العبارة بحذف الجملة التي تشير الى أن العراق جزء لا يتجزأ من الوطن العربي⁽⁷⁾، ولم يجد الباحث فيما توافر لديه من وثائق ومصادر شيوعية أي ما يشير الى الاعتراض على ما جاء في هذه الفقرة من ميثاق عام 1971، وعلى ما يبدو إنها عدلت لكسب ود الأكراد على أمل الموافقة على الدخول في التحالف الجبهوي المزمع تشكيله، وهكذا تم تجاوز أهم العقبات التي كانت تقف عائقاً أمام تشكيل الجبهة من وجهة نظر البعثيين والشيوعيين دون الأكراد الذين رفضوا التفاوض بشأن الجبهة أصلاً.

(1) ماريون وبيتر سلوجلت، المصدر السابق، ص 205 – 220. وللمزيد من التفاصيل عن الموضوع ينظر: عزيز سباهي، المصدر نفسه، ص 120 - 128.

(2) تشارلز تريب، المصدر السابق، ص 274؛ حسن لطيف الزبيدي، المصدر السابق، ص 131.

(3) فيبي مار، تاريخ العراق المعاصر – البعث في السلطة، ج2، ترجمة مصطفى نعمان احمد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، القاهرة، 2009، ص 44 – 45؛ أدبث وائي أيف بينروز، العراق – دراسة في علاقاته الخارجية وتطورات الداخلية 1915-1975، ج2، ترجمة: عبد المجيد حسيب القيسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1989، ص 113؛ حازم صاغية، المصدر السابق، ص 88؛ ماريون وبيتر سلوجلت، المصدر السابق، ص 220 - 222.

(4) وزارة الإعلام، ميثاق العمل الوطني والنظام الداخلي وقواعد العمل في الجبهة الوطنية والقومية التقدمية، السلسلة الوثائقية رقم (29)، مطبعة الجمهورية، بغداد، 1973، ص 20.

(5) المصدر نفسه، ص 9.

(6) صحيفة الثورة، (بغداد)، 16 تشرين الثاني 1971.

(7) وزارة الإعلام، المصدر السابق، ص 26.

عقدت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي اجتماعاً في السادس من نيسان عام 1973، لمناقشة آخر مستجدات المشهد السياسي وفي مقدمتها العلاقة مع حزب البعث، وأشار التقرير الصادر عن الاجتماع الى ان الحزب الشيوعي قد قدم بعض التنازلات من دون توضيح طبيعة تلك التنازلات⁽¹⁾، فيما أكد زكي خيري، بوصفه عضواً في اللجنة المركزية للحزب الشيوعي ومن الذين حضروا الاجتماع على إنه قد تم التصويت في الاجتماع المذكور على نتيجة المفاوضات مع حزب البعث التي تم قبولها من أعضاء اللجنة المركزية للحزب بأغلبية صوت واحد من مجموع الأعضاء الحاضرين في الاجتماع⁽²⁾، وأكد الشيء نفسه أحد مؤرخي الحزب الشيوعي مضيفاً على ذلك بأن الحزب الشيوعي قد ابلغ حزب البعث بموافقته على الدخول معه في تحالف جبهوي على وفق الشروط التي تم التوافق عليها بين الجانبين، غير إن حزب البعث أهمل الموضوع ولم يرد عليه إلا في تموز 1973⁽³⁾، على أثر المحاولة الانقلابية الفاشلة التي قادها مدير الأمن العام ناظم كزار في الثلاثين من حزيران 1973⁽⁴⁾.

كشفت محاولة ناظم كزار عن أن صراعاً مريعاً كان يجري داخل حزب البعث الحاكم حُسم بالنهاية لصالح صدام حسين نائب رئيس مجلس قيادة الثورة⁽⁵⁾، الذي تبنى بنفسه بعد هذا الحدث حواراً سريعاً عجل بالإعلان عن تشكيل ائتلاف جبهوي مع الحزب الشيوعي، ليظهر صدام بمظهر الرجل الحريص على التعامل السلمي مع الأطراف السياسية الأخرى، ملقياً اللوم على ناظم كزار في ممارسة جرائم الاغتيال والتعذيب، بحسب ما أكده أحد الكتاب البعثيين السابقين⁽⁶⁾، غير إن تحميل ناظم كزار لوحده مسؤولية الأعمال اللا أخلاقية التي كان يقوم بها جهاز الأمن مسألة من الصعب قبولها. كما ليس من السهولة بمكان التسليم بأن تلك الأعمال كانت تجري من دون علم القيادات الأعلى في الحزب والدولة.

أعدم ناظم كزار في السابع من تموز 1973⁽⁷⁾، وبعد عشرة أيام صدر عن حزب البعث والحزب الشيوعي بياناً مشتركاً أعلن فيه عن الاتفاق على ميثاق العمل الوطني⁽⁸⁾، ولم يختلف هذا الأخير عن الميثاق الذي أعلن عام 1971 باستثناء النقاط التي اشرنا إليها قبل قليل.

وقع البيان المشترك في السابع عشر من تموز 1973 كلٌّ من احمد حسن البكر⁽⁹⁾ بوصفه أمين سر القيادة القطرية لحزب البعث في العراق وعزيز محمد⁽¹⁾ السكرتير الأول للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي، وبهذا ولدت ما

(1) الحزب الشيوعي العراقي، تقرير الاجتماع الكامل للجنة المركزية المنعقد في 6 نيسان 1973 المنعون: أفاق التطور اللاحق في العراق، مطبعة الرواد، بغداد 1973، ص 32.

(2) زكي خيري، المصدر السابق، ص 58.

(3) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 124 - 125.

(4) فبيي مار، المصدر السابق، ص 24 - 26.

(5) ولد صدام حسين في قرية العوجة بالقرب من تكريت عام 1937 ونشأ يتيماً في بيت زوج أمه الذي أساء معاملته، غادر الى بغداد بحدود عام 1955، بعد ان أكمل تعليمه الابتدائي، ليدخل ثانوية الكرخ التي كانت تضطرب بالسياسة. انضم الى حزب البعث عام 1957، وتعرزت مكانته في الحزب بعد اشتراكه في محاولة اغتيال الزعيم عبد الكريم قاسم عام 1959، وهرب على إثرها الى سوريا ومنها الى مصر حيث أكمل تعليمه الثانوي، ثم بدأ بدراسة القانون في جامعة القاهرة عام 1961، لكنه لم يكمل دراسته، إذ عاد الى العراق بعد انقلاب الثامن من شباط 1963، وسرعان ما أصبح عضواً في القيادة القطرية لحزب البعث في العراق عام 1964 وعندما أعيد بناء الحزب بعد أحداث انقلاب الثالث والعشرين من شباط 1966 في سورية، والتي انعكست على حزب البعث في العراق، أصبح صدام مساعداً للأمين العام للقيادة القطرية للحزب، الذي عاد الى الحكم ثانية في العراق في تموز 1968، فشغل صدام منصب نائب رئيس مجلس قيادة الثورة، وفي عام 1979 تسلم منصب رئاسة الجمهورية، وشهدت مدة حكمه العديد من الأحداث الساخنة منها الاشتباك مع إيران في حرب دامت قرابة ثمان سنوات (1980-1988)، واحتلال الكويت عام 1990، وانتفاضة عام 1991، والغزو الأمريكي للعراق عام 2003. ألفت القوات الأمريكية القبض عليه في الرابع عشر من كانون الأول 2003، وأعدم ببغداد في الثلاثين من كانون الأول 2006. ينظر:

حسن لطيف الزبيدي، المصدر السابق، ص 367-369؛ حازم صاغية، المصدر السابق، ص 39-51.

(6) حسن العلوي، العراق - دولة المنظمة السرية، مطبعة سبحان، إيران، 2005، ص 159.

(7) فبيي مار، المصدر السابق، ص 25.

(8) للإطلاع على نص الميثاق ينظر:

وزارة الإعلام، المصدر السابق.

(9) ولد احمد حسن البكر في مدينة تكريت عام 1914، وأكمل دراسته الأولية في مسقط رأسه، ثم واصل تعليمه في دار المعلمين ببغداد وتخرج فيها عام 1932، لكنه ترك سلك التعليم ليلتحق بالكلية العسكرية عام 1938 بتوسط من احد الساسة، لأنه لم يكن مستوفياً لشروط القبول، وتخرج برتبة ملازم ثان ليعمل ضابط إعاشة. تدرج بالرتب العسكرية الى ان نال رتبة عقيد عام 1958، بعدها انتفى لحزب البعث عام 1960، ونجح حزبه بالتعاون مع بعض الضباط المناوئين لعبد الكريم قاسم في إسقاط حكم الأخير في 8 شباط 1963، ليصبح البكر رئيساً للوزراء في النظام الجديد وعضواً في القيادة القطرية لحزبه، وقاد البكر الجناح اليميني لحزب البعث بعد انشقاق عام 1966، وأصبح رئيساً للجمهورية عام 1968 بعد نجاح حزبه بالعودة الى الحكم ثانية، وتتحى عن منصبه في تموز 1979 لصالح نائبه صدام حسين، بعدها عاش

اسماها البيان بـ((الجبهة الوطنية والقومية التقدمية))، ونقتبس مما جاء في البيان ما يأتي: ((إن إقامة الجبهة الوطنية والقومية التقدمية استجابة لهدف كبير نادى وناضلت من اجله كل الأحزاب والقوى التقدمية.... أن مسيرة الحركة الثورية في العراق... قد دلت بشكل قاطع على ان من ابرز عوامل صمود هذه الحركة... وعيها لأهمية التعاون والتحالف بين فصائلها في جبهة موحدة))⁽²⁾، وعقب إذاعة البيان ألقى احمد حسن البكر كلمة نقتبس مما ورد فيها ما نصه: ((وفي هذه المناسبة أكرر.. إننا لا نريد جبهة تقوم اليوم وتتفرط غداً إننا نريد جبهة راسخة ودائمة جبهة ذات أفق استراتيجي ومهام استراتيجية بعيدة المدى))⁽³⁾. وقيام الجبهة انتقل الحزب الشيوعي من خندق المعارضة الى قصر السلطة، الذي حل فيه مجبراً أو مختاراً ضعيفاً محدود الحركة والتصرف.

ويبدو مما ذكره حسن العلوي بوصفه احد الكتاب الذين كانوا على مقربة من مصادر القرار البعثية آنذاك، إن تحالف حزب البعث مع الحزب الشيوعي لم يكن نابغاً من الإيمان بسياسة إشراك الآخرين في الحكم، إذ أكد العلوي على إن القيادة القطرية لحزب البعث قد وزعت في اليوم التالي لإعلان التحالف مع الحزب الشيوعي تعليمات على الجهاز الحزبي تطلب فيها تقديم أفكار ومقترحات لتفتيت الحزب الشيوعي، وكان اخطر المقترحات التي قدمت وأخذ طريقه للتنفيذ هو دس عناصر من حزب البعث في صفوف الحزب الشيوعي⁽⁴⁾، وأكد الشيء نفسه رحيمة عجيبة ممثل الحزب الشيوعي في اللجنة العليا للجبهة، مشيراً الى اكتشاف العديد من حالات الاندساس من عناصر بعثية بين صفوف المنظمات الشيوعية⁽⁵⁾.

يتضح مما تم استعراضه آنفاً إن الجبهة بالنسبة لحزب البعث كانت ضرورة آنية أملت الظروف الداخلية والخارجية التي كانت تمر بها حكومة حزب البعث، ولم تكن سياسة التحالف يوماً منهجاً استراتيجياً نابغاً من إيمان حزب البعث بتلك السياسة، كما أكد احمد حسن البكر في كلمته التي ألقاها عقب الإعلان عن تشكيل الجبهة، بل إن المسألة معكوسة تماماً، إذ كانت الجبهة بالنسبة للبعثيين تمثل خطوة تكتيكية⁽⁶⁾ لعبور مرحلة معينة، ولم يختلف الأمر كثيراً بالنسبة للشيوعيين، إذ كان التحالف الجبهوي يمثل لهم مرحلة انتقالية نحو الاشتراكية لكنه تنازل تحت وطأة الظروف عما أفترضه من دور قيادي في المرحلة الانتقالية.

وبصرف النظر عن هذه الرؤية أو ذلك التحليل، فقد توجه الحزبان بعد التوقيع على ميثاق العمل الوطني الى استكمال الجوانب التنظيمية للجبهة، وبهذا الشأن برزت مسألة مهمة وهي طريقة اتخاذ القرارات داخل الجبهة هل تتم بالأكثرية أم بالإجماع، إذ كان الحزب الشيوعي يؤيد طريقة الإجماع وحزب البعث يرفضها ساعياً بكل حرص الى تأكيد حيازته أغلبية المقاعد في الجبهة، على الرغم من أن السلطتين التشريعية والتنفيذية كانتا تحت سيطرته⁽⁷⁾، ومع ذلك تم الاتفاق على مبدأ الإجماع من دون أن ينص الميثاق أو قواعد العمل في الجبهة على هذا الأمر، وإنما تم الاكتفاء بتعهد

في عزلة حتى وفاته في بغداد عام 1982. ينظر: حسن لطيف الزبيدي، المصدر السابق، ص244؛ حازم صاغية، المصدر السابق، ص47-49؛ حسن السعيد، المصدر السابق، ص178.

(1) ولد عزيز محمد في السليمانية عام 1933، ارتبط بالحركة الشيوعية في سن مبكرة، ففي عام 1948 انضم الى الحزب الشيوعي العراقي، وفي العام نفسه اعتقل ومكث في السجن حتى عام 1958، أصبح في أيلول 1958 عضواً في اللجنة المركزية، وبعد الإطاحة بعبد الكريم قاسم عام 1963 شغل منصب السكرتير الأول للجنة المركزية للحزب الشيوعي، وبقي في هذا المنصب حتى عام 1993. ينظر: حسن لطيف الزبيدي، المصدر نفسه، ص530.

(2) منشورات صحيفة الثورة، الجبهة في مرحلة الميلاد، دار الثورة، بغداد، 1973، ص24 - 35.

(3) المصدر نفسه، ص44.

(4) حسن العلوي، المصدر السابق، ص92.

(5) رحيمة عجيبة، المصدر السابق، ص128.

(6) الـ (تكتيك) أساليب النضال أو العمل وأشكاله ومناهجه لتحقيق مهمة أو مهام معينة في مدة محددة ن أي انه يهدف الى تحقيق مهام جزئية في خدمة الهدف أو الأهداف الاستراتيجية العامة. وبعبارة أخرى إن الـ (تكتيك) جزء من أجزاء الاستراتيجية وهو يحقق مرحلة من مراحلها.

ينظر: إبراهيم العامر وآخرون، المصدر السابق، ص140 - 141.

(7) عديد دويشا، المصدر السابق، ص96.

من صدام حسين باسم حزب البعث بالالتزام بهذا المبدأ⁽¹⁾. وفي السادس والعشرين من آب 1973 نشرت صحيفة (الثورة) البعثية النظام الداخلي وقواعد العمل في الجبهة من دون أية إشارة الى طريقة اتخاذ القرارات⁽²⁾.

ولعل أهم ما جاء في النظام الداخلي هو النص صراحة على قيادة حزب البعث للجبهة، وهو ما ورد في المادتين الثانية والثالثة من النظام، حيث نصت المادة الثانية على:

((أ- اللجنة العليا للجبهة.. هي الهيئة [الهيئة] القيادية للجبهة ومقرها بغداد.

ب- تتكون من ستة عشر عضواً، بضمنهم رئيسها على الوجه التالي:

- ثمانية أعضاء يمثلون حزب البعث.

- ثلاثة أعضاء يمثلون الحزب الشيوعي العراقي.

- ثلاثة أعضاء يمثلون الحزب الديمقراطي الكردستاني.

- عضو من القوميين التقدميين.

- عضو من الديمقراطيين المستقلين.

المادة الثالثة: رئيس اللجنة العليا

أ- رئيس اللجنة العليا للجبهة هو أمين سر القيادة القطرية لحزب البعث.. أو نائب أمين سر القيادة القطرية⁽³⁾، ومن هاتين المادتين يبدو واضحاً أن حزب البعث قد ضمن قيادة الجبهة بنص واضح وصريح، كما حاز على أكثرية الأعضاء في لجنتها العليا، لأن هنالك ثمانية أعضاء من حزب البعث في مقابل ثلاثة أعضاء من الحزب الشيوعي وهما الحزبين الوحيدين في الجبهة لحد الإعلان عن هذا النظام، إذ لم ينضم الحزب الديمقراطي الكردستاني للجبهة، بل انضمت فيما بعد عناصر منشقة عنه، أعلنت ولائها لحزب البعث كما سنبين ذلك لاحقاً.

وأشارت المادة الثانية الفقرة (د) الى مهام الجبهة ولعل أهم ما جاء فيها: ((رسم البرامج الضرورية لتأمين الرقابة الشعبية على اجهزة الدولة.

ب- تشكيل مكاتب ولجان اختصاص دائمة ومؤقتة لمختلف الشؤون السياسية والاقتصادية والتنظيمية والمالية والإعلامية والفعاليات الجماهيرية⁽⁴⁾. بوصف هذه الأمور من مهام وصلاحيات الهيئة العليا للجبهة. ولما كانت السلطتين التشريعية والتنفيذية هما تحت سيطرة حزب البعث، فمن الواضح أن مهام الجبهة كانت استشارية غير ملزمة.

انتهت على هذا النحو مرحلة مهمة من المراحل التي مرت بها العلاقة ما بين حزب البعث والحزب الشيوعي العراقي، الذي اكتسب الشرعية القانونية لأول مرة في تاريخه، لتبدأ بعدها مرحلة جديدة من مراحل العلاقة بين الحزبين قائمة على أسس جديدة تختلف عن الأسس السابقة التي كانت تحكم طبيعة التعامل بين الطرفين.

ثانياً: طبيعة العلاقة بين الحزبين بعد تشكيل الجبهة (1973 - 1976)

سعى كل من حزب البعث والحزب الشيوعي بعد تشكيل الجبهة الى ضم الحزب الديمقراطي الكردستاني إليها، واضطلع الحزب الشيوعي بتكليف من حزب البعث بدور متميز في هذا المجال، بيد أن جهوده باءت بالفشل أمام رفض الحزب الديمقراطي الكردستاني الصيغة المطروحة للتحالف مطالباً في الوقت نفسه ان يقتصر الحوار بشأن الجبهة عليه وعلى حزب البعث، بوصفهما من وجهة نظره ممثلي القوميتين الرئيسيتين في العراق، وعد الحزب الشيوعي هذا الموقف موجةً ضده لعزله وإفشال تحالفه مع حزب البعث⁽⁵⁾، ونجم عن هذا التقاطع الحاد في وجهات النظر نشوب حرب إعلامية بين الطرفين كان من تداعياتها اختفاء اثنا عشر كادراً شيوعياً على مقربة من الحدود العراقية - التركية بمنطقة زاخو في

(1) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 124 - 125.

(2) صحيفة الثورة، (بغداد)، 26 آب 1973.

(3) المصدر نفسه.

(4) المصدر نفسه.

(5) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص 147.

آب 1973⁽¹⁾، في أثناء عودتهم من موسكو الى العراق، واتهم الحزب الشيوعي الجناح العسكري للحزب الديمقراطي الكردستاني بتصفيتهم⁽²⁾، وتطور الأمر بصورة اكبر حين أخذت قوات الحزب الديمقراطي الكردستاني بشن حملة منظمة ضد الشيوعيين الأكراد في كردستان أواخر عام 1973⁽³⁾.

ومع اقتراب موعد تطبيق مشروع قانون الحكم الذاتي بحسب ما ورد في بيان الحادي عشر من آذار، سعى حزب البعث لتوريط الشيوعيين في المواجهة العسكرية، التي كانت نذرها وقت ذاك تلوح في الأفق، مع أنصار الملا مصطفى البارزاني، لذا أشرك الحزب الشيوعي في إعداد قانون الحكم الذاتي⁽⁴⁾، تحت مسمى الجبهة الوطنية والقومية التقدمية، وشُرع القانون في الحادي عشر من آذار 1974⁽⁵⁾، ولكنه رُفض من قبل الحزب الديمقراطي الكردستاني⁽⁶⁾، وأنحى الحزب الشيوعي باللائمة على ما اسماها بالعناصر البيمينية في الحزب الديمقراطي الكردستاني محملاً إياها مسؤولية رفض القانون واللجوء الى القتال، وجاء في وثائق الاجتماع الكامل الذي عقدته اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في الحادي والعشرين من حزيران 1974 بهذا الصدد ما نصه: ((إن قانون الحكم الذاتي الذي اقترحتة الجبهة الوطنية وشرعته السلطة في 11 آذار 1974 كان حصيلة الاتفاق بين حزينا وحزب البعث.... إن اعتراضات القيادة البيمينية على قانون الحكم الذاتي باعتبارها الحجة لرفض الاتفاق مع الحكومة والجبهة الوطنية واللجوء الى القتال قبلت بالريبة والشك في نوايا هذه القيادة))⁽⁷⁾.

اندلع القتال على نطاق واسع بين القوات الحكومية وقوات زعيم الحزب الديمقراطي الكردستاني الملا مصطفى البارزاني في نيسان 1974⁽⁸⁾، بعد رفض البارزاني وحزبه قانون الحكم الذاتي، ووقف الحزب الشيوعي في هذه الحرب الى جانب حكومة حزب البعث بدعمها سياسياً من خلال تحميله الحزب الديمقراطي الكردستاني مسؤولية اندلاع الحرب، وزيادة على الدعم السياسي وقف الحزب الشيوعي الى جانب حكومة حزب البعث بدعمها عسكرياً من خلال مشاركة عناصره ضمن قوات أطلق عليها اسم (قوات الجبهة الوطنية)⁽⁹⁾، ويبدو واضحاً إن هذا الموقف من الحزب الشيوعي جاء تحت تأثير تحالفه مع حزب البعث، فضلاً عن المؤثرات السلبية للأعمال العدائية التي قام بها الحزب الديمقراطي الكردستاني ضده.

انشقت بعض العناصر عن الحزب الديمقراطي الكردستاني وشكلت هياكل حزبية صورية موالية لحزب البعث ضمت الى الجبهة الوطنية والقومية التقدمية باسم الأكراد وذلك بعد اندلاع الحرب في كردستان في نيسان 1974⁽¹⁰⁾، وبهذا اطمأن حزب البعث كثيراً على مواقفه في الجبهة، الأمر الذي شجعه على تركيز السلطة بيده بصورة أكبر من دون الاكتراث لوجود الجبهة، لذا اصدر ما يسمى بقانون (الحزب القائد) المرقم (142) بعد انتهاء أعمال مؤتمر القطري الثامن، ونشر القانون بالصحيفة الرسمية بتاريخ الثالث عشر من تشرين الأول 1974 ونص على: ((المادة الأولى: تتخذ الوزارات كافة ودوائر الدولة ومؤسساتها وهيئاتها وأجهزتها من التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن لحزب البعث... الذي يقود السلطة والدولة منهجاً ودليل عمل لها في ممارسة اختصاصاتها من الآن وحتى إشعار آخر. المادة الثانية: ينفذ هذا القانون من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية))⁽¹¹⁾. ويبدو جلياً إن هذا القانون قد جاء لتكريس وحصر السلطة بيد حزب البعث،

(1) منشورات صحيفة طريق الشعب، وثائق الاجتماع الاعتيادي الكامل للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي المنعقد في 21 حزيران 1974، بغداد، 1974، ص 11.

(2) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 137.

(3) ماريون وبيتر سلوجلنت، المصدر السابق، ص 237.

(4) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص 147.

(5) للإطلاع على نص القانون ينظر: مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد 59، آذار، 1974، ص ص 236 - 243.

(6) حامد محمود عيسى، المصدر السابق، ص ص 367 - 368.

(7) منشورات صحيفة طريق الشعب، وثائق الاجتماع الاعتيادي الكامل للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي المنعقد في 21 حزيران 1974، ص ص 7 - 9.

(8) حامد محمود عيسى، المصدر السابق، ص 370.

(9) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 125.

(10) ديفيد مكدول، المصدر السابق، 508 ؛ رحيم عجينة، المصدر نفسه، ص 125 ؛ ماريون وبيتر سلوجلنت، المصدر السابق، ص 248.

(11) صحيفة الوقائع العراقية، (بغداد)، 13 تشرين الأول 1974.

ويمكن النظر إليه على أنه رسالة أخرى إلى الحزب الشيوعي الحليف، للتأكيد على أن جميع مراكز القوة والسلطة في الدولة هي بيد حزب البعث.

والأنكى من كل ما تقدم، وبدلاً من أن يكافئ الحزب الشيوعي على موقفه المساند له في حربه ضد الأكراد، أخذ حزب البعث أواخر عام 1974 وبداية عام 1975 بمطالبة الحزب الشيوعي بحل منظماته الجماهيرية، وإنشاء منظمات موحدة بديلة عنها على غرار الجبهة، لكي يستأثر بقيادتها مثلما استأثر بقيادة الجبهة، مستهدفاً من وراء هذا العمل إنهاء وجود الحزب الشيوعي في تلك المنظمات وقيادتها وإلغاء تمثيلها في المنظمات العالمية لتحل محلها المنظمات التي يسيطر عليها حزب البعث⁽¹⁾، الأمر الذي يعني الحد من تنامي شعبية الحزب الشيوعي، التي يخشى البعث من اتساعها، تلك الشعبية التي كانت تؤرقه في الماضي وتشعره بمحدودية جماهيريته وانتشاره.

لم يوافق الحزب الشيوعي على مطالب حزب البعث القاضية بحل منظماته الجماهيرية وإنشاء منظمات موحدة بديلة عنها تضم مختلف الاتجاهات السياسية، واصفاً العملية بأنها ليست بالسهلة، لكنه أبدى شيء من المرونة تجاهها موضعاً إمكانية الاستجابة لها بشرط تقديم تنازلات متبادلة من دون أن يوضح طبيعة التنازلات المطلوب تقديمها، بيد إنه دعا في الوقت نفسه إلى تجاوز حساسيات الماضي التي كانت تحكم العلاقة بين الحزبين، مؤكداً كذلك على ضرورة تطوير عمل الجبهة للإسهام بشكل فاعل من الحياة السياسية، إذ أن الحزب الشيوعي شكاً من محدودية تأثير الجبهة في هذا المجال، وجاء هذا الرد في التقرير الصادر عن الاجتماع الاعتيادي الذي عقدته اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في الحادي والعشرين من شباط 1975⁽²⁾.

زاد حزب البعث من ضغوطه على الحزب الشيوعي بعد توقيع حكومته على اتفاقية الجزائر في السادس من آذار 1975، التي حلت بموجبها خلافات العراق الحدودية مع إيران، التي بدورها أوقفت استناداً على الاتفاقية مساعداتها للحركة الكردية المسلحة التي انهارت بشكل مريع عقب التوقيع على الاتفاقية المذكورة⁽³⁾. وزال عندها خطرين في آن واحد كانا يشكلان معاً تهديداً قوياً لنظام حزب البعث، الذي أصبح بعدها بوضع أفضل أهله للإمعان أكثر بضغطه على الحزب الشيوعي مخيراً إياه هذه المرة بين الإبقاء على التحالف الجبهوي أو حل منظماته الجماهيرية، وإزاء هذا الوضع اضطر الحزب الشيوعي إلى حل تلك المنظمات حفاظاً على وجوده في الجبهة، فحل عام 1975 رابطة المرأة واتحاد الطلبة العام واتحاد الشبيبة الديمقراطي، وسحب ممثليه من المنظمات العالمية ليحل بدلاً عنهم ممثلين عن حزب البعث⁽⁴⁾، لذا أخذ نشاط الشيوعيين بالتراجع بشكل ملحوظ فباستثناء وجوده الرمزي في الجبهة والسماح لصحفه ودورياته بالصدور العلني، فقد انحسر تواجد الحزب الشيوعي ومن ثم تلاشى في المنظمات الجماهيرية، تلك المواقع التي طالما كانت ميداناً خصباً لنشاطه وأفكاره، وعليه كانت اتفاقية الجزائر بمثابة نذير شؤم بالنسبة للشيوعيين، فبتوقيعها بدأ العد التنازلي لتحالفهم مع حزب البعث.

وللمرء أن يتساءل هنا عن سبب تعامل حزب البعث مع الحزب الشيوعي على هذا النحو، على الرغم من أنه الحزب الحليف !! وبالمقابل لنا أن نسأل كذلك عن أسباب تمسك الحزب الشيوعي بتحالفه مع حزب البعث على الرغم من قيادة الأخير للتحالف الجبهوي، وإصداره قانون الحزب القائد، وإجباره الشيوعيين على حل منظماتهم الجماهيرية، وكل هذه الأمور جرت خلافاً لرغبات وتوجهات الحزب الشيوعي ؟

وللإجابة عن التساؤل الأول يجد المتتبع من خلال ما تم استعراضه سابقاً أن حزب البعث قد حقق الأغراض التي تحالف من أجلها مع الحزب الشيوعي، ولم يعد بحاجة إليه بعد أن ثبت أقدامه في السلطة، فأخذ بعدها ينظر إلى الحزب

(1) رحيم عجيبة، المصدر السابق، ص 138 ؛ ماريون وبيتر سلوجلث، المصدر السابق، ص 247.

(2) منشورات صحيفة طريق الشعب، تقرير الاجتماع الاعتيادي الكامل للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي المنعقد في 21 شباط 1975 المعنون: مهمات أساسية في الوضع السياسي الراهن، مطبعة الرواد، بغداد، 1975، ص 26-27.

(3) أدبث وائي أيف بينروز، المصدر السابق، ص 133-117. وللمزيد من التفاصيل عن اتفاقية الجزائر ينظر: خالد يحيى الغزي، مشكلة شط العرب في ظل المعاهدات والقانون، دار الرشيد، بغداد، 1980.

(4) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 153 - 154 ؛ صلاح الخрсан، المصدر السابق، ص 162 - 163.

الشيوعي كمنافس له على النفوذ وسط الجماهير، ولعل بوادر هذا الارتداد بدأت منذ وقت مبكر من تشكيل التحالف، لكن معاملته أخذت تتضح بصورة اكبر بعد توقيع اتفاقية الجزائر، التي أزلت عن نظام حزب البعث خطرين في آن واحد، الأول الخطر الخارجي المتمثل بالتهديد الإيراني، والثاني الخطر الداخلي الذي تجسد بالتحرك المسلح للأكراد، زد على ذلك اطمئنان حزب البعث من نجاح عملية تأمين النفط، لذا فهو لم يعد بحاجة لا للاتحاد السوفيتي ولا للدول الاشتراكية كما في السابق، وبالتالي لم يعد مضطراً الى مجاملة الحزب الشيوعي، أو بعبارة أخرى فإنه لم يعد بحاجة الى مساعدته.

أخذت انعكاسات وآثار المتغيرات السياسية الأنفة الذكر تظهر بالتدريج على تجارة العراق الخارجية التي شرعت بوصلتها بالاتجاه نحو الغرب بخطى متسارعة بعد توقيع اتفاقية الجزائر في آذار 1975، وفي الوقت نفسه بدأ النظام السياسي، الذي يقوده حزب البعث في العراق، يدير ظهوره للدول الاشتراكية شيئاً فشيئاً وبدأت تعاملاته التجارية، تزداد باضطراب مع البلدان الغربية، ولم تعد تقتصر على البضائع المدنية، بل تعدتها الى السلع العسكرية وخصوصاً من فرنسا، في مقابل تراجع حجم التبادل التجاري مع البلدان الاشتراكية الى (7%) في النصف الثاني من عام 1975 مقارنة بـ (13%) عام 1974، ومن ثم انحدرت هذه النسبة الى مستويات أدنى في السنوات اللاحقة⁽¹⁾.

أما في ما يخص الإجابة عن السؤال الثاني، فقد برر الشيوعيون تمسكهم بالتحالف مع حزب البعث بأنهم حققوا بعض الأهداف التي تستحق التضحية من أجلها، ولعل من أهم هذه الأهداف هو حصول الحزب الشيوعي العراقي على المشروعية القانونية لأول مرة منذ تأسيسه⁽²⁾ فضلاً عن تمتعه بالاستقلال الفكري ضمن التحالف الجبهوي علاوة على الصدور العلني لصحفه ودورياته⁽³⁾، وسمحت هذه الأجواء بإعادة بناء الحزب، الذي ازداد نشاطه الجماهيري وتوسعت تنظيماته وتضاعفت ما بين عامي 1973-1975⁽⁴⁾ وزيادة على ما تقدم فقد اشترك الحزب بوزيرين في الحكومة، لكن الشيوعيون تجاهلوا بان السلطة الحقيقية هي بيد حزب البعث على أمل دفعه للتوجه نحو اليسار⁽⁵⁾، كما تنعمت أعداد كبيرة من أعضاء وقيادات الحزب الشيوعي بالرخاء الاقتصادي الذي مرت به البلاد على اثر ارتفاع أسعار النفط بعد عام 1973، الأمر الذي جعلها تغض الطرف أو تغفل عن تشخيص الجوانب السلبية في سياسة الحزب الحاكم بحسب ما ذكره الشيوعيون أنفسهم⁽⁶⁾.

ومع هذه المكتسبات التي حصل عليها الحزب الشيوعي من تحالفه مع حزب البعث، لكنه أخفق في تحقيق مكاسب أو أهداف أخرى كان يسعى لتحقيقها، يقف في مقدمتها فشله في ((تحويل الجبهة الى جهاز جماهيري... لأن البعثيين كانوا مصرين على.. حصر الجبهة وتأطيرها بهياكل فوقية، اللجنة العليا والسكرتارية ولجان المحافظات، لدعم سياسة البعث والسلطة داخلياً وعربياً وإقليمياً وعالمياً.. وان لا تتحول الى جهاز لقيادة الجماهير وللمساهمة في رسم سياسة الدولة وتطورها أو جهاز إشراف ورقابة على السلطة وسياستها)) على حد تعبير الدكتور رحيم عجينة ممثل الحزب الشيوعي في اللجنة العليا للجبهة⁽⁷⁾، وهذا يعني ان الجبهة تحولت من جهاز أريد له تأمين الرقابة على أجهزة الدولة بحسب ما جاء في نظامها الداخلي، الى جهاز ملحق بحزب البعث دأبه إصدار البيانات المؤيدة لسياسته.

- (1) حازم صاغية، المصدر السابق، ص 88؛ ماريون وبيتر سلوجلنت، المصدر السابق، ص 224 - 245.
- (2) لم يحصل الحزب الشيوعي العراقي على الإجازة الرسمية منذ تأسيسه حتى عام 1973، بيد أنه مارس العمل العلني لبعض الوقت بعد 14 تموز 1958، ولكنه عاد للعمل السري مجدداً بعد رفض طلب الإجازة الذي قدمه في 9 شباط 1960، وأجيز بدلاً عنه حزب يحمل الاسم نفسه بزعامة داود الصائغ مدعوماً من عبد الكريم قاسم الذي كان يخشى من تنامي نفوذ الشيوعيين، وسرعان ما انتهى وجود حزب داود الصائغ بعد تحقيق الغاية التي وجد من أجلها وهي حرمان الحزب الشيوعي الحقيقي من الإجازة الرسمية، إذ أن القانون النافذ في حينها لا يجيز حزبين يحملان الاسم نفسه والمبادئ نفسها، ينظر: عبد الفتاح علي البوتاني، التطورات السياسية الداخلية في العراق 14 تموز 1958 - 8 شباط 1963، دار سيريز، دهوك، 2007، ص ص 276-288؛ حنا بطاطو، المصدر السابق، ص 249-254؛ مجيد خدوري، المصدر السابق، ص 162 - 166.
- (3) باقر إبراهيم، مذكرات باقر إبراهيم، دار الطليعة، بيروت، 2002، ص 421.
- (4) المصدر نفسه، ص 152؛ رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 126.
- (5) ماريون وبيتر سلوجلنت، المصدر السابق، ص 233.
- (6) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 134.
- (7) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 120.

ومهما يكن من أمر، واصل حزب البعث مساعيهِ لاحتواء الحزب الشيوعي، وشجعه على الاستمرار في هذا النهج انصياح الشيوعيين لرغبته في حل منظماتهم الجماهيرية، واتباع البعثيون لأجل مواصلة هذا النهج طرق عدة منها أغراء بعض الشيوعيين للانفصال عن تنظيماتهم والالتحاق بحزب البعث، واختراق الهيكل التنظيمي للحزب الشيوعي من قبل أجهزة الأمن والاستخبارات لزرع مصادر معلومات في مختلف المستويات التنظيمية، علاوة على السعي لتقويت فرص الكسب الحزبي على منظمات الحزب الشيوعي وخصوصاً في المناطق الكردية التي كانت تعيش فراغاً سياسياً خلفه الحزب الديمقراطي الكردستاني بعد انهيار الحركة المسلحة⁽¹⁾، وزيادة على كل ما تقدم فقد شرعت أجهزة الأمن أواخر عام 1975 بحملة اعتقالات عشوائية طالت العديد من الشيوعيين⁽²⁾.

صدر عن الحزب الشيوعي إزاء كل هذه الأحداث ما عُد أول تصريح واضح عبر فيه عن وجود خلافات بينه وبين حزب البعث بعد عام 1973، وقد جاء هذا التصريح في وثائق المؤتمر الوطني الثالث للحزب، الذي عقد ما بين الرابع والسادس من أيار 1976، إذ أشر التقرير السياسي للمؤتمر جملة من القضايا الخلافية التي تمت صياغتها بلهجة مخففة أو يمكن وصفها بأنها نقد على استحياء، ولعل أهم تلك القضايا:

- 1- عدم تفعيل الدور الرقابي للجبهة.
- 2- عدم إلغاء القوانين الاستثنائية المقيدة للحريات.
- 3- المطالبة بإنهاء المرحلة الانتقالية ووضع دستور دائم للبلاد بدلاً عن الدستور المؤقت، تنفيذاً لما جاء في ميثاق العمل الوطني الموقع بين الحزبين.
- 4- المطالبة برفع العراقيل والمضايقات التي تعيق ممارسة النشاط القانوني للأحزاب التقدمية، وهذا يعني إن الحزب الشيوعي كان يشعر بالمضايقة ووضع العراقيل أمام نشاطه على الرغم من انه حزب حليف للحزب الحاكم.
- 5- المطالبة بضمان حرية التنظيم النقابي.
- 6- الإشارة تلميحاً الى وجود مقومات الارتداد عن العمل الجبهوي في داخل حزب البعث والمطالبة بـ ((قمع قوى الردة)) المعرقلة للثورة⁽³⁾.

ومما هو جدير بالذكر ان التقرير السياسي للمؤتمر المذكور قد أكد على ان العراق يسير في طريق التطور اللا رأسمالي في توجهه نحو الاشتراكية⁽⁴⁾، على الرغم من حكومة حزب البعث كانت قد بدأت قبل انعقاد المؤتمر بمدة غير قليلة بتطوير علاقاتها مع الدول الرأسمالية في مقابل تراجع علاقاتها مع دول المعسكر الاشتراكي، وزيادة على ذلك أهمل التقرير نزعة استئثار حزب البعث بالسلطة. وخلاصة القول ان تنازلات فكرية وسياسية قد أدخلت على وثائق المؤتمر الوطني الثالث للحزب الشيوعي، وهذا ما أكدّه الدكتور رحيم عجينة بوصفه احد قادة الحزب، إذ كتب بهذا الصدد ما نصه: ((ولا بد من القول ان تكييفات وتنازلات فكرية وسياسية أدخلت في الوثيقة بتأثير أعباء التحالف في الجبهة... فالجبهة كانت مستحوذة على فكرنا وسلوكنا))⁽⁵⁾.

وعلى الرغم من كل ما أبداه حزب البعث من نزوع باتجاه الغرب، وتحرك نحو تحجيم الحزب الشيوعي بمختلف السبل نجد أن التقرير السياسي للمؤتمر الوطني الثالث للحزب الشيوعي يؤكد ضرورة المحافظة على التحالف مع حزب البعث على أمل تحقيق الاشتراكية سوية، وقد جاء في التقرير بهذا الشأن ما نصه: ((ويعاهد الحزب.. على انه سيواصل نضاله بإقدام وثقة... وهو يؤكد تمسكه بالتزاماته إزاء رفاقه وحلفائه في الجبهة، دفاعاً عن المسيرة الثورية وتعميقها، ومتابعة

(1) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص 163.

(2) حازم صاغية، المصدر السابق، ص 89.

(3) منشورات صحيفة طريق الشعب، برنامج الحزب الشيوعي العراقي ونظامه الداخلي - وثائق المؤتمر الوطني الثالث للحزب الشيوعي العراقي المنعقد في بغداد ما بين 4-6 أيار 1976، مطبعة الرواد، بغداد، 1976، ص ص 13-23.

(4) المصدر نفسه، ص 13.

(5) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 128.

السير معاً لاستكمال أهداف الثورة الوطنية الديمقراطية، وتأمين مستلزمات التقدم صوب الاشتراكية⁽¹⁾. الأمر الذي يعني بوضوح ان الجبهة كانت تمثل قضية مركزية في نشاط الحزب الشيوعي، لذا دأب للمحافظة على وجودها واستمرارها وضحي على مذبحها بكثير من مبادئه ومبنياته الفكرية والسياسية.

أما بخصوص الطريقة التي عقد فيها الحزب الشيوعي مؤتمره الوطني الثالث، نجد أن المؤتمر المذكور قد عقد علناً في بغداد ما بين الرابع والسادس من آيار 1976، وهي المرة الأولى في تاريخ الحزب الشيوعي التي يعقد فيها مؤتمره الوطني بصورة علنية، ولم تكن ثمة إمكانية لعقده سراً، لأن معظم شبكات الكادر الحزبي وكل مقراته كانت مكشوفة في عموم البلاد، وعكست طريقة الإعداد للمؤتمر وتنظيمه وعدد الذين حضروا جلساته مدى النمو الكبير في صفوف الحزب الأمر الذي أثار خشية حزب البعث من بلوغ هذا النمو حد المنافسة الخطيرة⁽²⁾، فضلاً عن استياء البعثيين مما دار من مناقشات داخل المؤتمر بشأن قيادة حزب البعث للجبهة والسلطة معاً⁽³⁾، الأمر الذي دفع بهم الى اتخاذ إجراءات أكثر حزمًا بغية احتواء الحزب الشيوعي والحد من نموه⁽⁴⁾. ولأجل ذلك ارتفعت وتيرة المضايقات والاعتقالات لعناصر الحزب الشيوعي بعد انعقاد المؤتمر، وألقت هذه الأوضاع بظلالها على اجتماعات الجبهة التي أخذت تعقد في مواعيد متباعدة، وأوقاتها تستنفد في مناقشة قضايا الاضطهاد والاعتقالات التي تعرض لها الشيوعيين، في حين لم يثقل الحزب الشيوعي الرد على ما يطرحه في تلك الاجتماعات⁽⁵⁾.

ثالثاً: تفافم الخلافات بين الحزبين (1977-1979)

ظهرت خلال عام 1977 كثير من المعطيات التي أشارت الى عزم حزب البعث على النكوص عن تحالفه مع الحزبي الشيوعي، وعلى الرغم من وضوح هذا الأمر أظهر الشيوعيون تمسكهم، بل وتشبثهم بهذا التحالف، وليس أدل على ذلك من وقوفهم الى جانب حزب البعث في قمعه للحركة الشعبية التي اندلعت بدوافع دينية بمحافظة النجف الأشرف في شهر شباط من عام 1977⁽⁶⁾، إذ أيد الحزب الشيوعي رسمياً الإجراءات القمعية المتخذة ضد هذه الحركة التي وصفها بالتآمر الرجعي الإمبريالي داعياً في الوقت نفسه الى القضاء عليها بحزم، ووصف الإجراءات التي اتخذتها أجهزة السلطة ضدها بأنها حق من حقوق الثورة، بحسب ما جاء في البيان الصادر عن الاجتماع الاعتيادي للجنة المركزية للحزب الشيوعي المنعقد في الثامن عشر من شباط 1977، إذ جاء فيه بهذا الشأن ما نصه: ((وأكدت اللجنة المركزية ان التحرك الإمبريالي الرجعي الأخير يستلزم استخلاص الدروس والعبر الكفيلة بالقضاء عليه ووضع حد نهائي له... ان اتخاذ إجراءات الحزم ضد النشاط التأمري حق من حقوق الثورة.. لقد برز تعاون قوى الجبهة الوطنية والقومية التقدمية خلال مجابهة التحرك الرجعي الإمبريالي الأخير كمثال ملهم للتكاتف بين القوى الوطنية كافة))⁽⁷⁾.

اعترف الحزب الشيوعي في البيان نفسه بوجود خلافات عميقة بينه وبين حزب البعث، مشيراً الى ذلك بالقول: ((ان التسلح بالنظرية البناء للعمل الجبهوي وأفاقه من شأنه ان يسهم في تحقيق التفاعل بين قوى الجبهة وتجاوز الصيغ والممارسات الخاطئة في العلاقات بين الشيوعيين والبعثيين، التي تضعهم في مواقع متقابلة))⁽⁸⁾، وعلى الرغم من هذا الاعتراف الصريح بوجود خلافات بين الحزبين، فضلاً عن وضوح كثير من المعطيات التي كانت تشير الى عزم حزب البعث على التخلي عن تحالفه مع الحزب الشيوعي، لكن الأخير لم يكتف بإظهار موقف التأييد والتضامن مع حزب البعث ضد الحركة الشعبية في النجف الأشرف، بل عمد الى تسيير مفاوز ودوريات مشتركة مع البعثيين للوقوف بوجه تلك

(1) منشورات صحيفة طريق الشعب، برنامج الحزب الشيوعي العراقي ونظامه الداخلي - وثائق المؤتمر الوطني الثالث، ص 10.

(2) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 143-154.

(3) سمير عبد الكريم، المصدر السابق، ص 210-211.

(4) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 134-155.

(5) رحيم عجيبة، المصدر السابق، ص 130.

(6) رعد الموسوي، انتفاضة صفر الإسلامية في العراق 1397هـ / 1977م، ط2، مطبعة أمير المؤمنين، قم، 1983.

(7) منشورات صحيفة طريق الشعب، بيان الاجتماع الاعتيادي الكامل الثاني للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي المنعقد في 18 شباط 1977 المعنون: في سبيل مزيد من التلاحم بين قوى شعبنا لإحباط التآمر الإمبريالي الرجعي ومواصلة مسيرتنا التقدمية، بغداد، 1977، ص 7.

(8) المصدر نفسه، ص 8-9.

الحركة كتعبير عن الترابط الوثيق بين الحزبين⁽¹⁾، ولا يبدو هذا الأمر غريباً إذا ما علمنا ان الحزب الشيوعي قد اعتاد على انتهاج مثل هذه المواقف الذيلية منذ زمن حكومة الزعيم عبد الكريم قاسم (1958 - 1963)، علاوة على ذيليته غير المستترة للإتحاد السوفيتي، بحسب ما اعترف به الشيوعيون أنفسهم⁽²⁾، لذا لا نجانب الحقيقة إذا ما قلنا هنا ان الحزب الشيوعي قد اثبت بمواقفه هذه ذيليته لحزب البعث.

وبدلاً من ان يُكافئ الحزب الشيوعي على موقفه المؤيد للإجراءات التي اتخذتها سلطات حزب البعث في أثناء أحداث حركة شباط 1977، شرعت تلك السلطات أواخر عام 1977 ومطلع عام 1978 بحملة اعتقالات واسعة ضد عناصر الحزب الشيوعي⁽³⁾ متهمَةً تلك العناصر بخرق القانون من دون ان تبين طبيعة تلك الخروقات⁽⁴⁾.

عقدت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في العاشر من آذار 1978 اجتماعاً ناقشت فيه الأوضاع المتردية الناتجة عن سوء العلاقة مع حزب البعث، وصدر عن الاجتماع تقرير مليء بالانتقادات التي أثارت حنق البعثيين كثيراً⁽⁵⁾، ولعل أهم ما جاء في هذا التقرير هو انتقاد استمرار المرحلة الانتقالية وعدم تشريع الدستور الدائم، الى جانب المطالبة بانتخابات برلمانية لتشكيل مجلس وطني، فضلاً عن انتقاد التقرير لطريقة تطبيق قانون الحكم الذاتي في كردستان، وخصوصاً مسألة تعيين وليس انتخاب أعضاء المجلس التشريعي للأكراد، وهو ما اعترف به حزب البعث واصفاً هذه الخطوة بأنها أفضل الممكنات القائمة، علاوة على ذلك طالب التقرير بتوسيع صلاحيات الجبهة الوطنية والقومية التقدمية عن طريق إشراكها في تدارس القرارات والمواقف المهمة قبل الإقدام على اتخاذها، زيادة على المطالبة بالتخلي عن سياسة التمييز على أساس الولاء الحزبي في تسلم المسؤوليات، وهذا ما فسره البعثيون بأنه محاولة لإلغاء الدور القيادي لحزب البعث في السلطة والمجتمع، بحسب ما جاء في احد المصادر البعثية⁽⁶⁾.

طراً على الساحة الدولية تزامناً مع هذه الأحداث تغير سياسي أثار زعر حزب البعث في العراق وتجسد هذا التغيير في نجاح الشيوعيين الأفغان في السابع والعشرين من نيسان 1978 بقيادة انقلاب عسكري أطاح بحكومة الرئيس محمد داود في أفغانستان⁽⁷⁾، الأمر الذي خشي البعثيون من تكراره في العراق، بحسب ما أكدّه عزيز محمد السكرتير الأول للجنة المركزية للحزب الشيوعي، وقد تعززت تلك المخاوف بالآثار السلبية التي تركتها في نفوس البعثيين انتقادات الشيوعيين لهم في آذار 1978⁽⁸⁾، لذا أعطى هذا الحدث مبرراً جديداً للبعثيين من اجل القيام بإجراءات أكثر صرامة ضد الشيوعيين.

لم يمهّل حزب البعث الشيوعيين كثيراً بعد أحداث الانقلاب الأفغاني في نيسان 1978، إذ قامت السلطات العراقية حينذاك باعتقال مجموعة من الشيوعيين المكلفين بالخدمة العسكرية الإلزامية بذريعة تشكيل خلايا سرية في الجيش خلافاً لما اتفق عليه في ميثاق العمل الوطني⁽⁹⁾، وهو ما نفاه السكرتير الأول للجنة المركزية عزيز محمد، الذي أكد للباحث إن الحزب الشيوعي كان قد جمد نشاطه السياسي في الجيش في هذه الآونة⁽¹⁰⁾، التي صدرت فيها وبسرعة أحكام بالإعدام ضد الجنود المعتقلين، الأمر الذي دفع بالحزب الشيوعي الى طلب عقد اجتماع للجنة العليا للجبهة لبحث أحكام الإعدام،

- (1) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص160.
- (2) نجم محمود، الصراع في الحزب الشيوعي العراقي وقضايا الخلاف في الحركة الشيوعية العالمية، ط3، السليمانية، 1993، ص ص 57 - 62؛ بهاء الدين نوري، مذكرات بهاء الدين نوري، دار الحكمة، لندن، 2001، ص 289.
- (3) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 162.
- (4) ل. ت. ح. ب.، الملف رقم 41/ 22، رسالة القيادة القطرية لحزب البعث في العراق الى اللجان المحلية للحزب الشيوعي العراقي عام 1978. راجع الملحق رقم (2) صور الصفحات الأولى والخامسة عشر والسابعة عشر من الرسالة.
- (5) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 132 - 133.
- (6) سمير عبد الكريم، المصدر السابق، ص 153 - 155.
- (7) حسن السعيد، المواجهة العنيدة - فصول من قضية الصراع بين الإسلام والغرب والماركسية في أفغانستان، دار المنتدى للنشر، بيروت، 1989، ص 41.
- (8) أكد عزيز محمد السكرتير الأول للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي (1963-1993) معظم هذه المعلومات خلال المكالمة الهاتفية التي أجراها الباحث معه في 3 تشرين الأول 2013. وللمزيد من المعلومات ينظر: عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 163.
- (9) سمير عبد الكريم، المصدر السابق، ص 156.
- (10) أكد عزيز محمد السكرتير الأول للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي (1963-1993) هذه المعلومات خلال المكالمة الهاتفية التي أجراها الباحث معه في 3 تشرين الأول 2013.

وهو ما رفضه البعثيون، لذلك قام الشيوعيون بحملة عالمية للضغط باتجاه وقف تنفيذ أحكام الإعدام، فأرسلت قيادة الحزب الشيوعي لهذا الغرض رسائل عاجلة الى الأحزاب الشيوعية في العالم وفي البلدان الاشتراكية والاتحاد السوفيتي، وكذلك الى حركات التحرر العربية والعالمية، تناشد فيها بالتدخل لمنع تنفيذ أحكام الإعدام⁽¹⁾.

انهالت البرقيات على قيادة حزب البعث من مختلف الجهات الدولية مناشدة بعدم تنفيذ أحكام الإعدام، ولعل أهم البرقيات تلك التي بعث بها الرئيس السوفيتي ليونيد بريجنيف (Leonide Illitch Brejnev)⁽²⁾ الى كل من الرئيس العراقي احمد حسن البكر ونائبة صدام حسين، اللذين أهملوا كل البرقيات بما فيها برقية الرئيس السوفيتي، وعدّوا ذلك تدخلاً في الشؤون الداخلية للعراق، وتم تنفيذ أحكام الإعدام بالوجبة الأولى من المحكومين يومي الثامن عشر والتاسع عشر من أيار 1978، وتم التنفيذ بالوجبة الثانية ما بين السابع والعشرين والتاسع والعشرين من الشهر نفسه، وبلغ مجموع من نفذ فيهم حكم الإعدام في الوجبتين واحد وثلاثون بحسب المصادر الشيوعية⁽³⁾.

أكدت وثائق وزارة الخارجية العراقية حصول عمليات الإعدام المذكورة آنفاً، على الرغم من كثرة المناشدات الدولية بعدم تنفيذها، كما أكدت الوثائق نفسها أهمية تلك المناشدات وأهمية الجهات التي أرسلتها، وبخاصة برقية الرئيس السوفيتي، إذ تقتضي الأعراف الدبلوماسية بضرورة مراعاتها، بحسب ما صرح به صدام حسين في أثناء استقباله السفير الكويتي ببغداد في الرابع عشر من حزيران 1978، إذ تحدث صدام بهذا الصدد قائلاً: ((طبعاً كل من يعمل في الجيش مصيره الإعدام وقلنا لهم لا تعملوا خلايا في الجيش ويبدو أن الحزب الشيوعي أراد في تحركه الأخير أن يجس النبض... وعندما جاءتنا الرسائل من الدول الاشتراكية حول هذا الأمر.. أقول لكم بصراحة إننا لم نرتاح [هكذا وردت] إليها لكن عدم الارتياح لا يغير من موقفنا فنحننا الإعدام بالمجموعة الأخرى بعد وصول الرسائل.. إننا لا نقبل بأي ضغط مهما كان.. من الناحية البروتوكولية أمر كبير ان تأتي رسالة من بريجنيف ولا يهتم بها))⁽⁴⁾.

ويبدو واضحاً مما قاله صدام للسفير الكويتي ان قيادة حزب البعث كانت متمتعة جداً من الحملة العالمية المناهضة لعمليات الإعدام، وتحت تأثير وضغط هذه الحملة التي قادتها المنظمات التابعة للحزب الشيوعي خارج العراق، وجهت القيادة القطرية لحزب البعث في العراق رسالة مطولة الى اللجان المحلية للحزب الشيوعي العراقي في عموم المحافظات بعد تنفيذ عمليات الإعدام بالجنود الشيوعيين⁽⁵⁾، إذ رأى حزب البعث في الحملة خروجاً على منطق التحالف بين الحزبين، مؤكداً في الوقت نفسه بان الإجراءات التي اتخذت ضد بعض عناصر الحزب الشيوعي قد تمت في إطار القانون، فضلاً عن أنها نفذت للحفاظ على الثورة التي هي أهم من التحالف بحسب تعبير الرسالة، التي أوضحت كذلك مدى انزعاج البعثيين من الانتقادات اللاذعة التي وجهتها لحزب البعث اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في اجتماعها يوم العاشر من آذار 1978، متهمة الشيوعيين بتصيد الأخطاء وتهويلها والتقليل من أهمية المنجزات، وفي نهاية رسالتها ناشدت القيادة القطرية اللجان المحلية للحزب الشيوعي بانتقاد ما أسمته سياسة المصالح الشخصية التي تسير عليها قيادة الحزب الشيوعي والضغط عليها من أجل: ((ان تستجيب للمصلحة الوطنية العليا ومصصلحة الشعب والثورة والتحالف

(1) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 133-135.

(2) ليونيد إيليتش بريجنيف (Leonide Illitch Brejnev) رجل دولة وسياسي سوفيتي ولد في بلدة (تامنسكوي) الأوكرانية عام 1906، تخصص في الهندسة الزراعية التي أكمل دراسته فيها عام 1927، انتسب الى الحزب الشيوعي عام 1931 في موسكو، وحول تخصصه الى الصناعة، وفي عام 1937 عمل مساعداً لخرشوف، ومابين عامي (1951 - 1953) شغل منصب سكرتير اول للحزب الشيوعي في مولدايفيا، وبالتالي أصبح عضواً في اللجنة المركزية للحزب الشيوعي السوفيتي، ثم شغل منصب سكرتير اول الحزب الشيوعي السوفيتي من عام 1964 حتى عام 1966، وفي عام 1977 أصبح على رأس كل من الحزب والدولة في اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية حتى عام 1982، ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون، موسوعة السياسة، ج 1، ط 5، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص 538.

(3) زكي خير، المصدر السابق، ص 69 - 70 ؛ عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 164 - 165.

(4) و. و. خ.، المكتب الخاص، الرقم م. خ / 4/1 / 362، سري وشخصي في 17 حزيران 1978، محضر استقبال نائب رئيس مجلس قيادة الثورة للسفير الكويتي ببغداد عبد العزيز الصرعاوي في 14 حزيران 1978. راجع الملحق رقم (3) صور الصفحات الأولى والخامسة والسابعة من المحضر.

(5) الرسالة مطولة مكونة من (17) صفحة، ولا يوجد عليها تاريخ دقيق باليوم والشهر الذي وجهت فيه، بل فقط ذكر إنها وجهت عام 1978، لكن الذي يفهم من سياقها أنها أرسلت بعد تنفيذ عمليات الإعدام بالشيوعيين المكلفين بالخدمة العسكرية التي جرت في أيار 1978. راجع الملحق رقم (2)

الجهوي)) على حد تعبير الرسالة⁽¹⁾، وهكذا يبدو جلياً أن العلاقة بين الحزبين أخذت بمرور الوقت تتحدر باتجاه القطيعة التامة.

- عقدت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي اجتماعين مابين أواخر آيار وأواخر حزيران 1978 لمواجهة هذه التطورات الخطيرة، وتمخض عنهما رفع شعار ((وقف التدهور)) واتخاذ عدة قرارات كإجراءات صيانة للحزب وهذه القرارات هي:
- 1- ان يتجه الى خارج البلاد كل قيادي وكوادر الحزب الذين يتعذر اختفاؤهم في الداخل.
 - 2- العمل على إيجاد قواعد في الجبال الشمالية لتكون محطات التجاء لمن يصعب اختفائهم من العرب والأكراد.
 - 3- الشروع بالانتقال الى العمل السري⁽²⁾.

ومع ان الحزب الشيوعي قد اتخذ هذه القرارات بيد انه كان هنالك من بين قادته من يرى بأنه يوجد ثمة أمل للحفاظ على التحالف مع حزب البعث وإيجاد مخرج سياسي للأزمة⁽³⁾، وتجنب التوجه نحو القطيعة التامة بناءً على نصائح سوفيتية⁽⁴⁾، لذا نجد مجلة (الثقافة الجديدة) الشيوعية تؤكد في افتتاحية عددها الصادر في تموز 1978 على ضرورة المحافظة على التحالف الجبهوي القائم مع حزب البعث⁽⁵⁾، وفي هذا السياق كتب عبد الرزاق الصافي، عضو المكتب السياسي للحزب الشيوعي ورئيس تحرير صحيفة (طريق الشعب)، في العدد نفسه من المجلة مقالاً عبر فيه عن حرص الحزب الشيوعي على بقاء واستمرارية الجبهة الوطنية والقومية التقدمية، موجهاً في الوقت نفسه الدعوة الى حزب البعث لتحمل العبء الأكبر من هذه المهمة بوصفه يمتلك الإمكانيات المادية والسياسية التي تؤهله للمحافظة على استمرار التحالف بين الحزبين⁽⁶⁾.

ويعزو عضو اللجنة المركزية للحزب الشيوعي بهاء الدين نوري هذا التشبث من قادة حزبه بالتحالف مع حزب البعث الى حصولهم من وراء هذا التحالف على مكاسب مادية وفرت لهم حياة من البذخ والترف، لذا سعوا للمحافظة على تلك المكاسب من خلال المحافظة على هذا التحالف بأي ثمن⁽⁷⁾، في حين ذكر زكي خيري عضو المكتب السياسي للحزب إن سكرتارية اللجنة المركزية للحزب قد حرصت على بقاء عمل الحزب العلني بأي ثمن، وهذا لا يكون إلا بعدم استفزاز حزب البعث ((واعتبرت علنية الحزب كل شيء وصيانته لا شيء))⁽⁸⁾.

ولم تجد نفعاً محاولات الشيوعيين لتخفيف حالة التوتر القائمة مع حزب البعث، الذي بدوره شدد النكير على الشيوعيين ولم يعر محاولات التهذئة أية أهمية تذكر، فركزت أجهزة الأمن حملتها على قواعد الحزب الشيوعي بالدرجة الأساس، مما مكن معظم الكوادر والقيادات من مغادرة العراق⁽⁹⁾، وكان للسفارة السوفيتية في بغداد وجهاز المخابرات السوفيتية (K. G. B.) دور مهم في مساعدة العديد من قيادات الحزب الشيوعي على مغادرة البلاد، إذ كانت الهجمة على الشيوعيين شديدة الوطأة في النصف الثاني من عام 1978، وبخاصة بعد معرفة السلطات خطة الصيانة التي تبنتها اللجنة المركزية للحزب الشيوعي، تلك الخطة التي كانت إجراءاتها ضعيفة ومتأخرة فسقطت من جراء ذلك منظمات حزبية كاملة في قبضة أجهزة الأمن، فتهاوى الهيكل التنظيمي للحزب⁽¹⁰⁾، حتى قدرت بعض المصادر أعداد من تم اعتقالهم من الشيوعيين نهاية عام 1978 بسبعين الف معتقل في عموم البلاد⁽¹¹⁾. أما بالنسبة لأعمال الجبهة الوطنية والقومية التقدمية،

(1) ل. ت. ح. ب.، الملف رقم 41 / 22، رسالة القيادة القطرية لحزب البعث في العراق الى اللجان المحلية للحزب الشيوعي العراقي عام 1978.

(2) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 166 – 168.

(3) باقر إبراهيم، المصدر السابق، ص 158.

(4) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 176.

(5) مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد 107، تموز 1978، ص 4.

(6) عبد الرزاق الصافي، انجاز وطني كبير ينبغي المحافظة عليه، مجلة الثقافة الجديدة، (بغداد)، العدد 107، تموز 1978، ص 6 – 13.

(7) بهاء الدين نوري، المصدر السابق، ص 468 – 470.

(8) زكي خيري، المصدر السابق، ص 65.

(9) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص 167.

(10) حسن لطيف الزبيدي، المصدر السابق، ص 143 ؛ باقر إبراهيم، المصدر السابق، ص 154 – 155.

(11) حازم صاغية، المصدر السابق، ص 90 ؛ صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص 169.

فكان آخر اجتماع للجنة العليا قد عقد في تشرين الأول 1978، ولم يخصص هذا الاجتماع لمناقشة أجواء العلاقة المتوترة بين طرفي الجبهة الرئيسيين، بل خصص لمناقشة مشروع الوحدة بين العراق وسوريا، الذي كان مطروحاً في تلك الآونة، وأدار البعثيون الاجتماع بطريقة فجأة، متهمين خلاله الحزب الشيوعي بالوقوف ضد المشروع، على حد وصف رحيم عجينة عضو اللجنة العليا للجبهة، الذي كان حاضراً في هذا الاجتماع⁽¹⁾.

أُغلقت بالتدريج منذ أواخر عام 1978 وبداية عام 1979 كل مقرات الحزب الشيوعي العلنية في عموم العراق، ولم يبقَ منها سوى مقر صحيفة (طريق الشعب)، في الوقت الذي بدأ فيه حزب البعث مطلع عام 1979 بالتخفيف من حملته على الحزب الشيوعي محاولاً إعادة تحالفه معه، لأسباب تتعلق بالصراع داخل حزب البعث الحاكم نفسه، فضلاً عن وقوعه تحت ضغط حملة إدانة واستنكار عالمية بسبب ما تعرض له الشيوعيين من معاملة قاسية، لذا استدعى صدام حسين في كانون الثاني 1979 ممثل الحزب الشيوعي في الحكومة وزير الري مكرم الطالباي، وطلب منه إبلاغ حزبه برغبة حزب البعث في إجراء حوار بين الجانبين، وجاء رد الحزب الشيوعي على هذا الطلب في الشهر التالي، وتضمن المطالبة بوقف حملة الاعتقالات وإنهاء المرحلة الانتقالية ووضع دستور دائم للبلاد وإيجاد حياة ديمقراطية، علاوة على المطالبة بالاعتذار من عمليات الإعدام التي جرت في أيار 1978 كشرط لإجراء أي حوار بين الجانبين⁽²⁾.

لم يرق هذا الرد لحزب البعث فأصدر في أوائل آذار 1979 بياناً باسم الجبهة هاجم فيه الحزب الشيوعي العراقي وبعض الأحزاب الشيوعية العربية واصفاً إياها بالانغلاق والعزلة والذيلية واتخاذ المواقف الخاطئة والتضحية بمصالح الأمة واستخدام تحليلات جاهزة لا تتسجم مع الواقع، لأن تلك الأحزاب كانت قد أصدرت بياناً أدانت به الحملة الموجهة ضد الحزب الشيوعي العراقي، إذ أنكر حزب البعث في البيان المذكور وجود مثل هذه الحملة مؤكداً بأن الحزب الشيوعي العراقي قد ضللك تلك الأحزاب بمعلومات غير صحيحة، مذكراً في الوقت نفسه بأن الحزب الشيوعي هو طرف في الجبهة وله ممثلون في الحكومة وفي مؤسسات الحكم الذاتي في كردستان، علاوة على إن له صحفه الخاصة التي تصدر علناً، وأنهى البيان باللائمة على الحزب الشيوعي متهماً إياه بخرق الاتفاق المبرم مع حزب البعث بشأن العمل السياسي في الجيش، فضلاً عن عدم التزام بعض عناصره بالقوانين المرعية، مما يضر بأمن الدولة، لذلك اتخذت بعض الإجراءات ضدهم من الجهات المختصة⁽³⁾. وهذا يعني ان حزب البعث قد ناقض نفسه بنفسه في البيان المذكور بإنكار وجود حملة ضد الشيوعيين ليعود مرة أخرى ويؤكد وجودها بطريقة أخرى في البيان نفسه.

وحين ردت صحيفة (طريق الشعب) على البيان المذكور آنفاً تم تعطيلها في الخامس من نيسان 1979 لمدة شهر، وفي أيار من السنة نفسها تم إغلاق الصحيفة نهائياً⁽⁴⁾، وبالتزامن مع هذا الحدث استقال وزير الري مكرم الطالباي بوصفه آخر وزير شيوعي في الحكومة⁽⁵⁾، في حين كان الوزير الآخر قد غادر الحكومة مجازاً ولم يعد إليها⁽⁶⁾، في الوقت الذي بدأ فيه بعض قادة الشيوعيين تحضيراتهم لإعادة بناء العديد من قواعد الحزب القديمة في كردستان بعيداً عن عيون السلطات للقيام بحرب الأنصار⁽⁷⁾.

خلفت هذه الأحداث أوضاعاً مرتبكة في العمل التنظيمي داخل الحزب الشيوعي، مما دفع بأعداد كبيرة من عناصره الى الهجرة خارج البلاد خلافاً لخطة الصيانة التي وضعها الحزب بغية الانتقال الى العمل السري⁽⁸⁾. ونجد في مذكرات قادة الحزب الشيوعي حيال هذا الموضوع آراء متضاربة، إذ يلقي كل منهم باللائمة على الآخرين أو يحاول

(1) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 136.

(2) باقر إبراهيم، المصدر السابق، ص 166 - 168 ؛ عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 170 - 175.

(3) وزارة الإعلام، النص الكامل لبيان الجبهة الوطنية والقومية التقدمية، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1979، ص 6 - 24.

(4) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 171.

(5) زكي خيري، المصدر السابق، ص 78.

(6) رحيم عجينة، المصدر السابق، ص 136.

(7) بهاء الدين نوري، المصدر السابق، ص 481 - 495.

(8) باقر إبراهيم، المصدر السابق، ص 157.

التصل من المسؤولية وتبرئة ساحته مما آل إليه مصير حزبهم في علاقته مع حزب البعث في العراق⁽¹⁾، وهذا يعكس مدى عدم الانسجام داخل قيادة الحزب الشيوعي العراقي الذي كان متأثراً على الدوام بالنصائح السوفيتية، وإن جاءت على خلاف قناعاته بوصفه اقرب الى واقع الأحداث لأنه جزء منها، مما ألقى بظلال كثيفة من البلبلة الفكرية داخل تلك القيادة. ومهما يكن من أمر ففي تموز 1979 اجتمعت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي لكن الاجتماع هذه المرة لم يعقد في بغداد بل في العاصمة الجيكية (براغ) وتمخض هذا الاجتماع عن الإعلان رسمياً عن إنهاء تحالف الحزب الشيوعي العراقي مع حزب البعث في العراق⁽²⁾. وبهذا انتقل الحزب الشيوعي العراقي الى صفوف المعارضة رافعاً شعار ((إنهاء الحكم الدكتاتوري))⁽³⁾. وهكذا انهارت تماماً الجبهة الوطنية والقومية التقدمية، وإن كان هذا الانهيار قد بدأ قبل الإعلان عنه رسمياً، إذ كانت بوادره قد أخذت بالظهور منذ توقيع اتفاقية الجزائر عام 1975، واتضحت معالمه أكثر بعد عقد الحزب الشيوعي مؤتمره الوطني الثالث عام 1976، وعلى العموم فبهذا الإعلان تم قطع آخر خيط من الخيوط المحتملة لإعادة نسج علاقات ودية ما بين الحزب الشيوعي وحزب البعث في العراق في هذه المرحلة على اقل تقدير.

الخاتمة:

اتضح لنا من خلال البحث ان المحور الرئيس للعلاقة ما بين الحزب الشيوعي وحزب البعث كان يدور حول سعي الحزب الشيوعي للاشتراك الحقيقي وليس الشكلي في السلطة، ومحاولة حزب البعث توظيف هذا السعي واستغلاله لصالحه الى أبعد الحدود من دون إعطاء أصحابه أي سلطات حقيقية، وقد نجح البعثيون نجاحاً كبيراً في تحقيق هذا الأمر، إذ جاء تشكيل ما سمي بـ (الجبهة الوطنية والقومية التقدمية) متناغماً تماماً مع توجهات حزب البعث، الذي التقى على الجبهة ولم يمنحها أي سلطات، بل كانت مهامها استشارية فارغة المحتوى من أي سلطة حقيقية، وفي الوقت نفسه منح الحزب الشيوعي وزاريتين ثانويتين في مجلس وزراء محدود الصلاحيات.

إن الوزارات الثانوية والمهام الاستشارية للجبهة لا تعني عدم تحقيق الحزب الشيوعي لأي مكاسب من وراء تحالفه مع حزب البعث، إذ حصل الحزب الشيوعي بسبب هذا التحالف على الشرعية القانونية لأول مرة في تاريخه، فضلاً عن تمتعه بالاستقلال الفكري، والصدور العلني لصحفه ودورياته، الأمر الذي سمح للشيوعيين بإعادة بناء حزبهم وتوسيع تنظيماته، وهو ما أدى الى زيادة نشاط الحزب جماهيرياً، علاوة على المكاسب المادية التي تنعمت بها أعداد كبيرة من أعضاء الحزب وقياداته، ولكن بالمقابل فشل الشيوعيون في تحويل الجبهة الى جهاز من شأنه الإسهام في رسم وتطوير سياسة الدولة.

لم تكن الجبهة تمثل هدفاً استراتيجياً في فكر حزب البعث أو في فكر الحزب الشيوعي، الذي عدّها نظرياً على الأقل مرحلة انتقالية نحو تحقيق الاشتراكية، لكنه قدم العديد من التنازلات المبدئية في سبيل تشكيلها، حتى بدت وكأنها الهدف النهائي الذي ناضل من اجله الشيوعيون. في حين كانت الجبهة تمثل لحزب البعث ضرورة أنية أملت الظروف الحرجة التي كانت تمر بها حكومته في المجالين الداخلي والخارجي، وعندما خفت أو زالت تلك الظروف بدأ البعثيون بخلق مختلف الذرائع للتخلي عن الجبهة.

امتعض البعثيون كثيراً من النمو المتزايد في عضوية الحزب الشيوعي وتوسع نشاطاته الجماهيرية، لذلك شرعوا بالعمل على الحد من هذا النمو بمختلف الطرق، لكنهم أحسوا بالخطر عندما نجح الشيوعيون الأفغان في تنفيذ انقلاب أطاح بحكومة الرئيس محمد داود في نيسان 1978، لذا خاف حزب البعث من قيام الشيوعيين العراقيين بعمل مماثل في بغداد، الأمر الذي أدى الى اعتقال العديد من الشيوعيين الذين كانوا يؤدون الخدمة الإلزامية في الجيش، ومن ثم إعدام (31) منهم في آيار 1978.

(1) ينظر على سبيل المثال: المصدر نفسه، ص 153-167؛ بهاء الدين نوري، المصدر السابق، ص 462-473؛ زكي خيري، المصدر السابق، ص 65-76.

(2) عزيز سباهي، المصدر السابق، ص 180.

(3) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص 163.

حاول الحزب الشيوعي التشبث بالجبهة بغية الحفاظ على المكاسب المادية والمعنوية التي حصل عليها، لكن البعثيون كانوا قد عقدوا العزم على التخلي عن التحالف الجبهوي، الذي أخذ بالانهيار سريعاً بعد إعدام الجنود الشيوعيين وعمليات الاعتقال الواسعة التي ركزت على قواعد الحزب الشيوعي حتى قوضت منظمات حزبية بالكامل، الأمر الذي دفع بالحزب الشيوعي الى الإعلان رسمياً عن إنهاء تحالفه مع حزب البعث في تموز 1979، وهكذا انهار تماماً التحالف الشيوعي البعثي.

وبإيجاز يمكن القول ان العلاقة بين الحزب الشيوعي وحزب البعث في غضون المدة موضوع البحث قد اتسمت بالتقاطع في المواقف الى حد استخدام العنف المفرط، وبالتقارب الى حد العمل المشترك بحسب ما أملت الظروف على كل منهما.

الأساليب البديعية في شعر ابن هاني الأندلسي

الباحث منير عبيد نجم

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

munir.aljobory@alyohoo.com

Rhetorical Devices in the Poetry of Ibn Hani Al-Andalusi

Muneer Ubaid Najm

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

1. The reasons for the implication of the Quran texts in his poetry are not religious only but he may resort to them for subjective considerations represented by two main reasons; to add holiness to his Ismaili doctrine and legalize it in the people's mind; then to get benefit from the one he praised – the caliph.

2. The desire to gain as much as possible of the gifts and prizes due to the psychology of the caliphs, princes, and leaders so Ibn Hani's verse is full of exaggeration to reveal the generosity and bravery of the one he praises.

الخلاصة

1. ان من بواعث حضور المعالم القرآنية وأثرها الكبير في شعره لانتتمثل بالغاية الدينية فحسب بل قد يلجئ اليها لاعتبارات ذاتية وكوامن نفسية تتمثل في سببين اساسيين احدهما اصفاء القداسة لعقيدته الاسماعيلية وتكريس شرعيتها في اذهان الناس والثاني المنفعة في القربى من الممدوح – الخليفة – وانتهاز المواقف التي تقربه اليه.

2. ان الرغبة في استئثار اعظم قدر ممكن من العطايا والهبات وخاصة اذا ما عرفنا ان التحليل النفسي المتاح لشخصيات الخلفاء والامراء والقادة تساعدنا على فهم هذه الاشكالية فالعطايا غالبا ما تكون قدر امكانية الشاعر في اظهار صفات الممدوح وكسب رضاه لذا نجد شعر ابن هاني الأندلسي يطفح بالغلو في اظهار كرم وشجاعة ممدوحه.

أولاً – الاقتباس والتضمين:

وهو ضرب من الصناعة البلاغية البديعية التي يعنى بها الشاعر والناثر على حد سواء⁽¹⁾، ويعني أن يضمن الكلام شيئاً من القرآن الكريم أو الحديث الشريف لا على أنه منه⁽²⁾، فمن البدهي أن الدين يعد الركيزة الأساسية في فكر الإنسان خاصة إذا كان الإنسان يعيش ضمن مجتمع غاليته يدين بالإسلام وقد أجمع المؤرخون على أن القرآن الكريم قد تصدر حلقات الدروس التعليمية عند أهل الأندلس حتى جعلوه الرافد الأول والأهم في تعليم أبنائهم⁽³⁾.

لذا حرص الشعراء الأندلسيون على الاقتباس والتضمين من أي الذكر الحكيم وتدوينه في أشعارهم؛ لأن النصوص الدينية لها الأفضلية على أي نص بشري لاسيما إذا عرفنا أن النص البشري يعتريه الضعف، لأن البلاغة البشرية ليست على وتيرة واحدة، على النقيض من النص القرآني الذي يتسم بأسلوبه المتميز وبلاغته العالية، فهو وإن أوجز كان كافياً وإن أكثر كان مذكراً وإن أوماً كان مقنعاً⁽⁴⁾، فقد حوت لغته كل صفات الجمال والتأثير وطغى إشعاعه النفسي والعقلي والفني على كل أساليب التعبير⁽⁵⁾، فأضحت ألفاظه ناطقة وموحية.

ومن جهة أخرى فإن النص الديني عندما يذكر في النص الشعري فسوف يشرب هذا النص نوعاً من الألفة لما للنص الديني من القرب من نفسية المتلقي⁽⁶⁾.

(1) ينظر: معجم آيات الاقتباس: 8-9.

(2) ينظر: الإيضاح: 575/1.

(3) ينظر: مقدمة ابن خلدون: 538.

(4) ينظر: زهرة الآداب وثمرة الألباب: 140/1.

(5) ينظر: أثر القرآن الكريم في الشعر الأندلسي (رسالة ماجستير): 9.

(6) ينظر: شعر أبي عبد الله بن الحداد الأندلسي – دراسة فنية – (رسالة ماجستير): 15.

وقد كان ابن هاني الأندلسي أحد الشعراء الأندلسيين الذين استلهموا من نبع القرآن الكريم إذ تنفس شعره بالعطر الإلهي وانطبعت آثاره وبصماته على معظم أغراضه الشعرية، فبات الشاعر يتنقل بين رياض القرآن الكريم الرحبة متأثراً بنماذجه الفنية لغةً وتركيباً وذوقاً، لهذا كان القرآن الكريم بالنسبة لشاعرنا منبعاً ثراً يستقي من فيض أقباسه النورانية ويجعلها أساساً في بناء أشعاره؛ إيماناً منه بما تحدثه هذه الألفاظ القرآنية من تأثير واضح في نفسية الإنسان الأندلسي المسلم، ولعل الثقافة الدينية الواسعة التي ألم بها ابن هاني الأندلسي في شبابه حين درس القرآن الكريم وعلومه وأجاد في حفظه نفعه في مستقبله الأدبي، إذ صبغ أسلوبه بصبغة القرآن الكريم حتى كان فيما بعد المجيد في الاقتباس من الذكر الحكيم⁽¹⁾.

لقد استلهم ابن هاني الأندلسي النص القرآني وعمل على توظيفه في داخل المتن الشعري بما يتناسب وموضوع قصيدته فقد جاء استلهامه للنص القرآني على مستويات ثلاثة.

أولاً - المستوى الأول

المحافظة على الشكل البنائي للنص القرآني، دلالة ومضموناً، فكان نقلاً مباشراً إذ حافظت البنية القرآنية الداخلة في النص الشعري على دلالتها دونما تغيير كقوله⁽²⁾:

فلا تسألاني عن زمني الذي خلا فو العصرِ أني قبل يحيى لفي خسرِ

.....

فيا ابن علي ما مدحتك جاهلاً فأنت لم تعدل بشفع ولا وترِ

وهي صورة استلهمت معطياتها من قول الله تعالى⁽³⁾ ﴿وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ وقوله تعالى⁽⁴⁾ ﴿وَالْفَجْرِ وَلَيَالٍ عَشْرٍ وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ﴾ وليس ثمة مسوغ لهذا الغلو في تقديس الممدوح إلا المنفعة في القربى منه وانتهاز المواقف، فلا بد أن يتميز الشاعر في أداته وابتكاره في صيغته ليتقدم على غيره من الشعراء مستمراً معطيات الآيتين الكريمتين للوصول إلى مبتغاه.

وقوله⁽⁵⁾:

لعمري لقد أيدت يوم الوعى به كما أيدت كفاك بالأنمل العشرِ
لذلك ناجى الله موسى نبيّه فنادى: أن شرح ما يضيقُ به صدري

وهي صورة مستقاة من قوله تعالى⁽⁶⁾ ﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي يَفْقَهُوا قَوْلِي وَاجْعَلْ لِي وَزيراً مِنْ أَهْلِي هَارُونَ أَخِي اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي﴾.

فكانت هذه الصورة بمثابة الخلفية لتلك الصورة، وكما أن موسى عليه السلام ناجى ربه أن يجعل أخاه هارون وزيراً يعاضده ويناصره في دعواه، كذلك اتخذ أمير الزاب من جوهر الفاطمي سنداً له يكفيه أعداءه في ساحة القتال.

وقوله⁽⁷⁾:

ولك	الجواري	المنشآت	مواخرا	تجري	بأمرك	والرياح	رخاء
والحاملات	وكلها	محمولة	والناتجآت	وكلها	عذراء	غلاء	
والأعوجيات	التي	إن	سُويقت	سبقت	وجري	المذكيات	غلاء

(1) ينظر: الادب الأندلسي التطور والتجديد: 423.

(2) الديوان: 250.

(3) سورة العصر: آية 1-2.

(4) سورة الفجر: آية 1-3.

(5) الديوان: 254.

(6) سورة طه: آية 25-31.

(7) الديوان: 37-38.

الطائرات السابحات السابقة الناجيات إذا استحثت نجاء

...

أعزرت دين الله يابن نبيه فاليوم فيه تخمط وإباء

إن قراءة سريعة لهذه الآبيات توضح لنا كثرة اعتماد ابن هاني الأندلسي للأخذ من القرآن الكريم والاقتراس من آياته وسوره بصورة مباشرة فقولته (ولك الجوازي المنشآت إلى قوله الطائرات السابحات) تعطي انطباعاً أكيداً على الاعتماد على ما جاء في الذكر الحكيم من سورة الرحمن⁽¹⁾ ﴿وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ﴾

وقوله تعالى⁽²⁾ ﴿فَالسَّابِقَاتِ سَبْقًا﴾ ليؤلف منها صورة شعرية ذات طابع قرآني يهدف من ورائه شد السامع واثارته. وفي صورة أخرى يتأثر ابن هاني بما كان يشعر به النبي داود عليه السلام من الذنب والرغبة الصادقة في طلب التوبة والمغفرة، موظفاً قوله تعالى⁽³⁾ ﴿وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُدَ فَفَرَعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاءِ الصِّرَاطِ إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعَجَةً وَلِي نَعَجَةٌ وَاحِدَةً فَقَالَ أَكْفَلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعَجَتِكَ إِلَى نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ الْخُلَطَاءِ لِيَنبَغِي بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ وَظَنَّ دَاوُدُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ فَغَفَرْنَا لَهُ ذَلِكَ وَإِنَّ لَهُ عِنْدَنَا لَزُلْفَى وَحُسْنَ مَآبٍ﴾ ويجعل من هذا النص القرآني معادلاً موضوعياً لموقفه أمام جعفر بن علي بعد أن يصفه بالكرم والشجاعة والمقدرة على تسيير الأمور، وهو ما جعل الإمام الفاطمي يسد به الثغور مثلما استعان النبي ﷺ بالأنصار ليهزم الأحزاب المجتمعة في معركة الخندق والأنصار يمانيون والممدوح من ملوكهم، وإن الشاعر قد أذنب - دون قصد - في إرجاع نسبه إلى غيرهم، مثله مثل داود عليه السلام في هذا الموقف، ولأتموه مثل الخصمين الذين تسورا المحراب عليه، وها هو تائب بتوبة داود عليه السلام⁽⁴⁾، يقول⁽⁵⁾:

سَدَّ	الْأَمَامَ	بِكَ	الثَّغُورَ	وَقَبْلَهُ	هَزَمَ	النَّبِيَّ	بِقَوْمِكَ	الأَحْزَابِ
أَنْتُمْ	ذَوُو	التَّيْجَانِ	مِنْ	يَمَنِ	إِذَا	عُدَّ	الشَّرِيفُ	أَرْوَمَةٌ
							وَنِصَابَا	

.....

هَبْنِي	كَذِي	المَحْرَابِ	فِيكَ	وَلَوْمِي	كَالْخَصْمِ	حِينَ	تَسَوَّرُوا	المَحْرَابِ
فَأَنَا	الْمَنِيبُ	وَفِيهِ	أَعْظَمُ	أُسُوءِ	قَدْ	خَرَّ	قَبْلِي	وَأَنَابَا

ولقصة نبي الله سليمان بن داود عليه السلام وافتتاحه بعرض الخيول الضامرة السريعة حتى غربت الشمس وغفل عن الصلاة في قوله تعالى⁽⁶⁾ ﴿وَوَهَبْنَا لِدَاوُدَ سُلَيْمَانَ نِعَمَ الْعَبْدِ إِنَّهُ أَوَّابٌ إِذْ عَرِضَ عَلَيْهِ بِالْعَشِيِّ الصَّافِنَاتُ الْجِيَادُ فَقَالَ إِنِّي أَحْبَبْتُ حُبَّ الْخَيْرِ عَنْ ذِكْرِ رَبِّي حَتَّى تَوَارَتْ بِالْحِجَابِ رُدُّوهَا عَلَيَّ فَطَفِقَ مَسْحًا بِالسُّوقِ وَالْأَعْنَاقِ﴾، استحضار في مدح الشاعر للمعز الفاطمي فيذكر في ركوبه في بعض الأعياد إذ يصف الخيل ذات الحوافر المخضبة بالدم الأحمر مما وطنته في جماجم الأعداء المفلفة بأنها تمرق في جريها - لتحقيق النصر - أسهماً على الخارجين على الدين والممدوح قد اختارهن لحب سليمان عليه السلام للضمير الأصيلات منهن ولكنه، لو رأى ما رأى الممدوح منهن في هذه الواقعة حين تتوارى الشمس خلف حجاب الظلام لم يقل ردها علي ولا يضرب سوقها وأعناقها⁽⁷⁾. يقول⁽¹⁾:

(1) سورة الرحمن: آية 24.

(2) سورة النازعات: آية 4.

(3) سورة ص: آية 21-25.

(4) ينظر: القصص القرآني في الشعر الأندلسي: 148.

(5) الديوان: 235-237.

(6) سورة ص: آية 30-33.

(7) ينظر: القصص القرآني في الشعر الأندلسي: 150.

وتراها	حُمِر	السنايك	مما	وطئت	في	الجماجم	الأفلاق
اللواتي	مَرَقْنَ	من	أضلع	النصد	رله	أسهُماً	على المُرَاق
أنت	أصفيتهنَّ	حُبَّ	سليما	ن	قديماً	للصافنات	العقاق
لو رأى	ما رأيتَ	منها	إلى أن	تتواري	شمسٌ	بسجفٍ	العساق
لم يقلْ	ردّها	عليّ	ولا يط	فقُ	مسحاً	بالسُّوقِ	والأعناق

فاستلهمت هذه الصورة معطياتها من تلك الآية القرآنية الآتفة الذكر.

وهكذا نجد ان الشاعر قد استطاع عبر هذا المستوى من نقل جوهر الحدث القرآني في النص المقدس جزئياته الى ساحته الشعرية، فنتج عن ذلك علاقة تربط النص القرآني بما يريد الشاعر التعبير عنه، من دون ان يتدخل في هذا النقل سوى الربط بينهما ببعض الروابط اللغوية.

ثانياً - المستوى الثاني

عمد فيه ابن هاني الأندلسي إلى تكتيك آخر عبر انكاء النص الشعري على النص القرآني من غير المحافظة على البنية التعبيرية القرآنية فيتواصل النصان ويذوب أحدهما في الآخر دون أن تختفي المعالم الدلالية للنص القرآني⁽²⁾، ويتطلب ذلك القيام بعملية تحويلية للنص والخطاب القرآني على المستويات كافة، لفظاً ودلالة، حذفاً وتوليداً، تكتيفاً وتوسيعاً، فيرسم صوراً على غرار الآيات القرآنية مع اختلاف في الرؤية والمغزى، يظهر ذلك جلياً في قوله⁽³⁾:

وما الناس	إلا	ظاعنٌ	ومودعٌ	وثاوٍ،	قرين	الجفنِ	يبكي	لراجلٍ
نساقٌ	من الدنيا	إلى غير	دائمٍ	ونبكي	من الدنيا	على غير	طائلٍ	
فما عاجلٌ	نرجوه	إلا	كأجلٍ	ولا	أجلٌ	نخشاه	إلا	كعاجلٍ

إن فلسفة الحياة والموت تبدو ظاهرة جليلة للجميع، ولكن صيغتها في هذه الأبيات تمتلك القوة والقدرة على زرع الزهد في الحياة ونبذ البقاء، فالدنيا غير دائمة على حال والبكاء عليها أصبح من غير فائدة، والعاجل كالأجل وما نخشاه، ونحذره لا بد أن يقع، مستقيماً ذلك كله من قوله تعالى⁽⁴⁾ «مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ لِكَيْ لَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ».

ونراه في موضع آخر قد عمد إلى نقل مشاعر أهل الفقد وأحاسيسهم من التفكير بمصائبهم الأليم إلى التفكير في فلسفة الحياة، وهو ما يولد في نفوسهم شيئاً من العزاء ويساعدهم في تجاوز ما ألم بهم، والظاهر أن هذه التأملات كان منشؤها ثقافة ابن هاني الأندلسي وتأثره بمذهب الفلاسفة في الاستدلال العقلي حتى بات هادئاً رزيناً أمام المصيبة، يقول⁽⁵⁾:

ألا	كلُّ	آتٍ	قريبٌ	المدى	وكلُّ	حياةٍ	إلى	مُنتهى
وما	غرَّ	نفساً	سوى	نفسِها	وعُمُرُ	الفتى	من	أُماني
فأقصرُ	في	العينِ	من	لفتةٍ	وأسرعُ	في	السمعِ	من ذا ولا

(1) الديوان: 121-122.

(2) ينظر: شعر أبي الطيب المتنبي وابن هاني الأندلسي تحليل وموازنة (اطروحة دكتوراه): 48.

(3) الديوان: 365.

(4) سورة الحديد: آية 22-23.

(5) الديوان: 419-420.

فهذه الأبيات تبدو وكأنها تريد لقوله تعالى⁽¹⁾ «إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لَآتٍ وَمَا أَنْتُمْ بِمُعْجِزِينَ» وقوله تعالى⁽²⁾ «كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ».

وفي هذا المستوى تبدو براعة الشاعر ومقدرته في استجداء كوامن المتلقي بحضوره الذهني في عملية رصد ظواهر الصورة الشعرية وتحليل معالمها وكشف مرجعياتها، ذلك حين تختفي صورة قرآنية وراء صورة شعرية جسد ابن هاني بها موقفاً من المواقف الحياتية أو فكرة أراد تثبيتها والتعبير عنها فأسهمت مخيلة المتلقي في الكشف والربط بين الصورة الشعرية والصورة القرآنية باحثاً عن المورد الذي استقى منه الشاعر صورته فهو يعتمد إلى المزج بين آيتين أو أكثر للوصول إلى أقصى حد ممكن من التوتر الدلالي لدى القارئ، ويظهر ذلك جلياً في قوله⁽³⁾:

أنظر	إليه	وفي	التحريك	تسكين	كأنما	ألتقمت	عنه	التنانين
تبارك	الله	ما	أمضى	أستته	كأنما	كلُّ	فكُّ	منهُ
كان	بيت	سلاح	في	مختزن	مما	أعدته	للرسل	الفراعين
كأنما	الحمل	المشوي	في	يده	ذو	النون	في	الماء
								لما
								عضة
								النون

...

فليس	ترويه	أمواه	الفرات	ولا	يقوته	فلك	نوح	وهو	مشحون

إذ عمد إلى مجموعة من القصص القرآنية (قصة يونس عليه السلام وقصة نوح عليه السلام) موظفاً إياهما في هجائه لأكل، مصوراً حركة فمه في الفتح والإطباق بالتقام التنانين للطعام مشبهاً أسنانه بالطواحين وجوفه ببيت السلاح الذي أعدته الفراعنة للرسل وابتلاع الطعام كابتلاع الحوت ليونس عليه السلام، وهو في شرهه هذا لن ترويه مياه الفرات ولن تقوته سفينة نوح عليه السلام وهي مشحونة بالطعام.

وفي موضع آخر يدعو للتأمل في الموت مؤكداً على أن الهدى ينبع من القلب وبه يكون التبصر والتدبر دون العين، إذ يقول⁽⁴⁾:

ولم	أر	كالمرء	وهو	اللبيب	يرى	ملء	عينيه	ما	لا	يرى
وليس	النواظر	إلا	القلوب	وأما	العيون	ففيها	العمى			

ومن ذلك قوله أيضاً⁽⁵⁾:

إنّا	وفي	آمال	أنفسنا	طول	وفي	أعمارنا	قصر
لنرى	بأعيننا	مصارعنا	لو	كانت	الألباب	تعتبر	
مما	دهانا	إن	حاضرنا	أجفأنا	والغائب	الفكر	
لو	كان	للألباب	ممتحن	ما	عُدَّ	منها	السمع والبصر
أي	الحياة	ألد	عاشتها	من	بعد	علمي	أنني
							بشر

إذ عمد إلى تصوير الطبيعة البشرية وما ستؤول إليه بعد حين من الزمن، فمن الأمنيات العظام التي يمني المرء فيها نفسه إلى الموت الحتمي الذي يقف حائلاً بينه وبين ما تصنعه مخيلته من آمال وطموحات معللاً ذلك بالعمى الذي

(1) سورة الأنعام: آية 134.

(2) سورة الرحمن: آية 26-27.

(3) الديوان: 462-461.

(4) الديوان: 420.

(5) المصدر نفسه: 414.

أصاب الفكر دون البصر مستسقياً صورته الشعرية من قوله تعالى⁽¹⁾ ﴿إِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارَ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبَ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ وقوله تعالى⁽²⁾ ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾.

وقد يعمد إلى خلق جسور دلالية جديدة استناداً إلى حدث أو قصة قرآنية قاصداً الغاية النفعية التي تقره من الممدوح فيسرد لنا سرداً وصفيّاً عن آباء الممدوحين كيف حموا مكة وشعابها وهداها ورباها من جيش أبرهة الذي أخذ يصل الليل بالنهار ليصل إليها فشغلوا عنه الفيل بالطعن المزدوج، ومنعوه من الوصول إليها⁽³⁾. قال⁽⁴⁾:

حاصروا	مكة	في	صنيابة	عقدوا	خير	حبي	في	خير	ناد
فلهم	ما	إنجاب	عنه	فجزها	من	قليب	أو	مصاد	أو
أو شعاب،	أو	هضاب	أو	ربى	أو	بطاح	أو	نجاد	أو
في	حريم	الله	إذ	يحمونه	بالعوالي	السمر	والبيض	الحداد	
ضاربوا	إبرهة	من	دونه	بعدما	لفاً	بباضاً	بسواد		
شغلوا	الفيل	عليه	في	الوعى	بتوام	الطعن	في	الخطو	الفرد

فاستلهمت هذه الصورة معطياتها من سورة الفيل لجعلها خلفية لصورته الشعرية، مع إيجاد شكل من التمازج بينهما عبر أسلوب التجاور داخل المشهد الشعري.

ثالثاً- المستوى الثالث

وتتجلى فيه مقدرة ابن هاني الأندلسي على توظيف الأثر القرآني وفق سياقات تكتظ فيها المقدرة الإبداعية بالمرجعية الدينية، بما يثري عمله الجديد معلناً عن ميلاد رؤية جديدة حية معتمداً على تكتيك الإشارة والتلميح⁽⁵⁾، كاشفاً بذلك عن قوة الأصرة التي تشده إلى تراثه الديني وعظيم استلهامه لألفاظ القرآن الكريم ومعانيه، يقول⁽⁶⁾:

وحدودُ تعمير المعمر أن يسمو صعوداً ثم ينحدر

فالصياغة القرآنية التي يحيل إليها النص الشعري هي قوله تعالى⁽⁷⁾ ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ﴾، وفي موضع آخر نجده يعمد إلى إذابة النص القرآني داخل الجسد الشعري بصورة قد تخفى على المتلقي كما في قوله⁽⁸⁾ واصفاً المعز الفاطمي:

كأنما في كفه للورى مفاتح الآجال والرزق

فقد جعل من المعز الفاطمي سيد الخلق بيده الآجال والأرزاق إشارة إلى قوله تعالى⁽⁹⁾ ﴿وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ﴾.

ويتم أحياناً استدعاء النص القرآني بوساطة الفاظ تعمل على فسح المجال أمام النص القرآني ليبرز في الخطاب الشعري ولكن بطريقة غير بيّنة كما في قوله أيضاً⁽¹⁾:

(1) سورة الحج: آية 46.

(2) سورة الأعراف: آية 179.

(3) ينظر القصص القرآني في الشعر الأندلسي: 256.

(4) الديوان: 352.

(5) ينظر شعر أبي الطيب المتنبي و ابن هاني الأندلسي تحليل وموازنة (اطروحة دكتوراه): 48.

(6) الديوان: 419.

(7) سورة الروم: آية 54.

(8) الديوان: 288.

(9) سورة الانعام: آية 59.

حياة ورزق العالمين بأسرهم لكل امرئ منهم نصيب مؤقراً
فلفظنا (حياة، رزق) تحيل الى قوله تعالى: ﴿وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ﴾⁽²⁾
وقوله⁽³⁾:

فمُلِيَّتَهُ وَالْأَجْرُ مُتَّصِلٌ بِهِ شَهْوَراً وَعَوَاماً عَلَيْكَ تَكَرَّرُ

فمجرىات الأمور التي أصابت ممدوحه دفعت الشاعر إلى استحضار حالة مماثلة نجد صداها في قوله تعالى: ﴿إِنْ يَمَسُّكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِثْلُهُ وَتِلْكَ الْأَيَّامُ تُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾.

ونستطيع أن نلاحظ مدى الثقافة الدينية التي تمتع بها ابن هانئ الأندلسي، وكيف استطاع -عبر أسلوب التلميح- أن يكسب تجربته الإنسانية بعداً واقعياً، لاسيما في عقد موازنة بين حالة واقعية معيشة تتمثل في فعل الممدوح/ المعز الفاطمي وحالة سابقة اختزلت مكانها في أذهان الناس تتمثل بقصة يأجوج ومأجوج في قوله⁽⁵⁾:

يريقُ عليها اللؤلؤ الرطب ماءهُ ويسبكُ فيها ذائب التبر سَابِكُ

ثانياً - المبالغة

المبالغة في اللغة: مصدر الفعل (بالغ) جاء في اللسان بالغ يبالغ مبالغة وبلاغاً إذا اجتهد في الأمر والمبالغة أن تبلغ في الأمر جهدك⁽⁶⁾ والمبالغة في الشيء الاجتهاد فيه والاستقصاء والمغالة⁽⁷⁾.

وفي إصطلاح البلاغيين أحد فنون علم البديع فهي صنف من المحسنات البديعية وقد عرّفها أبو هلال العسكري في كتاب (الصناعين) "أن تبلغ بالمعنى أقصى غاياته وأبعد نهاياته ولا تقتصر في العبارة عن أدنى منازلها وأقرب مراتبه"⁽⁸⁾ وعرفها ابن رشيق القيرواني فقال "فمن أحسن المبالغة وأغربها التقصي وهو بلوغ الشاعر أقصى ما يمكن من وصف الشيء"⁽⁹⁾.

وللمبالغة مستويات فنية جمالية ثلاثة هي مبالغة التبليغ: هو أن يكون الوصف ممكناً عقلاً وعادة أي ليس مستحيلاً⁽¹⁰⁾.

ومبالغة الاغراق: أن يكون الوصف مقبولاً عقلاً لاعادة أي ليس مستحيلاً ولكنه لا يقع خارجاً⁽¹¹⁾.
ومبالغة الغلو: أن يكون الوصف مستحيلاً عقلاً وعادة أي إن حصوله على خلاف السنن الطبيعية⁽¹²⁾، وهذا النوع من المبالغة يركن إليها الكثير من الشعراء يستعملون في مدحهم وفي هجوهم فقد لُقِّت ظاهرة الغلو معظم الشعر العربي وشملت شعر الأندلسيين والمغاربة والمشاركة على حد سواء وقد أطلت بواردها في شعر أبي تمام، ثم تجلت بارزة في مدائح المتنبي ولم يكن ابن هانئ في ذلك بدءاً بين شعراء عصره⁽¹³⁾.

(1) الديوان: 478.

(2) سورة الذاريات: آية 22.

(3) الديوان: 476.

(4) سورة آل عمران: آية 140.

(5) الديوان: 125.

(6) ينظر: لسان العرب مادة (بلغ).

(7) ينظر: المعجم الوسيط: 69/1.

(8) ينظر: الصناعين: 87.

(9) العمدة: 97/1.

(10) ينظر: التلخيص: 95.

(11) ينظر: التلخيص: 666.

(12) ينظر: المصدر نفسه: 95.

(13) ينظر: ملامح الشعر الأندلسي: 88-89.

فالمتمفحص لديوان ابن هانئ الأندلسي يجده يطفح بالعديد من الشواهد التي تقع ضمن النوع الثالث من أنواع المبالغات، ولعل ذلك يرجع إلى سببين يتمثل الأول منهما في اشتراطات الخيار العقائدي للشاعر التي تؤكد انتماء للمذهب الإسماعيلي الذي يمتاز بمجموعة من الخصائص نتيح للشاعر فهماً خاصاً واستثنائياً للعلاقة بين الإمام والمريد، وقد أفرز هذا السبب الغلو في تقديس الممدوح، أما السبب الثاني فهو شخصي تركزه ملامح الحياة الاجتماعية والاقتصادية وطبيعة الظروف التي عاشها ابن هانئ الأندلسي والتي طبعته بخصائص متعددة من بينها التودد والتقرب للأقوى من أجل الحصول على بعض المكاسب المادية، لقد ترشح عن هذا السبب الغلو في وصف الممدوح بالكرم والشجاعة لذا فأن الدارس لمجمل مبالغات ابن هانئ الأندلسي يمكن أن يقسمها على ثلاثة محاور:

1- **الغلو في تقديس الممدوح:** لقد جاءت هذه المبالغة نتاجاً للسبب الأول فمن المعروف أن ابن هانئ الأندلسي كان شاعراً عقائدياً يتفجر إيماناً بعاطفة فواره لا تعرف الاعتدال ولا الحدود، فهو يندفع وراء ممدوحه بهوى يكاد يبلغ الهوس⁽¹⁾ مشيراً إلى أوحديته بين أقرانه وتفرده عنهم بصفات فريدة ذات بعد إلهي خاص بالله تعالى فالله خالق للوجود مسبق للنعم ومسدّد للمؤمنين، وهذه الصفات يجعلها ابن هانئ لممدوحه بوصفهم خلفاء الله في أرضه وأمناءه على خلقه، وقد حلل أحمد أمين هذا الاندفاع وراء المبالغات والغلو المفرط في تنزيه الإمام ورده إلى صميم العقيدة الشيعية فقال "أما الإمام في نظر الشيعة ففوق أن يحكم عليه، وهو فوق الناس في طبيعته وتصرفاته، وهو مشرّع، وهو منفذ، ولا يسأل عما يفعل والخير والشر يُقاس به، فما عمله فهو الخير، وما نهى عنه فشر، وهو قائد روحي وله سلطة روحية تفوق حتى سلطة البابا في الكنيسة الكاثوليكية، فالصلاة والصيام والزكاة والحج لا تنفع إلا بالإيمان به، كما لا تنفع أعمال الكافرين بغير إيمان بالله ورسوله"⁽²⁾.

ومن هذا التحليل للعقيدة الشيعية نفهم أن ابن هانئ لم يكن في مدحه للمعز منافقاً أو متزلفاً ولا مدفوعاً بالطمع في العطاء، بقدر ما كان مدفوعاً بوازع ديني وحماسة مذهبية طاغية. وقد بلغ ابن هانئ نهاية قدرته الشعرية في تنزيه المعز وإجلاله، يقول⁽³⁾:

ما	شئت	لا	ما	شأئت	الأقدارُ	فاحكم	فأنت	الواحدُ	القهاؤُ
وكأنما	أنت	النبيُّ	محمدٌ	وكانما	أنصارك	الأنصارُ			

وابن هانئ لا يكتفي بهذه المبالغات المتناهية بل يزيد فوقها فيعدّ إيمان الناس لا ينجيهم وإنما الخليفة في نظره هو سبب النجاة الوحيد لهم، يقول⁽⁴⁾:

لو	لم	تكن	سبب	النجاة	لأهلها	لم	يُغنِ	إيمان	العبادِ	فتيلا

إذ يرى ابن هانئ أن مدح الخليفة المعز واجب ديني تماماً كالصلاة والصوم فالعقيدة الشيعية تفرض على صاحبها تمجيد الإمام وتقديسه وإجلاله مع طاعته وشكره يقول الشاعر مصوراً لنا هذه العقيدة⁽⁵⁾:

فرضان	من	صومٍ	وشكرٍ	خليفةٍ	هذا	بهذا	عندنا	مقرونٌ
لك	حمدنا	لا	أنه	لك	مفخرٌ	ما	قدرك	والموزونُ

وفي قوله مادحاً المعز الفاطمي، يذكر عيد النحر، يقول⁽⁶⁾:

أبني	النُّبوة!	هل	نُبادِرُ	غايةً	ونقولُ	فيكم	غير	ما	قد	قيلاً؟

(1) ينظر: ملامح الشعر الأندلسي: 89.

(2) ظهر الإسلام: 221/3.

(3) الديوان: 101.

(4) المصدر نفسه: 155.

(5) الديوان: 211.

(6) المصدر نفسه: 152-153.

إن	الخبير	بكم	أجد	بخلقكم	غيباً	فجّر	فيكم	التنزيلا
آتاكم	القدس	الذي	لم	يوثّه	بشراً	وأنفد	فيكم	التفضيلا
إنّا	استلمنا	رُكنكم	ودنوتُم	حتى	استلمتُم	عرشه	المحمولا	

فهو يسأل مخاطباً ممدوحه بأهل بيت النبي بأن ليس ثمة جدوى من أن نختار غير ما اختاره الله وقرره لكم، فهو الخبير بحالكم وهو الذي اختصكم بكل العطاء الذي لا سبيل أن ينازعكم فيه أحد، والمثبت في قلب التنزيل المقدس وهذه المبالغة الواضحة نتاج واضح للخيار العقائدي الذي أسهم في تكوين ذهنية الشاعر، وهو ما دفعه للتصريح بأن الله عز وجل هو الذي خص الممدوح بثمار القدسية التي لم يذقها أي بشر، لأنه قد قدرها لكم وهو أمر مثبت في النصوص حتى أصبحت الوسيلة والواسطة إلى الله عز وجل، وهذه ولا شك مبالغة أضفت قدراً كبيراً من القدسية على الممدوح، وهو الأمر الذي قد ينظر إليه الباحثون بطرق مختلفة انطلاقاً من توجهاتهم الثقافية والعقائدية.

إن المبالغة في إضفاء المقدس على الممدوح قد تفيد أمراً يمكن تشخيصه بسهولة الا وهو الإشارة إلى البعد العام للمنطوق العقائدي عن طريق معادلة مركبة تتمثل في جعل البعد الشخصي الخاص منطلقاً لتوليد أفكار عامة تتعلق بالمنظومة الاجتماعية التي كان لها خيار عقائدي محدد، ففي هذه المقطوعة التي هي جزء من قصيدة قالها ابن هاني في مدح المعز الفاطمي في القيروان نصادف مبالغة واضحة لا تخطئها العين، يقول (1):

هذا	معدّ	والخلائق	كلّها	هذا	المعزّ	متوجّاً	والدين
هذا	ضمير	النشأة	الأولى	التي	بدأ	وغيّبها	المكنون
من	أجل	هذا	قُدّر	المقدور	في	أم	التكوين
وبذا	تلقّى	آدم	من	ربه	عفواً	وفاء	ليونس
يا	أرض:	كيف	حملت	ثني	نجاهه	والنصر	أعظم
						منك	والتمكين

فالمعز بين كل الخلائق طاهرٌ وجليّ ومتوج، لأنه ضمير النشأة الأولى وعلتها التي بدأ بها الله عز وجل الخلق، لكونها العلة الأولى ومصدر كل العلل اللاحقة وهذا الأمر غير متروك للصدفة فالشاعر يمضي في مبالغته فيقرر أن القدر والتكوين المكنونين في أم الكتاب لهما غاية واحدة هي إظهار ألق المعز وقديسيته وكنهه وللتدليل على هذا الأمر يصرح الشاعر بأن نجاه آدم ونوح مرهون بشيء من قدسية المعز الفاطمي، وهذه المبالغة تشير بوضوح إلى رغبة دقيقة عند الشاعر لإطلاق العنان لمكونه العقائدي، وتكريس فكرة ما توفر له شرعية ومناخ بيئة عرفت شيئاً من التنافس بين مختلف المقولات الاجتماعية أو الثقافية.

2 - الغلو في إضفاء صفة الكرم

وقد تكون المبالغة التي تبغي إظهار صورة شديدة الاحتفاء بشخص ما وسيلة لتسوية أمرين جوهريين يتمثل الأول منهما في إفهام المتلقي بأن الممدوح مستحق لما يقال عنه ومن ثم توفير شيئاً من الطمأنينة النفسية للشاعر بأنه إنما يكون أقرب إلى الحقيقة في إظهار هذه الصفات، ولعلنا نصادف مثل هذا الأمر في الكثير من المدائح التي تهدف للحصول على عطايا الممدوحين، أما الأمر الثاني فهو تكريس تلك الخصائص ومن ثم اقناع المخاطب بمجموعة من الحقائق التي تعينه على التعاطي مع الحالة الشعرية بطريقة تضمن للشاعر منزلة يكاد يفقدها لكثرة إيمانه لطرق باب السؤال، ففي قول ابن هاني (2):

فللمجد ما أبقي وللجود ما اقتنى وللناس ما أبدى والله ما أخفى

(1) الديوان: 205-206.

(2) الديوان: 275.

يغولُ ظُنُونُ المَزْنِ والمَزْنُ وافِرٌ ويُغْرِقُ موجَ البحرِ والبحرِ قد شَفَا فلو أنني شَبَّهْتُ البحرَ زَاخِرًا خَشِيتُ يكونَ المدحَ في مثله قَدَفَا وما تَعَدُّ الأنواعُ صُغرى بَنَانِه فكيف بشيءٍ يَعِدُكَ الزَّندَ والكَفَا مليكُ رِقَابِ الناسِ مالِكُ ودَّهم كَذَلِكَ فليسَ نَصِفَ قومًا من استَصَفَى

يسلك الشاعر طريق المبالغة في إظهار صفات الممدوح فهو يصرح بأن كل ما ملكه جعفر بن علي منذور بجود يديه التي تمطر على الناس، وكل ذلك بدون مئة أو تبجح وهذا الكرم غزير مهطال حتى أنه يفوق ما تجود به المزن التي تغدو شحيحة أمام هطوله، وتصل المبالغة إلى أقصاها عندما يصرح ابن هانئ بأن البحر نفسه يغرق أمام بحر جود الممدوح، وفي هذه الحالة فإن وصف كرم جعفر بن علي بالبحر نوع من التجني ذلك لأن سخاءه غزير إلى درجة تجعل ذلك الوصف قاصراً ومعيباً في شأنه وتكتمل الصورة الشعرية المؤطرة بمبالغة بينة في قول الشاعر بأن الأهوال وتصارييف الدهر لا تقوى على إلحاق شيء من الأذى بصغرى بنان الشاعر، فكيف إذا ما أرادت تلك التصارييف أن تصل إلى كفه الندية وزنده الضارب بالسيوف؟ فهو المالك لرقاب الناس، وهذا النوع من المبالغة كما أسلفنا يكرس صورة للممدوح تقترب من مهمة إبراز الخصائص الشخصية ومن ثم فإنها تمثل نوعاً من محاولة إفهام المتلقي بأن ذلك الممدوح مستحق لتلك الصفات.

وثمة أمر آخر يتيح لنا فهم أسلوب المبالغة في إظهار كرم الممدوح وهذا الأمر يتمثل في الرغبة في استدرار أعظم قدر ممكن من العطايا والهبات وخاصة إذا ما عرفنا أن التحليل النفسي المتاح لشخصيات الخلفاء والأمراء والقادة تساعدنا على فهم هذه الإشكالية فالعطايا غالباً ما تكون على قدر إمكانية الشاعر في إظهار صفات الممدوح وكسب رضاه وإن كان على سبيل المبالغة وفي هذا المجال نورد ما قاله ابن هانئ في إظهار كرم جعفر بن علي (1):

أعطى فأكثر واستقلَّ هباته فاستحييت الأنواع وهي هوامل فاسمُ الغمام لديه وهو كنهوّر آل، وأسماء البحر جداول لولا اتساع مذاهب الآفاق ما وسعت له فيها لهُي وفواضل إن لَجَّ هذا الودق ولم يُفَقِّ عما أرى هذا الصَّبير الوابل فسينقضي طلبٌ ويفقد طالبٌ وتقلُّ آمالٌ ويُعدم أملٌ

فالممدوح على الرغم من كثرة عطاياه وعظمها فإنه يستقلها لعظم شأنه ليس هو فحسب بل إن الغيوم المدرة والرياح التي تحمل الندى وهي حوامل استحييت من غيث يديه الماطرتين، وهكذا الأمر بالنسبة للسحاب المحمل بالأمطار قد تحول قياساً إلى كرم جعفر بن علي سراً، وتلك مبالغة لا محال تكتمل أسبابها وملامحها عندما يستطرد الشاعر ويقرر بأن البحار وكنائياتها وأسماءها قد تحولت أمام جود الممدوح إلى جداول صغيرة وهذا النوع من المبالغة كما نرى منذور بالأساس للتأثير المباشر على شخص الممدوح لاستئصال أكبر قدر من عطاياه والاستزادة منها.

3 - الغلو في إضفاء صفة الشجاعة

إن الركون إلى المبالغة في إظهار شجاعة الممدوح تسعى إلى الوصول إلى غاياتٍ عدّة فبالإضافة إلى إظهار الصفات الجسدية والمهارية والذاتية للممدوح، وتكريس صورته بوصفه بطلاً يستحق المديح فإننا نجد أن هذه المبالغة قد تؤدي إلى غاية أخرى مضافة تتمثل بالاحتفاء ببيئة الممدوح ومتطلباتها الاجتماعية والثقافية والعقائدية وهذا الغرض مطروق بكثرة في الشعر العربي لاسيما في أوقات التأزم السياسي والصراع الحضاري الذي قد يمهد للشعراء مثل هذا

(1) الديوان: 302-303 الكنهوّر: السحاب المترام الثخين.

التصرف، ففي قول ابن هاني مادحاً المعز الفاطمي ويقال إنها أول شعر مدحه بها⁽¹⁾، نراه يغدق على المعز صورة المخطط الاستراتيجي وهذه صورة من صور المبالغة في إظهار الشجاعة إذ يقول⁽²⁾:

وَنَصْرَتْ	بِالْجَيْشِ	اللَّهُامَّ	وَإِنَّمَا	أَعَدَّتْهُ	قَبْلَ	الْفَتْوحِ	فَتُّوحَا
أَفَقُّ	يَمُورُ	الْأَفَقُّ	فِيهِ	عَجَاجَةٌ	بَحْرٌ	يَمُوجُ	الْبَحْرُ
لَوْ	لَمْ	يَسِرْ	فِي	رَحْبِ	عِزِّكَ	أَنفَا	لَمْ
يُزْجِيهِ	أَرْوَعُ	لَوْ	يُدَافِعُ	بِاسْمِهِ	عُلُوِّي	أَفْلَاكِ	السَّمَاءِ
قَادَ	الْخُضَارِمَةَ	الْمُلُوكَ	فَوَارِسًا	قَدْ	كَانَ	فَارِسَ	جَمْعَهَا
فَكَأَنَّمَا	مَلِكٌ	الْقَضَاءُ	مُقَدَّرًا	فِي	كُلِّ	أَوْبٍ	وَالْحِمَامِ
وَافِي	بِهَيْبَةٍ	ذِي	الْفَقَارِ	كَأَنَّمَا	وَشَحَّتَهُ	بَنَجَادِهِ	تَرْشِيحَا
حَتَّى	إِذَا	عَمَرَ	الْبَحَارُ	كَتَائِبًا	لَوْ	يَرْتَشِفْنَ	أَجَاجَهَا
							لَأَمِيحَا

فجيش المعز يسير في رحاب عزم الخليفة وتلك الرحاب المعززة بالإطار الشخصي أرحب من كل المغازات وتلك مبالغة ولا شك في إظهار شجاعة الممدوح تعززها صورة أخرى تُظهر سماحة الممدوح التي ترتقي إلى الاعالي فتزاحم زحل في موضعه حتى تكاد تزاخمه على الرغم من انه أعلى الكواكب، وهذه المبالغة إيغال في الإفتتان بشخص الممدوح ومنحه مكانة وصفات تقربه من الأسطورة التي تصوره صانعاً للمصائر فهو ممسك بزمام القضاء والقدر والحياة والموت كيف لا والممدوح مقلداً لسيف ذي الفقار ومنتشج بهيمته بل أن جيشه قد يأتي بالعجائب في مبالغة تستهدف إظهار الشجاعة لنتراه يقبل على ماء البحر فيغترفه لكثرتة وعظم شأنه وشدته فلا يبقى منه للواردين إلا قليلاً.

وفي موضع آخر من مواقع المبالغة التي تستهدف إظهار الشجاعة، يقول الشاعر⁽³⁾:

فِي	اللَّهِ	يَسْرِي	جُودُهُ	وَجُنُودُهُ	وَعَدِيدُهُ	وَالْعِزُّ	وَالْأَرْأُ
أَوْ	مَا	تَرَى	دَوْلَ	الْمُلُوكِ	تَطْيِغُهُ	فَكَأَنَّمَا	خَوْلَ
نَزَلَتْ	مَلَائِكَةُ	السَّمَاءِ	بَنَصْرِهِ	وَإِطَاعَةُ	الْأَصْبَاحِ	لَهُ	وَالْإِمَاءِ
وَالْفَلَكُ	وَالْفَلَكُ	الْمُدَارُ	وَسَعْدُهُ	وَالْغُرُ	فِي	الدَّأْمَاءِ	وَالدَّأْمَاءِ

نرى ابن هاني يخلع على ممدوحه صفة الشجاعة المعززة بالهيئة الإلهية فهو منصور على الدوام لأنه ينفذ إرادة الخالق فنرى الملوك أمامه وقد تحولت الى عبيد ينفذون ما يريد، بل إنهم قد صاروا إلى ما يشبه الإماء وتلك مبالغة تكرر صورتين، الأولى الشجاعة الشخصية للممدوح، والثانية سمو عقيدته وقدرتها على توفير إمكانات الشجاعة له وتكتمل صورة المبالغة في أن الصباح والمساء منقادان للممدوح، كيف لا وأن ملائكة السماء هي من كشفت عن ملامح نصره ؛ ويتكرر الأمر نفسه في قوله⁽⁴⁾:

وَالشَّمْسُ	حَاسِرَةٌ	الْقِتَاعُ	وَوُدَّهَا	لَوْ	تَسْتَطِيعُ	لِتَرْبِيهِ	تَقْبِيلَا
وَعَلَى	أَمِيرٍ	الْمُؤْمِنِينَ	غَمَامَةً	نَشَأَتْ	تُظَلِّلُ	تَاجَهُ	تَظْلِيلَا
نَهَضَتْ	بِثَقَلٍ	الدَّرُّ	ضَوْعَفٍ	نَسْجُهَا	فَجَرَّتْ	عَسْجَدًا	مَحْلُولَا

(1) الديوان: 50.

(2) المصدر نفسه: 53-54.

(3) المصدر نفسه: 36. الخول: العبيد، الدأماء: البحر.

(4) الديوان: 146.

أُمْدِيرَهَا مِنْ حَيْثُ دَارَ لَشِدُّ مَا زَاحَمَتْ حَوْلَ رِكَابِهِ جَبْرِيلَا
 ذُعَرَتْ مَوَاكِبُهُ الْجِبَالُ فَأَعْلَنْتْ هَضْبَاتُهَا التَّكْبِيرَ وَالتَّهْلِيلَا

فالشمس على ما بها من رفعة وسناء تتمنى تقبيل الثرى لا شيء إلا لكونه قد وطئه المعز بأخمصه، ويسترسل في رسم ملامح مبالغة لا تخطئها العين حتى يصل به الأمر إلى أن يجعل موكب المعز الذي يضلله صف الملائكة يقودهم جبرائيل (ع) قد أدخل الرعب والذعر على الجبال والهضاب التي بدت وكأنها تكبر وتهلل إعظاماً وإجلالاً للمعز وركبه.

الأسماء المشتقة بين الدلالة الصرفية والوظيفية النحوية أسم الفاعل (أنموذجاً)

أ.م.د. موسى حسين الموسوي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Grammatical Function of the Derived Nouns Gerund (as an Example) Asst. Prof. Musa Hussain Al-Musawi College of Basic Education\university of Babylon

Abstract

Derivation is the process of deriving a word from another and it is of different types, one of them is the gerund which is a derived noun that signifies the action and the subject.

المقدمة

تعرف المشتقات بأنها: جمع مشتق وهو اللفظ الذي يؤخذ من غيره، وهي على أنواع، منها: اسم فاعل وهو اسم مشتق يصاغ على الحدث وفاعله على وجه الحدث والتجدد وليس على وجه الثبوت والدوام، فهذا لفظ يدل على شيئين هما: الحدث والفاعل.

اسم الفاعل هو المباني الصرفية الدالة على الحدث على سبيل الانقطاع والتجدد. ان المشتقات من المباني التي تحقق العلاقة بين الصرف والنحو، لأنها مبان صرفية يختص كل منها بصيغ تدل على موصوف بالحدث عامة ولكل مشتق يختص بمعنى محدد، وهذه المشتقات تجمع بعض صفات الأفعال وبعض صفات الأسماء، ولذلك عمل الفعل مشروطة بشروط وأحكام اقتضتها صيغها الصرفية. تناول البحث محاور عدة، منها: التعريف بالوظيفة الصرفية لاسم الفاعل، وللمصدر والفعل معنيان معجميان ووظيفيتان، والمحور الثاني: صوغ اسم الفاعل من الثلاثي، والمحور الثالث: صياغته من غير الثلاثي والمحور الرابع: الوظيفة النحوية له وأثره في التركيب النحوي بكليهما.

الأسماء المشتقة / أسم الفاعل، أنموذجاً

أسم الفاعل

أ- حذو: ذكر أغلب النحاة أنَّ أسم الفاعل هو الصفة الدالة على الحدث وفاعله جارية في التذكير والتأنيث على المضارع من أفعالها لمعناه، أو المعنى الماضي⁽¹⁾، وقيل: مادل على الحدث والحدث وفاعله⁽²⁾، أي أنه أسم لذات قام بها الفعل المشتق من مصدر (فعل) موضوع ذلك الفعل لمن قام بالفعل على معنى الحدث بخلاف الصفة المشبهة، وأسم التفضيل، فأنهما أشنقا على معنى الثبوت⁽³⁾. فقد ذهب بعض النحاة: إلا أنَّ أسم الفاعل قد يأتي دالاً على الثبوت، ومنه أسم الفاعل (مُخْرِج) في قوله تعالى: ((وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ))⁽⁴⁾. قال ابن حيان: ((أتى باسم الفاعل لانه يدل على الثبوت، ولم يأت بالفعل الذي هو دال على التجدد والتكرار، إذ لا تجدد فيه))⁽⁵⁾؛ لذا يرى بعض المحدثين أنَّ من أبنية أسم الفاعل ما يدل على الثبوت تارة، وعلى الحدث تارة أخرى⁽⁶⁾ ومن ثم لا بد من توحيد اسم الفاعل والصفة المشبهة في باب واحد هو (اسم الفاعل).

(1) ينظر: كتاب سيبويه 108/1، وعلل النحو 394، وشرح اللحة البدرية 58/2، وشفاء العليل 621/2، وشرح المكودي 172.

(2) ينظر: أوضح المسالك 248/2.

(3) ينظر: منحة الواهب العلية 595/2.

(4) سورة البقرة / 72.

(5) البحر المحيط 259/1.

(6) ينظر: الفعل زمانه وبنيتيه 39-40.

وحده: الوصف الدال على الحدث والحدوث وفاعله، والدال على الثبوت وفاعله، من فعل قاصر، أو متعدّد لغير تفضيل، وأوزانه هي أوزان أسم الفاعل، والصفة المشبهة معاً⁽¹⁾.
ومهما اختلفت الآراء فأسم الفاعل تظلّ له مهمته التركيبية وشروطه التي قد لا تجدها في غيره من المشتقات، تلك الشروط التي أثبتتها أغلب اللغويين وقاسوا عليها.

ب- وظيفته الصرفية:

اسم الفاعل من المباني الصرفية الدالة على الحدث والحدوث على سبيل الانقطاع والتجدّد، مشتق من المصدر على حدّ قول البصريين، ومن الفعل على حدّ قول الكوفيين، وقيل: مشتق من المضارع لمناسبة بينهما وهي وقوعه صفة النكرة⁽²⁾، ويرى بعض المحدثين أنّ اسم الفاعل وغيره من المشتقات يرجع إلى مادة ثلاثية الأصول لامتني لها في نفسها، وذلك لسببين:

1. إنّ للمصدر والفعل معنيين معجميين ووظيفيين، وما كانت هذه صفته لا يصلح أن يكون أصلاً لغيره، والمشتقات تحمل هذين المعنيين فلماذا أختص المصدر أو الفعل بالأصالة دون غيره؟
2. قد لا يستوعب المصدر أو الفعل بعض المفردات عند إرجاعها إليهما⁽³⁾، وأياً كان أصل اشتقاقه، فهو اسم له صيغته القياسية المشتقة على النحو الآتي:

أولاً: صوغه من الثلاثي

1. فاعل: بنية صرفية يأتي على وفقها أسم الفاعل من الفعل الثلاثي على النحو الآتي:
أ- إذا كان الفعل صحيحاً على وزن (فَعَلَ) مفتوح العين متعدياً، أو لازماً⁽⁴⁾. نحو (باسط) من (بَسَطَ) في قوله تعالى: ((وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ))⁽⁵⁾. وشذّ خمسة أوزان سواء أكان أسم الفاعل ثلاثياً أم مزيداً وهذه الأوزان هي: (أَفْعَلُ) نحو (أَشْيَبُ)، و(فَعِيلُ) نحو (طَيِّبُ)، و(فَعِيلُ) نحو (خَفِيفُ)، و(مُفَعِّلُ) نحو (مُحِبُّ) و(فَعْلَانُ)، نحو (جَوَعَانُ)⁽⁶⁾.

ويأتي أسم الفاعل من باب (فَعَلَ) بكسر العين على وزن (فاعل) إنّ كان متعدياً وهو قياسي، وقد يأتي اللزوم على وزن (فاعل)، نحو (فَانٍ)، في (فني)، قال ابن الناطم: ((وقد يُحمل (فَعَلَ) اللزوم على غيره، فيجيء أسم الفاعل منه على (فاعل)⁽⁷⁾. وباب (فَعَلَ) بضم العين لايجي منه على وزن (فاعل)، وماورد فهو قليل سماعي، نحو (حامض) من (حَمَضَ)⁽⁸⁾. وقد يصاغ أسم الفاعل على وزن (فاعل) من (فَعَلَ) المهموز، نحو (أَكَلُ) و(أَخَذُ) كقوله تعالى: ((مِمَّنْ دَابَّةٍ إِلَّا هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا))⁽⁹⁾. أي بمدّ الهمزة لوقوع ألف (فاعل) بعدها؛ لأنها فاء الكلمة كما يصاغ من مهموز العين نحو (سائل) من (سأل) من مهموز اللام، نحو (قارئ) من (قرأ)⁽¹⁰⁾.

ويصاغ أسم الفاعل من الثلاثي المضعّف، نحو (رَادٌّ) من (رَدَّ) كقوله تعالى: ((وَإِنْ يُرِدْكَ بِخَيْرٍ فَلَا رَادَّ لِفَضْلِهِ))⁽¹¹⁾. حيث التقى مثلاًن، فسُكّن أولهما وأدغم في الثاني⁽¹²⁾.

(1) ينظر: رسالة في أسم الفاعل - مقدمة المحقق 29.

(2) ينظر: شرح المراح في التصريف 115.

(3) ينظر: قضايا نحوية وصرفية، لناصر حسين علي 56.

(4) ينظر: شرح جمل الزجاجي 413/2، والممتع في التصريف 450/2.

(5) سورة الكهف / 18.

(6) ينظر: مناهل الرجال 139.

(7) زبدة الاقوال 64.

(8) ينظر: شرح ابن عقيل 104/3.

(9) سورة هود / 56.

(10) ينظر: الفصول العربية 122، وفي تصريف الاسماء 18.

(11) سورة يونس / 107.

(12) ينظر: الممتع في التصريف 642/2.

ب- إذا كان فعله معتلاً، فإما أن يكون معتلاً الأول، وإما معتلاً الوسط، وإما معتلاً الآخر، فإن كان معتلاً الأول فلا يحدث فيه أي تغيير، نحو (وَعَدَ وَاغْدُ)، أما إذا كان معتلاً الوسط فيحدث فيه إعلال، إذ تقلب فيه الواو أو الياء همزة، إذا كان من باب (فَعَلَ) بفتح العين، نحو (قَائِمٌ) من (قَامَ) و(بَائِعٌ) من (بَاعَ).⁽¹⁾ قال سيبويه: ((واعلم أن فاعلاً منها مهموز العين، وذلك أنهم يكرهون أن يجيء على الأصل ما لا يعتل (فَعَلَ) منه، ولم يصلوا إلى الإسكان مع الألف، وكرهوا الإسكان، والحذف فيه، فيلتبس بغيره فهمزوا هذه الواو والياء، إذا كانتا معتلتين وكانتا بعد الألفات))⁽²⁾.

ولا يعني هذا أن كلَّ واوٍ أو ياءٍ تتقلب همزة في مثل هذه الصيغة، وإنما قد يبقيان على حالهما نحو (عَاوِرٌ) من (عَوَرَ) و(حَاوِلٌ) من (حَوَلَ) لصحة الفعل وظهور الواو والياء.⁽³⁾ ويبدو أن قولهم بإبدال الواو والياء همزة، هو من باب المجاز، وليس بمجولٍ على الحقيقة؛ لأنَّ قلب العين ألفاً، ثم قلب الالف همزة كأنه قلبت فيه الواو والياء همزة.⁽⁴⁾ وقد وضع الصرفيون طريقةً لصياغة اسم الفاعل من الأجوف، تتمثل في همز موضع العين لأنَّه يبنى من فعلٍ معتلاً، نحو (قَامَ، وبَاعَ).

فعند صياغة اسم الفاعل التقت الفان، (فاعلٍ) وألف الفعل، وهما ساكنتان، والقاعدة الصرفية تنصُّ على الحذف عند النقاء الساكنين، أو التحريك، فلم يجز حذف أحدهما، حتى لا يلتبس الكلام، فحُرِّكت العين لأنَّ أصلها الحركة، والألف إذا حُرِّكت صارت همزة.⁽⁵⁾

ويتضح أن العرب في صياغتهم لأسم الفاعل من الأجوف كانوا على فريقين: فريقٍ لم يراع الصورة الصوتية، وفريقٍ اعتمد على الصورة الصوتية في اسم الفاعل، ولاسيما أنه وردت في اللغة أسماء لم تُهمز، نحو (لَاثٍ وشَاكٍ) بحذف الهمزة.⁽⁶⁾ وذهب بعض المحدثين إلى كراهة مبدأ الإبدال بين أشباه الحركات، والهمزة من جهة أخرى، لعدم وجود تقارب بين هاتين المجموعتين في المخارج أو في الصفات، وإنما تم ذلك من طريق تحقيق الكسرة، وبكسرهما تخلفت الهمزة، فكان الناتج (قَائِماً) و(بَائِعاً).⁽⁷⁾

ويصاغ اسم الفاعل من الناقص على وزن (فاعٍ) في حالتي الرفع والجر، وعلى وزن (فاعلٍ) في حالة النصب، نحو ((هذا قاضي يافتي)) و((مررت بقاضي)) والأصل ((هذا قاضي)) و((مررت بقاضي)) فأستثقلت الضمة والكسرة على الياء فحذفنا، فالتقى ساكنان الياء والتنوين، فحذفت الياء لألتقاء الساكنين، وحذف الياء أولى، لوجود مايدل عليها في اللفظ، كما أن التنوين دخل لمعنى الصرف، أما الباء فليست كذلك، لذا وجب حذف ما لم يدخل لمعنى.⁽⁸⁾

ويرى بعض المحدثين أن اسم الفاعل من الناقص يرجع إلى أساس واحد أيما كانت الحركة الاعرابية، وهو ظاهرة الوقف، فمن المعروف أن الوقف على المنصوب المنون يتم عن طريق أسقاط التنوين وحده، ويعوض عنه بمد الفتحة نحو: رأيتُ قاضياً ← رأيتُ قاضي

أما الوقف على المنون المرفوع والمجرور فيتم بإسقاط التنوين، والضمة والكسرة السابقتين للتنوين.

هذا قاضي ← قاضي

ذهبت إلى قاضي ← قاضي

(1) ينظر: سر صناعة الاعراب 92/1-93.

(2) كتاب سيبويه: 348/4.

(3) ينظر: المنصف 330/1 - 331.

(4) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب 127/3.

(5) ينظر: المقتضب 99/1، والمنصف 280/1 - 281.

(6) ينظر: كتاب سيبويه 378/4.

(7) ينظر: العربية الفصحى 46 - 47.

(8) ينظر: أسرار العربية 40.

وبإضافة التنوين الذي هو في حقيقته إلحاق نون ساكنة يتشكل مقطع مديد مرفوض فتتخلص منه العربية بشكل تلقائي عن طريق تقصير الحركة، ومن ثم نحصل على جملة: (رأيت قاضيا) و(مررت بقاضي)، (وهذا قاضي).⁽¹⁾

ثانياً: صوغه من غير الثلاثي

ذهب الصرفيون إلى أن صوغ اسم الفاعل من غير الثلاثي يكون على وزن مضارعه مع أبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل آخره.⁽²⁾ وذلك على وفق الأوزان الآتية:

- مُفْعِل، نحو (مُكْرِم، ومُكْرِمَة).
- مُفَاعِل، نحو (مُشَارِك، ومُشَارِكَة).
- مُنْفَعِل، نحو (مُنْطَلِق، ومُنْطَلِقَة).
- مُفْعَل، نحو (مُفَكِّر، ومُفَكِّرَة).
- مُفْعَل، نحو (مُفْتَدِر، ومُفْتَدِرَة) و(مُتَفِد) والاصل فيه (مُؤْتَد) بإبدال الواو تاء، (ومختار) وأصله: (مُخْتِيز)، تحركت الياء وفتح ما قبلها فقلبت ألفاً.⁽³⁾
- مُفْعِل، نحو (مُدْحَرَج، ومُدْحَرَجَة).
- مُتَفَاعِل، نحو (مُتَقَارِب، ومُتَقَارِبَة).
- مُتَفَعِّل، نحو (مُتَدَحْرَج، ومُتَدَحْرَجَة).
- مُسْتَفْعِل، نحو (مُسْتَحْرَج، ومُسْتَحْرَجَة).
- مُفْعُول، نحو (مُحَوَّل، ومُحَوَّلَة).
- مُفْعِيل، نحو (مُيَاطِر، ومُيَاطِرَة).
- مُفْعَل، نحو (مُعَلِّم، ومُعَلِّمَة).
- مُتَفَعِّل، نحو (مُتَعَلِّم، ومُتَعَلِّمَة).
- مُفْعِلِل، نحو (مُخْرُجِم، ومُخْرُجِمَة).
- مُفْعُولِج، نحو (مُسَوِّب، ومُسَوِّبَة).
- مُفْعُولِج، نحو (مُحَوِّل، ومُحَوِّلَة).
- مُفْعُول، نحو (مُعْلَوِّط).⁽⁴⁾

ب- وظيفته النحوية:

من المعلوم أن النحو يتخذ لمعانيه مباني إلا ما يقدمه له الصرف، فصيغة (فاعل) مثلاً بنية صرفية لا يفهم معناها ووظيفتها إلا من السياق، فقد تكون فعل أمر، نحو (قاتل الأعداء) أو فعلاً ماضياً، نحو ((المجاهد قاتل الأعداء حتى النصر)) أو أسم فاعل، نحو: ((أقاتل عدوك إن تمكنت منه))، والسياق هو الذي يحدد مدلول المباني الصرفية، فاسم الفاعل في الجملة الأخيرة، أعتمد على شيء قبله، وهو الاستفهام (أقاتل)، ومدلوله على الحال أو الاستفهام المتحققة من السياق إذا اجتمعت فيه ثلاثة أشياء ((الحدث، والحدث، والذات الفاعلة))، لذا قال النحاة بعمله لجريانه مجرى الفعل، لفظاً ومعنى.⁽⁵⁾

(1) ينظر: تأملات في بعض ظواهر حذف الصرفي، فوزي حسن الشايب (بحث منشور) ص71.

(2) ينظر: كتاب سيبويه 299/4، وشرح جمل الزجاجي 413/2، وشرح الأشموني 244/2 وهمع الهوامع 287/3.

(3) ينظر: التسهيل 310 – 311.

(4) ينظر: ديوان الادب 321/1 – 322، وقضايا نحوية صرفية 57 – 58.

(5) ينظر: شرح ألفية ابن مالك 171، وشرح شذور الذهب 395، وشرح ابن عقيل 71/3.

قال ابن السراج: ((اسم الفاعل يعمل عمل الفعل هو الذي يجري على فعله ويطرد القياس فيه، ويجوز أن ينعت به اسماً قبله نكرة، كما تنعت الفعل الذي أشتق منه ذلك الاسم، ويذكر ويؤنث، وتدخله الألف واللام، ويجمع بالواو والنون، كالفعل إذا قلت: يفعلون)).⁽¹⁾ ولأسم الفاعل العامل حالتان ذكرهما النحاة في مظانهم اللغوية: أولاً: أسم الفاعل المجرد من (أل):

ذكر النحاة أن أسم الفاعل المجرد من (أل) الموصولة يعمل عمل فعله من حيث الرفع والنصب لجريانه مجرى الفعل، نحو (هذا رجلٌ ضاربٌ زيداً)⁽²⁾ ولكن بشروط هي:

أ- دلالاته على الحال أو الاستقبال فلا يعمل إن كان ماضياً⁽³⁾، وقيل: يرفع فاعلاً ولا ينصب مفعولاً، لعدم الحاجة في الرفع إلى شرط الزمان، ولمشابهته للفعل لفظاً ومعنى⁽⁴⁾ ومنه قوله تعالى ((وكلبهم باسط ذراعيه بالصيد)).⁽⁵⁾

حيث أولت هذه الآية على حكاية الحال وهو رأي الجمهور خلافاً للكسائي وهشام.⁽⁶⁾ ب- أن يكون معتمداً على شي قبله، يقربه من الفاعلية⁽⁷⁾. قال ابن هشام ((وليس إعمال الذي بمعنى الحال أو الاستقبال جائزاً مطلقاً، بل لابد من اشتراط الاعتماد)).⁽⁸⁾ أي: أن يكون مسبوفاً بنفي، نحو (راعٍ في قول الشاعر:

ما راعِ الخَلانَ ذمّةً ناكثٍ بل مَنْ وفى الخليلَ خليلاً⁽⁹⁾

فاسم الفاعل (راعٍ) رفع فاعلاً (الخلان) ونصب مفعولاً (ذمّة) لاعتماده على نفي قبله، أو يكون مسبوفاً باستفهام، نحو (أناؤي) في قول الشاعر:

أناؤي رجالك قتل أمرئ من العز في حبك أعتاض ذلاً⁽¹⁰⁾

أو موصوفاً باسم الفاعل، نحو: (مررتُ برجلٍ ضاربٍ عمراً)⁽¹¹⁾. أو خبراً لمبتدأ، نحو (خالدٌ مسافرٌ أبوةً)⁽¹²⁾. أو مسبوفاً بحرف النداء، نحو ((يا طالعاً جبلاً)) وهو مذهب ابن مالك، وعده بعضهم مما أعتمد على موصوف، لأن التقدير ((يا رجلاً طالعاً جبلاً))، وليس حرف النداء مما يقرب من الفعل، لأنه خاص بالاسم.⁽¹³⁾ وذكر النحاة أن الموصوف والاستفهام قد يأتي مقدراً، فمن الأول قول الشاعر:

وماكلٌ ذي لبٍّ بمؤتيك نصحه وماكل مؤتٍ نصحه بلبيب⁽¹⁴⁾

فتقديره: (ماكل رجلٍ مؤتٍ نصحه، ومن الثاني قول الشاعر:

ليت شعري مقيم العذر قومي لي أم هم في الحب لي عاذلونا⁽¹⁾

(1) الأصول في النحو 122/1.

(2) ينظر: كتاب سيبويه 17/1، والجمال للزجاجي 84، والمفصل 121/2، وشرح المفصل 76/6.

(3) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح 505/1، وشرح المكودي 163.

(4) ينظر: شرح ابن الحاجب 485/3.

(5) سورة الكهف / 18.

(6) ينظر: المفصل 121/2، وشرح شذور الذهب 396، وينظر: هامش المحقق.

(7) ينظر: شرح الأشموني 216/2.

(8) شرح اللحة البدرية 61/2.

(9) من شواهد شرح شذور الذهب 397.

(10) من شواهد شذور الذهب 397، وهمع الهوامع 53/3.

(11) ينظر: منحة الواهب العلية 597/2.

(12) ينظر: جامع الدروس العربية 210/3.

(13) ينظر: شرح ألفية ابن مالك، لأبن الناظم 171، وشرح المكودي 164.

(14) من شواهد كتاب سيبويه 441/4، وهمع الهوامع 54/3.

فتقديره: ((أمقيم العذرَ قومي))، فشرط الاعتماد عند جمهور النحاة أمرٌ لابد منه، في حين أجاز الأخفش والكوفيون عمل أسم الفاعل المجرد من (أل) بدون أعتماده على شيء. (2)

ت- ألا يكون مصغراً، ولا موصوفاً، إذ لا يجوز ((هذا ضويرب زيدا)) بل يجب فيه الإضافة وهو مذهب البصريين والفرء، بخلاف الكسائي والكوفيون فقد جَوَزُوا ذلك. (3)

وذكر السيوطي أنَّ اسم الفاعل الملازم للصفة يعمل، نحو (كميت) في قول الشاعر:

فما طعمُ راحٍ في الزجاج مُدَمَّةً تَرَفَّرَقَ في الأيدي كُمَيْتٌ عَصِيرُهَا (4)

ولا يعمل الموصوف قبل تمام العمل، فلا يقال: ((هذا ضاربٌ عاقل زيدا)) وإن وصف بعد تمام العمل جاز، بخلاف الكسائي وباقي الكوفيون فقد أجازوه مطلقاً. (5)

ثانياً: أسم الفاعل الواقع صلة لـ (أل)

يرى أغلب النحاة أن أسم الفاعل إذا اقترن بالألف واللام عملَ عمل الفعل مطلقاً سواءً أكان دالاً على المضي أم الحال، أم الاستقبال، لأن (أل) موصولة، وحق الصلة أن تكون جملة وأسم الفاعل فيها نائب مناب الفعل الواقع صلة الموصول. (6)

ومنه قول الشاعر:

القاتلين الملكَ الحَلاَجلَا خيرُ معدٍ حَسَباً ونائلاً (7)

فأسم الفاعل (القاتلين) عمل النصب في المفعول به (الملك).

ويرى المازني والرماني أنه لا يعمل إلا ماضياً، وزعم الأخفش أنه لا يعمل مطلقاً وأن أسم المنصوب بعده منصوب على التشبيه بالمفعول به، لأن (أل) جاءت للتعريف. (8)

وعلى هذا فالاسم المنصوب بعده يكون منصوباً باسم الفاعل وهو رأي الجمهور، أو التشبيه بالمفعول، وهو رأي الأخفش، أو بفعل مضمر إن لم يكن دالاً على الماضي عمل، وهو رأي الرماني، ويتبين أن أسم الفاعل يعمل عمل فعله، أي: يرفع فاعلاً، وينصب مفعولاً به، بحسب فعله متعدياً أو لزوماً، وذلك على النحو الآتي:

1. أسم الفاعل يرفع فاعلاً ظاهراً، إن دلّ على الحال أو الاستقبال، وأن يكون مسبقاً بشيء ومنوناً في حالة الافراد أو في حالتي الإفراد وجمع المؤنث السالم ويكون مختوماً بالنون في حالتي التنثية، أو جمع المذكر السالم، أما إذا كان مقروناً بـ (أل) فيعمل في الأزمنة الثلاثة. (9)

2. أسم الفاعل يرفع الضمير البارز إن دلّ على الحال أو الاستقبال أما حين يدل على الماضي ففيه خلاف، إذا كان الضمير مستتراً فلا خلاف في رفعه، ويجب أن يعود على غائب. (10)

3. أسم الفاعل لا يتعدى إلى المفعول إلا إذا دل على حال أو استقبال، وهو رأي أغلب النحاة، وفيه وجهان.

أ- تنوينه ونصب ما بعده لمضارعتة للمستقبل، نحو: (هو ضاربٌ زيدا غداً).

ب- حذف التنوين وأضافته إلى مفعوله، فيكون المضاف إليه مفعولاً به في المعنى، نحو ((هذا ضاربٌ زيدٌ

(1) من شواهد شذور الذهب 399، وجمع الهوامع 54/3.

(2) ينظر: شرح كافية ابن الحاجب 486/3، وشرح اللحة البدرية 63/2.

(3) ينظر: شفاء العليل 623/2، وجمع الهوامع 54/3.

(4) من شواهد جمع الهوامع 55/3، وشرح الأشموني 217/2.

(5) ينظر: الجمل في النحو، للزجاجي 84، وشفاء العليل 623/2، وشرح الأشموني 217/2.

(6) ينظر: الاصول في النحو 129/1، وشرح المفصل 77/6، وشرح ابن عقيل 76/3.

(7) من شواهد شرح شذور الذهب 395.

(8) ينظر: ارتشاف الضرب 185/3، وشرح ابن عقيل 76/3.

(9) ينظر: أوضح المسالك 248/2، ومنحة الواهب العلية 596/2.

(10) ينظر: النحو الوافي 247/3.

(11) ينظر: المقتضب 149/4، والجمل، للزجاجي 85 - 87، ومعاني النحو 165/3، والكافي في النحو والصرف 242.

ت- وإذا كانت الصيغة الصرفية لأسم الفاعل قد جاءت من الثلاثي على وزن (فاعل) ومن غير الثلاثي على وزن مضارعه مع قلب الياء المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر، فذلك قياس مطرد عند أغلب اللغويين.⁽¹⁾

ويبدو أن هناك علاقة بين طبيعته الصرفية وتركيبه النحوي من حيث كونه يدلّ على الحدث والحدوث والفاعلية، ويتضح أثر الصيغة في التركيب النحوي من السياق فقد تناول علماء العربية الصفات القياسية لعمل أسم الفاعل، وقد روعي في ذلك الاعتماد على تتوين، أو إضافة، أو الوصل بـ (أل)، كما أشتراطوا الدلالة على الزمن الحاضر أو المستقبل، لذا عُوِّلت صيغ أسم الفاعل معاملة الأفعال، ويتضح أثر الصيغة في التركيب النحوي أيضاً مما قاله النحاة عن حالات إعراب الوصف الرفع ما بعده، من وجوب، الابتدائية، وجوب الخبرية، وجواز الأمرين، والاعتماد على نفي، أو استفهام، أو نداء، أو موصوف وغيره، نحو: (أقائم أخواك) فـ (قائم) مبتدأ، و(أخواك) فاعل سد مسد الخبر، لأنّ (أقائم) تنتمي لـ (أيقوم)، بالشروط التي ذكرناها، ولا يجوز أن يكون (أخواك) مبتدأ مؤخرًا، لأنه لا يخبر بالمتى عن المفرد، ولا العكس.

هذه أحكام اقتضتها الصيغة، فأُنْ طابق الوصف ما بعده في غير الأفراد وهو التنثية والجمع، فتعيّنت خبريته، نحو: (أقائم أخواك)، و(أقائمون أخوتك)، فالوصف من هذه التراكيب خبر مقدم، والمرفوع مبتدأ مؤخر.⁽²⁾

وعندما نتحدث عن صيغة أسم الفاعل لانقصد أنّها داخلية في النحو، وإنّما ذات أثر يكشفه السياق وتعلقه بالعوارض اللاحقة للكلم، من فاعلية ومفعولية، وإضافة وغيرها.⁽³⁾

فصيغة أسم الفاعل يقصدُ بها الدلالة الوظيفية المرتبطة بالتوالي الثابت للحركات، والسكنات في الأساس وحده، أو في الأساس والزوائد.⁽⁴⁾

فالوحدة الصرفية أو دالة النسبة، أو عامل الصيغة كما يسميها بعض الباحثين تشترك في تحديد القيمة الصرفية للكلمات، وتشير في الوقت نفسه إلى النسب النحوية التي تربط الأفكار الموجودة في الجملة بعضها ببعض.⁽⁵⁾ يتبين من هذا كله أنّ نحو أي لغة يتكون من الوسائل التي تحدده المعاني الخاصة بالبنية، ومن هنا تتضح العلاقة بين الوظيفتين الصرفية والنحوية في هذا الجانب.

الخاتمة

وأخيراً أُملي أن يكون هذا البحث قد ألقى ضوءً على موضوع اسم الفاعل والمحوّر التي تضمن هذا بحث والذي أرجوا مخلصاً أن تتال الرضا وفي أدناه النتائج التي تمخض عنها، وهي:

1. اسم الفاعل من المباني الصرفية الدالة على الحدث والحدوث على سبيل الانقطاع والتجدد.
2. يرى بعض المحدثين أن اسم الفاعل من (الناقص) يرجع الى أساس واحد أيما كانت الحركة الاعرابية.
3. يرى الباحث أن هناك علاقة بين اسم الفاعل وعلاقته الصرفية وتركيبه النحوي من حيث كونه يدل على الحدث والحدوث والفاعلية.
4. الوحدة الصرفية أو دالة النسبة، أو عامل الصيغة كما يسميها بعض الباحثين تشترك في تحديد القيمة الصرفية للكلمات وتشير في الوقت نفسه إلى النسب النحوية التي تربط الأفكار الموجودة في الجملة بعضها ببعض.
5. يرى أغلب النحاة أن اسم الفاعل اذا اقترن بالألف واللام عمل الفعل مطلقاً سواء أكان دالاً على الماضي أم الحال، أم الاستقبال، لأنّ (أل) الموصولة من حق الصلة أن يكون جملة، واسم الفاعل فيها نائب مناب الفعل الواقعة صلة الموصول.

(1) ينظر: شرح المقدمة المحسبة 389/2، وشرح جمل الزجاجي 413/2.

(2) ينظر: شرح التصريح على التوضيح 158/1.

(3) ينظر: المصدر نفسه 352/2 – 353.

(4) ينظر: التطريز اللغوي 54.

(5) ينظر: مناهج البحث اللغوي لتمام حسان 221.

المصادر

القرآن الكريم

1. ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان الأندلسي، (ت745هـ).
2. الأداء الراقية الحديثة في تيسير قواعد اللغة العربية وبيان أسرها، محمد كاظم المالكى، ط10، مطبعة الآداب، النجف، 1377 هـ - 1988م.
3. أسرار العربية لابن الأنباري (عبد الرحمن بن محمد (ت577هـ)) تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1418 هـ - 1997م.
4. الأصول في النحو لابن السراج (أبي بكر محمد بن سهل (ت306هـ))، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط3، بيروت، 1988.
5. أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، فاضل مصطفى الساقى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1397 هـ - 1977م.
6. الإنتصار لسيبويه على المبرد، لابن ولاد (أبي العباس أحمد بن محمد (ت332هـ))، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1416 هـ - 1996م.
7. أوضح المسالك الى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصار (أبي محمد عبد الله بن جمال (ت761هـ))، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الندوة الجديدة، ط6، بيروت، 1980م.
8. تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، لابن مالك (جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجبالي الأندلسي (ت672هـ))، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، 1387 هـ - 1967م.
9. التطريز اللغوي، محمد خليفة الدناغ، منشورات جامعة قار يونس، ط1، بنغازي، 1997م.
10. تفسير الفخر الرازي المشهور ب(التفسير الكثير ومفاتيح الغيب) للرازي (محمد الرازي فخر الدين (ت604هـ)، دار الفكر، ط3، بيروت، 1985م.
11. جامع الدروس العربية، للغلاييني (مصطفى الغلاييني (ت1364هـ))، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1421 هـ - 2000م.
12. الجمل في النحو للزجاجي (أبي القاسم عبد الرحمن بن اسحاق (ت340هـ))، تحقيق: علي توفيق الحمد، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1404 هـ - 1984م.
13. حاشية الصبان على شرح الأشموني (محمد بن علي الصبان (ت1206هـ))، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.
14. دلائل الإعجاز، للجرجاني (عبد القاهر أبي بكر بن عبد الرحمن بن محمد (ت471هـ))، تحقيق: محمد رضوان الداية، وفائز الداية، مكتبة سعد الدين، ط2، دمشق، 1407 هـ - 1987م.
15. ديوان الأدب للفارابي (إسحاق بن إبراهيم (ت350هـ))، تحقيق: أحمد مختار عمر، الهيئة العامة لشؤون مطابع الأميرية، ط1، 1974م.
16. رسالة في اسم الفاعل المراد به الاستمرار في جميع الأزمنة للعبادي (أحمد بن قسام (ت994هـ))، تحقيق: محمد حسن عودة، دار الفرقان، ط1، 1403 هـ.
17. زبدة الأقوال في شرح قصيدة أبنية الأفعال، لابن الناظم (بدر الدين محمد بن محمد (ت686هـ))، تحقيق: ناصر حسين علي، المطبعة التعاونية، ط1، دمشق، 1412 هـ.
18. سر صناعة الأعراب، لابن جني (أبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ))، تحقيق: مصطفى السقا ومحمد الزفزاف، وإبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط1، القاهرة، 1374 هـ - 1954م.

19. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لابن عقيل (قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت769هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، مطبعة باقري، 1414هـ - 1994م.
20. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (أبي الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى (ت929هـ))، تحقيق: حسن حمد، ط1، دار الكتب العلمية، 1419هـ - 1998م.
21. شرح الجمل للزجاجي لابن عصفور (علي بن مؤمن بن علي (ت669هـ))، تحقيق: صاحب أبي جناح عالم الكتب، ط1، بيروت، 1999.
22. شرح التصريح على التوضيح للأزهري (خالد بن عبد الله الجرجاوي الأزهري (ت905هـ))، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ط1، 1454هـ.
23. شرح الحدود النحوية للفاكهي (عبد الله بن أحمد بن علي (ت972هـ))، تحقيق: زكي فهمي الألوسي، دار الكتب للطباعة والنشر، ط1، الموصل، 1988م.
24. شرح شافية ابن الحاجب للرضي الاسترأبادي (رضي الدين محمد بن الحسن (ت686هـ))، تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، ومحمد محي الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
25. شرح شنور الذهب في معرفة كلام العرب لابن هشام (أبي محمد عبدالله جمال الدين (ت761هـ))، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ط1، بيروت، 1416هـ - 1995م.
26. شفاء العليل في إيضاح التسهيل للسلسلي (أبي عبد الله محمد بن عيسى (ت770هـ))، تحقيق: الشريف عبد الله علي الحسيني البركاني، المكتبة الفيصلية، ط1، مكة المكرمة، 1406هـ - 1986.
27. شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام (أبي محمد عبد الله بن جمال الدين (ت761هـ))، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت.
28. شرح اللوحة البدرية في علم اللغة العربية لابن هشام الأنصاري (عبد الله بن يوسف بن عبد الله (ت761هـ))، تحقيق: هادي نهر، مطبعة جامعة بغداد، ط1، بغداد، 1397هـ - 1977م.
29. شرح المراح في التصريف للعيني (بدر الدين محمود بن أحمد (ت855هـ))، تحقيق: عبد الستار جواد، مطبعة الرشيد، بغداد، 1990م.
30. شرح المفصل لابن يعيش (موفق الدين بن يعيش النحوي (ت643هـ))، عالم الكتب، بيروت.
31. شرح المقدمة المحسبة لابن بابشاذ (طاهر بن أحمد (ت469هـ))، تحقيق: خالد عبد الكريم، ط1، الكويت، 1976م.
32. شرح المكوذ على ألفية ابن مالك في علمي الصرف والنحو للمكوذي (أبي زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح (ت807هـ))، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ - 1996م.
33. العربية الفصحى نحو بناء لغوي جديد، هنري فليش، تحقيق: عبد الصبور شاهين، دار المشرق، ط1، بيروت، 1986م.
34. علل النحو لابن الوراق (محمد بن عبد الله (ت381هـ))، تحقيق: محمود جاسم الدرويش، بيت الحكمة، ط1، بغداد، 2002م.
35. الفصول في العربية لابن الدهان (أبي محمد سعيد بن المبارك (ت569هـ))، تحقيق: فائز فارس، ط1، دار الأمل، الأردن، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1409هـ - 1988م.
36. الفعل زمانه وأبنيته، إبراهيم السامرائي، مطبعة العاني، ط1، بغداد، 1386هـ - 1966م.
37. في تصريف الأسماء، عبد الرحمن محمد شاهين، مكتبة الشباب، ط1، مصر، 1977م.
38. قضايا نحوية وصرفية، ناصر حسين علي، المطبعة التعاونية، ط1، دمشق، 1409هـ - 1989م.

39. الكافي في الصرف والنحو والإعراب، جوزيف إلياس وجرجس ناصيف، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1998م.
40. كتاب سيبويه (أبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر (ت180هـ))، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3، عالم الكتب، بيروت، 1403هـ - 1983م.
41. الكليات للكوفي (أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني (ت1095هـ))، دار الطباعة العامة، بولاق، مصر، 1253هـ.
42. لسان العرب لابن منظور (محمد بن مكرم (ت711هـ))، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.
43. المبدع في التصريف لأبي حيان (محمد بن يوسف بن علي (ت745هـ))، تحقيق: عبد الحميد السيد طلب، دار العربية للنشر والتوزيع، ط1، الكويت، 1402هـ - 1982م.
44. مجالس ثعلب (أبي عباس أحمد بن يحيى بن ثعلب (ت291هـ))، تحقيق: عبد السلام هارون، دار المعارف، ط3، مصر، 1960.
45. المخصص لابن سيده (أبي الحسن علي بن اسماعيل النحوي (ت458هـ))، دار الفكر، ط1، بيروت، 1398هـ - 1978م.
46. مذاهب وآراء في نشوء اللغة وتدرج معانيها، صلاح الدين الزعبلوي، دار المجد، ط1، دمشق، 1989م.
47. معاني النحو - فاضل صالح السامرائي، جامعة بغداد، بيت الحكمة، 1990م.
48. معاني الأبنية في العربية، فاضل صالح السامرائي، جامعة بغداد، ط1، 1401هـ - 1981م.
49. المقتصد في شرح الإيضاح للجرجاني (عبد القاهر أبي بكر بن عبد الرحمن بن محمد (ت471هـ))، تحقيق: كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، 1982م.
50. المقتضب للمبرد (أبي العباس (ت285هـ))، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، دار الفكر، بيروت.
51. المقرب لابن عصفور (علب بن مؤمن (ت285هـ))، تحقيق: أحمد عبد الستار الجوارى، وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، ط1، بغداد، 1986م.
52. مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 1979م.
53. مناهل الرجال ومراضع الأطفال، بلبان معاني لامية الأفعال، للهروري (محمد أمين بن عبد الله الأثيوبي)، ط1، مكتبة الارشاد، ط1، صنعاء، 1417هـ - 1997م.
54. منحة الواهب العلية شرح شواهد الكواكب الدرية، عبد الله يحيى الشعبي، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، بيروت، 1420هـ - 2000م.
55. المنصف لابن جني (الإمام أبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ))، تحقيق: إبراهيم مصطفى عبد الله أمين، مطبعة البابي الحالي، ط1، مصر، 1373هـ - 1954م.
56. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي (جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ))، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1418هـ - 1998م.

البحوث الجامعية

- تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي، فوزية حسن الشايب، حوليان، جامعة الكويت، الحولية العاشرة، 1989م.

الاعتراض في الموروث العربي - مفهومه وقيّمته في النص

أ.د. ثامر سمير حسن الشمري

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Objection in the Arabic Heritage – Its Concept and Value in the Text

Prof. Dr. Thamir Sameer Hasan Al-Shimmari

College of basic Education / University of Babylon

dr.thaar@yahoo.com

Abstract

The research studied objection linguistically and terminologically. It is noticeable that the linguists do not greatly vary in specifying the concept of objection; the definitions extensively similar. Terminologically speaking, its definition is closely related to its linguistic concept; objection relies on hindering the linguistic process attracting the reader's attention to another new matter without referring to its defect or affecting it negatively. The research also included the old critics' attitudes towards this phenomenon and its effect on the text whether it is a Quran or poetic text.

الملخص:

في بحثنا هذا تمت دراسة الاعتراض لغة واصطلاحاً، ولحظنا فيه عدم اختلاف أصحاب اللغة كثيراً في تحديد مفهوم الاعتراض، فقد جاءت التعريفات متشابهة إلى حد كبير، وكان تعريفه من الناحية الاصطلاحية ذا صلة قوية ومتماسكة مع مفهومه لغة، فالاعتراض يقوم بايقاف العملية اللغوية، ملفتاً القارئ إلى مسألة جديدة أخرى، من دون أن يعيها أو يؤثر فيها سلبياً، كما تناولنا فيه موقف النقاد القدامى من الظاهرة، وأثره في النص سواء أكان نصّاً قرآنياً، أم نصّاً شعرياً.

الكلمات المفتاحية: الاعتراض، المفهوم، النص

الاعتراض لغة:

لم يختلف أصحاب اللغة كثيراً في تحديد مفهوم الاعتراض، بل جاءت تعريفاتهم له متشابهة إلى حد كبير، وكان الاختلاف محصوراً في حيز ضيق، من خلال الزيادة في التعريف له أو الاختصار، لذا آثرنا التفصيل في عرض التعريفات كما جاءت لدى اللغويين من دون الاختصار أو الإشارة إلى التعريفات المتشابهة؛ لما في ذلك من إبراز لمفهوم الاعتراض لغة بحسب التسلسل الزمني لمن تداولوا تعريفه وبيّنوا مفهومه.

جاء في (تهذيب اللغة) لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت370هـ)، " ويقال اعترض الشيء، إذا منع، كالخشبة المعترضة في الطريق تمنع السالكين سلوكها. واعترض فلان عرض فلان، إذا وقع فيه وتنقصه في عرضه وحسبه. ويقال اعترض له بسهم، إذا أقبل به قبله فأصابه. واعترض الفرس في رسته، إذا لم يستقم لقائده".⁽¹⁾

أما في (معجم مقاييس اللغة)، لأبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي (ت395هـ)، فورد قوله: " اعترض في الأمر فلان، إذا أدخل نفسه فيه، وعارضت فلاناً في الطريق، وعارضته بالكتاب، واعترضت أعطي من أقبل وأدبر، وهذا هو القياس؛ واعترض فلان عرض فلان يقع فيه، أي يفعل فعلاً يأخذ عرض عرضه، واعترض الفرس، إذا لم يستقم لقائده".⁽²⁾

ولم يبتعد الرازي (ت666هـ) في (مختار الصحاح) في تحديده مفهوم الاعتراض لغة عن سابقيه، بل اقترب كثيراً منهما، فبدأ حد الاعتراض لديه من خلال قوله: " واعترض الشيء، صار عارضاً كالخشبة المعترضة في النهر. يقال: اعترض الشيء دون الشيء أي حال دونه".⁽³⁾

(1) تهذيب اللغة، مادة عرض.
(2) معجم مقاييس اللغة، مادة عرض.
(3) مختار الصحاح، مادة عرض.

وعلى النحو هذا تتوالى التعريفات اللغوية في مفهوم الاعتراض من دون اختلاف كبير بين اللغويين، فهذا ابن منظور (ت711هـ) في (لسان العرب) يردد ما تكلم عليه السابقون، يقول: "واعترض: انتصب ومنع وصار عارضاً كالخشبة المنتصبة في النهر والطريق ونحوها تمنع السالكين سلوكها، ويقال اعترض الشيء دون الشيء أي حال دونه".⁽¹⁾ وعرفه الفيروز أبادي (ت718هـ) في (القاموس المحيط) بقوله: "والاعتراض: المنع والأصل فيه أن الطريق إذا اعترض فيه بناءً أو غيره منع السابلة من سلوكه. واعترض: صار وقت العرض ركباً، وصار كالخشبة المعتضة في النهر".⁽²⁾

على الرغم من التغيير الطارئ على بعض الألفاظ في تعريف الفيروز أبادي، نجد الدلالة باقية كما هي لدى السابقين له، فتعريفه لا يخرج -في مضمونه- عن وجود شيء مانع يحول دون شيء آخر من السير بطريقة اعتيادية، وهذا ما طرحه السابقون كلٌ بحسب أسلوبه وألفاظه التي اختارها.

وكذا الحال مع الفيومي (ت770هـ) في (قاموس المصباح المنير)، فهو الآخر لم يضيف شيئاً يُغيّر من مفهوم الاعتراض لغة، وذلك في تعريفه له؛ إذ قال: "يُقال: سُرْتُ (فَعَرَضَ) لي في الطريق (عارضاً) من خبلٍ ونحوه أي مانع يمنع من المضي و(اعترض) لي بمعناه".⁽³⁾

ولم تخرج التعريفات الأخر التي حاولت تحديد مفهوم الاعتراض لغة عن مضمون التعريفات التي تمثلنا بها جميعاً، حتى لدى المحدثين من المعنيين بالاعتراض⁽⁴⁾، فكلها كانت تدل على مضمون واحد تقريباً، وهو وجود مانع أو عارض يحول الشيء دون الشيء، بمعنى أن هناك أمراً يوقف السير الطبيعي للإنسان أو الأشياء، فيكسر الرتابة والاستمرارية، سواء أكانت بناءً في الطريق أم جبلاً أم خشبةً في النهر كما رأينا.

الاعتراض اصطلاحاً:

إن مفهوم الاعتراض -بوصفه ظاهرة لغوية وبلاغية- اصطلاحاً، كان ذا صلة قوية ومتماسكة مع مفهومه لغة، إذ كان المفهومان قريبين جداً في الدلالة، وذلك واضح من خلال التعريفات التي تداولها أصحاب اللغة والبلاغة، والتي وصفوا بها الاعتراض اصطلاحاً، فهو (الاعتراض) لدى (الحاتمي) (ت388هـ) "أن يكون الشاعر أخذاً في معنى فيعدل عنه إلى غيره، قبل أن يتم الأول، ثم يعود إليه فيتمه".⁽⁵⁾

وعرفه أبو هلال العسكري (ت395هـ) بأنه: "اعتراض كلام في كلام لم يتم، ثم يرجع إليه فيتمه"⁽⁶⁾، وفي الوقت الذي يتفق فيه الحاتمي وأبو هلال العسكري على تسميته بالاعتراض، نجد الآمدي (ت456هـ) مطلقاً على الظاهرة تسمية (الالتفات) بدلاً من الاعتراض، ثم يعرفه بقوله: "وسبيله أن يكون الشاعر أخذاً من معنى ثم يعرض له غيره فيعدل عن الأول إلى الثاني فيأتي به، ثم يعود إلى الأول من غير أن يخل في شيء مما يشد الأول".⁽⁷⁾

والاعتراض لدى ابن شيث القرشي (ت: في أواخر القرن السادس الهجري) "أن يذكر قضية ثم يحاشيه منها"⁽⁸⁾. وهو لدى ابن الأثير الجزري (ت637هـ) "كل كلام أدخل فيه لفظ مفرد أو مركب لو سقط لبقي الأول على حاله".⁽⁹⁾ وعرفه الخطيب القزويني (ت739هـ) بقوله: "وهو أن يؤتى في أثناء كلام أو بين كلامين متصليين معنىً بجملة أو أكثر لا محل لها من الإعراب لنكتة".⁽¹⁰⁾

(1) لسان العرب، مادة عرض.

(2) القاموس المحيط، مادة عرض.

(3) قاموس المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، مادة عرض.

(4) ينظر: المعجم الوسيط، مادة عرض، ومعجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مادة عرض.

(5) حلية المحاضرة في صناعة الشعر 157/1.

(6) كتاب الصناعتين الكتابة والشعر 441.

(7) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده 45/2.

(8) معالم الكتابة ومغانم الإصابة 80.

(9) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 163/2.

(10) الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع 158.

واقترع تعريف الزركشي (ت794هـ) للاعتراض كثيراً من تعريف الخطيب القزويني له، فقد عرّفه الزركشي بقوله: "وهو أن يؤتى في أثناء كلام أو كلامين متصلين معنى، بشيء يتم الغرض الأصلي بدونه، ولا يفوت بفواته، فيكون فاصلاً بين الكلام والكلامين لنكتة".⁽¹⁾

غير أن الزركشي أضاف تعريفاً آخر أكثر نضجاً من التعريف السابق المتداول لدى أكثر الذين سبقوه - زمنياً - وذلك حين قال: "وقيل: هو إرادة وصف شيئين: الأول منهما قصداً، والثاني بطريق الانجرار؛ وله تعلق بالأول بضرب من التأكيد".⁽²⁾ ثم أضاف أنه (الاعتراض) عند النحاة جملة صغرى تتخلل جملة كبرى؛ على جهة التأكيد⁽³⁾، وهذان المفهومان الأخيران يبدوان أكثر دقة، وأقوى دلالة في بيان مفهوم الاعتراض من حيث المصطلح.

ولم تخرج التعريفات الأخرى عن دلالة التعريفات السابقة، فالاعتراض لدى ابن حجة الحموي (ت837هـ) عبارة عن جملة تعترض بين كلامين تفيد زيادة في معنى غرض المتكلم⁽⁴⁾.

ومفهوم الاعتراض لدى علي بن محمد الجرجاني (ت861هـ) "هو أن يأتي في أثناء كلام، أو بين كلامين متصلين، معنى بجملة أو أكثر لا محل لها من الاعراب لنكتة سوى رفع الإبهام".⁽⁵⁾

مما سبق يتبين لنا أن هناك علاقة قوية بين مفهوم الاعتراض لغة واصطلاحاً؛ فهو في اللغة دلّ على وجود مانع في الطريق كالبناء أو الجبل، وقد يكون ذلك المانع في النهر كالخشبة، مما يؤدي إلى عرقلة السير في كليهما، وبدا ذلك المعنى نفسه جلياً في مفهومه الاصطلاحي، مع الفارق في الدلالة، كون الاعتراض مصطلحاً من المفاهيم التي تتصل بقضية لغوية معنوية لا مادية كما في المفهوم اللغوي، إذ اتضح لنا أن الاعتراض يقوم بإيقاف العملية اللغوية سواء أكانت في الكلام الاعتيادي، أم في القرآن الكريم، أم في الشعر، فهو (الاعتراض) يوقف الجملة الأولى ويقطعها، ملفتاً القارئ أو السامع إلى مسألة أو قضية أخرى، ثم تتم العودة لإتمام الجملة الأولى من دون إصابتها بعيب، أو التأثير فيها سلبياً، بل على العكس، يكون التأثير إيجابياً في أكثر الأحيان، فهذه العملية تحرّك عقل المتلقي (قارئاً ومستمعاً)، وتجعله يتساءل عن السرّ في تنوّع الخطاب، وحينها سيدرك أن وراء ذلك دلالات ومقاصد مهمة.

قيمة الاعتراض في النص:

بعد أن تبين لنا مفهوم الاعتراض لغة واصطلاحاً، أن لنا أن نتعرّف قيمته في النص اللغوي، سواء أكان في النصّ الإلهي (القرآن الكريم)، أم في النصّ الشعري، من خلال الاستقراء الدقيق للموروث البلاغي والنقدي عند العرب القدماء، الذين أولوه عناية كبيرة في دراساتهم ومؤلفاتهم، على الرغم من اختلاف كثير منهم في بيان تلك القيمة، أو في تحديد المفهوم أصلاً، كما سيّضح لنا فيما سيأتي.

إنّ بعض البلاغيين والنقاد القدماء عدّوا الاعتراض أمراً مستحسناً في النصّ اللغوي بصرف النظر عن هوية ذلك النصّ وجنسه، في الوقت الذي عدّه فيه بعضهم حشواً ليس من ورائه طائل، لذا أثّرنا عرض تلك المواقف بشيء من التفصيل لأهميتها في بيان القيمة الحقيقية للاعتراض، سواء أكان الحديث - عن تلك القيمة - في النصّ القرآني أم في الشعر.

فقد استحسن ابن المعتز (ت296هـ) الاعتراض، وعدّه من محاسن الكلام والشعر على السواء، حين قال: "ومن محاسن الكلام أيضاً والشعر اعتراض كلام في كلام لم يتمّ معناه ثم يعود إليه فيتمّه في بيت واحد"⁽⁶⁾، غير أننا نستدرك على الوهم الذي وقع فيه ابن المعتز في نهاية قوله الذي جاء فيه أن تتميم المعنى يكون في بيت واحد، علماً أنه (ابن المعتز) انفرد وحده من دون النقاد والبلاغيين الذين جاءوا بعده بالمعلومة هذه التي يمكن أن أصفها بغير الدقّة، إذ لم

(1) البرهان في علوم القرآن 62/3.

(2) م.ن 62/3.

(3) م.ن 62/3.

(4) خزانة الأدب وغاية الأرب 366.

(5) كتاب التعريفات/24، وينظر: المعجم المفصل في اللغة والأدب، نحو-صرف-بلاغة-عروض-إملاء-فقه اللغة-أدب-نقد-فكر أدبي 166/1.

(6) كتاب البديع/59.

يشترط من جاء بعده أن يتم معنى الجملة الأولى ببيت واحد فقط بعد مجيء الجملة أو الكلمة الاعتراضية، إذ كان واهماً بالتحديد هذا، مع أنه تمثل بمجموعة أبيات بوصفها أدلة على رؤيته، فقد استشهد بقول أحد الشعراء:

فَظَلُّوا بيومٍ -دع أخاك بمثله- على مشرع يُروى ولما يُصَرِّدُ (1)

ثم تمثل ببيت كثير الذي يقول فيه:

لَوْ أَنَّ البَاخِلِينَ -وَأَنْتَ مِنْهُمْ- رَأَوْكَ تَعَلَّمُوا مِنْكَ المِطَالَا (2)

وجاء بشاهد أخير دلالة على صحة رؤيته بأن التتيم يكون في بيت واحد، مصرّحاً أن البيت للنابغة الجعدي، وفي الحقيقة هو للنابغة الذبياني، يقول فيه:

أَلَا زَعَمْتُ بَنُو سَعْدٍ بِأَنِّي -أَلَا كَذَبُوا- كَبِيرُ السِّنِّ فَانِ (3)

وفي الحقيقة أنا لم ادّع أن ابن المعتز كان واهماً في كون إتمام الجملة في بيت واحد إلا بعد الاستقصاء والبحث في الشعر العباسي، إذ حصلت على مجموعة من الأبيات، كانت الجمل الاعتراضية فيها تطول وتستمر في أكثر من بيت، ومن ثم يأتي إتمام الجملة الأولى التي قطعها الشعراء باعتراضاتهم الطويلة، وهذا ما ينفي رؤية ابن المعتز ويدحضها بالدليل، وأول تلك النصوص قول أبي علي البصير في بيان معاناة المرفقة (المخدة) بسبب افتراقها عن مثيلتها، وشعورها بالوحدة:

مِرْفَقَةٌ أُعْطِيَتْهَا فَرْدَةٌ رُمْتُ لَهَا أُخْتًا فَلَمْ يَتَّفَقْ
يقول مَنْ أَبْصَرَهَا عِنْدَنَا مَوْضُوعَةٌ: مَا هِيَ إِلَّا سَرَقُ
قَالَتْ وَقَدْ صَدَّرْتُ بَيْتِي بِهَا مَقَالَ مَوْتُورٍ مَغِيْظٍ حَنْقُ
وَاسْتَنْكَرْتُ مَا هُوَ مُسْتَنْكَرٌ مِنْ ضَيْعَةٍ الْقِرْمِزِ بَيْنَ الْخِرْقِ
وَذَكَرْتُ أُخْتًا لَهَا عِنْدَكُمْ كَانَتْ وَإِيَّاهَا مَعًا فِي نَسَقٍ -
تَعْسًا لِمَنْ فَرَّقَ مَا بَيْنَنَا وَلَمْ يَكُنْ فِي الْحَقِّ أَنْ نَفْتَرِقَ (4)

فالمقطوعة ستة أبيات، استمرت الجملة الاعتراضية فيها طوال ثلاثة أبيات متتالية، ولم يتم معنى الجملة الأولى إلا في البيت السادس.

ومثل قول أبي علي البصير قول مهيار الديلمي، الذي لم تتم فيه الجملة الأولى إلا في البيت الرابع، إذ جاءت الجملة الاعتراضية في ثلاثة أبيات على التوالي، يقول فيه:

اقُولْ -وقد تعرّم جرح حالي وسدّ على مطالعي السراح
وكاشفني وكان مجاملاً لي عبوس الوجه من زمني وقاخ
وقد منعّت غضارتها وجفّت على أخلاقها الأيدي الشّاح-:
غداً يا نفسُ فانتظري أناساً هُمُ فَرَجٌ لَصَدْرِكَ وانسراخ (5)

(1) م.ن/ 60.

(2) م.ن/ 60، ولم أعرّ على البيت في ديوان كثير عزة، شرح: عدنان زكي درويش.

(3) كتاب البديع/ 60، والبيت في ديوان النابغة الذبياني/ 113.

(4) أبو علي البصير، حياته وشعره/ 275، المرفقة: ما يترفق عليه من منكأ أو مخدة. السرق: مصدر سرق، أي مصدر فعل السارق. الموتور: المقتول حميمه. الحيق: الشديد الغيظ. القرمز: صبغ لونه احمر قان، ويريد به ما صبغت به المرفقة. الخرق: جمع خرقة، القطعة من الثوب الممزق. النسق: ما كان على نظام واحد من كل شيء.

(5) ديوان مهيار الديلمي 208/1، السراح: التسريح.

وللشاعر نفسه أبيات أخر أكمل فيها جملته الأولى في البيت الثالث بعد أن اعترض بين كلامه الأول بجملة طويلة استغرقت بيتين بأكملهما، إذ يقول في الدعاء بالسقيا للمكان الذي قضى فيه أيام صباه وشبابه:

سقى	الله-ما	كرمت	مزنة	وما	وضعت	حامل	مُعَصِر
وحنت	فدرت	على	أرضها	سماء	تبوح	بما	تُضْمِرُ-
ملاعِبنا	بالحمى	والزما	نُ	أعمى	وليلُ	الصبا	مُقْمِرُ ⁽¹⁾

إذن، ثبت لنا بالأدلة أنه ليس شرطاً أن يتم الكلام الذي سبق الاعتراض في بيت واحد كما رأى ابن المعتز، وإنما قد يتم بعد عدة أبيات كما رأينا في الشواهد الشعرية السابقة.

وفي عود على موضوع حديثنا الرئيس عن قيمة الاعتراض في النص، نجد الحاتمي (ت388هـ) بعد أن عرّف الاعتراض، رأى أنه "يكون فيما عدل إليه مبالغة في الأول، وزيادة في حسنه"⁽²⁾، وهو برأيه هذا أعرب عن موقفه المؤيد للاعتراض، إذ أشاد به وجعل مضمون الجملة الاعتراضية تزيد من الحسن في مضمون الجملة الأولى، فضلاً عن المبالغة فيها.

ونجد تقييماً متميزاً للاعتراض لدى ابن جني (ت393هـ)، فهو بعد أن مدحه بقوله: "والاعتراض في هذه اللغة كثير حسن"⁽³⁾، راح يفصل القول فيه، ويتمثل له من القرآن الكريم والشعر العربي، ليؤكد جماليته في النص، سواء أكان في القرآن الكريم، أم في الشعر العربي، إذ قال: "أعلم أن هذا القبيل من هذا العلم كثير، قد جاء في القرآن، وفصيح الشعر، ومنثور الكلام. وهو جارٍ عند العرب مجرى التأكيد، فلذلك لا يشنع عليهم، ولا يستنكر عندهم، أن يعترض به بين الفعل وفاعله، والمبتدأ وخبره، وغير ذلك مما لا يجوز الفصل فيه بغيره، إلا شاذاً أو متأولاً"⁽⁴⁾.

ولتوضيح كلامه تمثل بثلاث آيات كريمات من سورة الواقعة، وهي قوله سبحانه وتعالى: ﴿فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ﴾⁽⁵⁾، ثم تحدث عن الاعتراض في الآيات السابقات بقوله: "فهذا فيه اعتراضان: أحدهما قوله: ﴿وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ﴾، لأنه اعترض به بين القسم الذي هو قوله: ﴿فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ﴾، وبين جوابه الذي هو قوله: ﴿إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ﴾، وفي نفس [كذا] هذا الاعتراض اعتراض آخر، بين الموصوف الذي هو (قسم) وبين [كذا] صفته التي هي (عظيم)، وهو قوله: (لو تعلمون) فذالك اعتراضان كما ترى. ولو جاء الكلام غير معترض فيه لوجب أن يكون: فلا أقسم بمواقع النجوم، إنه لقرآن كريم، وإنه لقسم عظيم لو تعلمون"⁽⁶⁾.

وبعد أن فصل ابن جني حديثه في الآيات السابقات مبيناً تفاصيل الاعتراض الذي احتوته، راح يتمثل بمجموعة كبيرة من الأبيات الشعرية التي تضمنته، دالاً على الاعتراضات التي فيها⁽⁷⁾، وختم ذلك كله برأي لطيف وناضج دل على استحسانه للاعتراض حين رأى فيه الكثرة والحسن والفصاحة والقوة، قائلاً: "والاعتراض في شعر العرب ومنثورها كثير وحسن، ودل على فصاحة المتكلم وقوة نفسه وامتداد نفسه، وقد رأيت في أشعار المحدثين"⁽⁸⁾.

ورأى احمد بن فارس (ت395هـ) أن الجملة الاعتراضية تكون مفيدة، فهي - بنظره - لا يمكن أن تأتي من دون فائدة، قال: "ومن سنن العرب أن يعترض بين الكلام وتاممه كلاماً، ولا يكون هذا المعترض إلا مفيداً. ومثال ذلك أن يقول القائل: "اغمل- والله ناصري- ما شئت" إنما أراد: اغمل ما شئت. واعتراض بين الكلامين ما اعترض"⁽⁹⁾.

(1) م.ن 33/2، المزنة: المطرة، المعصر: الجارية التي بلغت شبابها.

(2) حلقة المحاضرة في صناعة الشعر 157/1.

(3) الخصائص 331/1.

(4) م.ن 335/1.

(5) الواقعة/ 77-75.

(6) الخصائص 335/1.

(7) ينظر: م.ن 340-335/1.

(8) م.ن 341/1.

(9) الصاحبى في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها/ 190.

إن قول ابن فارس يمكن أن نلمح فيه شرط الفائدة في الجملة الاعتراضية من خلال قوله: "ولا يكون هذا المعترض إلا مفيداً"، وبما أن الاعتراض لديه ذو فائدة، نراه لجأ إلى التمثيل ببعض الأدلة الشعرية والقرآنية بوصفها تؤكد ما يذهب إليه، فاستشهد بقول الشاعر الشماخ بن ضرار الذي يقول فيه:

لولا ابنُ عفان -والسلطانُ مُرتقبُ أوردتُ فجاً من اللُغَاءِ جُلُودي⁽¹⁾

واكتفى بعد التمثيل بالبيت بتوضيح موقع الجملة المعترضة (والسلطان مرتقب) من خلال وقوعها بين قول الشاعر: (لولا ابن عفان)، وقوله: (أوردت)⁽²⁾، ثم استشهد بجزء من الآية القرآنية الآتية: ﴿وَأَتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّ كَانَ كَبْرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذَكِيرِي بِآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ﴾⁽³⁾، قائلاً عن الاعتراض الذي احتوته: إنما أراد: إن كان كبير عليكم مقامي وتذكيري بآيات الله فأجمعوا أمركم. واعتراض بينهما قوله: ﴿فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ﴾⁽⁴⁾.

وبعد توضيح موقع الاعتراض في الآية، تمثل ابن فارس ببيتي الأعشى اللذين يقول فيهما:

فإن يُمسِ عندي الهمُّ والشيبُ والعشا فقد بن مني - والسلام تفلقُ -
بأشجع أخاذٍ على الدهرِ حكمه فمن أي ما تجني الحوادث أفرق⁽⁵⁾

وكعادته اكتفى بالتعليق على موقع الاعتراض وتقدير الكلام، قائلاً: "أراد: بن مني بأشجع. (والسلام تفلق) اعتراض. ومثل هذا في كتاب الله جل ثناؤه وأشعار العرب كثير، وإنما نذكر من الباب رسماً".⁽⁶⁾

إن استشهد أحمد بن فارس بالآية القرآنية الكريمة وبآيات الشعراء الشماخ بن ضرار والأعشى، جاء بوصفه تأكيداً على حدوث الفائدة من الجملة الاعتراضية، بمعنى أن قيمة الاعتراض في النص - لديه - تكمن في إحداثها الفائدة، وهذا إقرار في صالح الاعتراض حتماً، إلا أن ما يمكن أن نسجله على ابن فارس هو أن الجملة الاعتراضية لا تأتي مفيدة في بعض الأحيان، بل قد تأتي في الشعر من دون أية إضافة مفيدة، فهي ليست أكثر من حشو، كما في قول البحراني مثلاً:

لا تنظرن إلى (الفياض) من صغر في السن، وانظر إلى المجذ الذي شادا
إن النجوم -نجوم الليل- أصغرها في العين أذهبها في الجوّ إصغادا⁽⁷⁾

فاعترض البحراني (نجوم الليل) لم يكن ذا فائدة إطلاقاً، فهو توضيح لمعنى النجوم، وهو معروف أصلاً، لذا جاء من دون أية فائدة، ومثله قوله أيضاً مادحاً المتوكل:

أتى من بلاد الغرب في عدد النقا -نقا الرمل من فرسانه وخيوله⁽⁸⁾

إن اعتراضه (نقا الرمل) مثل اعتراضه (نجوم الليل)، لا فائدة تُرجى منه ؛ لأن النقاد معروف (القطعة من الرمل)، فجاء توضيحه للنقاد حشواً ومن دون فائدة.

ولابن الرومي بيت يتحدث فيه عن الشبية التي تعدي الشعر الأسود المتبقي في رأسه حين طلوعها، يقول فيه:

تُعدي -إذا ما بدت - صواحِبها كأنها غرة من الغر⁽⁹⁾

(1) ينظر: م.ن/ 190، والبيت في ديوان الشماخ بن ضرار / 112، اللغباء: موضع كثير الحجارة بحزم بني عوال. وسبخة بالبحرين. والجلمود: الصخر. والفج: الطريق الواسعة بين جبلين.

(2) ينظر: الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها/ 190.

(3) يونس/ جزء من الآية 71.

(4) الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها/ 190.

(5) م.ن/ 190-191، والبيتان في ديوان الأعشى/ 118، الأشجع: الشجاع.

(6) الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها/ 191.

(7) ديوان البحراني 610/1-611.

(8) م.ن/ 1634/3، النقا: القطعة من الرمل المحدودة.

(9) ديوان ابن الرومي 1034/3.

فاعترضه (إذا ما بدت)، أي الشبهة، لا قيمة له، وليس فيه فائدة توضّح معنىً خفياً أو ما شابه، لأن الشبهة - لديه - كالمرض المعدي، ومن البدهي أنّ المرض لا يكون معدياً إلاّ بعد وجوده في شخصٍ معين، ومن ثم فإنّ الشبهة لا تعدي الشعرات السوداء الآخر إلاّ بعد ظهورها، لأنه شبهها بالمرض، لذا فالأمر هذا لا يحتاج إلى ذلك التوضيح أو التأكيد من طريق الاعتراض.

مما سبق يتبين لنا أنه لا يُشترط في الاعتراض تقديم الفائدة، وإن كان ذلك هو الأكثر طبعاً، إذ قد تأتي بعض الاعتراضات حشواً، ولا تسجل أو تضيف فائدة ما، كما رأينا في الأبيات السابقة.

وعدّ ابن رشيق القيرواني (ت456هـ) الاعتراض (دع أخاك بمثله) في قول الشاعر:

فَظَلُّوا بِيَوْمٍ -دَعُ أَخَاكَ بِمِثْلِهِ- عَلَى مَشْرِعٍ يُرَوَّى وَلَمَّا يُصْرَدِ

عدّه النقائلاً مليحاً،⁽¹⁾ ورأيه هذا يدل على موقفه المؤيد للاعتراض في النصّ الشعري، فضلاً عن أنّ (القيرواني) تمثّل بمجموعة أخرى من الأبيات الشعرية التي تبين - من جانب أو آخر - اهتمامه بالاعتراض واستحسانه له من خلال وجوده أو دخوله في الشعر.⁽²⁾

غير أنّ (ابن سنان الخفاجي) ت(466هـ) كان مضطرباً في رأيه بالاعتراض؛ لأنه لم يفهمه فهماً دقيقاً، وسمّاه حشواً، وهذا الحشو قد يأتي مفيداً - أو من دون أية فائدة، وهو - بذلك - خالف كلّ من تقدّمه من النقاد والبلاغيين واللغويين الذين اتفقوا على التسمية، وأعني بها (الاعتراض)، وهو (الخفاجي) لم يخالفهم في التسمية فقط، بل اختلف معهم في جوهر المصطلح، إذ تحدث في كتابه (سر الفصاحة) عن وضع الألفاظ موضعها، بوصفه شرطاً من شروط تأليف الألفاظ الصحيح، فقال: "ومن وضع الألفاظ موضعها ألاّ تقع الكلمة حشواً، وأصل الحشو أن يكون المقصد بها إصلاح الوزن أو تناسب القوافي وحرف الروي إنّ كان الكلام منظوماً، وقصد السجع وتأليف الفصول إنّ كان الكلام منثوراً، من غير معنى تفيد أكثر من ذلك، وهذا الباب يحتاج إلى شرح وبيان، وتفصيله أنّ كلّ كلمة وقعت هذا الموقع من التأليف فلا تخلو من قسمين: إمّا أن تكون أثّرت في الكلام تأثيراً لولاهما لم يكن يؤثر، أو لم تؤثر بل دخلها فيه كخروجها منه، وإذا كانت مؤثرة فهي على ضربين: أحدهما أن تفيد فائدة مختارة يزداد بها الكلام حسناً وحلاوة، والآخر: أن تؤثر في الكلام نقصاً وفي المعنى فساداً".⁽³⁾

وبعد أن طرح رأيه المثير للجدل هذا، عدّ القسمين مذمومين، قائلاً: "والقسمان مذمومان، والآخر هو المحمود، وهو أن تفيد فائدة مختارة"⁽⁴⁾، ثم تمثّل ببيت المتنبي الذي يقول فيه:

وَتَحْتَقَرُّ الدُّنْيَا احْتِقَارَ مُجَرَّبٍ يَرَى كُلَّ مَا فِيهَا -وَحَاشَاكَ- فَانِيَا⁽⁵⁾

بوصفه مثلاً على الكلمة التي تقع حشواً وتفيد معنىً حسناً، مسوّغاً رأيه بقوله: "لأنّ - حاشاك - ها هنا لفظة لم تدخل إلاّ لكمال الوزن، لأنك إذا قلت -احتقار مجرب يرى كلّ ما فيها فانيا - كان كلاماً صحيحاً مستقيماً، فقد أفادت مع إصلاح الوزن دعاءً حسناً للممدوح في موضعه".⁽⁶⁾

لقد جانب (ابن سنان الخفاجي) الصواب مرتين، إحداها: حين عدّ لفظة (وحاشاك) في قول المتنبي، حشواً جاء لكمال الوزن، فحجّم قيمة اللفظة في البيت، وأخرجها من دلالتها الجمالية من جانب، وقلّل - كذلك - من قيمة الاعتراض الذي لم يهتد إليه أصلاً من جانب آخر، والثانية: حين وهّم وعدّ دلالة (وحاشاك) (دعاءً حسناً للممدوح)؛ لأنها - في حقيقة الأمر - كانت تنزيهاً للممدوح واستثناءً له من الدخول في الفناء.

(1) ينظر: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده 45/2.

(2) ينظر: م.ن 45/2-46.

(3) سر الفصاحة 137.

(4) م.ن 137.

(5) م.ن 138، والبيت في شرح ديوان المتنبي 314/4.

(6) سر الفصاحة 138.

وانتبه محقق كتاب ابن سنان الخفاجي، عبد المتعال الصعيدي إلى الوهم الذي وقع فيه، حين علّق على قول ابن سنان الخفاجي بقوله: "الحق أنّ هذا يقال له اعتراض لا حشو"⁽¹⁾، لذا أرى أنّ الخفاجي لم يكن موفقاً تماماً في حديثه عن الاعتراض وفي آرائه حوله، ومما يؤكد ما ذهبنا إليه أنّ (أسامة بن منقذ) (ت584هـ) الذي جاء بعد (الخفاجي) بأكثر من قرن من الزمن، تحدّث عن الاعتراض في بيت المتنبي نفسه، ولم يسمّه حشواً كما فعل الخفاجي، فقال: "وأعلم أنّ الاعتراض هو أنّ تُذكر في البيت جملةً معترضةً، لا تكون زائدة، بل فيها فائدة"⁽²⁾، وهو الرأي نفسه الذي ذهب إليه (أحمد بن فارس) الذي تحدّثنا عنه سابقاً.

ثمّ تمثّل (ابن منقذ) ببيت المتنبي السابق نفسه، قائلاً عنه: "احتزّر بقوله: حاشاك، من دخوله في الفناء"⁽³⁾، وهذا رأي ناضج جداً إذا ما قيس بقول ابن سنان الخفاجي سابق الذكر.

ومثلما التبس الأمر على (ابن سنان الخفاجي)، التبس على (السكاكي) (ت626هـ)، فهو - أيضاً - لم يفرّق بين (الحشو) و(الاعتراض)، وعدّهما أمراً واحداً، وهذا ما ينافي الحقيقة المتفق عليها من لدن أكثر النقاد والبلاغيين وأصحاب اللغة، فقلّ من قيمة الاعتراض حين عدّه حشواً أولاً، وحين عرّفه ثانياً؛ لأن تعريفه جاء ليؤكد أنّ لا قيمة للجملة الاعتراضية؛ إذ يمكن أنّ يتمّ الكلام من دونها، إذ قال: "الاعتراض: ويسمى الحشو؛ وهو أنّ تدرج في الكلام ما يتمّ المعنى بدونه"⁽⁴⁾.

وبعد تعريفه غير الدقيق هذا، أورد - في كتابه - مجموعة من الآيات الشعرية، وبعض الآيات القرآنية المتضمنة للاعتراض أو الحشو بحسب زعمه - ولم يعلّق عليها بأكثر من إشارته للجمال الاعتراضية.⁽⁵⁾

وذهب مذهب ابن سنان الخفاجي، والسكاكي، قوم آخرون أمثال الزملكاني، وعلي بن محمد الجرجاني، إذ خلطوا بين الاعتراض والحشو أيضاً في معرض تصديهما للاعتراض، ووجدوا أنّ الكلام يتمّ معناه من دون الجملة الاعتراضية، لذا فهو (الاعتراض) حشو لديهما أيضاً،⁽⁶⁾ وهذا من شأنه نفي القيمة الدلالية والجمالية التي يضفيها الاعتراض على النص اللغوي سواء أكان قرآنياً أم نصّاً شعرياً.

ولعلّ (ابن الأثير الجزري) (ت637هـ) كان أكثر وعياً وإدراكاً ممّن سبقه في تعامله مع (الاعتراض)، بوصفه مصطلحاً بلاغياً، وفنياً جمالياً، ويبدو ذلك أولاً من خلال قوله عنه: "وبعضهم يسمّيه الحشو"⁽⁷⁾، وكأنه - بتعبيره هذا - غير راضٍ عمّن يسمّي الاعتراض تلك التسمية، ولا سيما أنه تحدّث عنه بوصفه (الاعتراض) ولا شيء سواه، وهذا - بحدّ ذاته - موقف نقدي بارع من لدنه، وثانياً اتّضح لنا وعيه الراقي بخصوص المصطلح وإدراكه المتميّز له من خلال إبراز القيمة الحقيقية له ولفنيته فيما تحدّث وأعطى من آراء بخصوص فائدته سواء في النص القرآني، أو النص الشعري، كما سيتضح لنا من خلال الأمثلة التي تناولها في كتابه (المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر)، في الوقت الذي كانت فيه آراء بعض السابقين له قاصرة وغير دقيقة كما رأينا.

لقد قسم (ابن الأثير) الاعتراض على قسمين، "أحدهما: لا يأتي في الكلام إلا لفائدة، وهو جار مجرى التوكيد"⁽⁸⁾، ومثّل له ببعض الآيات القرآنية، بوصفها أدلة على القيمة الحقيقية التي يؤديها الاعتراض فيها، ومن ذلك استشهاده بالآيات الكريمات التي يقول فيهنّ جلّ من قائل: «فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَغْلَمُونَ عَظِيمٌ إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ»⁽⁹⁾، ثمّ قال عن الاعتراض الموجود بين القسم (فلا أقسم بمواقع النجوم) وجوابه (إنّهُ لقرآن كريم): "وفائدة هذا الاعتراض بين القسم

(1) م.ن/ 138، الهامش.

(2) البديع في نقد الشعر / 130.

(3) م.ن/ 130.

(4) مفتاح العلوم/ 667.

(5) ينظر: م.ن/ 667-668.

(6) ينظر: التبيان في علم البيان على اعجاز القرآن/ 174، وكتاب التعريفات/ 24.

(7) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر / 163/2.

(8) م.ن/ 163/2.

(9) الواقعة/ 75-77.

وجوابه إنما هي تعظيم شأن المقسم به في نفس السامع، ألا ترى إلى قوله تعالى (لو تعلمون) اعتراضاً بين الصفة والموصوف، ذلك الأمر بحيث لم علم وفى حقه من التعظيم⁽¹⁾.

وليؤكد (ابن الأثير) كلامه لجأ إلى التمثيل بما يتداوله الناس من الحديث، قائلاً عن تثبيت رأيه في الآيات السابقة: "وهذا مثل قولنا: إن هذا الأمر لعظيم، بحيث لو تعلم يا فلان لقدرته حق قدره، فإن ذلك يكبره في نفس المخاطب، ويظل متطلعاً إلى معرفة عظمتة"⁽²⁾.

واستشهد بأية أخرى من سورة النحل، وهي قوله تعالى: ﴿وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ الْبَنَاتِ سُبْحَانَهُ وَلَهُمْ مَا يَشْتَهُونَ﴾⁽³⁾، مُدلاً على الاعتراض الذي جاء فيه (سبحانه) كان يقصد التنزيه لله (سبحانه وتعالى) مما تُسبب إليه، قال: "وتقديره: ويجعلون لله البنات ولهم ما يشتهون فاعتراض بين المفعولين بسبحانه، وهو مصدر يدل على التنزيه، فكأنه قال: ويجعلون لله البنات وهو منزّه عن ذلك، ولهم ما يشتهون، وفائدة هذا ما هنا ظاهرة"⁽⁴⁾.

ولم يأل (ابن الأثير) جهداً، ولم يدخر حجة في سبيل إثبات القيمة الحقيقية للاعتراض في النص القرآني، وأتته (الاعتراض) لم يأت حشواً، بل جاء لأغراض دلالية تقدّم فائدة لما يسبقها من قول أو لما يلحقها، لذلك نراه يُكثر من التمثيل بالآيات الكريمات من أجل إثبات قناعتة-وهي الحقيقة- والرد- ولو بطريقة غير مباشرة- على كل من ادّعى أنّ الاعتراض ما هو إلاّ حشو الكلام ليس إلّا، ومن الآيات التي جاء بها لبيان قيمة الاعتراض فيها، قوله تعالى في سورة يوسف: ﴿قَالُوا نَفَقْدُ صَوَاعِ الْمَلِكِ وَلِمَنْ جَاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ قَالُوا تَاللَّهِ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا جِئْتُمْ لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كُنَّا سَارِقِينَ﴾⁽⁵⁾، ثم أعطى رأيه بشأن الاعتراض (لقد علمتم) الذي جاء دحضاً لتهمة السرقة، فقال: "فقلوه: (لقد علمتم) اعتراض بين القسم وجوابه، وفائدته تقرير إثبات البراءة من الفساد، والنزاهة من تهمة السرقة، أي أنه قد علمتم هذا منا، ونحن مع علمكم به نقسم بالله، على صدقه"⁽⁶⁾.

كما استشهد بقول تعالى ﴿وَإِذَا بَدَلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنْزِلُ قَالُوا إِنَّمَا أَنْتَ مُفْتَرٍ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾⁽⁷⁾ وقد تمثّل (ابن الأثير) بالآية هذه بعد إشارته إلى أنّ ورود الاعتراض في القرآن كان كثيراً، مشيراً إلى أنّ ذلك في كل موضوع يتعلق بنوع من خصوصية المبالغة في المعنى المقصود⁽⁸⁾، ثم شرع في الحديث عن الاعتراض في الآية السابقة، موضحاً أنّه جاء لإعلام القائلين بما نصّه: "فهذا الاعتراض بين إذا وجوابها، لأنّ تقدير الكلام: وإذا بدلنا آية مكان آية قالوا إنّما أنت مفتر، فاعتراض بينهما بقوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنْزِلُ﴾ وهو مبتدأ وخبره، وفائدته إعلام القائلين أنّه مفتر أنّ ذلك من الله وليس منه، وأنّه أعلم بذلك منهم"⁽⁹⁾.

وبعد حديث (ابن الأثير) المفصل عن قيمة الاعتراض في النص القرآني، وبيان فائدته بين الكلامين، تحوّل إلى الاستشهاد بالشعر المتضمن له (الاعتراض)، موضحاً فائدته في النصوص الشعرية التي ابتدأها بقول امرئ القيس:

ولو	أنّ	ما	أسعى	لأدنى	معيشة	كفاني	ولم	أطلب	قليل	من	المال
ولكنما	أسعى	لمجد	مؤثّل	وقد	يُدرِكُ	المجد	المؤثّل	أمثالي			

قائلاً عن الاعتراض الذي فيه (ولم أطلب): "تقديره: كفاني قليل من المال، فاعتراض بين الفعل والفعل بقوله: (ولم أطلب) وفائدته تحقيق المعيشة، وأنها تحصل بغير طلب وعناء، وإنما الذي يحتاج إلى الطلب هو المجد المؤثّل"⁽¹⁰⁾.

(1) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 164/2.

(2) م.ن 164/2.

(3) النحل/57.

(4) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 164/2.

(5) يوسف/73-72.

(6) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 164/2.

(7) النحل/101.

(8) ينظر: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 164/2.

(9) م.ن 164/2.

(10) م.ن 165/2.

وإذا كانت فائدة الاعتراض في قول امرئ القيس تحقير المعيشة، فإنها في بيت جرير:

ولقد أراني-والجديد إلى بلى- في موكب طرف الحديث كرام

دلّت على التعرّي عمّا مضى من متعة النعيم مع أحباب الشاعر، وذلك ما ذكره ابن الأثير بقوله: "تقديره: في موكب طرف الحديث، فاعترض بين المفعولين، وإنّما جاء بهذا الاعتراض تعزّيّاً عمّا مضى من اللذة وذلك النعيم الذي فاز به من عشرة أولئك الأحباب، فكأنه قال: ولقد أعهدني في كذا وكذا من اللذة، وذلك قد مضى وبلى جديده، وكذلك كل جديد فإنه إلى بلى".⁽¹⁾

كان (ابن الأثير) معجباً جداً بالاعتراض، وذلك واضح من وراء اهتمامه به في كثرة التمثيل له، وبيان القيمة الفنية والدلالية التي تكمن فيه، من خلال تواجده في النصوص القرآنية أو الشعرية على السواء، فهو بعد أن تمثّل بقولي امرئ القيس وجرير، رأى أنّ "الاعتراض إذا كان هكذا كسا الحديث لطفاً إن كان غزلاً، وكساه أبهة وجلالاً إن كان مديحاً".⁽²⁾ ثم يتحدث عن الاعتراض إذا جاء في الهجاء، "وإن كان هجاءً كساه تأكيداً وإثباتاً"⁽³⁾، وليقوّي ذلك التأكيد والإثبات للاعتراض في الهجاء؛ استشهد بقول كثير عزة:

ولو أنّ الباخلين- وأنت منهم- رأوك تعلموا منك المطالا

وبعدّ وجود الاعتراض هنا من محمود ونادره، ثم يعرب عن فائدته التي تدل على التصريح بما هو المراد، "فقوله: وأنت منهم من محمود الاعتراض ونادره، وفائدته ها هنا التصريح بما هو المراد، وتقدير هذا الكلام قبل الاعتراض: لو أنّ الباخلين رأوك، فاعترض بين اسم أنّ وهو الباخلين، وبين [كذا] خبرها وهو رأوك بالمبتدأ والخبر الذي هو وأنت منهم".⁽⁴⁾

وبعد ذلك تمثّل ابن الأثير ببيت أبي تمام الذي يقول فيه مادحاً:

وإنّ الغنى لي إنّ لحظت مطالبني من الشّعْرِ، إلا في مديحك، أطوع⁽⁵⁾

ومع أنّ في بيت الشاعر اعتراضين، هما (إنّ لحظت مطالبني) و(إلا في مديحك)، إلا أنّ ابن الأثير ركّز - في حديثه- على بيان فائدة الاعتراض الثاني (إلا في مديحك) من دون الأول، فقال: "وتقدير البيت بجملة" وإنّ الغنى أطوع لي من الشعر إنّ لحظت مطالبني إلا في مديحك"، وفائدة قوله (إلا في مديحك) من الاعتراض الذي اكتسب به الكلام دقة وفائدته حسنة، والمراد به وصف جود الممدوح بالإسراع، ووصف خاطر شعره بالإسراع إذا كان في مدحه خاصة دون [كذا] غيره، فهذا الاعتراض يتضمّن مدح الممدوح والمادح معاً، وهو من محاسن ما يجيء في هذا الموضع".⁽⁶⁾

وعلى النحو هذا كان ابن الأثير من أشدّ المدافعين عن قيمة الاعتراض في النص القرآني أو الشعري، فضلاً عن النضج الذي لحظناه في آرائه النقدية التي برزت على السطح في أثناء توضيحه لفائدة الاعتراضات التي أوردها، سواء أكانت في القرآن الكريم، أم في الشعر العربي.

وفعل الخطيب القزويني (ت739هـ) فعل ابن الأثير، ولكن على مستوى أكثر اختصاراً، وأعني بذلك أنّه تمثّل أيضاً ببعض الآيات القرآنية، وبعض الأبيات الشعرية، التي تضمّنت وجود الاعتراضات فيها، وحاول الدفاع عن تلك الاعتراضات، من خلال بيان الفائدة المرجوة من مجيئها في نصوصها⁽⁷⁾، وهو بذلك من المؤيدين والمعجبين بالاعتراض على خلاف بعضهم ممّن تكلمنا عليهم سابقاً.

(1) م. ن 166-165/2.

(2) م. ن 166/2.

(3) م. ن 166/2.

(4) م. ن 166/2.

(5) ديوان أبي تمام 333/2.

(6) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 167/2.

(7) ينظر: الإيضاح في علوم البلاغة، والبيان والبدیع 160-158.

والاعتراض عند (الصنعاني) (كان حياً سنة 749هـ) من أنواع الفصاحة⁽¹⁾ وهو يفيد الكلام "تقوية وتسديداً وتحسيناً"⁽²⁾ من منظور أكثر دقة وتفصيلاً من فعل ابن الأثير، والخطيب القزويني، إلا أنه اقتصر على توضيح فوائد الاعتراض من خلال القرآن الكريم فقط، ولم يتمثل بالشعر مثلهما، وذلك أمر طبيعي بما أن عنوان كتابه هو "البرهان في علوم القرآن"، لذا نراه يستدل بالكثير من الشواهد القرآنية التي احتوت الاعتراض، مبيّناً دلالاته وفوائده في المواطن التي ورد فيها،⁽³⁾ وكان دقيقاً في تحديد القيمة الجمالية والدلالية للاعتراضات التي تطرق لها.

وبعد الرحلة هذه من التتبع الدقيق لآراء النقاد والبلاغيين واللغويين وأقوالهم وبحوثهم في الاعتراض، وعرض القيمة الجمالية والفنية والدلالية للاعتراض في النصوص القرآنية والشعرية التي تناولوها، تبين لنا انهم لم يكونوا وحدهم المدركين لقيمة الاعتراض في النص، بل سبقهم الشعراء أنفسهم في معرفة تلك القيمة، ولاسيما الشعراء العباسيون، بوصفهم موضوع الدراسة، تلك المعرفة التي برزت لنا من خلال إكثارهم من استعماله في أشعارهم، بحيث لم يقتصر استعمالهم له مرة واحدة في القصيدة أو المقطوعة، بل تطرق له بعضهم مرتين في بيت واحد، أو في القصيدة، وبعضهم أفاد منه ثلاث مرات في القصيدة نفسها، بل وأربع مرات لدى عدد منهم، لذا رأيت أنه من المهم التمثيل لتلك النصوص الشعرية التي أكثر فيها أصحابها من استعمال الاعتراض فيها على النحو الذي ذكرناه، لنكون أكثر دقة في إثبات الحقيقة مما لو تحدثنا عنها بشكل عفوي.

فمن نماذج الشعر التي جاء فيها الاعتراض مرتين في بيت واحد، قول بشار بن برد في (سعدى المالكية):

فَبَعَثَتْ بِكِيَّةَ الْحَزِينِ وَقَالَتْ: كُلُّ عَيْشٍ مُودَعٌ عَنْ قَرِيبٍ
كُنْتُ-نَفْسِي الْفَدَا-فَبِنْتُ فَقِيداً اِرْعَ وَدِّي-تَعِمْتُ-غَيْرَ مُرِيبٍ⁽⁴⁾

ففي البيت الثاني اعتراضان، الأول منهما قول الشاعر (نفسى الفدا)، أي نفسى لك الفداء، وهو دعاء من المحبوبة للشاعر بأن تقديه بنفسها، أما الاعتراض الثاني، فهو (تعمت)، وهو أيضاً دعاء من المحبوبة للشاعر بالعيش الرغيد.

و لدعليل الخزاعي قول في الزهد والنصح، ورد فيه اعتراضان في بيت واحد أيضاً، يقول:

الْجَهْلُ بَعْدَ الْأَرْبَعِينَ قَبِيحٌ فَرَعَ الْفُؤَادَ وَإِنْ ثَنَاهُ جُمُوحٌ
وَبِعَ السَّفَاهَةُ بِالْوَقَارِ وَبِالْأُنْهَى ثَمَنٌ-لَعْمَرِكَ-إِنْ فَعَلْتَ-رَبِيحٌ⁽⁵⁾

فالاعتراض في القسم الأول في قوله (لعمرك)، والاعتراض الثاني، قوله (إن فعلت)، بمعنى: إن بعثت السفاهة بالوقار والنهى، فأنتك ستربح حتماً.

وفي مقدمة غزلية للشاعر الخليل الحسين بن الضحّاك، ورد اعتراضان طابق الشاعر بينهما في بيت واحد مطابقة مناسبة جداً في الموطن الذي وردا فيه، إذ قال في غياب المراقبين، ونوم الخدم:

تَيْسَرِي لِلْمَامِ مِنْ أُمَمٍ وَلَا تَرَاعِي حَمَامَةً الْحَرَمِ
قَدْ غَابَ-لَا آبَ-مَنْ يَرِاقِبُنَا وَنَامَ-لَا قَامَ-سَامُرُ الْخَدَمِ⁽⁶⁾

فطابق الشاعر بين الاعتراضين وما قبلهما، ففي صدر البيت طابق بين (غاب) و(لا آب)، وفي عجزه طابق بين (ونام) و(لا قام).

ومن الأمثلة الشعرية التي ورد فيها الاعتراض مرتين في بيت واحد، قول البحتري:

(1) ينظر: الرسالة العسجدية في المعاني المؤيدية/146.

(2) مغني اللبيب عن كتب الأعراب 22/2.

(3) ينظر: البرهان في علوم القرآن 62/3-69.

(4) ديوان بشار بن برد 224/1.

(5) شعر دعليل بن علي الخزاعي/87-88.

(6) أشعار الخليل الحسين بن الضحّاك/104.

فَلَمْ أَمْلُ-إِلَّا مِنْ مَوَدَّتِهِ-يَدِي، وَلَا قَلْتُ-إِلَّا مِنْ مَوَاهِبِهِ-حَسْبِي⁽¹⁾
وكذلك قوله يمدح المعتز بالله:

بَقِيْتُ-أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ-مُؤَمَّلًا فَلِلْمَلِكِ نُورٌ-مَا بَقِيْتُ-وَرَوْنُقُ⁽²⁾
وورد الاعتراض كذلك مرتين في بيت واحد في قول الشريف المرتضى الذي يمدح فيه الوزير أبا المعالي، قائلاً:
عُجَّ بِالْوَزِيرِ أَبِي الْمَعَالِي أُنْقِي وَاجْعَلْ إِلَيْهِ غِيْبَتِي وَإِيَابِي
وَاقْطَعْ بِهِ-كِي لَا أَسَافِرَ-أُنْسَعِي وَاعْقِرْ لَهُ-كِي لَا أَرِيْمَ-رَكَابِي⁽³⁾

ولا أجد مسوغاً يمنعني من القول إن في مجيء الاعتراض بالصورة هذه، أقصد وروده مرتين في بيت واحد، أمراً ليس بالسهل، لذا وجدناه يأتي بشكل قليل جداً كما رأينا، من مجموع النتاج الشعري لأكثر من مئة شاعر عباسي، وبالمقابل نراه (الاعتراض) شكلاً قضية مهمة ذات دلالة حقيقية على القيمة التي يحتويها أو يضيفها على النص الشعري، فضلاً عن اهتمام الشعراء به، إلى الدرجة التي يستعملونه فيها أكثر من مرة في بيت واحد.

إلا أنه من اللافت لنظر المتلقي أن مواطن ورود الاعتراض مرتين على مستوى القصيدة أو المقطوعة الشعرية الواحدة، كان كثيراً جداً في الشعر العباسي، فهو على العكس تماماً من مواطن وروده مرتين على مستوى البيت الواحد، وليس في الأمر عجب، لأن المساحة المكانية في القصيدة أو المقطوعة أكبر منها في البيت الواحد، مما تشكل صعوبة كبيرة في تمكّن الشاعر من الإتيان به لأكثر من مرة، ولذلك وجدنا كمّاً كبيراً من الشعراء الذين استطاعوا استعماله مرتين على مستوى القصيدة الواحدة أو المقطوعة الواحدة كما سنرى.

فمن الشعراء الذين استعملوا الاعتراض مرتين على مستوى المقطوعة، العباس بن الأحنف في قوله:

وَقَدْ أَبَدْتُ لَكَ الْعَيْنَانِ أَنِّي عَلَى طَوْلِ النُّوَى-لَكَ غَيْرُ قَالَ
وَلَسْتُ-وَإِنْ بَدَأْتُ بِقِطْعِ حَبْلِي-عَلَى حَالٍ لَوْصِكُمْ بِسَالٍ⁽⁴⁾

فهذان اعتراضان في بيتين متتاليين من أصل مقطوعة تتكون من ستة أبيات فقط. ومنهم دعبل الخزاعي الذي أورده (الاعتراض) مرتين في بيتين على التوالي في مقطوعة لم تتجاوز ثلاثة أبيات فقط، قال فيها:

سَأَلْتُ النَّدَى-لَا عَدَمْتُ النَّدَى-قَدْ كَانَ مِنَّا زَمَانًا عَزَبُ
فَقُلْتُ لَهُ:-طَالَ عَهْدُ اللَّقَا، فَهَلْ غَبَتْ-بِاللَّهِ-أَمْ لَمْ تَغِبْ؟
فَقَالَ:بَلَى، لَمْ أَزَلْ غَائِبًا وَلَكِنْ قَدِمْتُ مَعَ الْمُطَلَّبِ⁽⁵⁾

وللشاعر نفسه مقطوعة من أربعة أبيات أورد فيها اعتراضين في البيت الأول، وفي البيت الثالث منها، وكان فيها هاجباً لشخصين، وساخراً من نسبهما وطاعناً فيه، يقول فيها:

سَأَلْتُ أَبِي-وَكَانَ أَبِي خَبِيرًا بُسْكَانَ الْجَزِيرَةِ وَالسَّوَادِ-
فَقُلْتُ لَهُ:أَهَيْئُمْ مِنْ غَيْي؟ فَقَالَ: كَأَحْمَدَ بْنِ أَبِي دَوَادِ
فَإِنْ يَكْ هَيْئُمْ مِنْ جَذْمٍ قَيْسٍ فَأَحْمَدُ-غَيْرِ شَكٍّ-مِنْ إِيَادِ

(1) ديوان البحتري 105/1، أمل: أصلها: أملأ.

(2) م.ن 1536/3.

(3) ديوان الشريف المرتضى 253/1، الأينق: جمع الناقة. الأنسج: جمع النسج: وهو سير من جلد مظفور تشد به الرحال، وأريم: أفرق.

(4) ديوان العباس بن الأحنف 225.

(5) شعر دعبل بن علي الخزاعي 66، عزب: بَعَدَ وغاب.

متى كانت إبادُ تريسُ قوماً لقد غَضِبَ الإلهُ على العبادِ (1)

ولخالد الكاتب مقطوعة غزلية جميلة من أربعة أبيات أيضاً، جاء فيها استعماله للاعتراض مرتين، مرة في البيت الثاني منها، ومرة أخرى في البيت الأخير، يقول:

هل كان طرفُكَ يعرفُ الخيلاً أو كان لحظُكَ مُلكَ الأَجَلِ
ألناظريك-فداك-مُدَّ رمياً سوداءَ مُهجتهِ ومَنْ قَتَلَ
أنْ يأخذاً قيساً بلحظهما مَنْ ليسَ يقبلُ في الهوى عدلاً
ما كان ضرهما-وقد ملكا- أنْ ينعمَ بالعطفِ أو يصلأ (2)

ويأتي الاعتراض في البيتين الرابع والسادس في مقطوعة البحري المتألفة من ستة أبيات غزلية، يسعى فيها الشاعر إلى كسب ودّ الحبيبة من خلال بثّ ارقّ المشاعر فيها، واستعمال أعذب الألفاظ والتراكيب فذلك كله نجده في قوله مبالغاً في الغزل:

أنا في أسرتي وأهلي كأنني بينهم-حينَ لا أراكِ- غريبٌ
[....]

فأهيني أو أكرمي، فلعمري ما لأنثى-سواك- عندي نصيبُ (3)

ومن الغزل الإنساني ننقل مع الشاعر أبي بكر الشبلي إلى الغزل في الذات الإلهية والحب الإلهي الراقي الذي يسمو على كل حُبٍّ لدى المتصوفة، ففي مقطوعة للشاعر تتكوّن من ثلاثة أبيات فقط، نجد اعتراضين في البيتين الثاني والثالث منها، يتحدث فيها الشاعر عن علاقته بالله (سبحانه وتعالى) من المنظار الذي ينظر به المتصوفة طبعاً للذات الإلهية، فيقول:

ليس تخلو جوارحي منك وقتاً هي مشغولةً بحملِ هواها
ليس يجري على لساني شيءٌ -علمَ الله ذا-سوى ذكراك
وتمثلت حين كنت بعيني فهي -إنْ غبت أو حضرت-تراكا (4)

كانت الأمثلة السابقة أدلة على اهتمام الشعراء بالإفادة من دلالات الاعتراض مرتين على مستوى المقطوعات الشعرية كما رأينا، أما فيما يتعلّق باهتمام الشعراء العباسيين بالاعتراض على مستوى القصائد من خلال استعمالهم له مرتين، فهي كثيرة جداً سنحاول الإحاطة بها من طريق عرضها والاستدلال بها فيما سيأتي.

وأول الشعراء العباسيين الذين أفادوا من مزية الاعتراض مرتين في قصائده هو الشاعر بشار بن برد، الذي أورده في بيتين، هما الثالث والخامس من قصيدته التي بلغت اثني عشر بيتاً، قالها في الغزل:

يا رَبُّ قائلَةٍ - وَغَيْبٌ - عِلْمُهَا -: ماذا يَهْجُكَ مِنْ نَعِيقِ غُرَابٍ

[....]

ودَواءُ عيني - قد عِلِمْتُ - ودَواؤها رَيًّا البَنانِ كُدُمِيَةِ المِحْرَابِ (5)

(1) م.ن/293-294.

(2) ديوان خالد الكاتب /390-391.

(3) ديوان البحري 1/318.

(4) ديوان أبي بكر الشبلي/117.

(5) ديوان بشار بن برد 1/241-242، الدمية: الصورة من العاج، والمحراب: موضع العبادة من كنيسة النصارى.

وله قصيدة أخرى تتكون من تسعة عشر بيتاً، قالها في(حبّاء العامرية)، جاء فيها الاعتراض مرّة في البيت الثالث، وأخرى في البيت السادس عشر، يقول فيهما:

حَدَّثَنِي — فقد وَقَعْتُ بِشَكِّ- أَتَعَمَّدُ سُخْطَنَا ام غَبِيَّتِ
[....]

كيف صَبْرِي - وَأَنْتِ عِنْدِي كَنَفْسِي - بمكان المُبَاعِدِ المَمْقُوتِ⁽¹⁾

وتطرق عبد الله بن المبارك إلى الاعتراض في بيتين هما التاسع والعاشر في ضمن قصيدته التي تبلغ أربعة عشر بيتاً، متحدثاً فيها عن حال الناس يوم القيامة، قائلاً:

يَوَدُّ قَوْمٌ ذُوو عَزٍّ لَوْ أَنَّهُمْ هُمُ الْخَنَازِيرُ - كِي يَنْجُوا - أَوْ الضَّبُعُ
كَيْفَ شُهُودُكَ وَالْأَنْبَاءُ وَاقِعَةٌ - عَمَّا قَلِيلٍ - وَلَا تَدْرِي - بِمَا يَقَعُ⁽²⁾

وللعباس بن الأحنف باع طويل في استعمال الاعتراض في شعره، فمن ذلك استعماله له في البيت الثامن، والثامن عشر من قصيدة أصلها واحد وعشرون بيتاً، يقول في ضمنها:

لَوْ أَنَّ مَاءَ الْعَيْنِ-مِنْ طَوِيلٍ مَا يَجْرِي-فِرَاتٌ غَاضٌ مَاءُ الْفِرَاتِ
[....]

والله لَا أَسْمَعُ فِي حُبِّكُمْ -حَتَّى أَنْوِقَ المَوْتَ-قَوْلَ الوُشَاةِ⁽³⁾

ويقول أيضاً في اعتراضين تضمّن البيتين التاسع، والحادي عشر، مادحاً جمال حبيبته، ومذكراً إياها بأيام اللقاء الجميلة في قصيدته التي بلغت ستة عشر بيتاً:

مَا ضَرَّ أَهْلَكَ إِلَّا يَنْظُرُوا أَبَدًا مَا دُمْتَ فِيهِمْ - إِلَى شَمْسٍ وَلَا قَمَرٍ؟

[....]

هل تَذَكِّرِينَ - فَدَتِكَ النَفْسُ - مَجْلِسَنَا يَوْمَ اللِّقَاءِ فَلَمْ أَنْطِقْ مِنْ الحَصْرِ؟⁽⁴⁾

وللقصائد التي تغنّت بالخمرة نصيبها من الاعتراض أيضاً، ففي قصيدة بلغ عدد أبياتها أربعة وأربعين بيتاً للشاعر أبي الشيص الخزاعي، استعمل فيها الاعتراض مرّة في البيت الرابع عشر في مدح الخمرة، ومرة في البيت السابع عشر في كناية عن استمرار شربهم لها حتى ظهور الفجر، يقول:

رَبِيبَةُ أَحْقَابٍ جَلَا الدَّهْرُ وَجْهَهَا فَلَيْسَ بِهَا-إِلَّا تَلَأْلُوهَا-نَدَبٌ

[....]

سَقَانِي بِهَا-وَاللَّيْلُ قَدْ شَابَ رَأْسُهُ- غَزَالٌ بَحْنَاءَ الزَّجَاجَةِ مُخْتَضَبٌ⁽⁵⁾

أما بكر بن النطاح، فإنه يرفض شرب الخمرة، ويدعو الساقى إلى إعطائها لصاحبه بدلاً عنه؛ لأنه يرى في شربه لها دلالة على سروره بهجر الحبيبة(دُرّة)التي ابتعدت عنه، لذا نراه يوتّخ الساقى في اعتراضه الأول في البيت السابع، ويذكر كلمة(الهجر)في اعتراضه الثاني في البيت الثامن، الذي يختم قصيدته قائلاً:

سَاقِي النَّدَامَى سَقَّهَا صَاحِبِي فَاتْنِي - وَيَحْكُ - مَغْذُورٌ

(1) م.ن 4-3/2.

(2) ديوان الإمام عبد الله بن المبارك /55.

(3) ديوان العباس بن الأحنف /67-68.

(4) م.ن/119.

(5) أشعار أبي الشيص الخزاعي وأخباره/ 29.

أشربُ الخمرَ على هجرها إنِّي إذاً - بالهجر - مسرورٌ⁽¹⁾

وحين يرى دعل الخزاعي النهر يفيض ماءً، نراه يفيد منه في اعتراض جميل، ولكنه يبعث الحزن والأسى في نفسه، ونفس متلقيه، لأنه يذكره باستشهاد الإمام الحسين (عليه السلام) ظامناً، ولذلك يتجه في اعتراضه الثاني - إلى الدعاء على (عمر بن سعد) بأن يعذب الله تعالى روحه، وقد تطرق الشاعر لهذين الاعتراضين في البيتين الثامن والعاشر من أصل قصيدة بلغت اثني عشر بيتاً، قال في بعضها:

أنسى- وهذا النهر يطفح- ظامناً قتيلاً ومظلوماً بغير ترات

[....]

فقل لابن سعد- عذب الله روحه- ستلقى عذاب النار واللغات⁽²⁾

وفي قصيدة مضمونها المديح للشاعر إبراهيم بن المدبر، بلغت أحد عشر بيتاً، ورد فيها اعتراضان في أول بيتين منها، يقول فيهما مخاطباً ممدوحه:

دعوتك من كرب قلبيت دعوتي ولم تعترضني- إذ دعوت- المعاذر

إليك- وقد خللت- أوردت همتي وقد أعجزتني عن هومي المصادر⁽³⁾

ونبقى في غرض المديح مع البحري، الذي نال الاعتراض لديه أهمية كبيرة، فقد استعمله مرتين أيضاً في قصيدة كان عدد أبياتها أربعة وخمسين بيتاً، جاء الاعتراضان فيها في بيتين متتالين هما التاسع والثلاثون، والأربعون، قال فيهما:

وقد كان- فيما كان- سخطاً لساخط وهجاً لمهتاج، وعتباً لعاتب

وفي غفوه- لو تعلمون- عقوبة تقفع في الأعراض إن لم يعاقب⁽⁴⁾

ومن الجدير بالذكر أن البحري استعمل الاعتراض مرتين على مستوى القصيدة الواحدة عدة مرات⁽⁵⁾، إذ كان مغرماً به في مختلف المناسبات والأغراض الشعرية التي تناولها، ولاسيما المدح والغزل على وجه الخصوص، مفيداً من دلالاته المختلفة، وفوائده المتعددة.

وعرف ابن الرومي بطول النفس الشعري، ولذلك لا نجد غرابة حين يستعمل الاعتراض مرتين في قصيدة مدحية تبلغ واحداً وثلاثين ومئتي بيت؛ فانتساع المساحة المكانية في القصيدة يجعل من الوارد استعمال الاعتراض مرتين، المرة الأولى في البيت السابع والعشرين والمئتين، والثانية في البيت الحادي والثلاثين والمئتين، قائلاً:

تراه عن الحرب العوان بمغزل وأثاره فيها- وإن غاب- شهد

[....]

صفا ونفى عنه القذى فكأنه -إذا ما استشفته الغفول- مصعد⁽⁶⁾

إلا أن ذلك لا يعني أن ابن الرومي لم يتمكن من استعماله بالعدد نفسه في قصائده القصار؛ لأننا وجدنا له قصيدة مدحية أخرى، كان عدد أبياتها اثني عشر بيتاً فقط، ومع ذلك، فإنه اعترض فيها مرتين في البيت الأول، والثامن، يقول في البيتين اللذين تضمنتا الاعتراض منها:

سأحمد- بعد الله- في كل مشهد أبا حسن أعني علي بن أحمد

(1) بكر بن النطاح /262.

(2) شعر دعل بن علي الخزاعي/240.

(3) إبراهيم بن المدبر/361.

(4) ديوان البحري 1/182، تقف: من القعدة: وهي صوت السلاح وصوت الرعد.

(5) ينظر: م. 1/310-311، 3/1385-1387، 1624، 1676-1678، 1923.

(6) ديوان ابن الرومي 2/600.

[....]

وكلّ امرئ يبقّى جميلٌ ثنائِه - وإن كان يمضي - فهو مثل المخلد⁽¹⁾

ولم يقتصر استعمال الاعتراض مرتين على مستوى القصيدة الواحدة لدى الشعراء العباسيين السابقين فقط، بل تعدى الأمر إلى شعراء عباسيين آخرين غير الذين تمثّلنا بنماذج من قصائدهم، إلّا أنّ المنهج يتطلب منا عدم التمثيل لهم كلهم، والاقتصار على بعض الأمثلة التي رأينا أنها أعطت صورة بارزة المعالم، وحققت في أذهان المتلقي الاهتمام الكبير بظاهرة الاعتراض من لدن الشعراء العباسيين.⁽²⁾

إلّا أنّ بعض الشعراء العباسيين من الأسماء السابقة وغيرها، لم يكتفوا بتضمين الاعتراض مرتين فحسب في قصائدهم، بل زادوا على ذلك مرّة أخرى، فأصبح الاعتراض -لديهم- يرد ثلاث مرّات في بعض قصائدهم، ولدينا أمثلة كثيرة أيضاً على ذلك الاستعمال، إلّا أنّه لم يكن بالكثرة التي حقّقها استعمال الاعتراض لمرتين فقط؛ لما في ذلك من صعوبة طبعاً، كون الاعتراض يجب أن يكون على علاقة بما قبله أو بعده من ناحية المعنى والدلالة، لا من الناحية اللغوية أو الإعراب.

وأول من تطرّق لتضمين الاعتراض ثلاث مرّات في قصيدته هو الشاعر العباس بن الأحنف، وذلك في قصيدة كان تعداد أبياتها سبعة وعشرين بيتاً، جاء الاعتراض فيها في الأبيات السادس عشر، والخامس والعشرين، والسابع والعشرين، يقول فيها:

إليك -بنفسي أنيت -أشكو بليّتي وقد دُفْتُ طعم الموت لولا تشجّعي

[....]

تمنّيت أن تُسقي من الحُبّ شربتي وأن ترنّعي من لوعة الحُبّ مرّتي
وأن تُصبّجي وأن تتضجّعي -إذا الليلُ ألقى ستره- كنضجّعي

[....]

وردت -وبعضُ الورْد فيه مرارة- حياض الهوى من كلّ افحّ مُترع⁽³⁾

كما تطرّق ربعة الرقي للاعتراض ثلاث مرّات في قصيدته المكونة من اثنين وعشرين بيتاً، تواجدت الاعتراضات في أبيات القصيدة الثالث، والعاشر، والحادي عشر، وكانت تلك الاعتراضات متنوعة الدلالات فيها، قال:

ستصمّرُ إنساناً -إذا ما صرمتني- يُحبّك، فأنظرُ بعده من تبدّل

[....]

وكيف بصبر القلب -لا كيف -عنكم وبابُ فؤادي دون صرْمِك مُفقل؟

ومن أين -لا من أين -يُحرّم قتلُكم وقتلي لكم يا أمّ ليلى مُحلّل؟⁽⁴⁾

وعلى النحو هذا تعددت النصوص الشعرية لدى شعراء العباسيين التي ورد فيها الاعتراض ثلاث مرّات، وللأسف السابق نفسه، لا نتمكن من عرضها كلها، ونكتفي بالإحالة لها،⁽¹⁾ وبوصف ذلك دليلاً على اهتمام الشعراء باستعمال الاعتراض للإفادة من جماليته الفنية والدلالية في الشعر الذي تضمّنه.

(1) م. ن 682/2-683.

(2) ينظر: ديوان الحلاج/ 22، ديوان الصاحب بن عباد/ 120-124، ديوان مهيار الديلمي 130/1-132، 195، 358-361، 56/2، 263-264، 337-336، 75/3، 254-256، ديوان الشريف المرتضى 415/2، ديوان ابن الخياط/ 205-206، ديوان الأرجاني 4/1-5، 1453-1450، 1308/3.

(3) ديوان العباس بن الأحنف/ 169-170.

(4) شعر ربعة الرقي/ 84-85.

وفي أحيان قليلة ورد الاعتراض لدى بعض الشعراء أربع مَرَّات، ومن اللافت للنظر أنَّ وروده بالعدد هذا كان في مقطوعتين فقط، إحداهما للعباس بن الأحنف، والأخرى لأحمد بن أبي طاهر طيفور، ولم يرد هذا العدد من الاعتراضات في القصائد مطلقاً بحسب بحثنا واطلاعنا على مجموع الشعر العباسي، لذا فهو يمثل اهتمام هذين الشاعرين به من خلال جعل مقطوعتيهما ممثلتين بالاعتراضات، فمقطوعة العباس بن الأحنف تألفت من خمسة أبيات فقط، ورد الاعتراض في أبياتها جميعها باستثناء البيت الرابع فقط، قال فيها:

إني أطيلُ - وإن لم أرجُ طلعتها - وقفي وإني إلى الأبوابِ نظَّارُ
أقولُ للدَّارِ - إذ طال الوقوفُ بها - بعدَ الكلالِ وماءُ العينِ مدرارُ -
يا دارُ هل تفقهين القولَ عن أحدٍ؟ أم ليس - إن قال - يُغني عنه إكثارُ؟
يا دارُ إن غزالاً فيك برَّحَ بي - لله درُّك ! ما تحوين يا دارُ!
الدار تملكني - ويحي - وصاحبها - قلبي مليكان ربُّ الدارِ والدارُ⁽²⁾

أما مقطوعة أحمد بن أبي طاهر طيفور، فكانت أربعة أبيات فقط، جاء الاعتراض في كلِّ بيت منها، وكانت دلالة الاعتراض في كل بيت مختلفة عن دلالاته في الأبيات الأخرى، وهذا دليل إبداع الشاعر حتماً من جهة، ومن جهة أخرى شكَّلَ دليلاً على تقصُّده بالاهتمام باستعمال الاعتراض والتنويع في فائدته، إذ قال متغزلاً:

حبيبي حبيبٌ يكتُمُ النَّاسَ أنه لنا - حينَ تَرمينا العيونُ-حبيبُ
يُباعدني في الملتقى وفؤاده وإن هو أبدى لي البعاد-قريبُ
ويُعرض عني - والهوى لي مقبِلُ إذا خاف عيناً، أو أشار رقيبُ
فَتَخْرُسُ مِنَّا ألسنٌ-حينَ نلتقي- وتَنطِقُ مِنَّا أعينٌ وقلوبُ⁽³⁾

وأخيراً، وبعد أن تعرَّفنا مفهوم الاعتراض لغة واصطلاحاً، أدركنا القيمة الحقيقية له لدى أكثر النقاد والبلاغيين واللغويين إلّا ما ندر، من خلال مدحهم لوجوده في النص القرآني أو في النص الشعري كما تبين لنا، كما أثبتنا قيمته العليا عند كثير من الشعراء العباسيين الذين اهتموا به كثيراً، وتداولوه في أشعارهم التي تمثلنا بها، وأحلنا لبعضها.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، أكرم المصادر وأشرفها.
- إبراهيم بن المدبر، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، 1986م.
- أبو علي البصير، حياته وشعره، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، ج2، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، 1987م.
- أحمد بن أبي طاهر طيفور، حياته- شعره- رسائله، دراسة وتحقيق: هلال ناجي، ضمن: أربعة شعراء عباسيون، الدكتور نوري حمودي القيسي، الأستاذ هلال ناجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1994.
- أشعار الخليل الحسين بن الضحَّاك، جمعها وحققها: عبد الستار أحمد فراج، دار الثقافة- بيروت، طبع في دار مجلة شعر، بيروت، 1960.

(1) ينظر: محمد بن كناسة الأسدي، حياته، شعره، نصوص باقية من كتابه: الأنواء/311-312، ديوان مهيار الديلمي 19/1، 59، 289/2-290، ديوان الشريف المرتضى 2/469-471، ديوان الأرجاني 1/59، 914/3-919.
(2) ديوان العباس بن الأحنف/109-110.
(3) أحمد بن أبي طاهر طيفور، حياته-شعره- رسائله/290.

- الايضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، تأليف: الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003.
- البديع في نقد الشعر، أسامة بن منقذ، تحقيق: الدكتور أحمد أحمد بدوي، الدكتور حامد عبد المجيد، ومراجعة: الأستاذ إبراهيم مصطفى، الجمهورية العربية المتحدة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ملتزم الطبع والنشر: شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، القاهرة، 1960م.
- البرهان في علوم القرآن، الإمام بدر الدين محمد بن عبدالله الزركشي، خرّج حديثه وقدّم له وعلق عليه: مصطفى عبد القادر عطا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2005م.
- بكر بن النطّاح، ضمن: عشرة شعراء مقلّون، صنعة الأستاذ الدكتور حاتم صالح الضامن، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، 1990م.
- التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن، عبد الواحد عبد الكريم الزملكاني، تحقيق: الدكتور أحمد مطلوب، والدكتورة خديجة الحديثي، بغداد، 1964م.
- تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهرى، حقّقه وقدّم له: عبد السلام هارون، راجعه: محمد علي النجار، د.ط، د.ت.
- حلية المحاضرة في صناعة الشعر، لأبي علي محمد بن الحسن بن المظفر الحاتمي، تحقيق: الدكتور جعفر الكتاني، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والاعلام، دار الرشيد للنشر، دار الحرية للطباعة، 1979م.
- خزانة الأدب وغاية الارب، أبو بكر علي بن حجة الحموي، القاهرة، 1304هـ.
- الخصائص، صنعة: أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد علي النجار، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت.
- ديوان ابن الخياط، أبي عبدالله أحمد بن محمد بن علي التغلبي المعروف بابن الخياط الدمشقي، رواية تلميذه: أبي عبدالله محمد بن نصر بن صغير الخالدي القسيري، عني بتحقيقه: خليل مردم بك، دار صادر، بيروت، ط2، 1994م.
- ديوان ابن الرومي، أبي الحسن علي بن العباس بن جريح، تحقيق: الدكتور حسين نصّار، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، 1424هـ-2003م، ج2 وج3، شارك في تحقيق هذين الجزعين: د. سيدة حامد، د. محمد عادل خلف، زينب القوصي، منير المدني.
- ديوان أبي بكر الشبلي، جعفر بن يونس المشهور بدلف بن جدر، جمعه وحقّقه وعلق حواشيه وقدّم له: الدكتور كامل مصطفى الشبيبي، طبع على مطابع دار التضامن، بغداد، 1967م.
- ديوان أبي تمام، بشرح الخطيب التبريزي، تحقيق: محمد عبده عزام، دار المعارف بمصر، م2، 1969م.
- ديوان الأرجاني، ناصح الدين أبي بكر أحمد بن محمد بن الحسين، تحقيق: الدكتور محمد قاسم مصطفى، منشورات وزارة الثقافة والاعلام- الجمهورية العراقية، ج1، 1979م، وج3، دار الرشيد للنشر، طبع بمطابع مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1981م.
- ديوان الأعشى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987م.
- ديوان الإمام عبدالله بن المبارك، جمع وتحقيق ودراسة: د. مجاهد مصطفى بهجة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع - المنصورة، ط3، 1992م.
- ديوان البحترى، عني بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف بمصر، ج1، ط2، د.ت، ج3، 1965م.

- ديوان بشار بن برد، تقديم وشرح وتكميل: محمد الطاهر بن عاشور، د.ط، د.ت.
- ديوان الحلاج، صنعه وأصلحه: الدكتور كامل مصطفى الشبيبي، طبع على مطبعة المعارف، بغداد، 1974م.
- ديوان خالد الكاتب، من شعراء القرن الثالث الهجري، تحقيق ودراسة: الدكتور يونس أحمد السامرائي، طبع بمطبعة دار الرسالة، 1981م.
- ديوان الشريف المرتضى، حققه ورتب قوافيه وفسر ألفاظه: رشيد الصفار، راجعه وترجم أعيانه: الدكتور مصطفى جواد، قدّم له: الفقيه الأديب الشيخ محمد رضا الشبيبي، دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1998م.
- ديوان الشماخ بن ضرار، دار المعارف، مصر، د.ت.
- ديوان صاحب بن عباد، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، منشورات دار القلم، بيروت، مكتبة النهضة- بغداد، ط2، 1974م.
- ديوان العباس بن الأحنف، شرح وتحقيق: عاتكة الخزرجي، مطبعة دار الكتب المصرية- القاهرة، 1954م.
- ديوان كثير عزة، شرحه: عدنان زكي درويش، دار صادر، بيروت، 1994م.
- ديوان مهيّار الديلمي، منشورات الشريف الرضي، مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة، ج1 و ج2، 1925م، ج3، 1930م.
- ديوان النابغة الذبياني، شرح وتقديم: عباس عبد الساتر، منشورات محمد علي بيبضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004م.
- الرسالة العسجدية في المعاني المؤيدية، عباس بن علي بن أبي عمر الصنعاني، تحقيق: عبد المجيد الشرفي، ليبيا- تونس، 1976م.
- سر الفصاحة، للأمير أبي محمد عبدالله بن سعيد بن سنان الخفاجي الحلبي، شرح وتصحيح: عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده بالأزهر، 1969م.
- شرح ديوان المتنبي، وضعه: عبد الرحمن البرقوقي، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، 1938م [تاريخ مقدمة الطبعة الثانية].
- شعر دعل بن علي الخزاعي، صنعة: الدكتور عبد الكريم الأشتري، دمشق، 1964م [تاريخ المقدمة].
- شعر ربيعة الرقي، جمعه وحققه وقدّم له: الدكتور يوسف حسين بكار، دار الرشيد للنشر، منشورات وزارة الثقافة والاعلام- الجمهورية العراقية، دار الحرية للطباعة - بغداد، 1980م.
- الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تأليف: الإمام العلامة أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا من لغويي القرن الرابع الهجري، علّق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، منشورات: محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تأليف: أبي علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، حققه وفصله وعلّق حواشيه: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، ط4، 1972م.
- القاموس المحيط، العلامة محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الفيروزآبادي، تحقيق وتقديم: د. يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع - القاهرة، 2008م.
- قاموس المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تأليف العالم أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2005م.
- كتاب البديع، عبدالله بن المعتز، اعتنى بنشره والتعليق عليه وإعداد فهرسه: المستشرق اغناطيوس كراتشكوفسكي، منشورات دار الحكمة، حلبوني- دمشق، د.ت.
- كتاب التعريفات، علي بن محمد الجرجاني، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2003م.

- كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تصنيف: أبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري، حققه وضبط نصّه: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1989م.
- لسان العرب، للعلامة ابن منظور، قدّم له: العلامة الشيخ عبدالله العليّلي، إعداد وتصنيف: يوسف خياط، نديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت.
- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تأليف: ضياء الدين نصر الله بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم ابن الأثير الجزري، حققه وعلق عليه: الشيخ كامل محمد محمد عويضة، منشورات: محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- محمد بن كناسة الأسدي، حياته، شعره، نصوص باقية من كتابه : الأنواء، محمد قاسم مصطفى، مجلة آداب الرافدين، تصدر عن كلية الآداب/ جامعة الموصل، ع6، جمادى الأولى 1395هـ- حزيران 1975م.
- مختار الصحاح، الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، عنيت بضبط هذه الطبعة وتصحيحها السيدة سميرة خلف الموالي، المركز العربي للثقافة والعلوم، نشر. توزيع، بيروت، د.ت.
- معالم الكتابة ومغانم الإصابة، عبد الرحيم بن علي بن شيث القرشي، نشره الخوري قسطنطين المخلصي، بيروت، 1993م.
- معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، تأليف: الدكتور أحمد مطلوب، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1403هـ- 1983م.
- المعجم المفصل في اللغة والأدب، نحو- صرف- بلاغة- عروض-إملاء- فقه اللغة - أدب- نقد- فكر أدبي، تأليف: الدكتور إميل بديع يعقوب، الدكتور ميشال عاصي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- معجم مقاييس اللغة، تأليف: أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1999م.
- المعجم الوسيط، قام بإخراجه: إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، 1972م [تاريخ مقدمة الطبعة الثانية].
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، قدّم له: حسن محمد، أشرف عليه: د. إميل بديع يعقوب، منشورات : محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- مفتاح العلوم، تأليف: أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي، تحقيق: أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة- بغداد، 1982م.

الترادف والتضاد في موازنة المعنى عند أبي حيان التوحيدي

أ.م.د. فرحان بدر الحربي الباحثة. زينب علي عبيد

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

Synonymy and Antonymy in Conveying Meaning for Abi Hayyan Al-Tawheedi

Asst. Prof. Dr. Farhan Badr Al-Harbi

Researcher Zainab Ali Ubaid

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Amhareth@yahoo.com

Farhanbadri@yahoo.com

Abstract

The research focuses on the verbal relationships which rely on synonyms and antonyms and their effect on the conformity implied behind these relationships. Abu Hayyan Al-Tawheedi is characterized by a special way of utilizing these synonyms and antonyms which was different from the then known style and which refer to some enquiries with political, social, and cultural indications.

الخلاصة:

يرصد البحث العلاقات اللفظية القائمة على الترادفات والتضادات اللفظية واثرا في الكشف عن النسق المضمّر الذي يتخفى خلف هذه العلاقات. فقد تميّز أبو حيان التوحيدي بلون خاص في استثمار هذه الترادفات والتضادات خرج به عن النسق السائد، وكانت تتم عن تساؤلات كثيرة تحمل دلالات سياسية واجتماعية وثقافية.

الكلمات المفتاحية: الترادف، التضاد، موازنة المعنى، العلاقات اللفظية

عتبة

تشكل اللغة احد الركائز الاساسية لأي ثقافة ببعديها اللفظي والمعنوي فهما وعاء الاسلوب الذي يصور ثقافة المُنتج وصاحبه، من طريق الغوص في حفرات الانساق المخبوءة تحت عباءة الاسلوب. ولاشك في ان ابا حيان التوحيدي في طليعة كتاب العصر العباسي الذي استثمر الاساليب البلاغية ليؤسس نظرة مغايرة نحو الكون والحياة ومن هذه الاساليب هو استخدام الترادف والتضاد في منجزه الثقافي لينزاح بها عن اساليب عصره ومبالغاته.

توصف اللغة بانها وسيلة للكشف واستكناه ما هية الشيء وإداتها في هذا هو اللفظ والمعنى بلا شك، لذا فقد شغلت فضية اللفظ والمعنى النقد القديم. وأول من أثار هذه القضية بشكل واضح هو الجاحظ فالمعاني عنده: ((مطروحة في الطريق، يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي، وإنما الشأن في اقامة الوزن وتخيّر اللفظ وسهولة المخرج، وفي صحّة الطبع وجودة السبك، فإنما الشعر صناعةٌ وضربٌ من النسخ وجنس من التصوير))⁽¹⁾. فالمعاني عند الجاحظ وإثارة المتلقي تعتمد على صياغة اللفظة وموقعها في النص.

اما ابن سنان الخفاجي (ت 266) فيجد أن ((اللفظة في السمع حسنا ومزية على غيرها لا من اجل تباعد الحروف فقط، بل الامر يقع في التأليف))⁽²⁾ ويؤكد على أهمية صياغة اللفظة والتأني بانتقائها. وقد أكد عبد القاهر الجرجاني على فكرة الجاحظ بشيء من التعمق بقوله: ((أنه لا يتصور ان تعرف لفظ موضعاً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخي في الألفاظ من حيث هي الفاظ ترتيباً ونظماً، وأنك تتوخي الترتيب في المعاني،... بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، تابعة لها ولا حقة بها، وان العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الالفاظ الدالة عليها في النطق))⁽³⁾.

(1) الحيوان، الجاحظ، تج: عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2، 1965: 131/3- 132.

(2) سر الفصاحة، ابن سنان الخفاجي، تج: عبد المتعال الصعيدي، القاهرة، مصر، 1953: 67.

(3) دلائل الاعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، تج: السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988: 44.

فقضية اللفظ والمعنى عند القدماء اشارة مبكرة الى الدال والمدلول عند سوسير. فالدال هو اللفظ والمدلول هو المعنى ولاوجود لمعنى دون وجود للفظ يعبر عنه ويصفه ولاسيما لو كان داخل الكتابة الادبية فلا بد من الاهتمام بالدال وصياغته بأسلوب محبب الى النفوس ولاشك في أن العلاقة بين اللفظ والمعنى على اشكال متعددة ومختلفة ومنها الترادف والتضاد.

وحازم القرطاجني (ت 684هـ) يرى ان ((النفوس في تقارن التماثلات وتشافعها والمتشابهات والمتضادات وما جرى مجراها تحريكاً وإيلاءً بالانفعال الى مقتضى الكلام لأن تتاصر الحسن في المستحسنين التماثلين والمتشابهين امكن من النفس موقعاً من نسوح ذلك لها في شيء واحد))⁽¹⁾.

فالنفس البشرية برأي القرطاجني قد فطرت على تفضيل المقارنات بين الاشياء، على ايراد الشيء الواحد سواء أكان صفة ايجاب ام سلب فيؤكد على هذه الفكرة بقوله: ((وكذلك حال القبح. وما كان املك للنفس وامكن منها فهو أشد تحريكاً لها. وكذلك ايضاً مثول الحسن ازاء القبيح او القبيح ازاء الحسن مما يزيد غبطة بالواحد وتخلياً عن الآخر لتبين حال الضد بالمثل ازاء ضده. فلذلك كان موقع المعاني المتقابلات من النفس عجيباً))⁽²⁾. لذا فهو يدل على أن المقابلات بين الشيء وضده تزيد من غبطة النفس وفرحها فتستقرها النفوس لأنها تنثير المتعة وتبعد الملل عن المتلقي.

اما ارسطو فقد وجد في التضاد انه وسيلة من وسائل الاقتناع، لأن التفكير بلغة التضاد له خاصية في تعزيز المعنى وترسيخه ومن ثم اقناع المخاطب. فهو وسيلة للسيطرة على افكار الناس وجعلهم يسلمون بأمر عديده لم يعهدوها سابقاً⁽³⁾، لان له خاصية مميزة وهي ابانة المعنى المراد دون أي لبس الا ما ندر.

اما عند البلاغيين العرب، نجد ان ابن المعتز (ت 299) اول من الف في البديع فقد خصص باباً عن المطابقة فيقول: وقال الخليل: طابقت بين الشيئين اذا جمعتما على حذو واحد، مثل: اتيناك لتسلك بنا سبل التوسع فأدخلتنا في ضيق الضمان. فقد احدث طباقاً بين التوسع والضيق.⁽⁴⁾

من الواضح ان ابن المعتز اكتفى بإيراد تعريف الخليل مع بعض الامثلة دون احداث تنظير وتفصيل في المسألة. وقد نظر ابو هلال العسكري المتوفي (395هـ) للتضاد والترادف على انه عبارة عن عقد ثنائيات ضدية او ترادفية في ((ايراد الكلام، ثم مقابلته بمثله في المعنى واللفظ، على جهة الموافقة او المخالفة))⁽⁵⁾.

اما عند المحدثين فان العلاقة داخل الحقل المعجمي أخذت تتشعب وتتفرع فهذا (فرانك بالمر) درس التضاد وسماه التخالف على انها لفظة تستعمل للضاد في المعنى فالكلمات المتضادة متخالفة ويجد أن التخالف مضاداً للترادف الا أن من المشكوك فيه نجد مترادفات حقيقية.⁽⁶⁾

اما الترادف فيجده بالمر أنه اقل فائدة للقارئ وان القواميس نادراً ما تعتمد على هذه الطريقة الا انها تضيف تفاصيل وصفية لتتوير القارئ⁽⁷⁾، فنظرته للأول على أنه ذو اهمية - التضاد - وله فائدة، اما الثاني - الترادف - فلا طائل منه. لأن ((التخالف سمة لغوية منظمة وطبيعية جداً))⁽⁸⁾.

على اساس ان التضاد له قدرة على اثراء المعجم اللغوي وله مزية اخرى انه انسب وسيلة لإيضاح معنى اللفظة ومبتغى الكاتب منها.

(1) منهاج البلغاء وسراج الادباء، ابو الحسن حازم القرطاجني، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 1981: 44-45.

(2) منهاج البلغاء وسراج الادباء: 45.

(3) ينظر: الخطابة، ارسطو طاليس، تح: عبد الرحمن بدوي، ترجمة: الترجمة العربية القديمة، وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، بيروت، 1979: 7.

(4) ينظر: البديع، ابن المعتز، نشره: أغناطيوس كراتشكوفسكي، المسيرة، بيروت، ط3، 1982: 36.

(5) الصنائع الكتابية والشعر، ابو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، مطبعة محمود بك، الاستانة، 1320: 264.

(6) ينظر: علم الدلالة، أف. آر. بالمر، ترجمة: مجيد الماشطة، مطبعة العمال المركزية، بغداد، 1985: 109.

(7) ينظر: م.ن: 103.

(8) م.ن.

في حين نظر د. احمد مختار عمر للتضاد بوصفه ((القديم وهو اللفظ المستعمل في معنيين متضادين))⁽¹⁾ وهو الاستعمال القديم للتضاد.

اما الترادف فقد عرض المؤلف اراء الاقدمين التي كانت بين منكر له وبين مثبت وجد من المحدثين كذلك موقف متشابه لموقف القدماء الا انها اكثر تشعباً عندهم - المحدثين - واكثر جدلاً لارتباطها بتعريف المعنى من ناحية ونوع المعنى المقصود من ناحية اخرى⁽²⁾، فالمسألة باتت اكثر تعقيداً لتعقد علم اللغة نفسه وارتباطه بعلوم اخرى. ورغم شعور احمد مختار عمر بحساسية الموقف وحساسية اللغات الاخرى والمحدثين خصوصاً من ظاهرة الترادف الا انه حاول اثبات وجودها⁽³⁾.

ظاهرة الترادف والتضاد هي ظاهرة قديمة حديثة⁽⁴⁾ مع اختلاف الاسس التي تواضع عليها النقاد. فالتضاد والترادف سمة اودعها الله سبحانه في الكون وظواهره المختلفة لإحداث عملية تواصل ناجعة فمثال التضاد خلق الله سبحانه (الذكر × الانثى ، الجنة × النار، الظلمة × الضياء) ومثال الترادف، النعيم = الجنة، الضياء = النور، الانثى = المرأة.... الى ما لانهاية من الثنائيات الكونية الظاهرة والسياقية فقد ناقشنا التراث البلاغي ونوقشت اليوم من قبل المحدثين الا انها تبقى سمة كونية لها محدداتها وخصائصها وآليات تمكن الباحث من العمل بها.

1- الترادف والتضاد والآخى النسقي:

لاشك في ان اهم دواعي الترادف والتضاد، - والترادف خاصة- هو ((الاقتراض من اللغات الاخر))⁽⁵⁾ وان العصر العباسي هو عصر الانفتاح اثر بشكل مباشر او غير مباشر على طبيعة المفردات التي لاكتها اللسان وبالنتيجة استخدمت كمادة في كتاباتهم. ولان هاتين الظاهرتين لهما اهمية كبيرة في العلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى التي كانت محور الدراسات النقدية السابقة لذا اولى كتاب هذا العصر اهمية كبيرة لهما. وثمة سبب اخر هو ان لهما القدرة على تثبيت المعنى وترسيخه ولما لها من دلالات بلاغية عميقة. فالجاحظ استخدم الترادف لتوضيح الفكرة وتثبيتها عند نقلها للمتلقي، فمن اميز مقابلاته قوله: ((لا اعلم قريناً احسن موافاة. ولا أعجل مكافاة. ولا احضر معونة. ولا أخف مؤونة. ولا شجرة أطول عمراً. ولا أجمع أمراً. ولا أطيب ثمرة. ولا أقرب مجتئ. ولا أسرع أدراكاً ولا أوجد في كل إبان من كتاب))⁽⁶⁾ ليستطرد بعد ذلك ((ولا أعلم نتائجاً في حادثة سنة وقرب ميلاده. ورخص ثمنه. وإمكان جوده. يجمع من التدابير العجيبة والعلوم الغريبة. ومن آثار العقول الصحيحة. ومحمود الاذهان اللطيفة. ومن الحكم الرفيعة والمذاهب القويمة. والتجارب الحكيمة. ومن الاخبار عن القرون الماضية. والبلاد المتنازحة. والامثال السائرة. والامم البائدة. ما يجمع لك الكتاب))⁽⁷⁾ فالعلاقة هنا علاقة ترادفية وهي علاقة الجزء بالكل. أي ان الجزء ليس نوعاً من الكل لكنه مشتمل عليه.⁽⁸⁾

فأحسن موافاة، ولا أعجل مكافاة. ولا احضر معونة، ولا أخف مؤونه ... هي اجزاء من قريناً.

وهكذا في الاجزاء الاخرى التي قام الجاحظ بمقابلتها في سياق النص السابق لاسيما اذا علمنا ان الاستطراد هو ميزة اسلوبية للجاحظ محاولة منه الترويح عن القارئ. فالقارئ والمتلقي له قيمة واولوية عنده لذا فقد اكثر من المترادفات في كتاباته لتثبيت افكاره وشد انتباه المتلقي بالإضافة الى ان لهذه المرادفات من وقفات تخلق ايقاعاً محبباً عند المتلقي لذا كان اسلوبه بسيطاً والفاظه سهلة.

(1) علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط7، 2009: 191.

(2) ينظر: م. ن: 220.

(3) ينظر: م. ن: 220-221-222 ... 231.

(4) لمزيد عن الترادف: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، محمد نور الدين المنجد، المطبعة العلمية، دمشق، 1997: 15 وما بعدها.

(5) الترادف في اقران الكريم بين النظرية والتطبيق: 80.

(6) الحيوان: 1 / 42.

(7) الحيوان: 1 / 42.

(8) ينظر: علم الدلالة، احمد مختار عمر: 101.

اما ابن العميد فقد تنوعت اساليبه لاستجلاب قبول السلطة وقد تماشت كتاباته مع الطريقة التي كانت سائدة من وشي وزخرف التي كانت شائعة في عصره فقد كان ميالاً الى الترادف والاطناب و حشد اصناف العلاقات اللفظية. فهو يقول: ((كتابي وانا مترجح بين طمع فيك. وبأس منك، وإقبال عليك واعراض عنك. فانك تدل بسابق حرمة، وتمت بسالف خدمة.. لا جزم اني وقفت بين ميل اليك وميل عليك)).⁽¹⁾

نجد ان النص يبدأ بالتضاد (طمع فيك × بأس منك، إقبال عليك × اعراض عنك) ثم يأخذ بالترادف (تدل بسابق حرمة = تمت بسالف خدمة) ثم تضاد (ميل إليك × ميل عليك)). ثم ليقول: ((أقوم رجلاً لصدك. وأؤخر أخرى عن قصدك. وبسط يداً لاصطلامك واجتياحك. وأتني ثانية لاستيفائك واستصلاحك. واتوقف عن امتثال بعض الامور فيك. ظناً بالنعمة عندك. ومنافسة في الصنعة لديك. وتأميلاً لفيأتك وانصرافك. ورجاءً لمراجعتك وانعطافك. فقد يغرب العقل ثم يؤوب. ويعزب اللب ثم يثوب. ويذهب الحزم ثم يعود...))⁽²⁾ ويكرر تضادات بصورة متتابعة غير آبه لما تحدثه هذه التكرارات عند المتلقي من ضجر فالمهم عنده ان يثبت انه ذو ثقافة ومعرفة فما جمعه للإمارة والكتابة الادبية الا بسبب اثباته تمكنه وقدرته البيانية ملبياً حاجات السلطة بتزيين كتاباته وترصيعها بأصناف الترادف والتضاد فهو يرادف السلطة. متماشياً مع الحداثة والجدة ومسانداً لهما.

هذا ناتج عن الثراء المعرفي واللغوي - كما اشرنا سابقاً- نتيجة التلاحق مع الثقافات الاخرى. تنتج عنه اسلوب كتابي يتمحور حول ايجاد علاقات لفظية- متضادة او مترادفة - بغية اثبات قضية معينة لكننا اذا ما تفحصنا النسق المضمّن الذي يقف خلف المسألة تجد أن ظاهرة (الاستقرار) الاجتماعي والثقافي لها عدة دلالات فهذا الاستقرار نتج عنه استقرار فكري أي لا جديد حيث ((بُدئت الكتابة بعبد الحميد، وختمت بابن العميد))⁽³⁾ فقد حُدثت البداية والنهاية أي لا جديد بعد ابن العميد كما لا يوجد كتابة قبل عبد الحميد فهذا هو موطن الاستقرار الفكري الذي يتحدد ما بين هذين الكاتبين فمن جاء بعد الخاتمة انما هو تقليد وتكرار، ففكرة الاستقرار هذه مهدت لفكرة اخرى وهي فكرة الاخذ المفرط من الآخر لان طبيعة النفس البشرية تميل الى التغيير وترفض الثبات فكل شيء يتغير وينمو فالإنسان يمر بمراحل بيولوجية متغيرة تنتج عنها تغيرات سيكولوجية وحتى مظاهر الطبيعة المختلفة في تغير مستمر فلا يوجد ثبات كوني. فهذا الاستقرار مهد لظهور نسق الافراط في الاخذ من الآخر والاستعمال المبالغ فيه. ويبدو ان ازمة اثبات وجود الترادف من عدمه اثرت على الكتابة في هذا العصر فحاول ابن العميد استعمال الترادف بشكل مبالغ فيه على الرغم من كثرة الآراء التي تقول بعدم جدواه الا انه حاول ان يثبت سعة الالفاظ وثرائها لاسيما انه ممن اهتموا بتزيين اللفظة وانتقائها؛ محاولة منه ومن معاصريه اثبات قدراتهم الفائقة في السيطرة على اللغة بتشكلاتها المختلفة لكن الحقيقة هي عكس ذلك فان اللغة وجدت وعاءً مفرغاً - مستقراً- فتمكنت منه من خلال ملئها بمفردات فاخذ الكاتب العباسي يتعامل معها وهي مسيطرة عليه لا يستطيع الفكك منها فاخذ يتلاعب بمقابلاته دون ان يدرك ان هذه التضادات والترادفات انما هي دليل فراغه ومن ثم انبهاره بالآخر والتأثير به.

ثانياً/ الخروج على النسق، خصوصية المهملش:

ان مفهوم الخروج عن النسق، او مفهوم المهملش يتطلب ذلك وجود متن ونسق يمارس دوره - المتن - في تهميش ما سواه. ويكون محور حوار بين الانا والآخر في البحث عن خصوصيته الثقافية والاجتماعية، الا ان فضاء الآخر يحاول اقصائه ولا يعترف بهذه الخصوصية. اما الهامش فيحاول جاهداً الانفتاح على المتن مع مخاوفه من فقدان الخصوصية والسقوط في هاوية التبعية المرفوضة التي تقود الى فقدان الهوية.⁽⁴⁾

(1) يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، ابو منصور الثعالبي، تح: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983: 3/ 193.

(4) م.ن: 3/ 193.

(1) يتيمة الدهر: 3/ 137.

(4) ينظر: الحوار مع الآخر، بين ثقافة في عصر الهامش وثقافة المركز العولمة، عزيز العاكشي: 167.

فتميز التوحيدي بلون خاص به وعدم تشاركه مع اللون العام للثقافة السائدة او ثقافة النسق نتج عن هذا خروجه عن النسق الثقافي العام وإيجاد خصوصية للانا هذه الخصوصية التي كانت السبب الرئيس لاستبعاده عن مجالس الخلفاء فقد كان الرجل ((مغبون القدر، مهضوم المكانة))⁽¹⁾ لأنه أثر التفرد. ويجد الدكتور الحوفي أنه ((اجدر بالدراسة والتقدير من ارباب الصناعة اللفظية الذين ذاعت شهرتهم في حياتهم وبعد مماتهم))⁽²⁾.

وكعادة ابي حيان فقد وسم كتاباته بعلاقات تضادية ترادفية تتم عن تساؤلات كثيرة كقوله: (((الحمد لله) مفتاح المذاهب البر يستعبد الحر. القناعة عز المعسر، الصدقة كنز المؤسر. ما انقضت ساعة من أمسك إلا ببضعة من نفسك. درهم ينفع خير من دينار يضر، ومن سره الفساد، ساءه المعاد))⁽³⁾.

ظاهر النص يوحي بتراكم العلاقات وهي متنوعة وتحمل دلالات تحيل الى النسق السائد حين فحصها: البر يستعبد الحر ← القناعة عز المعسر ← الصدقة كنز المؤسر. فهذا التلاحق الاردافي يسميه احمد مختار عمر ب ((التقارب الدلالي))⁽⁴⁾ ويتحقق ((حين تتقارب المعاني، لكن يختلف كل لفظ عن الآخر بملح هام واحد على الاقل))⁽⁵⁾. وليس هذا فحسب بل حاول ان يتبعه بتضادات ليثبتها ويعززها فقد اردف اولاً ثم اخذ بالتضادات:-

درهم ينفع × دينار يضر، سره الفساد × ساءه المعاد.

ثم يقول: ((الشقي من جمع لغيره فيضن على نفسه يخيره. زد من طول أملك في قصر عمك. لا يغرنك صيحة نفسك، وسلامة أمسك، فمدة العمر قليلة، وصحة النفس مستحيلة، من لم يعتبر بالايام، لم ينزجر بالملام، من استغنى بالله عن الناس، أمّن من عوارض الافلاس)) الملاحظ من مقابلاته تلك هو سهولة اللفظة وقربها من ثقافات القراء فلا تحتاج الى تدقيق وتفحص لمعرفة المعنى وانما يأتي المعنى مع اللفظ مباشرة من دون عناء وفي النص نفسه يقول ايضاً: ((من ذكر المنية، نسي الامنية...، لكل امرئ من دنياه، ما يُعينه على عمارة اخراه، من ارتدى بالكفاف، اكتسى بالعفاف. لا تخذعنك الدنيا بخدائها، ولا تفتنك بودائعها. رب حُجّه، تأتي على مهجة، رب فرصة، تودي الى غصة. كم من دم، سفكه فم. كم إنسان، اهلكه لسان...)). الملاحظ كثرة التضادات اذا ما قرناها بالتراديات.

درهم ينفع × دينار يضر

سره الفساد × ساءه المعاد

طول أملك × قصر عمك

يعتبر بالايام × ينزجر بالملام

ذكر المنية × نسي الامنية

لكل امرئ من دنياه × عمارة اخراه

رب فرصة × غصة

فهذا الحشد من التضادات يشير الى مسألة مهمة عند التوحيدي هو ادراكه الخلاف القائم حول ظاهري الترادف والتضاد ووقوف بعض النقاد ضد الترادف وانكاره لانهم وجدوه لا جدوى منه ومحاولة البعض اثباته - كما بينا سابقاً- لان هذه المسألة نوقشت كثيراً في عصره، فوجد فريق منهم انها سمة خاصة بالعرب نتيجة نقص في ((حكمتهم، وقلة بلاغتهم، وكثرة الالتباس في محاوراتهم، وعند اتصال مخاطباتهم، فيسألون عن ذلك، ويحتجون بأن الاسم مُنبئ عن المعنى الذي

(1) ابو حيان التوحيدي، احمد محمد الحوفي، مصر، 1957: 3/1.

(2) ابو حيان التوحيدي، الحوفي: 3/1.

(3) الامتناع والموانسة، ابي حيان التوحيدي، صححه: أحمد أمين وأحمد الزين، المكتبة العصرية، بيروت، 2/ 61.

(5) علم الدلالة، أحمد مختار عمر: 221.

(5) م.ن.

تحتة ودالاً عليه⁽¹⁾ حتى ((إذا ذكر الترادف انصرف الذهن الى مسألة الجواز والانتكار، وكأن موضوع الترادف لا يعني غير هذه المسألة التي كثر فيها، الكلام واحتدم الجدل، فانتصر كل فريق لرأيه⁽²⁾)).

أن ابا حيان قد وقف موقف خاص بينهم فلم ينكر الترادف وإنما حاول اثباته فقد لازم رأي العرب الاوائل بإثباته والتفاخر به ((ذلك لأن الترادف لم يكن موضع جدل أو خلاف قبل القرن الثالث، وإنما كان من المسلمات اللغوية، وكان ينظر اليه على أنه من سنن العرب في كلامها ولا حاجة لإقامة الدليل على ذلك⁽³⁾)). وإذا ما دقنا النظر في أنه لم ينكر إلا أنه لم يتزيد كما تزيد ابن العميد ومعاصروه.

ولاريب في أن هذا الحشد الهائل من الترادفات والتضادات يتناسب طردياً مع الحشد العلمي والمعرفي واللغوي الذي ساد العصر الا انه تراكم لإثبات وجوده أي ان التوحيدي حاول ملياً بشكل او بآخر أن يثبت وجوده سياسياً واجتماعياً ووجد انسب طريق لذلك هو هذه التقابلات والترادفات الدلالية التي غايرت ما عُرف عند معاصروه مثل ابن العميد وابو العلاء المعري فقد حاول هؤلاء تصيد اللفظة وفرض سيطرتهم عليها أي حاولوا السيطرة على اللغة فاذا بها تسيطر عليهم.

أما التوحيدي فلم تشغله مسألة التصيد هذه ولا السيطرة على اللغة لأنه يرفض فكرة السيطرة والسلطة، ربما لأنه لم يكن - مستقراً- أي إنه كان كثير المراس والتجدد، لذا فمفرداته باتت سهلة ومقابلاته قريبة المأخذ الا أنها نابعة من نفس مكثومة طالما صدمها الخفاء في مجالسهم، فأخذ ينازعها الكثير من الاحاسيس فمن الاحساس بالظلم الى التشاؤم والاكنتاب لما يحدث في عصره الى محاولة إثبات وجوده؛ لانه كان من الشخصيات المهمشة والمقصية عن مجالس اغلب الخلفاء، وحتى من قربه لمجلسه إنما كان يقربه ليثبت لخصمه انه يجالس شخصية مثل شخصية التوحيدي وأن الخليفة متواضع ولا يعير للمظهر اهمية تذكر، وانما للإفادة والاعجاب بكتاباته والدليل على ذلك ((أن ابا الوفاء المهندس كان صديقاً لأبي حيان وللوزير أبي عبد الله العارض، فقرب أبو الوفاء أبا حيان من الوزير، ووصله به، ومدحه عنده، حتى جعل الوزير ابا حيان من سُمّاره⁽⁴⁾)).

فقد تقرب الوزير لا لشخصه وانما قربه صديقه ابو الوفاء. فتجلى هذا الشعور بكتاباته فنظر للمسألة نظره علمية عملية أي ان تأثيره بالأُمم الاخرى ظهرت بشكل مغاير لأقرانه محاولاً الخروج عن سلطة الاخر وسطوة اللغة، بعبارة اخرى فانه وجد من ثقافة الاخر - غير العربي- ما هي الا غزو فكري، غزو تمكن من ان يستبيح فكر الثقافة المعاصرة له دونهُ فتجلى بأخلاقيات الكتابة العربية من بساطة مأخذ وعدم تكلف فدلالات التضاد والترادف ظهرت بدلالات عربية خالصة. ففي مرحلة اخرى من حياته وهي مرحلة المقابسات تجده في المقابسة (55) يقول: ((ثم قال: والرواية والبديهة تجريان من الانسان مجرى منامه ويقظته، وحلمه وانتباهه، وغيبته وشهوده، وانبساطه وانقباضه⁽⁵⁾)).

فالملاحظ أن هذه الثنائيات والتقابلات احدثت تدمير نسقي لما هو سائد في ثقافة القرن الرابع ثقافة قائمة على تقابل بين معانٍ وعرة تمثل موقفه المتمثل بالعزوف عن بضاعة المبالغة في احداث التقابل بين معانٍ غير مألوقة تمثل رفض تام للتلاعبات المعجمية فالتوحيدي دخل هذا المعترك بثيابه الرثة التي يدخل بها مجالس الامراء والخلفاء، إلا أنه هذه المرة قد دخل بأسلوبه. فلا شك أن هذا النص هو من منجز يمثل مجادلات فلسفية وابو حيان اصطنعها على لسان فلاسفة عصره وانها من وحي خاطره وبنات فكره⁽⁶⁾.

(1) كتاب الاضداد، محمد بن القاسم الانباري، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم، المكتبة العصرية، بيروت: 73.

(2) الترادف في القرآن الكريم، 37.

(3) م. ن.

(4) الامتاع والموانسة: (مقدمة احمد امين).

(5) المقابسات، ابي حيان التوحيدي، تحقيق: محمد توفيق حسين، مطبعة الارشاد، العراق، بغداد، 1970: 228.

(6) ينظر: ابو حيان التوحيدي، د. عبد الرزاق محي الدين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، مطبعة الخانجي، القاهرة، 1979: 330.

فهو يحاول كسر نسق الخطاب الفلسفي نفسه وترويضه بخطاب خاص به أي خطاب توحيدي خالص إذا ما صحت العبارة فهو قد ((أَرَحَ للأفكار والفلسفة والادب في عصره، ذلك لأنه تعلق بالحياة تعلقاً عظيماً، لم يؤرخ لنفسه في المواقف الحاسمة التي تعيننا اليوم على استكشاف الحركة الطبيعية لسيرته)).⁽¹⁾

مؤرخاً للثقافة الموجودة لا متبنيّاً لها. يحاول ان يثبت جدارة فيها وتمكناً منها وممارسة ذلك ناتج من شخصية رجل/ مشكل. فارتياحه مجالس الوزراء بلباس الصوفية= مناقشته مسائل فلسفية -والمقاييسات تحديداً- بأسلوب وافكار لا فلسفية، لأن الفكر الفلسفي يمتاز بخصائص تحده عن غيره واهمها (ممارسة النشاط العقلي التجريدي)⁽²⁾ والفلسفة عادة تميل الى التعمق في التفكير، فهي تميل للتساؤل والتدقيق في الشيء وبيان ماهيته في تفكير نفسه أي التفكير في طبيعة التفكير والتأمل والتدبر ومحاولة الاجابة عن الاسئلة. وكذلك فان الفلسفة بطبيعتها إنما ((هي إبداع المفاهيم))⁽³⁾؛ فلأنه جالس فلاسفة عصره وخالطهم ونسخ لهم لاسيما وأن كتابه المقاييسات ظاهره يمثل ثقافة من أخذ منهم، لذا فقد اصطبغت كتاباته بصبغة فلسفية، فالفلسفة ابداع والادب ابداع ايضا.

والتوحيدي يقترب من الفلسفة بتساؤلاته لكنه يبتعد عنها في عدم غوصه في الاعماق لأنه- ابو حيان - ادبياً لا فيلسوفاً وإنما وسم بفيلسوف الادباء لا من فراغ بل من ((الصعوبة المشخصة التي يعانيتها كل من يحاول أن يصبح فيلسوفاً))⁽⁴⁾، فالتبس الامر لدى المتلقي بين تفلسف ابي حيان والفلسفة كفكر يبحث في المجردات.

فارتياح مجالس الوزراء انما هو مجازة للنسق السائد أي ما اعتاده معاصروه فقد((كانت حياة الاديب العربي رهينة صلته بأصحاب النفوذ والسلطان، وما كان أدبه: شعره او نثره، بمغن له عن هذه الصلة، او ضامن له حياة رغد بدونها، وكان سبيل تلك الصلة ما أوتي الاديب من لباقة وحسن مداخلة او ما إتفق له من شفاعاة وصلت بينه وبين ذوي الجاه والسلطان)).⁽⁵⁾

فكما كسر ابو حيان هذا النسق - نسق الهيئة - وتحطيمه محاولاً إعادة صياغة ذاته التي طالما حطمتها السلطة السياسية. لكن هذه المرة بمقابلاته التي نقلها عن مجالس العلماء والفلاسفة وتمكن من إثبات ذاته المغيبة اجتماعياً وسياسياً وثقافياً رغماً عن النسق الثقافي السائد. فقد ظهر بحلة الفيلسوف إلا أنه لم يغوص بمسائل فلسفية عميقة لأنه: ((لم يكن في هذا الكتاب، وفي سائر مؤلفاته منظماً في الفلسفة، إلا أنه يتميز مع ذلك بسعة الاطلاع في باب الفلسفة))⁽⁶⁾. فمهمة التوحيدي ادبية لا فلسفية وبذلك فقد غدا متفلسفاً لا فيلسوفاً.

فيقول في مقابسته الحادي عشر على لسان ابي الخطيب الصابي وهو يسأل أبا اسحاق الصابي عن الخواطر والالفاظ والاداء والمقابلات هل لها علاقة بالمزاج فأجابه ابا اسحاق: ((نعم لها نسبة قوية، وعلاقة شديدة...، الا ترى أنه لا سبيل الى ان يكون الناس كلهم طوال القدود او قصارها أو ضخام الرؤوس او صغارها او فصحاء الالسن او لكنها))⁽⁷⁾. فهذه هي الفاظ التوحيدي واسلوبه السهل واذا ما لاحظنا فهي تميل الى المحسوسات لا المجردات فالتضادات هنا

بين:

طوال القدود × قصارها

ضخام الرؤوس × صغارها.

فصحاء الالسن × لكنها

(1) أبو حيان التوحيدي -المقاييسات-، عبد الامير الاعسم، ابوان، دمشق، 3، 2009: 54.

(2) الفكر الفلسفي الاسلامي مقدمة في علم الكلام والتصوف والفلسفة الاسلامية، د. صبري محمد خليل، دار جامعة الخرطوم للنشر، بحث نت.

(4) ماهي الفلسفة، جيل دولوز و فليكس غتاري، ترجمة: مطاع صفدي، مركز الانماء القومي، بيروت، 1997: 5.

(5) معنى الفلسفة -دراسة-، فريناند ألكيه، تر: حافظ الجمالي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999: 17.

(5) ابو حيان التوحيدي، عبد الرزاق محي الدين: 259.

(6) تاريخ الفلسفة الاسلامية، الترجمة العربية: 254.

(7) المقاييسات: 100 - 101.

فلم يعرف للتوحيدي تخصصاً متفرداً في الفلسفة أو المنطق كما عُرف في الادب، إلا إنه كان واعياً لهذه الافكار يظهر هذا في تدخله في هذه المحاورات واطهارها في قالب ادبي بليغ، وما هذه المقابلات الا استطرادات تتم عن افكار ازدواجية عنده بهذا العلم - الفلسفة- وملكته البلاغية التي فطر عليها.

وهذه - التضادات - ناتجة من تناقضات العصر العباسي الثاني- زمن التوحيدي ومفارقاته ففي الوقت الذي ضعفت فيه الدولة العباسية سياسياً وتقسمت الى أسر متفرقة.⁽¹⁾ فإن الحياة الفكرية في تطور مستمر الدليل على هذا ابداع كتاب هذا العصر وتنافسهم الكتابي فهذه التناقضات الضدية تبدو ناتجة عن المفارقة الحضارية فالانعاش الذهني يتناسب طردياً مع الازدهار السياسي واستقرار السلطة الحاكمة يسهم في استقطاب العلماء والادباء واغداق الاموال عليهم يكون سبباً في حصول تنافس معرفي للحصول على رضا الحاكم والسلطة السياسية بشكل او باخر.

إن تحول النسق وتضاربه ناتج من هذه التناقضات والمفارقات الراهنة لان الذات الفاعلة تقوم ((بعد نضجها في البحث عن نفسها وعن خصوصيتها وسط كم متراكم من الاتساق والايديولوجيات))⁽²⁾ والمقاييس تحديداً هو نسق خاص لانه ناتج عن تراكم معرفي وحضاري وتحولات اجتماعية وسياسية فكان لابد له- التوحيدي - من وقفه مع نفسه لأن طبيعة الذات الفاعلة لابد لها من ان ((تبدأ في التمرد - نتيجة ازدواجية الفكر النسقي- تمرد على التبعية، تمرد على الاسر والاستبداد، لأن الثقافة الجماعية - في هذه الحالة - تجعل من الذوات رهائن تتحرك في حدودها، لا تتجاوزها، ويأتي وعي الذات المبدعة بنفسها- أولاً- وبالثقافة الجماعية - ثانياً - بمثابة المفتاح السحري- الذي تغلفه الجماعة- الذي يفتح امامها آفاق التقرد والخصوصية))⁽³⁾.

من الراجح أن اثبات وجوده يتمحور عن طريق تشكيلات علاقة الانا بالآخر، لأن صورة الآخر لا تشكل ((نتيجة المشاهدة والاتصال بل هي ثمرة وعي ومعرفة سابقين إنها تستدعي توافر مرجعية محددة القواعد واضحة الاركان تلك المرجعية منظومة متكاملة من القيم الجمالية والدينية والمعرفية))⁽⁴⁾.

فمن هذه المنظومة المعرفية القائمة على المفارقات - يفترض- ان تكون فلسفية تخاطب العقل والمنطق الا أن التوحيدي بمهارة الاديب الواعي تمكن بقصد او بغير قصد من كسر نسق النظريات الفلسفية المعقدة بمقابلاته ذات الالفاظ السهلة والحسية المعنى والمأنوسة، التي لا تحتاج من المتلقي إمعان نظر حتى ليكاد يُصدم قارئ هذا العصر او الباحث فيه حين يقارن بينه وبين كتابات عصره ومقابلاتهم تحديداً التي تحتاج الى قواميس وكشافات للمصطلحات العلمية.⁽⁵⁾

يبدو أن ابا حيان لم يكتف بذلك وإنما اتجه الى استعمال هذا الاسلوب- التضاد والترادف- بصورة اكثر إيضاحاً لمبتغاه وهو الاسلوب المعنوي لمقابلاته وترادفاته فقد أثر الى إظهار التقابل الاجتماعي في الليلة الاولى من ليالي الامتاع والموانسة فيقول: ((وصلت أيها الشيخ - اطال الله حياتك- أول ليلة الى مجلس الوزير- أعز الله نصره، وشد بالعصمة والتوفيق ازره- فامرني بالجلوس، ولطف كلامه الذي ما تبدل منذ كان لافي الهزل ولا في الجد، ولا في الغضب ولا في الرضا))⁽⁶⁾ فقد أخذ يردف الصفات الحميدة للوزير: أعز الله نصره= وشد بالعصمة والتوفيق ازره أي حفظه. بسط وجهه = لطف كلامه أي أنه كان مرحباً به.

وبعد ذلك أخذ بالتضاد بقوله:

الهزل × الجد.

الغضب × الرضا.

(1) ينظر: الخلافة والدولة في العصر العباسي، د. محمد حلمي محمد أحمد، الرسالة، القاهرة، 1959: 174.

(2) قراءة النص وسؤال الثقافة - استبداد الثقافة ووعي القارئ بتحولات المعنى، د. عبد الفتاح احمد يوسف، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن، 2009: 81.

(3) قراءة النص وسؤال الثقافة: 81.

(4) اوربا في مرآة الرحلة- صورة الاخر في الادب الرحلة المغربية المعاصرة-، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، 1995: 12.

(5) الفن ومذاهبه في النثر العربي، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط5: 310.

(6) الامتاع والموانسة: 19.

فاستهلال النص يظهر ترادفات دعائية لاثارة اهتمام وللاتفات اليه وهي سنة اتبعها كتاب العصر وثم الثناء والترحيب بشخصه. فهو ترادف اجتماعي أي ترادف المكانة الاجتماعية بين شخص مرموق اجتماعياً ذو مكانة عالية تشير اليه عبارات الثناء والدعاء ثم اخذ بالتضاد لأنه أراد ان يقابل بينه وبين الآخر النسقي - الوزير - إلا أنه سرعان ما عاد الى الترادف بقوله: ((ثم قال بلسانه الذليق، ولفظه الاتيق))⁽¹⁾.

فتشكلات النص تبدو وكأنها تسير النسق وتماشيه الا اننا حين نستقرأ مضمرات هذا النسق نجده يراوغ لأن ((علاقة الذات الفاعلة بالثقافة، علاقة مراوغة، معقدة))⁽²⁾.

فبعد أن وصّف التوحيدي كل ما يتعلق بالوزير أخذ يقابل هذه التوصيفات بتوصيفات أخرى متعلقة به- ابو حيان- على لسان الوزير، فبالغة لسانه واناقة لفظه، في ظاهرها هي صفة للوزير الا انها تضمّر مدحاً لشخص ابي حيان وهذه البلاغة متأنية من قوله: ((قد سألت عنك مرات شيخنا))⁽³⁾ فالوزير يسأل عن أبي حيان ويترقبه في حين ان الحقيقة ان ابا الوفاء هو الذي وصلَ بينهما - كما مرّ ذكره- فسؤال الوزير عنه هو الذي جعله- أي الوزير - بليغاً ولولا هذا الاهتمام لما كان كذلك.

فالحقيقة ((أن شخصية ابي حيان كانت في صميمها شخصية متناقضة تحيا على الصراع والتوتر والتمزق الداخلي))⁽⁴⁾. لذا فهو يقول في النص نفسه على لسان الوزير: ((لذلك فقد تاقت نفسي الى حضورك للمحادثة والتأنس))⁽⁵⁾. ولما كانت المصادر تذكر أن ابا حيان كان صوفيّ السمّت والهيئة ولباسه رث نابي المظهر، لذا حُرّم من بلوغ حقه، وتفضيل الخلفاء والوزراء من سواه لمجالسهم.⁽⁶⁾ فمن أين يأتي الانس ؟ ويؤكد هذه الفكرة- أي فكرة النزاع النفسي- قوله على لسان الوزير: ((فاجبني عن ذلك كلّه باسترسال وسكون بال، يملئ فيك، وجَمّ خاطرك، وحاضر علمك، ودَعْ عنك تفنّن البغداديين مع عفو لفظك، وزائد رأيك، وريح ذهنك، ولا تجبنْ جُبْنَ الضعفاء، ولا تتأطر تأطر الاغنياء، واجزم إذا قلت، وبالع إذا وصفت،...))⁽⁷⁾. فتغيير الذوق هنا أي تفنن البغداديين ومبالغاتهم الى ثقافة السهولة والعفوية انما هو كسر الذوق العام وجعل السلطة/ الوزير يرادف ويقابل الذات الفاعلة (اللاسلطة).

أي ان السلطة تثبت لابي حيان الجداره وارحجية القول فهو يحاول أن يثبت لنفسه أولاً وللمجتمع والسلطة اللذين همشوا ادبيته وجهوده فهي عملية اثبات وجود بعد اقصائها وتنحيها فالتوحيدي نقل هذا الحوار بنفسه بعد مرور وقت عليه. لذا فاستكناه مضمون النص يجعل الباحث يشعر أنه اصطنع الحوار ليثبت أنه يجالس الوزراء أولاً ثم أنه يلاقي حضوه عندهم ثانياً وأنهم يشيدون بأسلوبه وطريقته التي خالف بها معاصروه.

فهذه العلاقة التواصلية القائمة على التقابل الضدي الوزير/ التوحيدي تمشياً مع منظومة القيم والانساق السائدة التي تبيح وتشجع لمثل هذه العلاقة.

لكن التوحيدي بوصفه ذاتاً متفردة لها رغبات خاصة حاول في بداية النص السابق خداع الثقافة والتحايل عليها من طريق عبارات الثناء والمديح لتمرير انساق مضمرة وهي الاتا المتفردة المغايرة، فتظهر المفارقة في اعطاء شرعية بهذا الحوار في قوله ((ودع عنك تفنّن البغداديين)) ليثبت تفردّه وتميزه عن جموع الكتاب.

(1) الامتاع والموانسة: 19.

(2) قراءة النص وسؤال الثقافة: 81.

(3) الامتاع والموانسة: 19.

(4) ابو حيان التوحيدي، زكريا ابراهيم: 86.

(5) الامتاع والموانسة: 19.

(6) ينظر: ابو حيان التوحيدي، عبد الرزاق محي الدين: 28-29.

(7) الامتاع والموانسة: 19.

المصادر

- ابو حيان التوحيدي - أديب الفلاسفة وفيلسوف الادباء- د. زكريا ابراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 1974.
- ابو حيان التوحيدي- سيرته واثاره -، د. عبد الرزاق محيي الدين، المؤسسة العربية، بيروت، مطبعة الخانجي، القاهرة، 1979.
- ابو حيان التوحيدي - المقابسات -، عبد الامير الاعسم، ايوان، دمشق، ط3، 2009.
- أبو حيان التوحيدي، أحمد محمد الحوفي، مصر، 1957.
- اسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: ريتز، استانبول، 1954.
- الامتاع والمؤانسة، ابي حيان التوحيدي، صححه: احمد امين، المكتبة العصرية، بيروت.
- اوربا في مرآة الرحلة - صورة الآخر في ادب الرحلة المغربية المعاصرة-، النجاح، الدار البيضاء، 1995.
- البديع، ابن المعتز، نشره: أغناطيوس كراتشكوفسكي، دار المسيرة، بيروت، ط3، 1982.
- الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، محمد نور الدين المنجد، المطبعة العلمية، دمشق، 1997.
- الحوار مع الآخر، بين ثقافة في عصر الهامش وثقافة المركز والعولمة، عزيز العكايشي (بحث نت).
- الحيوان، الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2، 1965.
- الخطابة، ارسطو طاليس، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، ترجمة: الترجمة العربية القديمة، وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، بيروت، 1979.
- الخلافة والدولة في العصر العباسي، د. محمد حلمي محمد احمد، الرسالة، القاهرة، 1959.
- دلائل الاعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988.
- سر الفصاحة، ابن سنان الخفاجي، تحقيق: عبد المتعال الصعيدي، القاهرة، 1953.
- الصناعتين في الكتابة والشعر، ابي هلال العسكري، مطبعة محمود بك، الاستانة.
- علم الدلالة، أف. آر. بالمر، ترجمة: مجيد الماشطة، مطبعة العمال المركزية، بغداد، العراق، 1985.
- علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط7، 2009. الفكر الفلسفي الاسلامي - مقدمة في علم الكلام والتصوف والفلسفة الاسلامية -، د. صبري محمد خليل، دار جامعة الخرطوم للنشر.
- الفن ومذاهبه في النثر العربي، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط5. - قراءة النص وسؤال الثقافة - استبداد الثقافة ووعي القارئ بتحويلات المعنى -، عالم الكتب الحديثة، اريد، الاردن، 2009.
- كتاب الاضداد، محمد بن قاسم الانباري، تحقيق: محمد ابو الفضل، المكتبة العصرية، بيروت، 1987.
- ماهي الفلسفة، جيل دولوز وفليكس غتاري، ترجمة: مطاع الصفدي، مركز الانماء القومي، بيروت، 1997.
- معجم الادباء
- معنى الفلسفة -دراسة، فريناند آلكنية، ترجمة: حافظ الجمالي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.
- المقابسات، ابي حيان التوحيدي، تحقيق: محمد توفيق حسين، مطبعة الارشاد، بغداد، 1970.
- منهاج البلغاء وسراج الادباء، ابو الحسن حازم القرطاجني، تحقيق: محمد الحبيب الخوجة، دار المغرب الاسلامي، بيروت، 1981.
- يتيمة الدهر في محاسن اهل العصر، ابو منصور الثعالبي، تحقيق: د. مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.

التوزيع الجغرافي لخصائص التربة والنبات الطبيعي في محافظة القادسية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)

علي حمزة الجوذري هند حسن مطشر

كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل كلية التربية/ جامعة واسط

The Geographical Distribution of the Characteristics of Soil And Natural Plants in Al Quadissya Government By Using Geographical Information System (GIS)

Hind Hassan Mtashar

College of Education
University of Wasit

Ali Hamza Al-Jothary

College of Education for Human Sciences
University of Babylon

Abstract

This study focuses on the geographical distribution of the characteristics of soil and natural plants in Al-Qadissya government. Soil is the product of the chemical and biochemical processes under the different topographical and climactic circumstances. In other words, it is the reflection of the history of climate. The natural plants, on the other hand, is considered the reflection of all the natural factors such as: soil, slop, climate, and water resources which in all played role in the scarcity of the plants of the area under study. As a result, the soil and natural plants should be maintained because they renewed very slowly.

المقدمة:

جاءت هذه الدراسة بهدف التركيز على التوزيع الجغرافي لخصائص التربة والنبات الطبيعي في محافظة القادسية اذ تعد التربة نتاجاً للعمليات الكيميائية، البايوكيميائية، والفيزيائية على مواد سطح الأرض وتحت ظروف طبوغرافية ومناخية مختلفة، أي إنها انعكاس للتاريخ المناخي، اما النبات الطبيعي الذي يعد انعكاساً حقيقياً لجميع العوامل الطبيعية من تربة وانحدار ومناخ وموارد مائية إذ أسهمت هذه العوامل في جعل الغطاء النباتي في منطقة الدراسة قليل الكثافة نتيجة ضحالة سمك التربة في قسم كبير منها فضلاً عن قلة التساقط، لذا يجب الحفاظ على التربة والنبات الطبيعي لانهما من الموارد الطبيعية البطيئة التجدد، لذا فإن الحفاظ عليهما وادامتهما يعد امراً في غاية الاهمية.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:

- 1- ما اصناف الترب في محافظة القادسية؟ وهل تتباين من مكان لآخر؟
- 2- هل يوجد هناك تباين للنباتات الطبيعية في منطقة الدراسة؟ ولماذا؟

فرضية البحث:

اعتمد الباحثان في صياغة الفرضية على الشكل الاستنتاجي:

- 1- توجد في منطقة الدراسة خمسة اصناف من التربة تمثلت تربة احواض الانهار، بتربة اكتاف الانهار، وتربة المنخفضات، وتربة الكثبان الرملية، والتربة الصحراوية الجبسية، وتتباين هذا الترب من مكان لآخر في منطقة الدراسة تبعا لعوامل تكوينها.
- 2- يوجد هناك تباين واضح للنبات الطبيعي في منطقة الدراسة، ويرجع سبب هذا التباين الى الخصائص الطبيعية في منطقة الدراسة ومنها نوعية التربة والموارد المائية.

هدف البحث:

تتلخص اهداف الدراسة بالنقاط الآتية:

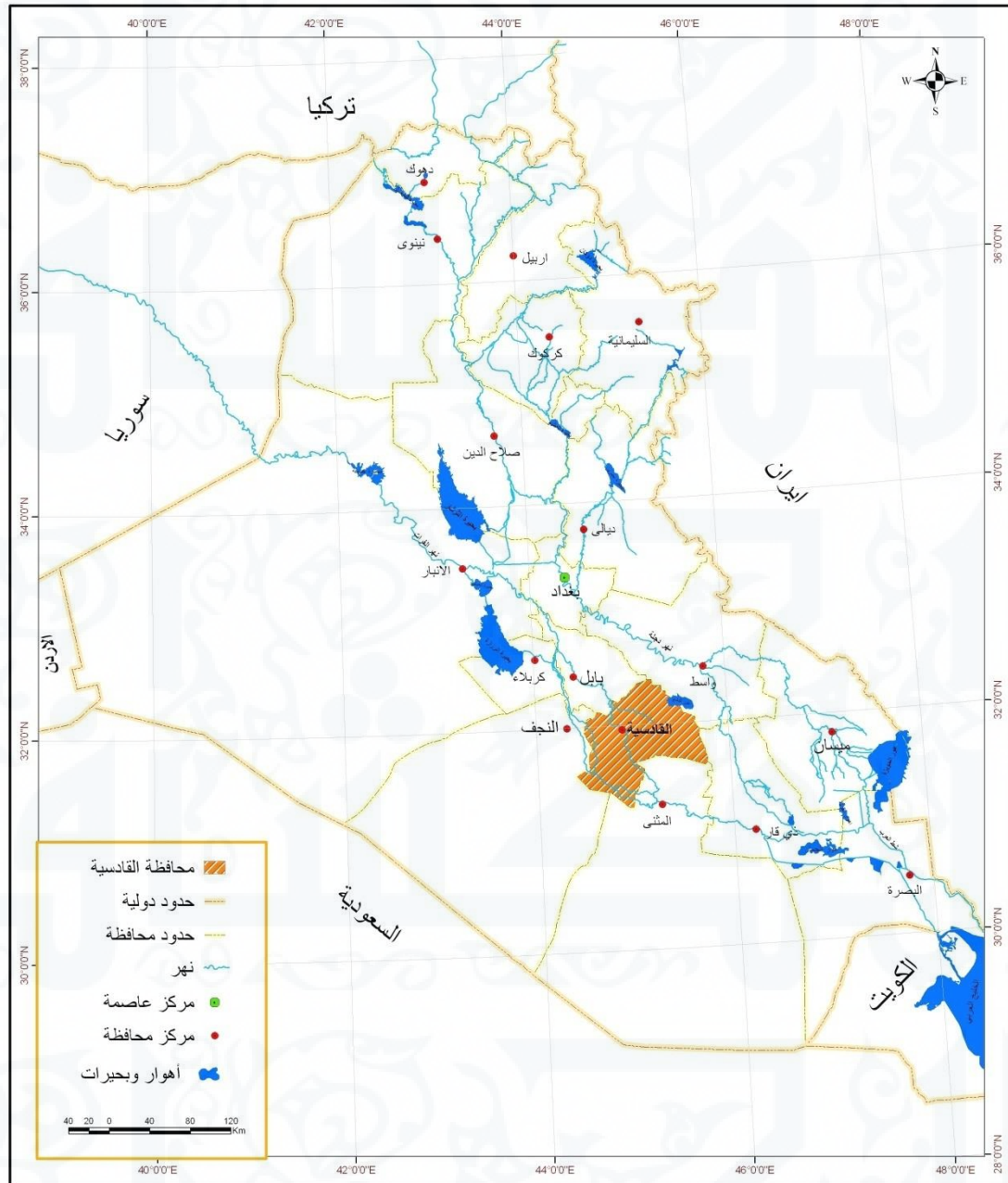
- 1- التعرف على اصناف التربة في المحافظة وكشف الاسباب الرئيسة وراء تباينها من مكان لآخر.

2- التعرف على انواع النباتات الطبيعية في منطقة الدراسة

3- رغبة الباحثين باستخدام في نظم المعلومات الجغرافية من اجل رسم خرائط للتربة والنبات الطبيعي في المحافظة.
موقع منطقة الدراسة:

يتضح من الخريطة (1) أن محافظة القادسية تقع بين دائرتي عرض (18° 17' 31° و 24° 24' 32°) شمالاً وخطي طول (44° 24' 44° و 6° 48' 45°) شرقاً. وتبلغ مساحتها (8153 كم²) وتحتل موقع متوسط السهل الرسوبي العراقي تقريباً كما إنها تتوسط منطقة الفرات الأوسط. حيث تمثل محافظة بابل حدودها الشمالية ومحافظة النجف حدودها الشمالية الغربية والغربية والجنوبية الغربية أما حدودها الجنوبية فتتمثل بمحافظة المثنى. وتمثل حدودها الجنوبية الشرقية محافظة ذي قار أما حدودها الشرقية والشمالية الشرقية فتتمثل بمحافظة واسط.

الخريطة (1) موقع محافظة القادسية بالنسبة للعراق



المصدر: الباحثان بالاعتماد على الهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية، بمقياس ١/٢٥٠٠٠٠، بغداد، ٢٠٠٧.

المبحث الأول: التربة

تُعرف التربة بأنها الطبقة الهشة المفتتة التي تغطي سطح الأرض على ارتفاع يتراوح ما بين بضعة سنتيمترات إلى عدة أمتار، وتختلف التربة من منطقة إلى أخرى بحسب العوامل التي أدت إلى تكوينها، وأهم هذه العوامل الصخور الأصلية، والغطاء النباتي، والمناخ، والكائنات الحية، والزمن، فضلاً عن الإنسان⁽¹⁾.

ولخصائص التربة علاقة قوية بتنوع استعمالات الأرض الزراعية وتباينها مكانياً، وتعد تربة المحافظة جزءاً من السهل الفيضي الذي تغطيه الترسبات المتكونة من الطين والغرين والرمل وبمساحات واسعة وينسب مختلفة لذا فهي من الترب الطمية المنقولة من خلال مياه الفيضانات التي غطت أرض منطقة الدراسة خلال عهود سابقة.

ومن الخريطة (2) وبلاستعانة في برنامج نظم المعلومات الجغرافية الـ (GIS) يمكن تصنيف التربة في محافظة القادسية إلى خمسة اصناف وكالاتي:

أولاً: تربة أحواض الأنهار:

تبلغ المساحة التي ينتشر فيها هذا النوع من أنواع الترب في المحافظة حوالي (7316,302 كم²)⁽²⁾ ونسبة (87,45%) من مساحة المحافظة. ينتشر هذا النوع في عموم جهات المحافظة عدا بعض الأجزاء من شرق وجنوب شرق وجنوب غرب المحافظة، ويحتل هذا النوع من أنواع الترب المرتبة الأولى في المحافظة من حيث المساحة. بالنسبة للخصائص الميكانيكية لهذا النوع من الترب فإنها تحتوي على حوالي (59,9%) من الغرين و(30,6%) من الطين و(8,4%) من الرمل وهي تربة مزيجية طينية غرينية، أما من حيث النسجة فإنها تعد من الترب المتوسطة النسجة أما سبب تكون هذا النوع من الترب فإنه جاء نتيجة لتجمع الترسبات التي جلبتها الفيضانات إلى المناطق المنخفضة⁽³⁾.

ثانياً: تربة أكتاف الأنهار:

ينتشر هذا النوع من الترب على مساحة تبلغ حوالي (290,76 كم²) ونسبة (3,47%) من مساحة المحافظة، وينتشر على نهري الدغارة والديوانية وكذلك على ضفاف نهر الفرات بفرعية العطشان والسبل جنوب غرب المحافظة كما هو واضح من الخارطة.

تحتوي هذه التربة على ما معدله (60,20%) من الغرين و(21,3%) من الطين، و(16,5%) من الرمل، وهي تربة مزيجية غرينية وذات نسجة متوسطة، أما نسبة المادة العضوية فيها تصل إلى (2,1%) وهي أعلى نسبة تبلغها هذه التربة في المحافظة⁽⁴⁾ ومن أهم ما تتميز به هذه التربة هي سهولة الصرف، أما عن سبب تكونها فإنه يعود إلى تجمع الرواسب الخشنة أثناء الفيضانات، وهي ترتفع عن الأراضي المحيطة بها بمعدل (1-2م)⁽⁵⁾. وتتميز أيضاً بأنها لا تتعرض إلى التملح والتغدق الناتج عن ارتفاع مستوى المياه الجوفية⁽⁶⁾.

ثالثاً: تربة المنخفضات:

يغطي هذا النوع من الترب مساحة تبلغ حوالي (192,957 كم²) ونسبة (2,30%) من مساحة المحافظة، وتنتشر في الجهة الشرقية وبعض المساحات الصغيرة من الجهات الشمالية والشمالية الغربية والغربية والجنوبية الغربية من المحافظة.

إن أهم ما تتميز به هذه التربة هو أنها ذات نسجة ناعمة جداً وتركيب صلب والوضع الطبوغرافي الواطئ بالنسبة لأنواع الترب الأخرى⁽⁷⁾ أو أنها تتميز بالنسجة الثقيلة القليلة المسامية المتكونة من الغرين والطين، وبسبب انخفاض مستواها وانسائها أصبحت رديئة الصرف حيث يرتفع نتيجة لذلك مستوى الماء الباطني فيها⁽⁸⁾.

رابعاً: تربة الكثبان الرملية:

ينتشر هذا النوع من الترب في جهات متفرقة في المحافظة إلا أن أوسع انتشار له هو في الجهات الجنوبية الشرقية والشرقية وكذلك ينتشر على مساحات صغيرة في كل من الجهات الشمالية الشرقية والجنوبية والوسطى والغربية، يغطي هذا النوع من الترب مساحة تبلغ حوالي (433,458 كم²) ونسبة (5,19%) من مساحة المحافظة.

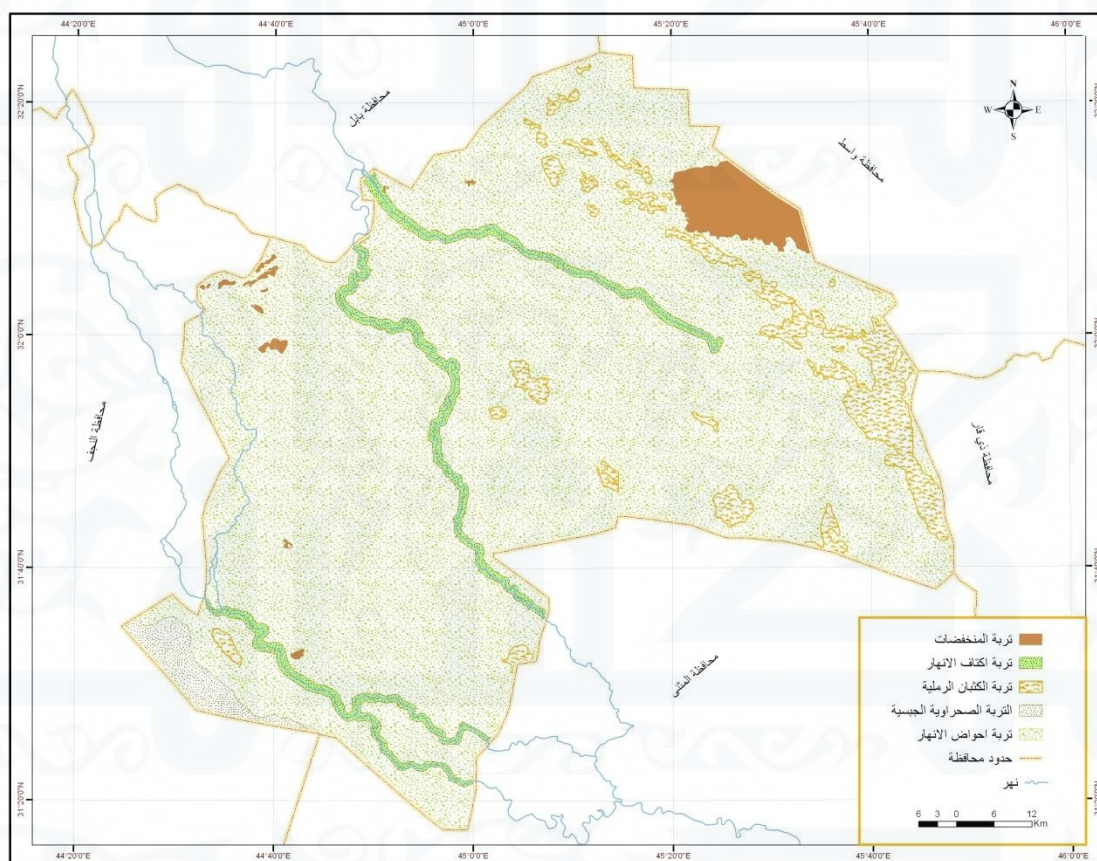
تكون هذا النوع من الترب تحت ظروف جافة تمثلت بقلة الأمطار وزيادة نسبة التبخر، وبذلك فهي تربة فقيرة بالمواد العضوية، وبما أن هذا النوع من الترب اشتقت مكوناته من الرواسب الطمية لذا فإنها لا تقتصر على ذرات الرمل، حيث تضم نسبة من الطين (9%) والغرين (10,5%) وأكثر من (80%) من الرمل⁽⁹⁾ كما تتميز هذه التربة بأنها ذات نسجة خشنة بسبب كبر حجم الذرات المكونة لها⁽¹⁰⁾.

خامسا: التربة الصحراوية الجبسية:

يعتبر هذا النوع من الترب من اقل الأنواع انتشارا في المحافظة من حيث المساحة والتوزيع حيث يقتصر على مساحة تبلغ حوالي (132,966 كم²) وذلك في الجهة الجنوبية الغربية من المحافظة في ناحية الشناقية فقط وبنسبة (1,59%) من مساحة المحافظة تتميز هذه التربة بخشونة نسيجها ونفاذيتها العالية واحتوائها على نسبة عالية من الجبس تبلغ (60%) وجاء ذلك نتيجة لانتشار ذرات مختلفة الحجم من الصخور الجبسية الصلبة والحصى والرمال، كما إنها تتميز بضخالة عمقها الذي لا يتجاوز في اغلب الاحيان (25 سم)⁽¹¹⁾.

وبصورة عامة فان تربة المحافظة هي من تكوينات السهل الرسوبي الذي تكون نتيجة ترسبات نهري دجلة والفرات وفروعهما مع بعض الترسبات الريحية، لذلك فهي تتكون من الطين والغرين والرمل، وتنتشر أصنافها بنسب متباينة في المحافظة، ومن ابرز خصائصها هو دقة نسيجها بسبب ارتفاع نسبة الطين فيها⁽¹²⁾.

الخريطة (2) تمثل اصناف الترب في محافظة القادسية



المصدر : من عمل الباحثان باستخدام برنامج (Arc Map GIS 10) بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة ٢٠١١

المبحث الثاني: النبات الطبيعي:

هو الغطاء الذي ينمو طبيعيا دون ان يكون للإنسان تدخل في وجوده ونموه، وهي بذلك تختلف عن النباتات والحقول والمحاصيل التي يعمل الانسان على زراعتها وتكثيرها بطرق مختلفة واساليب متعددة بغية الحصول على انتاج

وفير ونوعية جيدة، ويمكن القول بأنه انعكاس للتفاعل بين الاحوال المناخية وعوامل اخرى كالتضاريس والعامل الحيوي والبشري⁽¹³⁾.

ومن الخريطة (3) وبلاستعانة في برنامج نظم المعلومات الجغرافية الـ (GIS) يمكن تقسيم النبات الطبيعي في محافظة القادسية الى ثلاثة أنواع وكالاتي:

اولا: النباتات الصحراوية:

تحتل المرتبة الأولى من حيث المساحة التي تنتشر فيها، حيث تبلغ مساحتها (27793,533 كم²)⁽¹⁴⁾ ونسبة (93,15%) من مساحة المحافظة، وبذلك فان النباتات السائدة في المحافظة هي النباتات الصحراوية. تتأثر النباتات الطبيعية كما ونوعا بنوع المناخ السائد، وبما أن جميع محافظة القادسية تقع ضمن المناخ الصحراوي نجد أن النباتات السائدة هي النباتات الصحراوية والتي من ابرز صفاتها الأوراق الإبرية المغطاة بطبقة شمعية لتقليل كمية التبخر منها والجذور الطويلة بحثا عن المياه، فضلاً عن كونها قصيرة ومتباعدة، ومن ابرز أنواعها هي الشوك والعاقول والصفصاف والقوق والرمث والشيح والقيصوم والعجرش والشعير البري⁽¹⁵⁾ والطرفة أو أثل دجلة⁽¹⁶⁾. وتحتل النباتات الحولية النسبة الأكبر من النباتات الصحراوية (60%)، حيث تبدأ دورة حياة هذه النباتات عند سقوط المطر في فصل الشتاء وتنتهي عند انحباسه بمدة قصيرة وهذه هي التي تكون المراعي الطبيعية في فصل الربيع، وتشير بعض الدراسات بان معدل نسبة الغطاء الخضري في السنين الممطرة يكون في شهر آذار (66%) في المناطق المصانة و(32%) في المناطق المعرضة للرعي⁽¹⁷⁾.

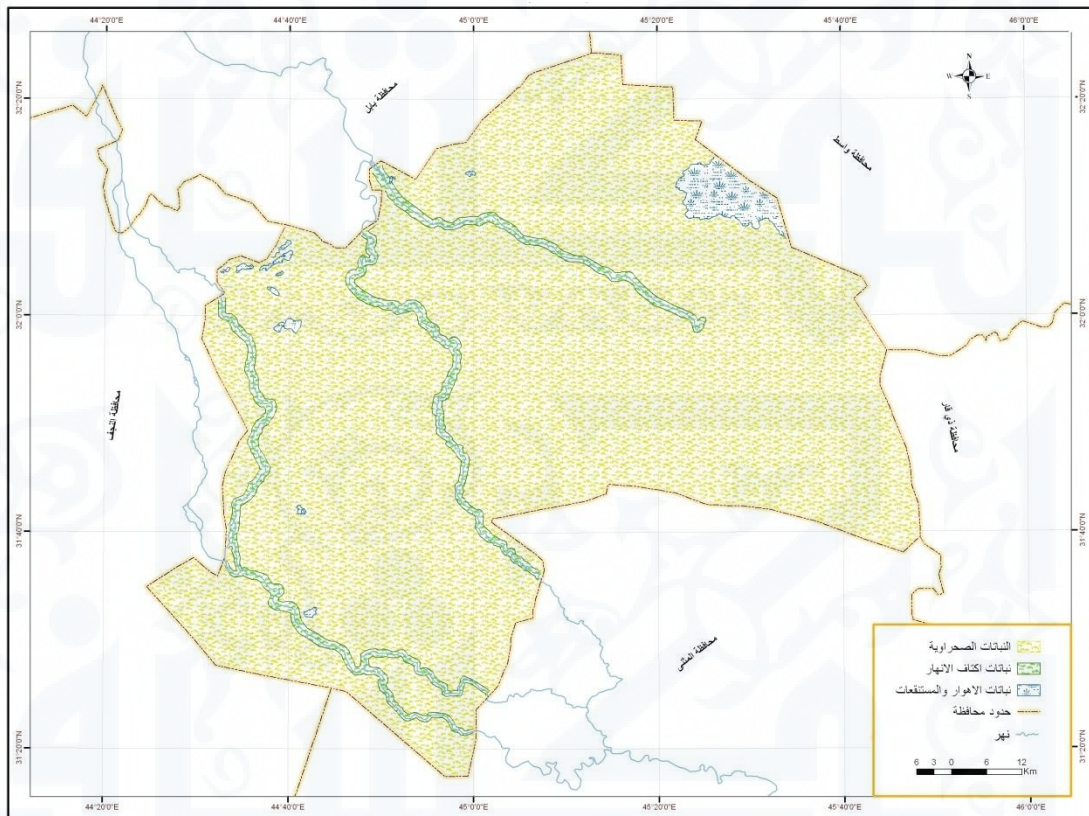
ثانيا: نباتات ضفاف الأنهار:

وتأتي بالمرتبة الثانية من حيث المساحة التي تنتشر فيها حيث تبلغ مساحتها (2415,89 كم²) ونسبة (4,98%) من مساحة المحافظة. ومن أهم أنواع هذه النباتات هو القوق الفراتي⁽¹⁸⁾ وبصورة عامة تتمثل هذه النباتات بالصفصاف والقوق وتنتشر على طول المجاري المائية⁽¹⁹⁾.

ثالثا: نباتات الأهوار والمستنقعات:

ويحتل هذا النوع من النباتات مساحة تقدر بحوالي (2157,02 كم²) ونسبة (1,87%) من مساحة المحافظة. وتنتشر في كل من شرق المحافظة وبعض المناطق المنتشرة في شمال وشمال غرب وغرب المحافظة. وأهم أنواعها القصب والبردي⁽²⁰⁾.

الخريطة (3) التوزيع الجغرافي للنبات الطبيعي في محافظة القادسية



المصدر : من عمل الباحثان باستخدام برنامج (Arc Map GIS.10) بالاعتماد على المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة ٢٠١١

الاستنتاجات:

- 1- تبين من خلال الدراسة ان تربة احواض الانهار تحتل المرتبة الأولى في المحافظة من حيث المساحة، اذ بلغت مساحتها حوالي (302,7316 كم²).
- 2- اتضح من خلال الدراسة ان التربة الصحراوية الجبسية هي من اقل الاصناف انتشارا في المحافظة من حيث المساحة والتوزيع حيث يقتصر على مساحة تبلغ حوالي (966,132 كم²) وذلك في الجهة الجنوبية الغربية من المحافظة في ناحية الشنايفية فقط وبنسبة (59,1%) من مساحة المحافظة.
- 3- من خلال الدراسة تبين ان تربة المنطقة من الترب المنقولة بواسطة مجارى الأنهار وتتنوع في نسجتها حسب البعد والقرب من مجرى النهر والجدول المتفرعة منه، وان اغلبها تقع ضمن صنف الترب عالية الملوحة إلى شديدة الملوحة نظراً لقرب المياه الجوفية ذات الملوحة العالية من سطحها خصوصاً الترب المحاذية للهضبة الغربية.
- 4- اشارت الدراسة ان النباتات الصحراوية تحتل المرتبة الأولى من حيث المساحة التي تنتشر فيها، حيث تبلغ مساحتها (533,7793 كم²) وبنسبة (15,93%) من مساحة المحافظة.
- 5- اشارت الدراسة ان النبات الطبيعي في المنخفض يمتاز بقلته بشكل عام ولكنه يكون متنوع اذ توجد في منطقة الدراسة نباتات صحراوية في عموم اجزاء المنطقة لاسيما في الاجزاء الشمالية والشمالية الغربية. اما بالقرب من نهر الفرات وتفرعاته توجد نباتات ضفاف الانهار، وتوجد نباتات الأهوار والمستنقعات والتي تنتشر في شمال غرب المحافظة وتكون اغلبها مقاومة للملوحة التي تعاني منطقة الدراسة.

الهوامش والمصادر:

- (1) انتظار ابراهيم حسين الموسوي، التحليل المكاني لاستعمالات الارض الزراعية في محافظة القادسية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة القادسية، 2007، ص
- (2) يحيى هادي محمد الميالي، محافظة القادسية (دراسة في الخرائط الاقليمية)، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية - جامعة البصرة، 2009، ص67.
- (3) رضا عبد الجبار الشمري، البنية الجغرافية الطبيعية لمحافظة القادسية، مجلة القادسية، جامعة القادسية، المجلد2، العدد 2، 1997، ص 222.
- (4) صلاح ياركة ملك، خصائص التربة وأثرها في استعمالات الأرض الزراعية في محافظة القادسية، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد (49)، 2002، ص189.
- (5) رضا عبد الجبار الشمري، المصدر السابق، ص222.
- (6) خالد مرزوك رسن الخليفوي، التصحر وأثره في الإنتاج الزراعي في محافظة القادسية باستخدام معطيات الاستشعار عن بعد، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية الآداب، جامعة القادسية، 2002، ص34.
- (7) المصدر نفسه، ص 36.
- (8) صلاح ياركة ملك، مصدر سابق، ص 192.
- (9) المصدر نفسه، ص 192.
- (10) خالد مرزوك رسن الخليفوي، المصدر السابق، ص 36.
- (11) صلاح ياركة ملك، مصدر سابق، ص 193-194.
- (12) رعد عبد الحسين محمد، المعوقات المناخية الجوية والأرضية المؤثرة في الزراعة في محافظة القادسية، مجلة البحوث الجغرافية، جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، العدد السابع، 2006، ص291.
- (13) حسين علي السعدي وعبد الرضا اكبر علوان المياح، النباتات المائية في العراق، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1983، ص20.
- (14) يحيى هادي محمد الميالي، مصدر سابق، ص 68.
- (15) رضا عبد الجبار الشمري، المصدر السابق، ص223.
- (16) إبراهيم حسون القصاب وآخرون، أطلس العراق التعليمي، مركز دراسات علم الخرائط، كلية التربية، جامعة الموصل، 1987، ص73.
- (17) علي الراوي، التوزيع الجغرافي للنباتات البرية في العراق، وزارة الزراعة، مديرية البحوث والمشاريع الزراعية العامة، 1968، ص 13-14.
- (18) إبراهيم حسون القصاب وآخرون، مصدر سابق، ص 73.
- (19) رضا عبد الجبار الشمري، المصدر السابق، ص223.
- (20) جاسم محمد الخلف، محاضرات في جغرافية العراق الطبيعية والاقتصادية والبشرية، الطبعة الأولى، دار المعرفة، القاهرة، 1965، ص113.

الخلافات الأدبية في أصل الموشحات الأندلسية

م.م ساهرة عليوي حسين

Literary Controversies in the Origin of the Andalusia Poetry (Mowashahat)

Asst. Lecturer Sahira Ulaiwi Hussein

Sahera.Oliwe@uokerbalaedu.iq

Abstract

The research deals with the controversies among researchers in the origin of the Mowashah which is a sublime art that yields for the receiver the joy of both poetry and singing. It is the valuable bracelet that beatifies the neck of the Arabic poetry in Andalusia.

الخلاصة

يرصد البحث الخلافات القائمة بين الباحثين عن أصل الموشح، هذا الفن الراقي الذي يكشف للمتلقي متعة في الشعر والغناء. فهو العقد الثمين الذي يزين عنق الشعر العربي في بلاد الأندلس، لأنه يذكرنا دائماً بطبيعة بلاد الأندلس الخلابة ولياليها العامرة بالسمو واللهم والطرب في فضاءها الرحب.

إضاءة

يختلف فن التوشيح عن ضروب الشعر العربي لأنه يلتزم بقواعد معينة في التقنية لا نجدها في الشعر المشرقي ابرزها استعماله اللغة الدراجة او الأعجمية في خرجته بالاضافة الى اتصاله المباشر بفن الغناء وقد جاءت تسمية من اصل ((وشح)) بمعنى زين او حسن او رصع... وجاء في لسان العرب مادة : وشح ((الوشاح ينسج من اديم عريض ويرصع بالجواهر، وتشده المرأة بين عاتقها وكشحيها)).

اما سبب تسمية هذا الفن بالموشح ترجع الى العلاقة الجمالية القائمة بين الوشاح المرصع بالجواهر والفن الشعري المتعدد القوافي القائم على نظام خاص تتلذذ الأذن بسماعه لحلو نغماته..

أصل الموشح

وعن نشأة الموشح وما فيها من خلاف له أهمية كبيرة في تقدير اصالة هذا الضرب من الشعر الغنائي العربي، لهذا يقول الدكتور مصطفى عوض ((بدأت دراستي للموشحات الأندلسية منذ اكثر من ربع قرن ولم اغادر كتابا ولا مخطوطا ولا مقالا كتب عنها الا واطلعت عليه، ولكني الآن لا أشعر بالاطمئنان الى ما وصلت اليه من النتائج، ومازلت اشعر ان هذا الميدان بكر، وان الحكم الجازم فيه بشيء، امر لا يخلو من المجازفة))⁽¹⁾ ونرى ان أكثر الباحثين يردونه الى اصول مشرقية، ولكننا لا نجد عندهم الدليل الكافي على ما يزعمون، وقد اجمع مؤرخو الأدب الأندلسيون على ان الموشحات من مخترعات بلادهم، وان المشاركة أخذوها عنهم وتعلموها فيها، واعترف لهم المشاركة بالفضل ولم ينازعوهم في الفخر، ويؤيد هذا قول ابن دحية الكلبي ((الموشحات هي زبدة الشعر وخالصة جوهره وصفوته وهي من الفنون التي اغرب بها اهل المغرب على اهل المشرق وظهروا فيها كالشمس الطالعة والضياء المشرق))⁽²⁾

ويذكر ابن بسام في ذخيرته، ان اهل الأندلس هم الذين نهجوا طريقتها ووضعوا حقيقتها⁽³⁾.

اما ابن خلدون فيذكر ان الموشح فن ((استحدثه المتأخرون من اهل ويذكر ابن سناء الملك الموشحات فيقول انها ((مما ترك الاول للآخر، وسبق بها المتأخر المتقدم واجلب بها اهل المغرب على اهل المشرق... حتى صار المغرب بها

(1) فن التوشيح، مصطفى عوض الكريم، دار الثقافة والنشر والتوزيع، بيروت، 1959، ص10.

(2) فح الطيب، لسان الدين بن الخطيب، تح: د. احسان عباس، دار صادر بيروت، 1997، 123/2.

(3) الذخيرة، ابي الحسن علي ابن بسام (ت- 42هـ)، لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة، 1942، 470/2.

مشرقاً لشروقها بافقه⁽¹⁾ وهكذا نرى ان الموشحات نالت تقدير الاندلسيين منذ البداية حتى قال عنها ابن بسام ((تشق على سماعها مصونات الجيوب بل القلوب))⁽²⁾

ومن المؤرخين قد يذكر ان لابن المعتز (ت 295 هـ) موشحة وجدت في ديوانه ولكنه لو كان وشاحا لعرف بها. لانها كما يرى الدكتور مصطفى عوض تتلائم مع اغراضه التي اختص بها، كوصف الطبيعة ومجالس اللهو وغيرها... ولكن هناك اجماع ان المؤرخين اتفقوا على نسبة الموشحات الى اهل الأندلس لانها من مستنبطاتهم ولم يذكروا مشرقيا في الوشاحين قبل ابن سناء الملك (ت 608 هـ) من شعراء العصر العباسي الرابع⁽³⁾.

والحقيقة ان الموشح منسوب الى ابي بكر بن زهر المعروف بالحفيد، الوشاح الاندلسي الشهير. وكل هذه الآراء تسوقنا الى سؤال عن اختراع الموشحات وبدايتها ويعمل الدكتور مصطفى عوض ان بداية الموشحات غامضة ولا ندري على وجه التحديد من هو البادئ بعملها ولا في اي سنة بدأها. فابن خلدون (ت 808 هـ) يعزو اختراعها الى مقدم بن معافر من شعراء الامير عبد الله بن محمد المرواني (ت 300 هـ) ونعتقد ان ابن بسام قد يكون صادقا في قوله ((ان اول من صنع اوزان هذه الموشحات بأفقا واخترع طريقها - فيما بلغني - محمد بن حمود القبري الضريير...))⁽⁴⁾ واكثر الدلالات في المصادر القديمة تشير وتؤيد قول ابن بسام هذا⁽⁵⁾.

ويقول المقري ((وحكى الكاتب ابو الحسن على بن سعيد العنسي في كتابه المقتطف من ازاخير الطرف ان الحجازي ذكر في كتابه المسهب من غرائب المغرب ان المخترع للموشح بجزيرة الأندلس المقدم بن معافي القبري من شعراء الأمير عبد الله المرواني واخذ عنه ابو عمر احمد بن عبد ربه صاحب العقد ثم غلب عليه المتأخرون واول من برع فيه منهم عبادة بن القزاز شاعر المعتصم صاحب المرية)).

وعندما اقتضت الظروف اختراع الموشحات في اواخر القرن الثالث الهجري قام بعض الافراد اشهرهم صاحب العقد بهذا العمل.

والكلام قد يطول حول اصل الموشحات، ولكن نهتدي بما جاء به الدكتور مصطفى عوض ان الموشح يختلف عن الشعر المسمط وغيره من فنون النظم المشرقية بانه انما صنع من اجل الغناء وأوزانه المستحدثة التي لم يعهدها العرب في المشرق تدل دلالة قوية على ان هذه الأوزان تقليد لأوزان عجمية ووجود الخرجة الأعجمية هو الحلقة بين الموشح وذلك الشعر الغنائي العجمي. وظهر الموشح في الأندلس دون المشرق، وفشل المشاركة في تقليد الأندلسيين في فن التوشيح لانفسره الا ان الأندلسيين كانوا احق في تقليد ذلك الشعر الغنائي العجمي، وان الشاعر المشرقي الوحيد - باعتراف ابن خلدون - الذي استطاع ان يأتي بموشحة خالية من التكلف هو ابن سناء الملك الذي ادرك ان احكام صناعة الموشحات لاياتي الا لمن عاش في بيئة اندلسية.

قال ابن زمرك⁽⁶⁾:

نسيمُ غرناطةٍ عليلٌ لكنه يُبرئُ العليلُ
وروضُها زهرةٌ بلبيلُ ورشفهُ ينقَعُ العليلُ
سقى بنجدٍ ربي المصلّى مباكراً روضهُ الغمامُ
فَجَفَنهُ كلما استهلاً تبسمُ الزهرُ في الكِمامِ
والروض بالحسن قد تحلى وجرَدَ النهر عن حُسامِ

(1) دار الطراز في عمل الموشحات، ابن سناء الملك، دار الفكر، دمشق، 1980، ص: 23

(2) الذخيرة، ابن بسام، 470/1

(3) ينظر: فن التوشيح، مصطفى عوض الكريم، 98

(4) ازهار الرياض، شهاب الدين احمد التلمساني، تحقيق مصطفى السقة، منشورات المعهد الخليفي للابحاث المغربية، طبعة القاهرة، 1940، 253/2

(5) فن التوشيح، مصطفى عوض الكريم، ص 107

(6) ديوان الموشحات الاندلسية، تحقيق الدكتور سيد غازي، معارف الاسكندرية، 1979، 504-503/2

ودَوْحُهَا ظِلَّهُ ظَلِيلٌ يَحْسُنُ فِي رُبْعِهِ الْمَقِيلُ
والبرقُ والجو مستطيلٌ يَلْعَبُ بالصَّارِمِ الصَّقِيلُ

يتحرك النص في اطار جدلية المكان كائنا ضم في طياته الطبيعة الصامته والمتحركة من خلال جمال غرناطة تلك المدينة التي وهبها الله عز وجل طبيعة خلابة ورياض زاهية وجداول جارية وسماء صافية ونسيم عليل...

الخلاف في اصل الموشح

هناك خلاف قائما بين الباحثين المحدثين حول الاصل الذي نشأ عنه الموشح. الا ان الشيء الذي بات مؤكدا هو ان الموشحات ابتكار اندلسي وليست من مبتكرات المشاركة العرب، ولكن الخلاف يدور حول مسألة اخرى، فهل ان الموشح تطوير للشعر العربي المشرقي أو هو متأثر بأنماط من الأشعار الإسبانية التي كانت شائعة بين الإسبان الخاضعين للحكم العربي او هو تقليد لأنواع من الأغاني الشعبية الاسبانية التي كانت ذائعة بين الذين كانوا يعيشون العرب الاندلسيين.. وعلى هذا الأساس يرى الدكتور حكمة الاوسي ان الباحثين انقسموا الى فريقين، الاول يرى ان الموشح تطوير للشعر العربي المشرقي، وفريق ثان يعتقد انه تقليد لشعر غنائي اعجمي كان موجودا بين العرب في الأندلس، وسنحاول فيما يأتي ان نعرض اراء كل منهم.. ففي راي القائلين بان الموشح تطوير للشعر العربي المشرقي وجود محاولات قديمة للخروج على نظام القصيدة ونظام القافية الواحدة ثم محاولات بعض شعراء القرن الثاني المشاركة الخروج على الاوزان العربية المألوفة في الشعر، كما يروى عن امرئ القيس في قصيدته المصمطة التي نسبت اليه، كذلك وجود قطعة تنسب الى الوليد بن يزيد، وكان كل هذا اثر شيوع الغناء في القرن الثاني في طبقات المجتمع العربي ان انصراف الشعراء عن الاوزان الطويلة واقلوا على الاوزان القصيرة + الخفيفة التي تتلاءم مع الغناء ثم يستشهد الباحث بأراء كثر من شعراء المشرق⁽¹⁾.

اما راي القائلين بأن الموشح نشأ تقليد لضرب من الأغاني الشعبية الاسبانية، فهم كثر منهم المستشرق الاسباني رابيرا وتلميذه غرسيه غومس وطائفة كبيرة من الباحثين العرب منهم الدكتور عبد العزيز الاهواني والدكتور مصطفى عوض وبطرس البستاني، وحجج هؤلاء ان الموشح يختلف عن فنون الشعر العربي المشرقية لانه انما صنع من اجل الغناء وشيوع الاوزان التي لا تجري على العروض العربي ووجود رابطة قوية بينه وبين الشعر الاعجمي ثم ابتكار الموشح في الاندلس وحقق الاندلسيين له دون المشاركة دليل ايضا على انه اعجمي الاصل وانه تقليد لشعر غنائي اعجمي كان شائعا بين العرب الاندلسيين والاسبان المتعاشين معهم⁽²⁾.

ويلخص القول الدكتور حكمة في امر نشأة الموشحات واصولها ان الرأي لم يستقر بعد على شيء قاطع حازم في ذلك وان لكل من الرأيين المتعارضين حججهم القوية وادلته الناصعة، ولا يمكن حتى الان ترجيح احدهما على الآخر او القطع بصحته وفساد الثاني مالم تتوفر لدينا نصوص جديدة واضحة لا تقبل التأويل أو الاختلاف، ولكن يبدو ان الطابع الغالب بين الموشحة والزجل يوحي بأنها ثمرة فريدة رائعة لامتزاج الثقافتين الاسبانية والعربية⁽³⁾.

ومازلنا في نشأة الموشحات اذ يقول الدكتور احسان عباس كما يفهم من كلام ابن خلدون ان التوشيح سابق لفن الزجل ويقول ((لما شاع فن التوشيح في اهل الأندلس، واخذ به الجمهور لسلاسته وتنميق كلامه وترصيع اجزائه نسجت العامه من اهل الأمصار على منواله ونظموا في طريقته بلغتهم الحضرية من غير ان يلتزموا فيها اعرابا، واستحدثوا فنا سموه الزجل))⁽⁴⁾ والتفسير لهذا يستدعي مراجعة فإذا سلمنا ان الموشح نشأ حول مركز (عامي او اعجمي) وربما هذا المركز كان جزءا من اغنية عربية بلغة عامية والمركز الأعجمي كان في الغالب جزءا من اغنية أعجمية (باللغة الاسبانية القديمة) وعلى هذا فالزجل بمعناه العام نشأ أولا تقليدا لأغاني السكان الأصليين وبخاصة حين اختلط الفريقان في المدن واشتركوا في

(1) فصول في الادب الاندلسي، حكمة علي الاوسي، مكتبة النهضة العربية، 1974، ص132-133

(2) ينظر: فصول في الادب الاندلسي، حكمت الاوسي، ص134

(3) تاريخ الادب الاندلسي في عصر الطوائف والمرابطين، احسان عباس، دار الشروق، عمان، 1979، ص 177.

(4) تاريخ الادب الاندلسي في عصر الطوائف والمرابطين، د. حسين عباس، ص 178.

اقامة الأعراس والحفلات واحتاجوا الأغاني الشعبية التي يرددونها في تلك الحفلات وفي مواسم العصور وأيام القطاف، ثم جاءت الخطوة التالية وهي محاولة التقريب بين الشعر المنظوم وباللغة الفصحى وبين تلك الأغاني الشعبية التي أصبح النساء والصبيان وطبقات اهل الحرف والعمال يرددونها باللغة الدارجة العربية دون ان يصفوها تماما من الألفاظ الأعجمية التي اقتبسوها من جيرانهم ومخالطيهم، لذلك فالموشح لقي قبولاً رسمياً قبل الزجل⁽¹⁾.

اما المراحل التي سار فيها الموشح فمن اولها ان تكون الحاجة الغنائية في طبيعة العوامل التي ساعدت على ظهور الموشح، وذلك لاتخاذ الموشح وسيلة للترديد على ابواب الممدوحين اي التغني به - في طريقة التشديد كما يتغنى القوالون بهذه القصيدة او تلك، ولهذا يعتقد الدكتور احسان عباس ان نشأة الموشح كانت لغايتين احدهما الغناء وثانيهما التكسب، وينسب ابن بسام اختراع الموشح الى رجل ضرير من قومه اسمه محمد بن حمود وقيل ان اسمه المقدم بن معافي القبري وهذا كان شاعراً معروفاً أيام عبد الرحمن الناصر، لذا يرشح الدكتور احسان عباس انه مخترع الموشح لان حاجة الضرير الى نظم هذا اللون من المنظوم من اجل التكسب بطريقة لافتة⁽²⁾.

وهكذا نما الموشح واصبح فنا أيام الطوائف والمرابطين حتى ان اكثر المؤرخين قدموا عبادة القزاز على سائر الوشاحين. حيث كان هذا الوشاح شاعر المعتصم بن صمادح، وكذلك اشتهر شاعر العباديين ابن اللبانة بالموشحات وهو من جمع بين الشعر والموشح، واستمر هذا الفن في أيام المرابطين حتى كان اعظم الوشاحين الأعمى التطيلي وابن بقي وابو عبد الله بن ابي الفضل بن شرف وابن باجه⁽³⁾.

واستمر ابناء الأندلس في نظم الموشحات حتى عهد المرابطين وبنى الأحمر اذ بدأ الأديب لسان الدين بن الخطيب (ت 776 هـ) الذي الف في هذا الفن كتاب اطلق عليه ((جيش التوشيح)) وهذا يعني ان هناك رغبة من المجتمع الأندلسي لهذا الفن الى جانب الشعر والنثر.

سبب تسميته ((بالوشاح))

يرى الدكتور احسان عباس انها مشتقة من ((الوشاح)) وحسب ما جاء في المعاجم ((كرسان لؤلؤ وجوهر منظومان مخالف بينهما معطوف احدهما على الآخر)) ولعل هذا الفهم متصل بالمرادفة في الموشح، ويعتقد ان الموشح يعني ((المعلم)) بلون او خط يخالف سائر لونه أو الثوب حين تكون فيه توشية أو زخرفة - وهذا هو الاشبه في نظري - لنشأة هذه التسمية فقد تصور الاندلسيون هذا النوع من النظم كرقعة الثوب وفيه خطوط أو سمها اغصانا تنتظمه افقياً او عامودياً⁽⁴⁾.

ويرى الدكتور حكمة الأوسي ان الموشح في اللغة هو اسم مفعول من الفعل وشح المرأة أي البسها الوشاح وهو سير ينسج من اديم عريض ويرصع بالجواهر وتشده المرأة بين عاتقها وكشحيها، وفي الاصطلاح الأدبي نوع من النظم يتألف من فقرات تسمى اغصانا هي عبارة عن اشطار أبيات شعرية بعدد معين وقافية واحدة ويعقب كل فقرة قفل مكون من اشطار في نفس البحر ولكنه بقافية مختلفة تلزم في كل الأقفال، اما الاغصان فقوافيها قد تختلف ولكنها لا تكون الا من نفس البحر.. وكأن الاصطلاح ينظر الى الشبه القائم بين طريقة تأليف القوافي في الموشحة وبين هذا العقد - اما اجزاءه فيعتقد الأوسي ان ليس هناك اتفاق بين الباحثين القدامى ولا المحدثين على تسمية اجزاء الموشح وسنعمد في بيان هذه الاجزاء على ابن سناء الملك وعلى ما اختاره د. مصطفى عوض ان الموشح ينقسم الى الأجزاء التالية.

(1) ن.م : 182.

(2) ازهار الرياض، شهاب الدين تلمساني، 209/2.

(3) تاريخ الادب الأندلسي في عصر الطوائف والمرابطين، د. احسان عباس، 176.

(4) فصول في الادب الأندلسي، حكمت علي الأوسي، 122.

1- المطلع أو المذهب، الدور، السمط، القفل، البيت، الغصن، الخرجه..(1)

اما اوزان الموشحات فأعيت القدماء والمحدثين وقال عنها ابن سناء الملك انها تنقسم الى قسمين، الاول ماجاء على اوزان اشعار العرب، والثاني، مالا وزن له فيها ولا المام له بها(2).

كثرت الأقاويل حول أوزان الموشحات فمنهم انها خارجة على اعاريض الخليل ويقول قائل ان اختلاف اوزان الموشحات عن الأعاريض الخليلية سببه بناء الموشحات على الايقاع الغنائي لا على الايقاع الشعري، والجاحظ يقول ((العرب يمتاز غناؤها بأنها تقطع الالحان الموزونة على الاشعار الموزونة فتضع موزونا على موزون)) (3) كما يصف الجاحظ الطريقة العجمية للغناء بقوله : ((والعجم تمطط الألفاظ فتقبض وتبسط حتى تدخل في وزن اللحن فتضع موزونا على غير موزون)) (4)

ويقول نيكل ((ان تجاري دلتني على انه يسبق اللحن الكلمات وخصوصا في الشعر الغنائي، لان كل شعر جيد يبني على تموجات عاطفية تتردد في دخيلة النفس حتى تجد التعبير في كلمات متساوقة معها من حيث الجرس والمغنى)) (5) ولهذا نجد اغلب الآراء تقول ان اوزان الموشحات هو تجديد في اوزان الشعر العربي بل ثورة عليها، والتجديد والطفرة فيما درجت عليه الشعوب من أوزان لاشعارها نادر، ولهذا يعلل الدكتور مصطفى عوض ان الناس عادة لا يقبلون الطفرة في تطور موسيقاهم واوزان شعرهم، ولكن حين يبصرون بنواح من الجمال جديدة في مثل هذا التطور وتتكسر على اسماعهم تلك الانغام الجديدة يأخذون في الاقبال عليها رويدا رويدا. وهذا يفسر في انصراف الناس في اول الأمر عن الموشحات هو انهم لم يألفوا موسيقاها وأوزانها، فلو أنها كانت مقتبسة من الحان اعجمية مألوفة لما انصرفوا عنها حتى كسدت، ولم يقبلوها حتى الفتها اسماعهم فيما بعد، لذلك تعد الموشحات محاكاة عاجزة للأغاني الاعجمية والوشاحون الأوائل كانوا واقعين تحت سيطرة الاعاريض العربية فقيدتهم فلم يرضوا أذواق العامة، كما ان اشعارهم نفسها كانت متكلفة ثقيلة مقيدة بالصحة اللغوية والنحوية، لهذا يقول ابراهيم انيس ان الموشحات قد نظمت اول ما نظمت على الأبحر القديمة ثم تطورت القافية فقط، ثم تناول التطور أوزانها أيضا وعلى هذا الأساس تؤيد ارسطو عندما قال ان الدافع لنظم الشعر يرجع الى علتين احدهما المحاكاة والتقليد، والثانية غريزة الموسيقى او الاحساس بالنغم لهذا فالوشاحين الأوائل امتلئت نفوسهم بالإحساس بالنغم الاعجمي وحاكوا الاشعار التي تؤدي الى تلك الالحان العجمية فجاءت الموشحات، ولكن نقول ان ذلك الشعر الذي درج عليه الوشاحون لم يكن خاليا، وانهم قد اضافوا الكثير من حيث النظم والتقفية.

ويرى الدكتور احسان عباس ان الموشح كان في البداية اشطار كالقصيد الا انه من مهمل الاعاريض ويفترق عن الشعر في ان له قفلا ختاميا يسمى المركز ويكون عاميا او اعجميا وهذا ما فعله القبري، وبما ابن عبد ربه وليس فيه تضمين او اغصان.

اما اهم مواضيع الموشحات التي وصلتنا فهو المدح والغزل والمجون وفي أواخر عصر المرابطين ثم ما بعدهم من عصور أصبح الموشح يشمل اكثر الأغراض التي يتناولها الشعر، واستفاض عدد الوشاحين في عصر الموحدين خاصة وكان في مقدمتهم شهرة أبو بكر ابن زهر الحفيد ومن وشاحي ذلك العصر ابو القاسم عامر بن هشام (ت613هـ) وابن قادم القرطبي وابن حنون الاشبيلي (ت630هـ) وغيرهم، واستمر الاقبال على التوشيح حتى عهد لسان الدين بن الخطيب وابن زمرك، ونظم الوشاحون في التصوف كموشحات ابن عربي والششتري واصبحت الموشحات تقال في التشوق ووصف المباني والطرده والتهنئة كموشحات ابن زمرك. واتجهت بعض الموشحات الى الامداح النبوية وتوفر بعضهم على الرثاء كموشح ابن مزمون في رثاء القائد ابو الحملات وموشحات ابن جببر في رثاء زوجه ام المجد(6).

(1) دراسة في نشأة الموشحات الاندلسية: د. سليمان العطار، دار الثقافة للنشر، 1991، ص 49.

(2) البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخاكي، 1998، 1/ 361.

(3) فن التوشيح، د. مصطفى عوض الكريم: 117.

(4) فن التوشيح، د. مصطفى عوض الكريم: 117.

(5) ن.م: 117-118.

(6) تاريخ الادب الاندلسي في عصر الطوائف والمرابطين، د. احسان عباس، 200-201.

وفي ختام الموشحات يسجل الدكتور سليمان العطار ملاحظاته حول هذا الفن ويقول اكتشاف اصل الموشح ((الخرجة)) الزراعي الغنائي الشعبي وهذا بما لا يدع مجالا الآن للتكهن والتخمين حول اصل الموشحة الشعبي، ان هذا الاستعمال للخرجة يثبت بشكل قاطع ان أغاني الحصاد والافراح كانت اول ما استلهم من أغان شعبية ثم اتسع المجال، وفي هذه الاغاني ينبغي ان تكون على لسان النساء، فالخرجة لامرأة تشارك في الحصاد وتقود الغناء لتدفع بالحماس الى الحصاد، وهذا ما يحدث حتى اليوم في مصر وفي بيئات الحصاد اليدوي.

كما لحظ عن كشف امتداد التأثير العالمي الهائل لفن الموشح فمعظم الرقصات والوان الموسيقى والغناء المرتبطة بها في امريكا الجنوبية ذات اصل اندلسي مثل التانجو في الأرجنتين ذات الشهرة الواسعة عالميا كذلك كشف افق عريض كان محجوبا للعلاقة بين الموسيقى والشعر سواء أكان تقليديا كلاسيكيا او محدثا أو موشحات⁽¹⁾.

إن فن الموشح من الفنون التي تنماز بالقيم الجمالية الابداعية التي تستحق ان تقف عندها وقفة المتأمل الباحث عن عناصر الابداع الفني الذي انماز بالراقي اذ اقترن بالموسيقى والغناء التي تسمو بالآخر الى عوالم المتعة واللذة.

مصادر البحث

- أزهار الرياض، شهاب الدين احمد التلمساني، تحقيق مصطفى السقا، القاهرة، 1940.
- البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، 1998.
- تاريخ الأدب الأندلسي في عصر الطوائف والمرابطين، د. احسان عباس، دار الشروق، عمان، 1979.
- دار الطراز في عمل الموشحات، ابن سناء الملك، دار الفكر، دمشق، 1980.
- دراسة في نشأة الموشحات الأندلسية، د. سليمان العطار، دار الثقافة للنشر، 1991.
- ديوان الموشحات الأندلسية، تحقيق الدكتور سيد غازي، معارف الاسكندرية، 1979.
- الذخيرة، ابي الحسن علي ابن بسام(ت-42هـ)، جامعة فؤاد القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والنشر بالقاهرة، 1939-1942.
- فصول في الأدب الأندلسي، حكمة علي الأوسي، مكتبة النهضة العربية، 1974.
- فن التوشيح، مصطفى عوض الكريم، دار الثقافة والنشر والتوزيع، بيروت، 1959.
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن ابو زيد ولي الدين ابن خلدون، دار الفكر، بيروت.
- نفح الطيب، لسان الدين بن الخطيب، تحقيق د. احسان عباس، دار صادر، بيروت، 1997.

(1) دراسة في نشأة الموشحات الاندلسية، د. سليمان العطار، 253.

الدور البريطاني في امارات الساحل العماني 1892-1939م

أ.م.د. احمد يونس زويد الجشعمي م. ايهاب حسين علي العجيلي

The British Role in the Emaraties of the Omani Coast
Between 1892-1939

Asst. Prof. Dr. Ahmad Yonis Zowaid Lect. Eahab Hussian Ali

eh.ab26@yahoo.com

Abstract

The location of the emaraties of the Omani coast along the Arabic Gulf has great importance especially in military which was very important for Britain which had very strong armada. The other side is the commerce which played important role in the economy the big countries especially trade which financed their wars. The importance of the these emaraties comes from receiving most of the commodities that pass through the Arabic Gulf. Also the policy of the rulers of these emaraties at that time took part in cutting the taxes on these commodities that passed their ports especially Dubai which encouraged the merchants to use these ports to transport their goods and made use of the policy of their rulers as they declared it a free market.

المقدمة

كان لموقع امارات الساحل العماني المتميز على الخليج العربي أهمية كبيرة في جوانب متعددة منها الجانب العسكري الذي يعتبر من الجوانب المهمة بالنسبة للدول الكبرى لاسيما وان بريطانية كانت تتمتع بأسطول بحري قوي يجوب البحار والمحيطات من اجل توسيع السيطرة على المناطق الاستراتيجية اينما كانت لانها كانت تمثل مصدر من مصادر القوة التي تتلاعب بالمطقة ككل، والجانب الاخر هو الجانب التجاري الذي يلعب دور اساسي في اقتصاديات الدول الكبرى لاسيما وانها كانت تمون حروبها واساطيلها، اضع الى ذلك ان امارات الساحل تحتل اهمية تجارية في استقبالها الكثير من التجارة المارة عبر الخليج الى امارات الساحل العماني، فضلا عن السياسة التجارية المتميزة التي انتهجها شيوخ الامارات في تلك الفترة ولاسيما تخفيض نسبة الضرائب الكمركية على البضائع المارة عبر موانئها ومنها ميناء دبي، مما شجع التجار على نقل بضائعهم عبر الميناء المذكور والاستفادة من سياسة حكامها التي اعلنت انها سوق حر. وكان لتواجد البريطاني في امارات الساحل العماني مردودات ايجابية منها:

- 1- لولا الوجود البريطاني في امارات الساحل لكانت اصبحت محط صراعات لجميع الدول المتضاربة لاسيما بعد الحرب العالمية الاولى.
- 2- ان بريطانية قدمت الكثير من المساعدات لإمارات الساحل لاسيما ايام الازمة العالمية خاصة في ايام التي سميت بأيام البطاقة.
- 3- عملت البريطاني على دعم التجارة في امارات الساحل من خلال السياسة المتبعة في ميناء دبي سواء كانت في تقديم العون او دعم الخطط التجارية التي سمحت بها.
- 4- ان بريطانية على الرغم من تقديم مصالحها اولاً لكن حركة بناء المطارات في تلك الامارات كان له الكثير من الايجابيات التي صبت في مصلحة امارات الساحل.
- 5- كان لها دور كبير في قضية الحدود سواء كانت بين الامارات نفسها او مع جيرانها وإظهارها بشكلها النهائي وحسب حدود رسمت بغض النظر كانت حدود نفطية او غيرها.

بدايات التغلغل الاستعماري في الخليج العربي

أول وجود استعماري في الخليج العربي كان للبرتغال الذين سبقوا باقي الاوربيين في الوصول الى المياه الشرقية، وكان ذلك في أوائل القرن السادس عشر معتمدين على أساطيلهم العسكرية القوية وأخذوا يحتلون اغلب موانئ الخليج

العربي المهمة، لكن سرعان ما تغيرت معادلة القوة العسكرية⁽¹⁾، واصبح هناك تنافساً عنيفاً في القرنين السابع عشر والثامن عشر بين البرتغاليين ومن تبعهم في ذلك الهولنديون خلال حقبة تمتد من النصف الثاني من القرن السابع ومطلع القرن الثامن عشر تاركين الانكليز خلفهم⁽²⁾. وتمكن الانكليز من تحقيق مكاسب مهمة في تلك المدة وصولاً الى القرن التاسع عشر اذ تطور النشاط البريطاني ولم يعد مقتصر على النشاط التجاري، إنما أخذ طابعاً سياسياً واستعماريّاً، فعمل على احتكار التجارة والسيطرة على طرقها، والتدخل في السياسات المحلية من جهة اخرى⁽³⁾. وهذا النهج الاستعماري بدا واضحاً في تعاملهم السياسي والاقتصادي مع امارات الساحل العماني منذ بداية القرن الثامن عشر وحتى الحرب العالمية الثانية. فقد مارست بريطانيا عن طريق المعتمدين السياسيين في مشيخات الساحل العماني ادارة شؤون المشيخات الداخلية وعلاقتها الخارجية على حد سواء⁽⁴⁾ اذ بدأت العلاقات البريطانية مع امارات الساحل بمعاهدة السلام العامة في 8 كانون الثاني يناير عام 1820 فقد وقع جميع الاطراف في ساحل عمان على هذه المعاهدة وقد سميت هذه السواحل من قبل بريطانيا (بالساحل المتصالح)، وكانت قبل ذلك تسمى معاهدة ساحل القراصنة وهذا ما اطلقه البريطانيون انفسهم عليها وقد اشرنا الى ذلك في مواضيع سابقة، وكانت هذه المعاهدة من المعاهدات البحرية، فقد نصت هذه المعاهدة على منع التجارة الممنوعة التي حاربها الاسطول البريطاني ما عدا سفن الغوص على اللؤلؤ والسمك ثم جاءت معاهدة الهدنة البحرية الاولى في عام 1835 فقد ابرمها البريطانيون لتنظم حركة الملاحة العربية وتقييدها⁽⁵⁾. بما يتلاءم واهدافهم الاستعمارية فقط لا لغرض اخر، ثم تبع ذلك اصدر المقيم البريطاني تعميماً الى شيوخ المنطقة في عام 1836 وبموجب هذا التعميم يتعهد لشيوخ المنطقة بخط مانع لا تتعداه سفنهم الحربية⁽⁶⁾.

وعقدت الحكومة البريطانية اتفاقية اخرى لمنع تجارة الرقيق عام 1837 وحسب ما يتفق مع سياستها داخل هذه المنطقة، ثم بعد ذلك عقدت المعاهدة البحرية الثانية في حزيران عام 1843، ففي 21 مايس 1853 وجهت حكومة بومباي البريطانية تعليماتها الى ارنولد برويس كمبل (Cemball)⁽⁷⁾ مساعد المقيم البريطاني في الخليج العربي لزيارة الساحل العماني الشمالي والاتصال بشيوخ المنطقة العرب لتوقيع اتفاقية دائمة مع بريطانيا، وكان كامبل من جانبه يفضل عقد اتفاقية دائمة بدلاً من اتفاقية محدودة المدة وكان يشاطره الرأي في ذلك رجال السلطة في بومباي في حين كان شيوخ المنطقة يفضلون قبول مقترحات المقيم من جهة، أو إعطاء قرارهم عند زيارة المقيم للساحل من جهة ثانية⁽⁸⁾. وبعد وصول كمبل في مايس 1853 الى الشارقة، قام بمفاوضة شيوخ الساحل العماني لعقد اتفاقية بحرية دائمة، فوجد ان الشيوخ دون استثناء راغبون في ابرام اتفاقية بحرية دائمة، وما بين الرابع والعشرين الى التاسع والعشرين من مايس عام 1853 وقع شيوخ الساحل معاهدة السلم البحرية الدائمة⁽⁹⁾. تضمنت هذه المعاهدة ثلاثة مواد جاء فيها أن يتعهد الموقعون على أيقاف العمليات الحربية في البحر وأن تقوم هدنة دائمة في البحر، وفي الثانية ان لا تنتهك في البحر ممتلكات الرعايا البريطانيون، اما في الثالثة أن يبلغ المقيم البريطاني بأي انتهاك يحصل وان يقوم المقيم بتطبيق شروط المعاهدة⁽¹⁰⁾.

- (1) مصطفى عبد القادر النجار ومحمد وصفي، جزيرة خارج من جزر الخليج العربي، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1983، ص15.
- (2) عبد الامير محمد امين، القوى البحرية على الخليج العربي في القرن الثامن عشر، بغداد 1966، ص ص37-39.
- (3) زهير قاسم محمد السامرائي، الموقف العربي والاقليمي من قرار الانسحاب البريطاني من الخليج العربي 1968 – 1971، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت، 2005، ص19.
- (4) صباح نور الدين رشيد، الخليج العربي خلال الحرب العالمية الاولى 1914 – 1918، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة البصرة، 1990، ص103.
- (5) عبد العزيز عبد الغني ابراهيم، بريطانيا ومشيخات الساحل العماني، دراسة في العلاقات التعهدية، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1978، ص295.
- (6) خالد بن محمد مبارك القاسمي، التطور التاريخي لقيام دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، الدار العربية للموسوعات، 2009، ص46.
- (7) تشارلز أرنولد كمبال (بالانابة 1852 - 1856) هو الذي خلف الكابتن هينل في منصب المقيم السياسي البريطاني في بوشهر ليقيف على مدى رغبة شيوخ الساحل المهادن في تجديد المعاهدة بعد انتهائها في 31 ايار عام 1853 على أسس دائمة أو لمدة محدودة، فأرسل إلى شيوخ في أواخر عام 1852 يطلب منهم تحديد موافقتهم ازاء ذلك الموضوع؛ للمزيد ينظر جمال زكريا، المصدر السابق، ص132.
- (8) المصدر نفسه، ص133.
- (9) Saldnha، précis of tarkish Arabia of fairs، 1807 – 1905، Calcutta، 1960، pp 244-245.
- (10) احمد حسين طه السامرائي، الموقف العربي والدولي من امتلاك ايران للجزر العربية الثلاث 1971، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة تكريت، 2004، ص27.

ودل ذلك بأن بريطانيا تدبر أمر امارات الساحل وبشكل ظاهر وكانت هي الرائدة في كل شيء ويظهر ذلك اكثر وضوحاً في الاتفاقيات السياسية اللاحقة التي اصبحت بمثابة تحول خطير من الناحية السياسية، اذ ارتبطت العلاقات بين الحكومة البريطانية والامارات بالإدارة البريطانية بما يخص الشؤون الخارجية مما جعل هذه العلاقات تتور في فلكها، اذ اصبحت علاقاتها مع امارات الساحل علاقة خاصة على اسس اقوى واطود لصالح بريطانيا، ثم ابرمت فيما بعد اتفاقيات اخرى عام 1862 و1864 وهي تتعلق بخطوط التلغراف وجاء فيها تسهيل لرعاياهم وإتباعهم بأرسال برقيات بالأسعار المحددة للرعايا البريطانيين⁽¹⁾. عقدت بريطانيا اتفاقية جديدة عام 1892 سميت بالاتفاقية النهائية او اتفاقية المنع او التحريم ومن هنا كانت البداية الأكثر سيطرة لبريطانيا على امارات الساحل العماني حيث باشرت الحكومة البريطانية بتمثيل امارات الساحل دولياً في الشؤون الخارجية⁽²⁾. وبهذا تكون امارات الساحل قد علقت سيادتها الخارجية بالحماية البريطانية⁽³⁾، واصبحت بريطانيا المخولة برسم سياسة هذه الامارات، ومنحت المشايخ الاستقلال في شؤونهم الداخلية الا انها عزلت الامارات عن العالم الخارجي وذلك باحتكار السياسة الخارجية الخاصة والحاها بوزارة الخارجية بدلاً من وزارة المستعمرات⁽⁴⁾، وجاء في نص المعاهدة بأن تتعهد شيوخ الامارات بأن يعملوا على أمور عدة منها:

- عدم الدخول في اي علاقة دولية اخرى باستثناء الحكومة البريطانية.
- لن يسمح الشيوخ لوكيل اي حكومة اخرى بالإقامة على أرضهم دون موافقة الحكومة البريطانية.
- ان لا يمنحوا أي جزء من أراضيهم سواء عن طريق البيع أم عن طريق الايجار او الرهن او التنازل او غير ذلك لاملاك اي دولة باستثناء بريطانيا⁽⁵⁾

ومن خلال هذه الاتفاقية ضمنت بريطانيا سيطرتها المطلقة على مقدرات ساحل عمان لمدة تزيد على ثلاثة ارباع القرن، ومنعت أي تهديد لحدود الامبراطورية الهندية وخطوط مواصلاتها مع اوربا، وبذلك وتحولت امارات الساحل الى محميات بريطانية⁽⁶⁾ ولكن هذه المصالح بدأت تزداد عبر مدد وظروف سياسية منحت امارات الساحل أهمية أكبر مما كانت عليه وأظهرت بريطانيا تمسكاً اقوى من سابق، فأن ظهور بواذر الحرب العالمية الاولى وما حصل من تغيرات جذرية في موازين القوى الدولية. انفردت بريطانيا بنفوذها في منطقة الخليج العربي، وبرز هنا بعدان جديان في هذه المرحلة اولهما: اهمية الخليج العربي بالنسبة للطرق الجوية الى الهند، وثانيهما: هو الامكانات النفطية المحتمل وجودها في هذه المنطقة اذ انتشرت المعلومات عنها وتزايد الاهتمام بها ومن هنا جاء القرن العشرون ومعه مصالح بريطانية أكبر وأعمق في المنطقة، لذا ظهرت اتفاقيات جديدة اهمها اتفاقيات عام 1922، ذلك لأنها منعت شيوخ الامارات من منح اي امتياز للبحث أو التنقيب عن المعادن الا للحكومة او الشركات البريطانية. وعلى الرغم من منافسة الشركات الامريكية الا ان هذه المنافسة زادت من عزيمة البريطانيين في جعل هذه المنطقة منطقة نفوذ لهم⁽⁷⁾، وفي عام 1932 عقدت اتفاقية جديدة هي الاتفاقية الجوية مع شيخ الشارقة سلطان بن صقر تم بموجبها منح بريطانيا تسهيلات انشاء مطار في امارته لتأمين طريق مهم الى مستعمراتها في الهند، ثم بعد ذلك اختيرت دبي ايضاً لبناء مطار، ثم بعد ذلك تم التوقيع مع شيخ ابو ظبي شخبوط بن سلطان عام 1935 للسماح بإقامة مستودع للبنزين في المنطقة، وبهذا الشكل فرضت الهيمنة السياسية

(1) سيد نوفل، المصدر السابق، ص414.

(2) خالد بن محمد مبارك القاسمي، المصدر السابق، ص48؛ روزماري سعيد زحلان، النزاع حول الجزر العربية في الخليج العربي 1928 – 1971، دراسة العلاقات العربية الايرانية ودور بريطانيا فيها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 6 لسنة 1967، نيسان، الكويت، ص119.

(3) صلاح العقاد، صلاح العقاد، التيارات السياسية في الخليج العربي من بداية العصور الحديثة حتى ازمة 1990-1991، ط1، مكتبة الانكلو مصرية، 1993، ص95؛ فالج حنظل، المفصل في تاريخ الامارات العربية، ج2، ابو ظبي، 1983، ص759.

(4) فالج حنظل، المصدر السابق، ص95.

(5) Anita L.P. Bardett، (1) Records of Dutai، 1761 – 1960، voi 2، 1905 – 1932، p. 179.

(6) G.W. Bentlig، (2) The development of air route in the persiar calg، 1933، vol.xx، pp.177-178.

(7) ابتسام عبد الامير حسون، ابتسام عبد الامير حسون، دولة الامارات العربية المتحدة، دراسة في الاحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1983، ص21.

والاقتصادية لبريطانيا على امارات الساحل العماني واصبح المقيم البريطاني والمستشارون البريطانيون هم اصحاب المشورة والرأي في شؤون المنطقة جميعاً⁽¹⁾.

جاءت بداية الحرب العالمية الثانية سنة 1939 وهي تحمل في طياتها اموراً شتى تجاه امارات الساحل فما ان لاحت بوادر الحرب حتى اكتسب الخليج العربي ككل اهمية خاصة لدى الاطراف المتحاربة وامارات الساحل بشكل خاص، لذا شدت بريطانيا قبضتها عليها فأنشأت قواعد عسكرية عدة فيها عند نشوب الحرب وهي مطارات للقواعد الجوية الملكية⁽²⁾، كذلك عملت بريطانيا على كسب تأييد حكام الامارات لها بشتى الوسائل فزار المقيم السياسي كل الامارات والتقى بشيوخها، وأرسلت الحكومة البريطانية رسائل تذكرهم فيها بالاتفاقية المانعة لعام 1892، واستمرت هذه الظروف القاسية لعدة اعوام على امارات الساحل جراء الحرب⁽³⁾ لذلك قامت بريطانيا باستيراد كميات ضخمة من القمح والسلع الاساسية لتوزيعها على سكان المنطقة بأسلوب الحصص أو البطاقة، حتى ان هذه الايام عرفت بأيام البطاقة، ولم تنته هذه الازمة، وتطور نفوذ بريطانيا بشكل نوعي منذ ذلك الحين اذ تمكنت من احكام قبضتها على شيوخ المنطقة اكثر مما كانت عليه، وهذا ما دلت عليه الحرب فعلى الرغم من دخول امارات الساحل بمراحل عصيبة وحالة تدهور في جميع الصُّدَّة ونقص في الغذاء لكنها بقيت مساندة لبريطانيا سواء أكان ذلك برضى شيوخ امارات الساحل أم بدونه فهم، ان بريطانيا قامت بتذكير شيوخ الساحل بمعاهدة 1892 المعاهدة التي اطلق عليها اكثر من اسم لأنها شملت الكثير من الامور خوفاً من قيام شيوخ امارات الساحل بنقض وعودهم والتهرب من تنفيذها، فضلاً عن المعاهدات السالفة الذكر والتي كانت تظهر السيطرة الفعلية لبريطانيا على هذه الامارات وهذه اهم مميزات تلك المعاهدات المعقودة بين الطرفين⁽⁴⁾.

اهم المميزات لتلك المعاهدات:

- 1- انها كانت بداية السيطرة الفعلية على الامارات كما فنجم عنها ايجاد وكيل وطني في المنطقة يعمل لصالح بريطانيا فضلاً عن انه لم يكن من ابناء الامارات انما كان من رعايا الحكومة البريطانية واتباعها.
 - 2- ان الاتفاقيات يكتنفها الغموض الشديد مما يجعل تفسيرها حسب ما تراه الحكومة البريطانية، ويرجع تفسيرها حسب النص الانجليزي وليس النص العربي، وهذا يذكرنا بالمعاهدات التي كان يعقدها الامريكان في القرن السادس عشر مع الهنود، حيث استغل الامريكان الهنود الحمر لأنهم لا يفهمون تلك المعاهدات التي استعملها الامريكان فيما بعد عليهم.
 - 3- عمل البريطانيون في هذه المعاهدات وغيرها مما عقد من معاهدات بعدها على وضع حدٍ لتجارة الرقيق والسلاح التي كانت تمثل الدخل الرئيس إلى جانب الايدي العاملة في الغوص عن اللؤلؤ وغيرها من المجالات الاقتصادية، وعلى الرغم من أن هذه التجارة ليس فيها ضرر على البريطانيين الا انها ارادت ان تتحكم في امرها⁽⁵⁾.
- نستنتج مما سبق ذكره بروز اهمية امارات الساحل العماني من خلال موقعها على الخليج العربي للاعتبارات الآتية⁽⁶⁾:

- 1- شكل ذلك اهمية استراتيجية في الحرب والسلم على مر العصور قديماً وحديثاً وذلك لكونها جزء من الخليج العربي.
- 2- لأنها تشرف على المسطحات المائية بجبهتين ساحليتين او سيطرتها على الساحل لمسافة 644 كم من الشاطئ الغربي للخليج العربي و90 كم من ساحل عمان كما تم ذكره سلفاً.

(1) المصدر نفسه، ص23.

(2) خالد محمد مبارك القاسمي، الخليج العربي في عالم متغير رؤية تاريخية سياسية، ج1، المكتب الجامعي، الاسكندرية، 2000، ص127.

(3) محمد فارس الفارس، محمد فارس الفارس، الاوضاع الاقتصادية في امارات الساحل (دولة الامارات العربية المتحدة حالياً) 1865 – 1965، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، 2000، ص ص 98-101.

(4) فؤاد سعيد، سياسة بريطانيا في الخليج العربي خلال النصف الاول من القرن التاسع عشر، مطبعة ذات السلاسل، الكويت، (د.ت)، ص17.

(5) خالد محمد مبارك القاسمي، المصدر السابق، ص44.

(6) احمد علي السخني، الشيخ زايد فلسفة الحكم وانبعث امة، ط1، الاردن، 1998، ص ص15-16.

- 3- تتمتع بالتوازن الاقليمي اذ ما قورن طول ساحل الامارات بمساحتها الكلية نجد ان كل كيلو متر طولي يقابله نحو 100كم² من اليابسة وبذلك يتحقق التوازن الاقليمي بين طول الساحل والمساحة الكلية للامارات مما ييسر لها حماية اجزائها بسهولة اكبر في حساباتها المستقبلية.
- 4- يعد موقع امارات الساحل ذا حساسية عالية لاسيما الاشراف على الخليج العربي وخليج عمان بمسافة واسعة تتمثل باحتواء الساحل الغربي لمضيق هرمز داخل اراضيها عدا رأس مسندم الذي يتبع سلطنة عمان غير انه مفصول عن جسم السلطنة⁽¹⁾.

المشكلات الحدودية بين امارات الساحل والدول المجاورة والدور البريطاني مشكلات الحدود بين امارات الساحل والسعودية:

ترجع جذور المشكلة الحدودية بين الامارات لاسيما امارة ابو ظبي والسعودية الى عام 1933 عندما منح الملك عبد العزيز آل سعود امتيازاً للبحث عن النفط في الشركة (سوكال)⁽²⁾ في المنطقة الشرقية او منطقة الاحساء ومن الجدير بالذكر أن المنطقة الشرقية لم يتم تخطيطها او ترسيم حدودها قبل هذا التاريخ، وكانت فواصل طبيعية توضح الحدود بينها وبين جيرانها، فاضطرت الشركات الامريكية عند بدء تنقيبها عن النفط ان تستفسر عن حدود تلك المنطقة من الحكومة التركية باعتبارها صاحبة السيادة عليها سابقاً، وكذلك من الحكومة البريطانية باعتبارها صاحبة النفوذ في الجزء الشرقي من شبه الجزيرة⁽³⁾.

وفي عام 1934 ردت الحكومة البريطانية على الاستفسار الامريكي بان حدود ابن سعود هي طبقاً لما جاء في اتفاقية عام 1913 ومن بنودها ان تحديد حدود في الخليج العربي وتنظيم الملاحة والسماح لبريطانيا بعمليات قياس الاعماق وايقاد المنارات والارشاد البحري ايضاً⁽⁴⁾.

واتفاقية عام 1914 بين الدولة العثمانية والحكومة البريطانية والتي نصت بنودها على اعادة ادخال القوات العثمانية الى الاحساء على ان يدفع ابن سعود عوائد مالية سنوية الى العثمانيين واستبعاد جميع التجار والوكلاء الاجانب وعدم اعطاء اي امتياز لأي دولة اجنبية سوى العثمانيين⁽⁵⁾، حيث كانت المفاوضات قد استهدفت نقل السيادة في منطقة الاحساء الى ابن سعود، وبينت بريطانيا ان الخط الأزرق⁽⁶⁾ الموضح في الاتفاقية هو الخط الفاصل بين حدود ابن سعود والنفوذ البريطاني في المنطقة الجنوبية الشرقية من الجزيرة العربية، واعتمد جواب الحكومة البريطانية على تقرير سبق وأن

(1) كمال عزيز فرمان، السعودية وامن الخليج العربي في ظل الوضع الدولي الجديد 1990-2000، اطروحة دكتوراه غير منشورة، المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية، الجامعة المستنصرية، 2004، ص50.

(2) سوكال: في عام 1933 وقعت المملكة العربية السعودية اتفاقية مع شركة ستاندرد اويل اوف كاليفورنيا (سوكال سابقاً وشيفرون حالياً) حصلت فيها الشركة على امتياز للتنقيب عن البترول في الساحل الشرقي للمملكة وكانت مدة الاتفاقية سنتين عاماً، وفي عام 1936 باعت شركة سوكال نصف حصتها من الامتياز الى شركة تكساس (تكساكو حالياً)، وكانت سوكال تعمل من خلال شركة تابعة لها هي شركة كليفورنيان اربيان ستاندرد اويل كمباني (كاسوك)، وفي عام 1939 عقدت اتفاقية اخرى اضافت الى الاتفاقية الاصلية ستة اعوام، وفي عام 1944 اعيدت تسمية شركة كليفورنيان اربيان ستاندرد اويل كمباني الى اسم شركت الزيت العربية الامريكية، ارامكو ؛ للمزيد ينظر: محمد حسين العيد روس، جمهورية ايران الاسلامية والجزر العربية 1997-2000، ج 5، دار العيد روس للكتاب الحديث، الامارات 2002، ص188-189.

(3) محمد حسن العيد روس، المصدر السابق، ص189.

(4) في عام 1913 عندما تمكن ابن سعود من احتلال اقليم الاحساء وانتزاعه من الدولة العثمانية، وبذلك باتت ممتلكاته تطل مباشرة على الخليج العربي ولم يعرف بإمكان الانكليز التغاضي عن هذا الوضع الجديد لذا سارع برسي كوكس المقيم السياسي البريطاني الاتصال بحكام ومشيخات (الساحل المتصالح) وقطر وطمانهم على حرص الحكومة البريطانية على السلام في المنطقة والابقاء على الاوضاع فيها كما قام بالاتصال بابن سعود وابلغه بحرص بريطانيا على سلامة المشيخات التي اعترفت بها بريطانيا امارة مستقلة تحت حكم الشيخ جاسم آل ثاني؛ للمزيد ينظر: فاطمة الصايغ، الامارات العربية من القبلية الى الدولة، مركز الخليج للكتب، دبي، 1997، ص262.

(5) تقدم السفير البريطاني والالمانى بمسودة اتفاقية عام 1914 الى الحكومة العثمانية للحصول على استغلال النفط في الموصل وبغداد بالشركة الجديدة باسم شركة النفط التركية وصدر الامتياز المطلوب؛ للمزيد ينظر: محمد عدنان، صراع القوى في المحيط الهندي والخليج العربي جذوره التاريخية وابعاده، دار دمشق للنشر، 1983، ص281.

(6) الخط الأزرق: قد تأسس لتعريف الحدود البرية للسيادة العثمانية. هذا الخط يفصل سنجق نجد العثماني عن قطر. الخط الأزرق بدأ على بعد أميال قليلة من جنوب زقونية (والتي كانت ضمن السنجق)، مباشرة نحو الجنوب وصولاً إلى الربع الخالي (المادة 11). لم تشر المعاهدة إلى أن زقونية يجب أن تكون جزءاً من سنجق نجد مقابل دفع 1.000 ليرة إلى شيخ البحرين عن طريق الحكومة البريطانية؛ للمزيد ينظر احمد قاسم البوريني، الامارات السبع على الساحل الاخضر، دار الحكمة، (د.م)، (د.ت)، ص85.

قدمته حكومة الهند حول الدعاوي السعودية في شرقي شبه الجزيرة وبالذات في البريمي⁽¹⁾، وتوصل التقرير الى نتائج عدة اهمها ان ال سعود ليس لهم الحق في البريمي وانما اعتمدوا في دعواهم على جهة واحدة وهي جمع الزكاة من الاهالي، وان ما دام ابن سعود قد قبل ان يخلف العثمانيين في المنطقة فان عليه طبقاً للقانون الدولي ان يقبل بكل التزاماتهم الدولية بما فيها الحدود⁽²⁾.

وعلى اثر ذلك دارت مفاوضات عدة بين الملك عبد العزيز الذي كان رافضاً قبول الاتفاقيات البريطانية - العثمانية وبين البريطانيين الذين كانوا يصرون على موضوع الخط الازرق والتمسك فيه كحد فاصل ما بين السعودية والإمارات، لانهم كانوا يخشون من احتمالات تغلغل الملك عبد العزيز في الامارات التي كانت تحت الحماية البريطانية انذاك وتقضي الاتفاقيات بحمايتها من اي اعتداء خارجي لذلك ورغبة من بريطانيا في ايجاد حل سلمي لمشكلات الحدود، اجتمع المقيم السياسي في الخليج السير (فاول) مع الوكيل السياسي في الكويت واتفقا على تسوية الحدود على اساس عشائري وقبل، ثم بدأت الحكومة البريطانية في دراسة اوضاع القبائل الساكنة الى الشرق من الخط الازرق وطلبوا مساعدة الوكيل الوطني في الشارقة في ذلك الامر، فقام الاخير بأرسال بعثة الى البريمي لدراسة اوضاع القبائل هناك ومعرفة ولائها⁽³⁾.

وبعد الانتهاء من الدراسة وفي عام 1928 تقدم الشيخ شخبوط بن سلطان حاكم ابو ظبي بمطالب عرفت باسم (مطالب الشيخ شخبوط)، وقد بينت تلك المطالب الحدود التي كان الشيخ يطالب بها وهي تشمل مناطق (سبخة مطي، وبر القرين، مع شريط ساحلي يصل الى الدوحة تاركا منطقتي سناك وانباك للسعودية، وكانت مطالب الشيخ تقوم على اساس ولاء القبائل التي تسكن تلك المناطق له واستخدامها للإبارة في تلك المناطق، وفي اثناء المفاوضات ساندت بريطانيا وامارة ابو ظبي واعترفت لها بمنطقة (خور العديد)، والتي كانت منذ القدم تخضع لحكام ابو ظبي ومنطقة (الهفوف) التي تربط ابو ظبي وقطر⁽⁴⁾. ولم تسفر المفاوضات بين الجانبين البريطاني والسعودي عن نتيجة ثابتة، لذا بدأت المشكلة تتأزم حينما بدأت شركة النفط الامريكية بالتنقيب عن النفط في اراضي ابو ظبي، فأرسلت الحكومة البريطانية الى الحكومة السعودية تذكرة بحدودها وعندها ارسل الملك عبد العزيز ابنه فيصل الى بريطانيا في شهر شباط عام 1938 للتفاوض حول ترسيم الحدود، الا ان تلك الرحلة لم تسفر عن نتيجة، اذ نشبت الحرب العالمية الثانية في شهر ايلول 1939 وتوقفت المباحثات تماماً لحين الانتهاء من الحرب⁽⁵⁾.

في بداية الحرب العالمية الثانية عام 1939 توقفت كافة اعمال التنقيبات النفطية بمناطق الخليج العربي عدا السعودية، وذلك نتيجة لانشغال الحكومة البريطانية في الحرب وبعدها عاودت الشركات النفطية اعمالها وعادت مشكلات الحدود بين السعودية وابو ظبي من جديد تظهر على السطح، عندما باشرت الشركة العربية الامريكية المعروفة باسم (ارامكو) التنقيب في منطقة (سبخة مطي) وقد رافق عمال الشركة جنود سعوديون، وعلى اثر ذلك قام الشيخ شخبوط بإبلاغ الضابط السياسي البريطاني بانتهاكات الشركة الامريكية لأراضيها، وقد قامت بريطانيا بتقديم احتجاج خطي للشركة الامريكية تطالبها بالانسحاب فوراً، وعلى الرغم من انسحاب الشركة الا ان مشكلة السيادة على تلك المنطقة لم تحل، وبعد ذلك دعت السعودية على لسان وزير خارجيتها فيصل بن عبد العزيز الى حل الموضوع في عدة مؤتمرات ولم يتوصل الى حل وبعده تدخل المقيم السياسي البريطاني (روبرت هاي) ووزير الخارجية السعودي فيصل وشيخ ابو ظبي وشيخ قطر

(1) البريمي: تقع غرب سلسلة جبال عُمان وتشمل عشر قرى، حيث يطلق اسمها على الواحة كلها، لان البريمي اكبر هذه القرى. تبلغ مساحتها التي هي موضع خلاف (73554) كم²، وتقع جنوب الخليج العربي بين شبه جزيرة قطر غرباً وشبه جزيرة رؤوس الجبال شرقاً. ويشمل البحر الواقع بين قطر ورؤوس الجبال جزءاً كبيراً من مغاصات اللؤلؤ الكبيرة وعدداً ضخماً من الجزر الصغيرة وفي بعض الاماكن القريبة من الساحل بين قطر وسبخة مطي؛ للمزيد ينظر: احمد قاسم البوريني، المصدر نفسه، ص85.

(2) محمد حسن العيد روس، المصدر السابق، ص189.

(3) فاطمة الصايغ، المصدر السابق، ص268.

(4) كمال عزيز فرمان، المصدر السابق، ص76.

(5) المصدر نفسه، ص269.

وطالب الشيخ شخبوط باحترام حدود امارته ووضح حدوده مع السعودية وقطر، ولكن لم يتوصلوا الى نتيجة حاسمة وترك النقاش في هذا الموضوع وأجل الى موعد اخر⁽¹⁾.

2- النزاع الاماراتي - القطري:

قطر شبه جزيرة تحيطها المياه من ثلاث جهات، وهي تقع في منتصف الخليج العربي، ويعد تاريخها جزءاً مرتبطاً بتاريخ شبه الجزيرة العربية، وبالأحداث التي دارت فيها، ويقع بالقرب من الحافة الجنوبية لشبه جزيرة قطر (خور العديد) الذي كان سابقاً الفاصل الجغرافي بينها وبين ابو ظبي، بينما تعد (دوحة سلوى) الحد الفاصل بين قطر واقليم الاحساء في المملكة العربية السعودية⁽²⁾. ان الاحداث خلال القرن التاسع عشر ابقت قطر مرتبطة بالاحداث في البحرين والاحساء والامارات، حتى قامت الكثير من القبائل بالهجرة الى قطر من الاحساء منها المرور والعجمان ومن منطقة الامارات المناصير والنعيم والقيبيسات، وتعد قضية هجرة القبيسات الهاجس الذي عكر العلاقات الاماراتية - القطرية طوال القرن التاسع عشر وترجع بداية المشكلة الى عام 1818 عندما تم عزل الشيخ محمد بن شخبوط من قبل اخيه الشيخ طحون عن مشيخة ابو ظبي، فانقل الشيخ محمد ليقم في الدوحة، التي اراد منها ان يباشر نشاطاً لاستعادة امارته غير انه فشل في ذلك، وفي عام 1836 هاجرت الى قطر على دفعات قبيلة القبيسات وهم فرع من فروع بني ياس وسكنت منطقة (خور العديد) وذكرت المصادر البريطانية انهم هاجروا بعد ان عجزوا عن دفع الاموال التي قررها عليهم شيخ ابو ظبي كجزء من الغرامة التي كان من المقرر تقديمها الى الحكومة البريطانية نظراً لقيامهم باشتباكات بحرية، وعندما وصلوا الى هناك طلبوا الامان من السلطات العثمانية الموجودة يومذاك في الاحساء فكانت تلك الهجرة بداية لمشكلات كثيرة حدثت بين قطر وابو ظبي عرفت باسم (مشكلة العديد)⁽³⁾. وخلال تلك المدة ظلت السيادة على (خور العديد) متأرجحة اذ كان الشيخ زايد بن خليفة حاكم ابوظبي يعتبرها جزءاً من اراضيه، بينما اراد العثمانيون شراء ود الشيخ جاسم ال ثاني فأعلن وزير خارجيتهم ان (خور العديد) من ضمن املاك قطر، الامر الذي اثار الشيخ زايد والحكومة البريطانية التي كانت تؤيد ان (خور العديد) من املاك ابو ظبي، وعلى الرغم من تسوية الخلاف وعودة القبيسات الى ابو ظبي، الا ان العداء بين الشيخ جاسم ال ثاني والشيخ زايد الاول ظل قائماً مما ادى الى وقوع عمليات عسكرية بين الامارتين وقد وصلت تلك العمليات ذروتها عام 1888م، عندما قتل الشيخ علي الجوعان ابن الشيخ جاسم ال ثاني في معركة حدثت في بلدة الدوحة خلال هجوم شنته ابو ظبي، وقد صمم الشيخ جاسم على الانتقام لابنه.

لكن قضية السيادة على (العديد) بقيت معقدة وغير محددة واستمرت كذلك حتى قبيل الحرب العالمية الاولى⁽⁴⁾. اما العلاقات بين الحكومة العثمانية والحكومة البريطانية فطبقاً للاتفاقية المؤقتة عام 1913م المعقودة بين الحكومتين فان الاولى تنازلت عن كل مطالبها في قطر وانتهت احتلالها لشبه الجزيرة، وكان على البريطانيين فرض سيطرتهم الكاملة وابعاد اي نفوذ اخر عن قطر والامارات، الذين قاموا بتحذير ابن سعود عام 1913 من التعرض لأية مشيخة ترتبط مع الحكومة البريطانية بعلاقات او معاهدات، وفي عام 1915 نصت اتفاقية (دارين) المعقودة بين الطرفين على الاعتراف بأبن سعود اميراً مستقلاً نظير عدم تعرضه للمشيكات التي تقع على الساحل العماني وقطر وبذلك ضمنت بريطانيا موقف ابن سعود الحيادي وقد اسفرت الحرب العالمية الاولى عن هزيمة الدولة العثمانية مما دفع بالقوة العثمانية الصغيرة الموجودة في قطر الى مغادرتها عام 1915م، ومهدت بذلك الطريق لعقد الاتفاقية البريطانية القطرية عام 1916م، والتي وقعها حاكم قطر الشيخ عبد الله بن جاسم ال ثاني (1913 - 1948)، وببرسي كوكس المقيم البريطاني في الخليج⁽⁵⁾.

(1) فاطمة الصايغ، المصدر السابق، ص270.

(2) مصطفى ابو حاكم، تاريخ شرقي الجزيرة العربية، ترجمة وتحقيق: محمد امين عبد الله، بيروت، دار مكتبة الحياة، 1984، ص96.

(3) فاطمة الصايغ، المصدر السابق، ص273.

(4) كمال عزيز فرمان، المصدر السابق، ص82، شمس الدين الضعيفي ومحمد خليل السكسك، زايد والسياسة الخارجية، ابو ظبي، منشورات ديوان رئيس الدولة، 1991، ص63.

(5) عبد العزيز محمد المنصور، المصدر السابق، ص124 ؛ فائق حمدي طهوب، تاريخ البحرين السياسي، دار السلاسل، الكويت، 1983، ص51.

كانت الاتفاقية التي عقدها الشيخ عبد الله بن جاسم مع الحكومة البريطانية والتي تعهدت الأخيرة فيها بحماية قطر من أي عدوان خارجي جعلت قطر تدور في فلك السياسة البريطانية في الخليج العربي، وفي الثلاثينات من القرن العشرين بدأت الشركات الأجنبية تنهال بعروضها على دول الخليج رغبة منها في الحصول على امتيازات نفطية وفي عام 1935م وافق حاكم قطر الشيخ عبد الله بن جاسم الثاني على منح الشركة الانكليزية - الفارسية (دارسي) امتيازاً مدته 75 عام، وعلى اثر ذلك تم تأسيس شركة تفرعت من شركة النفط الانكليزية الفارسية صارت هي المسؤولة عن نفط قطر، وعليه فقد ظلت العلاقات بين قطر والامارات هادئة، وعندما تم حل المشكلات الحدودية العالقة بينهما، فقد تنازلت الامارات عن الشريط الحدودي الذي يربط الامارات بقطر الى السعودية وانتهت معها قصة الخلاف على خور العديدي⁽¹⁾.

3- النزاع الاماراتي - العماني:

ظهرت الكثير من المشكلات الحدودية بعد بواخر الاكتشافات النفطية الاولى فيها مطالبات عمان بمنطقة (مسكت) في امانة رأس الخيمة التي تبعد نحو احدى عشر ميل من الاراضي العمانية، ومطالبتها ايضاً بمنطقة شصم في رأس الخيمة التي تقع شمالاً على ساحل الخليج، وفي عام 1877 حددت عمان مطالبها من رأس الخيمة بشريط ساحلي طوله عشرة اميال كامتداد جنوبي لشبه جزيرة مسندم العمانية، وقد ساندت طهران مسقط في مطالبتها بالشريط الساحلي السابق الذكر وذلك لأدراك الايرانيين بأن (رأس مسندم) تعد من اهم النقاط الاستراتيجية على مضيق هرمز⁽²⁾، فأهميتها الاستراتيجية في الجرف القاري لرأس الخيمة كان اهم اسباب فشل المفاوضات اذ طالبت ايران وعمان بالأشراف على مدخل مضيق هرمز، وقد ظهر التأيد الإيراني لسلطات عمان واضحاً في البيانات المشتركة التي اعلن عنها.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى دخلت السعودية على خط الوساطة بين عمان والإمارات، وذهب موفد من الخارجية السعودية الى مسقط للبحث في الازمة تم التوصل الى اتفاق بين مسقط ورأس الخيمة حصلت مسقط بموجبه على الشريط الساحلي الذي طالبت به، الا ان المشكلة الحدودية لم تنته فقد رفض مشايخ قبائل الشريط الاتفاق لما سببه من فصل بين الاراضي ومالكها وطالبوا في مذكرات رفعت الى الشيخ زايد بن سلطان ال نهيان بالتدخل لحل المشكلة القائمة وقد طالبت بعض قبائل الشحوح بالانفصال عن كل من مسقط ورأس الخيمة وإقامة امانة ثامنة ضمن امارات الساحل، ولم يقتصر نزاع السلطنة الحدودي مع امانة رأس الخيمة، بل يشمل بعض امارات الساحل العماني الأخرى⁽³⁾.

تزايد القلق الاماراتي من تفاقم الازمة الحدودية مع عمان، وقد جرت وساطة بريطانية وقتذاك لتهدئة الموقف. ويمكن ان نلاحظ ان مساعي الوساطة السعودية قد تعثرت تاريخياً لأسباب عدة، كان في طليعتها العلاقة التي كانت متأزمة بين الرياض ومسقط، فقد كان الموقف العماني الاخطر لاتفاق امارات الساحل والسعودية حول الحدود بينهما، الذي رأت فيه سلطنة عمان تنازلاً من امارات الساحل عن حقوق لا تملكها، كذلك كان الملف الحدودي بين السعودية وعمان ضاغطاً بقله على هذه العلاقات، بيد ان طبيعة المناخ الاقليمي السائد لم يكن يسمح للأمارات بالتوجه الى غير الرياض في نزاعها مع مسقط ذلك ان الرياض كانت تمثل الحد الأدنى. فأمارات الساحل التي كانت تحتفظ بعلاقات حسنة مع دول الجوار لم يكن بمقدورها الاعتماد على جيرانها بسبب تحالفاتها مع دول أخرى، هذا الامر عززته التدخلات الإيرانية وبالتالي كان هناك شك كبير في حيادها ولم يكن في مقدورها الاعتماد على دولة أخرى بسبب توتر علاقاتها مع مسقط. وعلى الرغم من تغير مناخ البيئة الاقليمية في تلك المدة الا ان ظروفها أخرى حالت دون تبدل الخيار الاماراتي في اللجوء الى الرياض. بعد ذلك تم زيارة الرياض ووقع خلالها اتفاقية ترسيم الحدود بين البلدين وبذلك تكون السلطنة عمان قد قبلت بالاتفاقية التي ابرمتها الرياض مع ابو ظبي، وتكون السعودية قد رضيت بالحدود التي رسمتها بريطانيا مع السلطنة أيام (الحماية) البريطانية⁽⁴⁾.

(1) فاطمة الصايغ، المصدر السابق، ص276.

(2) عبد الجليل زيد، امن الخليج العربي بعد الحرب الباردة، دار النهار، بيروت، 1997، ص175.

(3) عبد الجليل، المصدر نفسه، ص176.

(4) كمال عزيز فرمان، المصدر السابق، ص85.

الخاتمة

- ان موقع الخليج العربي المهم والمتميز جعله عرضة لكثير من الحملات التي قام بها الدول الكبرى من اجل السيطرة على ثرواته ولاسيما امارات الساحل العماني التي كانت ذات موقع متميز في الخليج العربي.
- ان التجارة التي نشأة في تلك الامارات جعلها محط انظار الكثير من التجار بسبب السياسة التجاري التي اتبعها شيوخ المنطقة وبالأخص شيخ اماره دبي، لاسيما وأنها كانت حلقة وصل للكثير من الدول المجاورة وغير المجاورة. هذه التجارة الناجحة جعلت من امارات الساحل محط اطماع بريطانية.
- بعد ما ذكر جعل بريطانية تعقد معاهدات وهذه ان المعاهدات التي عقدت بين امارات الساحل وبريطانية في شتى المجالات كانت تبين مدى اطماع الادارة البريطانية على الرغم انها بدئت من بداية القرن التاسع عشر عام 1820 لكن كانت أكثر المعاهدات تقيد هي التي عقده نهاية القرن التاسع عشر 1892 بعد ان أدركت الادارة البريطانية اكثر اهمية المنطقة.
- كانت الادارة البريطانية تعمل على ادارة امارات الساحل مع ما يتناسب مع مصالحها وهذا يظهر في تدخلها في حل المشاكل الحدودية التي كانت فيها تؤيد طرف دون اخر وتتغير عليه لظروف معينه تلائمهم على حساب الاخر.
- لم تكن السياسة البريطانية اتجاه امارات الساحل هي موقع انتقاد فقط بل كانت لها ايجابيات هي:
- لولا الوجود البريطاني في امارات الساحل لكانت اصبحت محط صراعات لجميع الدول المتضاربة لاسيما بعد الحرب العالمية الاولى.
- ان بريطانية قدمت الكثير من المساعدات لإمارات الساحل لاسيما ايام الازمة العالمية خاصة في ايام التي سميت بأيام البطاقة.
- كان لها دور كبير في قضية الحدود سواء كانت بين الامارات نفسها او مع جيرانها وإظهارها بشكلها النهائي وحسب حدود رسمت بغض النظر كانت حدود نفطية او غيرها.

المصادر:

الكتب العربية والمعربة:

1. مصطفى عبد القادر النجار ومحمد وصفي، جزيرة خارج من جزر الخليج العربي، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1983.
2. عبد الامير محمد امين، القوى البحرية على الخليج العربي في القرن الثامن عشر، بغداد، 1966.
3. عبد العزيز عبد الغني ابراهيم، بريطانيا ومشيكات الساحل العماني، دراسة في العلاقات التعهدية، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1978.
4. خالد بن محمد مبارك القاسمي، التطور التاريخي لقيام دولة الامارات العربية المتحدة، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2009.
5. جمال زكريا، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، ج4، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
6. سيد نوفل، الخليج العربي والحدود الشرقية للوطن العربي، بيروت، 1969.
7. خالد بن محمد مبارك، التطور التاريخي لقيام دولة الامارات العربية المتحدة، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2009.
8. صلاح العقاد، التيارات السياسية في الخليج العربي من بداية العصور الحديثة حتى ازمة 1990-1991م، مكتبة الانكلو مصرية، 1993.
9. فالح حنظل، المفصل في تاريخ الامارات العربية، ج2، ابو ظبي، 1983.

10. خالد محمد مبارك القاسمي، الخليج العربي في عالم متغير رؤية تاريخية سياسية، ج1، المكتب الجامعي، الاسكندرية، 2000.
 11. محمد فارس الفارس، الاوضاع الاقتصادية في امارات الساحل (دولة الامارات العربية المتحدة حالياً) 1865-1965م، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، 2000.
 12. فؤاد سعيد، سياسة بريطانيا في الخليج العربي خلال النصف الاول من القرن التاسع عشر، مطبعة ذات السلاسل، الكويت، (د.ت).
 13. احمد علي السخني، الشيخ زايد فلسفة الحكم وانبعث امة، الاردن، 1998.
- الكتب الانكليزية:**

1. Saldnha, précis of tarkish Arabia of fairs, 1807 – 1905, Calcutta, 1960
2. Anita L.P.Bardett, Records of Dutai, 1761 – 1960, voi 2, 1905 – 1932
3. G.W.Bentlg, tle development of air rote in the persiar calg, treas, 1933, vol.xx

الرسائل:

1. زهير قاسم محمد السامرائي، الموقف العربي والاقليمي من قرار الانسحاب البريطاني من الخليج العربي 1968-1971م، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت، 2005.
2. صباح نور الدين رشيد، الخليج العربي خلال الحرب العالمية الاولى 1914-1918، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة البصرة، 1990.
3. احمد حسين طه السامرائي، الموقف العربي والدولي من امتلاك ايران للجزر العربية الثلاث 1971، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة تكريت، 2004.
4. ابتسام عبد الامير حسون، دولة الامارات العربية المتحدة، دراسة في الاحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1983.
5. كمال عزيز فرمان، السعودية وامن الخليج العربي في ظل الوضع الدولي الجديد 1990-2000، اطروحة دكتوراه غير منشورة، المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية، الجامعة المستنصرية، 2004.
6. محمد حسين العيد روس، جمهورية إيران الاسلامية والجزر العربية 1997-2000، ج 5، دارالعيد روس للكتاب الحديث، الإمارات 2002.
7. فاطمة الصايغ، الامارات العربية من القبلية الى الدولة، ط1، مركز الخليج للكتب، دبي، 1997.
8. محمد عدنان، صراع القوى في المحيط الهندي والخليج العربي جذوره التاريخية وابعاده، دار دمشق للنشر، 1983.
9. احمد قاسم البوريني، الامارات السبع على الساحل الاخضر، دار الحكمة، (د.م)، (د.ت).
10. مصطفى ابو حاكم، تاريخ شرقي الجزيرة العربية، ترجمة وتحقيق: محمد امين عبد الله، بيروت، دار مكتبة الحياة، 1984.
11. شمس الدين الضعيفي ومحمد خليل السكسك، زايد والسياسة الخارجية، ابو ظبي، منشورات ديوان رئيس الدولة، 1991.
12. فائق حمدي طهوب، تاريخ البحرين السياسي، دار السلاسل، الكويت، 1983.
13. عبد الجليل زيد، امن الخليج العربي بعد الحرب الباردة، دار النهار، بيروت، 1997.

الصحف والمجلات:

1. روزماري سعيد زحلان، النزاع حول الجزر العربية في الخليج العربي 1928-1971، دراسة العلاقات العربية الايرانية ودور بريطانيا فيها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 6 لسنة 1967، نيسان، الكويت.

الفارسي من الألفاظ في المعاجم العربية

الباحث. أحمد هادي زيدان

ahmadassl76@yahoo.com

Persian Words in Arabic Lexicons Ahmed Hadi Zaidan

Abstract

If man is a societal being by nature, his language is the essence of his social nature. If language generally gains its entity from the social values, Arabic gains its existence from the society in which it forms and grows. Any change happening to the society is reflected on it and any form of the language is a reflection of the society itself. Among what affected Arabic is the mixture with other societies and languages such as the Persian language. Arabs and Persians had strong relationships before and after Islam.

تقديم

إذا كان الإنسان كائناً اجتماعياً بطبعه فإن لغته التي يتعامل بها النواة المكونة لاجتماعية ذلك الطبع، وإذا كانت اللغة - بصورة عامة - تستمد مكنونها وروحها المعنوي من القيم المجتمعية فإن العربية - لغة - تستمد وجودها وكيانها من المجتمع الذي تنمو فيه وتتشكل بين ظهرانيه، فأي أثر يطرأ على المجتمع ثرى صورة منه عليها، وأي حال تكون عليه اللغة فإن أحد عوامل ذلك الحال هو المجتمع نفسه، وقد كان من بين ما طرأ على مجتمع اللغة العربي، وما كانت عليه لغته من أحوال الاختلاط مع غيره من المجتمعات، والتلاقي مع غير العربية من اللغات، ومن بين تلك المجتمعات المختلفة واللغات المتعددة التي أثرت في المجتمع العربي ولغته وتأثرت بهما الفرس ولغتهم، فقد كان بين العرب والفرس علاقات وطيدة ومتشعبة قبل الإسلام، وهذه العلاقات هي التي كانت أساس ما حدث بين المجتمعين - العربي والفرسي - من صلات قوية قبل الإسلام وبعده، وبطبيعة الحال أن تلقى تلك الصلة بظلالها على كل من الشعبين، وأن تؤدي العلاقة بينهما إلى أن تتزك كل من اللغتين في الأخرى أثراً لغوياً كبيراً؛ لذا كان من الحري - في هذا البحث - أن يسلط الضوء على جانب من تلك العلاقة مبيناً الأثر الذي تركته اللغة الفارسية في نظيرتها العربية، إذ تجلّى ذلك الأثر في الألفاظ الفارسية التي احتوتها اللغة العربية، وتماهت معها، فصارت جزءاً من المفردات التي ضمتها معاجم لغتها، وسيعرض ما تواشجت به اللغتان واختلطت عبر محاور أربعة، أولها البواعث التي دعت إلى وجود الألفاظ الفارسية في المعاجم العربية، إذ تم في هذا المحور ذكر العوامل التي كانت وراء تداخل اللغتين العربية والفارسية واقتراض إحداها من الأخرى، ومن تلك العوامل - مثلاً - العامل الجغرافي والعامل الاقتصادي.

وأما المحور الثاني الذي توقف البحث عنده فهو الضوابط التي حددها اللغويون العرب القدامى لمعرفة الأعجمي من الألفاظ، وتلك الضوابط هي أشبه بالمعايير التي يحتكم إليها لتمييز الألفاظ العربية من غيرها، ولم يكن الفارسي من الألفاظ بمنأى عن تلك المعايير.

والمحور الثالث من محاور هذا البحث تمركز حول الغايات والدواعي التي كان يسعى أصحاب المعاجم العربية إلى تحقيقها من وراء تضمين معاجمهم ألفاظاً غير عربية بشكل عام، وفارسية على وجه التحديد، وقد حاول البحث - من خلال هذا المحور - الوقوف عند المغزى الذي أريد إظهاره بسلوك هذا المنحى من التأليف المعجمي العربي.

وأما المحور الرابع - وهو الأخير - فقد اقتصر على عرض نماذج من الألفاظ الفارسية في المعاجم العربية، وكان التمثيل لتلك النماذج من معاجم عربية اختلقت أعصرها وتباينت مناهجها، والغرض من ذلك هو بيان مدى التداخل اللغوي بين العربية والفارسية، ذلك التداخل الذي انعكس على الواقع اللغوي العربي حتى صارت الفارسية جزءاً منه، ومن ثم جزءاً من المعجم العربي الذي اعتمد - في الكثير من مواده - عليها.

الفارسي من الألفاظ في المعاجم العربية

أولاً: بواحث وجود الألفاظ الفارسية في المعاجم العربية

إنَّ ممَّا لا شكَّ فيه أنَّ هناك عدداً من العوامل التي أدت إلى أن تكون المادة اللغوية للمعاجم العربية مُتَّصِمةً ألفاظاً غَيْرَ عَرَبِيَّةٍ الأصل، أو - على وجه التحديد - فارسيَّة الأصل، أو قُلْ - على الأقلَّ - إنها استُعْمِلَتْ في لُغَةِ الفُرس، ولَعَلَّ مِنْ أَهَمِّ تلكَ العواملِ العاملَ الجُغرافيَّ الذي كان - في حدِّ ذاته - سبباً للتبادل اللغوي، ومُسَوِّغاً للتلاخُجِ الفِكريِّ والثقافيِّ بين الأُمَتين العربية والفارسيَّة، ناهيكَ عَن غيرِ مِنَ الآثارِ المُرتَبَةِ عليه، وكانَ (العاملُ الجُغرافيُّ) - في حدِّ غيرِ ذاتِهِ - مُقدِّمةً لا بدَّ مِنْهَا لعواملٍ أُخَرِ سيأتي ذِكْرُها لاحقاً، أمَّا ما يَخُصُّ هذا العاملَ فإنَّ المُجاوَرَةَ الجغرافيَّةَ والقُرْبَ المكانيَّ بَيْنَ الأُمَتين قد أسهَمَا في توطيدِ عُرَى العلاقاتِ بَيْنَهُمَا، فقد كانَ "العراقُ أو بعبارةٍ أدقَّ كانتِ الحيرةُ حلقةَ الاتصالِ بَيْنَ الشَّعْبَيْنِ الكبيرين"⁽¹⁾، أي الشَّعْبَ العَرَبِيَّ والشَّعْبَ الفارسيَّ، وَمِنَ البديهيِّ أن تَفْتَحَ تلكَ الحلقةُ (العراق) قنالَ الاتصالِ بَيْنَهُمَا، يُضافُ إلى ذلكَ أنَّ الكثيرَ مِنَ القبائلِ العدنانيةِ ممَّا كانَ في باديةِ العراقِ والشَّامِ والجزيرةِ والحِجازِ والبحرينِ ونَجْدٍ، تَسَابَقَتْ عليها دولتا الغساسنةِ والمَناذِرَةِ إلى إدخالِها في رعايَتهما، فانتَمى كُلُّ مِنْهُمَا إلى دَوْلَةٍ كُبْرَى، الغساسنةُ لِلرُّومِ، والمَناذِرَةُ لِلفُرسِ⁽²⁾، "وكانت تلكَ القبائلُ أكثرَ احتكاكاً بدولة اللخمين ممَّا بالغساسنة، وأكثرَ تعظيماً لأمرها وتَهَيِّباً مِنْهَا، فكانوا أشدَّ رغبةً في الانضمامِ إليها والدخولِ في رعايَتهما، فاتَّسَعَ سلطانُ اللخمين اتِّساعاً كبيراً ولا سيَّما إِبَّانَ سَطْوَةِ الفُرسِ وضَعْفِ الرُّومِ"⁽³⁾، يَزِيدُ على ذلكَ أنَّ بعضاً مِنَ القبائلِ العربيَّةِ كَعَبْدِ قَيْسٍ وأزدِ عُمانَ في البحرينِ كانوا مُخَالِطِينَ لِلفُرسِ⁽⁴⁾، فَيُلاحَظُ أنَّ علاقةَ القبائلِ العربيَّةِ بِالفُرسِ قد تجاوزَ حُدُودَ المُجاوَرَةِ والقُرْبِ إلى حُدُودِ التداخُلِ والاندماجِ، وهذا وما مَرَّ كَفَيْلانِ بأنَّ يَخْلُقَا حالةً مِنَ (التثانِيَّةِ اللغويَّة) لدى الطرفين، سَبَّبَها الأساسُ والداعي إليها ما تَمَّ بَيْنَ الأُمَتين مِنْ حالةٍ تُعرَفُ بـ (حالة التثاقُفِ) (Acculturation) أو (التداخُلِ الثقافيِّ)⁽⁵⁾، لذا لا يبدو مِنَ الغريبِ أن تَتَوَافَرَ في لُغَةِ أُمَّةٍ مِنْهُمَا مُفرداتٌ مِنَ الأُمَّةِ الأُخْرَى.

أمَّا العاملُ الآخرُ الذي كانَ لَهُ الأثرُ في تَقَارُبِ الشَّعْبَيْنِ وتداخُلِهِمَا، وَمِنْ ثَمَّ افْتِراضِ لُغَةٍ أَحَدِهِمَا مِنَ اللُّغَةِ الأُخْرَى، فَهُوَ العاملُ الاجتماعيُّ، وقد تَجَلَّى هذا العاملُ في العديدِ مِنَ الرواياتِ التي نَقَلْنَاهَا كُتُبُ التاريخِ، إذ دَلَّتْ تلكَ الرواياتُ على عُمُقِ الروابطِ الاجتماعيَّةِ بَيْنَ أُمَّتِي العَرَبِ والفُرسِ، وَمِنْ ذلكَ على سبيلِ التمثيلِ لا الحَصْرِ أنَّ المَلِكَ السَّاسانيَّ يَزْدَجِرُ بَنَ بَهْرَامِ (ت 420 م) أرادَ لابنِهِ بَهْرَامَ مَثَلاً مُناسِباً سَليماً مِنَ الأَدْوَاءِ والأَسْقَامِ فاختارَ لَهُ الحيرةَ لِتَكُونَ مَقَرّاً لَهُ، وأرسلَهُ إلى مَلِكِهَا النِّعمانِ الأوَّلِ (ت 431 م) وأمرَهُ بإخراجه إلى بوادي العَرَبِ لِيَتَعَرَّفَ على أياَمِها وأخبارِها ولُغَاتِها⁽⁶⁾، وَمِنْ ذلكَ أيضاً ما رُوِيَ مِنْ اسْتِخدامِ كِسرى أبرويز (ت 628م) عدداً مِنَ الأعرابِ لِلكِتابَةِ والترجمةِ بَعْدَ أن طَلَبَ مِنَ المُنذِرِ الرابعِ في ذلكَ، فَبَعَثَ إِلَيْهِ المُنذِرُ الشاعِرَ عَدِيَّ بَنَ زَيْدِ العباديِّ (ت نحو 35 ق.هـ) وأخبرِهِ لِيُترجموا لَهُ ما يُريدُ مِنَ الكُتُبِ فكانَ كاتِبُهُ وترجمانُهُ، وقد خَلَفَ عَدِيّاً ابْنُهُ في وَظيفَتِهِ⁽⁷⁾، وَمِمَّنْ تَرَجَمَ لكِسرى أيضاً في ديوانِهِ الشاعِرُ لَقِيظُ بَنَ يَعمُرِ الإياديِّ (ت 249 ق.هـ) الذي كانَ يُقَنُّ العربيَّةَ والفارسيَّةَ⁽⁸⁾، وَمِنْ رِوايَاتِ التاريخِ في هذا الصَّدَدِ ما ذُكِرَ عَن رِحْلَةِ الشاعِرِ الحارِثِ بَنِ كَلْدَةَ النِّقَفيِّ (ت نحو 50 هـ) مِنَ الطائفِ إلى جُنْدِسابورِ وغيرها مِنْ بلادِ فارسٍ لِغرضِ تَعَلُّمِ الطَّبِّ والعَرَفِ على العُودِ، إذ يَروى أَنَّهُ التَقَى كِسرى أُنُو شُرَوانَ، وَجَرى بَيْنَ الرَجُلَيْنِ حَدِيثٌ طَوِيلٌ وَجِوارٌ في الطَّبِّ⁽⁹⁾، وَمِنَ الطَّبِيعِيِّ أن يُفَضِيَ اللقَاءُ بَيْنَ

(1) التعريب: 19، ويُنظر: تيارات ثقافية: 10 - 14.

(2) يُنظر: العرب قبل الإسلام: 212.

(3) العرب قبل الإسلام: 213، ويُنظر: التعريب: 20.

(4) يُنظر: المزهري: 1 / 212، الألفاظ الفارسية المعربة: 3.

(5) يُنظر: التداخلات اللغوية وأثرها في المجال الثقافي العربي (بحث): 90.

(6) يُنظر: تاريخ الطبري: 2 / 65، صلات بين العرب والفرس: 17.

(7) يُنظر: مروج الذهب: 2 / 80، خزنة الأدب: 1 / 384، التعريب: 21 - 22.

(8) يُنظر: تيارات ثقافية: 24، التعريب: 22، المفصل في تاريخ العرب: 15 / 109.

(9) يُنظر: اخبار العلماء: 111 - 112، عيون الأنباء: 162، صلات بين العرب والفرس: 26.

شخصين أو أكثر ينتمون إلى ثقافتين ولغتين مختلفتين إلى أن يأخذ كلٌ منهما من ثقافة الآخر ولغته، فحسب اللقاء والاختلاط بينهم أن يكون ذا تأثير وتأثر على كلا الطرفين.

ومن بين حلقات الاتصال الآخر ونقاط التماس التي بلورت التقارب والتداخل والامتزاج بين العرب والفرس ما كان بين شعبي الأمتين من علاقات اقتصادية تجلّت في الرحلات التجارية التي كانت قائمة بين الطرفين، فالعرب كانوا منذ زمن قديم يقدمون على الفرس بمناجرهم وسلعهم، ويمتارون من عندهم الحبّ والتمرّ والثياب وغيرها⁽¹⁾، وبالمقابل فإن كسرى برويز كان يجهر في كل عام لطيمة (قافلة) للتجارة لتبتاع بعكاظ⁽²⁾، ولم يقف الحال بين العرب وفرس عند المباشرة والاتجار بينهما وإنما تجاوز ذلك ليبلغ حدّ إرسال الفرس قوافلها التجارية بخفارة قبائل عربية تتقاضى جعلاً من ملوك الفرس على حراستها، وفي العادة كانت تلك الخفارة مع قوافل اليمن، وأما الخفراء فقد كانوا من ربيعة ومضّر⁽³⁾، وبلغ التبادل التجاري والاقتصادي بين أمتي العرب والفرس أوجه عندما أصبحت مكة مركزاً يتداول فيه الناس دراهم الفرس البغلية⁽⁴⁾، ومما مرّ من أخبار ومن غيره يتبين المدى الذي وصلت إليه العلاقات العربية الفارسية في هذا الصدد، وبديهي أن تتنقل مع التجارة ثقافة الشعبين، وأن (تتسرّب) من بين الثقافة لغة أحدهما إلى الآخر.

وإذا كان ما مرّ ذكره من العوامل قد فتح قنوات الاتصال بين العرب والفرس، فإنه في الوقت نفسه قد مهد الطريق لعوامل آخر لتلاقي الأمتين، ومن ثم اقتراض إحداهما من الأخرى، ومن بين تلك العوامل التي ترتبت على ذلك الاتصال العامل الثقافي الذي لم يقتصر على كونه سبباً (للتأثر) بين مكونين مختلفين، وإنما كان ممراً تعبر عليه ثقافتان بينهما من التباين الشيء الكثير، لذا فقد انعكس فيهما من الملامح ما يجعلهما مشتركين في العديد من السمات لا سيما الثقافي منها، وقد (تمظهرت) تلك الملامح في اللغة بعدّها وسطاً ناقلاً للثقافة بين الطرفين، فكان أن نهى للعربية (اللغة) منهما من يجعل منها مادة لثقافة اللغة الأخرى (الفارسية)، فالأعشى ميمون بن قيس الوائلي (ت 7 هـ) - مثلاً - كان كثير التطواف في البلاد، ومن بين الأماكن التي حطّ فيها رحله بلاد فارس، فذكر في شعره من مظاهر الحضارة الفارسية وشؤون الحياة المتعددة لأهلها ما جعل المهتمين به يرجعون كثرة ورود الألفاظ الفارسية في أدبه إلى وفوده على ملوك الفرس⁽⁵⁾، وكان النضر بن الحارث بن كلدة (ت 2 هـ) قد رحل إلى الحيرة وبلاد فارس، وأثّقن الفارسية، "وتعلّم بها أحاديث ملوك الفرس، وأحاديث رستم وإسبنديار"⁽⁶⁾، وقد اشترى النضر كُتُب الأعاجم وصار يحدث الناس منها، وعقد لذلك المجالس لأهل مكة ليشيع بينهم تلك الأحاديث⁽⁷⁾، وعرضه من ذلك معارضة الدعوة الإسلامية ومعادنة ما يأتي به النبي الأكرم⁽⁸⁾، وقد نزلت فيه بعض من آيات القرآن الكريم⁽⁹⁾؛ لذا فإن مما لا شك فيه أن وجود الشعر المضمّن ألفاظاً فارسية والأحاديث التي احتوت قصص ملوك الفرس وأخبارهم حرياً بأن يخلق نمطاً من الثقافة التي تسوّغ للمجتمع العربي تلك الألفاظ والقصص، فلا غرو إذا صارت جزءاً من ثقافة ذلك المجتمع، ومن ثم جزءاً من لغته، لا لشيء إلا لأن اللغة من طبيعتها أن تكون وعاء لثقافة المجتمع.

و لم تصل عوامل اتصال العرب بالفرس ذروتها إلا بعد أن فتح العرب بلاد فارس، وتمكّن أفرادها من بسط نفوذهم عليها مادياً ومعنوياً؛ فانصهرت أمتاهما في بوتقة واحدة وشدّ هذه بتلك وثاق واحد، إذ اتسع سلطان الخلافة الإسلامية ليشمل بلاد الفرس، وتغلغل الدين الإسلامي في المجتمع الفارسي ليصير دين الكثير من أبناء ذلك المجتمع، فقد تغلب العرب على الفرس في موقعة نهاوند عام (21 هـ)، وسُمّي هذا الحدث فتح الفتوح "لأنه لم يكن للفرس بعده اجتماع، وملاك

(1) تيارات ثقافية: 20.

(2) يُنظر: الكامل في التاريخ: 1 / 570، صلات بين العرب والفرس: 22.

(3) يُنظر: المسالك والممالك: 14، الأغاني: 17 / 229، الصلات بين العرب والفرس: 29.

(4) يُنظر: فتوح البلدان: 441، تيارات ثقافية: 23، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام: 14 / 184.

(5) يُنظر: الشعر والشعراء: 1 / 251، تيارات ثقافية: 25، الألفاظ الفارسية في الشعر العربي (بحث): 3.

(6) السيرة النبوية: 1 / 300، ويُنظر: تيارات ثقافية: 25، الصلات بين العرب والفرس: 32.

(7) يُنظر: السيرة النبوية: 1 / 300، صلات بين العرب والفرس: 25 - 26، الصلات بين العرب والفرس: 32.

(8) يُنظر: الكامل في التاريخ: 1 / 670 تيارات ثقافية: 25.

(9) يُنظر: تفسير الطبري: 13 / 503، 504، أسباب النزول: 345.

المُسْلِمُونَ بِلَادَهُمْ"⁽¹⁾، فترتّب على هذا الفتح اختلاط الفرس بالعرب اختلاطاً واسعاً في نواحي متعدّدة؛ والسبب في ذلك أنّ القبائل العربية انتشرت في الأرجاء الفارسيّة، والفرس انتقلوا إلى البلاد العربية أسارى أو مهاجرين طلباً للرزق أو العلم أو المناصب⁽²⁾، وهذا الأمر كفيلاً أن يعمّق العلاقات ويزيد من حجم التبادل في مستويات مختلفة لاسيّما المعرفيّة منها، فكانت نتيجة ذلك "أنّ انفسح المجال لتيارات اتصال الشعبين، فصارت الخيوط التي كانت تصلهما في الجاهليّة طرقاتاً فسيحةً مُمهّدة، وصلات العلاتق الفردية روابط جماعيّة، وأصبحت الصلات الموقوتة عرى دائمة"⁽³⁾، ويبدو أنّ الدافع الأبرز الذي كان وراء ذلك الترابط هو دافع ديني بالدرجة الأساسيّة، فقد أقبل أغلب الفرس على الدين الإسلامي واعتنقوه بدلاً عن دينهم الذي كانوا يدينون به؛ ذلك لأنّ الدين الجديد دين الفاتحين بلادهم، وأنّ بينه وبين دينهم القديم الكثير من المشتركات العقائدية⁽⁴⁾، يُضاف إلى ذلك ما انطوى عليه دين الإسلام من قيم إنسانية سامية ومبادئ أخلاقيّة رفيعة تجعل من يلقاها يقبل عليها ويتبنّاها اعتقاداً وسلوكاً، ومن المؤكّد أنّ السبيل إلى العقيدة والسلوك يتأتى عبر كتاب الإسلام الأوّل القرآن الكريم، وهذا ما يستحصل بمعرفة لغة ذلك الكتاب والوقوف على أسرارها ومضامينها، ولم يفت ذلك الأقوام في بلاد فارس، فقد تساق كثير منهم إلى تعلّمها، وسرعان ما أجادها بعضهم، وكانوا قدوة لمن بعدهم، حتّى صار كثير من مشهوري الشعراء والكتاب والعلماء والدين من أبناء الفرس⁽⁵⁾، ومما لا شكّ فيه أنّ المرجعيّات المعرفيّة والفكريّة والخلفيات اللغويّة لصنّاع الثقافة في المجتمع لها أثرها في تحديد نوع الثقافة التي يتعاطاها ذلك المجتمع، لذا - والحال كما علّم - لا يبدو من الغريب أن ينعكس ذلك على اللغة ويعدّها على المعجم بعده مكمن اللغة، وعلى صناعة المعجم بوصفها تجلياً من تجليات الثقافة.

ثانياً: ضوابط الألفاظ الفارسية في المعاجم العربية

حدّد القدماء من اللغويين الضوابط والقواعد التي ينبغي مراعاتها واعتمادها في الحكم على (أعجميّة) الألفاظ بصورة عامّة، أو فارسيّتها بصورة خاصّة، وبطبيعة الحال أنّ تلك الضوابط والقواعد قد انتزعت من الواقع اللغويّ الذي فرضت المفردات غير العربيّة نفسها عليه، فصارت جزءاً منه، ومن ثمّ جزءاً من المادّة اللغويّة للمعاجم العربيّة، ومن بين تلك الضوابط:

أ- **النقل**، ذلك بأنّ يُنقل عن علم من أعلام اللغة النقاّة القول بأعجميّة هذا اللفظ أو ذاك⁽⁶⁾، وهذا متأّت من معرفة أصحاب المعجمات باللغة الفارسيّة⁽⁷⁾، ومصدّر هذه المعرفة إمّا الأصول الفارسيّة للمعجميين وإمّا طبيعّة الواقع اللغويّ الذي أنشئ المعجم بين ظهرائه، ذلك الواقع الذي يجعل من الإمام بلغة غير العربيّة لاسيّما الفارسيّة أمراً مفروغاً منه.

ب- **عدم وجود الجذر اللغويّ**، وهذا الضابط ممّا استند عليه القدماء في التمييز بين العربيّ وغير العربيّ من الألفاظ؛ ذلك لأنّ الأصل في المفردات العربيّة أن يكون لها جذر لغويّ تُشتقّ منه، وكلّ ما خرج عن هذه القاعدة يُحكم بعدم عربيّته⁽⁸⁾، فكلمة (التثور) - مثلاً - لا يوجد لها مادّة في أصل بنائها، ولم تعرّف العرب لها ذلك؛ لذا فهي من مهملة الجذر، فعدّت من الأعجمي⁽⁹⁾.

(1) الكامل في التاريخ: 2 / 399.

(2) الصلات بين العرب والفرس: 43.

(3) تيارات ثقافية: 88.

(4) يُنظر: نفسه: 89، صلات بين العرب والفرس: 41.

(5) تيارات ثقافية: 89، ويُنظر: الصلات بين العرب والفرس: 46.

(6) يُنظر: المزهري: 1 / 270، التعريب: 48، دراسة في بعض الألفاظ الفارسية المعربة: 35.

(7) يُنظر: التعريب: 48.

(8) يُنظر: التعريب: 51.

(9) يُنظر: جمهرة اللغة: 1 / 395، المعرب: 132، التعريب: 51.

ت - **مخالفة الأوزان العربية⁽¹⁾**، وضع اللغويون مجموعة من الأوزان التصريفية للمفردات العربية، والغرض من ذلك حصر الأقيسة التي جاء عليها كلام العرب، فأى كلمة أو لفظ لم يخضع لقياس من تلك الأقيسة يكون أعجمياً أو غير عربي، بل إنهم لم يكتفوا بإخراج المفردات من (سياقات) الأوزان العربية، وإنما قاموا بوزن ما استجد لديهم من ألفاظ لا لغرض إضافة أوزانها إلى أوزان الصيغ العربية بل لغرض بيان مخالفتها لما قر لديهم من أوزان، فـ (ابريسم) - مثلاً - اسم أعجمي؛ ذلك لأن "مثل هذا الوزن مفقود في أبنية الأسماء في اللسان العربي"⁽²⁾، فوزن (ابريسم) أفعيل، وهذا الوزن ليس من كلام العرب.

ث - **اجتماع حروف الكلمة وتواليها**، قد يُعمد إلى شكل الحروف التي تتشكل منها المفردة فيحكم عليها من حيث موافقتها لطبيعة الأشكال التي تأتي عليها المفردات العربية وعدم موافقتها، فما وافق منها تلك الأشكال فهو من العربي الذي يطلق عليه وصف الأصيل، وما خالفها فهو من غير العربي الذي يُعرف بالدخيل⁽³⁾، فمما ورد من ذلك مثلاً قول الخليل (ت 170هـ) في كتابه (العين): "هندس، المهندس: الذي يقدر مجاري الفنى، وموضعها حيث يُحنقر، وهو مشتق من الهندزة، فارسي صيرت الزاي سيناً؛ لأنه ليس بعد الدال زاي في شيء من كلام العرب"⁽⁴⁾، كذلك لا تكون في اسم من الأسماء نون بعدها راء إلا وكان ذلك الاسم معرباً، ومن ذلك مثلاً (نرمق) و(نرجس)⁽⁵⁾.

ومما مَرَّ يتضح أن ما وضع من ضوابط وقواعد لمعرفة العربي من الألفاظ من غير العربي، ما كان ليكون لولا كثرة المفردات الدخيلة على لغة العرب، وهذا ما اقتضى تقنينها وإخضاعها لقواعد تُعرف بها أعجميتها، يُضاف إلى ذلك أن تلك القواعد كانت تحصيل حاصل للقواعد التي سننتها العرب لكلامها، فأياً كلمة أو لفظ خرج عن تلك القواعد يعني خروجه عن لغة العرب.

ثالثاً: دواعي وجود الألفاظ الفارسية في المعاجم العربية

إن من المؤكد أن يكون وراء تضمين المعاجم العربية ألفاظاً غير عربية بشكل عام، أو فارسية على وجه التحديد دواعٍ وغايات لا تقل أهميتها عن الأهمية التي تكمن وراء تأليف المعاجم نفسها، فإذا كان المقصد والغاية من وراء تأليف المعجم هو حفظ كيان اللغة وإدامتها وجودها، فإن رصد ما باين تلك اللغة وخالف طبيعتها وخصوصيتها لتمييزه عما أتى على أصولها وأنظمتها يعد مطلباً يسعى من خلاله صاحب المعجم إلى (عزل) الأصيل من اللغة عن الطارئ عليها، وبهذا (يفرز) - لديه - الفصيح من الألفاظ عما سواه، والغرض هو - بطبيعة الحال - تنقية اللغة مما شابها من العجمة⁽⁶⁾، بل إن بعضهم اشترط في الكلمات الدخيلة (المعربة) أن تكون موافقة لمناهج العرب في بناء ألفاظها⁽⁷⁾، وعمد بعضهم الآخر إلى تغيير الأسماء الأعجمية حتى يخضع اللفظ للأوزان والصيغ التي استعملتها العرب في كلامها⁽⁸⁾، فكلمة (شطرنج) أوجب فيها كسر الشين حتى توافق (جزدحل)، وكلمة (دستور) ضمت دالها حتى تُلحق بـ (بُهلول) و(عرقوب) و(خرطوم)، وفتح السين وتسكين الواو في (سوسن) لتكون على وفق (جوهر) و(كوثر)⁽⁹⁾.

يُضاف إلى ما تقدّم أن أصحاب المعاجم كانوا معنيين بنقل الواقع اللغوي كما هو، فسجلوا ما نما إلى أسماعهم وما عن لهم، ولا يمكن - بحالٍ من الأحوال - غض النظر عما (تسرّب) إلى ذلك الواقع من مفردات غير عربية فرضت وجودها نتيجة امتزاج العرب بغيرهم، إذ أن ذلك الامتزاج ولد نوعاً من التداخل اللغوي بين العربية وغيرها؛ لذا - والحال

(1) يُنظر: المزهر: 1 / 270، التعريب: 56.

(2) المزهر: 1 / 270.

(3) يُنظر: المعرب والدخيل في اللغة العربية: 40.

(4) العين: 4 / 120.

(5) يُنظر: العين: 5 / 265، المزهر: 1 / 270، التعريب: 63.

(6) يُنظر: التعريب: 72.

(7) يُنظر: الصحاح: 1 / 179، التعريب: 72.

(8) يُنظر: التعريب: 63.

(9) يُنظر: دُرّة الغواص: 393، 476، 480، المعرب: 257، التعريب: 63.

كما عَلِمَ - ليسَ مِنَ الغريبِ أَنْ تَرَدَّ في معاجِمِ العربيةِ ألفاظٌ مثل (دَخِيل) أو (مُعَرَّب) أو (أَعْجَمِي) أو (فارسي) أو غيرها مِنَ الألفاظِ التي تَدُلُّ على عَدَمِ عَرَبِيَّةِ هذهِ المفردةِ أو تِلْكَ، بَلْ إِنَّ بَعْضَهُمْ عَقَدُوا بِأَبَا مِنْ وَرَقَتَيْنِ لـ(ما دَخَلَ مِنْ غيرِ لُغَاتِ العَرَبِ في العربيةِ) كما هُوَ الحالُ في كِتَابِ (الغريب المصنَّف) لأبي عُبَيْدِ القاسمِ بنِ سَلَامٍ (ت 224 هـ)⁽¹⁾، أو بِأَبَا مُطَوَّلًا خَاصًّا بِمَا عُرِّبَ مِنَ الألفاظِ، كما فَعَلَ ابنُ دُرَيْدٍ (ت 321 هـ) في مُعْجَمِهِ (جمهرة اللغة) تحتَ عُنْوَانٍ (باب ما تَكَلَّمْتُ بِهِ العَرَبُ من كَلَامِ العَجَمِ حَتَّى صَارَ كَاللُّغَةِ)⁽²⁾، وَيَبْلُغُ بَعْضُ اللُّغَوِيِّينَ الحَدَّ إِلَى أَنْ يُؤَلَّفَ كِتَابًا يُخَصِّصُهُ لِلْمُعَرَّبِ والدَخِيلِ مِنَ الكَلِمَاتِ، وَيُطْلَقُ عَلَيْهِ اسمُ (المُعَرَّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم)، ذَلِكَ هُوَ أَبُو منصور موهوب بن أحمد الجواليقي (ت 540 هـ)، والكِتَابُ - في حَدِّ ذاتِهِ - مُعْجَمٌ لُغَوِيٌّ لِلْمُفْرَدَاتِ التي يَرى فيها مُؤَلِّفُهُ أَنَّهَا كانتِ غيرَ عَرَبِيَّةٍ، وتَجِدُ الإِشَارَةَ أَنَّ جَمِيعَ ما ذَكَرَ مِنْ وَقَفَاتٍ عِنْدَ الكَلِمَاتِ التي عُدَّتْ دَخِيلَةً على العربيةِ لم يُقْصَدْ مِنْهُ التَّرغِيبُ عَنِ الأعْجَمِيِّ والتَّنْفِيرُ مِنْهُ بِقَدَرٍ ما يُقْصَدُ بِهِ الإِشَارَةُ إِلَيْهِ والتَّنْوِيهِ إلى وجودِهِ ؛ ذَلِكَ لِأَنَّ الغَايَةَ وَصَفُ واقعِ الحالِ لا تَشْخِصُ مواطِنَ الخَلَلِ.

وَإِذَا ما تَكَفَّلَتْ المعاجِمُ العربيةُ بِنَقْلِ الواقعِ المُعاشِ الذي أُشْبِثَتْ فِيهِ والواقعِ الذي سَبَقَهَا، فَإِنَّهَا - بالضرورةِ - تَكُونُ كَفِيلَةً بِنَقْلِ الثقافاتِ التي سادتْ في ذينِكَ الواقعينِ، وَإِذَا ما عُرِفَ أَنَّ المُجْتَمَعَ العَرَبِيَّ كانَ مَحَطَّ رِجَالٍ لِأَقْوَامٍ وَأَجْناسٍ مُخْتَلِفَةٍ فَإِنَّ مِنَ البَدِيهِ أَنْ المَعْجَمَ الذي يُنْتِجُهُ ذَلِكَ المُجْتَمَعُ حَرِيٌّ بِهِ أَنْ يَتَضَمَّنَ مُفْرَدَاتٍ مِنْ لُغَاتِ أولئكِ الأَقْوَامِ والأَجْناسِ، بَلْ إِنَّ تَضَمُّنَ تلكِ المُفْرَدَاتِ رُبَّمَا يَكُونُ مِنَ المَطالِبِ والغاياتِ التي يَسْعَى صاحبُ المُعْجَمِ لتحقيقها، وليسَ ذَلِكَ لشيءٍ إِلَّا لِیُظْهَرَ تَمَكُّنُهُ أو على الأقلِّ اِطِّلاعَهُ على غيرِ العربيةِ مِنَ اللُّغَاتِ، هذا مِنْ جِهَةٍ، وَلِیُوسَّعَ مِنْ دائِرَةِ قُرَائِهِ والمُطَّلَعينَ على مُعْجَمِهِ مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى، وَلَعَلَّ هذا ما يُفسِّرُ اِنتِشارَ الفارسیَّةِ دُونَ غيرها مِنَ اللُّغَاتِ الأعْجَمِيَّةِ الأُخْرَى، فَقَدْ كانتِ " عنايةُ المتقدِّمينَ بِما عُرِّبَ عَنِ الفارسیَّةِ أَكْبَرَ مِنْ عَنايتِهِمْ بِما عُرِّبَ مِنْ غيرها ؛ لكثرةِ ما عُرِّبَ مِنْهَا، وَقَلَّةِ ما عُرِّبَ مِنْ غيرها، ولانتشارِها بَيْنَهُمْ، يَعْرِفُهَا كَثِيرٌ مِنْهُمْ،... ولذلكِ تراهم إِذا ذَكَروا كَلِمَةً مُعَرَّبَةً مِنَ الفارسیَّةِ ذَكَروا أَصلَها، وَقَلَّمَا يَفْعَلُونَ ذَلِكَ مَعَ غيرها، وَمِنْ ثَمَّ كانَ أَكْثَرُ بَحْثِهِمْ فِيها، وَتَمَثِّلُهُمْ بِها، وَأَكْثَرُ القَواعِدِ أو الضوابطِ التي انْتَهَوْا إِلَيْها مُسْتَحْرَجَةٌ مِنْها " (3)، وما ذَلِكَ إِلَّا لشدَّةِ التَّصاقِ العَرَبِ بالفَرَسِ، وأنصهارِ لُغَتَيْهِما في بوتقةِ المُعْجَمِ الواحدِ.

رابعاً: نماذج من الألفاظ الفارسية في المعاجم العربية

سَيُفْتَصِّرُ عَرْضُ النماذجِ مِنَ المُفْرَدَاتِ الفارسیَّةِ التي اِحتَوَتْها مَعاجِمُ العربيةِ على أَرْبَعَةِ كُتُبٍ تُمَثِّلُ مَراحِلَ زَمَنِيةً مُخْتَلَفَةً، أولُها كِتَابُ (العين) للخليل بن أحمد، وثانيها (لسان العرب) لابن منظور (ت 711 هـ)، وثالثُها (تاج العروس) للزبيدي (ت 1205 هـ)، ورابعُها (المعجم الوسيط) لمجموعة من المؤلفين، وهو مِنَ المعاجِمِ الحديثةِ.

1. كتاب (العين)

قال الخليلُ في معنى (النَّرمَق) "النَّرمَقُ فارسیَّةٌ مُعَرَّبَةٌ، ليسَ في كلامِ العَرَبِ كَلِمَةٌ صَدَرَتْها (نر) نونُها أَصْلِيَّةٌ"⁽⁴⁾، وقالَ في معنى (كُربَس): "كُربَس، الكُرباسَةُ، ثوبٌ، وهي فارسیَّة، والكُرباسُ فارسیٌّ، يُنسَبُ إِلَيْهِ بِبِاعِهِ فيقالُ: كُرباسيٌّ"⁽⁵⁾.

2. لسان العرب

قال ابنُ منظور مُضْحاً معنى كَلِمَةِ (الصَّارُوج): "الصَّارُوجُ الثُّورَةُ وأَخْلَاطُها التي تُصَرَّجُ بِها النَّزْلُ وغيرها، فارسیٌّ مُعَرَّبٌ، وكذلكِ كُلُّ كَلِمَةٍ فِيها صَادٌّ وَجِيمٌ ؛ لِأَنَّهما لا يَجْتَمِعَانِ في كَلِمَةٍ واحِدَةٍ مِنْ كَلَامِ العَرَبِ"⁽⁶⁾، وقالَ في معنى (الطَّنْبُور): "الطَّنْبُورُ الطَّنْبَارُ مَعْرُوفٌ، فارسیٌّ مُعَرَّبٌ دَخِيلٌ، أَصلُهُ دُنْبُهُ بَرَهُ أَيِ يُشْبِهُ أَلِيَّةَ الحَمَلِ فَقِيلَ طُنْبُورٌ"⁽⁷⁾.

(1) يُنظر: الغريب المصنَّف: 2 / 421.

(2) يُنظر: جمهرة اللغة: 3 / 1322.

(3) التعريب: 64.

(4) العين: 5 / 265.

(5) نفسه: 5 / 427.

(6) لسان العرب: 4 / 2424.

(7) نفسه: 4 / 2709.

3. تاج العروس

أورد المرتضى الزبيدي في معنى كلمة (المَيِّة) ما نصّه "المَيِّة أَهْمَلُهُ الْجَمَاعَةُ، وَهُوَ شَيْءٌ مِنَ الْأَدْوِيَةِ، مُعَرَّبَةٌ عَنْ فَارِسِيٍّ، وَأَصْلُ تَرْكِيبِهِ عَنْ (مَيٍّ) وَهُوَ الشَّرَابُ، وَ(يَه) وَهُوَ السَّقَرُجُلُ، ثُمَّ لَمَّا رُكِّبَ فَتَحَّتِ الْبَاءُ"⁽¹⁾، وَتَكَرَّرَ مَعْنَى (الرَّاهِنَامَج) فَقَالَ: "الرَّاهِنَامَجُ - بِسُكُونِ الْهَاءِ وَفَتْحِ الْمِيمِ - فَارِسِيَّةٌ اسْتَعْمَلَهَا الْعَرَبُ، وَأَصْلُهَا (زَاهُ نَامَه)، وَمَعْنَاهُ كِتَابُ الطَّرِيقِ؛ لِأَنَّ (زَاه) هُوَ الطَّرِيقُ، وَ(نَامَه) الْكِتَابُ، وَهُوَ الْكِتَابُ الَّذِي يَسْلُكُ بِهِ الرَّيَّانَةُ..."⁽²⁾.

4. المعجم الوسيط

جاء في (المُعْجَمُ الْوَسِيطُ) فِي بَيَانِ مَعْنَى (الهِرْدِ) " الْهِرْدُ الْكَاهِنُ الْمَجُوسِيُّ الْقَائِمُ عَلَى بَيْتِ النَّارِ، وَحَاكِمُ الْمَجُوسِ، فَارِسِيٌّ مُعَرَّبٌ، وَهُوَ بِالْفَارِسِيَّةِ (هِرْدُ)، (ج) هَرَبْدَةٌ"⁽³⁾، وَفِي مَوْضِعٍ آخَرَ مِنْهُ وَرَدَ " الْمَهْرَجَانُ، احْتِفَالُ الْأَعْتِدَالِ الْخَرِيفِيِّ، وَهِيَ كَلِمَةٌ فَارِسِيَّةٌ مُرَكَّبَةٌ مِنْ كَلِمَتَيْنِ، الْأُولَى (مَهْر)، وَمِنْ مَعَانِيهَا الشَّمْسُ، وَالثَّانِيَةُ (جَان) وَمِنْ مَعَانِيهَا الْحَيَاةُ أَوْ الرُّوحُ وَالْإِحْتِفَالُ"⁽⁴⁾.

وَبَعْدُ، فَهَذِهِ النَّمَاذِجُ الَّتِي تَمَّ عَرْضُهَا وَالِاسْتِشْهَادُ بِهَا تَكْشِفُ عَنْ مَدَى التَّوَاصُلِ وَالتَّدَاخُلِ بَيْنَ اللَّغَتَيْنِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْفَارِسِيَّةِ، وَهِيَ نَتِيجَةٌ طَبِيعِيَّةٌ تَعَكِّسُ انْدِمَاجَ الْمَجْتَمَعَيْنِ الْعَرَبِيِّ وَالْفَارِسِيِّ وَاتِّبَاطَ بَعْضِهِمَا بِبَعْضِهِ الْآخَرِ، وَقَدْ اكْتَفَيْتِ بِالنَّمَاذِجِ الَّتِي ذُكِرَتْ لِغَرَضِ التَّمَثِيلِ وَلَيْسَ الْحَصْرُ، وَقَدْ كَشَفَتْ تِلْكَ النَّمَاذِجُ لَا عَنْ الْمَعْرِفَةِ بِالْمَعَانِي وَالِدَّلَالَاتِ الَّتِي انْطَوَتْ عَلَيْهَا الْمَفْرَدَاتُ الْفَارِسِيَّةُ فَحَسَبَ، وَإِنَّمَا تَجَاوَزَتْ تِلْكَ الْمَعْرِفَةَ لِتَصِلَ إِلَى حُدُودِ الْإِلْمَامِ بِنَبْنِ الْأَلْفَاظِ وَأَصُولِهَا التَّرَكِيبِيَّةِ؛ لِذَا لَمْ يَكْتَفِ صَاحِبُ الْمُعْجَمِ بِذِكْرِ اللَّفْظِ وَمَعْنَاهُ، وَإِنَّمَا يُزْفِقُ مَعَ ذَلِكَ - أحياناً - مَا اسْتَحْصَلَ لَدَيْهِ مِنْ مَعْلُومَاتٍ تَخُصُّ ذَلِكَ اللَّفْظَ أَوْ مَعْنَاهُ، وَكُلُّ ذَلِكَ مِنْ أَجْلِ أَنْ يَصْنَعَ مِنَ الْمَادَّةِ غَيْرِ الْعَرَبِيَّةِ مَادَّةً صَالِحَةً لِمُعْجَمِهِ الْعَرَبِيِّ.

المصادر والمراجع

1. اخبار العلماء بأخبار الحكماء: جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي (ت 646هـ)، عني بتصحيحه: السيد محمد أمين الخانجي الكتبي، مطبعة السعادة، مصر، 1326 هـ.
2. أسباب نزول القرآن: أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي النيسابوري (ت 468هـ)، تح: عصام بن عبد المحسن الحميدان، دار الإصلاح، الدمام، ط 2، 1992م.
3. الأغاني: أبو الفرج علي بن الحسين الأصفهاني (ت 356هـ)، تح: د. إحسان عباس وآخرون، دار صادر - بيروت، ط 3، 2008م.
4. الألفاظ الفارسية المعربة: آدي شير، دار العرب، القاهرة، ط 2، 1987-1988م.
5. الألفاظ الفارسية في الشعر العربي - الأعشى نموذجاً (بحث): أ. مصطفى سعد الدين، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، مج 83، ج 3.
6. تاج العروس من جواهر القاموس: أبو الفيض محمد مرتضى الزبيدي الحسيني (ت 1205هـ)، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.ت.
7. تاج اللغة وصحاح العربية (الصحاح): أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (ت 393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 4، 1987 م.
8. تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري): أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1407هـ.

(1) تاج العروس: 4 / 223.

(2) تاج العروس: 5 / 602.

(3) المعجم الوسيط: 2 / 980.

(4) نفسه: 2 / 890.

9. التداخلات اللغوية وأثرها في المجال الثقافي العربي (بحث): أ. د. عباس الصوري، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ع96.
10. التعريب في القديم والحديث - مع معاجم للألفاظ المعربة: د. محمد حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م.
11. تيارات ثقافية بين العرب والفرس: د. أحمد محمد الحوفي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة - القاهرة، ط 3، 1978م.
12. جامع البيان في تأويل القرآن (تفسير الطبري): أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310 هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1420 هـ = 2000 م.
13. جمهرة اللغة: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت 321 هـ)، رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
14. خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب: عبد القادر بن عمر البغدادي (ت 1093 هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 4، 1997م.
15. دراسة في بعض الألفاظ الفارسية المعربة في لسان العرب لابن منظور (بحث): رمضان رضائي، التراث الأدبي، س 2، ع 8، 1389 هـ.ش.
16. دُرّة الغواص - وشرحها وحواشيها وتكملتها: القاسم بن علي بن محمد الحريري (ت 610 هـ)، تحقيق وتعليق: عبد الحفيظ فرغلي وعلي القرني، دار الجيل، بيروت، مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة، 1996.
17. السيرة النبوية (سيرة ابن هشام): أبو محمد جمال الدين عبد الملك بن هشام (ت 213 هـ)، تح: مصطفى السقا وآخران، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط 2، 1955م.
18. الشعر والشعراء: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت 276 هـ)، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، 2003م.
19. الصلات بين العرب والفرس وأدبهما في الجاهلية والإسلام: عبد الوهاب عزّام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013.
20. صلات بين العرب والفرس والتürk - دراسة تاريخية أدبية: د. حسين مجيب المصري، الدار الثقافية للنشر، مصر، 2001م.
21. العرب قبل الإسلام: جرجي زيدان، مطبعة الهلال، مصر، ط 2، 1922.
22. عيون الأنباء في طبقات الأطباء: أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة (ابن أبي أصيبعة) (ت 668 هـ)، تحقيق: د. نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ت.
23. الغريب المصنّف: أبو عبيد القاسم بن سَلَم بن عبد الله الهروي (ت 224 هـ)، تحقيق: د. صفوان عدنان داوودي، دار الفحاء، دمشق - بيروت، 1989م.
24. فتوح البلدان: أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البلاذري (ت 279 هـ)، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988 م.
25. الكامل في التاريخ: عز الدين أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد الجزري (ابن الأثير) (ت 630 هـ)، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1997م.
26. كتاب العين: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت 170 هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ط 2، 1409 هـ.
27. لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ابن منظور) (ت 711 هـ)، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخران، دار المعارف، د.ت.

28. مروج الذهب ومعادن الجوهر: أبو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي (ت 346 هـ)، اعتنى به وراجعهُ: كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، 2005م.
29. المزهر في علوم اللغة وأنواعها: عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1986م.
30. المسالك والممالك: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز البكري الأندلسي (ت 487هـ)، دار الغرب الإسلامي، 1992م.
31. المعجم الوسيط: إبراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة، د.ت.
32. المُعَرَّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم: أبو منصور موهوب بن أحمد بن محمد الجواليقي البغدادي (ت 540 هـ)، بتحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، مطبعة دار الكتب، ط 2، 1389 = 1969 م.
33. المغرب والدخيل في اللغة العربية (أطروحة دكتوراه): گل محمد باسل، إشراف: د. محمد عبد السلام أحمد شرف، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام آباد - باكستان، 2002م.
34. المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام: د. جواد علي (ت 1408 هـ)، دار الساقى، ط 4، 2001م.

المدارس الأهلية في العراق 1869-1963

دراسة تاريخية- إحصائية مقارنة

أ.د. ستار نوري العبودي

جامعة بابل/ مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية

**Private Schools in Iraq in the Years Between
(1869-1963)- A Historical Study- Comparative Statistics
Prof. Dr. Sattar Noory Al-Abbudi
Babylon Center for Cultural and Historical Studies
University of Babylon**

Abstract

This study depends on the M.A. thesis which entitled (Private Schools in Iraq for the Elementary and Secondary Schools: Development and Problems) by Mr. Ghanim Sa'aed Al-Ubaidi which was published in Baghdad 1970. The deals with private schools up to the 1958. The present research deals with private schools for the period of time that follows 1958.

المقدمة :

شغلنتي فكرة بحث المدارس الأهلية في العراق خلال المراحل التاريخية المختلفة، لأنني كنت اعتقد ان الموضوع غير مدروس بشكل واسع، وبعد البحث والتقصي بالإحصاءات والأرقام من خلال الوثائق الرسمية ولمدة شهور، عثرت على كتاب بعنوان (التعليم الأهلي في العراق، بمرحلته الابتدائية والثانوية، تطوره ومشكلاته) للسيد غانم سعيد العبيدي، والكتاب صادر في بغداد سنة 1970 وهو بالأساس رسالة ماجستير حول الموضوع، والدراسة توقفت عند العهد الملكي سنة 1958. مما وضعني أمام خيارين إما ترك الموضوع أو تغيير منهجه واستكمال الموضوع، وقد اخترت الثاني .

توزعت دراستنا على فصلين تناول الفصل الأول الجذور التاريخية للتعليم في العراق بشكل عام والتعليم الأهلي في العراق بشكل خاص من خلال موضوعات، تناول الأول التعليم الأهلي خلال العهد العثماني المتأخر من خلال الحديث عن المدارس الدينية الإسلامية والكتاتيب ومدارس الجماعات الدينية غير الإسلامية والأجنبية، الأهلية في العراق. وتناول الثاني التعليم الأهلي المعاصر خلال عهود الاحتلال والانتداب البريطاني للعراق 1914-1932، والمدارس الأهلية في العراق في سنوات الاستقلال 1932-1958 ثالثاً.

وفي الفصل الثاني تم بحث المدارس والجامعات الأهلية في العراق في 1958-1963 من خلال المدارس الأهلية، بكل أنواعها وإشكالها، من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، الذكور والإناث، بالإحصاءات والمقارنات والنسب مع المدارس الحكومية الرسمية أولاً، كما تم البحث في موضوع التعليم العالي الأهلي من خلال البحث في (المدارس والمعاهد والجامعات) الأهلية في العراق ثانياً. وانتهى البحث الى خاتمة تناول أبرز استنتاجات الباحث في الموضوع .

الفصل الأول**الجذور التاريخية للتعليم في العراق بشكل عام والتعليم الأهلي بشكل خاص**

قبل الحديث عن أشكال التعليم في مختلف العصور التاريخية، ربما يكون من المفيد توضيح المعنى المقصود من التعليم الأهلي بكل أشكاله الديني وغير الديني الوطني أو الأجنبي، كما جاء في الوثائق الرسمية، فقد ورد في التقرير السنوي للوزارة المعارف سنة 1945-1946 العراقية القول : المدارس الأهلية هي التي تؤسس وتدار أو تستمد مالىتها من العراقيين ومن الحكومة ولا يجوز لها قبول إعانات الا بموافقة وزارة المعارف⁽¹⁾.

(1). نوال كشيش (د)، نظام التعليم في العراق من عام 1958-1968، بغداد 2010، ص86 .

أولاً: التعليم الأهلي خلال العهد العثماني المتأخر :

كان الأسلوب الشائع في التعليم قبل قيام التعليم الحديث في ولايات العراق الثلاث (بغداد، الموصل، البصرة) في أواخر العهد العثماني، من خلال المشروع الديني الأهلي، وكانت المدارس الدينية مرتبطة بالمساجد والجوامع، أو من خلال الكتاتيب.⁽¹⁾ وعلى الشكل الآتي :

أ. المدارس الدينية الإسلامية :

انفردت حضارات العراق على مر التاريخ بالمدارس الدينية، والتي كادت ان تكون ظاهرة عراقية قديمة ميزتها عن بقية الحضارات الأخرى⁽²⁾، فامتزجت الثقافة العامة مع ثقافة المعبد منذ أقدم الأزمنة، وتعززت تلك الفكرة مع مجيء الحضارة الإسلامية في المراحل اللاحقة ولكن بمضامين جديدة أخرى، وان حافظت على الشكل الأول للتعليم (الديني)، فقد استمرت الحركة الفكرية في القرون الهجرية الأربعة الأولى، لتتخذ من المساجد والجوامع أي أصبحت بديلاً عن (المعبد بصيغته القديمة) وأضافت لها أشكالاً جديدة أخرى، كالبيوت والأسواق لتكون أطراً أخرى، إذ كان العالم (المعلم) يجلس فيقصد الناس المعنيون بعلمه ليستفيدوا منه ويستزيدونه بسؤالهم له⁽³⁾. واستمرت تلك الحالة على ما هي عليه في المراحل اللاحقة أيضاً، فكانت المدارس الدينية في العهد العثماني المتأخر هي امتداد للمدارس الدينية في العصور الإسلامية السابقة.

ب. الكتاتيب:

والكتاتيب جمع كُتَاب أنشأت لتعلم القراءة والكتابة وقراءة القرآن الى جانب علوم الحديث واللغة واشتقت اسمها من تعليم الكتابة.⁽⁴⁾ والكتاتيب والمدارس الدينية كانت تسير في إطار المؤسسة الدينية من الناحية النظرية أو الشكلية فقط إلا أنها من الناحية العملية كانت بعيدة عن إشراف ومراقبة المؤسسة الدينية أو أجهزة الدولة الرسمية الأخرى. وظلت تلك الكتاتيب تراوح مكانها ولم يطرأ عليها أي تطور يذكر، وكانت وفقاً على المبادرة الشخصية للأفراد.⁽⁵⁾

أما المدارس الأهلية للمسلمين وغير المسلمين في العهد العثماني، فقد وضعت أمامها العديد من العراقيل لتأسيسها واشترطت الموافقة الشخصية للسلطان العثماني.⁽⁶⁾ ولكن تغير الحال بعض الشيء مع الانقلاب العثماني سنة 1908، إثر إعلان الدستور وإطلاق الحريات، فتم افتتاح مدرسة (مكتب الترقى الجعفري العثماني) سنة 1909 والتي سميت فيما بعد بالمدرسة الجعفرية الأهلية في بغداد.⁽⁷⁾ واستمرت تلك المدرسة وتطورت في المراحل اللاحقة أيضاً.⁽⁸⁾

ت. مدارس الجماعات الدينية غير الإسلامية الأهلية والأجنبية في العراق:

يراد بتعبير مدارس الجماعات الدينية هنا أو كما يسميها البعض بمدارس الأقليات الدينية، وهي مدارس الطوائف غير الإسلامية في العراق⁽⁹⁾، أما المدارس الأهلية الأجنبية في العراق، وتأسست بموجب "الامتيازات الأجنبية" التي حصلت عليها الدول الأوروبية في الدولة العثمانية بموجب فرائم أصدرتها السلطات العثمانية في شتى الظروف والمناسبات والتي سميت باسم

"كابيتو لاسيون"⁽¹⁰⁾ عليها تلك المدارس التي يديرها الأجانب أنفسهم، وهم مسؤولون عن تمويلها، وقد ألزمت وزارة المعارف خلال سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية (1945-1957)، إدارات تلك المدارس بتعيين المعلمين

(2) جميل موسى النجار (د.)، التعليم في العهد العثماني الأخير 1869 - 1918، بغداد، دار الشؤون الثقافية، 2002، ص 110.

(3) المصدر نفسه، ص 18.

(1) احمد مالك الفتان (د.)، التعليم في العراق القديم، مجلة المورد، بغداد، العدد الأول، 2001، ص 24.

(2) مروان عبد الملك محمد (د.)، صور التعليم والحياة العلمية في الحضارة العربية الإسلامية، المورد (مجلة) ع 1 / 2001.

(3) جميل موسى النجار، المصدر السابق، ص 43.

(4) جميل موسى النجار (د.)، المصدر السابق، ص 48.

(5) عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في عهد الاحتلال البريطاني 1914-1921، بغداد 1975، ينظر: ص 91-92.

(6) للتفاصيل ينظر: محمود فهمي درويش والدكتور زين مصطفى جواد واحمد سوسة، دليل الجمهورية العراقية لسنة 1960، دار مطبعة

التمند - بغداد، 1961، ص 491-492.

(7) عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في عهد الانتداب البريطاني 1921-1932، ط1، بغداد، 2000، ص 41.

(8) ساطع الحصري، البلاد العربية والدولة العثمانية، ط 2، بيروت، 1960، ص 142.

والمدرسين من قبلها بالاختصاصات المتنوعة، إلا أنهم يستلمون رواتبهم من قبل تلك المدارس. (1) وظهرت المدارس الأجنبية الى الوجود خلال المرحلة المتأخرة من العهد العثماني، إذ حاولت العديد من المؤسسات الأجنبية العاملة في العراق القيام بالعديد من النشاطات (الاقتصادية والثقافية والدينية) بما في ذلك افتتاح المدارس الدينية لغير المسلمين، وكان من الطبيعي ان تكون تلك المؤسسات قد استفادت من الامتيازات الأجنبية ونالت ضروبا من التشجيع والتوجيه والحماية من الدول التي انتسبت اليها(2)، وعلى أساس ذلك، قام بعض اليهود في العديد من المدن العراقية بإنشاء المدارس اليهودية، فتم تأسيس مدارس الأليانس الابتدائية والمتوسطة للبنين في بغداد التي أسستها جمعية الاتحاد الإسرائيلي الفرنسية سنة 1864(3) ومدرسة الأليانس في الحلة، وقامت الجمعية نفسها بتأسيسها وإدارة شؤونها وتم افتتاحها سنة 1907. وضمت المدرسة أعداد من التلاميذ اليهود أساسا، الى جانب عدد قليل من الطلبة ومدرسة مدراس تلمود وتورا في بغداد سنة 1832 ومدرسة لورا خضوري الابتدائية والمتوسطة سنة 1893، فضلا عن مدرسة رفقة نورائيل الابتدائية للبنات سنة 1902 في بغداد، وفرع مدرسة الأليانس في البصرة وفرع مدرسة الأليانس في الموصل 1903 ومدرسة مدراس مندلي للبنين 1907، ومدرسة راحيل شحمون الابتدائية للبنين أسستها جمعية التعاون 1909، وفرع مدرسة الأليانس في العمارة 1910، وفرع مدرسة الأليانس في خانقين سنة 1913. (4) وكل تلك المدارس تم افتتاحها في العهد العثماني المتأخر حتى الحرب العالمية الأولى 1914.

وإذا كان لأبناء الجماعات الدينية غير المسلمة (اليهود) في العراق مؤسسات تعليمية دينية تشبه من حيث الغرض الذي أنشأت على أساسه كتاتيب المسلمين ومدارسهم، فإن مدارس اليهود قد أفادت من الإمكانيات والوسائل الحديثة المتوفرة في الدول الأجنبية الراعية لها، ولذلك يمكن اعتبار تلك المدارس أولى المدارس الحديثة الحقيقية في العراق خلال العهد العثماني(5).

وبصرف النظر عن الأهداف السياسية للدول الأجنبية من وراء إنشاء تلك المدارس، فأنها قد ساهمت بنسبة معينة في رفع مستوى التعليم المتردي في العراق خلال العهد العثماني، كنتيجة مهمة لوجود تلك المدارس ذات المناهج والأساليب الحديثة، من خلال وجود أعداد من العراقيين وبخاصة من أبناء الطوائف غير الإسلامية، فضلا عن وجود بعض المسلمين الذين انضموا اليها فيما بعد على قلة أعدادهم فيها.

وخلال تلك المرحلة وبالتحديد بعد الانقلاب العثماني 1908، بادر الشخصية الوطنية العراقية سليمان فيضي الى افتتاح أول مدرسة عراقية أهلية في البصرة كانت بمستوى إعدادية بشكل رسمي باسم ((تذكّار الحرية)).(6)

ثانيا: التعليم الأهلي خلال عهدي الاحتلال والانتداب البريطاني للعراق 1914 - 1932:

وفي سنوات الاحتلال البريطاني للعراق (1914 - 1920)، ولاسيما السنوات الأولى للاحتلال، كانت لا تشجع على افتتاح المدارس، ولاسيما تلك التي تم افتتاحها من قبل الأهالي ذوي التوجهات الوطنية المعادية للاحتلال في بعض المناطق، حيث ألغت المدرسة الثانوية (الإعدادية الملكي) في الموصل (7) كما افتتحت عددا من المدارس الأهلية في مختلف المدن العراقية يوم ذاك وهي ((مدرسة النقيض في بغداد، والمدرسة الحسينية والهاشمية والحسينية في كربلاء))، كما كانت هنالك المدرسة الإسلامية الأهلية في الموصل والتي جرى تقديم المساعدات لها من الأوقاف كما جرى تغيير اسمها الى المدرسة الفيصلية سنة 1926 واستمرت تلك المدارس للقيام بوظيفتها التعليمية في السنوات اللاحقة أيضا. (8) وكان تأسيس المدرسة الإسلامية قد جاء بناء على مبادرة أهالي الموصل، الذين كانت قناعتهم تقوم على أساس ان العلوم

(9) . نوال كشيش، المصدر السابق، ص 86 .

(10) ساطع الحصري، المصدر نفسه، ص 145 - 146.

(11). فاضل البراك (د.)، المدارس اليهودية والايرائية في العراق، بغداد 1984، ص 27.

(12). المصدر نفسه، ص 28 - 29.

(1). إبراهيم خليل احمد، المصدر السابق، ص 27.

(2). سليمان فيضي، مذكرات سليمان فيضي، ط4، بغداد، 2000، ص 79 - 83

(3). محمد طاهر العمري الموصل، تاريخ مقدرات العراق السياسية، مج3، بيروت، 1925، ص 100.

(4). عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في عهد الانتداب البريطاني 1921 - 1932، ص 181 - 189.

الشرعية والدينية، ولذلك رأوا ان يتشبهوا بتأسيس مدرسة اسلامية عصرية تدرس فيها العلوم الدينية والفنون الحديثة، وتضم في جدرانها شبان الموصل من دون اللجوء الى المدارس الحكومية. (1) وتم تأسيس هيئة مؤسسة وهيأة ادارية وتدرسية ومالية وافتتحوا المدرسة الاسلامية في الجامع الكبير في الموصل في أواخر آذار سنة 1919، وفتحوا دفترًا للاكتتاب بالتبرع من جميع الموصليين حتى بلغت التبرعات يوم ذاك وخلال مدة قصيرة أكثر من (3000) ربية، كما تبرع المعلمون بالتدريس مجاناً للأشهر الثلاثة الأولى. (2)

وتم افتتاح المدرسة الأهلية في بغداد في العاشر من أيلول سنة 1919 (3)، وتطورت تلك المدرسة لتصبح جمعية التقيض والتي أخذت على عاتقها تأسيس المدارس من رياض الأطفال الى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية في جميع أنحاء العراق، وقد خرجت العديد من المتقنين في بغداد وسامراء وتكريت وخانقين وعانة والخالص والفلوجة وبيجي، فضلاً عن ثانوية الأعظمية في بغداد والتي عملت حتى ستينيات القرن الماضي، كما قامت الجمعية بإنشاء بنايات كبيرة وحديثة في بغداد، وتألفت هيئة تلك الجمعية من شخصيات عراقية مهمة من مثل: (حسن رضا رئيس مجلس الادارة وحמיד الدهان نائب الرئيس وعضوية محمد ناجي الخضير ونوري فتاح باشا ويوسف زينل) وغيرهم (4) وكانت تلك المدرسة ليست مؤسسة تعليمية حسب وانما كانت " بمثابة النادي الذي يرتاده الشباب الوطني للمداولة في أمور وأحداث الوطن التي تستجد" (5) حسب تعبير البرزكان، كما قامت المدرسة الجعفرية في بغداد ومدرستنا النجاح والاسلامية الأهليتين في الموصل والتي تأسستا سنة 1919 وقامتا بذات الدور الوطني الذي قامت به مدرسة التقيض الأهلية (6). وكان مجموع المدارس الأهلية الاسلامية في عموم العراق خلال سنوات الاحتلال والادارة البريطانية المباشرة 7 مدارس فقط بينما بلغ عدد المدارس الأهلية المسيحية في عموم العراق أيضاً وللمدة ذاتها 25 مدرسة ومدارس البنات المسيحية 19 تسعة عشر مدرسة. (7)

وفي سنوات الانتداب البريطاني على العراق (1920-1932)، جرت محاولة لافتتاح مدرسة المفيد في منطقة الكاظمية ببغداد بمبادرة وتبرعات أهالي المنطقة سنة 1920، الا ان الحاكم العسكري لم يوافق على منحهم الإجازة بحجة وجود مدرسة رسمية واحدة تكفي لتعليم أبنائهم وتكررت المحاولات حتى حصلت الموافقة على فتح مدرسة المفيد سنة 1924 (8) وخلال تلك المرحلة جرى افتتاح مدرسة النجاة الأهلية في مدينة الزبير في لواء البصرة، ومدرسة الغزي الأهلية في النجف سنة 1922. (9)

وخلال تلك المرحلة أيضاً، أصدرت وزارة المعارف في 21 تموز 1923 أصدرت تعليماتها بخصوص موضوع الإشراف على المدارس الأهلية والأجنبية من خلال التأكيد على ضرورة الاستمرار في مراعاة القوانين العثمانية، غير ان المدارس المعنية لم تلتزم بذلك (10) وتصاعدت الدعوة الى فتح المدارس الأهلية الى جانب المدارس الرسمية في مجلس النواب العراقي، لذلك نجد ان احد النواب طالب "... ان تنتهج المعارف في سياستها منهاجاً آخر وتشجع المدارس الأهلية بإعطائها بعض المساعدات والتبرعات حتى تكثر هذه المدارس ويقبل الأهليون على فتح المدارس الأهلية" (11).

(5). محمد طاهر العمري الموصلي، المصدر السابق، ص 101 .

(6). المصدر نفسه، ص ص 101 - 102.

(7). علي الباركان، الوقائع الحقيقية في الثورة العراقية، المصدر السابق، ص ص 110 - 113.

(8). محمود فهمي درويش والدكتور زين مصطفى جواد واحمد سوسة، المصدر السابق، ص ص 493-494.

(9). علي الباركان، الوقائع الحقيقية في الثورة العراقية، المصدر السابق، ص 113.

(10). ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق، المصدر السابق، ص 112. ينظر كذلك؛ محمد طاهر العمري الموصلي، المصدر السابق، ص ص 102-103.

(1). عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في عهد الاحتلال البريطاني 1914-1921، المصدر السابق، ص 256.

(2). عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في عهد الانتداب البريطاني 1921-1932، المصدر السابق، ص ص 181-182.

(3). المصدر نفسه، ص ص 182-183.

(4). ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني، المصدر السابق، ينظر : ص ص 198-200.

(5). مجلس النواب، الدورة الأولى، الاجتماع غير الاعتيادي الثاني، الجلسة الحادية عشرة، بتاريخ 16مايس (أيار) 1927، المنشورة في ملحق الوقائع العدد 561 لسنة 1927، ص 1042.

ثالثاً: المدارس الأهلية في العراق في سنوات الاستقلال 1932-1958:

وفي الثالث من شهر تشرين أول أكتوبر سنة 1932 تحرر العراق من الوصاية الدولية، وقبل عضوا في عصبة الأمم ليصبح دولة مستقلة⁽¹⁾ وبدأت مرحلة جديدة من التطور الوطني في مختلف الميادين، ومنها ميدان التعليم الأهلي وجاء في التقرير السنوي لوزارة المعارف العراقية لسنة 1936-1937، ان أعداد المدارس الأهلية والأجنبية في عموم العراق قد بلغت (72) مدرسة بواقع (55) مدرسة للذكور و(17) مدرسة للإناث، وبلغت أعداد المعلمين فيها (440) معلم ومعلمة، في حين بلغت أعداد التلاميذ في تلك المدارس (949، 13) تلميذ وتلميذة⁽²⁾ واستمرت أعداد المدارس الأهلية والأجنبية نفسها بدون زيادة في عموم العراق للسنة اللاحقة 1937-1938 فكانت مجموع المدارس للبنين والبنات (72) مدرسة، في حين حصلت زيادة نسبية في أعداد المعلمين والتلاميذ فبلغت أعداد المعلمين (466) معلم ومعلمة، في حين بلغت أعداد التلاميذ في تلك المدارس (921، 14) تلميذ وتلميذة.⁽³⁾

وخلال سنوات الحرب العالمية الثانية 1939-1945، تقلصت نشاطات التعليم الرسمي بصورة عامة، وركزت الوزارة جهودها في نشر التعليم الأولي، ففتحت مدارس للأحداث مدتها أربع سنوات وألحقتها بالمدارس الابتدائية بسبب الظروف الاقتصادية التي عانى منها العراق يوم ذاك، وأدى ذلك الى إغلاق رياض الأطفال ولم يبق منها في بغداد سوى روضتين، مما دفع الوزارة الى تشجيع المؤسسات التربوية الأهلية الى فتح رياض الأطفال تعويضاً عن رياض الأطفال الرسمية وقدمت الوزارة المساعدات المالية اللازمة في ذلك، مما ساعد في فتح (12) روضة أغلبها كانت تابعة للمدارس الأهلية، وكانت أجورها مرتفعة ولذلك اقتصر على أبناء الأسر الثرية⁽⁴⁾، وفي ضوء تلك الظروف الاقتصادية الصعبة وبخاصة خلال السنوات (1943-1944-1945)، أعيد العمل بالكتاتيب وعمل فيها كواحد علمية وتعليمية متمكنة لكونها كانت البديل عن التوسع في المدارس الرسمية، وقد ظهرت الكتاتيب في العديد من المدن العراقية. وحضت باهتمام من قبل وزارة المعارف بعد الحرب العالمية الثانية كذلك وبخاصة في عهد الوزير نجيب الراوي وتبين ذلك الاهتمام من خلال التقارير السنوية للوزارة المعارف خلال السنوات من 1944-1955، ومراقبتها وموافقة الوزارة او إحدى مديريتها والحصول على إجازة رسمية بفتح أي كتاب والاطلاع على مكان الكتاب وهوية العاملين فيه والخضوع للمناهج معينة خاص بها.⁽⁵⁾

وفي سنة 1950-1951، أخذت أعداد الطلاب في المدارس الإعدادية تتزايد بشكل مضطرد، سواء من الذكور او الإناث، بعد ارتفاع عائدات النفط فما عادت المدارس الرسمية تكفي لاستيعاب الطلبة، مما أدى الى التوسع في افتتاح المدارس الأهلية والمدارس الأجنبية الأهلية أيضاً ويقسمها الصباحي والمساءلي، مما خفف الضغط على المدارس الرسمية ولاسيما في المدارس الثانوية وفي العاصمة بغداد. الا ان المدارس الأهلية لم تحقق الغاية المرجوة منها بسبب نسبة الرسوب العالية للطلاب فيها فنجد مثلاً، اشترك في امتحان (22) طالباً من الفرع العلمي ولم ينجح منهم سوى طالباً واحداً فقط، كذلك اشترك من المدرسة الجعفرية الأهلية (44) طالباً من الفرع العلمي لم ينجح منهم سوى (6) طلاب، ولعل تلك النتائج ونتائج أخرى مشابهة لها اضعف إقبال الطلبة على التعليم بشكل عام سواء كان في المدارس الأهلية او الرسمية.⁽⁶⁾ وفي سنة 1953، تم افتتاح ثلاثة مدارس أهلية في بغداد، روضة وابتدائية التوجيهية المختلطة ومدرسة الفتاة الابتدائية للبنات وثانوية المعهد العلمي الأهلية المسائية - اورفلية. وفي السنة التالية 1954 تم افتتاح ثلاثة مدارس أهلية اثنان في كربلاء هما مدرسة الأمام الصادق الابتدائية الأهلية والمدرسة العلمية الدينية، بينما جرى افتتاح روضة وابتدائية سميت الأهلية

(6). عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج3، ط5، بيروت، 1978، ص 203.

(7). وزارة المعارف، التقرير السنوي لسنتي 1936 و1937، مطبوعة الحكومة، بغداد 1939، ص 31.

(8). المصدر نفسه.

(9). نوال كشيش، المصدر السابق، ص 27.

(10). المصدر نفسه ص 33-35.

(1). المصدر نفسه، ص 54-55.

بينما جرى افتتاح أربعة مدارس أهلية أخرى في بغداد خلال السنوات 1955-1958.⁽¹⁾ وفي سنة 1958 تم افتتاح ثانوية المعهد العلمي الأهلية المسائية - بتاوين في بغداد أيضا .⁽²⁾

الفصل الثاني

المدارس والجامعات الأهلية في العراق في 1958-1963

أولا : المدارس الأهلية:

شكلت المرحلة الممتدة بين 14 تموز 1958 حتى 8 شباط 1963، انتقاله حضارية مهمة في مضمار التعليم في العراق، لشدة ما حضي به من اهتمام ورعاية كبيرة من قبل الدولة الراعية الأولى، فضلا عن الجهود المبذولة من قبل نشاطات القطاع الخاصة. ومع بداية التغير السياسي من نظام الملكي الى جمهوري، حصل إقبال شديد على التعليم، دفع الحكومة الى فتح مدارس جديدة أخرى لاستيعاب الزيادة الكبيرة من الراغبين بالتعليم، ولذلك واجهت الحكومة مشكلة الأبنية المدرسية نتيجة ضغط الأعداد الكبيرة الجديدة، وقد وجدت الوزارة أسلوبا أنيا سريعا في مواجهة تلك المشكلة تمثل في ازدواج الدوام بين المدارس واستئجار أبنية خاصة، كما تم تهيئة أعداد جديدة من المعلمين والمدرسين من المفصولين السياسيين، وفتح باب التعيينات والدورات المكثفة السريعة.⁽³⁾

ولعل ذلك الضغط أدى الى فتح الأبواب أمام التعليم الخاص في المدارس الأهلية والأجنبية كذلك أيضا، فمثلا كانت أعداد التلاميذ المقبولين في المدارس الابتدائية للسنة الدراسية 1957-1958 هي: (416603) ألف تلميذ وتلميذة أي قبل التغير في 14 تموز 1958، وكانت حصة المدارس الأهلية والأجنبية من ذلك العدد الكلي للتلاميذ هو (18845) تلميذ وتلميذة، أي ان نسبة تلاميذ المدارس الأهلية والأجنبية كانت لا تزيد عن 3 %⁽⁴⁾ ارتفعت أعداد المقبولين الى (642665) تلميذ وتلميذة لسنة 1959-1960⁽⁵⁾ وفي السنة التالية أرفعت مجددا اعدد المقبولين سنة 1960-1961 الى (760000) ألف تلميذ وتلميذة، وكانت الزيادة النسبية، هي قرابة الضعف إلا قليل عن السنة الأساس 1957-1958، على افتراض ان أعداد السكان بقيت على حالها، بينما قدرت وفقا لإحصاء السكان ممن هم في سن الدراسة بنسبة: 77 % بموجب التقرير سنوي للوزارة المعارف⁽⁶⁾ بعد سنتين من التغير في العراق، وان كنا نشك بدقة الأرقام الواردة في ذلك، لكننا لا نشك أبدا في وجود زيارة عددية غير قليلة في أعداد التلاميذ.

ولوحظ على الطابع العام لتلك المرحلة، ان أنظمة وقوانين التعليم العراقية لم تستثني المدارس الأهلية او الأجنبية من الرعاية والاهتمام والمراقبة، وربما كان من المفيد الإشارة الى قرار زحف الطلبة بعد التغير كان قد شمل المدارس الأهلية والأجنبية العاملة في العراق لسنة 1957-1958، كما شمل المدارس الحكومية الرسمية.⁽⁷⁾ فمثلا جاء في قانون التربية والتعليم لسنة 1958 في الحادي عشر من تشرين الأول 1958، عدم جواز تأسيس مدارس أهلية او أجنبية مهما كان نوعها او درجتها العلمية الا بإجازة خطية من الوزارة، كما ان تعين إدارات المدارس الأهلية والأجنبية ومعلميها، او استخدام من تعينهم او تعيرهم الوزارة على تلك المدارس لتدريس مواد (التاريخ والجغرافية والوطنية واللغة العربية)، وان يكون تدريس تلك المواد وفقا للمناهج المقررة من قبل الوزارة، على ان تدفع رواتب أولئك المعلمين والمدرسين من ميزانية تلك

(2). التقرير الإحصائي لوزارة المعارف للسنة 1960-1961، المصدر السابق، ص25؛ غانم سعيد العبيدي، التعليم الأهلي في العراق، بمراحلته الابتدائية والثانوية، تطوره ومشكلاته، بغداد، 1970، ص ص 98-99.

(3). المصدر نفسه، ص 98.

(4). نوري عبد الحميد العاني (أ. د) وعلاء جاسم محمد الحربي (أ. د)، تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري 1958-1968، ج 1، بغداد 2005، ينظر: ص317.

(5). وزارة التخطيط، مديرية الإحصاء العامة، التقرير السنوي 1957-1958، مطبعة الحكومة - بغداد، 1959، ص17.

(6). محمود فهمي درويش والدكتور زين مصطفى جواد واحمد سوسة، المصدر السابق، صص486-487.

(7). وزارة المعارف، مديرية الإحصائي التربوي، التقرير السنوي 1960-1961، المصدر السابق، ص12.

(8). نوري عبد الحميد العاني (أ. د) وعلاء جاسم محمد الحربي (أ. د)، تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري 1958-1968، ج 1، المصدر السابق، ص 409.

المدارس، ويشترط ان لا تزيد ولا تقل تلك الرواتب عن أقرانهم في المدارس الحكومية الرسمية، فضلا عن الإشراف على ميزانيتها. كما صدرت تعليمات خاصة بالمعاهد والمدارس الأهلية أو الأجنبية لسنة 1960، تضمنت تفصيلات بحق المدارس التي تخالف تلك التعليمات وحددت الجهات التي تشرف على تطبيقها، كما اخضع نظام المدارس الأهلية الوطنية والأجنبية لرقابة وزارة المعارف من حيث الإشراف والتوجيه في ضوء المناهج المقررة رسميا⁽¹⁾.

لقد ساهمت المدارس الأهلية في تخريج عدد من تلامذة الدراسة الابتدائية بنسبة لا تقل عن 4% من مجموع خريجي الدراسة الابتدائية في العراق ككل سنة 1961، فقد تخرج في ذلك العام من الدراسة الابتدائية الحكومية (38628) تلميذ وتلميذة، وشكل النسبة الأولى 96%، في حين تخرج من المدارس الأهلية (1339) تلميذ وتلميذة وخرجت المدارس الأجنبية في العراق (86) تلميذ وتلميذة أي نسبة لا تذكر 21، 0 % وكانت تلك النتيجة تعني أن مدخلات التعليم أي دخول أولئك التلامذة للمدرسة أو هم من مخرجات السنة الدراسية 1955-1956، أما التلاميذ الذين دخلوا الدراسة بعد التغير في صيف 1958 فكانوا من مخرجات الدراسة الابتدائية 1964-1965 وعددهم (51977) تلميذ وتلميذة، أي ان النسبة بالقياس الى سنة الأساس 1955-1956، كانت أكثر من 74% وكان عدد خريجي الدراسة الابتدائية الأهلية بينهم (1543) تلميذ وتلميذة، أما المدارس الحكومية الرسمية فكانت (50434) تلميذ وتلميذة⁽²⁾ ولذلك كانت النسبة بين الدراسة الحكومية الرسمية والأهلية هي 97 % خريجي الدراسة الحكومية الرسمية، و3% خريجي الدراسة الأهلية. أما الدراسة الثانوية لمرحلتي (المتوسطة والإعدادية) الأهلية، فقد كان لها هي الأخرى حضور واضح في الحياة الثقافية والتعليمية خلال المراحل المختلفة في تاريخ العراق المعاصر، وخاصة بعد أحداث التغير في 14 تموز 1958، فمثلا نجد مثلا أن أعداد المدارس الثانوية الأهلية للسنة الدراسية 1961-1962، كانت (90) مدرسة أهلية و(6) مدارس ثانوية أجنبية في مقابل (316) ثانوية حكومية⁽³⁾ أي ان نسبة المدارس الأهلية والأجنبية كانت 23 % بين مجموع المدارس الثانوية في العراق .

وساهمت المدارس الأهلية والأجنبية في تخريج أعداد من الطلبة في الدراسة الثانوية (المتوسطة والإعدادية) للسنة الدراسية 1961-1962، ذكورا وإناثا فكانت كالأتي: خرجت المدارس الثانوية الأهلية والأجنبية (3173) طالب وطالبة، بينما خرجت المدارس الثانوية الحكومية (16857) طالب وطالبة⁽⁴⁾ بمعنى آخر ان نسبة خريجي المدارس الثانوية الأهلية والأجنبية بين مجموع المدارس الثانوية العراقية كانت لا تقل عن حوالي 16%، بينما نسبة المدارس الحكومية 84 % ونرى ان نسبة المدارس الأهلية في تلك المرحلة غير قليلة، لاسيما وان الوضع الاقتصادي العام للسكان كان محدودا، وسياسات الدولة والقوى المهيمنة فيها، ذات توجهات اشتراكية بشكل عام، تدعو الى توسيع القطاع العام على حساب القطاع الخاص.

وكان أولئك الخريجون كانون من اللذين دخلوا الدراسة الثانوية في العهد الملكي للسنة الدراسية 1956-1957، بينما اذا أخذنا بالحسبان التطور الحقيقي للتعليم بعد 14 تموز 1958، فان مدخلات الطلبة لسنة 1958-1959 كانوا قد تخرجوا فيها لسنة 1962-1963 وكانت أعدادهم كالأتي: خريجو المدارس الأهلية فقط وبدون خريجو المدارس الأجنبية، كان عددهم (37900) طالب وطالبة، يقابل ذلك ان عدد خريجو المدارس الحكومية (188086) طالب وطالبة أي ان مجموع خريجو الثانويات العراقية ككل، (الأهلية فقط والحكومية) كان (225986) طالب وطالبة لسنة 1962-1963.⁽⁵⁾ وكانت النسب كالأتي: نسبة خريجو المدارس الثانوية الأهلية بين المدارس الثانوية العراقية هي: حوالي 17%، بينما كانت نسبة المدارس الحكومية هي: 83%. وهي نسبة متقاربة جدا ويفرق 1% مع نسب خريجو الدراسة الابتدائية كما مر

(1). محمود فهمي درويش وزين مصطفى جواد واحمد سوسة، المصدر السابق، ص 486.

(2). وزارة المعارف، الإحصائي التربوي، التقرير السنوي 1964-1965، بغداد، 1966، ص 44-45.

(3). وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1960/1961، ينظر: جدول رقم (20)، ص 38.

(4). وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1960/1961، ينظر: جدول رقم (19)، ص 45.

(5). وزارة التربية، مديرية الإحصائي التربوي، التقرير السنوي 1962-1963، بغداد، 1966، ينظر: الجدول رقم (18 أ) والجدول (18 ب)، ص ص 41-42.

بنا من قبل. وتبين لنا الجدول التالية وبالأرقام ما حصل من تطورات في ميادين التعليم كافة ابتداءً من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي وكما يأتي خلال السنوات 1957-1964 .

جدول رقم (1) / أعداد تلامذة ومعلمو ومدارس رياض الأطفال الأهلية والحكومية

في العراق للسنوات 1957-1963 (1)

السنة الدراسية	رياض الأطفال	المعلمات والمعلمون	أعداد التلاميذ
1957-1958 ⁽²⁾	24 مدرسة	130 معلمة	3712 تلميذ وتلميذة
1958-1959	83 مدرسة	133 معلمة	8480 تلميذ وتلميذة
1959-1960	99 مدرسة	234 معلمة	9594 تلميذ وتلميذة
1960-1961	107 مدرسة	271 معلمة	10595 تلميذ وتلميذة
1961-1962	156 مدرسة	312 معلمة	11538 تلميذ وتلميذة
1962-1963	98 مدرسة	326 معلمة ومعلم ⁽³⁾	12830 تلميذ وتلميذة

ومن خلال الجدول رقم (1) تظهر لنا الحقائق الآتية:

1. ارتفاع كبير في أعداد المدارس والتلاميذ بالقياس مع السنة 1957-1958، يصل ثلاثة أضعاف في أعداد المدارس وضعف ونصف الضعف في أعداد التلاميذ.

2. ارتفاع سنوي نسبي في أعداد المدارس المعلمين والمعلمات للسنوات 1958-1963.

3. تراجع في إعداد المدارس للسنة الأخيرة 1962/1963.

وخلال السنة الدراسية 1960-1961 وفي إطار رياض الأطفال فقط ضمت المدارس الأهلية (2391) تلميذ وتلميذة منهم (1066) بنات و(1325) بنون في المرحلة التمهيدي كما ضمت (2059) تلميذ وتلميذة في مرحلة الروضة بينهم (957) من البنات و(1102) من البنين وتكاد تكون قريبة من أعداد رياض الأطفال الرسمية الحكومية في كلا المرحلتين عند المقارنة وكما مبين في الجدول الآتي :

جدول رقم (2) / أعداد معلمو وتلامذة المدارس الابتدائية الأهلية والحكومية

في العراق للسنوات 1958-1963 (4)

السنة الدراسية	المدارس	المعلمون والمعلمات	أعداد التلاميذ
1957-1958 ⁽⁵⁾	664 مدرسة	6145 معلمة ومعلمة	194839 تلميذ وتلميذة
1958-1959	2416 مدرسة	16069 معلم ومعلمة	518021 تلميذ وتلميذة
1959-1960	3228 مدرسة	20040 معلم ومعلمة	642665 تلميذ وتلميذة
1960-1961	3679 مدرسة	2504 معلم ومعلمة	760463 تلميذ وتلميذة
1961-1962	4030 مدرسة ⁽⁶⁾	2816 معلم ومعلمة ⁽⁷⁾	816222 تلميذ وتلميذة
1962-1963	4020 مدرسة	30711 معلم ومعلمة	839692 تلميذ وتلميذة

(1). الجدول من إعداد الباحث بعد الرجوع الى: المصدر نفسه، ص 8، وزارة المعارف، التقرير الإحصائي 1961-1962، ص 4 - 5، وزارة المعارف، التقرير الإحصائي 1962-1963، ص 4 - 5.

(2). وزارة التخطيط، مديرية الإحصاء العامة، التقرير السنوي، 1975-1985، مطبعة الحكومة - بغداد، 1959، ص 21.

(3). في تلك السنة تم تعيين معلمين في البصرة وكركوك في المدارس الأهلية، ينظر: التقرير الإحصائي لوزارة التربية للسنة 1962-1963، ص 5.

(4). الجدول من إعداد الباحث بعد الرجوع الى التقرير الإحصائي لوزارة المعارف للسنة 1960-1961، المصدر السابق، ص 25، والتقرير الإحصائي لسنة 1961-1962، ص 14-15، والتقرير الإحصائي لسنة 1962-1963، ص 14-15.

(5). وزارة التخطيط، مديرية الإحصاء العامة، التقرير السنوي 1975-1985، مطبعة الحكومة - بغداد، 1959، ص 22.

(6). ورد في الإحصاء الثقافي التابع لوزارة التخطيط، ان مجموع المدارس الابتدائية ورياض الأطفال الرسمية والأهلية والأجنبية لسنة 1960-1961 هو (3799). وذلك يتناقض مع الإحصاء الرسمي لوزارة المعارف. ينظر: وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1960/1961، جدول رقم (1)، ص 7.

(7). تشير الأرقام في تقرير وزارة التخطيط، الى ان مجموع المعلمين في المدارس الأهلية والحكومية هو (27213)، فضلا عن (79) معلم أجنبي، وبذلك يكون الحاصل الكلي للمعلمين هو: (27292) معلم، وبذلك نجد هنالك فرق بين الرقمين الرسميين !!! ينظر: وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1961/1962، ينظر جدول رقم (3) ص 23.

من خلال الجدول رقم (2) تتبين لنا بعض الملاحظات المهمة الآتية :

1. يلاحظ في السنة الدراسية 1958-1959، ارتفاع كبير في أعداد المدارس الى قرابة ثلاثة الإضعاف، والمعلمين ارتفعت اعددهم بحدود الضعف ونصف، بينما ارتفعت أعداد التلاميذ الى أكثر من الضعف ونصف بالقياس مع السنة 1957-1958.
2. وجود ارتفاع نسبي سنوي في أعداد المدارس والمعلمين والمعلمات للسنوات اللاحقة
3. تراجع نسبي في إعداد المدارس للسنة الأخيرة 1962/1963.

جدول رقم (3) / بأعداد مدرسو وطلبة المدارس الثانوية الأهلية والحكومية

في العراق للسنوات 1958-1963⁽¹⁾

السنة الدراسية	المدارس	المدرسون والمدرسات	أعداد الطلبة
1958-1957 ⁽²⁾	244 مدرسة	2549 المدرسون والمدرسات	70092 طالبا
1959-1958	322 مدرسة	3084 المدرسون والمدرسات	93468 طالبا
1960-1959	358 مدرسة	3171 المدرسون والمدرسات	117730 طالبا
1961-1960	370 مدرسة	3715 المدرسون والمدرسات	135936 طالبا
1962-1961	409 مدرسة	4148 المدرسون والمدرسات	156291 طالبا
1963-1962	460 مدرسة	5062 المدرسون والمدرسات	225986 طالبا

ومن خلال الجدول رقم (3) نلاحظ ما يأتي :

1. نلاحظ زيادة كبيرة نسبيا في أعداد المدارس والمدرسين فقط للسنة 1958-1959 بالقياس الى سنة الاساس 1957-1958، بسبب التعيينات بناء المدارس كذلك .
 2. الزيادة الطبيعية في أعداد الطلبة زيادة، بنفس النسبة للسنوات التالية، باستثناء السنة الأخيرة 1962-1963، وهنا يتبين لنا زيارة أعداد بموجب أحداث التغيير ومدخلات التعليم لسنة 1958-1959، بعد حساب سنوات الدراسة الابتدائية. وسر ذلك زيادة تلاميذ الدراسة الابتدائية بعد 14 تموز 1958.
- وبعد ان تبين لنا مستوى التطور العام للتعليم في العراق بتغير النظام الملكي في 14 تموز 1958، سنحاول معرفة مستوى التطور في التعليم بكافة أنواعه خلال السنة الدراسية 1960-1961، كنموذج للمقارنة بين التعليم الأهلي والحكومي الرسمي خلال تلك السنة كونها سنة وسط خلال تلك المرحلة، وشهدت حالة من الاستقرار في العراق، لنكتشف بدقة مدى التطور الذي وصلت اليه المدارس العراقية الأهلية من خلال المقارنة مع المدارس الرسمية.

1. رياض الأطفال

شهد هذا النوع من الدراسة أشكال من التطور الكمي والكيفي او العددي والنوعي، في مرحلة ما بعد تغير النظام السياسي في تموز 1958 ويتبين لنا ذلك بوضوح من خلال الجداول الآتية:

(1).الجدول من أعداد الباحث بعد الرجوع الى التقرير الإحصائي لوزارة المعارف للسنة 1960-1961، المصدر السابق، ص 45. والتقرير الإحصائي لسنة 1961-1962، ص 38-39، والتقرير الإحصائي لسنة 1962-1963، ص 41-42.

(2). محمود فهمي درويش وآخرون، دليل الجمهورية العراقية لسنة 1960، المصدر السابق، ص 488.

جدول رقم (4) // يمثل أعداد تلاميذة (بنات وبنون) مدارس رياض الأطفال الأهلية بالمقارنة مع الحكومية في العراق لسنة 1960-1961⁽¹⁾

تلاميذة رياض الأطفال الحكومية						تلاميذة رياض الأطفال الأهلية					
الروضة			التمهيدي			الروضة			التمهيدي		
بنات		بنون	بنات		بنون	بنات		بنون	بنات		بنون
1697		2027	1587		1843	957		1102	1066		1325
3724 تلميذة وتلميذ			3421 تلميذة وتلميذ			2059 تلميذة وتلميذ			2391 تلميذة وتلميذ		
6145			مجموع تلاميذ الحكومية			4450			مجموع تلاميذ الأهلية		
نسبة البنات: 46 %			نسبة البنات: 46 %			نسبة البنات: 37 %			نسبة البنات: 44 %		
نسبة البنون: 54 %			نسبة البنون: 54 %			نسبة البنون: 53 %			نسبة البنون : 46 %		
نسبة مجموع الإناث الى الذكور: 5، 45 %						نسبة مجموع الذكور الى الإناث: 5، 54 %					
نسبة تلاميذة الحكومية الى الأهلية: 58 %						نسبة تلاميذة الأهلية الى الحكومية: 42 %					
-----						مجموع تلاميذة الأهلية والحكومية: 10595					

تجدر الإشارة هنا الى ان عدد مدارس رياض الأطفال المختلطة بين المدارس الأهلية شملت (46) روضة، منها (45) روضة مختلطة أهلية توزعت بين أربعة مدن عراقية فقط هي: (27) مدرسة في بغداد، و (7) مدارس في الموصل و (5) في كركوك و (6) مدارس مختلطة ومدرسة واحدة فقط للبنات في البصرة.⁽²⁾ ومن قراءة وتحليل الجدول أعلاه يتبين لنا ما يأتي :

أولاً: الأعداد والنسب تكاد تكون متقاربة بين رياض الأطفال الأهلية 42 % والحكومية 58 % .
ثانياً: نسب المقارنة بين البنات الى البنون هي 5، 54 % ونسبة مجموع الإناث الى الذكور كانت هي 5، 45 % أي أنها كانت متقاربة هي الأخرى أيضا .
ثالثاً: يلاحظ ان أعداد تلاميذة رياض الأطفال سجلت ارتفاعاً تلك السنة بالمقارنة مع السنوات السابقة لها وكما موضحاً في الجدول الآتي:

2. المدارس الابتدائية الأهلية :

يشير الإحصاء الثقافي التابع لوزارة التخطيط، ان مجموع تلاميذة الصف الأول الذين دخلوا المدارس الابتدائية الأهلية في العراق سنة 1958 فقط، هو (5300) تلميذ وتلميذة، فضلاً عن (503) تلميذ في المدارس الأجنبية، يكون المجموع (5803) تلميذ وتلميذة، بموجب وزارة التخطيط، وهو عدد كبير جداً⁽³⁾. وهذا يعني كان هنالك إقبالاً كبيراً على المدارس الأهلية في العراق، وإذا ما أخذنا بنظر الاعتبار، السياسة العامة للدولة والدعاية السياسية في ظل النفوذ القوي للأحزاب اليسارية عموماً والحزب الشيوعي العراقي خصوصاً في الساحة السياسية تلك المدة، والتي كانت تدعو لتدعيم القطاع العام على حساب القطاع الخاص في كافة حقول الدولة العراقية ومنها قطاع التعليم، فان المدارس الأهلية، يتبين لنا ثقة عموم الناس والحكومة، على الرغم من دعمها للمدارس الحكومية أولاً، بهذا النوع من التعليم، فقد جاء في الوثائق الرسمية للسلطة الحكومية يوم ذاك "وقد عنيت الوزارة، (وزارة المعارف)، عناية خاصة بوضع المدارس الأهلية بحيث تكون والمدارس الرسمية في مستوى واحد."⁽⁴⁾

(1). الجدول من إعداد الباحث بعد الرجوع الى التقرير الإحصائي لوزارة المعارف للسنة 1960-1961، المصدر السابق، ص 6.
(2). التقرير الإحصائي، لوزارة المعارف للسنة 1960-1961، ص 5.
(3). وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1960/1961، ينظر جدول رقم (6) ص 12.
(4). محمود فهمي درويش والدكتور زين مصطفى جواد واحمد سوسة، المصدر السابق، ص 471.

جدول رقم (5) / يمثل أعداد المدارس والتلاميذ في المدارس الابتدائية
الأهلية مقارنة مع المدارس الرسمية في العراق لسنة 1960-1961⁽¹⁾

أعداد المدارس الابتدائية الأهلية				أعداد المدارس الابتدائية الرسمية			
البنات	البنين	المختلطة	المجموع	البنات	البنين	المختلطة	المجموع
6 مد ⁽²⁾	34 مد	43 مد	83 مد	410 مد	1420 مد	1766 مد	3596 مد
نسبة مدارس البنات الأهلية : 5، 7 %				نسبة مدارس البنات الرسمية : 5، 11 %			
نسبة مدارس البنين الأهلية : 41 %				نسبة مدارس البنين الرسمية : 5، 39 %			
نسبة مدارس المختلطة الأهلية : 5، 51 %				نسبة مدارس المختلطة الرسمية : 49 %			
أعداد التلاميذ				أعداد التلاميذ			
البنات	البنين	المجموع		البنات	البنين	المجموع	
5352 ت ⁽³⁾	12515 ت	17867 ت		198669 ت	543927 ت	742596 ت	
نسبة طالبات مدارس البنات الأهلية : 30 %				نسبة طالبات مدارس البنات الرسمية : 27 %			
نسبة طلاب مدارس البنين الأهلية : 70 %				نسبة طلاب مدارس البنين الرسمية : 73 %			

ومن قراءة الجدول أعلاه نتبين لنا بعض الملاحظات الخاصة بالمدارس الثانوية الأهلية وهي :

1. كانت بنسبة الذكور في المدارس الثانوية الأهلية هي 70% قياسا بنسبة الإناث وهي 30% أي ضعف ونضعف الضعف .وتقاربا النسبة نفسها في المدارس الحكومية.
2. كذلك كانت نسبة مدارس الإناث الى مدارس الذكور هي الأخرى منخفضة جدا 5،7 %
3. وكانت نسبة المدارس المختلطة هي الأعلى نسبة في المجتمع العراقي 5،51 % وهي مؤشر على مستوى عال من التحضر خلال تلك المرحلة .

3. المدارس الثانوية الأهلية :

ومن أجل قياس درجة التطور الحقيقي النسبي لتجربة التعليم الثانوي الأهلي في العراق، هنا سنتناول الأعداد الخاصة بالطلبة والمدرسين والمدارس لسنة 1964-1965 بدلا عن سنة 1960-1961 التي تم اعتمادها في الجداول السابقة، لان مدخلات التعليم التي بدأت بالتغير في 14 تموز 1958، في الدراسة الابتدائية لم تصل الدراسة المتوسطة او الثانوية، الا بعد ست سنوات من سنة التغير الأساس في 1958، والإعدادية بعد تسع سنوات، ومع ذلك فقد تم اعتماد معدل وسطي عام وبنفس المعيار المقارن، لتكون النتائج أكثر موضوعية علمية وموضوعية.

(1). المصدر نفسه، ص 14 وص 15.

(2). استخدمنا الرمز (مد)، اختصار لكلمة مدرسة .

(3). استخدمنا الرمز (ت) : اختصار لكلمة تلاميذ .

جدول رقم (6) / يمثل أعداد المدارس والطلبة في المدارس الثانوية

الأهلية مقارنة مع المدارس الحكومية الرسمية في العراق لسنة 1964 - 1965 (1)

أعداد المدارس الثانوية الأهلية				أعداد المدارس الثانوية الرسمية			
البنات	البنين	المختلطة	المجموع	البنات	البنين	المختلطة	المجموع
21 مد	85 مد	18 مد	124 مد	148 مد	207 مد	75 مد	430 مد
نسبة مدارس ثانوية البنات الأهلية: 17 %				نسبة مدارس ثانوية البنات الرسمية: 31، 5 %			
نسبة مد الثانوية البنين الأهلية : 5، 68 %				نسبة مدارس ثانوية البنين الرسمية: 47 %			
نسبة مد الثانوية المختلطة الأهلية: 5، 14 %				نسبة الثانوية المختلطة الرسمية: 5، 21 %			
نسبة مد الثانوية الأهلية الى الحكومية: 22 %				نسبة مد الثانوية الحكومية الى الأهلية: 78 %			
أعداد الطلبة				أعداد الطلبة			
البنات	البنين	المجموع		البنات	البنين	المجموع	
4565 ط	38711 ط	43276 ط		44828 ط	128522 ط	173350 ط	
نسبة طلبة مدارس البنات الأهلية : 5، 10 %				نسبة طلبة مدارس البنات الحكومية : 26 %			
نسبة طلبة مدارس البنين الأهلية : 5، 89 %				نسبة طلبة مدارس البنين الحكومية : 74 %			
نسبة طلبة المدارس الأهلية الى الحكومية: 20 %				نسبة طلبة المدارس الحكومية الى الأهلية: 80 %			

ومن خلال الجدول أعلاه .. يتبين لنا ما يأتي:

1. يلاحظ وجود تطور الوعي الاجتماعي نسبيا في تلك وبخاصة في المدن الكبيرة المتحضرة من جهة أو لأسباب

عددية تنظيمية في المدارس الريفية.

2. شكلت نسبة طلاب المدارس الثانوية الأهلية للبنين 5، 68 % نسبة مرتفعة بالمقارنة مع طالبات المدارس

الثانوية للبنات 17 %، للأسباب الاجتماعية المعروفة.

وبصورة عامة يلاحظ تراجع نسبي في افتتاح المدارس الأهلية خلال السنوات 1958 - 1967، تم افتتاح سبعة مدارس

أهلية فقط، واحدة في كربلاء وستة مدارس في بغداد . (2)

جدول رقم (7) / يمثل نسب النجاح في الامتحان الوزاري مقارنة بين المدارس الابتدائية

الرسمية والأهلية في العراق لسنة 1960 - 1961 (3)

عدد تلامذة المدارس الابتدائية الرسمية: 54707			عدد تلامذة المدارس الابتدائية الأهلية: 1996		
الناجحون	الراسبون	المكملون	الناجحون	الراسبون	المكملون
23777	10449	20481	1047	319	630
الناجحون في المدارس الرسمية: 5، 43 %			الناجحون في المدارس الأهلية: 52 %		
الراسبون في المدارس الرسمية: 19 %			الراسبون في المدارس الأهلية : 5، 16 %		
المكملون في المدارس الرسمية: 5، 37 %			المكملون في المدارس الأهلية: 5، 31 %		

نتبين لنا من خلال الجدول أعلاه الحقائق التالية :

أولاً: قلة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية الأهلية مقارنة مع أعداد تلاميذ المدارس الرسمية .

ثانياً: ارتفاع نسب النجاح قياساً بالمدارس الحكومية.

(1). التقرير السنوي، مديرية الإحصاء التربوي في وزارة التربية لسنة 1964 - 1965، ص ص 60 - 61.

(2). غانم سعيد العبيدي، المصدر السابق، ص ص 98 - 99.

(3). التقرير الإحصائي، وزارة المعارف، لسنة 1960 - 1961، المصدر السابق، ص ص 20 - 21 .

جدول رقم (8) / يمثل نسب النجاح والرسوب في الامتحان الوزاري للدراسة المتوسطة

مقارنة بين المدارس الرسمية والأهلية في العراق لسنة 1960-1961 (1)

عدد الطلبة المشاركين في الامتحان المتوسطة الرسمية (البكلوريا)			عدد الطلبة المشاركين في الامتحان المتوسطة الأهلية (البكلوريا)		
(الدور الأول): 23170			(الدور الأول): 9058		
الناجحون	الراسبون	المكملون	الناجحون	الراسبون	المكملون
11496	3141	8533	1532	4167	3359
الناجحون في مدارس المتوسطة الرسمية : 5، 49%			الناجحون في مدارس المتوسطة الأهلية: 17 %		
الراسبون في مدارس المتوسطة الرسمية: 5، 13%			الراسبون في مدارس المتوسطة الأهلية: 46 %		
المكملون في المدارس المتوسطة الرسمية: 37 %			المكملون في مدارس المتوسطة الأهلية: 37 %		

ومن الجدول أعلاه يتبين لنا:

أولاً: أعداد طلبة المدارس المتوسطة الأهلية قليلة نسبياً بالمقارنة مع أعداد طلبة المتوسطة الرسمية.

ثانياً: ارتفاع نسب النجاح طلبة المدارس الحكومية قياساً بالمدارس الأهلية.

جدول رقم (9) / يمثل نسب النجاح في الامتحان الوزاري للدراسة الإعدادية بفرعها العلمي والأدبي مقارنة بين المدارس

الرسمية والأهلية في العراق لسنة 1960-1961 (2)

عدد طلبة الدارسة الإعدادية/ العلمي الأهلية: 822			عدد طلبة الدارسة الإعدادية/ العلمي الرسمية: 4331		
الناجحون	الراسبون	المكملون	الناجحون	الراسبون	المكملون
143	373	306	1487	1222	1622
عدد طلبة الإعدادية - الأدبي الأهلية: 3602			عدد طلبة الإعدادية - الأدبي الرسمية : 3613		
الناجحون	الراسبون	المكملون	الناجحون	الراسبون	المكملون
317	1989	1296	1360	767	1486
الناجحون الإعدادية الأهلية - العلمي: 5، 17 %			الناجحون الإعدادية الرسمية / العلمي: 5، 34 %		
الراسبون في الإعدادية الأهلية/ العلمي: 5، 45 %			الراسبون في الإعدادية الرسمية / العلمي: 28 %		
المكملون في الإعدادية الأهلية/ العلمي: 37 %			المكملون في الإعدادية الرسمية / العلمي: 5، 37 %		
الناجحون في الإعدادية الأهلية/ الأدبي: 09 %			الناجحون في الإعدادية الرسمية / الأدبي: 5، 37 %		
الراسبون في الإعدادية الأهلية/ الأدبي: 55 %			الراسبون في الإعدادية الرسمية / الأدبي: 5، 21 %		
المكملون في الإعدادية الأهلية/ الأدبي: 36 %			المكملون في الإعدادية الرسمية / الأدبي: 41 %		

ومن خلال الجدول أعلاه يتبين لنا ما يأتي:

أولاً : من نتائج الدراسة الإعدادية الفرع العلمي : كانت نتائج المدارس الرسمية أفضل من الدراسة الفرع العلمي في

المدارس الأهلية من حيث نسب النجاح والرسوب وتساويا في نسب المكملين فقط .

ثانياً: أعداد طلبة المدارس الأهلية في الفرع العلمي قليلة نسبياً بالمقارنة مع أعداد طلبة المدارس الأهلية الفرع العلمي . في

حين تقاربت أعداد الطلبة الى حد كبير في الفرع الأدبي !؟

ثالثاً: ارتفاع نسب النجاح طلبة المدارس الحكومية قياساً بالمدارس الأهلية في الفرعين العلمي والأدبي بالقياس مع

المدارس الأهلية نسبة الناجحون العلمي الرسمية 34 % بينما بلغت النجاح في المدارس الأهلية 17 % .

رابعاً: عدد طلبة الإعدادية - الأدبي الرسمية هو: (3613) يقبله عدد طلبة الإعدادية - الأدبي الأهلية: (3602) أي ان

العدد متقارب جداً وان الفرق بينهما هو (11) طالب فقط .

(1).المصدر نفسه،، ص ص 38- 39 .

(2). المصدر نفسه، (التقرير الإحصائي)، ص ص 40- 41 .

خامسا : بلغت نسبة النجاح في المدارس الرسمية في الفرع الأدبي أعلى من الفرع العلمي فكانت في الفرع الأدبي الرسمي 5,37% بالمقارنة مع العلمي الرسمي 5, 34%. بينما كانت معكوسة في التعليم الأهلي العلمي (5, 17%) الأدبي(9.%)

ثانيا: التعليم العالي او (المعاهد والجامعة) الأهلية في العراق

تعود جذور التعليم العالي في العراق الى عصور قديمة في العراق، ويؤكد لنا العالم والتربوي واحد مؤسسي أول جامعة عراقية معاصرة (جامعة بغداد) وثاني رئيس لها الأستاذ الدكتور عبد الجبار عبد الله الكبير اعتزازه بتاريخنا التعليمي الجامعي حين ذكر لنا قائلا : "قبل زهاء خمسة آلاف سنة أقام البابليون أول (جامعة) عرفها التاريخ (بيت مومي) . ولقد أقاموها في موقع (تل حرمل)⁽¹⁾ الكائن بالقرب من معسكر الرشيد . وقد عملت تلك (الجامعة) رداً من الزمن، وتتلذذ فيها مشاهير العلماء من المصريين واليونان وغيرهم، وفي تلك الجامعة، وضع العراقيون القدماء أسس الجبر الحديث، واكتشفوا أهم نظريات الهندسة المستوية، وسموا في سائر العلوم المعروفة آنذاك فبلغوا فيها شأناً لم يبلغه أحد من قبلهم"⁽²⁾ .

وفي سنة 459هـ - 1066 م، تأسست كلية الشريعة، وكانت تعرف باسم مدرسة (الإمام أبا حنيفة النعمان)، وكان التعليم فيها قاصراً على العلوم الدينية فقط، وقد أوقف عليها العميد ابو سعد مكتبة كبيرة ظلت لعدة قرون، حتى جدها السلاطين العثمانيين وأوقفوا لها الضياع الكثيرة. ثم أعيد تنظيمها مجدداً في العصر الحديث بعد الحرب العالمية الأولى سنة 1918 باسم كلية الأعظمية، جددت سنة 1923 وصدر لها نظام خاص في سنة 1934 وسميت (بدار العلوم الدينية والعربية) . وفي سنة 1946 صدر لها نظام جديد سميت بموجبه (كلية الشريعة)، وبقيت بذات الاسم بعد التغير في 14 تموز 1958 بعد ان صدر لها نظام جديد خاص بها.⁽³⁾

وعادت فكرة تأسيس صروح التعليم العالي مجدداً في العراق خلال العهد العثماني المتأخر، حينما تم افتتاح مدرسة الحقوق (كلية الحقوق) فيما بعد منذ اليوم الأول من أيلول سنة 1908⁽⁴⁾، وكانت مدة الدراسة فيها سنتان، ثم أصبحت ثلاث سنوات سنة 1931، ثم توالى بعدها كليات عديدة أخرى من مثل دار المعلمين العالي (كلية التربية) 1923 ومدرسة (كلية الهندسة) 1925 والتي تعود تاريخ جذور تأسيسها الى (1921)⁽⁵⁾ وكلية الطب والصيدلة والكيمياء (1942-1943)، وكلية التجارة والاقتصاد (1942-1943)، وكلية الآداب والعلوم (1949-1950)، وطب الأسنان (1942-1943).⁽⁶⁾

وفي تقديرنا يمكن اعتبار كلية دار المعلمين العالي أول كلية شبه أهلية في العراق، او قطاع مختلط، وذلك لان موافقة مجلس الوزراء في الأول من كانون الأول 1923 اقترنت بشرط استيفاء الأجور الدراسية من كل طالب بمقدار خمسة عشر روبية في الشهر، فضلاً عن أوقات الدوام الرسمي فيها كان مسائياً، الا ان أدارتها كانت من قبل الدولة⁽⁷⁾، وهذا ما كانت عليه الحال في نظام المدارس الأهلية كما مر بنا⁽⁸⁾.

ومع ذلك فقد عدت المصادر المختصة ان جذور التعليم العالي او الجامعي الأهلي في العراق تعود إلى سنة 1963، حين تأسست (الكلية الجامعة) بمبادرة من نقابة المعلمين في العراق، ولكنها في سنة 1968 ألغي اسم الكلية الجامعة ليحل محله اسم (الجامعة المستنصرية). وفي سنة 1974 صدر القرار المرقم 102 الخاص بإعادة تنظيم الجامعات في العراق لتصبح الجامعة المستنصرية مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي الرسمية. ولم يشهد التعليم الأهلي

- (1). ستار نوري العبودي (د.)، الدكتور عبد الجبار عبد الله سفير العراق العلمي، بغداد، دار المرتضى، (د.ت)، ص ص 87- 88
- (2). المصدر نفسه، ينظر: خطاب رئيس جامعة بغداد، في حفل وضع الحجر الأساس لجامعة بغداد، (مخطوطة)، رقم الوثيقة (11)، ص161.
- (3). ينظر: محمود فهمي درويش وآخرون، دليل الجمهورية، المصدر السابق، ص ص 489- 490.
- (4). ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق، المصدر السابق، ص 46.
- (5). المصدر نفسه، ينظر : ص ص 205- 208.
- (6). نوال كشيش، المصدر السابق، ينظر: ص ص 73- 83.
- (7). ابراهيم خليل احمد، تطور التعليم الوطني في العراق، المصدر السابق، ص 187.
- (8). راجع ص 11 من البحث، فيما يخص الإشارة الى إدارات المدارس الأهلية.

العالي في العراق اهتماماً كافياً إلا في سنة 1988، إذ تأسست بعض الكليات الأهلية، وفي 21 من آب سنة 1996 صدر قانون الجامعات والكليات الأهلية، المرقم (13). وكان عدد الكليات الأهلية آنذاك (9) وهي : كلية المنصور الجامعة (بغداد)، وكلية التراث الجامعة (بغداد)، وكلية الرافدين الجامعة (بغداد)، وكلية المعارف الجامعة (الأنبار)، وكلية الحدباء الجامعة (الموصل)، وكلية شط العرب الجامعة (البصرة)، وكلية اليرموك الجامعة (ديالى)، وكلية المأمون الجامعة (بغداد)، وكلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة (بغداد). إلا أن الانفتاح والتطور الجامعي في القطاع الخاص أو الأهلي الحقيقي، بدأ بوضوح في مطلع السنة الدراسية 2006-2007، إذا حثت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الطلبة الراغبين بالتقديم إلى الكليات أو الجامعات الأهلية، التأكد من كونها مجازة ومعترف بها من قبل الوزارة⁽¹⁾.

الخاتمة :

من خلال مسيرة بحثنا هنا، توصلنا إلى بعض الاستنتاجات المهمة ويمكن إيجازها بما يأتي:

1. المؤسسات التعليمية الأساسية أو العليا في العراق، منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى قيام الحرب العالمية الأولى (1869-1914)، كانت اما مشروعا أهليا خاصا او مشتركا بين المؤسسات الدينية والأهلية من مثل المدارس الدينية أو الكتاتيب أو مدارس الجماعات الدينية غير الإسلامية أو الأجنبية .
2. معظم المناهج وأساليب التعليم في المدارس أعلاه كانت تقليدية، ولكنها تطورت في العهد العثماني المتأخر، بعد دخول المدارس الأجنبية ودعم الدول الأوروبية لمدارس الجماعات الدينية غير الإسلامية في العراق بالإمكانات المالية والفنية.
3. قامت المدارس الأهلية العراقية وبخاصة في زمن الاحتلال والانتداب البريطاني للعراق بدور وطني في العديد من المناسبات الوطنية فضلا عن وظيفتها التعليمية الأساس.
4. المدارس الأهلية قامت بوظيفة الرديف أو المساعد للمدارس الحكومية الرسمية وخاصة في الظروف الصعبة كما حصل في الحرب العالمية الثانية حين قلصت الدولة عدد المدارس.
5. لوحظ أن عملية التعليم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتطور الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع، ولذلك غالبا ما خضعت نسب وأعداد المتعلمين من الذكور والإناث، بين المدن والأرياف للمفاهيم والقيم الاجتماعية السائدة فضلا عن العوامل الاقتصادية السائدة لها.
6. التعليم العالي في العراق، وبعد تأسيس الدولة العراقية المعاصرة سنة 1921 غالبا ما قام بمجهودات الدولة بدرجة كبيرة ولكن بمساهمة الأفراد أو المؤسسات السياسية أو الدينية.

المصادر والمراجع:

أولا: الوثائق العراقية المنشورة :

1. مجلس النواب، الدورة الأولى، الاجتماع غير الاعتيادي الثاني، الجلسة الحادية عشرة، بتاريخ 16 مايس (أيار) 1927، المنشورة في ملحق الوقائع العدد 561 لسنة 1927.
2. وزارة التخطيط، مديرية الإحصاء العامة، التقرير السنوي، 1957-1958، مطبعة الحكومة - بغداد، 1959.
3. وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1960/1961.
4. وزارة التخطيط، دائرة الإحصاء المركزي، قسم الإحصاء الثقافي، نتائج الإحصاء الثقافي للسنة الدراسية 1961/1962.
5. وزارة المعارف، التقرير السنوي لسنتي 1936 و1937، مطبعة الحكومة، بغداد 1939.

(9) . ابراهيم خليل العلاف (د)، التعليم العالي الأهلي في العراق : الواقع- المستقبل !!، [الحوار المتمدن-العدد: 2705 - 12 / 7 / 2009](http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?) وعلى الانترنت: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?>

6. وزارة المعارف، الإحصاء التربوي، التقرير السنوي، 1960-1961، مطبعة العاني بغداد، (ب. ت) .
 7. وزارة التربية والتعليم، الإحصاء التربوي، التقرير السنوي، 1961-1962، مطبعة العاني بغداد، (ب. ت) .
 8. وزارة التربية، التقرير الإحصائي للسنة 1962-1963، مطبعة شركة دار الجمهورية- بغداد (ب. ت).
 9. وزارة التربية، مديرية الإحصائي التربوي، التقرير السنوي، 1964-1965، بغداد، 1966.
- ثانيا: الكتب والدوريات والانترنت:
1. ابراهيم خليل العلاف (د)، التعليم العالي الاهلي في العراق :التاريخ - الواقع -المستقبل !!، الحوار المتمدن-العدد: 2705 - 2009 / 7 / 12 - 08:4 وعلى الانترنت : <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=177826>
 2. احمد سوسة (د.)، حياتي في نصف قرن، ط 1 بغداد، دار الشؤون الثقافية 1986.
 3. احمد مالك الفتیان (د.)، التعليم في العراق القديم، مجلة المورد، بغداد، العدد الأول، 2001.
 4. بهيجة خليل إسماعيل (د.)، الكتابة، ضمن نخبة من الباحثين العراقيين، حضارة العراق، الجزء الأول، بغداد، 1985.
 5. جميل موسى النجار(د.)، التعليم في العهد العثماني الأخير 1869 - 1918، ط 1 بغداد، دار الشؤون الثقافية، 2002.
 6. ستار نوري العبودي (د.)، الدكتور عبد الجبار عبد الله سفير العراق العلمي، بغداد دار المرتضى (د. ت)،
 7. سليمان فيضي، مذكرات سليمان فيضي، ط4، بغداد - 2000.
 8. عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج3، ط5، بيروت، 1978..
 9. عبد الرزاق الهلالي، تاريخ التعليم في العراق في عهد الاحتلال البريطاني 1914-1921، بغداد 1975.
 10. -----، تاريخ التعليم في العراق في عهد الانتداب البريطاني 1921-1932، ط1، بغداد، 2000.
 11. علي البازركان، الوقائع الحقيقية في الثورة العراقية، ط2، بغداد - 1991.
 12. غانم سعيد العبيدي، التعليم الأهلي في العراق، بمراحلته الابتدائية والثانوية، تطوره ومشكلاته، بغداد، 1970.
 13. طه باقر وآخرون، تاريخ العراق القديم، الجزء الثاني، جامعة بغداد، 1980.
 14. فاضل البراك (د.)، المدارس اليهودية والایرانية في العراق، بغداد 1984.
 15. محمد طاهر العمري الموصلي، تاريخ مقدرات العراق السياسية، المجلد الثالث، بيروت - دار الراية البيضاء- 1925 .
 16. محمود فهمي درويش والدكتور زين مصطفى جواد واحمد سوسة، دليل الجمهورية العراقية لسنة 1960، دار مطبعة التمدن - بغداد .
 17. مروان عبد الملك محمد (د.)، صور التعليم والحياة العلمية في الحضارة العربية الإسلامية، مجلة المورد ع 1 2001/.
 18. نوال كشيش (د)، نظام التعليم في العراق من عام 1958-1968، بغداد 2010.
 19. نوري عبد الحميد العاني (أ. د) وعلاء جاسم محمد الحربي(أ.د)، تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري 1958-1968، ج1، بغداد 2005.
 20. ليوا وبنهايم، بلاد ما بين النهرين، ترجمة سعدي فيضي عبد الرزاق، ط 2، بغداد، دار الشؤون الثقافية، 1986.

المظاهر الجيومورفولوجية لشطي الحلة والهندية

أ.م.د. عايد جاسم حسين الزامل الباحث. سارة حمزة حسين

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Geomorphologic Phenomenon of Hilla and Al-Hindya Rivers

Asst. Prof. Aayed JAsim Hussain Researcher. Sara Hamza Hussain

Abstract

Geomorphology is the science that studies the forms of the surface of the earth, its characteristics, development, and the factors that lead to its development. It also describes and classifies the forms of the surface of the earth. The forms of the surface of the earth differs in form, size, area, and slop, and other morph metric morphologic characteristics.

المقدمة

الجيومورفولوجيا هو أحد العلوم الطبيعية الذي يهتم بالأرض ويختص الجيومورفولوجيا بدراسة أشكال سطح الأرض من حيث خصائصها وتطورها وعوامل هذا التطور⁽¹⁾، وأنه يدرس الأشكال الأرضية كوحدة تضاريسية رئيسة وثانوية من حيث وصفها وتصنيفها والعمليات المسؤولة عن تطورها، وتختلف الأشكال الأرضية من حيث الشكل والحجم والمساحة والانحدار ومختلف الخصائص المورفومترية المورفولوجية الأخرى⁽²⁾.

حظيت الأنهار باهتمام بالغ من قبل الجيومورفولوجيين وذلك لأنها تمثل وحدة طبيعية متكاملة، وهناك أمور أدت إلى تكون الأشكال الأرضية في هذه الوحدة الطبيعية الجيومورفولوجية وهي المقومات الطبيعية التي أدت إلى رسم الأشكال الأرضية في منطقة الدراسة وتنوعها، فضلاً عن ذلك فإن تلك المقومات أثرت على المجاري المائية، مما أدى إلى تكوين مجموعة كبيرة من الأشكال الأرضية المتنوعة والتي عملت على إضفاء صفة مميزة لشطي منطقة الدراسة، وأن أغلب تلك الأشكال الأرضية إما أن تكون ذات أصل نهري أي تكونت نتيجة لفيضانات النهر وأما أن تكون ذات أصل تعريوي - ترسيبي والتي تكونت نتيجة للحركة الجانبية للنهر، فإن أغلب الأشكال التي يكونها النهر في مجراه دليل على أن النهر وصل إلى مرحلة الشيخوخة من عمره، فضلاً عن ذلك فإن الأشكال الأرضية أثرت في جميع مفاصل الحياة بوصف الأنهار هي رمز الحياة لذا فقد أثرت على جميع نشاطات الإنسان السكنية والزراعية والإروائية والنقل ومن ثم حددت مسار الكثير منها.

مشكلة الدراسة Ask of Study

ويمكن صياغة عدة مشكلات منها:

- 1- ما هي الخصائص الجيومورفولوجية لشطي الحلة والهندية وهل هناك تباين في تلك الخصائص؟
- 2- ما المقومات الطبيعية في منطقة الدراسة التي أثرت في الخصائص الجيومورفولوجية لشطي الحلة والهندية؟
- 3- ما المظاهر الجيومورفولوجية التي استطاع شطي الحلة والهندية من تكوينها وما مدى أوجه التشابه والاختلاف بينهما؟

فرضية الدراسة Hypothesis of Study

هناك خصائص جيومورفولوجية لشطي الحلة والهندية وهناك تباين في تلك الخصائص، وأما الفرضيات الثانوية:

- 1- هناك مجموعة من المقومات الطبيعية التي أثرت على الخصائص الجيومورفولوجية لمنطقة الدراسة التي تمثلت في (البنية الجيولوجية، والسطح، والمناخ القديم والحالي والتربة والنبات الطبيعي، فضلاً عن خصائص نظام الصرف المائي).

(1) طه محمد جاد، الجيومورفولوجيا مجالها ومقاييس الدراسة فيها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، نشرة دورية محكمة تعنى بالبحوث الجغرافية يصدرها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 54، 1983، ص 7.

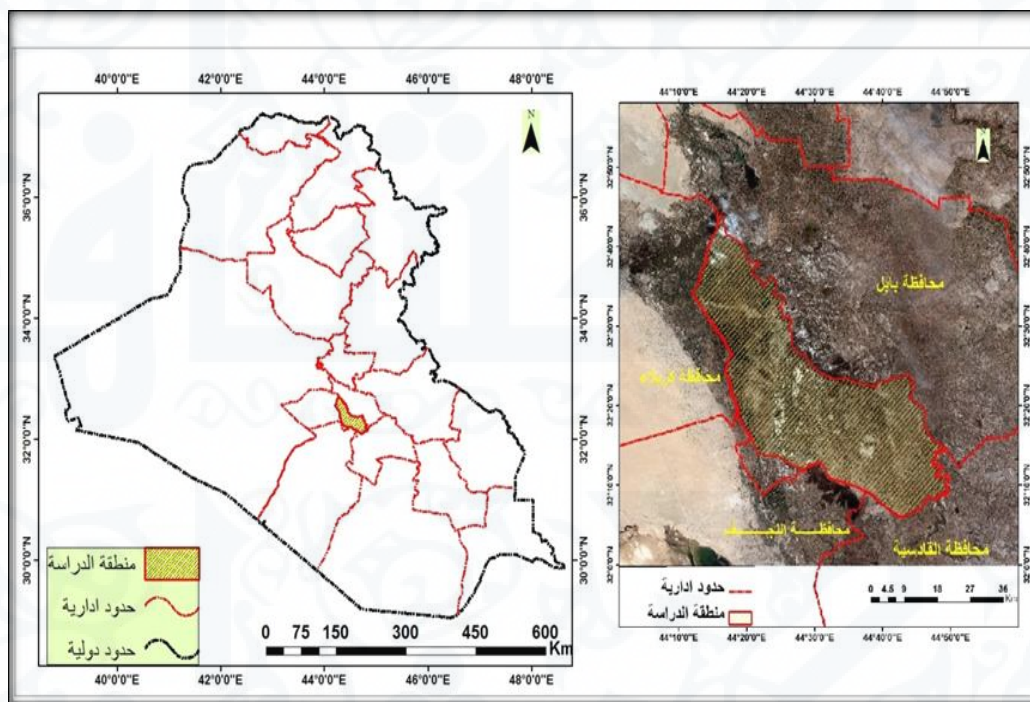
(2) حسن رمضان سلامة، الخصائص الشكلية ودلالاتها الجيومورفولوجية، نشرة دورية محكمة تعنى بالبحوث الجغرافية، نشرة دورية محكمة تعنى بالبحوث الجغرافية يصدرها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 43، 1982، ص 5.

2- تكونت في شطي الحلة والهندية مجموعة من المظاهر الجيومورفولوجية في مجريهما ووجد أن هناك تشابه واختلاف بينهما من خلال التحليل المكاني والدراسة المقارنة.

Boundary of Study Area حدود منطقة الدراسة

تقع منطقة الدراسة في القسم الأوسط من العراق وهي جزء من منطقة السهل الرسوبي، ضمن الحدود الإدارية لمحافظة بابل وجزء صغير من شط الهندية ضمن حدود محافظة كربلاء حيث تبلغ مساحة منطقة الدراسة (1474 كم²)، إذ يمتد شط الحلة في الجزء الشرقي منها بمسافة (104) كم، بينما يمتد شط الهندية في الجزء الغربي ولمسافة (62) كم، إذ يحد منطقة الدراسة من الشمال سدة الهندية ومن الجنوب مدينة الكفل وهور ابن نجم ومحافظة الديوانية ومن الغرب محافظة النجف والشمال الغربي محافظة كربلاء.، كما تقع فلكياً بين دائرتي عرض (32.44 – 32.5) شرقاً، وبين خطي طول (44.12 – 44.49) شمالاً. الخريطة (1).

الخريطة (1) موقع منطقة الدراسة



المصدر: المرئية الفضائية لمحافظة بابل والمأخوذة من القمر الصناعي (land sat 2006) وبدقة 30م والمصححة

حسب نظام الأسقاط (WGS 84 – UTM- ZONE 38 N)

أولاً: المقومات الطبيعية لشطي الحلة والهندية

تظهر أهمية دراسة المقومات الطبيعية من خلال وصف البناء الجغرافي الطبيعية بعناصر المختلفة، ذلك لأنها احد العوامل المؤثرة في تحديد وتوضيح الكثير من الظواهر الجيومورفولوجية. وبما ان منطقة الدراسة هي جزء من إقليم السهل الرسوبي في العراق الذي يميل سطحه الى الانبساط وقلّة التباين وبمساحته البالغة (650) كيلومتر طولاً و(250) كيلومتر عرضاً وبتجاه شمالي-غربي جنوبي-شرقي، فأنها سوف تحمل نفس المقومات الطبيعية من بنية جيولوجية ووسط ومناخ وتربة ونبات طبيعي، وان هذه المقومات قد أحدثت تغييراً واضحاً في العمليات الجيومورفولوجية في منطقة الدراسة، ومن أهم هذه المقومات الطبيعية هي:

1- الجيولوجية وتكتونية منطقة الدراسة

يعد اختلاف طبيعة الترسبات وبنيتها من أهم العوامل التي تؤثر في تشكيل المظاهر الجيومورفولوجية المتباينة، وبما أن منطقة الدراسة تتوسط السهل الرسوبي في العراق فإن هذه الرواسب هي رواسب نهري دجلة والفرات والتي تعود إلى العصر الحديث والتي تتألف من الطين والغرين والرمل والرواسب المفككة وأنها لا تحتوي على أي تكوينات صخرية. أما فيما يخص الوضع التكتوني للمنطقة فأنها تقع ضمن وحدات الرصيف غير المستقر أي ضمن نطاق السهل الرسوبي، وبتوضيح أكثر تقع منطقة الدراسة ضمن المنحدرات الشمالية الإفريقية أو الرصيف المستقر نطاق السلمان (الأجزاء الغربية من منطقة الدراسة) أما الأجزاء الشرقية فهي تقع ضمن نطاق السهل الرسوبي (نطاق دجلة الثانوي بشكل رئيسي وجزئياً ضمن نطاق الفرات الثانوي)⁽¹⁾. كما أن منطقة الدراسة تغطيها ترسبات الزمن الرباعي في معظم مناطقها والتي تتمثل في ترسبات الشرفات النهرية وترسبات السهل الفيضي وترسبات ملئ المنخفضات (الهولوسين) وترسبات المستنقعات.

2- السطح

يعد السطح عاملاً جغرافياً مهماً يؤثر في التصريف النهري عن طريق تحديد سرعة جريان الماء على سطح الأرض فيزداد بذلك جريان النهر على السطوح الشديدة الانحدار مما يؤدي إلى قصر مدة وصول الموجة العالية وإلى ارتفاع قمة الفيضان وزيادة خطره، وبما أن منطقة الدراسة جزء من منطقة السهل الرسوبي فقد تميز باستواء سطحه وانبساطه وقلة أنحدار العام من الشمال إلى الجنوب، حيث تبلغ درجة انحدار شط الحلة 1م لكل 8,7 كم، بينما درجة انحدار شط الهندية 1م لكل 7,5 كم.

ألا أن رغم هذا الانبساط فإن سطح المنطقة لم يخلو من بعض مظاهر السطح المنتشرة فيه، فالمناطق القريبة من مجاري الأنهار في المنطقة تتمثل بالأكثاف الطبيعية للأنهار والتي تكون في العادة أكثر ارتفاعاً من المناطق المجاورة والبعيدة عنها، أما المناطق المجاورة للكتوف فتتمثل بأحواض الأنهار والتي توجد في المناطق البعيدة عن النهر والتي كانت في السابق تغطيها مياه المستنقعات، أضافه إلى ذلك فهناك بعض الأشكال التي تعود إلى صنع الإنسان والتي تتمثل بالعرايب الناتجة من كرى القنوات الأروائية وتطهيرها.

3- المناخ

ترتبط العمليات الجيومورفولوجية بالسمات المناخية لأي منطقة أو إقليم، ويختلف تأثير عناصر المناخ في العمليات الجيومورفولوجية بنسب متفاوتة بحسب طبيعة أشكال سطح الأرض ومدى استجابة هذه العمليات لكل عنصر من عناصر المناخ المختلفة فضلاً عن تأثير تلك العناصر مجتمعة مع بعضها البعض التي تؤدي بدورها إلى تنشيط العمليات الجيومورفولوجية التي يقوم بها النهر مثل عمليتي النحت والترسيب.

ومن أهم تلك العناصر هي درجة الحرارة التي تميزت بالتذبذب في المنطقة حيث بلغ معدل السنوي لدرجة الحرارة الصغرى (16,3م) بينما معدل درجة الحرارة العظمى (30,9م) ولللمدة (1981-2011)، أما الإشعاع الشمسي فقد بلغ معد ساعات سطوعه الفعلية (9,1 ساعة/يوم)، والأمطار هي الأخرى متذبذبة في سقوطها حيث تتبع نظام البحر المتوسط في سقوطها إذ تسقط في الفصل البارد من السنة وتندعم في الفصل الحار وذلك واضح من معدلها السنوي البالغ (99,44ملم) والذي يرافقه عجز كبير نتيجة ارتفاع درجة التبخر (2272,6 ملم)، ومن خلال التحليل أتضح أن الرياح السائدة في منطقة الدراسة هي الرياح الشمالية الغربية والتي بلغت نسبة تكرارها (25,1%) وتأتي بعدها الرياح الغربية بنسبة (19,4%)، أما فيما يخص الرطوبة النسبية فهي تبدأ بالارتفاع من شهر آب إلى أن تصل ذروتها في أشهر الشتاء حيث بلغ معدلها السنوي (49%) خلال المدة نفسها.

(1) أنور مصطفى بروراري ونصيرة عزيز صليوة، تقرير عن لوحة كربلاء، أن آي -38-14 (جي أم 26) مقياس 1:25000، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، (جيوسرف)، بغداد، 1995، ص7.

4- التربة

تميزت تربة منطقة الدراسة بأنها تربة منقولة تكونت نتيجة لتراكم الرواسب المختلفة التي جلبتها مياه الأنهار أضافه إلى الإرسابات التي جلبتها الرياح من مناطق خارج المنطقة وهذا ما جعل تربة منطقة الدراسة تتسم بالطباقي، ومن أهم أنواع الترب في المنطقة هي

- 1- تربة كتوف الأنهار الطبيعية.
- 2- تربة أحواض الأنهار الرديئة التصريف.
- 3- تربة الأهوار والمستنقعات المطمورة بالغرين.

5- النبات الطبيعي

للنبات الطبيعي دور كبير في المحافظة على ضفاف الأنهار وذلك من خلال ما للنبات من قدرة على تثبيت الجرف النهري عن طريق جذورها التي تقوي وتزيد من تماسك التربة والقاع، فضلاً عن دورها في عرقلة سرعة جريان الماء وبالتالي تقليل فاعلية الحت المائي والريحي أيضاً. كما ان التباين في النبات الطبيعي يؤثر في كمية ما تحمله المياه والرياح من مفتتات والتي تحملها الأمطار إلى باطن الأرض والذي يعد مخزون مائي يتزود به النهر خلال فترة الصيhood وتستمر عملية الجريان في النهر على الرغم من قلة وجود التساقط، ومن أهم النباتات التي تنتشر في منطقة الدراسة هي:

- 1- نباتات ضفاف الأنهار.
- 2- النباتات المائية.
- 3- النباتات الصحراوية.
- 4- نباتات الأهوار والمستنقعات.

6- خصائص التصريف النهري

يرتبط نشاط العمليات الجيومورفولوجية النهرية لأي منطقة ارتباطاً وثيقاً بكميات التصريف المائي للنهر وسرعة الجريان والقدرة على حمل المفتتات (التعرية)، ونشاط عملية النحت، لأن طاقة النهر وقدرته على أداء عملية التعرية والنحت في أية نقطة من مجراه تعتمد على كمية مياهه من جهة وسرعة الجريان من جهة أخرى، وبما أن شطي منطقة الدراسة يختلفان في كمية تصريفهما السنوية فأن ذلك سوف يلعب دور في تكون الأشكال الأرضية، حيث بلغ معدل التصريف السنوي لشط الحلة للمدة (2004-2012) بلغ (147,1 م³) في حين بلغ معدل التصريف لشط الهندية للمدة نفسها (202,4 م³)، وأن هذا الاختلاف في كمية التصريف لكلا الشطين عمل على تكوين مجموعة من الأشكال الأرضية في منطقة الدراسة سوف ترد لاحقاً

ثانياً: المظاهر الجيومورفولوجية في شطي الحلة والهندية

تتصف منطقة الدراسة بتضرسها وانحدارها، لذا يغلب على سطحها الانبساط على الرغم من التباين المكاني للأشكال سطح الأرض فيها، ولهذا كانت لفعاليات شطي الحلة والهندية الطبيعية دور كبير في إيجاد مجموعة من المظاهر الجيومورفولوجية والتي تمت دراستها تبعاً للعمليات المختلفة المتسببة في تكوينها، لذلك تم تحديد ودراسة وبحث هذه المظاهر وتوزيعها اعتماداً على الدراسة الميدانية لهذه المظاهر والاستعانة بالمرئية الفضائية في تحديدها والخرائط الطبوغرافية.

ولمعرفة طبيعة هذه الأشكال الأرضية لابد من تصنيفها تبعاً لعمليات تكونها على وفق الآتي:

1- المنعطفات والالتواءات النهرية Meanders Rivers

هي تقوسات تحدث في مجرى النهر وحسب المرحلة التي يمر بها النهر وتكون على نطاق واسع عندما يكون النهر في مرحلة الكهولة، إذ تتكون المنعطفات عندما تنخفض سرعة جريان النهر إلى درجة يتحول فيها نشاط النهر من الحث السفلي إلى الحث الجانبي، إذ تؤثر أقل العوائق وأضعفها على جريان النهر⁽¹⁾.

تتطور المنعطفات النهرية عندما يقوم النهر بالنحت في الجهة المقعرة من مجراه بصورة مستمرة في حيث يحدث العكس في الجهة المحدبة أي يحدث الترسيب، ويعود سبب ذلك إلى الحركة الحلزونية لتيار الماء حيث أن تيار الماء الرئيس يكون مندفعاً بسرعة فيصطدم بالجهة المقعرة، وفي نفس الوقت سوف يحت تيار مائي رجعي يكون اتجاهه إلى الأسفل ويكون بطيء يعمل معه كمية من الرواسب التي تم نحتها وترسيبها في الجهة المحدبة⁽²⁾. كما أن الجزر النهرية تلعب دور كبير وخاصة في الأجزاء المستقيمة من المجرى في توليد تيار مائي يندفع نحو الجانب الخارجي من الالتواء مما يؤدي إلى النحت فيه.

وفي الحقيقة إن المنعطفات النهرية في حالة تغير في مجاري الأنهار الذي يتبع التغيير في اتجاهات عملية الحث المائي وهي ليست حالة طارئة على النهر وإنما هي صفة تلازم الأنهار في مرحلتها النضج والشيخوخة حيث تميل الأنهار في هذه المراحل إلى الحث الجانبي أكثر من الحث الرأسي (تعميق المجرى) الذي تحدد عوامل درجة الانحدار العام للسطح إضافة إلى العامل المهم وهو طبيعة التكوينات التي يشق النهر فيها مجراه، وبما أن منطقة الدراسة تقع ضمن منطقة السهل الرسوبي التي تتميز بتكويناتها الهشة لذا يسهل على النهر نحت مجراه والاتجاه إلى النحت الجانبي وتوسيع مجراه، إذ تشهد تطوراً نتيجة لنشاط عمليات التعرية والإرساب التي تؤدي إلى تكوين منعطفات والتواءات متعددة، ناتجة عن عملية المحافظة على حالة التوازن للنهر والتي فيما يبين قدرته على حمل الفتحات التي تعتمد على سرعة التيار في المجرى النهرية والتي هي أيضاً تعتمد على درجة الانحدار للسطح، مما يؤدي إلى زيادة الترسيب على قاع المجرى النهرية يتوافق ذلك مع قلة كمية التصريف النهرية ومن ثم تباطؤ الجريان⁽³⁾.

إضافة إلى الحركة الجانبية التي تقوم بها الأنهار في مرحلة الشيخوخة فإنها تتميز بزحف المنعطفات النهرية باستمرار نحو مصب النهر ويرجع السبب في ذلك إلى تآكل الجوانب المقعرة والإرساب في الجوانب المحدبة، الصورة (1). لذلك يمكن الإشارة إلى أهم الأسباب التي تتوافر في المجرى النهرية التي يمكن خلالها تشكيل المنعطفات النهرية وهي كما يأتي⁽⁴⁾.

- 1- وجود نتوءات وعدم انتظامها في السهل الفيضي تتطور لاحقاً لتشكيل الالتواءات.
- 2- حدوث انزلاقات وسقوط تراكمات من الضفة إلى داخل المجرى بدفع بالتيارات التعرية ونحت الجهة المقابلة وبالتالي يتشكل المنعطف.
- 3- انتقال النهر من النشاط العمودي (التعميق) إلى النشاط الأفقي (توسيع) فتحصل حالة الانعطاف.

(1) خلف حسن فياض الدليمي، وادي نهر الفرات بين هيت والرمادي (دراسة جيومورفولوجية)، مصدر سابق، ص 39،

(1) جوده حسنين جودة، معالم سطح الأرض، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1986، ص 102.

(2) عماد صكيان فرحان التميمي، تباين مستوى الماء في مجرى نهر الفرات أعلى وأسفل سدة الهندية وأثره في كتوف النهر الطبيعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003، ص 55.

(1) أسامة خزل عبد الرضا الشريفي، الخصائص الجيومورفولوجية لمجرى نهر دجلة من بين جسر المثنى وجسر الجادرية وأثرها في الاستخدام البشري، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2007، ص 115.

الصورة (1) منعطف الحصين في شط الحلة ضمن منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 20/3/2014.

وتختلف الأنهار في نسبة تعرجها* التي تتراوح بين 1-4 فإذا بلغت النسبة (1) كان المجرى مستقيماً (Straight) بينما يعد ملتوياً (Sinuous) إذا تراوحت النسبة ما بين (1-1,5)، أما إذا زادت عن (1,5) فيعد المجرى منعطفاً (Meander)⁽¹⁾ وذلك وفق المعادلة الآتية.

$$\text{معامل الانعطاف} = \frac{\text{الطول الحقيقي}}{\text{الطول المثالي}}$$

وطبقاً للمعادلة أعلاه يعد شطي الحلة والهندية منعطفين حيث بلغت نسبت التعرج لشط الحلة (1,26) بعد قياس طول المجرى الحقيقي البالغ (104 كم) وتقسيمه على أقصر مسافة تم قياسها بين نقطتين اللتين حددتا الطول المثالي والبالغ (82 كم)، إضافة إلى شط الهندية الذي بلغه نسبة تعرجه (1,10) بعد قياس طوله الحقيقي (62 كم) وتقسيمه على أقصر مسافة تم قياسها بين نقطتين اللتين حددتا الطول المثالي والبالغ (56 كم)، وبما أن شطي الحلة والهندية يجريان في أرض رسوبية قليلة الانحدار، الأمر الذي جعل الشطين يغلب عليهما الحث الجانبي أكثر من العمودي وهو ما موجود في السهل الرسوبي الذي يصل ارتفاعه إلى (32م) فوق مستوى سطح البحر، مما أدى إلى ظهور المنعطفات والالتواءات فيهما والتي وصل عددها إلى (73) منعطفاً والتواء مقسمة إلى (53) في مجرى شط الحلة و(20) في مجرى شط الهندية. وتتوضح المنعطفات والالتواءات النهرية على وفق الخصائص المورفومترية التي تم توضيحها في الجدولين (1) و(2)، وفيهما تم تناول طول المجرى.

الجدول (1) الخصائص المورفومترية للالتواءات والمنعطفات النهرية لشط الحلة

اسم المنعطف والالتواء	طول المجرى في المنعطف	نسبة التعرج	معدل عرض المنعطف	اتجاه المنعطف أو الالتواء
التواء المشروع	862	1, 1	132	شمالي شرقي
التواء سدة الهندية	960	1, 01	120, 8	جنوبي غربي
التواء السادة المعافاة	718	1, 1	105, 8	شرقي
التواء ابو مصطفى	858	1, 14	80, 6	جنوبي
منعطف المهناوية	1915	2, 28	101, 6	شرقي

(*) هي نسبة طول النهر الحقيقي مع ثنياته (كم) إلى أقصر مسافة يمكن أن يسلكها بين نقطتين من مجرى النهر.
 (1) حسن رمضان سلامة، الخصائص الشكلية ودلالاتها الجيومورفولوجية، نشره دورية محكمة يصدرها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 43، 1982، ص15.

التواء الشجيرة	2276	1، 26	97، 2	غربي
التواء ابو علوان	739	1، 1	109	شمالي شرقي
التواء ابو علوان	2352	1، 37	89	شمالي
منعطف الإبراهيمية	2356	1، 64	91، 8	جنوبي
التواء برنون	1795	1، 48	71، 4	شمالي شرقي
التواء عنانة	2185	1، 28	81، 2	غربي
التواء آثار بابل	816	1، 22	77، 4	شرقي
التواء سنجار	1223	1، 22	77، 2	شرقي
التواء الجمجمة	898	1، 18	83	شرقي
التواء حي الصحة	860	1، 06	73، 4	غربي
التواء الخسروية	1287	1، 28	63، 4	شمالي شرقي
التواء الثيلة	723	1، 14	53، 4	جنوبي غربي
التواء العتايح	1583	1، 05	73، 4	جنوبي غربي
التواء الدولاب	1499	1، 02	80، 4	شمالي شرقي
التواء الكويخات	638	1، 06	77، 6	جنوبي
التواء السادة	1045	1، 05	57، 6	شمالي شرقي
التواء السادة2	1795	1، 04	62، 4	جنوبي غربي
التواء فنهره	816	1، 02	68، 6	جنوبي شرقي
التواء الحصين	883	1، 03	57، 6	شمالي
التواء الحصين2	1244	1، 28	60، 4	شمالي شرقي
التواء الدغيرات	1062	1، 05	83، 8	شمالي غربي
التواء الدغيرات2	977	1، 01	74، 7	شرقي
التواء الرواشد	1072	1، 20	57، 4	شمالي شرقي
التواء الرواشد2	1109	1، 11	67، 2	جنوبي
منعطف الياسية	1534	1، 52	54، 6	شرقي
التواء المزيديّة	646	1، 01	53، 4	شمالي شرقي
التواء ابو سعبر	450	1، 15	61، 8	شمالي شرقي
التواء الهاشمية	373	1، 1	52	جنوبي غربي
التواء الهاشمية2	458	1، 35	53	شمالي
التواء الهاشمية3	641	1، 02	52، 6	جنوبي شرقي
التواء الشرفة	400	1، 01	57، 6	جنوبي
التواء الزوية	498	1، 13	72، 2	شمالي شرقي
التواء الزوية	1211	1، 09	59، 2	جنوبي
التواء التياس	1033	1، 09	57، 6	شمالي شرقي
التواء البورك	1043	1، 03	61، 6	غربي
التواء ابو شميلة	1323	1، 05	58، 8	شمالي
التواء ابو عيسى	652	1، 12	53، 2	غربي
التواء الخشخشية	405	1، 08	61، 8	شمالي شرقي
التواء قوجان	536	1، 17	41، 6	جنوبي غربي
التواء آل شكر	653	1، 10	44	غربي
التواء العوديين	765	1، 27	49، 4	جنوبي غربي
التواء العوديين2	1055	1، 37	40، 8	شمالي شرقي

التواء قرية الجبور	410	1، 28	41	جنوبي غربي
التواء قرية الجبور 2	902	1، 10	40	شمالي شرقي
التواء قرية الجبور 3	1552	1، 21	8، 40	جنوبي غربي
التواء قرية الجبور 4	405	1، 06	34	شمالي
التواء قرية الجبور 5	1798	1، 27	35	جنوبي
التواء قرية الجبور 6	840	1، 10	4، 38	غربي

الجدول (2) الخصائص المورفومترية للالتواءات والمنعطفات النهرية لشط الهندية

اسم المنعطف والالتواء	طول المجرى في المنعطف	نسبة التعرج	معدل عرض المنعطف	اتجاه المنعطف أو الالتواء
التواء المهناوية	1259	1,04	107,8	شرقي
التواء قرية البركة الأولى	1273	1,03	172,8	غربي
التواء قرية البركة الثانية	863	1,09	138,8	شمالي غربي
منعطف عرب المهناوية	1101	1,6	116	غربي
التواء البو داغر	985	1,1	97,6	شرقي
التواء قرية الحمدانية	978	1,1	133	شمالي غربي
التواء قضاء الهندية	2216	1,1	125,4	غربي
التواء قضاء الهندية 2	635	1,1	128,6	شمالي شرقي
التواء العيفار	749	1,09	143,6	شمالي شرقي
التواء عوفي	1454	1,08	135,8	شرقي
التواء طفيل الغربي	1036	1,01	185,4	غربي
التواء طفيل آل شعيب	1146	1,20	98	غربي
التواء الحيدرية (المنير الشمالي)	856	1,02	256	شمالي شرقي
التواء الحيدرية (المنير الجنوبي)	982	1,07	198,2	جنوبي غربي
التواء بني مسلم	1228	1,11	113	شمالي شرقي
التواء بني مسلم 2	1098	1,04	107,8	جنوبي غربي
التواء بني مسلم 3	1101	1,04	183,2	شرقي
التواء بني مسلم 4	1239	1,25	88,8	غربي
التواء أم شهيبية	804	1,05	193,4	شمالي شرقي
التواء أم شهيبية 2	1308	1,01	152,6	شمالي شرقي

المصدر: بالاعتماد على:

- 1- الخريطة الطبوغرافية لمحافظة كربلاء، الهيئة العامة للمساحة، مقياس 1/100000، بغداد، 1989.
- 2- الخريطة الطبوغرافية لمدينة الحلة، الهيئة العامة للمساحة، مقياس 1/50000، بغداد، 1986.
- 3- المرئية الفضائية لمحافظة بابل المأخوذة من القمر الصناعي (land Sat 2006)، وبدقة 30 م والمصححة حسب نظام الأسقاط WGS (84-UTM-ZONE 38 N).

- 4- الدراسة الميدانية، بتاريخ 2013/7/8، 1/25، 3/20، 4/5، 2014/4/10.

المنعطف ونسبة التعرج ومعدل عرض المنعطف واتجاه الالتواءات والمنعطفات النهرية، الصورة (2).

ومن ملاحظة القياسات المورفومترية للالتواءات والمنعطفات للشطين أتضح الاتي:

- 1- توزعت الالتواءات والمنعطفات على شطي الحلة والهندية بالشكل الآتي:

أ- بلغ عدد الالتواءات في مجرى شط الحلة (53) توزعت بين (3) منعطفات و (50) التواء.

ب- أما شط الهندية فقد احتوى على (20) انحناء تتألف من منعطف و (19) التواء.

2- تباين طول المجرى في الالتواءات والمنعطفات والذي يتراوح بين (2356م) في منعطف الإبراهيمية و(373م) في التواء الهاشمية وهذا في مجرى شط الحلة، أما شط الهندية فإن طول المجرى يتراوح بين (2216م) في التواء قضاء الهندية و(635م) في التواء قضاء الهندية2.

3- اختلاف نسبة التعرج في كلا الشطين وكما يأتي:

أ- جميع منعطفات شط الحلة بلغت نسبة تعرجها أكثر من (1.5) وهي منعطف المهناوية، منعطف الإبراهيمية، منعطف الياضية، أما شط الهندية فأن نسبة تعرجه في منعطفاته هو الآخر أكثر من (1.5م) في منعطف عرب المهناوية.

ب- أما نسبة التعرج للالتواءات في كلا الشطين فقد تراوحت بين (1,01) و(0,92).

4- هناك تباين في عرض المجرى في المنعطف لكلا الشطين وكما في الشكل (1) حيث بلغ اكبر اتساع لمجرى شط الحلة (132م) في التواء المشروع واقل اتساع (34 م) في التواء قرية الجبور لذلك فقد بلغ متوسط عرض المجرى (83م)، أما شط الهندية فهو الآخر يتباين في معدل عرضه فقد بلغ اكبر اتساع له (256م) في التواء الحيدرية (المنير الشمالي) واقل اتساع (88,8 م) في التواء بني مسلم 4، لذا فقد بلغ متوسط عرضة (172,4م).

5- اختلاف اتجاهات الالتواءات والمنعطفات وكما يأتي:-

أ- وجود (23) انحناء (17) منها في شط الحلة و(6) في شط الهندية يكون اتجاهها شمالي شرقي.

ب- وجود (5) انحناءات اتجاهها شمالي وجميعها في شط الحلة.

ج- هناك (13) انحناء اتجاهها غربي (7) منها في شط الحلة و(6) في شط الهندية.

د- هناك (11) انحناء اتجاهها شرقي (7) منها في شط الحلة و(4) في شط الهندية.

هـ- وجود (10) انحناءات اتجاهها غربي (8) منها في شط الحلة و(2) في شط الهندية.

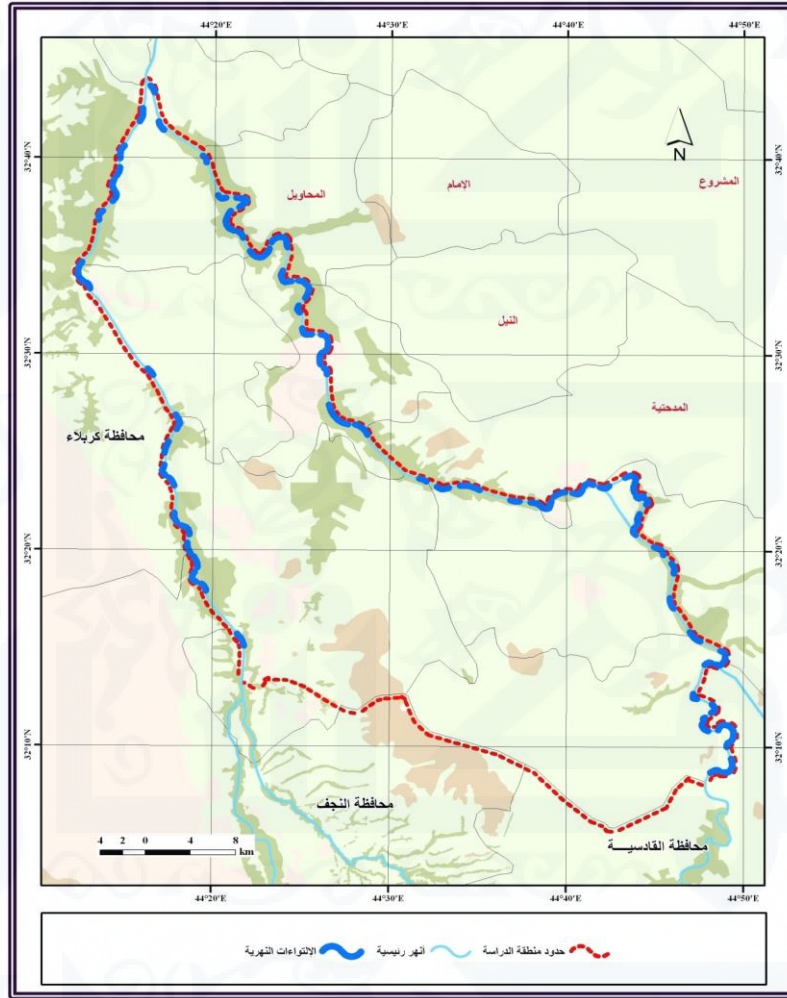
و- وجود انحناءين اتجاهها جنوبي شرقي وهما في شط الحلة.

ي- وجود (3) انحناءات (2) في شط الهندية وانحناء في شط الحلة

نستدل مما تقدم أن عوامل نشأة المنعطفات النهرية في منطقة الدراسة ترتبط بالظروف التي فرضتها الطبيعة الفيزيائية للسهل الرسوبي والتي تبرز عاملي الانحدار والصرف المائي وذلك لأنهما السبب الرئيسي في كثرة المنعطفات، وأن النهر ونتيجة للطبيعة الرسوبية التي يجري فيها تحدث فيه حالة من الاضطراب في توازنه والقائمة عادة بين الانحدار من جهة والخصائص النهرية كالحمولة والصرف المائي من جهة أخرى مما يدفعه إلى تعرج مجراه وهي استجابة ذاتية لحالة الاضطراب هذه.

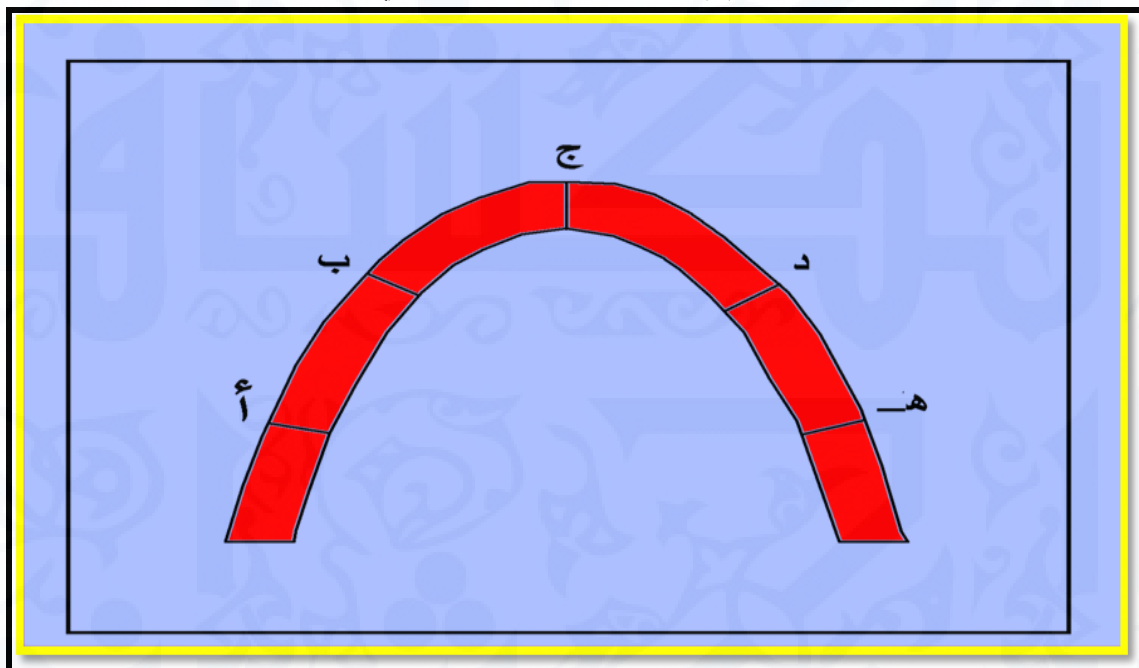
ولقد كان للعمليات الجيومورفولوجية التي قام بها النهر وخاصة عند تكوينه المنعطفات والالتواءات أثر كبير في تنوع الإنتاج الزراعي وخاصة على المناطق المحدبة والمقعرة من المنعطف أو الالتواء وهذا ما يمكن ملاحظته في كلا الشطين حيث تنتشر بساتين الفاكهة والخضروات وبساتين النخيل

الخريطة (2) الألتواءات والمنعطفات في شطي الحلة والهندية



المصدر: المرئية الفضائية لمحافظة بابل المأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat 2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط WGS (84-UTM-ZONE 38 N)، باستخدام برنامج Arc-GIS.

الشكل (1) مواقع قياس عرض المجرى في المنعطف



Miller, J. Fluvial processes in Geomorphology, Freeman and co. San Francisco, 1964. p. 295.

2- الجزر النهرية (River Islands):

تعد الجزر النهرية من أكثر الأشكال الإرسابية التي يقوم بتكوينها لنهر في مرحلة الشيخوخة (Old Stage)، وهي ظاهرة مميزة لمعظم الأنهار التي تجري في السهول الفيضية، وتنتشأ غالباً على هيئة حواجز صغيرة تسمى (bars) تتكون من ترسبات خشنة تتجمع على قاع المجرى النهرية وذلك عندما يعجز النهر عن نقل حمولته التي تزداد كميتها لذلك تقل قدرته على الحمل مما يؤدي إلى قيام النهر بترسيبها بصورة حبيبات من الحصى والرمل والغرين والطين في قاع المجرى حيث يتدرج في ترسيب حمولته إلى أن يؤدي ذلك إلى ارتفاع قاعه إلى فوق مستوى سطح الماء. فتصبح هذه الحواجز بيئة ملائمة لنمو النباتات عليها مما يزيد من تثبيتها وبمرور الزمن تأخذ الحواجز بالنمو والانتساع بسبب استمرار ترسيب المواد الناعمة من الرمل والغرين إلى أن تصبح جزر داخل القنوات النهرية⁽¹⁾.

بعد ظهور هذه الجزر فوق سطح الماء بشكل طفيف فإن الفيضانات الاستثنائية وبالأخص الشديدة منها قادرة على تطوير هذه الجزر من خلال إضافة طبقات رقيقة من الرمل ومفتتات أخرى وبعد ترسيبها سوف تجعل هذه الجزر أكثر ارتفاعاً وبالتالي سوف تميل الجزيرة إلى أن تصبح دائمية، ومن الجدير بالملاحظة أن هناك علاقة طردية بين مكونات الضفاف وقابليتها للنحت والنقل وبين نشأة الجزر، ذلك أن الأجزاء التي يتسع فيها المجرى بسبب عمليات النحت والنقل من الضفاف تتوفر فيها بعد ذلك فرصة تكون الحواجز الوسطى في المجرى، ويمكن إرجاع ذلك بصفة رئيسية إلى بطء التيار نتيجة لاتساع المجرى، وهذا بدوره يعطي فرصة لنشأة جزيرة أو أكثر وتشعب المجرى، وأن ازدياد توسع المجرى بعد تكون الجزيرة من خلال تراجع الضفاف الأصلية فإنه سوف يساعد على زيادة نمو الجزيرة النهرية الموجودة في هذا الموقع من المجرى. ومن ناحية أخرى فإن نمو الجزيرة يساعد على تراجع الضفاف والسبب في ذلك هو أن تركز خطوط التيار سوف يكون أكبر على الضفاف الأصلية⁽²⁾، مما يؤدي بالتالي تكون ظاهرة الهدم والانزلاقات الأرضية (Land Slide) التي تحدث في كلا جانبي المجرى. كما ان هناك أسباب أخرى أدت إلى تكون الجزر النهرية ومنها اختلاف التصريف النهري بين سنة وأخرى يعد عاملاً مهماً ومؤثراً في تكوين الجزر النهرية وتطورها، إذ تعد فترات الجفاف وخاصة

(1) طه محمد جاد، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر السهل الفيضي مع دراسة عن النيل في مصر الوسطى، نشرة دورية محكمة تعنى بالبحوث الجغرافية يعدها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد (32)، 1981، ص17.

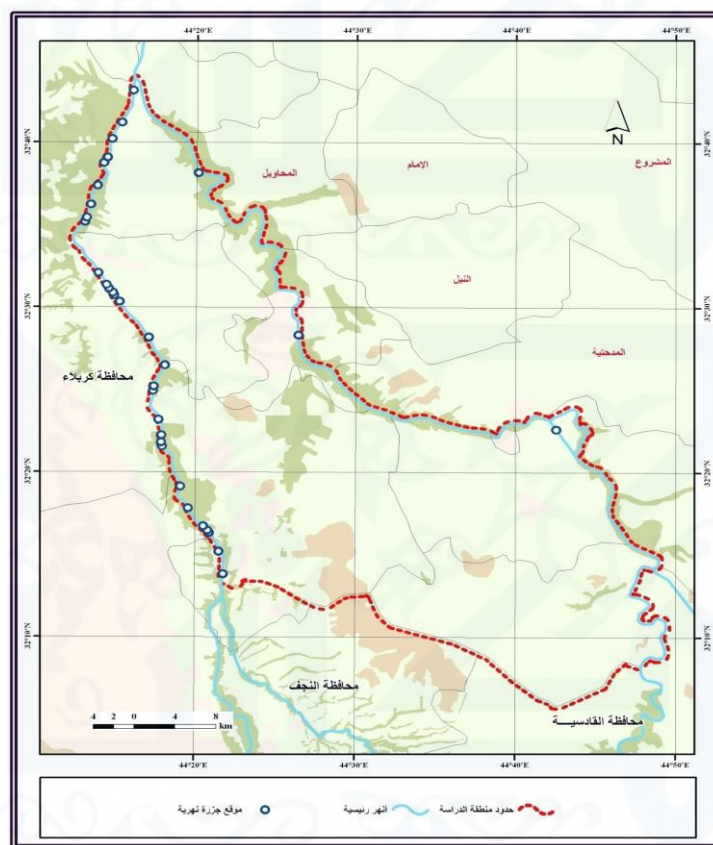
(1) طه محمد جاد، المصدر نفسه، ص18.

في فصل الصيف وقتاً مناسباً لتكوين الجزر حيث أن انخفاض الصرف يرافقه قلة الجريان المائي وبالتالي سوف يعجز عن نقل حمولته لذلك فإنه يضطر إلى التخلي عن جزء منها مما يؤدي إلى تكوين النواة الأولى للجزيرة، وقد يؤدي زيادة التصريف المائي أي الفترة الرطبة من السنة إلى زيادة كمية الحمولة النهرية الناتجة من زيادة نشاط عملية التعرية وجرف الرواسب التي تتحدّر إلى المجرى مما يؤدي إلى زيادة حمولة النهر لمستوى يفوق طاقته فيلجأ إلى الإرساب في الأماكن التي توجد فيها النواة التي تتطور بمرور الزمن إلى جزيرة⁽¹⁾.

ومن الأسباب الأخرى التي يعزى إليها تكون الجزر النهرية هو بطء الانحدار في المجرى بقدر يؤدي إلى عدم استطاعة النهر نقل حمولته مباشرة إلى النهاية وهذا السبب يساهم بلا شك في تغير الإرساب عموماً في المجاري المائية التي توجد في السهول الفيضية البطيئة الانحدار، وإن نشاط الإرساب يعني تكون النواة لبعض الجزر وبالتالي وجود إحدى حالات التشعب الهامة⁽²⁾.

ويتضح من الخريطة (2) والجدول (3) أن منطقة الدراسة فيها (36) جزيرة نهرية البعض منها تشكل امتدادات طولية صغيرة ما تلبث أن تتطور وتكبر لاسيما عندما تنمو عليها النباتات وخاصة نباتات القصب والبردي حيث يتميزان بسرعة النمو، ولقد ساعدت مجموعة من العوامل على تكوين هذه الجزر تمثلت:

الخريطة (2) الجزر النهرية في منطقة الدراسة



المصدر: بالاعتماد على

الرؤية الفضائية لمحافظة بابل المأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat 2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط WGS (84-UTM-ZONE 38 N)، باستخدام برنامج Arc-GIS.

(2) حسن السيد أحمد أبو العينين، أصول الجيومورفولوجية (دراسة في الأشكال التضاريسية لسطح الأرض)، ط1، الإسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، 1995، ص422.

(3) أياد عبد علي سلمان الشمري، جيومورفولوجية الجزر النهرية في نهر دجلة بين الديوني وسدة الكوت، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2008، ص20.

2- الدراسة الميدانية.

الجدول (3) أبعاد الجزر النهرية الموجودة في منطقة الدراسة

ت	اسم الجزيرة	مساحة الجزيرة (م ²)	البعد عن اقرب ضفة (م)	الشكل	الموقع من الضفة	الغطاء النباتي
شط الحلة						
1	قرية المهناوية	14، 5	ملتحمة مع الضفة اليمنى	بيضوي	يمين	خفيف
2	مركز المدينة	88، 0	28	طولي	يمين	خفيف
3	التياس	5، 7	9	طولي	يمين	متوسط
شط الهندية						
1	سدة الهندية	7، 44	59	بيضوي	وسط المجرى	خفيف
2	قرية البركة الاولى	8، 133	39	طولي	يسرى	متوسط
3	قرية البركة الثانية	121.5	57	طولي	يسرى	كثيف
4	عرب المهناوية	1، 7	49	طولي	وسط المجرى	خفيف
5	عرب المهناوية 2	9، 9	12	طولي	يمين	متوسط
6	قرية ابو داغر	49.4	48	طولي	وسط المجرى	متوسط
7	قرية الحمدانية	8، 15	57	طولي	وسط المجرى	كثيف
8	قرية الحمدانية 2	3، 14	ملتحمة مع الضفة اليمنى	طولي	يمين	متوسط
9	قضاء الهندية	8، 18	50	طولي	وسط المجرى	كثيف
10	قضاء الهندية 2	5، 132	ملتحمة مع الضفة اليمنى	طولي	يمين	كثيف
11	قضاء الهندية 3	6، 40	13	طولي	يمين	متوسط
12	قضاء الهندية 4	9، 5	26	طولي	يمين	كثيف
13	قرية العيفار	8، 25	ملتحمة مع الضفة اليسرى	طولي	يسرى	كثيف
14	قرية العيفار 2	1، 23	37	طولي	يسرى	متوسط
15	قرية السادة الزرقان	9، 51	11	طولي	يسرى	متوسط
16	قرية عوفي	7، 36	14	طولي	يمين	كثيف
17	طفيل الغربي	3، 37	10	طولي	يسرى	كثيف
18	طفيل الغربي 2	6، 21	ملتحمة مع الضفة اليمنى	طولي	يمين	كثيف
19	طفيل ال شعيب	8، 8	15	طولي	يسرى	خفيف
20	طفيل ال شعيب 2	39	ملتحمة مع الضفة اليسرى	طولي	يسرى	كثيف
21	طفيل ال شعيب	45	13	طولي	يسرى	كثيف
22	طفيل 1	3، 43	15	طولي	يمين	كثيف
23	طفيل 2	180	12	طولي	يمين	متوسط
24	طفيل 3	5، 40	54	طولي	يمين	كثيف
25	طفيل 4	6، 31	68	طولي	وسط المجرى	كثيف
26	بني مسلم	4، 13	66	طولي	وسط المجرى	كثيف
27	بني مسلم 2	5، 33	40	طولي	وسط المجرى	متوسط
28	بني مسلم 3	6، 3	28	طولي	يمين	كثيف
29	بني مسلم 4	5، 14	20	طولي	يسرى	كثيف
30	بني مسلم 5	5، 22	46	بيضوي	يسرى	كثيف
31	منطقة العلكمي	9، 780	11	طولي	يمين	كثيف
32	منطقة العلكمي 2	6، 48	60	طولي	يسرى	كثيف
33	جزيرة أم شهبية	6، 1145	44	طولي	وسط المجرى	كثيف

المصدر: الخريطة الطبوغرافية لمنطقة الدراسة، مقياس 1/100000، الهيئة العامة للمساحة، بغداد، 1989؛ الخريطة الطبوغرافية لمنطقة الدراسة، مقياس 1/50000، الهيئة العامة للمساحة، بغداد، 1986؛ المرئية الفضائية لمحافظة بابل المأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat 2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط WGS (UTM -ZONE 84 - 38 N)، باستخدام برنامج Arc-Gis؛ الدراسة الميدانية 2013/7/8، 1/25، 3/20، 4/5، 2014/4/10..

1- المناخ:

يعد المناخ من العوامل المهمة في تكوين الجزر النهرية من خلال الدور الذي تقوم به عناصره، إذ تلعب درجة الحرارة والتبخر دور كبير من خلال تباينهما بين الليل والنهار والصيف والشتاء وأن هذا التباين سوف يؤدي إلى جفاف الرواسب التي تتكون منها صفتي المجرى وبالتالي فإن سقوط الأمطار وبصورة زخاة سريعة سوف يؤدي إلى نقل كمية من تلك الرواسب باتجاه النهر وبالتالي فإنها تساعد على تكوين الجزر النهرية.

2- المنعطفات والالتواءات النهرية:

أن الدور الذي تلعبه المنعطفات والالتواءات في تكوين الجزر النهرية يكمن في تأثيرها على حركة المياه في المجرى وبالتالي يؤدي إلى بطء الجريان مما يؤدي إلى تراكم الرواسب، إضافة إلى ذلك فإن تيار الماء يقوم بالحث في الجانب المقعر والإرساب في الجانب المحدب من الالتواء وبالتالي سوف تشكل تلك الرواسب النواة الأولى في تكوين الجزر.

3- الانحدار:

يعد الانحدار من العوامل المهمة في تكوين الجزر النهرية وذلك من خلال تباطؤ الانحدار إذ كلما كان الانحدار بطيء للسطح الذي يجري عليه الشط كلما ساعد على تراكم الرواسب وتكوين الجزر النهرية.

4- النبات الطبيعي:

يعد النبات الطبيعي الذي ينتشر في قاع وجوانب المجرى النهرية عائقاً أمام حركة الرواسب وذلك من خلال جذورها وسيقانها التي تعمل كمرشحات للرواسب إذ تتعلق بهما وبالتالي تراكمها بمرور الزمن تتكون الجزر النهرية.

5- العوامل البشرية:

للعامل البشري دور فعال في تهيئة الظروف المناسبة لنشوء الجزر النهرية وذلك من خلال القيام بإنشاء السدود والخوانات والجسور والنواظم لغرض السيطرة على مياه الأنهار والتي بدورها سوف تسهم في نقص كمية المياه في النهر وبالتالي تراكم الرواسب الناتجة من قلة الجريان، إضافة إلى ذلك فإن قيام الإنسان برمي المخلفات في المجرى المائي سوف يؤدي إلى تراكم تلك الأوساخ ومن ثم ازدياد تماسكها وبالتالي فإنها تؤدي إلى تكون الجزر النهرية، وتقسم الجزر بحسب نوعها في منطقة الدراسة إلى نوعين هما:

أ- الجزر الدائمة:

هي تلك الجزر التي تحيط بها المياه من جميع جهاتها على مدار السنة، والتي يستمر وجودها في المجرى مدة طويلة من الزمن وتكون واضحة المعالم المورفولوجية وتتميز بكبر مساحتها وارتفاعها عن مستوى سطح الماء وأنها تكون مغطاة بالنبات الطبيعي، والبعض منها مستوطن ومستغل بالزراعة مثل جزيرة أم شهبية في مجرى شط الهندية في أجزائه الجنوبية. الصورة (2).

يبلغ عدد هذه الجزر في منطقة الدراسة (33) جزيرة أكبرها جزيرة أم شهبية وأصغرها جزيرة مركز المدينة.

ب- جزر التحات مع السهل الفيضي:

يحدث في كثير من الأحيان التحات بعض الجزر مع الضفاف المجاورة لها، بفعل استمرار الترسيب وخاصة في المجاري الضيقة، ويرجع السبب إلى كبر الفتحات التي يجلبها النهر والتي يتم ترسيبها في المنطقة المحصورة حافة الجيرة والضفاف المجاورة مما يؤدي إلى طمرها بمرور الزمن والتحات الجزيرة مع السهل الفيضي، وتحتوي هذه الجزر على آثار للمجرى المهجور، فعند جفاف المجرى الذي يفصلها عن أقرب الضفاف توحد بقاياها في شكل ذراع طولي تطمره الرواسب بمرور الزمن وهكذا أصبحت هذه الجزر امتداداً للضفة النهرية مثل جزيرة قضاء الهندية² التي التصقت مع الضفة اليمنى وجزيرة طفيل ال شعيب² التي التصقت مع الضفة اليسرى أيضاً.

أبعاد الجزر النهرية

ظهر من الدراسة الميدانية والمرئية الفضائية والخرائط الطبوغرافية أن شطي الحلة والهندية يتصفان بوجود (36) جزيرة مقسمة (3) في شط الحلة و(33) في شط الهندية، تتباين في مساحتها وأشكالها وكثافة الغطاء النباتي عليها كما هو موضح في الجدول (3) وعلى النحو الآتي:

- 1- تباين الجزر في مساحتها إذ تراوحت ما بين (1145.6) م² في أم شهية في مجرى شط الهندية و(88) م² في جزيرة مركز المدينة في مجرى شط الحلة.
 - 2- تباين الجزر في بعدها عن أقرب ضفة، فبعضها قريب ولا يفصلها عن الضفة سوى مسافة قليلة كما هو الحال في جزيرة طفيل الغربي² التي لا يفصلها عن الضفة اليمنى سوى (3) م وهي تعد من الجزر الملتحمة مع الضفة.
 - 3- اتخاذ الجزر أشكال مختلفة، فبعضها تمتد بشكل مواز لامتداد المجرى في حين يكون بعضها الآخر بيضوي، إضافة إلى اختلاف موقعها من الضفة سواء كان يمين أو يسار أو وسط المجرى
- الصورة (2) المرئية الفضائية لجزيرة أم شهية في مجرى شط الهندية



المصدر: المرئية الفضائية لمحافظة بابل والمأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat 2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط (WGS 84- UTM – ZONE 38 N)، باستخدام برنامج Arc-GIS.

- 4- تتباين الجزر من حيث غطاؤها النباتي ونوعية النبات فمنها ما تكون كثيفة الغطاء في حين يكون بعضها الآخر قليل أو متوسط الكثافة. ومن الجدير بالملاحظة أن هناك جهود حكومية مبذولة في القضاء على بعض الجزر الموسمية الصغيرة التي تنمو في وسط المجرى ولكن هذه الجهود لاتمنع من نمو هذه الجزر الصورة(3).

الصورة (3) الجهد الحكومي في القضاء على الجزر النهرية في شط الهندية



التقطت بتاريخ 2014./4/5

3- الألسنة النهرية (Point Bars)

وهي ظواهر رسوبية تتكون في الحافات الداخلية للأنهار وخاصة في المناطق المحدبة من الالتواءات والمنعطفات النهرية بشكل أقواس متعاقبة على الضفاف المحدبة، ويرجع السبب في ذلك إلى بطء التيار المائي في هذه المناطق، ويصعب على النهر حمل الرواسب مما يؤدي إلى تجمعها، وذلك لأن الحركة الحلزونية لتيار الماء تعمل على تجمعها، كما أن هذه الترسبات تكون طريقة تجمعها باتجاه النهر وتمتد إلى داخل القناة النهرية باتجاه الجانب المقعر للمنعطف أو الالتواء. وأن هذه الظاهرة الإرسابية تتكون بشكل شريط ملاصق للضفاف يمتد طولياً مع الضفة وعمودياً عليها وحسب العوامل المؤدية إلى تشكيلها لذلك يمكن القول أن هذه المظاهر الإرسابية تتشكل بسبب تضافر بعض الأسباب منها:

1- انخفاض منسوب الماء وقلة التصارييف مع وجود حمولة كبيرة تحملها مياه النهر وهذا ما يمكن ملاحظته في منطقة الانحدار وخاصة في فصل الصيف.

2- انخفاض معدل الانحدار مع اتجاه امتداد النهر.

3- ضعف سرعة التيارات المائية عن الأقواس الداخلية (التحدبات) وخاصة في المجاري الملتوية⁽¹⁾.

أن للألسنة النهرية دور كبير في تشكيل السهل الفيضي إذ أن استمرار نموها يؤدي إلى إضافة أراضي جديدة، والتي بدورها سوف تعمل على زيادة مساحة السهل الفيضي وخاصة إذا ما تماسك مكوناتها من خلال النبات الطبيعي الذي سوف ينمو عليها بمرور الزمن وبخاصة نباتات القصب والبردي والسلمو وأن هذه النباتات تعد من النباتات المثبتة.

ومن خلال الدراسة الميدانية لمنطقة الدراسة والمراد بها شطي الحلة والهندية وجد أن هناك مجموعة كبيرة للألسنة النهرية حيث أن شط الحلة توجد فيه الألسنة ولكن بشكل أقل من شط الهندية وذلك لأن أغلب السنة شط الحلة عند ارتفاع منسوب الماء في المجرى فأن أغلبها سوف يغطس تحت الماء على خلاف شط الهندية الذي حتى وأن ارتفع المنسوب فأن الألسنة تبقى ظاهرة للعيان الصورة (4). لذا يمكن القول إن شط الهندية توجد فيه الكثير من الألسنة النهرية التي تم ملاحظتها خلال الدراسة الميدانية والتي تمتد من بداية شط الهندية جنوب لسدة حتى نهايته في مدينة الكفل، حيث أنها

(1) أسامة خزعل عبد الرضا الشريفي، الخصائص الجيومورفولوجية لمجرى نهر دجلة بين جسر المثنى وجسر الجادرية وأثرها في الاستخدام البشري، مصدر سابق، ص150.

تمتد لمسافات كبيرة في المجرى النهري وأن استمرار تكون هذه الألسنة سوف يؤدي إلى المساهمة في إضافة أراضي جديدة إلى السهل الفيضي خاصة وأن عملية تكون الألسنة تحدث نتيجة تراكم الرواسب في الضفة المحدبة بسبب انتقال المياه إلى المجاري السفلى للنهر بواسطة التيارات المائية لخط التالوك^(*). لذلك عند انفصال قسم من المياه سوف تتحرك بشكل دوامات صغيرة ذات حركة عرضية نحو الضفة المحدبة وخاصة في المناطق التي تتصف بقلة عمقها مما يؤدي إلى تكوين الألسنة النهرية⁽¹⁾.

الصورة (4) الألسنة النهرية في مجرى شط الهندية



التقطت بتاريخ 2014./4/10

4- دالات البثوق Emantion Of Splays

وهي ظاهرة مهمة من الظواهر المورفولوجية في الأنهار، حيث تنشأ نتيجة وجود مكان ضعف في الأكتاف الطبيعية للنهر، إذ تتعرض الأكتاف الطبيعية للقطع وخاصة عندما يحدث فيضان مفاجئ أو ارتفاع منسوب المياه في النهر التي سوف ينتج عنها شقوق في الأكتاف يندفع من خلالها الماء والترسبات التي تحملها المياه بقوة إلى الأراضي المجاورة المتمثلة بالسهل الفيضي⁽²⁾.

وأن اندفاع المياه من خلال هذه الشقوق وبقوة سوف يؤدي اندفاعها إلى حفر قنوات طينية متباينة في أحجامها وغير منتظمة في توزيعها، وأن المياه المندفعة عبر هذه القنوات الطينية سوف تقل سرعتا بشكل مفاجئ بسبب انتشارها على سطح السهل الفيضي مما يؤدي إلى ترسيب المواد الخشنة أولاً ومن ثم ترسيب المواد الناعمة بالتدريج والتي تكون غير منتظمة في توزيعها إذ تكون على شكل لسان (Tongue)، أما بالنسبة إلى الرواسب التي تتكون منها الدلتاوات فهي الرمل (Sand) والغرين (Salt) والطين (Clay) وقليل من الطين الغريني الذي يزداد سمكه كلما اتجهنا نحو حوض الترسيب، وتتخذ هذه الأحواض شكل الدلتا التي تتكون نتيجة انبثاق الماء وسرعة جريانه المفاجئ. كما أن حدوث هذه الظاهرة يرتبط بمنسوب الماء إذ يزداد حدوثها بارتفاع منسوب الماء الذي يرافقه زيادة كمية الرواسب التي ينقلها النهر⁽³⁾. فضلاً عن وجود

(*) خط التالوك: هو أعرق خط في المجرى النهري من منبعه إلى مصبه.

(1) رغد حافظ مهدي الجميلي، المظاهر الجيومورفولوجية لنهر دجلة بين الكوت وشيخ سعد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2001، ص 81.

(1) سرحان نعيم طشطور الخفاجي، هيدرومورفولوجية نهر الفرات بين قضائي الخضر - والقرنة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008، ص 187.

(1) حسن رمضان سلامة، التحليل الجيومورفولوجي للخصائص المورفومترية للأحواض المائية في الأردن، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد (7)، العدد (11)، 1980، ص 103.

القنوات الطينية المنتشرة على أطراف ومواقع البثوق في الأكتاف الطبيعية فإن هذه الظاهرة يكون لها شكل المروحة أو الدلتا لذا سميت بدالات البثوق⁽¹⁾. وعلى الرغم من أن دالات البثوق من الظواهر التي تختص بعمليات قطع الأكتاف الطبيعية عند حدوث الفيضانات أو ارتفاع مناسيب المياه في النهر إلا أنها قد تنشأ نتيجة لعمليات تراجع الضفاف وانهارها، إضافة إلى أن أهم العوامل المؤثرة في نمو وتطور هذه الظاهرة في زيادة حجم التصريف النهري والذي يترتب عليه زيادة كمية الرواسب التي يحملها النهر، إضافة إلى درجة الانحدار فكلما كان بطيئاً ساعد على تكون الدلتا وخاصة في مرحلة النشأة الأولى⁽²⁾. وهذا ما يمكن ملاحظته على منطقة الدراسة حيث أن انحدارها بطيء مما ساعد على تكون هذه الظاهرة ويلاحظ أيضاً أن الدالات عندما تجف فإنها تترك طبقات ملحية وتشققات مختلفة الأشكال في التربة، الصورة (5). ويظهر من الجدول (4) والخريطة (3) وجود (75) دالة بثوق في منطقة الدراسة واحدة منها في مجرى شط الهندية والباقي جميعها في شط الحلة وأن هذه الدالات تتباين في مساحتها.

الصورة (5) المرئية الفضائية لدالات البثوق في منطقة الدراسة



المصدر: المرئية الفضائية لمحافظة بابل والمأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat 2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط WGS (84-UTM-ZONE 38 N)، باستخدام برنامج Arc-GIS.

الجدول (4) دالات البثوق في منطقة الدراسة

ت	اسم المنطقة الموجود فيها	طول دالات البثوق (م)	المساحة (م ²)
دالات البثوق في شط الحلة			
1	منطقة البو مصطفى 1	9	193.5
2	منطقة البو مصطفى 2	3.5	35
3	منطقة البو مصطفى 3	22	275
4	منطقة البو مصطفى 4	19	408.5
5	منطقة البو مصطفى 5	28	658
6	منطقة البو مصطفى 6	84	2688
7	منطقة البو مصطفى 7	7	56
8	منطقة البو مصطفى 8	8	40

(2) أحمد سعيد ياسين الغريبي، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر الفرات وفرعية الرئيسين العطشان والسبل بين الشناقية والسماوة، مصدر سابق، ص 85.

(3) محمد صبري محسوب، جيومورفولوجية الأشكال الأرضية، مصدر سابق، ص 185.

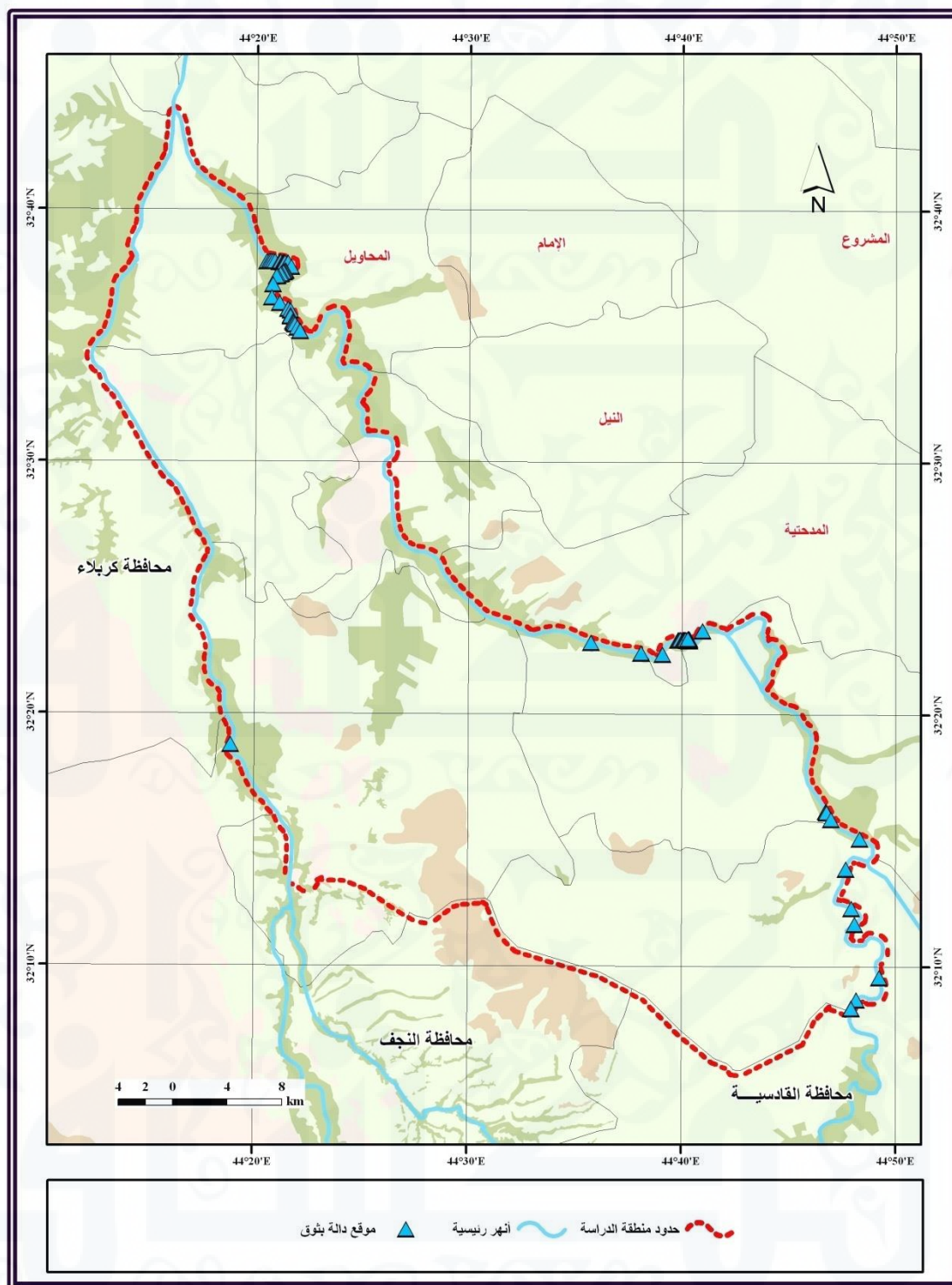
76	8	قرية المهناوية 1	9
51.75	9	قرية المهناوية 2	10
85	8.5	قرية المهناوية 3	11
335.5	11	قرية المهناوية 4	12
120	10	قرية المهناوية 5	13
201.5	13	قرية المهناوية 6	14
225	10	قرية المهناوية 7	15
22	4	قرية المهناوية 8	16
21.25	5	قرية المهناوية 9	17
100	10	قرية المهناوية 10	18
70	4	قرية المهناوية 11	19
52	13	قرية المهناوية 12	20
47.5	10	قرية المهناوية 13	21
52.5	7	منطقة الشجيرة 1	22
585	15	منطقة الشجيرة 2	23
100	5	منطقة الشجيرة 3	24
1776	48	منطقة الشجيرة 4	25
336	16	منطقة الشجيرة 5	26
136.5	7	منطقة الشجيرة 6	27
171.5	7	منطقة الشجيرة 7	28
47.5	5	منطقة الشجيرة 8	29
48	3	منطقة الشجيرة 9	30
212.75	11.5	منطقة الشجيرة 10	31
112	7	منطقة الشجيرة 11	32
1260	42	منطقة الشجيرة 12	33
4329	74	منطقة الشجيرة 13	34
1443	37	منطقة الشجيرة 14	35
2507.5	59	منطقة الشجيرة 15	36
5440	68	منطقة الشجيرة 16	37
780	30	منطقة البو علوان 1	38
240	14	منطقة البو علوان 2	39
247	13	منطقة البو علوان 3	40
360	16	منطقة البو علوان 4	41
1098	36	منطقة البو علوان 5	42
125	10	منطقة البو علوان 6	43
150	12	منطقة البو علوان 7	44
304	16	منطقة البو علوان 8	45
238	14	منطقة البو علوان 9	46
1224	18	منطقة الدغيران	47
205	10	منطقة البو سعبر	48
69	6	منطقة الهاشمية 1	49
72	6	منطقة الهاشمية 2	50

204	12	منطقة الهاشمية3	51
390	20	منطقة الهاشمية4	52
703.5	21	منطقة الهاشمية5	53
285	19	منطقة الهاشمية6	54
142.5	19	منطقة الهاشمية7	55
189	12	منطقة الهاشمية8	56
130.5	9	منطقة الهاشمية9	57
150	12	منطقة الهاشمية10	58
180	18	منطقة الهاشمية11	59
124.7	11.6	منطقة الهاشمية12	60
112.5	12.5	منطقة الهاشمية13	61
144	9	منطقة الشرفه	62
202.4	8	منطقة الخشخشية1	63
150	15	منطقة الخشخشية2	64
784	16	منطقة الخشخشية3	65
27	9	منطقة الخشخشية4	66
92	8	منطقة قوجان	67
93	6	منطقة العوديين1	68
445	10	منطقة العوديين2	69
32.5	5	قرية الجبور1	70
123	10	قرية الجبور2	71
42.4	8	قرية الجبور3	72
65	5	قرية الجبور4	73
171.5	14	قرية الجبور5	74
دالة البثوق في شط الهندية			
1384.5	39	منطقة بني مسلم	1

المصدر: بالاعتماد على:

المرئية الفضائية لمحافظة بابل (Land Sat2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط WGS-84) (UTM-ZONE 38N)، باستخدام برنامج Arc GIs.

الخريطة (3) دالات البثوق في منطقة الدراسة



المصدر: المرئية الفضائية لمحافظة بابل والمأخوذة من القمر الصناعي (2006Land Sat)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط (WGS 84-UTM – ZONE 38 N)، باستخدام برنامج Arc-GIS.

5- الضفاف المنهارة (Stream Bant Failure)

هناك صفة تتميز بها الأنهار في مرحلة الشيخوخة وعلى وجه التحديد هي عملية التعرية الجانبية (Bant Erosion)، والتي تحدث نتيجة ضعف قدرة النهر على النحت الراسي وتعميق مجراه والذي يمكن إرجاعه إلى قلة الانحدار باتجاه المصب لذلك يقوم النهر بنحت جوانبه وتوسيع مقطعه العرضي والذي بدوره سوف يؤدي إلى تعرج المجرى لإيجاد حالة من التوازن بين التصريف المائي وبين كمية الرواسب التي يحملها النهر، لذلك يتركز حدوث هذه الظاهرة في المناطق التي يكون أصلها ترسبي وبالأخص في منطقة السهل الفيضي التي تكون أنهارها دائماً تميل إلى الالتواء والانعطاف وذلك لأن طاقة النهر تتركز على إبقاء حركة الرواسب أكثر من نقلها الذي يتطلب طاقة أكبر من ذلك⁽¹⁾، لذلك يمكن ملاحظة هذه الظاهرة بشكل واضح واقصد بها ظاهرة الضفاف المنهارة في ضفاف مجاري الأنهار في منطقة الدراسة لكونها ضفاف ترسيبية أغلبها من الرمل لذلك يسهل على النهر الحث في هذه الضفاف نتيجة لاصطدام التيار المائي بالضفاف ليشكل زاوية حادة مع اتجاه الضفة وخاصة في حالة التيارات القوية وفي حالة الدوامات التي تكون على مقربة من تلك الضفاف والتي تؤدي إلى انعدام الأجزاء السفلية منها⁽²⁾. الصورة (6).

هذا بالإضافة إلى أنه يمكن إرجاع تكون هذه الضفاف المنهارة إلى عدة عوامل أدت إلى تأكلها وتعريتها والتي يمكن إرجاعها إلى أبرز تلك العوامل وهي الرياح التي تركت أثر واضح على الضفاف من خلال توليه تيارات مائية قوية وخاصة في الأيام العاصفة والتي تؤدي إلى نحت تأكل الجروف وتكوين التجاويف وتكثر هذه الظاهرة في شطي الحلة والهندية، إضافة إلى أنه هناك عوامل أخرى أدى إلى تكوينها وهي فعل الجاذبية الأرضية وتعرية مقدم الكتف النهري وتعاقب ارتفاع وانخفاض مياه النهر وسقوط الأمطار على الكتف وارتفاع الرطوبة بين الصيف والشتاء كلها عوامل تلعب دوراً أساسياً في مسألة الضفاف المنهارة⁽³⁾.

إضافة إلى كل ذلك فأن هناك عوامل أخرى لا يمكن إغفال الدور الذي لعبته في انعدام وتأكل الضفاف النهرية وانهيائها هي الحيوانات وبالأخص حيوان الجاموس الذي له دور مورفولوجي واضح وخاصة في شط الحلة، إذ يعد هذا من الحيوانات المحبة للمياه لذلك يؤدي دخولها وخروجها من النهر إلى تأكل الضفة والتي يصبح شكلها قريب من النصف دائرة، حيث ان هذا العمل سوف يزيد من كمية الحمولة التي ينقلها النهر والتي يستخدمها في نحت جوانبه وتكوين الألسنة الإرسابية والجزر النهرية، إضافة إلى حيوان الجاموس هناك حيوانات أخرى وهي الحيوانات البرية والطيور التي تعمل على حفر أنفاق لها في الضفاف على شكل ثقب.

إضافة إلى ذلك فأن هناك في شطي الحلة والهندية لا تظهر فيها ظاهرة الضفاف المنهارة ويرجع السبب في ذلك إلى أن تلك الضفاف مغطاة بالنباتات الطبيعية وخاصة نباتات الغرب والصفصاف والقصب أو إن الإنسان استغل تلك المناطق وقام بزراعة بعض المحاصيل عليها لذا يمكن القول أن هذه المناطق تقل فيها النحت والانعدام في الضفاف⁽⁴⁾.

(1) ب، وسباركس، الجيومورفولوجيا، ترجمة: ليلى محمد عثمان، المكتبة الانجلو مصرية، 1983، ص161.
 (2) سحر طارق عبد الكريم، جيومورفولوجية وادي شط العرب بمساعدة تقنيات التحسس النائي، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2005، ص71.
 (3) جعفر حمزة الجودري، استقرارية أكتاف جزء من نهر الحلة في محافظة بابل وتأثيراتها الهندسية، مجلة البصرة للعلوم (ج)، المجلد (26)، العدد(1)، 2008، ص45.
 (1) الدراسة الميدانية بتاريخ 1/25، 3/20، 2014/4/10.

الصورة (6) التجاويف التي تكونها الرياح



التقطت بتاريخ 2014./3/20

6- الشرفات النهرية River Terraces

هي امتدادات طولية من الأرض على جانبي النهر تكون على هيئة المصاطب واحدة فوق الأخرى، وهذه المصاطب تكون متقابلة على جانبي مجرى النهر ويمثل كل زوج من هذه الشرفات حركة من حركات رفع المجرى التي تؤدي إلى تجديد شباب النهر مما يؤدي إلى تعميق مجراه وبهذا فإن الشرفات العليا تكون هي الأقدم بالنسبة لما تحتها من شرفات (1)، وقد أدت بعد ذلك فترة من التصابي النهرية إلى حفر وادي جديد في الرسوبيات المكونة لهذه الشرفات العالية، وحينما عاد النهر إلى مرحلة الكهول بدأ يرسب في الوادي الجديد الذي حفره في الشرفات الأولى العالية رسوبيات جديدة مكونة مستوى جديد من الشرفات النهرية (2)، لذا يمكن أن نستنتج أن المدرجات النهرية ناتجة عن عمليتي الحت والإرساب حيث تؤدي الأولى إلى حت الأودية وتعميقها خاصة بعد تجديد الشباب والثانية إلى امتلاء قاع الوادي بالرواسب (3).

لذا يمكن الاستنتاج ومن خلال الدراسة الميدانية والملاحظة المباشرة للظاهرة الجيومورفولوجية التي تم التحدث عنها أن هذه الظاهرة تكثر وبشكل تم ملاحظته من قبل الباحثة في مجرى شط الهندية على خلاف شط الحلة، الذي تقل فيه هذه الظاهرة وبشكل ملحوظ حيث أن المصاطب الموجودة في مجرى شط الهندية تكون على نوعين الأولى تكون متقاربة من بعضها البعض بحيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر حيث أن المسافة بين مصطبة وأخرى الصورة (7)، في حين أن النوع الثاني من هذه الظاهرة الجيومورفولوجية لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر وإنما يمكن التعرف عليه من خلال الانتقال من الأعلى إلى الأسفل في كتف النهر حيث أن الطبقات العليا من هذه المصاطب تم استغلالها في الزراعة وذلك لكبرها وسعتها، أما المدرجات التي تليها فإنها مغطاة بالنبات الطبيعي بالكامل، كما أن الظاهرة تظهر وبشكل واضح في الجانب من مجرى شط الهندية وتكون متقطعة أي ليست ممتدة بشكل متصل على الجانب الذي تظهر فيه (4).

(1) يحيى محمد نوري وآخرون، الجيولوجيا العامة، جامعة الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، بلا تاريخ، ص229.
 (2) محمد يوسف حسن وعمر حسين شريف وعدنان باقر النقاش، أساسيات علم الجيولوجيا، مركز الكتب الأردني، عمان، 1983، ص333.
 (1) مشعل محمود فياض الجميلي، الأشكال الأرضية لوادي نهر الفرات بين حديثه وهيت، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1990، ص109.
 (1) الدراسة الميدانية بتاريخ 2014/4/10.

الصورة (7) المدرجات النهرية في مجرى شط الهندية



التقطت بتاريخ 2014./4/10

7- السهل الفيضي (Flood Plain)

وهي الأراضي المسطحة التي تقع على جانبي النهر والتي تغمرها المياه أثناء الفيضانات وترسب عليها كميات كبيرة من الغرين والطين، وفي حالة الأنهار الشابة أو الناضجة فيكون أغلب رواسبها من الطمي والرمل والحصى والجلاميد، أما في السهول الفيضية التي تمتد على جوانب الأنهار الكهلة فتكون غنية بالغرين⁽¹⁾، إذ تتصف السهول الفيضية للأنهار بأنها ذات مستويات واطنة قريبة إلى حد ما من مستوى قاعدة التعرية إن لم يكن عندها فعلاً وتكونت تلك السهول من جراء تجمع الإرسابات الطموية في قيعان الوديان التي قامت الأنهار بتوسيعها وتتميز هذه السهول بقلّة درجة انحدارها، كما أن تكرار الفيضانات سوف يؤدي إلى إضافة كميات كبيرة من الإرسابات إلى المناطق التي تصلها مياه تلك الفيضانات، لذا فإن منطقة الدراسة المتمثلة بشطي الحلة والهندية والسهل الفيضي الذي يمتد فيها هو امتداد للسهل الرسوبي العراقي في كونها تمثل مركزاً لهذا السهل والتي كانت رسوبياته تتكون من الطين والغرين والرمل الذي يمثل الجزء الأكبر من مكوناتها ومن ثم تتدرج هذه الرسوبيات في الانتشار على هذا السهل بسبب أحجامها، إذ تكون الخشنة بالقرب من المجرة النهرية والمناطق القريبة منه والتي ساعدت على تكوين الأكتاف الطبيعية⁽²⁾.

يتكون السهل الفيضي عندما يتأثر مجرى النهر بوجود سطح غير مستو فينفذ النهر حينئذ مجرى متعرجاً كثير الانحناءات، وأن وجودها يساعد على اندفاع تيار ماء النهر إلى الجوانب المقعرة مما يسبب تعرضها للحث، بينما يحدث الإرساب عند الجوانب المحدبة، ولهذا السلوك يزداد اتساع مجرى النهر مع تزايد اتساع المسافة التي تترسب فوقها المواد المفتتة الناعمة على كلا جانبي النهر فيتكون السهل الفيضي⁽³⁾. وفي الحقيقة أن السهل الفيضي ما هو إلا شريط يمتد بمحاذاة مجرى النهر يتكون من رواسب ناجمة عن عمليات مختلفة من الحث والرأي والجاني التي يقوم بها النهر بترسيبها أثناء جريانه مع التناقص في كل من عاملي الانحدار والسرعة في الجريان، بحيث يقوم بترسيب في إحدى ضفافه وتعرض الجانب المقابل للحث، لذا يظهر السهل الفيضي لشطي الحلة والهندية بعد الأكتاف الطبيعية لهما، إذ ساعده عوامل متعددة في تكوينه وقد تمثلت في الإرسابات الفيضية للشطين فضلاً عن الجداول النهرية المتفرعة في منطقة الدراسة وضد شكلت

(2) محمد يوسف حسن وعمر حسين شريف وعدنان باقر النقاش، أساسيات علم الجيولوجيا، مصدر سابق، ص338.

(1) أنور مصطفى برواري ونصيرة صليوة، مصدر سابق، ص6.

(2) محمد صفي الدين، مصدر سابق، ص207.

هذه الإرسابات نسبة عالية من تكوينه وتطوره أثناء فيضانات الشطين خلال التاريخ الطويل، كما ان هناك عامل آخر ساعد على اتساع رقعة هذا السهل وهي الالتواءات والمنعطفات النهرية حيث أن كثرة المنعطفات والالتواءات في شطي منطقة الدراسة، فضلاً عن لتغيرات التي حصلت لمجاري الشطين على مر العصور التي ساعدت على الاتساع الجانبي للسهل وذلك من خلال غمر الضفاف بجريان الماء البطيء فتترسب الحمولة الخشنة بمحاذاة الشط بينما تتناقص بالابتعاد عن المجرى، كما ان هناك عامل آخر ساعد على اتساع السهل الفيضي ولاسيما في منطقة الدراسة هو وجود الجزر النهرية التي أغلبها التحمت أو في المستقبل سوف تلتحم مع الضفاف وبالتالي سوف تضيف أراضي جديدة إلى السهل الفيضي في منطقة الدراسة، كما أن السهل هنا يتميز بقلّة انحداره واحتواءه على مظاهر تضاريسية متعددة كالاتواءات والمنعطفات النهرية والبحيرات الهلالية وهي مظاهر غير منتظمة فضلاً عن المخفضات التي تتشكل نتيجة عدم انتظام عملية الترسيب فوق السهل الفيضي بسبب عدم التكافؤ في عملية الترسيب، إذ تستلم بعض المناطق كميات كبيرة من الرواسب، وأخرى لن تستلم كمية قليلة مما عمل على إيجاد أشكال تضاريسية صغيرة ضمت السهل الفيضي كمنخفضات وتموجات في سطح الأرض ويظهر من خلال الدراسة الميدانية ان السهل الفيضي في منطقة الدراسة يتسم بالاستواء وان انحداره تدريجي يبدأ من الجهة الشمالية الغربية إلى الجنوبية الشرقية.

8- الكتوف الطبيعية (Natural Levees)

وهي الأراضي التي تكونت نتيجة للفيضانات وعبر مراحل زمنية مختلفة، إذ أن ارتفاع مناسيب المياه وعدم قدرة النهر على استيعاب الكمية الفائضة منها سوف يسبب انسياب المياه إلى المناطق القريبة من المجرى خارج القناة النهرية ومن ثم تناقص سرعة المياه بشكل تدريجي وذلك عندما تنتشر المياه فوق السهل الفيضي المجاورة وأن عملية الترسيب تكون بصورة تدريجية، إذ تكون الرواسب الخشنة بالقرب من القناة النهرية بينما الرواسب الأخرى تتدرج في عملية ترسيبها، إذ أن قدرة المياه على حمل الرواسب تتناسب طردياً مع سرعتها سواء من حيث الحمولة أو من حيث حجم الحبيبات المحمولة، لذلك تكون أقرب أقسام السهل الفيضي إلى المجرى من أكثر الأقسام تعرضاً لعملية الإرساب سواء من حيث كمية المواد المترسبة أو من حيث حجم الحبيبات ⁽¹⁾، وبتكرار عمليات الفيضانات فأن هذه الكتوف الطبيعية تأخذ بالنمو والامتداد الكبير نتيجة لتراكم الرواسب المنقولة إليها، وأن الكتوف الطبيعية للنهر تتعرض إلى التآكل وأحياناً إلى الاختفاء أو تبقى منها حافات ضيقة تشرف على المجرى النهري بسبب عملية انهيار الضفاف وانهدامها بشكل مستمر والتي يقوم بها النهر والتي يستخدمها في حت ضفافه ⁽²⁾، وأن الكتوف الطبيعية تمتد بشكل طولي على مجرى شطي الحلة والهندية إذ أن اتساعها يتراوح بين كيلو متر ونصف الكيلو مترين أو أكثر، أما الارتفاع فأنه يتراوح بين (1.5-3)م وأن منطقة الدراسة ومن خلال الدراسة الميدانية والملاحظة المباشرة تم رصد اختلاف واضح في كتوف شطي الحلة والهندية حيث أن الأول ولاسيما في أجزائه الجنوبية تبدأ كتوفه بالانخفاض لدرجة أنه وفي بعض المناطق منه يصل مستوى الكتف إلى مستوى سطح الماء في المجرى، في حين أن الثاني والمراد به شط الهندية فأن كتوفه تتسم بالارتفاع على طول تواجده في منطقة الدراسة، فضلاً عن ذلك فأن هناك دور كبير أدته الكتوف الطبيعية وهو بالتأكيد دوراً إيجابياً لاسيما وأن هذه الكتوف عملت على حماية المناطق المجاورة لها من خطر الفيضان عن طريق حجز المياه من الأراضي السهلية والبساتين المجاورة، فضلاً عن ذلك هناك دور إيجابي آخر ألا وهو أن هذه الكتوف تم استغلالها من قبل الإنسان في مستقرات بشرية تتواجد على طول امتداده فضلاً عن ذلك فان تلك المستقرات ولاسيما في المناطق الحضرية المتواجدة على الجوانب عملت على تثبيت تلك الكتوف واستقرارها أمام العمليات الجيومورفولوجية، لذا يمكن القول أن عملية بناء الكتوف الطبيعية ولاسيما في

(1) سهل السنوي وآخرون، الجيولوجيا العامة الطبيعية والتاريخية، الطبعة الأولى، جامعة بغداد، 1979م، ص213.
(1) عماد صكبان التميمي، تباين مستوى الماء في مجرى نهر الفرات أعلى وأسفل سدة الهندية وأثره في كتوف النهر الطبيعية، مصدر سابق، ص82.

منطقة الدراسة قد توقفت بالكامل ويرجع السبب في ذلك إلى بناء مشاريع السيطرة والخزن المقامة وما لهذه المشاريع من دور في قلة الفيضانات ومن ثم قلة التصريف الذي له فاعلية كبرى في تشكيل الكتوف⁽¹⁾.

9- البحيرات الهلالية (Ox Bow Lakes)

وهي النتيجة النهائية لتطور المنعطفات النهرية التي تمثل بقاياها بعد هجرتها باتجاه المصب والتي تتكون نتيجة عمليات النحت والترسيب المستمرين للنهر⁽²⁾، وأن هذه البحيرات تتكون عند اقتراب الضفتين المقعرتين للمنعطف من بعضهما فعل عمليات النحت المائي فان عنق المنعطف يكون سهل الاختراق من قبل مياه النهر التي سرعان ما تقطع ذلك العنق أو ما يعرف بالحواجز الأرضية التي تتكون نتيجة لزيادة تعرج المجرى مما يجعلها تاركة المنعطف على شكل بحيرة هلالية ويتخذ لها مجرى جديد مستقيماً بدلاً من مجرى المنعطف الذي كان يسير فيه من قبل، كما تعد البحيرات الهلالية هي من علامات الكهولة في الأنهار⁽³⁾،

وعندما ينفصل الجزء المقطوع من المنعطف على شكل بحيرة هلالية عندها ينشأ ما يسمى بظاهرة قطع المنعطفات (Meander cut-off)⁽⁴⁾.

لذا تتصف منطقة الدراسة بوجود بحيرتين هلاليتين كلتاهما توجدان على مجرى شط الحلة الأول تقع في الجزء الشمالي من الشط في منطقة المهناوية في الجانب الأيمن والثانية في الجزء الجنوبي في منطقة التياس في الجانب الأيمن أيضاً، وأن هذه البحيرات قد استعملت من قبل السكان وذلك من خلال ردم بعض أجزائها واستخدامها في الزراعة وأيضاً كبزل المياه التي تفيض عن حاجة العمليات الزراعية والصورة (8).

10- الأخاديد (Shoestring Rills)

تعد ظاهرة الجداول والأخاديد من المظاهر الجيومورفولوجية المهمة التي ليس لمياه النهر يد في تكوينها بل ترتبط بشكل مباشر بعملية الجريان المائي غير المنتظم أثناء سقوط الأمطار وخاصة السقوط المفاجئ الذي يرافقه زخاة مطرية سريعة والتي تساعد على تفكيك التربة إضافة إلى ذلك فإنها تساعد على انهيار الجروف التي تتواجد على أكتافها ومن ثم النحت فيها وتكوين هذه الجداول والأخاديد، وأن هذه الجداول والأخاديد لا يتعدى عمق الواحدة منها بضعة سنتيمترات إلى نصف متر وعرضها يتراوح بين (12سم - 50سم)، وأن استمرار جريان المياه فيه على سطوح المنحدرات غير المنتظمة فسوف تتسع

ويزداد عمقها تدريجياً لتصبح إحداها رئيسية لجريان المياه فيها⁽⁵⁾. الصورة (9). وتعمل هذه الجداول في القضاء على النباتات التي تحمي الأرض من الحت، إذ يتم تطور هذه القنوات (بالحت الرأسية) وباتجاه قمم المناطق المنحدرة في المنطقة عادة إذ تشق القناة ذات أكبر كمية من المياه مجراها خلال فترة قصيرة ما يساعد على سرعة الحت في اتجاه القمة مستعينة في ذلك بفروعها الأصغر التابعة لها ومن الجدير بالملاحظة ان منطقة الدراسة توجد فيها هذه الظاهرة ولكن بشكل طفيف وذلك لأن اغلب ضفاف شطي الحلة والهندية مستقلة في زراعة المحاصيل والخضراوات بشكل يمنع تكون الظاهرة الجيومورفولوجية، إلا أن لهذه لداول والأخاديد تأثيراً يمكن في تقطيع الأكتاف الطبيعية لمجرى النهر والمساهمة في حدوث الانهيارات الأرضية للجروف التي تتواجد فيها نتيجة التعرية الرأسية التي يقوم بها، لذا يمكن القول ان هذه الظاهرة يمكن أن تظهر وبشكل واضح في المناطق التي يقل فيها النبات الطبيعي من جهة وفي المناطق التي يكون انعدامها شديداً وأكتافها مرتفعة من جهة أخرى.

(1) الدراسة الميدانية بتاريخ 2014/4/10-3/20-1/25.

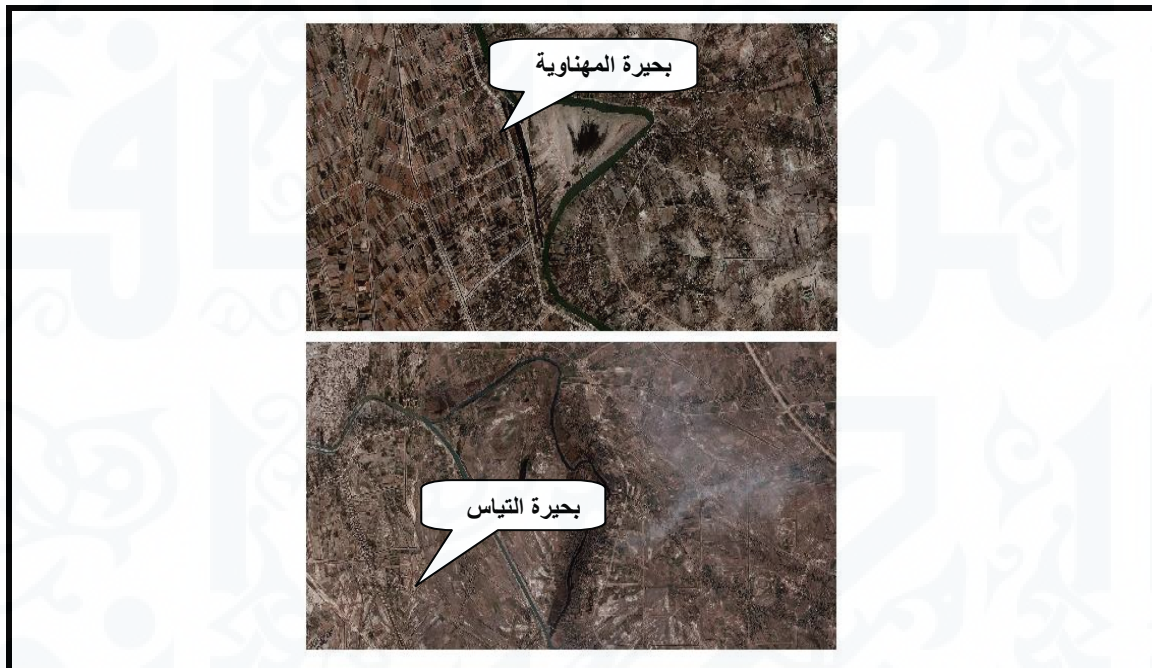
(2) محمد صبري محسوب، جيومورفولوجية الأشكال الأرضية، مصدر سابق، ص120.

(3) جودة حسنين جودة، معالم سطح الأرض، مصدر سابق، ص325.

(1) آرثر.ن-ستريلر، أشكال سطح الأرض دراسة جيومورفولوجية، ترجمة وفيق الخشاب وعبد الوهاب الدباغ، بغداد، مطبعة دار الزمان، 1964، ص213.

(1) سرحان نعيم طشوش الخفاجي، هيدروجيومورفولوجية الفرات بين قضائي الخضر - القرنة، مصدر سابق، ص164.

الصورة (8) البحيرات الهلالية على شط الحلة



المصدر: المرئية الفضائية لمحافظة بابل والمأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat 2006)، وبدقة 30م والمصححة حسب نظام الإسقاط WGS (84-UTM-ZONE 38 N) باستخدام برنامج Arc-GIS.

الصورة (9) الجداول والأخاديد التي كونتها الأمطار في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2014/1/25.

أولاً- الكتب العربية:

- 1- ب، وسباركس، الجيومورفولوجيا، ترجمة: ليلى محمد عثمان، المكتبة الانجلو مصرية، 1983.
- 2- البرازي، نوري خليل وإبراهيم المشهداني، الجغرافية الزراعية، دار المعرفة، 1980.
- 3- جودة، جودة حسنين، معالم سطح الأرض، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1986.
- 4- حسن، محمد يوسف وعمر حسين شريف وعدنان باقر النقاش، أساسيات علم الجيولوجيا، مركز الكتب الأردني، عمان، 1983.

- 5- الخطيب، محمد محي الدين، المراعي الصحراوية في العراق، وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي، مطبعة السلام، بغداد، 1973.
- 6- ستريلر، آرثر ن، أشكال سطح الأرض دراسة جيومورفولوجية، ترجمة وفيق الخشاب وعبد الوهاب الدباغ، بغداد، مطبعة دار الزمان، 1964.
- 7- السنوي، سهل وآخرون، الجيولوجيا العامة الطبيعية والتاريخية، الطبعة الأولى، جامعة بغداد، 1979م.
- 8- أبو العينين، حسن السيد أحمد، أصول الجيومورفولوجية (دراسة في الأشكال التضاريسية لسطح الأرض)، ط11، الإسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، 1995.
- 9- محسوب، محمد صبري، جيومورفولوجية الأشكال الأرضية، دار الفكر العربي، بيروت، 2001.
- 10- نوري، يحيى محمد وآخرون، الجيولوجيا العامة، جامعة الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، بلا تاريخ.

ثانياً- الرسائل والأطاريح:

- 1- التميمي، عماد صكبان، تباين مستوى الماء في مجرى نهر الفرات أعلى وأسفل سدة الهندية وأثره في كتوف النهر الطبيعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003.
- 2- الجميلي، رعد حافظ مهدي، المظاهر الجيومورفولوجية لنهر دجلة بين الكوت وشيخ سعد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2001.
- 3- الجميلي، مشعل محمود فياض، الإشكال الأرضية لوادي نهر الفرات بين حديثة وهيت، أطروحة دكتورا (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1990.
- 4- الخفاجي، سرحان نعيم طشوش، هيدرومورفولوجية نهر الفرات بين قضائي الخضر - والقرنة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008.
- 5- الدليمي، خلف حسين علي فياض، وادي نهر الفرات بين هيت والرمادي (دراسة جيومورفولوجية)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1996.
- 6- الشريفي، أسامة خزل عبد الرضا، الخصائص الجيومورفولوجية لمجرى نهر دجلة من بين جسر المثنى وجسر الجادرية وأثرها في الاستخدام البشري، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2007.
- 7- الشمري، أياد عبد علي سلمان، جيومورفولوجية الجزر النهرية في نهر دجلة بين الديوني وسدة الكوت، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2008.
- 8- الغريبي، أحمد سعيد ياسين، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر الفرات وفرعيه الرئيسيين العطشان والسبل بين الشناقية والسماوة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القادسية، 2000.
- 9- الملا، سحر طارق عبد الكريم، جيومورفولوجية وادي شط العرب بمساعدة تقنيات التحسس النائي، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2005.

ثالثاً- الدوريات والمجلات:

- 1- بروراري، انور مصطفى ونصيره عزيز صليوة، تقرير عن لوحة كربلاء، آن آي - 38-14 (جي أم 26) مقياس 1:25000، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، (جيوسرف)، 1995.
- 2- جاد، طه محمد، الخصائص الجيومورفولوجية لنهر السهل الفيضي مع دراسة عن النيل في مصر الوسطى، نشرة دورية محكمة تعنى بالبحوث الجغرافية بعدها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد (32)، 1981.

- 3- الجوزري، جعفر حمزة، استقرارية أكتاف جزء من نهر الحلة في محافظة بابل وتأثيراتها الهندسية، مجلة البصرة للعلوم (ج)، المجلد (26)، العدد(1)، 2008.
- 4- سلامة، حسن رمضان، التحليل الجيومورفولوجي للخصائص المورفومترية للأحواض المائية في الأردن، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد (7)، العدد (11)، 1980.
- 5- سلامة، حسن رمضان، الخصائص الشكلية ودلالاتها الجيومورفولوجية، نشره دورية محكمة يصدرها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 43، 1982.

رابعاً- الخرائط والمرئيات الفضائية:

- 1- الخريطة الطبوغرافية - كربلاء قياس 1/100000، الهيئة العامة للمساحة، بغداد، 1989.
- 2- الخريطة الطبوغرافية - الحلة، مقياس 1/5000، الهيئة العامة للمساحة، بغداد، 1986.
- 3- الخريطة الطبوغرافية - الهاشمية، مقياس 1/100000، الهيئة العامة للمساحة، بغداد، 1993.
- 4- الخريطة الجيولوجية لمنطقة الدراسة، المنشأة العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، لوحة كربلاء رقم (أي أن 38-14)، 1995.
- 5- المرئية الفضائية لمحافظة بابل والمأخوذ من القمر الصناعي (Land sat 2006)، وبدقة 30م، والمصححة حسب نظام الإسقاط wgs (38-utm-Zone84).

خامساً- المشاهدات الميدانية:

- 1- المشاهدة الميدانية بتاريخ 2013/7/8.
- 2- المشاهدة الميدانية بتاريخ 2014/1/25.
- 3- المشاهدة الميدانية بتاريخ 2014/3/20.
- 4- المشاهدة الميدانية بتاريخ 2014/4/5.
- 5- المشاهدة الميدانية بتاريخ 2014/4/10.

سادساً- المصادر الأجنبية:

- 1- S,miller, fluvial processes in Geomorphology, free men and co.San francis coo, 1964.

المفهوم النقدي بين التحديد والاشتغال في شعر خليل مطران

أ.د. طالب خليف جاسم

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Critical Concept Between Limitation and Usefulness in the Poetry of Khalil Metran

Prof. Dr. Talib Kleif Jasim

College of Basic Education / University of Babylon

Abstract

Khalil Metran is a figure in the Arab literary and critical field; hence there are various factors that have contributed in creating the literary and critical world of the poet. Some are related to his upbringing and his environmental and personal attributes; others are related to his education; Arabic and foreign generally and French particularly in addition to his work in press, theatre, and translation. These attributes are reflected on Metran's personality because he had inherited from his predecessors some features such as being proud of his Arabism and a fighter to colonialism but a lover to freedom and poetry.

التمهيد

فإن خليل مطران علم من أعلام الأدب والنقد العربي في العصر الحديث، لذا فإن هناك عوامل مختلفة أسهمت في التشكل الأدبي والنقدي والإبداعي للشاعر خليل مطران، منها ما يرتبط بالنشأة والسمات الشخصية والبيئية التي تربى فيها، وأخرى تتعلق بثقافته: العربية والأجنبية بصورة عامة، والفرنسية بشكل خاص، فضلاً عن عمله بالصحافة والمسرح والترجمة إن هذه الصفات انعكست على شخصية مطران فقد ورث عن آبائه صفاتاً كثيرة، كالاعتزاز بالعروبة ومحاربة الاستعمار وحب الحرية وقرض الشعر، وبهذا فقد كانت نشأة مطران نشأة كريمة في أحضان أبوين كريمين فضلاً عن الحضن الأكبر وهو حضن مدينته التي اعتر بها وكتب بها القصائد متغنياً بجمال طبيعتها⁽¹⁾ وهناك سمات شخصية أخرى أثرت في تكوين مطران إذ يكشف بنفسه عن جانب منها، يقول الدكتور "محمد مندور" في المحاضرات التي ألقاها على طلبته عن خليل مطران، يقول مندور: "ترك لنا خليل مطران مفتاح شخصيته في عدد المقتطف* الصادر سنة 1939 حيث يقول مطران: «في المعادة وحدها تاريخ تكوين شخصيتي، فقد كان هناك عاملان يفعلان في نفسي، شدة الحساسية ومحاسبة النفس، ومن هذين العاملين خلصت بتكوين نفسي على نمط خاص» وعلى هذه العبارة نستطيع أن نقيم دراستنا لهذا الشاعر الكبير".⁽²⁾

فالمعادة أو محاسبة النفس لم تؤثر في فن الخليل وفي أفكاره وعواطفه فحسب بل أثرت أيضاً في معرفتنا بتاريخ حياته لأن نزعة المعادة التي يعترف بها الشاعر خليل مطران جعلت منه شيئاً يشبه دودة القز التي تنسج الحرير من حولها لتختفي داخله، كما أن محاسبة النفس سمة تتم عن الخلق الرفيع الذي كان يتحلى به مطران.⁽³⁾ كما تتم عن الشعور بالآخر ومراعاة التعامل معه، وهو ما شهد به من عرف مطران ومن سمع به إذ يقول إبراهيم النجار: "لم اسمع منه - أي مطران - في صحبتي له لأكثر من نصف قرن كلمة سوء بحق أحد من الناس أياً كان سواء أكان غريباً أم قريباً، ولم أره مرة في حدة أو غضب، لقد تحلى مطران بخلق ليس من أخلاق أهل هذه الأرض".⁽⁴⁾

وكذلك يوجز لنا الدكتور "عبد اللطيف شرارة" رأي النخبة الواعية من مفكري الأقطار العربية في الشاعر خليل مطران: "الشائق والممتع في هذا الإجماع أنه انعقد على حمد رجل تعددت آفاقه، وتنوعت آثاره، وتشعبت سبل نشاطه،

(1) حياة مطران :- 16.

(*) المقتطف، وهي مجلة كانت تهتم بشؤون الأدب تصدر في مصر وكان مطران من روادها...

(2) محاضرات عن خليل مطران، محمد مندور، معهد الدراسات العربية العالية / القاهرة 1954 : 5.

(3) ينظر: محاضرات عن خليل مطران : 5.

(4) خليل مطران (محمد عطا) : 16.

فكان إلى جانب شاعريته - وهي أبرز الجوانب المعرفية من شخصيته - كان مؤرخاً، وباحثاً ومؤلفاً، و مترجماً، وعاملاً سياسياً، وثائراً، وصحافياً، وعالمًا اقتصادياً، وحتى رجل أعمال يمارس التجارة ويعقد الصفقات، وظلّ مع كل هذا التنوع والإنتاج الزاخر، موضع إكبار لدى كل من عرفه واحتكّ به، ينثي الجميع على أخلاقه، وسعة اطلاعه وبعد نظره، وحسن تصرفه".⁽³¹⁾

هذه الصفات التي تحلى بها مطران، كانت لها اليد الطولى في تكوين مطران الإبداعي والشعري والنقدي، ويقول حنا الفاخوري بهذا الشأن: "خلق مطران شاعراً، وخلق ليكون إنساناً في شعره، فقد جمع من عمق شعره وقوة خياله، ونظريته الحادة للأشياء، وإعمال فكره في كل شيء، وميله إلى تتبع الجزئيات، ورصانته في التفهم والشعور ما جعله متفوقاً في شعره".⁽²⁾

ولقد اشتمل البحث على أكثر قصائده سواء أكانت قصائده التي تمثل الطابع الفني في شعره أم القصائد التي قالها مجاملة (شعر المناسبات) كما يمكننا القول في أن ديوان الخليل الذي جمع فيه شعره كان يحتوي على نوعين من الشعر الأول شعر فني يمثل مذهبه التجديدي والآخر شعر تقليدي أي شعر الطلب أو المناسبات. لذا فإن مسار البحث اتجه نحو دراسة المفهوم النقدي بين التحديد والاشتغال في شعر خليل مطران.

ولأجل الوصول إلى نتائج تتسجم مع ما رسم لهذا البحث من أهداف سوف نسلط الضوء على التجديد في الشعر عند الشاعر ووحدته القصيدة.

المفهوم النقدي بين التحديد والاشتغال في شعر خليل مطران

1. التجديد في الشعر :

لا تذكر النهضة التجديدية في النقد الأدبي الحديث إلا وهي مقترنة باسم خليل مطران ومن جاء بعده كأصحاب مدرسة الديوان والمهجر وأبوللو وغيرها من الحركات التي تعد أنهاراً عذبة ترفد من منبع واحد وهو شعر مطران وأرائه النقدية، التي سقت أرض الشعر العربي بعدما أصابها من العطش لأكثر من أربعة قرون جعل منها صحراء قاحلة يئس فيها كل من حاول السير فيها دون حادي يعرف طرقها ومخارجها التي تؤدي به إلى واحة الأمان، فبفضل هذه الحركات الأدبية ابتلت عروق الشعر العربي وأصبح يجاري الآداب الأخرى وكان ذلك في بداية القرن العشرين.

ويمكن حصر الحقبة الزمنية التي حاول من خلالها الشعراء والنقاد العرب التجديد في الشعر العربي وذلك من خلال ما اتفق عليه أكثر الدارسين وهي منذ مطلع القرن العشرين، أما ما سبق هذه الحقبة الزمنية فلا يمكن وصفه بالجهد النقدي فهي لا تعدو كونها محاولات مبنوثة وآراء شخصية. فقد بدأ النقاد والشعراء يقدمون آراءهم ووجهاتهم النقدية على شكل مبادئ نظرية في مقدمات دواوينهم أو من خلال إصدار مجلات أدبية تشتمل على مقالات نقدية كما فعل مطران حينما أصدر عام 1900 المجلة المصرية، وهي مجلة أدبية أو من خلال دراسات مستقلة كما عند جماعة الديوان وجماعة المهجر وأبوللو وغيرها من الحركات الأدبية.

ومن المعروف أن هؤلاء النقاد والشعراء كانوا على قدر كبير من الثقافة الغربية: الفرنسية والإنجليزية، فضلاً عن معرفتهم بالتراث العربي القديم فقد تطلّعوا إلى الآداب الغربية فأفادوا منها وأثروا فيمن لم تتح لهم فرصة الاطلاع على تلك الآداب، فكان تأثرهم واضحاً بأصحاب المدرسة الرومانسية وبخاصة: ألفريد دي موسيه، ولامارتين، وكولوردج ووردزورث وشيلي وغيرهم، فقد وظف هؤلاء النقاد ما يحملونه من ثقافة غربية لمصلحة الأدب العربي.⁽³⁾

إن المؤرخ المنصف الناظر نظرة موضوعية إلى عملية التجديد في الأدب العربي لا يستطيع تجاهل أسبقية خليل مطران في قيادة حركة التجديد، فكانت أول محاولاته التنظيرية في النقد ما كتبه في المجلة المصرية عام 1900 في عدد تموز، وقد أكد ضرورة التخلص من القيود التي وضعت على الشعر العربي القديم فيقول موضحاً رأيه في الشعر: "اللغة

(1) خليل مطران، د. عبد اللطيف شرارة، دار الصادر - بيروت 1964 (د.ط): 6.

(2) الجامع في تاريخ الأدب العربي، حنا الفاخوري، منشورات دار ذوي القربى، ط2، 2003 / 473.

(3) انظر: وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث: 47

غير التصوّر والرأي، وإن خطة العرب في الشعر لا يجب حتماً أن تكون خطتنا، بل للعرب عصرهم ولنا عصرنا ولهم آدابهم وأخلاقهم وحاجاتهم وعلومهم ولنا آدابنا وأخلاقنا وعلومنا، ولهذا يجب أن يكون شعرنا ممثلاً لتصورنا وشعورنا لا لتصورهم وشعورهم وإن كان مفرغاً في قوالهم محتدياً مذاهبهم اللفظية⁽¹⁾.

فقيمة الشعر كما يرى مطران بعصريته وامتيازها عن الشعر الذي سبقه كامتياز هذا العصر على الأعصر والأزمنة التي سبقته⁽²⁾. فمقياس التجديد في الشعر عنده لا يغفل عامل الزمن. ولا يجهل حقيقة تطور الحياة وتطور الشعر على السواء ويثبت أن مطران على وعي بعنصر الصدق عند تأكيده على أهمية تصوّر الشاعر لعصره ومواقبته واقع الحياة، فالشعر الصادق في رأيه يجب أن ينبع البيئة الجديدة ويصور العصر الجديد، فهو يريد أن يكون الشعر مرآة صادقة لعصرنا في مختلف أنواع رقيّه.

وقد توالى المقالات التي أصدرها في المجلة المصرية ومجلة الجوائب بعد عام 1900 وظل يدافع عن دعوته إلى التجديد بحرارة وصبر وإيمان بها ويرسل القصائد بين الحين والحين في مذهبه الجديد فأصدر العديد من القصائد التي تعد تطبيقاً حقيقياً لمذهبه في التجديد، فقد أصدر مطولته حكاية عاشقين إبان سنة 1897-1903 والتي اشتملت على مجموعة من القصائد التي تجسد قصة حب حقيقية عاشها الشاعر وانتهت بوفاة الحبيبة. فكانت هذه القصيدة تجسداً صادقاً للرومانسية في الشعر العربي الحديث. فيقول في قصيدة (إلى حبيب ميت) من هذه الحكاية:

إلى حبيب ميت:

عفاءً لهذا العيش مالي وماله وقد ساءَ عندي ما يُمر وما يُحلي

أأخشى لقاء الموت والموت منقذ وأحرصُ في الدنيا على الضيم والعلّ

وما هو يتغنى بعذاب الحب بعد موت الحبيبة قائلاً:

حبيبة قلبي أن تكوني سبقتني فحزني لم يُسبق وما للهوى مثلي

فقدنك بالداء الذي هو قاتلي فإن ساءنا بالفصل أسعد بالوصل

كأنني من قبل بلوت عذابه وأنت التي عانيتك بك من قبل

فيا عهد سعدى حين كنت بجانبني ويا عمراً أبقيت للحزن والثلل

ويا شمس قبر صار مطلع نورها ومغرب صبح قد تحجب بالرمل

عليك سلامُ العاشق المدنف الذي يسير إلى قبر الحبيب على مهل⁽³⁾

(1) المجلة المصرية، عدد يوليو تموز 1900 خليل مطران : 85، نقلاً عن الثابت والمتحول: 84/4.

(2) ينظر: الثابت والمتحول : 84/4.

(3) ديوان خليل : 213/1 – 214.

فلا يخفى على قارئ الشعر العربي الحديث ما تتضمنه هذه القصيدة وأمثالها من شعر مطران من جدّة وخروج عن المألوف في وقتها، فقد تميزت بنزعة رومانسيّة صوّر الشاعر بها حاله بعد موت الحبيبة فحب الموت واعتباره المخلص من ظلم الحياة من المواضيع الرومانسيّة. كما تتضح نزعة الرومانسية بشكل بارز في البيتين الأخيرين. كما احتوت هذه القصيدة على الوحدة في الموضوع وهذه الوحدة من أبرز سمات التجديد في الشعر العربي عامةً وشعر مطران بالخصوص، إذ يصعب فصل بيت عن آخر كما يصعب تقديم أو تأخير بيت على بيت آخر.

واستمر مطران بإصدار القصائد ونشرها في الصحف والمجلات إلى أن أصدر الجزء الأول من ديوانه عام 1908 الذي صدر له ببيان موجز والذي دعا فيه لمذهب الجديد في الشعر فقال: ((عدتُ إليه - أي الشعر - وقد نضج الفكر، واستقلت لي طريقة في كيف ينبغي أن يكون الشعر...)).⁽¹⁾ فهو بهذا ثائر على التقاليد والقيود الموضوعية على الشعر والجمود الذي كان يعتري الشعر العربي، إلا أنه يصرح بأنه بدعواه هذه لم يخرج عن الخط الذي وضعه العرب من قبل محتفظاً بأصول اللغة وعدم التفريط بها. وهو بذلك متابع لا مبتكر - يتابع فصحاء العرب قبله الذين توسعوا في البيان.

لقد كان (البيان الموجز) الذي قدم به مطران لديوانه أول وثيقة نقدية تحدد منهج التجديد في العصر الحديث، وتتحدث عن وحدة القصيدة أو (جملتها) على حد تعبير البيان، وإلى جمال البيت في ذاته وموضعه معاً، وتشرح فكرة ((الفورم)) أو التركيب الذي لا بد أن يفصح عن تصميمه للقصيدة يفسر علاقة أجزائها بعضها ببعض، ويبرر لغتها وصورها والمشاعر التي تثيرها، كل شيء بقدر وتصميم وميزان.⁽²⁾

وإذا لم يكن هذا البيان هو الأساس الذي قامت عليه حركة التجديد الحديثة، فهو على الأقل قد تضمن الأفكار الجوهرية الأساسية التي قامت عليها هذه الحركات سواء جماعة الديوان أو المهجر أو جماعة أبوللو. ويقول الدكتور حجازي: "وإذا كان من المبالغة أن ننسب حركة التجديد الحديثة كلها إلى مطران أو إلى أي شاعر بمفرده، وذلك لأن مثل هذه الحركات التي اتسع تأثيرها وتعمّق، كانت أكبر من مجهود شاعر واحد، ولأنها تتابعت في زمن قصير على نحو يدل على أنها كانت تعبيراً عن حاجة أصيلة هي التي دفعت مطران وغيره إلى التجديد وأنها كانت ثمرة التطورات الجوهرية التي أصابت الثقافة والمجتمع العربي كله من فجر النهضة الحديثة، فليس من المبالغة أن نقول أن مطران كان أول المجددين، وكان صاحب تأثير كبير على حركات التجديد التي ظهرت بعده".⁽³⁾

لقد ظهر الجزء الأول من ديوان عبد الرحمن شكري، رأس جماعة الديوان، عام 1909 بعنوان ((ضوء الفجر)) وفيه قصيدة طويلة من الشعر المرسل، ثم صدر الجزء الثاني من ديوان شكري ((لآلئ الأفكار)) عام 1913، ثم صدر ديوان العقاد عام 1916 وفي عام 1921 صدر كتاب الديوان للعقاد والمازني الذي ضمّ نقدهم لشعر المحافظين، وتوالت بعدها الكتب النقدية الراضية للطريقة القديمة في الشعر العربي والداعية إلى رسم طريقة جديدة على غرار الأدب العالمي وخصوصاً الفرنسي والإنجليزي. وتوحدت هذه الحركات الشعرية الجديدة كلها بقيام جماعة أبوللو وصدر مجلتها الشهيرة عام 1932 والتي تولى مطران رئاستها بعد وفاة أحمد شوقي.⁽⁴⁾

ويقول د. الطباع: ((ثبتت لنا نزعة مطران القويّة إلى التجديد، كما دلّت على ذلك بياناته الشعرية ومقالاته في النقد والأدب. وقد اتضح لنا بصورة قاطعة أن حماسة مطران إلى التجديد الشعري غنيّة بالمبادئ الراضية لكثير من التصورات المنهجية الكلاسيكية، وثورته هذه ليست للهدم وتقويض القديم بكل ما فيه)).⁽⁵⁾

(1) المصدر نفسه: 8/1

(2) ينظر: خليل مطران، حجازي : 18.

(3) المصدر نفسه: 18 - 19.

(4) ينظر: خليل مطران، حجازي : 19.

(5) الرفض في الشعر العربي المعاصر : 341.

لقد تزعم مطران حركة التجديد، بين تيارين متخاصمين، فثار على الجمود، وأهاب بالمنكمشين عن روح العصر، والخائفين من ولوج دائرة الواقع، أن يتقدموا، باعاً فيهم الثقة بالذات والإيمان بالاستقلالية، كما أهاب بالمتطرفين الذين أسقطوا من حسابهم اعتبارات البيئة وطبائع الذوق العام، أن يكفوا عن الشطط، لأن المغامرة في اقتحام آفاق المستقبل قبل الإعداد لمواجهة طبيعته سعيّاً إلى الضياع في المجهول.⁽¹⁾

فقد صرّح مطران في مقدمة ديوانه أنه حاول صناعة شعره بطريقة جديدة والتعبير عنه بأغراض تكون أنفذ إلى قلوب قارئيه، وإذا ما سار على نهجه من يأتي بعده فهذا قمة السرور والرضى عنده فيقول: ((حاولت أن أصنع شعري، وأعرف أنني لست من العلم واقتدار الفكر في المكان الذي يبلغني منه أدنى المرام. ولكنني تيقنت أن ما أردته به من الأغراض قد نفذ إلى قلوب قارئيه، وأحدث فيها ما ابتغيته من الأثر. وكفى بذلك سروراً لي ورضى، إلى أن يجيء في زماني أو بعدي من يدرك من طريقتي الشأو الذي قصرت عنه، ويصل إلى المقام الذي لم أدن منه)).⁽²⁾

كما أنه يتق بطريقته الجديدة في الشعر ويعتبر شعره هو شعر المستقبل لأنه شعر الحياة والحقيقة والخيال جميعاً. وهذا ما لمسناه على أرض الواقع في قصائده التي تعد أنموذجاً ناجحاً لاتجاهه الشعري. وفي رأي ل (أونيس) بهذا الصدد فيقول مقارناً إنتاج مطران الشعري بنتاج أحمد شوقي: ((تبدو قصيدة مطران نبتة صغيرة، لكن في تربة طبيعية، ومناخ طبيعي، وتبدو قصائد شوقي نباتات طويلة، لكن في تربة اصطناعية ومناخ اصطناعي. الأولى - أي قصيدة مطران - أكثر اتصالاً بالحاضر، والثانية أكثر اتصالاً بالماضي. الأولى تختار الحياة والإنسان قبل التقليد، والثانية تختار التقليد قبل الحياة والإنسان)).⁽³⁾

وهكذا يتبين أن خليل مطران اختطّ منهجه بخطى ثابتة ومترنة وأن قصائده التي كتبها وفق الطريقة الفنية الجديدة - كما أسماها- تتجدد بمرور الزمن لأن شعر هذه الطريقة هو شعر المستقبل الذي أراد مطران ترسيخ جذوره في الأدب العربي وكان له ما أراد.

ولم تقتصر جهوده النقدية في ذلك البيان الموجز الذي أصدره عام 1908، بل توالت مقالاته الأدبية والنقدية عبر الصحف والمجلات اليومية فأخذ ينشر في مجلة (الهلال والمقطف)، والطريق وسركيس والرسالة وغيرها من المجلات المهمة بالأدب العربي) كما شهد على تجديده ما صدر به لمقدمة ديوان احمد زكي أبو شادي (أنداء الفجر) ومقدمة ديوان خليل شيبوب (الفجر الأول). فضلاً عن مقدمة ترجمانه لمؤلفات شكسبير كمسرحية (عطيل) التي صدر لها بمقدمة توضح رأيه بالشعر العربي الحديث وهكذا أخذ مطران يبشر لدعوته في التجديد بقناعة كاملة وإرادة قوية يشوبها الحذر. فحاول فرض منهجه على الشباب الذين عاصروه والذين أتوا من بعده دون أن يخدش الأعراف والتقاليد المتأصلة بنفس كل عربي. فنراه يكتب مقالاً بهذا الشأن وهو في سن الحادية والستين من عمره، أي في ثلاثينيات القرن الماضي، وبعدما ترسخ لدى الجميع ما كان يدعو إليه من تجديد. وظهرت المناهج النقدية التي تدعو للتجديد، فكان يرفض التعصب لمذهبه في التجديد.⁽⁴⁾ كما لا يرفض المحاولات الأخرى التي تخالفه بل يرحب بها. ويدافع عنها انطلاقاً من القضية الأساسية التي تهتم أكثر من كل قضية سواها وهي قضية تجدد اللغة ويعت الحضارة العربية فيقول: ((ولست أبتئس لأن أفراداً من تلك الطائفة لا يتمسكون بأهداب ما تقررت فصاحته من ألفاظ اللغة استمساك المتشددين لا أغضب لأن آخرين من أفراد الطائفة (يعني المجددين) يجددون في معانٍ يأتون بها ولا تمهد لها مطالعات الكتب المتداولة تمهيداً يجلوها لنفوسنا من غياهب التساؤل والارتباب)).⁽⁵⁾

(1) ينظر المصدر نفسه: 34

(2) ديوان خليل : 9/1

(3) الثابت والمتحول : 87/4.

(4) خليل مطران، أحمد حجازي : 23.

(5) خليل مطران، أحمد حجازي: 23.

وهكذا أخذ مطران يبيث أفكاره التجديدية عبر مقالاته التي كان يصدرها في الصحف والمجلات المصرية، فيقول في إحدى مقالاته ينتقد شعره قائلاً: (إني لما رأيت الشعر لا يزال على ما كان عليه من أقدم زمانه، لم يتجدد ولم يتطور، بل نأخذ القديم وننشئ الجديد على طرازه وإذا أدخلنا عليه إحياءات العصر جاءت متكلفة، قلت إن التجديد يجب أن يشمل الأساس، وكان أمامي صعوبات شتى لبلوغ هذه الغاية ولكني اعتزمت اقتحامها في شيء من المداورة يساعد طبعي عليه. رأيت المداورة خير من المباشرة في تحريك شيء تركز جداً في نفوس الناس وعقائدهم.... وهكذا أحببت أن يبقى الشعر كما كان من ناحية البحور والروي والأساليب التي أحبها الناس من جهة معرفة اللغة بحق وأن أدخل مقابل الوحدة على القصيدة بدلاً من أن تكون قصيدة متناثرة بأجزائها كل بيت منها لمعنى أو لغاية. فقلْتُ لنفسي سأتعَب من ناحية الشكل والتزام القيود المعروفة. أما من هذه الناحية فسأسير وسيساعد الزمن على تحقيق ما أبغيه).⁽¹⁾

ومن قراءة هذا النص نلاحظ حرص الشاعر على إيصال فكرته في التجديد لأبناء جيله، لكي يواصلوا العمل على إكمال الرسالة التجديدية، داعياً إلى استخراج رحيق شعرهم من زهرات الأقدمين التي لا تزال تفوح بالعبير بين طيات الفكر الإنساني الحديث مع ترك بصمة الشاعر في التجديد، وإلى إضاءة جذوة الشعر من مشاعلم الوهاجة للماعة، فكان لمطران ما أراد فلم يذهب تجديده صرخة في وادٍ بل "وصلى خلفه في هيكل الشعر خلق كثير".⁽²⁾

ويستمر الخليل في دعوته إلى التجديد بعد أن علت به السنون، وهو أكثر إصراراً على تطبيق أفكاره في الشعر فيقول في إحدى مقالاته في مجلة الهلال: ((والآن بعد أن علت سني، وطال مدى اختياري أريد التجديد أكثر مما في كل آن، أريده ولا أكفيه، ولكني أشيئ له بوارق تدل على ملامحه الكبرى من وراء مجهودات طائفة تتكاثر يوماً بعد يوم، وطائفة من النابيين الجارين على آثارهم في مصر وفي سائر الوطن العربي الكبير)).⁽³⁾

نرى رغبة الخليل في التجديد تزداد كلما طال به العمر وكلما تقدم الزمن وهذا يبين صحة منهجه الذي اختطه للتجديد في الشعر فما كان يدعو إليه منذ نعومة أظفاره ولقي من دونه الرفض والصد هاهو يتحقق كلما تقدم الزمن، فظهرت حركات أدبية حاملة شعلة التجديد كالديوان وجماعة المهجر وأبولو (وما حركة أبولو إلا امتداد لمنهج مطران في التجديد)،⁽⁴⁾ فهو يقول في مجلة الهلال عام 1933 معلناً رأيه في الشعر العربي ومبيناً ما بذله من جهد في سبيل التجديد قائلاً:

((أردتُ التجديد في الشعر منذ نعومة أظفاري، ولقيت دونه ما لقيت من عنت ومناوأة، وليس هنا محل وصف للآلام التي عانيتُها، ولا البواعث التي انبثقت منها نوازع الذين حاولوا قطع السبيل عليّ بضع سنين. أردتُ التجديد في الشعر، وبذلتُ فيه ما بذلتُ من جهد عن عقيدة راسخة في نفسي، وهي أنه - أي التجديد - في الشعر كما في النثر شرط لبقاء اللغة حيّة نامية. على أنني اضطررتُ مراعاةً للأحوال التي حفت بها نشأتني ألا أفاجئ الناس بكل ما يجيش بخاطري...)).⁽⁵⁾

نعم، لقد كان خليل مطران رائداً من رواد التجديد في الشعر العربي الحديث وقد اعترف أكثر النقاد والدارسين العرب ممن عاصروا مطران والذين جاءوا بعده بريادته لحركة التجديد في الشعر العربي الحديث. وهذا ما تطرق إليه الدكتور قطوس والذي يرى أن مسألة زعامة مطران للنقاد المصريين المحدثين قد ظهرت خلال الصراع بين العقاد وجماعة أبولو ما بين عام (1933-1934).⁽⁶⁾ وأول من قال بهذا (حسن فرحات) الذي قال في مقالة له في مجلة أبولو: ((لقد كان شكري زعيم مدرسة جديدة انبثقت من شعر مطران، ولما هبط مطران وادي النيل، بدأ عهد جديد في تاريخ الأدب المصري)). وفي العام التالي أعاد كاتب آخر وهو محمد عبد الغفور الرأي نفسه مؤكداً أن رسالة مطران الرومانسية قد غدت المدرسة

(1) خليل مطران: مجلة الطريق، المجلد الرابع، العدد 14 : 3.

(2) وجوه ومرايا : 305.

(3) أريد التجديد، خليل مطران، مجلة الهلال 1933 : 11.

(4) الرفض في الشعر العربي المعاصر : 362.

(5) أريد التجديد، خليل مطران، مجلة الهلال، نوفمبر (تشرين الثاني) 1933 : 10.

(6) ينظر: وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث : 57.

الشعرية الجديدة وجيلاً كاملاً من الشعراء. كما أصدر مختار الوكيل كتاباً بعنوان (رواد الشعر الحديث) أفرد فيه فصلاً لمطران وآخر لشكري وثالث للعقاد. إذ يرى الوكيل أن العقاد وشكري والمازني كانوا أتباعاً لمطران، وقعوا تحت تأثيره، وإن شعر مطران أول شعر عاطفي يتجلى فيه مبدأ وحدة القصيدة.⁽¹⁾

وبعد ذلك وجه طه حسين خطاباً إلى مطران أكد فيه صحة ما قاله الباحثون مدفوعاً بإعجابه بمطران.⁽²⁾ وقد فضل طه حسين مطراناً على شوقي وحافظ إبراهيم إذ كان يشبهه بأبي تمام ويقول: (إن حافظاً وشوقي وغيرهما من الشعراء يعيشون حول مطران كما كان شعراء العراق والشام يعيشون حول أبي تمام).⁽³⁾

ونحن من خلال هذه الأسطر لا نريد سرد كل ما قيل في زعامة مطران للشعر الحديث فالآراء والمقالات والكتب التي كتبت بهذا الخصوص كثيرة والمهم هنا إثبات حقه في الريادة والذي يراه أكثر الذين تناولوه بالدرس قد بُخس من قبل أغلب الذين درسوا الأدب الحديث.

وبعد هذه المقدمة يجب الوقوف على المظاهر الجديدة التي أسس لها مطران في الشعر العربي الحديث وهي كثيرة نذكر منها:

1. **وحدة القصيدة:** فالقصيدة عنده وحدة كاملة لا يحذف منها بيت ولا يقوم بيت على بيت، وكان البيت في القصيدة العربية وقتها وحدة مستقلة بذاتها. وسوف نفرد مبحثاً خاصاً لهذه الظاهرة في شعر مطران كونها من أهم الظواهر التي اختطها مطران في الشعر العربي الحديث.
2. **الشعر القصصي:** نذكر بعض الأمثلة على شعره القصصي الذي انقسم إلى تاريخي، واجتماعي، قصيدة (نيرون، والجنين الشهيد، الطفلة البويرية، ووفاء، فتاة الجبل الأسود...).
3. **التجديد في شكل القصيدة وأسلوبها:** فقد اشتمل ديوانه على الشعر المنثور أو ما يعرف الآن بـ (قصيدة النثر) وذلك في تأبينه للشيخ إبراهيم اليازجي في جزء ديوانه الأول وسماه (كلمات أسف) وكتب تحت هذا العنوان (شعر منثور)، وربما كانت هذه القصيدة من أوائل القصائد التي كتبت في الأدب العربي فيما يعرف بقصيدة النثر.⁽⁴⁾ والذي يقول فيها:

أطلق عبراتك من حُكم الوزن وقيد القافية
وصعد زفرائك غير مقطعة عروضاً ولا محبوسةً في نظام
قل وقد نظرت إلى الموت وهو قاتلٌ عامد
ما توحيه إليك النفس لدى رؤية إثمه الرائع.⁽⁵⁾

4. **وحدة القصيدة:** فالقصيدة عنده وحدة كاملة لا يحذف منها بيت ولا يقوم بيت على بيت، وكان البيت في القصيدة العربية وقتها وحدة مستقلة بذاتها. وسوف نفرد مبحثاً خاصاً لهذه الظاهرة في شعر مطران كونها من أهم الظواهر التي اختطها مطران في الشعر العربي الحديث.
5. **الشعر القصصي:** نذكر بعض الأمثلة على شعره القصصي الذي انقسم إلى تاريخي، واجتماعي، قصيدة (نيرون، والجنين الشهيد، الطفلة البويرية، ووفاء، فتاة الجبل الأسود...).
6. **التجديد في شكل القصيدة وأسلوبها:** فقد اشتمل ديوانه على الشعر المنثور أو ما يعرف الآن بـ (قصيدة النثر) وذلك في تأبينه للشيخ إبراهيم اليازجي في جزء ديوانه الأول وسماه (كلمات أسف) وكتب تحت هذا العنوان (شعر منثور)،

(1) ينظر: وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث : 57 – 58.

(2) ينظر: المصدر نفسه : 58.

(3) ينظر: الرؤيا الإبداعية في شعر أبو شادي، محمد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت د. ت، د ط : 65.

(4) المختار من شعر خليل مطران : تقديم سمير سرحان ومحمد عناني، مكتبة الأسرة، القاهرة 1999 : 12.

(5) ديوان خليل : 294/1.

وربما كانت هذه القصيدة من أوائل القصائد التي كتبت في الأدب العربي فيما يعرف بقصيدة النثر.⁽¹⁾ والذي يقول فيها:

أطلق	عبرائك	من	حكم	الوزن	وقيد	القافية
وصعد	زفرائك	غير	مقطعة	عروضاً	ولا	محبوسةً في نظام
قل	وقد	نظرت	إلى	الموت	وهو	قاتلٌ عامد
ما	توحيه	إليك	النفس	لدى	رؤية	إثمه الرائع. ⁽²⁾

7. **وحدة القصيدة:** فالقصيدة عنده وحدة كاملة لا يحذف منها بيت ولا يقوم بيت على بيت، وكان البيت في القصيدة العربية وقتها وحدة مستقلة بذاتها. وسوف نفرد مبحثاً خاصاً لهذه الظاهرة في شعر مطران كونها من أهم الظواهر التي اختطها مطران في الشعر العربي الحديث.

8. **الشعر القصصي:** نذكر بعض الأمثلة على شعره القصصي الذي انقسم إلى تاريخي، واجتماعي، قصيدة (نيرون، والجنين الشهيد، الطفلة البويرية، ووفاء، فتاة الجبل الأسود...).

9. **التجديد في شكل القصيدة وأسلوبها:** فقد اشتمل ديوانه على الشعر المنثور أو ما يعرف الآن بـ (قصيدة النثر) وذلك في تأييده للشيخ إبراهيم اليازجي في جزء ديوانه الأول وسماه (كلمات أسف) وكتب تحت هذا العنوان (شعر منثور)، وربما كانت هذه القصيدة من أوائل القصائد التي كتبت في الأدب العربي فيما يعرف بقصيدة النثر.⁽³⁾ والذي يقول فيها:

أطلق	عبرائك	من	حكم	الوزن	وقيد	القافية
وصعد	زفرائك	غير	مقطعة	عروضاً	ولا	محبوسةً في نظام
قل	وقد	نظرت	إلى	الموت	وهو	قاتلٌ عامد
ما	توحيه	إليك	النفس	لدى	رؤية	إثمه الرائع. ⁽⁴⁾

4. **يعتبر مطران مجدد أدب (البلاد) في الشعر العربي:** وهي الحكاية المنظومة المتعددة المقاطع والتي كان يتغنى بها أحياناً.⁽⁵⁾ ومن أمثلة هذا النوع من الأدب قصيدة (الطفلان):

مر	حين	والصغيران	على	ما	وصفنا	من	ودادٍ	وصفاء
كلما	شبا	عن	الطوق	حلا	لهما	ذاك	التصافي	والولاء
وكثيراً	ما	جرى	أن	مثلا	عرساً	جامع	أسباب	الصفاء
مزجا	النفسين	فيه	قبلا	عن	هوى	عف	نقي	وإخاء

(1) المختار من شعر خليل مطران : تقديم سمير سرحان ومحمد عناني، مكتبة الأسرة، القاهرة 1999 : 12.

(2) ديوان الخليل : 294/1.

(3) المختار من شعر خليل مطران : تقديم سمير سرحان ومحمد عناني، مكتبة الأسرة، القاهرة 1999 : 12.

(4) ديوان الخليل : 294/1.

(5) خليل النيل : 21.

ولقد قال لها في السحر أبوها للتلهي بالكلام:
من تريدن شريك العمر؟ فأشارت بيد نحو الغلام (1)

5. اختيار عنوان للقصيدة:

يعد العنوان من أهم العتبات النصية الموازية المحيطة بالنص الرئيسي، حيث يساهم في توضيح دلالات النص واستكشاف معانيه الظاهرة والخفية. فالعنوان هو المفتاح الضروري لسبر أغوار النص والتعمق في شعبه التائه كما أنه الأداة التي يتحقق بها اتساق النص وانسجامه وبها تبرز مقروئية النص وتكشف مقاصده المباشرة وبالتالي فإن النص هو العنوان والعنوان هو النص، وبينهما علاقة جدلية وانعكاسية أو علاقة تعيينية أو إيحائية أو علاقة كلية أو جزئية (2).

أما ظاهرة العنوان في الشعر العربي فهي من الظواهر الجديدة التي تميزت بها القصيدة العربية، إذ كانت القصيدة ولمدة قريبة لا تشتمل على عنوان، إذ كانت تعرف القصيدة من موضوعها أو قافيتها (3) فالحديث يجري مثلاً عن لامية العرب للشنفرى الأزدي، أو ميمية المتنبي في عتاب سيف الدولة، أو معلقة أحد الشعراء كزهير أو الأعشى... وغيرها من التسميات (وهذا التقليد هو الذي جرت عليه القصيدة العربية في عصر الأحياء، فلم يؤلف عن البارودي مثلاً اختيار عناوين لقصائده، ولعل خليل مطران كان من أوائل من أشاع تقليد اختيار عنوان مستقل للقصيدة) (4) وهو التقليد الذي أصبح الآن ركناً أساسياً من أركان القصيدة وهذا ما نجده في ديوان خليل الذي ضمت كل قصائده عنواناً دالاً على القصيدة دلالة ظاهرة أو انزياحية.

وللوقوف عند هذه الظاهرة الجديدة في الشعر العربي عامةً وشعر خليل مطران خاصةً لابد اختيار نموذج من قصائد مطران الذي اشتمل على عنوان، كما يجب معرفة الوظيفة التي أداها العنوان في القصيدة، خاصةً بعد تحديد وظائف العنوان حسب ما حددها جرار جينيت بأربع وظائف هي (الوظيفة التعينية، الوظيفة الوصفية والوظيفة الإيحائية والوظيفة الإغرائية) (5) والذي يهنا في هذه الوظائف هي الوظيفة الإيحائية التي جاءت عليها أغلب عناوين قصائد خليل مطران ذات الطابع الرومانسي، كقصيدة: "المساء، الأسد الباكي، مثال من مرآة، النرجسة وغيرها من القصائد التي يمثل العنوان ملخص عن موضوع القصيدة فعندما نقرأ عنوان القصيدة تتكشف لك خفايا القصيدة وماذا أراد الشاعر من وراء اختيار هذا العنوان لقصيدته.

ومن النماذج التي تمثل هذا النوع من الوظائف قصيدة (مثال في مرآة) وهي إحدى القصائد التي تشكلت منها قصيدة حكاية عاشقين في ديوان خليل والذي يقول فيها:

من بالمنون لواله صبّ

ذاكي الأضالع مقلّق الجنّب

فَنَجُوثُ من ألمي ومن كربّي

ففزعنّ من نفسي إلى ربّي

ليت الرزية فيك أودت بي

في حادث أيام كنت معي

يا منيتي ما كنت بالجزع

(1) ديوان خليل : 62/2.

(2) السيموطيقا والعنونة، د. جميل حمداوي، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد/25 العدد/3، 1997 : 79.

(3) ينظر: بنية القصيدة العربية : 64 وينظر: قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر : 28.

(4) متعة تذوق الشعر : 120.

(5) عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص)، د. عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى 2008 : 86 – 87.

ميتاً بلا أمل ولا طمع

والآن بثُّ مُخلَّدَ الفزع

حيّاً بذكرٍ معاهد الحب⁽¹⁾

إلى أن يقول في الخماسية الأخيرة:

مرآة حُسنٍ كيفما انتقلتُ

كانت لها الدنيا بما اشتملتُ

عنها صَفَتْ مرأتها وخَلَتْ

حتى إذا ما عُوْجِلَتْ فجلتُ

منها ومن أثرٍ بها يُبَي⁽²⁾

لقد اختار الشاعر عنواناً مكثفاً وموحياً لهذه القصيدة، فهو يلخص التجربة التي مرَّ بها خلال الإشارة إلى عنصرها الرئيسي وهما (النموذج والزوال).⁽³⁾ ومع أن التجربة النظرية لمحتوى العنوان تقول أن المحبوبة في الدنيا كالصورة في المرأة وسرعان ما اختفت، فإن التعبير الشعري عن هذا المعنى سواء في عنوان القصيدة أو في خماسيتها الأخيرة جاء وقد تعددت جوانب إشعاعه، فالكلمة الأولى "المثال" يتم اختيارها من بين مجموعة مفردات تعبر عن الطيف الذي لا يمكن الإمساك به، واللغة في هذا المضمار يمكن أن تمدنا بالكثير كالصورة والطيف والخيال والمثال، ولكن كلمة "مثال" من بينها تشف عن معانٍ أخرى فهي تنتمي إلى عائلة "النموذج الأمثل وعالم المثل والتمثال المحكم" وغيرها من التدايعات التي لا تقف بالكلمة عند حدود انعكاس الصورة على جسدٍ مصقول، وإنما تشف عن أبعاد هذه الصورة في نفس رائئها، على أن هذه الصورة المثالية لا تظل طرفاً واحداً وإنما تكتمل دائرتها بانعكاسها على جسم مصقول مجلو. وهذا الحسن الذي كان لم يكن دون صدى وإنما كان العالم المحيط به مرآته التي تجلو محاسنه أينما كان.⁽⁴⁾ وهذا ما نجده في محتوى القصيدة التي قالها بعد أن اشتد المرض على حبيبته فأودى بشبابها.

هذه بعض مظاهر التجديد في شعر مطران وأقول (بعض) لأن هناك أموراً تطرّق إليها مطران في شعره ولكن لن نتوقف عليها. ولربما سيأتي الوقت فيستخرج الباحثون ما كان مكنون في أحشاء ديوان الخليل باعتباره بحر لا ينضب على الرغم من كثرة من بحثوا فيه.

لقد كان الإيمان بالتطور والتغيير والتجديد - سواء في مجال الإبداع الأدبي أم الإبداع النقدي - هو القاعدة والركيزة الأساسية التي انطلق منها مطران في رؤيته النقدية لمستقبل الأدب العربي، وهو مقتنع بحتمية قبول التجديد الذي يعتبره مطران ضرورة عضوية لا محيص عنها، ويؤكد على أن "بوادر التجديد عوامل قوية لصورة رائعة بديعة سيثبتها القبول وسيجعلها درجة من درجات التكامل الذي لا نهاية له في البيان كما في العلم كما في الفن كما في شيء قائم من أشياء الحياة الصحيحة"⁽⁵⁾، ويعترف مطران أن محاولاته التجديدية "مهتد للجديد قبلاً في دوائر كانت ضيقة ثم أخذت بالاتساع وستستمر في الاتساع بحكم العصر وحاجاته والعلم ومقتضياته والفن ومستحدثاته".⁽⁶⁾

كما أن مطران دافع عن مذهبه في التجديد وذلك من خلال حرصه على استمراره وهذا ما أشار إليه طه حسين الذي يرى أن حرصه على التجديد دفعه إلى أن يحض أحمد شوقي وحافظ إبراهيم على التجديد وعلى ترك التقليد ومن خلال هذا تبدو أستاذيته لهما.⁽⁷⁾ كما شهدت مقدمة دواوين تلامذته أحمد زكي أبو شادي وخليل شيبوب وغيرهما دفاعاً وحرصاً

(1) ديوان الخليل : 209/1.

(2) المصدر نفسه : 212/1.

(3) متعة تذوق الشعر : 120.

(4) المصدر نفسه : 121.

(5) التجديد في الشعر مقال لمطران في مجلة الهلال 1933 : 21.

(6) المصدر نفسه : 22.

(7) ينظر: تقليد وتجديد، طه حسين، دار العلم للملايين، بيروت 1970 : 118.

شديدين من الشعر الجديد، ذلك الشعر الذي ظل بعض الناس يلقبونه بالشعر الأعجمي، ولكن إذا أنصفه المعتدلون - كما يرى - أسموه بالشعر العصري لأنهم يراعون أحوال الزمن والبيئة والمعيشة والتحول الفكري في الفرد والجماعة.⁽¹⁾ ففي مقدمته لديوان شيبوب (الفجر الأول) يصف مطران ما يتسم به ذلك الشعر من تميز وجدة يبعث على التشوق لقراءته والاطلاع على محاسنه والكشف عن قيمه الجمالية فيقول: "من يتصفح مثل هذه المجموعة فإنما يتصفحها بشوق المتشوق إلى معرفة نفس الشاعر والتأثر بمؤثراته وبالرغبة الصادقة في استطلاع ما تسنى لذلك القلب الخفاق والروح الخلاق أن يبدع من إشارة أو يجدد من تشبيه أو استعارة، أو يرسل في صفة خاصة من مطلع في الكلام، أو يهيئ من مقطع حلو في ختام".⁽²⁾

وقد شرح مطران رأيه في الشعر العربي من خلال هذه المقدمة وكان مما ذكره في هذه المقدمة، أن الناطقين بالضاد في هذا الأوان فريقان في تصوّر كنه الشعر، أحدهما يراه على المذهب المعروف كما وضع أصله في الجاهلية وعدّل بعض الشيء في صدر الإسلام، ويقصد أنصار القديم. أما الفريق الثاني فيرغب في الحرص على مجارة سائر الأمم من غربية وشرقية غير عربية اللسان عن النوع الذي أثره الفريق الأول من الشعر، محاكاة أو تقليداً أعمى كما يقولون... وديوان الفجر الأول لخليل شيبوب يمثل الاتجاه الثاني.⁽³⁾

ويمثل هذا النقد كان مطران يلقي الأضواء على المذهب الجديد في الشعر وبذلك فتح للأدباء أبواباً جديدة في الأدب وآفاقاً جديدة في النقد وعلمهم إن الشعر لا ينبغي أن يكون تقليداً للقدماء ومحاكاة لهم في رصانة اللفظ وجزالة الأسلوب وروعة النظم مهما تكن مكانة هؤلاء الأدباء، ومهما يعظم حظهم في التفوق والنبوغ، وإنما ينبغي أن يكون الشعر مقتطعاً من الحياة التي يحياها الناس في العصر الذي يقال فيه، وفاتحاً لقرائه وسامعيه آفاقاً جديدة في التصور والحس في الشعور والخيال.⁽⁴⁾ ولا يفهم من هذا أن مطران بدعوته للتجديد كان يسعى لهدم وتقويض القديم بكل ما فيه، بل هي ثورة إيجابية واعية حريصة على التطوير دون بتر العلاقة بالجنور. وتكمن أهميتها بأنها نابعة من ضرورات العصر الحديث ومتأثرة بتيارات أدبية غربية. فقد بدأ مطران من خلال نظريته الشعرية حريصاً على جوهر الأصالة في اللغة وموسيقى الشعر وزناً وقافية في جانب، ومؤمناً في جانب آخر بأهمية المعاصرة ومواكبة الحضارة في جانب آخر.⁽⁵⁾

ومما تقدم يتضح أن لمطران رؤية في التجديد تجمع بين ضرورة نبذ التقليد والابتذال من جانب، ومسايرة العصر ومجارة النماذج المتميزة عند الغربيين من جانب آخر فيقول: "وفي الشعر خصوصاً أريد أن أخرج من الابتذال وأن أغني عن طريق ما طرق ألف مرة، لأعيش به عيشي في زمني وأباري أو أجاري أسمى ما تصنعه قرائح أعظم الأدباء من الأجانب الذين أصبحت على اتصال روحي وذهني دائم بل غير منقطع دقيقة واحدة بيني وبينهم".⁽⁶⁾

فقد كان خليل مطران صفحة من صفحات التجديد في الشعر العربي الحديث مع أنه كان عمودي البناء الشعري من حيث الشكل - أي أنه لم يكتب في الشعر الحر - فقد كان رومانسي الموضوع والصورة الشعرية، ودعوته المبكرة إلى التجديد في بداية القرن العشرين خطت بالشعر خطوات واسعة فشمّل التجديد كل جوانب القصيدة الفنية، فصار تجديداً في الألفاظ والأساليب والمعاني والأخيلة وكذلك في القافية حيث نظم أغلب قصائده على طريقة الموشحات والشعر المرسل وكذلك نظام المقطوعات فقد جدد في أغلب مناحي الشعر ما عدا الوزن فلم يخرج مطران عن الأوزان الشعرية التي وضعها الخليل بن أحمد وهذا ما يثبت تمسكه بالأصول العربية القديمة.⁽⁷⁾

(1) ينظر: التجديد في شعر خليل مطران : 159.

(2) مقدمة ديوان الفجر الأول، خليل شيبوب، دار نيقولا يوسف، الإسكندرية 1921، نقلاً عن خليل النيل وشاعر الشرق : 30.

(3) ينظر: خليل النيل : 31.

(4) ينظر: خصام ونقد، طه حسين، دار العلم للملايين، بيروت، 1979 : 148.

(5) ينظر: الرقص في الشعر العربي المعاصر : 341/1.

(6) مجلة الهلال، عدد نوفمبر 1933 : 47.

(7) ينظر: دراسات في الأدب العربي الحديث ومدارسه، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجبل، بيروت : 322/1.

كما ويلاحظ اختلاف مطران كثيراً عن الشعراء الذين عاصروه والذين جاءوا بعده في تجديده، وتطويره الشعري؛ لأن الأساس الذهني الذي قام عليه تجديده كان (أجنبي الجذور) أي ما استقاه من المدرسة الفرنسية الابتدائية (الرومانسية)، فقد دعا إلى التجديد في مقدمة ديوانه، لكنه لم يطبق الآراء التي دعا إليها كلها، خوفاً من نقادات المحافظين القاسية ولأنه كان يحس بالغيرة في مصر وهذا الإحساس الداخلي أفقده الشجاعة الأدبية وحداً كثيراً من مظاهر التجديد في الشعر. ولهذا بقي مطران في قرارات نفسه غير راضٍ عما حظي به على الرغم من حفاوة مصر به وتسميته بـ (شاعر القطرين)، وموقف طه حسين الإيجابي منه، ومساندة جماعة أبوللو له،⁽¹⁾ فقال:

ماذا يريد الشعر مني أخنى عليه علو سني
هل كان ما ذهبت به الأيام من أدبي وفني⁽²⁾

فما يتمتع بها مطران من شاعرية أكبر من الذي ظهرت في ديوانه بكثير (فالطاقة الشعرية عند مطران سيل عرم دفاق لم ينقطع مجرى منبعه من الصفاء النقي، وتشقق جداوله طرقها فهي منحدر حاملة إلى سهل أخضر، مقبلة ثغور الورد، مفرقة وجهها في ندى أقحوانة بكرأ وباسمينه عزراء. ثم هي مصعدة إلى الصخر الصلب والهضاب الجرد لتبعث فيها الحياة...⁽³⁾).

أما الأستاذ المحاسني فيقول في تجديد مطران: (فأنت إذ تقرأ شعره تحس أن هذا الشعر وإن يكُ عربياً أصيل النظم، مسرداً على الوزن منسوجاً بالقافية، ومحبوكاً بالروي، حاكه صانع عتيق، لكن فيه روحاً تموج فيها نسمات الجدة، بل إنه شعر كحسنا سايبة أطلَّ وجهها بالسحر، ونفخ شعرها بالعطر...⁽⁴⁾).

2. وحدة القصيدة

من المفاهيم النقدية الحديثة التي أُستُخدمت في القصيدة الأوربية على يد الشعراء الرومانسيين. ثم تداوله نقادنا وأدباؤنا العرب نتيجةً للانفتاح الذي شهدته الساحة الأدبية العربية على الثقافات والآداب الغربي وانتشار حركة الترجمة للمؤلفات الأجنبية وتزايد البعثات العربية إلى الأقطار الأوربية.

ووحدة القصيدة من الموضوعات التي شغل بها النقد العربي الحديث، واختلفت الآراء فيها، تسميات ومدلولات، فتارة تكون وحدة الموضوع، وتارة الوحدة العضوية، وأحياناً تطلق عليها تسميات أخرى: الوحدة المعنوية، والوحدة النفسية، والوحدة المنطقية، والوحدة الفنية وغيرها من التسميات. إلا أن أبرز تسمية لهذه الوحدة هي: الوحدة العضوية، التي لاقت الاهتمام الكبير من الدارسين والنقاد العرب فحظيت بمناقشات كثيرة في النقد العربي الحديث.⁽⁵⁾ كما اختلفت الآراء فيها وفي علاقتها بالشعر العربي القديم والحديث، وهل هنالك وحدة في الشعر العربي القديم؟ أم هي ظاهرة جديدة الشعراء العرب المحدثين من الشعر الأوربي. وهذا الاختلاف أدى إلى ظهور تباين في الآراء، فظهرت عدة تيارات نقدية بهذا الصدد. التيار الأول الذي ينفي وجود وحدة في القصيدة العربية، وأن القصيدة العربية القديمة مفككة لا تحتوي على وحدة في تركيبها، وهو ما صرح به مطران إذ قال: (لا ارتباط بين معانيها ولا تلاحم بين أجزائها).⁽⁶⁾ وقد ساند الدكتور محمد مندور مطران هذا الرأي الذي يرى (أن الوحدة العضوية في القصيدة دعوة سليمة من ناحية الفلسفة الجمالية ولكنها لا تكاد تتصور في الشعر الغنائي الخالص الذي يقوم على تداعي المشاعر والخواطر في غير نسقٍ وضعي محدد).⁽⁷⁾

(1) ينظر: التجديد في الشعر الحديث، د. يوسف عز الدين، دار المدى للثقافة والنشر، الطبعة الثانية، 2007 : 39 – 40.

(2) ديوان خليل : 3 / 120

(3) لوحات من مطران، د. خالص عزمي، مجلة الرسالة 1957 : 35.

(4) مطران بين التجديد والحب، زكي المحاسني، مجلة الرسالة 1957 : 9 – 10.

(5) ينظر: بناء القصيدة الفني : 73.

(6) خليل مطران، المجلة المصرية، ع2/1900 نقلا عن النقد الادبي الحديث(هلال):383.

(7) النقد والنقاد المعاصرون : 113.

أما الدكتور غنيمي هلال فقد سانداهم الرأي إذ يقول: ((فليست للقصيدة الجاهلية وحدة عضوية في شكل من الأشكال، لأنها لا صلة فكرية بين أجزائها، فالوحدة فيها - أي القصيدة الجاهلية- خارجية لا رباط فيها إلا من ناحية الخيال لدى الشاعر الجاهلي وحالته النفسية في وصفه الرحلة لمدح الممدوح)).⁽¹⁾ أما أدونيس فيرى أن القصيدة الجاهلية لا تأليف فيها: (ولا تلاحم في أجزائها وليس لها إطار بنائي).⁽²⁾

أما التيار الثاني فهو يثبت وجود وحدة في القصيدة العربية القديمة، ومنهم الدكتور محمد النويهي، الذي قاده اشتغاله النقدي التحليلي على الكثير من النصوص الشعرية القديمة للظفر بما أسماه (الوحدة الحيوية) وقد طبقها في دراسته لقصيدة أبي ذؤيب الهذلي.⁽³⁾

وقد أكد الدكتور محمد الصادق عفيفي وجود الوحدة العضوية في القصيدة القديمة وتهجم على من أنكر وجودها في الشعر العربي القديم. ثم أخذ ينقل النصوص النقدية القديمة التي تثبت أن النقاد العرب حرصوا على تطبيق الوحدة في الشعر نذكر من ذلك استشهاده بنص لابن رشيق القيرواني في عمدته يقول: (ولعل من أصرح النصوص وأقواها في الدعوة إلى الوحدة قول ابن رشيق: "إن القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال بعض أعضائه ببعض، فمتى انفصل واحد عن الآخر، وباينه في صحة التركيب غادر بالجسم عاهة تتخون محاسنه، وتعفي معالم جماله...").⁽⁴⁾

أما الدكتور طه حسين فهو لم يقل بوجود وحدة عضوية في القصيدة الجاهلية فقد ادعى في حديث الأربعاء أن لقصائد الشعر القديم (وحدة معنوية) ودافع عن هذه الوحدة فقال: والذين ينكرون (الوحدة المعنوية) للقصيدة العربية القديمة إنما يدفعون إلى هذا الإنكار لسببين:

أولهما أنهم لا يدرسون الشعر القديم كما ينبغي، والثاني أنهم يقبلون ما يقوله الرواة... في غير تحفظ ولا احتياط ولا تحقيق.⁽⁵⁾

إذن فهناك رفض وقبول لقضية الوحدة في الشعر العربي القديم. ونحن نرى أنه لا داعي لإقحام المصطلحات الغربية على تراثنا الأدبي فإن مسألة وجود الوحدة في الشعر العربي القديم أو خلوها منها لا تنقص من قيمة شعرنا القديم، ومن غير المقبول مقارنة نتاج العصر الحديث بنتاج الأقدمين لأن لكل عصر طريقته بالشعر، وما وصلنا من شعر جاهلي يستحق منا كل الاحترام والتقدير فهو الأساس للشعر الحديث ولا يمكن تصور وجود شعر حديث إلا بالرجوع إلى ما تمتلكه الأمة من تراث شعري يستقي منه الشعراء. هذا مع عدم تغييبنا لأي قراءة للتراث الأدبي القديم سواء أكانت نافية لوجود الوحدة أو مثبتة لها.

فالوحدة العضوية تسمية غريبة عُتيت أول الأمر بالمرسحيات اليونانية وأول من تحدث عنها أرسطو الذي كان يقصد بها ترتيب أجزاء الخرافة أو الحكاية ترتيباً احتمالياً أو ضرورياً، يهدف من ورائه جعل بنية المسرحية أو الملحمة وحدة حية يؤدي بعضها إلى بعض.⁽⁶⁾

وترى الدكتورة حياة جاسم إن منتصف القرن الثامن عشر شهد التحول الأول للوحدة العضوية إلى القصيدة بعد أن كانت الدراسات والنظريات تخص وحدة الدراما في المسرح اليوناني.⁽⁷⁾

ويعود أعظم تحول شهدته مفهوم (الوحدة العضوية) للقصيدة في النقد الأدبي الحديث إلى الفلاسفة وعلماء الجمال الألمان والإنجليز والفرنسيين الذين طوروا مفهوم الخيال وبخاصة (كانت) و(هيجل) والنقاد أمثال كولردج ووردزورث أصحاب المدرسة الرومانسية وصولاً إلى الرمزيين الفرنسيين فنجد (بودلير) يعلن أن أول شرط ضروري لممارسة أي فن

(1) النقد الأدبي الحديث : 374 - 375.

(2) بناء القصيدة الفني : 83.

(3) محمد النويهي ناقدًا، د. طالب السلطاني، دار الأرقم للطباعة، الحلة 2007 : 280.

(4) النقد التطبيقي والموازات، د. أحمد الصادق عفيفي، مكتبة الخانجي القاهرة 1978 : 243.

(5) المصدر نفسه : 245.

(6) ينظر: النقد الأدبي الحديث : 473.

(7) ينظر: وحدة القصيدة في الشعر العربي حتى نهاية العصر العباسي، حياة جاسم، بغداد 1972 : 40.

سليم هو الاعتقاد بالوحدة الكاملة، ومن النقاد الأمريكيين الذين أولوا هذه القضية بالدرس الناقد (دونالد ستوفر) الذي قدم في كتابه (طبيعة الشعر) سبعة مبادئ يجب أن تتحقق في الشعر أهمها مبدأ (الوحدة العضوية).⁽¹⁾

ومن الشكلايين الروس الذين درسوا قضية الوحدة في الشعر نجد (ايخناوم بوريس) و (يوري تيتانوف) اللذين اعتقدا أن وحدة الأثر الأدبي ليس كياناً تناظرياً مغلقاً، بل هي تكامل ديناميكي له جريانه الخاص. ورأيا أن عناصر العمل الأدبي لا ترتبط فيما بينها بعلامة تساوي أو إضافة، وإنما بعلامة الترابط والتكامل الديناميكية.⁽²⁾

أما حديث ت. س. إليوت عن ((المعادل الموضوعي)) في القصيدة فهو - كما يرى الدكتور قطوس - حديث في صميم وحدة القصيدة، فالقصيدة الحقة عند (إليوت) هي تلك القصيدة التي لا تكون نتاج سكب العواطف الذاتية فحسب، وإنما تتكون بعد العثور على معادل موضوعي يتم من خلاله التعبير عن تلك العاطفة من خلال معادلات تستطيع الإحياء بالحالة الفكرية والشعورية الكاملة. وهكذا تصير القصيدة شبيهة بالسيمفونية حين يتخذ المعادل الموضوعي شكل الوحدة الفنية في القصيدة الذي يخلق كياناً جديداً منفرداً يجسم الإحساس ويعادله معادلةً كاملةً دون زيادة أو نقصان.⁽³⁾

وبعد هذه المقدمة عن مفهوم الوحدة العضوية لدى الشعراء والنقاد الغرب لابد من معرفة أصول الوحدة في الشعر العربي الحديث ومتى استخدم هذا المفهوم من قبل شعرائنا ونقادنا؟ وهل أن خليل مطران صاحب الريادة في هذا المفهوم؟ اختلف النقاد والدارسون في تحديد من صاحب الريادة في مسألة الوحدة في الشعر العربي، فمنهم من عدّ الشيخ حسين المرصفي الرائد الأول في العصر الحديث للدراسات التي نظرت إلى أن القصيدة العربية يجب أن تترايط أجزاؤها وتتصل أبياتها حتى لا يمكن تقديم بيت أو تأخير من دون أن يؤثر ذلك البيت في بنية القصيدة.⁽⁴⁾

فقد تحدث (المرصفي) مقرضاً قصيدة البارودي الذي يقول فيها:

تلاهيته إلا ما يجن ضمير وداريت إلا ما ينم زفير

وهل يستطيع المرء كتمان أمره وفي الصدر منه بارح وسعير

فيقول المرصفي: ((انظر هداك الله لأبيات هذه القصيدة فافردها بيتاً بيتاً ثم اجمعها وانظر جمال السياق وحسن النسق فإنك لا تجد بيتاً يصح أن يُقدم أو يؤخر...)).⁽⁵⁾

ويرى بعض الباحثين أن هذا النص يوهم بأن المرصفي فهم الوحدة العضوية والصحيح أنه لم يفهمها، وأن منهجه يتفق ومنهج القصيدة العربية القديمة، حيث كانت منفصلة بعضها عن بعض.⁽⁶⁾ والواقع أن الشيخ المرصفي لم يأت بالشئ الجديد بل كان يردد بعض ما قاله نقادنا القدامى في وحدة القصيدة فأراد إحياء ما في الشعر العربي القديم كما هو شأن البارودي الذي استطاع أن يخلص الشعر العربي من سطوة ما شاع به في العصور المتأخرة من أمور أفقدت الشعر العربي مكانته، إلا أننا لا يمكن إهمال جهد الشيخ المرصفي التنظيري إن كان يقصد من ورائه ترسيخ وحدة القصيدة أو ما جاء إحياء لمفاهيم الشعر العربي القديم. وفي الوقت ذاته لا يمكن عدّه رائداً لوحدة القصيدة، فالريادة تتطلب أن يضع الشاعر أو الناقد منهجه التنظيري ويطبّق فيه آراءه، وهذا ما سنجده عند مطران ومن جاء بعده كأصحاب مدرسة الديوان. وهذا ما أكده أكثر النقاد العرب.

(1) ينظر: وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث: وقد تمّ التصرف بها من: 19 - 28.

(2) ينظر: وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث: وقد تمّ التصرف بها من: 29.

(3) المصدر نفسه: 32.

(4) ينظر: بناء القصيدة الفني في النقد العربي القديم والمعاصر: 73.

(5) بناء القصيدة الفني في النقد العربي القديم والمعاصر: 74، وكذلك وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث: 62، وكذلك النقد والنقاد المعاصرون، محمد مندور: 22.

(6) التراث النقدي قبل مدرسة الجبل، عبد الحي دياب، دار الكاتب العربي، القاهرة 1968: 49

يجمع أكثر النقاد على أن مطران أول من نبه إلى أنه لا يوجد في الشعر العربي وحدة، فيقول الدكتور محمد غنيمي هلال: ((لقد كانت الوحدة العضوية من أوائل معالم التجديد في الشعر العربي الحديث، ومن بواكير مظاهر تأثرنا المحمود بشعر الغرب. وكان خليل مطران أول من نبه إلى أنه لم يجد في الشعر العربي ارتباطاً بين المعاني التي تتضمنها القصيدة الواحدة...))⁽¹⁾ وترى د. الجبوسي: ((أن أحد إنجازات مطران التي غذت عنصراً ثابتاً في الشعر الحديث هو وحدة القصيدة، ففي وقتٍ مبكرٍ بدأ مطران يهاجم افتقار القصيدة التقليدية إلى الوحدة))⁽²⁾. أما الدكتور طه حسين فقد عدّ ما ذهب إليه مطران في قضية الوحدة "ثورة أدبية حقيقية على الشعر الذي تستقل فيه الأبيات وتتأفر وتندابر، ويريد أن تكون القصيدة وحدة ملتزمة الأجزاء، حسنة التأليف فيما بينها".⁽³⁾ أما الدكتور الزبيدي فيرى أن دعوة مطران إلى الوحدة في القصيدة العربية تختلف عن دعوة سابقة (المرصفي) لأنها لم تأتِ إشارة عابرة وبيّنة، بل تحولت إلى نهج أكثر وضوحاً، يطالب به نظرياً - من خلال مقالاته ومقدمة الديوان - ويسعى إلى تطبيقه عملياً في شعره، ومن هنا نرى أنه يكتسب أهمية خاصة في النقد العربي الحديث، لأنه من أوائل من قرّروا الدعوة النظرية لمفهوم الوحدة بالسعي عملياً لتجسيد هذه الوحدة في شعره.⁽⁴⁾ أما الدكتور حياة جاسم فترى أن أول ظهور لاتجاه الوحدة العضوية بصورة صريحة كان في كتابات خليل مطران التي أصدرها في المجلة المصرية وفي مقدمة ديوانه سنة 1908.⁽⁵⁾ وهناك الكثير من الإشارات التي أصدرها النقاد العرب في هذه المسألة لا يسعنا المجال للوقوف عليه. إلا أننا نرى أن مطران يستحق أن يُعد رائداً للوحدة في القصيدة العربية لا لما أصدره في مقالاته النقدية منذ سنة 1900 في المجلة المصرية وفي ديوانه، بل لما جرأ على تطبيقه لهذا المفهوم في قصائده وهو في سن مبكر. (ففي سن الخامسة عشرة من عمره أي سنة 1887 أخرج القصيدة التي صدر بها ديوانه وكانت تحت عنوان (1806-1870) في رسم معركة (بيننا) بين الفرنسيين والألمان).⁽⁶⁾ والذي اعتبرها الدكتور مندور المرأة الصادقة لملكته الشعرية التي يقوم عليها الشعر.⁽⁷⁾ وقد عدّها الدكتور غنيمي هلال شاهداً على القصيدة التي تعتمد على العنصر القصصي التاريخي في وحدتها،⁽⁸⁾ فيقول مطران في مطلعها:

مشّت الجبال بهم وسال الوادي ومضوا مهاداً سرن فوق مهادٍ

يحيدي بهم متطوعين كأنهم عيسٍ ولكن الفناء الحادي⁽⁹⁾

وقد توالى قصائد مطران بالصدور منذ ذلك الوقت معتمدة على الوحدة في موضوعها، ولم تسنح الفرصة لمطران أن ينظر لما طبقه في قصائده إلا عندما أصدر المجلة المصرية عام 1900 في عددها الثاني الذي صدر في يوليو تموز من العام نفسه والذي قال فيه: " لا نجد ارتباطاً بين معانيها - أي الأغراض الشعرية القديمة - ولا تلاحماً بين أجزائها، ولا مقاصد عامة تقام عليها أبنيتها وتوطد بين أركانها، وربما اجتمع في الواحدة منها ما يجتمع في أحد المتاحف من النفائس، ولكن بلا صلة ولا تسلسل، وناهيك عما في الغزل والثناء والشكوى للدهر ووصف الجواد والناقة.... وغيرها من المواضيع التي لا يضمها موضع إلا لتتشتات وتتناكب في ذهن القارئ ذهبت كل مذهب بين السماء والأرض".⁽¹⁰⁾

(1) النقد الأدبي الحديث (هلال) : 381.

(2) الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث : 96.

(3) حافظ وشوقي، طه حسين، مكتبة الخانجي القاهرة 1966 : 11.

(4) ينظر: بناء القصيدة الفني في الشعر العربي القديم والمعاصر : 76.

(5) ينظر: وحدة القصيدة في الشعر العربي حتى نهاية العصر العباسي : 95.

(6) ينظر: محاضرات عن خليل مطران : 9.

(7) ينظر: المصدر نفسه: 36.

(8) ينظر: النقد الأدبي الحديث : 378.

(9) ديوان خليل : 15/1.

(10) خليل مطران المجلة المصرية ع/2 1900 نقلاً عن بنية القصيدة العربية : 80.

من هذا النص يتضح أن مطران يحرص على جعل القصيدة وحدة ترتبط فيها الأبيات وتكون أجزاؤها ومعانيها متلاحمة ومتسلسلة إلى غاية واحدة.

وفي السنة التالية كتب مقالاً في المجلة نفسها معلقاً على قصائد مترجمة لشاعر إيطالي، فيقول: ((قرأنا في المجلة البيضاء الفرنسية قصائد لمحننا فيها أن الأبيات ومعانيها مرتبطة ببعضها ببعض في القصيدة كلها، قصداً إلى غاية واحدة، بخلاف ما عليه منظوماتنا القديمة والحديثة، إلا ما يحاول صاحب هذه المجلة أن يحدثه من الطريقة الخارجة عن المألوف، التي هي أقرب فيما أظن إلى الصواب وأشد تأثيراً في النفوس، وأوفى بمطالب العقول في هذا العصر)).⁽¹⁾

إن فخليل مطران من أوائل الأدباء العرب الذين لاحظوا النمو العضوي في القصيدة الأوربية - وهذا يرجع على ثقافته الأجنبية الواسعة - وأراد أن يطبقها في المنظومات الشعرية العربية بعدما أحس افتقار شعرنا لهذه الوحدة، وهذا ما يجعلنا نقول أن مطران جعل وحدة القصيدة أساساً من أسس مذهبه في التجديد، فهي ليست عرضاً طارئاً وإنما هي قيمة فنية أصيلة، فوضّحها وهو يخطط لنفسه منهجه الفني الذي خالف فيه نظام القصيدة التقليدي الذي جعل البيت وحدة قائمة بذاتها، ويتيح للشاعر أن يجمع في قصيدته الواحدة مختلف الموضوعات. وهذا ما رفضه مطران الذي أراد أن يقيم بنيان القصيدة العربية على أساس مخالف لتراث طويل في مفهوم الوحدة في القصيدة العربية، فيقول الدكتور أحمد عبد المعطي حجازي:

((لقد نسف مطران فكرة البيت المفرد نفساً في عدد كبير من قصائده، وكان أول شاعر عربي يحقق بوعي وإدراك وحدة القصيدة)).⁽²⁾

ولقد تبلورت فكرة وحدة القصيدة بشكل نهائي سنة 1908 عندما أصدر ديوانه وقدم له ببيانه الموجز والذي يصف فيه شعره كإنموذج تحققت فيه الوحدة، فيقول في مقدمة ديوانه: (هذا شعر ليس ناظمه بعيد. ولا تحمله ضرورات الوزن والقافية على غير قصده. يقال فيه المعنى الصحيح، باللفظ الفصيح. ولا ينظر قائله إلى جمال البيت المفرد ولو أنكر جاره وشاتم أخاه ودابر المطلاع وقاطع المقطع وخالف الختام. بل ينظر إلى جمال البيت في ذاته وفي موضعه، وإلى جملة القصيدة في تركيبها وفي ترتيبها وتناسق معانيها وتوافقها).⁽³⁾

لقد اتسمت دعوة مطران لوحدة القصيدة العربية بالجدّة والثورية، لأنها جاءت في وقت كان النظر إلى جمال البيت في ذاته ما يزال نظرة نقدية سائدة والخروج عنه يعد خروجاً عن أصول الشعر العربي. كما أنها كانت دعوة نظرية وتطبيقية في الوقت نفسه، ففي الوقت الذي كانت تصدر به مقالات مطران الداعية لضرورة اشتغال القصيدة العربية على وحدة في الموضوع وتماسك الأجزاء في القصيدة الواحدة. كان هناك تطبيق حقيقي لهذه الوحدة في الكثير من قصائد مطران. إلا أن هذه الوحدة تباينت من قصيدة لأخرى، فهناك قصائد اشتملت على الوحدة العضوية فبدت وكأنها كائن حي له أجزاء متناسقة تتنم في جسم واحد. ولم تقتصر قصائد مطران في وحدتها على الوحدة العضوية، بل كانت هنالك قصائد تحتوي على وحدة الموضوع. ووحدة تقوم على أساس الغرض القصصي، ووحدة نفسية، وأخرى فنية.

ولدراسة أنواع الوحدة في قصائد مطران، يجب تحديد ما اشتملت عليه تلك القصائد من وحدة، وذلك حسب المفهوم الحديث لوحدة القصيدة في الشعر العربي، وهي كالاتي:

1. الوحدة العضوية:

من القضايا النقدية الكبرى التي استحوذت على ساحة النقد الأدبي الحديث، إذ قامت العديد من الدراسات حولها فظهرت الكثير من الآراء بها لما لها من دور كبير في حقل النقد الأدبي يرجع إلى الأدب الغربي من حيث الاشتغال

(1) خليل مطران المجلة المصرية 1901 ع/ الخامس عشر، أب، نقلاً عن وحدة القصيدة في النقد العربي الحديث : 68، والثابت والمتحول : 85/4.

(2) خليل مطران، حجازي : 23.

(3) ديوان الخليل : 9/1.

والمصطلح. أما في الشعر العربي فقد تبلورت في الشعر الحديث وخصوصاً في بداية القرن العشرين الذي شهد فيه الأدب العربي عامة والشعر خاصة تحقيق طفرة نوعية في الامتزاج الثقافي والأدبي والحضاري العالمي. أما في الشعر العربي القديم فقد اختلف النقاد في مسألة وجودها، كل حسب قراءاته النقدية للتراث الشعري العربي فتباينت الآراء فيها. والوحدة العضوية ذات (كيان حي نام، ونموها تدريجي عفوي يشبه نمو الأجسام الحية، وهو ناشئ عن قوة مركزية داخلية تصدر من باطن الكائن الحي، وتتحرك في اتجاه الأطراف والأعضاء من خلال دفعات تلون النواحي والأجزاء بلون واحد، وهي وحدة وظيفية، فلكل عنصر وظيفة غير منفصلة عن وظائف العناصر الأخرى وينجم عنها تكامل العمل ونموه وتوضيحه).⁽¹⁾

كما أنها وحدة تركيبية ناجمة عن تعدد العناصر والمستويات والعلاقات وتفاعلاتها فهي تقوم بصهر عناصر البناء في القصيدة التي تتحل بعضها في بعض،⁽²⁾ فهي كما يقول (كروتشه): (إن الفكرة تتحل بكاملها في التصور، كانهلال قطعة السكر التي تذوب في قدح الماء، فتبقى فيه، وتظل تفعل في كل ذرة من ذراته، ولكن لا يمكن أن يُعثر عليها في صورة قطعة من السكر).⁽³⁾

أو هي كما يذهب كوليرج: (أشبه بالشجرة في نموها وتصاعدها).⁽⁴⁾ أو كما يذهب الدكتور النوبهي الذي يرى أنه يجب (أن يكون بين موضوعاتها انسجام في العاطفة المسيطرة، وفي الاتجاه المركزي نحو حقائق الكون وتجارب الحياة، والشاعر يحقق هذه الوحدة في بنائه لقصيدته بأن يرتب موضوعاته ترتيباً يقوم على النمو المطرد بحيث ينشأ أحدها من سابقه نشوءاً عضوياً ويقود إلى لاحقه بالطريقة نفسها).⁽⁵⁾

من هذه النصوص نفهم أن الوحدة العضوية هي جزء حيوي داخل العمل الشعري ولا يمكن إقحامه على ذلك العمل بل هي داخلة في مضمون القصيدة تعمل على ربط أجزاء ذلك العمل لتجعل منه كائناً ينمو كلما تقدم ولا يمكن فهم الوحدة العضوية أو الإحاطة بها إذا اقتطعنا جزءاً من القصيدة فهي تتجلى في النص الكامل أكثر من تجلها بالنصوص المقطعة، لأنها ترافق العمل من أوله إلى آخره. وهذا ما لا يمكن تطبيقه في الشعر الغنائي الذي ينتقل من غرضٍ لآخر في قصيدة واحدة.

ويرى الدكتور غنيمي هلال إن الوحدة العضوية مصطلح غربي وقد وصل إلى الشعر العربي الحديث نتيجة تلاقي الثقافة العربية مع الثقافات الأوروبية. فعدها من الآثار المحمودة في الشعر العربي الحديث، وأن خليل مطران أول من نبه إلى ضرورة وجودها في الشعر العربي وذلك لعدم وجود ارتباط بين المعاني التي تضمنتها القصيدة العربية.⁽⁶⁾

ويعد خليل مطران من أوائل الشعراء العرب الذين طبقوا مفهوم الوحدة العضوية في شعرهم، والشواهد على ذلك كثيرة إذ حفل ديوان الخليل بالنماذج الرائدة من القصائد التي طبق بها هذا المفهوم، فترى فيها ارتباط وتناسق يعمل على ربط البيت بالآخر فهو لا ينظر (إلى جمال البيت المفرد ولو أنكر جاره وشاتم أخاه.... بل ينظر إلى جمال البيت في ذاته وفي موضعه، وإلى جملة القصيدة في تركيبها وفي ترتيبها وفي تناسق معانيها وتوافقها).⁽⁷⁾

ومن الشواهد على وجود الوحدة العضوية في شعر مطران قصيدة (وفاء، وبدر وبدر، والمساء، ومشكاة بيني وبين النجم وغيرها...). ففي قصيدة (وفاء) نرى أن هناك بناءً هرمياً يتسلسل فيه الحدث وينمو بعضه من بعض فالمقدمة التي يستهل بها الشاعر القصيدة تضيف إلى النتيجة وصل إليها العاشقان، حيث يضحى العاشق بحياته وفاءً لحبيبته التي وافاها الأجل بعد اشتداد المرض بها، وهذا ما أشار إليه الشاعر في مطلع القصيدة فقال:

(1) بنية القصيدة العربية المعاصرة : 310.

(2) المصدر نفسه: 310.

(3) المصدر نفسه : 310.

(4) الخطيئة والتكفير : عبد الله الغدامي جدة، 1985 د. ط : 116.

(5) الشعر الجاهلي (منهج في دراسته وتقويمه) الدار القومية للطباعة والنشر القاهرة: 435.

(6) ينظر: النقد الأدبي الحديث : 381.

(7) ديوان الخليل : 9/1.

أشيري إلى عاصي الهوى يتطوع ونادي المني تقبل عليك وتسرع
أفقرًا فتاة الزوم والحسن مغنم؟ وطهرًا وهذا العصر عصر تمنع
إلى كم تطوفين الربوع تسولًا تبيعين صوت العود للمتسمّع
لقد كان عهدًا للفضيلة وانقضى وأبدع هذا العهد أمرًا فأبدعي⁽¹⁾

فنرى أحداث هذه القصيدة بعد هذه المقدمة تنمو وتتسارع فتكمل الأجزاء بعضها الآخر، حتى إذا ما يصل إلى المقطع الأخير نرى تزايد القوة الرابطة للأبيات بحيث يصعب اجتزاء بيت من المقطع الذي يصور فيه الحبيبة وهي تصارع الموت وتوصي زوجها بأن يعيش سالماً وينعم بحياته بعدها، فيأبى العيش في الحياة بعدها فيقول الشاعر في ذلك:

فأصغى إليها وهو يشهد نزعها وينزع في آلامه كل منزع
وقال: أباي الله الخيانة في الهوى فإن لم أمث بالعهد فلا تطوع
فيا بهجة البيت الذي هو بعدها كدارس رسم فاقد الأنس بقق

ويا زهرة الحب التي بذولها ذبول فؤادي الناشئ المترع
لئن تنزلي دار الفناء وحيدة فلا كان ملبي في الهوى قلب أروع
وإن عُدْتُ فيمن شيعوك فلا يكن بموتي لي من صاحب ومشيع⁽²⁾

حتى يصل الشاعر إلى ختام القصيدة فيصور لنا تلك النهاية أروع تصوير، حيث يختتم هذه القصة بأسلوب درامي إذ يصل إلى النهاية بعدما استوفى المقدمة وتصاعد الأحداث والعقدة ثم الحل. فنرى نماذجاً في أبيات الخاتمة وهو متصل بأبيات المقدمة وهذا هو النمو العضوي للأحداث داخل القصيدة الواحدة فيقول:

ولما أجاب داعي البين موهناً أجاب كما شاء الوفاء وما دُعي
أصابْتُ سِهامُ اليأس مقتل قلبه فما نُعيت حتى على إثرها نُعي

على أنها الدنيا: اجتماع وفرقة وتخلّف دار البين دار التجمع⁽³⁾

فنرى في القصيدة الأبيات لا تأتي متتافرة مع التي سبقتها أو تلتها بل تأتي متممةً لنغم الأبيات السابقة وممهدةً للاحقة وهذا ما أشار إليه أصحاب الديوان عند تعريفهم للوحدة العضوية.

(1) ديوان الخليل : 105/1.

(2) المصدر نفسه : 110/1.

(3) ديوان الخليل: 110/1.

فالوحدة العضوية كما يصفها العقاد: (يجب أن تكون القصيدة في الوحدة العضوية عملاً فنياً تاماً يكمل فيه تصوير خاطره أو خواطر متجانسة، وكما يكمل التمثال بأعضائه والصورة بأجزائها واللحن الموسيقي بأنغامه، بحيث إذا اختلف الوضع أو تغيرت النسبة أخل ذلك بوحدة الصنعة وأفسدها، فالقصيدة الشعرية كالجسم الواحد الحي، يقوم كل قسم منها مقام جهاز من أجهزته، ولا يغني عنه غيره في موضعه)⁽¹⁾، وهذا ما نجده في قصيدة (بدر وبدر) لمطران فإنك لا تستطيع اقتطاع أحد أبياتها ولا استبدال الأول بالثاني وهكذا فيقول:

حسنا	لكن	نفور	بادٍ	عليها	الفتور
إذا	رنت	غار	منها	مُنَى	النفوس
تطير					
وإن	تمس	فإليها	في	الحيِّ	عينٌ
					وحوُرٌ ⁽²⁾
كما يقول في قصيدة المساء:					
ولقد	ذكرتك	والنهار	مودعٌ	والقلب	بين
					مهابةٍ
ورجاءٍ					
وخواطري	تبدو	تجاه	نواظري	كلمى	كدامية
					السحاب
إزائي ⁽³⁾					
والدمع	من	جفني	يسيلُ	مشعشعاً	بسنى
					الشعاع
الغارب					المترائي
والشمس	في	شفقٍ	يسيل	نضاره	فوق
					العقيق
على					ذرىً
سوداءٍ					
مرّت	خلال	غمامتين	تحدراً	وتقطرت	كالدمعة
					الحمراء
فكان	آخر	دمعة	للكون	قد	مزجت
					بآخر
أدمعي					لرثائي
وكأني	آنست	يوماً	زائلاً	فرأيتُ	في
					المرآة
كيف					مسائي ⁽⁴⁾

فنرى في هذه القصيدة وحدة الصورة والإحساس بالحزن وتأجج العاطفة. أما في قصيدة (مشاكة بيني وبين النجم) نرى تجلي الوحدة العضوية فيها من خلال هيمنة إحساس واحد ورؤية نفسية واحدة على القصيدة كلها وهو بث الشكوى للنجم الذي يرى فيه الرفيق والصديق الوفي، وهذه القصيدة تطبيق حي لمفهوم الوحدة العضوية عند الشاعر الرومانسي فقد استعان مطران بالطبيعة لتوضيح صورة الألم والعشق والسهد الذي يعيشه، فقد امتزجت مشاعره الإنسانية مع الطبيعة في هذه القصيدة فهو يرى (النجم) شخصاً يشاركه عواطفه ومشاعره، (ومن هذا التوحد بين الصور الشعرية والطبيعة تظهر الوحدة العضوية التي تربط القصيدة كلها، فالصورة الشعرية هي الأساس في إظهار الوحدة العضوية، فإذا اضطربت

(1) الديوان في الأدب والنقد، العقاد والمازني : 130، نقلاً عن بناء القصيدة الفني : 78.

(2) ديوان الخليل : 23/1.

(3) ديوان الخليل : 146/1.

(4) المصدر نفسه : 146/1.

الصورة الشعرية أدى اضطرابها إلى تفكك في الوحدة العضوية⁽¹⁾. فالوحدة العضوية كما يرى الدكتور العشماوي (ما هي إلا وحدة الصورة التي هي وحدة الإحساس أو هيمنة إحساس واحد على القصيدة كلها)⁽²⁾ فيقول في هذه القصيدة:

يَهيمُ هيامي من وجده ويهربُ من مهده مهري
ونجتأُ هذا الفضاء رحيباً فأما بنا فهو لم يرحبُ
إذا سرتُ بحراً أراه به أنسي عن جانب المركب
وإن سرتُ براً يجاري خطاي ففي الشرق أنا وفي المغرب⁽³⁾
ويتوحد في إحساسه - في المقطع الأخير من القصيدة - مع النجم لأنهما يشتركان بالمصير نفسه كما يقول:
وبي مثل ما بك من شاغلٍ ولي مثل ما لك من مأربٍ
فتاة كصوغ الضياء إليها تناهت منى قلبي الموصبِ
من الحورِ دَانْ فوادي بها ووحدّها الحبُّ في مذهبي
فإن كنتَ يا نجمُ طالعتها وقد سقرتُ لك في مرقبِ
فأنتَ إذن في الهوى عاذري ولست لسهدي بمستغرب⁽⁴⁾

2. الوحدة التي تقوم على العنصر القصصي:

وهذا النوع من الوحدة أكثر الأنواع استخداماً في شعر خليل مطران ويمكن تقسيمه على نوعين هما:

أ. وحدة القصص التاريخي:

والتي لا يكتفي الشاعر بسرد الحوادث المرتبة ترتيباً زمنياً بل يلجأ إلى ترتيب الحوادث بعضها على بعض في تسلسلها الطبيعي، وإن ظل التاريخ بعد ذلك صدى هذه الوحدة⁽⁵⁾ وأمثلتها كثيرة في ديوان الخليل نذكر منها ما اتفق عليه أكثر النقاد في دراستهم هذا النوع من الوحدة وهي قصيدة (1806-1870) التي صوّرها بها معركة (بينا) والتي حدثت بين فرنسا وألمانيا، أما القصيدة الثانية فهي (الطفلة البويرية) وهناك شواهد أخرى مثل فتاة الجبل الأسود، ونيرون وغيرها من القصائد التي نظمها لحادثة وقعت في التاريخ. يقول مطران في قصيدة (1806-1870):

مشت الجبال بهم وسال الوادي ومضوا مهاداً سرن فوق مهادٍ

(1) قضايا النقد الحديث : 50.

(2) المصدر نفسه: 49.

(3) ديوان الخليل : 29/1 - 30.

(4) المصدر نفسه: 30/1.

(5) ينظر: قضايا النقد الحديث : 44، وينظر: النقد الأدبي الحديث : 378.

يُحدي	بهم	متطوعين	كأنهم	عيسٌ	ولكن	الفناء	الحادي
لله	يومٌ	قد	تقادم	عهدهُ	فيها	وظلٌ	يروع
كل	فؤادٍ						
يومٌ	تجفُّ	لذكره	أنهارها	خوفاً	ويجري	قلبٌ	كل
جماد							
وإذا	قرأنا	وصفه	فكانهُ	بدمٍ	زكيٌ	لا	بمدادٍ
ونكاد	نسمع	للقنال	رويةٌ	ونرى	الفوارس	في	لقاً وطرادٍ ⁽¹⁾

يستهل الشاعر قصيدته برسم لوحة واسعة للجيش المتدفقة من فرنسا وبروسيا إلى معركة (بيننا)، ويصف مندور هذا الاستهلال باستهلال موسيقي أو يراه بافتتاحية تهيي الجو وتوجه الخيال والإحساس، أو كما يبدأ المصور لوحته بالأرضية التي تحدد الإطار واللون النفسي.⁽²⁾ وبعد رسم صورة الجيش في ساحة المعركة ينتقل إلى جو المعركة وكأنه يراقب عن كثب ما يحدث هناك، فينتقل إلى وصف جيش بروسيا (ألمانيا) قائلاً:

لبروسيا	في	أرض	يانا	عسكر	حجر	شديد	البأس	وافي	الزاد
وخيامه	في	الأفق	مائلة	على	ترتيب	سلسلة	من	الأطواد	
نفرت	طلائع	خيله	منذ	الضحى	تترقب	الأعداء	بالمرصاد		
فأتوا	كما	يجري	الأتي	مشبعاً	في	غير	مجرى	مائه	المعتاد

نلاحظ في هذه الأبيات المترابطة والمتسلسلة روعة الوصف والتصوير الذي خلقه تجانس الأبيات فلو حدث تقديم في أحد هذه الأبيات لتشوهت الصورة التي رسمها الشاعر لجيش بروسيا في تلك الموقعة بصورة المتأهب وهو ما يرسمه من حركة في طلائع الخيل التي نفرت منذ الضحى تترقب الأعداء. وعندما ينتهي من وصف جيش بروسيا ينتقل إلى وصف نابليون وجيشه:

وكان	(نابليون)	في	إشرافه	علمٌ	على	علم	الزعامة	باد	
المجدُ	رهنٌ	إشارة	بيمينه	والنصر	بين	يديه	كالمنقاد		
والفخر	في	راياته	متمثلٌ	وطلائع	العقبان	في	تردادٍ ⁽³⁾		

(1) ديوان الخليل : 15/1.

(2) ينظر: محاضرات عن خليل مطران : 37.

(3) ديوان الخليل : 16/1.

وبعد وصف الجيش الفرنسي والألماني يصور الشاعر بدأ المعركة باستقبال الألمان لجيش نابليون وإلى هنا لا يمكن تقديم بيت على آخر فالقصيدة عبارة عن سرد متسلسل ومنتظم للأحداث إلى أن يصل إلى أن الألمان سيثأرون من الهزيمة التي لحقت بهم عام 1806، فيصلون باريس ويثأرون لموتاهم وذلك في عام 1870 فيقول:

يا خجلة الأحرار من موتاهم يثوون حيث المالكون أعادي

فاستعصموا بالصبر ثم تكاتفوا وتحرروا من رق الاستعباد

وتأهبوا للثأر والأحقاد في أكبادهم كالبيض في الأغمار

ثم يصل إلى ختام القصيدة فيقول:

واستفتحوا باريس فاستوفوا بها أوتارهم وشفوا صدى الأكباد

كل بمساعه يفوز ومن ينب عنه الحوادث لم يفز بمراد (1)

أما قصيدة الطفلة البويرية فيقول فيها الشاعر:

(أدما) فتانة لعوب خفيفة ما لها قرار

كل مكان تكون فيه يلقه وثها مرار

كانها طائر حبيس في قفص يبتغي الفرار (2)

فهذه الأبيات عبارة عن مقدمة لقصيدة قصصية صور فيها حالة أبناء شعب البوير عندما تعرضوا للاحتلال البريطاني، ويصور حالة الأب والحزن الذي يعتريه لمقتل أبناء شعبه واحتلال وطنه. فنرى تسلسلاً وتناسقاً في الأحداث بحيث يصعب فصل بيت عن الأخرى:

وليلة باتها أبوها مسهداً فاقد اضطبار

رأته فيها كثير غم يبدو على وجهه اصفرار

يجثو على مهدها ويبكي بأدمع ذرف حرار

وينثي حائراً جزوعاً يمضي ويأتي بلا اختياز

وأبصرت أمها عبوساً يشوب آماقها احمرار (3)

(1) المصدر نفسه : 18/1

(2) ديوان الخليل المصدر نفسه: 162/1

(3) المصدر نفسه: 162/1

وإذا نظرنا إلى هذا المقطع الذي يصور به الشاعر الطفلة وقد أرخى المساء عليها سدوله نجد من المستحيل الفصل فيه من حيث الشكل والمعنى:

حتى	إذا	ما	المساء	أمسى	وانسدل	الليل	كالستار
جثت	على	مهداها	بما	لم	تعهد	عليه	من الوقار
شبه	ملاك	أغر	باك	عليها	سيما	الانكسار	
تدعو	وما	لُفَّتْ	ولكن	علمها	الحرز	الابتكار:	
((يا	أرحم	الراحمين	يا	من	يحمي	ضعيفاً	به استجار
أنصر	أبي	وانتقم	لقومي	ولا	تُبَح	هذه	الديار)) (1)

ب. وحدة القصص الاجتماعي:

يتحقق في هذا النوع وحدة قصصية تشبه الوحدة في المسرحية فتكون وحدة القصيدة مبنية على اعتبارات فنية تلحظ في بنية القصيدة العامة، فالقصيدة في هذه الوحدة تكون مؤلفة من أجزاء تتعاون جميعها في أحداث الوحدة العامة للقصيدة، ويلحظ القارئ أن القصيدة تتقدم في التصوير شيئاً فشيئاً في حركة نامية كما هو الحال في المسرحية، كما يلحظ القارئ كذلك أن الشاعر لا يشرح فكرة ثم يعود إليها، وهذا يتطلب تفكيراً من الشاعر في بنية القصيدة على أنها وحدة ظلت أجزاء مترابطة قبل البدء في نظمها. (2)

ومن الأمثلة على هذا النوع من الوحدة في شعر مطران، قصيدة (فنجان قهوة، والجنين الشهيد ووفاء) إلا أنني أكتفي بالوقوف على تفاصيل قصيدة (فنجان قهوة) والتي قدم لها الناظم بعبارة: ((حديث واقعة جرت في قصر ملك مستبد)). ولتطبيق هذه الوحدة على قصيدة (فنجان قهوة) وجدت من الأجدر بي أن أقسم هذه القصيدة على خمسة مشاهد وكأنه عملٌ مسرحي، والمشاهد كالتالي:

المشهد الأول: ينقلنا الشاعر إلى قصر الملك ليوضح لنا حقيقة ذلك الرجل عابد الشهوات وكيف أنه رغم كثرة الحرس من حوله إلا أنه يخشى أشباح قتلاه، كما ويخبرنا كيف لمحت الفتاة الحارس وأحبته وكيف عالجها الغرام معالجة حيرة وسُهد وقلق فيقول:

البحر	ساج	والسكينة	سائدة	والليل	داج	والمدينة	راقدة
غمر	الظلام	هضابها	وجبالها	وقلاعها	وصروحها،	فأزالها	

إلى أن يقول:

تلك	الخطي	في	الهضبة	السماء	كانت	خطي	إنسيّة	حساء

(1) المصدر نفسه : 164/1.

(2) ينظر: النقد الأدبي الحديث (هلال) : 383، وكذلك قضايا النقد الحديث : 45.

بنّت	المليك	المستبد	العاتي	العابد	الشهوات	واللذات
فيصل إلى لقاء الفتاة بالجندي:						
جفت	السرير	إلى	مكان	خالي	من	أعين
لللقاء	جندي	جميل	المنظر	عالي	المكانة	أريحي
رأس	الحماة	إصرح	ذاك	العاهل	ليلاً	وحارس
					رأسه	من
					غائل ⁽¹⁾	

وفي **المشهد الثاني** يجعلنا الشاعر أمام الحوار الذي دار بين الفتاة وظئرها وهو حوار مسرحي، ينطلق من أعماق النفس البشرية ويبين خوالجها وآثارها على حياة الإنسان وطاقاته الجسدية والفكرية.

أما **المشهد الثالث**، والذي تجرأت فيه الفتاة أن تكتب رسالة وترسلها إلى ذلك الجندي عن طريق العجوز التي رفضت بادئ الأمر هذه الفكرة ونصل إلى المشهد الرابع حيث اللقاء. وفي هذا المشهد يجمع لنا الشاعر بين الخوف والأمل على وجوه العاشقين فيقول:

تختال	في	أثوابها	السوداء	عن	قطعة	تمشي	من	الظلماء
طوراً	تضل	وتارة	تتعثر	وفؤادها	متفرغ	متطير		
وتكاد	إن	لمحت	إشارة	نور	تتحلّ	مثل	غياهب	الديجور
لكنّ	ذاك	الخوف	لم	ينجرد	من	لذة	الشيء	الذي
					لم	يعهد		

أما **المشهد الخامس** وهو **المشهد الختامي**، فقد أبصر الملك السهران ما قد جرى في هضبة البستان، فاستقدم الحارس وأخذ يلاطفه ملاطفة خبيث ولؤم فيقول:

ما	هكذا	يا	أصدق	الأعوان	شأن	الشجاع	مصاهر	السلطان
سبق	الجِمام	إلى	العروس	فنالها	وأخذت	منها	ظلّها	وخيالها
لكن	رأيتك	سامي	الأعراض	كلّفا	بصوت	طهارة	الأعراض	
وجزاء	هذي	الخلة	الإكرام	فاجلس	وحادثني	ولا	استعظام	

إلا أن إكرام الملك له كان فنجان من القهوة الممزوجة بالسم القاتل:

فتناول	الفنجان	ثم	تقطنّا	لمقال	سيده	وأدرك	ما	عنى

واختار	في	الكرسي	جلسة	مالك	لا	جلسة	العبد	المروع	الهالك
مترشفاً		فنجانه	متمهلاً	كترشف	السكير	كأساً	من	طلا	
حتى	إذا	اشتدت	به	الأسقام	وتقسمت	أحشاءه		الآلام	
رمز	المليك	فرن	خلف	ستار	نغم	جرى	بيد	على	أوتار
مزج	من	الأحزان	والأفراح	مرد	كمزج	السم	في	الأقداح ⁽¹⁾	

مما تقدم نستنتج أن محاولة مطران في فهم وحدة القصيدة تعد محاولة رائدة في حدود مطلب الترابط العضوي والفني بين أجزاء القصيدة تستحق منا كل العناية والاهتمام في مسيرة تطور مفهوم الوحدة في نقدنا الحديث. فالقصيدة العربية وإلى وقت متأخر من القرن العشرين لم تكن تعرف الوحدة وهذا ما أشار إليه الدكتور مندور في كتابة (الشعر المصري بعد شوقي) عندما درس نماذج مفككة من الشعر العربي الحديث مثل قصائد (علي الجارم) وخاصة في القصيدة التي ألقاها في المؤتمر الطبي الذي عقد في بيروت في صيف 1944 والتي استهلها بالغزل، ثم انتقل إلى وصف الرحلة التي بدأه بقوله:

سر يا قطار ففي فؤادي مرجل يزجيك بين متالع وبطاح⁽²⁾

ثم ينتقل إلى وصف لبنان ومفاتها، وفي النهاية يصل إلى المؤتمر وما يرجى منه من خدمة للعلم والإنسانية.⁽³⁾ هذه النماذج من الشعر العربي إذا ما قورنت بنتاج مطران الذي أصدره في ديوانه الأول سنة 1908، تؤكد ما ذهبنا إليه في أن مطران يعد رائداً من رواد الوحدة في الشعر العربي وهو ما أشار إليه مندور في حديثه عن قصيدة (الجارم) والذي هاجم به تفكك القصيدة ودعا إلى ضرورة تبني البناء العضوي في القصيدة كما فعل خليل مطران فيقول: (وهذه الوحدة العضوية مبدأ دعا إليه مطران في مقدمة ديوانه وأخذ به في طوال قصائده القصصية والدراماتيكية بل في سائر قصائده)⁽⁴⁾، كما يقول الدكتور أبو شادي: (دعم مطران وحدة القصيدة وشخصية الفنان وعزز رسالته كما تدعم الديمقراطية حقوق الإنسان، وفتح له باب الحياة على مصراعيه كما أفسح له آفاق الخيال، وأبرز له كل شيء في هذا الوجود - صغيراً كان أم كبيراً - كموضوع شعري خليق بعنايته وأهل للتناول الفني إذا ما استطاع الشاعر أن يتجاوب معه).⁽⁵⁾

الخاتمة

ومن خلال ما تقدم توصلنا إلى الاستنتاجات التالية :

1. جمع خليل مطران بين التنظير والتطبيق وكانت أشعاره نماذج حية لما كان يدعو الناس إلى الالتزام به، وكثير من دعواته النظرية إلى التجديد كانت تتحقق عملياً في إبداعه الفني.
2. رفض الطريقة المتبعة في الشعر في ذلك الوقت، فحاول انتشال الشعر من حالة الجمود التي اعتزته في العصور المتأخرة وبداية عصر الاحياء مع الاحتفاظ بأصول اللغة وعدم التفريط بشيء منها واعتبار القصائد العربية القديمة رافداً ينهل منه كل من أراد كتابة الشعر.

(1) ديوان خليل : 148/1 - 154، وينظر : الجامع في تاريخ الأدب العربي : 476 - 477.

(2) ينظر : الشعر المصري بعد شوقي: 21

(3) ينظر : المصدر نفسه : 22.

(4) ينظر : الشعر المصري بعد شوقي: 22 - 23.

(5) قضايا الشعر المعاصر، (أبو شادي) : 63.

3. التخلص من القيود الموضوعية على الشعر العربي وعدم التزام الوزن والقافية كمعيار للشعر فنرى تعدد القوافي في القصيدة الواحدة وخروجه على الأوزان التي وضعها العرب من قبل.
4. المزاوجة بين الموروث الشعري العربي وآداب الأمم الأخرى من خلال ما أمتلكه من ثقافة واسعة في اللغة العربية واللغة الفرنسية والانكليزية، فكانت أكثر أشعاره مستوحاة من الآداب الغربية وما وصلت اليه تلك الآداب من تطور.
5. ظهور النزعة الرومانسية على أغلب قصائده وهو ما لم يكن معروفاً في الأدب العربي الحديث، وقد تجسدت هذه النزعة في الكثير من قصائده كقصيدة المساء والنجسة والأسد الباكي وغيرها من القصائد التي كانت تمثل مذهبه التجديدي في الشعر.
6. كان مطران من أنصار التجديد محققاً مع ذلك سمة التوازن والاعتدال فقد استطاع التوفيق والتوسط بين ما هو حديث وما هو أصيل فكان بذلك صاحب منهجاً جديداً في الشعر العربي.
7. كان مطران رائداً في دعوته إلى الوحدة في القصيدة بشكل عام والوحدة العضوية فيها على وجه الخصوص، فقد سعى إلى تطبيقها في قصائده منذ مطلع القرن العشرين وهو بذلك سابق للمحاولات التي جاءت بعده على يد أصحاب مدرسة الديوان، فظهرت العديد من قصائده تحمل هذه الوحدة فضلاً عن تطبيقه للوحدة الفنية ووحدة الغرض القصصي والوحدة النفسية في شعره.
8. استطاع مطران تحويل مجرى الشعر العربي - في وقته - من الموضوعية إلى الذاتية، كما استطاع أن يرفد الشعر العربي بأغراض جديدة فكان أول من كتب في الغرض القصصي والوجداني ووصف الطبيعي وصفاً رومانسياً في العصر الحديث.
9. وأخيراً يمكننا القول أن رغم ما تميز به مطران من ملامح تجديد إيجابية فإنه لم يسلم أحياناً من وجود بعض السمات السلبية في آراءه النقدية التي نظّر لها كالتعميم والمبالغة والتناقض والتأثيرية وبعض التحامل على التراث العربي.

المصادر والمراجع

- الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، د. سلمى الخضراء الجيوسي، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الثانية، 2007.
- بناء القصيدة الفني في النقد العربي القديم والمعاصر، د. مرشد الزبيدي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 94.
- بنية القصيدة العربية المعاصرة، خليل الموسى، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003.
- التجديد في الشعر الحديث، د. يوسف عز الدين، دار المدى للثقافة والنشر، الطبعة الثانية، 2007.
- التجديد في شعر خليل مطران، سعيد حسين منصور، الهيئة المصرية للكتاب، 1977.
- التراث النقدي قبل مدرسة الجيل، عبد الحي دياب، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1968.
- تقليد وتجديد، طه حسين، دار العلم للملايين، بيروت، 1970.
- الثابت والمتحول، أدونيس، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثامنة، 2002.
- الجامع في تاريخ الأدب العربي، حنا الفاخوري، منشورات دار ذوي القربى، طهران، الطبعة الثانية، 2003.
- حافظ وشوقي، طه حسين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1953، الطبعة الثانية.
- حافظ وشوقي، طه حسين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1966.
- الخطيئة والتكفير، عبد الله الغدامي، جدة، 1985، د.ط.
- خصام ونقد، طه حسين، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثامنة، 1979.
- خليل النيل وشاعر الشرق العربي، جمال الدين الرمادي، الدار القومية للطباعة.
- خليل مطران، د. أحمد عبد المعطي حجازي، منشورات دار الآداب، بيروت، 1975.
- دراسات في الأدب العربي الحديث ومدارسه، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجبل، بيروت.

- ديوان الخليل، خليل مطران، الناشر دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، أربعة أجزاء، الطبعة الثالثة، 1967.
- الرؤيا الإبداعية في شعر أحمد زكي أبو شادي، محمد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف، دار الجبل، بيروت، د.ط.
- الرفض في الشعر العربي المعاصر، عمر فاروق الطباع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006.
- الشعر الجاهلي (منهج في دراسته وتقديمه)، محمد النويهي، الدار القومية للطباعة، القاهرة، د. ت.
- الشعر المصري بعد شوقي (الحلقة الأولى)، د. محمد مندور، مكتبة نهضة مصر، الفجالة، القاهرة، 1955.
- عتبات (جبرار جينيت من النص إلى المناص)، عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008.
- قراءات في الشعر العربي الحديث والمعاصر، د. خليل الموسى، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000.
- قضايا النقد الحديث، محمد صايل حمدان، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، 1991.
- متعة تذوق الشعر، د. أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- محاضرات عن خليل مطران، محمد مندور، معهد الدراسات العربية العالية، القاهرة، 1954.
- المختار من شعر خليل مطران، تقديم سمير سرحان ومحمد عناني، مكتبة الأسرة، القاهرة، 1999.
- النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د. ط. / د. ت.
- النقد التطبيقي والموازات، محمد الصادق عفيفي، مكتبة الخانجي - القاهرة، د. ط، 1978.
- وجوه ومرايا، ميخائيل عيد، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.
- وحدة القصيدة في الشعر العربي حتى نهاية العصر العباسي، د. حياة جاسم، بغداد، 1972.
- وحدة القصيدة في النقد الأدبي الحديث، د. بسام قطوس، دار الكندي للنشر، إربد، 1999.
- ❖ **المجلات**
- التجديد في الشعر، خليل مطران، مجلة الهلال، عدد نوفمبر، القاهرة، 1933.
- اللغة العربية في الخمس والعشرين سنة الماضية، خليل مطران، مجلة الهلال، نوفمبر 1932.

الهبات والهدايا النقدية عند أئمة أهل البيت (عليهم السلام)

أ.د. زينب فاضل مرجان الباحثة. الهام عبد الواحد ناجي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Gifts and Donations of the Prophet's Household
(peace be upon them)

Prof. Dr. Zaynab Fadhl Mirjan Researcher. Elham Abdul Wahid Naji

Abstract

Presenting gifts and donations represents an important side of the noble social behaviour of the prophet's household which reflects their generosity. The importance of the research comes from its connection to the prophet's household and their status in the Islamic world .

المقدمة

أن الحديث عن أئمة أهل البيت (ع) أجمل الحديث وسيرتهم العطرة اعذب السير وحياتهم المعطاء بالخير اسمى ما عرفت البشرية من حياة، فهم القدوة الصالحة للأمة الإسلامية على درب الخير والهداية، فكان تقديم الهبات والهدايا يمثل جانب مهم من سلوكهم الاجتماعي النبيل الذي بلغوا به اسمى درجات الكرم والسخاء، وتأتي أهمية الموضوع كونه مرتبط بأئمة أهل البيت (ع) بما يمثلونه من ثقل معنوي في نفوس المسلمين ولجلاله قدرهم التي نوه عنها القرآن الكريم والسنة النبوية، ومما لا ريب فيه ان تطور هذه الأمة ونهضتها يتوقف على اقتدائها بسيرة أئمة أهل البيت (ع) وتعاليمهم التي هي نهج وتعاليم جدهم المصطفى (ص) الذي لا ينطق عن الهوى فهي تعاليم الله تبارك وتعالى:

وعرف عن أئمة أهل البيت (ع) مشاركتهم للناس همومهم وحاجاتهم فكان الكرم والسخاء من سجايهم والذي تمثل بالهبات والهدايا التي قدموها وبأنواع مختلفة وكل هدفهم هو إرضاء وجه الله تعالى، وكثيرا ما تسببت هذه الهبات والهدايا في قضاء حاجة مضطر أو تنفيس كربة مكروب أو هداية من ابتعد عن طريق الحق، وكل هبة أو هدية تخرج من ايديهم (ع) تعطينا درساً أو موعظة أو حكمة تفيدنا في تهذيب نفوسنا لما فيه صلاحنا في الدنيا والآخرة.

تضمنت هذه الدراسة مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، تناولنا في التمهيد تعريفاً للهبة والهدية لغةً واصطلاحاً والفرق بين الهبة والهدية والصدقة، واختص المبحث الأول بالهبات والهدايا النقدية التي قدمها أئمة أهل البيت (ع) لمقابلة الإساءة بالإحسان وسداد الديون، وشمل المبحث الثاني الهبات والهدايا النقدية المقدمة للمساندة في أوقات الازمات والكوارث، اما المبحث الثالث فكان عن تكريم أئمة أهل البيت للشعراء بهدايا نقدية.

وأخيراً أسأل الله المغفرة فالكمال لله وحده، وما توفيقنا الا بالله العلي العظيم

التمهيد

الهبة والهدية لغةً واصطلاحاً:

1. الهبة لغةً: بكسر الهاء هي العطية، ووهبت له هبة موهبة ووهبا إذا أعطيته، ووهب الله له الشيء فهو يهب هبة⁽¹⁾، ووهبت له شيئاً وهبا وهبة، والاسم: الموهب والموهبة بكسر الهاء، والاتهاب: قبول الهبة. والاستيهاب: سؤال الهبة، وتواهب القوم اذا وهب بعضهم لبعض⁽²⁾.

وأتهبت الهبة: قبلتها⁽³⁾، والوهوب: الرجل الكثير الهبات⁽⁴⁾.

2. الهبة اصطلاحاً: هي العطية الخالية من الأعواض والأغراض⁽⁵⁾، والهبة عقد يقتضي تملك العين منجزاً من غير عوض، ويسمى النحلة والعطية⁽⁶⁾، وهي تملك بلا عوض سواء كان مالا أو غير مال⁽⁷⁾.

3. الهدية لغةً: وهي كلمة مشتقة من هدى، أي بمعنى ما أهديت من لطف إلى ذي موده ويقال أهديت أهدى إهداء⁽⁸⁾، والهدية كغنية: ما أتحف به، والهدية واحدة وجمعها هدايا وهداوى⁽⁹⁾.

والتهادي أن يهدي بعضهم إلى بعض، والمهداء أي الكثير الإهداء⁽¹⁰⁾، والمهدى الأئاء يهدى فيه والمرأة الكثيرة الإهداء⁽¹¹⁾.

4. الهدية اصطلاحاً: الهدية هي ما أُهديت إلى ذي مودة من بر⁽¹²⁾، وكل ما يُقدم من لطف من أجل المودة والإكرام⁽¹³⁾. وتطلق الهبة بالمعنى الأعم على أنواع الإبراء، وهو هبة الدين ممن هو عليه، والصدقة وهي هبة لثواب الآخرة، والهدية وهي ما يلزم به الموهوب عوضه، وتطلق الهبة بالمعنى الأخص على ما لا يقصد له بدل، وعليه فإن الهبة هي تمليك بلا عوض⁽¹⁴⁾.

ويذكر العيني⁽¹⁵⁾ ان تقسيم الهبة إلى الأنواع المذكورة ليس بالنظر إلى معناها الشرعي وإنما هو بالنظر إلى معناها اللغوي وانها تنطبق على المعنى اللغوي لا الشرعي، والهبة شرعاً هي تمليك بلا عوض. **الفرق بين الهبة والهدية والصدقة:**

ذكرت عدد من المصادر ان الهبة والهدية والصدقة هي بمعنى واحد، غير انه اذا قصد الثواب والتقرب إلى الله تعالى بالهبة سميت صدقة، وان قصد بها التودد والمواصلة سميت هدية⁽¹⁶⁾.

فالهدية والعطية والهدية والصدقة معانيها متقاربة وهي تمليك في الحياة بغير عوض واسم الهبة والعطية شامل لجميعها، وكذلك الصدقة والهدية فهما متغايران وان دخلا في مسمى الهبة والعطية⁽¹⁷⁾، وكل هدية وصدقة هبة، ولا تتعكس⁽¹⁸⁾. إذاً يتبين مما تقدم ان الهدية والصدقة نوعان من الهبة.

والهبة لا بد فيها من الإيجاب والقبول والقبض⁽¹⁹⁾، ولا يحصل الملك في الموهوب والهدية الا بقبضهما⁽²⁰⁾، وصدقة التطوع بمنزلة الهبة في جميع الاحكام ومن شرطها الإيجاب والقبول والقبض⁽²¹⁾، والإيجاب كل لفظ يقصد به تمليك العين بغير عوض بأن يقول الواهب: وهبتك وملكتك وأهديت لك وأعطيتك وما إلى ذلك، والقبول لفظ يدل على الرضا بالتمليك⁽²²⁾.

المناسبات والمواقف التي قدمت فيها الهبات والهدايا النقدية

المبحث الأول

مقابلة الإساءة بالإحسان وسداد الديون

كل من اطلع على سيرة أئمة أهل البيت العطرة يستفيد من الدروس العظيمة فتلك الصفات النفسية التي امتلكها الأئمة (عليهم السلام) كالحلم ومقابلة الإساءة بالإحسان تمثل كل واحدة منها درساً عملياً يستفاد منه في الحياة العامة للأفراد والمجتمعات. وقد مدح الله تعالى العلماء الكاظمين الغيظ، واثى عليهم في محكم كتابه الكريم قال تعالى: ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾⁽²³⁾ وقال تعالى: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾⁽²⁴⁾ وقوله تعالى: ﴿وَالْكَافِرِينَ الْغَيْظُ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾⁽²⁵⁾

وعلى هذا النسق جاءت توجيهات أهل البيت (عليهم السلام) قيل للإمام الحسن بن علي (عليه السلام): ما الحلم؟ قال (عليه السلام): ((كظم الغيظ وملك النفس))⁽²⁶⁾ أي ان يسيطر الإنسان على نفسه حينما يستفزه الآخرون والحليم تأبى نفسه ان تنزل إلى مستوى النفوس الصغيرة التي تتجاوز حد الأدب والخلق الرفيع بل وتذهب إلى معنى أسمى وهو مقابلة الإساءة بالإحسان وهذا ما اجتمع في شخصيات الأئمة (عليهم السلام) فكان كرمهم وسخائهم ملازماً مع حلمهم.

وعرف عن الامام السجاد (عليه السلام) حلمه وسخائه وصلته لأقاربه، وعلى عادته في صدقة السر فقد كان يذهب الى ابن عم له ليلاً ومتكرراً، فيناوله شيئاً من الدنانير فيقول: لكن علي بن الحسين لا يواصلني لا جزاء الله خيراً، فيسمع (عليه السلام) فيصبر عليه ولا يعرفه بنفسه ولما توفي الامام (عليه السلام) فقد علم انه هو وأتى قبره وبكى عليه⁽²⁷⁾.

ومن روائع أخلاق الإمام الصادق (عليه السلام) وسمو ذاته انه يحسن إلى كل من أساء إليه، وعانى الامام (عليه السلام) الأشد من تجاوزات أهل بيته ومن السلطة الحاكمة والحاقدين عليه من جهة أخرى، فكان يقدم العون حتى إلى خصمه ويؤكد على صلة الارحام، وكان (عليه السلام) يبعث بصرر الدنانير إلى المحتاجين من أهل بيته في المدينة دون ان يعلمهم انه هو الذي بعثها، فيقولون للرسول الذي يحمل تلك الصرر: اما أنت فجزاك الله خيراً بصلتك قرابة رسول الله (ﷺ) واما جعفر فحكم الله بيننا وبينه، فيخر الإمام ساجداً ويقول: ((اللهم اذل رقبتني لولد أبي))⁽²⁸⁾.

وكان رسول الله (ﷺ) قد أوصى بذريته قائلاً: ((حققت شفاعتي لمن أعان ذريتي بيده ولسانه وماله))⁽²⁹⁾.

وروي عن سالمه مولاة ابي عبد الله الصادق (ﷺ) قالت: ((كنت عند ابي عبد الله (ﷺ) حين حضرته الوفاة فأغنى عليه، فلما أفاق قال (ﷺ): اعطوا الحسن بن علي بن الحسين (الافطس)⁽³⁰⁾ سبعين دينار، فقلت اتعطي رجلاً حمل عليك بالشفرة، فقال (ﷺ): اما سمعت قول الله عز وجل: ﴿وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾⁽³¹⁾⁽³²⁾.

ومما ورد في حلم الإمام الصادق (ﷺ) وكرمه هو انه وهب الف دينار لرجل اتهمه بالسرقة، فقد روي ان رجلاً من الحجاج ضاع هميانه⁽³³⁾، فرأى الإمام الصادق مصلياً ولم يعرفه فتعلق به وقال له: أنت أخذت همياني وفيه الف دينار، فحملة الإمام (ﷺ) الى داره واعطاه الف دينار، ومضى الرجل الى منزله فوجد هميانه فعاد الى الامام (ﷺ) معتذراً منه وارجع اليه المال فأبى قبوله وقال (ﷺ): ((شيء خرج من يدي فلا يعود الي))⁽³⁴⁾، نستنتج من الرواية ان عطف الامام وشفقته على الرجل دفعه الى تعويضه فقد تقاعلت صفاته (ﷺ) ومشاعره النفسية، العطف، الشفقة، الحلم، الكرم، فكانت نتيجة تلك الهبة. وكان الإمام موسى ابن جعفر الكاظم (ﷺ) جواداً حليماً، وسمي بالكاظم لما كظمه من الغيظ والصبر على فعل المتجاوزين عليه، وقد وصفه العلامة محمد بن طلحة الشافعي قال: ((هو الإمام الكبير القدر العظيم الشأن... يبيت الليل ساجداً وقائماً ويقطع النهار متصدقاً صائماً، ولفرط حلمه وتجاوزه عن المعتدين عليه دُعي كاظماً، كان يجازي المسيء بإحسانه اليه ويقابل الجاني بعفوه عنه، ولكثرة عبادته كان يسمى بالعبد الصالح، ويعرف بالعراق بباب الحوائج إلى الله لنجح مطالب المتوسلين إلى الله تعالى به، كراماته تحار منها العقول، وتقضي بأن له عند الله قدم صدق لا تزل ولا تزول))⁽³⁵⁾.

فكان الإمام الكاظم (ﷺ) سخيماً حليماً، يبلغه عن الرجل انه يؤذيه فيبعث اليه بصره فيها الف دينار⁽³⁶⁾.

وروي عن كرمه وحلمه (ﷺ) ان رجلاً في المدينة كان يسيء اليه ويسب جده الإمام أمير المؤمنين (ﷺ) فأراد بعض أصحاب الإمام قتله فنهاهم، واتجه اليه في مزرعته فصاح به لا تطأ زرعنا فلم يجد الإمام مسلماً سوى ان يطأ زرعته حتى وصل اليه وضاحكه قائلاً: كم غرمت في زرعك هذا، قال مائة دينار، فقال الإمام (ﷺ) وكم ترجو ان يجيئك منه قال: مائتا دينار، فوهبه الإمام ثلاثمائة دينار وقال: هذه لك وزرعك على حاله، فأقلب الرجل رأساً على عقب وخجل على ما فرط في حق الإمام، وأنصرف إلى المسجد النبوي وهو يقول: ((الله اعلم حيث يجعل رسالته))، وبادر اليه أصحابه منكبين هذا التغيير فأخذ يخاصمهم ويذكر لهم مآثر الامام، وألقت الامام الى اصحابه قائلاً: ((أيما كان خيراً؟ ما اردتم او ما أردت ان اصلح امره في هذا المقدار))⁽³⁷⁾.

ومما تقدم يتبين ان ائمة اهل البيت عليهم السلام يتخذون من حلمهم رسالة ينفذون بها الى اخطاء الآخرين وتجاوزاتهم في عملية تصحيح ذكية ورقيقة لحث الآخرين على الانفتاح والتمسك بروح الرسالة الإسلامية ومثلها الأخلاقية. ومن الهبات النقدية التي قدمها الأئمة عليهم السلام للناس ومساعدتهم اعطائهم الاموال لسداد الديون، وقد وهب الامام الحسن بن علي عليهم السلام لرجل دينه، قال رسول الله (ﷺ) (صلى الله عليه واله وسلم): ((من كان له عليه حق فليعطه او ليتحلله منه))⁽³⁸⁾ وقال (ﷺ) (صلى الله عليه واله وسلم) ((من مشا الى اخيه بدين ليقضيه اياه، فله به صدقة... وكل معروف صدقة))⁽³⁹⁾.

جاء رجل إلى الإمام الحسين (ﷺ) يريد أن يسأله في حاجة، فقال له (ﷺ): صُن وجهك عن بذلة المسألة وارفع حاجتك في رقعة، فكتب: يا ابا عبد الله ان لفلان عليّ خمسمائة دينار وقد الح عليّ فكلمه ان ينظرني الى ميسرة، فلما قرأها الامام الحسين (ﷺ)، اعطاه صرة فيها الف دينار، وقال له: اما خمسمائة فأقض بها دينك واما خمسمائة فاستعن بها على دهرك، ولا ترفع حاجتك الا الى احد ثلاثة: الى ذي دين، او مروءة⁽⁴⁰⁾، او حسب، فأما ذو الدين فيصون دينه، واما ذو المروءة فانه يستحي لمروءته، واما ذو الحسب، فهو يصون وجهك ان يردك بغير قضاء حاجتك⁽⁴¹⁾. ويتضح من الرواية

مدى كرم الامام الحسين (عليه السلام) فقد اسدى الى السائل الحكمة والموعظة الى جانب ما وهبه له من مال، وأشار منه (عليه السلام) على أن لا يستترخص الانسان بذل ماء وجهه ويتكاسل عن العمل.

وأتى الى الامام (عليه السلام) رجل كان قتل ابن عم له وطولب بالديه وسأل الامام ان يعطيه شيئاً، فقال له (عليه السلام): نحن قوم لا نعطي ألا على قدر المعرفة، وبدأ الامام يسأله: ما النجاة من الهلكة؟ قال: التوكل على الله عز وجل، فقال (عليه السلام): وما الهمة؟ قال: الثقة بالله، ثم سأله الحسين (عليه السلام) غير ذلك وأجاب الرجل فأمر له الحسين (عليه السلام) بعشرة الاف درهم وقال له هذه لقضاء ديونك وعشرة الاف درهم أخرى تحسن بها حالك⁽⁴²⁾. لقد جعل الامام الحسين (عليه السلام) هبته النقدية للسائل بصيغة مكافأة علمية وهذا أحفظ لماء الوجه، وتشجيع من قبل الامام (عليه السلام) على المعرفة والعلم، كما اقترن عطائه (عليه السلام) بالتأكيد على اهم قيمة ايمانيه عند الانسان وهي ذكر الله ومن ذكر الله تعالى اجتنب معاصيه، فقد وهب (عليه السلام) العطاء الفكري قبل المادي.

وكان الامام الحسين (عليه السلام) اوسع صدرًا من ان ينظر الى المحتاج ان كان من شيعته او من مخالفه، فقد دخل (عليه السلام) على اسامة بن زيد⁽⁴³⁾ وهو مريض ويقول: واغماء، فقال الحسين (عليه السلام): وما غمك يا أخي قال: ديني وهو ستون الف درهم، وقال الحسين (عليه السلام): لن تموت حتى اقضيها عنك، فقضاها قبل موته⁽⁴⁴⁾، وقد غض طرفه عن اسامة فقد كان من المتخلفين عن بيعة ابيه (عليه السلام)، فلم يجازيه بالمثل واغدق عليه بالاحسان⁽⁴⁵⁾.

وسار الامام علي بن الحسين السجاد (عليه السلام) على سيرة ابيه (عليه السلام)، فقد دخل الامام السجاد (عليه السلام) على محمد بن اسامة بن زيد في مرضه، فبكى محمد فقال له (عليه السلام): ما شأنك؟ قال: علي دين خمسة عشر الف، فقال السجاد (عليه السلام): هي علي فالتزمه عنه⁽⁴⁶⁾.

واعطى الامام الباقر (عليه السلام) لقيس بن رمانة⁽⁴⁷⁾ ثلاثمائة دينار بعد ان شكى للامام الدين وخفة المال فقال لقيس: والله جعلت فداك ما شكوت اليك لتعطيني شيئاً، فقال (عليه السلام): خذها ولا تخبر احد بحاجتك فيستخف بك⁽⁴⁸⁾.

وكذلك الامام موسى الكاظم (عليه السلام) كان يبذل عن طيب نفس وبداعي التقرب الى الله تعالى والخير والاحسان، ولم يبتغ من احد جزاءً ولا شكوراً، عن محمد بن عبد الله البكري⁽⁴⁹⁾ قال: قدمت المدينة اطلب بها ديناً فاعيانني، فقلت لو ذهبت الى موسى بن جعفر (عليه السلام) فشكوت اليه، فأتيته بنقمي⁽⁵⁰⁾ في ضيعته، وذكرت له قصتي فأعطاني ثلاثمائة دينار⁽⁵¹⁾.

كما قدم الامام الكاظم (عليه السلام) الدعم المالي لمن اساء اليه ايضاً، فقد سعى يحيى البرمكي⁽⁵²⁾ للاطاحة بالامام الكاظم (عليه السلام) فأستمال ابن اخ الامام الكاظم وهو علي بن اسماعيل بن جعفر بن محمد بدافع الطمع والحسد فوشي بعمه الكاظم (عليه السلام) مقابل مبلغ من المال، وكان الامام (عليه السلام) يأنس اليه ويصله وربما افضى اليه باسراره، فلما بلغ الامام الكاظم ان ابن اخيه يريد الخروج الى العراق ارسل اليه قائلاً: مالك والخروج مع السلطان؟ قال: لان علي ديناً، فقال له الامام (عليه السلام) دينك علي، فابى الا الخروج، وحاول الامام تنفيذ حججه بقضاء حوائجه فارسل اليه ثلاثمائة دينار وأربعة آلاف درهم قائلاً له: ((اجعل هذا في جهازك ولا تيتم ولدي))⁽⁵³⁾.

وكان الإمام محمد بن علي الجواد (عليه السلام) يتفقد أصحابه ووكلائه ويقضي ديونهم، عن أبي عمرو⁽⁵⁴⁾ الحذاء قال: ساءت حالي فكتبت إلى أبي جعفر الجواد (عليه السلام)، فقضى عني ديني واجرى عليّ وعلى عيالي ووجهني إلى البصرة في وكالته⁽⁵⁵⁾.

وكذلك كان الامام الهادي (عليه السلام) فقد وفد عليه مجموعة من أصحابه وهم ابو عمرو عثمان بن سعيد واحمد بن إسحاق الاشعري⁽⁵⁶⁾ وعلي بن جعفر الحمداني فشكى اليه احمد بن اسحق ديناً عليه، فأمر الإمام الهادي (عليه السلام) وكيله ان يدفع اليه ثلاثين الف دينار والى كل واحد منهم ثلاثين الف دينار⁽⁵⁷⁾، وقال ابن شهر آشوب: ((فهذه معجزة لا يقدر عليها الا الملوك وما سمعنا بمثل هذا العطاء))⁽⁵⁸⁾.

وذكرت بعض المصادر ان إعرابياً جاء إلى الامام الهادي (عليه السلام) وقال له: انا من المتمسكين بجذك علي بن ابي طالب (عليه السلام) وقد ركبني دين فادح، ولم أرى من اقصده سواك، فقال له الإمام أريد منك حاجة الله الله ان تخالفني، فكتب

(عليه السلام) ورقة بخطه معترفاً فيها ان عليه للاعرابي مالاً عينه، فقال: خذ هذا الخط فاذا وصلت الى سر من رأى⁽⁵⁹⁾ احضر إليّ وعندي جماعة فطالبنني به اغلظ القول عليّ في ترك إيفائك إياه، ففعل الإعرابي ذلك وبكل ما أوصاه به الإمام (عليه السلام) فنقل ما جرى الى المتوكل فأمر ان يحمل الى الإمام الهادي ثلاثون ألف درهم، وجاء الاعرابي فقال له الامام: خذ هذا المال فأقضي فيه دينك، وانفق الباقي على عيالك و اعذرنا⁽⁶⁰⁾.

ويبدو مما تقدم ان الامام الهادي (عليه السلام) يحاول على قدر استطاعته انقاذ الاموال من يد المتوكل المتحكم ببيت أموال المسلمين وصرفها على مستحقيها، كما ان الخلافة العباسية تعتقد ان الامام تصل اليه اموال كثيرة فأراد (عليه السلام) ابعاد هذه الفكرة ومن باب التقية.

المبحث الثاني

المساندة في اوقات الكوارث والازمات

تبنت الشريعة الاسلامية الدعوة الى الاحسان الى الناس واغاثة الملهوفين منهم، والمواساة وادخال السرور على النفوس الحزينة، وقد وردت الاحاديث النبوية الشريفة في ذلك، قال رسول الله (ﷺ): ((من نفس عن مسلم كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة))⁽⁶¹⁾. وقوله (ﷺ): ((المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً))⁽⁶²⁾ وفي الاحاديث دلالة واضحة على وجوب التضامن بين المسلمين والتراحم والتعاطف حتى تنتشر المحبة ويسود الوئام.

وعلى هذا النهج جاءت توجيهات أئمة اهل البيت (عليهم السلام)، قال الامام ابي عبد الله الصادق (عليه السلام): ((من نفس عن مؤمن كربة نفس الله عنه كرب الآخرة وخرج من قبره وهولج الفؤاد))⁽⁶³⁾، وحرص الأئمة (عليهم السلام) على تقديم المساندة والدعم في الازمات والكوارث، فقدموا الهبات النقدية للتعويض عن الخسائر الناجمة عن كارثة معينة، فقد روي ان عيسى بن محمد القرظي⁽⁶⁴⁾ زرع بطيخاً وقتاً بالجوانية⁽⁶⁵⁾، فلما استوى الزرع هجم عليه الجراد ولم يبق منه شيئاً، وبينما هو جالس مر به الامام موسى بن جعفر (عليه السلام) فسأله عن حاله، فقال للامام: اصبحت كالصرير⁽⁶⁶⁾ فقال له الامام (عليه السلام): كم غرمت فيه؟ فقال مائة وعشرين ديناراً، فأمر الامام (عليه السلام) ان يعطى مائة وخمسين ديناراً، ثلاثين ديناراً ربحه⁽⁶⁷⁾. فقد عوضه (عليه السلام) كلفة الزرع مع الريح.

ووفد رجل الى الامام علي بن موسى الرضا (عليه السلام) كانت قد نفذت نفقته اثناء ادائه لفريضة الحج وليس معه ما يبلغ به مرحلة الى بلده، وسأل الامام (عليه السلام) ان يهيئه الى بلده، فدخل الامام (عليه السلام) حجرته واخرج يده من اعلى الباب وقال: خذ هذه المائتي دينار في نفقتك واخرج فلا اراك ولا تراني، فلما خرج سئل الامام عن ذلك فقال (عليه السلام): حتى لا ارى ذل السؤال في وجهه لقضاء حاجته، اما سمعتم رسول الله (ﷺ) يقول: ((المستتر بالحسنة تعدل سبعين حسنة، والمذيع بالسيئة مخذول والمستتر بها مغفور له))⁽⁶⁸⁾.

وعن احمد بن حديد⁽⁶⁹⁾ قال: خرجنا حجاجاً فنهينا فدخلت على ابي جعفر الجواد واخبرته فأعطاني دنانير وقال: فرقها على أصحابك فانها بقدر ما ذهب منكم، فكانت بقدره لا زيادة ولا نقصان⁽⁷⁰⁾.

وعرف عن الامام ابي محمد الحسن العسكري (عليه السلام) سخائه وتضامنه ومواساته لأصحاب الازمات، فقد روى حمزة بن محمد بن احمد بن علي بن الحسين بن علي بن ابي طالب ان ابيه بلي بالشلل وضاق صدره فقصد ابي محمد العسكري (عليه السلام)، فأعطاه صرة فيها ثلاثمائة دينار وقال له: ((جئت تشكو إليّ الشلل وانا ادعو الله بقضاء حاجتك.... خذ هذه الثلاثمائة دينار بارك الله لك فيها))⁽⁷¹⁾ ويتبين من كلام الامام (عليه السلام) تأكيده على الصبر عند الشدائد وعدم الشكوى الا لله بالتضرع والدعاء، وكرم الامام لم يقتصر على المال بل ووهبه ما هو اثن من المال وهو دعائه ان يقضي الله له حاجته.

كما اعطى الامام العسكري (عليه السلام) خمسون ديناراً الى عمرو بن ابي مسلم⁽⁷²⁾ ليشتري بها جاريه بسبب موت جاريته⁽⁷³⁾، واعطى مائتي ديناراً الى علي بن زيد بن علي بن الحسين بن زيد بن علي، لنفس الموقوف وهو شراء جاريه

تعويضاً له عن جاريته التي ماتت⁽⁷⁴⁾. كما أعطى (عليه السلام) مائة درهم الى ابي يوسف الشاعر القصير شاعر المتوكل عندما ولد له غلام وكان في ضائقة ولم يجد من يساعده، وبارك له ولادته⁽⁷⁵⁾.

المبحث الثالث

تكریم أئمة أهل البيت (عليهم السلام) للشعراء

للشعراء وجود مؤثر في كل المجتمعات وخاصة في مجتمع العربي لان الشعر كان مرتبطاً بروح وفطرة الإنسان العربي، بل ويعادل مستوى التأثير ما تلعبه وسائل الاعلام في الوقت الحاضر، واختلف الشعراء في أهدافهم باختلاف أصولهم وانتماءاتهم، فكان شعراء كل مذهب ديني او سياسي يدافعون عن مذهبهم بلغة الشعر المؤثرة، وورد عن أئمة أهل البيت (عليهم السلام) انهم كرموا الشعراء الذين كانوا ينشدون الشعر في مدحهم، وان الشاعر بمدحه لأهل البيت ووقوفه مع قضيتهم يكون قد أعطى ما هو اعز من المال بكثير وهو التضحية بروحه ودمه، لأنه عند ما يقول الشعر فيهم (عليهم السلام) يكون قد عرض نفسه للهلاك ومعه اسرته وكل من يرتبط به، فكيف يكون بالمقابل تكريم الامام ومكافئته لمن يقدم هذا المستوى من البذل والعطاء، لذلك فلا نستغرب عندما نقرأ في الروايات المبالغ المالية الكبيرة التي يهديها الائمة للشعراء والذين كانوا يرفضون تلك الأموال ويؤكدون ان مدحهم ودفاعهم عن الائمة لم يقصدوا به الا وجه الله تعالى ونصرة الحق، وكل ما كانوا يطلبونه من الائمة هو ان يتكروموا عليهم بأثمن هدية وهي الدعاء او بثوب من الامام يتبركوا به، وسوف يتضح هذا من خلال سرد الروايات.

وكما اشرنا كان الائمة (عليهم السلام) لا يخلون في أسداء وهبة الموعظة والنصيحة لأعدائهم واصحابهم وكل من صادفهم، فقد وهب الامام علي بن ابي طالب (عليه السلام) النصيحة لوالد الشاعر الفرزدق⁽⁷⁶⁾ وذلك عندما ما دخل غالب بن صعصعة والد الشاعر على امير المؤمنين في ايام خلافته، ومعه ابنه همام الفرزدق وهو غلام فسأله امير المؤمنين (عليه السلام) عن الغلام؟ فقال: هذا ابني همام وقد رويته الشعر وكلام العرب، ويوشك ان يكون شاعراً مجيداً، فقال (عليه السلام) لو أقرأته القرآن فهو خير له⁽⁷⁷⁾.

ومعروف عن الأغلبية من الشعراء دورهم في التعرض بأشعارهم وبحسب ما تمليه عليهم أطماعهم او انتماءاتهم، وفي ذلك يقول أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام): ان أفضل الفعال صيانة العرض بالمال⁽⁷⁸⁾. وأتى إلى الإمام الحسين (عليه السلام) الشاعر الفرزدق عندما أخرجه مروان⁽⁷⁹⁾ من المدينة فأعطاه (عليه السلام) أربعمئة دينار، فقيل له: انه شاعر فاسق، فقال (عليه السلام): ان خير مالك ما وقيت به عرضك، وقد أثاب رسول الله (صلى الله عليه وسلم) كعب بن زهير⁽⁸⁰⁾، وقال في عباس بن مرداس⁽⁸¹⁾ اقطعوا لسانه عني⁽⁸²⁾.

كما قدم الائمة (عليهم السلام) الهدايا والاموال للشعراء تقريراً ومكافئة لمواقفهم في الدفاع عنهم وبيان مآثرهم امام الحكام الأمويين الذين كانوا يحاولون النيل من تلك المآثر والامجاد.

فقد أهدى الإمام السجاد الإموال النقدية للشاعر الفرزدق تقديراً منه القصيدة التي امتدح فيها الإمام السجاد (عليه السلام) أمام هشام بن عبد الملك، فعندما حج هشام (قبل ان يتولى الخلافة) وطاف بالبيت واراد ان يستلم الحجر الأسود فلم يتمكن من شدة الازدحام وبينما هو كذلك اذ اقبل الامام السجاد (عليه السلام) فلما انتهى إلى الحجر تتحى الناس عنه إجلالاً له وهيبة واحتراماً، فأستقر اهل الشام من هشام عن هذا الرجل وهيبته فقال: لا اعرفه حتى لا يرغب فيه أهل الشام، فقال الفرزدق: انا اعرفه وانشد قائلاً:

ياسائلي	أين	حل	الجود	والكرم	عندي	بيان	اذا	طلابه	قدموا
هذا	الذي	تعرف	البطحاء	وطأته	والبيت	يعرفه	والحل	والحرم	
هذا	ابن	خير	عباد	الله	هذا	التقي	النقي	الظاهر	العلم
هذا	الذي	احمد	المختار	والده	صلى	عليه	الهي	ماجرى	قلم

هذا علي رسول الله والدته أمست بنور هداه تهتدي الامم⁽⁸³⁾

فغضب هشام من ذلك وأمر بحبس الفرزدق، وأطلق فيما بعد فأرسل الإمام السجاد (عليه السلام) مبلغاً من المال قدره اثني عشرة ألف درهم فلم يقبلها الفرزدق وقال: إنما قلت وما قلت لله عز وجل ونصرة الحق لا للعطاء، فقال الإمام السجاد (عليه السلام): أنا أهل بيت إذا وهبنا شيئاً لا نستعيده، فقبلها⁽⁸⁴⁾، ويبدو من الرواية ان كل ما قاله الفرزدق هو كلمة حق عند سلطان جائر.

وكان الكميت⁽⁸⁵⁾ واحداً من الشعراء الذين عبروا عن حبهم وولائهم لائمة اهل البيت (عليهم السلام) من خلال قصائدهم الشعرية الخالدة، ونال الكميت تقدير ودعاء الامام الباقر (عليه السلام)، وذلك عندما دخل على الإمام وانشد قصيدته: من لقلب متيم مستهام، ولما انتهى من القصيدة قال له الامام: لاتزال مؤيداً بروح القدس⁽⁸⁶⁾ ما دمت تقول فينا⁽⁸⁷⁾. كما ورد ان الكميت أتى إلى الامام الباقر (عليه السلام) وانشد قصيدة، فأمر له ببذرة، ثم انشد قصيدة ثانية وثالثة فأمر له ببذرة ثانية وثالثة، فرفضها الكميت وقال: والله ما انشدك طلباً لغرض من الدنيا، وما اردت بذلك إلا صلة لرسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) وما اوجبه الله علي من حقكم، فدعا له الإمام (عليه السلام)⁽⁸⁸⁾. ويعد الشاعر العبدى⁽⁸⁹⁾ من ابرز الشعراء الذين تميزوا بولائهم الخالص لائمة اهل البيت (عليهم السلام) حتى أمر الامام الصادق شيعته بتعليم شعره لأولادهم بقوله (عليهم السلام): يا معشر الشيعة علموا أولادكم شعر العبدى فانه على دين الله⁽⁹⁰⁾.

وأكد الإمام الصادق (عليه السلام) ما قاله أبيه الإمام الباقر (عليه السلام) في أهمية قول أبيات الشعر التي تعبر عن الولاء لأهل البيت (عليهم السلام) وتبين مناقبهم فقال (عليه السلام): ما قال فينا قائل بيتاً من الشعر حتى يؤيد بروح القدس⁽⁹¹⁾. وكان (عليه السلام) يقدم المال لدعم الشعراء الذين هم بحاجة للمساعدة، فقد دخل الأشجع⁽⁹²⁾ السلمي على الإمام الصادق (عليه السلام) ليمدحه فوجده علياً فجلس وامسك، فقال له الإمام (عليه السلام): عد عن العلة واذكر ما جئت له فقال:

ألبيك الله منه عافية في نومك المعترى وفي أرقك
يخرج من جسمك السقام كما اخرج ذل السؤال من عنقك

فأمر له الإمام (عليه السلام) بأربعمائة درهم⁽⁹³⁾.

كما قدم الإمام الرضا (عليه السلام) الهدايا للشعراء ومنها الهدايا النقدية، فلما بايع المأمون للإمام الرضا (عليه السلام) بالعهد، أتى إلى الإمام (عليه السلام) دعبل الخزاعي⁽⁹⁴⁾ وإبراهيم الصولي⁽⁹⁵⁾ فاستمع الإمام (عليه السلام) لشعرهما واهدى لهما عشرين ألف درهم من الدراهم التي عليها اسمه كان المأمون امر بضربها في ذلك الوقت⁽⁹⁶⁾. ويتبين من كل ما تقدم ان أئمة أهل البيت (عليهم السلام) قدموا الأموال والهدايا تقديراً وتكريماً للشعراء الذين تمسكوا بمبادئهم ونشروا فضائلهم وبيّنوا محنهم ومصائبهم في وقت كان الإرهاب والأعلام الأموي والعباسي يعمل وبكل طاقاته من أجل التضليل والتزييف لإخفاء تلك المآثر والمحن التي مرت على الأئمة (عليهم السلام) فكان الشعراء يعرضون أنفسهم و عوائلهم إلى الخطر والسجن والتعذيب والقتل، ولو لم يبذلوا الأئمة (عليهم السلام) تلك الأموال والهدايا للشعراء لكانوا قد أعطوا انطباعاً عنهم في وسط تلك الأجواء بأنهم تخلوا عن من نصرهم ولم يكرموا حتى الذين بذلوا أنفسهم في سبيلهم.

الخاتمة

نقف على النتائج النهائية التي توصلنا إليها:

1. تعددت واختلقت المواقف والمناسبات التي قدمت فيها الهبات والهدايا النقدية من قبل أئمة أهل البيت (ع) والسبب في ذلك هو حرصهم (ع) على تلبية وسد احتياجات كل من يجدونه بحاجة للمساعدة من خلال تقديم الهبات والهدايا التي تتلاءم مع تلك الحاجات المختلفة، فمنها لمقابلة الإساءة بالإحسان أو لسداد الديون كما قدمت لغرض المساندة والدعم في أوقات الأزمات والكوارث، كذلك قدمت بصيغة المكافأة العلمية أو لخدمات معينة، إضافة إلى تكريم الأئمة (ع) للشعراء بهدايا نقدية.
2. إن أئمة أهل البيت كانوا يتخذون من حلمهم رسالة ينفذون بها إلى أخطاء الآخرين وتجاوزاتهم من أجل تصحيحها وبطريقة رقيقة، وكان كرمهم وسخائهم ملازماً مع حلمهم من خلال تقديم الهبات أو الهدايا لمن أساء إليهم.
3. لم يقتصر أئمة أهل البيت في كرمهم وسخائهم على ما قدموه من هبات وهدايا نقدية فكان العطاء المعنوي يمثل جانباً في هباتهم وهداياهم (ع) والذي عبروا عنه من خلال الكلمة الطيبة والموعظة والارشاد والدعاء.
4. نال الشعراء نصيب من هدايا أئمة أهل البيت (ع) تقديراً وتكريماً لأنهم تمسكوا بمبادئ الأئمة (ع) ونشروا فضائلهم وبينوا محنتهم أمثال الفرزدق ودعبل والكميت.
5. التأكيد على دعم رد السائل واحترام كرامته ومشاعره وفي نفس الوقت فقد حثوا (ع) على العمل لأنه يحفظ كرامة الإنسان ويغنيه عن المسألة التي تذهب بماء وجهه.

الهوامش

1. ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص308.
2. الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج1، ص235؛ ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج5، ص231.
3. ابن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج6، ص147؛
4. ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص803.
5. ابن الأثير، النهاية في غريب الأثر، ج5، ص231.
6. العلامة الحلي، تحرير الأحكام، ج3، ص273.
7. العيني، عمدة القاري، ج13، ص125.
8. ابن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج6، ص43.
9. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817هـ)، القاموس المحيط، (بيروت - 1983)، ج4، ص403.
10. ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص357.
11. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج4، ص403.
12. الفراهيدي، العين، ج3، ص77.
13. ابن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج6، ص43.
14. النووي، المجموع، ج15، ص370؛ الشوكاني، نيل الأوطار، ج6، ص99؛ سابق، فقه السنه، ج3، ص536.
15. عمدة القاري، ج13، ص125.
16. الطوسي، المبسوط في فقه الأمامية، ج3، ص303؛ قطب الدين الراوندي، فقه القرآن، ج2، ص294؛ العلامة الحلي، تحرير الأحكام، ج3، ص273؛ مرواريد، الينابيع الفقهية، ج12، ص153.

17. ابن قدامة، المغني، ج6، ص246؛ النووي، المجموع، ج15، ص370؛ ابن قدامة، الشرح الكبير، ج16، ص246.
18. النووي، روضة الطالبين، ج4، ص427.
19. بن فهد الحلبي، المهذب البار، ج3، ص71.
20. النووي، روضة الطالبين، ج4، ص437.
21. ابن البراج، المهذب، ج2، ص97؛ قطب الدين الراوندي، فقه القرآن، ج2، ص295؛ مرواريد، الينابيع الفقهية، ج12، ص153.
22. الكركي، جامع المقاصد، ج9، ص136؛ سابق، فقه السنة، ج3، ص538.
23. الفرقان: آية، 63.
24. فصلت: آية، 34.
25. آل عمران: آية، 134.
26. القضائي، دستور معالم الحكم، ص99؛ الهيتمي، مجمع الزوائد، ج10، ص282.
27. الاربلي، كشف الغمة، ج2، ص318؛ المجلسي، بحار الأنوار، ج46، ص100.
28. الاثري، تنبيه الخواطر ونزهة النواظر، ج2، ص585؛ التجليل التبريزي، معجم المحاسن والمساوئ، ص380؛ الشاكري، موسوعة المصطفى والعترة، ج9، ص113.
29. السبزواري، معارج اليقين في اصول الدين، 393؛ التراقي، جامع السعادات، ج2، ص107؛ النوري الطبرسي، مستدرک الوسائل، ج12، ص376؛ التجليل التبريزي، معجم المحاسن والمساوئ، ص380.
30. الاقطس هو الحسن بن علي الأصغر بن الإمام علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب. والقطس تطامن قصبة الانف وانتشارها، وانفراج الأنف في الوجه، كان يقال له رمح ال أبي طالب لطوله، وكان بينه وبين الإمام الصادق (عليه السلام) كلام ووحشة، والاقطس خرج مع محمد بن عبد الله بن الحسن ذو النفس الزكية وبيده رايه بيضاء، ولما قتل النفس الزكية اختفى الاقطس، فطلب الامام الصادق (عليه السلام) من المنصور ان يعفو عنه، فعفى عنه. ينظر: أبي نصر البخاري سر السلسلة العلوية، ص77؛ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج2، ص237؛ عباس القمي، الكنى واللقاب، ج2، ص47.
31. الرعد: آية، 21.
32. الكليني، الكافي، ج7، ص55؛ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، ج4، ص231؛ الطوسي، الغيبة، ص196؛ الطبرسي مشكاة الأنوار، ص289؛ الاربيلي، زبدة البيان، ص402.
33. الهميان: كيس يجعل فيه النقود ويشد على الوسط، وجمعه هماين. ينظر: الطريحي، مجمع البحرين، ج4، ص438.
34. أبن شهر اشوب، مناقب آل أبي طالب، ج3، ص394؛ النوري الطبرسي، مستدرک الوسائل، ج7، ص206.
35. مطالب السؤل في مناقب آل الرسول، ص447؛ الاربلي، كشف الغمة، ج3، ص2؛ عباس القمي، الأنوار البهية، ص179.
36. الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج13، ص29؛ المزي، تهذيب الكمال، ج29، ص44؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج6، ص271؛ الامين، اعيان الشيعة، ج2، ص7.
37. ابو الفرج الاصفهاني، مقاتل الطالبين، ص332؛ المفيد، الارشاد، ج2، ص233؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج13، ص30؛ الطبرسي، اعلام الوری بأعلام الهدى، ج2، ص26؛ المزي، تهذيب الكمال، ج29، ص45؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج6، ص271.

38. البخاري، صحيح البخاري، ج3، ص 137؛ العيني، عمدة القاري، ج13، ص 160.
39. الاحسائي، عوالي اللآلي، ج1، ص121؛ النوري الطبرسي، مستدرک الوسائل، ج7، ص263؛ التجليل التبريزي، معجم المحاسن والمساوئ، ص 354.
40. عن امير المؤمنين (عليه السلام): ((المرءة اجتتاب الرجل مايشينه واكتسابه ما يزينه)) وعنه (عليه السلام): ((ثلاث من المروءة: عطاء من غير مسألة ووفاء من غير عهد وجود مع اقلال))، وقال (عليه السلام): ((المروءة العدل في الامر والعفو مع القدرة والمواساة في العشرة))، وقوله (عليه السلام) ((افضل المروءة مواساة الإخوان في المال ومساواتهم في الأحوال. للمزيد ينظر: هادي النجفي، موسوعة احاديث أهل البيت (عليهم السلام) ج10، ص 218.
41. ابن شعبه الحراني، تحف العقول، ص247؛ الامين، اعيان الشيعة، ج1، ص580؛ المحمودي، نهج السعادة، ج8، ص283.
42. الامين، اعيان الشيعة، ج1، ص580؛ المحمودي، نهج السعادة، ج8، ص286 القرشي، حياة الامام الحسين (عليه السلام) ج1، ص129.
43. اسامه بن زيد بن حارثة وامه ام ايمن، ولد في الاسلام وكان زيد غلاماً لخديجة الكبرى وقد وهبته الى النبي (صلى الله عليه واله وسلم) فتنباه وعند وفاة رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) كان عمر اسامة عشرون سنة ولاء رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) قبل وفاته قيادة الجيش العربي الاسلامي فانفذه ابو بكر، وتوفي سنة اربع وخمسون في خلافة معاوية للمزيد ينظر: الحاكم النيسابوري، المستدرک على الصحيحين، ج3، ص 569؛ ابن حجر، الاصابة، ج1، ص203.
44. ابن شهر اشوب، مناقب آل ابي طالب، ج3، ص221؛ المجلسي، بحار الانوار، ج 44، ص189؛ المدني الشيرازي، الدرجات الرفيعة في طبقات الشيعة، ص446؛ وحيد الخراساني، مقدمة في اصول الدين، ص350؛ كريم، الروض النضير في معنى حديث الغدير، ص200.
45. القرشي، حياة الامام الحسين (عليه السلام)، ج1، ص129.
46. ابن الجوزي، صفوة الصفوة، ج1، ص344؛ بن طلحة الشافعي، مطالب السؤول في مناقب ال الرسول (عليه السلام)، ص 421؛ الاربلي، كشف الغمة، ج2، ص 293؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج9، ص123.
47. قيس بن رمانة الاشعري من اصحاب الامام محمد بن علي الباقر (عليه السلام). ينظر: الطوسي، رجال الطوسي، ص 143.
48. الطوسي، اختيار معرفة الرجال، ج2، ص 420؛ الاربيلي، جامع الرواة، ج2، ص 24؛ الخوئي معجم رجال الحديث، ج15، ص 94.
49. محمد بن عبد الله البكري، مورد عناية الامام موسى بن جعفر الكاظم (عليه السلام). ينظر: الشاهرودي، مستدرکات علم رجال الحديث، ج7، ص 168.
50. نقمي: موضع من اعراض المدينة كان لآل ابي طالب. ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج5، ص 300.
51. الارشاد، المفيد، ج2، ص 232؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج13، ص 29؛ المزي، تهذيب الكمال، ج29، ص45؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج6، ص 271.
52. يحيى بن خالد البرمكي، وزير الرشيد، وهو الذي كان له دور في الوشاية واستدعاء الامام الكاظم (عليه السلام) الى بغداد وسجنه وقتله، فعندما جعل الرشيد ولاية العهد من بعده لولده محمد الامين والذي كان قد اولى تربيته الى جعفر بن محمد بن الاشعث المعروف بولائه للعلويين، فحسده يحيى وخشي من ان يتحول الامر بعد وفاة الرشيد الى جعفر بن محمد بن الاشعث فتنتهي دولة البرامكة، وقد صرح بذلك قائلاً: ((ان افضت اليه الخلافة زالت دولتي ودولة ولدي)) فتمكن يحيى البرمكي من علي بن اسماعيل بن جعفر بن محمد فسعى بالامام الكاظم

- (عليه السلام) الى الرشيد وقال له ان الاموال تحمل اليه من المشرق والمغرب وانه اشترى ضيعة بثلاثين الف دينار، ويذكر يحيى البرمكي هو الذي سم الامام الكاظم (عليه السلام) بأمر من هارون الرشيد، فدعى الامام الرضا (عليه السلام) عليهم فانقم الله منهم. ينظر:ابي فرج الاصفهاني، مقاتل الطالبين، ص 333-334؛ المفيد، الارشاد، ج2، ص 237-238؛ الطوسي، الغيبة، ص 27-28؛ عباس القمي، الكنى واللقاب، ج1، ص 279.
53. الصدوق، عيون اخبار الرضا (عليه السلام)، ج2، ص 72؛ الارشاد، المفيد، ج2، ص 237؛ الاريلي، كشف الغمة، ج3، ص23؛ الكرياسي، اكليل المنهج في تحقيق المطلب، ص 363.
54. ابي عمرو الحذاء من أصحاب الامام الهادي (عليه السلام) ينظر: الطوسي، رجال الطوسي، ص393؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ج22، ص 280.
55. الكليني، الكافي، ج5، ص316؛ الحر العاملي، وسائل الشيعة (البيت)، ج17، ص464.
56. احمد بن اسحق بن عبد الله الاشعري، ابو علي القمي، روى عن ابي جعفر الثاني (عليه السلام) وكان خاصة أبي محمد (عليه السلام) وكان من سفرائهم ووكلائهم، وتشرف بقاء الحجة المنتظر (عجل الله فرجه). ينظر: النجاشي، رجال النجاشي، ص91؛ التفرشي، نقد الرجال، ج1، ص105؛ الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ج1، ص259.
57. ابن شهر آشوب، مناقب ال ابي طالب، ج3، ص512؛ هاشم البحراني، مدينة المعاجز، ج7، ص504.
58. مناقب ال ابي طالب، ج3، ص512.
59. سر من رأى: مدينة بين بغداد وتكريت على شرقي دجلة خففها الناس فقالوا سامراء، بناها المعتصم ونزل فيها سنة 221 هـ. ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج3، ص173.
60. ابن طلحة الشافعي، مطالب السؤل في مناقب ال الرسول عليهم السلام، ص 473؛ ابن حاتم العاملي، الدر النظيم، ص722؛ الاريلي، كشف الغمة، ج3، ص167.
61. ابو داود، سنن ابي داود، ج2، ص465؛ الترمذي، سنن الترمذي، ج3، ص219.
62. ابن حنبل، مسند احمد بن حنبل، ج4، ص404؛ البخاري، صحيح البخاري، ج1، ص123؛ الترمذي، سنن الترمذي، ج3، ص218.
63. قطب الدين الراوندي، الدعوات، ص274؛ النراقي، جامع السعادات، ج2، ص174؛ عباس القمي، منازل الآخرة والمطالب الفاخرة، ص197.
64. عيسى بن محمد بن مغيث القرظي، هو مورد عناية الامام الكاظم (عليه السلام) ودعى له. ينظر: الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ج6، ص172.
65. الجوانية، اسم موضع او قرية قريبة من المدينة ينظر: الحموي، معجم البلدان، ج2، ص 175.
66. الصريم: ارض سوداء لا تنبت شيئاً، قيل الارض المحصود زرعها: ابن منظور، لسان العرب، ج12، ص336.
67. الطبري (الامامي)، نوادر المعجزات، ص165؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج13، ص30؛ ابن حاتم العاملي، الدر النظيم، ص662؛ الاريلي، كشف الغمة، ج3، ص8؛ المزي، تهذيب الكمال، ج29، ص46-47؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج6، ص272؛ الامين، اعيان الشيعة، ج2، ص7.
68. الكليني، الكافي، ج4، ص24؛ ابن شهر آشوب، مناقب ال ابي طالب، ج3، ص 470؛ الامين، اعيان الشيعة، ج2، ص15؛ عطاردي، مسند الامام الرضا (عليه السلام)، ج1، ص49؛ القرشي، حياة الامام الرضا (عليه السلام)، ج1، ص35.
69. احمد بن حديد، روى عن الامام ابي جعفر الجواد (عليه السلام) وكان مورد عنايته. ينظر: الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ج1، ص277.

70. قطب الدين الراوندي، الخرائج والجرائح، ج2، ص668، بن يونس العاملي، الصراط المستقيم، ج2، ص201.
71. ابن حمزة الطوسي، الثاقب في المناقب، ص573؛ الطبسي، حياة الامام العسكري (عليه السلام) ص204.
72. لم اعثر على ترجمته
73. ابن طاووس، فرج المهموم، ص237.
74. ابن حمزة الطوسي، الثاقب في المناقب، ص216؛ الاربلي، كشف الغمة، ج3، ص224.
75. الاربلي، كشف الغمة، ج3، ص222؛ الامين، اعيان الشيعة، ج2، ص41؛ الشاهرودي، مستدركات علم رجال الحديث، ج8، ص842.
76. الفرزدق اسمه همام بن غالب بن صعصعة بن ناجية التميمي البصري، يكنى ابا فراس، لقب بالفرزدق لان وجهه شَبَّه بالخبزة وهي الفرزدقة، وكان اشعر اهل زمانه مع جرير والاخلط، وفد على الوليد بن عبد الملك وعلى سليمان ومدمحهما، شريف الآباء كريم البيت، نزع في اخر عمره عما كان عليه من القذف والفسق توفي سنة 110هـ وله احدى وتسعون سنة. ينظر: ابن سلام، طبقات فحول الشعراء، ج2، ص298؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج4، ص590، البغدادي، خزانة الأدب، ج1، ص223.
77. ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، ج2، ص96؛ البغدادي، خزانة الادب، ص222؛ المدني الشيرازي، الدرجات الرفيعة في طبقات الشيعة، ص542.
78. الكليني، أصول الكافي، ج4، ص49؛ ابن شعبة الحراني، تحف العقول، ص96؛ الميرجهاني، مصباح البلاغة (مستدرک نهج البلاغة) ج2، ص34.
79. مروان بن الحكم كان والي المدينة من قبل معاوية وامر ان يخرج الفرزدق من المدينة بسبب أبيات شعرية انشدها. للمزيد ينظر: ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج6، ص91؛ المدني الشيرازي، الدرجات الرفيعة في طبقات الشيعة، ص546.
80. كعب بن زهير بن ابي سلمى المزني، شاعر من أهل نجد، اشتهر في الجاهلية، ولما ظهر الإسلام هجا النبي (صلى الله عليه واله وسلم) واقام يشيب بنساء المسلمين فهدر النبي (صلى الله عليه وسلم) دمه فجاؤه كعب مستأمناً، وقد اسلم وانشده لاميته المشهورة التي مطلعها: بانت سعاد فقلبي اليوم متبول، فعفى عنه النبي (صلى الله عليه واله وسلم) وخلع عليه برده. ينظر: ابن الأثير، أسد الغابة، ج4، ص240-241؛ الزركلي، الإعلام، ج5، ص226؛ كحالة، معجم المؤلفين، ج8، ص144.
81. العباس بن مرداس بن ابي عامر السلمي، احد فرسان الجاهلية وشعرائهم، واسلم قبل فتح مكة، وأعطاه رسول الله (صلى الله عليه وسلم) مع من أعطى من المؤلفة قلوبهم أربعة من الابل، فعاتب النبي في شعره فقال (صلى الله عليه واله وسلم) اقطعوا عني لسانه، فأعطوه حتى رضي. وكان يغزو مع رسول الله ويرجع الى قومه حيث كان يسكن بوادي البصرة. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج4، ص271؛ المرزباني، معجم الشعراء، ج1، ص146 - 147.
82. ابن شهر آشوب، مناقب ال ابي طالب، ج3، ص221؛ المجلسي، بحار الانوار، ج44، ص189؛ الامين، اعيان الشيعة، ج1، ص579.
83. الفرزدق، ديوان الفرزدق، ص511.
84. ابن شهر آشوب، مناقب ال ابي طالب، ج3، ص306؛ ابن طلحة الشافعي، مطالب السؤول في مناقب ال الرسول (عليهم السلام) ص419؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج9، ص128؛ البغدادي، خزانة الادب، ج11، ص171؛ القندوزي، ينابيع المودة لذوي القربى، ج3، ص108.

85. الكميت بن زيد الاسدي، ابو المستهل، كوفي، من اصحاب الباقر والصادق (عليهما السلام) شاعر مقدم عالم بلغات العرب وإيامها، من شعراء مضر، كان مشهوراً بالتشيع لبني هاشم وقصائد تسمى بالهاشميات، وتشتمل على جملة قصائد في مدح بني هاشم وال البيت النبوي (عليهم السلام) اولها: من لقلب متيم مستهام غير ماصبوة والأحلام، وكان في ايام بني امية ولم يدرك الدولة العباسية، قتله جند يوسف بن عمر الثقفي سنة 126هـ. ينظر: التفرشي، نقد الرجال، ج4، ص 71؛ سركيس، معجم المطبوعات العربية، ج2، ص 1570.
86. يجيب الامام الصادق (عليه السلام) حين سئل عن روح القدس: انه خلق اعظم من جبرائيل وميكائيل لم يكن مع احد ممن مضى غير محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وهو مع الائمة يوفقهم ويسددهم وليس كلما طلب وجد. ينظر: الصفار، بصائر الدرجات، ص 481؛ سليمان الحلي، مختصر البصائر، ص 66.
87. الطوسي، اختيار معرفة الرجال، ج2، ص 467.
88. الطبري (الامامي) دلائل الامامة، ص 224؛ الخوئي، معجم رجال الحديث، ج15، ص 131.
89. سفيان بن مصعب العبدي، الشاعر الكوفي، من اصحاب الامام الصادق (عليه السلام) وهو من شعراء اهل البيت المتزلفين اليهم بولائه وشعره، واكثر من مدح الامام علي وذريته (عليهم السلام) وتقجع على مصائبهم وراثهم، ولم تحدد المصادر تاريخ وفاته. ينظر: الطوسي، رجال الطوسي، ص 220؛ عباس القمي، الكنى والالقب، ج2، ص 455؛ الاميني، الغدير، ج2، ص 294.
90. الطوسي، اختيار معرفة الرجال، ج2، ص 704؛ المازندراني، شرح اصول الكافي، ج12، ص 287؛ الارديلي، جامع الرواة، ج1، ص 368.
91. الصدوق، عيون اخبار الرضا (عليه السلام) ج2، ص 15؛ الحر العاملي، وسائل الشيعة (ال البيت)، ج14، ص 598؛ تقي الاصفهاني، مكيال المكارم، ج2، ص 157.
92. الاشجع السلمي، اشجع بن عمر بن مسلم كان له علاقة مع البرامكة وله فيهم اشعار كثيرة مدح الرشيد، وذكر التفرشي انه من شعراء اهل البيت (عليهم السلام). ينظر: ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ج2، ص 869؛ التفرشي، نقد الرجال، ج1، ص 238.
93. الطوسي، الامالي، ص 281؛ ابن شهر آشوب، مناقب ال ابي طالب، ج3، ص 394.
94. دعبل بن علي بن رزين بن عثمان الخزاعي، شاعر مشهور، كوفي ولد سنة 148هـ، اشهر قصائده كانت في مدح أهل البيت (عليهم السلام) وله مصنفات منها كتاب طبقات الشعراء، وديوان شعر، توفي سنة (247هـ) ينظر: علي الابطحي، تهذيب المقال، ج5، ص 534؛ دعبل الخزاعي، ديوان دعبل الخزاعي، ص 4-6.
95. إبراهيم بن العباس بن محمد بن صول، الشاعر المشهور، كان احد الشعراء المجيدين وله ديوان شعر كله نخب وهو صغير ومن رقيق شعره، نسبه يرجع إلى جده صول احد ملوك جرجان واصله من خراسان، وكان كاتباً في أيام المأمون والمعتصم والواثق والمتوكل، ويعد من شعراء أبي الحسن الرضا (عليه السلام) وله مدائح في أهل البيت (عليهم السلام) توفي سنة (243هـ). ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج1، ص 44-46؛ الأمين، أعيان الشيعة، ج2، ص 169.
96. الصدوق، عيون أخبار الرضا (عليه السلام)، ج1، ص 154؛ الأمين، أعيان الشيعة، ج2، ص 169.

The Types of Questions Used in the Journal Political Interviews in both English and Arabic Languages

Lect. Lihadh Abdul- Ameer kareem

انواع الاسئلة المستخدمة في المقابلات الصحفية في اللغتين الانكليزية والعربية

م. لحاظ عبد الامير كريم مبارك

الملخص

هنالك انواع مختلفة من الاسئلة في اللغتين العربية والانكليزية. تُعنى هذه الدراسة بتوضيح كل ما يتعلق بالأسئلة في اللغتين مبيّنا انواع فيما إذا كانت الاسئلة في اللغة الانكليزية تختلف عنها في اللغة العربية او تتشابه معها. وتحاول الدراسة ايضا ان تستبين انواع الاسئلة التي تستخدم في اللقاءات الصحفية العربية والانكليزية. هنا تكمن مشكلة البحث. وهكذا فان الدراسة تهدف الى توضيح الانواع المختلفة من الاسئلة في كلتا اللغتين، العربية والانكليزية. وتهدف ايضا الى اكتشاف انواع الاسئلة التي تستخدم في اللقاءات الصحفية في كلتا هاتين اللغتين. ولغرض تحقيق الاهداف من الدراسة فقد تم اتباع الخطوات التالية في البحث:

- 1- تقديم دراسة نظرية حول انواع الاسئلة في اللغة الانكليزية تتضمن تعريفاتها وانواعها.
- 2- الفصل الثالث يتضمن دراسة انواع الاسئلة في اللغة العربية.
- 3- الفصل الرابع يقدم مقارنة بين اللغتين فيما يتعلق بالأسئلة وانواعها.
- 4- الفصل الخامس يتضمن تحليلا للسؤال مقابلات صحفية مختلفة، ثلاث من هذه المقابلات عربية وثلاثة اخرى باللغة الانكليزية.
- 5- واخيرا تم التوصل الى بعض الاستنتاجات التي يرجى ان تكون ذات فائدة لمختلف الدارسين.

Section One:

Introduction

There are different types of question in English and Arabic languages. This study is going to explain what is related to questions in English and Arabic and to show whether questions in Arabic are similar to English or not. It tries also to find out the types of questions used in journal interviews whether English or Arabic. Here lies the problem of the present study.

Thus the study aims at explaining the different types of questions in both languages: i.e. English and Arabic. It also aims at finding out the types used in the journal interviews.

In order to achieve these aims the following procedures are followed throughout the study:

- 1- presenting a theoretical background about the questions in English regarding its definitions, types , etc
- 2- the third section is devoted to the study of question in Arabic.
- 3- Section four presents a comparison between the two languages in regard to the types of question
- 4- In section five a comparison is put forward to show the similarities and differences between the two languages.
- 5- In section six, three interview in English and three others in Arabic are analyzed.
- 6- Finally, section seven presents certain conclusion.

Section Two:

Questions in English

This section is concerned with questions in English. Questions in English have many types by which one can ask the listener to give information. There are two main types of questions in English, major and minor ones. Each one has its own types and functions according to the reply or answer one aspects and according to how they are constructed. The

major types of questions are: wh-questions, yes-no questions, tag questions, alternative questions, indirect questions and declarative questions. The main types of questions are exclamatory questions, rhetorical questions and echo questions. They will all be dealt with.

2-1 Types of Questions in English

Questions in general are sentences by which the speaker asks the listener to provide him with the information he needs. (Leech and Svartvik;1994:125).

2-2 The Major Types

The major types of questions can be classified as:

2-2-1 Wh-Questions

Salim (2003: 199) states that wh-questions allow a reply from a wide range of possibilities. They begin with an interrogative word.

The wh-question words are:

- "Who" asks about the subject and it refers to people.

(1) *Who came to visit you?*

Ahmed and Suha.

"Who" is usually used with a singular verb even when it refers to a plural subject? (ibid:365).

(2) *Who is coming to dinner tonight?*

John and Mary.

Leech et. al. (1989:588) mention that "who" can be used to ask about the subject and the object.

(3) *Who invited you to the party?* (who=subject)

(4) *Who did you invite to the party?* (who=object)

Salim (2003:365) states that "whom" asks about the object and it refers to people. It is rarely used in spoken English and it can be used with a preposition:

(5) *Whom does he teach?*

(6) *To whom was she speaking?*

"Whose" can be used to ask about possession (ibid):

(7) a. *Whose camera is this?*

b. *It's my sister's* (Leech et. al. 1989:574).

Salim (2005:385) states that *what* asks about the subject and it refers to things.

(8) *What did you buy for your sister?* (Quirk and Greenbaum 1990:78)

Salim (2005:385) states that *what* is also used to ask about the object:

(9) a. *What do you want?*

b. *I want a pencil.*

"What kind of" asks about a specific type of something? (ibid: 386).

(10) *What kind of books do you like?*

I like novels.

"What" may occur with a noun? (ibid).

(11) *What countries did you visit?*

"What + be like" is used to ask about a description of something (ibid).

(12) *What was the weather like yesterday?* (Murphy; 2003:1994)

Salim (2005:386) mentions that "What+look like" is used to ask about the appearance of something or someone:

(13) *What does he look like?*

He's tall and thin with grey hair. (Thomson and Matinet: 1990).

Salim (2005:386) mentions that *which* is used when there is a definite number or a group of choose from.

(14) *Which of Shakespeare's plays have you seen?*

Hamlet and Othello. (Leech et. al. ; 1989:574).

Salim (2005:386) states that *when* is used to ask about the time in which something happens.

(15) *When will you travel?*

Next week.

"Where" can be used to ask about place (ibid).

(16) *Where can I put the glasses.* (Quirk and Greenbaum; 1990: 26).

Salim (225:387) states that *why* is used to ask about reason or cause:

(17) *Why did the plants die?* (Leech et. al. 1989:545).

"How" is used to ask about the manner in which something happens. (Salim; 2005: 387)

(18) *How did you go to school?*

By bus.

"How + *many* or *much*" is used to ask about amount or quantity. (ibid).

(19) *How many people are coming?*

Fifteen.

(20) *How much money do you want?*

Five dollars.

Thomson and Martinet (1990:62) mention that "How" is also used with some adjectives and adverbs like "how old, how cold, how soon, how well how heavy, how tall, how fast, etc."

Salim (2005: 387) states that "how long" is used to ask about length of time.

(21) *How long are you staying here at the hotel?*

Until next Sunday. (Leech et.al. 1989:575).

"How often" asks about frequency. (Salim; 2005:387).

(22) *How often do you go to the theatre?*

Every month.

"How far" is used to ask about distance (ibid)

(23) *How far is it to Basra from here?*

300 miles.

Swan (1995:473) states that question words can be used to ask about different elements of a sentence. For example, a subject, (*who (m), what*), an object (*whom, what*), and adjective (*what....like*) or an adverb (*when, where, how, why*). But there is no simple word that can be used to ask about the verb. In this case, we use "what" with "do" to ask about the verb.

(24) *What are you doing next weekend?*

Resting.

(25) *What did you do yesterday?*

I went shopping.

Quirk and Greenbaum (1990:237-8) mention that wh-questions are usually spoken with a falling intonation. They occur at the beginning of the sentence but there is an exception when the wh-word is part of a prepositional phrase. In this case, we have a choice between putting the preposition before the wh-word at the beginning of the sentence (formal) or putting the preposition at the end of the sentence (informal).

(26) *Who was talking to?*

(27) *From which account do you wish to draw this money?* (Thomson and Martinet; 1990:60).

(28) *Which hotel are you staying at?*

(29) *At which hotel are you staying?* (Leech et.at.; 1989:577).

Quirk and Greenbaum (1990:238) state that the word order in the wh-question is different from the statement not only by the initial placing of the wh-word, but by the subject-operator inversion in all cases except in which the wh-word is subject. In this case, the word order of the sentence is the same except by the substitution of the subject by the wh-word.

(30) *Who left the door open?* (Swan; 1995:475).

Quirk and Greenbaum (1990:238) state that if the statement doesn't have an operator, "do" is introduced in the question. Lexical "be" and "have" act as operators.

(31) *Where is she?*

(32) *What kind of car have they?*

2-2-1-1 Special Types of Wh-Questions

1- Abbreviated or Short Questions

This type consists of a wh-word and a preposition only, such as: "*what for, what with, who with/by*" (ibid).

(33) *I am going to write an adventure story.*

What for? Who for? What about? (Leech and Svartvik; 1994:129).

Quirk and Greenbaum (1990:238) say that there is also an abbreviated wh-questions consisting of a wh-word only, such as, "*who, what and when*":

(34) *The old man is buying a car.*

What?, Why?, When?

There are other abbreviated questions. A common abbreviated negative question is "*why not?*" and an abbreviated reason question is "*How come?*".

2-Questions with more than one wh-word

Leech and Svartvik (1994:128) mention that it is possible to have more than one wh-word in the same sentence, in this case, only one occurs at the beginning of the sentence, unless the two wh-words are coordinated:

(35) *Who's bringing what?*

(36) *How and when did you arrive?*

(37) *Who did you send those books to and why?*

2-2-2 Yes-No Questions

Quirk and Greenbaum (1990:232) mention that "yes-no questions are usually formed by placing the operator before the subject and giving the sentence a rising intonation".

(38) *The ship has arrived.*

(39) *Has the ship arrived?* (Leech et.al.; 1989:608).

Quirk and Greenbaum (1990:232) state that if the verb phrase does not have an item that can be used as operator, "*do*" is introduced in the question. Besides, "*be*" and "*have*" (especially in BrE) act as operator, but informally "*have got*" is more common.

(40) *The film begins.*

(41) *Does the film begin?* (Murphy, 2003:96).

(42) *Ali is a doctor.*

(43) *Is Ali a doctor?*

(44) *They have a house.*

(45) *Do they have a house?*

(46) *Have they a house?*

2-2-2-1 Types of Yes-No Questions

1- Positive Yes-No Questions

Leech and Svartvik (1994:126-27) say that yes-no questions are neutral when they have words like "*any, ever, yet, etc.*". They can expect positive and negative replies, but we can use words like "*some, someone, already, etc.*". If we want a positive answer to our question. These questions are called positive yes-no questions because the speaker thinks that the answer is "yes", he just wants to ask for confirmation:

(47) *Did anyone call last night?* (neutral)

(48) *Did someone call last night?* (Is it true that someone called last night?) Quirk and Greenbaum; 1990:233):

(49) *Do you need any money?* (neutral)

(50) *Do you need some money?* (It looks as if you have no money) (Leech et.al.; 1989:609).

(51) *Has she left yet?* (neutral)

(52) *Has she left already?* (Is it true that she has left already?)

Leech and Svartvik (1994:127) states that we can use some-forms of politeness to encourage the listener to accept the offer.

(53) *Would you like some coffee?* (I expect you would)

2- Negative Yes-No Questions

Murphy (2003:96) mention that we form negative yes-no question by the addition of a negative form of one kind or another:

(54) *Isn't it a beautiful day?*

Quirk and Greenbaum (1990:233) state that we express surprise or disbelief by using the negative questions. The speaker expects the answer to be positive but he receives a negative reply. In this case, there are two meanings, positive and negative. We can distinguish between them as "the old expectation" (positive) and "the new expectation" (negative) because the old expectation is associated with the speaker's hope or wishes and the new expectation expresses disappointment or annoyance.

(55) *Haven't you had breakfast yet?* (It looks that you haven't had breakfast but you ought to have it by now). (Leech and Svartvik; 1994:128).

Quirk and Greenbaum (1990:234) mention that if a negative question has a positive item, the answer tends to be positive rather than negative:

(56) *Didn't someone phone this evening?* (surely someone phoned this evening)

Such questions are similar to tag questions and to statements to show disbelief.

2-2-3 Tag Questions

Salim (2005:203) states that a tag question is a short question that occurs after a statement. We form a tag question with an auxiliary and the pronoun that refers to the subject of the statement. If the statement is affirmative, then the tag question is negative and vice versa.

(57) *It's a beautiful weather, isn't it?*

(58) *Nobody was watching me, were they?*

Quirk and Greenbaum (1990:235) mention that there is also a less common tag questions in which both statement and question are affirmative:

(59) *Your car is outside, is it?*

(60) *He arrived last night then, did he?*

Foley and Hall (2005:97) state that the meaning of the tag question depends on the way we say it. If say the tag question with a falling intonation, we just want a confirmation to the statement or it is an invitation to the hearer to agree with us. With a rising intonation, we are asking a real question which means that we want information to our question.

(61) *Ali is late today, isn't he?* (falling intonation)

(62) *She doesn't have a car, does she?* (raising intonation)

Foley and Hall (2005: 98) mention that tag questions can be used to express requests, invitations and commands:

(63) *Turn the T.V. off, Will you?*

(64) *Stay another night with us, won't you?*

(65) *Open the door, will you?*

2-2-4 Alternative Questions

Salim (2005:198) states that alternative questions require a reply that relates to the opinions given in the sentence. They always have the connectivity word "or".

(66) *Would you like tea or coffe?*

(67) *Is she a doctor or a nurse?*

Leech and Svartvik (1999:126) mention that there are two types of alternative questions. The first is similar to a yes-no questions in form and the second a wh-question.

(68) *Would you like chocolate, vanilla or strawberry ice-cream?*

(69) *Which ice-cream would you like? Chocolate, vanilla or strawberry?*

The only difference between the first type of alternative question and yes-no question is in intonation. A rising intonation is used in yes-no questions, but in alternative questions, the tone rises on each item of the opinions, except the last, one which the tone falls to indicate that the list is complete. (ibid)

(70) *Do you like painting, reading or watching T.V?*

2-2-5 Indirect Questions

Foley and Hall (2005:99) define the indirect question as "one question within another question or a statement":

(71) *Tell me when you are going on holiday.*

(72) *She didn't say whose house she was visiting.*

Murphy (2003:98) mentions that "*Do you know, can/could you tell me, I don't know,* etc. is often used with indirect questions:

(73) *I don't know where they live.*

Foley and Hall (2005:99) state that the word order in the indirect questions is similar to a statement where the subject occurs before the verb or verb phrase:

(74) *She asked her mother what she should wear.*

Thomson and Martinet (1990:239) state that "*if*" or "*whether*" is used in indirect yes-no questions:

(75) *Did our team win?*

(76) *They asked if (or whether) their team had won.* (Leech and Svartvik, 1994:135)

Murphy (1994:98) states that the verb usually changes to the past in indirect questions:

(77) *Who is he?*

(78) *She asked who he was.*

Leech et.al. (1989:584) mention the alternative indirect question.

(79) *Do you want to go by air or by sea?*

(80) *He asked whether I wanted to go by air or by sea.* (Thomson and Martinet; 1990:238).

Foley and Hall (2005:99) say that the indirect question is used to be more polite:

(81) *Do you know where I can find the supermarket.*

Not:

(82) *Where can I find the supermarket?*

2-2-6 Declarative Questions

Quirk and Greenbaum (1990:235) state that the declarative question is a statement with a rising intonation:

(83) *You are hungry?* (rising intonation)

Positive questions have positive answers, which means that the speaker assumes that the answer is "yes" (ibid:236):

(84) *You want to go home already?*

Negative questions have negative answers, which means that the speaker assumes that the answer is "no". (Quirk and Greenbaum; 1990:236):

(85) *The shops weren't open?*

2-3 The Minor Types

The minor types or questions can be classified as:

2-3-1 Exclamatory Questions

Salim (2005:202) defines exclamatory questions as questions that "don't seek information. They are used to express the speaker's strong feelings and ask the listener to agree":

(86) *Isn't it a lovely day?*

Quirk and Greenbaum (1990:239) state that there are two types of exclamatory questions. The first is similar to a negative yes-no question but with a final falling instead of rising tone. And the second is similar to a positive yes-no question, also with final falling tone but it is less common:

(87) *Can't they help you?*

(88) *Has she grown?*

2-3-2 Rhetorical Questions

Foley and Hall (2005:97) mention that we use this type of questions to express amazement or imitation with something which means that we use the rhetorical question when we don't want an answer:

(89) *Who cares?*

(90) *What difference does it make?*

Quirk and Greenbaum (1990:240) state that a positive rhetorical yes-no question expects a negative answer while a negative rhetorical yes-no question expects a positive answer:

Positive:

(91) *Is that a reason for despair?* (surely that is not a reason...)

Negative:

(92) *Isn't the answer obvious?* (surely the answer is obvious)

Unlike exclamatory question, these questions have a rising intonation of a yes-no question (ibid).

There are also rhetorical wh-questions. The positive wh-word can be replaced by a negative element in the statement and the negative wh-word can be replaced by a positive element in the statement, but it is less common.(ibid):

(93) *Who knows?* (nobody knows)

(94) *How couldn't you remember?* (you certainly should have remembered) .

Rhetorical wh-questions have a rise-fall tone instead of a falling tone of the wh-questions (ibid).

2-3-3 Echo Questions

Leech and Svartvik (1994:130) state that echo questions are used to ask the speaker to repeat part or all of what has been said because it was not heard or sometimes could not be accepted and/or understood, using a rising intonation:

(96) *Have you been to the earth centre?*

(97) *Have I been to what?*

(98) *Have I been where?*

Quirk and Greenbaum(1990:241) say that there are also wh-questions, indicating by the wh-word which part of the sentence that was not understood:

(99) *He's missed the bus again.*

(100) *Who's missed the bus?*

(101) *It cost ten dollars.*

(102) *How much did it cost?*

2-4 Summary

Questions are sentences that ask information. Types of questions can be divided as major and minor. The major types are wh-questions and they are called so because they begin with wh-words that ask about different elements in the sentence. Yes-no questions are called so because they expect a positive or negative answer. There are two types of yes-no questions: positive and negative. Tag questions are short questions that can be used to be sure of the information given. Alternative questions have a list of opinions. The listener has to choose from. There are two types of alternative questions. The first is similar to yes-no questions. Indirect questions are questions within another question or a statement. Declarative questions are questions in the form of a statement with a rising intonation. The minor types are exclamatory questions in which the speaker expresses exclamation on something. Rhetorical questions are the speaker doesn't expect an answer. And finally echo questions in which the speaker asks the listener to repeat part or all of his speech because he didn't hear it.

Chapter Three:

Questions in Arabic

This chapter is dealing with questions in Arabic. There are many types of questions in Arabic that can be used to ask about the information we need from the listener. Types of questions in Arabic are mainly two, real questions and rhetorical questions.

3-1 Definition of Questions

Questions in Arabic are sentences that ask about something that the speaker doesn't know before. (Al Gariq and Ameen; 2004:194).

2-3 Question particles

Question particles in Arabic are of two kinds, letters and nouns. (Salih et.al.;2010: 24) .

2-3-1 Question Letters

Abdul-Gani (2007:458) states that question letters are "هل" and "الهمزة". They expect the answer to be "yes" or "no":

(1) هل ترى السعادة في الاجتهاد؟ (Salih et.al.; 2010:13)

Do you see happiness in hard work?

(2) أحزين هو؟

Is he sad?

Abdul-Gani (2007:458) states that we can use "الهمزة" with negative and positive sentences but we use "هل" only with positive sentences.

(3) ألم تذهب الى الجامعة امس؟

Didn't you go to university yesterday?

(4) أ معلم أخوك؟

Is your brother a teacher?

(5) هل تناولت طعام الافطار؟

Did you have your breakfast?

Salih et.al. (2010:13) hold that we can use "الهمزة" with "أم" to choose between two opinions in the sentence. But we can't use "هل":

(6) رأييت محمداً أم علياً؟

Did you see Mohammed or Ali?

3-2-2 Question Nouns

Hillawi et.al. (2011:91) state that question nouns are "Hillawi et.al. (2011:91) state that question nouns are "من، ما، متى، أين، كيف، كم، أي".

Abdul-Gani (2007:457) says that "من" who is used to ask about people:

(7) من قال لك هذا؟ (subject)

Who told you that?

(8) من اخترت؟ (object)

Whom did you choose?

(9) سيارة من هذه؟ (possession) (Yaqub:2008:51)

Whose is this car?

"ما" "what" is used to ask about things (ibid:593)

(10) ما هذا بيدك؟

What is this in your hand?

Also there is "ماذا" and it gives the same meaning (ibid).

(11) ماذا تقول؟

What did you say?

Abdul-Gani (2007:457) states that "متى" "when" asks about time.

(12) متى حضر المدرس؟ (Salih et.al. 2010:15)

When did the teacher come?

Yaqub (2008:181) mentions that "أين" is also is also used to ask about time but in the future.

(13) أين تسافر الى لبنان؟

When will you travel to Lebanon?

All-Gariq and Ameen (2004:196) mention that "اين" "where" asks about places:

(14) اين أبوك؟ (Yaqub; 2008:183)

Where is your father?

Salih et.al (2010:16) mention that "كيف" "How" asks about manner:

(15) كيف حالك؟

How are you?

(16) كيف كان الجو أمس؟

How was the weather like yesterday?

Yaqub (2008: 553) states that "How" asks about quantity:

(17) كم كتاب قرأت؟ (Salih et.al. 2010:23)

How many books did you read?

(18) كم مرة تذهب الى السوق؟

How often do you go to the market?

(19) كم تبقى من وقت؟

How much time is left?

(20) كم من الوقت بقيت هناك؟

How long did you stay there?

(21) كم بُعد المدرسة عن البيت؟

How far is the school from the house?

(22) كم عمرك؟

How old are you?

Al-Gariq and Ameen (2004:296) state that "انـى" can be used to ask about manner, place and time:

(23) انى تذهب الى المكتبة؟

How do you go to the library?

(24) انى تضع الكتاب؟

Where do you put the book?

(25) انى تذهب الى المدرسة؟

When do you go to school?

Salih et.al. (2010:76) hold that "انـى" "which" can be used to ask about people, things, time, place and manner when there is a specific group to choose from.

(26) أي مدرس حضر المحاضرة؟

Which teacher attended the lecture?

(27) أي كتاب درست؟

Which book did you study?

(28) أي يوم سافرت؟

Which day did you travel?

(29) أي بيت سكنت؟

Which house did you live in?

(30) أي حال انت فيه؟

Which condition are you in?

Abdul-Gani (2007: 458) mentions that some question nouns can be preceded by a preposition that indicates the type of information asked about:

(31) من أين لك هذا؟ (Yaqub; 2008:183)

Where did you get that from?

(32) بأي مدرسة يدرس؟

In which school is he studying?

3-3- Types of Questions in Arabic?

Types of questions are mainly two: real questions (الاستفهام الحقيقي) and rhetorical questions (الاستفهام المجازي).

3-3-1 Real Questions

Hillawi et.al. (2011:91) mention that real questions are sentences that ask for information and they need an answer.

Salih et.al (2010:12) state that the answer to the real question has two types, imagination (تصوّر) and certainty (تصديق).

3-3-1-1 Imagination

The answer to the question is to choose between two opinions in the sentence by using "الهمزة" with "أم" or to give specific answer according to the question of the speaker by using the question nouns, (ibid):

(33) أشعراً كتبت أم نثراً؟

Did you write poetry or prose?

(34) من حضر؟

Who came?

(35) ما أسمك؟

What is your name?

(36) أين ذهبت؟

Where did you go?

3-3-1-2 Certainty

The answer to the question is either "yes" or "no" without giving any information by using "الهمزة" without "أم" and "هل". (Al-Gariq and Ameen,2004:194)

(37) أكتبت الرسالة؟

Did you write the letter?

Yes.

(38) هل ذهبت إلى المدرسة؟

Did you go to school?

No.

3-3-2 Rhetorical Questions

Hillawi et.al. (2011:91) state that the rhetorical question is the question that does not need an answer or information from the speaker but it is used for other purposes.

Al-Gariq and Ameen (2004:194) hold that the other purposes for the rhetorical question are negation (النفي), denying (الإنكار), determination (التقريب), rebuke (التعجب), compromise (التسوية), hoping (التمني), suspense (التسويق), etc.

(39) أتقود سيارتك بهذه السرعة؟ (Yaqub; 2008:51)

Do you drive your car in this speed?

(40) ألا تواضب على الحضور إلى المدرسة؟ (ibid:52)

Don't you keep on attending school?

3-4 Summary

Questions in Arabic are sentences that ask about information. Question particles in Arabic can be classified into two types: letters and noun. The types of questions in Arabic are mainly two: real questions, that need an answer and they have two types of answers, imagination and certainty, and rhetorical questions that are not used to ask about information but they are used for other purposes.

Chapter Four: Comparison

This chapter is comparing the types of questions in English and Arabic to discover the similarities and the differences between the two languages

4-1 The Similarities

1. In both languages, questions are sentences that are generally used to seek information.
2. In both languages, there are real questions that need an answer and rhetorical questions that don't need an answer.
3. In English, there are wh-questions which consist of wh-words that are used to ask about different elements in the sentence. In Arabic, question particles can be used to ask about different elements in the sentence. In English, "who" is used to ask about the subject and it refers to people and "whom" is used to ask about the object and "whose" is used to ask about possession.

In Arabic, "من" is used to ask about the subject, the object and possession. In English, "what" and in Arabic "ما" can be used to ask about things.

In English, "which" and in Arabic "أي" are used when there is a group to choose from.

In English, "when" and in Arabic "متى", "أين" and "أنى" are used to ask about time. In English, "where" and in Arabic "أين" and "أنى" are used to ask about places. In English, "why" and in Arabic "لماذا" are used to ask about reason or cause. In English, "how" and in Arabic "كيف" and "أنى" can be used to ask about manner.

In English "how much" and "how many" and in Arabic "كم" are used to ask about quantity. In English, "how long" and in Arabic "كم المدة" are used to ask about length of time. In English, "how often" and in Arabic "كم مرة" are used to ask about frequency. In English, "how far" and in Arabic "كم المسافة" are used to ask about distance.

4. In both languages, there are abbreviated questions, for example:

(1) Who? What? Why?

(2) أين؟ من؟ لماذا؟

5. In both languages, there are questions with more than one question word, for example:

(3) When and where was she born?

(4) متى وأين ولدت؟

6. In both languages, prepositions can be used before the question word, for example:

(5) To whom?

(6) إلى أين؟

7. In both languages, there are yes-no questions. That expect the answer to be yes or no without and additional information.

8. In both languages, there are positive and negative yes-no questions, for example:

(7) Is she sad?

(8) Didn't she come?

(9) هل ذهبت إلى المكتبة؟

(10) ألم تذهب إلى المدرسة؟

9. In both languages, there are alternative questions which consist of a list of opinions that the listener has to choose from. In English the alternative question begins with an auxiliary and we use "or" between the opinions and in Arabic, we use "الهمزة" with "أم", for example:

(11) Are you a teacher or a doctor?

(12) أبخيل أبوك أم كريم؟

10. In both languages, there are indirect questions, for example:

(13) She asked me whether I could go with her or not.

(14) سألتني فيما إذا كنت أستطيع الذهاب معها أم لا.

11. In both languages, there are declarative questions, for example:

(15) You are a teacher?

(16) محمد هنا؟

12. In both languages, there are exclamatory questions that are used to express the speaker strong feelings, for example:

(17) Isn't it an expensive car?

(18) ألم تتناول طعامك؟

13. In both languages, there are rhetorical questions, for example:

(18) Who knows?

(19) إلى متى هذا الإهمال؟

14. In both languages, there are echo questions that are used to repeat part or all of what has been said because you didn't hear it. For example:

(20) What is he?

(21) هو من؟

4-2 The Differences

1. In English, there are yes-no questions in which the operator occurs before the subject at the beginning of the sentence and if there is no operator in the statement, "do", "be" and "have" can be used in the question while in Arabic, there are certain particles which are "هل" and "الهمزة" that can be used as a yes-no question which means that in English there are no question words that are used with yes-no questions. In Arabic, there are "هل" and "الهمزة".
2. In English, there are tag questions which consist of an auxiliary and the pronoun that refers to the subject of the statement but in Arabic, there is only the phrase "أليس كذلك؟" that is used as a tag question.

Chapter Five:

Text Analysis

This chapter is devoted to the analysis of some English and Arabic interviews. It aims at investigating the use of different types of question 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 interviews: The first one is an interview about the foreign policy of the USA with Obama on 23rd of April 2014, the second one is an interview about the financial crisis with George Soros on 15th May 2008 and the third is an interview on Iraq with Tony Blair on 15th of March 2007. While the second section concentrates on the analysis of the Arabic interviews. It includes analyses of three interviews: the first one is about the federal participation in the accomplishment of certain projects in Iraq with Ala'a Challob. The second interview is about the Palestine negotiations with Nabeel Amro. The third one is one is with Isam Al-Attar about his political life.

5-1 The Analysis of the English Interviews

5-1-1 The Analysis of Obama Interview

Going through the whole questions raised in this interview, it was found that only wh-questions and yes-no questions were used. Other types of questions such as tag questions, rhetorical questions, declarative question were not used. The number of the yes-no questions used is five and the number of wh-questions is eight.

Below are examples of the yes-no questions used in the interview with Obama:

- (1) *Was it your intention for her to act as a positive role model for women's active.....*
- (2) *Could you please describe how the Agreement would contribute to the economic growth of?*

It is mentioned in section two above within the types of questions that the yes not questions require and answer which is simply yes or no. But example () above requires a description not simply saying yes or no.

Examples of the Wh-questions are:

- (3) *What do you expect from Japan in order to finalize a deal?*
- (4) *What are your expectations for this policy?*

5-1-2 The Analysis of Obama Interview

Analyzing the second interview which is held with George Soros on 15th May 2008 about the financial crisis, it was found that three types of questions are used, which are:

- yes-no questions used ten times, examples are:
 - (5) *Was this crisis avoidable?*
 - (6) *Is this an unhealthy amount of risk that the Fed has taken on?*
- Wh-questions used 18 times, examples are:
 - (7) *How can so many smart people not realize this?*
 - (8) *What is your sense of where the dollar is going?*
- Declarative question used four times, examples are:
 - (9) *The chairman of the Fed, Mr. Bernanke?*
 - (10) *His predecessor?*

5-1-3 The Analysis of Obama Interview

The third interview analyzed in this study is the one held with Tony Blair on 15th of March 2007 whose topic is the war against Iraq. It was found that four types of questions are used, as shown in the following points:

- yes-no questions, they are used six times. For example:
(11) *Would you describe the Iraq conflict as a noble cause?*
(12) *Do you accept that the troops have been exposed unnecessarily?*
- wh-questions, they are used four times. For example:
(13) *Why was that?*
(14) *What about the Sunni and Shia?*
- declarative questions which appeared only four times. For example:
(15) *The problem is you haven't achieved that?*
(16) *So it is a bargain?*
- tag questions, which is found only once:
(17) *They are mainly Iraqis, aren't they?*

5-2 The Analysis of the Arabic Interviews

5-2-1 The Analysis of with Nabeel Amro

This interview was held with Nabeel Amro and its topic was the Palestine negotiations. Analyzing this interview, it was found that only two types of questions are used, which are:

- Real imagination questions (see section). It is used six times, examples of such types found in the interview are:
(18) *ما الاسباب التي جعلت القيادة الفلسطينية بهذا الوضع حسب رأيك؟*
(19) *كيف يكون انعكاس قرار الذهاب للمفاوضات المباشرة على منظمة التحرير؟*
- Real certain questions: it is used only three times:
(20) *هل افهم من حديثك بان القيادة الفلسطينية تبحث عن غطاء؟*
- Rhetorical question: found only once:
(21) *الا تعتقد بان نزول القيادة الفلسطينية من اعلى الشجرة سيفقد المفاوض اوراق ضغط؟*

5-2-2 The Analysis of with Ala'a Challob

The second interview was held with Ala'a Challob and it is centered around the federal participation in the accomplishment of certain projects in Iraq.

Analyzing the whole interview it was found that only two types are used: namely Real imagination and real certainty questions.

- Real / imagination questions used six times: examples:
(22) *ما هي الاسباب التي ادت الى ضعف اداء مجالس المحافظات؟*
(23) *كم يستغرق وقت اقامة تلك الدورات بحيث تكون كافية لكسب الخبرات والمهارات المطلوبة؟*
- Real/ certainty questions which are used ten times: examples are:
(24) *هل يمكن ان تحدثنا عن هذا البرنامج؟*
(25) *هل هناك توصية يمكن تقديمها للمسؤولين بالدولة؟*

5-2-3 The Analysis of the interview with Isam Al-Attar

The third interview is with Isam Al-Attar about his political life. The whole questions raised in the interview were examined and it was found that only two types of questions are used, which are real imagination questions and real certainty questions:

- real imagination questions used only five times. Examples of this type of questions found in the current interview are:
(26) *من تتهم بارتكاب هذه الجريمة النكراء؟*
(27) *اين ذهب الحراسة المشددة التي كانت من قبل؟*
- real certainty questions used only six times. Examples of this type of questions are given below:
(28) *هل تعتقد انه سيتم القاء القبض على القتلة المجرمين؟*
(29) *هل ستتابع كفاحك بعد هذه الجريمة المروعة والضربة الفادحة التي نزلت بك وباسرتك؟*

Chapter Six Conclusion

The conclusion reached at is that there is a very little differences between the types of questions in English and Arabic. The similarities between the two languages cover a larger area than the area of differences. In both languages, there are many types of questions that can be used to seek information or to ask for something that the speaker does not know before.

Analysing the interviews in both languages Arabic and English , I was found that both languages use the different tps of questions in the interviews analsed. It was noted the the rhetorical qestions was used only once, while the other types are used:

Also it was noted the the yes – no questions are used in the same frequency in both languages. As well as the wh- questions . These two types form the majofity of the types of questions found in the six interviews analyses.

Exclamatory questions was not used at all in all the six interviews.

Regarding the echo questions were not used at all as well.

Bibliography

English References

- Foley, M. and Hall, D. 2005. *Advanced Learners Grammar*. Edinburgh: Longman.
- Leech, G. Cruikshank, B. and Lvanic, R. 1989. *An A-Z of English Grammar & Usage*. Edinburgh: Longman.
- Leech, G. and Svartvik, J.1994. *A Communicative Grammar of English*. 2nd ed. London: Longman.
- Murphy, R. 1994. *English Grammar in Use*. 2nd ed. Edinburgh: Cambridge University Press.
- Quirk,R. and Greenbaum, S. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Salim, N. 2005. *An Introduction to English Grammar Syntax*. Amman: Dar Al Mutaz.
- Swan, M. 1995. *Practical English Usage*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A.T. and Martinet, A. V. 1990. *Oxford Pocket English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Arabic References

- البارق، علي وأمين، مصطفى. 2004. البلاغة الواضحة. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- حلاوي، د. ناصر وآخرون. 2011. البلاغة والتطبيق. الطبعة العشرون. بغداد: الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية.
- صالح، د. نهاد حسوني وآخرون. 2010. قواعد اللغة العربية. الطبعة الثانية. بغداد: الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية.
- عبد الغني، أيمن أمين. 2007. النحو الكافي. الطبعة الثانية. بيروت: دار الكتب العلمية.
- بعقوب، د. أميل بديع. 2008. موسوعة النحو والصرف والاعراب. الطبعة الرابعة. بيروت: دار العلم للملايين.

تحليل التذبذب والاتجاه للظواهر الغبارية في محافظة القادسية للمدة 1971-2010م

م.د. قصي فاضل الحسيني

كلية التربية/ جامعة بابل

The Analysis of Frequency and Direction of Dust Phenomena in Al-Qadissya Government Between 1971-2010

Lect. Dr. QusayFadhil Abed

quseyfadel@yahoo.co.uk

Abstract

This study tackles the analysis of dust phenomena because it is considered one of the dangerous environmental problems that effects humans and plants. The research studies dust phenomena between 1971-2010 in Al-Qadissya government because of the reoccurrence of dust storms which are caused by the climactic changes. The period of time under study is divided into four decades.

المستخلص:

نظرا لتزايد تكرار الظواهر الغبارية في محافظة القادسية كغيرها من محافظات المنطقة الوسطى والجنوبية من العراق، جاءت هذه الدراسة بتناول وتحليل هذه الظواهر التي تعد من المشكلات البيئية الخطرة على الانسان والنبات. لذا ركزت هذه الدراسة على المدة من 1971- 2010 لتوافر البيانات المناخية لهذه المدة وزيادة تكراراتها لاسيما العواصف الترابية منها بسبب التغيرات المناخية التي تشهدها المنطقة. فقد تم تجزأت هذه المدة إلى اربع عقود برسم خط انحدار بسيط لكل عشر سنوات لهذه الظواهر لبيان مدى اتجاه وانحدار الظواهر الغبارية نحو الارتفاع أو الانخفاض والوقوف على اسباب هذا التذبذب. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان اهمها الاتي :

- 1- لزيادة أو انخفاض تكرار الظواهر الغبارية علاقة وثيقة جدا بسقوط الامطار الموسمية.
- 2- هناك عوامل مناخية أخرى تؤثر في تكرار الظواهر الغبارية كالمخفضات الجوية التي تتعرض لها المنطقة.
- 3- لسرعة الرياح وانخفاضها اثر في تباين تكرار الظواهر الغبارية في منطقة الدراسة.
- 4- سجلت العواصف الترابية ارتفاعا واضحا خلال العقد الأخير من مدة الدراسة بسبب انخفاض كميات الأمطار الحاد وارتفاع درجات الحرارة.

الكلمات المفتاحية باللغة العربية : غبار، عواصف، امطار، عالق، متصاعد،
الكلمات المفتاحية باللغة الانكليزية : dust , storm , rain , rising , suspended , .

المقدمة :

تعد الظواهر الغبارية من اهم المشاكل التي تواجه البيئة العراقية لاسيما في المنطقة الوسطى والجنوبية من العراق. وفي محافظة القادسية شهدت الظواهر الغبارية بزيادة تكرارها وكان للتغيرات المناخية التي شهدتها المنطقة اثرا في بروز هذه الظواهر بسبب انخفاض كمية الامطار وارتفاع درجات الحرارة التي ادت إلى تحول مساحات واسعة من الاراضي الزراعية إلى صحراء وتدهور المراعي الطبيعية كل هذا أدى إلى زيادة المساحات المثيرة للغبار داخل الارضي العراقية والمتمثلة بالهضبة الغربية فضلا عن بعض المؤثرات الطبيعية الاخرى التي لها دورا في تفاقم هذه الظواهر، ولقد اخذت المنظمات الدولية والامم المتحدة تهتم بهذه المشكلة المتفاقمة مما تسببه من مخاطر صحية على حياة الانسان واضراراً في المحاصيل الزراعية والبيئية بشكل عام. ومن هذا المنطلق جاءت مشكلة البحث بالاتي :

- ما مدى تأثير التغيرات المناخية التي تشهدها المنطقة والعراق في نشوء وزيادة تكرار الظواهر الغبارية.
- ما هو مقدار الزيادة الحاصلة في كمية وعدد أيام الغبار وتكرار الظواهر الغبارية في منطقة الدراسة والتي تستمر على مدار السنة.

اما فرضية البحث فقد صيغة كالآتي :

- كان لانخفاض كمية الامطار الساقطة لاسيما في الالونة الاخيرة اثرا على جفاف المنطقة وتفكك سطح التربة وقلة الغطاء النباتي الطبيعي مما ادى إلى سهولة انتقال ذرات الغبار وانتشارها.
- تسببت التغيرات المناخية في زيادة درجات الحرارة وتغير المنظومات الضغطية واختلاف في سرعة الرياح التي لها دورا كبيرا في انتشار الغبار في المنطقة.
- تتجه الظواهر الغبارية نحو الزيادة عن معدلاتها الاعتيادية في الفترة الاخيرة من مدة الدراسة.
- كما يهدف البحث إلى بيان اسباب التذبذب في تكرار الظواهر الغبارية والعوامل المناخية المؤثرة في هذا التذبذب او الاتجاه والوقوف على اهم الحلول لتضليل هذه المشكلة البيئية وتقادي مخاطرها.

المبحث الاول :- مفهوم الظواهر الغبارية وأسباب نشوئها وتكراراتها :

يعتمد في تصنيف الظواهر الغبارية على سرعة الرياح وتركز دقائق الغبار ومصدرها وطبيعة خصائصها الفيزيائية والكيميائية ووفق الآتي :

1- العواصف الترابية :

العواصف الترابية او الرملية عبارة عن ذرات غبار دقيقة متطايرة في الهواء بسبب اختلاف اختلاف في المنظومات الضغطية وزيادة سرعة الرياح وقد تأتي العواصف الترابية من مناطق تبعد مسافات كبيرة عن المنطقة المحلية. ينخفض مدى الرؤية إلى 1000 م وان تكون سرعة الرياح اكثر من 7م/ثا. وتحدث الرياح السريعة عواصف عنيفة تؤدي إلى إثارة الغبار او الرمال حسب طبيعة سطح الارض وتكثر هذه العواصف في الفصول الانتقالية الربيع والخريف وتظهر في الصيف والشتاء بشكل اقل. والسبب الرئيس في تكوينها ومرور الجبهة الهوائية الباردة التي ترفع الهواء عموديا، يساعدها في ذلك جفاف التربة وتفككها، كما ان تقلبات المناخ من اختلاف في درجات الحرارة وتغيرات الضغط الجوي يؤدي إلى اضطراب في الكتل الهوائية ويدفعها للتحرك إلى مناطق الضغط الخفيف التي تكون ذات درجات حرارة مرتفعة مما تساعد على حمل ذرات الغبار(1).

2- الغبار المتصاعد :

هو احد الظواهر الغبارية التي تنشأ عند حصول تغيرات سريعة في قوة منحدر الضغط الجوي أي عندما تحصل حالة عدم الاستقرار للهواء مما يعمل على تكوين دوامات هوائية تتسبب في رفع جزيئات الغبار إلى 15 م في حالة كون الدقائق الغبارية متوسطة أو كبيرة الحجم، والرياح ذات سرعة ما بين (15-20) كم (2). اما اذا كانت الدقائق صغيرة الحجم وتجاوزت سرعة الرياح (50) كم/ساعة فانها ترتفع إلى 1000م وهذا نادر الحصول، ويتراوح حجم دقائق الغبار المتصاعد بين (1-10) ميكرون (3).

3- الغبار العالق :

الغبار العالق هو ذرات غبار معلقة في الهواء ينشأ بسبب رياح هادئة أو خفيفة وحيانا ساكنة ويتراوح مدى الرؤية خلالها ما بين 1-5 كم اذ تتراوح كمية دقائق الغبار العالق في المتر المكعب الواحد ما بين 56000-7460 مايكرو غرام (4)، يظهر هذا النوع من الغبار بعد ظاهرتي الغبار المتصاعد والعواصف الترابية اذ تبقى الجزيئات عالقة في الهواء حتى بعد سكون الرياح ويتكون من دقائق الطين والغرين الدقيقة الحجم (5) ويسبب صغر حجمها تبقى عالقة في الجو لبضعة ايام ولا تسقط هذه الذرات بفعل الجاذبية الارضية بسرعة ولا تتم عملية تنقية الهواء من هذه الدقائق الا بعد سقوط الامطار أو انجراف الهواء الذي يحتوي عليها بفعل حركة الهواء الافقية وفي فصل الصيف الجاف تزداد هذه الظاهرة لعدم سقوط الامطار وارتفاع درجات الحرارة وتعرض المنطقة إلى المنخفضات الحرارية المختلفة والمحملة بالغبار (6).

أسباب نشوء وتكرار الظواهر الغبارية :-

1- تباين سقوط الأمطار :

تعد الأمطار عنصرا مناخيا مهما في التأثير على شدة الظواهر الغبارية في المنطقة وبالنظر لموقع محافظة القادسية ضمن المناخ الصحراوي لذا انخفضت الامطار الساقطة، فضلا عن دور التغيرات المناخية التي ادت إلى ارتفاع درجات الحرارة وارتفاع قيم التبخر مما أدى إلى زيادة تكرار الظواهر الغبارية لاسيما في المنطقتين الوسطى والجنوبية. ففي محافظة القادسية انخفضت كمية الامطار بشكل عام للمدة الدراسية عن المعدل العام البالغ 108,6 ملم ففي العقد الاول 1971-1980 سجل معدل 120,1 ملم انخفض خلال العقد الثاني (1981-1990) إلى 95,6 ملم ثم عاود الارتفاع ليسجل 134 ملم خلال العقد الثالث وانخفض اخيرا انخفاضاً حاداً إذ سجل 84,8 ملم مما أدى إلى زيادة في تكرار العواصف الغبارية خلال العقد الاخير (2001-2010).

اذ سجل العقد الاول 62 عاصفة ترابية وارتفع تكرارها إلى 99 عاصفة في العقد الاخير من مدة الدراسة وهذا ان دل على شيء فانما يدل على قوة العلاقة بين زيادة تكرار العواصف الترابية وكمية الامطار الساقطة فضلا عن ارتفاع درجات الحرارة الغير مسبوق للفترة الاخيرة. انظر الجدول (1).

جدول (1) المجموع الشهري والسفوي لكمية الامطار الساقطة ملم في محافظة القادسية للمدة 1971-2010.

السنة	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون الاول	المجموع السنوي
1971	13. 2	1	13. 3	30. 6	15. 6	0	0	0	0	0. 6	14. 3	24. 3	112. 9
1972	22. 9	5. 2	66. 5	17. 8	11. 3	0	0	0	0	0	9	23. 4	156. 1
1973	13. 7	3	0. 1	5. 2	0. 1	0	0	0	0	0	0	46. 6	68. 7
1974	45. 8	60. 3	70. 2	0	0	0	0	0	0	0	1. 2	19. 6	197. 1
1975	52. 4	52. 1	0. 001	47. 6	7. 3	0	0	0	0	0	2	16. 9	178. 3
1976	15. 8	14. 1	21. 1	9. 5	10. 5	0	0	0	0	2. 5	0. 001	48. 9	122. 4
1977	13. 4	28. 8	11. 4	1. 2	3. 3	0	0	0	0	17. 7	11. 2	27	114
1978	1. 6	2. 1	3	0	0. 001	0	0	0	0	0	13. 6	51. 3	71. 6
1979	34. 2	2. 4	15. 8	0. 001	0. 9	0. 001	0	0	0	0. 5	17. 8	19. 5	91. 1
1980	2. 7	58. 3	6. 5	4. 8	0. 6	0	0	0	0	0. 001	13. 5	3. 3	89. 7
1981	15. 3	18. 4	22	0. 001	1. 7	0	0	0	0	0	5. 6	3. 1	66. 1
1982	38. 9	13	10. 7	20. 5	30. 7	0	0	0	0	0. 001	1. 9	3. 1	118. 8
1983	7. 2	1. 8	1. 7	6. 5	20. 8	0. 001	0	0	0	0	2. 1	18. 4	58. 5
1984	4. 7	1. 9	13. 6	11. 5	10. 9	0	0	0	0	0. 001	38. 5	11. 5	92. 6
1985	18. 8	9. 1	6	18	2. 2	0	0	0	0	0	9. 1	20. 9	84. 1
1986	11. 7	41. 7	10. 9	7. 8	2. 9	0	0	0	0	15. 5	19. 3	22. 7	132. 5
1987	18. 8	28. 9	2. 5	2. 5	3. 2	0	0	0	0	31	14	24. 6	125. 5
1988	25. 9	16. 1	28. 3	25. 9	0	0	0	0	0. 001	0. 001	1. 2	25. 8	123. 2
1989	4. 6	36. 8	45. 5	0. 7	17. 5	0	0	0	0	0. 001	10. 3	1. 9	117. 3
1990	14. 3	15. 5	0. 2	7. 8	0. 001	0	0	0	0	0. 001	0. 001	0. 001	37. 8
1991	40. 7	17. 4	17. 2	1. 8	0	0	0	0	20	7. 9	0. 001	20	125
1992	1. 6	8	16. 6	5. 1	0. 4	0	0	0	0. 001	0	65. 3	14. 7	111. 7
1993	54. 2	13. 8	1. 9	79. 5	7. 5	0	0	0	0	2. 8	25. 6	6. 9	192. 2
1994	26. 1	1. 8	4. 4	3. 8	0. 001	0	0	0	0. 001	3. 9	79	28. 5	147. 5
1995	4. 4	17. 5	22	48. 3	0. 001	0	0	0	0	1. 6	0. 001	9. 5	103. 3

117. 2	3. 3	6. 2	0	0	0	0	0	0. 9	10. 5	36. 1	28. 1	32. 1	1996
112. 6	25. 7	31. 6	14. 7	0. 001	0	0	0. 001	0. 001	1. 9	15. 1	0. 001	23. 6	1997
108. 4	0	4	0	0	0	0. 001	0	0. 001	0. 001	44. 5	18. 6	41. 3	1998
98. 7	29. 8	6. 5	5. 2	0	0	0	0	0. 001	0	13. 4	14	29. 8	1999
223. 4	70. 7	33. 6	18. 3	0. 001	0	0	0	0. 001	3. 2	0. 001	18. 3	79. 3	2000
93. 4	15. 4	0. 001	0. 001	0. 001	0	0	0	0. 001	25. 5	8. 9	16	27. 6	2001
186. 1	11	4	19	0	0	0	0	0. 2	109. 3	7. 7	20. 5	14. 4	2002
120. 7	42. 1	56. 9	0. 001	0	0	0	0	0. 001	0. 8	1. 4	11	8. 5	2003
56. 6	4. 8	3. 2	2. 9	0	0	0	0	0. 001	14. 9	0. 001	1. 6	29. 2	2004
100. 6	0. 001	32. 8	0	0	0	0	0	0. 001	6. 6	12. 1	11. 2	37. 9	2005
106. 9	8. 4	17	2. 3	0	0	0	0	4. 9	8. 9	8. 1	27. 4	29. 9	2006
43. 6	15	0. 001	0. 001	0	0	0	0	1. 9	4. 5	0. 6	9. 2	12. 4	2007
45. 1	0. 7	8. 5	7. 8	0	0	0	0	0. 9	3. 1	0. 3	0. 9	22. 9	2008
46. 2	17. 5	2. 8	5. 5	0	0	0	0	0. 001	9. 9	7. 8	2. 7	0. 001	2009
49. 1	9. 3	0	0	0	0	0	0	8. 2	18. 4	5. 1	4. 8	3. 3	2010
108. 6	18. 6	14	3. 9	0. 5	0	2. 5	7. 5	4. 1	14. 3	14. 3	16. 3	22. 3	المعدل

المصدر : الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية بيانات غير منشورة.

2- المنظومات الضغطية والكتل الهوائية :

الضغط الجوي هو المسئول الأساسي عن حركة الرياح التي تنقل الغبار وذلك بتأثيره في سرعة واتجاه الرياح إذ تؤثر الكتل الهوائية المدارية القارية بنقل كميات من الاتربة للمناطق التي تمر بها، وتهب هذه الكتل على الاقسام الجنوبية الغربية من العراق ويكون مصدرها ونشوتها الهضبة الاثيوبية فيبعد اجتيازها البحر الاحمر وجبال الحجاز تصل إلى العراق عبر الهضبة الغربية مسببة تصاعد الغبار. وفي فصل الشتاء يتغير اتجاه هذه الكتل نحو الشمال الشرقي من قارة افريقيا فيصل تأثيرها إلى الاجزاء الغربية من العراق مسببة تصاعد الغبار واحيانا عواصف ترابية. كما ان بعض الكتل الهوائية القطبية الباردة في فصل الشتاء يتخللها حدوث عواصف ترابية ويتأثر العراق بمنظومات الضغط الجوي الخفيف الت تتشكل غرب اسيا شتاءً إذ تتركز مناطق الضغط الخفيف فوق المسطحات المائية للبحر المتوسط والبحر الاسود وبحر قزوين والخليج العربي وفي الوقت ذاته تتركز ثلاث مراكز للضغط العالي فوق هضبة الاناضول وهضبة ايران وهضبة شبه الجزيرة العربية إذ يقع العراق ضمن مناطق النقاء الضغوط العالية والمنخفضة (7) انظر الشكل (1).

شكل (1) مسار المنخفضات الجوية على منطقة الدراسة.

المصدر : <http://mz-mz.net/33463> (8)

3- الرياح :

علاقة الرياح بالظواهر الغبارية هو مدى سرعتها اذ ان سرعة الرياح تساعد على حركة ذرات الغبار وسهولة تطاير الطبقة السطحية من التربة الجافة المفككة، اذ ان هناك علاقة واضحة تربط بين تكرار الظواهر الغبارية وتكرار سرعة الرياح القوية واعتمادها على تركيب سطح التربة ففي العروض المدارية لاسيما المناطق الصحراوية كالصحراء الكبرى وصحراء الجزيرة العربية والهضبة الغربية من العراق تكون الرياح فيها ذات قدرة كبيرة على التعرية في السطوح المنبسطة والمفتوحة ويضعف تأثيرها مقارنة بالسطوح المتضرسة الجبلية منها أو مناطق وجود الغابات والمناطق العمرانية.

من خلال الجدول (2) يتبين ارتفاع معدل سرعة الرياح في محافظة القادسية والذي سجل 4,3 م/ثا وهو اعلى سرعة للرياح من بين محافظات العراق الاخرى المشمولة بالدراسة وهذا له اثره في زيادة تكرار الظواهر الغبارية لاسيما الغبار المتصاعد والعالق في المنطقة.

كما تسودا لرياح الشمالية الغربية في فصل الصيف والقادمة من الصحراء الغربية المحملة بذرات الرمال (9)

4- درجات الحرارة :

لدرجات الحرارة تأثير كبير على الظواهر الغبارية سواء اكان في زيادة تكرارها أو انخفاضها كما ان الفرق الكبير في المدى الحراري يؤثر في زيادة وشدة التكرارات للظواهر الغبارية فضلا عن اختلاف في المنظومات الضغطية من منخفضات ومرتفعات (10). كما ينتج عن ارتفاع درجات الحرارة تغيرات بيئية لاسيما في الغطاء النباتي فارتفاع درجات الحرارة يؤدي إلى شدة التبخر وبالتالي إلى ظهور حالة من التصحر مما تساعد في انتقال الدقائق الغبارية بسهولة عن طريق الرياح (11). من ملاحظة الجدول (3) نجد ارتفاع كبير في المعدل السنوي لدرجات الحرارة لاسيما بعد عام 1998 ففي العقد الاول من الدراسة (1971-1980) تراوح المعدل السنوي ما بين 22,9 م° و 24,7 م° ارتفع في العقد

الايخبر (2001- 2010) ليتراوح ما بين 24,8 – 25,6 م. اما المدى الحراري السنوي فتباين ما بين 8,3 م و 13,1م وهذا ما يؤثر على تفكك التربة وسهولة نقل ذرات الغبار مما ادى ارتفاع درجات الحرارة هذه في الفترة الاخيرة إلى زيادة تكرار العواصف الترابية في المنطقة.

جدول(2) سرعة الرياح لمحطة الديوانية م/ثا للمدة 1971-2010

السنة	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون الاول	المعدل السنوي
1971	2.8	3.3	3.9	3.7	2.9	4.4	4.9	5.4	3.1	3.3	2.4	3.1	3.6
1972	2.5	3.2	4.1	2.8	2.9	3.3	4.9	2.8	3.3	2.4	3.4	2	3.1
1973	3.6	3.1	3.1	3.4	2.6	2.5	2.2	1.7	1.6	1.2	3.1	2	2.5
1974	2.4	2.9	2.3	3.4	3.3	3.8	3.3	3.7	2.6	2.1	2.8	2.3	2.9
1975	2.2	3.3	4.2	3.3	3.6	5.9	5.2	5.7	3.3	4.3	4.1	4.7	4.2
1976	4.3	5.1	5	4.7	4.7	3.7	9	7.9	5.9	4.6	4.7	4.1	5.3
1977	5	5.8	6.2	5.8	5.6	7.6	8.7	6.9	6.7	4.3	4.4	4.5	6
1978	5.4	5.5	5.8	5.4	5.7	6.7	5.8	8.1	6.7	5.8	4.6	4.4	5.8
1979	5.1	5.5	4.1	5.5	4.8	6.5	8	5.9	4.1	3.7	4.2	4.4	5.2
1980	4.3	4.1	4.9	5.6	6.2	7.2	6.5	6.3	5.4	5.4	4.6	4.3	5.4
1981	4.8	5.6	5.2	5.6	6.4	6.1	7.5	6.5	4.4	3.7	5.1	4.9	5.5
1982	4.7	5.3	4.9	4.8	5	6.8	6.7	7.5	4	4	3.8	4.1	5.1
1983	4.6	5	4.5	5	5	7.3	7.6	7.6	5.7	4.4	5	4.4	5.5
1984	4.5	5.2	5.6	5.5	4.5	7.9	6.4	7.2	5.7	4.1	4.5	4.2	5.4
1985	5.3	6.7	5.6	6.4	6.5	6.7	7.1	4.6	4	5.9	4.8	6.1	5.8
1986	3.6	5.4	5.3	4.3	5.1	7	4.7	4.5	2.8	3.5	4	3.1	4.4
1987	3.2	4	4.1	3.7	4.5	5.6	4.4	4.2	5	4.5	4.6	4.5	4.4
1988	2.6	3	4	4	4	3.8	5	5.3	3.9	3.4	3.8	2.5	3.8
1989	2.7	2.3	3	1.9	3.9	7.1	6.3	5.3	4.1	4.3	3.9	3.8	4.1
1990	3.6	4.3	5.2	4.5	4.4	7.1	6.2	6.5	6.4	4.1	3	3.4	4.9
1991	3.3	4	3.5	4.6	5.4	3.7	5.6	4.4	4.7	3.3	4.1	2.9	4.1
1992	3.4	4.2	3.9	4.2	4.3	4.4	6.5	4.2	3.5	3.5	3.3	4	4.1
1993	2.5	4.4	3.8	3.6	4.3	4.9	5.2	3.4	4.2	3.1	3.9	3	3.9
1994	3.3	2.9	3.8	3.7	3.9	5	4.9	4.8	2.9	3	4	3.4	3.8
1995	3.6	3.5	3.7	5.5	4.5	4.6	6.9	6.7	4.5	4.1	4.5	3.4	4.6
1996	3.7	4.1	4.2	5.5	4.5	5.6	4.8	5.4	5	4.6	4.1	4	4.6
1997	3.8	4.2	3.7	4.2	3.9	4.4	6.5	6.8	4	3.7	3.1	3.2	4.3
1998	3.4	3.7	4.5	4.6	4.2	5	5.3	4.6	5.1	4.2	3.4	4.2	4.4
1999	4.3	4.5	5	5.3	4.8	5.3	6.1	5.3	4.3	3.5	4.2	3.1	4.6
2000	3.8	4.2	5.1	4.6	4.6	5.8	5	4.6	4.4	4.3	3.5	3.6	4.5
2001	3.2	4	4.1	3.7	4.5	5.6	4.4	4.2	5	4.5	4.6	4.5	4.4
2002	3.1	4	4.2	4	4.6	5.2	5	6.9	6.6	3.5	3.8	2.7	4.5
2003	3.9	4.2	4.6	5.3	4.5	5.4	6.2	4.9	5.1	3.9	3.4	2.6	4.5
2004	3.8	4.3	3.9	4.1	4.3	5.1	4.7	5	3.2	2.5	3.2	2.5	3.9
2005	2.7	2.8	3.5	3.2	3.5	6.3	5.5	4.9	4.8	3.1	2.9	2.6	3.8

3. 5	2. 2	2. 8	2. 6	3. 1	3. 5	5. 9	6. 5	3. 5	3. 1	2. 4	2. 8	3	2006
3. 5	2. 8	2. 7	2. 4	4	3. 8	4. 1	4. 6	3. 2	3. 1	3	6. 2	2. 5	2007
3. 8	2. 9	3. 6	3	3. 9	3. 7	4. 5	5. 4	3. 3	3. 3	4. 8	4. 5	2. 6	2008
2. 9	1. 7	1. 9	2. 6	3. 2	4	4. 9	3. 4	2. 8	2. 1	3. 1	2. 9	2. 5	2009
4. 3	2. 5	3. 2	2. 7	3. 5	5	4. 7	5. 1	3. 3	4. 1	3. 9	4. 3	3. 8	2010

المصدر : الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية (بيانات غير منشورة) (12)

جدول (3) معدل درجات الحرارة السنوية والعظمى والصغرى والمدى الحراري لم محطة الديوانية

السنة	المعدل السنوي م	معدل درجة الحرارة العظمى م	معدل درجة الحرارة الصغرى	المدى الحراري م
1971	23. 05	28. 24	15. 6	12. 64
1972	22. 73	26. 92	15. 7	11. 22
1973	23. 39	28. 43	15. 3	13. 13
1974	22. 94	27. 41	15. 3	12. 11
1975	23. 14	27. 89	15. 5	12. 39
1976	23. 11	26. 78	15. 5	11. 28
1977	24. 02	27. 81	16	11. 81
1978	23. 65	27. 96	15. 6	12. 36
1979	24. 73	28. 34	17. 2	11. 14
1980	23. 65	27. 09	15. 8	11. 29
1981	24. 09	27. 28	16. 5	10. 78
1982	22. 88	25. 84	15. 6	10. 24
1983	23. 57	26. 63	15. 9	10. 73
1984	24. 03	27. 49	16. 6	10. 89
1985	24. 16	27. 86	16. 6	11. 26
1986	25. 17	27. 99	17. 5	10. 49
1987	24. 6	27. 72	17. 9	9. 82
1988	24. 39	25. 98	17. 6	8. 38
1989	24. 46	28. 07	17. 4	10. 67
1990	24. 56	28. 02	17. 1	10. 92
1991	24. 28	27. 78	17. 6	10. 18
1992	22. 93	25. 48	16. 3	9. 18
1993	24. 03	26. 69	17. 7	8. 99
1994	24. 66	27. 86	18	9. 86
1995	24. 79	27. 87	17. 8	10. 07
1996	24. 88	28. 21	18. 5	9. 71
1997	23. 99	27. 08	17. 3	9. 78
1998	25. 22	29. 28	18. 1	11. 18
1999	25. 43	29. 5	18. 4	11. 1
2000	24. 92	28. 61	17. 4	11. 21
2001	25. 39	28. 81	17. 8	11. 01

10. 55	17. 6	28. 15	25. 11	2002
10. 46	17. 8	28. 26	25. 05	2003
10. 46	17. 8	28. 26	24. 75	2004
10. 32	18. 2	28. 52	25. 08	2005
9. 94	18	27. 94	24. 8	2006
11. 18	17. 5	28. 68	25. 06	2007
11. 13	18. 2	29. 33	25. 63	2008
9. 71	18. 5	28. 21	25. 14	2009
11	19. 1	30. 1	25. 59	2010

المصدر الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية بيانات غير منشورة.

المبحث الثاني :- تحليل التذبذب والاتجاه للظواهر الغبارية :

أولاً - التذبذب والاتجاه للعواصف الترابية :

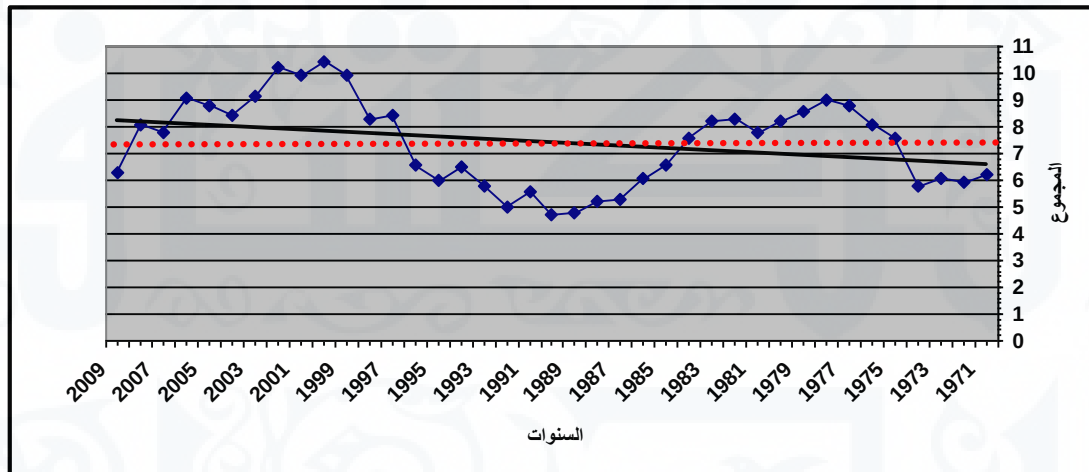
من خلال الملحق (1) والشكل (2- أ، ب، ج، د) نجد تذبذب كبير في تكرار العواصف الترابية ولكن بشكل عام يسير الاتجاه نحو الارتفاع عن المعدل العام الذي سجل 7,2 يوم ومن تقسيم الاتجاه العام إلى فترات زمنية لكل (10) سنوات أي تجزأت مدة الدراسة إلى اربع عقود وتحليل التذبذبات خلال هذه المدة ودراسة كل عقد نلاحظ ان سير العواصف الترابية خلال العقد الاول (1971- 1980) اتجه نحو الارتفاع في تكرار العواصف الترابية وكما موضح في الشكل (2- أ) اذ سجل المعدل العام لهذا العقد 7,3 يوم. وكان اعلى تكرار شهدته هذه الفترة 13 يوم في سنة 1973 وكان سبب ذلك انخفاض كمية الامطار إلى 68,7 ملم عن معدلها العام والبالغ 106,8 ويتضح من خلال ذلك مدى العلاقة القوية بين الامطار الساقطة وبين تكرار العواصف الترابية خلال هذا العقد.

في العقد الثاني (1981- 1990) سجل المعدل العام للعواصف الترابية 7,8 يوم أي نجد زيادة نسبية في تكرار العواصف سجلت سنة 1984 اعلى تكرار للعواصف بلغ 19 يوم وكان سبب ذلك يعود لانخفاض كمية الامطار خلال هذه السنة التي سجلت كمية الامطار فيها 92,6 ملم وبشكل عام ارتفعت العواصف الترابية خلال هذا العقد عن العقد السابق بسبب انخفاض الامطار شكل (2- ب).

اما في العقد الثالث (1991- 2000) انخفض تكرار العواصف الترابية اذ سجل هذا العقد معدلا بلغ 6. 5 يوم ويعود سبب ذلك إلى ارتفاع كمية الامطار التي شهدتها بعض السنوات في هذا العقد اذ بلغ معدل المطار 134 ملم وهو اعلى من المعدل العام شكل (2- ج).

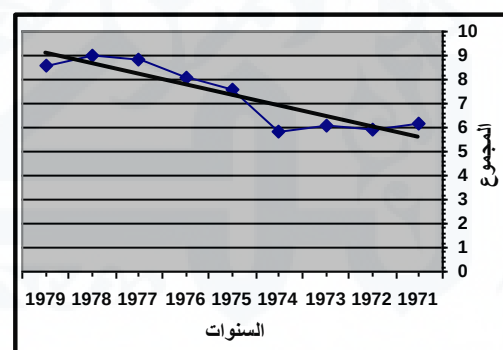
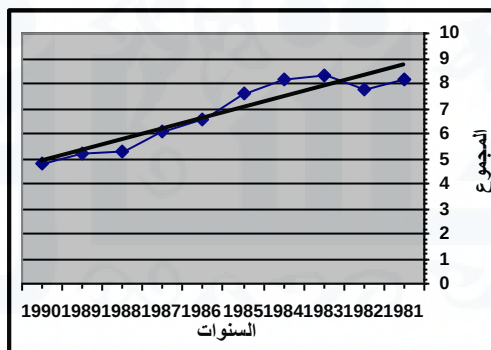
في العقد الاخير من مدة الدراسة (2001- 2010) شهد ارتفاعا كبيرا في تكرار العواصف الترابية اذ سجل معدلا بلغ 9 يوم ويعود سبب ذلك إلى انخفاض كمية الامطار إلى ادنى معل لها مابين العقود الثلاثة الماضية اذ بلغت كمياتها 84,8 ملم يرافقها ارتفاع في درجات الحرارة السنوية اذ سجل اعلى معدلات لدرجة الحرارة خلال هذا العقد تراوحت مابين 24,6 - 25,6 م° شكل (2- د).

شكل (2) الاتجاه العام للعواصف الترابية لمحطة الديوانية للمدة 1971 - 2010



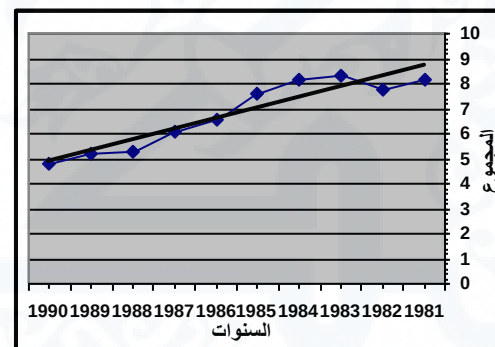
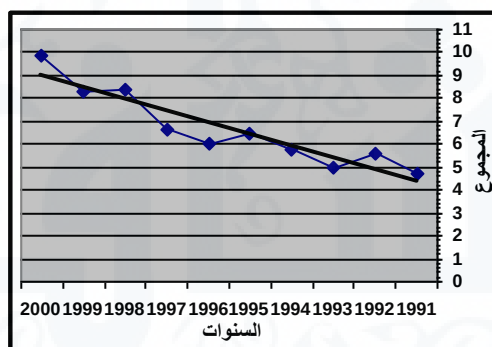
المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (1)

شكل (2 - أ) الاتجاه والتذبذب - العقد الاول شكل (2 - ب) الاتجاه والتذبذب العقد الثاني



المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (1)

شكل (2 - ج) الاتجاه والتذبذب العقد الثالث شكل (2 - د) الاتجاه والتذبذب العقد الرابع



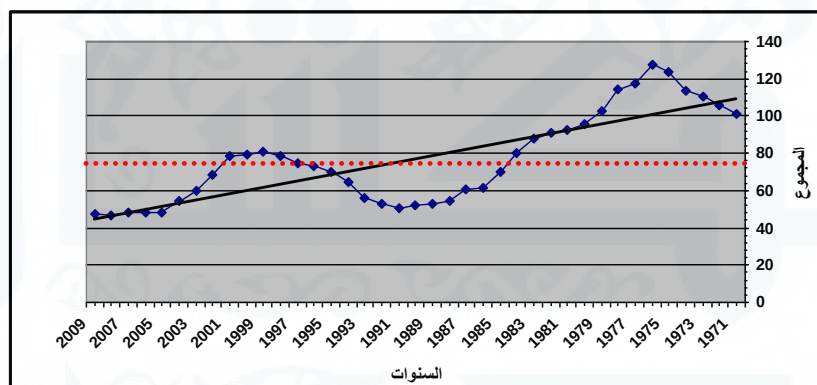
المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (1).

2- الغبار المتصاعد :

من الملحق (2) والشكل (3-أ-ب-ج-د) نجد ان سير الاتجاه العام للغبار المتصاعد نحو الانخفاض عن المعدل العام المسجل 76,7 يوم وشهدت هذه المدة تذبذبا واضحا اذ ان الفترة الاولى شهدت ارتفاعا كبيرا اثر في خط الاتجاه العام وهذا ما سيتضح من تقسيم هذه الفترة إلى اربع فترات وتحليل اسباب كل منها. في الفترة الاولى (1971-1980) ارتفع تكرار الغبار المتصاعد إلى 112,7 يوم، سجلت السنوات 1974 و1975 ادنى تكرار للغبار المتصاعد بلغ (54 , 68) يوم على التوالي ويعود ذلك إلى غزارة الامطار التي سقطت اذ سجلت كمياتها (197 ملم، 178,3 ملم) أي

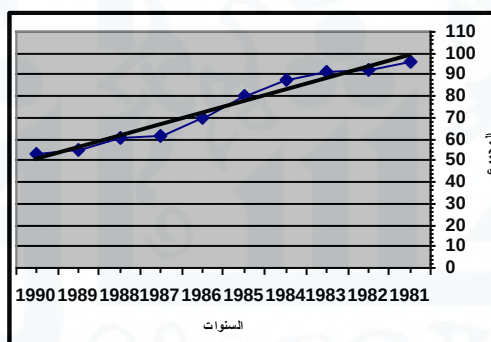
اعلى من المعدل العام للامطار الذي سجل 106,8 ملم. اما السنوات 1978 و 1979 فسجلت اعلى تكرار للغبار المتصاعد (146, 126 ملم) يوم مع تسجيل ادنى معدل للامطار بلغ (71,6 – 91,1) ملم للسنتين على التوالي شكل (3 – أ)، والفترة (1981 – 1990) سجلت انخفاضا في تكرار الغبار المتصاعد وسجلت السنوات 1986 و 1988 ادنى مجموع اذ بلغ (37, 33) يوم مع تساقط كميات غزيرة من الامطار سجلت مجموعا (132 و 123,2 ملم على التوالي. اما السنوات 1981 و 1984 فسجلت اعلى تكرار للغبار المتصاعد بلغ (124, 158) يوم على التوالي مع انخفاض لكمية الامطار الساقطة والتي بلغت معدلاتها (66,1 و 92,6) ملم على التوالي شكل (3 – ب). وفي العقد الثالث (1991 – 2000) سار الاتجاه نحو الارتفاع في بداية الفترة ثم انخفض للسنوات الاخيرة من العقد ويعود السبب كذلك إلى انخفاض كمية الامطار خلال هذه الفترة شكل (3 – ج). اما في العقد الاخير من المدة الدراسية (2001 – 2010) فنجد ان تكرار الغبار المتصاعد انخفض عكس ما كان في العواصف الترابية على الرغم من انخفاض كمية الامطار في هذا العقد انخفاضا حادا والسبب يعود إلى انخفاض في سرعة الرياح التي سجلت ادنى سرعة لها خلال مدة الدراسة بلغت 4 م/ ثا شكل (3 – د).

شكل (3) الاتجاه العام للغبار المتصاعد (يوم) لمحطة الديوانية للمدة 1971 – 2010

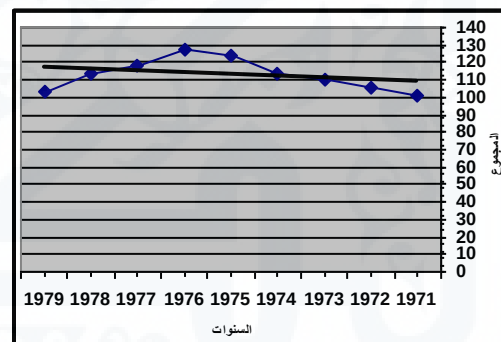


المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (2).

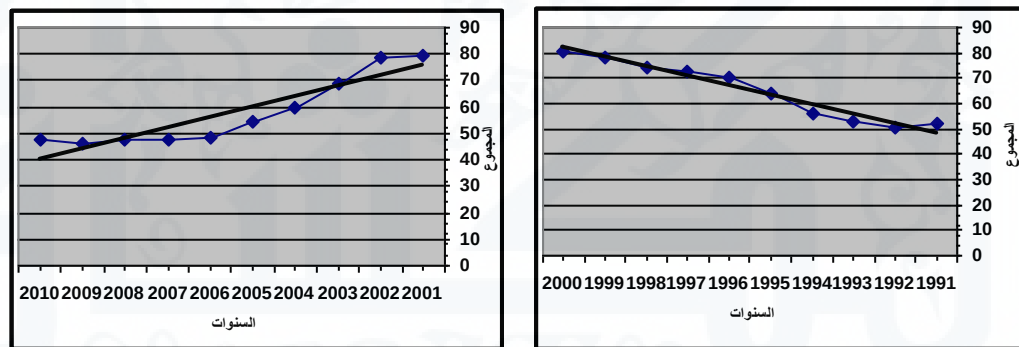
شكل (3 – ب) الاتجاه والتذبذب - العقد الثاني



شكل (3 – أ) الاتجاه والتذبذب - العقد الاول



شكل (3 – ج) الاتجاه والتذبذب - العقد الثالث شكل (3 – د) الاتجاه والتذبذب العقد الرابع



المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (2).

3- الغبار العالق :

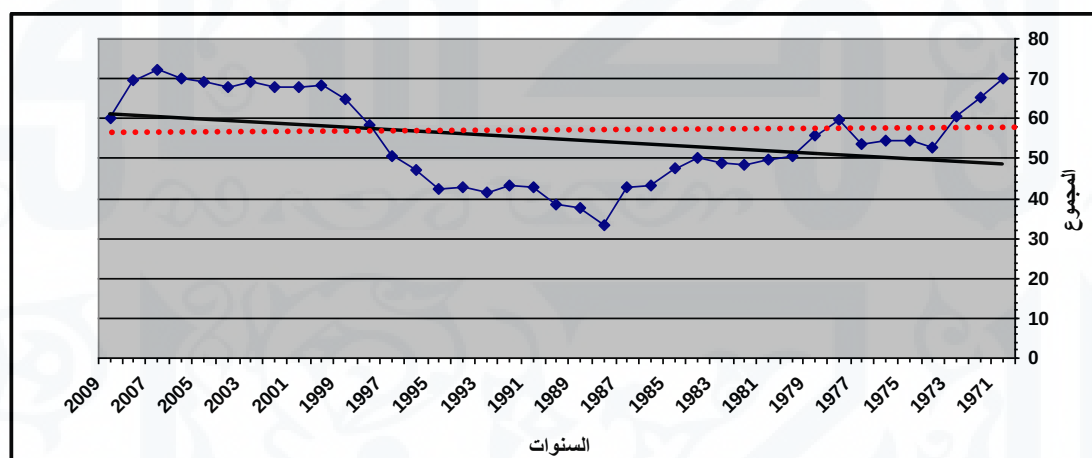
يسير الاتجاه العام للغبار العالق نحو الارتفاع عن المعدل العام الذي سجل 57,5 يوما ففي السنوات الاولى من المدة الدراسية سجل ارتفاعا كبيرا للسنوات (1971, 1972, 1973) بلغ (111 , 103 , 124) يوما على التوالي. ثم انخفض المجموع من سنة (1974 - 1978) وارتفع بعدها نسبيا شكل (4 - أ).

في الفترة 1981, 1990 انخفض مجموع تكرار الغبار العالق لاسيما للسنوات الاخيرة (1988, 1989, 1990) اذ سجلت مجموعا (12, 24, 25) يوما على التوالي وهذا يعود لارتفاع كمية الامطار الساقطة التي تراوحت كميتها ما بين 117,3 ملم - 132 ملم شكل(4-ب). وخلال العقد الثالث (1991-2000) سار الاتجاه العام للغبار العالق نحو الارتفاع بشكل عام الا انه سجل انخفاضاً في تكرار الغبار العالق للسنوات الاولى. كما سجل اعلى ارتفاع خلال السنوات (1992, 1993, 1994) بمجموع (62, 59, 59, 60) يوما على التوالي شكل (4-ج).

اما في نهاية المدة (2000-2010) فنجد ان الاتجاه العام كان يسير مع المعدل السنوي نسبيا الا في بعض السنوات ارتفع فيها الغبار العالق كما في سنة 2008 التي سجلت 119 يوما وذلك لزيادة تكرار العواصف الترابية خلال هذه السنة كما ذكرنا مسبقا , ثم بقيت مرتفعة للسنوات اللاحقة أي سجلت مجموعا (66, 61) يوما على التوالي شكل (4-د). ومن خلال ذلك نجد ان تنذبذبات كميات الامطر لساقطة كان له الاثر الاكبر في احداث ونشوء الظواهر الغبارية ففي السنوات التي سجلت سقوط امطار غزيرة انخفضت فيها ايام تكرر الظواهر الغبارية , لاسيما للعواصف الترابية والغبار المتصاعد.

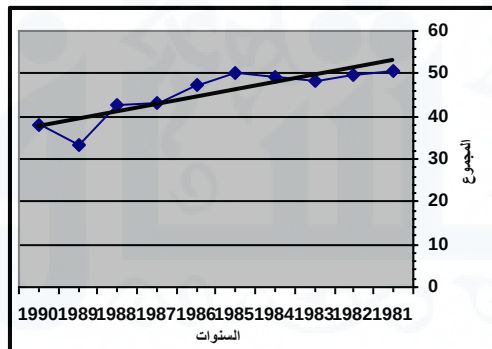
اما في حالة الغبار العالق فقد تكون هناك عوامل محلية تساعد على بقاء الغبار عالقا في الجو.

شكل (4) الاتجاه العام للغبار العالق (يوم) لمحطة الديوانية للمدة 1971 - 2010

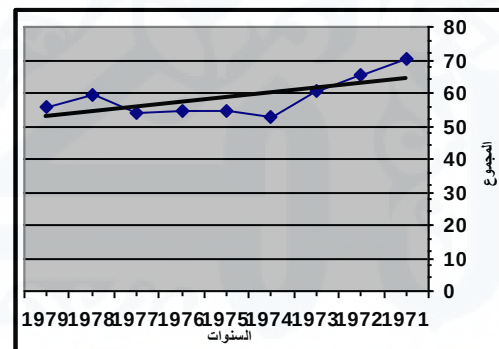


المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (3).

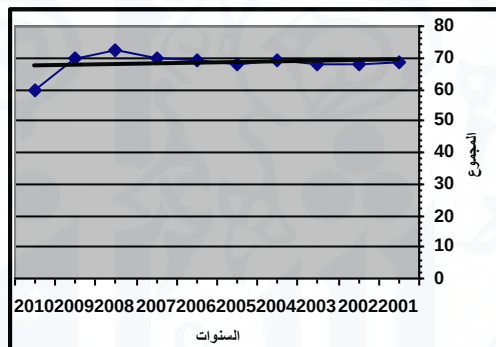
شكل (4-ب) الاتجاه والتذبذب العقد الثاني



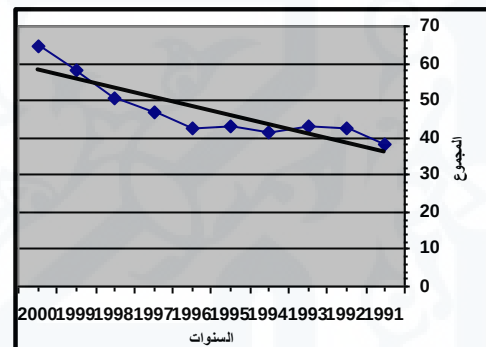
شكل (4-أ) الاتجاه والتذبذب العقد الاول



شكل (4-د) الاتجاه والتذبذب العقد الرابع



شكل (ج) الاتجاه والتذبذب العقد الثالث



المصدر : الباحث اعتمادا على الملحق (3).

الاستنتاجات :

- 1- زيادة تكرار الظواهر الغبارية مرتبط ارتباطا وثيقا بسقوط الامطار لمعظم السنوات في منطقة الدراسة.
- 2- فضلا عن سقوط الامطار هناك عوامل مناخية اخرى تؤثر في زيادة تكرار الظواهر الغبارية كالمخفضات الجوية التي تتعرض لها منطقة الدراسة لاسيما في فصل الصيف.
- 3- اثرت سرعة الرياح واشتدادها لبعض السنوات في زيادة تكرار العواصف الترابية والغبار المتصاعد.
- 4- سجلت العواصف الترابية ارتفاعا واضحا خلال العقد الاخير من مدة الدراسة بسبب الانخفاض الشديد لكمات الامطار المتساقطة والارتفاع الحاد في درجات الحرارة.
- 5- لم يكن اتجاه واضح في الغبار العالق بل اتسم بالتذبذب الكبير خلال مدة الدراسة.

التوصيات :

- 1- توصي الدراسة بزيادة المساحات الخضراء في المدن وفي ضواحيها لاسيما بالتوسع في زراعة الاشجار الكبيرة الحجم كمصدات للتقليل من الغبار على المدن.
- 2- بعد انتهاء العاصفة الترابية يجب ان تقوم كل من دائرة البيئة والبلدية برش الطرق والشوارع والاشجار وتنظيفها لتقليل شدة الغبار المتصاعد بعد كل عاصفة.
- 3- لابد من توفير العلاجات اللازمة في المستشفيات والدوائر الصحية الخاصة بالامراض التي يسببها الغبار كالربو والحساسية والاختناق وغيرها وتوفير فريق طبي متخصص ينتشر بشكل ميداني داخل المدن عند هبوب العواصف الترابية الكثيفة لتفادي اخطارها على السكان.
- 4- يجب توفير واستخدام فلاتر توضع على نوافذ الوحدات السكنية ودوائر الدولة كافة لترشيح الغبار وتفادي اضراره.
- 5- توصي الدراسة على ان تقوم هيئة الانواء الجوية بتسجيل بياناتها بدقة وليس على اساس التقدير لبعض الظواهر المناخية , كما يجب تسجيل البيانات المناخية لدى دائرة البيئة وليس فقط لدى هيئة الانواء الجوية.

الملاحق:

الملحق (1) العواصف الترابية (يوم) لمحطة الديوانية للمدة 1971- 2010

السنة	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون الاول	المجموع السنوي	معدل 10 سنوات
1971	0	3	2	2	0	1	0	0	0	0	2	1	11	
1972	0	0	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	7	6.2
1973	2	1	3	1	2	3	0	1	0	0	0	0	13	5.9
1974	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6.1
1975	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5.8
1976	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	7.6
1977	0	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	6	8.1
1978	1	0	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	9	8.8
1979	0	0	2	1	1	1	1	0	0	0	1	0	7	9
1980	0	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	6	8.6
1981	1	3	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	8	8.2
1982	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	3	9	7.8
1983	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	3	0	10	8.3
1984	0	4	3	4	2	1	2	0	0	3	0	0	19	8.2
1985	1	0	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	6	7.6
1986	1	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	8	6.6
1987	0	1	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	8	6.1
1988	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	5	5.3
1989	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	5.2
1990	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4.8
1991	0	1	2	0	6	0	0	0	1	1	1	1	13	4.7
1992	0	2	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	8	5.6
1993	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	5
1994	0	2	0	2	1	1	0	0	0	1	2	0	9	5.8
1995	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	6.5
1996	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
1997	0	3	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	7	6.6
1998	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8.4
1999	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	8.3
2000	0	1	3	4	2	0	1	0	0	0	0	0	11	9.9
2001	1	0	1	3	1	0	0	0	1	0	0	0	7	10.4
2002	0	0	1	13	1	0	0	0	0	1	0	0	16	9.9
2003	0	1	2	2	4	0	0	0	1	1	0	0	11	10.2
2004	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	9.1
2005	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	8.4
2006	1	1	6	4	0	0	1	0	3	2	0	0	18	8.8
2007	2	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	6	9.0
2008	1	2	3	4	2	2	1	0	0	1	0	1	17	7.7
2009	0	3	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	7	8.0
2010	0	0	1	1	2	1	0	0	0	1	0	0	6	6.2

المصدر: الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية (بيانات غير منشورة)

الملحق (2) الغبار المتصاعد (يوم) لمحطة الديوانية للمدة 1971- 2010

السنة	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون الاول	المجموع السنوي	معدل 10 سنوات
1971	0	8	7	11	6	13	10	8	2	4	4	4	77	
1972	0	4	10	5	6	11	18	10	5	4	4	1	78	100.8
1973	6	3	10	15	9	16	16	12	3	3	3	2	98	105.5
1974	2	1	1	16	5	7	8	10	2	1	1	0	54	110.1
1975	0	2	7	4	5	14	12	15	3	3	1	2	68	113.2
1976	2	10	8	9	15	21	27	17	11	3	3	5	131	123.6
1977	5	7	16	14	12	13	19	15	8	4	1	4	118	127.2
1978	8	13	18	16	14	18	16	21	14	5	1	2	146	117.8
1979	7	9	10	15	14	18	21	11	9	7	1	4	126	114.1
1980	4	2	10	14	9	15	17	15	12	10	0	4	112	102.8
1981	4	8	6	12	13	13	20	21	10	9	5	3	124	96
1982	1	3	11	7	10	24	23	26	11	4	0	4	124	92.3
1983	3	4	8	10	13	21	22	25	7	7	8	1	129	91.1
1984	4	9	11	18	13	28	22	24	13	8	5	3	158	88
1985	7	9	8	13	6	18	25	7	5	4	1	1	104	79.9
1986	3	3	4	6	13	2	3	0	0	0	1	2	37	69.7
1987	0	7	8	11	9	17	3	7	6	6	3	4	81	61.4
1988	0	3	4	5	10	5	2	1	1	1	1	0	33	60.9
1989	2	3	8	3	6	15	7	2	3	5	3	1	58	54.6
1990	3	8	11	6	5	13	14	6	4	2	0	3	75	53.1
1991	1	3	6	13	17	12	23	14	12	1	7	3	112	52.1
1992	5	10	6	10	13	8	22	9	2	3	2	3	93	50.7
1993	2	4	5	4	12	6	7	1	1	2	3	1	48	53.2
1994	4	4	6	8	7	6	8	5	1	2	3	2	56	56
1995	4	0	0	0	3	2	6	2	3	1	0	0	21	64.3
1996	2	5	2	3	2	3	4	2	2	4	1	2	32	69.9
1997	0	0	2	4	4	0	4	3	1	0	0	0	18	73
1998	2	0	6	5	2	0	1	0	0	0	0	2	18	74.5
1999	2	2	1	7	5	6	6	13	4	2	0	0	48	78.4
2000	0	4	9	9	6	12	8	7	5	0	0	1	61	80.8
2001	2	9	20	16	20	22	15	14	13	5	1	0	137	79.6
2002	3	4	8	10	13	21	20	23	7	6	5	1	121	78.6
2003	0	1	8	14	20	20	26	17	11	8	4	2	131	68.6
2004	4	2	10	14	9	15	17	15	12	10	0	4	112	60
2005	5	2	3	1	6	11	9	6	2	5	1	1	52	54.7
2006	1	1	4	5	5	7	10	6	3	3	1	1	47	48.3
2007	1	5	6	8	8	4	8	5	5	4	1	2	57	47.9
2008	2	8	5	4	1	10	2	0	2	4	0	4	42	48
2009	1	4	3	5	6	4	7	1	2	2	0	1	36	46.5
2010	2	6	5	6	5	4	8	6	4	2	0	3	51	47.4

المصدر : الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية (بيانات غير منشورة)

الملحق (3) الغبار العالق (يوم) لمحطة الديوانية للمدة 1971-2010

السنة	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون الاول	المجموع السنوي	معدل 10 سنوات
1971	0	8	7	11	6	13	10	8	2	4	4	4	77	
1972	0	4	10	5	6	11	18	10	5	4	4	1	78	100.8
1973	6	3	10	15	9	16	16	12	3	3	3	2	98	105.5
1974	2	1	1	16	5	7	8	10	2	1	1	0	54	110.1
1975	0	2	7	4	5	14	12	15	3	3	1	2	68	113.2
1976	2	10	8	9	15	21	27	17	11	3	3	5	131	123.6
1977	5	7	16	14	12	13	19	15	8	4	1	4	118	127.2
1978	8	13	18	16	14	18	16	21	14	5	1	2	146	117.8
1979	7	9	10	15	14	18	21	11	9	7	1	4	126	114.1
1980	4	2	10	14	9	15	17	15	12	10	0	4	112	102.8
1981	4	8	6	12	13	13	20	21	10	9	5	3	124	96
1982	1	3	11	7	10	24	23	26	11	4	0	4	124	92.3
1983	3	4	8	10	13	21	22	25	7	7	8	1	129	91.1
1984	4	9	11	18	13	28	22	24	13	8	5	3	158	88
1985	7	9	8	13	6	18	25	7	5	4	1	1	104	79.9
1986	3	3	4	6	13	2	3	0	0	0	1	2	37	69.7
1987	0	7	8	11	9	17	3	7	6	6	3	4	81	61.4
1988	0	3	4	5	10	5	2	1	1	1	1	0	33	60.9
1989	2	3	8	3	6	15	7	2	3	5	3	1	58	54.6
1990	3	8	11	6	5	13	14	6	4	2	0	3	75	53.1
1991	1	3	6	13	17	12	23	14	12	1	7	3	112	52.1
1992	5	10	6	10	13	8	22	9	2	3	2	3	93	50.7
1993	2	4	5	4	12	6	7	1	1	2	3	1	48	53.2
1994	4	4	6	8	7	6	8	5	1	2	3	2	56	56
1995	4	0	0	0	3	2	6	2	3	1	0	0	21	64.3
1996	2	5	2	3	2	3	4	2	2	4	1	2	32	69.9
1997	0	0	2	4	4	0	4	3	1	0	0	0	18	73
1998	2	0	6	5	2	0	1	0	0	0	0	2	18	74.5
1999	2	2	1	7	5	6	6	13	4	2	0	0	48	78.4
2000	0	4	9	9	6	12	8	7	5	0	0	1	61	80.8
2001	2	9	20	16	20	22	15	14	13	5	1	0	137	79.6
2002	3	4	8	10	13	21	20	23	7	6	5	1	121	78.6
2003	0	1	8	14	20	20	26	17	11	8	4	2	131	68.6
2004	4	2	10	14	9	15	17	15	12	10	0	4	112	60
2005	5	2	3	1	6	11	9	6	2	5	1	1	52	54.7
2006	1	1	4	5	5	7	10	6	3	3	1	1	47	48.3
2007	1	5	6	8	8	4	8	5	5	4	1	2	57	47.9
2008	2	8	5	4	1	10	2	0	2	4	0	4	42	48
2009	1	4	3	5	6	4	7	1	2	2	0	1	36	46.5
2010	2	6	5	6	5	4	8	6	4	2	0	3	51	47.4

المصدر : الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية (بيانات غير منشورة).

قائمة المصادر والهوامش

- 1- قصي عبد المجيد السامرائي، مبادئ الطقس والمناخ، دار اليازوري، عمان، 2008، ص362.
- 2- علي مجيد ياسين، علاقة الرياح الجنوبية الشرقية بالأمطار وظاهرة الغبار في وسط وجنوب العراق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2008، ص61.
- 3- سليمان عبد الله اسماعيل، العواصف الغبارية والترابية في العراق تصنيفها وتحليلها، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد، 39، 1999، ص115.
- 4- محمد محمود محمد زنكنة، الظواهر الغبارية واثرها في صحة الانسان في محافظة النجف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاداب، جامعة الكوفة، 2012، ص13.
- 5- يوسف محمد علي حاتم الهذال، تكرار المنظومات الضغطية المختلفة واثرها في تباين قيمة الاشعاع الشمسي الكلي وشفافية الهواء في العراق خلال السنوات 1980 - 1989، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 1994، ص12.
- 6- مجيد حسين خضير الركابي، المناخ واثرة في تشكيل مظاهر السطح في محافظة ذي قار، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، 2011، ص134.
- 7- داوود ناصر بطي، العواصف الترابية والغبار في العراق، مركز تدريب الانواء الاقليمي، الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية، 1980، ص1.
- 8- <http://mz-mz.net/33463>
- 9- علي حسين الشلش، مناخ العراق، جامعة البصرة، 1988، ص23.
- 10- ثائر توفيق شفيق، تغير المناخ الخطر القادم، وزارة البيئة، مركز الاعلام والتوعية البيئية، 2010، ص2.
11. M. Parry, Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability ,IPCC ,First published, 2007,p. 10 .
- 12- الهيئة العامة للانواء الجوية العراقية (بيانات غير منشورة).

تعلق الجمل في الكشاف للزمخشري (ت538هـ)

أ.م.د. هاشم جعفر حسين الباحث. تحسين مطلق صالح

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Connection Between Sentences in the Zamaksharie's Al-Kashaf
Asst.Prof. Dr. Hashim Ja'afar Hussain Researcher. Tahseen mutlak Salih
Abstract

The connection between sentences has been tackled by some books before Al-Kashaf, but this type of connection has been tackled by Al-Zamakshary as a distinguishing feature in his book. The study deals with the discussions between grammarians about the connection between sentences in Al-Kashaf. The study is divided into two sections: the first about the sentences that begin with nouns and the other deals with sentences that begin with verbs.

توطئة

إنَّ تعلق الجمل بعضها ببعض قد ورد في كتب التفسير التي سبقت الكشاف، غير أنَّ هذا النوع من التعلق قد كثر عند الزمخشري، مما يشكل سمة بارزة في تفسيره، وهو مما دفعني إلى دراسة الموضوع في بحث يحاول تسليط الضوء على اجتهاد الزمخشري في هذا الجانب، الذي فاق فيه غيره، إذ اقتصر النحويون والمفسرون على مبحث تعلق شبه الجملة.

ثم محاولة الكشف عن ما دار بين المفسرين من مناقشة وأخذ ورد في المسائل التي تخص التعلق في الكشاف. ومن دراسة مواضع هذا التعلق - بحسب مادة البحث المجموعة - تبين أنها ممكن أن تقسم على مبحثين، الأول: تعلق الجمل الاسمية، والآخر: تعلق الجمل الفعلية، وسيعرض الباحث لدراستها على النحو الآتي:

المبحث الأول: تعلق الجمل الاسمية

ومن أمثل ما ورد عند الزمخشري من هذا التعلق ما يأتي:

1- تعلق جملة اسمية بجملة اسمية

في قوله تعالى في شأن المنافقين: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ﴾⁽¹⁾.

علق الزمخشري الجملة الاسمية: (إنما نحن مستهزون) بالجملة الاسمية (إنما معكم)، على أن الجملة الثانية في الآية الكريمة تأكيد للجملة الأولى، قال: ((فإن قلت: أتى تعلق قوله: (إنما نحن مستهزون) بقوله: (إنما معكم). قلت: هو تأكيد له، لأنَّ قوله: (إنما معكم) معناه الثبات على اليهودية. وقوله: (إنما نحن مستهزون) رد للإسلام ودفع له منهم، لأنَّ المستهزء بالشيء المستخف به منكز له ودافع لكونه معتداً به، ودفع نقيض الشيء تأكيد لثباته)).⁽²⁾ وتبعه في ذلك الرازي (606 هـ)، وابن عادل (775 هـ).⁽³⁾

ومما يسند أن الجملة الثانية تأكيد للأولى أنها أكدت بمؤكدات متعددة هي: الحكم بأنهم يستهزون بالدين وأهله، ومن استهزأ بعقيدة ما فقد حقرها واعتد بما يعتد وعظمه. والمؤكدات الأخر: (إنما) التي تفيد الحصر والتوكيد، وضمير الفصل (نحن) الذي يؤتى به لتوكيد الحدث، والمبتدأ المخبر عنه باسم الفاعل (مستهزون) ((الذي يدل على الثبوت، وأنَّ الاستهزاء وصف ثابت لهم، لا أنَّ ذلك تجدد عندهم، بل ذلك من خلقهم وعادتهم مع المؤمنين)).⁽⁴⁾ ومن حيث الإعراب فالجملة ((إنما نحن مستهزون)) عطف بيان لجملة (إنما معكم) أو بدل منها، وهي جملة داخلية في حيز القول في محل

(1) سورة البقرة / الآية 14.

(2) الكشاف / 1 / 66.

(3) ينظر: مفاتيح الغيب / 2 / 309، واللباب في علوم الكتاب / 1 / 363.

(4) البحر المحيط / 1 / 114.

نصب منها (1). ولا شك في أن عطف البيان أو البدل بما يتضمن كل منهما من معنى الإيضاح هو تأكيد لما قبله في المعنى، إلا أن بعض المفسرين ذهبوا إلى أن الجملة الثانية مستأنفة استئنافاً بيانياً غير داخل في حيز الأول فلا محل لها من الإعراب، إذ هي جواب لرؤسائهم أي: هي ردٌّ على سؤال نشأ من ادّعاء المعية، كأنهم لما قالوا للكافرين (إنا معكم) سألهم هؤلاء: فما بالكم مع المؤمنين في دينهم؟ فأجابوهم بجواب مستأنف مقطوع عما قبله (2)، وعلى هذا التوجيه لبعض المفسرين لا تعلق بين الجملتين.

ويرى الباحث أنّ ما ذهب إليه الزمخشري من أن الجملة الثانية (إنما نحن مستهزئون) لها محل من الإعراب، وأنها داخلة في حيز القول على معنى التوكيد هو الراجح، لأن ذلك ينساق ومعنى التوكيد في عموم الآية الكريمة، إذ الحديث معقود فيها لبيان صفة من صفات المنافقين، وهي المداينة بإظهار شيء وإخفاء خلافه، فإذا رأى هؤلاء المؤمنين قالوا: (أمنّا) بما أنتم به مؤمنون كذباً وزوراً، وإذا اجتمعوا بأصحابهم من المتمردين والكفار قالوا: (إنا معكم)، ويشهد لنفاقهم التفريق بين خطابهم المؤمنين وخطابهم الكفار، إذ استعملوا الجملة الفعلية (أمنّا) حين لقوا المؤمنين، وهي جملة دالة على التجدد والحدوث، لا توكيد فيها، ف((ليس ما خاطبوا به المؤمنين جديراً بأقوى الكلامين وأوكدهما، لأنهم في ادّعاء حدوث الإيمان منهم وتثبته من قبلهم، لا في ادّعاء أنهم أوحديون في الإيمان)) (3).

أما حين يخاطبون إخوانهم من الكفار فيتحوّل نمط الكلام إلى جملة اسمية (إنا معكم) دالة على الثبات، إذ ((هم فيما أخبروا به عن أنفسهم، من الثبات على اليهودية، والقرار على اعتقاد الكفر، والبعد من أن يزلوا عنه، على صدق رغبة ووفور نشاط وارتياح للتكلم به)) (4).

ثم انتقلت الآية الكريمة لتوكيد صفة النفاق هذه، وثباتها عندهم، فأتمت هذا القول وبينته بجملة اسمية مؤكدة بعدة مؤكدات (إنما نحن مستهزئون)، أما القول بأن هذه الجملة مقطوعة عما قبلها فهو مما يضيع هذه المعاني المقصودة.

2- تعلق جملة اسمية بجملة فعلية

في قوله تعالى مخاطباً المشركين: (قُلْ أَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًا وَاللَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) (5).

قال الزمخشري: ((والله هو السميع العليم) متعلق بـ (أ تعبدون)، أي أتشركون بالله ولا تخشونه، وهو الذي يسمع ما تقولون ويعلم ما تعتقدون، أو أ تعبدون العاجز والله هو السميع العليم الذي يصح منه أن يسمع كل مسموع ويعلم كل معلوم، ولن يكون كذلك إلا وهو حي قادر)) (6).

فقد علق الزمخشري الجملة الاسمية (والله هو السميع العليم) بالجملة الفعلية الاستفهامية (أ تعبدون). وتبعه في هذا التعلّق النسفي (710 هـ) والسمين الحلبي (756 هـ) وابن عادل (7).

ولم يبيّن الزمخشري في نصه المحل الإعرابي للجملة الاسمية صراحة، ولكن العلماء بعده حينما عرضوا لرأيه، استنبطوا منه أن محل جملة (والله هو السميع العليم) أنها حال من فاعل (تعبدون) والواو رابطة لجملة الحال بصاحب الحال (8)، أي: أ تشركون بالله، والحال أنه هو المحيط بكم، إحاطة تامة، فهو السميع لأقوالكم المجيب لدعواتكم، والعليم بحاجاتكم وسائر أحوالكم (9).

(1) ينظر: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون 1 / 147، واللباب في علوم الكتاب 1 / 362.

(2) ينظر: الدر المصون 1 / 147، واللباب في علوم الكتاب 1 / 362، والمجتبى من مشكل إعراب القرآن، وإعراب القرآن وبيانه، 1 / 38.

(3) الكشف 1 / 66.

(4) المصدر نفسه 1 / 66.

(5) سورة المائدة / الآية 76.

(6) الكشف 1 / 665.

(7) ينظر: مدارك التنزيل وحقائق التأويل 1 / 466، والدر المصون 4 / 380، واللباب في علوم الكتاب 7 / 465.

(8) ينظر: الدر المصون 4 / 380، واللباب في علوم الكتاب 7 / 465، وإرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم 3 / 68، والتفسير الوسيط لطناطوي 4 / 245، وروح المعاني، الألوسي 3 / 374، وإعراب القرآن وبيانه 2 / 537.

(9) ينظر: مواهب الرحمن في تفسير القرآن، السيد عبد الأعلى السبزواري 12 / 78.

ففي الآية الكريمة خطاب واحتجاج على من اتخذ إلهاً من دون الله تعالى، فإن عامة الناس - إلا من كان له نوع من معرفة في عبادة الله الواحد الأحد - إنما يعبدون الرب، ويخضعون له طمعاً في دفع الشر عنهم، أو جلب النفع لهم، فإذا لم يتمكن المعبود من ذلك، فلا وجه لعبادته والاستقهام للإنكار، أي: أ تشركون بالله وتعبدون شيئاً من دون الله، فقلوه تعالى: (والله هو السميع العليم) مؤكداً للإنكار والتوبيخ والتعجب الذي أوحته همزة (أ تعبدون) ومقرر للإلزام والتبكي (1). ومجيء هاتين الصفتين (السميع العليم) في غاية المناسبة، لأنه يسمع ما يُشكى إليه من الضر، وطلب النفع، ويعلم مواقعهما كيف يكونان (2)، ويرى ابن عرفة (803هـ) أن المناسب هنا وصفه بالقدرة، لأن العلم والسمع إنما يناسبان من قصد التستر والاختفاء، وهؤلاء تعنتوا وتجوزوا، والمناسب فيهم الانتقام، والقدرة والمقدور، وخرجه على أنه من حذف التقابل، والتقدير: قل أ تعبدون من دون الله ما لا يملك لكم ضرراً ولا نفعاً ولا يسمع ولا يعلم، والله هو مالك الضر والنفع وهو السميع العليم (3).

ورأي ابن عرفة هذا مردود، لأن الآية تشتمل على نفي ألوهية غير الله تعالى وأنها عامة تشمل جميع ما يُعبد من دون الله، سواء كان من البشر أم من الأوثان والأصنام، كما هو ظاهر كلمة (ما) التي تشمل الجميع، وكذلك تشتمل على برهان الإمكان الأشرف الذي هو من البراهين القويمة على وحدانية الله تعالى، ونفي التشريك عنه عز وجل، وقاعدة الإمكان الأشرف يستدل بها على إثبات واجب الوجود المتصف بجميع صفات الكمال، والمنزه عن جميع النقائص، وإنما ذكر هاتين الصفتين (السميع العليم)، لملازمتها لصفات الكمال، فإنهما تستلزمان الحياة والقدرة والربوبية والقيومة والإرادة وغيرها، وإثباتهما له عز وجل يستلزم إثبات النقص والعجز لغيره، ولا تصح عبادة العاجز (4).

على أن من المفسرين من لم يزل يربط بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية قبلها وإنما الكلام على الاستئناف، وذلك ببيان وجه آخر في إعراب الجملة الاسمية (والله هو السميع العليم) أنها استئنافية لا محل لها من الإعراب (5). ويظهر للباحث أن رأي الزمخشري ومن تابعه هو الأقوى هنا، ذلك أن الحال الجملة الاسمية (والله هو السميع العليم) بنبأتها وتوكيدها، وارتباطها بما قبلها، وتعلقها به قد ناسب غرض الكلام، فالآية الكريمة تتكلم على أصول العقائد، ولا شك في أن الحاجة قائمة للمؤكدات.

وفي قوله تعالى للحدث على قتال الكفار: ﴿وَإِنْ نَكَثُوا أَيْمَانَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَهْدِهِمْ وَطَعْنُوا فِي دِينِكُمْ فَقَاتِلُوا أَئِمَّةَ الْكُفْرِ إِنَّهُمْ لَا أَيْمَانَ لَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَنْتَهُونَ﴾ (6). علق الزمخشري الجملة الاسمية (لعلهم ينتهون) بالجملة الفعلية (فقاتلوا أئمة الكفر) (7). وتبعه في هذا التعلق الرازي والبيضاوي (685هـ) والنسفي، وأبو حيان، وابن عادل، وشمس الدين الشافعي (977هـ)، والشنقيطي (1393هـ)، و محمد سيد الطنطاوي (1431هـ) (8).

وبين الزمخشري العلاقة النحوية بين الجملتين بأن الجملة الأولى تعليل للجملة الثانية (9)، وما بينهما اعتراض (10)، وفسر الزمخشري المعنى المنساق من التعلق، فقال: ((ليكن غرضكم في مقاتلتهم بعد ما وجد منهم ما وجد من العظام، أن تكون المقاتلة سبباً في انتهائهم عما هم عليه)) (11)، ثم أوضح أن هذا الأمر الإلهي على شدته فيه الرحمة كلها، فقال: ((وهذا من غاية كرمه وفضله، وعوده على المسيء بالرحمة كلما عاد)) (12).

(1) ينظر: إرشاد العقل السليم 3 / 68.

(2) ينظر: الدر المصون 4 / 380، واللباب في علوم الكتاب 7 / 465.

(3) ينظر: تفسير ابن عرفة 2 / 120.

(4) ينظر: مواهب الرحمن 12 / 78.

(5) ينظر: إعراب القرآن للنحاس 1 / 270. الدر المصون 4 / 379، واللباب في علوم الكتاب 7 / 465.

(6) سورة التوبة / الآية 12.

(7) ينظر: الكشف 2 / 251.

(8) ينظر: مفاتيح الغيب 15 / 35، وأنوار التنزيل وأسرار التأويل 3 / 73، والبحر المحيط 5 / 381، واللباب في علوم الكتاب 10 / 34، والعذب المنير من مجالس الشنقيطي في التفسير 5 / 306، والتفسير الوسيط لطنطاوي 6 / 219.

(9) ينظر: التحرير والتنوير 10 / 131.

(10) ينظر: الكشف 2 / 251.

(11) المصدر نفسه 2 / 251.

(12) المصدر نفسه 2 / 251.

والباحث يعضد ما استنبطه الزمخشري من الرحمة الإلهية الواسعة هنا، ويستدل لهذا المعنى بأن الآية الكريمة تخاطب أئمة الكفر، وهم الذين نكثوا عهودهم في حال شركهم ((تمرداً وطغياناً وطرحاً لعادات الكرام الأوفياء من العرب، ثم آمنوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وصاروا إخواناً للمسلمين في الدين، ثم رجعوا فارتدوا عن الإسلام ونكثوا ما بايعوا عليه من الإيمان والوفاء بالعهود، وقعدوا يطعنون في دين الله ويقولون ليس دين محمد بشيء، فهم أئمة الكفر وذوو الرياسة والتقدم فيه))⁽¹⁾. فد(أئمة الكفر) هؤلاء الذين لا جنس للإيمان في قلوبهم تشملهم رحمة الباري عز وجل إذا انتهوا.

ومع أن الأصل الثابت بالاستعمال الشائع في كلام العرب أن (لعل) إنما تستعمل في الترجي، وهو في الأصل الأمر الممكن حصوله، وقد فسّر العلماء (لعل) في الآية الكريمة على معنيين، الأول: أنها على معناها الظاهر من الترجي، والمعنى: قاتلوهم على رجائكم، أن ذلك القتال يكون موجباً لانتهائهم عن الكفر، والطعن في الدين، وهذا بحسب ما يظهر للناس الذين يجهلون العواقب، أما الله جلّ وعلا فهو عالم بما كان وما يكون.

والآخر: وهو ما ذكره بعض علماء التفسير، أنه يغلب إتيان (لعل) في القرآن الكريم، مُشَمَّةً معنى (التعليل)، إلا التي في قوله تعالى: ﴿وَتَتَّخِذُونَ مَصَانِعَ لَعَلَّكُمْ تَخْلُدُونَ﴾⁽²⁾، فهي بمعنى: (كأنكم تخلدون)⁽³⁾، وأن إتيان (لعل) حرف تعليل مسموع في كلام العرب، ومنه قول جرير⁽⁴⁾:

وَقُلْتُمْ لَنَا كُفُّوا الْحُرُوبَ لَعَلَّنَا نَكْفُ وَوَقَعْتُمْ لَنَا كُلَّ مَوْثِقٍ
فَلَمَّا كَفَفْنَا الْحَرْبَ كَانَتْ عُهْدُكُمْ كَشِبِهِ سَرَابٍ بِأَمَلًا مُتَالِقٍ

فقلوه: (كفوا الحروب لعلنا نكف)، أي: كفوا لأجل أن نكف عنكم⁽⁵⁾، وعلى هذا جاءت (لعل) في الآية الكريمة بمعنى (التعليل)، أي: أن تكون مقاتلتهم سبباً في انتهائهم عن الكفر، ولما قال تعالى: (فقاتلوا أئمة الكفر)، أتبعه بذكر ثلاثة أسباب موجبة تبعث على مقاتلتهم، وهي النكث بالأيمان، وعدم الوفاء بالعهود، والطعن في الدين، كل واحد منها يوجب المقاتلة لو انفرد، فكيف بها حال الاجتماع⁽⁶⁾!. فهذه الأسباب الثلاثة توجب مقاتلتهم، ولكن الأهم من هذه الأسباب في مقاتلتهم، هو انتهاؤهم عن هذه الأسباب.

وفي قوله تعالى في الأحكام الشرعية: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ لَكُمْ مِنْ رِزْقٍ فَجَعَلْتُمْ مِنْهُ حَرَامًا وَحَلَالًا قُلْ اللَّهُ أَدْنَىٰ لَكُمْ أَمْ عَلَى اللَّهِ تَفْتَرُونَ﴾⁽⁷⁾.

ذكر الزمخشري أن الجملة الاسمية الاستفهامية (الله أذن لكم) متعلقة بالجملة الفعلية الاستفهامية: (أرأيتم)، ((والمعنى: أبروني الله أذن لكم في التحليل والتحريم فأنتم تفعلون ذلك بإذنه، أم تكذبون على الله في نسبة ذلك إليه))⁽⁸⁾.

فالجملة الاسمية عنده مفعول ثانٍ لـ(أرأيتم)، التي بمعنى (أخبروني)⁽⁹⁾، وتبعه في هذا النسفي، وابن جزي (741هـ) والمظهري (1225 هـ) وإبراهيم الأبياري (1414هـ)⁽¹⁰⁾.

وللعرب في (أرأيتم) لغتان، ومعنيان، أحدهما: أن يسأل الرجل الرجل، أرأيتم زيداً بعينك؟ وهذه مهموزة، وهي بمعنى (أبصرت). والمعنى الآخر: أن تقول: (أرأيتم) بمعنى: أخبرني، فتهمزها وتنصب التاء منها، وتترك الهمز إن شئت، وهو أكثر كلام العرب، فد(أرأيتم) معناه: الاستخبار والاستفهام، أي: أخبرني عن كذا⁽¹¹⁾.

(1) الكشف 2 / 251.

(2) سورة الشعراء / الآية 129.

(3) ينظر: البحر المحيط 8 / 178.

(4) ديوانه 1 / 364.

(5) ينظر: الجامع لأحكام القرآن 1 / 227، والدر المصون 1 / 189.

(6) ينظر: السراج المنير 1 / 592.

(7) سورة يونس / الآية 59.

(8) الكشف 2 / 353 – 354.

(9) ينظر: البحر المحيط 6 / 77، وفتح القدير، الشوكاني 2 / 17، وروح المعاني 6 / 134.

(10) ينظر: مدارك التنزيل 2 / 29، والتسهيل لعلوم التنزيل 2 / 29، وغريب الحديث للمطهر 5 / 36.

(11) ينظر: تهذيب اللغة (باب الليف من حرف الراء) 15 / 230، وغريب الحديث للخطابي 1 / 194، والفاوق في غريب الحديث، الزمخشري 2 / 399، والنهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير 2 / 178، ولسان العرب (راي) 12 / 294 – 295.

إذن جملة (الله أذن لكم)، مفعول ثانٍ لـ (أرأيتم) التي بمعنى أخبروني، أي: أخبروني الله أذن لكم بذلك أم على الله تفكرون، والهمزة المدغمة في همزة الوصل (الله) على أصلها همزة استفهام، ويكون هذا الاستفهام للتقرير، لأن الأصل في همزة الاستفهام أن تأتي في غالب الأمر على جهل من المستفهم، فإذا كانت من الله عزَّ شأنه كانت تقريراً وتوبيخاً، لا على الاستفهام الحقيقي (1).

واحتمل النيسابوري (ت 805 هـ) في هذا التعلُّق أن تكون جملة المبتدأ والخبر بتمامها متعلقة بجملة (أرأيتم)، قال: ((و ما أنزل) الجملة في محل الرفع بالابتداء، وخبره (الله أذن لكم) و (قل) مكرر للتأكيد والربط محذوف، ومجموع المبتدأ والخبر متعلق بـ (أرأيتم)، والمعنى: أخبروني الذي أنزل الله لكم من رزق فجعلتم منه حراماً وحلالاً، الله أذن لكم في تحريره وتحليله أم على الله تفكرون)) (2). وبذا وسَّع النيسابوري التعلُّق معنى وإعراباً بأوسع مما قال به الزمخشري، لتقع الجملة الاسمية بتمامها عنده في محل نصب المفعول به الثاني لـ (أرأيتم).

وانفرد الزمخشري بتجويد وجه آخر في بيان معنى هذه الآية الكريمة، وهو أن تكون جملة ﴿اللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ أَمْ عَلَى اللَّهِ تَفْتَرُونَ﴾، جملة مستأنفة مقطوعة عما قبلها، والهمزة للإنكار بمعنى بل، و (أم) منقطعة، والمعنى أرأيتم افتراءكم، وأقررت به، بل تفكرون على الله تقريراً للافتراء (3).

وعلى هذا الوجه لا تعلق بين الجملتين. والإنكار على الذين يفترون الأحكام الشرعية فيحللون ويحرمون، والتشدد معهم، أقوى على هذا الوجه، قال الزمخشري: ((وكفى بهذه الآية زجرًا بليغاً عن التجوز فيما يُسئل عنه من الأحكام. وباعثة على وجوب الاحتياط فيه، وأن لا يقول أحد في شيء جائز أو غير جائز إلا بعد إيقان واتقان، ومن لم يُوقن فليترك الله وليصمت، وإلا فهو مفترٍ على الله)) (4).

على ان الإبقاء على (أم) متصلة، والهمزة للاستفهام بين الأمرين، أي: الله أذن لكم في التحليل والتحريم أم افتريتم على الله في ذلك، هو الوجه الأول، لأن فيه إقرارهم أنفسهم بأنهم يفترون على الله، إذ لا يمكنهم أن يدَّعوا أن الله قد أذن في ذلك، فتلك دعوى باطلة لا سند لها، وفي قوله تعالى في قصة النبي يوسف (عليه السلام): ﴿فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَأَجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غِيَابَةِ الْجُبِّ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ (5). تابع الزمخشري الزجاج (6)، في أن الجملة الاسمية (وهم لا يشعرون) متعلقة بجملة (لتنبيئهم بأمرهم) أو بجملة (أوحينا إليه) (7)، وفسر هذا التعلُّق بأمرين:

الأول: أن جملة (وهم لا يشعرون) متعلقة بجملة (لتنبيئهم)، أي: أوحينا إليه أنك ستنبئهم بما فعلوا من حيث هم لا يشعرون أنك أخوهم، ((وذلك أنهم حين دخلوا عليه ممتارين فعرفهم وهم له منكرون، دعا بالصواع فوضعه على يده، ثم نقره فطن فقال: إنه ليخبرني هذا الجام أنه كان لكم أخ من أبيكم يقال له يوسف، وكان يدينه دونكم، وأنكم انطلقتم به وألقيتموه في غيابة الجب، وقتلتم لأبيكم: أكله الذئب، ويعتموه بثمنٍ بخس)) (8). والمراد: أن الله تعالى أوحى إلى يوسف أنك ستخبر إخوتك بصنيعهم بعد هذا اليوم، وهم لا يشعرون في ذلك الوقت أنك يوسف والمقصود تقوية قلبه بأنه سيحصل له الخلاص من هذه المحنة (9)، فجملة (وهم لا يشعرون) حالية من قوله: لتنبئهم بهذا (10)، أي: غير عالين أنك يوسف وقت التنبيه، وذلك لعلو شأنك وعظمة سلطانك، وبعد حالك عن أذهانهم لطول المدة المغيرة للهيئات والأشكال (11)

(1) ينظر: إعراب القرآن، الإصهاني 1 / 4، 457، وتفسير المنار، محمد رشيد رضا 11 / 335.

(2) غرائب القرآن 3 / 592.

(3) ينظر: الكشاف 2 / 354.

(4) المصدر نفسه 2 / 354.

(5) سورة يوسف / الآية 15.

(6) ينظر: معاني القرآن وإعرابه 3 / 95.

(7) ينظر: الكشاف 2 / 450.

(8) المصدر نفسه 2 / 450.

(9) ينظر: مفاتيح الغيب 18 / 428.

(10) ينظر: البحر المحيط 6 / 248، والتفسير الوسيط لطنطاوي 7 / 328، والمجتبى من مشكل إعراب القرآن 2 / 494.

(11) ينظر: البحر المحيط 6 / 248.

والأمر الآخر: وهو الراجح عند الزمخشري أن جملة (وهم لا يشعرون) متعلقة بجملة (أوحينا إليه)، أي: أنساه بالوحي وهو في الجب - زمن وضعه فيه - وجعلناه نبياً وهم لا يشعرون بذلك، ويحسبون أنه مرهق مستوحش لا أنيس له⁽¹⁾.

والمراد: أنا أوحينا إلى يوسف (عليه السلام) في البئر بأنك تنبئ إخوتك بهذه الأعمال وهم ما كانوا يشعرون بنزول الوحي عليه، والفائدة في إخفاء نزول الوحي عنهم أنهم لو عرفوه لازداد حسدهم وقتلوه⁽²⁾، وعلى هذا القول تكون جملة (وهم لا يشعرون) حال من قوله: وأوحينا⁽³⁾، أي: وهم لا يشعرون بإيحائنا إليك وما أخبرناك به من نجاتك وطول عمرك، إلى أن تنبئهم بما فعلوا بك⁽⁴⁾.

وللزمخشري رأي آخر: في ما إذا قرئ (لننبئهم) بضمير التعظيم العائد إلى الله سبحانه وتعالى⁽⁵⁾، إذ يجب أن يتعلق (وهم لا يشعرون) بـ(أوحينا إليه)⁽⁶⁾ لأن ذلك سيكون وعيد لهم بأننا سنجازيهم على عملهم هذا، وفي هذه الحال هم سيشعرون بذلك حتماً، لأن (وهم لا يشعرون) سيتعلق بزمن فعلتهم، أي: رمي يوسف (عليه السلام) في الجب، ولا يجوز كونهم لا يشعرون عندما يتحقق وعيد الله. وتبعه في هذا التعلّق أبو السعود (982 هـ)، وأبو العباس الفاسي الصوفي (1224 هـ)⁽⁷⁾.

ويبدو أن تعلق جملة (وهم لا يشعرون) بجملة (لننبئهم) أولى من تعلقها بجملة (أوحينا) للأمر الآتية:

1- المحافظة على قصدية القرآن الكريم في ترتيب الكلام، وما سيتتبع ذلك من قصدية ترتب الأخبار الواردة في النص الإلهي.

2- إن الأقرب أن تكون جملة (لننبئهم بأمرهم هذا وهم لا يشعرون) بيانية للإيحاء، وعليه يكون تعلق بعضها ببعض أقرب.

3- الإيحاء هنا ليس إحياء بالنبوة بمعناها العام، ثم تنبيه النبي يوسف (عليه السلام) إلى إخفاء الأمر عن إخوته خوفاً عليه من حسدهم وغيلتهم، بل هو إحياء بأمر محدد بأنه (عليه السلام) سينجو من هذه المحنة وسينبئ إخوته بما فعلوه من حيث هم لا يشعرون بكيفية ذلك، والذي يدل على هذا أن النبي يوسف (عليه السلام) حينما غاله إخوته كان صغير السن، حتى إن بعض المفسرين ذهب إلى أن المقصود بهذا الإيحاء الإلهام لا الوحي والنبوة⁽⁸⁾، إلا أن يقال: إن الله سبحانه وتعالى أكمل استعدادده لتلقّي الوحي في تلك السن، كما هو حال النبي عيسى والنبي يحيى (عليهما السلام) ولا غرابة في ذلك فالله غالب على أمره، وهو أعلم.

وفي قوله تعالى في أحكام العبادات: ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكُذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ لَا يُفْلِحُونَ﴾⁽⁹⁾. علّق الزمخشري قوله تعالى: (هذا حلال وهذا حرام) بما قبله، على رأيين، الأول: يجوز أن يتعلق بـ(تصف) على أن يكون (الكذب) منصوباً مفعولاً به لـ (لا تقولوا) أي: لا تقولوا الكذب لما تصفه ألسنتكم من البهائم بالحل والحرمة، وقوله تعالى: (هذا حلال وهذا حرام) بدل اشتغال من الكذب، لأنه عينه، أو يجوز أن يتعلق بـ(تصف) على إرادة قول مضمر، أي: ولا تقولوا الكذب لما تصفه ألسنتكم، فتقولوا: هذا حلال وهذا حرام لوصف ألسنتكم، و(لما تصف) علة للنهي، والتقدير: ولا تقولوا الكذب لوصف ألسنتكم⁽¹⁰⁾.

(1) ينظر: الكشف 2 / 450.

(2) ينظر: مفاتيح الغيب 18 / 428.

(3) ينظر: البحر المحيط 6 / 248، واللباب في علوم الكتاب 11 / 36، والتفسير الوسيط لطنطاوي 7 / 328.

(4) ينظر: البحر المحيط 6 / 248، والتفسير الوسيط لطنطاوي 7 / 328.

(5) قرأها بضمير التعظيم (لننبئهم) طلحة بن مصرف، ينظر: البحر المحيط 6 / 249.

(6) ينظر: الكشف 2 / 450.

(7) ينظر: إرشاد العقل السليم 4 / 259، والبحر المديد في تفسير القرآن المجيد 2 / 580.

(8) ينظر: معاني القرآن وإعرابه 3 / 95، والنكت والعيون، الماوردي 3 / 14.

(9) سورة النحل / الآية 116.

(10) ينظر: الكشف 2 / 640.

والرأي الآخر: أن يتعلق قوله تعالى: (هذا حلال وهذا حرام) بقوله عز وجل: (ولا تقولوا)، فيكون (الكذب) منصوباً على أنه مفعول به لـ (تصف) و (ما) مصدرية، و (لما تصف) علة للنهي عن القول أيضاً، والمعنى: لا تقولوا هذا حلال وهذا حرام لوصف ألسنتكم الكذب أي: لا تحرموا ولا تحللوا، لأجل قول تنطق به ألسنتكم، ويجوز في أفواهكم بقول ساذج ودعوى فارغة من دون حجة بيّنة⁽¹⁾. وتابع الزمخشري في هذا البيضاوي، والنسفي، والسمين الحلبي، وأبو السعود، والأيجي (905هـ)، والمظهري⁽²⁾.

ويبدو أن هذا الوجه أظهر من سابقه، فتعلق (هذا حلال وهذا حرام) بـ (لا تقولوا)، أي: لا تقولوا هذا حلال وهذا حرام بسبب وصف ألسنتكم لغاية افتراء الكذب على الله أنسب، لسببين:

1- إن الكلام معقود هنا على بيان الحكم الشرعي الإلهي في جلية البهائم من حرمتها، وإن ذلك إنما يستتبط من كلام الله عز شأنه لا من افتراء المفترين على الله. ويعضد ذلك أن هؤلاء إنما هم أهل فتيا لا ممن لا يبالون لكثرة الكذب على الله، ولكن الآية الكريمة تتشدد معهم، لئلا يتمادوا في القول بما لا يعلمون في أمر يختص بأحكام المعاملات بين الناس.

2- إن الأقرب أن تكون جملة (لما تصف ألسنتكم من الكذب) بياناً للقول المنهي عنه، ووصفاً له، لا أنها مقول القول المقصود بالكلام.

3- تعلق جملة اسمية بمحذوف مقدر بجملة فعلية:

في قوله تعالى في بيان حال المشركين: ﴿مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحَدَّثٍ إِلَّا اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَ □ لَا هِيَ قُلُوبُهُمْ وَأَسْرُوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا هَلْ هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ أَفَتَأْتُونَ السَّحَرِ وَأَنْتُمْ تُبْصِرُونَ﴾⁽³⁾.

انفرد الزمخشري في تعليق جملة: (هل هذا إلا بشر مثلكم أفتأتون السحر وأنتم تبصرون) بمحذوف قدره بالفعل (قالوا) قبل الاستفهام، والمعنى: أنهم اعتقدوا أن الرسول (صلى الله عليه وآله) لا يكون إلا ملكاً، وأن كل من ادعى الرسالة من البشر وجاء بالمعجزة هو ساحر ومعجزته سحر⁽⁴⁾، أي: قالوا: هل هذا الرسول إلا بشر مثلكم لا ينماز منكم بشيء⁽⁵⁾، وهذا القول هو نتيجة تأمرهم، وقد نتاجوا به سراً، ودل عليه قوله تعالى: (وأسروا النجوى الذين ظلموا)، فالنجوى: المحادثة الخفية، وهي اسم من التتاجي، والتتاجي لا يكون إلا سراً⁽⁶⁾.

وهذا القول دار سراً بين المشركين في التآمر على دعوى الرسول (صلى الله عليه وآله) وكان ذلك شبه التشاور في ما بينهم والتحاور في طلب الطريق إلى هدم أمر الدعوة الإسلامية، وعادة المتشاورين الاجتهاد في كتمان سرهم بحق أعدائهم⁽⁷⁾ ولكن قولهم هذا لا يخفى على المحيط علماً بكل قول سراً كان أم جهراً، فأطلع الله تعالى نبيه (صلى الله عليه وآله) على ما نتاجوا به، فأظهر قولهم بجملة استفهامية مؤكدة للنفي مشوبة بالتعجب⁽⁸⁾. وعلى هذا تقع جملة (هل هذا إلا بشر مثلكم أفتأتون السحر وأنتم تبصرون) موقع الجملة التفسيرية⁽⁹⁾ عند الزمخشري. وتبعه في هذا النسفي⁽¹⁰⁾.

وذكر الزمخشري رأياً آخر في قوله تعالى: (هل هذا إلا بشر مثلكم أفتأتون السحر وأنتم تبصرون)، أن هذا الكلام كله في محل نصب بدل من (النجوى) في قوله تعالى: (وأسروا النجوى الذين ظلموا)، أي: وأسروا هذا الحديث⁽¹¹⁾، فقد

(1) ينظر: الكشاف 2 / 640 - 641.

(2) ينظر: أنوار التنزيل 3 / 243، ومدارك التنزيل 2 / 239، والدر المصون 7 / 297، وإرشاد العقل السليم 5 / 147، والتفسير المظهر 5 / 386.

(3) سورة الأنبياء / الآيتان 2، 3.

(4) ينظر: الكشاف 3 / 102.

(5) ينظر: فتح القدير 3 / 470.

(6) ينظر: الكشاف 3 / 102، وفتح القدير 3 / 470، والتحرير والتنوير 17 / 13.

(7) ينظر: المصدر نفسه 3 / 102، ومفاتيح الغيب 22 / 120.

(8) ينظر: البحر المحيط 7 / 408، وفتح القدير 3 / 470، والتحرير والتنوير 17 / 14.

(9) ينظر: مغني اللبيب 1 / 522.

(10) ينظر: مدارك التنزيل 2 / 394.

(11) ينظر: الكشاف 3 / 102.

أبدل الزمخشري جملة من مفرد، وهو في هذا على رأي الكوفيين، إن ما فيه معنى القول يعمل في الجمل⁽¹⁾. وقد جعل ابن مالك (672 هـ) منه قولك: عَرَفْتُ زَيْدًا أَبُو مَنْ هُوَ، ف(أبو) مبتدأ، و (مَنْ) مضاف إليه، و (هو) خبر، والجملة بدل من (زيداً) بدل اشتمال، لا مفعول ثانٍ لأن (عرفت) إنما يتعدى إلى مفعول واحد⁽²⁾، والبدل الذي قال به الزمخشري هو بدل مطابق، لأن قوله تعالى: (هل هذا إلا بشر مثلكم أفتأتون السحر وأنتم تبصرون) هو الكلام الذي تتاجوا به⁽³⁾. وقيل: إن هاتين الجملتين الاستفاميتين الظاهر أنهما متعلقتان بقوله تعالى: (وأسروا النجوى)، وأنهما محكيتان بقوله (النجوى)، لأنه بمعنى القول الخفي، فهما في موضع نصب على المفعول بالنجوى⁽⁴⁾.

ويركن الباحث إلى أن ما ذهب إليه الزمخشري في تعلق الجملة الاسمية بمحذوف قدره بالفعل (قالوا) هو الأنسب ومعنى الآية الشريفة، وقد بيّن أنهم تتاجوا بهذا الحديث سرّاً ونَهَوْا مَنْ نَاجَوْهُمْ عَنِ الاسْتِمَاعِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) ولكن الله عزّ شأنه كشف سرهم ونجواهم إلى رسوله الكريم (صلى الله عليه وآله) وكشف مؤامرتهم، وقد أخبرهم الرسول الكريم بما تتاجوا به سرّاً ليبطل ادعاءهم للناس، وأن هذا الوجه أوفق وقواعد النحو، مما ذُكر من الوجهين الآخرين لما يأتي:

1- أن إعراب جملة (هل هذا إلا بشر مثلكم أفتأتون السحر وأنتم تبصرون) بدلاً من النجوى، فيه من مخالفة القواعد النحوية المفسرة ما لا يخفى، فإبدال الجملة من المفرد، وإن حاول بعض النحاة تخريجه، مخالفٌ لأصول الأحكام في البديل، ثم إن إعراب هذه الجملة بدلاً مريدوداً بأنه قد تقرر في أحكام البديل أن المبدل منه على نية الطرح⁽⁵⁾، و حذف المبدل منه في الآية الكريمة (النجوى) مغلٌ بمعنى الآية قطعاً.

2- أن القول بأن الجملتين الاستفاميتين محكيتان بقوله تعالى: (النجوى) على أنهما في موضع نصب على المفعول به، فيه من تكلف الإعراب والمعنى ما يبعد ترجيحه.

وفي قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا فَتَحْتُمَا بُيُوتَ وَمَاجُوجَ وَهَمُّ مِّنْ كُلِّ حَدَبٍ يَنْسِلُونَ﴾ (96) وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِّنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ⁽⁶⁾.

انفرد الزمخشري بتعليق جملة النداء (يا ويلنا) بمحذوف جملة فعلية تقع حالاً من الاسم الموصول (الذين كفروا)⁽⁷⁾. قال: ((يا ويلنا) متعلق بمحذوف تقديره: يقولون يا ويلنا، ويقولون: في موضع الحال من الذين كفروا))⁽⁸⁾.

وحذف الحال بتقدير القول وردت عليه جملة من الشواهد الفصيحة، حتى قيل بأنه حذفٌ كثير في العربية⁽⁹⁾، مما يثبت معه ما ذهب إليه الزمخشري، ومن هذه الشواهد قوله تعالى: ﴿أَلَا لِلَّهِ الدِّينُ الْخَالِصُ وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ أَوْلِيَاءَ مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ زُلْفَىٰ إِنَّ اللَّهَ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ فِي مَا هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ كَاذِبٌ كَفَّارٌ﴾⁽¹⁰⁾ بتقدير: قائلين: ما نعبدكم إلا ليقربونا إلى الله. ويبدو أن الزمخشري إنما قدر المحذوف بالفعل (يقولون) فوقع الحال جملة فعلية، مع أن الأصل أن يقدره بـ(قائلين) على الحال المفرد، لأن تقدير الجملة هنا أكثر مواءمة وسياق الآية الكريمة، لما في جملة الحال من زيادة في التوكيد على معنى ما يؤديه الحال المفرد، فمقام التهويل هنا يتطلب تقدير الجملة، إذ إن الآية في موضع بيان شدة الكرب الذين يحيط بالكافرين يوم اضطراب الكون وبعث الناس وقيام الساعة. وحذف الحال إنما تمّ بدلالة القرينة المعنوية وهي سياق الحال الذي وُصِفَ به الكافرون في ذلك اليوم، فحالهم أنهم

(1) ينظر: مغني اللبيب 1 / 522.

(2) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك 2 / 1049.

(3) ينظر: التحرير والتنوير 17 / 13.

(4) ينظر: البحر المحيط 7 / 409.

(5) ينظر: المقتضب 4 / 396، والأصول في النحو 1 / 343، والتعليقة على كتاب سيبويه، أبو علي الفارسي 2 / 61.

(6) سورة الأنبياء / الآيتان 96 – 97.

(7) ينظر: الكشاف 3 / 135، والبحر المحيط 7 / 467، والدر المصون 8 / 206، واللباب في علوم الكتاب 13 / 603.

(8) الكشاف 3 / 135.

(9) ينظر: إعراب القرآن، النحاس 3 / 57.

(10) سورة الزمر / من الآية 3.

شاخصة أبصارهم، أي: واقفة أعينهم لا تتحرك، فمعنى شخوص العين أنها تفتح فلا تطرف، وذلك يكون في حال الفزع والهلع⁽¹⁾، فحذف (يقولون) مفهوم من بيان حال الكافرين، فهم يقولون بلسان الحال، وهو أبلغ من لسان المقال، يقول الطبري: ((وفي الكلام متروك، ترك ذكره، استغناءً بدلالة ما ذكر عليه عنه))⁽²⁾. وهذا الذي ذهب إليه الزمخشري خالف فيه البصريين الذين ذهبوا إلى أن جملة (يقولون يا ويلنا) جملة جواب الشرط لـ (إذا) في (حتى إذا) الواقعة في أول الآية الكريمة، والمعنى عندهم: حتى إذا فتحت بأجوج ومأجوج واقترب الوعد الحق يقولون: يا ويلنا⁽³⁾. والذي يظهر أن رأي الزمخشري أقرب إلى معنى الآية الكريمة فسياق الحال في (يا ويلنا) أنسب لدلالة الهلع والفزع. أما جواب (إذا) فقوله تعالى: (إذا هي شاخصة أبصار الذين كفروا)، ذلك أن (((إذا)) هي إذا المفاجأة، وهي تقع في المجازاة سادة مسد الفاء، كقوله تعالى: (إذا هم يفتنون)، فإذا جاءت الفاء معها تعاونتا على وصل الجزاء بالشرط فيؤكد⁽⁴⁾)).

المبحث الثاني: تعلق الجملة الفعلية

1- تعلق جملة فعلية بجملة اسمية

وذلك في قوله تعالى في شأن اليهود: ﴿فِيمَا نَقُضُهُمْ مِيثَاقَهُمْ وَكَفَرِهِمْ بآيَاتِ اللَّهِ وَقَتْلِهِمُ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ طَبَعَ اللَّهُ عَلَيْهَا بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا (155) وَيَكْفُرُهُمْ وَقَوْلِهِمْ عَلَى مَرْيَمَ بُهْتَانًا عَظِيمًا﴾⁽⁵⁾. إذ انفرد الزمخشري ببيان تعلق هاتين الآيتين في النص القرآني فقال: (((بل طبع الله عليها بكفرهم) رد وإنكار لقولهم: (قلوبنا غلف) فكان متعلقاً به))⁽⁶⁾، ثم ذكر المعنى المنساق من الآية الكريمة بقوله: ((وذلك أنهم أرادوا بقولهم: (قلوبنا غلف) أن الله خلق قلوبنا غلفاً، أي في أكثّة لا يتوصل إليها شيء من الذكر والموعظة))⁽⁷⁾، وجاء الرد والإنكار من الله عز وجل: ((بل خذلها الله ومنعها الألفاظ بسبب كفرهم، فصارت كالمطبوع عليها، لا أن تُخلق غلفاً غير قابلة للذكر ولا متمكنة من قبوله))⁽⁸⁾، ورد أبو حيان رأي الزمخشري بـ ((أن العطف بـ (بل) يكون للإضراب عن الحكم الأول، وإثباته للثاني على جهة إبطال الأول، أو الانتقال عاماً في كتاب الله في الإخبار، فلا يكون إلا للانتقال، ويستفاد من الجملة الثانية ما لا يستفاد من الجملة الأولى. والذي قدره الزمخشري لا يسوغ فيه هذا الذي قرّناه، لأن قوله: (فيما نقضهم ميثاقهم وكفرهم بآيات الله)، وقولهم: (قلوبنا غلف بل طبع الله عليها بكفرهم) هو مدلول الجملة التي صحبتها (بل)، فأفادت الجملة الثانية ما أفادت الجملة الأولى وهو لا يجوز. لو قلت: مرّ زيد بعمرو، بل مرّ زيد بعمرو، لم يجز⁽⁹⁾)).

وقول أبي حيان هذا فيه نظر، لأنّ الزمخشري قد أوضح ذلك غاية الإيضاح واعترض وأجاب فقال: ((فإن قلت: علام عطف قوله: (ويكفرهم)؟ قلت: الوجه أن يعطف على (فيما نقضهم) ويجعل قوله: (بل طبع الله عليها بكفرهم) كلاماً تبع قوله: (وقالوا قلوبنا غلف) على وجه الاستطراد، يجوز عطفه على ما يليه من قوله: (بكفرهم). فإن قلت: ما معنى المجيء بالكفر معطوفاً على ما فيه ذكره، سواء عطف على ما قبل حرف الإضراب، أو على ما بعده، وهو قوله: (ويكفرهم بآيات الله)، وقوله: (بكفرهم)؟ قلت: قد تكرر منهم الكفر، لأنهم كفروا بموسى، ثم بعيسى، ثم بمحمد صلوات الله عليهم، فعطف بعض كفرهم على بعض، أو عطف مجموع المعطوف على مجموع المعطوف عليه، كأنه قيل: فبجمعهم بين نقض

(1) ينظر: زهرة التفاسير 9 / 4919.

(2) جامع البيان 16 / 410.

(3) ينظر: معاني القرآن وإعرابه 3 / 405، والدر المصون 8 / 206، ومعالم التنزيل في تفسير القرآن 5 / 355.

(4) الكشف 3 / 135، والنص القرآني من سورة الروم / من الآية 36.

(5) سورة النساء / الآيتان 155 – 156.

(6) الكشف 1 / 586.

(7) المصدر نفسه 1 / 586.

(8) المصدر نفسه 1 / 586.

(9) البحر المحيط 4 / 124، وينظر: اللباب في علوم الكتاب 7 / 108.

الميثاق، والكفر بآيات الله، وقتل الأنبياء وقولهم: قلوبنا غلف، وجمعهم بين كفرهم وبهتهم مريم، وافتخارهم بقتل عيسى، عاقبناهم. أو بل طبع الله عليها بكفرهم وجمعهم بين كفرهم وكذا وكذا⁽¹⁾.

وبالبحث يؤيد ما ذهب إليه الزمخشري، ففي التفسير أن (غُلْفٌ): جمع (أغلف)، وهو الذي عليه الغلاف ليمنع نفوذ الشيء إليه، فهي مُغَشَّاة بأغشية تحجب عنها فهم الإعجاز ودلائل التصديق، فالمعنى أن قلوبهم في أغشية تمنعها من قبول الحق، وأثر المواعظ فيها ونفوذ ما جاء به الرسول (صلى الله عليه وآله)، وقوله تعالى: (بل طبع الله عليها بكفرهم) كلام معترض بين المعطوفين جيء به على وجه الاستطراد، مسارعة إلى ردّ زعمهم الفاسد، أي: إن إباءهم عن قبول الحق واستماع الدعوة لم يكن مستنداً إلى كون قلوبهم غلف، وإنما هو راجع إلى صنع الله عزّ وجلّ فيهم، لأجل كفرهم وجحودهم وعصيانهم⁽²⁾، ويؤيد ذلك قوله تعالى: (وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه)⁽³⁾، وقوله تعالى: (طبع الله على قلوبهم)⁽⁴⁾. والله أعلم.

وفي قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ مَبْلُغُهُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ اهْتَدَى﴾ (30) وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ أَسَاءُوا بِمَا عَمِلُوا وَيَجْزِيَ الَّذِينَ أَحْسَنُوا بِالْحُسْنَى⁽⁵⁾. وعلق الزمخشري جملة (ليجزى) بالجملة (هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بمن اهتدى) وعلل ذلك بـ ((أن نتيجة العلم بالضال والمهتدي جزاؤهما (بما عملوا) بعقاب ما عملوا من سوء، و (بالحسنى) بالثبوت الحسنى وهي الجنة))⁽⁶⁾.

ويفهم من هذا أن اللام في (ليجزى) لام تعليل، لبيان أن علمه الأزلي سبحانه وتعالى بضلالة مَنْ ضلَّ وهداية من اهتدى سبب في جزائهم كلّ بعمله، وعلى هذا الرأي تكون جملة (ولله ما في السموات وما في الأرض) جملة معترضة لا محل لها من الإعراب مؤكدة للجزاء، وهي بيانية للدلالة على أنه فضلاً عن علمه سبحانه وتعالى، له الملك وله القدرة على مجازاة خلقه⁽⁷⁾، فالذين أساءوا جزاؤهم على قدر أعمالهم، والذين أحسنوا جزاؤهم أعلى من قدر أعمالهم، وفي هذا الدلالة على العدل والرحمة، ولذلك لم يطابق سياق الكلام بين إساءة المسيء، وجزائه بعكس ما في الإحسان، ((لأنّ العمل أعمّ من الإساءة، وتعليق الحكم بالعقوبة على الأعمّ أبلغ من تعليقه على الأخص، بخلاف الثواب، لأنّ الإساءة مطلوبٌ نفيها، فكان ذلك من باب النفي، والإحسان مطلوب ثبوته فصار ذلك من باب الثبوت، والأبلغ استعمال الأعمّ في النفي، والأخصّ في الثبوت، ويُجاب أيضاً: بأنّ السيئات مذمومة شرعاً، فكره إعادتها بلفظ الخاص بها، وأعيدت باللفظ الأعمّ، والحسنات مندوب إليها، فاستعملت بأخص لفظها))⁽⁸⁾، غير أنّ الزمخشري أشار في كلامه إلى تعلق آخر لـ (ليجزى) ولم يصرح، قال في تفسير النص القرآني ومعناه: ((أنّ الله عزّ وجلّ إنّما خلق العالمَ وسوّى هذه الملكوت لهذا الغرض: وهو أن يجازي المحسن من المكلفين والمسيء منهم))⁽⁹⁾. ويُفهم منه أنّ التعلّق هنا تعلق معنى، أي: تعلق الفعل بجملة (لله ما في السموات وما في الأرض) بمعنى هو المالك فيجزى المسيء بإساءته والمحسن بإحسانه، واللام على هذا للتعليل⁽¹⁰⁾.

وذهب بعض المفسرين إلى أن اللام هنا للعاقبة، على أن الله خلق السموات والأرض وفيهما المسيء والمحسن، فتؤول عاقبة الضال أن يجزيه الله تعالى بعمله ويؤول أمر المحسن إلى جزائه بالحسنى⁽¹¹⁾، وفي ذلك نفي توهم إهمال الخلق وتركهم سدى⁽¹²⁾.

(1) الكشف / 1 / 586 – 587.

(2) ينظر: النكت والعيون / 1 / 542، والتبيان في إعراب القرآن / 1 / 404، وإرشاد العقل السليم / 2 / 250، والميزان في تفسير القرآن، العلامة الطباطبائي / 5 / 133.

(3) سورة الأنعام / من الآية 25.

(4) سورة النحل / من الآية 108.

(5) سورة النجم / الأيتان 30 – 31.

(6) الكشف / 4 / 425.

(7) ينظر: فتح القدير: 5 / 135، و روح المعاني / 14 / 60.

(8) تفسير ابن عرفة / 4 / 98.

(9) الكشف / 4 / 425.

(10) ينظر: التحرير والتنوير / 27 / 120.

(11) ينظر: إرشاد العقل السليم / 8 / 161.

(12) ينظر: غاية الأمان في تفسير الكلام الرباني، أحمد بن أسماعيل الكوراني / 26.

ويظهر للباحث أن المعنيين مقبولان، وإن كان الأولى أن المعنى الأول الذي صرَّح به الزمخشري من أن جملة (اليجزي) متعلقة بجملة (هو أعلم) لما يأتي:

- 1- أن القول بتعلق (اليجزي) بالمعنى المفهوم من الملك والخلق في قوله تعالى: (ولله ما في السموات وما في الأرض) يقطع الكلام عما قبله، مع أن هذا الكلام فيه تصريح على علم الله بضلالة الضال وهداية المهتدي، فيستتبع ذلك ربط هذا الكلام بجزء كل منهما بالمسيء على قدر عمله والمحسن بإحسانه.
- 2- أن في جملة (ولله ما في السموات وما في الأرض) زيادة تأكيد لأمر الوعيد، فهو سبحانه وتعالى أعلم بخلقه، وهم أيضاً تحت ملكه وقدرته، لذلك رجح بعض المفسرين هذه الزيادة في المعنى لمناسبة مضمون الآية الكريمة⁽¹⁾.

3- تعلق جملة فعلية بجملة فعلية:

في قوله تعالى في تطيب نفوس المؤمنين: ﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾⁽²⁾.
احتمل الزمخشري في تعلق جملة الشرط (إن كنتم مؤمنين) احتمالين، الأول: أنها متعلقة بالجملة الفعلية المنهي عنها، ((بمعنى: ولا تهنوا إن صح إيمانكم، على أن صحة الإيمان تُوجب قوة القلب والثقة بصنع الله وقلة المبالاة بأعدائه))⁽³⁾.

ذلك أن الآية الكريمة نزلت في وقعة أحد بعد خسارة المسلمين المعركة مع المشركين، فصيغة النهي هنا واردة لتسكين قلوب المسلمين وتصبيرهم على ما لاقوه بسبب مخالفتهم أوامر الله تعالى ورسوله (صلى الله عليه وآله)، فكان النهي عن ضعف نفوسهم عن الجهاد نتيجة لما أصابهم من الجراح، والنهي عن الحزن لما أصابهم من الهزيمة وقتل المجاهدين من ساداتهم كحمزة بن عبد المطلب، ومصعب بن عمير وغيرهما، يتطلب الشرط (إن كنتم مؤمنين)، لأن أمراض القلب، إنما تعالج بالإيمان الصادق، ولا سيما أن المؤمن الصادق يُعزِّر نفسه دائماً بأن النصر والغلبة لدين الله وأنصاره في الدنيا والآخرة⁽⁴⁾، وجملة (وأنتم الأعلون) على ذلك جملة حالية آنية، أي: الحال ((أنكم أعلى شأنًا منهم، فأتكم على الحق، وقتالكم لله، وقتالكم في الجنة، وأنهم على الباطل وقتالهم للشيطان، وقتالهم في النار، أو لأنكم أصبتم منهم يوم بدر أكثر مما أصابوا منكم اليوم))⁽⁵⁾ ويعضد المعنى الثاني ما ورد في الآية اللاحقة ﴿إِنْ يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِثْلُهُ وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَتَّخِذَ مِنْكُمْ شُهَدَاءَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾⁽⁶⁾.
أو أن تكون جملة الحال جملة مستقبلية، أي: وأنتم الأعلون في عاقبة أمركم⁽⁷⁾، ويعضد ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِنْ جَنَدْنَا لَهُمُ الْغَالِبِينَ﴾⁽⁸⁾.

وجواب جملة الشرط (إن كنتم مؤمنين) إما أن يكون محذوفاً دلَّ عليه ما قبله على ما تقرر من نحو البصريين، من أنه لا يجوز تقدم جواب الشرط على أداة الشرط وفعل الشرط للأدلة المذكورة في كتب النحويين⁽⁹⁾. أو أن يكون جواب الشرط النفي المتقدم على ما قرره نحويو الكوفة⁽¹⁰⁾، أو أن تكون جملة فعل الشرط مكتفية بالمعنى، فليس بها حاجة إلى جواب، كما قرره الزمخشري فيما سبق ذكره⁽¹¹⁾.

(1) ينظر: المحرر الوجيز، ابن عطية 5 / 202، وروح المعاني 14 / 60.

(2) سورة آل عمران / الآية 139.

(3) الكشف 1 / 418.

(4) ينظر: أنوار التنزيل 2 / 39، والسراج المنير 1 / 249، والتفسير الوسيط لطنطاوي 2 / 273.

(5) الكشف 1 / 418.

(6) سورة آل عمران / الآية 140.

(7) ينظر: الكشف 1 / 418، والسراج المنير 1 / 249.

(8) سورة الصافات / الآية 134.

(9) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف (م 86) 2 / 621 - 622، وتوضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للحسن بن قاسم المرادي

1277 / 3

(10) ينظر: شرح الكافية الشافية، ابن مالك 3 / 1601.

(11) ينظر: الكشف 4 / 51.

والاحتمال الثاني: الذي ذكره الزمخشري لجملة الشرط أنها متعلقة بالجملة الاسمية (وأنتم الأعلون) على معنى الحال، أي: حالكم أنكم أنتم الغالبون على عدوكم إن تحقق منكم الإيمان والتصديق بما يعدكم الله تعالى به ويشارككم به من الغلبة، أو على معنى الاستئناف، أي: نصرتكم متحققة إن كان إيمانكم متحققاً⁽¹⁾.

ويبدو للباحث أن تعلق الشرط بجملة النهي أولى لما يأتي:

1- أن الجملة الاسمية الحالية (وأنتم الأعلون) واقعة موقع التعليل للنهي عن الوهن، والحزن المتعلق بهما الشرط، أي: لا تهنوا ولا تحزنوا، لأنكم الأعلون فأمنوا بذلك.

2- أن النظر في السياق الخارجي للآية الكريمة كونها نزلت بعد هزيمة المسلمين في واقعة أحد، وخسارة المعركة، واستشهاد أكثر من سبعين من سرايهم وشجعانهم، ووقوع ما وقع في عقر دارهم، يبين أن النهيين المذكورين إنما هما نهيان حقيقيان لا مقدران ولا متوقعان، وأن الوهن والحزن من أهل العقيدة قبيح عقلاً مع إخبار الله سبحانه وتعالى إياهم وبشارتهم بالعلو، فالنهي هنا نهى تأديب للمؤمنين، وإقرار لكيفية وهنهم وحزنهم، ففي الخطاب تنبيه على محاسبة النفس والاستعداد للقاء الشدائد وأخذ الحيطة عند اقتحام المصاعب، فالتعلق في قوله (إن كنتم مؤمنين) المراد منه تهيج نفوس أهل العقيدة، ليكون تمسكهم بالإيمان أشد وأقوى، فلا يهنوا ولا يحزنوا لما يصيبهم من دوائر الابتلاء المادي والمعنوي⁽²⁾.

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا (23) إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَادْكُرْ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِّي رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا﴾⁽³⁾. وبين الزمخشري أن: ((إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ)) متعلق بالنهي، لا بقوله: ((إِنِّي فَاعِلٌ))، لأنه لو قال: إني فاعل كذا إلا أن يشاء الله، كان معناه: إلا أن تعترض مشيئة الله دون فعله، وذلك مما لا مدخل فيه للنهي⁽⁴⁾. وفسر الزمخشري تعلقه بالنهي بوجهين، أحدهما: لا تقولن ذلك القول، إلا أن يشاء الله أن تقوله، أي: بأن يأذن لك فيه، والاستثناء في (إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ) على ذلك متصل، يحقق فائدة العموم بعد الخصوص، فإذاً الله بالفعل مستثنى من عموم النهي عن القول بالفعل.

والثاني: لا تقول هذا القول إلا مقروناً أو متلبساً بلفظ (إن شاء الله) يعني بمشيئة الله، والاستثناء هنا متصل أيضاً، في موضع الحال⁽⁵⁾. والتقدير: إلا بأن يشاء الله، فالمصدر منصوب بنزع الخافض، والجار والمجرور في موضع نصب على الحال⁽⁶⁾. وزاد الزمخشري وجهاً ثالثاً، وهو أن يكون (إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ) بمعنى: ولا تقولنّه أبداً، ومنه قوله تعالى: ﴿مَا يَكُنْ لَنَا أَنْ نَعُودَ فِيهَا إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ رَبُّنَا﴾⁽⁷⁾، والنهي في هذا الوجه نهى إرشاد من الله لنبيه⁽⁸⁾. والاستثناء على هذا منقطع، وموضع (أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ) نصب على الاستثناء والتقدير: لا تقولن ذلك في وقت إلا وقت أن يشاء الله، أي: يأذن، فحذف الوقت وهو مقصود لدلالة السياق عليه⁽⁹⁾. ولم يرتض أحمد بن المنير الوجه الثالث، وأوجب حمل معنى الآية على أحد الوجهين الأولين، قال: ((ولا بُدَّ من حمل الكلام على أحد الوجهين المذكورين - الأول والثاني - ولولا ذلك لكان المعنى على الظاهر ببادئ الأمر: لا تقولنّ لشيءٍ إني فاعل ذلك غداً، إلا أن يشاء الله أن تقول هذا القول، وليس الغرض كذلك، وإنما الغرض النهي عن هذا القول إلا مقروناً بقول المشيئة))⁽¹⁰⁾.

(1) ينظر: المصدر نفسه 1 / 418، وعرائب القرآن 2 / 264، وجامع البيان في تفسير القرآن 1 / 295، والسراج المنير 1 / 249، وفتح القدير 1 / 440.

(2) ينظر: الميزان في تفسير القرآن 4 / 28، ومواهب الرحمن 6 / 387، والتفسير الوسيط لطنطاوي 2 / 273.

(3) سورة الكهف: الآية 23 - 24.

(4) الكشف 2 / 714.

(5) ينظر: المصدر نفسه 2 / 714، ومفاتيح الغيب 21 / 451، والتسهيل لعلوم التنزيل 1 / 463، والبحر المحيط 7 / 162، وتفسير ابن عرفة 3 / 85.

(6) ينظر: إعراب القرآن وبيانه 5 / 568.

(7) سورة الأعراف / الآية 89.

(8) ينظر: الكشف 2 / 714، والبحر المحيط 7 / 162.

(9) ينظر: إعراب القرآن، الباقولي 3 / 901، والتبيان في إعراب القرآن 2 / 843.

(10) الانتصاف فيما تضمنه الكشف (مطبوع في هامش الكشف) 2 / 714.

ولا أرى مانعاً من قبول الوجه الثالث، ذلك أنه يتطابق وسبب نزول الآية الكريمة، وهو أنه حين قالت اليهود لقريش: سلوه عن الروح، وعن أصحاب الكهف، وذوي القرنين، فسألوه - أي الرسول (صلى الله عليه وآله) -، فقال: انتوني غداً أخبركم ولم يستثن، فأبطل عليه الوحي حتى شقّ عليه وكذبت قريش⁽¹⁾. وقد أجمع أغلب المفسرين أن في الكلام حذفاً يقتضيه الظاهر ويحسنه الإيجاز⁽²⁾، وتقديره: (إلا أن تقول: إلا أن يشاء الله)، أو: (إلا أن تقول: إن شاء الله)، فجعل قوله: (أن يشاء) في معنى (إن شاء) وهو ما حمل على المعنى⁽³⁾. ويرى الباحث أن هذا الكلام يتطابق وما ذهب إليه الزمخشري في تعلق قوله تعالى: (إلا أن يشاء الله) بـ(لا تقولن) وهو ما يفسره المعنى، بأن لا يقول أحد: إني فاعل، أو أفعل ذلك غداً، أو أقول شيئاً غداً، إلا أن يكون ذلك مقروناً بالقول (إن شاء الله)، ويجوز لك إذا نسيت أن تقول مع العزم مع الفعل (إن شاء الله)، أن تقوله ولو بعد مدة من الوقت، وهذا يدل عليه قوله تعالى: (واذكر ربك إذا نسيت)، وهذا القول غير مختص بوقت معين⁽⁴⁾، ومعناه: إذا نسيت الاستثناء، ثم نكرت فاستثنى⁽⁵⁾، ويبدو أن الزمخشري انفرد بهذا التعلّق، إذ لم أجد في كتب التفسير من قال به، وهذا التعلّق يتطابق ومعنى الآية الشريفة، فالنهي عن قول شيء أو فعله يتطابق وحال النبي (صلى الله عليه وآله)، فأرادته ليست بمعزل عن إرادة الله عز وجل، بل هي مرتبطة بالمشيئة الإلهية، وهذا الارتباط إنما هو ارتباط تشريف لمقامه (صلى الله عليه وآله)، فضلاً عن ما يحتمله الاستثناء (إلا أن يشاء الله) من حكم إلهي للبشر، إذ لا يصح لأحد أن يقطع في أخباره المستقبلية، ومعقودات نفسه، لأن قدرته محدودة مع احتمال ظهور الموانع المختلفة.

4- تعلق جملة فعلية بشبه جملة ظرفية:

في قوله تعالى في شأن الحشر: ﴿وَيَوْمَ يُحْشَرُهُمْ كَأَن لَّمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِّنَ النَّهَارِ يَتَعَارَفُونَ بَيْنَهُمْ قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ كَذَبُوا بِلِقَاءِ اللَّهِ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ﴾⁽⁶⁾.

ذكر الزمخشري أن (يتعارفون) ((إما أن تتعلق بالظرف. وإما أن تكون مبينة لقوله: (كأن لم يلبثوا إلا ساعة)، لأن التعارف لا يبقى مع طول العهد وينقلب تناكراً))⁽⁷⁾. وعلى الوجه الأول، أي: تعلق الجملة الفعلية (يتعارفون) بالظرف (يوم يحشرهم) يكون المعنى: تعارفون يوم يحشرهم، وقد اختلف في نوع هذا التعارف على أقوال منها⁽⁸⁾:

1- يعرف بعضهم بعضاً كما كانوا يتعارفون في الدنيا، كأنهم لم يتعارفوا إلا قليلاً، وذلك عند خروجهم من القبور ثم تنقطع المعرفة بينهم، لهول ما يشاهدونه في ذلك اليوم العصيب.

2- يتعارفون بينهم أن مدة لبثهم في الدنيا أو قبورهم ما كانت إلا مدة قصيرة لا قدر لها، وإنما استقلوها لهوان أعمارهم عليهم وقد أفنوها بالكفر والعصيان، أو لقصرتها قبالة مدة الحساب والجزاء، ويشهد لهذا المعنى ما ذكرته الآية الكريمة من بيان حالهم يوم حشرهم وتشبيه لبثهم بأنه ساعة من النهار.

3- يُعرَفُ بعضهم بعضاً بما كانوا عليه مدة لبثهم من الخطأ والكفر، فيقول: كل فريق للآخر: أنت أضللتني وأغويتني يوم كذا، فهو - على هذا - تعارف تقبيح وتعنيف وتباعد وتقاطع، لا تعارف عطف وشفقة. واعتراض بعض المفسرين⁽⁹⁾ على المعنى الذي يؤول إليه هذا التعلّق بأن يوم الحشر لا تعارف فيه، مستدلين بقوله تعالى: ﴿يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ (8) وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ (9) وَلَا يَسْأَلُ حَمِيمٌ حَمِيماً﴾⁽¹⁰⁾، وأجاب عن ذلك الرازي من جهتين⁽¹¹⁾:

(1) ينظر: الكشف والبيان عن تفسير القرآن 6 / 164، والتفسير الوسيط للواحي 3 / 143، ومعالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي 3 / 186، والكشاف 2 / 715، والجامع لأحكام القرآن 10 / 386.

(2) ينظر: تأويلات أهل السنة 7 / 157، والنكت والعيون 3 / 298، والتفسير الوسيط للواحي 3 / 143، وإعراب القرآن وبيانه 5 / 563.

(3) ينظر: إعراب القرآن، الباقولي 3 / 901، والتبيان في إعراب القرآن 2 / 843.

(4) ينظر: مفاتيح الغيب 21 / 451.

(5) ينظر: معالم التنزيل في تفسير القرآن 3 / 186.

(6) سورة يونس / الآية 45.

(7) الكشف 2 / 349.

(8) ينظر: مفاتيح الغيب 17 / 260، وأنوار التنزيل 3 / 114، والبحر المحيط 6 / 64 - 65، واللباب في علوم الكتاب 10 / 342، وفتح القدير 2 / 510.

(9) ينظر: مفاتيح الغيب 17 / 260، والبحر المحيط 6 / 56، وفتح القدير 2 / 510.

(10) سورة المعارج / الآيات 8 - 10.

(11) ينظر: مفاتيح الغيب 17 / 260.

الأولى: أن سؤال الحميم حميمه إنما هو سؤال الرحمة والعطف، وهؤلاء الكفار إنما يكون تعارفهم تعارف تقبيح وتعنيف وتباعد وتقاطع، والفرق بينهما بيّن.

والجهة الاخرى: أن مواطن الحشر والقيامة ليست موطناً واحداً، فهم يتعارفون في موطن البعث، ولا يتعارفون في موطن آخر، حين تنقطع المعرفة، فذلك لا يسأل حميم حميماً.

أما الوجه الثاني الذي ذكره الزمخشري في تفسير الآية الكريمة، ففيه أن جملة (يتعارفون) لا تعلق لها بالظرف، بل هي جملة حالية بيانية لمدة لبثهم القصيرة، على تقدير: لم يلبثوا يتعارفون إلا ساعة من النهار، ذلك أن مدة التعارف لا تطول، إذ تنقطع بسرعة، وتنقلب إلى إنكار بعضهم بعضاً، وقد تبعه في هذا التوجيه أكثر المفسرين⁽¹⁾. ويرى الباحث أن جملة (يتعارفون) يمكن أن تكون جملة استئنافية، فبعد أن بيّنت الآية الكريمة حال هؤلاء يوم حشرهم بجملة تشبيهية استأنفت بإخبار إلهي بأنه يقع التعارف بينهم في ذلك اليوم، أما نوع هذا التعارف فمرد أمره إلى من أخبر به، فلا داعي لكثرة التأويل والتقدير لتحصيله.

خلاصة البحث

عرض البحث لتعلق الجمل الاسمية والفعلية عند الزمخشري في الكشف، وقد تبين أن الزمخشري قد استوفى الدراسة التطبيقية لهذا المبحث الذي لم يفصل فيه غيره. وقد أثبت البحث أن الزمخشري قد انفرد برأيه في بيان مواضع تعلق الجمل، بمختلف تفاصيلها، كتعلق الجملة الاسمية بالجملة الاسمية أو بالفعل، أو بمحذوف مقدر بجملة، وكذلك تعلق الجملة الفعلية بجملة فعلية أو باسمية أو بشبه جملة ظرفية. ولعل مرد اجتهاد الزمخشري هذا إلى أن من سبقه من المفسرين وأصحاب معاني القرآن لم يلتفتوا إلى هذا النوع من التعلق إلا بإشارات قد ترد قليلاً في مصنفاتهم. أما الزمخشري فقد قدّم دراسة تطبيقية واسعة لتعلق الجمل ويعضد ذلك أن المفسرين بعده نقلوا ما ذكره في التعلق نصاً أو بتصرف.

مصادر البحث ومراجعته

القرآن الكريم

- إرشاد العقل السليم

- إعراب القرآن: الأصبهاني

- إعراب القرآن: الباقرلي

- إعراب القرآن النحاس

- إعراب القرآن وبيانه

- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: أبو البركات الأنباري (ت577هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، (د.ت).

— أنوار التنزيل

- البحر المحيط: أبو حيان النحوي (ت745هـ)، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض، شارك في تحقيقه د. زكريا عبد المجيد النوتي ود. أحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993م.

- التبيان في إعراب القرآن: أبو البقاء العكبري (ت616هـ)، تحقيق علي محمد البجاوي، دار الشام للتراث، بيروت، (د.ت).

- التحرير والتنوير

- التسهيل لعلوم التنزيل

- تفسير ابن عرفة

- التفسير المظهري

(1) ينظر: المحرر الوجيز 3 / 123 ومفاتيح الغيب 17 / 259، وأنوار التنزيل 3 / 114، واللباب في علوم الكتاب 10 / 342، وجامع البيان، الأيجي 2 / 137، والبحر المديد 2 / 475، والتفسير المظهري 5 / 31، وفتح التقدير 2 / 510.

- تفسير المنار
- التفسير الوسيط
- تهذيب اللغة: أبو منصور الأزهري (ت 370هـ) ج 15، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: حسن بن قاسم المرادي (ت 749هـ)، تحقيق أحمد محمد عزوز، المكتبة العصرية، بيروت، 2005م
- جامع البيان الايجي
- الدر المصون
- ديوان جرير بن عطية: تحقيق نعمان أمين طه، دار المعارف، مصر، 1969م.
- روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسبع المثاني: شهاب الدين أبو التثاء الآلوسي (ت 1270هـ)، إدارة الطباعة المنيرية، مصر (د.ت).
- السراج المنير
- شرح الكافية الشافية: محمد بن عبد الله بن مالك (ت 672هـ)، تحقيق: د. عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث، دمشق، (د.ت).
- العذب المنير
- غاية الاماني
- الفائق في غريب الكشف
- فتح القدير
- الكشف عن خصائص غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: الزمخشري (جار الله محمود بن عمر ت 538هـ)، دار الكتاب العربي بيروت، 1947م.
- اللباب
- لسان العرب: محمد بن مكرم بن منظور (ت 711هـ)، دار صادر، بيروت، 1968م.
- المجتبى من مشكل اعراب القرآن
- المحرر الوجيز
- مدارك التنزيل
- معالم التنزيل في تفسير القرآن
- معاني القرآن وإعرابه: محمد بن سهل الزجاج (ت 311هـ)، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، 1988م.
- مفاتيح الغيب: فخر الدين الرازي (ت 606هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1981م.
- مواهب الرحمن في تفسير القرآن: السيد عبد الأعلى السبزواري، مطبعة شريعت، إيران، ط 2، 2007م.
- الميزان في تفسير القرآن: محمد حسين الطباطبائي (ت 1402هـ)، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1997.
- النكت والعيون
- النهاية في غريب الحديث والاثار: المبارك بن محمد بن الأثير (ت 606هـ)، تحقيق محمود محمد الطناحي وطاهر أحمد، المكتبة العلمية، بيروت، 1979م

تقويم تدريس الجغرافية في استخدام الاحداث الجارية في قسم الجغرافية كلية التربية الأساسية/- جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة

أ.م. محمد حميد مهدي المسعودي

م. جنان مرزة حمزة م.م. سجي عبد مسرهد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Assessing the Teaching of Geography by Using The Current Events

Asst. Prof. Muhammad Hameed Mahdi

Lect. Ginan Mirza Hamza

Asst. Lect. Saja Abid Msrhad

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The problem of the research rises from the weakness of the methods adopted in teaching geography. Also there is lack in modern sources and modern equipments and devices which have bad effect on teaching the subject which effects badly on the achievement of the university students.

الفصل الأول

مشكلة البحث

تتصل مشكلة البحث بضعف الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة المستخدمة في تدريس الجغرافية وما تمثله الأحداث الجارية من أساليب متنوعة في التدريس، فضلاً عن قلة توافر استخدامات الأحداث الجارية لوجود فجوة حقيقية بين استخدامها وما تتوفر من مصادر حديثة في الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة والمشكلات التي تحدث في الظواهر الجغرافية المختلفة سواء كانت طبيعية أو بشرية أو اقتصادية أو سياسية أو علمية مما انعكس أثرها السلبي على التدريس وقلة استخدامها من قبل التدريسيين أدى إلى عدم المعرفة الحقيقية بالأحداث الجارية وما يرتبط بالمحتوى الدراسي من أحداث وقضايا تهم طلبة المرحلة الجامعية (18، ص 134).

لهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى استخدام الأحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية. جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة، باعتبار لا توجد مشكلة من المشاكل الا وتقع ضمن دائرة علم الجغرافية وموادها المعاصرة لانها تعني بالمشاكل والظواهر الطبيعية والبشرية اليومية والشهرية والسنوية وتطورها وحركتها ومسيرتها

أهمية البحث :والحاجة إليه:

تعد الجغرافية مصدراً أساسياً لدراسة النواحي البشرية والطبيعية التي تمثل النواحي الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي نشأت وتتشأ عن التفاعل بين الإنسان وبيئاته المختلفة، ولمعرفة كيف ان الظواهر البشرية المختلفة في الماضي والحاضر والمستقبل تتفاعل في كثير من نواحيها مع الظروف الطبيعية المحيطة، وكيف ان الإنسان أنشأ علاقات خاصة مع بيئة فعلد وغير (5، ص 76)، ومنهج الجغرافية غني بالاحداث الجارية التي لها صلة ارتباط بمحتواه ومفرداته التي ترفده بالحيوية والجدة والحداثة وتمكنه من مواكبة حركة المجتمع والحياة بما يخدم أهداف تدريس الجغرافية وتقديم الموضوعات الحديثة التي تساعد في إثراء المناهج التربوية (11، ص 148)، فالاحداث الجارية تساعد الطلبة في متابعتها في المنطقتين العربية والدولية وما يكتب عنها في الصحف والمجلات وما يبيث عنها من صور متحركة وناطقة في التلفزيون (10، ص 52) ويؤدي استخدام الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة والمشكلات المهمة في اتساع رصيد الطلبة

المعرفي والى الوضوح في المعاني والدلالات لما لديهم من حقائق ومفاهيم فضلاً عن انها تساعدهم تدريجياً على تنمية بعض القدرات والمهارات المتعلقة بالاطلاع الخارجي والتحصيل المستقل واستخدام أساليب المناقشة والاستجواب من اجل فهمهم واستيعابهم، لما يسمعون وبطالعون وهذا يزيد من ميلهم نحو دراسة مادة الجغرافية (3، ص144).

وتدريس الجغرافية يركز على نجاح المدرس في تمثيل الظواهر الجغرافية بإتقان يمكنه من تفسير الظواهر من نواحي الاختلاف والتشابه، فهي تسهم بتوفير قاعدة واسعة من المعلومات النوعية والكمية المرتبطة بالمكان والبيئة المحلية والخارجية البعيدة عنه مما يوفر فرصة أفضل للتفسير والتحليل (8، ص183).

وعليه فالتدريس الجيد يقترح أن يقوم المدرس بتحديد المهارات والمفاهيم التي تشير الى الاحداث الجارية ومواقعها وهذا سيحتاج الى تعيين وتحديد هذه المهارات والمفاهيم (19، ص20-22).

فالمعارف والمعلومات والمهارات والمفاهيم التي يتعلمها الطلبة في تدريس الجغرافية تساعد في ازالة التناقض ومعالجة مشكلة من المشكلات أو يتبع نشأة ظاهره ما وتطورها أو عندما يدرك التغير الذي يحدث في بيئته عن طريق معلومات جديدة يتصل بموضوع دراسته، إذ تكتمل هذه المعلومات ما تعلمه سابقاً وتجعلها أكثر واقعية بحيث يشعر بارتباط الدراسة بواقع حياته وما قد تترتب عليه من نتائج وأحداث ومواقف، ومن ثم تتكون لديه مفاهيم خاصة واحكام عامة ونظريات حديثة فتصبح معلومات متماشية مع الواقع، مما يساعد على استخلاص المفاهيم والاحكام (2، ص174-175). وهذا يحتاج الى تدريس يتضمن سلسلة من عمليات العناصر المختلفة كعملية تحديد السلوك الذي يراه التغير نحوه، وتحديد مواقف وأساليب للتفاعل وتحديد واختيار الوسائل التقنية ووسائل التقويم من اجل إكساب خبرات محددة واحداث تغييرات في سلوكه وأدائه (1، ص143).

والتقويم العملية الأساسية في معرفة فعالية التدريس من خلال معرفة مدى تحقيق نواتج التعلم وبالتالي معرفة مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة أو المرسومة على حد سواء والتي تتمثل في مدى اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية بصورة وظيفية وامتلاك الطلبة الأساليب وطرق التعلم وعملياته ومهاراته ومفاهيمه فضلاً عن ذلك فالتقويم تتم من خلاله الحصول على التغذية الراجعة لتحديد مستوى الأداء وفعالية التدريس لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لتحسين الممارسات التدريسية ورفع مستواها ووعيها (17، ص438-439).

والتقويم يستهدف المدرس والطالب للتعرف على حصيلة جهودهم لمعرفة مستويات تقدمهم بمقارنة أنفسهم وبأقرانهم وفي ضوء ذلك يعتمد كل من المدرس والطالب بتعديل مساره واصلاح الخلل ان وجد وتلافي القصور (1، ص169)، وبناءً على ذلك فقد جاءت توصيات عدة على مستوى العراق في كليات التربية الأساسية وكليات التربية في الجامعات العراقية على ضرورة استخدام أساليب التقويم للمناهج والمدرسين في طرائق التدريس وأساليبها التدريسية ومنها المؤتمر الثالث لكلية التربية الأساسية في جامعة ديالى من (31 آذار -نيسان- 2001) إذ أكد على ضرورة إجراء الأساليب التقويمية المستمرة للمدرسين (20، ص70-79) فضلاً عن ذلك فقد أكدت الكثير من الدراسات على ضرورة تقويم الأساليب والطرائق التدريسية واستخداماتها في مجال الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية منها دراسة (الدايني-1987) (ودراسة عبيس_2003)، لهذا جاءت هذه الدراسة لتقويم استخدام الأحداث الجارية في قسم الجغرافية كلية التربية الأساسية /جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة استكمالاً لدراسات وبحوث سابقة لم تدرسها فضلاً عن أهمية المرحلة الجامعية التي تهئ كوادر تعليمية وتدرسية يافعون ذات مؤهل علمي ومهني من اجل انخراطهم في سلك التدريس في العراق ومواكبة التطورات العلمية والاجتماعية والاقتصادية في العالم المتقدم.

لذلك تنبثق أهمية البحث من مايلي:

1. أهمية التقويم في كشف وتشخيص الایجابيات والسلبيات في تدريس الجغرافية في المرحلة الجامعية
2. أهمية المرحلة الجامعية بوصفها مرحلة النمو والتطوير الفكري التي تتيح للطالب فرض التحليل والتعبير عن آرائهم.
3. أهمية استخدام الأساليب والطرائق التدريسية المتنوعة في استخدام الاحداث الجارية.

4. تعد هذه الدراسة خطوة جادة في مجال البحث العلمي ليجد فيها المعنيون في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وجامعة بابل وكلية التربية الأساسية بتدريس واستخدام الاحداث الجارية مما يدفعهم إلى خطوات جديدة في التدريس الحديث.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. مدى استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم الجغرافية /كلية التربية الأساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة.
2. ترتيب أساليب استخدام الاحداث الجارية من حيث أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

1. طلبة قسم الجغرافية . كلية التربية الأساسية . جامعة بابل
2. العام الدراسي 2012- 2013.

تحديد المصطلحات وتعريفها:

1. التقويم

. عرفه ابو طالب ورشاش بانه(الحكم القيمي الذي نحصل عليه من جراء العملية التقويمية للعملية التعليمية التربوية ولعناصرها كافة ويتضمن التطوير والتحسين والتشخيص والعلاج)(1، ص162).

التعريف الإجرائي للتقويم بانه (إصدار حكم بشأن الممارسات والنشاطات في استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية لطلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية . جامعة بابل)

4. الاحداث الجارية

عرفها الأمين وآخرون بأنها(القضايا او المشكلات او الاتجاهات والوقائع التي حدثت قبل ساعات قليلة أو قبل أيام أو قبل شهور وحتى قبل سنين)(4، ص161).

التعريف الإجرائي للاحداث الجارية بأنها (كل الاحداث والقضايا والمشكلات التي يمكن استخدامها في تدريس الجغرافية في ظواهرها الطبيعية والبشرية والتي تكون قريبة في حداثتها ليكتسب طلبة قسم الجغرافية مهارة في استخدامها)

2. التدريس

عرفه كود G00d بانه(ادارة او قيادة من المعلم او المدرس لعملية التعليم والتعلم في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية تتضمن قيادة التفاعل او التأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم)(1:p588).

التعريف الاجرائي للتدريس بانه (ما يقوم به المدرس من ممارسات وفعاليات ونشاطات بشأن استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية للطلبة في قسم الجغرافية في المحاضرة)

3. الجغرافية

عرفها مرجع اليونسكو بانها(علاقة الانسان ببيئته الطبيعية والبشرية واساليب تفاعله معها واثار ذلك التفاعل)(6، ص12).

5. تعريف طلبة قسم الجغرافية(كل طالب وطالبة يدرسون مواد الجغرافية في قسم الجغرافية في جميع مراحله في كلية التربية الأساسية / جامعة بابل)

الفصل الثاني**دراسات سابقة****أولاً: دراسات عربية****1. دراسة الدايني (1987)****(دراسة تقويمية لاستخدام الاحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة المتوسطة)**

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد . تربية ابن رشد للمرحلة المتوسطة وهدفت الى تقويم استخدام الاحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة المتوسطة والتعرف على مدى الفروق بين المدرسين والمدرسات من حيث استخدام الاحداث الجارية في تدريسهم المواد الاجتماعية، وبلغت عينة البحث (270) مدرس ومدرسة واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة تألفت من (65) فقرة موزعة على ست مجالات واستخرج الباحث صدقها وثباتها، واستخدم الوسائل الاحصائية كمرجع كاي ومعامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي وأظهرت الدراسة مايلي :

1. اهتمام أفراد العينة بتحقيق أهداف استخدام الاحداث الجارية
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور (9، ص21-175).

2. دراسة عبيس(2003)**(تقويم استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم التاريخ /كلية التربية جامعة بابل)**

اجريت هذه الدراسة على قسم التاريخ في كلية التربية /جامعة بابل وهدفت إلى معرفة مدى استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم التاريخ وترتيب استخدام الاحداث الجارية من حيث أهميتها، وشملت عينة البحث (230) طالب وطالبة واستخدم الباحث الاستبانة المغلقة مكونة من (26) فقرة واستخرج صدقها وثباتها ولغرض اظهار النتائج استخدم الباحث المعالجات الاحصائية المناسبة والتي منها مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي والنسبة المئوية واطهرت الدراسة مايلي:

1. بلغ عدد الفقرات المتحققة (17) فقرة من اصل (26) فقرة في استخدام الاحداث الجارية في تدريس طلاب قسم التاريخ للجغرافية أما غير المتحققة فبلغت (9) فقرات
2. اشارت الدراسة إلى ان التدريسيين يدركون أهمية استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم التاريخ من وجهة نظر الطلبة.(11، ص148-159).

ثانياً : الدراسات الاجنبية :**1. دراسة(أيرل Earle – 1982)****(استقصاء أهمية دراسة الاحداث الجارية في تعلم مفاهيم منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية)**

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في جامعة تكساس على المرحلة الابتدائية وهدفت الى استقصاء أهمية دراسة الاحداث الجارية في تعلم مفاهيم منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية وشملت عينة الدراسة (70) تلميذاً في المرحلة الابتدائية، توزعت على ثلاث مجموعات الأولى عددها (31) والثانية (14) وتلميذ والثالثة (25) تلميذ واعتبر الباحث المجموعة الأولى والثانية تجريبية والثالثة تم تدريسها بالطريقة التقليدية واستخدم تحليل التباين كوسيلة احصائية لاطهار النتائج واطهرت الدراسة ما يلي:

1. تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة
 2. لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين
 3. حصل التلاميذ ذو المعلومات الاكثر عن الظواهر الاجتماعية على درجات أعلى من المتوسط في الاختبارات
- (2:p:p58-59).

مناقشة الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات العربية والاجنبية السابقة في البحث الحالي تبين ما يلي:

1. جميع الدراسات السابقة اهتمت بتقويم واستخدام الاحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية، اما الدراسة الحالية فقد اهتمت بتقويم واستخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية.
2. تباين حجم العينة في الدراسات السابقة فقد بلغ حجم العينة في دراسة (الدايني -1987)(270) مدرس ومدرسة وفي دراسة (عبيس -2003)(230) طالب وطالبة وفي دراسة(أيرل Earle -1982) (70) تلميذ، اما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة (261) طالب وطالبة من طلاب قسم الجغرافية.
3. اختلفت الدراسات السابقة في استخدامها لأدوات البحث لظواهر النتائج فقد استخدمت دراسة(الدايني-1987) الاستبانة واستخدمت دراسة (عبيس-2003) الاستبانة المغلقة واستخدمت دراسة (أيرل Earle -1982) الاختبار للمجموعتين التجريبية والتقليدية، اما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاستبانة كأداة لظواهر النتائج.
4. معظم الدراسات السابقة استخدمت الوسائل الاحصائية المناسبة لطبيعة البحث واهدافه والتي منها مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي وتحليل التباين، اما الدراسة الحالية استخدمت كذلك الوسائل الاحصائية المناسبة لطبيعة البحث واهدافه.

الفصل الثالث**اجراءات البحث****أولاً: مجتمع البحث وعينه:**

يشمل البحث طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية -جامعة بابل والبالغ عددهم (336) طالب وطالبة بواقع (135) طالب و(210) طالبة للمراحل الأربعة وبلغ عدد طلاب المرحلة الأولى(75) فرداً بواقع (25) طالب و(50) طالبة وطلاب المرحلة الثانية (94) فرداً بواقع (40) طالب و(54) طالبة فيما بلغ طلاب المرحلة الثانية (101) فرداً بواقع (45) طالب و(56) طالبة اما طلاب المرحلة الرابعة فقد بلغوا (66) فرداً بواقع (25) طالب و(41) طالبة واستبعد الباحث طلاب المرحلة الأولى البالغ عددهم (75) طالب وطالبة لعدم دراستهم المواد الجغرافية وكانوا في تطبيق الاستبانة بداية لتسجيلهم في القسم فضلاً عن اعتقاد الباحث ان قلة معرفتهم بالاحداث الجارية كان وراء الاستبعاد من الدراسة الحالية وبذلك اصبح مجتمع البحث مكون من(261) فرداً بواقع (110) طالب و(151) طالبة لهذا عد الباحثون مجتمع البحث عينته الأساسية، والجدول رقم(1) يبين ذلك:

جدول رقم(1)

يبين عينة البحث بعد الاستبعاد بحسب المرحلة الدراسية والجنس لطلبة قسم الجغرافية . كلية التربية الأساسية جامعة بابل

المرحلة	الجنس	ذكور	اناث	المجموع
الثانية		40	54	94
الثالثة		45	56	101
الرابعة		25	41	66
المجموع		110	151	261

ثانياً: تصميم أداة البحث:

بههدف الحصول على فقرات الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة قام الباحثون بالاطلاع على بعض الكتب والأدبيات الجغرافية وتدريس المواد الاجتماعية والدراسات والأبحاث السابقة العربية والأجنبية التي تخص موضوع الاحداث الجارية فضلاً عن القوائم الخاصة بالاحداث الجارية وتضمنها في استبانة وبعد ان أكمل الباحثون بضم فقرات الاستبانة المكونة من (16) فقرة تخص تدريس الجغرافية للاحداث الجارية والقضايا المعاصرة قاموا بترتيبها ووضعها في قائمة ملحق رقم (1)

ثالثاً: صدق الأداة (الاستبانة):

يعد الصدق من الوسائل المهمة في القياس وإن صدق الاداة هو قدرة الأداة على قياس ما وضع من أجلها أو السمة المراد قياسها (3:269p) لذا استخدم الباحثون الصدق الظاهري الذي يدل على وصف المظهر العام للأداة ويتم التوصل إليه من خلال عرض الاداة على عدد من المحكمين، وبعد الاتفاق بين تقديرات المحكمين مؤشر على صدق الأداة (13، ص370)، وتبعاً لذلك قام الباحثون بعرض فقرات الأداة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكماً لبيان آرائهم بشأن صلاحية فقرات الأداة واعتبروا كل اداة تحصل على نسبة مئوية تصل (80%) صالحة فضلاً عن استخدام مربع كاي لاختبار الفقرات الدالة إحصائياً وفق (05، 0) وعدوا كل فقرة لا تحصل على هذه النسبة والاختبار فقرة غير صالحة وفي ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين تم حذف (2) فقرة فضلاً عن إضافة بعض الكلمات وحذف بعضها من الفقرات وهكذا عدت الاداة صادقة والجدول رقم (2) يبين ذلك:

جدول رقم (2)

يبين النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لاختبار صلاحية فقرات الاستبانة:

الفقرات	عدد المحكمين	الموافقين	النسبة المئوية	كا2
4، 6، 9، 14، 16	10	10	100%	10
2، 7، 8، 12	10	9	90%	8، 9
1، 3، 5، 13، 15	10	8	80%	6، 3
10، 11	10	4	40%	1، 2

رابعاً : ثبات الاستبانة:

يمكن الاعتماد على الأداة إذا اتصفت بالثبات وأعطت النتائج نفسها في حالة تكرار تطبيقها مرة أخرى على أفراد العينة أنفسهم وفي نفس الظروف (15، ص261).

لذلك استخدم الباحثون طريقة إعادة تطبيق الأداة (الاستبانة) في استخراج ثبات الأداة بفارق التطبيق الأول على التطبيق الثاني (14) يوماً وقام الباحثون بتطبيق الاستبانة على (15) طالب وطالبة وبعد انتهاء الباحثون من تطبيق الاستبانة جمعت المعلومات والبيانات الخاصة في فقرات الاستبانة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون حيث تراوح معامل الثبات لكل فقرة من فقرات الاستبانة ما بين (76,0 - 91,0) وأن المتوسط العام للثبات بلغ (83,0) والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3)

يبين معاملات الثبات لكل فقرة من فقرات الاستبانة والمتوسط العام للثبات

ت	الفقرات	معامل الثبات
1	يركز على استخدام الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة في العراق والوطن العربي	0,82
2	يستخدم الاحداث الجارية كمقدمة في تدريس مادة الجغرافية	0,80
3	يستخدم الخرائط لتوضيح مواقع الاحداث الجارية في العالم	0,82
4	يكلف الطالب بكتابة تقرير عن الاحداث الجارية من مصادر جغرافية متنوعة	0,86
5	يربط بين الاحداث الجغرافية الماضية والحاضرة	0,84
6	يوضح مفهوم الاحداث الجارية الجغرافية للطلبة	0,89
7	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية التي ترتبط بمادة المحاضرة	0,81
8	يخصص بعض الاسئلة للاحداث الجارية الجغرافية في المحاضرة	0,91
9	يستخدم السبورة في توضيح الاحداث الجارية	0,82
10	يركز للطلبة على وجود الاحداث الجارية في الصحف والاذاعة والتلفاز	0,87

11	يجيد استخدام وتنظيم اساليب الاحداث الجارية	0,83
12	يستخدم الاحداث الجارية من مصادر متعددة لعرضها على الطلبة	0,76
13	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية الطبيعية (فيضانات، براكين، الزلازل)	0,90
14	يكلف الطلبة بأعداد مواضيع تخص الاحداث الجارية من الانترنت	0,80
	المتوسط العام	0,83

خامساً: تطبيق الاستبانة:

بعد الحصول على صدق الاستبانة وثباتها، قام الباحثون بتطبيقها على عينة البحث الأساسية من 2012/10/28 وحتى 2012/11/27 بعد ان وضع الباحثون كيفية الاجابة على الاستبانة من قبل عينة البحث

سادساً: الوسائل الاحصائية :

استخدم الباحثون الوسائل الاحصائية الآتية:

1. مربع كأي لاستخراج صدق أداة البحث

مج(ت- ت م) 2

كا2 =

ت (14، ص712).

2. معامل ارتباط بيرسون: لحساب قيمة ثبات الاداة

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

(7، ص183).

[ن مج س² - (مج س)²] [ن مج ص² - (مج ص)²]

3. الوسط المرجح: لتحديد درجة الارجحية في استجابات افراد العينة

ت1×3+ت2×2+ت3×1

وم=

ن (12، ص131).

4. الوزن المنوي= لترتيب استجابات افراد العينة حسب الاهمية

الوسط المرجح

الوزن المنوي= 100×

الدرجة القصوى⁽¹⁾

(15، ص77).

الفصل الرابع

تفسير وتحليل النتائج

الجدول الآتي يبين فقرات تقويم استخدام الاحداث الجارية ترتيباً تصاعدياً بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

وأهميتها

جدول رقم(4)

ت	الفقرات	الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المنوي
1	يستخدم السبورة في توضيح الاحداث الجارية	الاولى	2,264	75,47
2	يركز للطلبة على وجود الاحداث الجارية في الصحف والاذاعة والتلفاز	الثانية	2,233	74,45
3	يستخدم الخرائط لتوضيح مواقع الاحداث الجارية في العالم	الثالثة	2,187	72,92
4	يركز على استخدام الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة في العراق والوطن العربي	الرابعة	2,038	67,94

(¹) الدرجة القصوى لأعلى مقياس مكون من (3) درجات

5	يخصص بعض الاسئلة للاحداث الجارية الجغرافية في المحاضرة	الخامسة	2	66, 66
6	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية الطبيعية(فيضانات، براكين، الزلازل)	السادسة	1, 980	66, 02
7	يستخدم الاحداث الجارية من مصادر متعددة لعرضها على الطلبة	السابعة	1, 969	65, 64
8	يوضح مفهوم الاحداث الجارية الجغرافية للطلبة	الثامنة	1, 954	65, 13
9	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية التي ترتبط بمادة المحاضرة	التاسعة	1, 927	64, 24
10	يكلف الطلبة بأعداد مواضيع تخص الاحداث الجارية من الانترنت	العاشر	1, 885	62, 83
11	يربط بين الاحداث الجغرافية الماضية والحاضرة	الحادية عشر	1, 846	61, 55
12	يجيد استخدام وتنظيم اساليب الاحداث الجارية	الثانية عشر	1, 839	61, 30
13	يكلف الطالب بكتابة تقرير عن الاحداث الجارية من مصادر جغرافية متنوعة	الثالثة عشر	1, 816	60, 53
14	يستخدم الاحداث الجارية كمقدمة في تدريس مادة الجغرافية	الرابعة عشر	1, 770	59, 00
المتوسط العام			1, 979	65, 97

تفسير النتائج وتحليلها

من خلال اظهار النتائج توضح للباحثين ما يلي:

1. أن أعلى فقرة كانت (يستخدم السبورة في توضيح الاحداث الجارية) بوسط مرجح قدره (264,2) ووزن مؤوي (47,75) حيث حصلت على المرتبة الاولى، أما أقل فقرة فكانت (يستخدم الاحداث الجارية كمقدمة في تدريس الجغرافية) بوسط مرجح قدره (770,1) ووزن مؤوي (00,59) حيث حصلت المرتبة الاخيرة أي الرابعة عشر.
2. بلغ المتوسط العام بجميع الفقرات للوسط المرجح (979,1) وللوزن المؤوي (97,65) والجدول (4) يبين ذلك.
3. عد الباحثون المعيار (1) للوسط المرجح و(33,33) للوزن المؤوي الفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة.
4. اتضح أن جميع الفقرات متحققة وأن تدريس الاحداث الجارية في الجغرافية في قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل يسير بشكل جيد الا أن هناك تباين في استخدام الاساليب والطرائق التدريسية والتنظيم من فقرة لأخرى ومن أداء لآخر.

وفيما يلي تفسير (50%) من فقرات الاداة في تقويم تدريس استخدام الاحداث الجارية بحسب التقويم للوسط المرجح والوزن المؤوي

1. يستخدم السبورة في توضيح الاحداث الجارية :
نالت هذه الفقرة المرتبة الأولى بوسط مرجح قدره (264,2) ووزن مؤوي قدره (47,75) ويعود هذا المستوى المرتفع إلى ادراك تدريسي الجغرافية استخدام السبورة كوسيلة تعليمية في فهم الاحداث الجارية توضح فيما يكتبه ويدرسه المدرس ويستطيع ملاحظته ومناقشته ومتابعة الطلبة في الصف (3، ص176).
2. يركز للطلبة على وجود الاحداث الجارية في الصف والإذاعة والتلفاز :
حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثانية بوسط مرجح (233، 2) ووزن مؤوي قدره (45، 74) ويعود هذا المستوى العالي في الأداء إلى إدراك معظم تدريسي الجغرافية إلى متابعة الاحداث الجارية في الإذاعة والتلفاز (11، ص158).

3. يستخدم الخرائط لتوضيح مواقع الاحداث الجارية في العالم:
حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة بوسط مرجح قدره (187، 2) ووزن مؤوي قدره (92، 72) ويعود هذا الاداء المرتفع الى ادراك تدريسي قسم الجغرافية بأهمية الخرائط لتوضيح مواقع الاحداث العالمية وبرايزها للطلبة وهذا يتفق مع دراسة عبيس (2003) من أن تدريسي الجغرافية يدركون اهمية استخدام الخرائط في تدريس الجغرافية لكونها أداة الجغرافي (11، ص159)
4. يركز على استخدام الاحداث الجارية والقضايا والمعاصرة في العراق والوطن العربي

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الرابعة بوسط مرجح قدره (038,2) ووزن مؤثي قدره (94,67) وهذا الاداء الجيد يعود الى ادراك افراد العينة للأحداث الجارية لأنها تساعد على تشجيع الطلبة على فهم بيئتهم المحلية والمجاورة والقطر الذي يعيشون فيه وينتمون اليه والعالم الاسلامي الذي تربطنا بروابط دينية وثقافية وتاريخية مشتركة (10، ص52).

5. يخصص بعض الاسئلة للأحداث الجارية الجغرافية في المحاضرة:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الخامسة بوسط مرجح قدره (2) ووزن مؤثي (66,66) ويعود هذا المستوى الجيد في الاداء الى اهمية الاسئلة في الاحداث الجارية لذلك تمثل الاسئلة جزء مهم لمساعدة الطلبة تحت اشراف وتوجيه مدرس الجغرافية في التدرج على تنمية بعض القدرات والمهارات المتعلقة بالاطلاع الخارجي والتحصيل المستقل واستخدام اساليب المناقشة والاستجواب من اجل فهمهم واستيعابهم لما يسمعون وبطالعون وبالتالي تزيد من ميلهم الى دراسة الجغرافية (4، ص162).

6. يوضح الاحداث الجارية الجغرافية الطبيعية (فيضانات . البراكين . الزلازل)

حصلت هذه الفقرة على المرتبة السادسة بوسط مرجح قدره (980,1) ووزن مؤثي (02,66) ويعود هذا المستوى الجيد الى قدرة تدريسي الجغرافية على توضيح اهمية الاحداث الجارية الطبيعية المتنوعة والمختلفة تبعاً لتنوع الظواهر الجغرافية الطبيعية والتي تعد احدى الطرق والاساليب الفاعلة التي تساعد الطلبة على فهم الظواهر التي لاتدخل ضمن نطاق خبراتهم (10، ص50).

7. يستخدم الاحداث الجارية من مصادر متعددة لعرضها على الطلبة :

حصلت هذه الفقرة المرتبة السابعة بوسط مرجح (969,1) ووزن مؤثي قدره (64,65) ويعود هذا الاداء الجيد الى ادراك المدرسين اهمية استخدام مصادر متنوعة ومتعددة لتوضيحها الى الطلبة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدايني 1987 (9، ص166-168)، حيث تكمن قيمة المعلومات ومصادر احداثها في وصولها للطلبة بشكل سليم وربطها بواقع الحياة وما تتضمنه من مشكلات وقضايا لإيجاد حلول جذرية على أسس سليمة (16، ص132).

المقترحات والتوصيات

أولاً : المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثون مايلي:

1. اجراء دراسة مماثلة لتقويم استخدام للاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في أقسام الجغرافيا في كليات التربية في الجامعات العراقية
2. إجراء دراسة لتقويم استخدام الاحداث الجارية وتحصيل الطلبة في قسم الجغرافية/ كلية التربية الأساسية . جامعة بابل.
3. اجراء دراسة لمعرفة المفاهيم الجغرافية للاحداث الجارية التي يكتسبها في ضوء تدريسهم في قسم الجغرافية . كلية التربية الأساسية . جامعة بابل.
4. اجراء دراسة لمعرفة فاعلية استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافية الطبيعية.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثون بما يلي:

1. تضمين مناهج أقسام الجغرافية أساليب وطرائق تدريس الاحداث الجارية في كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية
2. تضمين مناهج أقسام الجغرافيا الأنشطة والأمثلة للأحداث الجارية التي تتسم بالحدثة والحيوية.
3. تصميم دليل خاص بتدريس الاحداث الجارية في الجغرافية كمساعد للتدريسين والطلبة في أقسام الجغرافية في كليات التربية الأساسية.

4. العمل على إبراز نسبة التفصيلات الخاصة بالأحداث الجارية في تدريس الجغرافية على المستوى القطر العراقي والوطن العربي.

ملحق (1)

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

طرائق تدريس العلوم الاجتماعية

م/ استبانة بصيغتها الاولى

الأستاذ الفاضل

الأستاذة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحثون اجراء البحث الموسوم (تقويم استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم الجغرافية/ كلية التربية الأساسية /جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة) إذ يضع بين أفكارهم الاستبانة الملحقة لمعرفة آرائهم ومدى صلاحية فقرات الاستبانة وإجراء التعديلات والملاحظات المناسبة من خلال الإجابة بعلامة (✓) تحت حقل صالحة وعلامة (x) تحت علامة حقل غير صالحة.

مع الشكر والامتنان الباحثون

ملحق (1)

الاستبانة بصيغتها الاولى

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديلات
1-	يركز على استخدام الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة في العراق والوطن العربي			
2-	يستخدم الاحداث الجارية كمقدمة في تدريس مادة الجغرافية			
3-	يستخدم الخرائط لتوضيح مواقع الاحداث الجارية في العالم			
4-	يكلف الطالبة بكتابة تقرير عن الاحداث الجارية من مصادر جغرافية متنوعة			
5-	يربط بين الاحداث الجارية الماضية والحاضرة			
6-	يوضح مفهوم الاحداث الجارية الجغرافية للطلبة			
7-	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية التي ترتبط بمادة المحاضرة			
8-	يخصص بعض الاسئلة للاحداث الجارية الجغرافية في المحاضرة			
9	يستخدم السبورة في توضيح الاحداث الجارية			
10	يوضح الاحداث الجغرافية السياسية في منطقة معينة			
11	يعرض الصور المتحركة وغير المتحركة للاحداث الجغرافية الجارية (صور جوية)			
12	يركز للطلبة على وجود الاحداث الجارية في الصحف والاذاعة والتلفاز			
13	يجيد استخدام وتنظيم اساليب الاحداث الجارية			
14	يستخدم الاحداث الجارية من مصادر متعددة لعرضها على الطلبة			
15	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية الطبيعية (فيضانات، براكين، الزلازل)			
16	يكلف الطلبة بأعداد مواضيع تخص الاحداث الجارية من الانترنت			

ملحق(2)

م/ استبانة بصيغتها النهائية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بهدف (تقويم استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم الجغرافية /كلية التربية الأساسية /جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة) نرجو الإجابة على استبانة الفقرات الملحقة في الاستبانة بشكل علمي وموضوعي دقيق لما يستخدمه التدريسيين في قسم الجغرافية من استخدامات وممارسات ونشاطات للأحداث الجارية، من خلال الاجابة يوضع علامة(√) في حقل الفقرات المنابة في الاستبانة وكالاتي:

1. حقل (موافق بشكل كبير)

2. حقل (موافق الى حد ما)

3. حقل (غير موافق)

مع فائق الشكر و الامتنان لتعاونكم

ملحق رقم(2)

الاستبانة بصيغتها النهائية

ت	الفقرات	موافق بشكل كبير	موافق الى حد ما	غير موافق
1	يركز على استخدام الاحداث الجارية والقضايا الجارية والمعاصرة في العراق والوطن العربي	95	81	85
2	يستخدم الاحداث الجارية كمقدمة في تدريس مادة الجغرافية	55	91	115
3	يستخدم الخرائط لتوضيح مواقع الاحداث الجارية في العالم	125	60	76
4	يكلف الطالبة بكتابة تقرير عن الاحداث الجارية من مصادر جغرافية متنوعة	35	143	83
5	يربط بين الاحداث الجغرافية الماضية والحاضرة	66	89	106
6	يوضح مفهوم الاحداث الجارية الجغرافية للطلبة	88	73	100
7	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية التي ترتبط بمادة المحاضرة	74	94	93
8	يخصص بعض الاسئلة للاحداث الجارية الجغرافية في المحاضرة	85	91	85
9	يستخدم السبورة في توضيح الاحداث الجارية	130	70	61
10	يركز للطلبة على وجود الاحداث الجارية في الصحف والاذاعة والتلفاز	101	120	40
11	يجيد استخدام وتنظيم اساليب الاحداث الجارية	33	153	75
12	يستخدم الاحداث الجارية من مصادر متعددة لعرضها على الطلبة	78	97	86
13	يوضح الاحداث الجارية الجغرافية الطبيعية(فيضانات، براكين، الزلازل)	102	52	107
14	يكلف الطلبة بإعداد مواضيع تخص الاحداث الجارية من الانترنت	704	83	104

المصادر

اولاً: المصادر العربية:-

1. ابو طالب، محمد سعيد، رشاش انيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي - مناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الاولى، بيروت، 2001.

2. الاسدي، شمخي فيصل، تنمية التفكير العلمي في الجغرافية، مجلة البحوث الجغرافية، جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، العدد الرابع، 2002.
3. الامين، شاكِر محمود وآخرون، طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد اعداد المعلمين، مديرية مطبعة وزارة التربية، الطبعة الأولى، بغداد، 1988.
4. الامين، شاكِر محمود وآخرون، اصول تدريس المواد الاجتماعية، جامعة بغداد، كلية التربية، 1990.
5. برهم، نضال عبد اللطيف، طرق تدريس الجغرافية، مكتبة المجمع العربي، للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
6. برويليت، بنو وآخرون، مرجع اليونسكو في تعليم الجغرافية، ترجمة زهير الكرمي، مطبعة حكومة الكويت، (ب،ت).
7. البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا اثنا سيوس، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1977.
8. الجنابي، عبد الزهرة علي، وسعدون شلال ظاهر، تقويم استخدام الخريطة في تدريس مادة الجغرافية في المدارس الثانوية، مجلة البحوث الجغرافية، جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، العدد الرابع، 2002.
9. الدايني، جبار رشك، دراسة تقويمية لاستخدام الاحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة المتوسطة (رسالة ماجستير. غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 1987.
10. سعادة، جودت احمد، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الارضية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
11. عبيس، فرحان عبيد، تقويم استخدام الاحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم التاريخ، كلية التربية . جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة، مجلة بابل للعلوم الإنسانية، جامعة بابل كلية التربية، العدد الثاني، 2003.
12. عدس، عبد الرحمن، مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، مكتبة الأقصى، الجزء الأول، عمان، 1978.
13. عودة، احمد، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والطباعة، الإصدار الثالث، عمان، 1999.
14. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1970.
15. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1978.
16. المسعودي، محمد حميد مهدي، طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
17. زينتون، عايش، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
18. الهيّتي، صبري فارس وآخرون، الفكر الجغرافي وطرق البحث، جامعة بغداد، بغداد، 1985.
19. وتسون، ميريل، تدريس المفاهيم نموذج تصميمي تعليمي، ترجمة: محمد حمد عقيل الطيطي، دار الامل للنشر، اريد. - الاردن، 1993.
20. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خلاصة بحوث المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية الأساسية، جامعة ديالى (للفترة 31 اذار. نيسان، 2001).

المصادر الأجنبية:

- 1-Good, Carter, V, etal, "Dictionary of Education", 3rd, Me crow – Hill Book Comb any, Newyork, 1973.
- 2-Earlewe, D. D. "Atnvestigation current Evert's lessons into the primer social studies curriculum dissertation Abstracts International Voi. 43.NO, 7, January, 1982.
- 3-Kubiszy Tom and borich Gary "Educational testing and measurement", sixth edition, new York, U.S.A.,2000.

تقويم مدرسي الفيزياء في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص

أ.م.د. هادي كطفان العبد الله

Evaluation of Teachers of Physics in the Light of NSTA Standards from the Point of the View of the Specialized Supervisors

Asst. Prof. Dr. Hadi Gedfan Al-Abdellah

Abstract

The research aims at evaluating (Teachers of Physics in the Light of NSTA Standards from the Point of the View of the Specialized Supervisors). The researcher has employed the descriptive method to verify the aims. The society is composed of (28) supervisors of physics in the Middle Euphrates Governorates (Karbala, Babylon, Al-Najaf, Al-Diwaniya). The sample has been taken by comprehensive exclusion method. The tool has been applied which is a questionnaire of (320 items distributed according to the nine NTSA standards after verifying its validity and reliability. To analyze the data, the researcher has employed SPSS program to calculate the mathematic average, the standard deviation, percentages and the T-test for two independent groups.

ملخص البحث

هَدَفَ البحث الى تقويم مدرسي الفيزياء في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للتحقق من هدف البحث. وتكون مجتمع البحث من (28) مشرفا لمادة الفيزياء في محافظات الفرات الاوسط (كربلاء، بابل، النجف، الديوانية)، وتم اخذ العينة بطريقة الحصر الشامل، اذ تكونت من (28) مشرفا لمادة الفيزياء في المحافظات الاربعه، وتم تطبيق اداة البحث عليها والاداة هي استبيان مكون من (32) فقرة موزعة على معايير NTSA التسعة، بعد التأكد من صدق الاداة وثباتها، ولتحليل البيانات استخدم الباحث برنامج SPSS لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية و t-test لمجموعتين مستقلتين ومعامل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للفقرات ومعامل الفا كرونباخ لحساب الثبات، وتوصلت النتائج الى ان المعيار الثالث (الاستقصاء) قد حصل على اقل النسب (58%) ثم المعيار التاسع (النمو المهني) بنسبة (69%)، وقد حققت المعايير الثاني (طبيعة العلم) والخامس (مهارات التدريس) والسادس (المنهج) والثامن (السلامة المهنية) نفس النسبة وهي (75%) اما المعيارين الاول (المحتوى) والسابع (التقويم) فقد حصل كل منهما على نسبة (81%)، وحصل المعيار الرابع (القضايا الفيزيائية) على اعلى نسبة وهي (88%)، وفي ضوء النتائج استنتج عدد من الاستنتاجات ووضع عدد من التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث

تشكل التربية العمود الفقري لتقدم الأمم وعد مطلباً أساسياً لأي مجتمع يريد مواكبة المجتمعات المتقدمة، وهي واجب لا يمكن إغفاله، فعلى القدر الذي يبذله المجتمع ومؤسساته في تربية أبنائه يتوقف كيانه واستمراره وتقدمه، ولما كان المعلم والمدرس من العوامل المهمة في نجاح العملية التعليمية، فإن الاهتمام بإعداده يجب أن يكون في المقدمة، لما لذلك من تأثير مباشر في تقدم المجتمع، وتحمل قضية إعداد المعلمين وتطوير أدائهم مكانة متقدمة بين أولويات القضايا التي تشغل خبراء التربية والمعنيين بالارتقاء بمستوى التعليم على كافة المستويات، فعملية إعداد المعلم والمدرس بشكل جيد له تأثير ايجابي وفعال لا يقتصر على نطاق المدرسة فحسب بل يمتد لواقع الحياة في المجتمع الذي تتزايد احتياجاته لمعلمين أكفاء واعين بأساليب التعامل مع مستجدات العصر، قادرين على المساهمة الفعالة في تربية الأجيال الرائدة الدافعة لعجلة التقدم والتنمية، والتي تدنيد بالولاء والانتماء لوطنها، وهذا ما يدعو القائمين على التربية وإعداد المدرس إلى مضاعفة الجهود لتحقيق تلك الغايات (الحري وآخرون، 2005: 2) فنجاح تدريس العلوم يتوقف بشكل أساس، على وجود مدرس جيد الإعداد والتكوين، معد إعداداً جيداً ومسلحاً علمياً ومهنياً وثقافياً، يوجه العملية التعليمية التعليمية ويقودها بشكل صحيح، (زيتون، 2008: 222)، ولتقويم اعداد المدرسين لابد من معايير تعتمد كاساس لذلك، لذا وضع المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المدرسين في الولايات المتحدة

الأمريكية معايير لإعداد الكوادر التربوية ولتحقيق الاعتماد المهني التربوي يجب تطبيق هذه المعايير (Rodney, 2005: 3) ولمعرفة مدى تحقق هذه المعايير لابد من الاستعانة بالمشرف الاختصاص الذي يساعد في تقويم اعداد المدرس ومدى اكتسابه للمؤهلات التي تجعل منه مدرسا يحقق الاهداف المرجوة، ويقدم الأساليب العلمية الصحيحة في معالجة المشكلات التربوية، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوءها (البدران، 2009: 14)، ومن هنا يمكن اجمال مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما مدى تحقق معايير NSTA في اعداد مدرسي الفيزياء من وجهة نظر مشرفي الاختصاص؟

أهمية البحث

يعد التقدم العلمي مقياساً لرفي الأمم وتقدمها وتطورها، لذا فقد اهتمت اهتماماً واسعاً بالعلوم من أجل فهمها وتطبيقها والاستفادة منها في كل مجالات الحياة فكما ورد في القرآن الكريم (يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ إِنِ اسْتِطَعْتُمْ أَنْ تَتَفَكَّرُوا مِنْ أَفْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانْفَعُوا لَا تَتَفَكَّرُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ) (الرحمن: 33) وقد ذهب العديد من المفسرين إلى أن المقصود بالسلطان هنا هو العلم، وعن الرسول الأعظم (ص) "خيركم من تعلم العلم وعلمه" (البخاري، 1993: 71)، فلا غنى للإنسان عنه في جميع مجالات حياته، لذا أصبح لزاماً علينا السعي لتعلم العلم وتعليمه، وللحصول على تعلم أفضل كان لابد من اختيار المدرسين وإعدادهم وفق معايير واضحة وجلية في ضوء النظرة العالمية لنوعية المدرس ويتباين الأدب التربوي لتدريس العلوم في الجوانب التي يجب التركيز عليها في مرحلة إعداد مدرس الفيزياء، وهذه العملية تبدأ قبل دخوله كلية التربية، حيث لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات والخصائص التي تؤهله لاستيعاب وتقبل المعرفة المرتبطة بتدريس الفيزياء، وتنمي استعداداته لممارسة هذه المهنة، ومن هذه الصفات رغبته في التدريس، ومعرفته بمجال الفيزياء، ومواكبة التطور في هذا المجال (الراشد، 2006: 116). ولتطوير واستمرار العملية التربوية يجب الاهتمام بعدد من العوامل منها اعداد المناهج الدراسية المناسبة، وطرق التدريس وأساليب التقويم المناسبة، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، والبيئة المدرسية المناسبة، والإدارة الناجحة المدرس الجيد القادر تأدية واجبه ودوره بطريقة فعالة وناجحة فهو الذي يسير المنهج، ويختار الأنشطة والوسائل التعليمية، ويطبق أساليب التقويم الفعالة ولذلك فإن إعداد المدرس أمر يحتاج إلى جهود كبيرة، كما تسعى التربية العملية إلى تقويم إعداد المدرس، للتعرف على مدى نجاح عملية الاعداد او فشلها من خلال التقويم (سليم، 1998: 251) ويؤكد المتخصصون في التربية العلمية على أن تدريس العلوم بوجه عام، وتدريس الفيزياء بشكل خاص، ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم وإنما هو عملية تعنى بنمو المتعلم (عقائلاً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، فالمهمة الأساسية في تدريس الفيزياء هي تعليم المتعلمين كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة، ولعل مدرس الفيزياء هو المفتاح الرئيس لتحقيق ذلك، وبالتالي تحقيق الأهداف والغايات التربوية لتدريس العلوم، فأحسن المناهج والكتب والبرامج والنشاطات العلمية المدرسية قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن المدرس متميزاً ملهماً في طريقة تدريسه واستخدام وسيلته معوضاً أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والكتب والبرامج المدرسية والإمكانات المادية والفنية الأخرى (زيتون، 2008: 133)، فقد سعى المتخصصون في الدول المتقدمة في مجال التربية والتعليم إلى اعداد برامج متكاملة لاعداد المدرسين قبل دمجهم في المؤسسة التربوية وتهينتهم علمياً وفكرياً وثقافياً ووجدانياً وتعزيز قدراتهم باستخدام الوسائل والطرق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وتم التأكد من أن المدرس قد اتقن برنامج الاعداد واجتازه بنجاح من خلال اختبارات ومقاييس اعدت لهذا الغرض من أجل تقييمه وتقويم مساره ودعم العمليات التي يحتاجها ليكون مدرساً كفواً يؤدي ما مطلوب منه (Bander, 2011: 501)، ولمعرفة وتقييم اداء المدرسين اثناء فترة الخدمة تستعين بعض الدول ومنها العربية بجهاز اشرافي توجيهي يقوم بالإشراف على الاداء ومواكبة المستجدات من أجل التطوير والتأهيل والاعداد اثناء الخدمة، فبعض البلدان العربية يكون المشرف التربوي أو الاختصاصي التربوي هو جزء من الهيئة التدريسية بصفته الاقدم في اختصاصه في المؤسسة التي يعمل بها ويتم اعداده ويكلف بمهمة الارشاد والتوجيه وحل مشكلات المدرسين والاجابة على تساؤلاتهم، اما النظام الاخر فيكون المشرف منتقياً إلى هيكل ادري اخر غير المدارس يتم من خلاله ممارسة عمله كمشرف وموجه، وبطبيعة الحال

فان المشرف يكون فعالا اذا كان بتماس دائم مع المدرس ومتابعا له ولأدائه اولا بأول (سلمان، 1988: 16) ومن المعايير المعتمدة عالميا في تقييم اداء المدرسين هو الاسس والمعايير التي اعتمدها (NSTA)، وهي معايير وضعها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وهو من مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة. وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية تضم هذه المعايير (تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم، الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية للمدرسين، الإدارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير بشكل دقيق (Paul. 2008: 66).

ويمكن اجمال اهمية البحث في الاتي:-

1. توجيه انظار وزارة التربية باعتماد معايير NTSA في تقييم المدرسين في مختلف المحافظات مستقبلا.
2. اعتماد معايير NTSA لتقييم اعداد مدرسي الفيزياء.
3. توحيد معايير تقييم مدرسي الفيزياء من قبل المشرفين الاختصاص.

هدف البحث

يهدف البحث الى التعرف على آراء مشرفي الفيزياء في تطبيق مدرسي الفيزياء لمعايير NSTA.

حدود البحث

اقتصر البحث على مشرفي مادة الفيزياء البالغ عددهم (28) مشرفا تابعين لمديريات الاشراف التربوي في محافظات الفرات الاوسط (كربلاء، النجف، بابل، الديوانية) للعام الدراسي (2012-2013).

تعريف المصطلحات

- 1- **التقويم:** وهو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية في تحقيق الأهداف المنشودة (سالم واحمد، 2005: 93).
1. أو هو معرفة مدى تحقق التغيرات المرغوبة في عملية معينة، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها". (الزبد وهشام، 2005، 13)
2. **NSTA:** وهي مختصر National Science Teachers Association وهي الرابطة الوطنية لمدرسي العلوم التي ترى ان مدرسي العلوم لكل المراحل الدراسية يجب ان يمتلكوا المعرفة الضرورية والمهارات التي تجعل من طلابهم يفهمون طبيعة العلوم والاستقصاء والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والقضايا التي تتعلق بالعلوم (عبد السلام، 2006: 582).
3. **المشرف الاختصاص:** وهو من الكوادر التربوية المؤهلة لمتابعة عمل اعضاء الهيئة التدريسية في مجال التربية والإشراف عليها ووتقويمها أثناء الخدمة وتطوير قدراتهم المهنية والعلمية (قانون وزارة التربية، 2011).
- او هو "الشخص المسؤول عن قيادة المدرسين في المدرسة لأجل تحسين التعليم وتطويره من خلال إثارة نموهم المهني وتطويرهم واختيار وتعديل الأهداف التربوية ومواد التعليم وطرائق التدريس وتقويم التعليم (الربيعي، 2006: 404).

الاطار النظري ودراسات سابقة

الاطار النظري

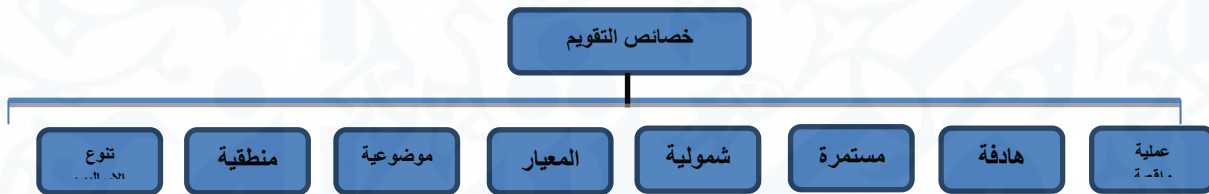
1- التقويم التربوي

التقويم التربوي أحد المكونات المهمة في المنظومة التربوية، يؤثر في كل مكونات المنظومة ويتأثر بها، ويمكن من خلاله إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات في ضوء أهدافها، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية يتعلق بمدخلات وعمليات المنظومة للوصول إلى مخرجات أو نتائج مرضية (سالم واحمد، 2005: 87)، ويعد الاهتمام بتقويم التعليم من العمليات المهمة في الوقت الحاضر، يرتبط في كل مجالات الحياة ويتعدى حدود المؤسسات التربوية فالتقويم يزودنا بمعلومات عن التعليم ومدى تحقيق الاهداف التي وضعت، فالكثير من الدول تعتمد على

التقويم كوسيلة أساسية للحصول على معلومات ويمكن الاستفادة منه في تشخيص نقاط القوة والضعف من أجل معالجة الضعف وتعزيز القوة وذلك للنهوض والاستمرار بالاداء الجيد والتقويم (Evaluation) قد يتعامل مع اشياء مثل البرامج والمناهج والمؤسسات، ويستخدم لوضع قيمة الشيء، ويعرف التقويم بأنه جمع المعلومات وتفسيرها وإصدار أحكام والهدف من عملية التقويم ليس فقط إصدار أحكام بل يستخدم للتغذية الراجعة وهذا المفهوم يستخدم كثيرا في مجال التعليم، فالتقويم التربوي يتضمن تقويم الطالب والمدرس والادارة والمنهج وجميع مفردات العملية التربوية وحتى القويم نفسه (البدان، 2009:6) وللمدرس أهمية خاصة في المنظومة التعليمية، ذلك لأنه المسئول عن تصميم المواقف التعليمية، وتنفيذها بمشاركة الطلاب، كما أنه المسئول عن إعداد أدوات التقويم الملائمة لتقويم أداء طلابه في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي يسعى لتنميتها، ومن جانب آخر هو المسئول عن تشخيص أدائهم ومعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة من خلال تصميم برامج إثرائية وأخرى علاجية وتنفيذها (سالم واحمد، 2005: 87).

خصائص التقويم

يتميز التقويم بخصائص أساسية أهمها:- وكما موضحة في الشكل (1)



شكل (1) خصائص التقويم

- 1- **عملية واقعية:** وتعني قدرة الطالب على تطبيق ما يمتلكه من معارف ومهارات ليتوصل الى منتج يبر عن حقيقة ادائه، أي ما يمكنه ان يؤديه بالفعل للتوصل الى حلول لمشاكل واقعية (علي، 2011: 375).
- 2- **عملية هادفة:** أي انها تبدأ بأهداف واضحة ومحددة واتخاذها منطلقا لأي عمل تربوي لإصدار الاحكام السليمة (سرحان، 1985: 128).
- 3- **عملية مستمرة:** تتم في جميع مراحل البرنامج المراد تقويمه وملازمة لمراحل التخطيط والتنفيذ (محاسنة وعبد الحكيم، 2013: 35).
- 4- **الشمولية:** تكون عملية التقويم عامة وشاملة لجميع الجوانب المراد تقويمها (المياحي، 2010: 49).
- 5- **المعيارية:** وهي الحكم على اداء المدرس ومدى نجاحه في انجاز المهام المطلوبة منه وفق معايير موضوعية ومحددة (علي، 2011: 376).
- 6- **الموضوعية:** وهي ان يتجاوز التقويم الاحكام القبلية ولا يتأثر بذاتية المقوم او من يراد تقويمه (الجعفري، 2010: 220).
- 7- **المنطقية والصدق:** يتم التقويم على اساس السياقات الحقيقية للعلم واستخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي (علي، 2011: 375).
- 8- **تنوع الاساليب والادوات:** التقويم الشامل يتطلب اساليب وادوات متنوعة، فلكل مجال هناك ادوات تناسبه من اجل اصدار احكام دقيقة (علام، 2009: 42).

مراحل التقويم

هناك عدة مراحل للتقويم أهمها:

- 1- **القياس:** أي جمع المعلومات بدقة حول الصفة المراد قياسها.
- 2- **التحليل:** تحليل المعلومات منطقيا او احصائيا.
- 3- **التفسير:** توضيح ما تم تحليله مسبقا.

4- اتخاذ القرار: اعطاء قيمة للشيء المراد تقويمه. (الخياط، 2010: 37)

انواع التقويم التربوي

توجد انواع عديدة من التقويم يمكن تصنيفها الى الاتي:-

1- التقويم على اساس وقت اجرائه:-

- أ- التقويم المبدئي: يجري قبل البدء بالعملية ويكشف المتطلبات القبلية والخلفيات المعرفية (ملحم، 2011: 46).
- ب- التقويم البنائي (التكويني): تقويم العملية خلال مسارها ويهدف الى توجيه نحو الاهداف (سمارة وعبد السلام، 2008: 75).
- ت- التقويم الختامي: ويتركز على النواتج الختامية ويهدف الى تقويم العملية كاملة بعد انتهائها (الدوسري، 2004: 225).

2- التقويم على اساس الاهداف والوظائف:

- أ- التقويم التشخيصي: يهدف الى الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه تنفيذ العملية التربوية.
 - ب- التقويم الانتقائي: يهدف الى انتقاء افضل المدخلات والعمليات للحصول على افضل المخرجات.
 - ت- التقويم التنبعي: يهدف الى متابعة اثار المخرجات ومدى فعاليتها في تحقيق الاهداف (عطية، 2009: 269).
- وهناك تصنيفات كثيرة للتقويم منها تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات.

3- معايير NSTA

وهي المعايير التي وضعها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، والمجلس من مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة، وقد وضعت هذه المعايير لإعداد الكوادر التربوية (11: 2000, NCATE) وهذه المعايير هي:

المعيار الأول: المحتوى يستطيع مدرسو الفيزياء فهم وتوضيح المضمون النظري والعملي للمادة وتحديد المفاهيم والافكار والتطبيقات الفيزيائية والعلاقة بينها وانجاز التقارير والبحوث في مجال اختصاصهم، ولكي نحكم عليهم من خلال هذا المعيار يجب ان يكونوا قادرين على فهم المفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين والتطبيقات والتكنولوجيا الفيزيائية وتوضيحها للطلبة وفق معايير NSTA. (4: 2003, NSTA).

المعيار الثاني: طبيعة العلم: يساهم مدرسو الفيزياء بشكل فعال بدراسة تاريخ وفلسفة وتطبيقات الفيزياء ويساعدون طلبتهم في تمييز علم الفيزياء عن غيره من العلوم، ولأجل اعداد المدرسين لتدريس طبيعة العلم يجب ان يفهموا التطور التاريخي والثقافي للعلم وفلسفته والافتراضات والاهداف والقيم وتمييزه عن العلوم الاخرى، واشراك الطلبة في دراسات عن طبيعة العلم وتنمية قدرتهم على التحليل النقدي لمواجهة مايتعرض له العلم من مزاعم باطلة.

المعيار الثالث: الاستقصاء: يشرك مدرسو الفيزياء طلبتهم في دراستهم لطرق الاستقصاء العلمي المختلفة والتعلم النشط ويشجعهم فردياً وتعاونياً على الملاحظة وطرح الاسئلة وجمع وتفسير البيانات تطوير المفاهيم الفيزيائية والعلاقات بينها، ويجب على المدرسين ان يتعرفوا على الاعتقادات والافتراضات لطرق الاستقصاء وصولاً الى المعرفة العلمية. (عبد السلام، 2006: 600)

المعيار الرابع: القضايا الفيزيائية: على مدرسي الفيزياء ان يتميزوا بالقدرة على اتخاذ القرار وفهم العلم والقضايا الفيزيائية وربطها بالتكنولوجيا والمجتمع، وتدريب الطلبة على الاستنتاج العلمي وربط الاسباب والنتائج وتحليل القضايا والمشكلات الفيزيائية للتعرف على المخاطر والتكاليف وايجاد الحلول البديلة ومناقشتها واختيار المناسب والافضل منها.

(20 - 19: 2003, NSTA)

المعيار الخامس: مهارات التدريس: يجب ان تكون لدى مدرسي الفيزياء القدرة على اعداد الطلبة وتدريبهم على التفكير والفهم العميق وبناء المعنى اعتماداً على انفسهم وخبرتهم وتجربتهم واستغلال الوسائل الصفية المختلفة من اجل تعميق وترسيخ فهمهم وتعاملهم مع المادة وتنويع طرق التدريس الوسائل المستخدمة في التدريس بما يتناسب والموضوع المراد دراسته.

المعيار السادس: المنهج: يخطط مدرسو الفيزياء وينفذون المنهج المتماسك بفعالية والذي يتماشى مع المعايير القومية للتربية العلمية ويدمجون المصادر والتطبيقات المعاصرة في التخطيط والتدريس الذي تم اعدادهم لتنفيذه من خلال المنهج وحسب قدرات وحاجات الطلبة.

المعيار السابع: التقويم: يستخدم مدرسو الفيزياء استراتيجيات فعالة لتقييم معلومات الطلبة وتحصيلهم وتنمية الجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية لديهم وتحديد مستوياتهم بدقة وتدريبهم على التقويم الذاتي وتطبيق المدرسين ماتم تدريبهم عليه اثناء فترة اعدادهم.

المعيار الثامن: السلامة المهنية: يكون المدرسون على معرفة تامة بإجراءات الامان في التعامل مع الادوات المختبرية واجراءات الطوارئ داخل المختبر وابعاد الطلبة عن الاضرار التي قد تلحق بهم اثناء الانشطة الخارجية.

(عبد السلام، 2006:605 - 610)

المعيار التاسع: النمو المهني: يشترك المدرسون في الدورات والندوات والمناقشات التي من شأنها تطوير قابلياتهم العلمية والمهنية ومواكبة المستجدات، وتحسين المعرفة والتركيز على الانشطة ومراجعة وتنويع اساليب وطرق التدريس واختيار افضلها والتواصل بين مدرسي الاختصاص الواحد ضروري جدا للاستفادة من خبراتهم واطلاعاتهم. (NSTA. 2003: 28)

أن المعايير الحديثة لإعداد المدرسين، تستوجب إعادة النظر في برامج اعدادهم وتأهيلهم، ذلك لأن المدرس هو العنصر الأساس في بناء الحاضر والمستقبل، وهذا يستدعي تحمل المسؤولية من قبل القائمين على عملية إعداد برامج تأهيل المدرسين وتدريبهم للقيام بمهمتهم بشكل يؤدي إلى الارتقاء بمهنة التدريس، وتحسين أداء المدرسين، وتطويرهم مهنيًا وأكاديميًا. (قرح، 2011: 361)

الإشراف الاختصاص

يمثل الإشراف الاختصاص حلقة الاتصال بين المدرسين والجهات المسؤولة عن تطوير العملية التربوية اداريا وفنيا، وهو يشكل عنصرا مهما في العملية التربوية ومركزا أساسيا من مراكز التوجيه والتطوير التربوي، وقد تعرض الإشراف التربوي في مجالاته المتعددة الى تطورات كثيرة ومتنوعة على مر الزمن وخاصة في العقود والسنوات الاخيرة سواء من حيث مفاهيمه أو أهدافه أو أنواعه أو أساليب مهامه ووظائفه أو أدوات التقويم التي يتبعها لذلك وجهت الكثير من المؤتمرات والندوات والدراسات اهتماما كبيرا لرصد التطورات والاتجاهات الحديثة البارزة في مجالات الإشراف التربوي من اجل ابراز الاتجاهات العالمية المعاصرة في ميدان الإشراف التربوي حددت أهداف للإشراف التربوي وخاصة وإن الهدف العام والشامل للإشراف التربوي هو تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال متابعة وتطوير عمل المدرسين لتطوير مستوى الطلبة ومن ثم تطوير المجتمع (القاسم ومحمود، 2009: 19)، ويجب على المشرف الاختصاص ان يكون فعالا في المؤسسات التربوية وذلك من خلال تمكنه من اختصاصه ومواكبة المستجدات العلمية والتربوية والتكنولوجية ليكون قادرا على اجراء عملية التطوير والتأهيل للمدرسين ورفع مستوى التخصص والاداء ولا ينحصر دوره على امور ثانوية ليس من شأنها الا الرجوع بالعملية التربوية الى سنين خلت، فالمشرف الاختصاص يكون دوره مع المدرس يتابع ادائه ويوجهه الوجهة الصحيحة ويطوره وصولا الى المستوى الذي يمكنه من اداء دوره بإنقان لإيصال طلبته الى مستويات اعلى في المعرفة العلم والتكنولوجيا (البدران، 2009: 8).

مهام وواجبات المشرف الاختصاص

قامت وزارة التربية بتحديد مهام وواجبات ووظائف الإشراف التربوي والاختصاصي كما يأتي:

- 1- **التخطيط:** يقوم المشرف والاختصاصي التربوي في برمجة التخطيط للتعليم وتحديد أهدافه وتشخيص احتياجاته وامكانياته ومتابعة حركته لغرض تعميق الايجابيات وتقويم السلبيات ومعالجتها.

- 2- **التوجيه والتنسيق**: يسهم المشرف والاختصاصي التربوي في توجيه العملية التربوية وتوفير وسائل تقدمها وذلك من خلال توجيه ادارة المدرسة ومعلميها وطلبتها وتنسيق الانشطة التربوية فيها ذات الصلة بالمناهج والكتب واساليب التقويم والعلاقات الانسانية وتنسيق جهود المعلمين عن طريق تشكيل او عقد المؤتمرات والمشاغل التربوية.
- 3- **التدريب**: يعد التدريب من الوظائف والمهام الاساسية للاشراف التربوي وذلك من خلال الاسهام في رسم برامج التدريب ورصد احتياجاته وتنظيم نشاطاته ومتابعة المتدربين وتقويمهم لتحقيق التغذية الراجعة في البرامج التدريبية وضمان النمو المهني والعلمي والتربوي للمدرس .
- 4- **التطوير التربوي**: ان جهاز الاشراف التربوي والاختصاصي بحكم مسؤوليته عن تطوير عمليتي التعليم والتعلم يسهم في تطوير جوانب العملية التربوية وفي مقدمتها تطوير المناهج الدراسية تأليفاً وتقويماً وتتقيحاً من حيث المحتوى والطريقة واسلوب تقديم المادة الدراسية وتشجيع المعلمين على نقد المناهج والكتب، فضلاً عن توفير النشاط الثقافي والعلمي والاجتماعي ودفع المعلمين نحو الابداع والابتكار والمساهمة مع أولياء الأمور نحو ربط المدرسة بالبيت والمجتمع عن طريق تفعيل مجالس الآباء والمعلمين.
- 5- **القيادة الادارية**: ان حركة الاشراف التربوي تؤكد على توجيه الانشطة داخل المدرسة وخارجها توجيهاً منتجاً من خلال التعرف على المشكلات الادارية في المدرسة وتشخيص انعكاساتها على العاملين فيها وايجاد الحلول المناسبة لها، فضلاً على إتاحة الفرص لاكتشاف القدرات القيادية لدى المديرين والمعلمين واستثمارها لتطوير العملية التربوية.
- 6- **تقويم العملية التربوية**: ان التقويم في برنامج الاشراف التربوي يركز على تحديد مدى فاعلية البرنامج التعليمي ومدى قدرات المدرسين من حيث مواجهة حاجات الطلبة ومطالب المجتمع، وتشمل عملية التقويم جميع عناصر العملية التربوية وخاصة المدرس والطالب، وان يكون التقويم عملية مستمرة وتعتمد على الاساليب الحديثة في التقويم.
- (القاسم ومحمود، 2009: 45-46)

دراسات سابقة

من الدراسات التي اطلع عليها الباحث:-

-دراسة (كنعان، 2009)

هدفت إلى الوقوف على مواصفات معلمي المستقبل ومتطلبات إعدادهم، في ضوء المتغيرات العالمية، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا، وكذلك تعرف واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية، بجامعة دمشق أنموذجاً، إذ بلغت عينة الدراسة (148) طالباً وطالبة من السنة الرابعة، و(14) عضو هيئة تعليمية، وتم تعيين العينة بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أعد مقياساً وفق معايير الجودة العالمية لتقويم برامج إعداد المعلمين (الأمريكي)، وخلصت الدراسة إلى قصور محتويات المناهج والمقررات الدراسية عن مواكبة احتياجات الطلبة وتأهيلهم، ووجود فجوة كبيرة بين واقع إعداد المعلمين، ومعايير الاعداد العالمية (قزح، 2011: 366).

-دراسة (Wellembi. 2012)

هدفت الى التعرف على نسب تطبيق معايير NSTA لدى مدرسي العلوم في ولاية كاليفورنيا، وقد اعد الباحث استبيان مكون من (36) فقرة اشتمت من معايير NSTA تم عرضه على (288) مدرس اختارهم الباحث عشوائياً، وظهرت النتائج ان المعايير الثلاث الاولى بلغت نسبة انطباقها (91%، 79%، 83%) على التوالي اما المعايير الست الباقية فكانت نسبها متقاربة وتراوحت بين (69%-71%).

(Wellembi. 2012:3)

اجراءات البحث

منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي لملائمته لأهداف البحث.

مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أي جميع الأفراد والأشخاص والأشياء موضوع مشكلة البحث (عبيدات وآخرون، 2000: 99)، تكون مجتمع البحث من جميع مشرفي الفيزياء التابعين لمديريات الاشراف التربوي في محافظات الفرات الاوسط والمكونة من (كربلاء، النجف، بابل، الديوانية) للعام الدراسي (2013 - 2014) والبالغ عددهم (28) مشرفا. وحسب ما مبين في الجدول (1).

جدول (1)

ت	مديرية الاشراف التربوي	عدد المشرفين
1	الديوانية	6
2	كربلاء	7
3	النجف	7
4	بابل	8
	المجموع	28

عينة البحث

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث ويقوم الباحث بتحديد المجتمع حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة، (ملحم، 2011: 269)، نظرا لصغر حجم المجتمع، اخذ الباحث العينة بطريقة الحصر الشامل، وبهذا يكون حجم العينة هو جميع افراد المجتمع (28) مشرفا.

اداة البحث

لتحقيق هدف البحث ومن خلال الاطلاع على معايير اعداد مدرسي الفيزياء، اعد الباحث استبياناً مكوناً من (32) فقرة مشتقة من معايير NSTA التسعة التي يقوم من خلالها المشرف الاختصاص عملية اعداد مدرسي الفيزياء في المحافظات الاربع .

صدق الاداة

صدق الاداة يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيتها، فمن معاني صدق الاداة هو انه تقيس ما وضعت لقياسه (ملحم، 2011: 334).

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري عرض الاستبيان في صورته الأولية على (8) من المحكمين¹ في اختصاص مناهج وطرائق التدريس للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية وإبداء أي مقترحات إن وجدت، وبعد الأخذ باقتراحات المحكمين بقي عدد الفقرات كما هو (32) فقرة. وقد تم تدريج الاستبيان وفق التدريج الرباعي، واعطيت لها الدرجات (4، 3، 2، 1) حسب ترتيب الفقرات.

صدق البناء: وللتحقق من صدق البناء، طبق الباحث الاسبيان استطلاعيا على عينة مكونة من (6) مشرفين في مدينة الديوانية، واستخرج تمييز الفقرات بترتيب الدرجات تنازليا ثم تقسيمها الى مجموعة عليا ومجموعة دنيا مكونتين من (3) افراد ومن ثم حساب t-test لكل فقرة، اذ تراوحت القيم (3.6-8.1) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.6) وكانت

1 - أ.د. حسين هاشم هندول، أ.د. عبد العزيز حيدر الموسوي، أ.د. عبد الكريم عبد الصمد السوداني، أ.م. د. عبد الكريم جاسم العمراني، أ.م. د. كريم بلاسم خلف، أ.م. د. مازن ثامر شنيف، أ.م. د. علي رحيم محمد، أ.م. د. احسان حميد عبد

جميع الفترات مميزة، وتم حساب الاتساق الداخلي للفترات باستخدام معامل بيرسون بين الدرجة الممثلة لكل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع الفترات دالة احصائياً، اذ تراوحت القيم بين (4.2-7.12).

ثبات الاداة

الثبات هو قدرة الاداة على إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها على الطلاب ذاتهم في الظروف ذاتها، وأن معامل ثبات الاداة هو المؤشر الإحصائي على دقتها، ويكون معامل الثبات جيداً وعالياً كلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح (أبو علام، 2011: 490)، تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (89.3) وهو يشير إلى أن الاستبيان على درجة عالية من الثبات وأصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (32) فقرة تتدرج الاجابة عنها حسب التدرج (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً) كما في الملحق (1).

تطبيق الاداة

بعد التأكد من الصدق والثبات تم تطبيق الاداة على جميع افراد عينة البحث بتاريخ (2014/6/12_1) بعد شرح مفهوم عدد من المصطلحات الواردة فيها أثناء التطبيق للإجابة عنها بشكل واضح.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

استخدم الباحث برنامج SPSS في معالجة البيانات وهي كالآتي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- النسب المئوية.
- t-test لمجموعتين مستقلتين لحساب معامل تمييز الفقرات.
- معامل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للفقرات.
- معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها:

جدول (2)

الوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل معيار من معايير NSTA

المعيار	الوسط الحسابي	النسبة المئوية
1 المحتوى	3.3	81%
2 طبيعة العلم	3	75%
3 الاستقصاء	2.3	58%
4 القضايا الفيزيائية	3.5	88%
5 مهارات التدريس	3	75%
6 المنهج	3	75%
7 التقويم	3.3	81%
8 السلامة المهنية	3	75%
9 النمو المهني	2.8	69%

من خلال الجدول (1) نلاحظ ان المعيار الثالث (الاستقصاء) قد حصل على اقل النسب (58%) ثم المعيار التاسع (النمو المهني) بنسبة (69%)، وقد حققت المعايير الثاني (طبيعة العلم) والخامس (مهارات التدريس) والسادس (المنهج) والثامن (السلامة المهنية) نفس النسبة وهي (75%) اما المعيارين الاول والسابع فقد حصل كل منهما على نسبة (81%)، وحصل المعيار الرابع (القضايا الفيزيائية) على اعلى نسبة وهي (88%).

تفسير النتائج

من ملاحظة النتائج التي توصل إليها الباحث يتضح ان القضايا الفيزيائية التي تواجه كل من المدرس والطالب في الحياة اليومية لها اهمية كبرى من حيث فهمها وتفسيرها واتخاذ القرار لحلها من خلال دراسة علم الفيزياء، فالمدرس الذي يمتلك قدرا مناسباً من المعلومات في اختصاصه يمكن ان يؤهله لان يكون ناجحاً في التعامل مع هذه القضايا ومناقشتها مع طلبته من اجل الوصول الى حلول مناسبة لها.

اما معياري المحتوى والتقويم التي جاءت في الترتيب الثاني لكون المحتوى يتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات وسبل ايصالها الى اذهان الطلبة واساليب تقويمها اصبحت من الاهداف الاساسية للتربية الحديثة التي تتطلب ان يكون المدرس ملماً بالمحتوى الدراسي ولديه من الخبرة والمعرفة اللازمة لتحفيز اذهان طلبته وحثهم على التفكير وكيفية تقويمها لتحديد نقاط القوة والضعف من اجل النهوض بالواقع التعليمي.

اما معياري الاستقصاء والنمو المهني فقد حصلنا على اقل النسب في الترتيب وعزى الباحث ذلك الى تقيد المدرس بالخطة السنوية المعدة من قبل الوزارة ولا يستطيع اثارة مواضيع وقضايا معرفية من خارج المنهج تدعو الى التفكير والاستقصاء، ولكون المادة العلمية في كتب الفيزياء هي ثابتة على مر السنين فقد اصبح الروتين هو المسيطر على اداء المدرسين الذين انصب جهدهم ووقتهم على اكمال المنهج المقرر وبالتالي تم اهمال جانبي الاستقصاء والنمو المهني.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج يمكن استنتاج الاتي:

- 1- اهتمام مدرسي الفيزياء بالمحتوى العلمي واساليب التقويم بالدرجة الاساس.
- 2- التركيز على القضايا الفيزيائية اليومية في البيئة وايجاد الحلول المناسبة لها واشراك الطلبة في طرق التفكير العلمي وحل المشكلات.
- 3- الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة وتطوير المنهج الدراسي بما يتماشى مع التقدم العلمي المتسارع.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحث، يوصي بالاتي:

- 1- ضرورة اعتماد معايير NTSA في برامج إعداد طلبة كليات التربية .
- 2- توحيد المعايير التي يستخدمها المشرفون لتقييم عملية اعداد المدرسين باعتماد معايير NTSA .
- 3- لإفادة من قائمة معايير NTSA لهذه الدراسة، وتوظيفها في تطوير برنامج إعداد مدرسي الفيزياء في كافة المراحل.
- 4- ضرورة توجيه انتباه المسؤولين عن برامج إعداد المدرسين والمستجدات العالمية لمواكبة تطورات هذا العصر في جميع المجالات بما ينعكس إيجاباً على المؤسسات التربوية.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسة تقييمية لمناهج إعداد الطلبة في كليات التربية في الجامعات العراقية بهدف مواكبة التطورات المعاصرة في مجال إعداد المدرسين.
- 2- إجراء دراسات مماثلة للتعرف على مدى تطبيق معايير NTSA في باقي المواد العلمية والانسانية.
- 3- إجراء دراسات مقارنة بين الكليات التي طبقت معايير NTSA ، والكليات الأخرى التي لم تطبقها، بهدف معرفة الفروق في المخرجات.

المصادر

- القرآن الكريم.
- أبو علام، رجاء محمود(2011): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط 6، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1993): **صحيح البخاري**، ج3، دار ابن كثير، الرياض.
- البدران، علي ابراهيم (2009): **دور الاشراف في العملية التربوية**، مكتبة السنحاني، صنعاء.
- الجعفري، ماهر اسماعيل (2010): **المناهج الدراسية فلسفتها، بناؤها، تقويمها**، دار اليازوردي، عمان.
- الحربي، عبد الله وآخرون (2005): **تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، مجلة كلية المعلمين، جامعة ام القرى
- الخياط، ماجد محمد (2009): **اساسيات القياس والتقويم في التربية**، دار الراية، عمان.
- الدوسري، راشد حماد(2004): **القياس والتقويم التربوي الحديث**، دار الفكر، عمان.
- الراشد، عوض (2006): **خير العلوم**، مكتبة العيكان، الرياض.
- الربيعي، محمود داود (2006): **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، دار الكتاب العالمي، عمان.
- زيتون، عايش محمود (2008): **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان.
- الزبيد، نادر فهمي وهشام عامر عليان، 2005، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط3، دار الفكر، عمان.
- سالم، احمد محمد واحمد سيد مصطفى (2005): **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر**، المؤتمر السنوي 13، جامعة الملك سعود.
- سرحان، دمرdash عبد المجيد(1985): **المناهج المعاصرة**، ط5، دار الفلاح، الكويت.
- سلمان، علي داود(1988): **الاشراف التربوي**، مجلة دراسات تربوية، العدد 8.
- سليم، عامر مهدي (1998): **اسس التربية الحديثة**، دار الفكر، عمان.
- سمارة، نواف احمد وعبد السلام العديلي (2008): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة، عمان.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2006): **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (2000): **البحث العلمي**، مفهومه، اساليبه، أدواته، ط6، دار الفكر العربي، عمان.
- عطية، محسن علي (2009): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج، عمان.
- علام، صلاح الدين محمود (2009): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة، عمان.
- علي، محمود السيد (2011): **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس**، دار المسيرة، عمان.
- القاسم، بديع محمود مبارك ومحمود عبد الكريم جاسم الزبيدي (2009): **الاشراف التربوي والاختصاص في العراق** "الواقع والافاق"، مجلة دراسات تربوية، العدد 5.
- قانون وزارة التربية (2011)، العراق.
- قزح، إلهام أسعد (2011): **واقع الإشراف على التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين وطلبة دبلوم التأهيل التربوي** "دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق"، مجلة جامعة دمشق، العدد 27.
- محاسنة، ابراهيم محمد وعبد الحكيم علي مهيدات (2013): **القياس والتقويم الصفّي**، دار جرير، عمان.
- ملحم، سامي محمد (2011): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط5، دار المسيرة، عمان.
- المياحي، جعفر عبد كاظم (2010): **القياس النفسي والتقويم التربوي**، دار كنوز المعرفة، عمان.
- Bander. Rasheed (2011): The Role of Educational programs. **Educational Sciences Journal**. S.A. University.

- Rodney. S. E (2005): **National Standards of Teachers Preparation**, Brigham Young University.
- NCATE (2000): Continuing Accreditation Planning Manual, **A Resource Manual** for the NCATE April 20–24, 2000.
- NSTA (2003): **National Science Teachers Association**, Revised 2003
- Paul. Augisteno (2008): NSTA & Education. **Vienna National Conference** (2008)
- Wellemby. Bell (2012): NTSA For Sciences Teachers. **Educational Sciences Journal**. No. 2. California University.

الملاحق:

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

إلى/ السادة مشرفي الفيزياء المحترمين في مديريات الاشراف التربوي في الفرات الأوسط (كربلاء، بابل، النجف، الديوانية)

م/ استمارة تقييم المدرسين وفق معايير NSTA

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

نضع بين أيديكم استمارة استبيان وهي جزء من متطلبات إنجاز البحث الموسوم (تقويم مدرسي الفيزياء في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص) وقد وقع الاختيار على مديريات الاشراف التربوي في محافظات الفرات الأوسط (كربلاء - بابل - النجف - الديوانية) كمجتمع وعينة للبحث، ونجاح هذه الدراسة مرهون بدرجة استجاباتكم ودقتها وموضوعيتها، علماً أن هذه الدراسة تستخدم لأغراض البحث العلمي حصراً، على أمل أن تخرج بنتائج تخدم مسيرة البحث العلمي في هذا القطاع الحيوي، وذلك بفضل ما ستقدمونه من إجابات قيّمة، ولكي تكتمل الصورة يرجى ملاحظة النقاط المهمة الآتية:-

1. أن الإجابات ستستخدم فقط لأغراض علمية بحثية فلا توجد هناك حاجة إلى ذكر الاسم أو التوقيع على الاستمارة
2. يرجى أن تكون الإجابات على أساس الواقع الفعلي الموجود وليس على أساس ما يفترض ان يكون.
3. يرجى وضع الإجابة الخاصة بكل فقرة في المكان المخصص لها.

شاكرين لكم جهودكم المباركة وحسن تعاونكم معنا

الباحث

المعيار الاول / المحتوى					
ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	القدرة على توصيل المفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين والعلاقات للطلبة.				
2	إيجاد تطبيقات تكنولوجية للعلوم في تخصصه.				
3	استخدام الرياضيات في معالجة البيانات وحل المسائل الفيزيائية				
4	يستخدم الملاحظة والتجريب وجمع البيانات لاختيار وبناء المفاهيم الفيزيائية.				
5	ربط المحتوى التعليمي ببيئة الطالب.				
6	قيادة الطلبة لفهم المفاهيم الفيزيائية.				
المعيار الثاني/ طبيعة العلم					
ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	اشراك الطلبة بدراسات متعلقة بعلم الفيزياء.				
2	لديه دراية كافية بأساسيات علم الفيزياء ومستجداته				

3	لديه القدرة على تمييز مادة الفيزياء من بين المواد وعلاقتها بالتكنولوجيا.				
4	يشرك طلبته ببنودات ومشروعات علمية لفهم طبيعة علم الفيزياء.				
المعيار الثالث / الاستقصاء					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	1- لديه الوعي الكافي بالطرق المتعددة لاستقصاء المعرفة الفيزيائية.				
2	يشرك طلبته في الاستقصاء الفيزيائي لتطوير قدرتهم في جمع البيانات والاستنتاجات بأسلوب علمي.				
3	ينمي ثقافة طلبته من خلال اشراكهم بالاستقصاء الفاعل باستخدام الطرق الحديثة.				
4	جعل طلبته قادرين على توجيه الاسئلة مفتوحة الاجابة وان يكونوا قياديين لا مستلمين للوجيه.				
المعيار الرابع / القضايا الفيزيائية					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة للقضايا الفيزيائية المتعلقة بالمجتمع.				
2	اشراك طلبته بتحليل المشكلات المتعلقة بقضايا المجتمع.				
3	الاستفادة من مصادر المعلومات المتنوعة وربطها بتعليم القضايا الفيزيائية والأهداف العلمية المعاصرة.				
المعيار الخامس / مهارات التدريس					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	تنويع طرائق التدريس لتطوير مهارات الطلبة المتعددة.				
2	استخدام الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة لتسهيل تدريس مادة الفيزياء.				
3	توفير البناء النفسي والاجتماعي للطلاب في البيئة الصفية.				
المعيار السادس / المنهج					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	فهم توصيات المنهج في المعايير الوطنية التي تساهم ببناء شخصية الطالب.				
2	الاعتماد على مصادر متنوعة تتضمن أنشطة علمية متعلقة بمادة الفيزياء.				
3	تنفيذ الوحدات الدراسية بشكل متناسق يحقق الاهداف المناسبة لحاجات قدرات طلبته.				
المعيار السابع / التقويم					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	استخدام ادوات تقويم حديثة لتحقيق اهداف تدريس الفيزياء.				
2	الاعتماد على نتائج التقويم في تعديل وتوجيه التدريس.				
3	تدريب الطالب على التقويم الذاتي التأملي.				
المعيار الثامن / السلامة المهنية					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	معرفة اجراءات الامان في التعامل مع الادوات المختبرية.				
2	معرفة اجراءات الطوارئ داخل المختبر.				
3	ابعاد الطلبة عن الاضرار التي قد تلحق بهم اثناء الانشطة الخارجية.				
المعيار التاسع / النمو المهني					
ت	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1	الاشتراك في الدورات التدريبية لتطوير قابلياته المهنية.				
2	التأمل باستمرار بطريقة التدريس وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.				
3	التفاعل مع الزملاء وأولياء امور الطلبة لإيجاد اساليب تدريسية متعلقة بالمجتمع.				

تقييم أداء الأمم المتحدة في تسوية النزاع

العراقي - الكويتي

الباحث. قحطان حسين طاهر

**Evaluating the Performance of the United Nations in the
Settlement Iraqi- Kuwaiti conflict
Researcher Kahtan Hussian Tahir**

Abstract

The work of the united Nation in settling the international conflict increased after the cold war. This international organization has an important role in settling many wars in different regions around the world. The Iraqi- Kuwaiti conflict had great deal of continuous pursuant by the United Nations.

الملخص

أخذ نشاط الأمم المتحدة في تسوية النزاعات الدولية يتزايد بشكل ملحوظ منذ نهاية الحرب الباردة، وكانت المنظمة الدولية ولا زالت طرفاً مهماً في عمليات تهدئة العديد من الحروب والصراعات والنزاعات وتسويتها في مناطق عدة حول العالم، ومما لا شك فيه انه لم يحظ أي من النزاعات الدولية بهذا الاهتمام الواسع والمتابعة المتواصلة من الأمم المتحدة وأجهزتها، مثلما حظي به النزاع العراقي - الكويتي.

إشكالية البحث

أفرزت نهاية الحرب الباردة نظاماً دولياً اتسم بالقطبية الأحادية المتمثلة بهيمنة الولايات المتحدة على القرارات الدولية، الأمر الذي أبعد حالة الصراع بين الشرق والغرب عن قرارات الأمم المتحدة والنشاطات التي كانت تقوم بها، مما كوّن إجماعاً دولياً داخل المنظمة الدولية تجاه طريقة التعامل مع أزمة غزو الكويت قلّ أن نجد له نظيراً في الأزمات والنزاعات الدولية الأخرى.

فرضية البحث

وقد ساعد إجماع الأمم المتحدة هذا في تحقيق نجاحات واضحة في إنهاء الغزو العراقي للكويت وإجبار العراق على الالتزام بالقرارات الدولية، ولكن ذلك لا يعني غياب حالات من الإخفاق والفشل في معالجات هذه المنظمة لقضايا وملفات النزاع بين العراق والكويت.

أهمية البحث

ومن الطبيعي في ظلّ التدخل الواسع للأمم المتحدة في قضايا النزاع العراقي - الكويتي، وجود حالات من النجاح وحالات من الإخفاق اتسمت بها آلية تعامل المنظمة الدولية مع أهم نزاع حدث بعد نهاية الحرب الباردة.

منهجية البحث

اعتمدنا المبحث التحليلي للوصول إلى النتائج المرجوة من البحث

خطة البحث

اشتمل البحث على مبحثين تضمن الاول حالات نجاح الأمم المتحدة في التعامل مع النزاع العراقي - الكويتي، بينما يدرس المبحث الثاني حالات الفشل والإخفاق التي تعرضت لها هذه المنظمة في مسيرتها الطويلة تجاه إنهاء النزاع بين العراق والكويت.

المبحث الأول

حالات نجاح الأمم المتحدة في التعامل مع النزاع العراقي - الكويتي

تزامن الغزو العراقي للكويت مع بدء تفكك المعسكر الاشتراكي، وسقوط جدار برلين، وقد أدى هذا الغزو إلى سلسلة من التحولات والتفاعلات والتطورات السياسية والعسكرية المكثفة والمتتابعة، التي شكّلت في مجموعها أسساً لمرحلة فاصلة مهدت الطريق للأمم المتحدة لتحقيق نشاط متميز في مواجهة أول أزمة حقيقة تحدثت بعد انتهاء الحرب الباردة، ويمكن تحديد أهم حالات نجاح الأمم المتحدة في هذه الأزمة بالآتي:

المطلب الأول

وحدة مواقف الدول الأعضاء في مجلس الأمن تجاه الأزمة

لقد شكّلت أزمة غزو الكويت أهم أزمة دولية وإقليمية أنتجت تنسيقاً واضحاً بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي (ومن ثم روسيا) حول آلية التعامل مع الأزمات الدولية بعد تلاشي مظاهر الحرب الباردة، وهذا ما أدى إلى صياغة موقف موحد للدول الفاعلة في مجلس الأمن بشأن الغزو العراقي للكويت، كما إن أحد النقاط الإيجابية التي تحسب لصالح الأمم المتحدة في تعاملها مع أزمة غزو الكويت هي: تحقيق وحدة مجلس الأمن، إذ استند أداء مجلس الأمن إلى الإجماع القائم بين القوى الكبرى، ومنذ ذلك الوقت كان مجلس الأمن يتبنّى القرارات بموافقة جميع الأعضاء الخمسة الدائمين، وتحقيق إجماع دولي حول قراراته فريد من نوعه، ولم يشهد سوى عدد ضئيل من حالات امتناع أحد الأعضاء الدائمين عن التصويت، ويمكن القول: إن وحدة مجلس الأمن مهمة جداً نظراً لأن الخصوم قد يبادرون إلى البحث عن أي تصدّع في مواقف أعضاء المجلس، ولكن في الحقيقة إن وحدة القوى العظمى عنصر مهم جداً في تعزيز عملية السلام وهي هدف مرغوب فيه بشدة من منظور سياسات الأمم المتحدة.

المطلب الثاني

ازدياد فاعلية مجلس الأمن

إن تعامل مجلس الأمن مع أزمة غزو الكويت أعطى أنموذجاً واضحاً لقدرة مجلس الأمن وفعاليته على معالجة أشدّ الأزمات تفاقمًا، الأمر الذي دفع بالكثير من المختصين لعدّ إدارة أزمة الخليج نقطة التحول والنقلة النوعية في حياة مجلس الأمن، ويمكن من متابعة حركة مجلس الأمن، الاطلاع على مؤشرات ازدياد فاعليته وحيويته والتي سنجدها واضحة في الملامح والمظاهر الآتية:

1. تزايد انعقاد اجتماعات مجلس الأمن: " فالمجلس خلافاً للسنوات السابقة التي كانت الجلسات فيها محدّدة بوضوح، من حيث التوقيت والموضوع، وجد نفسه في حالة انعقاد شبه دائم، ففي المدة من كانون الثاني 1992م إلى 31 آب 1993م عقد المجلس (359) جلسة مشاورة جامعة، بلغ مجموع ساعاتها حوالي (428) ساعة، فضلاً عن ذلك عقد المجلس (247) جلسة رسمية، واتخذ (137) قراراً، وأصدر (144) بياناً رئيسياً⁽¹⁾، وفي خمس سنوات فقط (1990 - 1995م) اتخذ مجلس الأمن ما يقارب (50%) من مجمل عدد قراراته التي أصدرها منذ عام 1945⁽²⁾.
2. كثرة لجوء مجلس الأمن لسلطات الفصل السابع من الميثاق: لقد شهد النظام الدولي بعد آب 1990م اتساعاً وتزايداً ملحوظاً في فرض مجلس الأمن الجزاءات وتطبيق الإجراءات القسرية الوارد ذكرها وتفصيلها في الفصل السابع من الميثاق، تجاه الدول التي يقرّر المجلس تهديدها للسلم، أو إخلالها به، أو ارتكابها عملاً من أعمال العدوان، وكأن مجلس الأمن ما إن تخطى الحاجز النفسي في أزمة الخليج، باتخاذ مجموعة من القرارات الملزمة ضد العراق، حتى أخذ على إصدار هذا النوع من القرارات مرّة بعد مرّة، فتبنّاها تجاه : يوغسلافيا، وليبيا، وليبيريا، والصومال، وهايتي،

(1) تقرير الأمين العام للأمم المتحدة عن أعمال المنظمة من الدورة السابعة والأربعين إلى الدورة الثامنة والأربعين للجمعية العامة، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993، ص 11-12.

(2) وليد محمود الناصر، أدوار جديدة للأمم المتحدة داخل بلدان العالم الثالث، مجلة السياسة الدولية، العدد 122، تشرين الأول 1995، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، ص 100.

فبلغ عدد قرارات المجلس المتخذة استناداً لأحكام الفصل السابع منذ سنة 1990 م حتى سنة 1993 م (58) قراراً في حين لم يعتمد مثل هذه قرارات طوال مرحلة الحرب الباردة سوى (14) قراراً فقط⁽³⁾.

المبحث الثاني

حالات فشل الأمم المتحدة في النزاع العراقي - الكويتي

إن فعالية الأمم المتحدة وقدرتها على تحقيق أهدافها ظلت ضعيفة من الناحية العملية منذ تأسيسها، فهذه المنظمة لم تستند على أي شكل من أشكال القوة الحقيقية التي تؤهلها للقدرة على التأثير في مجريات الأحداث في العالم، إذ ظلت إرادتها مرهونة بإرادة الدول الكبرى وخاصة إرادة الطرف الأقوى منها، وبالرغم من استخدام المنظمة وسائل عدة لمواجهة الأزمات، إلا أنها قد فشلت في تحقيق تسوية سلمية وعادلة لكثير من النزاعات الدولية، مما أدى إلى ظهور طلبات عديدة في أروقة الأمم المتحدة تدعو إلى إصلاح واقع الأمم المتحدة لتكون تعبيراً حقيقياً عن تطلعات شعوب العالم.

المطلب الأول

إخفاق الأمم المتحدة في تسوية النزاع العراقي - الكويتي سلمياً

إن الوظيفة الأساسية لمجلس الأمن هو حفظ السلم والأمن الدوليين، ولهذا أشارت المادة 24 من الفصل الأول من الميثاق صراحةً بقولها: "يعهد أعضاء تلك الهيئة إلى مجلس الأمن بالتبعية الرئيسة في أمر حفظ السلم والأمن الدوليين"⁽¹⁾، ومن أجل قيام المجلس بهذه المسؤولية أسند إليه ميثاق الأمم المتحدة سلطات واسعة وخوله بالصلاحيات اللازمة. تقضي المادة الثانية من ميثاق الأمم المتحدة بأن (يفض جميع أعضاء الهيئة منازعاتهم الدولية بالوسائل السلمية على وجه لا يجعل السلم والأمن والعدل الدولي عرضة للخطر)، وقد حددت المادة (33) من الميثاق هذه الوسائل فنصت على أنه يجب على أطراف النزاع (أن يلتمسوا حلّه بادئ ذي بدء بطريق المفاوضة والتحقيق والتوفيق والتحكيم والتسوية القضائية، وأن يلجؤوا إلى الوكالات والمنظمات الإقليمية أو غيرها من الوسائل السلمية التي يقع عليها اختيارهم)⁽¹⁾.

كما نصّ ميثاق الأمم المتحدة في أكثر من موضوع على التدابير الجماعية التي تتخذها الأمم المتحدة من أجل حفظ السلم والأمن الدوليين، فقد نصّت المادة الأولى في فقرتها الأولى على هذا الاتجاه (تتخذ الأمم المتحدة التدابير المشتركة الفعالة لمنع الأسباب التي تهدّد السلم وإزالتها وتقمع أعمال العدوان)، وكذلك تنصّ الفقرة الخامسة من المادة الثانية على التزام الدول الأعضاء (بتقديم كل ما في وسعهم من عون للأمم المتحدة في أي عمل تتخذه وفق الميثاق والامتناع عن مساعدة أي دولة تتخذ الأمم المتحدة ضدها عملاً من أعمال القمع أو المنع)⁽²⁾، وتشمل الأعمال التي تقوم بها الأمم المتحدة كلاً من التدابير السلمية والأعمال القمعية أي الحربية التي تتطلب استخدام القوة المسلحة، ويدخل في هذا الإطار الترتيبات اللازمة كافة، لفرض الأمن والسلم الدوليين، منها المقاطعة الاقتصادية والحصار الاقتصادي واستخدام القوة العسكرية، وذلك في حالة رفض الدول المتنازعة للانصياع للتسوية السلمية، أو حدوث عدوان أو تهديد أو إخلال بالسلم يتطلب ردّاً فورياً لردعه.

منذ الغزو العراقي للكويت ظهر اتجاهان رئيسان للتعامل معه بغرض احتوائه، الأول يدخل تحت إطار التصعيد العسكري المضاد والذي تشارك فيه دول عربية وقوى إسلامية ودولية كبرى، والثاني ويدخل تحت إطار المحاولات السياسية السلمية التي تحاول بدورها أن تجد سبيلاً لتطبيق القرارات الدولية عبر أسس الحوار والآليات السياسية، ومن هنا شهدت الأزمة سلسلة من المبادرات والمقترحات الداعية لتغليب الخيار السياسي، بعد أن انتهت مرحلة استيعاب مفاجأة الغزو العراقي وما أعقبها من ردود أفعال⁽²⁾.

(3) O.Racic , The U.N of the post cold-war era , R.I.A. , Belgrade , No. 1034 , 1995 , P.3-6.

(1) ينظر نص المادة 24 من الفصل الأول من ميثاق الأمم المتحدة.

(2) ينظر: المادة (2) والمادة (33) من الميثاق.

(3) ينظر: المادة الأولى والمادة الثانية من الميثاق.

(4) أيمن عبد الوهاب، المبادرات السياسية وإمكانات نجاحها، مجلة السياسة الدولية، مؤسسة الأهرام، العدد (103)، كانون الثاني 1991، ص69.

وبشأن الجهود السلمية يمكن القول: إن الأمم المتحدة لم تستطع بلورة مبادرة سلمية تعكس إرادة جميع الدول الأعضاء فيها ومواقفهم من أزمة الغزو العراقي للكويت، بل لجأت الدول الأعضاء وخصوصاً دائمة العضوية في مجلس الأمن إلى طرح مبادرات سلمية بشكلٍ منفرد وليس عن طريق مظلة الأمم المتحدة، فقد طرحت فرنسا في 24 أيلول 1990م مبادرة تضمنت مقترحات قائمة على أربع مراحل لحل أزمة الخليج والشرق الأوسط؛ هي الآتي⁽¹⁾:

1. إعلان العراق اعتزله سحب قواته من الكويت وإطلاق الرعايا الأجانب المحتجزين في العراق.
2. يمكن للمجموعة الدولية توفير الضمانات لانسحاب القوات العراقية، واستعادة سيادة الكويت، كذلك انسحاب القوات الدولية من المنطقة.
3. معالجة استمرار احتلال القوات الأجنبية للبنان وإعطاء الفلسطينيين الفرصة لقيام وطن قومي لهم، عبر حوار سياسي مع الأطراف المعنية ومعالجة قلق إسرائيل من عدم الاستقرار عن طريق عقد مؤتمر دولي لضمان الحلول التي يتم التوصل إليها
4. خفض التسليح في المنطقة من المغرب إلى إيران.

أما الاتحاد السوفيتي، فقد طرح في 24 تشرين الأول 1990م مبادرة لحل الأزمة بشكلٍ سلمي، إذ سعت هذه المبادرة لتحقيق هدفين أساسيين⁽²⁾:

أولاً: العمل على إبقاء الحل السياسي أساساً للتسوية بعد التأكيد على الموقف السوفيتي الرفض لأي مساومة على حساب الكويت.

ثانياً: بحث مشاكل الرعايا السوفيت الموجودين في العراق.

لقد طرحت المبادرتان من فرنسا والاتحاد السوفيتي بعد أن تقدمت حكومة العراق في 12 آب 1990م باقتراح تسوية شاملة في الشرق الأوسط، تتضمن مناقشة انسحاب سوريا من الأراضي اللبنانية وانسحاب إسرائيل من الأراضي العربية المحتلة، قبل اتخاذ قرار بانسحاب العراق من الكويت، لكن هذا الاقتراح رُفض مباشرة من الولايات المتحدة التي طالبت العراق بالانسحاب الفوري غير المشروط لقواته من الكويت⁽²⁾.

في 31 آب 1990م عقد الأمين العام للأمم المتحدة (خافيير بيريز دي كويلار) ووزير الخارجية العراقي طارق عزيز في العاصمة الأردنية جلسة محادثات من أجل التوصل إلى حلٍ سلمي للأزمة، وفي 2 أيلول 1990م أعلن دي كويلار عن فشل محادثاته مع طارق عزيز، بعد رفض الجانب العراقي الانسحاب من الكويت⁽¹⁾، لقد كان نشاط الأمم المتحدة في التوصل إلى تسوية سلمية لأزمة الغزو العراقي للكويت دون المستوى المطلوب، فقد قام الأمين العام للأمم المتحدة آنذاك (خافيير بيريز دي كويلار) بزيارة إلى بغداد بأيام قليلة قبل بدء الحرب على العراق في 17 كانون الثاني سنة 1991م، لإقناع صدام حسين بالانسحاب من الكويت، لكن الأمين العام لم يكن يمتلك تفويضاً لإيجاد تسوية بحلٍ وسط، ولم يستطع سوى مناشدة صدام حسين بأن يستجيب للقرارات الدولية، إلا أن صدام حسين رفض أن يعير هذه المحاولة أي اهتمام، مما دفع بيريز دي كويلار إلى التصريح لوسائل الإعلام بالقول: "لا أرى أي سبب للأمل"⁽²⁾، وفي هذه الأزمة لم يستخدم دي كويلار سلطاته التي خولها له الميثاق للتسوية السلمية للمنازعات الدولية عن طريق الوساطة والمساعدة الحميدة والتوفيق، بل يبدو إنه قد حرص على تأكيد الصفة الشخصية لمبادرته، حتى لا يتم إدخال الأمم المتحدة في هذه الأزمة طرفاً مفاوضاً، بسبب ما تمثله وظيفته بوصفه أميناً عاماً للأمم المتحدة من حساسية لا يستطيع معها تقديم أي تنازلات، من دون اتفاق مسبق مع الأطراف الدولية.

(1) أيمن عبد الوهاب، مصدر سبق ذكره، ص 70.

(2) المصدر السابق نفسه، ص 71.

(3) بيار سالينجر، أريك لوران، حرب الخليج - الملف السري، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط2، بيروت، 2011، ص 216.

(4) متاح على الموقع الإلكتروني لهيئة الإذاعة البريطانية: www.bbcarabic.com

(5) ستانلي ميلسر، كوفي أنان - رجل سلام في عالم من الحروب، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، 2007، ص 53.

لقد عمل مجلس الأمن منذ بداية الأزمة في 2 آب 1990م، طبقاً لأحكام الفصل السابع من الميثاق، إذ أصدر قراره الأول بشأن الأزمة وهو القرار رقم 660 والذي قرّر فيه إن الغزو العراقي للكويت يمثل خرقاً للسلم والأمن الدوليين، وفي 29 تشرين الثاني 1990م تبنّى مجلس الأمن القرار 678 الذي يجيز استخدام القوة ضد العراق، مع إعطائه مهلة للانسحاب من الكويت تنتهي في 15 من كانون الثاني 1991م، مع الإشارة إلى إمكانية شنّ الحرب قبل هذا الموعد في حالة قيام صدام حسين بأي تحرك عسكري معادٍ⁽¹⁾.

وفي الساعات الأولى من يوم 17 كانون الثاني 1991م وبعد رفض الحكومة العراقية الانسحاب من الكويت، انطلقت شرارة الحرب ضد العراق بتوجيه ضربة جوية قاسية للقوات العراقية في الكويت قامت بها قوات التحالف الدولي بقيادة الولايات المتحدة وبتخويل من مجلس الأمن، تلتها حرب برية في العشرين من آذار 1991م انتهت بإخراج القوات العراقية من الكويت، ورغم مشروعية الهدف من هذه الحرب وصحة تكيفها القانوني إلا أنها كانت حرباً متجاوزة حدود الدفاع الشرعي بكل المقاييس، لأنها تجاوزت هدف تحرير الكويت إلى تدمير مقدرات العراق وفرض شروط قاسية عليه، كما أن قوات التحالف الدولي خاضت الحرب بمفردها وليست تحت قيادة مجلس الأمن، ولا الأمم المتحدة وإنما كانت تحت إمرة الولايات المتحدة الأمريكية⁽¹⁾، وقد اعترف الأمين العام للأمم المتحدة (بيريدي دي كويلار) بذلك في كلمة ألقاها في البرلمان الأوروبي عندما قال " لم تكن حرباً تقودها الأمم المتحدة، ولم يكن الجنرال شوارزكوف(*) يلبس خوذة زرقاء" وهذا يدل على أن الطائرات والجيوش التي حاربت العراق لم تتلق أية أوامر من الأمم المتحدة، ولم يلبس الجنود خوذات مستديرة زرقاء كما يفعل الجنود الذين يخدمون في قوات حفظ السلام التي تأتمر بأوامر الأمم المتحدة⁽²⁾.

المطلب الثاني

هيمنة الولايات المتحدة على نشاطات مجلس الأمن

لقد أوجد انتهاء الحرب الباردة نمطاً جديداً من السياسات الدولية خرجت بموجبه الولايات المتحدة أكبر قوة ذات وزن حاسم، واستطاعت أن تسيّر الأمم المتحدة في كثير من الأحيان في الطريق الذي يضمن مصالحها الإستراتيجية ويحقق لها الهيمنة الدولية ويتّضح ذلك من خلال تصريحات المسؤولين الأمريكيين لاسيما وزير الخارجية الأمريكي الأسبق جيمس بيكر بقوله "يتعين على الولايات المتحدة أن تقود ويتعين على شعبنا أن يفهم نحن الآن الأمة الوحيدة التي تمتلك الأدوات السياسية والعسكرية"⁽¹⁾.

إن الولايات المتحدة تمتلك إمكانيات هائلة وعلى مختلف الأصعدة مكنتها من الهيمنة على النظام الدولي الجديد، فعلى الصعيد الاقتصادي يعدّ اقتصادها هو الأضخم في العالم، كما أن الولايات المتحدة تسيطر على مؤسسات النظام الاقتصادي العالمي مثل صندوق النقد الدولي والبنك الدولي واستطاعت أن تسخر هذه المؤسسات في خدمة مصالحها؛ وذلك عن طريق حقوقها التصويتية في هذه المؤسسات وقدرتها على اختيار رؤسائها ووجود مقارها على أراضيها، كما إنها تهيمن على 30% من التمويل الخاص بهاتين المؤسستين، كما استطاعت الولايات المتحدة أن تدفع بالقوى الاقتصادية الكبرى المنافسة لها كـ(اليابان ودول الاتحاد الأوروبي) إلى القبول بالتبادل العالمي وفقاً لشروطها⁽¹⁾.

إن اختفاء التحديّ السوفييتي وتراجع تكتل دول العالم الثالث قد هيأ الظروف الملائمة أمام الولايات المتحدة لقيادة الأمم المتحدة، فصار مجلس الأمن الدولي أداة طيعة في يد هذه الدولة التي تصرّ على استغلال هذا الجهاز بعدّه أداة دولية ذات قوة ملزمة ومؤثرة وتستطيع أن تستخدمه لإصدار قرارات تسمح بإعادة ترتيب الأوضاع الإقليمية والدولية

(1) بيار سالينجر، إيريك لوران، مصدر سبق ذكره، ص244.

(2) عبد العزيز سرحان، جريمة القرن الحادي والعشرين، الغزو الأمريكي الصهيوني الإمبريالي للعراق، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004، ص46.

(*) الجنرال الأمريكي نورمان شوارزكوف هو قائد قوات التحالف الدولي الذي خاض الحرب ضد العراق لتحرير الكويت.

(3) ستانلي ميسلر، مصدر سبق ذكره، ص53.

(4) عماد يوسف وأروى الصباغ، مستقبل السياسات الدولية تجاه الشرق الأوسط، مركز دراسات الشرق الأوسط، عمان 1996، ص166.

(5) حنان دويدار، الولايات المتحدة الأمريكية والمؤسسات المالية الدولية، مجلة السياسة الدولية، العدد (127) 1997، ص119.

لصالحها⁽²⁾، والدليل على ذلك أن الولايات المتحدة استطاعت أن تحمل مجلس الأمن الدولي على إصدار (12) قراراً ضد العراق في زمن قياسي لم يتجاوز الأربعة أشهر بعد غزوه الكويت في 2 آب 1990م⁽³⁾.

لقد سعت الولايات المتحدة إلى إعطاء دور جديد للأمم المتحدة ولمجلس الأمن بالذات لغرض استخدامها وسيلة لتنفيذ سياستها الخارجية خاصة بعد عام 1990م، إذ قامت هذه الدولة بصياغة مفاهيم جديدة عن السلام وصنع السلام وتسوية المنازعات الدولية وحقوق الإنسان والشرعية الدولية إلى حد بدأت هذه المفاهيم تضغط وتؤثر في مفهوم السيادة والسلطان الداخلي للدول، وسمحت للمنظمة بالتدخل في مسائل هي من صلب الاختصاصات الداخلية للدول، وهكذا تحولت الأمم المتحدة إلى أداة لتوفير الغطاء الشرعي للتدخلات الأمريكية مثلما حدث في الصومال وهاييتي وليبيا ويوغسلافيا⁽¹⁾.

وأعتقد أنه رغم الواقع الذي تتجلى فيه الهيمنة الأمريكية على الأمم المتحدة بشكل واضح إلا أن الولايات المتحدة بدأت تقلل من أهمية الاعتماد عليها أداة لتنفيذ سياستها الخارجية بسبب التغير الحاصل في مواقف بعض الدول، وإن كان هذا التغير ليس تاماً، إذ أصبحت هذه الدول لا تؤيد وأحياناً تعارض المواقف الأمريكية تجاه العديد من القضايا الدولية، وهذا ما نلاحظه في موقف فرنسا وألمانيا والصين وروسيا، وهذا ما جعل الولايات المتحدة تتبع أسلوباً محدداً في التعامل مع الأمم المتحدة إزاء القضايا الدولية، فنقوم باللجوء إلى الأمم المتحدة في المسائل التي نستطيع أن نحصل بها على تأييد دولي مثلما حصل في الحرب على أفغانستان سنة 2002م، في حين أنها تتجاهل أي دور لهذه المنظمة عندما تجد أنه من الصعب عليها صياغة موقف دولي مشترك للتعامل مع قضية دولية معينة، وحصل ذلك عندما شنت الولايات المتحدة حربها ضد العراق في آذار 2003 من دون موافقة الأمم المتحدة.

إن التصور الأمريكي للأمم المتحدة بعد الحرب الباردة يتضح من تصريحات المسؤولين في الولايات المتحدة، فقد صرح الرئيس الأمريكي السابق (بيل كلنتون) في خطابه أمام الجمعية العامة في 27 أيلول 1993م قائلاً "إننا سوف نعمل بالمشاركة مع الآخرين وعن طريق مؤسسات متعددة الأطراف مثل الأمم المتحدة، إنه لمن مصلحتنا القومية أن نقوم بذلك، لكن يجب ألا نتردد في العمل بطريقة منفردة عندما يكون هناك تهديد لمصالحنا الحيوية أو لمصالح حلفائنا الحيوية"، وفي كلمة ألقاها (مادلين أولبرايت) مندوب الولايات المتحدة في الأمم المتحدة في مركز (وودرو ولسون) للبحوث في آذار 1994م قالت "إن التحدي بالنسبة إلينا هو أن نحكم متى يحقق عملنا من خلال الأمم المتحدة مصالحنا، ومتى لا يحققها"⁽¹⁾.

ويبدو واضحاً أن الهيمنة الأمريكية على الأمم المتحدة أصبحت تشكل عائقاً أمام شرعية القرارات الصادرة من هذه المنظمة والسبب هو أن الولايات المتحدة عندما تريد إصدار قرار معين من الأمم المتحدة لا يحظى بقبول دولي فإنها تقوم بممارسة ضغوط واسعة في شتى المجالات السياسية والاقتصادية على الدول التي لا تؤيد الولايات المتحدة في موقفها، وقد تضطر العديد من هذه الدول إلى تغيير مواقفها تحت وطأة الضغوط الأمريكية مما يؤدي إلى إصدار القرارات من دون قناعة تامة لدى الدول الأعضاء وهذا ما يشكل تشكيكاً في شرعية القرارات الصادرة.

بعد انتهاء الحرب الباردة كشف الواقع الدولي عن تعطيل دور منظمة الأمم المتحدة لاسيما في بعض القضايا التي تدخل في نطاق اختصاصها الأصيل وهو حفظ السلم والأمن الدوليين، فالحرب التي قادتها الإدارة الأمريكية والدول التي تحالفت معها لتحرير الكويت في سنة 1991م، أظهرت حجم الهيمنة الأمريكية على قرارات المنظمة الدولية، حتى أصبح المسؤولين الكبار في الإدارة الأمريكية ينعنون المنظمة الدولية على أنها جزء من الإرث التاريخي، وبلغ بهم الأمر نعي الأمم المتحدة ووصفها بأنها أصبحت أثراً من آثار الماضي⁽¹⁾.

(1) منصور العادلي، القانون الدولي والسياسة الخارجية للولايات المتحدة، مجلة السياسة الدولية، العدد (127)، 1997، ص110.

(2) عماد يوسف وأروى الصباغ مصدر سبق ذكره ص 152.

(3) د. ضاري رشيد الياسين، الأمم المتحدة والسياسة الخارجية الأمريكية، نشرة مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد، العدد (14)، 1997، ص9.

(4) أحمد الرشيد وآخرون، الأمم المتحدة وضرورات الإصلاح بعد نصف قرن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1996، ص53، ص54.

(5) القانون الدولي فقد جدواه بعد انهيار الاتحاد السوفييتي، مؤسسة البيان للصحافة والطباعة والنشر، الملف السياسي، 13 تموز 2003، العدد (630).

ومن المبادئ التي يتضمّن ميثاق الأمم المتحدة الواردة في المادة الثانية من الميثاق الفقرة الأولى التي جاء فيها (تقوم الهيئة على مبدأ المساواة في السيادة بين جميع أعضائها)، والمقصود بمبدأ المساواة في السيادة هو التساوي بين الدول الأعضاء في الحقوق والواجبات بغض النظر عن حجم الدولة وعدد سكانها وشكل حكومتها أو القدرة الاقتصادية أو العسكرية⁽¹⁾.

وفي حالة الغزو العراقي للكويت هُشّ دور المنظمة الدولية، حين انفردت الولايات المتحدة الأمريكية لعرقلة كلّ المساعي السلمية، وبخاصة عندما حاول الأمين العام آنذاك (خافيير بيريز دي كويلار) أن يقوم بمحاولة دبلوماسية لاحتواء الأزمة العراقية-الكويتية، وتوجّهه إلى العاصمة الأردنية عمان لمقابلة وزير الخارجية العراقي طارق عزيز، وقبل أن يتوجّه الأمين العام "دي كويلار" إلى العاصمة الأردنية عمان سنة 1991م استقبله الرئيس الأمريكي "جورج بوش الأب" ونبّهه على أن هنالك حدوداً يتعيّن على الأمين العام للأمم المتحدة الالتزام بها وهو يخاطب وزير خارجية العراق، وتدلّ هذه الواقعة على أن خيوط إدارة الأزمة ليست بيد الأمم المتحدة، وهذا النوع من التهميش جرى أمام المجتمع الدولي بشكل واضح والذي شكل الخطوة الأولى نحو هيمنة أمريكية واضحة على قرارات مجلس الأمن بشأن الأزمة بين العراق والكويت⁽²⁾.

ورغم أن مجلس الأمن أصدر حزمة من القرارات ذات قوة وفاعلية من المنظمة الدولية ضد العراق، وأدت القرارات الصادرة آنذاك إلى تفعيل عمل المنظمة الدولية ونشاطها، إلا أن الإدارة الأمريكية فسّرت من جانبها فقرات من قرارات مجلس الأمن بشكل انتقائي، وأحياناً تصبح إحدى الفقرات أكبر من القرار من حيث التنفيذ على أرض الواقع، بقصد التعجيز ولخلق التبرير لشنّ الحرب في سنة 1991م، وهو ما أدّى للعودة إلى الوراء وسيادة قانون القوة في العلاقات الدولية بدلاً من سيادة قوة القانون.

وهكذا نرى إن مجلس الأمن قد اتخذ غالبية قراراته المتعلقة بالغزو العراقي للكويت بمبادرة من الولايات المتحدة، ولا نبالغ إذا قلنا: إن هذه القرارات تمّت صياغتها في واشنطن وليس في أروقة الأمم المتحدة، كما إن غالبية الأعضاء في مجلس الأمن قد خضعوا للإرادة الأمريكية التي مارست جميع وسائل الترغيب والترهيب لكسب دعم هذه الدول لسياستها بشأن الأزمة، فضّعف دور الأمم المتحدة وأصبحت رهينة بيد القوة الأمريكية، وتخلّت عن مسؤولياتها الدولية لأنها سلّمت حكومة الولايات المتحدة مهمة تنفيذ القرارات الصادرة بحق العراق من دون رقابة أو محاسبة، وهذا مؤشّر واضح على هيمنة الولايات المتحدة على نشاطات المنظمة الدولية.

المطلب الثالث

سوء الأوضاع الإنسانية في العراق بسبب الحصار الاقتصادي

كان الهدف المعلن من وراء الحصار الاقتصادي الذي فرضه مجلس الأمن على العراق في القرار 660 لسنة 1990م، هو إخراج العراق من الكويت، لكن الحصار استمر بعد خروج من الكويت وانتهاء العمليات العسكرية، وقد استمر الحصار إلى أن صدر القرار 687 الذي قيّد العراق بمنظومة من القيود على الاستيراد والتصدير والتعاملات الاقتصادية، كانت الأشدّ قسوة في تاريخ الأمم المتحدة، واستمر الحصار مفروضاً لمدة طويلة عانى فيها ملايين العراقيين من الأطفال والنساء والشيوخ من مأساة إنسانية حقيقية نتيجة للآثار الكارثية التي خلّفها الحصار الاقتصادي⁽¹⁾.

إن فرض الحصار الاقتصادي على الشعب العراقي ترك آثاراً اقتصادية وسياسية واجتماعية وأمنية بالغة الخطورة، استمرت حتى بعد سقوط نظام صدام الذي كان سبباً رئيساً في وضع العراق تحت طائلة العقوبات الدولية، إذ إن قرار مجلس الأمن رقم (678) لسنة (1990)، أمر بقطع ارتباطات العراق الاقتصادية والتجارية مع العالم الخارجي، مما

(1) د. إبراهيم أحمد شلبي، المنظمات الدولية، القاهرة، بلا تاريخ، ص420.

(2) د. حسام احمد محمد هنداوي، التدخل الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة 1996-1997، ص 218.

(3) د.سهيل حسين الفتلاوي، مصدر سبق ذكره، 238.

انعكس بشكل سلبي على الوضع الاقتصادي والصحي والاجتماعي والبيئي والتعليمي والأمني للشعب العراقي، وقد رصدت المنظمات الدولية خسائر جسيمة تعرض لها الشعب العراقي بسبب وضعه تحت الحصار الاقتصادي لمدة تجاوزت 13 سنة، من أهمها:

1. انخفاض دخل الفرد العراقي، إذ كان نصيب الفرد العراقي من الناتج المحلي الإجمالي في سنة 1980 نحو 8200 دولار أميركي، وانخفض إلى 2400 دولار أميركي بعد الحرب مع إيران، ووصل إلى نحو 290 دولاراً أميركياً في سنة 2000م، وتدنّى راتب الموظف المدني قبل 2003م حتى بلغ خمسة آلاف دينار في الشهر، أي ما يعادل 2.5 دولار شهرياً⁽¹⁾.

2. انخفاض الانخراط في المدارس للأعمار من 6 إلى 23 بنسبة 53% بحسب مصادر اليونسكو، بسبب اعتماد العائلات العراقية على الأطفال في تأمين الموارد المادية⁽²⁾.

3. تدنّى المستوى الصحي في العراق، إذ أفرزت قرارات وضع العراق تحت الحصار الاقتصادي نتائج سيئة على الوضع الصحي تمثلت في زيادة معدل وفيات الأطفال، وارتفاع في نسبة أمراض سوء التغذية بسبب تناقص الأدوية والمعدات الطبية وانقطاع القطاع الصحي العراقي عن الابتكارات والتقنيات الطبية الحديثة، مما أدّى إلى تدهور مستوى الخدمات في المؤسسات الصحية العراقية.

4. تدنّى المستوى التعليمي في المؤسسات التعليمية والتربوية: أثر الحصار الاقتصادي سلباً على الوضع التعليمي والأكاديمي في العراق، ومن هذه الآثار السلبية، تزايد أعداد المتخلفين عن المدارس، و هجرة الكفاءات العراقية بأعداد كبيرة إلى خارج العراق، إذ هاجر أكثر من 23 ألف باحث وعالم وأستاذ جامعي وطبيب متخصص ومهندس، كما إن مستوى الشهادات الجامعية العراقية قد تدنّى بسبب قرارات الحصار؛ وذلك بسبب حرمان الكفاءات العراقية من مواكبة التطور العلمي العالمي نتيجة لعزل العراق عن العالم، مما أثر في مستواهم العلمي، مما استدعى عدم معادلتها مع شهادات الجامعات العالمية بعد أن كانت الشهادات العراقية من الشهادات المتميزة دولياً⁽¹⁾.

5. تراكم الآثار السلبية للحرمان المستمر الذي أصاب البناء النفسي والاجتماعي للسكان، مما أدى إلى زيادة الشعور بالعزلة بسبب الانقطاع عن العالم الخارجي والشعور بالإحباط واليأس ولجوء الكثير من أبناء الشعب العراقي إلى أعمال ومهن لا تتناسب مع مؤهلاتهم بسبب التدهور الاقتصادي وعدم كفاية الأجور في الوظائف الحكومية والقطاع الخاص. وهكذا تحوّل الحصار الاقتصادي الذي فرضه مجلس الأمن على العراق بعد غزوه الكويت، إلى أداة لاضطهاد الشعب العراقي وقتله بدلاً من معاقبة النظام الحاكم، وهذا يمثل انحرافاً في الهدف التي كان مجلس الأمن يسعى إلى تحقيقه من وراء فرض العقوبات الاقتصادية على العراق، وهي إجبار نظام صدام حسين على الخضوع للقرارات الدولية، خصوصاً بعد استمرار فرض الحصار الاقتصادي على العراق على الرغم من إخراج العراق من الكويت.

المطلب الرابع

عدم صلاحية مجلس الأمن في ترسيم الحدود العراقية الكويتية

عند مراجعة القرارات التي أصدرها مجلس الأمن بشأن ترسيم الحدود بين العراق والكويت فإننا نرى أن المجلس قد اصدر قراره المرقم (660) في 2 آب 1990م والذي يقضي بانسحاب العراق من الكويت والبدء فوراً بمفاوضات مكثفة لحلّ الخلافات بينهما، ومن المؤكد أن مسألة الحدود هي إحدى أهم الخلافات بين الطرفين أي: أنه وفقاً للقرار المذكور كان يجب أن تترك مسائل الحدود للمفاوضات بين الطرفين، إلا أن المجلس عاد واتخذ القرار المرقم (687) في 3 نيسان 1991م قضى بموجبه قيام الأمين العام للأمم المتحدة بتشكيل هيئة لترسيم الحدود بين العراق والكويت⁽¹⁾، وتم تشكيل الهيئة

(1) صلاح التكمه جي، جريمة الفصل السابع انتقام من شعب، متاح على موقع جريدة البيئة الالكترونية: <http://www.al-bayyna.com>

(2) د. سهيل حسين الفتلاوي، مصدر سبق ذكره، ص239.

(3) صلاح التكمه جي، مصدر سبق ذكره.

(4) ينظر: نص قرار مجلس الأمن المرقمين (660) و(687).

المذكورة في 2 أيار 1991م، وبعد سنتين من العمل قدمت الهيئة تقريرها النهائي للأمين العام في 20 أيار 1993م، وتضمن النتائج النهائية لعمل الهيئة وأرفق به خارطة توضح ترسيم الحدود بين العراق والكويت، وقد عرض الأمين العام هذا التقرير على مجلس الأمن الدولي والذي أصدر القرار المرقم (833) لسنة 1993م وفقاً للفصل السابع من الميثاق وصادق بموجب هذا القرار على تقرير الهيئة وأكد بأن قراراته بخصوص الحدود هي نهائية وملزمة⁽²⁾،

إن السؤال المهم في هذا الصدد هو: هل يملك مجلس الأمن صلاحية فرض ترسيم حدود بين دولتين؟.

لعل من أهم قرارات مجلس الأمن وأكثرها إثارة للجدل، القرار 833 لسنة 1993م والمتعلق بترسيم الحدود بين العراق والكويت، فمن المسائل الثابتة والمستقرة في التعامل الدولي، إن المنازعات الدولية المتعلقة بترسيم الحدود، إنما يتم حلها بالاتفاق المباشر أو غير المباشر للدول المعنية نفسها، نظراً لأن الغاية من عقد الاتفاقيات الحدودية بين الدول المتنازعة بملء إرادتها واختيارها وقناعتها، أو الاتفاق على حل هذه المنازعات عبر وسيط ثالث أو جهة محايدة، هو إرساء حالة دائمة من السلام والأمن والاستقرار بين هذه الدول، على أساس مفاهيم حسن الجوار والتعاون المتبادل والتعايش المشترك فيما بينها، ولذلك أوجبت قواعد القانون الدولي العام في مثل هذه الأحوال، بأن تكون الحدود المرسومة بين أية دولتين، واضحة المعالم والاتجاهات، وموثقة على نحو دقيق، وفي حالة استقرار وثبات دائمين، وهذا يتطلب بطبيعة الحال أن يكون اعتراف كل منهما بسير خط الحدود، اعترافاً صريحاً حرّاً لا لبس فيه، نابعاً عن رغبة حقيقية وإرادة وطنية حرة، أما أن يُصار إلى فرض ترسيم معين للحدود على إحدى الدول المتنازعة لصالح الأخرى، فهذا يعني إبقاء النزاع قائماً ومستمرّاً دون أدنى شك⁽¹⁾.

أن نشاط مجلس الأمن في ترسيم الحدود العراقية الكويتية، إنما يشكل سابقة خطيرة جداً في العلاقات الدولية، ومخالفة صريحة للمهام والصلاحيات الموكولة له بموجب ميثاق الأمم المتحدة، إذ خلا هذا الميثاق من الإشارة إلى أي اختصاص للمجلس من هذا النوع، كما لم تكن تطبيقات المجلس يوماً متعلقة بمهمة ترسيم حدود دولية، وكل ما يمكن ملاحظته على نشاط المجلس في مثل هذه القضايا والمنازعات، هو الطلب من الدولتين المتنازعتين أو إحداها بسحب الوجود العسكري لها في المنطقة الحدودية المتنازع عليها، أو ربما اكتفى المجلس بالإشارة في قراراته أو توصياته إلى حل النزاع بإحدى الطرق السلمية المعروفة⁽²⁾.

إن تدخل مجلس الأمن في ترسيم الحدود العراقية الكويتية لم يسهم أبداً في توطيد السلم والاستقرار بين البلدين، ولم يضع أية لبنة حقيقية أو ذات فائدة في بنیان العلاقات المتبادلة بينهما، وإنما العكس هو الصحيح، إذ سادت أجواء من التوتر والشكوك بين الجانبين لا تزال آثارها ماثلة لحد الآن، حتى بعد تغيير النظام السياسي في العراق الذي قام بغزو الكويت.

ونخلص مما سبق إن مجلس الأمن، وفي ضوء اضطراره بمهمة ترسيم الحدود بين العراق والكويت، قد تدخل في موضوع مهم وحساس يعدّ من صميم السلطان الداخلي للدول، ومظهر من مظاهر سيادتها واستقلالها ووحدتها الإقليمية، ويشكل هذا التدخل، تجاوزاً صريحاً لحدود الصلاحيات الممنوحة له بموجب ميثاق الأمم المتحدة، وللسلطات التي يتمتع بها طبقاً لأحكام الفصل السابع منه باعتبار إن جميع القرارات التي أصدرها بحق العراق كانت مستندة إلى أحكام هذا الفصل.

(1) ينظر: نص قرار مجلس الأمن المرقم (833) الصادر في 27 أيار 1993.

(2) ترسيم الحدود العراقية الكويتية في ضوء قرارات مجلس الأمن الدولي، مجلة التشريع والقضاء، متاح على الرابط : <http://tqmag.net>.

(3) محمد ثامر السعدون، مصدر سبق ذكره، ص 142.

المطلب الخامس

عدم قانونية بعض إجراءات نظام التعويضات المفروضة على العراق

إن مبدأ التعويض من المبادئ المستقرة في القانون الدولي التي تضمنتها الاتفاقيات والمعاهدات الدولية، كما أن المسؤولية الدولية ترتبط بصفة أساسية بتعويض الضرر، فإن الفقه الدولي يتفق على أهمية الضرر في مجال دعوى المسؤولية الدولية، وكذلك فإن الأمم المتحدة التزمت بمبدأ التعويض، أما القضاء الدولي، فقد أقر مبدأ التعويض إذ ورد في أحكام محكمة العدل الدولية بشأن نزاعات عديدة، واتخذ التعويض صوراً وأشكالاً عديدة ولكن ما جرى عليه العمل الدولي أن التعويض في المسؤولية الدولية يتخذ صوراً ثلاثاً هي الترضية، والتعويض العيني، والتعويض المادي⁽¹⁾.

لقد أصدر مجلس الأمن قرارات عدة أشارت إلى مسؤولية العراق عن الأضرار التي لحقت بالدول والشركات، منها القرار المرقم 674 في 29 تشرين الأول 1990م الذي أشار إلى مسؤولية العراق عن أية خسارة أو أضرار أو إصابات تنشأ فيما يتعلق بالكويت والدول الأخرى ورعاياها وشركاتها⁽¹⁾، وجاء القرار 674 شاملاً أكدته وتضمنته القرارات السابقة (666) في 13 أيلول 1990م و(670) في 25 أيلول 1990م، ثم أصدر المجلس القرار (686) في 2 آذار 1991، الذي طالب العراق أن يقبل مسؤولياته بموجب القانون الدولي عن أية خسارة أو ضرر أو أضرار ناجمة بالنسبة للكويت ودول آخر ورعاياها وشركاتها⁽²⁾.

وعلى هذا الأساس وضع مجلس الأمن نظاماً للتعويضات لمعالجة الأضرار التي نتجت عن احتلال العراق للكويت، إذ أصدر مجلس الأمن القرار (687) في 3 نيسان 1990م ليقرّر "مسؤولية العراق عن أية خسارة مباشرة، وغير مباشرة، بما في ذلك الضرر اللاحق بالبيئة واستنفاد الموارد الطبيعية أو ضرر وقع على الحكومات الأجنبية أو الرعايا الأجانب أو الشركات الأجنبية نتيجة لغزو العراق واحتلاله غير المشروعين للكويت"، ولتطبيق هذا النظام ووضع آلية لتنفيذه نصت الفقرة (18) من القرار (687) على ما يلي " يقرّر أيضاً إنشاء صندوق لدفع التعويضات المتعلقة بالمطالبات التي تدخل في نطاق الفقرة (16) وإنشاء لجنة لإدارة الصندوق " وأوعز المجلس للأمين العام - في الفقرة اللاحقة (19) - بوضع هيكلية الصندوق واللجنة وتحديد وظائفها⁽¹⁾، ثم اتخذ المجلس قراره المرقم (692) في 20 أيار 1991م ليصادق فيه على المقترحات التي قدّمها الأمين العام في 2 أيار 1991م لتنفيذاً للفقرة (19) من القرار (687).

وقد خصّص مجلس الأمن لصندوق التعويضات نسبة 30% من القيمة السنوية لصادرات العراق النفطية، ثم خُفّضت هذه النسبة إلى 5% بعد الاحتلال الأمريكي للعراق في سنة 2003م.

الخاتمة

إلى إن الأمم المتحدة في معالجتها لقضايا النزاع العراقي - الكويتي قد اتّبعَت منهجاً مختلفاً عن المنهج الذي كانت تتّبعه مع النزاعات الدولية في اثناء الحرب الباردة، نتيجة لتغيّر طبيعة النظام الدولي وظهور عوامل عديدة دفعت الأمم المتحدة إلى المزيد من الفاعلية والتأثير في مجريات الأحداث الدولية، وقد استطاعت هذه المنظمة تحقيق بعض حالات النجاح على صعيد تفعيل دورها الدولي في مجال حفظ السلم والأمن الدوليين، لكنها بالمقابل أثبتت فشلها في الكثير من آليات عملها الخاصة بحسم ملفات النزاع بين الدولتين، وكذلك عدم قانونية الإجراءات التي اتّبعها في سبيل إنهاء النزاع بين العراق والكويت، بسبب غلبة المواقف السياسية على المسائل

(1) باسم كريم الجنابي مجلس الأمن والحرب على العراق عام 2003، دراسة في وقائع النزاع ومدى مشروعية الحرب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 2006، ص170.

(2) ينظر: نصّ قرار مجلس الأمن المرقم 674 الصادر في 29 تشرين الأول 1990.

(3) ينظر: نصّ قرار مجلس الأمن المرقم 686 الصادر في 2 آذار 1991.

(4) ينظر: نصّ قرار مجلس الأمن المرقم 687 الصادر في 3 نيسان 1991.

قائمة المصادر

- أيمن عبد الوهاب، المبادرات السياسية وإمكانات نجاحها، مجلة السياسة الدولية، مؤسسة الأهرام، العدد (103)، كانون الثاني 1991.
- بيار سالينجر، أريك لوران، حرب الخليج . الملف السري، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط12، بيروت، 2011.
- ستانلي ميسلر، كوفي أنان . رجل سلام في عالم من الحروب، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، 2007.
- عبد العزيز سرحان، جريمة القرن الحادي والعشرين، الغزو الأمريكي الصهيوني للإمبريالي للعراق، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة، 2004.
- عماد يوسف وأروى الصباغ، مستقبل السياسات الدولية تجاه الشرق الأوسط، مركز دراسات الشرق الأوسط، عمان 1996.
- حنان دويدار، الولايات المتحدة الأمريكية والمؤسسات المالية الدولية، مجلة السياسة الدولية، العدد (127) 1997.
- منصور العادلي، القانون الدولي والسياسة الخارجية للولايات المتحدة، مجلة السياسة الدولية، العدد (127)، 1997.
- أحمد الرشيد وآخرون، الأمم المتحدة وضرورات الإصلاح بعد نصف قرن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1996
- د. إبراهيم أحمد شلبي ، المنظمات الدولية ، القاهرة ، بلا تاريخ
- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة عن أعمال المنظمة من الدورة السابعة والأربعين إلى الدورة الثامنة والأربعين للجمعية العامة، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993.
- د. حسام احمد محمد هنداوي، التدخل الدولي الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة 1996 - 1997.
- وليد محمود الناصر، أدوار جديدة للأمم المتحدة داخل بلدان العالم الثالث، مجلة السياسة الدولية، العدد 122، تشرين الأول 1995، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة.

تقويم تدريس الجغرافية في استخدام الاحداث الجارية في قسم الجغرافية كلية التربية الأساسية/- جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة

أ.م. محمد حميد مهدي المسعودي

م. جنان مرزة حمزة م.م. سجي عبد مسرهد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Assessing the Teaching of Geography by Using The Current Events

Asst. Prof. Muhammad Hameed Mahdi

Lect. Ginan Mirza Hamza

Asst. Lect. Saja Abid Msrhad

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The problem of the research rises from the weakness of the methods adopted in teaching geography. Also there is lack in modern sources and modern equipments and devices which have bad effect on teaching the subject which effects badly on the achievement of the university students.

الفصل الأول

مشكلة البحث

تتصل مشكلة البحث بضعف الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة المستخدمة في تدريس الجغرافية وما تمثله الأحداث الجارية من أساليب متنوعة في التدريس، فضلاً عن قلة توافر استخدامات الأحداث الجارية لوجود فجوة حقيقية بين استخدامها وما تتوفر من مصادر حديثة في الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة والمشكلات التي تحدث في الظواهر الجغرافية المختلفة سواء كانت طبيعية أو بشرية أو اقتصادية أو سياسية أو علمية مما انعكس أثرها السلبي على التدريس وقلة استخدامها من قبل التدريسيين أدى إلى عدم المعرفة الحقيقية بالأحداث الجارية وما يرتبط بالمحتوى الدراسي من أحداث وقضايا تهم طلبة المرحلة الجامعية (18، ص134).

لهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى استخدام الأحداث الجارية في تدريس الجغرافية في قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية. جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة، باعتبار لا توجد مشكلة من المشاكل الا وتقع ضمن دائرة علم الجغرافية وموادها المعاصرة لانها تعني بالمشاكل والظواهر الطبيعية والبشرية اليومية والشهرية والسنوية وتطورها وحركتها ومسيرتها

أهمية البحث :والحاجة إليه:

تعد الجغرافية مصدراً أساسياً لدراسة النواحي البشرية والطبيعية التي تمثل النواحي الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي نشأت وتتشأ عن التفاعل بين الإنسان وبيئاته المختلفة، ولمعرفة كيف ان الظواهر البشرية المختلفة في الماضي والحاضر والمستقبل تتفاعل في كثير من نواحيها مع الظروف الطبيعية المحيطة، وكيف ان الإنسان أنشأ علاقات خاصة مع بيئة فعلد وغير (5، ص76)، ومنهج الجغرافية غني بالاحداث الجارية التي لها صلة ارتباط بمحتواه ومفرداته التي ترفده بالحيوية والجدة والحداثة وتمكنه من مواكبة حركة المجتمع والحياة بما يخدم أهداف تدريس الجغرافية وتقديم الموضوعات الحديثة التي تساعد في إثراء المناهج التربوية (11، ص148)، فالاحداث الجارية تساعد الطلبة في متابعتها في المنطقتين العربية والدولية وما يكتب عنها في الصحف والمجلات وما يبيث عنها من صور متحركة وناطقة في التلفزيون (10، ص52) ويؤدي استخدام الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة والمشكلات المهمة في اتساع رصيد الطلبة

توافر معايير الجودة في اداء تدريسيي اقسام العلوم العامة/ كليات التربية الاساسية من وجهة نظر طلبتهم

أ.م.د. عباس حسين مغير م.م. نسرين حمزة السلطاني م. وفاء عبد الرزاق عباس
*جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية/ قسم العلوم العامة

Availability of the ISO standards of the Performance of the University Instructors in the

Department of Science\ College of Basic Education

From the Students' point of View

Asst. prof. Abbas hussain Mgheer Asst. Lect.m Nisreen Hamza Al-Sultani

Lect. Wafa'a Abdul Razzq Abbas

University of Babylon/College of Basic Education

dr_alrubaie@yahoo.com

Abstract

Instructing is one of the major tasks of the universities to achieve their goals so that the performance of the instructors should be assessed. There are several types of assessments such as self-assessment, assessment by taking the opinion of the other instructors and the students. The outcome of the process of assessment is having an idea about the progress achieved to reach the desired standards in attaining the quality standards of the higher education. Accordingly, the present study aims at measuring the quality standards of the performance of the instructors of the Departments of General Sciences in Colleges of Basic Education from their students' point of view.

الخلاصة

يعد التدريس احدى المهام الرئيسة التي تؤديها الجامعات لتحقيق اهدافها ورسالتها، ولغرض تحديد فاعلية الاداء التدريسي لابد من اجراء عمليات التقويم باستمرار وقد يأخذ التقويم اشكالا عديدة كالتقويم الذاتي والتقويم باعتماد اراء و وجهات نظر المختصين والطلبة والزملاء، وان فوائد عملية تقويم الاداء التدريسي تنصب في معرفة مدى التقدم في الوصول الى المستويات المطلوبة لتحقيق جودة الاداء وبالتالي تحقيق جودة التعليم العالي، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى توافر معايير الجودة في الاداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية لأقسام العلوم العامة في كليات التربية الاساسية من وجهة نظر الطلبة ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت استمارة والمعمول بها من قبل وحدة الجودة والاعتماد الاكاديمي لدى جامعة بابل والمكونة من (30) فقرة موزعة على (4) مجالات هي:

1. المجال الأول: السمات الشخصية وعدد فقراته (8).
2. المجال الثاني: طرائق التدريس وعدد فقراته (11).
3. المجال الثالث: تكنولوجيا المعرفة وعدد فقراته (3).
4. المجال الرابع: التقويم وعدد فقراته (8).

عرضت الاستبانة على المحكمين كما حسب معامل الصدق والثبات وقد تكونت عينة البحث من طلبة قسم العلوم العامة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل وواقع (200) طالباً من الدراسات الاولى ولغرض بيان مدى توافر معايير الجودة في الاداء التدريسي تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات الاستبانة بعد استطلاع آراء الطلبة من عينة البحث والذين استلموا استمارة الاستبيان وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1. توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام العلوم العامة لكليات التربية الاساسية وبدرجات مقبولة.

2. للشهادة العلمية التي يحملها عضو هيئة التدريس أثر في جودة ادائه التدريسي.

3. للمرتبة العلمية لعضو هيئة التدريسية اثر في جودة ادائه التدريسي.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ان من الوظائف الاساسية للجامعات هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع ويتركز دور عضو هيئة التدريس في القيام بتلك الوظائف، ولكي يؤدي هذا الدور لابد له من ان يواكب التغيرات العلمية لكي ينمو ويتطور في الجوانب الاكاديمية والمهنية. تشير معظم الدراسات الى الدور الكبير للتدريسي في بناء شخصية المتعلم وتنميتها فضلاً عن القيام بالمهام الاخرى التي تؤديها الجامعة وان اي خلل في عملية اعداده سوف يكون له تأثيرات سلبية على ادائه وبالتالي جودة المنتج التعليمي (الطالب).

يشير البصيصي والخفاجي (2009) الى ان ضعف مستوى بعض الاساتذة يعد من الاسباب الرئيسة في فشل او ضعف المناهج المطبقة (البصيصي والخفاجي، 2009) كما بين مايترو واخرون (2002) ان قصور عضو هيئة التدريس يعود الى عدة عوامل منها الاقتصار الى اعداد المحاضرة وضعف اساليب التدريس وعدم استخدام التقنية الحديثة (مايترو واخرون، 2002: 29) وهذا ما اشار اليه عوض (1990) اذ بين ان هنالك تخلفاً في الاداء التدريسي الكمي والنوعي عند نسبة لا يستهان بها من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات واكتفاءهم باستخدام اساليب تدريسية تعتمد على نقل المعلومات النظرية في قوالب جامدة تتطلب فقط الحفظ والاسترجاع (عوض، 1990: 72) كما أشار عزيز (2012) الى ان هناك ضعفاً واضحاً في أداء التدريسيين وفي كافة المجالات التي شملها بحثه (عزيز، 2012: 103) ومن خلال خبرة الباحثين المتواضعة في الجامعة كتدريسيين لفترة طويلة لمسنا الرفض والتخوف من قبل اغلب التدريسيين من ان يطرح الطالب رأيه بخصوص الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ايماناً "منهم بان الاساتذة الاكاديميين ينبغي الا يتعرضوا او يخضعوا للتقويم فالإستاد الجامعي له الحرية المطلقة في ان يقوم بأداء الواجب التدريسي بالطريقة والكيفية التي يعتقد انها مناسبة، ولأهمية رأي الطلبة كجزء من العملية التعليمية ولكونهم من مخرجاتها والتي تتضح فيها جودة الاداء التدريسي جاءت هذه الدراسة للوقوف على مدى توافر معايير الجودة في الاداء التدريسي في اقسام العلوم العامة في كليات التربية الاساسية من وجهة نظر طلبتهم ويمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال التالي:

ماهي وجهة نظر طلبة اقسام العلوم العامة - كليات التربية الاساسية بمدى توافر معايير الجودة في الاداء

التدريسي لاساتذتهم؟

أهمية البحث

يحظى التعليم العالي بمكانة متميزة في الدول العربية والاجنبية كونه يمثل مقياساً لتقدم وازدهار هذه الدول من جهة ومن جهة ثانية فهو من الركائز الاساسية التي من خلالها تتقدم وتتطور الدول. ولغرض خلق حالة التكامل في العملية التعليمية في الجامعات بات من الضروري الاهتمام بعناصرها الرئيسة الثلاث التي تشمل المنهج والطالب والتدريسي.

لعضو هيئة التدريس في الجامعات وظائف متعددة وادواراً ذات اهمية كبيرة يكون من ضمنها التدريس الجامعي وهي تعد من اهم الوظائف والأكثر تأثيراً في اعداد الطلبة وتهيئتهم لممارسة دورهم الفعال في الحياة اذ من خلالها يكتسب الطلبة المفاهيم والاتجاهات والمهارات العلمية النظرية والعملية حيث يرى الثبتي وحريري (2003) ان التدريس الجامعي هو الوظيفة الرئيسة في اغلب الجامعات المرموقة في العالم والذي يعمل على اعداد الطلبة بالشكل الذي يسهم في تمكينهم من مواجهة المستقبل بكل تحدياته (الثبتي وحريري، 2003: 74).

ويمثل الطلبة مدخل العملية التعليمية في الجامعات ومن مخرجاتها الأساسية اذ لابد من الاهتمام بهم من النواحي كافة ومن اجل تحقيق جودة هذه المخرجات بات من الضروري استطلاع آرائهم بخصوص عمل عضو هيئة التدريس واعداد الاستبانات التي ترتبط بمعايير الجودة لغرض النهوض بالأداء التدريسي الى مستويات افضل والوقوف على السبل التي قد تكون حائلاً دون تحقيق دوره اذ يلعب عضو هيئة التدريس دوراً رائداً في اعداد وبناء مخرجات الجامعات وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر وتلبي احتياجات المجتمع ولغرض الوقوف على جودة اداء عضو هيئة التدريس ودفعه نحو تحسين وتطوير امكاناته لابد من تقييم عمله اذ يرى Miller (1987) ان عملية تقييم الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من اهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من اهمية في تحسين مستوى الاداء وزيادة فعاليته ومن جانب آخر يرى Validosat (2001) ان تقييم الاداء التدريسي يسهم في تطوير المادة العلمية ومحتواها كما يرى (الجنابي، 2009) انه الوسيلة الوحيدة للتحقق من ان الاداء يتم على النحو المحقق غرضه ويسهل من عملية الوقوف على مواطن القوة ليتم تعزيزها ومواطن الضعف ليتم تجاوزها لذا فأهمية البحث الحالي تتجلى في:

- 1- بيان أهمية تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
- 2- ابراز دور الطالب كأحد عناصر العملية التعليمية.
- 3- اشراك الطلبة في عملية التقييم وتطوير العملية التعليمية.
- 4- بيان مدى توافر معايير الجودة في الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

هدف البحث

- يهدف البحث الحالي الى بيان مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام العلوم العامة - كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة.

فرضية البحث

- توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يؤدي الى اعداد وبناء مخرجات علمية كفوة تسهم في بناء المجتمع وتطوره.

حدود البحث

- 1- الحد البشري: عينة من طلبة أقسام العلوم العامة كليات التربية الأساسية.
- 2- الحد الزمني: الفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014.
- 3- الحد المكاني: كليات التربية الأساسية أقسام العلوم العامة.
- 4- الحد المعرفي: استبانة تتضمن (30) فقرة لبيان مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في كليات التربية الأساسية.

تحديد المصطلحات:-

أولاً: معايير الجودة:

عرفها:-

1- خلف الله (2010):

بأنها: العناصر والمرامي التي يتم الحكم في ضوءها على مدى تحقيق الاهداف الخاصة بالجودة. (عن مغير وآخرون، 2013: 98).

2- فتح الله (2001):

بأنها: عبارات محكية عما ينبغي أن يكون عليه المنهج (المكتوب) وتجيب عن السؤال التالي: كيف يكون الجيد جيداً بما فيه الكفاية. (فتح الله، 2001: ص 9).

3- ويعرفها الباحثون:

بأنها: محكات يمكن من خلالها التعرف على مدى بلوغ الاهداف التي تم تحديدها عند وضع الخطط لتحقيق الجودة.

التعريف الإجرائي: بأنها: محكات للحكم على جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ويمكن قياسها من خلال حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة والتي تعبر عن رضى الطلبة عن أداء التدريسيين في القسم.

ثانياً: الأداء التدريسي:

عرفه:

Smart- (1991):

العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الاساتذة الجامعيون والتغيير الحاصل والذي يظهر على سلوك الطلبة كمظهر لنتائج التدريس. (Smart , 1991: 136)

2- الفراء (2004):

وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً (الفراء، 2004، 4).

4- لعمايرة (2006):

درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية - التعلمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً (العمايرة، 2006، 103).

5- الجنابي (2009):

كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفاً.

التعريف الإجرائي: هي الأنشطة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس داخل وخارج قاعة المحاضرات كجزء من الواجبات المناطة به لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي ويمكن تحديد درجته من خلال قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة.

الفصل الثاني

دراسات السابقة

1- دراسة الجبوري (2008)

((تقويم أداء الاستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية))

هدفت الدراسة تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء الكفايات المهنية والسمات الشخصية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي اذ أعد الباحث استبانة مكونة من عدة مجالات ضمت (42) فقرة. تكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة من الدراسات العليا وقد أظهرت نتائج البحث ان مجالات التخطيط للدرس وطرائق التدريس والعلاقات الانسانية كانت بمستوى ضعيف عند التدريسيين في حين كان مجال المادة العلمية ومحور الصفات الشخصية بمستوى جيد (الجبوري، 2008).

2- دراسة سنبل (2009):

((تقويم الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس جامعة ام القرى/ دراسة حالة))

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع الممارسات التربوية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر عضو هيئة التدريس ومن وجهة نظر زملائه. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبيان اداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة والتي تتكون من (30) عضو من كلية التربية بجامعة ام القرى و(30) طالبة ممن يدرسون الاعداد التربوي ومرحلة الماجستير ومن ابرز النتائج التي توصلت اليها الباحثة ان هناك فروقاً بين اراء عضوات هيئة التدريس في تقويمهن وبين اراء الطالبات في تقويمهن لفاعلية تدريس عضوات هيئة التدريس لهن (سنبل، 2009).

3- دراسة الجنابي (2009)

((تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي))

هدفت الدراسة الى تبصير واطلاع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بأهمية عملية التقويم في تطوير العملية التعليمية وانعكاساتها في تحسين الأداء التدريسي في العراق اذ اشتملت على المحاور التالية:

1. ماهية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
2. أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
3. أهداف تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
4. تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء مهام الجامعة.
5. نماذج مقترحة لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
6. الأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
7. السبل المعتمدة لتطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بما يحقق جودة التعليم العالي.

وقد استخدم الباحث المنهج الاستقرائي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث المتعلقة بأساليب تقويم الأداء التدريسي وكيفية تطويره والأدوات واساليب التقويم المختلفة. خرجت الدراسة بمجموعة من الاستنتاجات منها ان عملية التقويم للأداء التدريسي ضرورة ملحة لها محاسن كثيرة الا انها تحتاج الى أدوات خاصة وقد اقترح وضع آليات جديدة للتقويم واعتماد معايير جودة الأداء التدريسي محوراً أساسياً في منح الترقيات العلمية فضلاً عن تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين في الأداء التدريسي من أعضاء هيئة التدريس (الجنابي، 2009).

4- دراسة الغامدي (2010):

((تعدد الاساليب لتقويم اداء اعضاء هيئة التدريس بالجامعات طرقتا نحو تحسين الاداء المؤسسي))

هدفت هذه الدراسة الى استعراض الاساليب المختلفة المستخدمة في عملية تقويم الاداء لعضو هيئة التدريس الجامعي وتوضيح خصائص كل منها والمميزات التي تتميز بها عن الاساليب الاخرى، اجريت هذه الدراسة في السعودية اجراءات تطبيقها. استخدم الباحث المنهج الاستقرائي حيث اعتمد على مراجعة البحوث والدراسات المتعلقة بمجال تقويم عضو هيئة التدريس. توصل الباحث الى النتائج الآتية: ان تنوع اساليب تقويم اداء هيئة التدريس يضمن التوصل الى احكام اكثر دقة وموضوعية وانه يفضل ان تتكامل اساليب مع بعضها بعضاً وان عضو هيئة التدريس من اهم العناصر التي تسهم في تحقيق رسالة الجامعة (الغامدي، 2010).

5- دراسة عزيز (2012)

((تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة/ دراسة ميدانية في جامعة ديالى))

هدفت الدراسة الى بناء أداة لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي اذ قام الباحث ببناء أدواته المكونة من (5) مجالات والتي تضم (42) فقرة.

تكونت عينة البحث من (75) طالباً وطالبة موزعين على (6) كليات علمية وإنسانية وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان من أهمها هو تسجيل ضعف واضح في أداء التدريسيين من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة باستثناء بعض الفقرات وقد أعزى الباحث هذا الضعف الى الظروف الاستثنائية التي تمر بها محافظة ديالى والذي انعكس سلباً على الأداء التدريسي (عزيز، 2012: 103)

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

لقد استفاد الباحثون من خلال اطلاعهم على الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

1. التعرف على الأهداف التي ترمي اليها وعلاقتها بمشكلة البحث الحالي.
2. ساعدت في التعرف على المنهج المتبع
3. ساعدت في الحصول على بعض المصادر التي يحتاجها الباحثون.
4. ساعدت في التعرف على الوسائل الاحصائية المتبعة لتحليل البيانات
5. أسهمت في تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على منهج البحث الوصفي التحليلي، كونه يعد من افضل المناهج لتحقيق اهداف البحث والوصول الى النتائج المطلوبة لمثل هذا النوع من الدراسات.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تم استطلاع وجهات نظر افراد مجتمع البحث الذي تكون من طلبة أقسام العلوم العامة/ كليات التربية الأساسية في نهاية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2013-2014 وهذا ما يمثل حدود البحث.

اما عينة البحث والتي وزعت عليها استبانة البحث فكان عددها (200) طالباً من الدراسات الاولى من فروع الفيزياء والكيمياء والاحياء والمرحلة الاولى اذ يكون التخصص من المرحلة الثانية، شملت تقويم الاداء التدريسي ل(20) تدريسياً من اعضاء هيئة التدريس يدرسون (37) مادة دراسية درست في الفصل الدراسي الأول وكما موضح بالجدول رقم (1)

جدول رقم (1)

يبين المواد التي شملت بالتقويم وتوزيع عينة البحث من الطلبة

المرحلة	عام		فيزياء		كيمياء		أحياء		المجموع	
	عدد	عدد	عدد	عدد	عدد	عدد	عدد	عدد	عدد	عدد
	الطلاب	المواد	الطلاب	المواد	الطلاب	المواد	الطلاب	المواد	الطلاب	المواد
الاولى	4	20	-	-	-	-	-	-	4	20
الثانية	-	-	4	20	4	20	5	20	13	60
الثالثة	-	-	4	20	3	20	5	20	12	60
الرابعة	-	-	3	20	2	20	3	20	8	60
المجموع	4	20	11	60	9	60	13	60	37	200

ثالثاً: اداة البحث:

استخدمت استبانة مكونة من اربعة مجالات والمعدة من قبل وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة بابل (ملحق رقم 1) وشملت هذه المجالات الاربعة (30 فقرة) موزعة كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

توزيع الفقرات على المكونات الاربعة للاستبانة

ت	المكون (المجال)	عدد الفقرات
1.	السمات الشخصية	8
2.	طرائق التدريس	11
3.	تكنولوجيا المعرفة	3
4.	التقويم	8
	المجموع الكلي للفقرات	30

رابعاً: صدق الأداة:

يعد الصدق من الخصائص الرئيسة الواجب توافرها في أداة البحث، وتكون الأداة صادقة إذا حققت الهدف الذي أعدت من أجله، والأداة الصادقة هي التي تستطيع قياس ما وضعت لقياسه (الإمام وآخرون، 1990، ص99).
اما بخصوص صدق اداة البحث وثباتها فقد تم توزيع الاستبانة على عدد من المحكمين حيث عرضت الاستبانة على ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس والمعنيين بإدارة الجودة الشاملة في الجامعة ولم تدرج أية تعديلات اذ استخدمت كما هي.

خامساً: ثبات الاداة:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاستبانة وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.72 وتعد هذه القيمة مقبولة لذا تعد الاستبانة جيدة وجاهزة للاستخدام.

سادساً: تطبيق الاداة:

طبقت الاداة على عينة من الطلبة ومن المراحل الدراسية كافة ومن كافة الفروع شملت تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم العامة في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل والبالغ عددهم (20) تدريسياً يدرسون (37) مادة دراسية وكانت أعداد الطلبة (200) طالباً وزعت عليهم الاستبانات وبواقع (20) استبانة لكل مادة دراسية.

تحليل اجابات العينة:

لقد تم تحليل البيانات يدوياً باستخدام الحاسبة الالكترونية اذ حسب مقدار التكرار لكل فقرة كما حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة او مجال باستخدام المعادلتين التاليتين:

$$1 - \text{الوسط المرجح} = (ت \times 1) + (ت \times 2) + (ت \times 3) / ن$$

حيث ان:

ت1: تمثل المتحقق.

ت2: تمثل المتحقق الى حد ما.

ت3: تمثل غير المتحقق.

ن: عدد افراد العينة.

2 - الوزن المئوي = الوسط المرجح مقسوماً على الدرجة القصوى وهي (3) والنتيجة تضرب في 100.

ومن مقدارهما يستدل على مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية فاذا كانت قيمة الوزن المئوي (66%) فأكثر يكون مقبولاً والوسط المرجح فان (2) فأكثر يكون مقبولاً (الكبيسي، 2010: 246).

الفصل الرابع**عرض النتائج وتفسيرها****عرض النتائج**

لغرض الوقوف على جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي وبالتالي العمل على تعزيز عوامل القوة وتجاوز عوامل الضعف وتصحيحها يتطلب البحث عنها من خلال وسائل التقويم ويمكن استطلاع آراء المستفيدين لبيان مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي ل فقرات الاستبانة من خلال تقديرات عينة البحث من الطلبة اذ يظهر من الجدول رقم (3) ان قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي على مستوى جميع فقرات الاستبانة كانت بدرجة مقبولة اذ كانت قيمة الوسط المرجح (2.37) وقيمة الوزن المئوي (78.85)%.

جدول رقم (3)

الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة على مستوى جميع فقرات الاستبانة

ت	المعيار	درجة التقويم
1	الوسط المرجح	2.37
2	الوزن المئوي	78.85%

أما بخصوص دراسة تأثير الشهادة التي يحملها عضو هيئة التدريس على درجة أدائه فيظهر من الجدول رقم (4) ان قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة للأداء التدريسي ممن يحملون شهادة الدكتوراه أعلى من تقديراتهم للأداء التدريسي لمن يحملون شهادة الماجستير اذ يظهر من الجدول أعلاه ان قيمة الوسط المرجح كانت (2.35) و (2.4) للماجستير والدكتوراه على التوالي وان الوزن المئوي كان (78.46)% و (80.04)% للماجستير والدكتوراه على التوالي أيضاً وتعد قيم الوسط المرجح والوزن المئوي مقبولة ولكلا الطرفين.

جدول رقم (4)

الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة على مستوى الشهادة التي يحملها عضو هيئة التدريس

الشهادة	الوسط المرجح	الوزن المئوي%
ماجستير	2.35	78.46
دكتوراه	2.40	80.04

وأما بخصوص دراسة تأثير المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس وتأثيرها في الأداء التدريسي فيظهر من الجدول رقم (5) ان الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة للأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية لمرتبة الاستاذ المساعد كان الأعلى قيمة ثم يليه الاستاذ والمدرس في حين كان التقديرات للمدرس المساعد الاقل قيمة اذ يظهر من الجدول ان قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لمرتبة استاذ مساعد كانت (2.38) و (79.19)% على التوالي وكانت لمرتبة الاستاذ والمدرس (2.37) و (78.92)% و (2.37) و (78.98)% على التوالي وكانت لمرتبة المدرس المساعد (2.36) و (78.62)% ويلاحظ ان التقديرات لمرتبة المدرس المساعد كانت اقل من التقديرات على مستوى جميع الفقرات في حين كانت التقديرات لمراتب الاستاذ والاستاذ المساعد والمدرس اعلى من التقديرات على مستوى جميع الفقرات والموضحة في الجدول رقم (3).

جدول رقم (5)

الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة على مستوى المرتبة العلمية لعضو الهيئة التدريسية

المرتبة العلمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي%
استاذ	2.37	78.92
استاذ مساعد	2.38	79.19
مدرس	2.37	78.98
مدرس مساعد	2.36	78.62

تفسير النتائج

ان تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وباستمرار يمكنه من مادته العلمية ويساعده في تحسين أدائه وتطوير مهاراته فضلاً عن دفع الطلبة للمشاركة في تطوير العملية التعليمية اذ ان الطالب هو المستفيد الأول من الأداء التدريسي الجيد والذي سينعكس مستقبلاً في نتائجه على الحياة المستقبلية المهنية للخريج لذا يظهر في الجداول (3، 4، 5) ان قيم الوسط المرجح والوزن المئوي للتدريسيين كافة كانت على مستوى مقبول رغم تباين قيمها حسب الشهادة والمرتبة العلمية وقد يكون السبب وراء ذلك هو قيام عمادة الكلية ورئاسة الجامعة بتوفير المستلزمات المطلوبة من شاشات العرض واجهزة الكمبيوتر في جميع القاعات الدراسية والمختبرات فضلاً عن النتائج التي حققتها الجامعة والكلية اذ كان لها الاثر الاكبر في تحفيز الجميع لتحقيق الافضل والمتابعة المستمرة من رئاسة الجامعة لموضوع تقويم الأداء كذلك اعتماد معايير الجودة من خلال اللجان المشكلة في الأقسام والكليات بخصوص تطبيق النقيوم الخاص بذلك من خلال الاستبانات التي تعتمد على وحدة الجودة والاعتماد الاكاديمي في الجامعة فضلاً عن ان اعتماد درجات تقويم الأداء وبحدودها المعروفة عند التقديم للترقيات العلمية فتقويم الأداء التدريسي المستمر يؤدي كما أشار زرعة (2002) الى تحسين مستوى أداء عضو الهيئة التدريسية وزيادة فعاليته فضلاً عن سعيه المستمر في تطوير مادته العلمية (زرعة، 2002: 204).

أما سبب التباين في قيم الوسط المرجح والوزن المئوي لتقديرات عينة البحث من الطلبة للأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية وحسب الشهادة العلمية فيعتقد الباحثون ان السبب يعود الى ان حملة شهادة الدكتوراه هو أكثر اعداداً وتطويراً لإمكاناتهم النظرية والعملية من حملة شهادة الماجستير وأما بخصوص تباين التقديرات حسب المرتبة العلمية فيرى الباحثون ان السبب قد يعود الى الخبرات التي يمتلكها أعضاء الهيئة التدريسية وتباينها حسب المراتب العلمية وقد يرجح الباحثون ان سبب كون تقديرات عينة البحث أعلى لمرتبة استاذ مساعد من مرتبة استاذ قد يكون بسبب انشغالهم في اللجان او المناصب الادارية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج المستحصل عليها في البحث الحالي نستنتج ما يلي:

1. توفر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام العلوم العامة في كليات التربية الأساسية.
2. ان الطلبة كانوا على درجة عالية من المسؤولية من خلال آرائهم بخصوص تقويم الأداء التدريسي.
3. امتلاك أعضاء هيئة التدريس من المراتب العلمية خبرات تدريسية تتدرج حسب تدرج المرتبة العلمية.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تدعيم نقاط القوة وتجاوز نقاط الضعف في الأداء التدريسي.
2. اعتماد آليات تقييمية مختلفة للأداء التدريسي.
3. ابعاد كافة المخاوف والشكوك بخصوص اشراك الطلبة في تقويم العملية التعليمية.

ثالثاً: المقترحات:

يقترح الباحثون اجراء الاتي:

1. التدريب على طرائق جديدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
2. اقامة ندوات لأعضاء الهيئة التدريسية لبيان أهمية التقويم وعلاقته بجودة التعليم العالي.
3. قيام رئاسة الجامعة بتكريم التدريسيين المتميزين بأدائهم التدريسي في احتفالات اسبوع الجامعة.

أولاً: المصادر العربية:

- الامام، مصطفى محمود وآخرون (1990)، القياس والتقويم، دار الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- البصيصي، حمد الله والخفاجي، حاكم جبوري (2009)، جودة المنهج العلمي وتقنيات التعليم المستخدمة في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية الواقع والطموح، المؤتمر الاول للجودة والاعتماد الاكاديمي، جامعة الكوفة، تشرين الثاني، 2009.
- النبتي، جويبر وهاشم بكر حريزي (2004)، إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
- الجبوري، حسين محمد (2008)، تقويم أداء الاستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية، مجلة جامعة بابل، العلوم الانسانية، المجلد (15)، العدد (2).
- الجنابي، عبد الرزاق شنين (2009)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، المؤتمر الاول للجودة والاعتماد الاكاديمي، جامعة الكوفة، تشرين الثاني، 2009.
- العميرة، محمد حسن (2006)، تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية/ البحرين/ كلية التربية/ المجلد 7 العدد (3).
- الغامدي، حنان حسين (2010)، الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات واعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الادارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الفراء، إسماعيل صالح (2004)، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من 3-5/7/2004.

- الكبيسي، وهيب مجيد (2010)، الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، العالمية المتحدة، بيروت، ص246.
 - زرعة، سوسن بن محمد بن عبد العزيز (2002م)، تطوير أداء المهام الإدارية للهيئة التعليمية والإدارية بكليات البنات باستخدام مجالات الحاسب الآلي - نموذج مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، وكالة كليات البنات كلية التربية الاقسام الأدبية بالرياض.
 - سنبل، فائقة بنت عباس (2009)، تقويم الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس، ام القرى، دراسة حالة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (1)، جامعة عين شمس، مركز التطوير الجامعي.
 - عزيز، هاشم جاسم (2012)، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة/ دراسة ميدانية في جامعة ديالى، مجلة الفتح، العدد (50): 103-123.
 - عوض، عادل (1990)، أسس تقويم وتطوير هيكلية التعليم العالي في الجامعات العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الخامس والعشرون.
 - فتح الله، مندور عبد السلام (2001) تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية، كلية التربية للبنات - محافظة عنيزة.
 - مايترو، بريارا وآخرون (2002)، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان.
 - مغير، عباس حسين و جواد، ابتسام جعفر و غني، زينة جبار (2013)، مدى توافر معايير الجودة في مناهج قسم العلوم العامة/ كليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين وطلبة المرحلة المنتهية، جامعة الكوفة، وقائع المؤتمر الرابع لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي، ص 98-112.
- ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Miller, R.I (1987), Evaluation faculty for promotion and Tenure, san Francisco: Jossey-Bass.
- Smart, J.C. (1991), Higher education of theory and research, Vol. VII, New York, Agathon Press.
- Valdosta state University college of Education (2009) Faculty Evaluation Process, from <http://education.Valdosta.edu/coeii/>.

ملحق رقم (1) استبانة تقويم أداء التدريسي من قبل الطلبة

جامعة بابل - كلية القسم العلمي.....

مدرس المادة.....

اسم المقرر..... المرحلة الدراسية.....

الفصل الدراسي..... عدد الساعات/ نظري..... عملي.....

أعزانا الطلبة من أجل تطوير المقرر الدراسي () لابد من اعتماد مصدر اساسي من مصادر تطوير المقرر المتمثل بالرأي الصريح لدراسي هذا المقرر والذين يهتمهم تطويره ولكي نحقق هذا الهدف نرجو الإجابة على الفقرات أدناه بالصراحة التي نتوقعها منكم خدمة للمعرفة العلمية ومن أجل تجويد التعليم في جامعتنا العزيزة.

ملاحظة: لا يُذكر اسم الطالب مالى الاستمارة.

أولاً: الخصائص الشخصية:				
ت	الفقرات	أُتفق تماماً	أُتفق الى حد ما	لا أُتفق
1	يُتصف بشخصية متوازنة وثقة بالنفس داخل القاعة.			
2	يُتسم بحسن التصرف داخل القاعة وخارجها.			
3	يتحلى بالرفق والصبر في تعامله مع الطلبة.			
4	يمتلك طبقات صوتية متنوعة ولغة سليمة عند عرض المحاضرة.			

5	يربط المادة الدراسية بسوق العمل.		
6	يمتاز بمظهر حسن.		
7	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.		
8	يهتم بترسيخ القيم الأخلاقية والاجتماعية والعلمية في نفوس الطلبة.		
ثانياً: طرائق التدريس:			
1	يمهد للمحاضرة بمقدمة تثير الدافعية وتمثل مدخلاً منطقياً للمحاضرة.		
2	يستعمل طرائق تدريس متنوعة ويشجع الطلبة على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول الى المعرفة.		
3	يربط في تدريسه بين الجانب النظري والعملي من خلال إجراء أنواع من الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة.		
4	يستعمل أمثلة وتشبيهات وأدلة وبراهين تيسر استيعاب محتوى المحاضرة.		
5	يتدرج في عرض المادة العلمية بطريقة مترابطة ومتسلسلة.		
6	يحدد مفردات المقرر الدراسي.		
7	يحدد أهداف المقرر الدراسي.		
8	يعطي معلومات حديثة.		
9	يشجع طلبته على الأسئلة والمناقشة.		
10	يمتلك القدرة على إدارة القاعة الدراسية بفاعلية عالية.		
11	يوفر مناخاً سليماً في الدرس يثير دافعية الطلبة للتعليم والتعلم.		
ثالثاً: مصادر المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة:			
1	يستعمل مصادر معرفة متقدمة مبنياً علاقتها بموضوع المحاضرة.		
2	يشرك الطلبة في استعمال مصادر المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة.		
3	يستعمل مصادر معرفة وتكنولوجيا متقدمة تساعد على تنمية مهارات التعليم المستقل والتعلم الذاتي.		
رابعاً: التقويم:			
1	يمتلك التدريسي القدرة على توجيه الأسئلة المثيرة للتفكير.		
2	يتعامل التدريسي مع إجابات الطلبة بنحو إيجابي في الامتحانات النظرية والعملية.		
3	يضع التدريسي أسئلة للاختبار متنوعة وشاملة لكل مفردات المقرر الدراسي.		
4	يصمم التدريسي أسئلة واضحة وملئمة للوقت الزمني المخصص لها.		
5	ينوع التدريسي في وسائل التقويم.		
6	يعلن التدريسي نتائج الاختبارات بوقت قصير.		
7	يوزع التدريسي الأنشطة والواجبات بنحو منتظم خلال العام الدراسي ويحرص على متابعة تنفيذها.		
8	يزود التدريسي الطلبة بمقترحات لتحسين أدائهم بشكل مستمر		

ثقافة أبي زيد القرشي من خلال جمهرته

صبا عبد الستار سلطان

جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Culture of Abi Zaid Al-Qurashi Through his Book (Al-Jamhara)

Saba Abdul Sattar Sultan

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

s-a-sultan@yahoo.com

Abstract

The research deals with the cultural entity of Abi Zaid Al-Qurashi who is the writer of the only book Jamharat Ash'ar Al-Arab in Al-Jahiliya wel Islam (The Concise Book of Arabs' Poetry Before and After Islam). There is no reference for this entity except this book because of the scarcity of the references that talk about this figure that is important to read and analyze.

الخلاصة:

يرصد البحث التكوين الثقافي لأبي زيد القرشي صاحب المؤلف الوحيد (جمهرة اشعار العرب في الجاهلية والاسلام)، هذا التكوين الذي لا يدلنا عليه سوى هذا المؤلف، اذ شحت المصادر بالحديث عن هذه الشخصية وعن ثقافتها فكان اللجوء إلى الكتاب واستقراء ثقافة ابي زيد أمر لا بد منه.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، التمرکز، التقليد، التراث.

عتبة

عُني العرب بالشعر وتمثلت تلك العناية فيما يسمى بـ "مجموعات الشعر" وهذه المجموعات أقرب ما تكون إلى ديوان الشعر بما تحتويه من أشعار لعدد من الشعراء. ولم يصل الدارسون المحدثون إلى رأي قاطع أو رؤية واضحة فيما يتصل بمصادر الأدب الأولى، ويبدو من الأخبار الملتقطة من هنا وهناك أن جمع الشعر واكب الحركة العلمية نتيجة الاهتمام به في العصر الأموي ونشوء طبقة من العلماء والرواة المتخصصين بجمعه وتمحيصه وتمييز الصحيح من المنحول، وقد أثمرت رحلة التدوين والرواية للأدب الجاهلي وما بذل خلالها من جهود كثير من العلماء المخلصين وما داخلها من خلط أو وضع، حفز إلى التمهيص والمراجعة والتدقيق ثماراً منها استخلاص عدة أعمال علمية يكمل بعضها ويوثق في دراستها ويتشكل منها المصادر الجامعة للأدب الجاهلي. فبدأت تظهر المجموعات الشعرية التي شكلت فيما بعد ما يسمى بمصادر الشعر العربي القديم والتي تنوعت بين شعر القبائل، ودواوين الشعر المنفردة وكتب الأدب العامة، وكتب الاختيارات التي ظهرت إلى جانب صناعة دواوين الشعراء منفردين أو شعراء قبيلة، وجمهرة اشعار العرب يمثل احد كتب الاختيارات هذه، لف الغموض شخصية مؤلفه وثقافته، فحاول البحث تسليط الضوء على ثقافته من خلال مؤلفه الوحيد هذا.

إن رواية الشعر العربي وحفظه عن ظهر قلب لم تكن أمراً هيناً وإنما هي حرفة صعبة تتطلب شدة الرجال إلى البوادي والأصقاع المختلفة " وكان القرن الثاني الهجري بداية لاستقلال الرواية عن غيرها من العلوم الإسلامية بعد إن كانت تتداخل معها في أغلب الأحيان وأصبحت عملاً وعلماً يطلب لذاته"⁽¹⁾، وأصبحت منزلة الرواية " لا تقل في السمو عن أرفع منزلة وصل إليها الشعراء في ذلك العهد"⁽²⁾. وإذا كانت المعلقة تمثل أول اختيار مدون عند العرب فالجمهرة تعد أول اختيار مبوب ومقسم إلى أبواب بحسب تصنيف المؤلف " وربما كان صاحب الجمهرة هو أول أصحاب الاختيارات الذين قسموا حصيلة مختاراتهم إلى أقسام متعددة بأسماء مختلفة جذابة"⁽³⁾.

(1) حماد الراوية وجهوده في رواية الشعر العربي، د. حاكم الكريطي، مجلة المورد الثقافي، ع3، مجلد 36، 2009: 80.

(2) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، د. جواد علي، دار العلم للملايين، بيروت، 1972: 294/9.

(3) منهج التأليف عند العلماء العرب، مصطفى الشكعة، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، إبريل، 1991: 478.

شكلت الجماهرة لأبي زيد القرشي (ت170هـ) خطاً جديداً في التأليف، واختلفت كتب الأدب في تحديد العصر الذي عاش فيه مؤلفها كما واختلفت أيضاً بتحديد سنة وفاته^(*).

سمى أبو زيد القرشي (ت170هـ) كتابه " الجماهرة " ومن خلال تقسيمها السباعي نستطيع أن نستنتج أنه أرادها جماهرة من حيث النوع، لا من حيث الكثرة إذ كان مجموع شعراء الجماهرة تسعة وأربعين شاعراً فقط، وتقع في سبع مجموعات هي (السموط أو المعلقات، المجهرات، والمنقبات، والمذهبات، والمراثي، المشويات، الملحقات) ومصطلح الجماهرة بعد ذلك ليس جديداً في ميدان التأليف عند العرب فقد كان سائداً ومتداولاً عند كثير من المصنفين قبل أبي زيد القرشي (ت107هـ) وبعده مثل (جماهرة الانساب) لأبي منذر هشام بن محمد الكلبي (202 هـ) وجماهرة اللغة لأبن دريد (321 هـ).

وتتميز (الجماهرة) عن سابقتها من كتب الاختيارات بأن صاحبها قدم لها بمقدمة غير قصيرة ينقل فيها أخباراً بعضها جانب الصواب مثل نسبة الشعر الى سيدنا آدم وآخر إلى إبليس وإلى العمالقة وغيرهم من الأمم التي بادت كعاد وثمود، بل انه ذكر طرائف كثيرة عن الجن وأشعارهم، غير انه قدم فصلاً على جانب من القيمة وان كانت قصيرة نوعاً ما في أخبار كبار شعراء الجاهلية، وفي مجال الأطراف يكتب القرشي (ت170هـ) فصلاً في شياطين الشعراء ويذكر في ذلك بعض أسماء هؤلاء منهم: هبيل شيطان عبيد بن الأبرص، ومدرک بن واغم شيطان الكميث، إلى غير ذلك من الأخبار، كما يورد أبو زيد القرشي (ت170هـ) في مقدمته أخباراً عن الأعراب والشعراء وبعض ملوك بني أمية، ومهما يكن من الأمر فإن صاحب الجماهرة هو الوحيد بين اصحاب الاختيارات الذي صنع مقدمة لمختاراته مجتهداً في ان تسبغ عليها ثوباً علمياً ولو انه قد تورط في بعض الخيالات ونأى عن بعض الحقائق⁽¹⁾.

التكوين الثقافي لأبي زيد القرشي

وبالحديث عن ثقافة أبي زيد القرشي (ت170هـ) لا نجد ما يدلنا عليها سوى مؤلفه الوحيد الذي ينسب إليه وهو كتاب " جماهرة أشعار العرب ". ولعلنا نستطيع أن نشرف بعض خصائص هذه الثقافة من مقولاته التي ضمنها المقدمة النقدية لهذا الكتاب والتي سبقت الاختيارات باحتلالها مساحة واسعة امتدت من الصفحة الأولى للكتاب، وحتى الصفحة الخامسة عشرة بعد المائة، أكد في أول عنوان من عناوينها على قدسية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن فحمل الباب الأول عنوان (القرآن نزل بلسان عربي) و(إن في القرآن مثل ما في كلام العرب) وتحت هذين العنوانين دأب القرشي على رد الكثير من الكلمات التي يستعملها الشعراء العرب وتحديد الجاهليون إلى مثيلاتها في القرآن والحديث النبوي الشريف، يأخذ بإيراد الأبيات الشعرية والآيات القرآنية لإثبات غايته هذه، وكل الأشعار التي استشهد بها هي لجاهليين فأورد أبياتا لأمري القيس وللربيع بن زياد وللنابغة والشماخ بن ضرار وعمرو بن معدي كرب ولزهير وللأعشى وللبيد بن ربيعة وعمرو بن كلثوم وعدي بن زيد وأممية بن أبي الصلت وبشر بن أبي خازم والمتلمس، ويستمر أبي زيد في عقد هذه المقارنات وارجاع ما ورد من كلمات في الشعر الى القرآن الكريم اثباتاً لهذا الترابط وتأكيداً لقدسية هذه اللغة، لكنها ليست اية لغة انما حصرها بلغة الشعر الجاهلي موضحاً ان الاشكالات القرآنية يمكن فهمها من خلال الشعر وهذا الشعر لا يمكن ان يكون محدثاً وانما شعر قديم، ويتجلى هذا النزوع إلى الماضي في ميل أبي زيد القرشي الى القديم واعترازه به، إذ يعد الشعراء الذين أتوا بعد من أختارهم ما هم إلا مضطرين الى محاكاتهم إذ يقول " لما لم يوجد أحد من الشعراء بعدهم إلا مضطراً إلى الاختلاس من محاسن الفاظهم، وهم إذ ذاك مكتفون عن سواهم بمعرفتهم، وبعد فهم فحول الشعر الذين خاضوا غمار بحره وبعُدَ فيه شأوهم واتخذوا له ديواناً كثرت فيه الفوائد عنهم ولولا أن الكلام مشترك لكانوا قد حازوه دون غيرهم فأخذنا من أشعارهم إذ كانوا هم الاصل، غرراً هي العيون من أشعارهم وزمام ديوانهم⁽²⁾ ".

(*) للاستزادة ينظر: تاريخ آداب اللغة العربية 7/1. ومؤلف جماهرة أشعار العرب: 179.

(1) منهج التأليف عند العلماء العرب : 478.

(2) جماهرة أشعار العرب، ابو زيد القرشي، تحقيق علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1967: 1.

ولعل مرد هذا الميل الى القديم يعود إلى احساس ابي زيد القرشي بضرورة ترسيخ الهوية العربية ف "وضع الحضارة العربية بشكل عام في هذه المرحلة كان قد بلغ من التصدع وبروز التناقضات سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً درجة تجعل الحنين الى اكتشاف رؤية مركزية في ثقافة الماضي ونمط من البنية فيها دافعاً فعالاً للقيام بإعادة قراءة التراث الشعري من منظور استرجاعي مركزي صرف، يؤكد على ضرورة عناصر الاستمرارية والتكرار والتقليد في هذا التراث"⁽¹⁾، فتمثل ذلك في الالتجاء الى الشعر القديم.

ويعضد ما ذكرناه سابقاً كلام أبي زيد (ت170هـ) نفسه حين ذكر سبب تأليفه الكتاب الذي ربط فيه بين لغة العرب ولغة القرآن، اعلاءً لشأن هذه اللغة التي هي ابرز صور الهوية العربية إذ يقول " هذا كتاب جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والاسلام الذي نزل القرآن بأسنتهم واشتقت العربية من الفاظهم واتخذت الشواهد في معاني الحديث من أشعارهم"⁽²⁾.

كما اننا نجد هذا النزوع نحو القديم فيما اختاره من قصائد لجمهرته، فقد اختار لتسعة واربعين شاعراً معظمهم من الجاهليين، وحتى من ادرك الاسلام منهم ظل محافظاً على نهجه الجاهلي في قول الشعر، وهو يرى ويقرر انهم (فحول الشعر) وهم (الاصل) وان الابداع في الشعر انما كان على ايديهم وهم السابقون اليه وكل من جاء بعدهم فهو آخذ عنهم. ثم اخذ المؤلف يحشد في مقدمته هذه كل ما من شأنه أن يرفع من شأن هذه اللغة تحت مسميات لفقرات وابواب مثل (القرآن نزل بلسان عربي) و(في القرآن مثل ما في كلام العرب) و(اول من قال الشعر) وكلها مسميات تنزع نحو اللغة الاولى، اللغة القديمة التي كانت لغة الشعر الجاهلي وهذا ما انعكس على الاختيارات التي تضمنها الكتاب فكانت رؤية ابي زيد رؤية قديمة في اختياره هذا. ثم انتقل إلى محاولة اضاء الشريعة على كل ما قدمه سابقاً حين اورد احاديث للرسول (ص) يبين فيها موقفه من الشعر ثم تبعه بموقف الخلفاء والصحابه.

ولاشك أن اللغة تشكل اول مظاهر الهوية أياً كانت فالشعر العربي والقرآن الكريم يعدان - في فكر ابي زيد - ابرز مظاهر الهوية العربية التي باتت مهددة بوفود ثقافات مختلفة، لذلك نزع ابو زيد (ت170هـ) إلى الماضي اللغوي المشكل لهذه الهوية " فكانت الجمهرة تمثل الى درجة بعيدة إعادة قراءة للتراث من أجل كشف رؤاه المركزية وتتاسقه التقليدي ووحده المتناسكة"⁽³⁾. فابو زيد (ت170هـ) ينتمي في ثقافته إلى الثقافة العربية القديمة وترجيح القديم على الحديث. ومن خلال المقدمة التي وضعها القرشي لكتابه، نستطيع أن نلاحظ إشارات نقدية تعد تعليلاً لاختياراته في بعض النواحي، ولعل في مقدمتها سبب اختياره للشعر القديم، فهو يرى إن الشعراء الذين اختارهم هم الأصل وان من جاء بعدهم من الشعراء كانوا مضطرين إلى الاختلاس منهم إذ يقول " ونحن ذاكرون في كتابنا هذا ما جاءت به الأخبار والأشعار المحفوظة وما وافق القرآن من الفاظهم، وما روي عن رسول الله (ص) في الشعر والشعراء وما جاء عن أصحابه والتابعين من بعدهم وما وصف كل واحد منهم، وأول من قال، وما حفظ عن الجن وما توفيقي إلا بالله"⁽⁴⁾، ولعل في هذا هو ما يزال متأثراً بما أورده في صلب مقدمته من " أن أبا عبيدة قال: فتح الشعر بأمرئ القيس وختم بذي الرمة"⁽⁵⁾، وهذا ما يفسر لنا أن جُلَّ اختيارات الجمهرة هي من الشعر الجاهلي. وعلى الرغم من أن القرشي (ت170هـ) قدّم لجمهرته بهذه المقدمة التي يمكن أن تعد طويلة نوعاً ما، إلا إن القارئ لها يشعر بأن هذه المقدمة تتفصل عن اختياراته من ناحية انه لم يضمها إشارات يشير بها إلى اختياراته، فهو لم يذكر سبب تقديم كل طبقة على غيرها، ولم يذكر سبب ابتدائه بالمعلقات، وإن كان للعامل الزمني ربما سبب في تقديمها، ولم يعلل سبب اختلاف معيار الاختيار في باب المراثي الذي اختاره بناء على الغرض بخلاف الأبواب الست الباقية التي اختيرت بحسب المستوى الفني كما انه لم يذكر الفروق الفنية الموجودة في الطبقات ولم يذكر

(1) الرؤى المقنعة نحو منهج بنيوي في دراسة الشعر العربي د. كمال ابو ديب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1986: 672-673.

(2) جمهرة أشعار العرب: 1.

(3) الرؤى المقنعة: 676.

(4) جمهرة أشعار العرب: 1.

(5) م. ن: 108.

سبب تفضيل قصيدة على أخرى ولم يوازن بين القصائد وهو في هذا يوافق سابقه من أصحاب الاختيارات في طريقه اختياراتهم من حيث الافتقار إلى التعليل.

كما يلاحظ على قصائد الجهمرة أن عدداً غير قليل منها قد وردت عند كل من المفضل (ت164هـ) والأصمعي (ت216هـ) في مختاراتهما من ناحية، ومن ناحية أخرى فأن القرشي (ت170هـ) قد أبدى اهتماماً بالشعراء المشهورين الكثيرين مثل: الفرزدق، وجري، والأخطل، وذو الرمة، والحطيئة، والطرماح وغيرهم، وهو في ذلك يخالف المفضل (ت164هـ) وصاحبه الأصمعي (ت216هـ) مخالفة جوهرية في منهج اختيار القصائد.

ونجد أن القرشي (ت170هـ) " قد قيد نفسه باختيار قصيدة واحدة لكل شاعر من الطبقات السبع، فكان مجموع المختارات تسعاً وأربعين قصيدة لتسعة وأربعين شاعراً، وهو في هذا يختلف عن المفضل الضبي والأصمعي اللذين كانا كثيراً ما يختاران للشاعر الواحد أكثر من اختيار"⁽¹⁾.

ويذكر سبب اقتصاره على قصيدة واحدة لكل شاعر مخالفاً سابقه بقوله " فهذه التسع والاربعون قصيدة عيون أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، ونفس شعر كل رجل منهم"⁽²⁾. ولعل الجملة الأخيرة " تتضمن تفسيراً للاقتصار على اختيار قصيدة واحدة لكل شاعر، فالمراد من هذا أن تكون القصيدة ممثلة لشعر الشاعر كله (ممثلة لنفسه الشعري) والقصيدة التي هذا شأنها هي ما اجتمعت لها كل الشخصيات الفنية التي تميز شاعراً وتكشف عن طاقاته الإبداعية"⁽³⁾. فتقافة ابي زيد القرشي تنزع نزوعاً قديماً، رصدته مقولاته ومواقفه من الشعر والشعراء التي ضمنها مقدمة.

مصادر البحث

- * تاريخ آداب اللغة العربية، جرجي زيدان، تحقيق: شوقي ضيف، دار الهلال، مصر، 1957.
- * جهمرة أشعار العرب، ابو زيد القرشي، تحقيق: علي محمد الجاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1967.
- * حماد الراوية وجهوده في راوية الشعر العربي، د. حاكم الكريطي، مجلة المورد الثقافي، ع3، مجلد 36، 2009.
- * الرؤى المقنعة نحو منهج بنيوي في دراسة الشعر العربي د. كمال ابو ديب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1986.
- * المصادر الادبية واللغوية في التراث العربي، عز الدين إسماعيل، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، د.ت.
- * المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام: د. جواد علي، دار العلم للملايين، بيروت، 1972.
- * منهج التأليف عند العلماء العرب: مصطفى الشكعة، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، ابريل، 1991.
- * مؤلف جهمرة أشعار العرب، د. مصطفى جواد، مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد السابع، 1960.

(1) المصادر الادبية واللغوية في التراث العربي: عز الدين إسماعيل، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، د.ت: 85.

(2) جهمرة اشعار العرب: 107

(3) المصادر الادبية واللغوية في التراث العربي: 85.

ثورة السيپوي الهندية عام 1857م**دراسة تحليلية لعوامل النشوء واسباب الفشل****م.د. صلاح خلف مشاي****جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية****The Indian Sipoy Revolution
The Uprising and the Cause of Failure
Analytic Study****Lect. Dr. Salah Khalaf Mashai****College of Education for Human Sciences****Abstract**

India is considered one of the biggest countries in size and population. India, under the British control, witnessed many revolutions and rebellions. The subject of the study is the revolution of the Sipoy which was the first Indian revolution against the British in 1857.

المقدمة

تعد الهند من اكبر دول العالم من حيث المساحة وعدد السكان فضلا عما تملكه من امكانات مادية وبشرية لذلك كانت هذه البلاد عرضة للسيطرة الاستعمارية لاسيما الاستعمار البريطاني مما جعل تاريخها يمر بالكثير من الثورات والانتفاضات ضد ذلك الاستعمار لذلك جاءت اهمية هذا البحث وذلك من اجل تسليط الضوء على اولى الثورات الهندية وهي ثورة السيپوي عام 1857.

قسم البحث الى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة:

تصدى المبحث الاول لبداية الاستعمار الاوربي والبريطاني للهند في حين ان المبحث الثاني تناول الاسباب المباشرة والغير مباشرة لانتفاضة عام 1857 وكانت احداث تلك الانتفاضة وكيفية اندلاعها عنوانا للمبحث الثالث اما المبحث الرابع فتطرق الى اسباب فشل تلك الانتفاضة.

كانت الاطاريح الجامعية من اهم المصادر المعتمدة في هذا البحث ومن ابرزها نايف محمد حسن الاحبابي، الى ادارة البريطانية في الهند (1858-1905)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1997، وكان للكاتب عادل حسن وعبد الرحمن غنيم، تاريخ الهند الحديث، القاهرة، 1984، دور مهم في اظهار وابرار الكثير من المعلومات الموجودة في ثنايا هذا البحث .

واخيرا ارجو ان يضيف هذا البحث شيئا مفيدا الى المكتبة التاريخية.

المبحث الأول**الغزو الاوربي للهند وبداية السيطرة البريطانية**

كانت الدول الاوربية تنتظر بترقب غلى شبه القارة الهندية، فقد كانت من اغنى بقاع العالم. ففيها تركزت ثروات هائلة من المواد الخام والاحجار الكريمة والمعادن الثمينة والتوابل وغيرها من المواد والحاجات التي تقتقر اليها الدول الاوربية، لذا ما ان بدأ الضعف يدب في أواصر الدولة الاسلامية حتى بدأت الدول الاوربية تتزاحم من اجل الحصول على اكبر شريحة ممكنة من هذا الارث⁽¹⁾.

كان يوم 20 أيار عام 1498م يوماً تاريخياً من ايام الهند، فيه وصل اسطول برتغالي من ثلاث سفن تحمل 160 رجلاً بقيادة الرحالة فاسكودي كاما الذي استكشف رأس الرجاء الصالح، وقد رست السفن في ميناء كلكتا، فاستقبلهم حاكم

1- عادل حسن وعبد الرحمن غنيم، تاريخ الهند الحديث، القاهرة، 1984، ص.14.

الاقليم الذي دهش بمجيء البرتغاليين، فسألهم عن السبب الذي دفعهم إلى المجيء أجاب فاسكودي كاما بإيجاز (المسيحية والبهارات) ولما عاد دي كاما إلى البرتغال كان يحمل معه شحنة كبيرة من البهارات والاحجار الكريمة⁽¹⁾.

عاد البرتغاليون في السنوات اللاحقة وأنشأوا أول مستعمرة لهم في كوتشين إلى جنوب كلكتا، وقد احس سلاطين الممالك في مصر بالخطر فأعدوا اسطولاً سيروه لمقاتلة البرتغاليين، ولكن البرتغاليين انتصروا عليهم في (موقعة ديو) عام 1509، وفي عام 1510 جاء إلى الهند احد رجالات الاستعمار البريطاني وهو الفونسو البوكيرك واخذ ينشئ مراكز حصينة، وكان احدها ميناء هرمز على مدخل الخليج العربي، والآخر على الساحل الغربي في ولاية بيجابور، وقد جعلها البرتغاليون عاصمة لمستعمراتهم في الشرق، ووضع البوكيرك خطة للاختلاط بالهنود ومصاهرتهم واستخدموا في الجيش البرتغالي جنوداً من الهنود، وقد تركوا للهندوس حرية العبادة ولكنهم حرموا عليهم حرق الارامل بعد وفاة ازواجهن إلا انهم غيروا سياسة التسامح هذه مع الهندوس فيما بعد، أما المسلمون فكانوا يعاملونهم معاملة قاسية منذ البداية⁽²⁾.

بدأ الاستعمار الانكليزي في بداية القرن السابع عشر متأخراً عن الاستعمار البرتغالي بنحو مائة عام، ثم بدأ الاستعمار الفرنسي في الهند بعد ذلك بخمسين عام، وكان لكل منهما شركة للتجارة فاخذ ينشأ تنافس شديد بين الانكليز والفرنسيين ادى إلى قيام حروب كثيرة بينهما، وكان كل من الطرفين يدرب فتيان الهند ويسلحهم بأحدث الاسلحة، كما استغل كل منهما الانقسامات التي كانت سائدة بين الولايات الهندية والخلافات الموجودة بين الامراء من اجل تحريض احدهم ضد الآخر وكان كل منهم ياخذ جانب احد الامراء وامداده بالسلاح من اجل مقاتلة الآخر وتكون النتيجة اضعاف الامراء الهنود لبعضهم البعض، والفائدة النهائية تعود على المستعمر من اجل تسهيل عملية احتلاله للبلاد⁽³⁾.

اخذ البرتغاليون وشركة الهند الشرقية الانكليزية والشراكتان الهولندية والفرنسية تتصارع على بسط نفوذها على تلك المنطقة. وكانت قد ابتدأت عملها التجاري في الهند في عهد الحكم الاسلامي للهند. وكان الابطرة المغول ابان قوة حكمهم لا ينظرون اليهم إلا نظرتهم إلى تاجر يريد الكسب المادي، لكن ما ان بدأ الضعف يدب في اوصال الدولة حتى بدأت هذه الشركات دوراً جديداً هو بسط النفوذ على البلاد واخذت تتصارع فيما بينها حتى استطاعت شركة الهند الشرقية الانكليزية ان تحظى بالمقام الاول وتقضي على النفوذ البرتغالي والهولندي والفرنسي ويخلو لها الجو لنفعل ما تريد وكانت هذه الشركة قد تأسست عندما قام فئة مغامرة من تجار لندن في 22/ ايلول/ 1599 بتأسيس هذه الشركة تحت اسم (اتحاد التجار المغامرين للتجارة مع الشرق) وفي 31/ كانون الاول/ 1600م أصدرت الملكة الزابيث (1588-1603م) مرسوماً ملكياً يمنح الشركة حرية التجارة في الهند والمناطق المجاورة لها مدة 15 عاما تخضع بعدها لقرار التاج. وقد كرست الشركة جهودها في البحث عن الثروة في الشرق وحاولت تجنب الالتزامات السياسية، وركزت جهودها على تجارة الاستيراد والتصدير، وحاولت الدخول في علاقات صداقة مع الحكام المحليين مما سهل على البريطانيين غزو اسواق الهند فضلاً عن خلو جالياتهم أول الامر من المبشرين وحرصهم على تجنب التدخل في شؤون الناس وتظاهروا بالموودة لهم⁽⁴⁾.

أسست الشركة اول مركز تجاري لها في (سورات) بالقرب من بمباي عام 1612، ثم بدأت تنشأ فروع في داخل البلاد، وفي عام 1640 أنشأت الشركة قلعة (القديس جورج) بالقرب من مدينة مدراس، وعلى الرغم من قوة الامبراطورية المغولية وقتذاك إلا انهم كانوا ينظرون إلى الانكليز نظرتهم إلى تاجر لا يُخشى بأسه⁽⁵⁾.

شجع نجاح شركة التجار الانكليز إلى انشاء شركة ثانية. ونتيجة تنافس الشركتين رأت الحكومة دمجهما في شركة واحدة عام 1661 في عهد الملك شارك الثاني، والذي خول الشركة الجديدة اصدار النقد، ويظهر هذه الشركة بدأت مرحلة جديدة من النشاط الانكليزي يرمي على ابعد من التجارة، إذ اخذت تعد العدة للاستيلاء على الهند، وبدأت بعمليات السلب

2- المصدر نفسه.

1- عبد الرزاق مطلق الفهد، دراسات في حركات التحرر في العالم الثالث، بغداد، 1985، ص225

2- اسماعيل ياغي، تاريخ شرق اسيا الحديث، الرياض، 1994، ص57-58

3- ك. م. بانينكار، اسيا والسيطرة الغربية، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، القاهرة، 1962، ص151

4- المصدر نفسه

والنهب لجيرانها واعدت لها جيشاً لذلك. ولكن بعد مدة وجدوا انفسهم لا يزالون أضعف من ان يستطيعوا الاستيلاء على الهند، ولا سيما ان السلطة في الهند ما تزال قوية فتركوا هذه الفكرة بعد ان تكبدوا خسائر اقتصادية وعسكرية كبيرة ولكنهم وجدوا انفسهم امام منافسة فرنسية في بعض مناطق الهند. فكان عليهم القضاء على هذه المنافسة، اذ ان الفرنسيين قد كونوا لهم مراكز تجارية في الهند وبدعوا التدخل في شؤون البلاد الداخلية عن طريق استغلال الخلافات بين الامراء الهنود ونصرة أحدهم على الآخر للحصول على المغنم، فبدء الانكليز العمل للتخلص من هذه المنافسة. حتى جاءت حرب السنوات السبع في عام 1756م في أوربا فارسل الانكليز اسطولاً كبيراً إلى الهند وحاصر الحاميات الفرنسية في مدراس وبوند يشيري. والتي اضطرت إلى الاستسلام وهكذا تخلص الانكليز من المنافسة الفرنسية⁽¹⁾.

ابتدأ الانكليز العمل من اجل تنفيذ مخططهم في الاستيلاء على البلاد فكانت البداية من البنغال والتي كانوا قد اتخذوها ممراً إلى داخل الهند، فأخذت الشركة تضغط على والي البنغال عن طريق التدخل في شؤون بلاده الداخلية. مما اعده والي البنغال الامير (سراج الدولة) اساءة البه فوجد انه لا بد من استخدام القوة لإيقاف تدخلهم ذلك، فقام بالهجوم على حصونهم ليقضي عليهم وذلك عام 1757م، ولكن الخلافات الداخلية بين سراج الدولة ورجالاته والتي استغلها الانكليز ادت إلى فشل سراج الدولة والقبض عليه وقتله وبذلك تخلص الانكليز من اكبر عقبة كانت تقف امامهم في البنغال فتولت الشركة الاشراف على الادارة المالية للبنغال⁽²⁾. وبذلك ضمن الانكليز سيطرة فعلية على اقاليم الهند. وصارت شركة الهند الشرقية الانكليزية يتلك الشركة التي تأسست قبا مائة وخمسون عاماً تقريباً لمنظمة تجارية، سلطة سياسية وعسكرية تضاهي قوتها أعظم الامبراطوريات واوسعها وصار مدراءها اباطرة غير متوجين لأقاليم شاسعة تفوق مساحتها وسكانها ثلثي الاقطار الاوربية من ضمنها الجزر البريطانية. ولم تعد الشركة التجارية الانكليزية كما كانت بل اصبحت دولة تعقد المعاهدات وتعلن الحروب وتسن القوانين وتضرب النقد، واصبح مدير الشركة حاكماً اعلى له مجلس ادارة وتحت امرته جيوش⁽³⁾.

هكذا بدأ الانكليز الاستيلاء على الهند وشن حرباً لا هوادة فيها ضد المسلمين (حكام البلاد) استطاعوا فيها القضاء على امبراطورية المغول التي حكمت الهند زمناً طويلاً واقامت حضارة ما تزال آثارها قائمة الى اليوم، ولم تكن شدة مراس المسلمين لتردع الانكليز عن عسفهم وما كان عسف الانكليز ليمنع المسلمين من الدفاع عن كيانهم⁽⁴⁾. عندما جاء الانكليز الى الهند وجدوا المسلمين يحكمون ذلك البلد. فكان العداء شديداً بين المستعمر الاجنبي وصاحب النفوذ من اهل البلاد، وما ان قويت شوكة البريطانيين بتقادم الزمن حتى ضعفت مكانة المسلمين ضعفاً كبيراً لا بسبب السياسة البريطانية بل لان المسلمين ابتعدوا عن الادارة واحجموا عن الثقافة الغربية فكان تأخرهم كبير في هاتين الناحيتين⁽⁵⁾.

المبحث الثاني

أسباب ثورة السيوي الهندية 1857م

1- الأسباب غير المباشرة

الأسباب الاقتصادية:

أدت السيطرة البريطانية على الهند الى تدهور أحوال الطبقة الفلاحية، إذ كان وضع الفلاح في المناطق الغربية والجنوبية من الهند يختلف عن وضعه في المناطق الشمالية، فلم يتكيف الأخير مع السياسة البريطانية لذا نمت روح الثورة

5- اسماعيل ياغي، المصدر السابق، ص59

1- اسماعيل ياغي، المصدر السابق، ص59

2- عادل حسن وعبد الرحمن غنيم، المصدر السابق، ص 24

3- عبد المنعم النمر، تاريخ الاسلام في الهند، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1985، ص444

4- المصدر نفسه، ص445

هناك بين الفلاحين والزعماء الاقطاعيين واتباعهم على حد سواء، كما استاءت الطبقة الارستقراطية في الهند هي الأخرى من التصرفات المهيمنة التي مارسها البريطانيون وتجاهلهم للتقاليد الهندية، وأدت سياسة ضم الأراضي التي طبقها اللورد دلهاوزي الى فقدان الاقطاعيين نفوذهم ولاسيما بعد تطبيق مبدأ الغاء السيادة الاسمية والألقاب لعدد كبير من الاقطاعيين واخراجهم من أراضيهم⁽¹⁾.

من المسائل التي أدت الى إثارة حكام الولايات الهندية تطبيق دلهاوزي مبدأ سوء الحكم على أراضي حيدر آباد عام(1853) وبتحذير تنبؤي للعقيد(سليمان) كتب في العام نفسه بأن((الولايات المحلية هي الأساس وأنا انظر اليها على أنها الأساس الحازر وعندما يتم اكتساحها فإننا سوف نترك تحت رحمة جيشنا المحلي الذي يمكن أن لا يكون دائماً تحت سيطرتنا بصورة كافية))⁽²⁾، كما كانت الصناعة الهندية الناشئة عرضة للعراقيل ولم يكن اقتصاد الهند معتمداً على الصناعات الهندية ذات الطابع الريفي والمنزلي، إذ انقرضت هذه الصناعات لغزو السلع البريطانية المتطورة للأسواق الهندية، فاتجه سكان الهند الى الزراعة لاسيما بعد تزايد الطلب على المحاصيل الزراعية لسد الحاجة المحلية⁽³⁾، لذا اعتمد اقتصاد الهند على الزراعة، التي عانت هي الأخرى من التدخل، لتطبيق قانون التسوية الدائمة، الذي زاد من تدهور حال الفلاح والإقطاعي على حد سواء، وقد وصف الكاتب براساد Prasad حال سكان الهند قبل الثورة قائلاً: ((أصبحت الهند بكرة حلوب تغذي بريطانيا في حين تم دفع أبنائها بالتدريج الى الموت جوعاً))⁽⁴⁾.

لم يقتصر تأثير سياسة بريطانيا الاقتصادية على طبقات معينة بل شملت مختلف الطبقات في المجتمع الهندي، فقد حرمت الأمراء المخلوعين من رواتبهم مثلما حصل مع نانا صاحب، وأدى ضم مملكتي ساتار وجهانسي وولاية ناكبور للممتلكات البريطانية الى تدمير العوائل الحاكمة فيها، ووصف الكاتب جون كي John Kaye (1814-1876م) الطريقة الوحشية التي تم فيها ضم ناكبور قائلاً ((إن جميع الماشية الحية منها والميتة قد تمت مصادرتها، وإن الحيوانات التي تستخدمها العائلة والحاشية الملكية مثل الفيلة، الخيول، والثيران، قد تم بيعها بسعر اللحم المتعفن للتخلص منها، وتم رفع أثاث ومجوهرات العائلة الملكية، باستثناء بعض الممتلكات التي ارسلت الى سوق كلكتا، ولقد سمعت بأن هذا الاستيلاء وهذه المبيعات قد خلقت أسوأ انطباع ليس فقط في بيرار ولكن كذلك في المقاطعات المجاورة وهو أسوأ من انطباع الاستيلاء على المملكة نفسها))⁽⁵⁾، وفي ذلك اثر ضم الولايات الهندية الى السيطرة البريطانية على اقتصاد الهند، إذ أدى الضم الى حرمان الكثير من الرجال الحرفيين من فرصة ممارسة حرفهم، ولاسيما بعض الصناعات مثل صناعة الأواني المزخرفة والنسيج التي لم تعد تجد لها سوقاً بعد أن حلت محلها السلع الاوربية المنتجة على نحو واسع، وقد وصف فيروز شاه Feroz Shah آثار ذلك قائلاً ((أدى إدخال السلع البريطانية الى الهند، الى جعل النساجين والنجارين والحدادين عاطلين عن العمل، بعد أن سيطر البريطانيون على حرفهم))⁽⁶⁾.

وكان من الطبيعي أن تؤدي الأوضاع الاقتصادية السيئة والإجراءات البريطانية التي لامست حياة الشعب الهندي، الى تزايد النقمة الشعبية ضد الوجود البريطاني في الهند، ساهمت فيما بعد الى اندلاع الثورة الهندية.

الأسباب الدينية والاجتماعية

كان لصدور قانون انعدام الأهلية الدينية لعام (1856م) الأثر السيئ على الهنود؛ لأنه منح شرعية الزواج للأرامل الهندوسيات، بل ومنح حق الحماية للهندوس والمسلمين المتحولين الى المسيحية باستثراء ممتلكات أجدادهم، فعد الهندوس واعتقد المسلمون إن ذلك القانون ضربة لمعتقداتهم الدينية لأنه كان مهيناً للهندوسي بصورة خاصة، فبموجبه أصبح من حق المرتد الحصول على إرث الأجداد دون تنفيذ الالتزامات الدينية لأجداده المتوفين، أما المسلم فإن القانون

5- عادل حسن وعبد الرحمن غنيم، المصدر السابق، 35

1- محمد حلمي عبد الوهاب، تيارات الإصلاح والتجديد في شبه القارة الهندية خلال القرنين (19-20)، القاهرة، د.ت، ص43.

2- المصدر نفسه، ص44.

3- المصدر نفسه.

4- علي عبد الله احمد فارس، شركة الهند الشرقية البريطانية ودورها في تاريخ الخليج العربي 1600-1858، القاهرة، (د.ت)، ص63.

5- عادل حسن وعبد الرحمن غنيم، المصدر السابق، ص63

كان حافظاً للردة لأن مجتمعه غير محصن ضد خطر الحملات التبشيرية، وقد صرح روس مانكلز Ross Mangles (1803-1863) رئيس مجلس مدراء شركة الهند الشرقية قائلاً ((إن العناية الإلهية قد منحت إمبراطورية هندستان الى بريطانيا لأجل أن ترفرف راية المسيح منتصرة على أرض الهند بأسرها وأن الجميع يجب أن يبذل جهوده الكاملة بحيث لا يكون هناك أي تساهل أو ضعف على أي أساس في مواصلة العمل العظيم في هذه البلاد بهدف جعل جميع الهنود مسيحيين))⁽¹⁾.

وبهذا الصدد عد سكان الهند إدخال سكك الحديد والاسلاك البرقية اعتداء على ديانتهم ولاسيما بعدما أعلنت البعثة التبشيرية في كلكتا بأن أقاليم الهند المختلفة أصبحت مرتبطة ببعضها بوسائل المواصلات الحديدية والبرقية، وبالتالي حان الوقت الذي يرتبط فيه أهل الهند بدين وأحد وكانوا يقصدون الدين المسيحي، لذا عملوا على تنصير الهنود، وقد امتد نشاط البعثات التبشيرية الى المدارس والمستشفيات والسجون والأسواق، فضلاً عن ذلك انتشرت أخبار في الهند بأن الحاكم العام اللورد كاننك أرسل بهدف تحويلهم الى المسيحية، وإن أرامل الجنود المقتولين في حرب القرم نقلن بحراً الى الهند ليتزوجن من ملاك الأراضي رغماً عنهن لتعود أراضيهم في النهاية الى المسيحيين⁽²⁾.

عد الهنودوس السياسة البريطانية مساساً حقيقياً بعباداتهم وتقاليدهم، فقد جعلت البراهمي والسودار يخضعان لنفس القوانين، أما المسلمون فقد كانوا الأكثر سخطاً لأن مكانتهم الاجتماعية قد تدهنت وأصبحوا متخلفين مقارنة بأصحاب الأديان الأخرى، وعلى نحو عام يمكن القول إن عدم قبول الهنود في الفروع التشريعية والإدارية في الحكومة أدى الى إخفاق البريطانيين في فهم وحل مشاكل الهنود، وقد أدت السياسة البريطانية في الهند الى ظهور عدد من الزعماء الهنود يدعون الى مواجهة البريطانيين أشهرهم مولوي فيزاباد الذي حث سكان الولايات الشمالية الغربية على الثورة⁽³⁾.

قاد قانون ضم الأراضي الى السيطرة على الكثير من عقارات الإقطاعيين في ولاية أوده الذين شكلوا طبقة أرستقراطية قوية، الأمر الذي حول أودة الى مركز للاستياء والمؤامرات ضد البريطانيين، كما شعر الماراثيون بالإهانة بسبب ضم مملكتي ساتار وجهانسي وولاية ناكبور، وما زاد الاستياء من البريطانيين اقتراح نقل الإمبراطور المغولي وبلاطه الى منطقة كوتب Kutb التي تقع على بعد بضعة أميال عن العاصمة، وفي هذا السياق كتب نابيه يصف وضع الإمبراطور ((ملك دلهي داخل القصر كان مجرد تمثال أو صورة، إلا أنه يشكل نقطة تجمع معنوي تتجمع حولها أحلام الأمراء المستائين الذين يتغذون على التنبؤات، ومثل هذه التنبؤات والتقاليد حول دلهي غالباً ما تتحقق))⁽⁴⁾، ومن الأمور التي أدت الى تدهور الوضع الاجتماعي، إضعاف الطبقات القديمة، ودعم الطبقات الجديدة المتمثلة بالطبقة الرأسمالية، التي ارتبطت مصالحها السياسية والاقتصادية بالمصالح البريطانية في الهند فضلاً عن ذلك جعل اللغة الإنكليزية اللغة الرسمية في المؤسسات الحكومية⁽⁵⁾.

ويتضح مما تقدم مستوى التدهور الحاصل في المجال الاقتصادي والاجتماعي والديني، مما شكل منخاً مناسباً لقيام الثورة، ولكن لا بد من التنويه هنا ان معالم تلك "الثورة" لم تكن مكتملة في ظل مجتمع تسوده الطبقة والتناحر الطبقي والديني، لذا يمكن وصفها بالثورة في مراحلها الجنينية، وان كانت قد اكدت كرهها للاحتلال والمحتلين، وتفتحت الابواب نسبياً فيما بعد امام ابناء الهند لتولي المناصب المهمة في الحكومة.

مما دفع الحكومة البريطانية الى أن تتخذ بعض الإجراءات للحفاظ على وضعها في الهند، فأصدرت قانون رقم (33) لعام 1857 المعروف بـ (قانون الطوارئ) الذي يتعلق بالأجانب، وقد ورد في مقدمة القانون من الأمور الطارئة إبلاغ ممثلي الحكومات المختلفة في الأراضي البريطانية في الهند منع رعايا الدول الأجنبية من الإقامة أو المرور والسفر الى

6- علي عبد الله احمد فارس، شركة الهند الشرقية البريطانية ودورها في تاريخ الخليج العربي 1600-1858، القاهرة، (د.ت)، ص63.

1- المصدر نفسه، ص73

2- عمر الاسكندري، تاريخ أوربا في القرن التاسع عشر، القاهرة، (د.ت)، ص ص 319-320.

3- المصدر نفسه.

4- ك. م. بانيكار، المصدر السابق، ص158

الهند دون الحصول على موافقة الحكومة البريطانية في الهند؛ لذا تم إصدار تشريع يقدم بموجبه كل شخص أجنبي عند وصوله الى الهند تقريراً يوضح فيه بياناته للحكومة البريطانية في الهند، واستناداً عليه يتم منحهم إجازات وفقاً لشروط محددة، ويستثنى اصحاب السفن والعاملون عليها من هذه الإجراءات، إذ يقدم صاحب السفينة قائمه تضم اسماء اولئك⁽¹⁾.

2- الاسباب المباشرة

قبل البدء في السبب المباشر للثورة لا بد من معرفة الفرق التي يتكون منها الجيش البريطاني في الهند المعروف بـ السيوي، تألف من ثلاثة جيوش عسكرية هي جيش البنغال وجيش مدراس وجيش بومباي، وبلغ مجموع عدد السيوي 311038 جندياً، بينما بلغ عدد القوات البريطانية 39500، ويبدو إن الأعداد الصغيرة للأوربيين يعود الى انسحاب الكثير منهم واشتركهم في حرب القرم و بلاد فارس، وأن هؤلاء الأوربيين كانوا في البنجاب والبنغال⁽²⁾، أما في كلكتا فلم تكن هناك أية كتائب أوربية، ما عدا كتيبة واحدة متمركزة في دينابور في بيهار، إذ كان معظم الجنود في هذه المنطقة من طبقة البراهمه، وما يقارب الثلث جاؤوا من أوده، وشكلوا مجموعة متجانسة متماسكة في داخل الجيش، وبمرور الوقت تخلى أفضل الضباط البريطانيين عن كتائبهم لإشغال مناصب مدنية أكثر فائدة لهم، الأمر الذي أدى الى اعتماد الحكومة البريطانية على السيوي في حروبها، ولاسيما خارج الهند، الامر الذي تنافى مع عقائدهم التي تعد كل من يغادر موطنه خارج عن طبقته منبوذاً⁽³⁾.

أدى إصدار قانون التجنيد الإلزامي عبر البحار لعام (1856)، الى إستياء شديد في جيش البنغال لأن هذا الاجراء يعرضهم لفقدان ((طبقتهم ودينهم))، وكان الرابط الوحيد بين السيوي والحكومة ((الراتب الذي يحصلون عليه))⁽⁴⁾، وتميز جيش البنغال عن جيشي مدراس وبومباي بمنح الترقيات على أساس الأقدمية فقط ولم يكن هناك سن تقاعدي، وفي عام (1857) اقتنع السيوي بأن البريطانيين مصممون على سلب مكانتهم الاجتماعية وتحويلهم بالقوة الى الديانة المسيحية، فقد كان العميد فرانسيس ويلر Brigadier General Francis Wheler (1801-1878) في باراكبور Barrackpore غرب البنغال يعظ وبصورة علنية بتعاليم المسيح لكل طبقات الجيش الهندي ولم يحاول اخفاء حماسه في تحويلهم الى المسيحية⁽⁵⁾.

في غضون ذلك تم طرد الكثير من السيوي بسبب رفضهم تنفيذ الأمر بحلق ذقونهم وشعر رأسهم، وبعد العديد من التجاوزات غير المباشرة على مكانة السيوي الاجتماعية جاءت في كانون الثاني من عام (1857) التصريحات بخصوص الطلقات المدهونة التي تستخدم في البنادق الجديدة التي تم جلبها الى الهند، فقد أشيع بأنها خليط من دهن البقر (الحيوان المقدس لدى الهندوس) ودهن الخنزير (المحرم لدى المسلمين). إذ كان على من يستخدمها قضمها بفمه قبل وضعها في البندقية⁽⁶⁾.

رفض جيش البنغال الانصياع الى لأوامر التي تشترط عليهم استعمال هذا النوع من الذخيرة، ومما دفع القادة العسكريين البريطانيين الى سوق هؤلاء الى محاكم عسكرية بتهمة عدم الانضباط العسكري، تصل أحكامها الى الإعدام لقادة العصيان، وأدت تلك الإجراءات بالتالي الى تصاعد روح التحدي وعصيان الجنود لأوامر قادتهم البريطانيين، وقد وصل الأمر الى قيام أحد الجنود الهنود في السرية الخامسة من الكتيبة (34) في فرقة المشاة المحلية في البنغال المدعو مانكال باندي Mangal Pandey (1827-1857) بإطلاق النار على ضابط بريطاني في 29 آذار 1857، كما تم اشعال الحرائق في باراكبور، وكانت تلك التطورات الفتيل الذي أشعل نار الثورة في عموم الهند⁽⁷⁾.

5- المصدر نفسه.

1- نايف محمد حسن الاحبابي، الثورة الهندية الكبرى 1857-1858، مجلة دراسات في التاريخ والآثار، العددان 12-13، السنة الحادية والعشرون، 2002، ص 99.

2- احمد محمود الساداتي، تاريخ المسلمين في شبه القارة الهندية وحضارتهم (الدولة المغولية)، القاهرة، ج 2، (د.ت)، ص 293.

3- نايف محمد حسن الاحبابي، المصدر السابق، 100.

4- احمد محمود الساداتي، المصدر السابق، ص 299.

5- نايف محمد حسن الاحبابي، المصدر السابق، 100.

6- الفيلد كارفر مارشال، تراث عريق عبر سبع عصور للجيش البريطاني، ترجمة عبد الجبار محمود شكري، بغداد، (د.ت)، ص 103.

المبحث الثالث

اندلاع ثورة السيوي الهندية 1857 وعوامل فشلها

1- اندلاع الثورة

توسعت أعمال العنف الثورية بشكل سريع في مناطق مختلفة من الهند، ففي 10 أيار 1857 تمرد الجيش الهندي في ميروت شمال غرب دلهي وتحول الى ثورة انتشرت بسرعة متخذة هوية الثورة الشعبية لأجل استقلال الهند، ولاسيما بعد صدور الحكم بالسجن لمدة عشر سنوات على 58 جندياً من الكتيبة المحلية لمحطة ميروت، بسبب رفضهم استخدام الطلقات المدهونة، وثار زملاؤهم وقاموا بقتل الضباط البريطانيين وحرقت المحطة العسكرية البريطانية، وحرروا السجناء، وفي اليوم الثاني توجهوا بمسيرة مسلحة نحو دلهي يهتفون بعبارات ((تمضي قدماً الى دلهي))⁽¹⁾.

لم يبذل أي جهد لمنع الثوار من الوصول الى دلهي سوى قيام بعض الجنود البريطانيين بنسف مخزن للبارود ليحرم السيوي من الاستيلاء عليه، وقيام عامل التلغراف من إرسال برقية الى البنجاب، فضلاً عن عدم وجود قوات بريطانية في دلهي، بل كانت تحت حماية ثلاث فرق من السيوي الذين انضموا الى الثوار، وفتكوا بالسكان البريطانيين والهنود الذين اعتنقوا الديانة المسيحية بطريقة بشعة، ومن تبقى منهم هرب والبعض الآخر تحصنوا بالقرب من المدينة، وبوصول الثوار الى دلهي أعلنوا بهادر شاه امبراطوراً للهند وقائداً لهم؛ وقد تفاجأ الأخير باندلاع الثورة كما تفاجأ البريطانيون، لكنه تولى القيادة بشيء من التردد، إلا أن مكانته كإمبراطور للهند أعطى للثورة سلطة رسمية وعزز خطابها⁽²⁾.

انتشرت الثورة بعد سقوط دلهي في شمال الهند لتشمل كاونبور ولكناو عاصمة أودة والمناطق الزراعية في أودة، ما أدى الى هروب الموظفين المدنيين بسبب غياب القوات البريطانية الداعمة لهم، ودخلت البلاد في حال فوضى، قاتل الهندوس جنباً الى جنب مع المسلمين، بينما كانت البنجاب والبنغال مخلصتين للبريطانيين على الرغم من تعاطف البنجابيين قليلاً مع السيوي الذين إجتاحوهم مؤخراً، إلا أنهم لم يمتلكوا أية عاطفة تجاه الإمبراطور، فقد استطاع البنجابيون بجهود السير جون لورنس من نزع سلاح كتائب الجنود السيوي، وتنظيم جيش صغير من الجنود الأوربيين وأصبحت البنجاب والبنغال قاعدة لانطلاق القوات البريطانية، وتمكن لورنس من الحفاظ على علاقته الجيدة بالأفغان، إذ أدرك رئيس الوزراء البريطاني بالمرستون بأن المحافظة على الإمبراطورية الهندية قد يتطلب استخدام القوة العسكرية فأكد قائلاً ((ليس بوسع أي فرد أن يتظاهر بالقول إننا قد لا نضطر للدفاع عن الهند في الهند))⁽³⁾.

2- أسباب فشل ثورة السيوي الهندية 1857.

اتسمت الثورة الهندية في مراحلها الأولى بسرية التنظيم، لكن اندلاعها قبل نضوجها أدى الى عرقلة خطط قادتها، وفي الوقت نفسه ورثت الثورة مظاهر الضعف في النظام القديم، الذي حاول يائساً اخراج البريطانيين من البلاد، وعلى الرغم من تمتع الزعماء القطاعيين بتعاطف السكان، إلا أنهم اتسموا بعدم القدرة والافتقار الى التنظيم والتنسيق، إذ وقف الكثير منهم متفرجاً لمعرفة الطرف المنتصر⁽⁴⁾.

من أهم أسباب فشل الثورة، نجاح البريطانيين في إضعاف أواصر الوحدة الوطنية، وغياب القيادة الوطنية الموحدة، ومما يثير الدهشة أن القوات البريطانية نجحت في الحصول على دعم القوات السيخية، التي تعد من ألد خصوم المحتلين، وكذلك حصولها على دعم ومساعدة الكوركا، ما أدى الى إضعاف الرابطة الوطنية بين أبناء الشعب الهندي، فضلاً عن غياب التخطيط بين قادة الثورة، وضعف وسائل الاتصال بين بعضهم البعض في سنوات اندلاع الثورة⁽⁵⁾.

1- عادل حسن وعبد الرحمن غنيم، المصدر السابق، ص84

2- المصدر نفسه

3- نايف محمد حسن الاحبابي، الإدارة البريطانية في الهند (1858 - 1905)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1997، ص 54-55

4- حيدر صبري الخيقاني، الملكة فكتوريا وأثرها في السياسة البريطانية (1837-1901)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2009، ص173.

5- المصدر نفسه

وقد كان من أسباب عدم نجاح الثورة غياب القيادة الموحدة، فلم تكن هناك شخصية قيادية كارزمية Charismatic Leadership -مصطلح يوناني يعني تمتع الشخص بالتأثير على الآخرين والجاذبية والإقناع وبذلك يكون منقذ للشعب- بين زعماء الثورة تستطيع تنظيم وقيادة الثوار ولملمة شملهم وكسب إعجابهم لأجل تحقيق مصالح موحدة، وأن كثيراً من رموز الثورة كانوا قد قدموا مصالحهم الشخصية على حساب المصلحة الوطنية، كما تصفوا بالأنانية وعدم القدرة على التخطيط وفقدان الشجاعة الكافية لخوض المعارك على نطاق واسع⁽¹⁾ ومنهم بهادر شاه فعلى على الرغم من شعبيته الكبيرة لم يكن له دور فعال في الثورة، إذ كان مجرد شخصية مشهورة ولم يكن قائداً لعملياته، وفي الجانب الآخر فإن القادة البريطانيين مثل جون لورنس و اوترام و هافيلوك كانوا منظمين ومخططين مقتدرين، إذ كان لسياسة جون لورنس في الحفاظ على البنجاب ونظريته الثاقبة الأثر في النجاحات التي حققها البريطانيون في الهند، إذ أمتاز بالنظرة الثاقبة⁽²⁾

كانت القوات العسكرية المحلية سيئة التدريب والمعدات وتنقصها الإمكانيات القتالية لمواجهة حرب شديدة، وإن ((كادر الضباط الهنود لم يتلق إلا ما يسمى في الجيش التدريب الأساسي واستعمال السلاح وأن أولئك الضباط كانوا جاهلين في التكتيك والاستراتيجية))⁽³⁾، وافتر الثوار لفهم ستراتيكية الحرب، فمع أن دلهي مثلت النقطة الأساسية والمهمة في الثورة وإن سقوطها يعني كسر العمود الفقري للثوار، إلا أن الثوار لم يحاولوا انقاذها عندما تمت محاصرتها من القوات البريطانية، ولم يبادر نانا صاحب بإرسال قوات من لكانا لإنقاذ العاصمة، إذ ربما كان يخشى من أن يفقد نجاح الثوار في دلهي إلى بهادر شاه، ولاسيما أن نانا صاحب لم يكن مستعداً للتعامل معه⁽⁴⁾.

ومن الأسباب التي أدت إلى فشل الثورة عدم اشتراك جميع أجزاء الهند فيها واقتصرها على الأجزاء الشمالية، فلم تشترك الأجزاء الغربية والشرقية والجنوبية فيها، وبقيت السند والنيبال مخلصتين للبريطانيين، وإن دوست محمد في أفغانستان قدم مساعدة للبريطانيين، في حين لم يحصل الثوار على دعم شعبي من الأجزاء الشمالية-الغربية من الهند التي تشكل الآن باكستان، كما لم يحصل الثوار على دعم من سكان البنجاب وراجبوتانا؛ لأنهم كانوا يفضلون الإدارة البريطانية المنضبطة على الإدارة الفوضوية للأمرء الهنود، فقد وضع السير جون سترابي⁽⁵⁾ Sir John Strache (1823-1907) ذلك عندما كتب ((نقل عدد من القرى التي كانت ولفترة طويلة ضمن الإدارة البريطانية إلى إمارة من الإمارات المحلية التي كان يسودها الانضباط، ولكن رغم ذلك سوف لا أنسى الاحتجاجات الصاخبة والشاملة التي أظهرها الناس ضد الظلم والقسوة التي تعرضوا لها من الأمرء الهنود))⁽⁵⁾، وساندت الطبقة المتوسطة التي نشأت في ظل الحكم البريطاني القوات البريطانية للحفاظ على مصالحها⁽⁶⁾.

ومن الأمور التي كانت لصالح البريطانيين انتهاء حرب القرم لصالحهم، قبل اندلاع الثورة الهندية، ما سهل عليهم مقاومة الثورة وإخمادها، والتخلص من الدعم الروسي للثوار، إذ كان الثوار معزولين دولياً وإن الأمل الوحيد الذي كان يراودهم هو تحقيق الانتصار قبل وصول الامدادات من بريطانيا⁽⁷⁾.

كما أدى تطور جهاز الاستخبارات البريطانية دوراً مهماً في اتخاذ الإجراءات اللازمة ضد الثوار، فقبل الهجوم على لكانا وصلت معلومات توزيع القوات المحلية في لكانا، إلى العقيد كولن كامبل الذي اقترب بقواته من لكانا، وقد سرع ورود هذه المعلومات بتقديم القوات البريطانية للاستيلاء على لكانا، فانتهت الثورة بانتصار عسكري بريطاني ولم تنته بأية اتفاقية أو شروط للتسوية، إذ لم تكن هناك أي جهة يمكن التفاوض معها⁽⁸⁾.

6- نايف محمد حسن الاحبابي، الإدارة البريطانية في الهند (1858 - 1905)، المصدر السابق 60

1- عبد العزيز عبد الغني ابراهيم، حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي "دراسة وثائقية"، الرياض، 1981، ص78.

2- المصدر نفسه، 80.

3- المصدر نفسه، 80.

4- عبد الفتاح ابراهيم، على طريق الهند، ط5، بغداد، 2004، ص44.

5- المصدر نفسه.

6- المصدر نفسه.

7- جواهر لال نهرو، لمحات من تاريخ العالم، ترجمة لجنة من الاساتذة الجامعيين، منشورات المكتبة التجارية للطباعة والتوزيع والنشر، 1957، ص212.

الخاتمة

- من خلال البحث في انتفاضة عام 1857 توصلنا الى هذه الاستنتاجات:
- 1- ان الشعب الهندي قد قاوم الاستعمار البريطاني منذ البداية ولم يكن يوما خائعا له.
 - 2- حدثت هذه الانتفاضة نتيجة للقوانين والتصرفات الجائرة لاستعمار البريطاني.
 - 3- كان الفرق الكبير بين ما يمتلكه الجيش البريطاني من اسلحة ومعدات مقارنة بالوسائل اليدوية والبدائية للشعب الهندي من ابرز الاسباب الكبيرة لفشل الانتفاضة.
 - 4- على الرغم من فشل الانتفاضة الا انها كانت نبراسا ليس للحركة الوطنية في الهند فقط وانما لحركات التحرر في للعالم الثالث اجمع.
 - 5- كانت من اهم النتائج السلبية لهذه الانتفاضة انها ادت ربط ادارة الهند بالتاج البريطاني مباشرة وانهاء ادارة شركة الهند الشرقية لتلك البلاد.

أثر المنهج الإثرائى في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية

م.م. عقيل رشيد عبد الشهيد الأسدي م.م. قصي شهاب أحمد الخفاجي

كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة مديرية تربية النجف الأشرف

The Effect of the Supporting Sources in the Achievement of the Students of The Institution of Teacher's Training in Arabic Grammar

Ass. Lect. Kussay Shihab Ahmad Ass. Lect. Akeel Rasheed Abdul Shahee

Najaf Directorate of Education College of Basic Education/University of Kufa

Abstract

This research aims at assessing the effect of the supporting sources in the achievement of the students of The Institution of Teacher's Training in Arabic grammar. To achieve the aim of the research an experimental study has been executed. Group A has been the experimental group and group B has been the controlling group (30) students each. The material is the book of the second year of The Institution of Teacher's Training in Arabic Grammar which has 48 behavioral goals. A plan of the subjects that have been thought in the experiment is approved by group of experts.

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرّف أثر المنهج الإثرائى في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية، ولتحقيق هدف الدراسة، اختار الباحثان عشوائياً معهد إعداد المعلمين في النجف الأشرف، وبالطريقة نفسها اختار الباحثان شعبة (أ)، لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (30) طالباً، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (30) طالباً. كوفيء بين طلاب المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للأبوين). وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني معهد إعداد المعلمين، صاغ الباحثان الأهداف السلوكية للموضوعات، فكانت (48) هدفاً سلوكياً، وأعد الباحثان خطة أنموذجية للموضوعات النحوية المقرر تدريسها في التجربة، وعرضت هذه الإجراءات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صدقها وملاءمتها.

ولغرض تطبيق التجربة، درس أحد الباحثين بنفسه مجموعتي البحث خلال مدة التجربة، وبعد انتهاء التجربة، طبق الباحثان اختبار التحصيل على طلاب المجموعتين.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي T-Test، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان برون، ومربع كاي (كا²)، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل التمييز، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحث إلى:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام المنهج الإثرائى على طلاب المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بما يأتي: ضرورة اهتمام المدرسين بالمنهج الإثرائى وعده كمكمل للمنهج القائم وليس كونه ساعات إضافية. واقترح الباحثان إجراء دراسة في مراحل دراسية أخرى.

جمالية توظيف عنصري الشمس والنيل في الفن المصري القديم

م.م. صبا علي حسن

مديرية تربية بابل

The Beauty of using the Sun and the Nile

In Ancient Egyptian Art

Asst. Lect. Saba Ali Hassan

Babylon Directorate of Education

Abstract

The present research presents a study of the art of the ancient Egyptians and the use of the sun and the Nile in most of the ancient Egyptian Art as they motivate the ancient Egyptian Artist. These elements should be traced in ancient Egyptian art.

ملخص البحث:

يهتم البحث الحالي بأنه يقدم دراسة للناتج الفني في حضارة مصر القديمة من خلال الاهتمام بآليات تشكيل الفكر وكيفية تحوله الى نظم شكلية وفق عوامل مؤثرة في بنائه، ومن هذه العوامل (الشمس والنيل) التي كان لها الأثر الواضح على الكثير من الأعمال الفنية المصرية القديمة.

لذا كان لابد من التقصي على هذه العناصر لأن لها الحافز والمؤثر على فكر وعقلية الفنان المصري ليجسدها من خلال ما يراه وما يستقره في هاتين الظاهرتين ليحولها الى عمل فني يتضمن سمات جمالية ورؤية فنية تحقق هدف ذاتي وموضوعي.

وقد تضمن البحث اربعة فصول، عني الفصل الاول ببيان مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال التالي: كيفية توظيف عنصري الشمس والنيل في الفن المصري القديم ؟

اما هدف البحث فكان

- 1- الكشف عن جمالية توظيف عنصري الشمس والنيل في الفن المصري القديم.
 - 2- استشفاف ماهية العلاقة بين عناصر الكون المتمثلة بظاهرتي الشمس والنيل في الفن المصري القديم وتطبيقها في الفن بعناصر وقوانين وعلاقات تكوينية لهذه الاعمال.
- اما الفصل الثاني فقد تضمن الاطار النظري من حيث المبحث الاول بعنوان بنية التفكير المصري القديم والمبحث الثاني المتضمن الخصائص العامة للفن المصري في الدولة الحديثة، وعني الفصل الثالث ب إجراءات البحث المتمثلة بمجتمع البحث ليشمل المنجزات الفنية لفن النقش والرسم خلال الاسرة الثامنة عشر من خلال الفترة (1070-1570) تبعاً لما ورد في حدود البحث الحالية، وعليه فقد افادة الباحثة من النماذج المتوفرة والبالغ عددها (25) انموذج وعينة البحث فقد تم اختبار تحليل عينة البحث البالغة (6) انموذج بطريقة قصدية. اما منهج البحث فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وختاماً بالفصل الرابع الذي اشتمل على نتائج والاستنتاجات منها:

النتائج:

- 1- شكلت ظاهرتي الشمس والنيل صوراً مدركة للإحساس لذهني لتبرز ظاهرة التأويل الشكلي للظواهر الطبيعية مع التأكيد على المعتقد الديني ذات المضامين الفكرية لتحمل طابع جمالي ابرزت قابلية الفنان في التعبير للوصول الى الجوهر.
- 2- اعطاء حركة للمشهد من خلال استخدام التعرجات في تشكيل المياه كما في عينة رقم (4) (5) وحركة الزوارق والاشكال البشرية والحيوانية بشكل جانبي وكأنما في سير مستمر يمثل حالة من الديمومة والتواصل للحياة الابدية، ومع الظواهر التي شكلت اهميتها في بنائية الفكر وتقديم النذور والقرابين ساعدت على ترابط المحور الديني العقائدي والديني تشكل لغة رمزية معبرة عن الحالة الواقعية المعاشة.

الاستنتاجات:

- 1- جاءت العناصر الكونية التي وصفها الفنان المصري في المنجزات الفنية كدالة ترتبط بالمستوى المعرفي من جهة والوظيفي من جهة أخرى للارتقاء بالمستوى الجمالي.
- 2- هناك طقوس ولادة المجتمع المصري لا تتجزأ في الحياة الاقتصادية والسياسية والدينية وظفت برموز لآلهة كونية غير مرئية أثرت و تأثر بها المجتمع المصري وكتعبير عن حالة فكرية تهدف الى ابراز نوع من التذوق الجمالي الحاوي لعناصر الحركة والتوازن.

الفصل الأول

الاطار المنهجي للبحث

مشكلة البحث:

تعتبر مصر من الحضارات العريقة الى جانب الحضارات الأخرى مثل حضارة وادي الرافدين والحضارة الإغريقية وغيرها وقد تميزت بطبيعتها ذات المعالم الواضحة والأحوال المنتظمة وجريانها على نسق متشاكل لا يكاد يختلف من وقت لآخر⁽¹⁾، ما أثر بوضوح على شخصية الفرد المصري الذي أنتج حضارة عبرت عن الروح المصرية التي تميزت بصفات منها (الصبر) فالإنسان المصري صبور الى ابعاد الحدود وأكبر دليل بناء الاهرامات والمعابد والمسلات والمقابر الى جانب ذلك تمتعه بالإيمان والاتزان والوضوح والشعور بقوة الانتماء، هذه المميزات قد انعكست على مظاهر الحضارة المصرية وساهمت مساهمة فاعلة في بناء شخصيته وتطور فكره عبر العصور.⁽²⁾

فكانت مظاهر الطبيعة أول مؤثر يتأثر به فكر وعقلية الانسان المصري ومن ثم ربطها بآلهة لجسدوا لها اشكال (حيوانية وانسانية و رموز مختلفة) ما جسد في الظاهرتين العظيمتين الطبيعيتين (الشمس والنيل) والتي صوروها على شكل الهين اثنين، اثرا تأثيراً مباشراً وساعداً على نشوء الكثير من المبادئ والقيم التي تركزت محاورها على هذين القطبين.⁽³⁾ للتعرف على حضارة مصر يقتضي دراسة للعوامل البيئية والمظاهر الطبيعية التي ارتبطت بنمو الفكر والتطور الثقافي للمجتمع المصري الذي وضحت معالمه في الفن بتشكيلة موضوعاته المتنوعة، لذا حذا بنا دراسة للمنجز المصري لمعرفة ما اثر في تشكيل ومظاهر وعناصر هذه الحضارة وما هو سر وجود عناصر الكون في المنجز المصري ؟ ولأجله حددت الباحثة مشكلة دراستها بالتسأل الآتي: كيفية توظيف عنصرى الشمس والنيل في الفن المصري القديم وما هي الجمالية التي تميزت بها؟

أهمية البحث:

- 1- ان الدراسة الحالية ومن خلال تقديمها وشيء مبسط عن اهمية عنصرى الشمس والنيل في الفكر المصري القديم، فهي تقيد المختصين في مجال الفن في معرفة كيفية توظيف هذين العنصرين في مجال النقش والتصوير.
- 2- يسهم البحث في رفد المكتبة بجهد علمي خدمة للمختصين في مجال الفنون التشكيلية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

- 1- الكشف عن جمالية توظيف عنصرى الشمس والنيل في الفن المصري القديم.
- 2- استشفاف ما هية العلاقة بين عناصر الكون والمتمثلة بظاهرتي الشمس والنيل في الفن المصري القديم وتطبيقها في الفن بعناصر وقوانين وعلاقات تكوينية لهذه الاعمال.

(1) أنور شكري محمد: الفن المصري القديم، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1986، ص5.
 (2) عبد المنعم عبد الحليم سيد: حضارة مصر الفرعونية، دار المعرفة الجامعية، ج 1، 1997، ص1-3.
 (3) جيمس هنري برونستد: فجر الضمير، ت: سليم حسن، م: عمر الاسكندري، دار مصر للطباعة، 1977، ص37.

حدود البحث: تتحصر حدود البحث فيما أنتجته الحضارة المصرية القديمة من فنون منها النقش والتصوير للدولة الحديثة في الأسرة الثامنة عشر (1570-1070) ق.م. ظن بالاعتماد على المصورات المتعلقة بها في المصادر ذات العلاقة.

أولاً: - الجمالية في القرآن الكريم:

وردت هذه اللفظة في قوله تعالى: " قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبِّرْ جَمِيلٌ " (سورة يوسف/ الآية 83).
الجمالية لغة: ورد في لسان العرب "بالضم والتشديد" أجمل من الجميل، وجمله أي زينه والتجمل: تكلف الجميل.⁽¹⁾
 والجمال صفة تلاحظ في الأشياء وتبعث في النفوس سروراً وإحساساً بالانتظام والتناغم وهو احد المفاهيم الثلاثة التي تنسب اليها احكام القيم (الجمال، الحق، الخير).⁽²⁾

الجمالية فلسفياً: عرفها ريد بأنها: "وحدة العلاقات الشكلية بين الأشياء التي تدركها حواسنا".⁽¹⁾
 وترى لانجران: "الجمال يبتدئ بالعمل الفني من خلال امكاناته التعبيرية وان الجمال هو التعبيرية، معنى ذلك ان العمل الفني كلما كان معبراً كلما كان جميلاً، كلما فقد شيئاً من هذه التعبيرية فقد جماله.⁽²⁾

ثانياً: التوظيف:

وظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفاً الزمها اياه وقد وظفت له توظيفاً على الصبي كل يوم حفظ ايات من كتاب الله عز وجل.⁽³⁾

والتوظيف: تعين الوظيفة يقال وظف عليها العمل.

والوظيفة: احدى نظريات الجمال وهي القول ان جمال الأثر الفني يرجع الى منفعة.⁽⁴⁾

ثالثاً: العمل الفني:

عرفه (نوبلر) بأنه: " ناتج انساني يملك شكلاً أو نظاماً معيناً ويقوم بالعيال التجربة الانسانية وانه يتأثر بالتحكم الحاد في المواد المستخدمة في بنائه من أجل ابراز الأفكار التشكيلية المعبرة والتي يود ان يوصلها الفنان الى الآخرين".⁽⁵⁾
العمل الفني اجرائياً:

منتج انساني لحضارة و زمن معين يحمل افكار معبرة ذات مضامين تدل على زمن انتاجه وتحمل افكار ومعتقدات واسلوب المكان والزمان الذي نفذ فيه.

الفصل الثاني/ الأطار النظري

المبحث الاول

بنية التفكير المصري القديم:

تعتبر البيئة العامل الرئيسي على بلورة الفكر والمعتقد، فهي الحيز الذي تدور معها الصلاة الروحية والاقتصادية والاجتماعية والدينية، فالانسان يخضع الى كل تلك المؤثرات فهو يتغير وفقاً لتحول الوعي الحضاري ما بين عصر وآخر، وبذلك يستمر التباين في المنجز الفني للحضارة المصرية وتبقى البيئة ذات تأثير كبير على بنية المجتمع ليمتد تأثيرها الى جميع منافذ الحياة بضمنها الفن.⁽¹⁾ يقول العلماء: " ان الانسان والبيئة مرتبط كل منهما بالآخر ارتباطاً وثيقاً، والحضارة ما هي الا نتيجة مباشرة لتفاعل جهود الانسان مع البيئة ويسخرها بإمكانياته لصالحه..."⁽²⁾ فالإنسان من خلال احتكاكه

(1) ابي الفضل جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، ج 1، بيروت، د.ت، ص12.

(2) ابي الفضل: المعجم العربي الأساس لجماعة من كبار اللغويين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، توزيع لاروس، 1989.

(1) هريبرت ريد: معنى الفن، ط2، تر: سامي خشبة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1986، ص37.

(2) راضي حكيم: فلسفة الفن عند سوزان لانجر، ط1، دار الشؤون العامة، بغداد، 1986، ص94.

(3) ابن منظور، لسان العرب، مجلد 9، تر: عبد المنعم خليل ابراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1971، ص427.

(4) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، ط1، ص581.

(5) ناثان نوبلر، حوار الرؤية، تر: فخري خليل، دار المأمون، بغداد، 1987، ص38.

(1) برتليمي، جان: بحث في علم الجمال، تر: انور عبد العزيز ونظمي لوقا، دار النهضة بمصر، القاهرة، 1970، ص35-38.

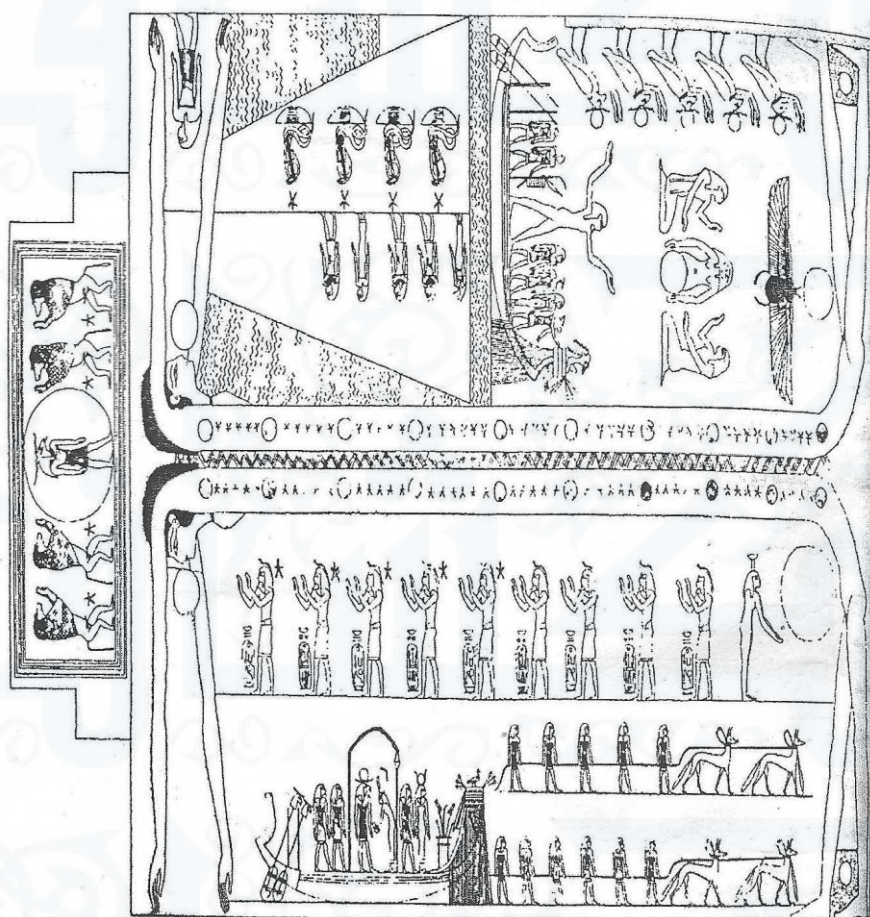
(2) نبيلة عبد الحليم: معالم التاريخ الحضاري والسياسي في مصر الفرعونية، منشأ المعارف، الاسكندرية، 1988، ص11.

بالأشياء واستجابته لمعطيات البيئة يحيل تلك الأشياء الى موضوعات ذات دلالة عميقة معبرة عن رغبته في التفكير بكل ما هو حوله ليحوّله الى صوراً مجسدة في الفن. ولفهم حقيقة الفنون المصرية القديمة وما تمتلكه من مميزات وقدرات ابداعية تصل في بعض الأحيان الى حد الاعجاز بوصفها، حيث نجد ان هناك عوامل ذات ابعاد مختلفة (ثقافية، دينية، اجتماعية) ما كان لها الأثر الفاعل والواضح في بلورة تلك الفنون.

فقد كان للفضاء دوره في انعكاس الواقع المصري باعتباره مسرحاً للأحداث على نطاق الخيالي من جهة وتمثلاً للأسطورة الطبيعية من جهة أخرى لتشكل نظاماً للقراءة ليس لاستحضار الواقع بل وصفاً متصوراً للظواهر التي تحدث في الطبيعة ويمكن ادراك تلك الظواهر من خلال مظاهر عديدة وفقاً للناحية الوظيفية المراد ابرازها لترتبط تلك الظواهر بالآلهة مختلفة يمكن ان تضطلع من خلال الأدوار المتنوعة التي تحب ان تؤديها.⁽³⁾

ومن ابرز الأمثلة للعناصر الكونية (السماء، الشمس، القمر،...) فالسماء مثلت على انها مساحة مسطحة تتحرك بها الأجرام المضيئة الشمس والقمر والنجوم والكواكب فكأنما نوع من الفضاء يحميه ويفصل بينه وبين منطقة مجهولة من الخواء المفترض انه قائم على تصور العالم المحسوس و رمز لتجسيد السماء بصورتها المقدسة في الكتابة الهيروغليفية فالسماء في الفكر المصري تمثل الرحم الذي يمهّد لولادتها مرة أخرى، فالفكرة هنا مفادها اذا كانت السماء هي موقع لبث الحياة في الشمس من جديد فهي في حد ذاتها الرحم الذي تجري فيه التحولات التي تمهّد لولادتها مرة أخرى.⁽¹⁾

شكل رقم (1)



تصف صورة الربة المزدوجة السماء باعتبارها حيزاً خيالياً

(3) فرانكو، ايزابيل: اساطير وآلهة، تر: حليم طوسون: مر: محمود ماهر، ط 1، 2004، ص 41.

(1) فرانكو، ايزابيل: المصدر السابق، ص 42.

فأخذت الطبيعة الجانب الأكبر منها وعلى وجه الخصوص ظاهرتين أولهما النيل الذي أسس الى فكرة الخلود والذي هو مصدر الحياة والموت في الفكر المصري القديم والثانية الشمس مصدر الشروق والغروب، " قد نشأ الفن المصري القديم منذ بداياته الأولى على أساس مفهوم كوني يتمثل في بعدين مستقيمين متقاطعين: الخط الأول يمتد مع تدفق النيل الأزلي في مجراه من الجنوب الى الشمال، ويتقاطع مع الخط الثاني الذي يمتد عبر السماء مع رحلة الشمس اليومية من الشرق الى الغرب.⁽¹⁾

أي ان الحياة في تجدد دائم وان الموت والغروب ليست نهاية الحياة بل هي حياة وخلود وديمومة، فعوامل الطبيعة والتي بدورها افرزت فكرة الحياة ما بعد الموت حيث تحولت هذه الفكرة الى عقيدة ومن ثم أحييت فيما بعد الى فكر ديني راسخ في بنية المجتمع المصري القديم، فأخذوا الفراعنة بهذه العقيدة وعملوا على تجسيدها في مظاهر الفن المتعددة لتخليدهم ومنحهم الحياة بعد فناءها.

وما يميز الفن المصري عاملين أولهما يرتبط بدور المجتمع بإشكالية الفن بالتالي فالعمل الفني جماعي لكن فكرته فردية، والأخرى تتعلق بالرسوم الجدارية وارتباطها بالوظيفة الروحية التي تعبر مضامينها عن صلة العالم المرئي المألوف بالعالم اللامرئي والتي ترتبط بقدرة الانسان ومصير الوجود.⁽²⁾

ظاهرة الشمس كان لها الاثر الواضح على الفكر والفن المصري حيث اتخذوا من الشمس اله (لاله الخالق رع)، وقد شيد ملوك السلالة الخامسة لاله الشمس (رع) معبدا قائما وسط فناء واسع يحيط به ممر من الحجر حيث يبرز الجزء المهم هو رمز الاله الشمس الذي هو عبارة عن مسلة حجر تقوم على قاعدة عالية، حيث تتوهج قمة المسلة المدببة المموهة بالذهب في أشعة الشمس ويقوم قرب هذه المسلة المقدسة (مذبح) ضخم كانت تقدم فوقه القرابين الى الاله الشمس في الهواء الطلق ويقوم الى جانب المعبد شكل سفينة عظيمة كانت جدرانها من اللبن غرضها سير الاله الشمس فيها كل يوم في المساء، وكانت الجدران في جانب الممر المفض الى قاعدة المسلة تزين بنقوش ذات ألوان زاهية متنوعة تمثل حياة الطبيعة في فصولها المختلفة.⁽³⁾

وخلال الدولة الحديثة كانت تقام أعياد على مدى العام من أجل احياء ذكر الظواهر الكونية، حيث يبلغ عدد الأعياد لا يقل عن مائة واثنين وستين يوماً حيث كانت تخضع الى بروتوكول محدد وصارم وقد كانوا يضمون الاله داخل مركب محمول بخارج الفناء المقدس، خلال ممارسة طقوس انعاش تمثال الاله وحيائه عند بداية انبثاق اول شعاع شمس بالعام الجديد "ان تقفل جميع ابواب المعبد وكذلك الامر بالنسبة الى البوابات القائمة بجدار ساحته الخارجية"، وحالما يتحقق الالتحام بقرص الشمس فوق سطح المعبد تعمل الترانيل والأغاني التي تحيي هذه اللحظة المجيدة وكذلك الأدخنة المنبعثة من قرابين البخور.⁽¹⁾

وقد تصور المصريين القدماء ان اله الشمس يعبر السماء في مركب فخم مزينة بالشارات على غرار المراكب الملكية التي ينتقل بها الفرعون في النيل وهنا يظهر الارتباط بين (النيل والشمس) بارتباط بينها وبين الفرعون الوسيط بين الناس وآلهة الطبيعة، فقد تخيلوا ان الفرعون يتحد باله الشمس ويبحر في قاربه من جهة ارتباط الملك بينه وبين اله الشمس والتي جسدها الفنان المصري بفكرة بناء الأهرامات التي رمزت الى صعود الفرعون الى السماء والوصول الى الشمس لأن الشكل الهرمي ليس الا تجسيدا مادياً في الحجر لشكل اشعة الشمس.⁽²⁾ والتي اتخذت في سمتها شكل الصقر، لأن تحليق هذا الطائر المرتفع كان يخيل للمصريين القدماء انه يكاد يكون رفيق الشمس في علوها وهذا ما ساق خيال ملاحي وادي

(1) ولیم، هسبيك: المصدر السابق، ص37.

(2) زهير صاحب: الفنون الفرعونية، ط 1، دار مجدي الأدبي للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص251.

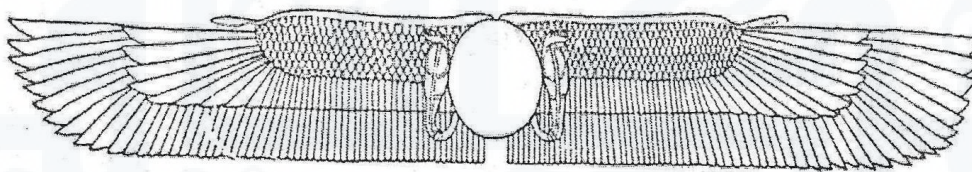
(3) طه باقر: مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة (حضارة وادي النيل)، ج 2، الفرات للنشر والتوزيع، 2011، ص133.

(1) ماري انج بوينم واني فورجو: المصدر السابق، ص 208 – 209.

(2) جيمس هنري برستد: المصدر السابق، ص 37.

النيل المبكرين الى ان الشمس لا بد وان تكون صقراً بطيرانه اليومي عبر السماء ومن ذلك أصبح قرص الشمس ذو الجناحين المنشورين أعم رمز في الديانة المصرية القديمة.

شكل رقم (2)



قرص الشمس المجنح "جدت" يحمي العالم المخلوق بأجمعه

ومع تصاعد المد الشعبي في نهاية الدولة القديمة بدأت عقيدة (اوزيريس) تتغلغل تدريجياً بمفاهيم عقيدة الشمس الملكية حتى أصبح (اوزيريس) رب الحساب وحاكم مملكة الموتى المعلق بدلاً من رع. وتأتي العقيدة الاوتونية لتشكل مرحلة مهمة في تطور الديانة المصرية القديمة في عصر الدولة الجديدة وفيها انتهت التعددية الى اله واحد هو (أتون) الذي يرمز له بـ (قرص الشمس) وليس من وسيط لهذا الاله الواحد سوى اخناتون. يقول احد الباحثين: " انه لم يكن أتون سوى صورة جديدة لأحدى ظواهر الشمس المختلفة، اتخذ اسماً جديداً أول ما ظهر في الدولة الوسطى في الأسرة الثانية عشر بمفهومين الأول الشمس والثاني الاله المقيم في هذا الكوكب واستمر أتون بهذين المعنيين حتى جاء اخناتون وحرره من المعنى الأول واختار له المعنى الثاني بل تعبد الملك للاله أتون في صورته البشرية برأس صقر (صور آختي) متوجهاً بقرص الشمس، بعد ذلك وقع اختيار اخناتون على قرص الشمس ذي الأيدي البشرية ليكون الرمز المقدس للاله أتون". وقد عرف المصريين القدماء القرص ذي الأيدي البشرية منذ عهد الملك امنحتب الثاني 1450 ق.م (والد تحتمس الرابع والد امنحتب الثالث والد اخناتون) و الذي 0 ترمز الى رمزين الأول للحياة (عنخ) والثاني للسعادة (واس)، متوجهة بهما الى انف الملك والملكة فقط ⁽¹⁾. ونجد في طيبة ايام حكم امنحتب الثالث، قبل الانقلاب الديني الذي قاده والده اخناتون، نقش نشيداً للاله امون باعتباره الشمس ويخاطب قرص الشمس باسمه اتون، لان اتون كانت تعني قرص الشمس المادي ذاته ويقول:

التحية لك يا قرص أتون النهار

الذي خلق الناس وجعلهم يعيشون

الصقر القوي ذو الريش المتعدد الألوان

الذي جاء للوجود ليرفع نفسه

الذي جاء للوجود من تلقاء ذاته دون ان ينجبه سواه

حورس الأكبر الذي يقيم في نوت السماوية

عند طلوعه يبتهج الانسان

وعند غيابه يحدث للانسان مثل هذا

ذاك الذي يدير القطر المزدوج من اعظم كائن الى أصغره

أم الآلهة والناس

صانع الخير الفنان الساحر الذي لا يعرف الكلل⁽²⁾

¹. Farid Atiya: Ancient Egypt , Dear el. Kuteb Regist ratian 2006 , p60.

⁽²⁾ سيد لقمني: المصدر السابق، ص 1069.

اما العنصر الآخر الذي كان له الأثر الهام في الفكر المصري نهر النيل كما وضحته الباحثة سابقاً، ذو الدلالات الفكرية في بنية الفكر المصري حيث شكلوا له اله اسموه (اوزيريس) الذي كان يجلب الخصب ويهب الحياة، فقد رسم اله النيل على شكل رجل مخنث يجمع بين صفتي الذكورة والانوثة وهما الصفتان اللازمتان باستمرار الحياة وتجدها فكأنه يتحد من تلقاء نفسه وهي الصفة المميزة لنهر النيل وفيضانه.⁽¹⁾

شكل رقم (3)



اله النيل في شكل رجل يجمع بين صفات الذكورة والأنوثة
وقد مثل الهان ير بطان نباتي القطرين تحت اسم الفرعون

فلاله ووزير مرتبط بالخضرة والخصب وهو تشخيصاً للفيضان النيلي والميلاد الجديد والحياة التي تعقب ذلك الفيضان، فعندما يجيء الفيضان يكون (اوزيريس) هو الماء الجديد الذي يكسب الحقول خضرتها، فالمصريون اعتقدوا ان الأرض لا يمكن ان تؤتي بثمارها الا اذا روتها مياه النيل، كما اعتبر اوزيريس رمزاً للموت والحياة وحاكماً لمملكة الموتى⁽²⁾، بذلك شاعت الديانة الاوزيريسية فكان لانتشارها الأثر الهام في الفكر المصري وظهرت مفاهيم جديدة أهمها فكرة الحساب من الآخرة أي ان الاله (اوزيريس) يحاكم المتوفي من خلال وضع قلب المتوفي في كفة الميزان وفي الكفة الثانية علامة الصدق (معات او ماعت) وهي على شكل ريشة نعام، كما وظهر حيوان خرافي هو خليط من شكل التمساح والاسد وفرس النهر ومهمته التهام وتمزيق المخطئين الذين تدينهم محكمة اوزيريس⁽¹⁾، من هذا نستشف ان بنية الفكر المصري كان ذو تطورات كبيرة وشاملة فالعقيدة الدينية وتداخلها مع صورة الآلهة ودورها الفاعل على حياة الانسان المصري لعبت دوراً هاماً في بلورة العديد من العقائد حول الحياة والخلود والموت وما بعد الموت ومبدأ الثواب والحساب. وهذه العوامل التي تحيطه والتي ارتكزت على ظاهرتي (الشمس والنيل) وتعاقب الأبعاد الدينية والسياسية والاجتماعية حول هاتين الظاهرتين اللتين شكلتا محور تدور حوله مجمل الأحداث ما انعكس على الفن.

(1) عبد المنعم عبد الحميد سيد: حضارة مصر الفرعونية (دراسة تحليلية مقارنة، ج 1، دار المعرفة الجامعية، 1997، ص 625.

(2) باروسلاف تشرين: الديانة المصرية القديمة، تر: احمد مهدي، مطبعة الآثار المصرية، القاهرة، 1951، ص 121 - 123.

(1) عبد المنعم عبد الحليم سيد: المصدر السابق، ص 151.

المبحث الثاني

الخصائص العامة للفن المصري في الدولة الحديثة:

يعتبر العمل الفني انساني كونه ينشأ مع بداية الحياة الانسانية وبوصفه عملاً مرتبطاً بالانسان ومستقلاً بذاته في الوقت نفسه ويدافع الضرورة التي ربطت بين الفن والانسان، مما أوجبت التلازم بينهما على مر الزمن.⁽¹⁾ ما عبر عنه الفن المصري القديم بنتاجاته ذات التكوينات التي ربطت ما بين الشكل والمضمون لتشكل لغة فنية عبرت عن كل مرحلة من مراحل انتاجه، فالفن المصري كما يؤكد ول ديورانت بقوله: "كان الفن اعظم عناصر هذه الحضارة، فنحن نجد في هذه البلاد (مصر) في عهد يكاد يكون عهد بداية الحضارات فناً قوياً ناضجاً... لا يضارعه الا فن اليونان".⁽²⁾

ويتكون التاريخ المصري القديم من سلسلة متتابعة من الأسرات التي تتجمع في هيئة مجموعات ضخمة متعاقبة تسمى الدول، وهي الدولة القديمة والوسطى والحديثة وايضاً ثلاث مراحل مختلف ملوك كل مرحلة في التعامل مع القوانين مع الاختلاف الفكري والاجتماعي والسياسي والديني وحتى ازدهار الفنون بكل اشكالها، ففي الدولة الحديثة التي انبثقت في قلب طيبة والتي استوعبت ملوك الأسرة الثامنة عشر حيث تولى على العرش على التوالي (أحمس، امنحتب ثم تحتمس) وكذلك تضمنت هذه الدولة الحديثة الاسرات التاسعة عشر والعشرين التي سادتها الملوك الرعامسة⁽³⁾، ويعتبر عصر الدولة الحديثة من العصور التي بلغ فيها فن النقش ازدهاره وتطوره حيث حافظ الفنان في مواضعه على ما توارثته من العصور السابقة من الأساليب والتقنية كما جمع بين المثالية والواقعية من حيث استئالة الأجسام والاهتمام بتفاصيل الوجه وابرز ملامح الجمال⁽¹⁾، وقد اهتم بتفاصيل تشريح عضلات الجسم من خلال اهتمامه بإظهاره بشكل ممثلي وبارز، يضاف الى ذلك الاهتمام بضخامة الملابس وبيان حالة الترف التي عاشها المصريون من غير ان يؤثر على تمثيل رشاقة الجسم ويضيفوا انطباعاتهم وأحاسيسهم على عكس العصور السابقة التي كانوا يحاكون كل ما يشاهدونه.⁽²⁾

وقد حرص الفنانين المصريين على التجديد والتطوير مع الاحتفاظ بنفس الوقت بنوع من التجانس والتقارب مع نوعية وطابع الأعمال الفنية التي سادت في عصر الدولتين القديمة والوسطى، فقد اضافوا الفنانين موضوعات وذكاً جديداً وحساً مبتكراً على تلك الأعمال، فقد وصف عصر الدولة الحديثة - في أغلبه - بالعصر الذهبي لفن التصوير المصري القديم، فظهرت مدرسة جديدة متطورة قادت الفنانين الى الاهتمام الشديد بعنصر الحركة في أعمالهم فأصبحت اكثر مرونة ورشاقة وكذلك حرية التخيل والابتكار في تكوين عناصر المنظر ومكونات الصورة. أما الألوان فقد استخدمها الفنان بالتدرج بدءاً بالألوان الخفيفة وصولاً الى درجة الشفافية.⁽³⁾

ويمكن ان نقسم التصوير الى ثلاث مجموعات: الأولى تصور اساطير مصر القديمة عن العالم الآخر - آلهتهم وأقدارهم والثانية تصور الطقوس الجنائزية التي تقام للميت قبل دفنه أما الثالثة فتصور مشاهد الحياة المختلفة.⁽⁴⁾

الفصل الثالث

اجراءات البحث

مجتمع البحث:

اعتمد مجتمع البحث على جميع المنجزات الفنية في التصوير والنقش للحضارة المصرية القديمة خلال الدولة الحديثة للأسرة الثامنة عشر، وعلى الرغم من اطلاع الباحثة على العديد في المصورات المتعلقة بالبحث لم تتمكن من جمع

(1) عز الدين اسماعيل: الفن والانسان، ط 1، دار القلم، بيروت، 1974، ص 15.

(2) ول ديورانت: قصة الحضارة، المجلد الأول، تر: زكي نجيب محمود، هيئة الكتاب، 2001، ص 127.

(3) ماري انج بوتيم وآني فورجو: الفرعون وأسرار السلطة، تر: فاطمة عبد الله، تر: محمود ملا، ط 1، 2007، ص 84.

(1) كمال المصري: تاريخ الفن في العصور القديمة، دار المعارف بمصر، 1976، ص 75.

(2) ثروت عكاشة: الفن المصري القديم، ج 2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1991، ص 772.

(3) وليم ه بليك: فن الرسم عند قدماء المصريين، تر: مختار السويطي، تر: أحمد قدوري، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997، ص 24.

(4) وليم ه بليك: المصدر السابق، ص 26.

أكبر عدد ممكن وذلك لقلة المصادر، وعليه وقد ارتأت الباحثة ان يكون مجتمع البحث محتوياً على ما متوفر من صور لأعمال النقش والتصوير التي عثر عليها في كتب الاختصاص مع الأخذ بنظر الاعتبار ذات العلاقة والبالغ عددها (25) نموذجاً.

عينة البحث:

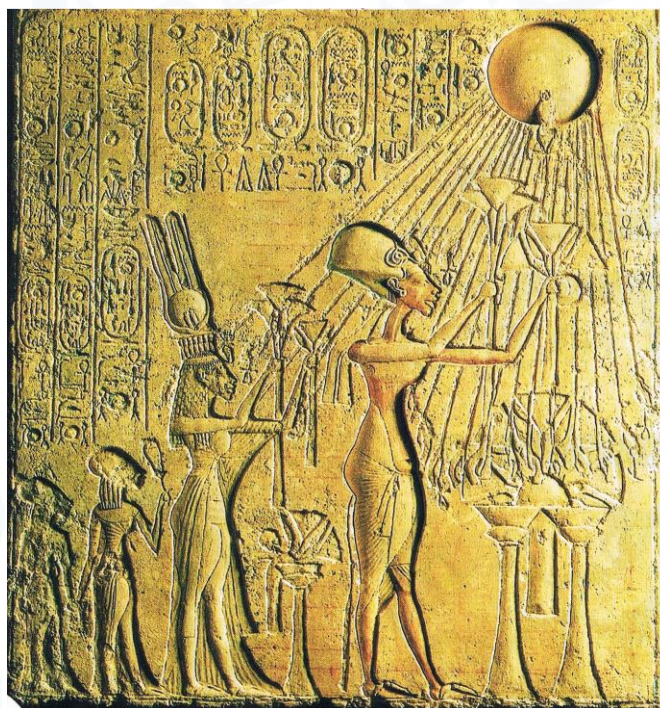
تم انتخاب (6) نماذج تبعاً للتنوع التشكيلي والموضوعي للمواضيع وبالأخص الرموز والتشكيلات التي ظهرت فيها ظاهرتي الشمس والنيل.

منهج البحث:

بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج متبع في الدراسات التي تتناول اعمال الفن وما تحمله من تشكيل فني.

وصف الأعمال الفنية وتحليلها

انموذج (1)



كما يظهر في الانموذج ذات النقش على الحجر، قرص الشمس الذي يجسد الاله (اتون) الخارجة منه خطوط الأشعة الشمسية ذات الأكف، وكما نلاحظ اربعة أشخاص واقفين بشكل منتظم ومتعاقب حاملين بأيديهم كؤوس على شكل زهرة كما ونلاحظ كتابات هيروغليفية توزعت على مساحة المشهد.

المشهد بشكل عام يحمل اتجاه واقعي المتمثل في ابراز شكل الجسم مع اعطاء الاستطالة للرؤوس مع أجسام متنوعة ذات القامة الطويلة المتمثلة باخناتون ونفرتيتي، والقامة القصيرة المتمثلة بانتيهما، ليعبر عن مراتب التسلسل الهرمي للعائلة المصرية، يضاف الى ذلك اعطاء الأولوية والأهمية لنفوذ (اخناتون) كونه ملك باعطائه الهيبة والوقار في تصويره بوضع متقدم ويعقبه زوجته وابنتيه. كما وقد عمد الفنان المصري الى ابراز سيطرة الالهة ما ظهر في نهاية كل اشعة ذات الأكف الصغيرة كدلالة رمزية على نعم الالهة فقد وضعت على الموائد واخرى بالقرب من انوفهما لتشمل هذه النعم كل من يتقرب من الالهة ونيل رضاهم وعطفهم، فالأكف وحسب تصور المصريون القدماء تحمل مفتاح الحياة الهائلة للأخناتون وعائلته (فهو ابن الاله اتون) حسب تصور المصريون وما أفرزته ثورة اخناتون.

وقد برزت مهارة الفنان في اصفاء سمة السكون والاتزان على عموم المشهد ليعطي حالة من العبادة والأهمية للسيطرة الالهية على الفكر المصري القديم، لكنه لم يغفل عن الايماء بالحركة والتحرك داخل عناصر الموضوع، فقد جاء متحققاً على الرغم من ان حركة الأشخاص كانت متشابهة ومتتابعة في وصفية الجسم، فضلاً عن العناصر البنائية كالخط الذي أخذ الجانب الأكبر في التشكيل الفني والذي أخذ وجهات متنوعة ما بين العمودي والمائل والأفقي والذي شكل ايقاعات حركية متناغمة والموضوع ككل، ليحدد الأشكال بالخطوط العريضة والتي هي سمة من سمات الفن المصري القديم، ليفضي جمالية متألفة مع الخط والشكل الذي يحدده.

وظاهرة الشمس من الظواهر المهمة والتي امتلكت دلالات في الفكر المصري القديم باعتبارها ترافق خلال رحلته ما جسدها الفنان بأشكال مختلفة الأحجام والأشكال تبعاً للتطور الفكري لكل عصر.

وبالرغم من البنية الشكلية ذو الاتجاه (الواقعي - الرمزي) الا انها انعكست على مفهوم ابراز التأويل الشكلي في اطر (المعتقد الديني والبناء الفكري) للوصول الى جوهر وابرار الهدف الفني لعموم المشهد ليعطي لذة جمالية للمتلقي مصحوبة بتشكيل عالي لعناصر الموضوع. فالآلهة ربطت بالظواهر الكونية التي طالما ما أثرت على عقلية ومخيلة الانسان القديم، فهي تؤثر وتتدخل ضمن تشكيل البنية الاجتماعية لتصبح عقيدة ونظام لا يمكن الاستغناء عنه.

ظاهرة كونية ← آلهة ← مجتمع ← تفكير وعقيدة

أنموذج (2)



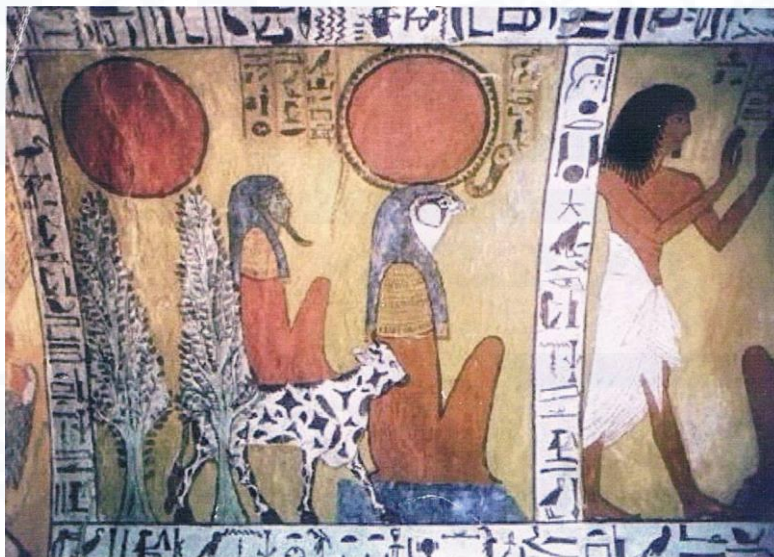
كما هو مبين في الأنموذج يظهر (حابي) اله المياه حاملاً بيده اليسرى ما تنتجه الأرض من خيرات، أما في اليد اليمنى فيحمل شكل ذو قاعدة مدببة برأس ينقسم الى قسمين:

في السمات الجمالية التي اتسم بها الفن المصري القديم تمثل الأشخاص بالشكل الجانبي ما مثل على اله المياه، جالساً على ركبتيه ممثلاً إياه بجسم قوي بارز العضلات كمهارة من الفنان المصري في اظهار الحركة الجسدية التي تتطلب جهد في تنفيذ الحركة البدنية والتي قدمت بفعل ادائي ممتزج بالفعل الجمالي والوظيفي.. اذ ساق الفعل الشكلي الى فعل مضموني رمز الى ما هو خيالي بشيء من الواقع الممتزج بالتعبير عن الجوهر، بالتالي فالفنان يحول ما هو رمزي الى دلالي مترابط مع سايكولوجية المجتمع المصري وعقيدته الدينية.

فالاله النيل الذي يجلب الخيرات الى الانسان المصري، فهو يمثل القوة الفعلية للنيل بمياهه التي تسقي مزروعاتهم وحقولهم، وكما هو مبين يرفع (الاله حابي) المائدة ذات القرابين المختلفة من الخضار والفواكه والحيوانات والتي رتبت بشكل مصفوف بعضها فوق البعض الآخر كشكل زخرفي يرمز الى سمة القداسة للمياه من جهة وكعلامة دالة على المستوى المعرفي المرتبط بخيرات الارض بعد اروائها بالمياه من جهة أخرى، وهذه سمة جمالية مضافة عبرت عنها يد الفنان اضافة الى فكره المتجدد والمرتبط بأرضه ومعتقداته.

لذا فالعمل الفني يتسامى الى المستوى الجمالي الرمزي الدال للكلية على الجزء ودالية الجزء على الكل، ليفرز بالتالي قيمة جمالية تسهم في تشكيل وحدة العمل
الماء (كدال) سمة جمالية
مستوى معرفي
مستوى وظيفي

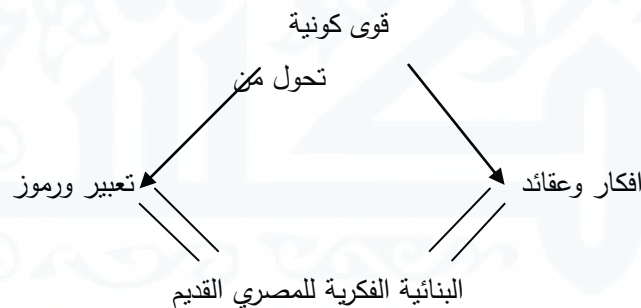
فالتصميم المتكامل للعناصر التكوينية والمتنوعة في الحركة المتناغمة مع الخطوط ذات التكوين الزخرفي والمحدد للعناصر والتي اضفت توازن وتنوع للحركة في ثنايا المشهد بشكل عام.
أنموذج (3)



في مشهد تصويري نلاحظ منه شجرتين ظهر بهما قرص، وبقرة برزت من خلف الشجرة في حركة باتجاه اليمين، حيث يظهر الاله رع جالساً على ظهر البقرة (فالشمس تعتبر ابنة البقرة السماوية)، والذي ظهر بشكل اكبر في يمين المشهد برأس الحيوان (الصقر) والقرص على رأسه، كاشارة دالة الى مرحلة بلوغ الشمس.
فالشمس كل يوم تجئ بالحياة ويغمر ضوئها البلاد لتظهر الأشياء بحقيقتها عما كانت في فترة الظلام، هذه الانتقالة المرحلية للشمس جسدت بشكل رمزي لا يبتعد عن الواقع والذي صور بتعبير لا ارادي للفنان المستمد من الوعي الانساني ذو الاسلوب المتحرر من القواعد والقيود.

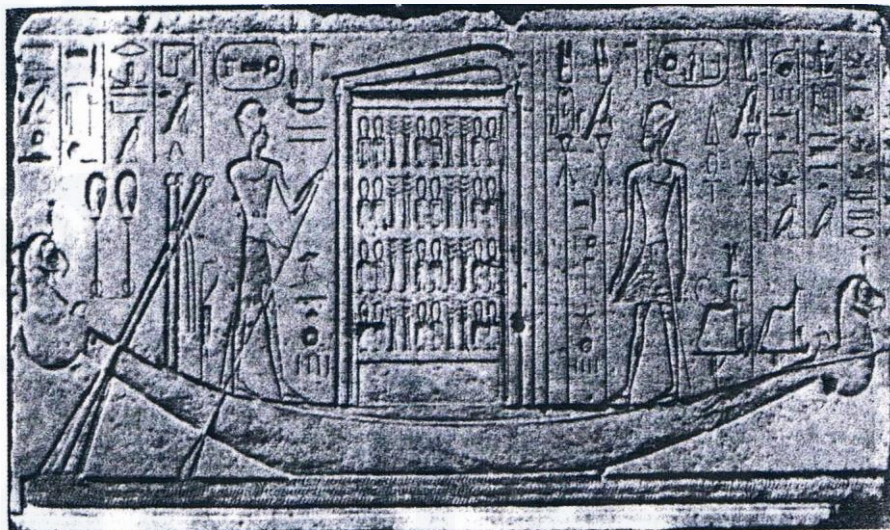
فقد وجه الفنان خطابه التشكيلي ذو المضمون العالي الى المتلقي ليجعله قادراً على ترجمة النص ليحيله الى لغة جمالية تقصح عن مكنون ذاتي محمل بافرازات الزمكاني لعلاقة الانسان وحركة الكون وارتباط الظواهر بالمعتقد الديني والبناء الفكري. فحقيقة القوى الكونية وبالأخص ظاهرتي (الشمس والنيل) ذات المركز المحوري الذي كانت تدور حوله الأفكار والعقائد والديانة المصرية، استحوذ على فكرية الفنان المصري ليجسد كل ما احتوته من عقائد وضمناها الايمان بها والانجذاب نحوها ليبنيها في كل منعطف من منعطفات الحياة سواء في التعبير عنها برموز أو بأشكال فلكية مركبة أو

حيوانية رغبةً منه في التعبير الأشمل لكل ما يشير الى دلالة هذه العناصر ليصل الى قيم جمالية حققتها هذه العناصر بتفاعلها مع الواقع تارة ومع مغزاها كمحركات في بنائية الفكر المصري القديم تارة أخرى.



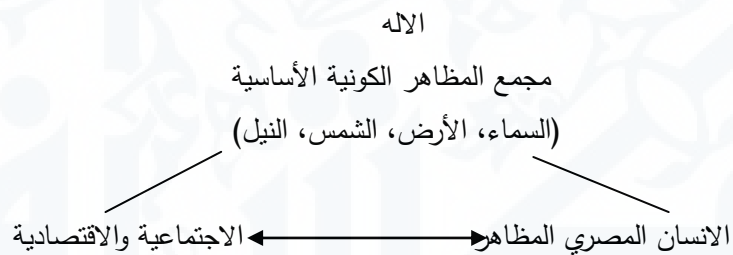
جاء هنا العمل ذو الطابع الزخرفي المبين في شكل الشجرتين وتتسق التكوين ما بينها وشكل البقرة التي ظهرت من خلف الشجرة كإبداع مضاف الى قدرة الفنان المصري الى التعامل مع المنظور، فقد جعل الأشكال متدرجة مع اعطاء الأهمية للحالة الأخيرة في الاكتمال الضوئي لبزوغ الشمس من خلال بيانها لحجم أكبر واعطائها الالهوية. ومما زاد في حيوية المشهد وحركته اهتمام الفنان بجعل حركة الكتل مستمرة كأوضاع منه للبلوغ الى الغاية الوظيفية في اشتغالها على المساحة المنفذة عليها. لذا يمكن القول ان استخدام الفنان للعناصر الكونية جاء مكماً لعناصر الموضوع وليس عبئاً عليه ليكون جزءاً من العناصر التشكيلية للمشهد فهو يمثل ارتكازاً بصرياً للبنية التشكيلية لتدعم المضمون الجوهري أولاً ولتبتدأ مع الفضاء والكتل ليخلق تنوعاً في العناصر التكوينية للموضوع ككل ثانياً.

انموذج (4)



كما هو مبين نلاحظ مركب كبير يتوسط المشهد وهو عائم فوق المياه ويتوسط المركب ناووس الاله، وامام هذا الناووس نرى الملكة تؤدي حركة التعبير الرئيسية، وخلف الناووس نشاهد تحتمس الثالث وهو يقوم وفقاً للتعاليم الدينية بملامسة سطح المياه بطرف مجدافه اربع مرات.

لم يؤثر النيل على الانسان المصري القديم على انه نهر يروي المزروعات ويديم خضرتها واستمرار الحياة على بلادهم بل تعدى الى كونه يمثل مظهر ديني من مظاهر الحياة وعقيدة متجذرة وراسخة في الفكر المصري القديم، ما تبين في حركة الملك تحتمس الثالث خلال احتفالات عيد (الاويت): وهو من الأعياد الدينية في ملامسته لسطح المياه اربع مرات لربما هي اشارة منه الى تقديس المظاهر الأربعة التي أثرت فيه وهي السماء والأرض والشمس والنيل حيث كونوا لها آلهة تؤثر فيهم ويقدموا لها القرابين كونها تنتمي على كل فعاليات حياتهم اليومية.



لذا فكرة العمل هنا دينية، تنير الخيال وتحرك الحس لدى المتلقي للغوص في أعماق الفكر المصري وبنائته الفكرية المتداخلة مع الدين والعقيدة والتي أفرزت الكثير من الأفكار منها ظاهرة مياه النيل التي استخدمت في الكثير من المناسبات والأعياد والتعاويذ للتبرك والنيل من جهة وللتقديس من جهة أخرى.

وفي محاولة لقراءة موضوع العمل الذي يعود الى الأسرة الثامنة عشر التي طغى فيها ابراز الخطوط ودقة التفاصيل للمشاهد اليومية (بضمنها مواضيع دينية وحفلات وولائم)، مع الاهتمام بإبراز فكرة العمل الرئيسية واعطاء فرصة للمتلقي في تحديدها والكشف عنها، الى جانب ذلك فقد صاغ الفنان هنا شكل الأجسام بشكل رشيق طويل القوام بحالة وقوف بشكل متقابل وقد وزعت كتابات هيروغليفية على مساحة المشهد مما خلقت موازنة اساسها التقابل الذي طرفه الرجلين لتحقيق توازن شكلي وتعري يعطي سمة جمالية مضافة الى العمل.

كما ان الايقاع الحركي للمركب خلق حالة من الاستمرارية (مضاف لها حركة الملك في امساك مجدافه) الى جانب الانسجام مع العناصر الانشائية للوصول الى غاية نفسية جمالية مفادها التعبير الروحي الكامن وراء الظواهر الكونية من جهة ولتحولها الى صورة مدركة ذات معاني جمعت المعتقد والرمز من جهة أخرى، مما حقق سمة جمالية ذات طابع واقعي محمل بالرموز، يهدف الى ابراز عنصر الماء (النيل) في اشتغاليته وتوظيفه خلال الشعائر الدينية باعتبار ان الآلهة من المقدمات التي يسعى الانسان الى التقرب منها ونيل رضاها.

أنموذج (5)



يمثل المشهد بركة تمتلئ بالسماك وطيور الماء وتجوبها ازهار البشنين وشجيرات من بينها النخيل والتفاح وربما اشجار السنط ويظهر في أعلى الصورة الى اليسار فتاة تقدم القران.

برع الفنان في التشكيل التصويري الذي مثلت فيها الأشياء بشكل دائري على البركة فالمشهد كله يفيض بالحركة والروح، فالبركة أحتوت على الحيوانات منها (البط والأسماك) والتي تتحرك بحركة مختلفة على سطح الماء المشكل بشكل متعرج والمكون بشكل زخرفي ليحقق الواقعية - الرمزية والمحققة سمة جمالية بفعل العناصر الحركية لعموم المشهد.

وهنا الفنان حاول ان يعطي كل جزء في العمل التعبير المطلوب، فالجزء الأعلى وكما هو واضح فتاة حاملة مجموعة من القرابين وكأنها تحاول التقرب والتعبد الى الاله، لتعمه الخيرات التي ملئت الأرض من نباتات وحيوانات وغيرها من النعم والتي هي هبة من هبات الآلهة للبشر.

كما وحرص الفنان على تعادل القوى وتوزيع الكتل من خلال اللون، أما التنوعات الشكلية والمحفزة في ابراز المضمون فقد أعطى كل جزء دلالاته المضمونية، ليحيل العمل بأكمله الى لغة تخاطب المتلقي وتفصح عن مكوناته.

ومن خلال الملاحظة الشاملة للعناصر التشكيلية والمتناوبة في ابراز اشتغاليته، فقد غلب الانسجام وتوافقت الحركة مع اللون والكتل الى جانب تناغمها لاعطائها سمة جمالية متمحورة حول فكرة واحدة، فالأشجار والنخيل توزعت وكأنما هناك تناسق لوني حركي فغياب أحدهما يؤثر على الجزء الآخر وهذا ينم عن قابلية الفنان العالية في التعامل مع الفن التصويري وكيفية تسخيرها لتحفيز الجانب الجمالي، يضاف الى ذلك تعمد الفنان الشفافية ما ظهر في تصويره لأعماق الماء وتفصيله، كإشارة منه الى التحرر من القواعد والقيود والاتجاه نحو الحركة والحيوية فالفنان يحرر الأشياء المدركة ليجردها الى معنى خيالي متصل بالواقع واستمرارية الحياة والخلود الأبدى، فالحياة تستمر باستمرار تدفق النيل هذا النهر الذي يعطي الديمومة والحياة فهنا حرص الفنان على غايته التعبيرية الدلالية المرتبطة بالشكلي والمضموني من حيث أهمية النيل وارتباطه بالعقيدة المتجذرة في السايكلوجية الفردية، غير ان الفنان استمد صورته الواقعية من الصور الحسية للصور المتخيلة، حيث اعتمد الخيال كمصدر لمعرفته، بالتالي تحقق سمة جمالية ذات شكل مضمون.

الفصل الرابع

النتائج والاستنتاجات

1. شكلت ظاهرتي الشمس والنيل صوراً مدركة للاحساس الذهني لتبرز ظاهرة التأويل الشكلي للظواهر الطبيعية مع التأكيد على المعتقد الديني ذات المضامين الفكرية لتحمل طابع جمالي ابرزت قابلية الفنان في التعبير عن المضمون للوصول الى الجوهر.
2. اعطاء حركة للمشهد من خلال استخدام التعرجات في تشكيل المياه كما في عينة رقم (4) و (5)، وحركة الزوارق والأشكال البشرية والحيوانية بشكل جانبي وكأنما في سير مستمر ليمثل حالة من الديمومة والتواصل للحياة الأبدية، ومع الظواهر التي شكلت أهميتها في بنائية الفكر وتقديم النذور والقرابين ساعدت على ترابط المحور الديني العقائدي والديني، لتشكل لغة رمزية معبرة عن الحالة الواقعية المعاشة.
3. سعى الفنان المصري الى استخدام الالوان كما في الانموذج (1، 3، 5) للمساهمة في تكوين شكل يرتبط ارتباط وثيق بالحركة والايقاع وبذلك ما بين العناصر والاسس التكوينية والعتمة اللونية.
4. توظيف العناصر الكونية (الشمس والنيل) انعكس على تمكن الفنان المصري في تصوير مشاهد دينية سياسية.
5. هناك طقوس وليدة المجتمع المصري مرتبطة بالحياة الاقتصادية والسياسية والدينية وظفت رموزها لآلهة كونية غير مرئية كتعبير لحالة فكرية تهدف الى ابراز نوع من التدفق الجمالي الحاوي لعناصر الحركة والتوازن.
6. جاءت العناصر الكونية التي وضحها الفنان المصري في المنجزات الفنية كدالة ترتبط بالمستوى المعرفي من جهة والوظيفي من جهة أخرى للارتقاء بالمستوى الجمالي.

7. من خلال توظيف العناصر التكوينية المستخدمة للتصوير والنقش والتي تضمنت عنصري الشمس والنيل خرجت برؤية جمالية موضوعية ترتبط ارتباط مباشر بالمجتمع المصري القديم.
8. اتخذ المفهوم الجمالي طابعه المتمثل بموائد القربان ولذلك توظف العناصر المستمدة من الطبيعة والتي تجمع ما بين رمز الاله المتمثل لعناصر الكون والطبيعة المتمثلة بالمائدة للعامل الجمالي.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. ابن منظور: لسان العرب، مجلد 9، مراجعة: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971.
3. انور شكري محمد: الفن المصري القديم، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1986.
4. برتليمي، جان: بحث في علم الجمال، ترجمة: انور عبد العزيز ونظمي لوقا، دار النهضة بمصر، القاهرة، 1970.
5. برستد، جيمس هنري: فجر الضمير، ترجمة: سليم حسن، مراجعة: عمر الاسكندري، دار مصر للطباعة، 1977.
6. تشرنى، باروسلاف: الديانة المصرية القديمة، ترجمة: أحمد قذري، مطبعة الآثار العربية، القاهرة، 1951.
7. ثروت عكاشة: الفن المصري، ج 2، القاهرة.
8. جماعة من كبار اللغويين: المعجم العربي الأساس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، توزيع لاروس، 1989.
9. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، ط1، ص581.
10. ديورانت، ول: قصة الحضارة، المجلد الأول، ترجمة: زكي نجيب محمود، هيئة الكتاب، 2001.
11. ديوي، جون: الفن خبرة، ترجمة: زكريا إبراهيم، مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، القاهرة، 1963.
12. راضي حكيم: فلسفة الفن عند سوزان لانجر، ط1، دار الشؤون العامة، بغداد، 1986.
13. ريد، هيربرت: معنى الفن، ط2، ترجمة: سامي خشبة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1986.
14. زهير صاحب: الفنون الفرعونية، ط1، دار مجدي للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
15. طه باقر: مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة (حضارة وادي النيل)، ج 2، الفرات للنشر والتوزيع، 2011.
16. عبد المنعم عبد الحليم سيد: حضارة مصر الفرعونية، دار المعرفة الجامعية، ج 1، 1997.
17. فرانكفوري، هنري وآخرون: ما قبل الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980.
18. فرانكو، ايزابيل: اساطير وآلهة، ترجمة: حليم طوسون، مر: محمود ماهر، عدد 655، ط1، 2004.
19. القمني، سيد: النبي موسى وآخر ايام تل العمارنة، ج3، ط 2، دار ومكتبة الحرية للطباعة والنشر، 2010.
20. لالويت، كلير: الفراعنة في مملكة مصر (زمن الملوك والآلهة، ترجمة: ماهر جويجاني، ط1، 2010.
21. المصري، كمال: تاريخ الفن في العصور القديمة، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1976.
22. نبيلة عبد الحليم: معالم التاريخ الحضاري والسياسي في مصر الفرعونية، منشأ المعارف (الاسكندرية)، 1988.
23. نوبلر، ناتان: حوار الرؤية، ترجمة: فخري خليل، دار المأمون، بغداد، 1987.
24. ه بيبك، ولیم: فن الرسم عند قدماء المصريين، ترجمة: مختار السويطي، مر: أحمد قدوري، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997.

25. farid Atiyan: Ancient Egypt, Darel. Kuteb Registration, 2006.

دراسة أستطلاعية حول ظاهرة الحوادث المرورية في محافظة ذي قار - الأسباب والحلول

م.م. صبيحة نعمة ضهد

المعهد التقني/ ناصرية

**Traffic Accidents in Thi Kar Government
Causes and Solutions****Asst. Lect. Sabeeha Nea'ama Dhahad****Institution of Technology/ Thi Kar****Abstract**

This research aims at studying traffic accidents and their causes and give some solutions as an attempt to reduce their rate in the government, accordingly, the traffic statistics for the years (2004-2011) have been obtained from Thi Kar traffic directorate. Eighty five drivers has been chosen randomly to answer a questioner to identify the causes of traffic accidents. The results of the study have been presented by using some statistics devices and tables.

The study submits that there is continuous increase in the rate of traffic accidents, therefore, some suggestions have been presented to drop off the traffic accidents by improving the roads and applying the law strictly and other suggestions.

المستخلص

يهدف هذا البحث الى التعريف بالحوادث المرورية لمعرفة مسبباتها والمساهمة في التقليل من نسبة الحوادث في المحافظة ولهذا الغرض تم الحصول على إحصائيات من مديرية مرور

ذي قار تشير الى انواع كل من الحوادث والخسائر المرورية خلال السنوات (2004-2011)، وجرى تصميم استمارة استبيان وزعت على 85 سائق مركبة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية استرجع منها (78) استمارة. وذلك للوقوف على اسباب الحوادث، استعان الباحث بمجموعة من الادوات الإحصائية وعرض مفردات الدراسة بجدول ورسوم بيانية مرفقة وباستخدام برنامج (EXCL) للوصول الى نتائج الدراسة.

وتشير النتائج للزيادة المستمرة بالحوادث والخسائر المرورية بمرور السنوات ولكنها متفاوتة حسب الاشهر. قام الباحث بتقديم مجموعة مقترحات لوسائل الاعلام والجهات المعنية للحد من ظاهرة الحوادث بتحسين شبكة طرق سير المركبات وعدم التهاون بتطبيق القانون والتوعية المرورية ومقترحات اخرى.

المقدمة:

أصبحت الحوادث المرورية مصدر قلق لكافة أفراد المجتمع وهي من المشكلات الكبيرة في معظم بلدان العالم فهي تستنزف الموارد البشرية والمادية للمجتمع أضافة الى أنها سبب في المشاكل النفسية والاجتماعية، أن مواجهة هذه المشكلة يجب أن تكون مواجهة مبنية على أسس علمية تقوم على تضافر مختلف الجهود والتخصصات وتقتضي الحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة وهذه البيانات يمكن الحصول عليها من المصادر الرسمية لأجهزة المرور وإذا لم يتم الحصول عليها فيصبح من الضروري القيام بدراسة ميدانية لجمع الحقائق، ووضع الحلول والمقترحات لعلاجها أو التخفيف منها أو الوقاية منها. في هذا البحث تم الحصول على إحصائيات من مديرية المرور في محافظة ذي قار من خلالها تم الإشارة الى حجم هذه الظاهرة ولكنها لا تعطي أي مؤشر للبحث في مسببات الحوادث المرورية، فكانت هناك دراسة ميدانية للبحث في أسباب الحوادث. حيث تضمن الفصل الأول منهجية البحث والفصل الثاني الجانب النظري والفصل الثالث تحليل وتفسير النتائج والفصل الرابع الاستنتاجات والمقترحات.

الفصل الاول

منهجية البحث

المشكلة

أتضح من خلال الاطلاع على الإحصائيات التي تم الحصول عليها من دائرة مرور محافظة ذي قار زيادة في عدد الحوادث المرورية وزيادة في عدد الوفيات والإصابات، ومن هنا يمكن ان تتبلور مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها على شكل الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما هو عدد الحوادث المرورية خلال الفترة (2004-2010) ؟

2- ما هي اسباب الحوادث المرورية ؟

3- كيف بالإمكان الحد من الحوادث المرورية ؟

الأهمية

أن الدافع للقيام بهذه الدراسة هو المساهمة في معرفة الظروف والعوامل الممهدة لحدوث الحوادث المؤسفة ومن اجل ابراز وتحسين كفاءة السائق وصولا الى قواعد السلامة بأقل التضحيات الاقتصادية والبشرية، كذلك كشف الأخطاء السلوكية التي يجب تلافيها عند الأفراد خلال القيادة ويهتم بتأهيل الأفراد للحصول على رخصة القيادة ويهتم بتنقيف المجتمع وزيادة الوعي المروري وتعليم السلامة المرورية.

حدود البحث

الحدود المكانية: مركز محافظة ذي قار

الحدود الزمانية: (2004-2011)

الهدف

التعريف بعدد الحوادث المرورية ومعرفة مسبباتها وطرق معالجتها والمساهمة في الحد من زيادة نسبة الحوادث في المحافظة من خلال عرض الأسباب المباشرة وغير المباشرة للحادث واقتراح الية تساعد في الحد من الحوادث المرورية.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة باستمارة استبيان قسمت إلى ثلاثة محاور الأول الأسئلة العامة المتعلقة بالعوامل الشخصية كالعمر والجنس والمهنة وغيرها من العوامل الشخصية والمحور الثاني بالأسئلة الخاصة والمحور الثالث اسئلة الدراسة الرئيسية، والتي كانت مكونة من (12) عبارة ضمن مقياس (ليكرت) الخماسي.

وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في كل من تخصص القياس والتقويم كما وعرضت على أساتذة مختصين في علم الاحصاء المبينة أسمائهم وألقابهم العلمية في ملحق رقم (1) لتحكيمها أكاديميا وذلك للتأكد من دقة صياغة فقرات الاستبيان وصحة العبارات المستخدمة ووضوح عناصرها ومصطلحاتها وقد أسفر التحكيم عن إعادة الترتيب والإلغاء والتعديل والإضافة والملحق رقم (2) يوضح ما أسفرت عنه عملية التحكيم تلك. آذ أصبحت مكونه من (12) عبارة وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة عليها

اختبار الثبات

من الشروط الأساسية لبناء أي مقياس صدقه وثباته وثبات المقياس يعني عدم تناقض المقياس مع نفسه أو دقته في القياس، من هنا تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية كونها طريقة تختصر الوقت وتتلاءم مع طبيعة بيانات الدراسة وذلك بتجزئة فقرات الاستبيان إلى مجموعتين (أسئلة فردية وأسئلة زوجية) وأجراء اختبار الثبات فيما بينها وقد اعتمد على معادلة سييرمان براون وهي:

- معادلة سبيرمان براون

يمكن التنبؤ بمعامل ثبات أي اختبار إذا علمنا معامل ثبات نصفه أو أي جزء منه، فإذا قسمنا أي اختبار إلى جزأين متكافئين ثم حسبنا معامل ارتباط الجزأين فأننا نستطيع أن نستعين بمعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون في معرفة معامل الاختبار الكلي على وفق المعادلة الآتية:

$$2 \times R = \frac{\text{Coefficient of Reliability}}{1 + R}$$

$$R = 0.45$$

$$(2 \times 0.45)$$

$$0.62 = \text{Coefficient of Reliability} = \frac{(1 + 0.45)}{2}$$

وقد تم ايجاد معامل الثبات بتطبيق معامل ارتباط بيرسون وكان معامل الارتباط الناتج هو (0.45) ومعامل الثبات بمعادلة سبيرمان - براون هو (0.62)

منهج وعينة الدراسة

تم اختيار عينة طبقية عشوائية تشمل الأفراد (سائقي السيارات). وتم الحصول على بيانات إحصائية خاصة بالحوادث المرورية للسنوات من (2004-2011) من دائرة المرور العامة في ذي قار تشمل أعداد وأنواع الحوادث وأعداد وأنواع الخسائر وأستخدم المنهج الوثائقي عن طريق الكتب والمجلات والاستعانة بإصدارات دائرة المرور العامة وكذلك الأسلوب الميداني بتوزيع (85) استمارة استبيان على سائقي السيارات أسترجم منها (78) استمارة وتم الاستعانة ببعض المقاييس الإحصائية كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأستخدم برنامج ال (excel) لعرض نتائج الدراسة بجداول ورسوم بيانية.

الدراسات السابقة

1- دراسة ناجح محمد حسن عصيدة بعنوان "حوادث السيارات في التشريع الجنائي الإسلامي دراسة فقهية مقارنة" نشرت هذه الدراسة عام 2010م الهدف منها التخلص من ازمة تزايد حوادث السير وحل ملاسبات هذه المشكلة وعلاجها وايجاد السبل المناسبة للتخفيف منها او تفاديتها. ومن خلال نتائج الدراسة تبين انه ترجع اسباب الحوادث بصفة عامة الى عدة عوامل منها (اسباب تتعلق بمستخدمي الطريق "السائق والراكب والمشاة"-الطريق-السيارات)، قدمت الدراسة بعض التوصيات منها عدم منح رخصة القيادة الا لمن يؤديون دورة تدريبية كافية بإحدى مدارس المرور المعتمدة، وأن يتم مراعاة الدقة في الاختبارات العملية والنظرية التي تجري لطالب رخصة القيادة بجميع انواعها، تمهيد الشوارع والطرق - من قبل الدولة- بكافة وسائل السلامة والحماية أيضا اوصت بالرقابة والتنفيذ لتحقيق الاهداف التي وجدت من اجلها القوانين والانظمة والتشريعات المرورية كذلك اوصت بالتنوع والثقافة والتعليم المروري.

2- دراسة (أ. اسماء فرج الشريف) بعنوان "حوادث المرور بمدينة بنغازي، اسبابها وطرق علاجها والوقاية منها" الدراسة تهدف البحث عن اسباب وقوع الحوادث بمختلف انواعها وطرق الوقاية والحد من انتشار حوادث المرور. اتضح من خلال نتائج الدراسة زيادة الحوادث المرورية وان ظاهرة الحوادث المرورية هي ظاهرة اجتماعية واقتصادية ونفسية وغيرها. مما يقتضي تضافر مالهوود في مختلف القطاعات وضرورة تشجيع اتجاه البحث العلمي في هذا المجتمع الى اجراء دراسات ميدانية حول هذه الظاهرة ووضع حلول مناسبة في حوادث جمع المعلومات والإحصائية حول حوادث المرور ودراساتها لمعرفة اسبابها وأثارها وطرق الوقاية منها.

3- دراسة عماد عبد الجليل بعنوان "حوادث السيارات في مدينة الرياض الاسباب والاثار والحلول" الهدف من الدراسة العمل على تخفيف حوادث السيارات من خلال تحديد العوامل المؤثرة في وقوع تلك الحوادث وترتيب هذه العوامل حسب قوة تأثيرها. وأبرز هذه النتائج لهذه الدراسة ان مشكلة الحوادث المرورية في مدينة الرياض تحتاج لوقفة جادة وذلك للحد من تصاعدها وان الطريق نحو تحسين مستوى السلامة المرورية يتطلب وضع إستراتيجية وطنية لها اهداف محددة ثم تنفيذها حسب خطة زمنية محددة لمعالجة ظاهرة الحوادث المرورية.

4- دراسة أ.د. محمود فهمي الباز الشورجي و أ.د. علي بن سعيد الغامدي بعنوان "دراسة استطلاعية عن تحسين وتطوير مستوى السلامة المرورية على الطرق داخل جامعة الملك سعود" نشرة هذه الدراسة 2006م. الهدف منها التعرف على خصائص الحوادث المرورية لتحديد مدى خطورتها على مستوى السلامة المرورية وتقويم اداء بعض عناصر السلامة المرورية الموجودة داخل المنطقة واقتراح الحلول الممكنة لتحسين مستوى السلامة المرورية في المنطقة، وظهرت الدراسة ببعض النتائج منها افتقار تقارير الحوادث التي تم فحصها عن المعلومات الخاصة بالمواقع الخطرة والتي تتكرر عندها الحوادث المرورية هذا بالإضافة الا ان البحث عن سجلات الحوادث في غاية الصعوبة مما يشكل ذلك صعوبة في عملية التحليل للوقوف على اسباب المشكلة وبالتالي ايجاد حلول لها وعدم الحزم الكافي في اتباع القوانين والتعليمات المرورية من قبل مستخدمي الطريق والسرعة الزائدة حيث ازدادت نسب الحوادث بزيادة السرعة.

الفصل الثاني

الجانب النظري

تمهيد

تعتبر الحوادث المرورية من المشاكل المؤثرة في المجتمعات لما تسببه هذه الحوادث من خسائر بشرية ومادية على حد سواء وما لذلك من تأثير سلبي مباشر على المواطن لما يترك من معاناة نفسية واقتصادية لذلك يجب الاهتمام وبذل الجهود الحثيثة من أجل تقليل نسبة ضحايا وخسائر الحوادث من خلال التوعية المرورية والمتابعة بشكل أكبر من قبل الدوائر المرورية والحث على تحسين الطرق والقضاء على بعض الظواهر السلبية الموجودة عند سائقي السيارات كتناول المواد المخدرة وغيرها.

1-1 - تعريف الحادث المروري:-

"هو حدث اعتراضي يحدث بدون تخطيط مسبق من قبل سيارة (مركبة) واحدة أو أكثر مع سيارات (مركبات) أخرى أو منشأة أو حيوانات أو أجسام على طريق عام أو خاص. وعادة ما ينتج عن الحادث المروري تلفيات تتفاوت من طفيفة بالمتعلقات و المركبات جسيمة تؤدي إلي الوفاة أو الإعاقة المستديمة"⁽¹⁾

تعريف آخر الحادث المروري:-

"يعرف الحادث المروري على انه واقعة تحدث بدون توقع وبدون تدبير سابق، بسبب توفر ظروف معينة يحتمل وقوعها وينتج عنها نتائج سيئة وغير مرغوب فيها"⁽²⁾ كما وعرف ايضا بأنه مشكلة مرورية ينتج عنها تلفيات أو إصابات أو وفيات دون قصد من جراء استخدام المركبة"⁽³⁾

من خلال استعراض التعاريف السابقة يمكن تعريف الحادث المروري. على أنه حادث غير مخطط لها تسبب خسائر بالأرواح وينجم عنها إصابات وأيضاً خسائر مادية بسبب المركبات، العنصر البشري (السائق)، أو العوامل المحيطة التي تعترض المركبة في الطريق.

من خلال التعريفات السابقة يتضح لابد من توافر العناصر الآتية في تعريف الحادث المروري:

1- الخطأ: هو الفعل الصادر من الشخص بدون قصد ويتحقق هذا الفعل بسبب الإهمال وعدم مراعاة القوانين والتعليمات وعدم الاحتياط.

2- المركبة: وهي كل ما أعد للسير على الطريق مثل السيارة والجرارات والمقطورات ينجم بسببها ضرراً نتيجة لوجود خطأ.

3- الطريق العام: بسبب استخدام المركبة للطريق وظروف الطريق المحيطة بها ووجود خطأ أدى إلى أن ينجم عن ذلك ضرراً.

4- الخسائر المادية والبشرية: وهي الخسائر بالوفيات والإصابات والتلفيات في الممتلكات العامة والخاصة.

أما تعريف الحادث المروري من الوجهة الاقتصادية "فهو ذلك الحادث غير العمدي الذي نتج عن استخدام المركبة على الطريق العام، وينتج عنه خسائر في الأرواح والممتلكات تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الاقتصاد الوطني"⁽⁴⁾

1-2- أنواع الحوادث المرورية:-⁽⁵⁾

1- الاصطدام: حادث بسيارتين أو أكثر أو الحيوانات أو أجسام أخرى على الطريق.

2- الانقلاب: هو انقلاب السيارة بسبب استخدام السرعة أو خلل في ميكانيكية السيارة بسبب عدم إجراء فحص دوري لها أو خلل في الطرق مثل وجود المطبات أو بسبب الحالة الجوية كسقوط الأمطار والضباب في الشتاء والرياح الشديدة المحملة بالغبار.

3- الدهس: ويعني دهس المشاة.

أنواع الخسائر:-

1 -الوفيات

2 -الجرحى

ويمكن أيضاً تصنيف الحوادث المرورية من حيث نتائجها إلى ما يلي:

1- الحوادث البسيطة: هذه الحوادث لا تؤدي إلى حدوث إصابات بشرية ولا ينتج عنها أضرار عادية بليغة أو متوسطة، إلا أنها غالباً ما تؤدي إلى هدر الوقت وحدوث بعض الألام وتعطيل الإجراءات.

2- الحوادث المتوسطة: وهي الحوادث التي لها أثر اقتصادي فهي تسبب خسائر مادية بالأموال العامة والخاصة وتتمثل بالأضرار التي تحدث للمركبات وما تصطدم به.

3- الحوادث الجسيمة: يتسبب هذا النوع من الحوادث في إصابات خطيرة متمثلة في تعرض الآلاف من البشر كل عام إلى القتل وقد تسبب لبض الأفراد بالعاهات المستديمة التي تمنعهم من أداء دورهم الطبيعي وهذا النوع هو أخطر أنواع الحوادث لأنها لها أثر في الجانب الاقتصادي والاجتماعي والنفسي⁽⁶⁾.

1-3- أسباب الحوادث المرورية:-

يتكون الحادث المروري من ثلاثة عناصر رئيسية وهي:

1. السائق

2. الطريق والظروف المحيطة.

3. السيارة.

إذا قمنا بنظره تحليلية جادة في جميع مسببات الحوادث سواء كانت أخطاء بشرية تسبب فيها السائق، أو أخطاء هندسية كان السبب فيها الطريق، أو أخطاء ميكانيكية كان السبب فيها السيارة.

فإن جميع هذه المسببات يمكن حصرها في عاملين رئيسيين هما: أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة.

1-3-1- الأسباب المباشرة:

وهي التي تسهم إسهام فعلي في وقوع الحوادث وسميت هذه العوامل بالعوامل المباشرة مثل:

1. عدم تقدير السائق للموقف المروري.
2. عدم وجود خلفية كافية لدى عن الطريق.
3. قلة المهارة والخبرة التي يتمتع بها السائق.
4. السرعة الزائدة.

1-3-2- الأسباب غير المباشرة:

وهي التي تساعد وتسهم في وقوع الحوادث وتسمى بالحوادث غير المباشرة مثل:

1. حالة الطريق الرديئة.
2. نقص التوعية المرورية.
3. عدم تطبيق الأنظمة المرورية.

إذا نستنتج من هذا أن هناك أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة تسهم في وقوع الحوادث المرورية وبذلك يمكن وضع معادلة للعناصر الأساسية المكونة للحدث المروري وهي:

سائق + طريق + سيارة + أسباب مباشرة + أسباب غير مباشرة = الحادث المروري

السلامة المرورية

تعريف السلامة المرورية: ان السلامة المرورية بمفهومها الواسع تعرف بأنها مجموعة من النظم والبرامج والخطط واللوائح المرورية والإجراءات الوقائية للحد من حوادث الطرق أو حتى التقليل من خطورتها عند حدوثها وذلك ضمانا لسلامة الإنسان وممتلكاته وحفاظا على أمن البلاد ومقوماته البشرية والاقتصادية.⁽⁷⁾

تعريف السلامة المرورية: (8) (9)

هي الوقاية والحد من وقوع الحوادث المرورية ضمانا لسلامة الانسان وممتلكاته وحفاظا على امن البلاد ومقوماته البشرية والاقتصادية.

محور السلامة المرورية يتمثل في ثلاث عناصر هي (المركبة، الطريق، العنصر البشري).

أولاً- المركبة

وسائل السلامة في المركبة:-

- 1- المصابيح من حيث الوضوح واللون ومستوى الاضاءة.
- 2- الاشارات الضوئية في المركبة الدالة على الانعطاف او التنبيه.
- 3- الاطارات من حيث المقاس والنوعية والتحمل. ومعدل السرعة وسنة الانتاج وامكن التخزين.
- 4- المرايا العاكسة لكشف الطريق امام السائقين.
- 5- مساحات المطر.
- 6- الكابح وفرامل الوقوف التي تتحكم في حركة المركبة.
- 7- اقفال الابواب.
- 8- اشارات الانذار الصوتية والضوئية.
- 9- حزام الامان.
- 10- مساند الرأس.
- 11- الوسائد الهوائية.

وسائل السلامة التي يجب ان تكون في المركبة:-

- 1- العجل الاحتياطي وأدوات الفك والتركيب.
- 2- طفاية الحريق.

3- حقيبة الأسعافات الأولية.

4- أنظمة أغلاق الأبواب في حالة الانقلاب.

ثانياً- الطريق

نظراً لأهمية الطريق في العملية المرورية فإنه لابد من إنشاء وتشبيد شبكات طرق عالية المستوى والجودة مراعية فيه:

1- التصميم والتخطيط الهندسي للطريق.

2- أضواء الطريق.

3- مدى صلاحية الطريق ومدى السلامة المرورية عليه كأزالة العوائق الطبيعية كالأثربة والرمال المتحركة.

4- مدى توفر أدوات تنظيم المرور كالأشارات الضوئية على الطريق واللوحات الإرشادية والتحذيرية والأعلامية والمدلالات الأرضية.

ثالثاً- السائق

السائق هو العنصر الفعال والمحرك للعملية المرورية فلا بد من توفير عدة صفات في السائق الجيد

1- سلامة الحواس.

2- معرفة أنظمة وتعليمات المرور والتقييد بها.

3- التركيز أثناء القيادة.

4- الأحساس بالمسؤولية.

5- الألمام بميكانيكية المركبة وصيانتها بشكل مستمر.

1-4- حوادث المرور في الوطن العربي والعالم:

تعتبر السلامة المرورية مطلب هاماً ورئيساً للحفاظ على ارواح مستخدمي الطريق والتخفيف من الآثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية الناتجة عنها.

لذلك فقد اهتمت العديد من الدول وخاصة الدول الصناعية بالسلامة المرورية وأعتبرتها من القضايا الرئيسية الهامة أدراكاً منها للعلاقة المتبادلة بين الحوادث المرورية والنواحي الاجتماعية والاقتصادية. ولذا فلقد وضعت الخطط والأجراءات الاحتياطية التي تهدف الى رفع مستوى السلامة المرورية والحد من خسائرها الاقتصادية والبشرية والتخفيف من آثارها وأضرارها. حيث تم تخصيص ميزانيات مستقلة لخطط ومشاريع السلامة المرورية التي شملت اجراء الدراسات وتنفيذ أعمال التحسينات الهندسية ومعالجة مواقع الحوادث المرورية الخطرة مما كان له أكبر الأثر في انخفاض وفيات حوادث الطرق في أوروبا الغربية بنسبة 10% خلال العشر سنوات الأخيرة. أما في فرنسا فقد انخفضت وفيات حوادث الطرق بنسبة 20% عام 2003 وتشير التوقعات الى انه حتى عام 2020م ستخفض نسبة وفيات حوادث الطرق في هذه الدول لتصل الى حوالي 30% (9)

أما في الدول العربية وبسبب ضعف الجهود المبذولة في مجال تحسين مستوى السلامة المرورية على الطرق ازداد الوضع سوءاً حتى وصلت نسبة الوفيات في المنطقة العربية الى حوالي 20% خلال العشر سنوات الأخيرة ومن المتوقع أن تحتل الوفيات الناجمة عن حوادث المرور العنصر الرئيسي الثالث في قائمة أسباب الوفيات والإصابات الخطرة في المنطقة العربية بحلول عام 2020 وذلك في حالة استمرار الوضع الحالي وعدم اتخاذ الإجراءات اللازمة. (10)

العراق كسائر المجتمعات ايضاً يعاني من مشكلة ارتفاع معدلات حوادث الطرق وما تخلفه هذه الحوادث من خسائر بشرية واقتصادية. حيث شهد العراق ارتفاع ملحوظاً في أعداد حوادث الطرق. صاحبه زيادة في عدد حالات الوفيات والإصابات، واصبحت الحوادث من أهم المشكلات المتنامية التي تواجه السكان بما تخلفه من مآسي اجتماعية وإنسانية كبيرة بالإضافة الى الخسائر المادية.

يشير احد الباحثين من النزويج الى ان حوادث السيارات تؤدي بحياة اكثر من مليون مائتين نسمة سنويا" وإصابة خمسون مليون آخرين بإصابات جسدية متنوعة وان ما نسبته (86%) من مجمل هذه الخسائر تحصل في الدول النامية ومنها الوطن العربي على وجه الخصوص وقد وصفها هذا الباحث (حركة المرور) عبارة عن كارثة وقد توقع ان ترتفع هذه الخسائر الى الضعف بحلول عام (2030) وبما ان العالم العربي بشكل خاص قد تزايدت فيه اعداد المركبات دون ان يصاحبها اي تطور في البنى التحتية المتعلقة بالمرور مما يخلق ضغط كبير على الطرقات وهو ما يؤدي بالنتيجة الى حدوث كوارث وارتفاع مطرد بأعداد الحوادث المرورية. ان الخبراء الدوليين يتوقعون زيادة في حوادث المرور تصل الى (2.4% مليون) لسنة (2030) غالبتهم العظمى من الدول النامية. وفي دراسة اخرى نجد ان منظمة الصحة العالمية تتوقع انخفاض عدد الحوادث المرورية في الدول الصناعية والمتطورة بنسبة (28%) بحلول العام (2030).⁽¹¹⁾

اما بخصوص حوادث المرور على مستوى العالم العربي فقد اشارت احصاءات الجامعة العربية ان ما نحوه (26) الف قتيل وأكثر من ربع مليون مصاب سنويا" هي خسائر الحوادث المرورية اضع الى ذلك ما تكلفه هذه الحوادث من خسائر اقتصادية تصل الى (60) مليار دولار.⁽¹²⁾

ويعتبر العراق احد الدول النامية التي تزداد فيها الحوادث المرورية بالمقارنة مع الدول المجاورة.

1-5- العناصر المؤثرة في الحوادث المرورية:

بالنظر الى الإحصاءات المتوفرة في مدينة الناصرية عن الحوادث المرورية وملاحظة مدى ارتفاعها هذا ما دفعنا الى استحضار الأسباب التي ادت الى زيادة نسبة هذه الحوادث والتي تم الإشارة اليها الى زيادة نسبة الحوادث في مجتمع الناصرية، هناك الكثير ممن اشاروا الى اسباب الحوادث المرورية كان يرجح الى عامل الأمية في القيادة وهذه الأمية ترجع الى اسباب عدة نذكر منها:-⁽¹³⁾

- 1- عدم تدريس مادة الثقافة المرورية في مؤسسات التعليم المختلفة وفي المقام الأول ان المعرفة عند الانسان هي عملية تراكمية تبدأ كخطوات من المنزل الى تغطية كافة جوانب الحياة.
- 2- عدم كفاءة التدريب في مراكز تعليم القيادة والتي تفقر الى ابسط الوسائل التعليمية لاكتساب المعرفة.
- 3- عدم وجود مناهج علمية يمكن تدريسها والرجوع اليها في مراكز تعليم القيادة.
- 4- تساهل القائمين على اختبار القيادة ومنح رخص القيادة وعدم خضوعها لمتطلبات اصول القيادة.

آثار الحوادث المرورية

يمكن تقسيم آثار الحوادث المرورية الى ثلاث أقسام تتعلق بالخسائر المادية والبشرية هي:

- 1- آثار اجتماعية: تتمثل بفقدان الأسرة لفرد من أفرادها أو أصدقائها، أيضا خسارة المجتمع عندما يكون هذا الفرد منتجا وله دور كبير في المجتمع وقد يكون الفرد معيلا لأسرته وذلك قد يؤدي الى انهيار كبير للأسرة وقد يسبب تفكك عائلي ودمار اجتماعي.
- 2- آثار اقتصادية: للحوادث المرورية آثار على الجانب الاقتصادي في أي بلد بسبب ما ينتج عنها من تلفيات وإصابات ووفيات والتي تعتبر من معوقات عملية التنمية في الدول النامية وخصوصا الدول العربية. فالأضرار الاقتصادية تلحق الأذى بالممتلكات والمنشآت العامة، وما يتعرض له الأشخاص من أضرار قد تصل للوفاة أو العجز، وما تتفقه الدولة على مصاريف علاج المصابين.
- 3- آثار طبية: تتمثل بالإصابات الجسدية التي تسبب العجز من جراء الإعاقة وما لذلك ايضا من مؤثرات نفسية.⁽¹⁴⁾

1-6- طرق واساليب الوقاية من الحوادث المرورية:

ان المفهوم العلمي للوقاية من الحوادث هو بالأساس ضمن المفهوم العلمي للوقاية من الجريمة (الوقاية من تعاطي الكحول والمخدرات) وعليه فان الأساليب الوقائية من الحوادث نجدها دائما لها علاقة بخصوصيات المجتمعات. (15)

في ظل كل الحقائق المتمثلة والتي تعتبر من اهم المسببات التي تؤدي الى وقوع حوادث مرورية وما تشير اليه الإحصائيات كذلك من ارتفاع نسب الحوادث عبر السنوات وهل يمكن وضع برامج للوقاية او التقليل من حوادث المرور بشكل عام وتشير الى ان تجربة العديد من الدول في مجال الوقاية من حوادث المرور وقدرتها على تخفيض نسبة الوفيات والإصابات البليغة وهذا ما يشجعنا على تبني برنامج موسع للوقاية من حوادث المرور ويقوم على تكاثف جهود المهتمين من مختلف التخصصات وذلك نسبة لارتفاع الحوادث المرورية للبحث في الحلول التي تساهم مساهمة فعالة في الحد من الزيادة المستمرة في حوادث المرور الأمر الذي يتطلب دراسة الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية ووضع الحلول التي تناسب هذه المسببات لمحاولة التخفيف من آثارها أو الغائها كليا أن أمكن.

أن برنامج الحد من حوادث المرور يحتاج الى تعاون مختلف القطاعات وعلى كل المستويات. بالمشاركة الفعالة من كل أفراد المجتمع بحيث يتم التنسيق بين هذه الجهود من قبل مركز أو هيئة للوقاية من الحوادث بحيث يكتب لها الاستمرارية وتتوفر لها الإمكانيات الكافية للبحث والتدريب والقدرة على أحداث تغييرات جوهرية أتجاه سبل الوقاية من الحوادث. ويكون لهذه الهيئة الاستقلالية التي تمكنها من ترشيد الجهات المختلفة في حالة تقصيرها من أداء واجبها في ما يخص الوقاية من الحوادث. (16)

الهوامش

- 1- عماد عبد الجليل، حوادث السيارات في مدينة الرياض الأسباب والآثار
- 2- والحلول. جامعة الملك سعود ص4.
- 3- الشوريجي، محمود فهمي الباز. الغامدي، علي بن سعيد، دراسة استطلاعية عن تحسين وتطوير مستوى السلامة المرورية على الطرق داخل جامعة الملك سعود، ص6.
- 4- البيلي- مصطفى. "المرور ومشكلاته وتحقيق حوادثه"، القاهرة، كلية الشرطة، 1986م.
- 5- رحيمة حوالف، جامعة ابي بكر بلقايد. الجزائر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم السبر، مجلة الباحث ع11، 2012، ص104.
- 6- الحضيبي، علي محمود. حوادث الطرق وآفاق السلامة، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1998، ص32-33.
- 7- إحصائية حوادث المرور الصادرة عن وحدة الاحصاء، 2012.
- 8- الشوريجي، محمود فهمي الباز. الغامدي، علي بن سعيد، دراسة استطلاعية عن تحسين وتطوير مستوى السلامة المرورية على الطرق داخل جامعة الملك سعود، ص5.
- 9- محمد حسين منصور، المسؤولية عن حوادث السيارات. الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص123.
- 10- رياض محمد، عبد الحميد بنود. حوادث المرور وطرق المدارس الآمنة.
- 11- مجلة المدينة العربية ع123. منظمة المدن العربية الكويت 2005. "ملخص استيراثية الخطه المرورية"، الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، موقع الرياض.
- 12- Gabrelsen, Garl, chr "Global traffic safety" in Nordic. rood and transport research, Review No. 21 2008 P. 14.
- 13- الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، تونس، 2009ز

- 14- الحضيبي، علي محمود، مصدر سابق، لسنة 1998، ص6.
- 15- فضيل بوجلal ، "محاولة تقييم التكلفة الاقتصادية للحوادث المرورية في الجزائر" جامعة الحاج لخضر - باتنة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم الماجستير، ص20.
- 16- حسن طالب، دور المؤسسات التربوية من تعاطي المخدرات. مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف الأردنية، الرياض، 2007، ص13.
- 17- الحضيبي، علي محمود. مصدر سابق، السنة 1998، ص6.

الفصل الثالث

تحليل وتفسير البيانات

المطلب الأول: التحليل الإحصائي لبيانات مديرية المرور العامة في ذي قار للفترة 2004-2011

جدول رقم (1) يبين إحصائية بلوac الحوادث المرورية للفترة من 2004-2011
* اصطدام ** انقلاب *** دهس

الشهر	2004			2005			2006			2007			2008			2009			2010			2011		
	***	**	*	***	**	*	***	**	*	***	**	*	***	**	*	***	**	*	***	**	*	***	**	*
24	7	0	1	9	0	6	12	2	13	4	10	14	13	2	9	26	3	23	18	1	25	23	11	12
شباط	11	0	0	11	1	5	6	1	10	3	10	12	8	6	13	31	2	34	28	8	21	28	9	21
آذار	24	0	0	7	3	4	14	5	13	3	15	13	17	0	0	27	5	21	30	3	22	27	6	25
نيسان	6	0	0	29	0	1	8	3	7	2	12	11	11	1	0	16	2	19	32	2	23	16	4	21
ايار	7	0	0	10	0	0	15	6	14	2	13	9	15	1	17	21	3	26	16	6	19	30	7	25
حزيران	13	1	0	23	2	0	10	4	9	1	5	14	17	3	11	26	5	14	27	7	15	41	7	12
تموز	20	0	0	25	0	0	13	4	10	2	17	6	18	6	8	22	4	15	21	9	24	35	12	16
ب	15	0	0	22	0	0	15	6	10	2	9	8	24	3	14	35	7	22	32	5	14	22	11	23
ايلول	14	0	0	30	0	0	10	4	12	1	12	6	10	7	13	26	7	15	24	6	21	26	15	28
تشرين 1	24	0	1	41	0	0	9	3	10	1	27	21	28	2	26	30	9	23	30	5	15	22	11	29
تشرين 2	30	0	0	45	0	0	16	1	14	4	20	11	21	4	15	21	6	21	24	5	25	30	9	29
كانون 1	22	0	0	22	0	0	11	1	8	3	16	10	19	6	8	32	5	19	29	10	17	32	8	23
مع	193	2	1	294	6	16	139	40	124	28	163	135	201	41	134	313	58	252	311	67	241	332	110	264
متوسط	16.003	0.083	0.166	22.8	0.5	1.3	116	3.3	10	2.3	13.8	11	16.8	3.4	11	26.1	4.8	21	25.9	5.6	20	27.7	9.2	22
انحراف	7.84	0.288	0.389	12.3	1	2.3	3.12	1.8	3	5.77	1.1	4.1	5.85	2.4	7.1	5.43	2.2	5.5	5.35	2.7	4	6.65	3	6

من خلال جدول رقم (1) الذي يبين إحصائية الحوادث المرورية مقسمة وفقاً لنوع الحادث وعلى مدار شهور السنة والأشكال البيانية المرفقة توضح التغيرات في الحوادث. نلاحظ تزايد معدلات الحوادث المرورية بمختلف أنواعها بمرور الوقت حوادث الدهس تكاد تكون معدومة في بداية الفترة (2004-2011) ثم بدأت يزداد معدل حوادث الدهس بمرور الوقت. ففي العام (2004) نجد أن شهر نيسان كان أقل الشهور حوادث حيث يوجد هناك (6) حالات اصطدام بالمقارنة مع شهر تشرين الثاني حيث بلغت الحوادث ولنفس النوع (30) حادث. أما في ما يخص حادث الانقلاب سجل أدنى مستوى في شهر تشرين الأول حيث كان حادث واحد فقط أما حوادث الدهس فهي أيضاً ذات مستوى منخفض إذ لم يسجل سوى حادثي دهس في كانون الثاني وحزيران.

في العام (2005) ارتفع عدد حوادث الاصطدام الى (45) حادث ايضاً في شهر تشرين الثاني واقلها في شهر اذار بمعدل (7) حوادث اصطدام بينما كانت حوادث الانقلاب منخفضة حيث بلغت ثلاث حوادث في شهر اذار

وحادثين في شهر حزيران وشباط بشكل عام حوادث الدهس منخفضة جدا " مقارنة ببقية السنوات التالية لسنة (2005) حيث بلغت في شهر كانون الثاني (6) حوادث وفي شهر نيسان حادثة واحدة.

اما العام (2006) انخفضت حوادث الاصطدام عن السنتين السابقتين لها حيث سجل تشرين الثاني اعلى حوادث اصطدام بلغت (16) حادث وكان شهر شباط اقلها حوادث حيث بلغ (6) حادث اما حادثي الانقلاب والدهس سجلا عددا من الحوادث اعلى من السنتين السابقتين حيث بلغ (6) حادث انقلاب في شهر اب و(6) في شهر ايار وهو اعلى عدد حوادث انقلاب سجل خلال هذه السنة واقلها كان في شهر شباط حيث كان حادث واحد فقط اما حوادث الدهس لهذا العام كان (124) حادث اعلى عدد كان في شهري تشرين الثاني ونيسان حيث بلغت (14) حادث في كل شهر واقلها شهر شباط حيث كانت اربعة حوادث.

وفي العام (2007) ارتفعت حوادث الاصطدام والدهس عن الثلاث سنوات السابقة بينما انخفضت حوادث الانقلاب عن سنة (2006) فقط وارتفعت عن السنتين (2004-2005) بلغ اعلى عدد حوادث اصطدام (27) حادث في شهر تشرين الأول واقل عدد في شهر اب حيث كان (9) اصطدام. اكبر عدد حوادث انقلاب هو أربع حوادث في شهري تشرين الثاني وكانون الثاني بينما حوادث الدهس بلغت (21) حادث في شهر تشرين اول واقلها حوادث شهر ايلول حيث بلغ (6) حادث انقلاب.

يتبين من الجدول اعلاه ارتفاع الحوادث للسنوات التالية وبأنواعها الثلاثة حيث كانت حوادث الاصطدام المسجلة لسنة (2008) بلغت (201) حادث اعلاها كان في شهر تشرين اول حيث بلغت (28) حادث واقلها في شهر شباط. اما حوادث الانقلاب ارتفعت الى (41) حادث عن السنوات السابقة سجلت في شهر ايلول (7) حوادث وبقية العدد مقسمة على اشهر السنة الباقية عدا شهر اذار لم يسجل اي حادث انقلاب اما حوادث الدهس انخفضت " عن السنة السابقة حيث سجلت (134) حادث مقسمة على اشهر السنة عدا شهر اذار وشباط لم يسجل اي حادث بينما سجل تشرين اول (26) حادث وكانت اعلى الأشهر لهذه السنة.

وفي العام (2009) سجل ارتفاع ملحوظ جدا" في الحوادث بأنواعها حيث بلغت حوادث الاصطدام (313) مقسمة على اشهر السنة كان اعلى عدد سجل في شهر اب حيث بلغ (35) حادث واقلها شهر نيسان بلغ (16) حادث ايضا" وحوادث الانقلاب ارتفعت الى (58) حادث مقسمة على اشهر السنة اعلاها كان في شهر تشرين اول حيث بلغ (9) حوادث واقلها في شهري نيسان وشباط حيث كان هناك حادثي انقلاب لكل شهر. كذلك ارتفعت حوادث الدهس لهذا العام بشكل كبير عن السنوات السابقة حيث بلغ (252) حادث مقسمة حسب اشهر السنة اعلى الأشهر حوادث هو شهر شباط حيث بلغ (34) حادث واقلها حوادث هو شهر حزيران بلغ (14) حادث.

وفي العام (2010) يتبين ان هناك تغير في عدد الحوادث قليل جدا" عن السنة السابقة حيث بلغ عدد حوادث الاصطدام (311) حادث مقسمة على اشهر السنة سجل شهر اب اعلى عدد حيث بلغ (32) حادث واقلها في شهر ايار حيث بلغ (16) حادث بينما ارتفعت حوادث الانقلاب عن السنة السابقة بواقع (67) حادث اعلاها كان في شهر كانون اول بلغت (10) حوادث واقلها

في شهر كانون الثاني حيث سجل حادث واحد فقط.

العام (2011) كان اعلى الأعوام السابقة في عدد الحوادث وبأنواعها الثلاثة حيث بلغت حوادث الاصطدام لهذه السنة (332) حادث مقسمة على اشهر السنة اعلاها كان في شهر حزيران حيث بلغ (41) حادث واقلها في شهر نيسان حيث كان (16) حادث وبلغت حوادث الانقلاب لهذا العام (110) حادث اعلاها كان في شهر ايلول حيث سجل (15) حادث واقلها في شهر نيسان بلغت (4) حادث اما حوادث الدهس فارتفعت الى (264) حادث اعلاها في شهري تشرين الأول والثاني كل منهما سجل (29) حادث واقلها شهري كانون الثاني وحزيران سجل كل منهما (12) حادث.

(2) إحصائية حوادث المرور الصادرة عن وحدة الأحصاء (2012)

جدول رقم (2) يبين متوسطات انواع الحوادث المرورية بالأشهر للفترة (2011-2004)													
الشهر	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين اول	تشرين ثاني	كانون اول	المتوسط
اصطدام	14.75	16.63	20.125	16.25	15.88	20.25	21.375	21.8	19	26.38	25.875	22.88	20.09
انقلاب	2.875	3.75	3.125	1.25	3.25	3.625	4.625	4.25	5	3.875	3.625	4.125	3.612
دهس	12.88	13.75	12.25	10.25	13.75	9.5	9.875	11.4	12	15.5	14.375	10.63	12.13

يتبين من الجدول رقم (2) متوسطات الحوادث المرورية مقسمة حسب الأشهر وفقاً لنوع الحادث (اصطدام، انقلاب، دهس) ففي حوادث الاصطدام نلاحظ ان اعلى متوسط في شهر تشرين اول حيث بلغ (26.375) وهو أعلى من المتوسط العام الذي بلغ (20.095) واقل الاشهر هو شهر كانون الثاني حيث بلغ (14.75) اما حوادث الانقلاب فأن اعلى متوسط هو في شهر ايلول حيث بلغ (5) وهو اعلى من المتوسط العام الذي بلغ (3.612) حادث انقلاب واقل متوسط في شهر نيسان حيث بلغ (1.25) حادث انقلاب. أما متوسط حوادث الدهس فأعلاها في شهر تشرين اول حيث بلغ (15.5) حادث دهس وهو أعلى من المتوسط العام الذي بلغ (3.612) اما اقل الاشهر حوادث دهس فهو شهر حزيران حيث بلغ (9.5).

جدول رقم (3) إحصائية بانواع خسائر الحوادث المرورية للفترة من 2004 - 2011

* متوفين * جرحى

السنة	2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011	
الشهر	**	*	**	*	**	*	**	*	**	*	**	*	**	*	**	*
كانون 2	2	18	8	23	9	38	12	21	22	25	13	62	17	42	13	62
شباط	7	24	13	17	5	16	12	13	18	27	29	92	28	63	14	77
اذار	3	42	6	16	19	44	22	50	4	29	9	88	19	78	19	67
نيسان	4	8	5	55	8	11	8	32	15	27	11	39	12	56	9	53
ايار	2	4	9	59	22	39	13	32	10	30	4	74	9	41	19	76
حزيران	1	25	15	45	4	24	15	26	11	30	22	54	12	80	11	89
تموز	4	54	8	33	14	16	13	29	8	43	12	41	8	57	33	110
اب	0	23	0	35	7	40	10	18	45	81	36	113	11	75	11	80
ايلول	6	23	16	24	16	34	9	22	13	34	21	36	21	53	12	87
تشرين 1	2	28	9	37	18	27	19	73	17	7	31	78	16	61	23	91
تشرين 2	1	42	13	68	15	24	9	45	38	32	17	49	25	73	35	108
كانون 1	5	15	1	22	11	23	8	37	16	44	21	79	11	70	0	0
مج	37	306	103	434	148	336	150	398	217	472	226	811	189	749	199	900
متوسط	3.1	25.5	8.58	36.17	12.33	28	12.5	33.17	18.08	34.08	18.83	67.08	15.75	62.42	16.58	75
انحراف	2.2	14.5	5.11	17.26	5.852	10.8	4.38	16.53	12.03	17.47	9.666	24.19	43.07	13.2	9.986	29.05

يتضح من الجدول رقم (3) إحصائية بخسائر الحوادث المرورية مقسمة وفقاً لنوع الخسارة (متوفين، جرحى) وعلى مدار السنة ويتضح ذلك من خلال الرسوم البيانية المرفقة ولكل سنة من السنوات. في العام (2004) نلاحظ ان شهر اب لم يسجل اي حالة وفاة بينما كان في شهر شباط (7) حالات وفاة اما خسائر الجرحى اعلى عدد في شهر تموز حيث بلغ (54) حالة واربع حالات في شهر ايار وهو اقل الأشهر خسائر. في العام (2005) سجل ازدياد في النوعين من الخسائر مقارنة بالسنة السابقة حيث كان اعلى عدد للمتوفين (16) في شهر ايلول وشهر اب لم يسجل اي حالة وفاة بينما حوادث الجرحى سجلت (68) حالة وهو أعلى عدد لهذه السنة وكانت في شهر تشرين الثاني واقلها في شهر اذار حيث بلغت (16) جريح.

يتبين من إحصائية (2006) ارتفاع عدد الخسائر عن السنوات السابقة حيث بلغ (148) حالة وفاة وسجل شهر اذار (19) حالة وهو أعلى شهر في السنة واقلها شهر حزيران حيث سجل أربعة حوادث ايضاً النوع الثاني من الخسائر ارتفع الى (336) حالة جريح اعلاها في شهر اذار حيث سجل (44) جريح واقلها شهر نيسان حيث سجل (11) جريح. وفي العام (2007) ارتفعت الخسائر الى (150) حالة وفاة اعلاها في شهر اذار حيث سجل (22) حالة واقلها شهر نيسان وكانون اول حيث كان هناك (8) حالات وفاة لكل منهما اما الخسائر في الجرحى ارتفعت الى (398) حالة اعلاها في شهر تشرين اول بلغت (73) حالة واقلها شهر شباط (13) حالة.

يتبين من إحصائية (2008) ازدياد ملحوظاً بعدد الخسائر حيث بلغت الوفيات (217) حالة سجل شهر اب (45) حالة واقل الأشهر هو اذار حيث بلغ (4) حالة اما خسائر الجرحى ارتفعت الى (272) حالة اعلاها في شهر كانون اول بلغت (44) حالة وتشيرين اول بلغت (7) حالة.

وفي عام (2009) ازداد عدد الخسائر بشكل كبير حيث كان عدد الوفيات (226) حالة بلغت اعلاها في شهر اب حيث بلغت (36) حالة واقلها في شهر ايار حيث كانت (4) حالة اما خسائر في الجرحى ارتفعت بشكل ملحوظ حيث بلغت (811) حالة سجل شهر اب أعلى عدد حيث بلغ (113) حالة واقلها شهر ايلول (36) حالة.

العام (2010) انخفض عدد الخسائر عن السنة السابقة فقط الى (189) حالة وفاة اعلاها في شهر شباط (28) حالة واقلها في شهر تموز بلغت (8) حالة اما الخسائر في الجرحى انخفض قليلاً عن السنة السابقة حيث بلغ (749) حالة اعلاها في شهر حزيران (80) حالة واقلها في كانون الثاني حيث بلغ (42) حالة.

العام (2011) عدد الخسائر من المتوفين بلغ (199) حالة اعلاها في شهر كانون الثاني حيث بلغت (35) حالة بينما شهر كانون اول لم يسجل اي حادث اما الخسائر في الجرحى ارتفعت الى (900) حالة اعلاها في تموز حيث بلغ (110) حالة بينما شهر كانون اول لم يسجل اي خسارة.

جدول رقم (4) يبين متوسط انواع الخسائر للفترة (2004 - 2011)

الشهر	كانون الثاني	شباط	اذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين اول	تشرين ثاني	كانون اول	المتوسط
المتوفين	12	15.75	12.63	9	11	11.4	12.5	15	15.38	16.875	19.125	9.75	13.364
الجرحى	36.38	44.13	51.75	35.1	44.4	46.6	47.3	58.1	39.13	50.25	55.125	36.25	45.177

يتبين من الجدول رقم (4) متوسطات الخسائر (متوفين، جرحى) جراء الحوادث المرورية للفترة من (2004-2011) حسب الاشهر نلاحظ تفاوت بين متوسطات الخسائر حيث كان متوسط خسائر الوفيات في شهر تشرين الثاني (19.125) وهو أعلى متوسط وهو أعلى من المتوسط العام الذي بلغ (13.364) بينما بلغ شهر نيسان (9) وهو اقل الاشهر بالوفيات. ايضاً متوسطات الخسائر من الجرحى كانت متفاوتة بين الاشهر حيث بلغ أعلى متوسط في شهر آب حيث بلغ (58.125) وكان أعلى من المتوسط العام الذي بلغ (45.177) واقل المتوسطات هو شهر كانون الثاني حيث بلغ (36.375) جريح.

المطلب الثاني: التحليل الإحصائي لاجابات عينة الدراسة عن الاسئلة المطروحة في استمارة البحث
جدول رقم (5) يبين العلاقة بين الحالة الاجتماعية لسائقي المركبات وعدداً الحوادث.

وقوع حادث الحالة الاجتماعية	نعم	لا	المجموع
متزوج	29	22	51
غير متزوج	6	21	27
المجموع	35	43	78

يتبين من الجدول رقم (5) ان نسبة الأشخاص من المتزوجين والذين تسببوا بوقوع حوادث مرورية لهم بنسبة 37.12% وهي تشكل النسبة الأكبر وذلك يعني ان المشاكل الاجتماعية ممكن ان تكون من مسببات الحوادث المرورية.

جدول رقم (6) يبين توزيع مفردات العينة وفقاً لطريقة حصولهم على أجازة القيادة.

النسبة المئوية	التكرار	الطريقة
28.2 %	22	بالواسطة
58.97 %	46	بالأختبار
12.22 %	10	لايمتلك
	78	المجموع

يتبين من الجدول رقم (6) ان هناك نسبة 12.22 % من سائقي المركبات لا يمتلكون اجازة القيادة ، وهناك 28.2% حصلوا على إجازة السياقة بالواسطة ذلك يؤكد وجود بعض التهاون في تطبيق القانون من قبل رجال المرور و 58.97% وهي النسبة الأكبر حصلوا على الإجازة عن طريق الاختبار.

جدول رقم (7) يبين توزيع مفردات العينة وفقاً للمهنة.

النسبة المئوية	التكرار	المهنة
62.8 %	49	سائق
37.2 %	29	غير سائق
	78	المجموع

يتبين من الجدول رقم (7) نسبة سائقي المركبات ومن الذين يمتحنون قيادة المركبات هي الأكبر ذلك يعني ان لديهم خبرات مكتسبة من خلال القيادة باستمرار وهذا الأمر يساعد على الوثوق بنتائج الدراسة والوعي بمفردات ومتغيرات الدراسة.

جدول رقم (8) يبين توزيع مفردات العينة وفقاً لسنوات الخبرة.

النسبة المئوية	التكرار	سنوات الخبرة
14.10 %	11	اقل من 5
37.19 %	29	10 -
26.92 %	21	15 -
21.79 %	17	20 فأكثر
	78	المجموع

يتضح من الجدول رقم (8) أن ممن لديهم سنوات خبرة أكثر من 10 سنوات شكلوا النسبة الأكبر من عينة الدراسة وأن ممن لديهم سنوات خبرة أقل من 5 سنوات شكلوا النسبة الأقل من عينة الدراسة ذلك يعني أن معظم المستجوبين لديهم خبرة في القيادة وبالتالي هم قادرون على الإجابة على الأسئلة والأفكار المطروحة في هذه الدراسة.

جدول رقم (9) يبين توزيع مفردات الدراسة وفقاً للتحصيل الدراسي.

النسبة المئوية	التكرار	التحصيل الدراسي
15.38 %	12	أمي
20.51 %	16	يقرأ ويكتب
37.17 %	29	أعدادي
29.92 %	21	تعليم عالي
	78	المجموع

يتضح من الجدول رقم (9) ان حملة الشهادة الإعدادية وحملة الشهادات العليا يشكلون النسب الأكبر من عينة الدراسة وهذا يساعد على الوثوق بنتائج الدراسة والوعي بمفرداتها ومتغيراتها.

ولعرض أسباب الحوادث المرورية من وجهة نظر سائقي المركبات في الناصرية والتي تم الحصول عليها من خلال استمارة الاستبانة (1) والتي كانت تضم (12) سؤال خاص بأسباب الحوادث المرورية تم تحويلها الى متوسطات حسابية وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (10) الإحصاءات الوصفية لأسباب الحوادث المروري

ت	العبارة	المتوسط	الانحراف	تسلسل العبارة
1	يجب اجراء فحص دوري للسيارة	4.197	0.783	1
2	السرعة هي السبب الرئيسي للحوادث	3.997	1.154	3
3	المخالفات المرورية هي السبب الرئيسي للحوادث	4.065	0.736	8
4	عدم صلاحية الطرق سبب رئيسي للحوادث	3.634	0.882	2
5	الزخم المروري (كثرة السيارات) سبب رئيسي	3.736	1.24	7
6	تعاطي المشروبات الكحولية أثناء القيادة سبب رئيسي	3.802	0.909	12
7	نوع السيارة احد الاسباب الرئيسية كونها محورة ام اصلية	3.96	0.93	10
8	أستخدام الهاتف النقال له تأثير كبير في وقوع الحوادث	4	0.848	6
9	التهاون في تطبيق القانون من قبل رجل المرور احد الاسباب الرئيسية	3.723	0.987	5
10	يجب ان تكون هناك معرفة بجميع القواعد المرورية والعلامات	3.927	1.055	9
11	متابعة البرامج الخاصة بالمرور في وسائل الأعلام	3.527	1.194	4
12	لاتوجد توعية مرورية من قبل دائرة المرور العامة في المحافظة	3.954	1.017	11
	المقياس الكلي لأسباب الحوادث	3.856	0.192	

يتبين من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية متقاربة جداً وقريبة من المتوسط العام للعبارات ذلك يعني أن جميع العبارات الخاصة بمسببات الحوادث المرورية لها أهمية متقاربة من بعضها، نلاحظ ارتفاع متوسطات العبارات (1، 3، 8، 2، 7، 10، 12) عن المتوسط العام لأسباب الحوادث المرورية مما يعني انه عدم أجراء فحص دوري للسيارات، والمخالفات المرورية هي سبب رئيسي للحوادث، نوع السيارة ايضاً أحد الأسباب الرئيسية كونها محورة او أصلية، استخدام الهاتف النقال له تأثير كبير في وقوع الحوادث، عدم المعرفة بجميع القواعد المرورية والعلامات، انخفاض الوعي المروري لدى سائقي المركبات من الأسباب الرئيسية، أما بقية العبارات (6، 5، 9، 4، 11) فهي من مسببات الحوادث المرورية حيث انخفضت عن المتوسط العام قليلاً أي انها مسببات لها دور في الحوادث المرورية، يعني السرعة هي سبب رئيسي للحوادث، وعدم صلاحية الطرق ايضاً، الزخم المروري (زيادة عدد المركبات)، تعاطي المشروبات الكحولية أثناء القيادة سبب رئيسي، التهاون في تطبيق القانون من قبل رجال المرور احد مسببات الحوادث المرورية.

الفصل الرابع

الاستنتاجات والمقترحات

1- الاستنتاجات :-

- 1- ازدياد عدد حوادث (الاصطدام) اكثر من النوعين الآخرين (انقلاب، دهس) ولجميع الأعوام.
- 2- تفاوت في عدد حوادث (الاصطدام) مقسمة حسب الأشهر اي لا توجد فترة محددة لازدياد الحوادث او انخفاضها حسب الأشهر.

- 3- ازدياد حوادث (الانقلاب، الدهس) بمرور السنوات وبشكل متفاوت حسب الأشهر ايضاً.
- 4- ازدياد ملحوظ بعدد خسائر (المتوفين ، الجرحى) بمرور الزمن.
- 5- هناك تفاوت بأعداد خسائر (المتوفين- الجرحى) حسب الأشهر اي لا يوجد شهر محدد.
- 6- خلال هذه الفترة (2004-2011) تزداد فيه الخسائر او تقل.
- 7- أغلب المستجوبين غير راضين عن صلاحية الطرق لسير المركبات.
- 8- تساهل القائمين على اختبار القيادة ومنح إجازات القيادة وعدم خضوعها لمتطلبات أصول القيادة.
- 9- هناك تفاوت بالتحصيل الدراسي للمستجوبين حيث كان غالبيتهم من المتعلمين.
- 10- هناك تهاون في تطبيق القانون من قبل رجال المرور.
- 11- ضعف في التوعية المرورية للمواطنين وسائقي المركبات من قبل وسائل الإعلام ودائرة المرور.
- 12- عدم إجراء فحص دوري للمركبات من قبل سائقي المركبات.
- 13- هناك زخم مروري كبير.

2- المقترحات:-

- 1- يجب أن تساهم وسائل الإعلام بصورة دائمة في توعية المواطنين وسائقي المركبات بأهمية السلامة وكيفية التقيد بأنظمة وقوانين المرور.
- 2- عدم التهاون في تطبيق القانون من قبل رجال المرور.
- 3- جعل الفحص الدوري للمركبة بشكل الزامي.
- 4- التركيز على متابعة مراكز تعليم قيادة المركبات والبرامج المتبعة فيها وعدم السماح بمنح اجازة القيادة إلا بعد اجتياز الاختبار.
- 5- تحفيز الدوائر المعنية بتحسين شبكة طرق سير المركبات للحد من ازدياد الحوادث المرورية.
- 6- الإيعاز للدوائر المعنية لغرض مكافحة مروجي المخدرات والكحول.
- 7- تضمين مناهج التدريب في مراكز التدريب على القيادة والتوعية على كيفية استخدام الهاتف النقال اثناء القيادة
- 8- الإيعاز للجهات المعنية بمنع تحويل المركبات.

المصادر

- 1- إحصائية حوادث المرور الصادرة عن وحدة الإحصاء، 2012.
- 2- الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب تونس 2009.
- 3- الببلي، مصطفى، "المرور ومشكلاته وتحقيق حوادثه" القاهرة كلية الشرطة، مصر، 1986م.
- 4- حسن طالب، دور المؤسسات التربوية من تعاطي المخدرات، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف الأردنية. الرياض، 2007، ص13.
- 5- الحضيبي، علي محمود، حوادث الطرق وآفاق السلامة، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1998.
- 6- رحيمة حوالف، جامعة ابي بكر بلقايد، الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم السير، مجلة الباحث، ع11، 2012.
- 7- رياض محمد، عبد الحميد بنود، حوادث المرور وطرق المدارس الآمنة.
- 8- الشورجي، محمود فهمي الباز، الغامدي، علي بن سعيد، دراسة استطلاعية عن تحسين وتطوير مستوى السلامة المرورية على الطرق داخل جامعة الملك سعود.
- 9- عماد عبد الجليل، حوادث السيارات في مدينة الرياض الأسباب والآثار والحلول، جامعة الملك سعود.

10- فضيل بوجلal، "محاولة تقييم التكلفة الاقتصادية للحوادث المرورية في الجزائر"، جامعة الحاج لخضر - باتنة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم الماجستير.

11- محمد حسين منصور، المسؤولية عن حوادث السيارات، الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007.

12- "ملخص استراتيجية الخطة المرورية"، الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، موقع الرياض.

1- 13-Gabrelsen, Garl, chr "Global traffic safety" in Nordic. rood

2- and transport research ,Review No. 21 2008

دراسة تحليلية لنماذج شعرية من شعر ابن معتوق الموسوي

د. زينب عبد الكريم

الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

D.zainab61@yahoo.com

Abstract

Our poet in question, just like other poets possesses a fertile imagination and an ability to join antonyms under the roof of the poem His poems were characterized by strong formation, beauty of rhyme and the election of meters suitable for the purpose for which they have been organized. Ibn Matouk was successful in drawing many suggestive and influential poetic images and wrote in all types of Arabic poetry.

We can see him moving between praise, courting, pathos, pride, compliment and Ajoaniat.

But he prolongs his stay at the purpose of praise and praising certain people and not others, probably stems from his proximity to them, or because he believed in them and that represent truth, Justice and the bright side of life in his opinion.

His language was easy and smooth and his pen was full of ideas and images and he did not resort to using obscene outrageous words, his poetry was respected and recognized for his long term in the poem, which competes with the length of Jahili poets.

Along the past time no matter how short or long, Ibn Matouk made us move around the orchard, enjoying all Kinds of flowers in it.

توطئة:

لعل الكثير من النقاد والدارسين قد مرّ بهم اسم هذا الشاعر إلا أننا لا نجد دراسة وافية عنه وعن شعره لذا قررنا خوض هذا المضمار لما له من فضل على المكتبة الأدبية العربية. محاولة منا لرفع الظلم عن نتاج أي أديب مهما كان نوع نتاجه أو كمّه.

فالسيد ((شهاب الدين بن سعيد الموسوي الحوزي)) صاحب الديوان المعروف بديوان (ابن معتوق) مولود في سنة 1025 وغادر هذه الدنيا في الرابع عشر من شوال من سنة 1077 ويقال سنة 1087 وهذا ما أرخه ولده في مقدمة ديوانه ووافقه السيد علي خان في كتاب (ملحق السلافة) مع وجود بعض الاختلاف في تحديد سنة الميلاد⁽¹⁾.

وهو من أهالي البصرة عُرف ببلاغته وهذوئه، وقد طبع ديوانه الذي عرف بديوان (ابن أبي معتوق) ولثقله على اللسان ولعدم اللبس مع عناوين أخرى حدث تصحيف وتحريف باسم (ابن معتوق)⁽²⁾، ولعل إصابة الشاعر بالفالج لمدة طويلة هي التي حالت بينه وبين جمع ديوانه إذ أنهكه المرض وأتى عليه، إلا أنه بقي محتفظاً بحافظة جيدة، ولعل إملاءه لولده من حفظه دليل ذلك أن المنية قد وافته قبل أن يتم جمع ديوانه، لذلك تولى المهمة ولده عنه وهو واحد بين آخرين له لا نعرف عنهم شيئاً إلا أن الأكبر بينهم هو من قام بجمع الديوان⁽³⁾.

إن من المناسب ذكر الآراء التي قيلت في شعره ولعل أحدها ما ذكره السيد علي خان صاحب السلافة إذ قال أنه شاعر العراق رفيع الشرف يمتلك من ظرافة الأدب والجد ما يمتلك وقد اشتمل على طويل الاحسان وعريضه ما يؤهله لنظم قريضه وإنه كان عالماً شاعراً ماهراً وأديباً معروفاً وله ديوان، وله اشعار جميلة عميقة المعنى في السادات الأشراف وكبار الشيعة⁽⁴⁾.

(1) ينظر: أعيان الشيعة، ج 7/ 366.

(2) تابع تاريخ الأدب العربي، 360 وما بعدها.

(3) ينظر: تاريخ الأدب العربي، 360.

(4) أعيان الشيعة، ج 7/ 370.

إن (ابن معنوق) يعد زمنياً ضمن الحقبة العباسية أي حكم العصر العباسي الثالث الذي عدت بدايات العصر الأندلسي لامتداد لفترته الزمنية، وهنا ارتأينا دراسة شعره بشيء من الموضوعية التي لا تخلو من التحليل الفني لأغراضه الشعرية.

شعر ابن معنوق:

لدراسة شعر الشاعر لا بد من المرور بجميع محطاته التي توقف عندها، ولولج أغلب أبواب حقائقه إن لم يكن جميعها لاستشاقها، وشاعرنا محل البحث كان قد تطرق إلى أكثر من لونٍ وغرضٍ ولعل هذا يثبت تمكنه من فن القريض واستحسانه لأغراض الشعر العربي، إلا أنه أطال الوقوف عند غرض المديح وأبدع في تلوين هذا الغرض فتارةً عند المديح النبوي وأخرى مدح القادة والفرسان، وأخرى مدح آل بيت الرسول العظيم محمد الأمين 6، وقد تطرق إلى الأخوانيات والغزل والثناء والوصف.

المديح:

إن المدح من أقوى وأهم الأغراض الشعرية وأوسعها مساحة أمام الشاعر إذ تساعده على إطلاق العنان لأفكاره وموهبته حتى تخرج بأوج كمالها وأجمل حليها إلى الملأ.

وبالنسبة للشاعر (ابن معنوق) فقد أبدع في فن المديح وديوانه حافل بقصائد المديح إلا أن الملفت للنظر هو مدائحه النبوية وطريقة سبكه وصياغته لتلك القصائد لذا أثرنا الحديث عنها مباشرةً.

المدائح النبوية:

كلنا يعلم أن المديح يعني أن تمتدح شخصاً ذاكراً خصاله وصفاته ومناقبه وسماته الطيبة الجميلة التي تُعد فضائل اجتماعية، فالمديح هو ((مدح الشيء))⁽¹⁾، وتعظيم شأن الممدوح وإضفاء شهرة إلى شهرته، وشأناً لشأنه، ولعل المديح يدخل في باب رد الجميل أو المعروف، وقد يلجأ الشاعر أحياناً كثيرة إلى المبالغة وإضفاء صفات قد لا تكون بالضرورة موجودة على وجه الحقيقة في الممدوح، إن جذور هذا الفن تعود إلى العصر الجاهلي، لكن من البديهي أن يختلف الأمر وتتباين أقلام الشعراء وطريقة نظمهم وتكون أكثر صدقاً وموضوعية تسفر عن عاطفة حقيقية إذا كان المديح متعلقاً بشخص النبي ﷺ ولعل أول المادحين للنبي الكريم شاعر الدعوة الإسلامية حسان بن ثابت شاعر المنبر الإسلامي وكذلك كعب بن زهير بن أبي سلمى في لاميته المشهورة (بانث سعاد) والتي عُرفت بالبردة والقصة معروفة، ولعل خلع الرسول ﷺ بردته لشاعر مثل كعب بن زهير هو دليل وعي واحترام لضرورة وجود الشعر في حياة العربي وضرورته في الحياة الإسلامية الجديدة، إلا أنه ليس أي شعر، بل تحديداً الشعر الملتزم والشعر البعيد عن إثارة النعرات والخلافات والعصبية القبلية، لقد اتخذ كثير من الشعراء قصيدة البردة سبيلاً ومنهجاً استتاروا من معانيها وصورها صياغةً وفكرة وظفوها في مديحهم النبوي⁽²⁾، وشاعرنا واحد من هؤلاء الذين خصصوا جزءاً من نتاجهم لشخص الرسول الكريم ﷺ حباً وكرامة وعرفاناً بفضل على البشر فقد استهل ديوانه بالمدحة النبوية الأولى المؤلفة من خمسة وسبعين بيتاً، أربعة وثلاثون بيتاً منها خلصت للمديح جاء في مطلعها:

هذا العميق وتلك شَمَّ رَعَانُهُ فامزج لجين الدَّمْع من عَقِيَانِهِ⁽³⁾

وقد أورد الشاعر أبياتاً في النسيب في القصيدة.

تضمنت أسلوب القسم جاء فيها:

قسماً بسلع وهي حلفة وامقي أقصاء صَرَفُ البَيْن عَنْ جِيرَانِهِ

(1) معجم مصطلحات الأدب، 132.

(2) ينظر: شعر محمد حسين آل ياسين: 74.

(3) ديوان ابن معنوق الموسوي، 6، وأيضاً: تاريخ الأدب العربي، 367.

ما اشتاقَ سمغي ذكرَ منزل طيبةٍ إلا وهمت بساكني وديانه
بلدٌ إذا شأته شاهدته أيقنت أن الله ثمن فيه سبغ جنانه⁽¹⁾

وبعد تلك الشذرات الجميلة من النسب تحدث عن التبشير بمجيء الرسول ﷺ في كتب التوراة والانجيل وقد ذكر مسألة التوحيد والشرك ووصف الشجاعة ولم يفته الحديث عن جبريل وفضل الشهادة وذكر (المشاعر والحطيم وزمزم)⁽²⁾. إنها قصيدة طويلة جميلة الألفاظ مسبكة المعنى صيغت بشكل يجعل السامع يود السماع أكثر، وتتم عن قدرة ناظمها القولية وطول نفسه وقد وظف فيها الكثير من الألفاظ والمعاني الإسلامية، وله قصائد مدحية في حضرة الرسول الكريم ﷺ جاء فيها:

مُحمَّدُ أحمدُ الهادي البشير ومن لولاه في الغي قلت سائر الأمم
مباركُ الاسم ميمونٌ مأثره عمت فاتارها بالغور والأعم
طوق الرسالة تاجُ الرسل خاتمهم بل زينةً لعباد الله كلُّهم
نورٌ بدا فأنجلي غمُّ القلوب به وزال ما في وجوه الدهر من غم⁽³⁾

إنَّ الشاعر من خلال أبياتٍ قلَّة وكلمات محدَّدة وظَّفها لاستيعاب معناه المطلوب وغرض قريضه، حاول من خلالها بيان أهمية شخص الرسول الكريم ﷺ في حياة العرب وكيف أنه بمجيئه ترتبت الحياة وكيف إن لوجود هذا الشخص الحكيم أهمية وكبير أثر في حياتهم إلى يومنا هذا.

لقد شغل المديح كغرضٍ شعري قرابة نصف ديوان الشاعر ابن معتوق الموسوي، أو أكثر بقليل، إذ صرف أغلب شعره ونظمه في المديح الذي اتسم بطول النفس فقد تصل القصيدة إلى خمسة وسبعين بيتاً وقد جاء مدحه في كبار الشخصيات والتي يشار إليها بالبنان في الدولة وفي الأوساط الاجتماعية، وهذا إن دلَّ على شيء فهو يدلُّ على قوة الأصرة والرابطة بين الشاعر ومجتمعه وهذا ما يؤكد الرأي القائل الشاعر ابن بيئته.

والشاعر في أغلب مديحه لم يكن طالباً لجاهاً أو ملكاً أو جائزة خاصة في وقفته مدح الرسول ﷺ إذ لم يكن في نيته سوى الحصول على راحة البال والضمير ورضى الرسول الكريم ﷺ وأهل البيت (عليهم السلام) طمعاً منه في نيل السعادة سعادة الدنيا والآخرة وعليه فمديحه لم يكن مدحاً تكسبياً وإنما كان يمتدح الشخصيات الدينية المقرَّبة له بغية نيل سعادة الدارين⁽⁴⁾.

مديح القادة والفرسان:

لعل أكثر الأغراض استجابة للتغيرات الشعرية الحاصلة على المجتمع العربي بعد دخول الإسلام⁽⁵⁾، هو غرض المديح فبعد إن كان المديح موجهاً إلى شخص واحد هو رئيس القبيلة وزعيمها، أصبح المديح موجهاً إلى الوالي أو الخليفة أو الأمير الذي يمثل المجموعة وبذلك تحول من المديح الفردي إلى المديح الجماعي، إن غرض المديح هو الغرض الأكثر مرونة للتطورات واستيعاب التغيرات الحاصلة بعد مجيء الإسلام، الذي هو دين الجماعة لا دين فرد لذا أصبح المديح جماعياً بعد أن كان فردياً ولشاعرنا قصائد كثيرة كما اسلفنا في هذا الغرض منها ما قاله في مدح المولى السيد علي خان قائلاً:

جوادٌ إذا ظنَّ الغمام على الوري توالى يداه بالغيوث الهواطل

(1) المصدر نفسه، ص 7.

(2) ينظر: تاريخ الأدب العربي: 368.

(3) ديوان ابن معتوق: 12.

(4) ينظر: آفاق الشعر العربي في العصر المملوكي: 117.

(5) ينظر: دراسات في النص الشعري، عصر صدر الإسلام وبني أمية: 237.

شريف محلى التاج في حلي فضله	تزان	صدر	المكرمات	العوازل
له راحة لو ترضح المزن درها	سمت	باللالي	ممطرات	الحوامل
أحاطت بأوساط الدهور وشحت	خطوط	الورى	منها خطوط	الأنامل
تلذذه باليأس والعفو والتقى	وبذل	العطايا	لا بطيب	المأكلي ⁽¹⁾

وفي حالات كثيرة كان قد مدح السادة والقادة والفرسان ومن يمتُّ إليه بصلةٍ أو قرابةٍ أو نسبٍ مثل ذلك مدحه للمولى السيد منصور خان قائلاً:

وغدت	تقطفُ	الاقاح	يداه	من	رياض	الملاب	والكافور
وغدا	الكفُ	والذراعُ	خضيباً	وبدا	بالدجى	نحول	القتير ⁽²⁾

كان هذا الممدوح أديباً ذواقاً، ذو علم وكياسة عُرف بهما، ومما يُذكر أن هذا الممدوح هو من أشار على ابن الشاعر أن يجمع ديوان أبيه بعد موته، إذ ذكر الابن انه قال: ((أجلسني مجالس أنسه وأكرمني بملازمة خطائر قدسه، وابتدأني بالخير والشر، وأمرني بتدوين ما لوالدي من الشعر، ولم يرد من ذلك الا الاعتناء بي، وبقاء الذكر الجميل لأبي))⁽³⁾، ونلمس انه قد عمل والتزم بالنصيحة.

الإخوانيات:

لقد تطرق شاعرنا إلى اغراض كثيرة تصب في غرض المديح الأصل، ولعل الإخوانيات من الأغراض الجديدة أو التي تغلب عليها سمّة الجدة، فقد نظم في الإخوانيات مهناً الاصدقاء والأقارب في المناسبات التي يمرون بها ومبارك لهم في الأعياد، ومخففاً عن أحزانهم ومشاركاً لهم في الأفراح فضلاً عن مديحه لهم وذكر محاسنهم، مثل قوله:

إذا مرّ في الأوهام معنى وصالها	رأيتُ	جياذ	الموتِ	تعثرُ	بالفكر
رفيعةً بيت هالة البدر نوره	وقوس	محيط	الشمس	دائرة	الستر
يرى في الدجى نهر المجرة تحته	على	دُر	حصباء	النجوم	به تجري
فأطنابه للفرقدين حمائلُ	وأستاره	في	الجنح	أجنحة	النسر ⁽⁴⁾

ج

إن الشاعر في هذا النص يمتدح (علي خان) أحد أقاربه مازجاً التهنية بالمديح وهنا ليس بالأمر الغريب فالشعراء جميعاً يمزجون التهنية بالمديح وذكر صفات ممدوحهم وفضائله، وبهذا يكون هناك أكثر من موضوع تطرحه القصيدة، مثل ذلك الإنسان العربي بطبعه يسمو إلى العمل بالأخلاق الرافقة⁽⁵⁾. حباً في الوصول إلى الكمال وتطلعاً إلى أن يكون حديثاً طيباً في قلوب الناس فيمتدحوه في غيابه وحضوره، ففي إحدى القصائد يصور لنا ابن معتوق الموسوي، كيف أن مخالفة الموعد ليست من خصال الإنسان العربي وإن حدث فهو خارج عن إرادته لأمر ما ويتفادى ذلك بالاعتذار وطلب المسامحة من الآخر؛ ومن أجمل ما ذكر ابن معتوق قوله:

ضربوا	القباب	وطنبوها	بالقنا	فمحوا	بأنجمها	مصايح	المنا
وبنوا	الحبال على	الشموس	فوكّلوا	شهب	السماء	برجم	البناء
وجلّوا	بتيجان	الترائب	أوجها	لؤ	قابلت	الجيش	الدجنة لانثا

(1) ديوان ابن معتوق: 56.

(2) المصدر نفسه، ص 20.

(3) تاريخ الأدب العربي: 378.

(4) ديوان ابن معتوق: 51.

(5) ينظر: فن المديح: 17.

لله قَوْمٌ في حَبَائِلِ حَسَنِهِمْ قَنَصُوا الكَرَى لَجَفُونَهُمْ مِنْ عِنْدِنَا⁽¹⁾

تبقى قضية التقليد والابتكار إحدى المسائل المهمة بنظر الشاعر والنقاد وذلك لمعرفة الأصيل والمقلد ومدى تأثره بغيره من الشعراء حوله أو مدى إفادته من التراث فضلاً عن دور أساليب البلاغة وقوة الخيال وما لها من عميق أثر في تشكيل الصورة الشعرية عند الشاعر، فالشاعر الجيد ذلك هو القادر على استخدام وتوظيف كل ذلك بشكل صحيح واسلوب ناجح فتظهر صورته وموضوعاته كأنها جديدة مبتكرة غير مطروقة، كل ذلك بفضلٍ وذكاءٍ منه، وابن معنوق كان كذلك.

الغزل:

غرضُ أساس في بنية القصيدة العربية لا يمكن التخلي عنه أو تجاوزه ليس هذا فقط بل أن الغزل يقع لبنة أساس في صميم العلاقات الإنسانية فهو متنفس الشعراء المعبر عن ما يختلج نفوس المحبين وضمائر العاشقين وهو شريان الحياة الأدبية الرئيس في جسد الشعر العربي على مرّ العصور، ولم ينقطع مراده ولا حقّ نبضه، وهو يحدث في الأعماق دويّاً تترجمه أسنة الشعراء وأقلام الكتاب بألفاظٍ تخفق منها القلوب و ((تضطرب بها الأفتدة))⁽²⁾.

إن قصيدة الغزل ((رثاء لنفس العاشق المحروم كما يتجلى ذلك في معجمها اللغوي الذي كثر فيه ألفاظ الموت والحرمان واليأس))⁽³⁾، وهي جميعها ألفاظ تعين الشاعر على التعبير الصادق ومحاولة إخراج آلامه ومعاناته ومكابدته إلى العالم الخارجي ليشاركه همه، وفي أكثر الحالات يكون صدق الخيال وقوة العاطفة سمة القصيدة وهي الطريق لتخلد نفس الشاعر إلى الراحة النفسية خاصة في حال أنصاف الحب بالعفة والصدق والطهارة⁽⁴⁾. وشاعرنا ابن معنوق في أحيان نلمس أن عاطفته صادقة سرمدية وفي أحيان أخرى تكون مؤقتة لا تخلو من مجاملة ومحاولة تلبس حالة العشق والإتصاف بها وكأنه يحاول ولوج عالم العشق من أجل نظم قصيدة وترك بصمة لا عن حقيقة واقع لمعاناة يحسّها. وفي أحيان كثيرة يدمج ابن معنوق الغزل بغرض آخر كالمدح مثلاً إذ يتخذ كاستهلالٍ وإطلالة لغرضه مثل ما جاء في قوله:

نبتت	رياحين	العذار	بورده	فكان	مردّها	خده
ويدا	فلاح	لنا	بتاجه	وسعى	بنا	ببرده
واستل	مرهف	حفنه	أو ما ترى	بصفاء	وجنته	فرنده
وسدت	أوسار	طربه	فتتورت	في الخصر	منه	واتجدت في نهده ⁽⁵⁾

إن الغزل كغرض شعري ذات علاقة بالنفس البشرية والروح الإنسانية التواقفة إلى خلق معادلة التوازن الإنفعالي النفسي مع الطبيعة والبيئة حولها قد أخذ يتسع أكثر ((توافقاً مع الحياة الحضارية النامية))⁽⁶⁾، إذ حاول العديد من الشعراء تغيير مفاهيم القصيدة الغزلية المحاطة بالمفهومات المحرمة (التابو) والممنوعات والتعبير عن المرأة بشكل أكبر وأوسع وفقاً للتطورات الحاصلة في الواقع.

الرثاء:

واحد من أهم وأكبر أغراض القصيدة العربية على مرّ عصورها وإن كانت الأغراض الأخرى جميعاً لها علاقة من قريب أو بعيد بألفاظ الفرح والانتصار والفخر والمدح والتغزل وتختلف فيها المشاعر صدقاً أو كذباً والخيال الشعري يتفاوت فيها أيضاً إقتراباً وأبتعاداً عن الواقع الحقيقي المعاش، إلا أن الرثاء من الموضوعات المهمة المتسمة بالصدق الشعري والانفعال الواقعي والخيال الحقيقي، إنسانية إذ يتعلق هذا الغرض بوصف تلك المشاعر الحارة الصادقة الصاخبة الملتهبة

(1) ديوان ابن معنوق: 75.

(2) آفاق الشعر العربي في العصر المملوكي: 138.

(3) المراثة الغزلية: 34.

(4) ينظر: تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام: 287-288.

(5) ديوان ابن معنوق: 20.

(6) الظاهرة الأدبية في صدر الإسلام والدولة الأموية: 283.

عند فقدان الشاعر أو أحدهم لشخص قريب عليه أو عزيز، فكل داءٍ دواء إلا الموت لا دواء له ولا حلَّ يصل إليه الإنسان فيتمسك بأحبائه لمدة طويلة إذ هو القدر المحتوم على المخلوقات جميعاً والنهاية الحتمية لكل إنسان وهو لا يعرف صغيراً أو كبيراً، مريضاً أو معافٍ وهذا يذكرنا ببيت لا يخلو من حكمة للشاعر كعب بن زهير في بردته:

كل ابن انثى وإن طالت سلامته لا بد يوماً على آله حدياء محمول⁽¹⁾

وما بحث كلكامش في ملحمته عن الخلود وعيش الخلود وعودته خائباً إلا من حكمة واحدة إن الموت قدراً محتوماً لا مفر منه إلا تأكيداً لمعنى البيت، وإن ما يخلد الإنسان أبد الدهر هو عمله الحسَن. إن الموت يسبب ألماً عميقاً في النفس الإنسانية ولكن كلنا يعلم أنه الحقيقة الثابتة في الحياة لذا نجد الكثير من الشعراء يعبرون عن هذا الألم وتلك الحسرة فظهور الألم ومكابدة المعاناة يعني ((الإنطواء على الذات))⁽²⁾، ومكابدة الألم والانعزال عن المجتمع لتفريغ شحنة الألم.

ولو أمعنا النظر في مراثي ابن معنوق جميعها لوجدناها تنطلق من منظور ديني إسلامي مفاده التسليم المطلق لإرادة الله وقدر السماء في مسألة الموت قضاءً حتمياً لكل إنسان. وما الموت إلا رحلة إلى ما هو أبقي وأجدي⁽³⁾، ولعل هذا الحس الديني المرهف يتوج في مراثي ابن معنوق لسيد الشهداء الحسين بن علي عليه السلام بضعة الزهراء⁽⁴⁾:

هل	المحرم	فأستهل	مكبرا	وأثر به	درر	الدموع	على	الثرى
وانظر	بغرته	الهلال	إذا	إنجلي	مسترجعاً	متفجعاً	متفكراً	
وأقطف	ثمار	الحن	من	عرجونه	وانحر	بخنجره	بمقلتك	الكرى
وانس	العقيق	وانس	جيران	القنا	واذكر	لنا	خبر	الطفوف وما جرى ⁽⁴⁾

نلاحظ في الأبيات الآتية نحيب صادق وعاطفة متأججة ونشيج حزن متواصل ونبرة ألم منكسرة صادقة تدعو إلى إقامة حزن جماعي فالمصائب عام والألم وحدّ القلوب باستشهاد ذرية الرسول وبضعته وسبط أهل الجنة:، فابن معنوق هنا يوجه خطاباً إلى الآخر يتضمن دعوة إلى إقامة ماتم العزاء واستقبال شهر محرم الحرام بالدمع الصادق والعبرة الحارة على فقد أبي الأحرار الحسين عليه السلام وصدق حرارة المشاعر وقوتها في هذه الأبيات مستمد من صدق الواقعة والإيمان بمبدأ الحق والإخلاص في حب آل البيت:، وهذا الندب والحزن عليهم داخل كل إنسان منا مستمر معنا على طوال مسافة الحياة إلا أنه يظهر أشد ما يظهر عند الموت⁽⁵⁾، أو عند مجيء ذكرى موت الإمام الحسين عليه السلام أو من أحببنا وفقدنا في هذه الحياة، فتتراكم المشاعر وتتهار النفس الإنسانية إلا أن هذا الانهيار يكون مؤقتاً فبعد برهة وبصبر من الله تبارك وتعالى يبرأ الجرح وتطيب الخواطر لمعاودة مسيرة الحياة.

وابن معنوق كان يتسم بالوفاء وصدق المشاعر ورقتها إزاء من يحب وإزاء ممدوحيه فمثلاً مدحهم ونالوا تخليداً بأبياته فما هو يرثيهم لفقدهم من ذلك ما نظمه في رثاء السيد علي خان والذي اتسم بنبرة صدق ومشاعر جياشة تفيض ألماً وحسرة وعبرة لفقد شخص قريب إلى النفس حبيب على القلب جاء في ذلك قوله:

إلى الله نشكو فادحات النوائب فقد فجعتنا في أجل المطالب⁽⁶⁾

(1) ديوان كعب بن زهير قافية اللام.

(2) ينظر: مشكلة الإنسان: 35.

(3) ينظر: دراسات في النص الشعري عصر صدر الإسلام وبني أمية: 141.

(4) ديوان ابن معنوق: 113.

(5) ينظر: شعر الرثاء العربي: 8.

(6) ديوان ابن معنوق: 116.

نلمس صدق العاطفة المعبر عنها باللفظ الموجز كثيف المعنى فالفقيد أخ دنيا ولعله في هذه القصيدة يلخص نظراته الحزينة المتواصلة في تفكيره عن شقاء الوجود فقدم شكواه إلى الله ﷻ يستدر عطفه ولطفه في حال فقد الأحبة.

الوصف:

غرض آخر يثبت عبقرية الشاعر ولا يمكن لشاعر مجيد لغنى عنه في قصائده إذ يدخل في تفاصيل القصائد جميعاً باختلاف أغراضها فالوصف هو التحلية والتجميل وقد ينعكس في حالات أخرى فيكون وصفاً للتقبيح والتشويه مثل الغزل الكيدي. أي أنه قطعة مرنة يطوعها الشاعر كيفما أراد، وهو بذلك واسطة للكشف عن شيء وإظهاره للآخرين وبيان ملامحه وأحواله وهو أنواع منه المادي الحسي الملموس ومنه المعنوي الوجداني المحسوس، وجميعها توظف في قصائد الشعراء وشاعرنا محل البحث قد استند إلى الوصف في أشعاره وأغراضه فهو تارة يصف الممدوح وتارة يصف شعوره بالاسى حال موت أحد المحبين المقربين إليه، فالوصف يدخل في صميم كل قصيدة ويحتاجه كل شاعر فهم يرسمون قصائدهم بالكلمات، وللوصف بصمة عميقة الأثر في شعر كل شاعر، ولعل من أجمل ما جاء في شعر ابن معنوق الموسوي قوله واصفاً الصوت الجميل والبلاغة المفرطة:

وصوت شادٍ حكى في سجع منطقهِ ورقُ الحمايم تغريداً وتصويماً
إذا تغنى غداً في جنب نغمته جاورت في حلمات السيف سكيناً
ما حاز درّ معاني لفظهُ أدنى إلا يساقط من عيني بواقيتاً⁽¹⁾

إن لأبن معنوق عاطفة قوية وشعوراً حساساً لمن حوله ساهم في إظهار قابليته الإبداعية وقد أحسن في استخدام اللغة الحقيقية والمفردات الموحية التي تلقي بضلالها على الصورة الشعرية وتوسع من أفق المعنى موظفاً كل تقنيات الصورة من تشبيه استعارة كناية لتكون وسيلة من وسائل إشاعة الجمال الفني في أبعاد الصورة الشعرية.

بناء القصيدة عند ابن معنوق

البناء اللغوي:

اللغة الشعرية لها خصوصيتها وتفردها بل أنها تنفرد عند شاعر دون آخر، ومن عصر لعصر، إذ ترتبط بالتكوين الثقافي للشاعر وبذوقه وثروته اللغوية، فالألفاظ كالأرواح تختزن في داخلها معانٍ وأحاسيس مختلفة إلا أنها تكون طبيعة يصوغها المبدع كيفما أراد، فتظهر فاعليتها داخل سياق لغوي⁽²⁾.

وليس من شك أن الشاعر يوظف الألفاظ ذاتها التي يتداولها من حوله، ولكنه قد يضيف عليها قيمة جديدة أو ينفى عنها أخرى⁽³⁾، ومن دراسة شعر ابن معنوق نلاحظ أن قصائده لم تسلم من تأثيرات العصر آنذاك إذ انعكس حال المجتمع على شعره وهذا يثبت لنا المقولة التي ترى أن الشاعر ابن بينته، كما أنه قلّد أسلوب الشعراء العباسيين أو أسلوب القصيدة العباسية وهي تلك القصائد المثيرة التي تقرأ على وجوه عدّة فضلاً عن نظمها لما يقرأ طويلاً وعرضاً مثل قوله:

فخرُ الوري، حيدرٍ عم نائلهُ فجر الهدى، ذو المعالي الباهرات علي⁽⁴⁾

إن أشعاره امتازت بالبعد عن التعقيد والإغراب والمبالغة في توظيف الأساليب البلاغية ولاسيما التشبيه والاستعارة، التي استند إليها الكثير من الشعراء في أشعارهم⁽⁵⁾، وهذا يدل على أنه لم يكن مقلداً، بل كان محترفاً متمكناً. تمتع بطول نفس في أغلب قصائده وتحديداً قصائد المديح إذ كانت تبلغ القصيدة الواحدة ما يقارب خمسة وسبعون بيتاً وأحياناً يفوق

(1) المصدر نفسه، ص 274.

(2) ينظر: قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث: 241.

(3) ينظر: الأسس الجمالية في النقد العربي: 351.

(4) ديوان ابن معنوق: 211.

(5) ينظر: تاريخ الأدب العربي: 397.

هذا الرقم، ولعل أهم سمّة غلبت على أسلوبه الشعري أنه مفهوم الصورة معروف اللغة واضح المعنى والمقصد، فهو يستخدم ألفاظاً يضيفي لمعانيها أو يغير من قيمتها المتداولة فالشاعر له رؤيته الجمالية الخاصة التي تتجاوز العلاقات المنطقية والثابتة والمألوفة بين الأشياء ولهذا كانت اللغة عند الشاعر هي لغة الخيال وليس لغة العقل ف ((المطلوب من الشاعر أن يعبر عن الأشياء جميعاً بلغة الخيال))⁽¹⁾، إننا وفقاً لثلاث محاور سنحاول دراسة لغة ابن معتوق الشعرية:

الألفاظ:

المحور الأول الذي يدخل في صميم لغة ابن معتوق الشعرية فهي الأداة الأساس للشاعر في الإفصاح عن معانيه ومشاعره وكل أفكاره، وطرحها للقارئ، فهو يختار اللفظ ويضيف عليه من روحه وحي أفكاره ((فالمعنى التجريدي ثابت لا يتغير على مدى الزمان ما دام الاصطلاح مقررًا لم يتغير أما المعنى الشعري فيتغير لأنه كل يوم يكتسب ملبسة شعرية جديدة تضاف إلى رصيد هذا اللفظ، ولا نهاية لهذه الملابس طالما أنها تحتاج مشاعر الأفراد والأجيال وما عانتها من تجارب))⁽²⁾.

إن الألفاظ التي وظّفها ابن معتوق في قصائده جميعاً تتسم بالبساطة والبساطة والوضوح فضلاً عن أن لغته سهلة بسيطة خالية من التعقيد فصيحة بعيدة عن الغموض والتعقيد وكأنها رسائل أو خطابات موجهة إلى جميع مستويات منظومة الفكر الإنساني يفهمها القاصي والداني والصغير والكبير ويعمد في نظمه أسلوب المباشرة والتقريبية في الخطاب والقول الشعري، فهو يعمد إلى توظيف الألفاظ السهلة والموضوعات الواضحة الدالة. والمعنى المكثف، ومع بساطة أسلوبه وألفاظه إلا أن نظمه يتمتع بالجزالة والجودة⁽³⁾، وحسن السبك والتنظيم وجمال الصورة وقوة الخيال مما يجعلها كلاً متماسكاً، فتشيع من خطابه لغة سهلة حلوة تعتمد على المباشرة والمشاركة مع المتلقي في الخطاب الشعري. وفي أغلب قصائده السياسية يعتمد على أسلوب الخطاب المباشر فضلاً عن توظيف الألفاظ الدالة على الحس السياسي مثل (حكم، السلطة، الأسد، القوة، المطايا، الليث، الظبي، الإسلام،... الخ)، ففي أحد قصائده يوجه خطاباً يحمل طابع الدعوة إلى العودة لنهج الرسول العظيم 6 في قوله: ((وَأْمُرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ)) فابن معتوق يدعو إلى الالتزام بمبدأ الشورى في الحكم والأخذ برأي الوالي والوالي عليه الأخذ برأي الرعية ومن اشعاره السياسية قوله:

وقمت وزند الليث مني مطوق لها ويمين الظبي قد وشحت خصري
فكادت لما بين أن تذوب سوارها ضلوعي وإن كانت حشاه من الظهر⁽⁴⁾

إن للشاعر صلة وثيقة ببيئته وما فيها من أحداث وقد انعكس هذا على شعره لذا جاءت قصائده صادقة معبرة وهادفة لأنها نابعة من معاناة حقيقية ومشاركة وجدانية، وقد كرر الشاعر صورة الألم والمعاناة من بعض أمور واقعه وحزنه الشديد على هذا الواقع دلالة هذا توظيفه للألفاظ الدالة على الحسرة والألم مثل (الأنين، الدمع، الآسى، البلية، المرارة، المصيبة، الزفرات، الجمرات، اللوعة، الفراق... الخ)، من الألفاظ الحزن، وهذا ليس عيباً أن تتسم القصيدة بطابع حزين وبلمسة ألم تشف عن صدق مشاعره وانفعال خاطره ولعل هذا ما يمكن تسميته بالأدب الصادق، وما قصيدته في رثاء سيد الشهداء أبا الأحرار الحسين 7 إلا تأكيد لما ذكرنا، جاء فيها:

الله أي مصيبة نزلت به بكت السماء لها نجيعاً أحمر
خطبٌ وهي الإسلام عند وقوعه ليست عليه حرارها أم القرى
أو ما ترى الحرم الشريف تكاد من زفراته الجمرات أن تسعرا

(1) ينظر: الاشتراكية والفن: 45.

(2) النقد الأدبي الحديث: 41.

(3) ينظر: الشعر الحديث في العراق: 113.

(4) ديوان ابن معتوق: 313.

وأيا قيس في حشاه تصاعدت قياسات وجد حرها يصلي حرا⁽¹⁾

إن ابن معنوق له ميزات في شعره تتلخص بأن لغته ملائمة لكل غرض وهو في عموم مدائحه وفخره أو مراثيه يوظف لغة قوية وألفاظ سليمة جزلة تناسب الغرض قد يستمدّها من المعجم القديم وفي بعض إخوانياته وأشعاره في الغزل نجده يميل إلى توظيف ألفاظ العصر الذي يحياه أي أنه يوظف ألفاظ عصره، إلا أنه في كلا الحالين ينتخب ألفاظاً تنقل احساسه وتترجم معانيه. وفي كل ذلك ولكي تظهر القصيدة على أتم وجه عمد إلى ترتيبها بالأساليب البلاغية كالتشبيه الذي نال الجزء الأوفر منها والاستعارة فضلاً عن الأساليب الأخرى.

التقسيم الصوتي:

تعدّ موسيقى الشعر ((من أهم الوسائل التي استعملها الشعراء للإبانة عن فكرهم وانفعالاتهم، فألفاظهم تحكي بجرسها الصوتي... الحركة أو الانفعال الذي يفعلونه))⁽²⁾، فالصورة الشعرية يدخل في أساسيات تشكيلها الجرس الصوتي أو الإيقاع فالإيقاع ((يسهم في جعل الصورة أكثر قدرة على إحداث التخيل المناسب))⁽³⁾، إن لابن معنوق ذوق في اختيار الوزن المناسب لغرض قصائده مستخدماً مجموعة من الوسائل لإحداث التشكيلات الصوتية الناشئة عن وقع الألفاظ في النص الشعري وتناغمها وتلائمها.

إن هناك بحوراً شعرية معنية يلجأ إليها الشعراء أصحاب النفس الطويل دون غيرها من بحور الشعر، ولعل السبب إنها تمنح الشعر قابلية الإبداع والجودة والتمكن من القول المبدع والتطور الملحوظ أفضل من غيرها وهذه البحور هي طويلة تامة التفعيلات، إلا أن هذا لا يمنع من أن الشاعر وظف البحور المجزوءة أو مجزوءات البحور في قصائده واعتمدها في موسيقى العديد منها، لما فيها من ميزات الليونة وقابلية أن تغنى، لكن من أكثر البحور التي استخدمها في قصائده (بحر الطويل، والبسيط، والخفيف والسريع) مثل ذلك قوله مادحاً:

وجياده في الغزو ويعطشها الثرى فتكاد في نهض المجر والرمح⁽⁴⁾

إن الأوزان التي استخدمها ابن معنوق ذات تقاعلية متساوية متجاوبة مع وجود بعض العلل والزخافات تأمل قوله:

وتضو السيوف فقلت غرّ ملائك هدت بربها أيبُ الاغزال⁽⁵⁾

فهنا القياس ترك الضاد مفتوحة إلا أن الشاعر ضمها لإقامة الوزن، وهذا كثيراً ما تتكرر في شعره⁽⁶⁾، ومن خلال مسح سريع للديوان نجد أن الشاعر مثلما أكثر من توظيف بحور معينة نظم عليها شعره إلا أنه نادراً ما استخدم بحور أخرى مثل بحر الهزج الذي يُعد أقل الأوزان الشعرية استخداماً من قبل ابن معنوق لأنه بحر راقص مغنى لا يتناسب مع أغراضه الشعرية.

القافية:

لا يمكن لنا فصل القافية عن الوزن الشعري لأن ذلك يُعد ((خروجاً على طبيعة الفن الشعري وهماً لمضمونه))⁽⁷⁾، وابن معنوق كان شديد الحرص على العناية بقوافيه وانتخابها بطريقة تجعلها سلسلة سهلة تستسيغها الأذن العربية وبما يتلائم مع طبيعة الغرض المنظوم لأجله القصيدة ومن دراسة احصائية للديوان توصلنا إلى الآتي:

- (1) المصدر نفسه، ص 313.
- (2) الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية: 174.
- (3) الشعر الجاهلي: 69.
- (4) ديوان ابن معنوق: 104.
- (5) ديوان ابن معنوق: 135.
- (6) ديوان ابن معنوق: 137.
- (7) عفوية الموسيقى في النص الشعري: 80.

القافية	عدد القصائد	القافية	عدد القصائد
المراء	5	العين	12
الالف	9	الجيم	13
الالام	6	الهمزة	15
الميم	2		
الذال	11		
الباء	8		
الياء	3		
القاف	4		

تدل هذه الاحصائية على أن الشاعر كان متنوعاً في اختياره لقوافيه ولم يعتمد على قوافٍ محددة دون غيرها وهذا ينم عن ذوق موسيقي وأذن مستمعة، تأمل أجمل ما قاله:

الله نفس اسي يصعدها الآسي ويردها في العين كف فدائه⁽¹⁾

إن موسيقى الشعر تخلق ذلك التنعيم الجميل والموسيقى الرائعة التي تشكل وسيلة جذب فنية للسامع فضلاً عن دقة اختيار المفردات التي تلقي بظلالها على الصورة الشعرية التي يكملها الإيقاع الموسيقي للقصيدة. إن القافية تمثل عنصراً مهماً من عناصر القصيدة ومكوناتها، وتشكل المحور الأخير لإيقاع القصيدة الخارجي، وهي تمثل صوت معين متكرر يتردد في نهاية الأبيات والأشطر، إذ أنها تقوم على أساس التكرار، للتناسق والتآلف وتعمل على إثراء الإيقاع وتماسكه، والقافية ركن أساس من أركان فن العروض العربي⁽²⁾. بل أن ((القافية شريكة الوزن في الاختصاص بالشعر ولا يسمى شعراً حتى يكون له وزن وقافية))⁽³⁾، والقافية تضيف بُعداً من التناسق والاتساق والتماثل على القصيدة بفضل ذلك التناغم الموسيقي المتكرر وشاعرنا لم يبخل بطاقاته ومقدرته في انتخاب القافية الأمثل والأنسب في كل قصيدة ينظمها لاحظ قوله:

لقد فتكت بنا الأجفان حتى شكت ضعفاً لذلك وإنكسارا
الأم بها نلام ولا نبالي فتوسعا جراحاً واعتذاراً⁽⁴⁾

مضمون القصائد:

هناك كثير من العوامل التي تدخل في تشكيل الصورة الشعرية ويكون لكل واحدٍ منها وزنه وثقله وارتباطه بغيره إذ لا يمكن الغنى عن واحدٍ منها دون الآخرين ولعل أولها:

العاطفة:

أي الانفعال والتفاعل حول موقف معين من مواقف الحياة وبما أن رؤية الشاعر الفنان تختلف عن رؤية الإنسان العادي لذا فهو يترجم انفعاله ازاء موقف ما عن طريق القصيدة التي تكون بمثابة المنفذ والمخلص والمخرج الذي تسكن فيه العبرات وتبرأ الجراحات وهذه العملية بمجملها تقع تحت تسمية العاطفة، فكما كانت المعاناة أو الحزن حقيقي كلما كانت العاطفة أصدق وأبقى وأثبت، فالانفعال هو الاحساس الذي لا يفصح عن ذاته إلا بمعية القصيدة بالنسبة للشاعر، وهو ((لا للتوق للعودة إلى الماضي أو إلى أمر لا وجود له))⁽⁵⁾، فالشاعر يعيش الحدث ويراه ولكنه يصوغه بحسب رؤيته وروايته

(1) ديوان ابن معتوق: 63

(2) ينظر: حركة التجديد في موسيقى الشعر العربي الحديث: 11.

(3) العمدة: ج1/ 151.

(4) ديوان ابن معتوق: 174.

(5) ينظر: الصورة الشعرية: 74.

ودرايته وخبرته ويضفي عليه من روحه ووهي خياله وعاطفته فهو بخبرته يكشف عن ما يكمن وراء الحدث ⁽¹⁾، وبما يتناسب ونمط القصيدة والجو النفسي أو الذهني له، فيعبر عن خلجات النفس وما يعتمد القلب مزاجاً بينه وبين خياله الخلاق وعاطفته المتأججة، ولطالما غيرت المشاعر الصادقة احوالاً وأفعالاً، مثلما حدثت مع شاعرنا حينما نظم قصيدة عتابية موجهة إلى ولده يعاتبه بعد أن عزم الرحيل إلى بلاد العجم فوصلت إليه الأبيات الآتية فأقلع عن سفره ورجع، جاء في تلك القصيدة قوله:

جَعَلْتُكَ	بالسوايدا	من	فؤادي	ومن	حرفي،	فديتك،	بالسواد
هويتك	واصطفيتك	دون	رهطي	واولادي	فكنت	من	الأعادي
وإن كسرت	يدُ	الحدثان	عظمي	ترى	منه	بمنزلة	الضماذ
ولستُ أخالُ	فيك	يخب	ظني	ويحظي	سهمُ	حدسي	واجتهادي ⁽²⁾

إن الأبيات السابقة تحمل عاطفة صادقة وتصوير حي واقعي نابع من صدق العلاقة وحميميتها ما بين الأب والأبن كل بيت يحمل الصدق الشعوري وصدق الصورة والتعبير لأنها تجسيد لعلاقة إنسانية صادقة تعبر عن أحداث حياة اليوم فكثيراً ما نسمع ونرى بعقوق ابن لوالديه أو لأحدهما، ونسيان ابن لحق أبيه عليه، فقد تناسى أبناء آدم قوله ﷺ (وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا) والشاعر حاول تقديم حل لهذا الموضوع وهذه المشكلة الاجتماعية المزمنة انطلاقاً من مأساته هو مع ابنه ومعاناته، وأظنه قد أفلح بحله بدليل عودة أبنه إليه وذلك التأثير يكمن في قوة الكلمة واختيار الكلمات ذات الدلالة القوية والأثر العميق في النفس الإنسانية واختار قافية الياء لتناسب موضوع القصيدة فهو يدل على الانكسار والتواضع والقهر القسري.

الخيال والفكرة:

أما الخيال ذاك النسيج الذي يربط الأفكار والعاطفة ويترجم المعاني الداخلة في قوالب اللفظ، فيجعل الصورة الشعرية مفعمة بالحركة والحيوية فهو يجمع بين متضادات الأشياء التي لا يمكن الجمع بينها في الواقع ويجعل البعيد قريباً والقريب بعيداً والمحال ممكناً أو العكس، فالخيال يحمل كل التناقضات والإمكانات والتخيل هو إحساسنا الأول في الأشياء والذي يختلف فيه الفنان عن كل البشر إذ أنه انفعال إزاء موقف معين تصطاده العين وتترقبه الحواس ويترجمه العقل على شكل مفردات أو صور أو لوحات فنية يصب عليها الفنان خليطه السحري في شكل فني راقٍ منظم، فالشاعر يمتلك من الخيال ما لا يملكه غيره، ولديه قوة تعبيرية تختلف عن غيره هي مفتاحه الذهبي وسره في النجاح، وبوساطته تعبر عن رؤياه الخاصة ووجهة نظره ويقدمها للمتلقي أو السامع وهو بذلك يشارك الآخر ألباً خاصاً يتحول إلى عام أو عاماً يتحول إلى خاص، إذ أن احساسه مرتبط بالآخرين ملتحم ومؤثر، فالخيال يساعد الفنان أو الشاعر على نقل الهم والحزن أو حتى الفرح وكل التجارب والانفعالات إلى الآخر، إذ أن الصورة أو العمل الفني لم يعد الخيال جزءاً في تشكيله ⁽³⁾. بل صارت الصورة الشعرية قطعة نسج ثمينة قوامها الكلمات والخيال واللغة والمعنى والموسيقى وغيرها من عوامل بناء الصورة وتشكيلها فنياً لتسهم في إثراءها لغوياً ولا ننسى أهمية الإيحاءات في البناء الشعري التي تتألف لخلق وشيجة الصلة بين لوحات القصيدة وصورها وإن النظرة إلى الصورة الشعرية مجتمعة تساعد على كشف معنى أعمق من المعنى الظاهري في النص الشعري ⁽⁴⁾، وابن معتوق أضفى إلى صورته الشعرية وبخوصية خياله ألواناً من الفن الراقي وقوة السبك وبعض المبالغة في إضفاء صفات معينة على الممدوحين خاصة وإن أغلب أشعاره جاءت في المديح، وهذا ما تستجوبه وتقضه

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 76.

(2) ديوان ابن معتوق: 324-325.

(3) ينظر: تطور الشعر العربي الحديث في العراق: 37

(4) ينظر: فن الشعر: 227

طبيعة الشعر على الشاعر ولعل من أجمل مدائحه المفعمة بالخيال المرتدي الحقيقة قصيدته المدحية في حضرة الإمام علي عليه السلام إذ بدأها بالنسيب وأضفى على المقدمة جمالاً وخيالاً رائعين وقد جاءت في سبعة وستين بيتاً، فمنها قوله:

عزير	منكم	شموس	التلافي	قيدت	بعدها	نجوم	المأني
جن	ليل	النوى	علي	فأمست	جفوني	منيرة	الإشراق
أخبرتنا	حلاوة	القرب	منكم	إن	هذا	البعاد	المذاق
ولا	طول	الفراق	نور	التجلي	منكم	للوداع	الفراق ⁽¹⁾

الكلمات جميلة قريبة من قلب السامع سلسلة معبرة عن قصة صاحبها مفعمة بالتشبيه والتوظيفات البلاغية محبوكة بالرمزية إلى توحى وتوهم لشخص الإمام علي عليه السلام ولا يفوتنا ذكر في هذا المقام أن الجاحظ أول من تكلم وأطال الوقوف عند الإشارة، أو الإيعاز عند العرب إذ يرى أن الدلالة على المعاني ليست بالألفاظ وحدها بل بالكناية والإشارة والتشبيه⁽²⁾، إن الرمز يساند الخيال بأن تكون دلالة الألفاظ موجبة بالدلالات أبعد وأعمق.

أما الأفكار التي تطرق إليها ابن معتوق في شعره وأغراض قصائده، فأَنَّ الجانب الأكبر من قصائده كانت أفكاره منصبة على الفروسية والفخر والشجاعة وحب الحرية والعطاء مما جعل منه شاعراً ملتزماً بمسألة الفروسية والنضال والانتماء ف ((لا يكون هناك شعر إلا بالتجربة النضالية التي ولدته))⁽³⁾. يصبح الشعر والنضال وجهين لحقيقة واحدة، لقد حثَّ في شعره على قضية المطالبة بالحقوق والتقدم والازدهار وضرورة النهضة بالواقع الحالي وتأكيد القيم الأخلاقية عن طريق الكفاح والاصرار على رفض أمر واقع لا يلائم حياة البشر ولا يحقق طموحاتهم والصبر والتقدم والثبات على الإيمان بالله، من هذه الأفكار صاغ ابن معتوق صورته ولوحاته معتمداً الموهبة والخيال وصدق العاطفة ومستغلاً ثراءه الفكري واللغوي وقوة إرادته التي لا تعرف التردد، مثل قوله:

هو	الماجد	الوهاب	ما	في	يمني	هو	العابد	الأواب	والشفع	والوتر
هو	الحز	يوم	الحرب	تثنى	حراية	عليه	وفي	المحارب	يعرفه	الذكر
فلا	تحسين	الدهر	اهلك	شخصه	ولكنه	في	موته	هلك	الدهر	⁽⁴⁾

الأبيات أشبه بمناجاة العبد للمعبود وقد اختار قافية تناسب الغرض من القصيدة وتتسم بالتسامي والسمو والعلو وهي قطعة غزلٍ عفيف جميل يدخل القلب بدون استئذان وهي لم تكن وليدة اللحظة بل هي نتاج تراكمي للمعارف والخبرات التي يمر بها الشاعر ثم يترجمها على شكل قصيدة.

وشاعرنا ابن معتوق كثيراً ما ذكر العرب في أشعاره على خلاف بقية الشعراء ولعل هذا ميزة تميزه عنهم، فقد ذكر العرب من خلال حديثه عن الأوابد العربية والقبائل العربية والاطلال ووصف النساء العربيات من خلال مقدمات الغزل والنسيب والمديح.

إن شعر ابن معتوق امتاز بالرمزية والخيال والأفكار الخصبة وتداخل الاستعارات وبسط الأفكار مما يسمى بتراسل الحواس لا عن طريق العقل والمنطق بل عن طريق الخيال.

وهكذا نلمس جمال الصورة الشعرية في نظم ابن معتوق فضلاً عن قوة العاطفة وصدقها ورقة خيالها، والوصف الجميل الذي يضيفي النكهة لأبيات قصائده.

(1) ديوان ابن معتوق: 16- 19.

(2) ينظر: البيان والتبيين: ج1/ 76، وأيضاً: الرمزية في الأدب العربي: 40.

(3) أدبنا الحديث بين الرويا والتعبير: 34

(4) ديوان ابن معتوق: 317.

الخاتمة:

شاعرنا في محل البحث كغيره من الشعراء يتحلى بالخيال الخصب والقدرة على جمع المتضادات تحت سقف القصيدة.

لقد امتازت قصائده بقوة السبك وجمال القافية وانتخاب الأوزان الملائمة للغرض الذي نظمت من أجله وقد وفق ابن معنوق في رسم العديد من الصور الشعرية من الصور الشعرية الموحية والمؤثرة ونظم في كل ألوان الشعر العربي فنراه منتقلاً بين المديح والغزل والهجاء والثناء والفخر والتهنئة والإخوانيات، إلا أنه أطل الإقامة عند غرض المديح ومدح أشخاص بعينهم دون آخرين، ولعل ذلك نابع من قربه منهم أو من إيمانه بشخصهم وبأنهم يمثلون الحق والعدالة والوجه المشرق للحياة بنظره.

وقد كانت لغته سهلة سلسلة وقلمه فياض بالأفكار والصور ولم يلجأ إلى الألفاظ النابية أو الألفاظ المخدشة الفاحشة، فشعره تُرفع له القبة احتراماً وتقديراً لنفسه الطويل في القصيدة الذي يضاهي طول نفس الشعراء الجاهليين، وقصيدته أشبه بالنمط الجاهلي.

على مسافة الوقت الماضي مهما قصر أو طال جعلنا ابن معنوق نتقل في بستان إشعاره وتمتعنا بكل أنواع الزهور فيه.

المصادر والمراجع:

- 1- أدبنا الحديث بين الرؤيا والتعبير، ريتا عوض، ط2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1979.
- 2- الأسس الجمالية في النقد العربي، د. عز الدين إسماعيل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط3، بغداد، 1986.
- 3- الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية، د. مجيد عبد الحميد ناجي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1984م.
- 4- الاشتراكية والفن، ارنست فينشر، ترجمة أسعد عبد الحليم، دار القلم، بيروت، لبنان، 1973.
- 5- أعيان الشيعة، محسن الأمين، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ج7.
- 6- آفاق الشعر العربي في العصر المملوكي، د. ياسين الأيوبي.
- 7- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1968.
- 8- تاريخ الأدب العربي، د. عمر موسى باشا، دار المعارف، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، 1989.
- 9- تطور الشعر العربي الحديث في العراق، د. علي عباس علوان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، دت.
- 10- تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام، د. شكري فيصل، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1969.
- 11- حركة التجديد في موسيقى الشعر العربي الحديث، س. موريه، عالم الكتب للطباعة والنشر، 1969م.
- 12- دراسات في النص الشعري، عصر صدر الإسلام وبنو أمية، د. عبده بدوي، ذات السلاسل، الكويت، 1987.
- 13- ديوان ابن معنوق الموسوي، طبع بالمطبعة الميمنية بمصر 1320هـ.
- 14- ديوان كعب بن زهير، تحقيق علي فاعور، دار الكتب العلمية، 1417هـ-1997م.
- 15- الرمزية في الأدب العربي، د. درويش الجندي، مكتبة النهضة، القاهرة، 1958م.
- 16- الشعر الجاهلي، د. محمد النويهج، دار القومية للطباعة، القاهرة، د. ت.
- 17- شعر الرثاء العربي، أ. د. السيد عبد الحليم محمد حسين.
- 18- شعر محمد حسين آل ياسين، 1948.
- 19- الصورة الشعرية، سي، دي لويس، ترجمة، د. أحمد نصيف الجنابي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1982.
- 20- الظاهرة الأدبية في صدر الإسلام والدولة الأموية، حسن مركيس، دار الطباعة، بيروت، 1981.

- 21- عفوية الموسيقى في النص الشعري.
- 22- العمدة في محاسن الشعر وأدبه ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط4، بيروت، 1972.
- 23- فن الشعر، ارسطو، ترجمة، عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، ط2، بيروت، 1973.
- 24- فنون التصوير البياني، د. توفيق الفيل، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1987م.
- 25- قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، د. محمد زكي العشماوي، دار النهضة، بيروت، 1979.
- 26- المراثاة الغزلية في الشعر العربي، د. عناد غزوان، بغداد، مطبعة الزهراء، 1974.
- 27- مشكلة الإنسان، د. زكريا إبراهيم، دار مصر للطباعة، د. ت.
- 28- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، تأليف: مجدي وهبه، وكمال المهندس، مكتبة لبنان، د. ت.
- 29- النقد الأدبي الحديث، د. محمد غنيمي هلال، دار الثقافة، بيروت، 1973.

دور الدعم بالقراءة في تعديل اتجاهات المتعلمين نحو القراءة وتحسين نتائجهم الدراسية الباحث. إلهام بهافي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابنمسيك البيضاء/ لجامعة الحسن الثاني المحمدية
Support the role of reading in the modification of learners' attitudes towards
reading and do better at school
Researcher. Inspiration Bhaqa
Faculty of Arts and Humanities Bnmsak White/ University of Hassan II
Mohammedia

ملخص الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير نظرية الدعم النفسي بالقراءة من خلال تطبيقها على أرض الواقع وتكييفها مع المجتمع المغربي، والتوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال التربية وتساهم في الرفع من جودة التعليم.

وبهدف تحقيق هذا الغرض تم اللجوء إلى تجربة الدعم بالقراءة عبر اختيار عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي بمؤسسة واحدة للتعليم الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة، ثم بعد ذلك إخضاع المجموعة الأولى للتجربة مدة سنة دراسية كاملة، وإعادة تطبيق المقياس من جديد على المجموعتين معا بغرض المقارنة بين نتائج الاتجاهات نحو القراءة وكذا النتائج الدراسية عند المجموعة التجريبية قبل وبعد نهاية التجربة، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة عند انتهاء تطبيق البرنامج. وقد تم التوصل من خلال تقييم تجربة الدعم بالقراءة إلى نجاح هذه الأخيرة في تعديل مواقف المتعلمين واتجاهاتهم نحو القراءة سواء منها الترفيهية أو الأكاديمية وتحسين نتائجهم الدراسية وتمكينهم من تجاوز والتخلص من صعوباتهم القرائية.

Abstract.

This study aims to develop and implement psychological support reading on the ground, adapt him to the Moroccan society and come up with some recommendations and suggestions that can contribute to raising the quality of education. In order to achieve this purpose, the researcher implement the support reading experience by selecting a sample of learners of the second the third and the fourth level in one primary school and putting them into an experimental and a control group. A measure attitudes toward reading has been implemented before the start of the support reading program. Then, the first group was subject to the experience for a full academic year. After that, the measure attitudes toward reading has been implemented again on the two groups together in order to compare between the results of the attitudes toward reading and the school results at the experimental group before and after the end of the experiment, and between the experimental and control groups at the end of the implement of the program.

The evaluation of support reading experience has led to the success of this experiment by modifying the attitudes of learners towards recreational or academic reading, improving their school performance, overcoming their difficulties and reducing the number of students who drop out.

مقدمة الدراسة.

عرفت العديد من المجتمعات في السنوات الأخيرة انتشارا لمجموعة من الأمراض النفسية بسبب التغيرات الاجتماعية التي طرأت على الأسرة، علاوة على التقدم العلمي والتكنولوجي والاتصال السريع الذي سهل التزاوج بين الثقافات إضافة إلى حدوث الثورات والحروب وانتشار ما يصطلح عليه بعصر القلق وزيادة الضغوط النفسية والاجتماعية نتيجة ارتفاع مستوى الطموح وتنامي الخوف والقلق من المشكلات الآنية والمستقبلية، والتفجر السكاني والمعرفي والتغيرات السياسية

والهجرة وخروج المرأة إلى ميدان العمل وانشغالها عن مسؤولياتها القديمة في رعاية أبنائها سلوكيا ودراسيا، ووضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم بين الكبار والصغار وتغير بعض مظاهر السلوك الإنساني حيث أصبح مقبولا ما كان مرفوضا من قبل وأصبح مرفوضا ما كان مقبولا من قبل، وانتشر العنف بكل أشكاله نتيجة الفوضى العارمة التي خلفتها العولمة كما تذهب إلى ذلك فاطمة عبد الرحيم النوايسه (2013: 26-28) ومحمد الشيخ حمود (2011: 17) وكل من بنعيسى زغبوش وإسماعيل علوي (2011: 3-5) وسعيد حسني العزة (2009: 37).

ووعيا من هذه المجتمعات بأهمية الصحة النفسية للفرد وأهمية المدرسة كأول مؤسسة مسئولة بعد البيت عن رعاية وتنمية السلوك، فقد عمدت إلى تطوير خدمات الإرشاد النفسي داخل المؤسسات التعليمية. وقد اتخذت هذه الأخيرة مجموعة من الأشكال من قبيل السيكودراما والسوسيودراما والإرشاد بواسطة اللعب والإرشاد بواسطة القراءة والإرشاد عن طريق مراكز الاستماع والوساطة المدرسية وغيرها. أما في المغرب، فقد اقتصرَت خدمات الإرشاد النفسي المقدمة في المدارس على مراكز الاستماع والوساطة التربوية، ولكن من الملاحظ أنه مع وجود هذه الخدمات المقدمة فما زالت الأمراض النفسية ونسبة العنف داخل المدارس المغربية في ارتفاع مما شجع على محاولة تقويم وتجاوز هذا الخلل باقتراح برنامج إرشادي مكمل لعمل مراكز الاستماع والوساطة التربوية على غرار العديد من الدول الأجنبية وهو الإرشاد النفسي بواسطة القراءة.

أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نظرية الدعم النفسي بالقراءة من خلال تطبيقها على أرض الواقع وتكييفها مع المجتمع المغربي، والتوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال التربية وتساهم في الرفع من جودة التعليم.

أهمية الدراسة.

تتبع أهمية هذه الدراسة من خلال الحاجة الماسة للقيام به سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، والحاجة لمثل هذا النوع من البحوث لتطوير العملية التربوية والدعم المدرسي على مستوى المجتمع المغربي وللمساهمة في تحسين الشركاء، وإثراء المكتبة العلمية بمثل هذه الدراسات المستوفية للشروط العلمية والأكاديمية، والمرتكزة على أدبيات متوفرة لا على المستوى النظري ولا على المستوى المنهجي، والمبنية على منهجية محكمة تعتمد إشكالية وفرضيات واضحة واستعمال للآليات والتقنيات بطريقة علمية معقنة، إضافة إلى التجربة والمعاينة والموضوعية وتحديد الهوية والتصنيف والوصف والاقتصاد وعدم التكرار والشمولية بعدم إغفال جانب من الجوانب المطروحة، إضافة إلى كونها تأتي من نتائج دراسات وبحوث سابقة كما أنها قد تفتح آفاقا لدراسات جديدة في هذا المجال.

إشكالية الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى حل الإشكالية التالية:

هل يمكن تقويم الخلل والضعف الذي يعرفه الدعم النفسي في المنظومة التربوية المغربية اعتمادا على برنامج إرشادي يعتمد على فن القصة؟ وهل يمكن للدعم بواسطة القراءة أن يساهم في تعديل اتجاهات المتعلمين نحو القراءة وفي تحسين نتائجهم الدراسية؟

أسئلة الدراسة.

يتفرع عن إشكالية الدراسة عدد من التساؤلات يمكن إجمالها فيما يلي:

هل تمكن برنامج الدعم النفسي بالقراءة من إحداث فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى توجهات المتعلمين نحو القراءة؟ وهل تمكن هذا الأخير من إحداث فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى نتائج المتعلمين الدراسية؟

فرضيات الدراسة.

تنبثق عن أطروحة الدراسة الفرضية التالية:

أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى توجهات المتعلمين نحو القراءة ونتائجهم الدراسية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الدعم النفسي بالقراءة على عينة الدراسة.

حدود الدراسة.

وتتمثل في اقتصار الدراسة على تطبيق تجربة الدعم بالقراءة داخل مدرسة ابتدائية واحدة بنياية واحدة وعلى عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي فقط، واقتصار البحث الميداني على سنة دراسية واحدة وهي 2011/2012، علاوة على اعتماده على عينة محدودة من الأساتذة المتطوعين لإجراء تجربة الدعم بالقراءة، وأخيرا عدم كفاية التجهيزات المادية للقيام بالدراسة.

مصطلحات الدراسة.**مفهوم الدعم النفسي بواسطة القراءة.**

اختلف العلماء في تعريفهم لمصطلح الدعم النفسي بواسطة القراءة أو ما يعرف بالبيبلوثيرابيا، حيث أن هناك من يعتبره علما يمارس داخل المستشفيات مع مرضى ويحتاج إلى هيئة طبية متخصصة وروشتة من الكتب المنتقاة حسب الحالات وتقارير دورية دقيقة عن استجابة هؤلاء المرضى وردود أفعالهم، مثل تعريف أرماندو فافازا Armando Favazza (1966: 138) الذي يذهب فيه إلى أن الدعم النفسي بالقراءة: "هو برنامج لنشاطات مختارة يتضمن فيما يتضمن مواد قرائية تخطط وتدار ويتم التحكم فيها تحت إشراف طبيب بشري، كعلاج للمرضى النفسيين، ويتطلب إذا اقتضى الأمر المساعدة من جانب أمين المكتبة المتمرس".

وهناك من ينظر إليه على أنه فن يمارس داخل المؤسسات العلاجية أو خارجها، ويتطلب قارئاً يعاني ولو من بعض الاضطرابات والخصائص النفسية السلبية، وشخصاً متعاطفاً معه يكون على دراية بطبيعة النفس البشرية من جهة، والكتب التي تتلاءم مع احتياجات كل حالة وتساعد بما يكفي في حل المشاكل والتغلب عليها من جهة أخرى، كما أوضح شعبان عبد العزيز خليفة (2000: 34-35)، مثل تعريف لينكوسكي Lenkowsky (1987: 123) الذي يرى بأن الدعم النفسي بالقراءة هو "استخدام للقراءة لإحداث تغيير على مستوى الشخصية وتعزيز نموها وتطورها، ومساعدة الشباب على فهم والتعامل مع المشكلات عن طريق تزويدهم في الأوقات المناسبة بأدبيات تتلاءم واحتياجاتهم والمواقف الشخصية التي يمرون منها".

وتعريف كل من ريوردن وويلسن Riordan & Wilson (1989: 506) بأنه "استخدام القراءة الموجهة لمجموعة من المواد المكتوبة في فهم وحل المشكلات ذات الصلة باحتياجات شخصية المسترشد".

وتعريف كل من شيشتمان وأور Shechtman & Or (1996: 139) بأن الدعم بالقراءة هو "تدخل غير مباشر يستخدم الأدب لتنمية الشخصية".

وكذا تعريف كل من بارديك وبارديك Pardeck & Pardeck (1998: 25) على أنه "العلاج باستخدام الكتب". وتعريف كل من ماكوي وماكاي McCoy & McKay (2006: 681) اللذان يعتبران فيه أن الدعم النفسي بالقراءة هو "استخدام الأدب والشعر في علاج الأشخاص الذين يعانون من مشاكل عاطفية أو أمراض عقلية".

وتعريف كل من كافانوت وفيريني Kavanaugh & Fiorini (2009: 5) اللذان يشيران فيه إلى أن الدعم النفسي بالقراءة هو "أداة يمكن أن توفر صوتاً للأطفال العاجزين عن التعبير عما يفكرون ويشعرون به".

وتعريف روزالسكي وستيوارت وميللر (Rozalski, Stewart & Miller: 2010: 37) بأن الدعم بواسطة القراءة هو "طريقة غير مباشرة تشجع المتعلم على التفكير، وتمكنه من التواصل مع الآخرين بشأن ما قام بقراءته، وإسقاط ذلك على تجارب حياته الشخصية".

في حين، تذهب إليانور فرانسس براون (1975) إلى أن البيبليوثرايبا فن وعلم في الوقت ذاته، ذلك أنها حينما تمارس مع المرضى داخل المستشفيات تكون علما، وحينما تمارس في الحياة الاجتماعية العادية بعيدا عن المؤسسات العلاجية فهي آنذاك فن.

ويمكن القول أنه سواء أكان الدعم النفسي بالقراءة علما أو فنا، فهو عبارة عن قراءة موجهة تختلف عن القراءة العشوائية في كونها تحتاج، كما اتفقت على ذلك جميع التعريفات السابقة وغيرها، إلى عناصر ثلاث وهي الأشخاص المحتاجين للقراءة، والأشخاص الذين يتكفون بعملية القراءة لهم والذين ينسجون علاقات ثقة ومحبة معهم ويكونون على دراية تامة باحتياجاتهم، وأخيرا مجموعة من المواد المقروءة التي تكفي كما ونوعا وتدرجا في الاستجابة لهذه الاحتياجات وحل المشكلات والاضطرابات.

أهداف الدعم بالقراءة.

على غرار الإرشاد النفسي المدرسي، وباعتباره طريقة من طرقه، يهدف الدعم بواسطة القراءة إلى تحقيق أهداف متنوعة، منها التنمية والعلاجية والوقائية. فبالنسبة لأهداف الدعم بالقراءة النمائية، فتتجلى حسب محمد منير أبو شعر (مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) وعبد الرحيم كمال جوزال (1997: 68) وجان نعوم طنوس (2005: 219) في تحقيق الراحة والسعادة والنضج والتكيف والصحة النفسية والإسهام في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للمتعلم عبر تذليل الصعوبات الداخلية والخارجية التي يواجهها. كما تتجلى أيضا حسب شعبان عبد العزيز خليفة (2000: 374-381) في تهذيب النفس والذوق والسلوك والمساعدة على تحقيق المتعلم لذاته وتكيفه في مراحل نموه المختلفة وتطوير شخصيته وتنميتها واعتباره لنفسه، وحسب لبنى الجادري (2007: مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) وإبراهيم رمزي (2002: 33) في إكساب المتعلم مجموعة من المبادئ والخصال الحميدة والقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية في حياته اليومية كالمحبة والتعاون وغيرها وذلك في قوالب من التشويق والسرد الممتع، وحسب محمد أيوب شحيمي (1997: 177) وحسام الغزالي (2009: 187-193) في فتح مدارك المتعلم وتنمية خياله وذكائه وذاكرته وانتباهه وأفكاره وتفكيره العلمي وقدراته الإبداعية والابتكارية باستمرار واتجاهاته الإيجابية إضافة إلى تحقيق المتعة والتسلية وتحبيب الحياة إليه والتقليل من مشاعر الوحدة والملل لديه وفتح الأبواب أمامه نحو الفضول والاستطلاع والمساعدة في إعادة بنيته العاطفية والعقلية وتكملة احتياجاته التنموية والاستفادة من قدرات وخبرات الآخرين، أي شخصيات القصص، فيما يتعلق بكيفية التصرف ومعالجة المواقف والمشكلات، وهو نفس ما تذهب إليه أنيتا لاكينتا

وشيلي هيسكي (Anita Laquinta and Shellie Hipsky: 2006: مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) اللتان تعتبران أن من أهداف الدعم بالقراءة النمائية المساعدة على تنمية شخصية الإنسان من خلال جعله يتفاعل مع شخصية أو رمز أو فكرة موجودة في ما يقرأه. كما تذهبان إلى أن من الأهداف النمائية التي يسعى الدعم بالقراءة إلى تحقيقها العمل على تخليص التلميذ من الأفكار السوداوية ومشاعر الغضب وعقدة الذنب لديه، إذ تقوم القراءة مقام المرشد أو المعالج النفسي، وكذا التأثير في سلوك المتعلم وتشكيل ثقافته، وتعليمه اللغة وإثراء حصيلته اللغوية لأن لغة المتعلم تنمو بالتقليد، وتمكينه من القراءة والكتابة، وتعوده على النطق السليم، وغرس عادة حب القراءة لديه، ومساعدته على فهم العالم من حوله من خلال إمداده بأفكار وتوجيهات معينة، وتعزيز ثقته بنفسه وقدراته، وإشعاره بحب الآخرين وبالدفء والحنان والأمان، ولفت انتباهه إلى أن الآخرين لديهم أيضا نفس المشاكل. ويرى محمد عباس نور الدين (2004: 158-159) أن الدعم بالقراءة يهدف من الناحية التنموية إلى تبصير المتعلم بنقاط الضعف لديه وبالمخاطر الكامنة في الوسط الذي ينتمي إليه، وتسهيل انخراط المتعلم في مجتمعه، ومساعدته على الظفر بالحكمة والفطنة والتخلي

عن الأوهام، وعلى تقبل الآخرين واحترامهم رغم اختلافهم والتعامل معهم تعاملًا عقلانيًا. بينما يعتبر روزالسكي وستيوارد وميللر Rosalski, Steward and Miller (2010: 37) أن من أهداف الدعم بالقراءة تشجيع المتعلم على التفكير والتعبير الحر والتواصل مع الآخرين بخصوص محتوى القصة المقروءة وكيفية توظيفها والاستفادة منها في حياته الشخصية. ويؤيد كل من محمد حمزة بن محمد السليمانى وعبد الرحيم بن حسين جفري (2003: 41-42) نفس الفكرة، حيث يعتبران أن الدعم بالقراءة يخلق القدرة لدى المتعلم على النقاش واتخاذ القرار بصورة واضحة ومجارية التطورات الحياتية. ويذهب ستامبس Stamps (2003: 29) إلى كون الدعم بواسطة القراءة يوفر وسيلة آمنة تمكن المتعلمين، سواء الأطفال منهم أو المراهقين، من مواجهة التحديات والمشاكل.

ويذهب كور Corr (2003: 338) وسعيد عبد المعز علي (2006: 22) إلى أن الدعم بالقراءة يحمل المتعلم على مواجهة بعض القضايا الحساسة التي يصعب عليه التطرق إليها والخوض فيها مباشرة، والتنفيس عن رغباته المكبوتة، وتجاوز حاضره ليضع لنفسه آمالًا يميل إلى تحقيقها في الواقع.

أما فيما يتعلق بأهداف الدعم بواسطة القراءة باعتماد الاستراتيجية العلاجية، فتتمثل حسب رجب البنا (مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) وبشير معمري (2007: 89) في تصحيح مسار سلوك المتعلم في المدارس والمساهمة في علاج الكثير من الاختلالات النفسية كحالات القلق والاكتئاب والإحباط وغيرها، والمخاوف المرضية التي يعاني منها مثل الخوف من الفشل والأماكن المظلمة أو المرتفعة أو المغلقة أو غيرها، وذلك من خلال مساعدته على التنفيس عن مشاعره وانفعالاته ومخاوفه الكامنة في اللاشعور لديه، ومساعدته على حل العديد من المشكلات التي تواجه المتعلم في حياته اليومية عبر حمله على مواجهة الموقف الواقعية وإكسابه سلوكًا معينًا من خلال تقليد فحوى القصة.

ومن الناحية الوقائية، يسعى الدعم بواسطة القراءة حسب محمد عباس نور الدين (2004: 158-159) إلى التقليل من احتمالات انحراف المتعلم، وتجنبيه العديد من الآفات النفسية التي تعوق وتكبل انطلاقته وتقصد عليه متع السعادة.

دراسة حالات تطبيق تجربة الدعم بالقراءة:

ركزت دراسة نيلسون أنطونيو بورتيلو بينا (Nelson Antonio Portillo Pena) (2008) على الكشف عن التأثيرات الطويلة الأمد لبرنامج القراءة بصوت مرتفع على تلاميذ مرحلة ابتدائية مهددين بالخطر من خلال ثلاث نقاط أساسية (المواقف تجاه القراءة، والدافعية للقراءة، ونتائج وإنجازات القراءة). وقد شملت هذه الدراسة عينة مجتمعية كبيرة عبر أربع أفواج من التلاميذ الذين يرتادون 12 مدرسة عمومية في شيكاغو (866 تلميذًا مشاركًا تم تقسيمها إلى 4 مجموعات: 140 منهم خلال الموسم الدراسي 2002-2003، و236 خلال الموسم الدراسي 2003-2004، و295 خلال الموسم الدراسي 2004-2005، و195 تلميذًا خلال الموسم الدراسي 2005-2006). وقد قسم التلاميذ خلال كل موسم دراسي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تجرى عليهم اختبارات قبلية في بداية السنة الدراسية واختبارات بعدية عند نهاية الموسم الدراسي. وقد كان كل متطوع يختار فصل دراسي يضم مجموعة من التلاميذ الذين يقرأ لهم طوال السنة الدراسية قصصًا من اختيارهم وتناسب مستوياتهم وأعمارهم. كما اعتمد برنامج القراءة الجهرية هذا على مجموعة من التدابير السليمة والمستخدمّة على نطاق واسع، وفترة زمنية لاختبار مدى دوام النتائج المحصل عليها تصل إلى أربع سنوات بعد التدخل، وعلى عدد من المقاربات الإحصائية المعقدة لتفسير النتائج. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التجربة كان لها أثر إيجابي على التلاميذ الذين كانوا يعانون من مواقف سلبية تجاه القراءة، ولم تكن لديهم دافعية نحوها.

وسعت دراسة نونري وروس وماكدونالد (J. A. Nunnery. S. M, Ross and A. McDonald) (2006) إلى إثبات فعالية تطبيق برنامج قرائي مكثف على التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية في الرفع من مستواهم القرائي. وقد استخدم لهذا الغرض 44 أستاذًا و978 تلميذًا ضمن واحدة من أكبر تسع مدارس موجودة في المنطقة الحضرية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت تدوم مدة كل حصة قرائية 90 دقيقة لكل فصل، ليصل عدد القصص والكتب المقروءة

للتلاميذ في نهاية البرنامج 25. وتمت مقارنة النتائج على ثلاث مستويات مختلفة، حيث يتعلق المستوى الأول بمقارنة النتائج القبلية والبعدية لكل تلميذ على مر الوقت، ويتعلق المستوى الثاني بمقارنة نتائج تلميذ مع تلميذ آخر داخل القسم، بينما يخص المستوى الأخير مقارنة نتائج تلميذ مع تلميذ من قسم آخر. وقد كشفت نتائج هذه المقارنات في نهاية البرنامج عن ارتفاع في معدلات النمو القرائي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج القراءة المكثفة، مقارنة مع أولئك الذين اقتصر على البرنامج الدراسي لوحده خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وكان الهدف من دراسة داوون بورتر وتود لاوري وماري جونسون وأنجلا فالب وتوم ليفزي Dawn Porter, Todd Lowry, Mary Johnson, Angela Falbe and Tom Livezey (2006) تقييم مدى قدرة برنامج قرائي على تسريع وتطوير مهارة القراءة عند المتعلمين الذين هم في حاجة ماسة إلى ذلك. وقد أشرك في العملية 21 تلميذاً، 8 منهم من الصف الرابع، و7 من الصف الخامس، و6 من الصف السادس، من مدرسة ابتدائية. وتم اختيار المتعلمين المشاركين بناءً على نتائج تقييم القراءة، وعلى توصيات الأساتذة، وقسموا إلى فصلين دراسيين، بحيث يعمل كل فصل على 6 أجهزة كمبيوتر. وقد كان يتم تدريس هؤلاء التلاميذ الفهم، والصوتيات، والفونيمات، وكيفية ربط القراءة بالكتابة من خلال مجموعة من الإرشادات والتعليمات الواضحة والأنشطة المحفزة على شبكة الإنترنت والتطبيقات الموجهة. وقد خصص للبرنامج القرائي ثلاث حصص أسبوعية، مدة كل واحدة منها 45 دقيقة، تطبق بعد انتهاء اليوم الدراسي أي خارج أوقات العمل الرسمية. وبعد مقارنة نتائج الاختبارات القبلية والبعدية، أظهر البرنامج بعد أربعة أشهر من دخوله حيز التنفيذ من التلاميذ تحسناً لا بأس به في مستوى التلاميذ، حيث عزز وطور مهارة القراءة لدى 76% من المتعلمين. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل وصل تأثير البرنامج إلى المدرسة ككل، حيث أخبر المتعلمون المستهدفون بالبرنامج زملائهم عنه، فأظهر هؤلاء بدورهم رغبة بالانخراط فيه. كما عبر الآباء وأولياء الأمور عن رغبتهم في استمرار هذا الأخير، وتدخله كلما أظهر المتعلمون صعوبات قرائية.

منهجية الدراسة.

منهج الدراسة.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي.

مجتمع الدراسة.

وقد اختير كمجتمع للدراسة تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة أساسي من مدرسة عبد الرحمان لمخنت ببنابة مولاي رشيد سيدي عثمان.

عينة الدراسة.

تم الاعتماد في اختيار عينة الدراسة على الاختبارات من خلال تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة، حيث اختير للتجربة المتعلمون الحاصلون على مجموع نقاط يتراوح بين 20 و60 على مقياس الميول القرائية، أي الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة أو الذين لديهم ميول متوسط إلى القراءة. وحيث أن عدد هؤلاء المتعلمين كان 30 تلميذاً من السنة الثانية و30 تلميذاً من السنة الثالثة و30 تلميذاً من السنة الرابعة أساسي، فقد اختير 20 تلميذاً من كل مستوى للحصول على 60 تلميذاً قسموا بالتساوي وبطريقة عشوائية إلى مجموعتين واحدة تجريبية تضم 30 تلميذاً (10 منهم من المستوى الثاني و10 من المستوى الثالث و10 من المستوى الرابع)، وأخرى ضابطة تحتوي على 30 تلميذاً (10 منهم من المستوى الثاني و10 من المستوى الثالث و10 من المستوى الرابع).

أدوات الدراسة.

وقد تم اللجوء في هذه الدراسة إلى الاختبارات بتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة على المتعلمين (ERAS; McKenna & Kear, 1990, 1999)، وهو مقياس صمم خصيصاً للتلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس ابتدائي، ويضم 20 بنداً يتناول نوعين محددين من المواقف تجاه القراءة، وهي المواقف تجاه القراءة الترفيهية خارج المدارس والمواقف تجاه القراءة الأكاديمية داخل المدارس، وقد تمت إدارة الاختبار بطريقة فردية لكل متعلم على حدة. وقد تم إرفاق كل بند أو سؤال بصورة لشخصية الرسوم المتحركة غارفيلد Garfield، حيث تختلف تعابير الوجه والجسم الخاصة بالشخصية في كل صورة بين مستاء ومستاء جداً ومسرور ومسرور جداً، بدلاً من عبارات مكتوبة، وذلك كون هذا النوع من الاستمارات مفيد أكثر في التعامل مع جمهور الأطفال والمتعلمين كما تؤكد على ذلك رجاء وحيد دويدري (2000: 334).

وقد تم التدرج في منح نقط المقياس على التوالي من نقطة واحدة على الإجابات السلبية (مستاء جداً) إلى أربع نقاط على الإجابات الإيجابية (مسرور جداً)، وهكذا فقد تراوحت مجموع نقط المقياس بين 20 و 80 حسب إجابة كل متعلم، على أساس أن المتعلمين الحاصلين على مجموع نقاط يتراوح بين 20 و 40 لديهم مواقف سلبية تجاه القراءة، والمتعلمين الحاصلين على مجموع نقاط يتراوح بين 41 و 60 لديهم بعض الميل إلى القراءة، والمتعلمين الحاصلين على مجموع نقاط يتراوح بين 61 و 80 لديهم اتجاهات إيجابية وميول كبير إلى القراءة.

وقد قام صاحب المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي للأداة بتطبيق معامل ألفا، فوجده يتراوح بين 0,74 و 0,89. وعامة يمكن القول بأن هذا المقياس هو الأكثر شعبية واستعمالاً في قياس ميول واتجاهات المتعلمين نحو القراءة، ولاسيما في الولايات المتحدة، حيث تم تطبيقه في العديد من الدراسات التي تناولت برامج القراءة مثل بولاند- ويلمز Boland-Willms (1991) وريز Rains (1993) وريفر وتامز Reeves & Thames (1994) وبورتر Porter (1995) وأنجليتي وآخرون Angeletti et al. (1996) وفيتزجيبون Fitzgibbons (1997) وأوفريت ودونالد Overett & Donald (1998) وأوزن Usen (1999) وسميت وآخرون Smith et al. (2000) وموستوا وآخرون Mostow et al. (2002) وبيك Beck (2004) وكازيلسكي وآخرون Kazelskis et al. (2005) وووريل وآخرون Worrell et al. (2007) وبورتيلو Portillo (2008) وغيرهم، وكثرة استخدام هذا المقياس من قبل العديد من الباحثين إنما يدل على صدق هذه الأداة في قياس ما أعدت لقياسه.

إدارة الدراسة.

بعد اختيار عينة المتعلمين الذين سيتم إخضاعهم لتجربة الدعم بالقراءة وتقسيمهم في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة عليهم، واختيار المشرفين الذين سيتطوعون بالقراءة لهم وانتقاء القصص التي سيتم قراءتها والتي تتلاءم مع احتياجات المتعلمين النفسية والمرحلة العمرية التي ينتمون إليها، أخضعوا لبرنامج الدعم بواسطة القراءة الذي دام زهاء سنة دراسية كاملة. ثم بعد ذلك أعيد تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة عليهم من جديد للمقارنة بين النتائج القبلية والبعدية للاختبار عند المجموعة التجريبية وبين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اعتماداً على اختبارات T-Test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها والتعقيب عليها.مقارنة الاتجاهات نحو القراءة للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وسيتم في هذه الفقرة مقارنة الاتجاهات نحو القراءة لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة من أجل معرفة مدى تأثير البرنامج على مواقف هذه المجموعة تجاه القراءة.

جدول رقم (1)

مقارنة المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو القراءة عند متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي المنتمين للمجموعة التجريبية والخاضعين لتجربة الدعم بالقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

الاتجاهات نحو القراءة	المستوى الثاني			المستوى الثالث			المستوى الرابع		
	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبار ت	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبار ت	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبار ت
الاتجاهات نحو القراءة الترفيهية	م.ح: 1.27 م.م: 0.34	م.ح: 3.91 م.م: 0.19	56.17	م.ح: 1.12 م.م: 0.23	م.ح: 3.93 م.م: 0.08	59.79	م.ح: 1.19 م.م: 0.21	م.ح: 3.97 م.م: 0.07	63.18
الاتجاهات نحو القراءة الأكاديمية	م.ح: 1.30 م.م: 0.24	م.ح: 3.63 م.م: 0.09	49.57	م.ح: 1.17 م.م: 0.27	م.ح: 3.95 م.م: 0.13	63.18	م.ح: 1.20 م.م: 0.22	م.ح: 3.81 م.م: 0.09	63.66

يستخلص من خلال هذا الجدول أن اتجاهات متعلمي المجموعة التجريبية سواء في المستوى الثاني أو الثالث أو الرابع أساسي نحو القراءة قد تغير، ذلك أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات المتعلمين نحو كل من القراءة الترفيهية والقراءة الأكاديمية قد ارتفعت بشكل ملموس بعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وبما أنه عند مستوى المعنوية 0.05 قيمة t الاختبارية أكبر من قيمة t الجدولية المحددة في 1.83، فإننا نرفض فرض العدم بأن برنامج الدعم بالقراءة لا يؤثر في اتجاهات المتعلمين نحو القراءة ونقبل الفرض البديل بأن هذا البرنامج يؤثر في اتجاهات المتعلمين نحو القراءة سواء منها الترفيهية أو الأكاديمية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية القراءة أو القصة والفنيات المستخدمة في البرنامج في إعادة تشكيل مواقف المتعلمين تجاه القراءة بصفة عامة، وهذا يتفق وأهداف برنامج الدعم بالقراءة التي تم التطرق إليها سابقاً في الأدبيات ودور هذا الأخير في غرس عادة وحب القراءة في نفس المتعلم وتكوين دافعية القراءة لديه، وهو نفس ما أسفرت عنه نتائج دراسة نيلسون أنطونيو بورتيلو بينا (2008).

مقارنة الاتجاهات نحو القراءة للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وسيتيم في هذه الفقرة مقارنة الاتجاهات نحو القراءة عند المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة.

جدول رقم (2)

مقارنة المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو القراءة عند متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي المنتمين للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

الاتجاهات نحو القراءة	المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع	
	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة
الاتجاهات نحو القراءة الترفيهية	م.ح: 1.29 م.م: 0.32	م.ح: 1.27 م.م: 0.31	م.ح: 1.11 م.م: 0.22	م.ح: 1.14 م.م: 0.30	م.ح: 1.22 م.م: 0.26	م.ح: 1.22 م.م: 0.26
الاتجاهات نحو القراءة الأكاديمية	م.ح: 1.29 م.م: 0.23	م.ح: 1.31 م.م: 0.29	م.ح: 1.15 م.م: 0.26	م.ح: 1.17 م.م: 0.32	م.ح: 1.22 م.م: 0.28	م.ح: 1.22 م.م: 0.28

على خلاف نتائج الجدول السابق، يتضح من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لاتجاهات المتعلمين، المنتمين للمجموعة الضابطة التي لم يتم إشراكها في برنامج الدعم بالقراءة، نحو القراءة الترفيهية والقراءة الأكاديمية أن هذه الأخيرة قد عرفت إما ارتفاعاً طفيفاً في بعض الحالات، أو بقيت ثابتة في بعض الأحيان كما هو الشأن بالنسبة لتلاميذ المستوى

الرابع أساسي، مما يؤكد أهمية القصة أو الدعم بالقراءة في تغيير اتجاهات ومواقف المتعلمين نحو القراءة سواء منها الترفيهية أو الأكاديمية وتحبيبها إلى نفوسهم.

مقارنة النتائج الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وسيتم في هذه الفقرة مقارنة النتائج الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة بمدرسة عبد الرحمان لمخنت بناية مولاي رشيد سيدي عثمان.

جدول رقم (3)

مقارنة المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية عند متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسيين المنتميين للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

المستويات الدراسية	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة
	النتائج الدراسية قبل تجربة الدعم بالقراءة	النتائج الدراسية بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبارات	النتائج الدراسية قبل تجربة الدعم بالقراءة
الثاني أساسي	م.ح: 5.17	م.ح: 6.23	8.61	م.ح: 5.62
	ا.م: 1.07	ا.م: 0.68		ا.م: 1.45
الثالث أساسي	م.ح: 7.15	م.ح: 7.18	3.33	م.ح: 5.98
	ا.م: 0.97	ا.م: 1		ا.م: 0.94
الرابع أساسي	م.ح: 5.93	م.ح: 6.73	12.12	م.ح: 6.33
	ا.م: 1.13	ا.م: 0.92		ا.م: 1.26
				م.ح: 6.39
				ا.م: 0.96

يوضح الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية الخاصة بمتعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسيين المشاركين في المجموعة التجريبية قد ارتفعت بعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة عما كانت عليه قبل إخضاع المجموعة للبرنامج.

وبما أنه عند مستوى المعنوية 0.05 قيمة t الاختبارية أكبر من قيمة t الجدولية المحددة في 1.83، فإننا نرفض فرض العدم بأن برنامج الدعم بالقراءة لا يؤثر في نتائج المتعلمين الدراسية ونقبل الفرض البديل بأن هذا البرنامج يؤثر فيها، وهذا يتفق وأهداف الدعم بالقراءة الواردة في الأدبيات، الشيء الذي يؤكد أهمية الدعم بالقصة في التحسين من نتائج التلاميذ الدراسية خاصة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والفهم وإغناء الرصيد اللغوي، وهذا نفس ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من ونونري وروس وماكدونالد (2006) وداون بورتر وتود لاوري وماري جونسون وأنجلا فالب وتوم ليفزي (2006).

في حين يلاحظ من خلال نفس الجدول أن المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية لتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتم إخضاعهم لبرنامج الدعم بالقراءة قد انخفضت بالنسبة للمستويين الثاني والثالث أساسيين، في الوقت الذي عرفت ارتفاعا نسبيا بالنسبة لتلاميذ المستوى الرابع أساسي، وهذا إنما يدل على أهمية الدعم بالقراءة في الرفع من التحصيل الدراسي عامة.

يتبين جليا من خلال نتائج الدراسة صحة الفرضية الموضوعية، ذلك أن المقارنة بين المتوسطات الحسابية لنتائج توجهات المتعلمين نحو القراءة والنتائج الدراسية عند المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة قد أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية، كما أظهرت المقارنة بين المتوسطات الحسابية لنتائج توجهات المتعلمين نحو القراءة والنتائج الدراسية عند المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق تجربة الدعم بالقراءة فروقا ذات دلالة إحصائية كذلك.

خاتمة الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير نظرية الدعم النفسي بالقراءة من خلال تطبيقها على أرض الواقع وتكييفها مع المجتمع المغربي، والتوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال التربية وتساهم في الرفع من جودة التعليم.

وبهدف تحقيق هذا الغرض تم اللجوء إلى تجربة الدعم بالقراءة عبر اختيار عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي بمؤسسة واحدة للتعليم الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة، ثم تم بعد ذلك إخضاع المجموعة الأولى للتجربة مدة سنة دراسية كاملة، وإعادة تطبيق المقياس من جديد على المجموعتين معا بغرض المقارنة بين نتائج الاتجاهات نحو القراءة وكذا النتائج الدراسية عند المجموعة التجريبية قبل وبعد نهاية التجربة، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة عند انتهاء تطبيق البرنامج. وقد تم التوصل من خلال تقييم تجربة الدعم بالقراءة إلى نجاح هذه الأخيرة في تعديل مواقف المتعلمين واتجاهاتهم نحو القراءة سواء منها الترفيحية أو الأكاديمية وتحسين نتائجهم الدراسية وتمكينهم من تجاوز والتخلص من صعوباتهم القرائية.

توصيات الدراسة.

وبما أن نتائج تجربة الدعم بالقراءة التي تم إنجازها قد أسفرت عن النجاح الكبير الذي حققه البرنامج في تغيير السلوك السلبي للمتعلمين وتعديل اتجاهاتهم نحو القراءة وتخليصهم من الخوف الذي كانوا يعانون منه تجاه القراءة، توصي الباحثة بتنفيذ برنامج الدعم بالقراءة داخل المؤسسات التعليمية الابتدائية باعتباره برنامجا إرشاديا مدرسيا مكمل لبرنامج مراكز الاستماع والوساطة المدرسية.

مقترحات الدراسة.

مادام البحث قد اقتصر على تطبيق تجربة الدعم بالقراءة داخل مدرسة ابتدائية واحدة بنيابة واحدة وعلى عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي فقط، كما اقتصر البحث الميداني على سنة دراسية واحدة وهي 2011/2012، علاوة على اعتماده على عينة محدودة من الأساتذة المتطوعين لإجراء تجربة الدعم بالقراءة، وأخيرا عدم كفاية التجهيزات المادية للقيام بالدراسة، تقترح الباحثة على غيرها من الباحثين ما يلي:

- توسيع تجربة الدعم بالقراءة عن طريق القيام بها داخل العديد من المدارس بنيابات مختلفة وعلى جميع مستويات التعليم الابتدائي وذلك قصد التحقق من نتائج التجربة وتعميمها على بقية المدارس.
- تمديد مدة إنجاز تجربة الدعم بالقراءة لتشمل أكثر من موسم دراسي واحد مثل دراسة نيلسون أنطونيو بورتيلو بينا (2008) للحصول على نتائج أكثر دقة.
- اعتماد طاقم بشري مختص ومتفرغ للعمل ولاسيما من خارج المؤسسات التعليمية قيد التجربة من أجل تحقيق الحميمية أكثر مع المتعلمين وتخصيص أكبر وقت للتجربة.
- توفير كافة التجهيزات الضرورية للقيام بتجربة الدعم بالقراءة حتى لا يكون ذلك من النقائص أو الصعوبات التي تعرقل سير البرنامج.

المراجع.

- إبراهيم، رمزي (2002). مواجهة الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال (الأساليب الكشفية نموذجاً). تونس: المطبعة العصرية.

- أبو شعر، محمد منير (2013). درهم وقاية القراءة أحدث الصفات الطبية. مقتطف من الموقع الإلكتروني

http://thawra.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName=54836100820130127170658

- البنا، رجب. نظرية جديدة: العلاج بالقراءة. مقتطف من الموقع الإلكتروني

<http://www.ragabelbanna.com/octM0291.htm>

- الجادري، لبنى (2007). القصة فراشة تحلق بين عقل الطفل وحواسه. مقتطف من الموقع الالكتروني <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=98405>
- السليمانى، محمد حمزة بن محمد وجفري، عبد الرحيم بن حسين (2003). أسباب انخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة: دراسة استكشافية. سلسلة البحوث التربوية والنفسية. المملكة العربية السعودية: طبع جامعة أم القرى. الطبعة الأولى.
- العزة، سعيد حسني (2009). دليل المرشد التربوي في المدرسة. عمان- المملكة الأردنية الهاشمية: دار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى. الإصدار الثاني.
- الغزالي، حسام (2009). التأثير والتأثير عند الأطفال: دراسة سيكولوجية- نفسية- اجتماعية. سلسلة التربية الأسرية 2. سوريا: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.
- النوايسه، فاطمة عبد الرحيم (2013). الإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- حمود، محمد الشيخ (2011). الإرشاد المدرسي: طبيعته، مجالاته، آلياته، وطرائقه. العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.
- خليفة، شعبان عبد العزيز (2000). العلاج بالقراءة أو الببليوثيرابيا: وهو الحلقة الثالثة من الببليوجرافيا أو علم الكتاب. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. الطبعة الأولى.
- دويدري، رجاء وحيد (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية. بيروت: دار الفكر المعاصر ودمشق: دار الفكر. الطبعة الأولى.
- زغبوش، بنعيسى وعلوي، إسماعيل (2011). الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية: تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار. سلسلة علم النفس المعرفي 2. إريد- الأردن: عالم الكتب الحديث. الطبعة الأولى.
- شحيمي، محمد أيوب (1997). الإرشاد النفسي، التربوي، الاجتماعي لدى الأطفال. مكتبة الطفل النفسية والتربوية. بيروت: دار الفكر اللبناني. الطبعة الأولى.
- طنوس، جان نعوم (2005). التحليل النفسي لحكايات الأطفال الشعبية. بيروت: دار المنهل اللبناني. الطبعة الأولى.
- علي، سعيد عبد المعز (2006). القصة وأثرها في تربية الطفل. القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الأولى.
- معمريه، بشير (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس: الجزء الرابع. الجزائر: منشورات الحبر.
- نور الدين، محمد عباس (2004). انحراف الأطفال والشباب: رؤية نقدية نفسية اجتماعية لواقع ظاهرة الجنوح وكيفية التصدي لها. الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس. الطبعة الأولى.
- Angeletti, N.; Hall, C. & Warmac, E. (1996). Improving elementary attitudes toward recreational reading. Unpublished Master's Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 553).
- Beck, J. (2004). Using response times to model student disengagement. Proceedings of the ITS2004 Workshop on Social and Emotional Intelligence in Learning Environments.
- Boland-Willims, A. (1991). Improving the reading attitude of early primary students through peer-tutoring. Unpublished Master's Thesis, Nova University, British Columbia, Canada (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 961).
- Brown, Eleanor Frances (1975). Bibliotherapy and its Widening Applications. Metuchen, New Jersey: Scarecrow Press.

- Corr, C.A. (2003). Bereavement, grief, and mourning in death-related literature for children. *Omega-Journal of death and Dying*, 48(4).
- Favazza, R. Armando (1966). *Bibliotherapy : A Critique of the Literature*. Bull Med Libr Association, 54(2). Article from:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC198402/pdf/mlab00175-0058.pdf>
- Fitzgibbons, S. (1997, July). Attitudes of youth toward reading before and after a motivational project. Paper presented at the Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Vancouver, BC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 943).
- Kavanaugh, C. A. & Fiorini, J. J. (2009). Uses of bibliotherapy for adoptive children and their families. Paper based on a program presented at the American Counseling Association Annual Conference and Exposition. Charlotte, NC.
- Kazelskis, Richard; Thames, Dana; Reeves, Carolyn; Flynn, Rachael; Taylor, Lorie; Beard, Leigh Ann & Turnbo, Dixie (2005). Reliability and stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *The Professional Educator*.
- Laquinta, Anita & Hipsky, Shellie(2006). *Bibliotherapy for the Inclusive Classroom*. From:
http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20Learners/Inclusion/Teaching%20and%20Learning/hipskey_iaquinta.htm
- Lenkowsky, R.S. (1987). *Bibliotherapy: a review and analysis of the literature*. The journal of special education, Vol.21.
- Livezey, Tom; Falbe, Angela; Johnson, Mary; Lowry, Todd & Porter, Dawn (2006). *Struggling Readers at Michigan Upper Elementary School Achieve Striking Gains with Read Now Power up!* From:
http://steckvaughn.hmhc.com/HA/Correlations/pdf/r/RNPU_researchMichigan.pdf
- McCoy, H. & McKay, C. (2006). Preparing social workers to identify and integrate culturally affirming bibliotherapy into treatment. *Social Work Education*, 25(7).
- Mostow, J.; AIST, G.; Burkhead, P.; Corbett, A.; Cuneo, A.; Rossbach, S. & Tobin, B. (2002, November). Independent versus computer-assisted reading: Equal-time comparison of sustained silent reading to an automated reading tutor that listens. Project LISTEN, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA.
- Nunnery, J. A.; Ross, S. M & McDonald, A. (2006). *Students At Risk and with Learning Disabilities Benefit From Accelerated Reader Use*. From:
<http://doc.renlearn.com/KMNet/R003711227GFA818.pdf>

- Overett, J. & Donald, D. (1998). Paired reading: effects of parental involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*.
- Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity. *Early Child Development & Care*.
- Porter, S.M. (1995). Effects of a read-aloud program on reading attitudes of elementary children. Unpublished Master's Thesis, Fort Hays State University, Hays, KS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 766).
- Portillo Pena, Nelson Antonio (2008). The power of reading: A multilevel Study of The Longitudinal Effect of A Paired Intergenerational Reading Aloud Program on Academically At-Risk Elementary Student's Reading Attitudes, Reading Motivation and Academic Achievement. From: http://Portillo_final.pdf
- Rains, N.N. (1993). A study of attitudes toward reading of western Kansas students in grades one through six in a selected school. Unpublished Master's Thesis, Fort Hays State University, Hays, KS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 973).
- Reeves, C.K. & Thames, D.G. (1994). Poor reader's attitudes. Effects of using interest and trade books in an integrated language arts approach. *Reading Research and Instruction*.
- Riordan, R.J., & Wilson, L.S. (1989). Bibliotherapy: Does it work? *Journal of Counseling and Development*, 67(9).
- Rosalski, M.; Stewart, A. and Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*.
- Shechtman, Z. & Or., A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education* 12(2).
- Smith, M.; Elvove, A. & Nesbitt, D. (2000, March). Evaluation of Everybody Wins! D.C. Power Lunch program. Washington, D.C.: Everybody Wins!
- Stamps, L.S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*.
- Usen, M.I. (1999). The effect of knowing students perceptions and feelings about reading in combination with teacher views in order to increase reading motivation. Unpublished Master's Thesis, Kean University, Newark, NJ. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427 306).
- Worrell, F.C.; Roth, D.A. & Gabelko, N.H. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*.

دور الفرنسيين في نفي المطران بطرس البستاني

أ.د. محمد هليل الجابري م.م. كريم عباس حسون الجبوري

جامعة القادسية/ كلية التربية

The Role of the French in the Exile of the Bishop Butrus Al-Bustani
Prof. Muhamad Hleel Al-Jabri Asst. Lect. Kareem Abbas Hassoon.
Qadisiyah University / College of Education

Abstract

In the second half of the nineteenth century, the Maroon church became so powerful in the Mount of Lebanon so that they had a strong leading role in the area and they stood against those who tried to fight the church by creating problems, having plead against the church, and accusing the church.

المقدمة

أصبح رجال الكنيسة المارونية لاسيما في النصف الثاني من القرن التاسع عشر من القوة والنفوذ في جبل لبنان الى درجة انهم أسهموا بشكل كبير في رسم سياسة الجبل، ووقفوا بوجه المتصرفين الذين حاولوا اضعاف قوة الكنيسة، واثاروا المشاكل ضدهم، ورفعوا الشكاوى ضدهم، ووجهوا الاتهامات لهم.

وكان أبرز رجال الدين الموارنة الذي لعب دورا اساسيا في سياسة جبل لبنان هو المطران بطرس البستاني الذي عرف بمعارضته للمتصرف رستم باشا، وحاول وضع العراقيل امام تنفيذ سياسة المتصرف في الجبل فشكل مع بعض الجهات المارونية المعارضة للمتصرف حركة اتسمت بقوتها وكادت ان تعصف بحكومة المتصرفية، واقلقت ليس فقط حكومة الجبل بل الدول الاوربية لاسيما فرنسا التي رأت في استمرار معارضة المطران بطرس البستاني للمتصرف خطرا على مصالحها في جبل لبنان.

رأت فرنسا أن سكوتها عن تحركات المطران سيؤدي الى تمادي الاخير في معارضته للمتصرف، وسينتج خصوم الاخير الفرصة لاثارة المشاكل ضده، فضلا عن ذلك اعتقدت فرنسا ان استمرار الطمران في المعارضة سيؤدي الى انشقاق داخل الكنيسة المارونية مما يسهم في اضعاف الاخيرة ويساعد على تدخل الباب العالي والدول الكبرى في شؤونها الداخلية مما يؤدي الى فقدان فرنسا لاهم ركيزة من ركائز نفوذها في المشرق العربي، ومن هنا كان عليها التدخل من اجل انتهاء هذه المشكلة وذلك من خلال موافقتها على نفي المطران البستاني الى القدس ومن ثم العمل على اعادته الى مقره مرة اخرى وذلك بعد اخذ التعهدات منه بعدم اثارة المشاكل ضد حكومة جبل لبنان.

اتسمت العلاقة بين رستم باشا⁽¹⁾ والمطران بطرس البستاني⁽²⁾ بالقوة منذ تعيين الاول متصرفا على جبل لبنان سنة 1873 الا أن العلاقة بدأت بالانهيار منذ سنة 1875، وكان للانهار اسباب عديدة لعل ابرزها ابعاد المتصرف لرجال الدين بشكل لم يالفه الاخيرين من قبل، واتهامه للمطران بطرس البستاني بمساعدة يوسف كرم⁽³⁾ لاعادته الى جبل لبنان⁽⁴⁾.

(1) ينتسب رستم باشا الى اسرة ايطالية، ولد فيفلورنسة سنة 1710، ودرس في روما، واتصل بالسفارة العثمانية في روما، وحصل على الجنسية العثمانية، وعين موظفا في وزارة الخارجية العثمانية، ثم سفير لدى روما ومن ثم بطرسبورغ، عين سنة 1883 سفيرا لدى لندن، واستمر في منصبه حتى وفاته سنة 1894. المسعودي: الدولة العثمانية في لبنان وسورية، بيروت، 1916، ص 77.

(2) ولد المطران بطرس البستاني في قرية الدبية التابعة لقضاء الشوف سنة 1819، وتلقى تعليمه في مدرسة الدبية ثم دخل مدرسة عين ورقية، وعين معلما في مدرسة مشمشة، وفي سنة 1842 سيم كاهنا، رقي الى مطران سنة 1856، وفي سنة 1866 تسلم مسؤولية مطرانية صوروصيدا، قام بعدة رحلات الى اوربا والاستانة، ترأس المجمع الماروني سنة 1890 لانتخاب البطريرك يوحنا الحاج، توفي سنة 1899. ابراهيم البستاني: المطران بطرس البستاني 1818-1899، دار البستاني للنشر، بيروت، د ت، ص ص 11-15.

(3) ولد في قرية اهدن شمال جبل لبنان سنة 1823، وتلقى تعليمه في مدارس الارشالية العازارية، واتقن اللغة الفرنسية، عين سنة 1860 قائمقام النصارى، استقال سنة 1861، عارض تعيين داود باشا متصرفا على جبل لبنان، وبسبب ذلك نفي الى الاستانة، وفي سنة 1864 عاد الى الجبل مرة اخرى، واعلن العصيان ضد المتصرف الا انه اضطر الى الاستسلام سنة 1867، ونفي الى الجزائر، وتقل بين العورصم الاوربية، توفي سنة 1889. سمعان الخازن: تاريخ اهدن، ج 1، بيروت، 1938، ص ص 145-150.

(4) Documents diplomatiques it consalairrelatifs a l'histoire du liban by Adel Ismail, Bayrouth , 1975-1978, v.13,p.425 (D.D.C) ؛ وسنشير لها باختصار

ومما زاد من العداء هو وقوف المطران البستاني ضد الاجراءات الاقتصادية التي اتخذها رستم باشا كاجبار الاهالي على دفع ما تبقى من الضرائب المتأخرة منذ سنة 1860 ورغبة المتصرف السيطرة على مياه بيت الدين واستيلائه لقطعة ارض مجاورة لبيت الدين ادعى المطران انها من املك الكنيسة المارونية⁽¹⁾.

توسعت شدة الخلاف بين الطرفين، واتهم المطران المتصرف بالعمل على تحويل اراضي الجبل الى اراضي اميرية لاسيما بعد قرار الاخير اعتباراغبة الارزمن الآثار القديمة التي عدها المطران وفقا للكنيسة المارونية ومسؤولية حمايتها تقع على البطارقة⁽²⁾، ومما زاد الامور سوءا هو تدخل رستم باشا في بعض الامور التي هي من اختصاص رجال الدين كالزواج والطلاق وبعض المسائل الاجتماعية⁽³⁾، كما كان لنقل المتصرف مقره اكثر من مرة وكثرة سفره الى اوربا اثر في تهيج الرأي العام ضد المتصرف فضلا عن العلاقة التي ربطت المطران بطرس بالقنصل الفرنسي الذي حاول استثمار تلك العلاقة لضعاف المتصرف⁽⁴⁾.

تزامنت تلك الاوضاع مع حادثة الرهبان اللبنانيين في دير قزحيا التي عدت من اهم الاحداث التي واجهتها الكنيسة المارونية وكادت ان تشقها الى قسمين لاسيما انها سمحت للسلطة المدنية التدخل في شؤون السلطة الدينية وتناول بعض الموارد على المقام البطريركي واتهامه بخيانة الطائفة المارونية⁽⁵⁾.

تعود قضية الرهبان الى سنة 1872، ففي تلك السنة جرى انتخاب رئيس عام للرهبانية ومدبرها الاربع، ورشح الاب افرام ججع رئيس الرهبنة نفسه لرئاسة الرهبنة، ولكن البطريرك قرر الاخذ بنظام التعيين واختياره الاب مرتينوس غسطاوي من كسروان رئيسا للرهبنة⁽⁶⁾.

على الرغم من ان التعيين لم يحدث اول مرة في تاريخ الرهبانية اللبنانية كما انه جرى بحضور القاصد الرسولي بيافي Piavi الا ان الرهبان رفضوا اجراءات البطريرك، واتهموا الاخير بالتدخل في شؤونهم الخاصة ورغبته في تعيين أب من اديرة كسروان بدلا من اديرة المنطقة الشمالية والعمل ضد الاخيرين، وللد من التطاولات تلك، اصدر البطريرك امرا اعلن فيه ان الاجراءات التي اتخذها كانت بامر البابا وشجب عمل الرهبان⁽⁷⁾.

وجدت حادثة الرهبان صداها في اوساط الاكليروس الماروني فساند قسم من المطارنة كبطرس البستاني الاب افرام ججع واستنكروا عمل البطريرك، واعتقد المطران بطرس ان التعيين جاء بامر من رستم باشا، واستند في ذلك الى العلاقة القوية التي جمعت المتصرف بالقاصد الرسولي والبطريك الماروني مما كان له الاثر الاكبر في اتساع الحلاف بين المطران والطرف الاخر لاسيما المتصرف⁽⁸⁾.

ابراهيم حرفوش: دلائل العناية الصمدانية في سيرة البطريرك الياس الحويك، جونية، 1935 ص76؛ عبد الله الملاح: وثائق جديدة من تاريخ المتصرفية (عهد رستم باشا) 1873-1883، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1979، ص35. وسنشير لها بالمختصر (D.D.C)

(1) D.D.C: ot.cit,v.13,p.433,446؛ Toufic touna: paysans et institutions féodales chez les prêtres et les maronites du Liban du xviii siècle-1914, publications de université libanaise, beyrouth, 1971, p.325 .

(2) D.D.C: op.cit,v.13,p.425 ؛

جريدة العمل، العدد 9953، السنة 1978؛ هنري لامنس: تسريح الابصار فيما يحتوي لبنان من الآثار، دار الرائد اللبناني، بيروت، ط2، 1982، ص140؛ فريد ابو فاضل: اسر العنائلة ومراحل التاريخ اللبناني، لادار، 1945، ص56.

(3) عبد الله الملاح: المطران بطرس البستاني اول منفي في عهد المتصرفية، مجلة المنارة، ع1، 1993، ص60؛ رتيب عيد: المطران بطرس البستاني 1819-1899، منشورات جامعة روح القدس، الكسليك، جبل لبنان، 2013، ص314.

(4) D.D.C: ot.cit,v.13,p.425 ؛

يوسف السودا: في سبيل الاستقلال، ج1، بيروت، 1967، ص35-39؛ شاهين الخازن: كنوز لبنان المرصودة، جونية، لبنان، ص112؛ جريدة العمل: العدد 9953، السنة 1978.

(5) اسد رستم: لبنان في عهد المتصرفية، دار النهار للنشر، بيروت، 1973، ص160؛ لحد خاطر: عهد المتصرفين في لبنان 1861-1918، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1967، ص79-80.

(6) ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص76-77؛ بولس ابي ابراهيم: المطران البستاني، مجلة اوراق لبنانية، السنة 1957، ص526.

(7) عبد الله الملاح: وثائق، المصدر السابق، ص43-45؛ Toufic touna: op.ci. p.323

(8) ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص76-78؛ لحد خاطر: المصدر السابق، ص80-81.

حاول المطران بطرس استمالة المطران يوحنا الحاج⁽¹⁾ ضد المتصرف الا ان الحاج لم يوافق، وفي سنة 1876 زار المطرانان يوسف الدبس⁽²⁾ وبطرس البستاني البطريك، وطلبا من الأخير مساعدته في عزل المتصرف الا ان البطريك رفض ذلك، وعلى الرغم من رفض البطريك الا ان المطران البستاني رفع مع بعض المطارنة شكوى الى الباب العالي ضد المتصرف الا ان الباب العالي لم يرفض الشكوى، وانما اعادها الى رستم باشا الذي استاء منها واضمر العدا لرافعيها لاسيما المطران بطرس⁽³⁾.

لم تكن تلك الاحداث بعيدة عن مسامع القنصل الفرنسي تريكو Tricou لاسيما ما يتعلق بوضع الاكليروس الماروني الذي عد صمام الامان للسياسة الفرنسية في الجبل، وقد استاء القنصل من موقف بعض المطارنة من قضية انتخاب الرهبانية والنيل من البطريك، واعتقد ان تلك الاحداث ستضعف قوة الموارنة وستساعد السلطة العثمانية على التدخل في الجبل وستعيد الامور الى ما كانت عليه سنة 1860 وسوف يكون موقف فرنسا حرجا لاسيما بعد بروز دولتين تتاوتان فرنسا هما المانيا وايطاليا اللتان قد تتدخلان في الجبل، فينتهز الباب العالي الفرصة ويقضي على امتيازات الجبل التي عملت فرنسا من اجله الكثير⁽⁴⁾.

كانت علاقة القنصل الفرنسي بالمطران بطرس البستاني جيدة ونال الاخير حظوة لدى الاول الا ان دعوة المطران في ايجاد زعامة سياسية مارونية تتمثل ببوسف كرم ادت الى تغيير القنصل الفرنسي لموقفه تجاه المطران⁽⁵⁾، فعلى الرغم من موقف القنصل من رستم باشا واتهامه بمناوئة النفوذ الفرنسي في الجبل الا انه رأى ومن ورائه السفير في الاستانة والحكومة الفرنسية ضرورة ابعاد يوسف كرم عن الجبل وعدم اعادته الى هناك، وطلب القنصل من المطران عدم تأييد يوسف كرم، ومما زاد الامر سوءا هي الصداقة التي جمعت المطرانين البستاني والديبس مع القنصل الايطالي ماكسيو Maccio والقاصد الرسولي للذان عملا على تقوية النفوذ الايطالي على حساب النفوذ الفرنسي، فتخوف القنصل الفرنسي من تلك العلاقة لاسيما وأن العلاقة بين الفاتيكان والحكومة الايطالية سارت بشكل ارضت البابا وجعلته يساعد الايطاليين في دعوتهم لتبني الارساليات التبشيرية الكاثوليكية لاسيما وان البابا قارن بين الحكومة الملكية في ايطاليا والقائمة على احترام الكنيسة الكاثوليكية وبين الحكومة الفرنسية التي تبنت افكار علمانية وشنت حملة ضد المؤسسات الدينية في فرنسا واغلاقها للمدارس الدينية، مما ادى الى سحب البساط من تحت اقدام الفرنسيين الذين عدوا انفسهم ومنذ القرن السادس عشر حماة ليس الارساليات الكاثوليكية فقط وإنما جميع الكنائس الكاثوليكية في الشرق، ومما زاد من مخاوف الدبلوماسيين الفرنسيين في سوريا بشكل عام وجبل لبنان بشكل خاص المعلومات التي اكدت ان رجال الدين الايطاليين ابلغوا رجال الدين الكاثوليك والمؤسسات الدينية الغربية عن انصوائهم قريبا تحت الحماية الايطالية⁽⁶⁾.

لم يتخوف الفرنسيون من الاتصالات بين الايطاليين ورجال الدين الشرقيين فقط، وانما تخوفوا من قيمة المساعدات التي قدمتها الحكومة الايطالية الى الطوائف الكاثوليكية الشرقية، فقد بلغ ما قدمه الايطاليون الى بطريك الروم الكاثوليك 6000 فرنك منها 2000 فرنك كرواتب لمعلمي اللغة الايطالية والاخر وزع كمنح لعشرة طلاب اختارهم القنصل الايطالي في بيروت فضلا عن تقديمه جوائز بقيمة 800 فرنك عند نهاية العام الدراسي⁽⁷⁾.

(1) ولد في كسروان بجبل لبنان سنة 1818، وتلقى تعليمه في مدرسة عين ورقة، وعين قاضيا للقائمقامية النصارى سنة 1855، رقي الى درجة مطران سنة 1861، انتخب بطريكا سنة 1890، توفي سنة 1899. يوسف الدبس: تاريخ سوريا، مراجعة مارون عبود، دار نظير عبود، ج 8، ص 264-20.

(2) ولد في طرابلس سنة 1833، وتلقى تعليمه في مدرسة عين ورقة، رقي الى درجة مطران سنة 1872، شيد العديد من المراكز العلمية والدينية، له العديد من المؤلفات التاريخية، توفي سنة 1908، الياس قطار: مؤرخون من لبنان، لادار، بيروت، 1998، ص 48.

(3) D.D.C: op.cit.,v.13,p.433؛

جريدة المواقف، العدد 930، سنة 1295؛ ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص 79؛ لحد خاطر: المصدر السابق، ص 81؛ اسد رستم: المصدر السابق، ص 162.

(4) D.D.C: op.cit.,v.13,p.441

(5) ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص 79؛ عبد الله البستاني، المطران، المصدر السابق، ص 60.

(6) D.D.C: op.cit.,v.13,p.229؛

علي عبد المنعم: الصراع الايطالي - الفرنسي على بلاد الشام 1860-1941، دار الفرابي، بيروت، 2002، ص 21.

(7) D.D.C: op.cit.,v.13,p.245-247؛ 22؛ علي عبد المنعم شعيب: المصدر السابق، ص 22؛

واجهت القنصلية الفرنسية في بيروت الخطر الإيطالي، واتصلت برجال الدين لاسيما الموارنة والروم الكاثوليك ووجهت اللوم لهم، وهددتهم برفع الحماية الفرنسية، فأثرت تلك التهديدات بهم، وجاء بعضهم الى القنصل الفرنسي واعتذر له الا ان البعض رأى في المساعدات الإيطالية افضل وسيلة لتحقيق طموحاتهم لاسيما وانهم اعتقدوا ان السياسة الفرنسية تدهورت بعد سنة 1870، وسارت وراء السياسة البريطانية التي كانت تتبنى الارشالية البروتستانتية فضلا عن سياسة الحكومة الفرنسية المعادية للمبادئ الكاثوليكية ووقف على راس هؤلاء المطرانين يوسف الدبس وبطرس البستاني الذي رأى ان الفرصة مؤاتية للتخلص من هيمنة المؤسسات الفرنسية في جبل لبنان واعتقدوا ان ذلك سيسهم في نجاح عملهما لتعيين حاكم وطني على الجبل (1).

تزامنت تلك الاحداث مع طلب الاب مرتينيوس غسطاوي رئيس الرهبانية اللبنانية في ايلول سنة 1877 من المتصرف استخدام القوة ضد الرهبان، فألقي القبض على تسعة وعشرين، وسجنوا في سجن المتصرفية، ورافق القاء القبض على الرهبان عملية تفتيش الاديرة، فأستاء عدد من الموارنة الذين عدوا ذلك اهانة للقوانين الكنسية المارونية، واستنكر البعض موقف البطريرك، ورفض المطران بطرس البستاني نزع اللباس الرهباني عن المعتقلين، ووقف الى جانب المعارضة، فظهرت حركة سياسية ارتبطت بقضية الرهبان (2).

اعتقد القنصل الفرنسي ووكيله المسيو غيزو Guizot ان ما يجري في جبل لبنان ما هو الا حركة سياسية تقف ورائها بعض الدول الأوروبية، فبدأ التقارب بين القنصلية الفرنسية والمتصرف وشكلوا مع البطريرك مثلثا وقف امام اي حركة ترمي الى زرع الشقاق في الجبل، ونظر كل طرف من مصلحته الخاصة، واعتقد القنصل الفرنسي ان استمرار المطران في سياسته ستؤدي الى الفوضى فتستغل الدول الأوروبية الفرصة لتمرير مشاريعها ليس في جبل لبنان وانما في جميع بلاد الشام فيؤدي ذلك الى ضعف النفوذ الفرنسي بينما اعتقد رستم باشا ان الجبل لا يمكن ان يحكم الا من خلال شخصية بعيدة عن الاهواء الدينية والعنصرية، اما البطريرك فحكته السياسية وتجربته السابقة املت عليه اتباع سياسة التهدئة، وتفضيله التعاون مع فرنسا دون غيرها من الدول الأوروبية مهما كان موقف الحكومة الفرنسية (3).

وتعقدت الامور كون السياسة الغير مرنة التي اتسم بها المطران بطرس والتي اوجت الى الفرنسيين انه يعمل ضدهم وهذا ما اكدته حادثة بيت الدين ففي نيسان سنة 1878 زار القنصل الفرنسي المتصرف في مقره في بيت الدين الواقع في قضاء الشوف مركز كرسي المطران بطرس، وكان البروتوكول المتعارف عليه ان يقوم المطران باستقبال القنصل مع المتصرف الا ان الاول امتنع عن ذلك ولم يحفل بزيارة القنصل الذي استاء من ذلك، وترسخ ما يدور في ذهنه من تقرب المطران للايطاليين واحلالهم محل الفرنسيين، وبعث القنصل برسالة الى البطريرك الماروني ذكر فيها: ((اتيت بيت الدين فلم يحفل بي البستاني فاصار حكم بانني قطعت معه كل علاقات رسمية وشبه رسمية)) (4).

تزامنت زيارة القنصل الفرنسي مع زيارة القنصل البريطاني في بيروت الى رستم باشا، ولم يقيم المطران بواجبه اتجاه الزائر ايضا فامتعض القنصل من ذلك لاسيما ان البريطانيين كانوا يتمتعون بنفوذ كبير في قضاء الشوف، وادى ذلك الى حصول تقارب بين القنصلين وتوحدت جهودهما مع المتصرف للنيل من نفوذ المطران، واتصلت الاطراف الثلاث بمراجعتها الرسمية، ورفع رستم باشا شكوى الى الباب العالي على المطران (5).

لحد خاطر، المصدر السابق، ص 83-84؛ D.D.C: op.cit., v.13, p.241 (1)

(2) مخطوطات بكركي: مسعد، 15، 31، و143، 18، 22؛ D.D.C: op., cit., v.13, p.242؛ رتيب عيد: المصدر السابق، ص 304؛ بولس ابي ابراهيم: المصدر السابق، ص 526-527.

(3) ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص 79.

(4) جرجس صفا: لمحات من الحياة العامة في متصرفية جبل لبنان، قدم لها وحققها رياض غنام، الدار التقدمية، بيروت، د ت، ص 35-36؛ ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص 79؛ لحد خاطر: المصدر السابق، ص 84.

(5) D.D.C., op.cit., V.13, P.442؛

ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص 80؛ منير اسماعيل: متصرفية جبل لبنان وانتخاب مجلس المبعوثان، مجلة اوراق جامعية، العدد 2، السنة 1993، ص 162.

وفي الوقت نفسه، زار المسيو تريكو باريس واستخلف على القنصلية المسيو غيزو المعروف بأرائه العلمانية وكرهه لرجال الدين، وتدارس المسيو تريكو مع مسؤولي الخارجية الفرنسية الأوضاع في الجبل وموقف المطران من النفوذ الفرنسي هناك، واقترح تريكو على مسؤوليه ابعاد المطران عن الجبل، فاقترعت وزارة الخارجية باراء القنصل لاسيما وان غيزو طلب من وزير الخارجية دعم رستم باشا في ابعاد المطران اذ قال في رسالته: ((ليس علينا ضمير مراعاة هذه الرغبة لاننا نرى الامور عن كثب وندرك بالتالي تمام الادراك انه يستحيل استعادة الطمأنينة الى لبنان ما لم يتم ارضاء رستم باشا في مواجهة ذي انفعالات عنيفة ويتمرد علنا على السلطات المدنية والسلطات الكنسية ايضا وذلك بابعاده عن مسرح ممارسة مثل هذا الدور التحريضي))، فابلغت سفيرها بذلك وطلبت منه توحيد جهوده مع الباب العالي لأبعاده المطران، و اخذ الطلب مأخذه لدى السفير الذي التقى بوزير الخارجية العثماني مما اظهر استيائه من المطران، وطالب بابعاده عن الجبل، واكد ان وزارة الخارجية الفرنسية: ((لا تتحمل ما يحدث في لبنان فيما اذا لم تقدم الحكومة العثمانية على ابعاد البستاني))، وكان لهذا الموقف اثر في قناعة المسؤولين العثمانيين الى ضرورة ابعاد المطران لانها تلقت طلبا مماثلا من السفارة الانكليزية تؤكد ذلك⁽¹⁾.

راى رستم باشا والمسيو غيزو ضرورة اطلاق البطريك الماروني على سياسة المطران، وطلبوا منه العمل على اقناع الاخير في الكف عن سياسة التحريض، فوافق البطريك على ذلك، الا ان المطران رفض طلب البطريك لاسيما الاستقرار في بركي حتى تهدأ حالة الجبل، وكان لاصرار المطران على موقفه اثر في نفس البطريك الذي عقد اجتماعا في بركي حضره معظم المطارنة، وتدارسوا قضية المطران فاكدوا ضرورة المحافظة على المصلحة العامة، وقد استغل المتصرف وغيرو موقف البطريك هذا فالحوا عليه على ضرورة اقناع المطران، وارسل المتصرف وكيله اسكندر تويني الى بركي لعرض ما وصلت اليه الامور واطلاع البطريك على الطلب الذي تقدم به المتصرف الى الاستانة من اجل ابعاد المطران كما بعث المسيو غيزو رسائل عدة الى البطريك، واكد الاول في احد رسائله: ((لا يليق بفرنسا ان يخالف الموارنة سياستها))، واعتقد غيزو ان ابعاد المطران الى بركي او الى مكان اخر على يد البطريك سيكون له اثر كبير في نفس البطريك بشكل خاص والموارنة بشكل عام مما يؤدي الى ترسيخ علاقتهم مع فرنسا وبالتالي ابتعادهم عن منافسيها، وعلى الرغم من تأكيد رستم باشا والمسيو غيزو للبطريك انهما طلبا من الباب العالي وسفارة فرنسا ابعاد المطران بطرس الا ان البطريك ومطارنته لم يأخذوا ذلك مأخذ الجد⁽²⁾.

وفي 31 ايار 1878 وصل امر الباب العالي الى رستم باشا بنفي المطران الى القدس، ومن اجل تنفيذ الامر دون ان يثير فوضى في الجبل او يظهره بمظهر العدو لرجال الدين وبالتالي انقلاب الامر عليه، وضع خطة للنفي فاخبر غيزو الذي تلقى ايضا رسالة من سفارته في الاستانة، وارسل اسكندر تويني في مساء اليوم نفسه الى البطريك يخبره بالامر السلطاني، وفي الوقت نفسه امر الضابطية العثمانية بتنفيذ الامر⁽³⁾.

دهش البطريك لخبر النفي فكثف جهوده من اجل عدم تنفيذه لاسيما بعد ان اوفد غيزو مترجمه الى البطريك، وطلب منه استدراك الموقف او على الاقل ان يتم الابعاد على يد البطريك نفسه، فارسل الاخير رسالة الى المطران اخبره بأمر النفي، وحثه على المجيء الى بركي، فوافق المطران على ذلك، واستعد للذهاب الى هناك، الا ان رستم باشا فوت الفرصة على الجميع، وامر سليم طرابلسي امر الضابطية اللبنانية بالتوجه ليلة 1 حزيران 1878 الى مقر المطران، وفي الصباح وجد الاخير مقره محاط بالجند الذين قدر عددهم بين 200 الى 300 جندي، واعتقد المطران ان لا جدوى

(1) D.D.C., op, cit, V.13, P.442 ؛

اسد رستم: المصدر السابق، ص162؛ جرجس صفا: المصدر السابق، ص37.

(2) D.D.C., op, cit, V.13, P.443؛

جريدة الجوائب، العدد 931 في 3 تموز 1878؛ لحد خاطر: المصدر السابق، ص85-86.

جريدة الجوائب، العدد 931 في 3-تموز 1878؛ ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص44380 P. cit, V.13, D.D.C., op, (3)

للمماطلة او الرفض، وسلم امر الضابطية الى المطران الامر السلطاني بنفيه الى القدس، فوافق الأخير على ذلك، وفي 11 من الشهر نفسه وصل المطران الى القدس حيث مكث هناك اكثر من خمسة اشهر⁽¹⁾.

لم يكن نفي المطران سهلا على الاكليروس الماروني، فعقد البطريرك اجتماعا مع مطارنته في 19 حزيران 1878 في بركي، وعلى الرغم من الخلافات التي ظهرت في البداية الا انهم اتفقوا على ارسال المطرانين يوحنا الحاج وعبدالله الدحاح الى بيروت لتقديم احتجاج الى قناصل الدول الاوربية، وعلى الرغم من تقديم المطرانين احتجاجهم الى القناصل والمتصرف الا انهما لم يحصلوا على وعد من جميع الاطراف، ولكنه زاد من تماسك الاكليروس الماروني الذي رأى ان قضية المطران لاتحل الا في باريس او روما⁽²⁾.

بدأ الاكليروس الماروني بحملة اعلامية مكثفة سواء في الداخل او الخارج، ففي الداخل وجه العرائض الى ابناء الطائفة المارونية سواء في الجبل او خارجه لاعلامهم بقضية النفي، واستمال بعض الدروز للوقوف الى جانبه، اما في الخارج، فقد ارسل البطريرك رسالة احتجاج الى الباب العالي كما ارسل رسالة النالرئيس الفرنسي المسيو مكماهون⁽³⁾ Mac-mahon دحض فيها اتهامات رستم باشا للمطران اذ قال: ((لقد صار اتهمه بروح حركة هيجان وصار نفيه.... فهو ينكر التهمة الموقعة به ونحن لم نطلع على وجود حركة هيجان لأمنه ولأمن غيره ولكننا نعلم فقط ان بعض اللبنانيين من طوائف مختلفة قدموا اخيرا معروضات ضد المتصرف مشتكين منه بانه مستبد بالسلطة في قضاء الحقوق واجرائها))⁽⁴⁾، وكتب البطريرك رسائل الى رئيس مجمع نشر الايمان ورئيس اساقفة فرنسا وسفراء الدول الكبرى في الاستانة والاب لافجيري رئيس مدارس الشرق، ومن اجل التأثير على المسؤولين الفرنسيين، سافر المطران يوسف الدبس الى باريس، وعرض القضية على اعضاء الحكومة الفرنسية وعدد من النواب والشخصيات الدينية والسياسية المهمة، ولاقت رسائل البطريرك وزيارة المطران قبولا لدى هؤلاء لاسيما رئيس اساقفة باريس الذي طلب من الرئيس مكماهون العمل من اجل اعادة المطران وتعويضه عن الاضرار التي لحقت به، وبعث رئيس مجمع نشر الايمان رسالة الى السلطان العثماني طلب منه اعادة المطران الى مقره⁽⁵⁾.

كانت لعرائض الاحتجاج اثر في اعادة الحكومة الفرنسية لحساباتها في اعادة المطران الى الجبل، فطلبت من قنصلها في بيروت العمل على اعادة المطران كما طلبت من سفيرها السعي لدى الباب العالي للغرض نفسه، وبدأ القنصل اتصالاته لاعادة المطران لاسيما انه رأى ان الساعة باتت مؤاتية لاتباع سياسة اللين، واعتقد ان اطالة مدة النفي سيعرض نفوذ فرنسا وسمعتها للخطر⁽⁶⁾، كما ان الاخبار التي وردت من القدس والتي افادت بتدهور صحة المطران قد زادت من اهتمام القنصل لأنه لا يريد ان يجعله شهيدا فيما اذا مات هناك، ومن اجل ان لا يظهر تراجع امام الاكليروس الماروني، كلف القنصل مترجمه الياس غانم فتح باب المفاوضات مع البطريرك الماروني، وزار الياس البطريرك في مقره، وتظاهر انها زيارة شخصية، ولكنه تطرق الى قضية المطران، واقترح على البطريرك تقديم طلب الى القنصل الفرنسي والمتصرف للعمل على اعادة المطران، فوافق البطريرك على ذلك، وارسل رسالة الى المتصرف اكد فيها ولائه للسلطان وتنفيذ الاوامر، وفي

(1) D.D.C.,op,cit,V.13,P.443؛

عبد الله الملاح: وثائق، المصدر السابق، ص51؛ بطرس ديب: الكنيسة المارونية، ج2، ص560؛ جريدة الجوانب، العدد 931 في 3 تموز 1878؛ يوسف ابراهيم يزبك: المطران بطرس البستاني يصف نفيه الى القدس، مجلة وراق لبنانية، المجلد3، السنة1957، ص588؛ ابراهيم ملحم: المطران بطرس البستاني1818-1899، دار البستاني للنشر، الشوف، جبل لبنان، د ت، ص24.

(2) D.D.C.,op,cit,V.13,P.445؛343 رتيب عيد: المصدر السابق، ص

(3) سياسي وعسكري فرنسي، ولد سنة1807، اشترك في الحملة الفرنسية على الجزائر سنة 1830 وحرب القرم1853-1856، اصبح موضع تقدير لدى الإمبراطور نابليون الثالث، انتخب رئيسا للجمهورية الفرنسية الثالثة سنة 1873-1879، توفي سنة1893. Grand dictionnaire encyclopedique larousse: parris, 1985, v.12, pp.7450-7451.

(4) لحد خاطر: المصدر السابق، ص95-106؛ عبد الله الملاح: وثائق، المصدر السابق، ص52-53.

(5) D.D.C.,op,cit,V.13,P.443؛562 بطرس ديب: المصدر السابق، ص38-39؛

(6) رتيب عيد: المصدر السابق، ص362.

الوقت نفسه طلب منه اعادة المطران، كما ارسل رسالة مماثلة الى القنصل تريكو الذي اشترط على البطريك شرطين اولهما تقديم المطران اعتذارا الى المتصرف والثاني اقامة المطران في دير بكركي بدلا من بيت الدين⁽¹⁾.

على الرغم من موافقة البطريك على الشرط الاول الا انه رفض الشرط الثاني، واصر على عودة المطران الى مقره، واعتقد ان الإقامة في بكركي يعني نفيا اخر، ولانتهاء الخلاف ارسل القنصل احد موظفي القنصلية مسيو ادمون بورتاليس الى البطريك لإقناعه في بقاء المطران في بكركي الا ان البطريك اصر على رايه، ولكن بورتاليس اكد له ان اصراره على موقفه سيؤدي بالقنصلية الى اتخاذ موقف غير ودي تجاه الاكليروس الماروني، وانتقد المطارنة موقف القنصل الفرنسي، واتهموه بالتخاذل تجاه قضية المطران والعمل لحساب المتصرف، وادى موقف المطارنة الى انزعاج بورتاليس الذي خرج غاضبا، وتخوف البطريك من ذلك، واعتقد ان بورتاليس سيبلغ القنصل ما حدث فيؤدي الى اتخاذ الاخير موقفا سلبيا الا ان المطارنة اكدوا للبطريك ان القنصل سيغير رأيه، وفي اليوم الثاني ارسل القنصل احد الضباط الفرنسيين الى البطريك، واقترح عليه ان تكون اقامة المطران في بكركي بشكل مؤقت، وتعهد له ان الإقامة سوف لا تدوم طويلا وانه سيعيده الى مقره، وفي الوقت نفسه اكد للبطريك ان المطران سيعود الى لبنان على ظهر سفينة حربية فرنسية ويرسل القنصل احد موظفي القنصلية ليتولى مراسيم عودة المطران من القدس الى بكركي⁽²⁾.

وافق البطريك على اقتراح القنصل، وارسل رسالتين احدهما الى المطران بطرس اطلعه فيها على ما اتفق عليه، والثانية الى رستم باشا يلتزم فيها مفاتحة الباب العالي، وبالفعل ارسل المتصرف رسالة الى الصدر الاعظم طلب من الاخير دعمه لإعادة المطران وحثه على موافقته على الوساطة التي قام بها السفير الفرنسي في الاستانة، وفي الوقت نفسه بعث القنصل رسالة الى رستم باشا شرح فيها الخطوات التي سيتخذها في اعادة المطران الى بكركي، وكان لجهود السفير الفرنسي اثرا في موافقة الباب العالي الذي امر رستم باشا على اعادة المطران بالسرعة الممكنة، وارسل اوامره الى متصرف القدس لاتخاذ الخطوات اللازمة لإعادة المطران، ويبدو ان كل طرف ينظر الى القضية من خلال مصلحته، ففرنسا رأت ان النفي لاكثر من هذه المدة سيؤدي حتما الى ابتعاد الموارنة عنها او على الاقل سيسمح بتدخل الدول الاخرى في شؤون الموارنة، اما رستم باشا ومن ورائه الباب العالي، فقد اعتقدوا انه يجب التوافق مع فرنسا على القضايا التي تهم الموارنة حتى لا يفقدوا صداقتها، بينما ترجع موافقة البطريك الى الحالة السيئة التي وصل اليها المطران وضجره من النفي والتي ادت الى ان يكتب الى البطريك للعمل على اعادته الى الجبل⁽³⁾.

ابتدت جميع الاطراف نشاطا في اعادة المطران اذ ابحرت السفينة الفرنسية ليتوا Letwa ميناء بيروت، وضم الوفد الذي توجه الى يافا فضلا عن الكونت ديبر تموت قائد السفينة الفرنسية اسكندر افندي الطرابلسي موفدا من المتصرف ويوسف الشهابي موفدا من البطريك، وبعد وصول السفينة الى يافا، توجه الوفد الى القدس، وبعد الإقامة يومين هناك خرج المطران مع الوفد من القدس في 7 تشرين الثاني 1878 بعد ان ودعه بطريك اللاتين والقنصل الفرنسي وجمهور من مسيحي القدس، كما رافق الوفد مجموعة من الجند العثمانيين، وجرى للمطران استقبال في يافا شارك فيه ممثلو القناصل والاهاالي ثم اتجهوا الى ميناء جونبة الذي وصلوه يوم 19 تشرين الثاني 1878⁽⁴⁾.

(1) D.D.C., op, cit, V.14, pp.58-59, 62-63 ؛

جريدة الجوائب، العدد 951 في 21 تشرين الثاني 1878؛ ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص83؛ عبد الله الملاح: المطران، المصدر السابق، ص ص71-72.

(2) D.D.C., op, cit, V.14, P.59 ؛

جريدة الجوائب، العدد 951 في 21 تشرين الثاني 1878؛ عبد الله الملاح: وثائق، المصدر السابق، ص61.

(3) D.D.C., op, cit, V.14, P.59 ؛

جريدة الجوائب، العدد 951 في 21 تشرين الثاني 1878؛ جريدة العمل، العدد 9953 .

(4) D.D.C., op, cit, V.14, Pp.59-60؛

جريدة الجوائب، العدد 951 في 21 تشرين الثاني 1878؛ ابراهيم حرفوش: المصدر السابق، ص ص84-85؛ بطرس غالب: فرنسا صديقة ومحامية، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1923، ص367.

تلقى الموارنة بناً عودة المطران بطرس بالترحيب، واثقوا على الجهود التي بذلها القنصل الفرنسي، وضاق رستم باشا من ذلك، وأمر نشر بلاغا على الأهالي أكد فيه أن عودة المطران جاءت نتيجة المراسلات التي أجراها مع القنصل بعد أن قدم البطريرك طلبا إلى المتصرف لإعادة المطران وأن إرسال السفينة الفرنسية كان بموافقة المتصرف، وأكد البلاغ أن المتصرف اشترط أن يكون مقر المطران في بركي ولا يحق له العودة إلى قضاء الشوف إلا بموافقة المتصرف نفسه⁽¹⁾.

ويبدو أن هناك اتفاق بين الحكومتين الفرنسية والعثمانية على عدم عودة المطران إلى قضاء الشوف وبقائه في بركي، وأقلق هذا البطريرك لاسيما بعد سفر القنصل الفرنسي إلى باريس وترك قضية المطران دون البت بها، ورفع البطريرك رسالة إلى الرئيس الفرنسي جاء فيها: ((كنا ننتظر أن مسألة المطران المذكور تحصل على نهاية كاملة بواسطة المسيو تريكو... ولكن عندما شاهدنا مسيو تريكو قد سافر من بيروت تاركا هذه المسألة غير منحلة تماما رأينا من الواجب علينا أن نتجه اليكم المرشال لكي نحقق لكم أنه في جوهر الأمر لم يتم شيء بما خص به المطران إلا بتغيير مقر منفاه.. نترجاكم أن تواصلوا عنايتكم لحل المسألة تماما بنوع يليق باسم فرنسا))، كما وجه البطريرك رسالة أخرى إلى وزير الخارجية قال فيها: ((المزيد ثقتنا باستمالة فرنسا لنحونا كنا ننتظر حل المسألة بنوع يعوض تعويضا كاملا تلك الإهانة التي حصلت لكامل طائفتنا المارونية في شخص المطران المذكور... لكن رجوع هذا الحبر لم يترخص به من المتصرف إلا تحت شروط بأن يصير استحضاره من القدس إلى مقاطعة كسروان وأنه لا يستطيع أن يعود إلى كرسيه إلا متى شاء المتصرف نفسه أن يرخص له بذلك... فقد اتضح بأن استرجاع المطران لم يكن على نوع ما سوى تغيير مقر في المنفى نفسه أو على الأكثر تخفيض قصاص⁽²⁾)).

اهتمت الحكومة الفرنسية لطلب البطريرك الماروني، وأوعز وزير الخارجية إلى سفيره في الاستانة بتقديم طلب إلى الباب العالي لإعادة المطران إلى مقره، وفي شباط 1879 استدعى الباب العالي رستم باشا للبحث معه حول بعض القضايا، وأخذت قضية المطران حيزا من المباحثات التي انتهت بموافقة الباب العالي على إعادة المطران إلى مقره، وأصدر رستم باشا أمرا في 10 نيسان 1879 تضمن إعادة المطران إلى قضاء الشوف، وفي الوقت نفسه بعث السفير الفرنسي في الاستانة رسالة إلى وكيل القنصلية الفرنسية في بيروت أخبره بموافقة الباب العالي بإعادة المطران إلى مقره، وأخبر الوكيل القنصلي البطريرك بالموافقة، وفي 24 أيار 1879 عاد إلى قضاء الشوف⁽³⁾.

الخاتمة

لم تختص قضية المطران بطرس البستاني بطرف دون آخر كما أنها لم تحدث بين المتصرف والمطران بل اشتركت فيها جميع الأطراف من المتصرف إلى البطريرك ثم القنصل الفرنسي، ويرى الباحث أن المحرك الأساس للقضية هو القنصل الفرنسي، فقد رأى الأخير أن نجاح المطران في معارضته للمتصرف سيؤدي إلى ظهور تيار قوي مناهض ليس إلى الحكم العثماني وإنما إلى النفوذ الفرنسي إذ أن المطران البستاني مع المطران يوسف الدبس قد اتجها بشكل مباشر أو غير مباشر نحو إيطاليا مما يعني أن نجاح النفوذ الإيطالي ليس في جبل لبنان وإنما في جميع سوريا فضلا عن ذلك فإن فرنسا واجهت منذ سنة 1870 صعوبات داخلية وخارجية، ورأى الساسة الفرنسيون أن أفضل طريقة للحفاظ على نفوذهم في سوريا هي اتباع سياسة التهدئة وعدم إثارة المشاكل أي كان نوعها حتى لو اضطرت إلى تقديم تنازلات إلى الدولة العثمانية، وقد أوصت فرنسا سفيرها وقناصلها في الدولة العثمانية إلى عدم الدخول بأي مسألة تثير الباب العالي، كما أوصت الطوائف التي تمتع بنفوذ عليها إلى عدم إثارة المشاكل مع الباب العالي، وعدت أن إثارة تلك المشاكل ما هي

(1) D.D.C.,op,cit,V.14,P.61؛

جريدة حديقة الاخبار، العدد 855 في 5 تشرين الثاني 1878؛ عبد الله الملاح: وثائق، المصدر السابق، ص 63-64.

(2)D.D.C.,op,cit,V.14,P.61؛65-64، المصدر السابق، ص 64-65.

(3) D.D.C.,op,cit,V.14,P.61؛387-386، المصدر السابق، ص 386-387؛ Toufic touma: op.cit,p.333

الا ضدها بالدرجة الاولى، ومن هذا المنطلق فقد اعتقدت ان عمل المطران قد جاء في وقت غير مناسب وان الانجرار ورائه او السكوت عنه سيدخل جبل لبنان في مشاكل قد تفتح المجال للدول الاخرى التدخل فيه وبالتالي قد يؤدي الى الغاء امتيازاته، اما البطريرك الماروني الذي عد نفسه الرجل الاول في الكنيسة المارونية فقد اوجس خيفة من الشعبية التي حصل عليها المطران بطرس، فعمل على معارضة المطران والتقليل من شأنه وفي الوقت نفسه حاول تسوية قضية المطران والاستفادة من الشعبية التي حصل عليها، اما المتصرف فكرهه لرجال الدين.

قائمة المصادر

اولا: -الوثائق

الوثائق باللغة الاجنبية

1. Documents diplomatiques it consalairrel relatifs a histoire du liban by Adel Ismail, Bayrouth, 1975-1978, v.13-14.

الوثائق باللغة العربية

2. عبد الله الملاح: وثائق جديدة من تاريخ المتصرفية (عهد رستم باشا) 1873-1883، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1979.

ثانيا: -المخطوطات

3. مخطوطات بكركي.

ثالثا: -المصادر باللغة العربية

4. المسعودي: الدولة العثمانية في لبنان وسورية، بيروت، 1916.
5. ابراهيم البستاني: المطران بطرس البستاني 1818-1899، دار البستاني للنشر، بيروت، د.ت.
6. سمعان الخازن: تاريخ اهدن، ج1، بيروت، 1938.
7. ابراهيم حرفوش: دلائل العناية الصمدانية في سيرة البطريرك الياس الحويك، جونيه، 1935.
8. هنري لامنس: تسريح الابصار فيما يحتوي لبنان من الاثار، دار الرائد اللبناني، بيروت، ط2، 1982.
9. فريد ابو فاضل: اسر العناحلة ومراحل التاريخ اللبناني، لادار، 1945.
10. رتيب عيد: المطران بطرس البستاني 1819-1899، منشورات جامعة روح القدس، الكسليك، جبل لبنان، 2013.
11. يوسف السودا: في سبيل الاستقلال، ج1، بيروت، 1967.
12. شاهين الخازن: كنوز لبنان المرصودة، جونيه، لبنان، د.ت.
13. اسد رستم: لبنان في عهد المتصرفية، دار النهار للنشر، بيروت، 1973.
14. لحد خاطر: عهد المتصرفين في لبنان 1861-1918، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1967.
15. يوسف الدبس: تاريخ سوريا، مراجعة مارون عبود، دار نظير عبود، ج 8، د.ت.
16. الياس قطار: مؤرخون من لبنان، لادار، بيروت، 1998.
17. علي عبد المنعم: الصراع الابطالي - الفرنسي على بلاد الشام 1860-1941، دار الفرابي، بيروت، 2002.
18. جرجس صفا: لمحات من الحياة العامة في متصرفية جبل لبنان، قدم لها وحققها رياض غنام، الدار التقديمية، بيروت، د.ت.
19. بطرس ديب: الكنسية المارونية، ج2، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1945.
20. بطرس غالب: فرنسا صديقة ومحامية، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1923.

رابعاً: -المصادر باللغة الاجنبية

21. Toufic touma: paysans et institutions feodales chez les pruses et les maronites du liban du xv11 siecle-1914, publications de universite libanaise, beyrouth, 1971.

خامساً: -الدوريات

22. عبد الله الملاح: المطران بطرس البستاني اول منفي في عهد المتصرفية، مجلة المنارة، ع1، 1993.
23. بولس ابي ابراهيم: المطران البستاني، مجلة اوراق لبنانية، السنة 1957.
24. يوسف ابراهيم يزبك: المطران بطرس البستاني يصف نفيه الى القدس، مجلة اوراق لبنانية، المجلد3، السنة1957.
25. منير اسماعيل: متصرفية جبل لبنان وانتخاب مجلس المبعوثان، مجلة اوراق جامعية، العدد2، السنة 1993.

سادساً: -الجرائد

26. جريدة العمل، العدد 9953، السنة 1978.
27. جريدة المواقف، العدد 930، سنة 1995
28. جريدة حديقة الاخبار، العدد 855 في 5 تشرين الثاني 1878.
29. جريدة الجوائب، العدد931 في 3 تموز 1878.

سابعاً: - الموسوعات

30. Grand dictionnaire encyclopedique larousse: paris, 1985, v.12.

دور المفاوضات في تعزيز السلم الدولي

م.م. وسام صالح عبد الحسين الربيعي

جامعة بابل / كلية الآداب

The Role of Negotiations in Reinforcing World Peace**Asst. Lect. Wisam Salih Abdul Hussain****College of Arts\ University of Babylon**

wissamsaleh74@yahoo.com

Abstract

Negotiations are used by Governments to achieve their goals in foreign affairs. The tool of negotiations is very effective because it is a diplomatic device used by governments to achieve their objectives which are the major motive that make the governments to establish cooperation relationships. On the other hand, negotiations are the best way to avoid wars or to put a war to an end. Accordingly, the concept of peace is connected with the use of the device of negotiations, so that negotiations are very important for governments as they are represent accepted conventions that closely related to the world peace.

Key words: negotiations, countries, international peace.

الخلاصة:

تعد المفاوضات من افضل الوسائل التي تستعين بها الدول لتحقيق أهدافها المختلفة في السياسة الخارجية، وهذا يرجع تحديدا إلى قيمة التأثير العالية التي تحدثها هذه الأداة في هذا المجال ومدى ارتباطها بالوسائل الدبلوماسية السلمية الأخرى والتي تسعى من خلالها الدول إلى تأمين مصالحها القومية، ولعل ان هذه المصالح مثلت دافعا أساسيا يدفع بالدول إلى إقامة علاقات تعاون تضمن للأطراف الحصول عليها على وفق علاقة الريح لكليهما، من جانب آخر تمثل المفاوضات افضل السبل لاجتتاب خيار الحرب او ربما تسويته لذلك جاء التأكيد من أن مفهوم السلم والتأكيد عليه يرتبط أساسا بسعي الدول الجاد لتوظيف هذه الوسيلة كطريقة للتعاملات فيما بينها، وبذلك تمثل المفاوضات قيمة عليا لا غنى للدول عنها، كونها تمثل منهج عمل واضح مقبول عالميا يتعلق بإدامة حالة السلم الدولي كثقافة في علاقات الدول فيما بينها، كونها تسعى إلى تثبيته وتنميته وتعزيزه من طريق حل الخلافات فيما بين الفاعلين الدوليين.

الكلمات المفتاحية: المفاوضات، الدول، السلم الدولي.

المقدمة

تعد قضية الارتباط والتفاعل من المسائل المسلم بها في مسار فلسفة العلاقات الدولية، وهذا يرجع أساسا إلى طبيعة المصلحة الوطنية- القومية ومدى ارتباطها بالأهداف والغايات التي تسعى الوحدات المكونة للمجتمع الدولي إلى تحقيقها وبما يتفق مع توجهات ومصالح الأطراف الأخرى.

لذلك تعد الوسائل الدبلوماسية من أهم الطرق التي تتوسل بها الدول لتحقيق مبدأ التكامل والتفاعل مع الآخرين وذلك بقصد ضمان مصلحتها في البيئة الدولية، وأن المفاوضات تعتبر الوسيلة الدبلوماسية الأكثر أهمية، وذلك لدورها الكبير في هذا المجال، فمن خلالها تدخل الدول في علاقات تعاون مع الوحدات الأخرى، وعن طريقها يمكن للدول أن تقض منازعاتها وتسوي مشكلاتها، لذلك أضحت المفاوضات اليوم ذات قيمة عالمية لا يمكن إغفالها لأنها تعمل على شد أطراف المنظومة الدولية الواسعة إلى بعضها وعلى أسس من العدالة والمساواة، وعن طريقها تسعى الدول للولوج في مسار التحديث والعصرنة في عالم اليوم والذي ترافق أساسا مع ثورة التطور التكنولوجي الهائلة وتزايد التبادل الدولي وظهور انظمة القيم القائمة على الرخاء الاقتصادي والاجتماعي والسياسي بالإضافة إلى تبادل المعلومات بشأن الأخطار ذات التأثير السلم والاستقرار الدولي، لذلك أصبحت الضرورة لازمة لأن تتفاوض الدول فيما بينها وذلك بغية تأمين الحاجات والمتطلبات الجديدة في المجتمع الدولي والتي تتوافق أساسا مع أهداف ورغبات وتطلعات الدول في الوقت الحاضر.

أهمية الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على أهمية تتعلق في أن للمفاوضات دورا كبيرا في حل كافة الإشكالات التي تقف حائلا دون تطور علاقات الدول مع بعضها البعض الآخر، كما وان أهميتها تتحقق أساسا في إيجاد الأسس والقواعد التي تعمل على إنشاء واستمرارية وإدامة علاقات التعاون فيما بين الدول مع غيرها من الوحدات الدولية، فضلا على أن لها أهمية تتعلق بإدارة وتسوية قضايا الصراع والنزاع والحروب وتحويل مسارها بما يخدم قضايا الأمن والسلم الدوليين.

فرضية الدراسة:

اثبتت هذه الدراسة على فرضية قوامها أن المفاوضات كأسلوب دبلوماسي عملي يسهم وبشكل كبير في إقامة وديمومة حالة الاستقرار في المجتمع الدولي، فسعي الدولة الجاد إلى الاستعانة بهذا الأسلوب في إقامة علاقات تعاون مع باقي الدول سيعمل دون أدنى شك على تطور تلك العلاقات بالشكل الذي يخدم السلم والأمن الدوليين، كما وأن جدية الدول في استخدام طريق التفاوض لحل المشكلات الناجمة عن تناقض وتباين مصالحها مع باقي الدول سيؤدي إلى حصول حالة التوافق التي ينشدها ميثاق الأمم المتحدة وبما يتفق مع قواعد القانون الدولي العام.

منهجية الدراسة

أن طبيعة الموضوع اقتضت الاستعانة بمنهج التحليل النظامي وذلك لأهميته بموضوع الدراسة، حيث تم استعمال أدواته المدخلات والمخرجات والأثر الراجع في تحليل اثر عملية التفاعل مابين المفاوضات والدول وحالة السلم الدولي، كما وتمت الاستعانة بالمنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج السلوكي.

هيكلية الدراسة:

إلى جانب المقدمة، توزعت الدراسة على ثلاث مباحث، فالمبحث الأول تناول في دراسته إطارا مفاهيميا لمعنى المفاوضات وذلك بتعريف وبيان مضمونه لغويا واصطلاحا.

أما المبحث الثاني فقد تركزت دراسته على بيان دور المفاوضات في تطور العلاقات مابين الدول، فيما جاء المبحث الثالث ليبين في دراسته أثر المفاوضات الدولية في تنمية السلم والأمن الدوليين.

المبحث الأول: المفاوضات، دراسة في المفهوم.

التفاوض لغة: من الفعل فاوض والتي تعني المساواة والمشاركة والأخذ والعطاء، كأن كل واحد منها رد ما عنده إلى صاحبه⁽¹⁾، والفعل يفاوض يعني عقد المحادثات المؤدية إلى التفاعل والتي تتعلق بالتوصل إلى أساس للاتفاق نحو مشكلة قائمة او هدف محدد⁽²⁾. أما المعنى الاصطلاحي للمفاوضات، فقد تعددت التعريفات الخاصة بالباحثين والعلماء حول المفهوم، لكنها في النهاية تكاد تكون متفقة على معنى واحد، فقد عرفه الدكتور عبد الأمير الأنباري بأنها (الوسيلة الرئيسية لتنظيم العلاقات الدولية الثنائية والجماعية وتحقيق الأهداف الوطنية ومنطلقاتها في جميع المجالات)⁽³⁾ أما الدكتور محمد عليوة فقد عرفه: (اتصال شفوي بين طرفين او أكثر يهدف في الأقل إلى الوصول إلى اتفاق مشترك على طريقة العمل او صيغة شفوية)⁽⁴⁾.

ويرى الدكتور صالح الشاعري: (هي مناقشات ومحادثات يقدم خلالها كل طرف مقترحاته وتصوراته للمسألة، وسيتلقى المقترحات والتصورات المضادة من الطرف الآخر والتعديلات التي يريد هذا الطرف إدخالها على تلك المقترحات)⁽⁵⁾ وقد عرفها الدكتور فاروق السيد عثمان بأنها محادثات بين طرفين او أكثر حول موضوع معين او مشكلة قائمة بقصد الوصول إلى اتفاق⁽⁶⁾، وبالتالي يمثل التفاوض على وفق ما مر أعلاه بأنه حوارات ونقاشات تجري بين أطراف

¹ ابن منظور، لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت، بيروت، 2004، ص 415

² ثامر كامل الخزرجي، التفاوض: إدارة وسياسة، المجلة السياسية والدولية، العدد 2، الجامعة المستنصرية، 2006، ص 68.

³ د. عبد الأمير الأنباري، حول المفاوضات الدولية: متطلباتها وأساليبها، المركز القومي للإرشاد والتطوير الإداري، بغداد، 1987، ص 60

⁴ د. سيد عليوة، مهارات التفاوض: سلوكيات الاتصال والمساومة والدبلوماسية، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، 1978، ص 87

⁵ د. صالح يحيى الشاعري، تسوية النزاعات الدولية سلميا، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2006، ص 29.

⁶ د. فاروق السيد عثمان، التفاوض وإدارة الأزمات، ط1، دار الأمين للطباعة، القاهرة، 2004، ص 60

فاعلة بقصد الوصول إلى اتفاق مشترك حول مسألة او مسائل هامة تمثل لكل منها مصلحة عامة ترتبط بإنجاز أهداف محددة ذات أهمية كبيرة لهذه الأطراف.

إن التفاوض كفكرة لها امتدادات في عمق التاريخ فهي تعود إلى العصور القديمة وما يعزز ذلك قصة(آدم وحواء عليهما السلام) إذ أنها تقدم لنا وصفا لأول عملية تفاوضية يمكن أن نتعلم الكثير من نتائجها⁽¹⁾، هذا الأمر توضح أكثر مع تطور الإنسانية، وفي الحضارات القديمة كان لهذا المفهوم حضور كبير ولاسيما في حضارة وادي الرافدين في بابل وسومر وأكد إذ نشأت علاقات جديدة بين هذه الحضارات وازدادت الحاجة إلى الاتصال وحل المشكلات الناجمة عن نشاط التبادل التجاري والمعاملات الاجتماعية التي تتطلب توافر وسيلة من شأنها أن تساعد على ترتيب هذه النشاطات والاتفاق على وضع قواعد صحيحة لذلك الهدف وهنا برز التفاوض كوسيلة ملبية لهذه الحاجة المتزايدة واختص بها

رجال ذوو صفات شخصية قوية وخبرة ودارية مميزة⁽²⁾ واستمر الحال حتى العصر الحديث، والذي اخذ فيه التفاوض صورته المكتملة مع ظهور الدولة بعد معاهدة وستفاليا عام 1648 وما عرف بعد ذلك بدبلوماسية المؤتمرات وبقي الالتزام بهذا المفهوم واضحا خلال حقبة توازن القوى والحربين العالميتين الأولى والثانية ونزاعات الحرب الباردة والتي كانت تقضي في كثير من الأحيان من اللجوء إلى التفاوض⁽³⁾ على هذا الأساس أيقنت الدول قديما وحديثا أن التفاوض هو اسلم الطرق للوصول إلى أهدافها وغاياتها، ذلك أن لغة الصراعات والنزاعات والحروب سيؤدي بها إلى دفع الكثير من الأضرار مع عدم ضمان تحقق تلك الأهداف والتي ترتبط أساسا بمصالحها الآتية والمستقبلية.

وعليه فإن التعامل الدولي يحث على شيوع المفاوضات لتسوية الخلافات، فمن ناحية أن الدول تتمتع بحرية اللجوء إلى هذا الأسلوب، والأكثر من هذا انه يمثل وجود حسن النية، إذ أن لديها حرية حركة مواصلة المفاوضات أو تأجيلها أو قطعها، وقد نصت المعاهدات والمواثيق على جدوى هذا الطريق في حل المنازعات بالطرق السلمية، بل أن هناك رأي يذهب إلى ضرورة أن تستنفذ الدول بادئ الأمر الطرق الدبلوماسية قبل عرض الخلافات إلى التحكيم أو القضاء⁽⁴⁾، وبالتالي تعد المفاوضات افضل الطرق لتسوية المنازعات الدولية وأكثرها شيوعا، وهي الطريقة المألوفة لعقد مختلف المعاهدات والاتفاقات الدولية⁽⁵⁾

وتقوم المفاوضات على الاتصالات المباشرة بين الدولتين المتنازعتين بغية تسوية النزاع القائم بينهما عن طريق اتفاق مباشر، المفاوضات عادة بين وزراء خارجية الدول المتنازعة وممثليها الدبلوماسيين ممن يوكلون إليهم مهمة القيام بتلك المهمة، كما وقد تجري في مؤتمر دولي⁽⁶⁾ وهذا المؤتمر يجمع الدول المتنازعة ودولا أخرى غيرها وذلك إذا كان الفصل في النزاع يمس مصالح دول أخرى ليست أطرافا في النزاع⁽⁷⁾ بل وأحيانا ما يكون الالتجاء لتلك المفاوضات أمرا مفروضا في بعض المعاهدات كشرط سابق على الالتجاء للتحكيم أو القضاء⁽⁸⁾

ولعل أن الأهم في موضوع المفاوضات هو لابد من أن يكون لأطراف التفاوض وجود بعض المصالح والاحتياجات المشتركة التي تدفع كل منهم لإجراء التفاوض، رغم وجود مصالح وأهداف متعارضة وإلا لما طلب كل منهم الاجتماع وبالتالي التفاوض، وتطور المفاوضات حول حالة او اثنتين أساسيتين، أما أولاها فهي أن للطرفين مصلحة متبادلة محتملة في جهد مشترك، أو أن يتفق الطرفان أن يتنازلا عن شيء ما مقابل هدف أكثر أهمية⁽⁹⁾ لذا فحقيقة المفاوضات تتحقق من

¹ karras chester; The Therogotalion game, N,Y,Tnomasy, crowe publishes, 1970, p, 12.

² د. شوقي ناجي جواد، عباس غالي أبو الثمن، التفاوض مهارة وإستراتيجية، ط1، مطبعة الفنون، بغداد، 1991، ص ص 31-32

³ د. منثى علي المهدي، تطور فن المفاوضات بعد الحرب الباردة، محاضرات أقيمت على طلبة الدراسات العليا مرحلة الماجستير، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، بغداد، 2007، ص 1.

⁴ د. كاظم هاشم نعمه، العلاقات الدولية، ط1، شركة آيد للطباعة الفنية، بغداد، 1988، ص 415.

⁵ د. سعد حقي توفيق، مبادئ لعلاقات الدولية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2000، ص 529.

⁶ د. عصام العطية، القانون الدولي العام، ط5، مطبعة المكتبة القانونية، بغداد، 2012، ص 303.

⁷ د. جابر الراوي، المنازعات الدولية، ط1، مطبعة السلام، بغداد، ص32.

⁸ د. الشافعي محمد بشير، القانون الدولي العام في السلم والحرب، ط1، دار بور سعيد للطباعة، الإسكندرية، 1971، ص 289.

⁹ فكرت نامق العاني، النظرية التفاوضية وحل الصراعات الدولية، مجلة دراسات دولية، العدد 11، مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد، 2001. ص 19

حيث الجوهر من غير وجود مصلحة مشتركة ليس ثمة ما يتفاوض من أجله، ومن غير وجود نزاع ليس ثمة ما يتفاوض حوله⁽¹⁾.

ولكي يكون التفاوض ناجحاً، يحتاج كل طرف أن يكون ذا مصداقية، أي يحتاج كل طرف إلى أن يعلن بيانات يمكن تصديقها، تتبنى موقفاً معقولاً وقادراً على أن يدعم موقفه بالفعل، والمفاوضات ذات النوايا الطيبة والتي تتحلى بالمصداقية تكون لديها إمكانية أكبر للانخراط في مفاوضات ناجحة⁽²⁾، وعلى الرغم من أن المفاوضات تتميز بمحاسن كثيرة إلا أن نجاحها يتوقف على الروح التي تسود المفاوضات، فإذا كانت الدول المتفاوضة لا تتمتع بقوة سياسية متعادلة فإن الدول الكبرى تغطي على الدول الصغرى وتفرض عليها إرادتها⁽³⁾. مع ذلك تعتبر المفاوضات الخيار الأسلم الذي يمكن للدول أن تسترشد به لأجل تحقيق أهدافها وطموحاتها وذلك من خلال إقامة علاقات تكامل مع باقي الدول وعلى النحو الذي يمكنها من ضمان مصلحتها بالشكل الأفضل، كما وإن خيار التفاوض سيسهم دون أدنى شك بإدارة وحل وتسوية النزاعات والصراعات بين الأطراف المتفاوضة من خلال صياغة منهج عمل يوصلهم في أحيان كثيرة إلى اتفاق مشترك تقتنع به هذه الأطراف.

المبحث الثاني: أهمية المفاوضات في تطور العلاقات بين الدول.

أن الذهاب إلى المفاوضات أصبح أمراً لا بد منه طالما أن هناك مصالح مشتركة فالشبكة الكثيفة من التفاعلات تتضمن بالأساس علاقات تعاون وأن التفاوض الدولي يشكل أحد هذه الأدوات الرئيسة لإدارة هذا التعاون إذ إن الحاجة والرغبة في التعاون ليست كافية في حد ذاتها إذ تقتضي هذه الحاجة أو الرغبة تطوير طرق وأساليب للتفاهم حول كيفية تحقيق هذا التعاون وأحد هذه الطرق أو الأساليب هو التفاوض⁽⁴⁾، فوجود أهداف مشتركة ومصالح متبادلة ستشكل حافزاً للدول لأن تتفق فيما بينها لأجل تحقيقها فالتفاوض هنا يكون على أساس التعاون والتكامل والشمولية أي محاولة النظر إلى مصالح الأطراف كافة بشكل متكامل وكيف يمكن أن يحقق كل طرف مصالحه مع مراعاة مصالح الطرف الآخر من خلال التعاون والمرونة والذي ينتج عنه في النهاية تحقق مصالح الطرفين وعلاقات قوية ومتماسكة⁽⁵⁾ وفي هذا النوع من المفاوضات غالباً ما تسود روح التعاون والتفهم الكامل لموقف كل طرف والتسليم لشرعية أن يرى كل طرف مصالحه وإن تحتمل الأطراف التفاوضية للمنطق والإقناع⁽⁶⁾.

لذلك نجد أن مبدأ تبادل المنفعة وفق هذا النموذج غالباً ما يتسم فيما بين الأطراف على أساس التراخي ويدخل هنا ما يسمى بـ (التفاوض الإبداعي) إذ يتم من خلاله الوصول إلى المصالح المشتركة من خلال توفير المناخ التعاوني والذي من شأنه أن يهيئ الأحوال المناسبة لنجاح المفاوضات وفق مستويات وأساليب تؤدي بالطرفين إلى العمل المشترك بتنسيق وإبداع⁽⁷⁾ وهذا النوع من المفاوضات غالباً ما تكون مبنية على مبدأ تفاوضي (ريح - ربح)؛ لأن المتفاوضين يلجأون فيها إلى تبني استراتيجيات تقوم على تطوير التعاون الراهن وتعميق وتوسيع العلاقات القائمة⁽⁸⁾ وبجملته أخرى ينتهج الأطراف المتفاوضة مبدأ أو منهج المصلحة المشتركة أو ما يعرف بمباراة (اكسب - اكسب) حيث يكون التركيز هنا على وضع يحقق مصالح الطرفين وهنا تقوم الأطراف بمساعدة بعضها بعض على العمل معاً وبصورة ابتكارية للوصول إلى اتفاقات محددة يستفيد منها الجميع طالما أن الغاية تعميق العلاقة القائمة وتوسيع نطاق التفاوض ومدته إلى مجالات جديدة⁽⁹⁾.

¹ روبرت د.كانتور، السياسة الدولية المعاصرة، ترجمة احمد ظاهر، ط1، مكتب الكتب الأردني للطباعة، عمان، 1989، ص 459
² كارين ا.منغست، ايفان م. اريغون، مبادئ العلاقات الدولية، ترجمة حسام الدين خضور، ط1، دار الفرق للطباعة، 2013، ص 196.
³ د. سموحي فوق العادة، القانون الدولي العام، ط1، المطبعة بلا، دمشق، 1969، ص 678.
⁴ محمد عبد الرحمن زايد، المفاوضات الدولية بين العلم والممارسة، ط1، مكتبة دار الشروق الدولية، القاهرة، 2003، ص 13
⁵ سامي محمد فريخ، تسوية النزاعات، ط1، مطبعة دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007، ص 76
⁶ طه كاسب الدروبي، فن التفاوض والإقناع، ط1، دار الأسرة للنشر، عمان، 2006، ص 7
⁷ د. ناظم عبد الواحد الجاسور، موسوعة علم السياسة، ط1، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 115 - 116.
⁸ نادر احمد أبو شيخه، أصول التفاوض، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009، ص 36
⁹ حسن محمد وجيه، مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994، ص ص 105 - 106.

وتكون مهمة الوصول إلى علاقة (ربحية أو كسبية) سريعة في كثير من الأحيان لأنه ليس هناك ثمة ما يوجد مقترحات ومقترحات مضادة بل أن هناك فقط مقترحات تتم عن رغبة في التعاون مفعمة بأجواء من الثقة الكبيرة تكون هدفها في النهاية الوصول إلى اتفاق يرضي الأطراف بيد أن غلبة عنصر التوافق هو الذي يؤثر في طبيعة العلاقات ما بين أطراف التفاوض فوجود علاقة ودية بينهم تغريهم بالمرونة وهذا الأمر يتأكد أكثر ما يكون في المفاوضات الدبلوماسية بين الأصدقاء والحلفاء⁽¹⁾. هذا يعني أن المنافع المتبادلة ستدفع بالإطراف أكثر باتجاه عملية التفاوض لأنها في الحقيقة تعني رغبة كل طرف من أطرافها في الوصول إلى اتفاق يحقق المصلحة المتبادلة لهذه الأطراف وعليه فأن بلوغ هذه المنافع يعد بحد ذاته كسبا لجميع أطراف العملية التفاوضية⁽²⁾

أما عن الإستراتيجية المتبعة في هذا النوع من المفاوضات، فأن الدول تلجأ عادة إلى الإستراتيجية التعاونية أو ما تسمى بـ(إستراتيجيات تعظيم الفائدة المتبادلة) والتي تعني في النهاية تطوير التعاون وتعميق العلاقة القائمة وتوسيع نطاق التفاوض إلى مجالات جديدة كما أنها تسعى إلى إيجاد بدائل وحلول مقبولة لإطراف العملية التفاوضية كافة أما مفاوض هذا النوع من المفاوضات يكون متساهلا ومتعاون وفي الوقت نفسه متشدد إذ ينغمس في محاولة التعامل مع الآخرين للوصول إلى اتفاق يرضي مطالب كل الأطراف⁽³⁾ وطبقا إلى الهدف التفاوضي (التعاوني) فإنه غالبا ما يندرج تحت مضمونه عدة أشكال تدفع في النهاية الأطراف إلى التفاوض والتي تتمثل بالآتي: -

1 - التفاوض لأجل توسعة اتفاق قائم. فالأطراف تتدفع دائما باتجاه تجديد اتفاقات وتعهدات وترتيبات قائمة بالأصل، وسيكون الدافع أن هناك حالة من الخوف من انتهاء المدة القانونية لها قد يؤدي في النهاية إلى تأثير سلبي للجميع أو أن هناك رغبة في تجديدها لغرض استمرار مبدأ المصلحة والفائدة لهذه الأطراف ومثال هذا النوع في ما تقوم به الولايات المتحدة الأمريكية مع دول الخليج العربي إذ تيفقت هذه الأخيرة بان انتهاء المظلة الأمنية الأمريكية سيعرض أمنها للخطر أما الولايات المتحدة فان مصلحة ذلك هو موارد هذه المنطقة والتي لها علاقة بمصالح الأمن القومي الأمريكي. وكذلك التحالف السوري الإيراني الذي لايزال ساري المفعول منذ انتصار الثورة الإسلامية الإيرانية عام 1979 حتى يومنا هذا.

2 - التفاوض من أجل تطبيع العلاقات وذلك بقصد تأسيس علاقات دبلوماسية جديدة وإنهاء موقف متأزم وهذا النوع من المفاوضات نجده كثيرا في مسار تسوية الصراع (العربي - الصهيوني) ومحاولات الكيان الصهيوني بذل كل ما لديه لإقامة علاقات دبلوماسية مع الدول العربية قوامها التعاون في مجالات عديدة وهذا ما حدث مع كل من مصر والأردن.

3 - التفاوض بقصد إنشاء وأقامة كتل سياسي معين بين دول تجمعها أهداف وتطلعات واحدة وهذه الحالة يمكن أن نشهدها في تأسيس المنظمات الإقليمية في مناطق العالم المختلفة كالاتحاد الأوربي ومجلس التعاون الخليجي وجامعة الدول العربية وغيرها، كما أن التفاوض ممكن يكون لأجل التوصل إلى اتفاقيات بغية إدخال أطراف جديدة حلف عسكري معين وأبرز مثال على ذلك المفاوضات التي يجريها حلف شمال الأطلسي ومن وراءه الولايات المتحدة لأجل إدخال الدول التي كانت ترزخ تحت الحكم الشيوعي وبما يتفق ورغبة هذه الدول في انضمامهم إلى الحلف.

وعليه تلعب المصلحة المشتركة دورا كبيرا في حث الدول إلى الدخول في مفاوضات فيما بينها وذلك بما يتوافق أساسا مع أهداف وتطلعات وغايات الدول المتفاوضة، وهذا النوع من المفاوضات يلعب دورا كبيرا في تطور طبيعة العلاقة بين الدول وذلك لوجود جملة من المميزات والتي تأتي في مقدمتها:

¹ د. فكرت نامق العاني، مصدر سبق ذكره، ص 21.
² - بشير العلاق، إدارة التفاوض، ط1، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص15
³ د. سيد عليوة، مصدر سبق ذكره، ص26.

- 1 - أن صفة التعاون هي السمة الطاغية على علاقة الأطراف المتفاوضة ومن ثم تقوية أو أصر العلاقة فيما بينهم.⁽¹⁾ وعليه فالكل يحاول الوصول إلى نتائج أفضل وأحسن من خلال التكامل دائما والتعاون في العملية التفاوضية لذلك فإن المنهج التعاوني في التفاوض يتميز بكون أن النتائج تكون أفضل والحلول أكثر استمرارية⁽²⁾.
 - 2 - أنها تجري غالبا ما بين أطراف يرتبطون فيما بينهم بعلاقات ايجابية جيدة وذلك نتيجة لوجود الكثير من القيم الايجابية في علاقات هذه الأطراف ويبدو ان هذا الأمر سيبقى واردا طالما أن هناك استمرارية في تشعب وغازرة المنافع والاحتياجات المادية والمعنوية لهذه الأطراف
 - 3 - وجود مجموعة من الأهداف المشتركة أي أن الأطراف تتفاوض لأجل الوصول إلى مجموعة من المصالح وليست مصلحة واحدة والتي هي عبارة عن حاجات ورغبات واهتمامات كل طرف⁽³⁾ ومن ثم فهم يسعون إلى تحقيقها من خلال العمل والجهد المشترك
 - 4 - أن هذا النوع من التفاوض مبني على أساس الكل رابحون. فالأطراف يسعون إلى تطوير التعاون ومده إلى مجالات أوسع. فهم بذلك سيحصلون على منافع متبادلة اكبر. كما انه غالبا ما يتم التوصل إلى اتفاق بصورة سريعة.
 - 5 - تكون الأجواء هنا مليئة بالثقة، والانفتاح، وحرية التعبير، وعدم وجود الشك وحالات المباغطة والمفاجأة وما غير ذلك.
 - 6 - يكون مفاوضي هذا النوع متعاونين ومتساهلين وان كان هناك بعض التشدد ومن ثم ستكون هناك رغبة كبيرة منهم في الوصول إلى الهدف من التفاوض بكل مرونة.
- المبحث الثالث: أثر المفاوضات الدولية في تنمية السلم والأمن الدوليين.**

إن جدوى الطرق السلمية لحل النزاعات الدولية أدركها الأولون فقد اهتمت إليها الفراعنة المصريون في 3000 قبل الميلاد، واعتمدها الإغريق في علاقات دول المدينة، وفي الأزمنة الحديثة ذهب الفقه القانوني الدولي إلى وضع قيود على الحرب فقد جاءت الإشارات في اتفاقيات لتؤكد على أهمية اعتماد الطرق السلمية لحل الخلافات الدولية، ففي 1899 و1907 عالجت موثيق لاهاي مسألة التسوية السلمية للخلافات الدولية، ومن بعد ذلك تولت عصبة الأمم والمحكمة الدولية الدائمة، وفي عام 1924 أقيم بروتوكول جنيف لتسوية الخلافات الدولية بيد انه لم يؤخذ به، وفي عام 1928-1929 اقر المؤتمر السادس للدول الأمريكية في هافانا اتفاقيات التحكيم والتوفيق بين الدول الأمريكية من اجل حل خلافاتها سلميا، ومن ثم اعتنقت الأمم المتحدة حل المنازعات بالطرق السلمية وكذلك المنظمات الإقليمية⁽⁴⁾ على هذا الأساس تيقنت الدول قديما أن الوسائل الدبلوماسية بقنواتها المختلفة - وفي مقدمتها المفاوضة - هي افضل وسيلة لضمان مصالحها الوطنية، وبذلك عمدت الدول اليوم إلى تركيز الاهتمام إلى اعتماد الدبلوماسية كأداة للسياسة الخارجية والتي تشير إلى كيفية نقل قواعد السلوك السياسي الداخلي إلى مستوى العلاقات الدولية، وبالتالي فإن تحقيق مصالح الدولة يكون من خلال القنوات السلمية، فالدبلوماسية بذلك تعد أداة لتنفيذ السياسة الخارجية، وهي تنفذ من جانب اختصاص أهل الخبرة وأهل الحكمة في وزارة الخارجية، فالدبلوماسي يقوم بتنفيذ الخطة التي يرسمها رجل السياسة في الدولة في أوقات السلم⁽⁵⁾، وهو بذلك شخص مجاز للتفاوض عن بلده ويقوم بوظيفة لاطالما بقيت ثابتة وهو الحصول على أقصى ميزة بأقل التكاليف، فالدبلوماسية - ومن خلال الشروع في المفاوضات - تكون أكثر فائدة عندما يكون الطريق أكثر وعورة، فهي تمهد الطريق لكي يتعايش المتخاصمون، وهي بذلك وسيلة لإحداث تغيير في النظام القائم سواء بإقامة صداقات جديدة أو إصلاح الخلافات مع الأصدقاء القدامى⁽⁶⁾.

¹ نادر احمد أبو شيخة، مصدر سبق ذكره، ص 21.

² جيرارد أ. نيرنيج، أسس التفاوض، ترجمة حازم عبد الرحمن، ط1، مطبعة المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1988، ص42.

³ جيرارد أ. نيرنيج، المصدر نفسه، ص ص 52 - 53.

⁴ د. كاظم هاشم نعمة، مصدر سبق ذكره، ص ص 409 - 410.

⁵ د. احمد نوري النعيمي، السياسة الخارجية، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بغداد، 2002، ص ص 40 - 303.

⁶ مادلين اولبرليت، مذكرة إلى الرئيس المنتخب، ترجمة عمر الأيوبي، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2008، ص ص 58 - 63.

لذلك فإن طبيعة التعامل الدولي يحث على شيوع المفاوضات لتسوية الخلافات، فمن ناحية ان الدول تتمتع بحرية اللجوء إلى هذا الأسلوب، والأكثر من هذا انه يمثل وجود حسن نية إذ إن للدول حرية مواصلة المفاوضات أو تأجيلها أو قطعها، بل أن هناك رأي يؤكد على الدول أن تستنفذ المفاوضة دورها كطريقة سلمية لحل المنازعات مع الدول الأخرى قبل عرضها على الوسائل الدبلوماسية الأخرى من قبيل التحكيم والقضاء⁽¹⁾ لذا جاء التأكيد على أن كل المشاكل الدولية تعد محلاً للمفاوضات كإنهاء بعض المنازعات وتخفيض أو الحد من الأسلحة وإنهاء الاستعمار والوصول إلى توفيق للمصالح المتفاوضة⁽²⁾. وهذا الأمر يتفق بحقيقته مع ما جاء في ميثاق الأمم المتحدة وفقاً للمادة (1-4) والتي تنازلت فيها الدول عن استخدام القوة أو التهديد باستعمالها ضد الأراضي أو الاستقلال السياسي لدول أخرى وبما يتنافى مع غايات الأمم المتحدة التي تتمثل بتأمين السلم والأمن الدوليين، وتحقيق العدالة واحترام الالتزامات الدولية ورفع مستوى ورفاهية الشعوب وتطورها الاقتصادي والاجتماعي⁽³⁾.

على هذا الأساس فإن قراءة واقع المجتمع الدولي تؤكد أن دور المفاوضات الدولية في تأمين السلم والأمن الدوليين والمحافظة عليهما يستلزم أساساً حل المشكلات التي تحدث ما بين الدول والسعي الدؤوب دون تفاقمها وهذا الأمر يتم من طريقين:

أولهما: اقتناع الدول بأهمية المفاوضات في حل وتسوية المشكلات التي تنشأ نتيجة لاختلاف وتعارض الأهداف في السياسية الخارجية، فالخلافات أو النزاعات وربما الحروب تنشأ بسبب المصالح المتناقضة أو غير المتطابقة لأجل تحقيق الدول أهدافها فتكون هناك رغبة لكل طرف في تحقيق أعلى المكاسب على حساب الطرف الآخر وهنا يدخل التفاوض بعده الطريقة المعتادة والأكثر شيوعاً لتسوية النزاعات⁽⁴⁾ فوجود تعارض في المصالح أو الطموحات بين الأطراف المعنية سيولد حالة من الصراع والتي لا يمكن فضها إلا من خلال جلوس الأطراف المتنازعة إلى طاولة المفاوضات لحسم الأمور المتصارع عليها⁽⁵⁾، وحتى في حالة النزاعات الشديدة جداً فقد تلجأ الدول في كثير من الأحيان إلى إتباع أسلوب المفاوضات لأجل (تسكين الأوضاع) وربما تميّعها إما لصعوبة البت فيها أو لخفض مستوى حالة الصراع والتأخر لصالح مفاوضات مقبلة تكون الأوضاع أكثر ملائمة لطرف ما أو للأطراف معاً، ذلك أن هذه الأطراف ترى ان المصلحة المتبادلة هنا قائمة على أساس خوف مشترك بدلاً من رغبة مشتركة لحل مشكلتهم وفي ذلك فان المفاوضات تدفعها هنا السلبيات والمخاوف أكثر من الآمال لا لحل المشكلات بالضرورة ولكنها قد تحقق المخاطر وتجعل العلاقات أكثر نقلياً⁽⁶⁾.

جدير بالذكر أن وجود بعض المصالح المشتركة قد تفيد في أحيان كثيرة لإجراء التفاوض حول المصالح والأهداف المتناقضة وعليه فالمشاركة في بعض المصالح تخدم كحافز نحو الدخول في مسارات لتحقيق اتفاق حول المصالح الأخرى المتنازع عليها⁽⁷⁾ وعليه فالمشاركة في بعض المصالح يخدم كحافز للاتفاق من طريق المساومات التي تحدث حول مجموعة المصالح التي يشملها الخلاف⁽⁸⁾ كما وأن مبدأ الحلول الوسطية يدخل في حالات كثيرة كعامل حسم في فض الخلافات والتي يعني أساساً (لا ضرر ولا ضرار) وهذا مبدأ مقبول من كافة أطراف التفاوض كبديل عن الضرر المادي والمعنوي المتمثل بالتشرد ومن ثم فإنها تحفظ للأطراف مصالحها كافة وفق أسس عادلة ومنصفة⁽⁹⁾ وفي حالة تعذر

¹ د. كاظم هاشم نعمة، مصدر سبق ذكره، ص 415.

² د. سعد حقي توفيق، مصدر سبق ذكره، ص 530.

³ رامز محمد عمار، الوجيز في المنظمات الدولية، ط 1، مطبعة البريستول، مكان الطبع بلا، 2003، ص 61.

⁴ بيار ماري دوبوي، القانون الدولي العام، ترجمة محمد عرب صاصيلا، سليم حداد، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2008، ص 594.

⁵ بشير العلاف، مصدر سبق ذكره، ص 18.

⁶ دينيس روس، فن الحكم، ترجمة هاني تابري، ط 1، دار الكتاب العربي، بيروت، 2008، ص ص 214 – 215.

⁷ فكرت نامق العاني، مصدر سبق ذكره، ص 19.

⁸ إسماعيل صبري مقلد، العلاقات السياسية الدولية، ط 1، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، سنة الطبع بلا، ص 276.

⁹ بشير العلاف، مصدر سبق ذكره، ص ص 15 – 17.

الوصول إلى حل وسط فإنه قد تدخل أطراف ثالثة والتي يمكن أن تقوم باقتراح صيغ لحلول وسط تقبلها الأطراف ومن ثم فإنها قد تسهم في تحقيق حدة النزاع إلا أن قدرة الأطراف الخارجية على التأثير يتوقف عموماً على قدرتها على التأثير في أطراف النزاع أو المشكلة محل النزاع⁽¹⁾.

هذا النوع من المفاوضات يعول كثيراً على مهارة المفاوض وحرفيته في إدارة العملية التفاوضية فعلى المفاوض أن يقوم بتهئية الأجواء حتى يتمكن من نقل مناخه من الأجواء التنافسية والقائمة على أساس محاولة تحقيق الأهداف على حساب الطرف الآخر إلى الأجواء التعاونية والمنطلقة أساساً على تحقيق مبدأ التوصل إلى اتفاق يضمن مصالح أطراف التفاوض⁽²⁾. لذلك تعد المفاوضات هنا أفضل طريقة لتجنب العنف والحرب، والدول تعول كثيراً على فاعليتها في تحقيق اتفاق يضمن في النهاية حل لمشكلتهم المشتركة لذلك عدت المفاوضات على أنها الأساس في التوصل إلى تسوية كاملة أو حلول وسط ومن ثم التوافق المتبادل حول المسائل المتنازع عليها.

ثانياً: تلعب الأمم المتحدة دوراً كبيراً في ضمان ثقافة الأمن والسلم الدوليين، وذلك من خلال حث الأطراف المتنازعة على حل مشكلاتها وفقاً للميثاق، فالأمم المتحدة ترى في أن رفض حالة الحرب والمحافظة على السلام هو السبب المنطقي الأصلي لوجودها⁽³⁾ لذلك جاء التأكيد من جانب المنظمة الدولية بأن على جميع الدول اعتماد الوسائل السلمية في حل النزاعات من مفاوضات ووساطة ومسامحة حميدة وتحكيم لإنهاء أي نزاع فيما بينها وهذا ما جاء تأكيده في الفقرة الثالثة من المادة الثانية من الميثاق⁽⁴⁾ لكن في حال فشل الدول في هذا الأمر فإن الأمم المتحدة أخذت على نفسها دور المتصرف بذلك، إذ عهدت إلى نفسها في الفقرة الأولى من المادة الأولى (باتخاذ التدابير الفعالة لمنع الأسباب المؤدية إلى تهديد الأمن والسلام وذلك بالوسائل السلمية المتاحة أو بالوسائل القمعية، إذا ما حدث هذا التهديد وفقاً للقانون الدولي واسترشاداً بمبادئ العدل والمساواة)⁽⁵⁾. لذلك فليس غريباً أن تلجأ الأمم المتحدة في استعمال طريق المفاوضات كأحد الوسائل السلمية (وفق الفصل السادس) لحل المنازعات بين أعضائها، ولكن إذا ما استمر ذلك التهديد فأنها ستلجأ إلى تبني خيار الوسائل القمعية (وفق الفصل السابع)⁽⁶⁾. ولكي تضمن الأمم المتحدة ممارسة دورها وتؤدي عملها على أتم وجه، فإن الميثاق ضمن لها تصوراً شاملاً لصياغة نظام شامل تستخدم من خلاله المفاوضات في تسوية النزاعات وإدارة الأزمات الدولية وذلك من خلال ما يأتي:

1 - مجموعة من القواعد والمبادئ العامة التي يتعين على الدول احترامها والسير على هديها (كالتعهد بعدم استعمال القوة أو التهديد باستعمالها فعلاً كأسلوب لحل المنازعات الدولية).

2- مجموعة من الآليات التي أنشأها الميثاق لمساعدة الدول على تسوية المنازعات التي قد تندلع فيما بينها بالطرق السلمية، وفي هذا السياق يمكن للأمين العام للأمم المتحدة أو للجمعية العامة للأمم المتحدة أو لمجلس الأمن أن يؤدوا أدواراً منفردة أو مشتركة لمساعدة الأطراف المتنازعة على اختبار انطباق الوسائل السياسية أو القانونية للتسوية أو حتى اقتراح هذه الوسائل من خلال ضوابط معينة نص عليها الميثاق، فضلاً عن وجود محكمة العدل الدولية وهي آلية الأمم المتحدة الأساس التي يمكن أن تلجأ إليها الدول الأعضاء وغير الأعضاء أيضاً لحل المنازعات ذات الطبيعة القانونية.

3 - تفويض مجلس الأمن بالتدخل باسم المجتمع الدولي في حالة الأزمات الدولية مع تزويده بكل الصلاحيات التي تمكنه من التدخل العسكري واستعمال القوة المسلحة وفقاً للآلية المنصوص عليها في الميثاق، ويعد أمر استعمال القوة المسلحة من جانب مجلس الأمن كأمر إجراء أممي إذا ما فشلت الوسائل الدبلوماسية والسلمية والعقوبات الدولية في تجنب خطر ذلك التهديد وعليه فإن ما ذكرناه أعلاه يتيح للأمم المتحدة بالتدخل لإدارة الصراعات والمشكلات التي تنف

¹ د. فكرت نامق العاني، مصدر سبق ذكره، ص ص 24-25.

² نادر احمد أبو شيخه، مصدر سبق ذكره، ص 234

³ غراهام ايفانز، وجيفري نوينهام، قاموس بنغوين للعلاقات الدولية، مركز الخليج للأبحاث، ط1، 2004، ص 759.

⁴ نزيه علي منصور، حق النقض (الفيتو) ودوره في تحقيق السلم والأمن الدوليين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009، ص 63.

⁵ المصدر نفسه، ص 61.

⁶ Hanskelsan, The principles of international law, London, 1952, p31 4

حجر عثرة في طريق السلم والأمن الدوليين⁽¹⁾ ويبدو أن هذا الإجراء الأخير يمثل إجراء ضاغطا على الأطراف المتنازعة لأجل الدفع بها بقصد اختيار الوسائل الدبلوماسية وعلى رأسها المفاوضات لحل خلافاتها، ولعل أن أزمة الخليج الثانية لعام(1990-1991) تمثل خير دليل على ذلك فقد مارست الأمم المتحدة دورها الكبير معتبرة أن هذه الحالة تمثل تهديدا للأمن والسلم الدوليين.

والحقيقة أن دور الأمم المتحدة في هذا المجال يستند إلى أسس وضوابط قانونية اتفقت عليها كل الدول المنضوية تحت لواء الميثاق وألزمت نفسها بضرورة احترامه والسير على هديه وعدم الشروع بانتهاكه، وكما يبدو فإن الطبيعة القانونية لهذا الدور قد استندت إلى الآتي:

- 1- أن الأمم المتحدة تعتبر أن حفظ الأمن والسلم الدوليين المقصد الأول الذي جاء به ميثاقها وإن تحققه يعدّ شرطا لازما لتحقيق المقاصد الأخرى، وبدونه ينتفي التعاون الدولي في الشؤون الإنسانية كافة، لذلك فإن عليها أن تقوم بتحقيق هذا المبدأ على أتم وجه وذلك من خلال إلزام الدول الأعضاء لديها في أن يكون لديها الاستعداد لذلك لاسيما مع حدوث مشكلات وأزمات فيما بينها والتي يمكن أن تعكر في النهاية حفظ الاستقرار الدولي.
- 2- إن الدول تنازلت عن جزء من سيادتها الوطنية وذلك من أجل تدعيم عمل وسلطات المنظمة في تحقيق الاستقرار العالمي ومن ثم حل المشكلات فيما بين الدول على أسس قواعد ومبادئ متفق عليها وهو ما أطلق على تسميته بميثاق الأمم المتحدة.
- 3- أن الأرصدة المتنازل عنها من السيادة الوطنية للدول إنما يعطي الأمم المتحدة سيادة كونية على مساحة مشتركة توافق الأعضاء طوعا أنها مساحة سيادية تمارس من خلالها المنظمة الدولية دورها في معالجة مشكلات مشتركة على قاعدة العدالة والنزاهة⁽²⁾

مع كل ذلك التأثير الذي تمارسه الأمم المتحدة في مجال حل المشكلات والأزمات الدولية ألا أن دورها لازال مقصورا عن التأثير بذلك الحجم الكبير وهذا الأمر يرجع أساسا إلى عدم احترام الدول الكبرى وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية لأهم مقاصد الميثاق فهي لازالت تمارس دورها عن طريق فرض هيمنتها سواء على الأمم المتحدة من خلال التحكم بقراراتها تحت يافطة الحق الدولي الذي منحه إياها الميثاق لما يسمى (حق الفيتو) أو من خلال التدخل في شؤون الدول الأخرى وهذا يتعارض أساسا مع أهم متطلبات قيام الأمم المتحدة التي حثت على ضرورة احترام الدولة سيادة الدول الأخرى، هذا جانب الانتهاكات التي تمارسها باقي الأطراف الدولية ذات التأثير في المجتمع الدولي كروسيا وفرنسا والمملكة المتحدة إلى جانب الكيان الصهيوني الذي كان ولا زال ينتهك باعتهاءاته المتكررة أهم قرارات الأمم المتحدة سواء التي تم اتخاذها بحقه أو التي تتوافق ضمنا مع طبيعة الميثاق.

من كل ما تقدم يمكن القول أن الدول والأمم المتحدة تلعب دورا كبيرا في إدانة السلم والأمن الدوليين، فالحث أو الالتزام أو الدخول في المفاوضات كطرف رئيسي أو ثانوي سيؤدي دون أدنى شك إلى استبعاد الوسائل السلمية الأخرى والتي تكون أكثر تعقيدا بالنسبة للدول في ضمان مصالحها فيما لو تم انتهاز طريق المفاوضات الذي يكون أكثر ضمانا، كما انه سيبقي خطر الحرب بعيدا عن حل قضايا الاختلاف، التي يمكن أن تحصل ما بين الدول فالحرب وإن قامت فأن التفاوض يمثل أفضل الطرق في العودة إلى الاستقرار.

¹ إبراهيم دراجي، إصلاح الأمم المتحدة، تناقضات التجربة، مجلة محاور إستراتيجية، العدد 3، المركز الاستراتيجي للدراسات العربية والدولية، بيروت، 2006، ص 38.

² ناصر قنديل، الأمم المتحدة بين أطروحات لتطوير والإصلاح أو الإلغاء أو إعادة الاعتبار، مجلة محاور إستراتيجية، المصدر سبق ذكره، ص 21.

الخاتمة:

تبين لنا من عرض الدراسة أن المفاوضات تعد الوسيلة الدبلوماسية الأهم التي يمكن أن تلجأ إليها الدولة في علاقاتها مع الدول الأخرى فهي تنظم هذه العلاقات بقصد تحقيق الأهداف السياسية والمنافع الاقتصادية بالإضافة دورها الكبير في إدارة النزاعات والصراعات والحروب وصولاً إلى تسويتها، على هذا الأساس نجد أن التفاوض كفلسفة وفن وسياسة يرتبط أساساً بتحقيق السلم لأنه يدفع بالدول إلى ضرورة الوصول إلى اتفاق يضمن النهوض بالمصالح المشتركة ومدها إلى مجالات متعددة قد تشمل جميع جوانب الحياة الإنسانية، هذا بالإضافة إلى دوره الكبير في تركيز ثقافة الأمن الدولي - خاصة إذا ما اتضحت جدية الدول في هذا المجال - لأنه يعمل على تضيق وربما إنهاء أوجه الاختلاف والخلاف التي يمكن أن تحصل بين الدول جراء الأهداف المتعارضة، فهو بذلك يعد الطريقة الأفضل للأطراف لأن تحقق مصالحها في البيئة الدولية، فبمجرد الشروع بالحوار والنقاش فإن ذلك يضمن تبادل الآراء بمختلف المواضيع والقضايا والمشاكل وحل الخلافات وبشكل يؤدي إلى إحلال الوفاق وزيادة التفاهم والتفاعل وإقامة التوازن بين المصالح المتباينة. لذلك تعد المفاوضات أسهل واقصر الطرق وأكثرها جدية في حل الإشكالات التي يمكن أن تقع فيها الدول في سعيها وراء مصالحها الخاصة مع الأطراف الأخرى، ففي الوقت الذي تعول فيه الدولة إتباع هذا الأسلوب في ضمان وحفظ مصالحها بقصد التعاون والتكامل مع الآخرين، ينبغي عليها بذات الوقت أن تستعين بنفس الأسلوب لتسوية الخلافات ومن مبدأ حسن نية وبما يتوافق مع مقومات السلم الدولي الذي تشهده الأمم المتحدة في ميثاقها الذي ألزمت فيه جميع الدول الأعضاء لأجل معالجة وحل نزاعاتها مع باقي الدول بالطرق السلمية وفي مقدمتها المفاوضات

المصادر:

1- الكتب

- 1- ابن منظور، لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت، 2004
- 2- د. احمد نوري الأنعمي، السياسة الخارجية، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بغداد، 2002.
- 3- د. إسماعيل صبري مقلد، العلاقات السياسية الدولية، ط1، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، سنة الطبع بلا.
- 4- د. الشافعي محمد بشير، القانون الدولي العام في السلم والحرب، ط1، دار بور سعيد للطباعة، الإسكندرية، 1971
- 5- بشير العلاق، إدارة التفاوض، ط1، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2010،
- 6- بيار ماري دوبيو، القانون الدولي العام، ترجمة محمد عرب صاصيلا، سليم حداد، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2008.
- 7- د. جابر الراوي، المنازعات الدولية، ط1، مطبعة السلام، بغداد، ص32.
- 8- جبرارد أ. نيرنيج، أسس التفاوض، ترجمة حازم عبد الرحمن، ط1، مطبعة المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1988
- 9- حسن محمد وجيه، مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1994
- 10- دينس روس، فن الحكم، ترجمة هاني تابري، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 2008،
- 11- رامز محمد عمار، الوجيز في المنظمات الدولية، ط1، مطبعة البريستول، مكان الطبع بلا، 2003.
- 12- روبرت د.كانتور، السياسة الدولية المعاصرة، ترجمة احمد ظاهر، ط1، مكتب الكتب الأردني للطباعة، عمان، 1989.
- 13- سامي محمد فريح، تسوية النزاعات، ط1، مطبعة دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007.
- 14- د. سعد حقي توفيق، مبادئ لعلاقات الدولية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2000.
- 15- د. سموحي فوق العادة، القانون الدولي العام، ط1، المطبعة بلا، دمشق، 1969.

- 16- د. سيد عليوة، مهارات التفاوض: سلوكيات الاتصال والمساومة والدبلوماسية، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، 1978.
- 17- د. شوقي ناجي جواد، عباس غالي أبو التمن، التفاوض مهارة وإستراتيجية، ط1، مطبعة الفنون، بغداد، 1991.
- 18- د. صالح يحيى الشاعر، تسوية النزاعات الدولية سلمياً، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2006.
- 19- طه كاسب ألدوبي، فن التفاوض والإقناع، ط1، دار الأسرة للنشر، عمان، 2006.
- 20- د. عبد الأمير الأنباري، حول المفاوضات الدولية: متطلباتها وأساليبها، المركز القومي للإرشاد والتطوير الإداري، بغداد، 1987.
- 21- د. عصام العطية، القانون الدولي العام، ط5، مطبعة المكتبة القانونية، بغداد، 2012.
- 22- غراهام ايفانز، وجيفري نوينهام، قاموس بنغوين للعلاقات الدولية، مركز الخليج للأبحاث، ط1، 2004.
- 23- د. فاروق السيد عثمان، التفاوض وإدارة الأزمات، ط1، دار الأمين للطباعة، القاهرة، 2004، ص 60.
- 24- كارين ا. منغست، ايفان م. اريغون، مبادئ العلاقات الدولية، ترجمة حسام الدين خضور، ط1، دار الفرقد للطباعة، 2013.
- 25- د. كاظم هاشم نعمة، العلاقات الدولية، ط1، شركة أياذ للطباعة الفنية، بغداد، 1988.
- 26- نادر احمد أبو شيخه، أصول التفاوض، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
- 28- د. ناظم عبد الواحد الجاسور، موسوعة علم السياسة، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 29- نزيه علي منصور، حق النقض (الفيتو) ودوره في تحقيق السلم والأمن الدوليين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009.
- 30- مادلين اولبريت، مذكرة إلى الرئيس المنتخب، ترجمة عمر الأيوبي، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2008.
- 31- محمد عبد الرحمن زايد، المفاوضات الدولية بين العلم والممارسة، ط1، مكتبة دار الشروق الدولية، القاهرة، 2003.
- 2- البحوث والدراسات.
- 32- إبراهيم دراجي، إصلاح الأمم المتحدة، تناقضات التجربة، مجلة محاور إستراتيجية، العدد 3، المركز الاستراتيجي للدراسات العربية والدولية، بيروت، 2006.
- 33- ثامر كامل الخزرجي، التفاوض: إدارة وسياسة، المجلة السياسية والدولية، العدد 2، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2006.
- 34- فكرت نامق العاني، النظرية التفاوضية وحل الصراعات الدولية، مجلة دراسات دولية، العدد 11، مركز الدولية، جامعة بغداد، 2001.
- 35- د. مثنى علي المهداوي، تطور فن المفاوضات بعد الحرب الباردة، محاضرات أقيمت على طلبه الدراسات العليا مرحلة الماجستير، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، بغداد، 2007.
- 3- الكتب باللغة الانكليزية.

36- Hanskelsan، The principles of international law، London، 1952.

37- karras chester ; The Therogotalion game، N.Y،Tnomasy، crowe publishes، 1970.

ظواهر في أسلوب العطف عند السيّاب

أ.م.د. ظاهر محسن كاظم

كلية الآداب/ جامعة بابل

Methods of Employing Syndesis in Al-Sayyab's Poetry

Asst. Prof. Dr. Dhahir Muhsin Kadhim

College of Arts / University of Babylon

Abstract

Linguistically, syndesis means tendency; Alkalileel, the famous Arab linguist, says, "I syndesize something means to make it tend or bend towards something else". Terminologically, it means something followed that refers to the meaning of what has preceded it; both are parted by one of the ten Arabic syndesizing tools.

العطف في اللغة: الإمالة؛ قال الخليل: ((عَطَفْتُ الشَّيْءَ: أَمَلْتُهُ وَانْعَطَفَ الشَّيْءُ انْعَاجًا))⁽¹⁾، ومنه الحديث: فوالله لكأنَّ عَطَفْتَهُمْ حِينَ سَمِعُوا صَوْتِي عَطَفَهُ الْبَقَرُ عَلَى أَوْلَادِهَا⁽²⁾. أمّا في الاصطلاح فالعطف: ((تابع يدل على معنى مقصود بالنسبة مع متبوعه يتوسط بينه وبين متبوعه أحد الحروف العشرة مثل قام زيد وعمرو فعمرو تابع مقصود بنسبة القيام إليه مع زيد)).⁽³⁾

حروف العطف

ذكر أغلب النحويين أنّ حروف العطف عشرة؛ هي: الواو، والفاء، وهما حرفان أحاديان، وأو، وأم، وبل، ولا. وهي أحرف ثنائية، وثم. وهي حرف ثلاثي، وحَتَّى، وإمّا، ولكن. وهي أحرف رباعية.⁽⁴⁾ وذهب يونس إلى أنها تسعة إذ أسقط منها (إمّا)⁽⁵⁾، وتابعه أبو علي الفارسي وابن كيسان، ووافقهم ابن مالك، وحجته في ذلك أنها تكون غالباً ملازمة لـ (الواو) العاطفة⁽⁶⁾، في حين ذهب ابن درستويه إلى أنّ حروف العطف ثلاثة لا غير؛ الواو والفاء وثم، وذلك لأنها التي تُشرك ما بعدها وما قبلها في معنى الحديث، وفي الإعراب خلافاً لبقية الحروف التي لا تشرك إلا في الإعراب⁽⁷⁾.

وقد اشتمل هذا البحث على دراسة ظواهر العطف في شعر السيّاب، وذلك لكثرة ورودها في شعره حتى شكلت سمةً عنده فمن هذه الظواهر: ظاهرة الحذف والنيابة بين الحروف، وابتداء مطالع قصائده بحروف العطف لاسيما حرف (الواو)، وظاهرة التفصيل والتوضيح، وظاهرة عطف الشيء على نفسه، وظاهرة العطف على مفهوم الكلام.

أولاً- ظاهرة النيابة بين الحروف: ذكر عدد من النحويين أنّ حروف المعاني ينوب بعضها عن بعض لاسيما حروف الجر، وحروف العطف، وقد شكل هذا الاستعمال ظاهرة واسعة في شعر السيّاب، سنتبينها على النحو الآتي:

1 - مجيء - الواو - بمعنى - ثمّ - : ذكر المرادي⁽⁸⁾، وابن هشام⁽⁹⁾ أن بعض النحويين ذهب إلى أنّ الواو تفيد الترتيب، يقول ابن هشام: ((و يجوز أن يكون بين متعاطفيها تقارب وتراخ، نحو: {إِنَّا زَادُوهُ إِلَيْكَ وَجَاعَلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ} (القصص 7) فَإِنَّ الرَّدَّ يُعِيدُ إِلقائه في اليم والإرسال على رأس أربعين سنة))⁽¹⁰⁾ الترتيب يكون على قسمين؛ الأول: ترتيب مع التراخي والمهلة، وتكون (الواو) نائبة عن (ثمّ) والآخر: ترتيب من دون مهلة وتكون (الواو) نائبة عن (الفاء).

وقد ورد هذا المعنى في شعر السيّاب في بضعة عشر موضعاً؛ نحو:

و القبرُ خاوٍ يَفْعَرُ الفَمَ في انتظار.. في انتظار⁽¹¹⁾

ما زلت أحفره ويطمره الغبار

فالواو هنا تفيد الترتيب والتراخي لأن ما بين حفر القبر ويطمره بالغبار مدّ طويلة، فلو قال: ما زلتُ أحفره ثم يطمره

الغبار لصحّ فالواو هنا جاءت بمعنى (ثمّ) التي تفيد الترتيب والتراخي. ونحو:

ما كان حكمة أن تجيء إلى الوجود وأن تموت⁽¹²⁾

أَلتَشْرِبَ اللبنَ المرنق بالخطيئة واللعب

هذا المقطع من قصيدة (المومس العمياء) يتساءل الشاعر فيه عن حكمة ولادة ابنة المومس وبقاءها مدة قصيرة تتعذب مع أمها ثم تموت فهل الحكمة أن تشرب اللبن الملوّث بالخطيئة ولعب الزناة، ومن البديهي أن هناك مدة بين ولادة هذه الطفلة وموتها وهي أربع سنوات كما ذكر في القصيدة، فهنا جاءت (الواو) بمعنى (ثم) التي تفيد الترتيب والمهلة. ونحو:

أوراقها سقطت وعادت ثم أذبلها الخريف⁽¹³⁾

و تبدلت عشرين مرة

فالأوراق تسقط في الخريف وتعود في بداية الربيع وهذا يحتاج مدة زمنية تقدر بعدة أشهر، إذن (الواو) هنا جاءت بمعنى (ثم) التي تفيد الترتيب مع التراخي. 2- مجيء - الواو - بمعنى - الفاء -: إن الترتيب والسببية من المعاني التي تأتي بها الفاء غالباً في حين نجد أن السياب قد استعمل الواو لذلك، نحو:

فأبرقي وأرعدي وأرسلي المطر⁽¹⁴⁾

و مرّقي ذوائب الشجر

و أغرقي السهوب

و أحرقي الثمار

إنّ الضوء أسرع من الصوت لذلك نرى البرق ثم نسمع الرعد، وهاتان الظاهرتان من علامات هطول المطر، وحيثما يكثر المطر وتزداد مدة نزوله تتأثر الأشجار فتتكسر أغصانها، وإذا ازداد المطر أكثر يسبب الفيضانات فتغرق السهوب ثم تغرق المزارع فتحرق الثمار ((تفسد الثمار)) بسبب بقاءها في الماء مدة طويلة. من هذا يتضح أن (الواو) التي وردت خمس مرات في هذا المقطع قد أفادت معنى الترتيب والسببية لأن هذه الأشياء ينتج لاحقاً بسبب سابقتها. وما يجدر ذكره أن المطر رحمة من الله لكن الشاعر سخره في هذا المقطع لتجسيد حالته النفسية الساخطة على الواقع. ونحو: فيحسو ويسكر⁽¹⁵⁾

إنّ شارب الخمر لا يسكر إلا بعد أن يشرب الخمر، لأنّ السكر نتيجة الشرب، ف(الواو) هنا بمعنى (فاء) التي تفيد الترتيب والسببية.

3- مجيء - الواو - بمعنى (أو): تنوب (الواو) عن (أو) فتعطي المعاني الآتية:

أ . التقسيم؛ نحو: الكلمة: اسم وفعل وحرف. ومنه قول الشاعر:

و ننصر مولانا ونعلم أنه كما الناس مجروم عليه وجارم⁽¹⁶⁾

ويرى المرادي⁽¹⁷⁾ وابن هشام⁽¹⁸⁾ أن (الواو) هنا على معناها الأصلي، ومن ذلك قول السياب:

الفتنة السمرأ تسرقها مياهاك بعد حين⁽¹⁹⁾

الشعر والعينان والثغر المنصر والجبين

في هذا الشاهد يذكر الشاعر الفتنة على وجه الإجمال ثم يفصل ويوضح هذه الفتنة؛ فإذا هي: الشعر، والعينان، والثغر المنصر، والجبين.

والتقسيم والتفصيل بحرف (الواو) ظاهرة منتشرة في شعر السياب فكثيراً ما يفصل الشاعر المجلّم ويوضحه بأحد حروف العطف الثلاثة (الواو) و(أو) و(الفاء)، وقد ذكر النحاة كثرة ورود (الواو) في هذه الظاهرة⁽²⁰⁾. من ذلك قول السياب:

يا ربّ أرجع على أيوب ما كانا (21)

جيكور والشمس والأطفال راكضة بين النخيلات

و زوجه تنمرى وهي تبتسم

استعمل السياب كلمة (أيوب) رمزاً فكما أن الله ردّ على نبيّه أيوب (عليه السلام) ما كان يملك من نعم وأولاد كما يحدثنا القرآن الكريم بذلك. تمّنى شاعرنا أن يحدث له ما حدث لأيوب (عليه السلام) فدعا الله أن يرجع عليه ما كان عنده من نعم ثم فصل هذا الموجز ووضّحه بعطف الخاص على بعضه بـ (الواو).

ب . الشكّ: ذكرت كتب النحو واللغة ذهاب بعض النحويين إلى أن (الواو) قد تخرج عن إفادة مطلق الجمع في أوجه ثلاثة (22)؛ 1- التقسيم؛ نحو: الكلمة: اسمٌ وفعلٌ وحرف، 2- الإباحة: نحو: جالس الحسن وابن سيرين 3- التخيير: قيل ومنه قول كثير عزة (23):

وقالوا نأت فاختر لها الصبر والبكا فقلتُ البكا أشفى إذن لغليلي

وقيل معناه: أو البكا، إذ لا يجتمع مع الصبر (24).

ولم يذكر أحد من النحويين أن (الواو) تأتي بمعنى الشكّ لكنها جاءت في شعر السياب بمعنى الشكّ؛ نحو:

لي حفنة القمح التي بيدي ودانية السنين (25)

خمسٌ وأكثر... أو أقلّ هي الربيع من الحياة

قالوا هنا جاءت بمعنى الشكّ لأن (المخبر) ليس له العلم اليقيني كم سحياً فقال: (خمسٌ وأكثر أو أقل) وهو شاكٌّ في قوله، ويفرق الرضي بين الشكّ والإبهام بقوله: ((الشكّ إذا أخبرت عن أحد الشيئين ولا تعرفه بعينه، والإبهام إذا عرفته بعينه وتقصد أن تُبهم الأمر على المخاطب)) (26). ومجيء (الواو) بمعنى الشكّ الذي هو من معاني (أو) من باب التناوب بين الحروف، فقد ذهب الكوفيون (27) وبعض البصريين (28) إلى أن (أو) في الخبر تأتي للجمع بمعنى (الواو).

4- مجيء - الواو - بمعنى (باء الجرّ): ذكر ابن هشام (29) أن (الواو) تأتي بمعنى (باء الجرّ) كقولك: (أنت أعلم ومالك)، و(بعث الشاء شاة ودرهما).

و قد ورد هذا المعنى في شعر السياب كما يبدو لي، في نحو قوله:

نزع ولا موت (30)

نطق ولا صوت

طلق ولا ميلاد

أي: نزع بلا موت، ونطق بلا صوت، وطلق بلا ميلاد. إذ إنّ اقتران (الباء) بـ (لا) النافية ظاهرة واضحة عند

السياب، نحو:

يوم بلا ميعاد (31)

عين بلا أجفان

شدق بلا أسنان

5- مجيء - أو - بمعنى الواو: قال بهذا المعنى لـ (أو) الكوفيون وكثير من البصريين (32) حتى عدّها أحد الباحثين المعاصرين مسألة غير خلافية خلافاً لصاحب (الإنصاف) الذي خصّها بالمسألة (67)، واحتجّ لرأيه قائلاً: ((إنّ من بين القائلين بها عدداً من النحاة من غير المنسوبين إلى المدرسة الكوفية أمثال قطرب وأبي عبيدة والأخفش والجرمي وغيرهم واشتراك نحاة كوفيين وبصريين بمثل هذه الكثرة يخرجها من إطار الخلاف بين المدرستين)) (33). وقد وردت (أو) لهذا المعنى كثيراً في شعر السياب؛ من ذلك قوله:

يا للعرق! أكاد ألمح، عبر زاخرة البحار (34)

في كلّ منعطف، ودربٍ أو طريقٍ أو زقاق

وقوله:

خير البلاد سكنتموها بين خضراء وماء (35)

الشمس نورُ الله، تغمرها بصيفٍ أو شتاء

وقوله:

ما زال صرف الدهر أبقي أمّه تأسو الجراح بكفّها أو تضمد (36)

جاءت (أو) في هذه الشواهد بمعنى (الواو) التي تفيد مطلق الجمع، فالكلام في المقطع الأول يكون: أكاد ألمح عبر زاخرة البحار في كلّ منعطفٍ ودربٍ وطريق وزقاق. أي: أراد القول: إنّه يلمح جميع ربوع وطنه العراق على الرغم من بعده عنه. وفي الثاني يكون الكلام: تغمرها بصيف وشتاء. أمّا في البيت الثالث فيكون الكلام: تأسو الجراح بكفّها وتضمد. فالمقام فيها ليس مقام شكٍ أو تخييرٍ أو إيهامٍ، بل مقام جمعٍ. ويبدو أنّ ضرورة إقامة الوزن هي التي ألجأت الشاعر إلى هذا الاستعمال، فلو استعمل (الواو) في هذه المواضع لاختلّ الوزن عنده.

6- مجيء - أو - بمعنى (بل): ولا يكون بعدها إلا الجمل. وقد وردت بهذا المعنى قليلاً عند السياب؛ نحو:

أحببت فيك عراق روعي أو حبيبك أنت فيه (37). والتقدير: بل حبيبك أنت فيه.

7- مجيء - أو - بمعنى (إلا) الاستثنائية: يقول ابن هشام: ((وهذه تنصب المضارع بإضمار (أن) بعدها كقولك: (لأفئنه أو يُسلم)، وقول الشاعر زياد الأعجم:

وكننت إذا غمزت قناة قوم كسرت كعوبها أو تستقيما)) (38)

وقد وردت (أو) بهذا المعنى قليلاً في شعر السياب؛ من ذلك قوله:

ولن يظلّ من قواي ما يظلّ من خرائب البيوت (39)

لا أنشق الضياء، لا أضعض الهواء

لا أعصر النهار أو يمصني المساء

والتقدير: لا أعصر النهار إلا أن يمضي المساء.

8- مجيء - ثم - بمعنى الفاء: وقد توضع (ثم) موضع (الفاء) (40)؛ نحو قول الشاعر حميد بن ثور الهلالي:

كهزّ الرديني تحت العجاج جرى في الأنابيب ثم اضطرب (41) وهي بهذا تفيد الترتيب والتعقيب؛ نحو:

أسدّ عليك باب الليل ثم أعانق البابا (42)

ونحو:

وانخطفت روعي وصاح القطار (43)

ورفقت في مقلتي الدموع

سحابة تحملني، ثم سار

ونحو:

أنا منه مثل اللص يسمع وقع أقدام الخفير (44)

شبح تنفس ثم مات

نجد أنّ (ثم) جاءت بمعنى الترتيب والتعقيب وليس هناك دلالة على المهلة والتراخي، ففي الشاهد الأول نجد الشاعر يسدّ باب الليل على محبوبته ثم مباشرة يقبل ذلك الباب. وفي الشاهد الثاني صاح القطار وهو الصوت الذي يعلن فيه القطار عن بدء حركته ثم سرعان ما يسير من دون مهلة ولا تراخ. أمّا الشاهد الثالث فمعنى التعقيب فيه واضح بشكل كبير ولا توجد فيه مهلة ولا تراخ. وفي هذه الشواهد جاءت (ثم) بدلاً من (الفاء) التي تفيد الترتيب والتعقيب.

9- مجيء - ثم - بمعنى (الواو): ذهب بعض النحويين منهم الأخفش إلى أنّ (ثمّ) تأتي بمعنى الواو⁽⁴⁵⁾. وحملوا عليه قوله تعالى: ((فَالْيَنَّا مَرْجِعُهُمْ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ عَلَىٰ مَا يَفْعَلُونَ) (يونس46)؛ أي: وهو شهيد⁽⁴⁶⁾.

ومن الشعر حملوا (ثمّ) على معنى الواو في قول الأقيشر السعدي:

سألتُ ربيعةً مَنْ شَرُّها أبا ثُمَّ أماً؟ فقالتُ لِمَهْ⁽⁴⁷⁾

أما السياب فقد استعمل (ثمّ) بمعنى (الواو) في نحو:

وأرعدت السماءَ فَرَنَ قاعُ النَّهْرِ وارْتَعَشَتْ دُرى السَّعْفِ⁽⁴⁸⁾

وأشعلنَ ومضَ البرقُ أزرقُ ثُمَّ أخضرُ ثُمَّ تتطفئُ

فإنَّ ألوانَ الومض التي تصاحب البرق تظهرُ دفعةً واحدةً وكان الأصل في الكلام أن يقول: أزرق وأخضر فتتطفئ. ف(ثمّ) الأولى جاءت بدلاً من الواو، أما الثانية فبدلاً من (الفاء).

ونحو:

ويجمعُ ثُمَّ ينفقُ ثُمَّ يضحكُ وهو يفتخرُ⁽⁴⁹⁾

فالضحك يكون مترامناً مع الإنفاق في وقت واحد، وليس من المنطق أن ينفق ثُمَّ بعد مدّة يضحك فهو ينفق ويضحك ويفتخر في وقتٍ معاً.

ثانياً - ظاهرة الحذف: ظاهرة موجودة في اللغة العربية وقد تناولها النحويون واللغويون واشترطوا لها وجود قرينة لفظية أو حالية أو عقلية تدل على المحذوف الذي استغنى المتكلم عن ذكره وهو يريده⁽⁵⁰⁾ وذكر عبد القاهر الجرجاني أنّ الحذف ((باب دقيق المسلك لطيف المأخذ عجيب الأمر شبيه بالسحر فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة وتجذك أنطق ما تكون إذا لم تتطّق وأتم ما تكون بياناً إذا لم تبين))⁽⁵¹⁾ وقد ذهب عدد من النحويين إلى أنّ حذف حرف العطف بابه الشعر واستشهدوا بقول الحطيئة:

إنَّ امرأَ رَهْطُهُ بالشَّامِ مَنْزِلُهُ بِرَمْلٍ يَبْرِينَ جاراً شَدَمًا اغْتَرَبَا

و التقدير: ومنزله برمل يبرين⁽⁵²⁾. والحذف الذي نحن بصدده هو حذف (حروف العطف) وما يتصل بها نحو حذف

المعطوف أو حذف المعطوف عليه وهي سمة واضحة في شعر السياب وسنتبينها على النحو الآتي:

1- حذف حرف العطف: ذكر ابن هشام أنّ حذف حرف العطف بابه الشعر وقد نقل روايات عن

أبي زيد الأنصاري، وأبي الحسن الأخفش تشير إلى وجود حذف حرف العطف في النثر⁽⁵³⁾.

وقد ورد حذف حرف العطف كثيراً في شعر السياب، إذ ورد حذف الواو العاطفة كثيراً في حين جاء حذف - الفاء،

و - أو - العاطفتين قليلاً؛ فمن ذلك قوله:

محمّدُ الْيَتِيمُ أَحرقوه فآلمساء⁽⁵⁴⁾

يضيءُ من حريقه، وفارت الدّماء

من قدميه، من يديه، من عيونه

أي: من قدميه ومن يديه ومن عيونه، فحذف الواو العاطفة، وقوله:

لا تسمعي ما لَفَقُوا ما يُدَاغُ⁽⁵⁵⁾

ما زَيْنُوا ما خَطَّ ذاكَ الْيَرَاغُ

أراد: لا تسمعي ما لَفَقُوا وما يُدَاغُ وما خَطَّ ذاكَ الْيَرَاغُ، وقوله:

و نبحتُ عن يدٍ في الليل تُطعمنا، تُعطينا⁽⁵⁶⁾

نشدُ عيوننا المتلفتات بزندها العاري

ويقول ابن قيم الجوزية: ((إنّ الصفات إذا ذكرت في مقام التعداد فتارة يتوسط بينها حرف العطف لتغايرها في نفسها

وللايذان بأن المراد ذكر كل صفة بمفردها، وتارة لا يتوسط العاطف لاتّحاد موصوفها وتلازمها في نفسها، وللايذان في

تلازمها كالصفة الواحدة⁽⁵⁷⁾، فإذا كان حذف العاطف مع الصفات له وجهة في العربية وورد في شعرها⁽⁵⁸⁾ فإن الحذف مع غير الصفات عند السياب جاء بسبب تأثره بالثقافة الغربية فهي ظاهرة منتشرة في الأدب الغربي ولاسيما الشعر، فالسياب درس الأدب الإنجليزي وتعشق أدب الكثير من أعلامه وشعرائه فتداخل في شعره الوجه الغربي بالوجه العربي⁽⁵⁹⁾. ومن مجيء حذف الفاء قوله: يدعونني: ((مالك ترتأب⁽⁶⁰⁾

بالموت في هجته

ما يعدل الدنيا وما فيها

دفع، نعاس، خدر، وارتخاء!))

أراد (دفع، فنعاس، فخر وارتخاء)، والذي يسوغ تقدير - الفاء - هنا هو أن هذه الصفات فيها معنى الترتيب والسببية، فالدفع يسبب النعاس، والنعاس يسبب الخدر والارتخاء معاً وهذه من معاني الفاء. ومن مجيء حذف (أو) قوله: يشقُّ إلينا غصونَ الهواء⁽⁶¹⁾

صباح، بكاء، غناء، نداء

الراجح أن يكون العاطف المحذوف في هذا المقطع (أو) لأن الصياح، والبكاء، والغناء، والنداء كلها أصوات لا يمكن سماعها جملة واحدة، وإنما أراد الشك أو الإيهام التي هي من معاني - أو - أو قد يكون العاطف المحذوف - الواو - فيكون الشاعر كالمصور الذي ينتقل من لقطة إلى أخرى، وهو يصور هذه الأشياء مجتمعة.

2- حذف المعطوف عليه: قال ابن هشام: ((ويجوز حذف المعطوف عليه بالواو والفاء فالأول كقول بعضهم: بك وأهلاً وسهلاً، جواباً لمن قال له مرحباً والتقدير: ومرحباً بك وأهلاً⁽⁶²⁾). وقد ورد حذف المعطوف عليه في شعر السياب في بضعة مواضع نحو:

رغم الخليج المدوي تحت رغوته⁽⁶³⁾

أكاد ألثم خديها وأجمعها

في ساعدي...

كأنني أقرع البابا

فتفتحني...

وتخفي ظلنا السُّرُّ

تذهب الأحلام بشاعرنا فكأنه يقرع الباب على أهله فتفتح زوجه الباب ويدخل إلى البيت وتخفي ظليهما الستائر. وتقدير الكلام: فتفتحني الباب فأدخل البيت وتخفي ظلنا السُّرُّ. ونحو: أشهر ويرحني موت فأنساها⁽⁶⁴⁾

أراد الشاعر أن يقول: أشهر تمر أو تنتهي ويرحني موت فأنساها. فهنا المعطوف عليه فعل مضارع لأنه لا يجوز عند النحويين عطف فعل على اسم جامد.

ونحو: لو تبصر المرأة لمحة مقلنتها - لو تراها⁽⁶⁵⁾

لمح النيازك - ثم تغرق من جديد في عماها

برق ويطفا... ثم تحكم فرقا بيد وفاها

في هذا المقطع معطوفان عليه محذوفان: الأول: في قوله: ((برق ويطفا)). أي: برق يلوح ويطفا.

فالمعطوف عليه يُقدَّر بالفعل (يلوح) أ وما بمعناه. والآخر: في قوله: ((ثم تحكم فرقا بيد وفاها))، إذ أراد الشاعر أن يقول: برق يلوح ويطفا فترى وجهها ثم تحكم فرقا بيد وفاها، فالمعطوف عليه الجملة الفعلية المقدرة (ترى وجهها). ومن اللافت للنظر أن في هذا المقطع خروج على قواعد النحويين في قوله: ((ثم تحكم فرقا بيد وفاها))، فالصحيح أن يقول: ثم

تحكمُ فرقها بيدٍ وفمٍ أو بيدها وفيها. والذي جعل السياب ينهج هذا النهج من الكلام هو أنَّ لفظة (أباها) جاءت على وزنٍ واحدٍ وقافيةٍ واحدةٍ لفظتي (تراها) و(عماها)، فجاءت أشدُّ وقعاً وأكثر إيحاءً. وربما تأثر بقول الشاعر:

إنَّ أباهَا وأبا أباهَا قد بلغا في المجد غايتها (66)

ونحو:

((محمود، تأخرت يا أبا محمود (67))

نادٍ محمود (!))

ثمَّ يوفي على الجمع بمنديل عرسه المعقود

أي: نادٍ محمود فناده ثمَّ جاء يوفي...)) فهنا حذفان: الأول: حذف المعطوف عليه المقدر بالفعل (ناده).

والآخر: حذف المعطوف والمقدر بالفعل (جاء). وهذا النوع من الحذف يوجد في الشعر، فهو مظهر من مظاهر إيجاز لغة الشعر.

ونحو: فارتضى الطفلُ لا حنانَ ولكن يفعل الخوفُ مثلَ فعلِ الحنان (68)

أي: فارتضى الطفل خوفاً لا حناناً، قال الأشموني: ((إنه قد يحذف المعطوف عليه ب(لا) نحو: ((أعطيتك لا لتظلم)) أي: لتعدل لا لتظلم)) (69).

ونحو: وتمتدُّ يملك نحو الكتاب كمن ينشدُّ السلوة الضائعة (70)

فتبكي مع العبقري المريض وقد خطابَ النجمة الساطعة

أي: تمتدُّ يدك إلى الكتاب فتقرأ الكتاب الذي يحتوي على قصة الشاعر الغربي المريض

فتبكي. إذ يخاطب السياب في هذين البيتين نفسه ويصف حاله وهو يقرأ قصة الشاعر الغربي المريض فيبكي.

ونحو: كلُّما ألهبَ الدجى حزن بغداد فغصت بدمعها النضاح (71)

إنَّ (الفاء) في هذا البيت حرف عطفٍ عطفَ الفعل (غصَّ) على فعلٍ تقديره (بكت)

أي: كلُّما ألهبَ الدجى حزن بغداد بكت فغصَّت بدمعها النضاح.

وحذف المعطوف عليه مع (الفاء) جائزٌ عند النحويين بشرط إبقاء المعطوف للدلالة عليه (72).

وقد سمى الزمخشري (الفاء) التي يحذف معها المعطوف عليه ب(الفاء الفصيحة) وقال

لا تقع إلاَّ الكلام البليغ (73).

ونحو:

وكأنَّ مصباحيه من ضَرَجَ كَفَّانٍ مَدَّهما العارُ (74)

كفَّانٍ قبل ثغرَانٍ قد صُبَّغا بدمٍ تدفَّق منه تيار

ونحو: عكازٌ في يدي اليمنى (75)

عكاز...؟ بل عكازان.

جاءت بل- في هذه المقاطع الثلاثة حرف عطف والمعطوف عليه محذوف يدل عليه الاستفهام الذي جاء بهمة استفهام محذوفة في بداية المقطع، ففي المقطع الأول يكون التقدير: ليس عصافير بل صبيبة ترح، وفي البيت الثاني يكون التقدير: ليس كفان بل ثغرَانٍ قد صُبَّغا، وفي المقطع الثالث يكون التقدير: ليس عكاز بل عكازان، ولولا هذا التقدير لما استقام المعنى والسياق وذلك لأنه (لا يعطف ب (بل) بعد الاستفهام فلا يقال: أَضَرَّتْ زيدا بل عمراً.

3- حذف المعطوف: اختلف النحويون في مسألة حذف المعطوف فأوجب ابن هشام حذف العاطف مع المعطوف في حين

ذكر ابن عقيل جواز حذف المعطوف مع (الواو) و(الفاء) من دون حذف العاطف. فمن ذلك قول السياب: والشفاه

ابتساماتُ حُبٍّ وخوف (76)

عجائز أو في القبور

أي: عجائز أو موتى في القبور، فحذف المعطوف (موتى) لدلالة متعلقه (في القبور) عليه.
وقوله: ((أ زهور)) أجمل أو ((سعاد)) بأي شيء جارتها (77)
تتفقان ؟.

زهور وسعاد جارتا سليمة (المومس العمياء)، فلما عميت سليمة راح عنها الزبائن إلى زهور وسعاد المومستين ولم يأتوا إليها، فالشاعر هنا يتساءل: أ زهور أجمل أو سعاد أم سليمة. فالمحذوف حرف العطف (أم) والمعطوف (سليمة). وحذف (أم) ومعطوفها وارد في العربية، نحو قال الشاعر:
دعاني إليها القلبُ إنني لأمره سميعٌ فما أدري أرشدُ طلابها
أي: أرشدُ طلابها أم غي⁽⁷⁸⁾.

ثالثاً- عطف الشيء على مرادفه وعلى نفسه لفظاً ومعنى: وهي ظاهرة منتشرة في شعر السياب، شملت من حروف العطف (الواو) و(الفاء) و(ثم)، فخالف بذلك أحد شروط العطف وهو المغايرة، وقد اشترطوا لهذا النوع من العطف زيادة فائدة في المعطوف ليست في المعطوف عليه. يقول ابن قيم الجوزية (ت751هـ): ((القاعدة أن الشيء لا يعطف على نفسه... فإذا وجدت مثل قولهم (كذباً وميناً) فهو لمعنى زائد في اللفظ الثاني وإن خفي عليك ولهذا يبعد أن يجيء في كلامهم (جاء عمر وأبو حفص)... وإنما الواو تجمع بين الشيئين لا بين الشيء الواحد فإذا كان في الاسم الثاني فائدة على معنى الاسم كنت مخيراً في العطف وتركه)) (79).

وقد ورد عطف الشيء على مرادفه في شعر السياب؛ نحو:

عابث شعري، صاح: آه جاء⁽⁸⁰⁾

أبي وعاد من مدينة الحَجَر (!)

هذا مقطع من قصيدة كتبها السياب وهو في لوعة من الشوق والحنين إلى أطفاله وأهله ووطنه وهو يحلم بأن ابنه ((غيلان)) يعبث بشعره ثم يصيح (آه) جاء أبي وعاد من مدينة الحجر ((لندن))، فعطف الفعل ((عاد)) على مرادفه ((جاء)) وقد جسد هذا التركيب الانفعال النفسي للشاعر، يقول الدكتور نعمة العزاوي: ((و قد ذهب بعض الدارسين المحدثين إلى أن الجمل نوعان؛ أحدهما منطقي ينطقه المتكلم بهدوء وتعقل... والآخر: انفعالي ينطقه المتكلم وهو منفعل متوتر... فإذا أخضعناه للمنطق فقد نقلناه من أسلوب إلى أسلوب وقطعنا الصلة بين معناها وروحها أو بين منطوقها ونفسية صاحبها)) (81). ومن عطف الشيء على مرادفه أيضاً قول السياب:

إن الطواغيت لا يسمعون⁽⁸²⁾

سوى رنة الفلّس والدرهم

فعطف هنا ((الدرهم)) على ((فلّس)) وهما مترادفان فكلاهما يدلان على معنى واحد هو (المال).

أما النمط الآخر فهو عطف الشيء على نفسه لفظاً ومعنى، ولم تتفرد الواو في هذا النمط وإنما اشتركت معها فيه (الفاء) و(ثم)، وقد جاء هذا النمط على ثلاث صور سنبينها على النحو الآتي:

أ. عطف الفعل على نفسه لفظاً ومعنى: وقد وردت هذه الصورة بشكل واضح في شعر السياب؛ وكان العاطف فيه حرفي (الواو) و(ثم) ولم يستعمل الشاعر (الفاء) في هذا النوع من العطف، فمن ذلك قول السياب:

يرمي ويرمي ويسعى نحو غايته في لجة من دجى عضبي وأنوار⁽⁸³⁾

وقوله:

فيبدو على خديك والنَّعْر، أحمر⁽⁸⁴⁾

وفي لهفٍ يحسو ويحسو فيسكُرُ

وقوله:

لأضلُّ أَدفنها وأَدفنها... فلا تسع الصحارى⁽⁸⁵⁾

وقوله:

بالصمتِ أنك في انتظاري ترقبين وترقبين⁽⁸⁶⁾

يهدف السياب من هذا الضرب من العطف المبالغة وتوكيد الفعل لأن القاعدة لا تجيز عطف الشيء على نفسه إلا بوجود فائدة، وقد أفاد العطف في هذه الشواهد معنى الاستمرارية في الفعل لذلك جاءت الأفعال بصيغة المضارع.

وقوله:

قابحاً في ارتعاده الخوف، يختصُّ ارتياعاً لأنَّ ظلاً مخيفاً⁽⁸⁷⁾

يرتمي ثمَّ يرتمي في إبتادٍ

وقوله:

ودمَّ يغمغم وهو يقطر ثمَّ يقطر: مات... مات⁽⁸⁸⁾

تقول الدكتورة نازك الملائكة في هذا البيت: ((وليس في إمكان قارئ هذا البيت إلا أن يقف معجباً بهذا التوازن الهندسي بين (يقطر ثمَّ يقطر) و(مات... مات) فكأنَّ كل قطرة من الدم تغمغم (مات... مات). والواقع أنَّ الفعل (غمغم) نفسه يحتوي في داخله على تكرار لحرفي الغين والميم. وذلك ولأريب جزء غير واعٍ من البناء الهندسي المحكم للبيت إنه مثال جيد لتكرار ناجح فلو حذفنا منه التكرار لأسأنا إلى البيت وقضينا على هذه التعبيرية العالية فيه))⁽⁸⁹⁾.

ب- عطف الاسم على نفسه لفظاً ومعنى: استعمل السياب (الواو) و(الفاء) في هذا النمط ولم يستعمل (ثمَّ) وكان استعماله للفاء أكثر من استعماله للواو؛ نحو قوله:

واختفى في ظلمة الليل قليلاً قليلاً⁽⁹⁰⁾

ونحو:

تحت الشفاه الراعشات ويطفأ الحقل النضير⁽⁹¹⁾

شيئاً فشيئاً في عيوني ثمَّ ينفلت الأسير

ونحو:

عيناى تلقطانهنَّ نجمةً فنجمة، وراكب الهلال⁽⁹²⁾

إنَّ (الفاء) في هذه المواضع جاءت لمعنى الترتيب مع الاستمرارية والتدرج. وقد جاء فيها المعطوف والمعطوف عليه اسماً واحداً نكرةً.

ونحو:

تلاقفني الأسرةُ بين مستشفى ومستشفى⁽⁹³⁾

ويلكني الحديد

ونحو:

تنقَّس عالمُ الأحياء⁽⁹⁴⁾

كما يجري دمُّ الأعراق بين النبض والنبض

ونحو:

واسفح نفسي الثكلى على الورق⁽⁹⁵⁾

ليقرأها شقيُّ بعد أعوامٍ وأعوام

لو تأملنا المقاطع الثلاثة لوجدنا المعطوف والمعطوف عليه اسماً واحداً لفظاً ومعنى وتعريفًا وتكريراً وإفراداً وجمعاً، وكان باستطاعة الشاعر أن ينتهي أو يجمع هذه الألفاظ فيكون الكلام أوجز وأخصر من أن يذكر الاسمين ويعطف أحدهما على الآخر. وقد ذكر ابن يعيش أن هذا النوع من العطف من ضرورات الشعر⁽⁹⁶⁾، نحو قول الشاعر:

كأن بين فكَّها والفكَّ فأرّة مسك دُبِحت في سَكَّ

فالواو في العطف ((نظير التنثية والجمع إذا اختلفت الأسماء احتيج إلى الواو وإذا اتفقت جرت على التنثية والجمع))⁽⁹⁷⁾.

ت - عطف اسم الفعل على نفسه: استعمل السياب في هذا النمط حرفين من حروف العطف هما (الفاء) و(ثم)، وقد استعمل اسمَ فعلٍ واحدٍ فقط هو (آه)، نحو:
في ليلةٍ في ليلتين... سيلتقي آهاً فأها⁽⁹⁸⁾
ونحو:

والدَّفء والمجدافُ همسٌ في المياه يرنُ آها⁽⁹⁹⁾.

فأهاً والنعاس يسيل منك على الجنوب

ونحو:

أيُّ ثغرٍ مسَّ هاتيك الشفاها⁽¹⁰⁰⁾

ساكباً شكواه آها.. ثم آها

إنَّ عطف اسم الفعل على نفسه ليس بجديد في العربية، لكنه ليس بهذا الاتساع، فقد قال الشاعر قديماً:
واهاً لسلمى ثم واهاً واها هي المنى لو أننا نلناها⁽¹⁰¹⁾

ث- عطف الحرف على نفسه: انفرد (الواو) في هذه الصورة؛ فمن ذلك قوله:

لا ولا قيس بعدما لفَّه ويجتاح كاسرات الأسود⁽¹⁰²⁾؟

وقوله:

يومَ لا الظالم الغشوم بمنجيه من الثائرين وشك الفرار⁽¹⁰³⁾

ولا القيد مستطيعُ حيال النار صبراً ودوئه أَلْفُ نار

عطف الشاعر في هذين البيتين (لا) نافية على (لا) نافية أخرى، والغرض من هذا العطف كما يبدو هو تأكيد النفي.

رابعاً: ظاهرة العطف على مفهوم من سياق كلام طويل: وهي ظاهرة واضحة في شعر السياب وكثيراً ما كان السياب يختم بها قصائده ومقاطعته الشعرية، ويمدُّ هذا النوع من العطف القصيدة أو المقطع بنوعٍ من الغموض يقصده الشاعر لأنه لا يريد أن يصور بقدر ما يحملنا على الإحساس بما لا يحسه إلا الموهوبون والمرهفون من بني البشر وهم قلة⁽¹⁰⁴⁾. من ذلك قصيدته ((الشاهدة))⁽¹⁰⁵⁾، إذ يبدأ الشاعر قصيدته بخطاب موجه لقارئ شعره فيقول: ((يا قارئاً كتابي

ابكِ على شبابي.))

شاهدةً بين القبور تحكي

تستوقف العابر. يا صحابي

ثم يخاطب أصحابه ويكلمهم عن الموت وفلسفته وحال الميت في قبره من النظرة المادية. ثم يستعرض لما سوف يحدث من بعده، إذ يمرُّ به الشيوخ والشبان وهم يثرثرون ثم يأتي فتى يقرأ على أصحابه من شعره قصيدة خضراء عن جيكور، ثم يقول: مرَّ على قبري فقال: قَبْرُ !

وأين من هذا الرميم الشَّعْرُ

يدفُقُ بالعواطفِ

كهبة العواصفِ القواصفِ ؟))

ثم تتكلم صخرة القبر فتقول: ((لقد نام صاحب هذه القوافي تحتي وهو يسمع ما قلتموه وعيونه باكية في عالم لا يرجع المسافر منه ولا لنومِهِ يقضة، ثم تقول صخرة القبر:

رفقاً به، دعوه في رقدته
تؤنسه الديدان في وحدته
كان له قلبٌ وكان أمس
حتى إذا استنزف من مدته
توسد التراباً.
لا تقرأوا الكتاباً))

ثُمَّ يعطف بحرف العطف ((ثُمَّ)) على المعنى المفهوم من جو القصيدة، فيقول: ثُمَّ تغيبُ الشمسُ.
ومن ذلك قوله:

هكذا الشاعر حين يكتبُ القصيدة (106)

فلا يراها بالخلودِ تنبضُ
سيهدم الذي بنى يقوِّضُ
فلا ترى..إن شاء أن يكونا
فليهدم الماضي فالأشياء ليس تنهضُ
إلاَّ على رمادها المحترقِ
منتشراً في الأفقِ..
وتولد القصيدة.

إنَّ هذا المقطع يتناول مسألة (كيفية كتابة القصيدة) فيظل الشاعر يمحو ويكتب، ثُمَّ تأتي بعد ذلك الفكرة الجديدة يسحبها وكأنها كانت غطاءً يحجب عينيه، ثم يأتي بحكمة تقول: إنَّ الأشياء لا تنهض إلاَّ
على رمادها المحترق. وبعد كل هذا الكلام الطويل الذي نفهم من سياقه (مرحلة كتابة القصيدة) يعطف بحرف الواو جملة فعلية على هذا المعنى المفهوم من السياق.

ففي هذا النوع من العطف لم يكن المعطوف عليه اسماً أو فعلاً أو جملة أو شبه جملة، ولكنه صار قصيدة كاملةً أو مقطعاً كاملاً لا يمكن الاستغناء عن بعضه.
ونحو: في ليالي الخريف (107)

حين أصغي، ولا شيء غير الحفيف
ناحلاً كانتحاب السجين
يرقب الأنجم النائيات
حجبته بقايا غمام
فاستبدت به الذكريات
الغناء البعيد البعيد
أوجه النسوة الجائعات
ثُمَّ يعلو رنين الحديد
يسلبُ البائس الرقاد !

يبدأ الشاعر هذا المقطع بوصف حاله وهو في ليلةٍ من ليالي الخريف الهادئة، إذ يصغي وهو ناحلٌ، ثم يصف حاله بأوصاف رسم من خلالها لوحة فنية حزينة، ثم بعد ذلك يعطف على هذا المعنى المفهوم من المقطع بحرف العطف (ثم) جملة فعلية هو قوله: ثُمَّ يعلو رنين الحديد... يسلب البائس الرقاد. مما أسهم في خلق صورة حية قادرة على الإحياء إذ

استطاع أن ينقل الفكرة التي يريد الشاعر توصيلها عبر التصوير. وهناك شواهد عدة على نزوع السياب إلى هذا النوع من العطف.

خمساً- ظاهرة التفصيل والتوضيح: هي ظاهرة منتشرة في شعر السياب بشكل واسع جداً، فكثيراً ما كان يفصل المجل ويوضحه بأحد أحرف العطف الثلاثة (الواو) و(أو) و(الفاء)، وكان استعماله للواو أكثر من استعماله للفاء وأو. وهذا موافق لما ذكره النحاة فقد ذكر ابن هشام أنَّ (الواو) هي الأصل في التقسيم والتفصيل لأنَّ استعمالها فيه أكثر من استعمال (أو)⁽¹⁰⁸⁾. فمن ذلك قوله:

الفتنة السَّمرَاءُ تسرقها مياهُك بعد حين⁽¹⁰⁹⁾

الشَّعرُ والعينان والثَّغرُ المنصَّرُ والجبين

في هذا الشاهد يذكر الشاعر الفتنة على وجه الإجمال ثم يفصل ويوضح هذه الفتنة؛ فإذا هي: الشعر، والعينان، والثغر المنصَّر، و الجبين، ويريد به جمال محبوبته.

والتقسيم والتفصيل بحرف (الواو) ظاهرة منتشرة في شعر السياب فكثيراً ما يفصل الشاعر المُجمل ويوضحه بأحد حروف العطف الثلاثة (الواو) و(أو) و(الفاء). ومن ذلك قوله:

جميلٌ هو الليلُ أصداءُ يوم⁽¹¹⁰⁾

و أبواق سِيارَةٍ من بعيد

و آهات مرضى وأُمّ تعيد

أساطيرَ آبائها للوليد

و غابات ليل السَّهاد الغيوم

فصل السياب جمال الليل ووضَّحه ب (الواو) التي عطفت الأشياء الجميلة في ليل السياب على بعضها وهي: أصداء صوت البوم، وأبواق السيارات، وآهات المرضى... إلخ. ولا يخفى علينا النفس الصوفي المصطنع في هذا المقطع لكي يقنعنا بأنه يرى كل شيء من الله جميل.

ونحو:

يا ربَّ أرجع على أيوب ما كانا⁽¹¹¹⁾

جيكور والشمس والأطفال راكضةً بين النخيلات

و زوجه تنمرى وهي تبتسم

استعمل السياب كلمة (أيوب) رمزاً فكما أن الله ردَّ على نبيِّه أيوب (عليه السلام) ما كان يملك من نعم وأولاد كما يحدثنا القرآن الكريم بذلك. تمنى شاعرنا أن يحدثُ له ما حدث لأَيوب (عليه السلام) فدعا الله أن يرجع عليه ما كان عنده من نعم ثم فصل هذا الموجز ووضَّحه بعطف الخاص على بعضه ب (الواو).

أمَّا استعمال السياب لحرف العطف (أو) فكان قليلاً قياساً بحرف (الواو). نحو:

زهدها بنا حفنةً من نضار: ⁽¹¹²⁾

خاتمٌ أو سوار، وقصرٌ مشيد

من عظام العبيد

قسم الشاعر في هذا المقطع (النضار) بحرف العطف - أو - على قسمين: خاتم، وسوار، ولم يعطف (القصر)

ب(أو) وعطفه بالواو، لأنَّ القصر ليس من النضار.

ونحو: يمتدُّ أمامي في أقصى أركان الدنيا.. في بحر⁽¹¹³⁾

أو وادٍ أظلم أو جبلٍ عالٍ

فَصَلَ الشاعر (أقصى أركان الدنيا) ووضحه بحرف العطف (أو) إذ عطف بها الأشياء على بعضها وهي: البحر، أو الوادي، أو الجبل العالي. ونحو: ألا يَكُنْ سوى بغايا أو حواضن أو إماء (114) أو خادِماتٍ يستبيح عفافهنَّ المترفون أو سائلاتٍ يشتهيهنَّ الرجال المحسنون !! يُقسِّمُ الشاعر في هذا المقطع النساء على أقسامٍ عدَّة هي: بغايا أو حواضن أو إماء أو خادِمات أو سائلات وهو تقسيم يريد أن يبين فيه الظلم الواقع على المرأة.

وقد استعمل الشاعر حرف العطف (الفاء) في هذه الظاهرة أقل من (الواو) و(أو). نحو: قد جلبت ساعة الوداع اشتاتاً من الصور (115)

أدمع فابتسامتان فيأس فمُصطبر

في هذا المقطع فصل الشاعر (أشتات الصور) التي جلبتها ساعة الوداع ووضحها بقوله: أدمع فابتسامتان فيأس فمُصطبر. وكان ذلك باستعمال (الفاء).

سادساً- ابتداء مطالع بعض قصائده ب (حروف العطف): وتفسر هذه الظاهرة على نية كلام سابق عطف عليه الشاعر (116)، وهي منتشرة بكثرة في شعر السياب، ومن الملفت للنظر أن هذه الظاهرة تكثر في ديوانيه: (شناشيل ابنة الجلي) (117) و(المعبد الغريق) (118) اللذين يمثلان (مرحلة الرجوع إلى الذات) إذ وردت هذه الظاهرة ست عشرة مرة في هذه المرحلة (مرحلة الرجوع إلى الذات) في حين وردت في المرحلة الرومانسية مرة واحدة، وكذلك في مرحلة (الالتزام). ولم يكن هذا الاستعمال بدءاً في شعر السياب بل كانت منتشرة في الشعر المعاصر وفي النثر أيضاً. يقول الدكتور خليل إبراهيم العطية: ((على أن ظاهرة السياب ليست بالجديدة على فصيحة العصر فإن لها نظائر في النثر والشعر)) (119)، وغالباً ما تدخل (الواو) في هذه الظاهرة على فعلٍ زمنه ماضٍ. من ذلك قوله:

و ذكرتها فبكيث من ألمي (120)

كالماء يصعد من قرار الأرض، نَزَّ إلى العيون دمي

وقوله:

و ذهبت فانسحب الضياء (121)

أحسست بالليل الشتائي الخريف، وبالبكاء

وقوله:

و ألهب كل ألواح الزجاج الزُّرق في الظلِّماء (122)

فنور غرقتي إيماض برق ثم رش مدارج الأفق

وقوله:

و كانت تجمع في خاطري (123)

خيوط ضبابية قاتمة

وقوله:

و ذرى سكون الصباح الطويل (124)

هتاف من الديك لا يصدأ

وقوله:

و تراجع الطوفان، لملم كل أذيال المياه (125)

وقوله:

و ما من عادتي نكرانُ ماضي الذي كانا⁽¹²⁶⁾
ولكن...كلُّ مَنْ أحببتُ قبلكِ ما أحبوني

وقوله:

و بقيتُ أدورُ⁽¹²⁷⁾

حول الطاحونة من ألم

عقب أحد الباحثين حول هذا البيت الأخير فقال: ((و الابتداء بحرف العطف (الواو) يعني أن بنية الزمن الحضورية معطوفة على بنية زمنية غائبة، تشكّل حسيما أرى بنية الزمن الفيزيائي للألم الناتج عن المرض، مضافاً إليها أزلية فكرة الألم وعلاقتها الوجودية بالإنسان واقتران (الواو) بالفعل (بقيت) كان استثماراً للطاقة الزمنية))⁽¹²⁸⁾ ويمكننا أن نعلّل كثرة ورود هذه الظاهرة في مرحلته الأخيرة وكثرة دخولها على الزمن الماضي بأن الشاعر يريد أن يستحضر الماضي لأنه لا يرى مفزاً مما هو فيه إلا باستحضار الماضي وهروبه من الحاضر، فهو يريد أن يهزم الواقع ولو للحظات أمام حلم جميل.

سابعاً - اقتران الواو ب (إن) الشرطية: يقول السهيلي معقّباً على قول رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): ((مَنْ لَقِيَ الله لا يُشْرِكْ به شيئاً دخل الجنة وإن زنى وإن سرق))⁽¹²⁹⁾: ((و لو لم يكن في الكلام (الواو) لكان الزنى شرطاً في دخول الجنة، ولكن حصّنت المعنى؛ أي: وإن زنى وإن سرق لم يمنعه ذلك من الدخول كما تقول: لأكرمك وإن شمتني، وإنما هو عطف على الجملة المتقدمة كأنه قال: لأكرمك على كلّ حال وإن شمتني))⁽¹³⁰⁾. وكذلك تأتي الواو في مثل هذا الاستعمال مع (لو) كقوله تعالى: { إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوْ افْتَدَى بِهِ } (آل عمران 91): فيرى الطبرسي أن دخول الواو في مثل هذا الموضع أبلغ من التأكيد كقولنا لا آتيك وإن أعطيتني ((لأنها دخلت لتفصيل نفي القبول بعد الإجمال ولو جعلنا (الواو) زائدة لأوهم ذلك أنه لا يقبل منه ملء الأرض ذهباً في الافتداء ويقبل في غيره))⁽¹³¹⁾.

ويفرّق الطوسي بين دخول (الواو) وخروجها في مثل هذا الكلام بقوله: ((إنك إذا قلت: (اتبعه ولو ضرك، فمعناه اتبعه على كلّ حال ولو ضرك، وليس كذلك إذا قلت: (اتبعه لو ضرك) لأنّ هذا خاص والأول عام، فإنما دخلت الواو لهذا المعنى))⁽¹³²⁾.

وقد وردت (الواو) بهذا المعنى كثيراً في شعر السياب؛ نحو:

أبي مات لم أبك حُزناً عليه⁽¹³³⁾

و إن جنّ قلبي

من الهمّ وانهدّ شوقاً إليه.

ونحو:

قائيلُ باقي وإن صارت حجارتهُ سيفاً وإن عادَ ناراً سيفه الخدم⁽¹³⁴⁾

ونحو:

غادة الريف لستِ زوجاً لمولاك وإن قال ذلك القاضيان⁽¹³⁵⁾

ونحو:

فأمطري أمطري⁽¹³⁶⁾

وإن يكن نيران

وأثمري أثمري

وإن يكن ثعبان

أفادت (الواو) في هذه الشواهد العموم ففي المقطع الأول أراد أن يقول: لم أبكِ على أبي على أية حال حتى وإن جَنَّ قلبي همًّا وإنهذَّ شوقاً. وكذلك أفادت المعنى نفسه في الشاهد الثاني فأراد القول: إن قابيل باقٍ على كلِّ حال وإن تغيرت المظاهر، وكذلك عادة الريف لم تكن زوجة حقيقةً لسيدها على كلِّ حالٍ وإن قال ذلك القاضيان (الشرعي والقانوني)، فهي في الحقيقة خادمة اشتراها لإشباع رغباته ليس إلّا. أمّا في المقطع الأخير فإن الشاعر يطلب المطر مهما كانت حاله حتى وإن كان ناراً، ويطلب الثمر بأية حالٍ حتى وإن كان ثعباناً، ولولا وجود هذه الواو لأصبح المعنى خاصاً.

ثامناً- اقتران الواو بـ (إلّا): ذهب الفراء إلى أن (الواو) التي تجيء بعد (إلّا) زائدة ((دخولها كخروجها))⁽¹³⁷⁾، وسماها أبو الحسن المزني: ((واو الدخول والخروج))⁽¹³⁸⁾، وقال الزمخشري في تفسير قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾ (الحجر:4): ((و لها كتاب) جملة واقعة صفة لقرية والقياس ألا تتوسط (الواو) بينهما كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ﴾ (الشعراء:208)، وإنما توسّطت لتأكيد لصوق الصفة بالموصوف كما يقال في الحال: جاءني زيد عليه ثوبٌ، وجاءني وعليه ثوبٌ))⁽¹³⁹⁾، وذهب السكاكي (ت 626هـ) إلى أنها (واو الحال) وجملة (و لها كتابٌ معلوم) حال للقرية لكونها في حكم الموصوفة وحمله على الموصوف سهوً⁽¹⁴⁰⁾.

ومن المحدثين ذهب الأستاذ عباس حسن إلى أن هذه (الواو) زائدة تلتصق بالجملة لتقوي دلالتها على النعت وتزيد التصاقها بالمنعوت⁽¹⁴¹⁾، ويكون بهذا متابعاً للزمخشري. ونرجح في هذه المسألة مذهب السكاكي المذكور آنفاً.

وقد وردت (الواو) بعد (إلّا) كثيراً في شعر السياب حتى شكّلت سمة واضحة في شعره؛ نحو:

نُبِّئْتُ أَنَّ الْقَاصِفَاتِ هُنَاكَ مَا تَرَكْتُ مَكَاناً⁽¹⁴²⁾

إِلَّا وَحَلَّ بِهِ الدَّمَارُ... فَأَيُّ سَوْقٍ لِلْقُبُورِ

ونحو:

فَمَا تَنْقَسُ أَوْ كَادَ الصَّبَاحُ بِهَا إِلَّا وَقَدْ حَطَّمَ الْأَوْتَانِ وَأَقْتَلَعَا⁽¹⁴³⁾

ونحو:

كَالزَّهْرَةِ الْوَسْنَى . فَمَا أَحْسَسْتُ إِلَّا وَالشَّفَاهُ⁽¹⁴⁴⁾

فَوْقَ الشَّفَاهِ . وَلِلْمَسَاءِ

ونحو:

يَا أُمّةَ مَا انْهَوَى عَنْ صَدْرِهَا صَنْمٌ إِلَّا وَأَوْصَى لِدَانٍ مِنْهُ فَافْتَرَقَا⁽¹⁴⁵⁾

إنَّ (الواو) الواقعة بعد (إلّا) في هذه الشواهد هي واو الحال التي تعطف جملة الحال على صاحب الحال⁽¹⁴⁶⁾. فهناك قرينتان تدلّ على أن الجملة بعد الواو في هذه الشواهد جملة حالية وليست صفة؛ الأولى: إنَّ العلاقة بين الجملتين علاقة غير لازمة فلو أخذنا الشاهد الثالث مثلاً لوجدنا أن التصاق الشفاه بين الحبيبين صفة غير لازمة فليس من المنطق أن يكون التصاق الشفاه مستمراً. والقرينة الأخرى: عدم إمكانية إدخال أحد حروف العطف الأخرى على هذه (الواو) لأنَّ نسقاً على نسقٍ ثقيلٍ في العربية⁽¹⁴⁷⁾.

تاسعاً- عطف الاسم الظاهر على الضمير: ورد هذا النوع من العطف في شعر السياب على النحو الآتي: -

أ . العطف على الضمير المنصوب: يحسن في العربية أن تعطف الاسم الظاهر على المضمّر المنصوب؛ نحو: رَأَيْتُكَ وَزَيْدًا، وَإِنَّكَ وَزَيْدًا مِنْطَلِقَانِ⁽¹⁴⁸⁾، وذلك لأن الضمير المنصوب لا يغير بناء الفعل فحسن عطف الظاهر عليه لأنه أشبه الاسم الظاهر وصار كأنه منفصلٌ عن الفعل⁽¹⁴⁹⁾.

وقد عطف السياب الاسم الظاهر على الضمير المنصوب في نحو:

و الْجُوعَ لَعْنَةَ آدَمَ الْأَوَّلَى وَإِرْثُ الْهَالِكِينَ⁽¹⁵⁰⁾

سِوَاهُ وَالْحَيَوَانَ ثُمَّ رَمَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ

ونحو:

و لو أَنَا وَأَبَاؤُنَا الْأَوَّلِينَ⁽¹⁵¹⁾

قد كدحنا طوال السنين

و ادّخرنا على جوع أطفالنا الجائعين

ما اكتسبنا في كدنا من نقود

ما اشترينا لها خاتماً أو سوار

ونحو:

أأروح وهو يظلني وحبيبي وأعود وهو غير مظللي⁽¹⁵²⁾

ففي هذه الشواهد الثلاثة عطف الشاعر الاسم الظاهر (الحيوان) في الأول، و (أبائنا) في الثاني، و(حبيبي) في الثالث على الضمائر (الهاء)، و(نا)، و(الياء) التي هي في محلّ نصب مفعول به في الأول والثالث، وفي محلّ نصب اسم (إنّ) في المقطع الثاني.

ب . العطف على ضمير مجرور: يقول ابن هشام: ((و لا يكثر العطف على الضمير المخفوض إلاّ بإعادة الخافض حرفاً كان أو اسماً...و ليس بلأزيم وفقاً ليونس والأخفش والكوفيين))⁽¹⁵³⁾

وقد ورد هذا الضرب من العطف في بضعة مواضع عند السياب وقد أعيد الخافض في هذه المواضع كلها؛ نحو: شديّ عظامك والبسي كفنأ قد كان أجدر بي وبالزاني⁽¹⁵⁴⁾

ونحو:

وكأنّ ما بيني وبين الآخرين من الهواء⁽¹⁵⁵⁾

ثديّ سخيّ بالحليب وبالمحبة والإخاء

في هذين البيتين جاء المعطوف عليه ضميراً متصلاً في محلّ جرّ (ياء المتكلم)، وقد أعيد الخافض (الباء) مع المعطوف (الزاني) في البيت الأول، وظرف مكان (بين) مع المعطوف (الآخرين) في البيت الثاني فتكررت (بين) فهي لا تتكرر إلاّ إذا أضيفت إلى ضمير، وبهذا يكون السياب موافقاً للغة الأفضح عند العرب. ومن ذلك قول السياب: و لي ولزوجتي، في الصمتِ عند حدودها وقفة⁽¹⁵⁶⁾

ج . العطف على الضمير المرفوع:

يحسن عطف الظاهر على المضمّر المتّصل المرفوع في حالتين⁽¹⁵⁷⁾ الأولى إذا أكدت الضمير المرفوع المتّصل بضمير منفصل، نحو قوله تعالى: {اسْكُنْ أَنتَ وَرَوْجُكَ الْجَنَّةَ} (البقرة:35). والأخرى: إذا فُصل بين الضمير المرفوع المتّصل والاسم الظاهر المعطوف عليه بفصل؛ نحو قوله تعالى: {لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا} (الأنعام 148). وقد ورد هذا الضرب من العطف في شعر السياب بلا تأكيد ولا فصل؛ نحو:

فلأُحرّقي وطفلك الوليد⁽¹⁵⁸⁾

ليجمع الحديد بالحديد

وجاء مؤكداً بضمير منفصل؛ نحو:

فُصّي عليها كيف مات وقد تضرّج بالدماء⁽¹⁵⁹⁾

هو والسنابل

عطف الشاعر هنا (السنابل) على الضمير المستتر الذي هو فاعل للفعل (تضرّج) وقد أُكِّد الضمير المستتر بالضمير المنفصل (هو).

وكذلك جاء وقد فصل بين الضمير المرفوع والاسم الظاهر المعطوف عليه ب (لا) النافية وظرف الزمان؛ نحو:

ما كنت يوماً ولا المرضى سيوى عرّضٍ في عين سزاك . يجبى منه إيجار⁽¹⁶⁰⁾

ورد في هذا البيت (المرضى) معطوفاً على الضمير (تاء) المتكلم التي جاءت في محل رفع اسم كان، وقد فصل بينهما بظرف الزمان (يوماً) و(لا) النافية. وبهذا يكون السياب قد أفاد من كل ما تجيزه اللغة العربية في شعره وهذا يشير إلى سعة اطلاعه.

عاشراً- الفصل في العطف: القياس أن يأتي المعطوف بعد المعطوف عليه بلا فاصل إلا في عطف الاسم الظاهر على ضمير الرفع فإنه يحسن الفصل بين الضمير والاسم الظاهر⁽¹⁶¹⁾، إلا أن السياب قد فصل بين المعطوف والمعطوف عليه، وبين العاطف والمعطوف؛ نحو:

ولا هدهدات ولا جلجل⁽¹⁶²⁾

يرن بساق الوليد

وبين الربي في رقاب الجداء

فصل الشاعر هنا بين المعطوف عليه (ساق الوليد) والمعطوف (رقاب الجداء)، وقد فصل أيضاً بين العاطف (الواو) والمعطوف بشبه الجملة الظرفية (بين الربي) فالأصل في الكلام: (لا هدهدات ولا جلجل يرن بساق الوليد وفي رقاب الجداء بين الربي)، وقد أضفى هذا الفصل غموضاً على معنى الكلام. وقد فصل بين المعطوف والمعطوف عليه بجملة اعتراضية طويلة؛ نحو:

يجعل هذه الحفرة⁽¹⁶³⁾

تضم اثنين: جد أبي . ومحض رمال

ومحض نثارة سوداء منه، استنزلا قبره .

وإياي، ابنه في موته والمضغة الصلصال

في هذا المقطع عطف الشاعر الضمير المنفصل (إياي) على الاسم الظاهر ((جد أبي)) وقد فصل بينهما بجملة اعتراضية طويلة قوله: . ومحض رمال ومحض نثارة سوداء منه، استنزلا قبره .. ونحو:

إذا هلك غداً فلا تجدي قبراً ومزق صدرك الذئب⁽¹⁶⁴⁾

فصل الشاعر في هذا البيت بين المعطوف عليه الجملة الفعلية (هلك) والمعطوف الجملة الفعلية (مزق صدرك الذئب) فيكون الكلام: إذا هلك غداً ومزق صدرك الذئب فلا تجدي قبراً. وهذا التركيب يضيف غموضاً على شعر السياب غالباً ما يتقصده.

الخاتمة

إنّ السّياب أحد الشعراء المحدثين الذين جمعوا بين الأصالة والتجديد فنراه متفرداً في الأسلوب خارجاً عن السياق المتعارف عليه مستعملاً تراكيب جديدة أصبحت سمة من سمات شعره وقد ضم هذا البحث دراسة لأهم ظواهر العطف في شعر السياب، وعرض لتحليل هذه الظواهر لغوياً ونحوياً، وقد استعناً ببحوث اللغويين والنحويين والبلاغيين والدارسين المحدثين واستهدينا بالشعر العربي الذي أجاز النحويون الاستشهاد به بغية الوقوف على الظواهر اللغوية التي استجدت في العصر الحديث، وملاحظة التطور التاريخي في هذا الجانب، فكانت أهم النتائج التي خرج بها البحث ما يأتي:

- 1- يميل السّياب إلى استعمال حرف عطف مكان حرف آخر فقد استعمل (ثم) في موضع الواو والفاء، وأستعمل (أو) في موضع الواو، و استعمل الواو في موضع (الفاء) و(ثم) و(أو) و(الباء) الجارة ممّا شكّل عنده ظاهرة التناوب بين الحروف. فأضفى على شعره الغموض الذي كان كثيراً ما يتقصده.
- 2- استعمل السّياب (الواو) استعمالاً خاصة مما شكلت عنده ظواهر إمتاز بها شعره من ذلك: ابتداء مطالع بعض قصائده ب (الواو) العاطفة على نية كلام سابق، ومن تلك الظواهر: ، ظاهرة اقترانها ب (إن) الشرطية، وظاهرة اقترانها ب

(إلا) وظاهرة عطف الاسم الظاهر على الضمير، ومن تلك الاستعمالات الفصل في العطف أي الفصل بين المعطوف عليه والمعطوف بفواصل مما أفاد منها الإبهام والغموض الذي كان غالباً ما يتقصده؛ نحو:

ولا هدهدات ولا جلجل

يرنُّ بساق الوليد

وبين الرى في رقاب الجداء

ومن تلك الاستعمالات عطف الشيء على مرادفه وعلى نفسه، وهي ظاهرة واسعة في شعر السياب، وبهذا خالف أحد شروط العطف وهو (المغايرة).

3- كان للأدب الغربي ولاسيما الشعر منه أثر في شعر السياب وجدنا ذلك في حذف حرف العطف إذ شكل عنده ظاهرة واسعة.

4- استعمل الشاعر كل ما هو جائز فقد نراه يستعمل الفصيح مرة والأفصح مرة أخرى بحسب ما يقتضيه المقام أو التجربة الشعرية مما وفر له حرية أكثر.

5- كثرة حذف المعطوف عليه عند السياب، مما يضيف غموضاً على شعره يجعل المتلقي متفكراً في الوصول إلى المعنى.

الهوامش

1. العين: 17/2.
2. ينظر: صحيح مسلم: 166/4، .
3. ينظر: التعريفات: للجرجاني: 195.
4. ينظر: شرح المفصل: 89/8، وأوضح المسالك: 196.
5. ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح: 937/2.
6. ينظر: مغني اللبيب: 59/1.
7. ينظر: شرح المفصل: 89/8.
8. ينظر: الجنى الداني: 188-189.
9. ينظر: مغني اللبيب: 354/2.
10. نفسه: 354/2.
11. ديوان السياب: 547/1.
12. نفسه: 541/1.
13. نفسه: 170/1.
14. نفسه: 174-175/1.
15. نفسه: 635/1.
16. ينظر: الجنى الداني: 194.
17. ينظر: نفسه: 194.
18. مغني اللبيب: 358/2.
19. ديوان السياب: 111/1.
20. ينظر: مغني اللبيب: 358/2.
21. ديوان السياب: 258/1.
22. الكشاف: 241/1، والجنى الداني: 194، ومغني اللبيب: 358/2.

23. ديوان كثير عزة: 87.
24. ينظر: مغني اللبيب: 2 / 358.
25. ديوان السياب: 1 / 342.
26. ينظر: شرح الكافية: 2 / 370، وشرح المفصل: 8 / 99.
27. ينظر: أمالي ابن الشجري: 2 / 317.
28. ينظر: تفسير الطبري: 1 / 149، وأمالي ابن الشجري: 2 / 317.
29. ينظر: مغني اللبيب: 2 / 358.
30. ديوان السياب: 1 / 424.
31. نفسه: 1 / 430.
32. ينظر: الخصائص: 2 / 461، واعراب القرآن / للنحاس: 3 / 240، والتسهيل: 176.
33. حروف العطف بين الدرس النحوي والاستعمال القرآني: 217.
34. ديوان السياب: 1 / 309.
35. نفسه: 1 / 282.
36. نفسه: 1 / 337.
37. نفسه: 1 / 320.
38. مغني اللبيب: 1 / 66.
39. ديوان السياب: 1 / 145.
40. ينظر: مغني اللبيب: 1 / 118-119.
41. نفسه: 1 / 118-119.
42. ديوان السياب: 1 / 211.
43. نفسه: 1 / 428.
44. نفسه: 1 / 340.
45. ينظر: معاني القرآن إعرابه: 2 / 321.
46. الصاحبى في فقه اللغة: 148، والأحكام في أصول الإحكام / للآمدي: 1 / 65.
47. ينظر: تفسير القرطبي: 1 / 254، و 14 / 86.
48. ديوان السياب، 1 / 598.
49. نفسه: 1 / 620.
50. ينظر: الخصائص: 2 / 360.
51. دلائل الإعجاز: 112.
52. ينظر: مغني اللبيب: 2 / 635.
53. ينظر: نفسه: 2 / 635.
54. ديوان السياب: 1 / 467.
55. نفسه: 1 / 387.
56. نفسه: 1 / 190.
57. بدائع الفوائد: 3 / 52.
58. ينظر: الفسر / لابن جني: 2 / 280.

59. ينظر: التركيب اللغوي لشعر السياب: 41.
60. ديوان السياب: 288/1.
61. نفسه: 114/1.
62. أوضح المسالك: 203
63. ديوان السياب: 709/1.
64. نفسه: 665/1.
65. نفسه: 533/1.
66. ينظر: مغني اللبيب: 38/1، وشرح ابن عقيل 8/2.
67. ديوان السياب: 404/1.
68. نفسه: 499 /2.
69. شرح الاشموني: 427 /2.
70. ديوان السياب: 289/1.
71. نفسه: 432/2.
72. ينظر: البيان في غريب إعراب القرآن: 85/1، 214/2، وشرح التصريح: 154-155 /2.
73. ينظر: الكشف: 144/1.
74. ديوان السياب: 6/1.
75. نفسه: 692/1.
76. نفسه: 206 - 207 /1.
77. نفسه: 131/1.
78. ينظر: شرح الاشموني: 431/2.
79. بدائع الفوائد: 189/1.
80. ديوان السياب: 302 /1.
81. في حركة تجديد نحو وتيسيره في العصر الحديث: 145.
82. ديوان السياب: 583 /1.
83. نفسه: 265/2.
84. نفسه: 636 /1.
85. نفسه: 548/1.
86. نفسه: 77/1.
87. نفسه: 447 /1.
88. نفسه: 23/1.
89. قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة: 248.
90. ديوان السياب: 41/1.
91. نفسه 46/1.
92. نفسه 589/1.
93. نفسه 628 /1.
94. نفسه: 401 /1.

95. نفسه: 702/1.
96. ينظر: شرح المفصل: 8/ 91.
97. ينظر: نفسه: 8/91.
98. ديوان السياب: 1/45.
99. نفسه: 1/521.
100. نفسه: 1/612.
101. ينظر: مغني اللبيب: 1/369.
102. ديوان السياب: 1/405.
103. نفسه: 2/470.
104. ينظر: خواطر الشعر العراقي الحديث، بلند الحيدري: مجلة الأديب العراقي، ع (1) لسنة 1961: 45.
105. ديوان السياب: 1/284-286، وينظر هذا الاستعمال في: 1/66، 476، 640.
106. نفسه: 1/306-305، وينظر هذا الاستعمال في: 1/200، 204، 276، 289، 607، 451، .
107. نفسه: 1/66-67.
108. ينظر: مغني اللبيب: 2/358.
109. ديوان السياب: 1/111.
110. نفسه: 1/250.
111. نفسه: 1/258.
112. نفسه: 1/345.
113. نفسه: 1/692.
114. نفسه: 1/522.
115. نفسه: 1/117.
116. ينظر: التركيب اللغوي لشعر السياب. 114
117. وردت هذه الظاهرة في ديوانه (شناشيل ابنة الجلبي) إحدى عشرة مرة: ينظر: 1/597، 621، 625، 639، 664، 687، 691، 716.
118. وردت هذه الظاهرة في ديوانه المعبد الغريق) أربع مرات. ينظر: 1/58، 73، 197، 210.
119. التركيب اللغوي لشعر السياب: 115.
120. ديوان السياب: 1/611.
121. نفسه: 1/621.
122. نفسه: 1/625.
123. نفسه: 1/158.
124. نفسه: 1/173.
125. نفسه: 1/197.
126. نفسه: 1/639.
127. نفسه: 1/691.
128. الأقلام، ع (1) -1998-السنة الثالثة والثلاثون: 58.
129. ينظر: مسند ابن حنبل: 4/260.

130. أمالي السهيلي: 97.
131. مجمع البيان في تفسير القرآن: 2 / 473
132. تفسير البيان: 2 / 75، وينظر: تفسير القرطبي: 4 / 131.
133. ديوان السياب: 1 / 694.
134. نفسه: 1 / 360.
135. نفسه: 2 / 494.
136. نفسه: 1 / 432 - 433، وينظر: 1 / 45، 105، 110، 318، 409، 417، 432، 433، 444، 461.
137. ينظر: معاني القرآن: 2 / 83.
138. ينظر: الحروف: 103.
139. الكشاف: 2 / 570.
140. ينظر: مفتاح العلوم: 120.
141. ينظر: النحو الوافي: 3 / 386.
142. ديوان السياب: 1 / 549.
143. نفسه: 2 / 566.
144. نفسه: 1 / 29.
145. نفسه: 2 / 562.
146. ينظر: التطور النحوي: 193.
147. ينظر: معاني القرآن: 1 / 372.
148. ينظر: الكتاب: 1 / 389.
149. التوابع في كتاب سيبويه: 77.
150. ديوان السياب: 1 / 369.
151. نفسه: 1 / 345.
152. نفسه: 2 / 140.
153. أوضح المسالك: 202.
154. ديوان السياب: 2 / 544.
155. نفسه: 1 / 550.
156. نفسه: 1 / 165.
157. ينظر الكتاب: 1 / 390، والتوابع في كتاب سيبويه: 76.
158. ديوان السياب: 1 / 356.
159. نفسه: 1 / 520.
160. نفسه: 1 / 361، وينظر: 1 / 65، 411.
161. ينظر: أوضح المسالك: 202، وشرح ابن عقيل: 2 / 237.
162. ديوان السياب: 1 / 582.
163. نفسه: 2 / 337.
164. نفسه: 1 / 11، وينظر: 1 / 87، 709، 717، و2 / 194.

المصادر

- الأعلام العدد (1) لسنة 1998 . السنة الثالثة والثلاثون.
- أمالي السهيلي: أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله الأندلسي (ت581هـ)، تحقيق: محمد إبراهيم البناء، مطبعة السعادة . القاهرة، 1970م.
- الأمالي الشجرية: أبو السعادات هبة الله بن علي العلوي الحسيني ابن الشجري (542هـ)، مطبعة دار المعرفة، بيروت، (د.ت).
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري (ت -751هـ)، دار الكتاب العربي، المطبعة المنيرية، بيروت، (د.ت).
- بدائع الفوائد: ابن قيم الجوزية (ت751هـ)، دار الكتاب العربي، المطبعة المنيرية، بيروت، (د.ت).
- البيان في غريب إعراب القرآن، أبو البركات الأنباري (ت-577هـ)، تحقيق: د. طه عبد الحميد طه، مصر، 1972م.
- لتبيان في تفسير القرآن: أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت460هـ)، تحقيق: أحمد حبيب العاملي، مطبعة النعمان، النجف، 1966م.
- التركيب اللغوي لشعر السياب: د. خليل إبراهيم العطية، دار الشؤون الثقافية، دار الحرية للطباعة، بغداد 1986م.
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: محمد بن عبد الله بن مالك (ت672هـ)، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي، مصر، 1967م.
- التطور النحوي للغة العربية: المستشرق الألماني برجستراسر، أخرجه وصحّحه وعلّق عليه د. رمضان عبد التواب، مطبعة المجد، القاهرة ، 1982م.
- تفسير الطبري (جامع البيان في تأويل آي القرآن): أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310هـ) تحقيق: محمد محمود شاكر، دار المعارف، مصر، 1955م.
- التوابع في كتاب سيبويه: د. عدنان محمد سلمان، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1991م.
- الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي): أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي (ت671هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1985م.
- الجنى الداني في حروف المعاني، حسن بن قاسم المرادي (ت-749هـ)، تحقيق: طه محسن، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1976م.
- الحروف: أبو الحسين المزني، تحقيق: محمود حسين محمود، ود. محمد حسن عواد، دار الفرقان للنشر، عمان، 1983م.
- حروف العطف بين الدرس اللغوي والاستعمال القرآني، عبد الستار مهدي علي، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، 1998م.
- الخصائص، ابن جني (ت 392هـ) تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت).
- دلائل الإعجاز في علم المعاني: عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، تعليق وشرح: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، 1969م.
- ديوان بدر شاكر السياب (المجموعة الكاملة)، المجلد الأول، دار العودة، بيروت، 1971م، المجلد الثاني، دار العودة، بيروت، 1974 م.

- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ط11، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، (د.ت).
- شرح ابن عقيل: بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت769هـ) تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت - بغداد، (د.ت).
- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهرى (ت905هـ)، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، (د.ت).
- شرح ديوان أبي الطيب المتنبي المسمى ب(الفرس)، ابن جني، تحقيق: صفاء خلوصي الجزء الأول: الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1988م.
- شرح الكافية في النحو لابن الحاجب، رضي الدين الأسترابادي (ت688هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت (د.ت).
- الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس (ت395هـ) تحقيق: مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت، 1963م.
- شرح المفصل، ابن يعيش النحوي (ت643هـ)، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، القاهرة، (د.ت).
- صحيح مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري، القاهرة، 1960م.
- العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، وزارة الأوقاف والاعلام، دار الرشيد، بغداد، 1981م.
- في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث: د. نعمة رحيم العزاوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1995م.
- قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، ط 5، دار العلم للملايين، بيروت، 1978م.
- الكتاب: سيبويه (ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، لسنوات مختلفة.
- الكشف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل: جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت).
- مجمع البيان في تفسير القرآن: الطبرسي (ت548هـ) تحقيق: هاشم الرسولي، منشورات شركة المعارف الإسلامية، 1379هـ.
- مسند أحمد بن حنبل، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت).
- معاني القرآن: أبو زكريا يحيى الفراء (ت207هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، وأحمد يوسف نجاتي، ط3، عالم الكتب، بيروت، 1983م.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة المدني، المصرية، (د.ت).
- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر السكاكي (ت626هـ)، المطبعة الميمنية، مصر، 1901م.
- المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: د. كاظم بحر المرجان، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والاعلام، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1982م.
- النحو الوافي، عباس حسن، آوند دانش للطباعة والنشر والتوزيع، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2004م.

عتبة العنونات الداخلية (أسماء السور)

أ.د. هناء جواد عبد السادة م.م. أسعد مكّي داود

Internal Titles (the Names of Suras)

Prof.Dr. Hana'a Juwad Abdul Sada Asst.Lec.Asa'ad Makki Dawood

Asa'ad67@yahoo.com

Abstract

The internal titles are considered the keys of the literature texts as they give the reader an idea about the subject. They are director of these texts as they specify the type of the text. The internal titles have great importance. The research studies the internal titles of the Suras of the Holly Quran.

المقدمة

تُعَدُّ العنونات الداخلية مفاتيح للنصوص الأدبية، فهي تحمل معها قراءات دلالية تعبّر عن مكنونات أو موضوعات النصوص الداخلية، كذلك هي بمثابة الموجّه الرئيس لهذه النصوص، فلها السلطة في تعيين نوعيتها وماهيتها وتعدّد محاورها وتشكيلاتها. شكّل العنوان الداخلي موقعاً متميّزاً ومركزيّاً في اعتلاء فضاء النصوص الأدبية، فأضحى يمارس حضوراً كبيراً وهيمناً واسعة في مساحة المنجز الإبداعي؛ لذا تكفّل البحث ببيان حضور البُعد السيميائي في قراءة العنونات الداخلية بوصفها عتبات تُلقِي بظلالها على مجمل الدلالة الكلية للقرآن الكريم، وهذا الأمر يتطلب من الباحث أن يتابع كل ما ورد فيما يتصل بهذا الموضوع من قراءة ما قيل في هذا الموضوع.

إنّ طبيعة العلاقة بين العنوان الداخلي ومتن النص أو وحداته وعناصره تختزن الكثير من الدلالات والإيماءات والمرموزات التي من شأنها تعميق دلالة الموضوع في ذهن المتلقّي ومنحه أبعاداً متعدّدة، إذ لا بُدَّ له أن يجتذب ويستقرّ ويستوقف القارئ⁽¹⁾. فالعنوان سواء أكان الرئيس أم الداخلي، تكون له الصدارة فيبرز متميّزاً بشكله وحجمه، فيُعدُّ اللقاء الأول بين القارئ والنص، فهو أول ما يدهم بصيرته، وكثيراً ما يكون اقتباساً محرّفاً لإحدى جُمَل النص أو مفرداته⁽²⁾.

وفي وقتنا الحاضر أصبحت العنونة ((تقنيّة ذات دور وظيفي متنّع الأبعاد والدلالة، إذ ترتبط مع بنية النص بوشائج وعلاقات تُسهم في نموّ النسيج الدرامي له، حتى ليبدو الحديث عن النص [...] بمعزل عن عنوانه ضرباً من ضروب العبث والنقص فالعنوان هو العتبة الأولى، أو ثريا النص الممهّدة للكشف عن عالم النص⁽³⁾، وبما أنّه ((العتبة الرئيسة التي تفرض على الدارس أن يتفحصها ويستنتجها قبل الولوج إلى أعماق النص⁽⁴⁾، إذن فهو ((علامة دالة على النص وخطاباً قائماً بذاته لكونه جزءاً مندمجاً في النص، وهو أيضاً شبكة دلالية يُفتتح بها النص ويُؤسّس لنقطة الانطلاق الطبيعية فيه⁽⁵⁾)). فالعنوان إذن ((مرجعٌ يتضمّن بداخله العلامة والرمز، وتكثيف المعنى بحيث يحاول المؤلف أن يثبت فيه قصده برقته، أي أنّه النواة المتحرّكة التي خاط المؤلف عليها نسيج النص⁽⁶⁾، فعملية اختيار العنونات عملية لا تخلو من قصدية المبدع، إنها قصدية تنفي معيارية الاعتباطية في اختيار التسمية، وليصبح فيها العنوان هو المحور الذي يتوالد ويتنامى ويُعيد إنتاج نفسه على وفق تمثّلات وسياقات نصّية تُؤكّد طبيعة التعالقات التي تربط العنوان بنصّه والنص بعنوانه⁽⁷⁾، فهو يُعبّر عن المعنى المُجمل للموضوع الذي يتمّ طرحه من طريق النص.

ولما كان العنوان يستمدّ تمثّله أو ظهوره بواسطة القرائن والدلالات التي يلفظها النص، إذن نجد أنّ هناك أثراً للنص وسياقاته وأنساقه في تحديد هوية العنوان وانتقائه الذي يتناسب مع المادة المعرفية والدلالية المطروحة ويتسق معها، من ثمّ

- (1) ينظر: ثريا النص القرآني، د. سلام كاظم الأوسي، مجلة المصباح، العدد 15، خريف 2013م: 311.
- (2) ينظر: الخطيئة والتكفير، عبد الله الغدامي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 6، 2006م: 234-236.
- (3) ثريا النص القرآني: 311.
- (4) سيميائية العنوان في سورة الإخلاص، د. خالد كاظم حميدي، مجلة المصباح، العدد 13، ربيع 2013م: 321.
- (5) هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل: 11.
- (6) السيميوطيقا والعنونة، د. جميل حمداوي، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 25، العدد 3، 1997م: 109.
- (7) ينظر: عتبات النص - البنية والدلالة: 19.

بعد فهو - أي العنوان - يُعبّر عنها ويفتح باب الإشارة الرمزية لمعانيها؛ وذلك لإدراك دلالات النص ومقاصده، ومن ثم فإنّ العنوان الداخلي هو محور حديث النص أو المضامين التي تشير إليها أو تتركز عليها البنية الداخلية له. وهذه العنوانات تأتي مرافقةً أو مصاحبةً للنصوص الداخلية في جميع الأعمال الإبداعية سواء أكانت الأدبية منها أم العلمية، مثل عنوانات الفصول والمباحث والأقسام والأجزاء، كذلك في القصص والروايات والدواوين الشعرية، وغالبًا ما كانت تختصّ بالأعمال الأدبية الكلاسيكية حيث تحمل إما اسم البطل أو السارد، وإما اسم المغامرة التي يقوم بها هذا البطل أو البلد الذي هو فيه، أو قد تأتي في جملةٍ معبرةٍ عن الأحداث القصصية⁽¹⁾. أما الأمكنة التي تتخذها هذه العنوانات بوصفها مكانًا خاصًا لظهورها، فإننا نجد أنها تتصدّر رأس كل فصل أو مبحث، وهي هنا مستقلة عن العنوان الرئيس، كذلك يمكن أن نجدها في قائمة المواضيع في صفحة الفهرسة؛ لأنّ الفهرس - بحسب (جينيت) - يمثل أداةً تذكيريةً وتنبيهيةً في جهاز العنونة⁽²⁾.

أما العنوانات الداخلية للسور القرآنية والكيفية التي جرت فيها تسميتها، فيرى (الزركشي: ت 794 هـ) ((أنّ العرب تُراعي في الكثير من المسمّيات أخذ أسمائها من نادر أو مستغرب يكون في الشيء من خلق أو صفةٍ تخصّه، أو تكون معه أحكم أو أكثر أو أسبق لإدراك الرائي للمسمّى، ويُسمّون الجملة من الكلام أو القصيدة الطويلة بما هو أشهر فيها، وعلى ذلك جرت أسماء سور الكتاب العزيز))⁽³⁾؛ لذلك نجد أنّ تسمية ((سورة البقرة بهذا الاسم لقريظة ذكر قصّة البقرة المذكورة فيها وعجيب الحكمة فيها، وسُمّيت سورة النساء بهذا الاسم لما تردّد فيها من كثيرٍ من أحكام النساء، وتسمية سورة الأنعام لما ورد فيها من تفصيل أحوالها))⁽⁴⁾. من هنا يتبيّن أنّ هناك قصديّة واضحةً وعلاقةً وثيقةً بين موضوع السورة وعنوانها، فأسماء السور وعنواناتها أعلام تدلّ عليها؛ لذلك لا يجوز وضع عنوان سورةٍ لأخرى خاصة تلك السور المعنونة بأسماء الحروف (ص، ق)؛ لأنّ معظم الكلمات التي تتألّف منها هاتان السورتان يتراكم فيها الحرف المذكور ويتكرّر، فدلالة الكلمات معضّدةٌ للسمات الصوتية لهذا الحرف⁽⁵⁾. فعنونة السورتين المذكورتين جاء لمراعاة ذلك الأمر، فسورة (ق) عنوّنت بهذا الحرف ((لما تكرّر فيها من ذكر الكلمات بلفظ القاف))⁽⁶⁾، أمّا سورة (ص) فإنّها قد حوت على خصومات متعدّدة منها ((خصومة الكفار مع النبي "9" ثم اختصاص الخصمين عند داود، ثمّ تخاصم أهل النار، ثمّ اختصاص الملأ الأعلى في العلم، ثمّ تخاصم إبليس واعتراضه على ربّه وأمره بالسجود))⁽⁷⁾.

إنّ نجد أنّ العلامة وثيقةٌ جدًّا بين الحرف الذي بُنيت عليه عنونة السورة وبين الألفاظ التي تكوّنت منها، أي أنّه لا يستقيم تغيير هذه العنونة باسمٍ أو حرفٍ آخر؛ لأنّ ذلك يُؤدّي إلى اختلال التناسب بين العنوان - حرف السورة - وبين كلماتها، كذلك يُؤدّي إلى فساد المناسبة التي جاءت من أجلها أو نزلت فيها⁽⁸⁾. فنحن إذن ((بإزاء حركيّة دلاليّة من العنوان إلى العمل ومنه مرةً أخرى إلى العنوان لبناء نصّيته التي تتّجه مرّةً ثالثةً إلى العمل لبناء نصّيته))⁽⁹⁾.

كذلك إنّ الوقوف على مناسبة نزول الآيات والسور، غالبًا ما يُوفّقنا على حقيقة دلالاتها ومعانيها وعنونها؛ ذلك أنّ الكثير منها نزل في إثر واقعةٍ أو حدثٍ معيّن، فجاء التنزيل الكريم يُبيّنُها ويوضّحها وفي هذا يقول (الزركشي) إنّ ((بيان سبب النزول طريقٌ قويٌّ في فهم معاني الكتاب العزيز))⁽¹⁰⁾، ففيه وجّه من الحكمة الباعثة على تشريع الحكم، ووجه في تخصيص الحكم، ووجه آخر في الوقوف على المعنى⁽¹¹⁾.

(1) ينظر: عتبات جبرار جينيت: 124-125 .

(2) ينظر: م.ن: 126 .

(3) البرهان في علوم القرآن: 1/ 190 .

(4) م.ن: 1/ 190 .

(5) ينظر: لسانيات النص - مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006م: 196-197.

(6) البرهان في علوم القرآن: 1/ 190 .

(7) م.ن: 1/ 170 .

(8) ينظر: لسانيات النص: 196 .

(9) العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي: 118 .

(10) البرهان في علوم القرآن: 1/ 33 .

(11) ينظر: البرهان في علوم القرآن: 1/ 33 .

وهكذا نرى أنَّ فهم الظروف والملابسات التي تصاحب نزول الكثير من النصوص القرآنية وتُحيط بها تكون سبباً مهماً في معرفة عنونها وسببه لذلك تُعدُّ هذه الأحوال ((قرينة دلالية تحيط بالنص من الخارج، يُستعان بها في فهم المعنى وتوجيهه))⁽¹⁾، إذن فهي سبيلٌ آخر في بيان عنونة النص القرآني وفهمه.

وقد انقسم العلماء بشأن تسمية عنوانات السور، هل هي توقيفية أو اجتهادية، وكان لكلِّ قسم أنصاره، إلا أنَّ الأكثر ذهبوا إلى أنَّها توقيفية وحجَّتهم في ذلك، أنَّ كثيراً من السور جاءت آثاراً تُنبئ عن أسمائها⁽²⁾.

لكننا نجد أنَّ بعض سور القرآن الكريم ذات اسم أو عنوان واحد، وبعضها له أكثر من عنوان، ومع ذلك فإنَّ لكلِّ سورة اسماً أو عنواناً خاصاً تتفرد به عن سائر التسميات وعند التمهيص وإنعام النظر في الموضوعات التي تطرحها هذه السور - المتعددة العناوانات - ندرك الصلات بين ما تعدد من أسمائها⁽³⁾.

إنَّ هذه العناوانات - كما يراها الدكتور (سلام كاظم الأوسي) - ما هي إلا (ثرياً) لهذه النصوص الكريمة تُثير دروب السالكين إليها، فيُطلق على هذه العناوانات تسمية (ثرياً النص القرآني)⁽⁴⁾، ثم يُعرِّف هذا المصطلح بأنَّه ((إضاءة الطريق الذي سيسلكه القارئ للإفصاح عن محتواه أو شفراته وما خفي من رموزه ومنحه مجالاً للتأويل))⁽⁵⁾، أما الدكتور (خالد كاظم حميدي) فيذهب إلى أنَّ هذه العناوانات هي ((علامات لسانية وأنظمة سيميولوجية تُعرِّف بالنص وتُحي بدلالاته، لما تحمله من بُعدٍ إشاريٍّ يُعين القارئ بالنفاذ إلى أعماق النص لتفسيره وتركيبه من جديد... وهذه التسميات على تنوعها قد استمدت من سياق التعبير أو الموقف التداولي الذي أحاط بها، فهي رصد لدلالات النص الاجتماعي والثقافي المحيط بها))⁽⁶⁾.

أما الأشكال التي جاءت فيها عنونة النصوص القرآنية فتُمثِّل شكلاً واحداً فيه هذه العناوانات وهو العنوان المفرد، فعلى الرغم من الاتساع العددي الكبير لهذه النصوص - 114 سورة - إلا أنها جاءت بصيغة مفردة، أي التي تقتصر تسميتها على مفردة لغوية واحدة، وتجلَّت هذه التسميات بكونها إما صفات للذات المقدَّسة مثل (الرحمن، فاطر، غافر، الأعلى) أو جاءت اسماً علماً مثل (محمد، طه، إبراهيم، يوسف، مريم...) أو أسماء لمخلوقات حيوانية (الفيل، البقرة، النحل، النمل، العنكبوت)، أو ما عبَّرت عن أحداث مثل (الإسراء، الكهف، المجادلة، المسد...) أو اسماً لمكان مثل (الشمس، القمر، الطارق...) أو اسماً لزمانٍ معيَّن (الفجر، الضحى، العصر، الليل...) وهكذا سائر التجليات الأخرى التي طُبِّعت عليها عنوانات السور القرآنية.

فقد اتَّفَق علماء الدلالة على جعل المفردة الواحدة أو الكلمة إحدى الوحدات الأساسية لعلم الدلالة حتى عدَّها بعضهم الوحدة الدلالية الصغرى، وأنَّها من أهم نواقل المعنى⁽⁷⁾.

ويراها (أولمان) بأنَّها ((أصغر وحدة ذات معنى للكلام واللغة))⁽⁸⁾، وتعود أهمية الكلمة من حيث احتوائها على معانٍ ثابتةً ثبوتاً نسبياً، ففي كلِّ كلمة نواة صلبة من المعنى، ويمكنها كذلك التكيُّف داخل النصوص لكن ضمن حدود معينة⁽⁹⁾.

إنَّ هذه العناوانات وإنَّ جاءت بصيغة مفردة واحدة، إلا أنَّها بدلالاتها ورموزها خرجت من ((قيد الكلمة أو الآية إلى فضاء النصِّ كلّ))⁽¹⁰⁾، فالعنوان المفرد يفتح المجال لأكثر من قراءة أو تأويل، فهو علامة سيميائية تحتمل أكثر من بُعدٍ

- (1) الدلالة القرآنية في فكر محمد حسين الطباطبائي (الميزان أنموذجاً)، د. شيخ شبر الفقيه، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، 2008م: 144.
- (2) ينظر: إتيان البرهان في علوم القرآن، د. فضل حسن عباس، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2010م: 438 / 1.
- (3) ينظر: م.ن: 437 - 438.
- (4) ينظر: ثريا النص القرآني: 309.
- (5) م.ن: 309.
- (6) سيميائية العنوان في سورة الإخلاص: 330.
- (7) ينظر: الدلالة القرآنية عند الشريف المرتضى، د. حامد كاظم عباس، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2004م: 79، وينظر: علم الدلالة: 33.
- (8) دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ترجمه وقدم له: د. كمال محمد بشير، مكتبة الشباب، القاهرة، ط3، 1973م: 43، وينظر: الدلالة القرآنية عند الشريف المرتضى: 79.
- (9) ينظر: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986م: 94-95، وينظر: الدلالة القرآنية عند الشريف المرتضى: 80.
- (10) ثريا النص القرآني: 316.

دلالي، معتمداً في ذلك على استثمار طاقاته الإيحائية⁽¹⁾، إذ إنه ((يُحشد أكثر الطاقات اللغوية إبحاءً واتساعاً وتجليات من أجل إثراء معناه وتخصيب دلالاته))⁽²⁾.

وهكذا نرى أنَّ العنوان المفرد على الرغم من أنَّه موجزٌ لفظاً، أي شديد الاقتصاد على الصعيد اللغوي، إلا أنَّه من حيث القيمة المعنوية نجده قد أبرز أو أنتج الكثير من المعالم الدلالية التي تقوم عليها النصوص القرآنية، ممَّا سهل على القارئ اكتشافها ومعرفتها.

وتُقسم العنوانات الداخلية في القرآن الكريم من حيث بناؤها الفني والموضوعي على قسمين رئيسيين هما:

الأول: ما يُشكّل فيه العنوان الثيمة الوحيدة في النص التي تدور حولها دلالاته ومعانيه، أي أن يكون موضوع السورة كلّها يدور حول حدثٍ واحد، وهو الحدث الذي سُمّي به العنوان ومثال ذلك سورة (يوسف) التي يدور بناؤها الدرامي حول ثيمة واحدة وهي قصة النبي يوسف (A) وهذا الأمر ينطبق أيضاً على سورة (الإخلاص) الذي يتركز محور دلالاتها على موضوعة التوحيد، كذلك سورة (القدر) التي تتحدث عن موضوع ليلة القدر وثوابها العظيم، وهكذا سورة (الفيل) التي تدور حول حدث محاولة إبراهيم الحبشي هدم الكعبة، وما جرى عليه وجنده مي تسخير الله للطير الأبابيل التي أهلكتهم. نلاحظ أنَّ أغلب النصوص القرآنية التي تدور أحداثها حول ثيمة واحدة وهي ثيمة العنوان، هي من السور القصار، وهو ما يجعل هذا النوع من العنوانات أكثر التصاقاً ببنية النص إذ إنها شملت كلّ أجزائه⁽³⁾.

الثاني: ما يُشكّل فيه العنوان ثيمةً واحدةً من الثيمات المتعددة التي يتحدّث عنها النص، لكنها الثيمة الرئيسة له؛ لذلك سُمّيت السورة باسمها، وهذا ما نجده في معظم السور القرآنية، ومنها سورة الكهف التي تعددت الموضوعات الدلالية والحداثيّة فيها، وقد تناولها النص القرآني على وفق الترتيب الآتي:

- 1 - الاستهلال، وقد تركّز حول موضوعة الثواب والعقاب، فزفّ البشرى للمؤمنين بالصابرين بالأجر الجزيل، وأنذر الكافرين من بأس العذاب الشديد، وحذّر الناس من زينة الحياة الدنيا وآياته (1 - 8).
- 2 - قصة أهل الكهف، الآيات (9 - 31).
- 3 - قصة الحوار بين الرجلين الذي يملك أحدهما جنتين أرضيتين، وقد جاءت هذه القصة في سياق ضرب الأمثال، أما آياتها (32 - 49).
- 4 - قصة آدم (A) وامتناع إبليس من السجود له، وآياتها (50 - 59).
- 5 - قصة موسى (A) والعبد الصالح (الخضر)، وآياتها (60 - 82).
- 6 - قصة ذي القرنين، وآياتها (83 - 98).
- 7 - الخاتمة، وقد دار موضوعها حول استشراف الأحداث التي سوف تحصل يوم القيامة والتذكير بجزائها، أما آياتها (99-100).

من هنا نلاحظ الكمّ الموضوعي والدلالي الذي تناولته هذه السورة في محور بنائها الفني والدرامي، وهذا ما تمتاز به النصوص أو السور القرآنية الطويلة، أو ما تسمى بـ(الطُول أو الطوال)⁽⁴⁾ إذ تتعدّد فيها الموضوعات الدلالية وتتوّع بحسب سياق الموقف التبليغي، إلا أنها مع ذلك تأتي متتابعة ومتناغمة ومتجانسة، وهذا ما نلاحظه واضحاً جداً وبدقّة عالية في سورتي (البقرة وآل عمران) وغيرها من السور القرآنية الطوال، فهما تضمّنان العديد من الموضوعات الدلالية، إلا أنَّها - كما أشرنا من قبل - تأتي بشكلٍ متناسقٍ ومتناغمٍ ومنسجمٍ ومتجانسٍ، فيشعر القارئ أو المتلقي بأنَّ هناك وحدة عضوية تضمّ جميع الموضوعات المطروحة في النص ضمن بنائه الفني، وكأنّها موضوعٌ واحد على الرغم من تعدّدها في هذه

(1) ينظر: العتبات التأليفية المحيطة في أعمال صنع الله إبراهيم الروائية، وداد هاتف أحمد وتوت، رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، 2012م: 83.

(2) م. ن: 52.

(3) ينظر: سيميائية العنوان في سورة الإخلاص: 329.

(4) ينظر: البرهان في علوم القرآن: 174 / 1.

النصوص. ونجد تقسيمًا آخر للعنوانات الداخلية في النصوص القرآنية، وحتى النصوص الأدبية، ذلك بحسب العلاقة الرابطة بين العنوان ومضمون النص⁽¹⁾.

إذ يمكن للعنوان الداخلي أن يُعَيَّن مضمون النص سواءً أكان المضمون ذاتيًا، وذلك بأن يتحدث أو يسرد عن ذات إنسانية أو ذات أخرى تكون فاعلة في بناء النص، أي أن تكون تلك الذات أو الشخصية محورية في البناء الدرامي للعمل الأدبي، أو تكون هذه الذات هي البنية الرئيسة أو المحور الرئيس الذي تدور حولها الأحداث. أم كان المضمون الداخلي للنص حدثيًا، فيكون البناء الرئيس للنص يدور حول أحداث معينة أو حدث بعينه، وبذلك تكون فكرة النص متأنية لتوضيح ذلك الحدث وجلاء حقيقته، أو قد يكون المضمون رمزيًا فيُعطي النص إشاراتٍ ورموزًا دلاليةً للمتلقى، وهو بذلك يُشركه في عملية إنتاج واستخراج تلك الدلالات وتوضيحها، ويكون العنوان الداخلي من بين تلك الإشارات والرموز.

وهذه التقسيمات نجد لها واضحةً وجليّةً في العنوانات الداخلية للنصوص القرآنية، ففي المحور الأول المضمون الذاتي نجد بعض النصوص تتناول ذات متعددة منها الذات الإلهية المقدسة وذلك بالحديث عن بعض الصفات الإلهية الجليّة فتُعَوِّن تلك النصوص بهذه الصفات مثل (غافر، فاطر، الرحمن)، أو قد تتناول الذات البشرية المخلوقة مثل ذات الأنبياء (عليهم السلام) وهذا ما نلمسه في عنونة بعض النصوص بهذه الأسماء (محمد، إبراهيم، نوح...) وكذلك عُنِيتْ نصوصٌ أخرى بأسماء ذات الأولياء الصالحين مثل (لقمان، مريم).

وفي المحور الثاني المضمون الحدثي نجد أن الكثير من النصوص القرآنية قد تحدّثت أو سجّلت هذه الأحداث المهمة التي وقعت إبّان ظهور الدين الإسلامي أو قبله، فأخبرت عنها؛ لذلك عُنِيتْ هذه النصوص لبيان تلك الوقائع والحوادث وتخليدها مثل (الإسراء، الإنسان، المجادلة، النمل...) أما المحور الثالث المضمون الرمزي، فنجد أيضًا العديد من تلك النصوص الرمزية التي أشارت إلى دلالات تعبيرية معينة طلبها النص القرآني، فكان العنوان الداخلي أولى العتبات التي أشارت إلى هذه الدلالات وعيّنتها، ومن هذه العنوانات (القلم، الفجر، التين، الكوثر، ص، ق...) وهذا النوع من العنوانات ((تحتاج إلى تأويل وحفر في طبقاتها قصد قراءة وفهم تلويحاتها وتلميحاتها))⁽²⁾.

يتّضح ممّا سبق أنّه يمكن الاستعانة بالعنوانات الداخلية لمعرفة نوع الدلالات التعبيرية النصّية المطروحة في داخل هذه النصوص المقدّسة بقصد توضيحها ومعرفة مدى العمق الدلالي الذي تحويه. ويرى الباحث أنّ العنوانات الداخلية للنصوص القرآنية يمكن أن تُقسّم من حيث دلالاتها على اتّجاهين رئيسين أيضًا هما، العنوانات المكيّة والعنوانات المدنيّة، ولكلّ اتّجاهٍ منهما خصائص تعبيرية ودلالية تختلف عن الأخرى؛ وذلك باختلاف التوجّهات التبليغيّة والتشريعية لهذه النصوص. وهذا الاختلاف راجع إلى طبيعة الخطاب الذي يحويه كلّ نصّ منهما، ف((القرآن المكيّ يتميّز بكون موضوعاته تدور حول أمور العقيدة والآخرة ومجادلة المشركين وقصص الأنبياء، وكون عباراته تتميّز بقصر الفواصل وقوّة الألفاظ والإيجاز... بينما يتميّز القرآن المدني بكونه يدور حول موضوعات أخرى خاصة، منها العبادات والمعاملات ومجادلة اليهود والنصارى والمنافقين، وباستعماله مقاطع طويلة))⁽³⁾، ممّا انعكس هذا الأمر على تسمية السور فجاءت هذه العنوانات مختلفةً أيضًا؛ وذلك لأن العنوان إما أن يُستلّ من التراكيب اللفظية واللغوية للنصوص الداخلية، وإما أن يُقدح بإشاراتٍ ورموزٍ إيحائية أشارت إليها.

وبعد هذا يظهر لنا أنّ العنوان من أهمّ عناصر النص الموازي فهو عتبة يقتحم بوساطتها المتلقّي أغوار النصّ وفضاءه الدلالي والرمزي؛ ليمسك بالخيوط الأولية والأساسية للعمل الإبداعي، فهو بمختلف تجلياته يُعدّ عنصرًا ضروريًا في تشكيل الدلالة، وتفكيك الدوال الرمزية، وإيضاح الخارج قصد إضاءة الداخل، وهو أيضًا بنية رَحميّة - إن صحّ الوصف - تُؤلّد معظم دلالات النص، فهو بمثابة الرأس من الجسد بالنسبة للنصوص الإبداعية⁽⁴⁾.

(1) ينظر: عتبات جبرار جينيت: 75 - 76 .

(2) عتبات جبرار جينيت: 79 .

(3) مدخل إلى القرآن الكريم: 237 - 238 .

(4) ينظر: السيميوطيقا والعنونة: 102 - 109 .

أما العنوانات الداخلية للنصوص القرآنية، فإنها تتمتع بالكثير من الخصائص التعبيرية والدلالية الواسعة المعنى، ومن هذه الخصائص حسن انتقاء لفظة العنوان، واستعمال ما هو أحق بالمعنى الذي يُعبّر عن السياق الداخلي لهذه النصوص، أي أنّ تسمية عنوانات السور تتحدّد على وفق السياق اللغوي الداخلي الذي ترد فيه لفظة العنوان، بحيث تكون هذه اللفظة معبرة عن معنى السياق كلّها، وهذا يدلّ على حسن اختيار العنوانات القرآنية ودقّة تعبيرها عن المدلولات الضخمة التي تكتنّزها هذه النصوص.

كذلك إنها جاءت موحية ومعبرة عن الموضوعات التبليغية والدلالية التي احتواها النص القرآني، فكانت متناسبة ومتطابقة جدّاً مع سياق أو مقام الموقف التبليغي، فكان هذا النص - القرآني - عبارة عن نسيج متماسك ومتكامل ومنسجم كلياً بدءاً من عنوانه وانتهاءً بآخر لفظ منه.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

- ❖ إتيان البرهان في علوم القرآن، د. فضل حسن عباس، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2010م.
- ❖ البرهان في علوم القرآن، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: 794 هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، بيروت، 1957م.
- ❖ ثريا النص القرآني، د. سلام كاظم الأوسي، مجلة المصباح، العدد 15، خريف 2013م.
- ❖ الخطيئة والتكفير، عبد الله الغدامي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط6، 2006م.
- ❖ الدلالة القرآنية عند الشريف المرتضى، د. حامد كاظم عباس، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، 2004م.
- ❖ الدلالة القرآنية في فكر محمد حسين الطباطبائي (الميزان أنموذجاً)، د. شيخ شبر الفقيه، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، 2008م.
- ❖ دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ترجمه وقدم له: د. كمال محمد بشير، مكتبة الشباب، القاهرة، ط3، 1973م.
- ❖ سيميائية العنوان في سورة الإخلاص، د. خالد كاظم حميدي، مجلة المصباح، العدد 13، ربيع 2013م.
- ❖ السيميوطيقا والعنونة، د. جميل حمداوي، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 25، العدد 3، 1997م.
- ❖ العتبات التأليفية المحيطة في أعمال صنع الله إبراهيم الروائية، وداد هاتف أحمد وتوت، رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، 2012م.
- ❖ عتبات النص - البنية والدلالة، عبد الفتاح الحجمري، منشورات الرابطة، الدار البيضاء، 1996م.
- ❖ عتبات جبرار جينيت من النص إلى المناص، عبد الحق بلعابد، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008م.
- ❖ علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 1982م.
- ❖ العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، د. محمد فكري الجزار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998م.
- ❖ لسانيات النص - مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006م.
- ❖ مدخل إلى القرآن الكريم، د. محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006م.
- ❖ منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986م.
- ❖ هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل، شعيب حليفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005م.

فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي

لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة

أ.م. سيف طارق حسين العيساوي الباحثة. سارة ثامر عبيد المعموري

Effectiveness of the Reversed Thinking in the Acquisition and the Enjoyment of Literature for the Female Students of the Preparatory Fifth Literary Class in the Lesson of Rhetoric**Asst. Prof. Saif Tariq Hussein Al-Eisawi****Researcher Sara Thamir Ubaid Al-Mamoori**

sara_almamory@yahoo.com

Abstract

The research aims at identifying (the Effectiveness of the Reversed Thinking in the Acquisition and the Enjoyment of Literature for the Female Students of the Preparatory Fifth Literary Class in the Lesson of Rhetoric). To achieve the aims, the two researchers have relied on an experimental design lying in the experimental designs field with a partial control and on a final test for the two groups of the research; the control and the experimental.

The researchers have randomly chosen (Al-Kansa Preparatory Schools for Girls) which is located in Arbreen Street in the centre of the Governorate of Babylon. Section A is chosen to represent the control group with (23) female students and section B to represent the experimental group with (23) female students.

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا يقع في حقل التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

اختار الباحثان عشوائياً (إعدادية الخنساء للبنات) الواقعة في شارع اربعين، مركز محافظة بابل، وبالطريقة نفسها اختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها ثلاثاً وعشرين طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها ثلاثاً وعشرين طالبة.

كافأ الباحثان بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار نصف السنة لمادة البلاغة، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014).

وصاغ الباحثان (75) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وأعدت خطاً يومية لتدريس مجموعتي البحث وعرضتها على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لطالبات الصف الخامس الأدبي. أما أداتا البحث فقد أعد الباحثان اختباراً للتحصيل مكوناً من خمسين فقرة، وأعدت اختباراً للتذوق مكوناً من احدى وعشرين سؤالاً بعد ان تم التأكد من صلاحية فقراته من الخبراء.

وطبق الباحثان الأداتين على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت (ثمانية اسابيع)، إذ بدأت في يوم الاثنين الموافق 2/17 / 2014، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق 6 / 4 / 2014، درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث. واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا²)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الباحثة إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة البلاغة باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

- 1- ضرورة وعي الطالبات باستراتيجية التفكير بالمقلوب من حيث أهميتها، وتطبيقها، ولمدرسين المواد الدراسية الآخر.
 - 2- ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات التفكير بالمقلوب تبعاً لميول الطلبة، وقدراتهم، وتبعاً لطبيعة المواد الدراسية.
 - 3- ضرورة تعرف الطالبات على استراتيجيات حديثة ومن ضمنها استراتيجية التفكير بالمقلوب للتعامل مع أكبر قدر من المعارف مما ينعكس على تحصيلهن
- واقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:
- 1- إجراء دراسة مماثلة على طلاب الصف الخامس الأدبي.
 - 2- إجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
 - 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد البلاغة السبيل المفضي إلى فهم كتاب الله تعالى وكلام العرب، لذلك أولى القدماء هذا الفن عناية، ووضعوا فيه العديد من الدراسات أُنسجت بالأصالة والمنهج السديد، ولولا جنوح الحياة الأدبية في القرون المتأخرة إلى التقليد لظلت البلاغة نابضة بالحياة ترفد الأديب بكل بديع ولقيت أحد معالم التطور والتجديد ولكن ما أصاب الأدب من الذبول أورثها جموداً جعلها تشكو من جفاف القواعد وغرابة الألفاظ الأدبية عن بيئة الطالبة (مطلوب والبصير، 1999: 3)، إن تدريس البلاغة يشوبه العديد من نقاط الضعف والقصور في مراحل تعلمها وتعليمها على حد سواء فقد انصرفت مدارسنا اليوم إلى تدريس البلاغة بشكل نظري لا تطبيقي، أي تعاملت مع الفنون البلاغية وإساليبها بشكل جاف عقيم لا يمد لهذا الفن بأي صلة غير أبهين بالغرض الجمالي، لذا أصبحت من العلوم الجافة التي لا تمس التذوق الأدبي عند المتعلمين فنجد أنها اخفقت في تحقيق غايتها، وأصبح واضحاً أمامنا ما يشعر به الطلبة حيال هذا الدرس من التكلف والغموض النابع من حفظهم للمصطلحات والقواعد البلاغية المجرد من جماليات النصوص والأساليب البلاغية، (الجبوري، 2015: 293)، لقد أكدت البحوث التربوية التي أجريت، على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في مادة البلاغة وصعوبة تدريسها، الأمر الذي يلفت انتظارنا بأن ندرك أن هذه الظاهرة معقدة ومتعددة الأسباب وهذا حال واقع مدارسنا اليوم، وقد أجرى الباحثون العديد من المحاولات لتخفيف الجمود والصعوبة في هذه المادة، ومعرفة المستوى المنخفض، ولكننا نجد أن هذه المحاولات قد تباينت في تشخيص الأسباب، وأعزتها إلى أمور عدة، منها الكتاب المدرسي وتأليفه إذ يكون لمؤهل على تنمية التذوق الأدبي (عبد عون، 2013: 224)، وبالإضافة إلى الصعوبات التي ذكرت فإن الاختبارات التي تقوم الطلبة، مازالت مقيدة معتمدة بالدرجة الأساس الحفظ والاستظهار دون تنوع في الاسئلة التي تعتمد المهارات العليا للتفكير مثل التحليل والتركيب والنقد والموازنة، فضلاً عن صعوبة الطريقة ومادة البلاغة والمدرس.

أهمية البحث:

اللغة - نعمة من نعم الله تعالى للإنسان وسمه إنسانية ارتبطت به وتطورت معه بمرور العصور حتى صارت خاصية أنماز بها من سائر المخلوقات فمن خلالها عبّر عما يريد وما يشعر، فهي من أهم الوسائل التي تساعد الفرد على فهم الجوانب الثقافية وهي الأداة الاجتماعية التي تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معه وتعد وعاء الفكر وبها يعبر كل قوم عن أغراضهم. (العصيلي وفوزان، 2009: 10)

ولغتنا العربية لسان حالنا، ووعاء حضارتنا، وتراث عزنا وفخرنا، بها حفظنا حضارتنا تاريخنا، فضلاً عن أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم كما في قوله تعالى {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} *، وبها نزل الوحي على خاتم المرسلين والعناية بها عناية بكتاب الله تعالى وحينما ندافع عنها لا ننطلق من منطلق قومي أو تعصبي بل ندافع عن لغة ديننا التي شُيّدت بها الحضارات الإسلامية لذا قدر لها ان تبليغ اوج مجدها حينما صارت لغة الاسلام ومعرفتها فرض واجب فلما كانت بهذه الاهمية او المنزلة تكفل الله بحفظها قال تعالى ((إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون)) * (الباتلي، 2011: 9).

والتعبير فرع من فروع اللغة العربية واجدها بالعناية والتنمية اذ يشمل مهارتي الحديث والكتابة ويعتمد على مهارتين آخريتين هما الاستماع والقراءة، والتعبير نشاط لغوي فهو رياضة الذهن والأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، والالسان عندما يضطر الى التعبير فهو يضطر الى اعمال الذهن لتحديد الافكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفويا او كتابة (الوائلي، 2004: 77).

إنّ البلاغة علم وفن، تمكن المنشئ أو المتكلم من تأدية المعاني المطلوبة بعبارات صحيحة، واضحة وجميلة، والمقصد من ذلك هو إثارة النفس والعواطف والإقناع، ولا يأتي ذلك إلا بحسن اختيار الألفاظ وجودة السبك على حسب بواعث الكلام، وموضوعاته وحالات السامعين، إنّ امتلاك الطلبة للذوق الأدبي في دروسهم البلاغية، لا يقاس بكثرة ما عرفوه من مصطلحات بلاغية، وإنما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق فني في الاهتمام الى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة (طعيمة والسيد، 2000، ص22)

التذوق الأدبي هدف أساسي من أهداف التدريس في مختلف المراحل الدراسية فهو محصلة عوامل عدة منها ما يتعلق بالمستوى اللغوي الذي يتمتع به الطلبة وقدرتهم على استعمال اللغة وفهمها فهماً صحيحاً ومنها ما يتعلق بالجوانب النفسية، والتذوق الأدبي وان كان يستند إلى عوامل فطرية إلا انه من الممكن تنميته من طريق دور المدرس الايجابي في تمكين الطلبة على الإحساس بجمال النصوص بما تحويه من أساليب بلاغية، وكذلك الخبرة والعلم يمكنهما أن يصقلا الذوق وتنمية القدرة على تحليل الفنون والحكم عليها فصّل الذوق ضروري لتقويم النتاج الأدبي والشعور بجمالية النصوص (الجبيلي، بلا ت: 165)

ويرى الباحثان أن استراتيجية التفكير بالمقلوب من الاستراتيجيات التي تمدنا بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة تساعد الطلبة في تنمية مهاراتهم العقلية وتدريبهم على الابتكار واستعمال أساليب بديلة عند طرح الأفكار ومعالجتها، والتفكير بالمقلوب يسهم في إثارة معظم حواس الطلبة في أثناء العملية التعليمية ويجعلهم أكثر انتباهاً إذ تعتمد على توليد الأفكار وتنمية روح الحماس والمشاركة الفعلية في التدريس وإتاحة الفرصة للكشف عن طاقاتهم الكامنة لأنها تمنح الطالب والمدرس الحرية أثناء التدريس وتؤدي إلى زيادة مساحة الاتصال والتواصل بين المدرس والطالب.

وأن الصف الخامس الأدبي هو المرحلة المناسبة لإجراء بحثها لما لهذه المرحلة من خصائص نفسية وبها تنمو المهارات العقلية وتتسع خبراتهم وتتوسع مداركهم في إدراك مواطن الجمال فهم على نضج عقلي معرفي متوازن. وتتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- أهمية اللغة بوصفها لساناً للعقل وأداة التفكير، فهي وسيلة التعبير والاتصال والتفاعل في الافكار والمشاعر والعواطف.
- 2- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم وأحد روابط الأمة ووسيلة للحفاظ على الارث الحضاري.
- 3- أهمية استراتيجية التفكير بالمقلوب بوصفها طريقة جديدة في تدريس البلاغة تسهم في تطوير استراتيجيات تدريس البلاغة وإثراء الحصيلة الفكرية للطلبة.
- 4- أهمية تنمية تفكير بأنواعه في البيئة التعليمية

5- أهمية البلاغة العربية التي تتبع من أهمية اللغة العربية، فهي زينة تاج العربية، ودليل سلامة لسانها، وزخرفة كلامها، وحيلة ألفاظها.

6- أهمية تنمية التذوق الأدبي وتطوير القدرة على تذوق النصوص البلاغية و بيان مواطن الجمال فيها.

7- أهمية المرحلة الإعدادية، لأنها تعد من المراحل المهمة لنضج التفكير ومواصلة دراستهم الأدبية وتأهلهم للدخول في مراحل جديدة.

هدف البحث:-

يرمي البحث الحالي إلى التعرف على (فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة).

فرضيتا البحث:-

1- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن البلاغة بإستراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن البلاغة بالطريقة التقليدية في التحصيل.

2- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن البلاغة بإستراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1- الحدود المكانية: المدارس الاعدادية والثانوية للبنات في مركز محافظة بابل.

2- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2013 -2014 م.

3- الحدود البشرية: عينه من طالبات الصف الخامس الادبي.

4- الحدود المعرفية: موضوعات من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي.

تحديد المصطلحات:

* التفكير لغة:

الفكرُ والفكرُ: إعمالُ خاطرٍ في الشيء، قال سيبيويه: ولا يُجمَعُ الفكرُ ولا العلمُ ولا النظرُ، قال: وقد حكى أبْنُ دُرَيْدٍ في جَمْعِهِ أَفْكَارًا. والفِكرَةُ: كالفِكرِ وقد فَكَّرَ في الشيءِ وأفْكَرَ فِيهِ وتَفَكَّرَ بَمَعْنَى.(ابن منظور، 2005، مادة بلغ، ج11: 211)

اصطلاحاً: عرفه كل من:

1- (عتوم) "بأنه: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما يتم استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس".(العتوم، 197:2004)

2- (عوفي وعبد الرحمن) بأنه: "أعلى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان وهو عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل المشكلة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدة أمور فهو بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي وهو إدراك العلاقات".(عوفي وعبد الرحمن، 2010: 90)

التعريف الإجرائي: يتفق الباحثان مع تعريف عتوم (2004)

***قلب: لغة**

لغة: قلب القلب: تحوُّل الشيء عن وجهه، قلبه يقلُّبه قلباً وأقلَّبه، الأخيرة عن اللحياني: وهي ضعيفة وقد انقلب قلب الشيء وقلَّبه: حَوَّله ظهراً لبطن وتقلب الشيء ظهراً لبطن، وقلَّبْتُ الشيء فانقلبَ اي انكَبَّ. (ابن منظور، 2005، مادة قلب، ج 12: 169)

التفكير بالمقلوب اصطلاحاً:

عرِّفه كل من:

1- (ابو جادو) بأنه: " احدى الاستراتيجيات التي تمكن الفرد من العمل على تفحص المشكلة و تخليق افكار جديدة بحيث تتعامل مع المشكلة او القضية المطروحة من كل الزوايا والاتجاهات وبالتالي يمكن رؤية الموضوع من جوانب عدة.(أبو جادو، 2007: 194)

2-(عطية) بأنها: " استراتيجية تقوم على وضع المتعلم امام موقف وجذب انتباهه عليه وملاحظته بدقة ثم حثه على تخيل عكس الموقف او الصورة وتصور ما يحصل لو حصل العكس ".(عطية، 2009: 227)

التعريف الإجرائي: هي احدى الاستراتيجيات التي تعمل على تنشيط الذهن وتمرينه لتوليد الافكار الابداعية لتمكين طالبات المجموعة التجريبية لان ينظرن الى الظاهرة مجردة من اسبابها او عكس اسبابها أو إرجاعها او الموضوع على ما كان عليه او عرضه بصورة متناقضة (مقلوبه) لعرض الموضوعات البلاغية على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهن للتوصل إلى فهم اكبر للموضوعات البلاغية.

***التحصيل لغة:**

حصل: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذَهَبَ ما سواه، والتحصيل تمييز ما يَحْصُل، وحُصِّلَ ما في الصدور؛ أي بين؛ وقال غيره: ميز، وقال بعضهم جمع، وَحَصَلَ الشيءُ: تَجَمَّعَ وثبت. (ابن منظور، 2005، مادة حصل، ج 4، 143)

اصطلاحاً عرِّفه كل من:

1- (ابو جادو) بأنه: " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مدة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات ".(أبو جادو، 2003: 469)

2-(الباوي وأحمد) بأنه: " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم سبق ان تعلمه ". (الباوي وأحمد، 2013، 34)

التعريف الإجرائي: هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من الدرجات في اختبار التحصيل النهائي الذي اعدته الباحثة بعد دراستهن الموضوعات السبعة من كتاب البلاغة المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي.

***التذوق الادبي:**

أ- التذوق لغة: الذال والواو والقاف أصل واحد، وهو اختبار الشيء من جهة تَطْعِيم، ثم يستشق منه مجازاً فيقال: ذُفَّت المأكول أدوقه ذوقاً، وذقت فلاناً وذقت ما عنده وتقول: ذقت الناس وأكلتهم ووزنتهم وكنتهم فما استطبت طعومهم ولا سترجحت حلومهم، وهو حسن الذوق للشعر اذ كان مطوباً عليه.(ابن فارس، 1979، ذاق، ج 2: 364)

أدب لغة: الهمزة والذال والباء أصل واحد، فالأدب أن يجمع الناس إلى طعامك. وهي المأدبة والمأدبة.(ابن فارس، 1979، أدب، ج 2: 74)

اصطلاحاً: عرِّفه كل من

1-طعيمه: " هو النشاط الايجابي الذي يقوم به المتلقي استجابة للتأثير بنواحي الجمال الفني في نص ما بعد تركيز انتباهه إليه وتفاعله عقلياً ووجدانياً على نحو يستطيع به التقدير له والحكم عليه ".(طعيمة، 2000: 38)

2- (عبد الباري) بأنه: " قدرة في الطبيعة الانسانية تجعل صاحبها مستمتعاً بمواطن الجمال في الاعمال الفنية عامة والادب خاصة وهو من القضايا النقدية التي تتناول الحسن والقيح من الاثر الفني اعتماداً على اصول الجمال ".(عبد الباري، 2011: 82)

التعريف الإجرائي:

وهو قدرة طالبات مجموعتين البحث على والاستمتاع بجمالية النصوص الادبية شعراً ونثراً والتميز بين الجيدة والرديئة منها ومدى عمق الرابط بين هذه النصوص وذاوقهم.
* البلاغة:

البلاغة لغة: بلغ الباء واللام والغين اصل واحد، وهو الوصول إلى الشيء، ونقول بلغت المكان إذا وصلت إليه.(ابن فارس، 1979، ج1، بلغ:301)

اصطلاحاً: عرفها كل من:

1- الخليفة: "هي تأدية المعنى الجليل بعبارة صحيحة، لها في النفس اثر خلاب مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه وللأشخاص الذين يخاطبون به".(الخليفة، 2004: 229)

2- الجبوري: "هي تلك القوانين والمعايير التي تحكم هذا الادب ويحكم بها عليه حسناً أو قبيحاً، وجمالاً أو رداءة".(الجبوري، 2015: 302)

التعريف الإجرائي للبلاغة:

هي الموضوعات التي يتضمنها كتاب (البلاغة والتطبيق) المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الاعدادية في جمهورية العراق للعام الدراسي 2013-2014.

الصف الخامس الادبي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية بفرعها الادبي اذ يتوسط بين الرابع والسادس الاعدادي وهو ممهّد للدخول في المرحلة الجامعية.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: النظرية البنائية Constructivism:

أولاً: النظرية البنائية:

من استقراء ادبيات التراث النفسي والتربوي لا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي كلّ ما يتضمنه هذا المفهوم من معانٍ او عمليات نفسية، بل حاول بعض منظري البنائية تعريفها من خلال رؤى تعكس التيار الفكري الذي ينتمون اليه سواء أكان تياراً جذرياً، أم اجتماعياً، أم ثقافياً، أم نقدياً، إلا أن خلاصة تحليل تلك الرؤى تدور حول تعريف البنائية على "انها عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية من خبرتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية، والمعلومات السابقة، بجانب مناخ التعلم" (إبراهيم، 2004: 362). وعُرفت ايضاً على انها "الكيفية التي يتم عن طريقها اكتساب العمليات العقلية، وتطويرها، واستعمالها، اي هي عملية بناء معنى داخل افكار الفرد (المتعلم) نتيجة الجهد الذي يبذله لفهم المفهوم أو الظاهرة أو الشيء أو الفكرة أو استخراج معنى منها، او انها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل ؛ قوامها أن الطفل يكون نشيطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، وهنالك من يرى انها فلسفة للتعلم قائمة على افتراض منطقي مفادها أننا نفهم العالم الذي نعيشه بالاعتماد على

خبراتنا، واننا نبني احكامنا وقواعدنا ونماذجنا العقلية لتلائم خبراتنا، ويراه الباحثون أنها "نظرية معرفية استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف" بينما يعرفها جيسرفيلد: بأنها التفكير بالمعرفة وبآليات الحصول عليها (العفيف، 2013: 49) **ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

لم يعد التفكير للطلاب اليوم هو ما يشغل علماء التربية وانما اصبح جودت التفكير هي اهم التوجيهات التربوية المعاصرة التي تتطلب من المعلم التفاعل مع مشكلات حياته ومتغيرات عصره والمستجدات المتلاحقة والمتنوعة ليصبح ذا قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات وأصبح جوهر عمليات التربية الان تعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة فاعلة تجنبهم مزالق التفكير وتدريبهم على استراتيجياته ومن هذه الاستراتيجيات التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها، ويشير مفهوم ما وراء المعرفة ((metacognition)) الذي يعد واحداً من التكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر الى عمليات التحكم التي يستعملها الفرد في حل المشكلات وهي عمليات تخطيطية تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة اللازمة لحل المشكلة. (اسماعيل، 2013: 221)

الاستراتيجيات تعليم مهارات ما وراء المعرفة:

ان اهم استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن ان يستعملها المعلم في البيئة الصفية والتي تساعد المتعلمين في حل المشكلات وتنمية تفكيرهم والسيطرة عليه والتحكم فيه ومراقبته بصورة مستمرة من اجل تعديله، وتحسينه من حين لآخر من اجل الوصول الى أهدافهم هي:

- 1- استراتيجية مخططات المفاهيم
- 2- استراتيجية العصف الذهني
- 3- استراتيجية الاستجواب الذاتي
- 4- استراتيجية استعمال سجلات التفكير
- 5- استراتيجية القولية او النمذجة
- 6- استراتيجية الجودة الشاملة
- 7- استراتيجية لاحظ-عكس-اشرح (التفكير بالمقلوب). (عفانة ونائلة، 2007: 134)

ثالثاً: استراتيجية التفكير بالمقلوب (لاحظ -عكس-اشرح)

التفكير :-

قبل أن يفصل الباحثان القول في إستراتيجية (التفكير بالمقلوب) رأيت من الضروري ان تقدم شيئاً عن التفكير وبأي نمط من انماط ترتبط هذه الاستراتيجية لكي تكتمل الصورة لدى القارئ عن سبب تسميتها (بالتفكير بالمقلوب)، يمارس الانسان التفكير في شؤون حياته اليومية، وعند ممارسة أعماله المهنية، وفي علاقته مع الناس ومع العالم المحيط به ويرجع الفضل في النهضة العلمية الحديثة الى استعمال الأسلوب العلمي في التفكير، وبذلك أضحى الاهتمام بالتفكير من الاهداف الرئيسية في التعليم، ولما كان المعلم في حاجة الى الدراية الكافية بمهارات التفكير المختلفة وكيفية تنميتها لدى طلابه. (عطيو، 2013: 378)

التفكير الابداعي وعلاقته بالتفكير بالمقلوب:-

يعد التفكير الابداعي نمطاً من أنماط التفكير المركب وهو يمثل عملية نشاط ذهني ويعد أرقى أنماط التفكير، والابداع ظاهرة يتميز بها بنو البشر دون غيرهم من المخلوقات وهي ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج من خلالها الفرد المواقف والمشكلات بطريقة فريدة او غير مألوفة أو بوضع مجموعة من الحلول السابقة والخروج بحل جديد تتضمن انتاجاً تنصف بالجدية والأصالة ويتضمن إيجاد حلول للأفكار والمشكلات وكذلك انتاجاً جديداً واصيلاً ذا قيمة للفرد والجماعة، وأن الاهتمام بتعليم التفكير هو في الأساس لتنمية الابداع ويعد هدفاً أساسياً من اهداف البرامج التعليمية في المؤسسات

التربوية المختلفة ويعرف التفكير بأنه عملية ذهنية تهدف الى توليد القدرات الذاتية والخبرات المعرفية المستندة الى الخيال بحيث ينتج عنها فكرة أصيلة وعمل جديد غير مألوف وإنتاجات معاصرة تسهم في حل المشكلات أو الحكم على الظواهر أو المواقف أو تقويم عمل ما. (الجبوري، 2012: 42)

استراتيجية التفكير بالمقلوب:

تُعد استراتيجية التفكير بالمقلوب إحدى استراتيجيات التفكير الابداعي؛ لأنّ الذهن يفكر بطريقة مختلفة او غير مألوفة ومجرد التفكير بأسلوب غير مألوف ينخرط الفكر في الإبداع والخلق ومن هنا يمكن ملاحظة العلاقة بين الإبداع والتفكير بالمقلوب والتي تمثل عملية ذهنية نشيطة تطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية وخصوصاً في ايجاد الافكار غير الاعتيادية، ويقوم هذا النمط من انماط التفكير على وضع المتعلم أمام موقف يجعله في حالة من عدم التوازن الامر الذي يجعل ذهنه ينشط في عملية التفكير للبحث عن حل واعادة التوازن لان حالة عدم التوازن هذه تعد أمراً ضرورياً ولازماً من لوازم تنشيط التفكير والحصول على منتجات فكرية غير تقليدية (عطية، 2009: 227)، وفي حقيقة الامر ان هنالك مسميات متعددة لمفهوم هذه الاستراتيجية، فبعضهم يطلق عليها التفكير بالمقلوب او استراتيجية لاحظ -فكر- اشرح او استراتيجية المتناقضات او استراتيجية العكسية.

وتضع هذه الاستراتيجية تحت تأثير المواقف التعليمية المتعارضة مع ما يعيه أو ما يمتلكه من الخبرات السابقة، مما يثير عنايته ويجعله متشوقاً لمعرفة هذا التناقض، والبحث والاستقصاء عن تفسير مقنع لحل هذا التناقض وتفسيره (عفانة ويوسف، 2009: 167)

التذوق الأدبي:

الدوق في معناه الحسي الأول علاج الاشياء باللسان بالتعرف على طعمها ودلالاتها للتمييز بين الاشياء من حيث الاطمئنان اليها او النفور منها وانتقلت كلمة الدوق الى علاج الاشياء بالنفس للتعرف على خواصها الجميلة او الرديئة كحس للألوان وتناسبها وجمال الألفاظ وبلاغتها ورعة الانعام واتساقها وبهذا دخلت دائرة الفنون الجميلة لتدل على هذه الملكة المكتسبة او الموهبة التي تدرك ما في الآثار الفنية من كمال وجمال او نقص، وكانت في الادب لتدرك حسن التعبير اللغوي او قصوره فتمهد لذلك لحكم سديد والتفسير الواضح الصحيح.

العوامل المؤثرة في التذوق الأدبي:

1- البيئة: ويراد بها الخواص الطبيعية والاجتماعية التي تتوافر في مكان ما، فالتذوق الادبي يكون مختلفاً من بيئة الى آخر.

2- الزمان: والمقصود به العوامل المستحدثة التي تتوافر لشعب ما في مدة من الاوقات، ومن المقرر ان تقدم الزمان، وانتقال الانسان من عصر الى آخر في درجات الرقي من شأنه ان يغير في مقومات حياته فتزداد معارفه وتعمق معانيه وترقي فنونه.

3- الشعور الجمعي: وهو الاحساس بالولاء لمذهب ديني او اخلاقي فلاقبال او النفور من الاثر الفني يكون استجابة للعواطف او الميول ويعمل في طياته الحب والكراهية تبعاً لموقف المتلقي او المذهب، وهذا الشعور يرجع بالطبع الى العمليتين السابقتين هما: البيئة والزمان فالفاعل الانساني يصطنع مبررات وحيثيات لا حكامه طبقاً لما تملية عليه المشاعر التي لا علاقة لها بالفن.

4- المزاج الخاص: هذا العامل من اخص المؤثرات في التذوق إن المزاج هو الشخصية الفطرية الطبيعية. ومن خلال ما سبق يمكن القول ان اي عامل من هذه العوامل اهم من سابقة او لاحقه، فهي تسهم في تكوين الدوق لدى الفرد. (عبد الباري، 2010: 97)

دراسات سابقة:

دراسات تناولت تدريس مادة البلاغة

1-دراسة العدارية 1992:-

((أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة، في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة البلاغة)).

أجريت هذه الدراسة في الأردن، هدفها التعرف على اثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة، في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة البلاغة. وحاولت الدراسة اختبار الفرضية الصفرية القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة النصوص المتكاملة ومتوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا مادة البلاغة بطريقة المثال.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الاول الثانوي العلمي، الذكور في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى الاولى، واختيرت العينة بالطريقة الانتقائية لطلاب كلية الحسين الثانوية وتضم (171) طالباً موزعين على أربع شعب، اثنتين منها تجريبيتين درس افرادها بطريقة النصوص، واثنين ضابطين درس افرادها بطريقة المثال.

أعدّ الباحث نفسه المادة التعليمية للطريقتين ودرس من خلالها الموضوعات البلاغية الاتية (الامر والنهي والاستفهام) ووزع الطلبة على المجموعتين عشوائياً، ولتحقيق هدف البحث، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (25) فقرة تم التثبت من صدقه وثباته، وطبق الباحث اختباره على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً اختارهم عشوائياً من المدرسة نفسها، ثم أجرى الاختبار على مجموعات التجربة، وحسب معامل الثبات بتطبيق معادلة كوردر -ريشاردسون، وتوصلت الدراسة الى ما يأتي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة النصوص ومتوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا بطريقة المثال.

وأوصى الباحث بضرورة الأخذ بطريقة النصوص الى جانب طريقة المثال، وإجراء دراسات مماثلة لبيان اتجاهات المدرسين والطلاب نحو طريقة التدريس بالنصوص المتكاملة. (العدارية، 1992، ص1-46)

2- دراسة الخالدي 2013:-

(أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي)

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل / كلية التربية وهدفت الى التعرف على (أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي)، وقد اختار الباحث عينة عشوائية بلغت (62) طالب بواقع (31) طالباً للمجموعة (التجريبية) و(31) طالباً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين في المتغيرات الاتية(درجات اختبار الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات الملونة)، العمر الزمني لطلاب عينة البحث محسوباً بالشهور، درجات اختبار اللغة العربية النهائي للعام الدراسي السابق، التحصيل الدراسي لآباء عينة البحث، التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث) اعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، اما أداة البحث فقد اعتمد الباحث على الاختبار (التائي) tee teast

درس الباحث المجموعتين في مادة البلاغة باستعمال (الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي) واستمرت التجربة لمدة ثلاثة عشر أسبوعاً وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي أسفرت الدراسة عن النتيجة الأتية تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مادة البلاغة وبدلالة إحصائية.(الخالدي، 2013:ص_ض)

دراسات تناولت التدقيق الادبي على نحو الآتي:

1- دراسة عبد الجبار 2011:-

(أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد / كلية التربية- ابن رشد- وهدفت التعرف على (أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية). وقد بلغت عينة البحث (82) طالباً وطالبة بواقع (42) طالباً وطالبة للمجموعة (التجريبية) و(40) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين في المتغيرات الآتية (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني لطلاب عينة البحث محسوباً بالشهور، درجات اختبار المعلومات السابقة (القبلي)، التحصيل الدراسي لآباء عينة البحث، التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث) اعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، اما أداة البحث فقد اعتمد الباحث على الاختبار (التائي)

أختار الباحث كلية التربية الاصمعي جامعة ديالى بصورة قصدية لغرض تطبيق التجربة، واستمرت الدراسة عاماً كاملاً وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي أسفرت الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مادة البلاغة وبدلالة إحصائية. (عبد الجبار، 2011: ح_ل)

3-البيرومانية 2013:-

(أثر تدريس النصوص الأدبية في ضوء المهارات الواردة في حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي)

أجريت هذه الدراسة في العراق بجامعة بابل / كلية التربية الاساسية وهدفت لمعرفة (أثر تدريس النصوص الأدبية في ضوء المهارات الواردة في حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي).

اعتمدت الباحثة على أحد تصاميم الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وبلغت عينة الدراسة (60) طالبة مقسمة على مجموعتين تجريبية (30) طالبة وضابطة (30) طالبة.

درست الباحثة المجموعتين في مادة البلاغة باستعمال (أثر تدريس النصوص الأدبية في ضوء المهارات الواردة في حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي). واستمرت الدراسة لمدة ثمانية اسابيع وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي أسفرت الدراسة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مادة الادب والنصوص وبدلالة إحصائية. (البيرومانية، 2013: 2_1)

الموازنة بين الدراسات السابقة:

لعدم وجود دراسة مماثلة لدراسة البحث الحالي فقد اعتمدت الباحثة على اختيار دراسات تتعلق بالمتغيرات التابعة الخاصة ببحثها من حيث (الاهداف، المرحلة الدراسية، المتغير المستقل، والمتغير التابع، وحجم العينة، والتصميم التجريبي، والجنس، وادوات البحث، والوسائل الاحصائية)

1-الاهداف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فقدت هدفت (دراسة العدارية 1992) التعرف على اثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة، في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة البلاغة (عبد الجبار 2011م) أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية كما هدفت (دراسة السلطاني 2012) أثر نموذج لا ندا في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي، و هدفت (دراسة البيرومانية 2013) (أثر تدريس النصوص الأدبية في ضوء المهارات الواردة في حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي)، كما

هدفت (دراسة الخالدي 2013) أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي، اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى التعرفي على فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتدقّق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة.

2-المراحل الدراسية: لحظت الباحثة ان الدراسات السابقة جميعها في الصف الخامس الادبي عدا دراسة عبد الجبار 2011 كانت في كليات التربية ودراسة البريقعاوي في المراحل الثانوية)، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات السابقة التي اجريت في الصف الخامس الادبي.

3-المتغير المستقل: تباين المتغير المستقل في الدراسات السابقة جميعا فكان المتغير المستقل في دراسة العدارية (1992) طريقة النصوص المتكاملة، ودراسة عبد الجبار (2011م) استراتيجية ما وراء المعرفة، ، ودراسة البيرومانية (2013) المهارات الواردة في حديث الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) أما الدراسة الحالية فقد متغيرها المستقل التفكير بالمقلوب، اما المتغير التابع للدراسات فكان في تحصيل الطلبة كل من دراسة العدارية (1992)، ، أما الدراسات التي كانت في اكتساب المفاهيم هي دراسة عبد الجبار (2011)، ودراسة البيرومانية (2013) واما الخالدي (2013) فكان المتغير لدراسته التفكير الناقد واستيعاب مفاهيم، أما الدراسة الحالية فكان المتغير التابع التحصيل والتدقّق الادبي.

4-حجم العينات: تباينت احجام العينات في الدراسات السابقة وذلك لاختلاف الاهداف والاجراءات المستعملة، فكانت أكبر العينات (دراسة الخالدي فقد كانت 82 طالباً) اما أصغر العينات كانت (دراسة العدارية 1992 فقد كانت 40 طالباً)، اما الدراسة الحالية فقد تكونت من (46) طالبة.

5-مجتمع البحث: انجزت الدراسات السابقة في مجتمعات متباينة، فكانت (دراسة العدارية 1992 في الاردن) و(عبد الجبار 2011 في ديالى) اما الدراسات المتبقية فقد كانت جميعها في بابل، أما الدراسة الحالية فقد أنجرت في بابل.

6-النتائج: توصلت الدراسات السابقة الى نتائج مقاربة، إذ اتفقت هذه الدراسات على وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية وذلك بحسب أهداف الدراسة والإجراءات المستعملة فيها، وأيضاً أشارت النتائج الى تفوق المجموعة التي اتبعت أساليب طرائق تدريس حديثة على المجموعة التي استعمل في تدريسها الطرق التقليدية، وستعرض نتائج الدراسة الحالية في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

تم اعتماد منهج البحث التجريبي في البحث الحالي وهو احد انواع البحوث في التربية واكثرها صدقاً اذ تتضح فيه معالم الطريقة العلمية بصورة جلية لأنه يتضمن تنظيمياً يجمع البراهين بطريقة تسمح باختيار الفروض والتحكم في مختلف العوامل التي يمكن ان تؤثر في الظاهرة (موضوع الدراسة) عن طريق التجريب حيث تتيح للباحثة تقصي اثر المتغير المستقل مع المتغير التابع باستثناء المتغيرات الدخيلة التي يتوقع تأثيرها في المتغير التابع

ثانياً: التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة، ويدرس اثر المتغير المستقل في المتغير التابع بغية التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل الى التصميمات التي تحكم نتيجة المتغير التابع، وقد اختارت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ملائماً لظروف البحث الحالي وذا ضبط جزئي فجاء التصميم على الشكل الآتي:

شكل (1)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	التفكير بالمقلوب	التحصيل والتذوق الأدبي	اختبار التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		اختبار التذوق الأدبي
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبارين			

ثالثاً مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2013-2014، ومن اجل ذلك زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل وظهر أن المدارس عدد الإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل (9) مدارس إعدادية.

2. عينة البحث

أ. عينة المدارس

بعد أن حددت الباحثة المدارس المشمولة بالبحث وعددها (9) مدارس اختارت مدرسة إعدادية الخنساء النهارية للبنات بطريقة عشوائية* لإجراء بحثها فيها.

ب. عينة الطالبات

بعد أن اختارت الباحثة عشوائياً إعدادية الخنساء الواقعة في شارع 40، زارت الباحثة المدرسة بعد اصدار كتاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمتها، ملحق (2)، فوجدت أنها تحوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي وهي (أ، ب)، اختارت الباحثة شعبتي (أ، ب) بطريقة عشوائية** لتكونا مجموعتي البحث، بلغ عدد طلابهما (46) طالبة منهم (23) طالبة في شعبة (أ)، و(23) طالبة في شعبة (ب)، بعد ذلك وزعت الباحثة الطريقتين التدريسيين بين الشعبتين بالطريقة نفسها، فكانت استراتيجية التفكير بالمقلوب من نصيب شعبة (أ) وأطلقت عليها المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (ب) وأطلقت عليها المجموعة الضابطة، ولم تجد الباحثة اي طالبة مخففة في هذه الصفوف لذا أبقت الباحثة على الطالبات جميعهن.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

قبل الشروع ببدء التجربة حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج هذه التجربة وهي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور.
2. التحصيل الدراسي للآباء.
3. التحصيل الدراسي للأمهات.
4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014.
5. درجات مادة البلاغة في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014.

وقد حصلت الباحثة على البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية، ودرجات البلاغة في اختبار نصف السنة من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات ودفاتر الطالبات الامتحانية بالتعاون مع إدارة المدرسة

* استعملت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط (وبحضور المشرف)، إذ كتبت الباحثة أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس، وسحبت ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الخنساء.

** كتبت الباحثة أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس وسحبت ورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبين (أ، ب) في كيس وسحب الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم شعبة (أ)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب)، فكانت المجموعة الضابطة.

خامسا: ضبط المتغيرات غير التجريبية Independent Variables:

ان عملية ضبط المتغيرات لها اهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية والانسانية وذلك بسبب تعدد متغيراتها، ولكون هذه المتغيرات في معظم الاحيان افتراضية لا تخضع للملاحظة المباشرة، لذا حاول الباحثان ضبط المتغيرات او العوامل التي قد تؤثر في اجراءات البحث التجريبي ومن ثم في نتائجه، وذلك لتقليل قدر الامكان من الآثار التي قد تحدث في اثناء التجربة وكذلك للتحقق من ان اي تغير سوف يحدث في المتغير التابع سوف يكون سببه المتغير المستقل وليس متغيرا آخر، اذ ان عملية ضبطها يؤدي الى نتائج اكثر دقة.

سادسا: تحديد المادة العلمية

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة وهي (سبعة) موضوعات من موضوعات كتاب البلاغة المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2013-2014.

سابعا: صياغة الأهداف السلوكية

صاغ الباحثان (60) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات مادة البلاغة التي ستدرس في اثناء التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) لان مستويات هذا المجال تلائم الطالبات في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة اودعاها في استبانة وعرضها على مجموعة من الخبراء ملحق (7) لمعرفة آرائهم في مدى صلاحيتها ومدى تغطيتها للمادة الدراسية، وبعد الإطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (15) هدفاً آخر، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (75) هدفاً بواقع (14) هدفاً لمستوى المعرفة، و(13) هدفاً لمستوى الفهم، و(13) هدفاً لمستوى التطبيق، و(12) هدفاً لمستوى التحليل، و(12) هدفاً لمستوى التركيب، و(11) هدفاً لمستوى التقييم.

ثامنا: إعداد الخطط التدريسية

إن التخطيط للتدريس من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية ومن المهارات التدريسية الواجب على المعلم إتقانها، إذ يهتدي بها المعلم للسير على وفق خطواتها المرسومة من اجل تحقيق أهداف الدرس، والخطط التدريسية هي مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية. (عليان، 2010:213)

وقد أعدَّ الباحثان الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في اثناء التجربة لطالبات مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطط على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطط تدريسية في ضوء التدريس بالطريقة التقليدية.

وعرضت أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين وجعلهما سليمتين تضمنان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

تاسعا: إجراء التجربة

بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهت الباحثة من متطلبات إجراء التجربة، باشرت بتطبيق التجربة بتاريخ 2014/2/17، إذ درست الباحثة المجموعة التجريبية باستعمال التفكير بالمقلوب، إذ قسمت المجموعة التجريبية على خمسة مجموعات، مجموعة العلم، ومجموعة الفن، ومجموعة الادب، ومجموعة التعاون، في حين درست الباحثة المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبارين في يومي الاحد المصادف 2014/4/4 والثلاثاء المصادف 2014/4/6.

عاشراً: أداة البحث

إن أداة البحث تتحدد بحسب طبيعة البحث، ومستلزماته، لأن استعمال الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق نتائج سليمة، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة اثر المدخل التفاوضي في الاداء التعبيري لدى طالبات الرابع الادبي اعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي.

. الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة المستعملة في تقويم تحصيل الطلبة وأكثر الوسائل التقويمية استعمالاً في المدارس لبساطة إعدادها وتطبيقها (ابو جادو، 2003:411)، والاختبارات التحصيلية الوسيلة الوحيدة الرئيسة المستعملة في تقويم مدى تقدم المتعلم، إذ تعد وسيلة منظمة لتحديد مدى اكتساب المتعلم المعارف. (العبيسي، 2010: 147)

وبناء على ما تقدم اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث.

. اختبار التذوق الأدبي:

بعد إطلاع الباحثان على عدد من اختبارات ومجموعة من الادبيات ذات العلاقة بالتذوق الأدبي قاما بأعداد اختبار لقياس التذوق الادبي للمرحلة الاعدادية عرض الباحثان فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (7) وبعد إجراء مايلزم وجدوا انه قابل للتطبيق إذ يتكون الاختبار من (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وخصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة غير الصحيحة، وعولمت الفقرة المتروكة والفقرة التي تحمل أكثر من علامة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث عن طريق الموازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيلي و التذوق الادبي، ومعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في كل من المتغيرين المذكورين، ثم تفسير النتائج، وعلى النحو الآتي:

أ-الاختبار التحصيلي:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار التحصيلي الذي تبلغ درجته الكلية (60) درجة، وتعدّ الطالبة راسبة فيه أن حصلت على درجة (30) فاقل، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن البلاغة والتطبيق باستعمال التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيلي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، التي تنصّ على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة البلاغة والتطبيق باستعمال التفكير بالمقلوب، و متوسط درجات الضابطة اللائي يدرسن مادة البلاغة والتطبيق بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي)، وكما هو موضح في الجدول.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	23	42.65	47.47	44	3.174	2.021	دالة إحصائياً
الضابطة	23	35.08	82.99				

ب-اختبار التذوق الادبي:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التذوق الادبي الذي تبلغ درجته الكلية (22) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس مادة البلاغة والتطبيق باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، التي تنصّ على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرس البلاغة والتطبيق باستعمال التفكير بالمقلوب، و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التذوق الادبي)، وكما هو موضح في الجدول

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	23	17.52	3.06	44	4.557	2.021	دالة إحصائياً
الضابطة	23	14.82	4.92				

ثانياً: تفسير النتائج

1- تفسير نتائج اختبار التحصيل:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، ترى الباحثة أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس مادة البلاغة والتطبيق باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس مادة البلاغة والتطبيق بالطريقة التقليدية في التحصيل يعود إلى:

أ. أن اعتماد استراتيجية التفكير بالمقلوب جعلت الطالبات محور العملية التعليمية، ومنحتهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير تردد أو خوف، فانعكس ذلك على تحصيلهن ايجابياً.

ب. أن استعمال هذه الاستراتيجيات في التدريس خلق اتجاهات ايجابية نحو متابعة رأي الآخرين واحترامه، مما شجع الطالبات على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية ومعرفة الفنون البلاغية، زاد على أن الرغبة تعجل في سرعة الحفظ، ومن ثم زيادة التحصيل.

ج. هذا النوع من الاستراتيجيات التي تتناغم مع الطالبات من جهة ومع طبيعة المادة الدراسية من جهة أخرى انعكس ايجابياً على تحصيلهن.(عفانة ويوسف، 2009، 169)

د. أن هذه الاستراتيجية عززت اشتراك الطالبات في توليد الأفكار ومناقشتها، مما فتح السبيل أمامهن إلى الفهم العميق، وقلل من النسيان، ومن ثم زاد من تحصيلهن.

هـ. أن استراتيجية التفكير بالمقلوب تشجع الطالبات على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير منها حل المشكلات، والأصالة في إنتاج الأفكار، والتحليل، مما أدى الى تحسين تحصيلهن الدراسي.

و. أنها تسهم في تحيز البنية المعرفية، لدى الطالبات مما يزيد في قدرتهن على معالجة الخبرات والمواقف الجديدة التي يواجهنها، ومن ثم زيادة في التحصيل.(لافي، 2006، 47)

ح. أن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة ربما كانت ملائمة لاستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب مما أدى إلى زيادة تحصيل الطالبات في تلك الموضوعات.

ي. أنها تؤكد ما جاءت به الأدبيات وطرائق التدريس التي تنادي بضرورة استعمال الاستراتيجية القائمة على التفكير في التدريس لأنها تشارك في ترسيخ المعلومات في أذهان الطالبات وتزيد من رغبتهم في طلب المعرفة.

2- تفسير نتائج اختبار التدفق الأدبي:

- في ضوء النتائج التي تم عرضها، ترى الباحثة أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير بالمقلوب أساس على طالبات المجموعة الضابطة التي درستن بالطريقة التقليدية في التدفق الأدبي يعود إلى:
1. إن استراتيجية التفكير بالمقلوب تشد انتباه الطالبات للدرس عن طريق الأسئلة التي تستهدف العمليات العقلية من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبر المعاني العميقة واستيعابها ومن ثم التأثير بما فيها من صور أدبية وبلاغية.
 - ب. إن استراتيجية التفكير بالمقلوب منحت الطالبات القدرة على التفكير بالأمثلة وكيفية قلبها وهذا ما ولد لديهن افكار جديدة مما يؤدي إلى زيادة فهمهن للمادة الدراسية مما زاد من مستوى تحصيلهن. (ابو جادو، ومحمد، 2007: 349)
 - ج. إن التدريس باستراتيجية التفكير بالمقلوب أوجدت شعوراً بالرضا لدى الطالبات في وقت الدرس.
 - د. أن هذه الاستراتيجية أوجدت التنافس الجماعي بين الطالبات فأعجبتن مما زاد في مستوى تدوقهن الأدبي.
 - و. ملائمة لاستراتيجية لطالبات الصف الخامس الادبي بوصفهن يتمتعن بنضج عقلي ويرغبن في معرفة الاساليب البلاغية، ويمكن القول أنها مرحلة التدريب على التدفق الادبي والاحساس بجمالية الاساليب البلاغية بوصها مرحلة متقدمة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

- من النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي:
1. إنَّ طالبات الصف الخامس يكونن أكثر تفاعلاً مع المادة الدراسية ولكون هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة التي تقسح المجال لإبداء آرائهن بحرية.
 2. إنَّ استراتيجية التفكير بالمقلوب سمحت لأن تكون الطالبات محوراً وعنصراً فاعلاً لتحقيق نتائج أفضل في العملية التعليمية.
 3. إنَّ الاستراتيجية التفكير بالمقلوب تناغمت مع مستوى نضج الطالبات وذكائهن مما أدى لتحقيق نتائج أفضل في تحصيل البلاغة وتذوقها.
 4. إن استعمال استراتيجية التفكير في تدريس مادة البلاغة والتطبيق يعين الطالبات على فهم البلاغة وينمي تفكيرهن، مما قد يساعدهن مستقبلاً في الإفادة مما قدم لهن في حل مشكلاتهن ذاتياً.
 5. جاءت هذه الاستراتيجية مطابقة بما أوصت به معظم الدراسات التربوية وعلم النفس في تأكيدها على ضرورة إشراك الطلبة في الدرس.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:
1. ضرورة وعي الطالبات باستراتيجية التفكير بالمقلوب من حيث أهميتها، وتطبيقها، ولمدربين المواد الدراسية الآخر.
 2. ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات التفكير بالمقلوب تبعاً لميول الطلبة، وقدراتهم، وتبعاً لطبيعة المواد الدراسية.
 3. ضرورة تعرف الطالبات على استراتيجيات حديثة ومن ضمنها استراتيجية التفكير بالمقلوب للتعامل مع أكبر قدر من المعارف مما ينعكس على تحصيلهن.
 4. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين لتدريبهم على استراتيجيات التدريس الحديثة كاستراتيجية التفكير بالمقلوب.

المقترحات:

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

1. اجراء دراسة مماثلة على طلاب الصف الخامس الادبي.
2. اجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى.

المصادر

• القرآن الكريم

1. إبراهيم، مجدي عزيز، موسوعة التدريس، ج1(أ-ب)، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
2. ابن فارس، ابي الحسن بن زكريا. معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، 1979م.
3. ابن منظور. لسان العرب، ج 4، 11، 12، ط 5، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، 2005م.
4. ابو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
5. ابو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
6. أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
7. إسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
8. الباتلي، احمد عبد الله. أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو، دار الوطن، 1991م.
9. الباوي، ماجدة إبراهيم، و احمد عبيد حسن. فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
10. البيرمانيّة، ظمياء فخري خباز. أثر تدريس النصوص الأدبية في ضوء المهارات الواردة في حديث الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية، 2013. (رسالة ماجستير غير منشورة)
11. الجبوري، حسين محمد. تعليم التفكير رؤية إستراتيجية للتجديد والابداع، دار المعارف للنشر والتوزيع، بيروت، 2012م.
12. الجبوري، فلاح صالح حسين. طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان، 2015م.
13. الجبيلي، سجيح. مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
14. الخالدي، أحمد ياسين جاسم. أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي، جامعة بابل/ كلية التربية، 2013. (رسالة ماجستير غير منشورة)
15. الخليفة، حسن جعفر. فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي -متوسط-ثانوي)، ط4، الرشيد للنشر والتوزيع، الرياض، 2004م.
16. طعيمة، رشدي أحمد، محمد السيد. تعلم العربية والدين بين العلم والفن، ط2، دار الفك العربي، القاهرة، 2000م.
17. عبد الباري، ماهر شعبان. التذوق الادبي طبيعة ونظرياته مقوماته معايير، ط3، دار الفكر، عمان، 2011م.
18. عبد الجبار، محمد عبد الوهاب. اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الادبي ومعالجة المعلومات عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية، جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد، 2011. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

19. عبد عون، فاضل ناهي. طرائق اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر، عمان، 2013م.
20. العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
21. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2004م.
22. العدارية، عبد المجيد. اثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة البلاغة، الجامعة الاردنية، عمان، 1992. (رسالة ماجستير غير منشورة)
23. العصيلي، عبد الله بن إبراهيم، عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. اللغة العربية الدراسات اللغوية، ط2، المسيرة، عمان، 2009م.
24. عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، عمان، 2009م.
25. عطيو، محمد نجيب مصطفى. طرق تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2013م.
26. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة، عمان، 2007م.
27. عفانة، عزو إسماعيل، و يوسف إبراهيم الجيش. التدريس والتعلم بالدماع ذي الجانبين، دار الثقافة، عمان، 2009م.
28. العفيف، سيما أحمد. تنمية مهارات النقد والتذوق الادبي وفق توجهات النظرية البنائية، المجتمع العربي، عمان، 2013م.
29. عليان، شاهر ربحي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
30. العوفي، وعبد الرحمن. القاموس العربي الاول لمصطلحات علوم التفكير، 2010م.
31. لافي، سعيد عبد الله. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
32. مطلوب، احمد، وكامل حسن البصير. البلاغة والتطبيق، ط2، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1999م.
33. الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس. طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، 2004م.

فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل

د. إدريس بن خويا

جامعة أدرار / الجزائر

Effectiveness and Role of the familial Communication in the Child Upbringing

Dr. Idrees bin Koya

University of Adrar / Algeria

bendriss81@yahoo.fr

Abstract

The family is the main and the first institution among other social institutions which is responsible for preparing the child to get into the social world and be an active member in maintaining it. The family is the starting point which practices human upbringing and its effect is either positive or negative in all stages of life. Thus Islam has paid a lot of attention to the conformable family so it has put the basic rules to organize it and control its affairs. Islam has also distributed specialties and duties, particularly the child upbringing which is to be well-planned and balanced in all aspects of personality whether intellectual, emotional, or behavioural. This is to be done only via activating familial communication.

ملخص:

إن الأسرة هي المؤسسة الأولى والأساسية من بين المؤسسات الاجتماعية المتعددة المسؤولة عن إعداد الطفل للدخول في عالم الحياة الاجتماعية، ليكون عنصراً فعالاً في إدامتها على أساس الصلاح والخير والبناء الفعّال. والأسرة هي نقطة البدء التي تزاوّل إنشاء وتنشئة العنصر الإنساني، فهي نقطة البدء المؤثرة في كل مراحل الحياة إيجاباً وسلباً، ولهذا أبدى الإسلام عناية خاصة بالأسرة المنسجمة؛ فوضع القواعد الأساسية في تنظيمها وضبط شؤونها، وتوزيع الاختصاصات، وتحديد الواجبات المسؤولة عن أدائها، وخصوصاً تربية الطفل تربية صالحة وسليمة متوازنة في جميع جوانب الشخصية الفكرية والعاطفية والسلوكية، ولا يتأتى ذلك إلاّ بتفعيل الحوار الأسري أيما تفعيل.

المقدمة

إن الضوابط الأساسية لتنمية المرء إنما تتكون في سنوات مرحلة طفولته وهي السنوات الأولى في حياته التي تكون فيها النفس البشرية مرنة قابلة لكل شيء، منفعة بكل أثر؛ إذ إنها في تلك المرحلة الدقيقة كالصفحة البيضاء الخالية من كل نقش وصورة، ولكنها على الفطرة السليمة، والبراءة الطاهرة.

وقد أشار الرسول ﷺ بقوله: «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه»¹. لذا أوصى الرسول ﷺ الآباء والمربين باغتنام هذه الفرصة الحساسة ذلك الاغتنام الحسن المحمود، بتعليم الطفل سبيل الحق والخير والرشاد وتوجيهه نحو ما ينفعه في دنياه وآخرته.

لكن - وبكل أسف - نلاحظ تقصيراً ظاهراً بائناً في تحمل هذه المسؤولية، وأداء هذه الأمانة نتيجة تلك الثغرات الواضحة، والأخطاء الفادحة، التي تعود في مجملها إلى أسباب، منها: سوء التربية البيئية، ومغالطات المناهج التعليمية، والتباس كثير من الظروف البيئية، حتى تحولت التربية في زماننا هذا إلى مجرد تلقين للمعلومات، وحفظ لبعض الأفكار والعبارات، دون أن تدخل حنايا القلوب، وتتخلل ثنايا النفوس، وتطبق فعلاً أو سلوكاً في أرض الواقع².

وإذا أردنا أن نفكك العنوان بدءاً من الطفولة فهي مرحلة مهمة - بلا شك-؛ إذ إنها المرحلة الأساسية في بناء شخصية الفرد، من فترة الميلاد حتى البلوغ، وتستخدم أحياناً لتشير إلى الفترة الزمنية المتوسطة، بين مرحلة المهد، ومرحلة المراهقة والتحديد بالمعنى الثاني يستثني فترة العامين الأولين من حياة الطفل؛ وهي مرحلة المهد.

ويمكن تقسيم مرحلة الطفولة إلى فترتين متميزتين³:

- مرحلة الطفولة المبكرة: وهي من 2 إلى 5 سنوات؛ وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة بما يحقق قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس.

- مرحلة الطفولة المتأخرة: وهي من 6 إلى 12 سنة، وتنتهي إلى بلوغ الطفل ودخوله في مرحلة مختلفة كثيراً عن سابقتها؛ وهي مرحلة المراهقة.

إنَّ الأسرة هي المؤسسة الأولى والأساسية من بين المؤسسات الاجتماعية المتعددة المسؤولة عن إعداد الطفل للدخول في الحياة الاجتماعية، ليكون عنصراً صالحاً فعالاً في إدامتها على أساس الصلاح والخير والبناء الفعّال. والأسرة نقطة البدء التي تزاول إنشاء وتنشئة العنصر الإنساني، فهي نقطة البدء المؤثرة في كلّ مراحل الحياة إيجاباً وسلباً، ولهذا أبدى الإسلام عناية خاصة بالأسرة المنسجمة مع الدور المكلفة بأدائه، فوضع القواعد الأساسية في تنظيمها وضبط شؤونها، وتوزيع الاختصاصات، وتحديد الواجبات المسؤولة عن أدائها، وخصوصاً تربية الطفل تربية صالحة وسليمة متوازنة في جميع جوانب الشخصية الفكرية والعاطفية والسلوكية. ودعا الإسلام -كذلك- إلى المحافظة على كيان الأسرة وإبعاد أعضائها من عناصر التهديم والتدمير ومن كلّ ما يؤدي إلى خلق البلبلة والاضطراب في العلاقات التي تؤدي إلى ضياع الأطفال بتفتيت الكيان الذي يحميهم ويعدّهم للمستقبل الذي ينتظرهم⁴.

وجاءت تعليمات الإسلام وإرشاداته لخلق المحيط الصالح لنمو الطفل جسدياً وفكرياً وعاطفياً وسلوكياً، ونموّاً سليماً يطبق من خلاله الطفل أو إنسان المستقبل مقاومة تقلبات الحياة والنهوض بأعبائها، ولهذا ابتدأ المنهج الإسلامي مع الطفل منذ المراحل الأولى للعلاقة الزوجية مروراً بالولادة والحضانة ومرحلة ما قبل البلوغ وانتهاء بالاستقلالية الكاملة بعد الاعتماد على النفس.

فالعلاقات الأسرية لها دورٌ كبير في توثيق بناء الأسرة وتقوية التماسك بين أعضائها ولها تأثيراتها على نمو الطفل وتنشئته، وإيصاله إلى مرحلة التكامل والاستقلال؛ وذلك باعتبار أنَّ الأجواء الفكرية والنفسية والعاطفية التي تخلقها الأسرة للطفل تمنحه القدرة على التكيف الجدي مع نفسه ومع أسرته ومع مجتمعه⁵.

ومن هذا المنطلق، فإنَّ الأسرة هي بحاجة إلى منهج تربوي ينظم مسيرتها، فيوزع الأدوار والواجبات ويحدّد الاختصاصات للمحافظة على تماسكها المؤثر في انطلاقة الطفل التربوية.

فبالأسرة، إذن، هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويتفاعل مع أعضائها، وهي التي تتسم بالقدر الأكبر من الإشراف على نمو الطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه. بل هي الحصن الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية وتوضح فيه أصول التطبيع الاجتماعي⁶، أو هي شكل اجتماعي يتميز بطابع ثقافي يختلف من مجتمع لآخر؛ بحيث إن هذا النظام الثقافي في الأسرة يعمل على تلقين وطبع، ثم تنشئة الفرد منذ نعومة أظفاره.

إن هذه التنشئة، هي بمثابة عملية تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين في مجتمع معين، وفي زمن معين، وفي مكان معين حتى يستطيعوا اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة التي تسيّر لهم عملية التعامل مع البيئة الاجتماعية التي ينشئون منها أفراداً.

ولا تتم تلك التنشئة إلا عن طريق التفاعل الدائم مع البيئة الاجتماعية التي يتواجد فيها؛ ألا وهي الأسرة التي تحدد له أهمّ المواقف الاجتماعية التي يقابلها إبان سنوات طفولته، ومدى تفاعله مع هذه المواقف ومعايير توافقه فيها.

وتترتب علاقة الطفل في داخل الأسرة على عوامل كثيرة، من أهمها: الحاجات البيولوجية في المراحل الأولى من حياته، وكلما تقدم في السن ظهرت أهمية حاجات أخرى مرتبطة بهذه الحاجات البيولوجية مثل: الاعتماد على النفس، وامتلاكه لطريقة التعامل مع الآخرين.

ويتفق جل العلماء - عموماً - على أهمية الأسرة في تنشئة الطفل، والتي من خلالها يستطيع الحصول على أهم احتياجاته النفسية؛ وهي الشعور بالحب والأمان، وأنه مقبول ومرغوب فيه⁷.

كما اهتم المختصون بالطب النفسي وحديثاً بالعلاقة بين نوعية رعاية الوالدين بالطفل في سنواته الأولى، ومستقبل صحته النفسية والعقلية؛ فمن الضروري لذلك أن يمارس علاقة مستمرة مليئة بالدفع والألفة مع أمه تلك العلاقة التي تتحقق معها السعادة والرضى بين الطرفين بأن لها الأولوية، أو هي الأساس لتشكيل الشخصية السليمة والعقل الصحيح⁸. ومن ذاك، أن الأسرة هي التي تساهم بالقدر الأكبر في الإشراف على نمو الطفل وتكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه. فمن خلال تلك العلاقات الأولية الحوارية التي يقوم بها داخل أسرته وباشتراك الأبوين ينمي خبرته عن طريق الحب والعاطفة والحماية، ويزداد حينها وعيه بذاته؛ وهذا باعتبار أنه من واجبات الوالدين إشاعة الود والاستقرار والطمأنينة في داخل الأسرة، حيث يقول المولى عز وجل : ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾⁹.

فالعلاقة بين الزوج والزوجة أو الوالدين علاقة مودة ورحمة وهذه العلاقة تكون سكناً للنفس وهُدوءاً للأعصاب وطمأنينة للروح وراحة للجسد، وهي رابطة تؤدي إلى تماسك الأسرة وتقوية بنائها واستمرار كيانها الموحّد، وتؤدي المودة والرحمة إلى الاحترام المتبادل والتعاون الواقعي في حل جميع المشاكل والمعوقات الطارئة على الأسرة من حين إلى حين، وهي ضرورية للتوازن الانفعالي عند الطفل¹⁰. يقول الدكتور سبوك: "اطمئنان الطفل الشخصي والأساسي يحتاج دائماً إلى تماسك العلاقة بين الوالدين ويحتاج إلى انسجام الاثنين في مواجهة مسؤوليات الحياة"¹¹.

كما يجب على الزوجين إدامة المودة في علاقتهما في جميع المراحل؛ أي بداية من مرحلة ما قبل الولادة وصولاً إلى المراحل اللاحقة لها، والمودة فرض من الله تعالى؛ فتكون إدامتها استجابة للمولى -عز وجل- وتقرباً إليه¹².

ولابد إذن، من التطبيع الاجتماعي الذي عن طريقه يواجه الطفل لكي يسير على نهج حياة أسرته، والجماعات الاجتماعية الأكبر والتي يجب أن ينتمي إليها ويسلك في غمارها بصورة مناسبة، وبذلك يصبح في النهاية مؤهلاً سلفاً وجديراً لدور الراشد الناضج؛ باعتبار أن الأسرة هي المسؤولة الأولى عن تكوين ونمو الضبط الكامن لدى الطفل¹³.

ويصف "جبرم كاجات" ميكانيزمات التطبيع الاجتماعي على النحو الآتي¹⁴:

- الرغبة في الحصول على التعاطف والاحترام.
- السعي لتجنب الأحاسيس والمشاعر غير السارة والمتولدة عن طريق عقاب أو رفض الآخرين.
- الرغبة في أن يكون مماثلاً لأفراد معينين نشأ الطفل على احترامهم ومحبتهم والإعجاب بهم؛ أي ما تسمى بمرحلة التطابق.

وبالتالي، فإن الأسرة هي بمثابة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الطفل بما فيها من علاقات وأنماط ثقافية تعبر عن الثقافة الأم.

وتتمثل الوظيفة التربوية للأسرة في ناحيتين أساسيتين¹⁵:

1- إنها الأداة لنقل الثقافة والإطار الثقافي إلى الطفل، فعن طريقها يعرف ثقافة عصره وبيئته على السواء، ويعرف الأنماط السائدة في ثقافته.

2- إنها تختار من البيئة الثقافية ما تراه هاماً، وتقوم بتفسيره وتقويمه وإصدار الأحكام عليه مما يؤثر على اتجاهات الطفل؛ ومعنى ذلك، أن الطفل ينظر إلى الميراث الثقافي من وجهة نظر أسرته، هذا إلى أنه يتأثر بنوع الآمال التي تصنعها الأسرة لمستقبلها. فهي تنقل الميراث الثقافي بطريقتها الخاصة، بل أنها تطبع الثقافة عند نقلها إلى أطفالها بصورتها الخاصة، ومن هنا تتكون معالم الطفل وقيمه، ولا يستطيع أن ينعم بالاستمرار والهدوء في حياته ومجتمعه إلا إذا امتص هذه المعايير والقيم واعتبرها جزءاً من كيانه.

ويمكننا القول، إنّ الأساليب الحوارية لها دور فعال وأساسي في تنشئة الطفل، بل هي طرق تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه وعواطفه، وبناء شخصيته المتميزة لتحقيق صلاحه ونجاحه في جميع مجالات حياته.

وقد امتازت التربية الإسلامية في الماضي والحاضر بكثرة طرقها، وتنوع وسائلها في تنشئة الأطفال والبلوغ بهم إلى حد التمام، واستطاعت هذه التربية المتزنة أن توجه التحديات، وأن تبديد الإدعاءات بأن الإنتاج الفكري الإسلامي يتصف بالتفوق والجمود، ولا يمكنه مواكبة الأحداث والمستجدات¹⁶.

ولقد نص كل من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف على جملة من هذه الأساليب الناجحة التي جاء بها الدين الإسلامي منذ أول ظهور له؛ إما نصاً صريحاً عن طريق استخدامهما في ثانيا الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، أو إشارة عن طريقة إيرادها باختصار وإيجاز، ولا نكاد نجد عالماً أو تربوياً أو منهجاً تعليمياً واحداً - سواء أكان قديماً أم حديثاً - نجح في مثل هذا النجاح الباهر والمشهود له للقرآن والسنة في استخدام الأساليب العديدة والمتنوعة لتنشئة الأجيال وتوجيههم¹⁷.

ونجد من تلك الأساليب -أيضاً- القدوة الحسنة التي لها تأثير في النفس والعقل من الدعوة بالقوة أو الاقتصار على مجرد النصح والوعظ.

ومن هنا ينبغي على المربي أن يحمل مسؤوليات وتبعات حق حملها، وأن يكون مثالا حيا لحسن السيرة والسلوك والخلق القويم.

ومنها كذلك، الحوار المباشر والهادئ؛ فالأول ضروري في توجيه الطفل ومخاطبته مباشرة، وبكل صراحة ووضوح، رغم أن التوجيه غير المباشر أحياناً قد يكون أكثر بلاغة، وأشد تأثيراً في النفوس.

فمن فوائد الخطاب أو الحوار المباشر للطفل:

- لفت نظره إلى الحقائق المباشرة من غير التواء.
- إيقاظ ذهنه وشد انتباهه لما يُطلب منه ويُنشأ عنه.
- توضيح الفكرة له بصورة أفضل وطريق أيسر وجهد أقل.
- الإسهام في نمو عقليته وسمو فكره.
- التنوع في أسلوب تربيته وإرشاده.

وأما الثاني؛ أي الحوار الهادئ الذي يتمثل في مناقشته حول أمر معين للتوصل معه إلى نتيجة صحيحة، أو إعطائه العبرة لمسألة ما. فإن رسوخ الموضوع فكرة ونتيجة في عقل الطفل وفؤاده يكون أبلغ وأنفع بالحوار الهادئ والهادف، حيث يشجع الطفل على المبادرة ويفجر طاقته الحيوية بشغفٍ واهتمام، ويكسبه أيضاً الثقة بنفسه، فلا يكون إمعة لغيره في كل حال من الأحوال¹⁸.

ومن ذلك، نجد أن التفاعل بكل أشكاله بين الطفل والأم يأخذ أهمية خاصة في نمو قدرات الطفل وتطوره؛ فالتفاعل اللمسي والتواصل البصري، والشمي، والصوتي يؤثر تأثيراً مهماً في نمو الطفل من مختلف الجوانب الجسدية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية؛ وهو ما تبين لنا -من خلال إطلالتنا على بعض البحوث الحديثة- أن التفاعل بين الأم والطفل في المراحل الأولى من حياته نقطة انطلاق مهمة في تطور التواصل اللاكلامي بينهما؛ إذ يستند هذا التواصل إلى الإشارات الجسدية كالتعبير الوجهية المتنوعة والإصدارات الصوتية والتبادل البصري والشمي¹⁹.

كما تضطلع الأم -أيضاً- بدور أساسي في تنشئة الطفل؛ فالتنشئة القائمة على المحبة والديمقراطية والتسامح تعزز شعور الطفل بالأمان والثقة بالعالم، ونمو الطفل في جو مفعم بالمحبة والحنان يُفعل تفعيلاً كبيراً في تنمية ثقته بنفسه، ومقدرته على مواجهة شروط الحياة، السمحة والقاسية على السواء، بينما تؤدي معاملة الطفل بتشدد ونفور وكرهية إلى التعاسة والشقاء وتجعله ينظر إلى العالم نظرة متشائمة.

ويرى الكثير من الباحثين أن هذه المرحلة تمهد لاكتساب اللغة الكلامية، وأن السياق الإبداعي الذي يؤدي إلى التفاهم والتفاعل بين الأم والطفل، يشكل حجر الزاوية في تطور الطفل اللغوي والمعرفي.

كما تشير - أيضا- تلك البحوث إلى وجود علاقة قوية بين النمو اللغوي عند الطفل ونسبة المحادثة بين الطفل والأم التي تظهر في أثناء النشاطات المشتركة بينهما، ويرجع النمو السريع عند الطفل الأول (البكر) إلى وفرة فرص النشاطات المشتركة بين الأم والطفل الوحيد²⁰.

ويمكننا أن نستثمر أهمية الحوار ونتائج الإيجابية من خلال تعدد تلك النماذج النصية في القرآن والسنة، ومن أبرزها:

- الحوار الخطابي أو التعبدي؛ ومن أشكاله: الخطاب الموجه للمؤمنين، والتذكيري والتنبهية، والحوار الوصفي، والحوار القصصي، والحوار الجدلي لإثبات الحجة، والحوار النبوي الذي من أشكاله: التربوي والعاطفي والإقناعي²¹.

ومن أمثلة الحوار في النص القرآني ذلك الذي دار بين قادة الظلم والباطل، وبين السوقة الذين استسلموا لهم في الدنيا، فحشروا معهم في العذاب المهين²²، حيث قال تعالى: ﴿ وَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ، قَالُوا إِنَّكُمْ كُنْتُمْ تَأْتُونَنَا عَنِ الْيَمِينِ، قَالُوا بَلْ لَمْ تَكُونُوا مُؤْمِنِينَ، وَمَا كَانَ لَنَا عَلَيْكُمْ مِّنْ سُلْطَانٍ بَلْ كُنْتُمْ قَوْمًا طَاغِينَ، فَحَقَّ عَلَيْنَا قَوْلُ رَبِّنَا إِنَّا لَذَائِقُونَ، فَأَعْوَيْنَاكُمُ إِنَّا كُنَّا غَاوِينَ ﴾²³.

وأما في السنة النبوية؛ فذلك الذي دار بين الرسول ﷺ وبين صحابته الكرام -رضي الله عنهم جميعاً- في بيان حقيقة المفلس في الدنيا والآخرة، حيث قال الرسول ﷺ مخاطباً جلساءه من الصحابة الكرام: أتدرون من المفلس؟ قالوا المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: ﴿ إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاته وصيامه وزكاته، ويأتي قد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيقعد فيقتص هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه من الخطايا، أخذ من خطاياهم فطره عليه ثم طرح في النار ﴾²⁴.

وهناك حوار تعليمي جميل ومفيد دار بين الصحابي الجليل أبي موسى الأشعري -رضي الله عنه- وبين زوجته أم ولده (أبي بردة) -رضي الله عنهما- الذي روى لنا هذا الحوار فقال: "شهدت أبا موسى وهو ببیت أم الفضل، فعطست فشممتها، وعطست فلم يشممتني، فلما جئت إلى أمي أخبرتها، فلما جاء أبو موسى قالت له: عطس عندك ابني فلم تشمته، وعطست امرأة فشممتها؟!".

فقال: "إن ابنك عطس فلم يحمده الله فلم أشمته، وإنها عطست فحمدت الله فشممتها. سمعت رسول الله ﷺ يقول: ﴿إذا عطس أحدكم فحمد الله فشمته، فإن لم يحمده الله فلا تشمته﴾"²⁵. فقالت أحسنت، أحسنت.

وفي هذه الرواية يتبين لنا أهمية الحوار، وما فيه من تعاليم، وإقرار للحق، والتزام به. فهذه زوجة أبي موسى -رضي الله عنهما- حاورت زوجها وناقشته، فأجابها وأقنعها بالدليل القاطع، وأثبت عليه، وقفا منها عند الحق، تعليماً لولدها الذي استفاد من ذلك كثيراً، وروى لنا هذا الحديث المفيد والحوار الهادف، والجواب المجدي والنافع²⁶.

ومن الأساليب النفسية المؤثرة في نفسية الطفل، مصاحبته ومتابعته باستمرار وعدم التقاعس أبداً في الاستفسار عن أصحابه ورفقاء دربه؛ ليتم إرشاده في اختيار الصالحين من أولئك الأصحاب، وتجنب الطالحين منهم²⁷. ولذلك، فإن من إدخال السرور والفرح إلى نفسية الطفل يتمثل في أمور كثيرة، منها²⁸:

- الاستماع إلى آرائهم وتصويهم والنثناء عليهم.
- ملاقاتهم بوجه بشوش واستقبال دافئ.
- التسليم عليهم أو مصادفتهم ومعانقتهم وتقبيلمهم.
- مسح رؤوسهم والدعاء الصالح لهم.
- ملاطفتهم وممازحتهم ضمن حدود معينة.
- الأكل معهم ومشاركتهم في بعض أفعالهم.
- مداعبتهم بلين الكلام.

- مما تؤدي هذه الأمور إلى تعزيز وتنمية ثقة الطفل بنفسه، وعدم شعوره بالنقص والضعف والحرمان.
- الحوار إذن، ركن أساسي في النمو النفسي السليم للطفل، كما أنه ضروري للنضج الاجتماعي، فلا يمكن للطفل أن يتعامل اجتماعياً وبشكل سليم إذا لم يكن عنده قدرة وملكة الحوار، فصرنا في عصرنا الراهن نفتقد شيئاً هاماً يسمى "الترابط الأسري"، ومع غياب ذلك الترابط غاب الحوار الناتج عن هيمنة الثقافة الأبوية، الذي يؤدي بلا شك إلى²⁹:
- عدم قدرة الطفل على التواصل مستقبلاً مع الآخرين.
- تدني مفهوم الذات والثقة بالنفس لديه.
- تأثر الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي.
- انخفاض المهارات الاجتماعية التي تكتسب في العادة من خلال التواصل والحوار مع الآخرين.
- وأما السبل الكفيلة المتمثلة في معالجة الحوار فتبدأ من تعزيز فاعليته التي تتمحور حول مجموعة من النقاط، أهمها:
- اكتساب الأزواج أسس وفاعلية الحوار والمشاركة، مع توفيرهم بالطرق والمهارات والمعارف الضرورية التي لها السبيل الأساسي في المحافظة على استقرار الأسرة.
- توعية أفراد الأسرة بأهمية التواصل والتأزر العائلي فيما بينهم.
- تعزيز الجوانب السيكلوجية والفسيلوجية والصحة النفسية لجميع أفراد الأسرة.
- زيادة من مساحة الحوار غير اللفظي؛ فهو لا يقتصر على اللسان فقط، بل يشمل الإشارات، والرموز، والنظرات، واللمسات،...
- استخدام الأساليب العقلية في التربية والبعد عن العقاب البدني قدر الإمكان.
- محاولة من الزوجين إظهار أمثلة يُحتذى بها أمام الأولاد.
- استمرارية الحوار داخل الأسرة يقيها من التفكك والارتباك.
- ولا يسعني في آخر المطاف، إلا أن أنصح الآباء بتطبيق واستغلال أسلوب الحوار الهادف والفعال الذي هو أساس النهوض بهذا الحيل؛ الذي يعتبر أمانة في أعناقنا، ومسؤولية ملقاة على عاتقنا سنسأل عنها لا محالة.
- ونسأل الله العلي العظيم أن يأخذ بأيدينا على هذه المسؤولية، وتنشئة الطفل النشأة القويمة.
- وخير ما أختتم به، هو أن أدعو في هذا موقف هذا الدعاء الوارد في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾³⁰، و﴿سُبْحَانَ رَبِّكَ رَبِّ الْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ، وَسَلَامٌ عَلَى الْمُرْسَلِينَ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾³¹.
- هوامش البحث:**
- 1 - البخاري، صحيح البخاري، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، سنة 1987، ط3، 465/1.
- 2 - ينظر عبد السلام عطوة الفندي، تربية الطفل في الإسلام-أطوارها، وآثارها، وثمارها-، دار ابن حزم، 2003، ط1، ص8.
- 3 - د. فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص266.
- 4 - ينظر تربية الطفل في الإسلام، ص07، نقلا عن موقع www.rafed.net/books/akhlaq/tarbia/index.html بتاريخ 2007/02/10.
- 5 - ينظر المرجع نفسه، ص07.
- 6 - ينظر سهير كامل أحمد، سيكولوجية نمو الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، 1999، ص212.

- 7 - ينظر د. موهب إبراهيم عياد، إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، منشأة المعارف الإسكندرية، 1997، ص131. و ضياء الدين أبو الحب، في أسس تهذيب الطفل، دار أبو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت، ص36-40.
- 8 - ينظر زيدان العيد، المعاش النفسي لدى الطفل المسعف- دراسة ميدانية لحالتين، مذكرة ليسانس، جامعة وهران، 2004-2005، ص26.
- 9 - سورة الروم، الآية 21.
- 10 - ينظر تربية الطفل في الإسلام، ص11، من موقع www.rafed.net/books/akhlaq/tarbia/index.html
- 11- د. سيوك، مشاكل الآباء في تربية الأبناء، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، 1980، ط3، ص44.
- 12 - ينظر تربية الطفل في الإسلام، ص11، من موقع www.rafed.net/books/akhlaq/tarbia/index.html
- 13- ينظر المعاش النفسي لدى الطفل المسعف، ص27.
- 14 - سيكولوجية نمو الطفل، ص35.
- 15- ينظر د. موهب إبراهيم عياد، إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، ص123.
- 16- ينظر عبد السلام عطوة الفندي، تربية الطفل في الإسلام- أطوارها، وآثارها، وثمارها، ص208.
- 17- ينظر المرجع نفسه، ص208.
- 18- ينظر المرجع نفسه، ص224-226.
- 19- ينظر د. فايز نايف القنطار، الأم... أول وأفضل مربية، مجلة العربي، عدد 497، أبريل 2000، ص174.
- 20- ينظر المرجع نفسه، ص174.
- 21- ينظر عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1983، ط2، ص206-232.
- 22 - ينظر عبد السلام عطوة الفندي، تربية الطفل في الإسلام، ص226-227.
- 23 - سورة الصافات، الآيات 27-32.
- 24 - الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق احمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث، بيروت، د.ت، 613/4.
- 25 - المسلم، صحيح مسلم، تحقيق محمد ففؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت. د.ت، 2292/4.
- 26 - ينظر عبد السلام عطوة الفندي، تربية الطفل في الإسلام، ص226-227.
- 27 - ينظر وقيق صفوت مختار، هروب الطفل، مجلة العربي، عدد 506، يناير 2001، ص202-204.
- 28 - ينظر المرجع نفسه، ص 229.
- 29 - ينظر د. طارق المعداوي، 50 % من المعوقين يعانون اضطرابات سلوكية.... بسببنا!!، من موقع www.womengateway.com بتاريخ 2007/02/10.
- 30 - سورة الفرقان، الآية 74.
- 31- سورة الصافات، الآيات 180-182.

فاعلية العصف الذهني في تحصيل طلبة قسم

التربية الاسرية لمادة الفن البيئي

أ.م.د. حسين محمد علي ساقى م.م. سعد ولهان جاسم الماجدي

Brainstorming and its Effectiveness in the Acquisition of the Students of the Familial Education Department for the Material of Environmental Art

Asst. Prof. Dr. Hussein Mohammad Ali Saqi

Asst. Lect. Saad Welhan Jasim Al-Majidi

Abstract

The research aims at identifying:

1. Brainstorming and its Effectiveness in the Acquisition of the Students of the Familial Education Department for the Material of Environmental Art
2. Measuring the effect of brainstorming through its application on a sample of students from the department of familial education and art professions.

To achieve these aims, the following zero hypothesis has been derived:

There is no variation with a statistical indication for the degrees' averages at the level (5%) in the degrees of the experimental group which studied according to the brainstorming method in the post-acquisition test.

The society of the research is composed of students from the department of familial education and art professions / first class / morning studies / college of Basic Education / University of Al-Mustansiriya 2011-2012. The sample is composed of (63) male and female students distributed into two teaching halls. The students of Hall One who are (32) represent the experimental group and the students of Hall Two who are (31) represent the control group. After excluding the failing students because of their previous experience, the sample becomes (60) students.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى:

- 1- التعرف على فاعلية العصف الذهني في تحصيل طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية لمادة الفن البيئي.
- 2- قياس اثر العصف الذهني من خلال تطبيقه على عينة من طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية.

وللتحقق من هذه الاهداف تشتق الفرضية الصفرية الاتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتوسط الدرجات عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطات الدرجات المجموعة التي درست مادة الفن البيئي وفق طريقة العصف الذهني في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي. تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية المرحلة الاولى ا صباحي، كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية 2011 - 2012 والبالغ (63) طالباً وطالبة وزعوا بين (1،2) قاعة دراسية تم اختبار طلبة القاعتين لتمثيل العينة فكانت قاعة (1) والبالغ عددها (32) طالباً تمثل المجموعة التجريبية وقاعة (2) البالغ عددهم (31) طالباً تمثل مجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطلبة الراسبين وذلك لخبرتهم السابقة اصبح عدد افراد العينة (60) طالباً بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية ومثلها في المجموعة الضابطة.

وبعد الاطلاع على محتوى المادة قيد البحث الحالي تم صياغة (26) هدفا سلوكياً على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي والمستويات (التذكير، الاستيعاب، التطبيق).

تم اعداد (7) خطة يومية لكل مجموعة من مجموعتي البحث على وفق طريقة العصف الذهني للمجموعة التجريبية وبالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

وتم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد ومعامل الاتفاق لحساب الاتفاق بين الفقرات ومعادلة قوة التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي، ومعادلة كيودر ريتشاردسون - 20 . أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة العصف الذهني على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار المعرفي.

الفصل الاول

مشكلة البحث

تواجه العملية التعليمية في المرحلة الراهنة تحديات عدة بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وكذلك الكم الهائل من المعلومات وما يتم التوصل اليه يومياً من حقائق ومعارف ومخترعات وازدياد عدد الطلبة. وبعد انخفاض التحصيل لدى الطلبة في المواد الدراسية من مشكلات التعليم الرئيسة التي تواجه انظمتنا التي بدورها تؤثر سلباً في الطالب والاسرة والمدرسة والمجتمع.

فهي تسبب الاحباط وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة المواد الدراسية (الكبيسي وصبري، 2004: ص136) من خلال الدراسة الاستطلاعية التي اجريناها على الطلبة وجد ان هناك قصوراً واضحاً في طرائق التدريس الشائعة الاستعمال. إذ أن اعتماد أغلب المدرسين والمدرسات على طرائق الالقاء والتلقين في تدريس مادة الفن البيئي مما جعل الطلاب يعتمدون على الحفظ واستظهار المعلومات وقلة مشاركتهم الإيجابية داخل القاعة الدراسية مما ينعكس على اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية بشكل سلبي.

ومما تقدم نخلص الى ان تدريس مادة الفن البيئي لا يزال يعاني من مظاهر ضعف متعددة ولم يصل الى تحقيق الاهداف المرجوة ولا تزال الطرائق التدريسية التقليدية التي يغلب عليها التلقين هي المتبعة من كثير من التدريسيين، وهذه لا تسهل عملية فهم مادة الفن البيئي. وكذلك وجهنا السؤال التالي الى الطلبة ما الصعوبات التي تواجهكم في اكتساب المعارف المعرفية؟ وكانت اجاباتهم تؤكد اعتماد اغلب المدرسين على طريقة التلقين والاستظهار وأهمالهم استثارة تفكير الطلاب الذي يعد الطالب محور العملية التعليمية. لذا ارتأى الباحثان التحقيق من فاعلية العصف الذهني في تحصيل طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية لمادة الفن البيئي وتحدد مشكلة البحث (ما مدى فاعلية العصف الذهني في تحصيل طلبة قسم التربية الاسرية لمادة الفن البيئي).

اهمية البحث

تكمن اهمية البحث فيما يأتي:

- 1- ينسجم هذا البحث مع الاتجاهات التربوية الحديثة. وذلك من أجل أعداد مواطنين قادرين على تجاوز مشكلاتهم الحياتية. وهذا يعد هدفاً من أهداف التربية لأن طريقة العصف الذهني تعتمد على إثارة التفكير.
- 2- قد يسهم البحث الحالي في إثراء الكتب بالمزيد من الدراسات العلمية من استعمال تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية والتعليمية.
- 3- قد تسهم نتائج البحث الحالي في رفع مستوى تحصيل لدى طلبة قسم التربية الاسرية المرحلة الاولى في مادة الفن البيئي
- 4- قد تضيف هذه الدراسة الحالية معرفة في طريقة العصف الذهني بشكل عام وفي الفن البيئي بخاصة. وذلك من خلال الحاجة الماسة الى سلسلة من الخبرات التي تعتمد على كفاية التدريس فقط يؤدي الى زيادة رصيد المعلمين المعرفي.
- 5 - تتناول هذه الدراسة تدريس مادة الفن البيئي على طريقة العصف الذهني التي تتلائم مع خصائص المادة التعليمية وطبيعة المتعلمين وعلى وفق الظروف المساعدة في قسم التربية الاسرية والمهن الفنية.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

- 1- التعرف على فاعلية العصف الذهني في تحصيل طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية لمادة الفن البيئي.
 - 2- قياس اثر العصف الذهني من خلال تطبيقه على عينة من طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية.
- وللتحقق من هذه الاهداف تشتق الفرضية الصفرية الاتية:
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتوسط الدرجات عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطات الدرجات المجموعة التي درست مادة الفن البيئي وفق طريقة العصف الذهني في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

حدود البحث

الحد المكاني: الجامعة المستنصرية- كلية التربية الاساسية - قسم التربية الاساسية والمهن الفنية.

الحد الزمني: السنة الدراسية 2011- 2012 - الفصل الثاني

الحد الموضوعي: مفردات مادة الفن البيئي

الحد البشري: طلبة المرحلة الاولى / صباحي.

تحديد المصطلحات**1- الفاعلية:**

عرفه (قطامي ونابعة 1993): انها قيام الفرد بما صح من الاعمال او الاشياء الصحيحة (قطامي ونابعة، 1993: ص20)

كما عرفه (الحيلة والمرعي، 2000): انها المقدرة عل اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين وتكون من خصائص المتعلم الكفاء (الحيلة والمرعي، 2000: ص293)

اما التعريف الاجرائي للفاعلية: هي قيام المختص بالمادة أي التدريسي بتهيئة الجو المناسب، لأجل التفاعل للوصول الى أفضل النتائج.

2- العصف الذهني

عرفه اوزبون 1963: أنه استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات وهي تقنية تستعملها مجموعة من الافراد لإيجاد حل لمشكلة محددة بجمع الافكار التي تخطر (Guilford, 1970: p.162) ببال افرادها بصورة عفوية قاموس ويستر 1971: أنه الالهة المفاجئ للأفكار أو الافكار الذكية (Webster, 1978: p.2)

كما عرفه ابو سرحان أنه طريقة اختيار أفضل الحلول لمشكلة ما (سرحان، 2000: ص3) أما التعريف الاجرائي للعصف الذهني: هو عملية جماعية لإيجاد حل لمشكلة من خلال جمع قائمة لأفكار جديدة الكاملة لدى الطلبة عل وفق طريقة تدريس المعدة لمادة الفن البيئي.

3- التحصيل: هو مستوى الانجاز الذي يصل اليه الطالب في العمل (chaplin, 1971) عرفه (chaplin, 1971: p.5) المدرسي ويقاس بالاختبارات او تقديرات المعلم وعرفه (الوارفي، 2000): أنه مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة من خلال تعلم المواد الدراسية ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب. (الوارفي، 2000: ص17) وعرفه (علام، 2006): هو الاشارة الى درجة أو مستوى النجاح الذي يعززه الطالب في مجال دراسة عام او تخصص. (علام، 2006: ص122)

والتعريف الاجرائي للتحصيل: أنه الدرجة النهائية التي يصل إليها التدريسي من خلال تدريس مادة الفن البيئي للتأكد من فهم المادة.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

العصف الذهني

يعد Alex f. Osborn اول من ابتدع اسلوب العصف الذهني عام 1938 وكان يشتغل في شؤون النشر والدعاية والاعلام. وقد استوحى هذا الاسلوب من الديانة الهندوسية اذ استعمل الهنود قبل اربعة قرون وكانوا يطلقون عليها – priai – barshana وتعني كلمة prai الجانب الذي يقع خارج نطاق تفكيرك. اما barshana فتعني السؤال (عبد نور وشمعون، 1994: ص 4)

لم يهتم Osborn بصياغة الاسس النظرية التي قام عليها اسلوب العصف الذهني وانما صاغها عدد اخر من الباحثين، الا انه وضع اسلوبه في العصف الذهني في كتابه Applied Imagination الذي اصدر طبعته الاولى عام 1957 والذي يرى فيه، انه اذا ما اتيح للذهن ان يطلق له العنان في حل مشكلة، بغض النظر عن مدى تحققها. فان الافكار ستتدفق، والمبدأ في ذلك هو فكر الان ثم قيم وتحقق فيما بعد. ويرى ان هذا الاسلوب يصلح تطبيقه في اغلب مجالات الحياة ومنها العملية والصناعية والادارية اي بمعنى في كل المجالات التي تحتاج الى اثاره التفكير عند الافراد والجماعات على حد سواء. Arnold. 1983: p.492 feldman ثم انتقل العصف الذهني الى التعليم ولقي ترحيباً واسعاً وفائدته وتشويقاً لانه يمنح الفرد حرية ممارسة التفكير والتعبير، وهذا مبدأ تؤكّد الدراسات التربوية لما له من علاقة في سلامة الصحة النفسية للطلاب. فضلاً عن كونه يسهم في تطوير تفكير الطلاب بشكل حضاري ويجعل الفاعل باتجاهين من الطالب لطالب او من طالب الى المعلم او العكس بدل الاتجاه الواحد (القلد 1993: ص2)

اهمية العصف الذهني

يرى الكثيرون ان طريقة العصف الذهني تساعد على توليد الافكار كحلول لمشكلات معينة، وأصبح هذا الاسلوب يحظى باهتمام المربين لتنمية التفكير وحل المشكلات سواء كانت اقتصادية او سياسية او اجتماعية او غيرها. (ابو سرحان، 2000: ص 131) ويشير الكبيسي (2008) ان العصف الذهني اهمية حدسية، اذ ان الحكم المؤهل للتفكير يتيح المناخ الابداعي الاساسي عندما لا يوجد نقد او تدخل، مما يخلق مناخاً للجاذبية الحدسية بدرجة او جماعية لحل المشكلة جماعياً والفكرة الاشتراك بالاري او المزاج بين الافكار الغربية وتركيبها كما تأتي اهمية من كونه عملية تدريبية، فهو طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير (الكبيسي، 2008: ص 268) ويستعمل هذا الاسلوب في كل المواد الدراسية من اذ المبدأ. فكل حقل من حقول المعرفة يوجد فيه جوانب تحتاج الى توليد الافكار وطرح البدائل وتطويرها. لذا يمكن ان يستعمل اسلوب العصف الذهني في:

1- المشكلات التي تحتاج الى حلول: غالباً ما يكون التفكير التقليدي قاصراً على تلبية ما نحتاج اليه من حلول لكونه محدد الاتجاه وربما ضيق الافق لذا نحتاج الى اسلوب تفكير يمدنا بأكثر عدد من الافكار التي قد ينتج عنها او يكون من بينها ما نريد من حل.

2- غايات تحتاج الى وسائل جديدة: قد لا يكون لدينا مشكلة لكننا نعرف الغاية التي نسعى لها ونريد ان نستكثر من الوسائل لبلوغ تلك الغاية او نريد وسائل اسرع. فهذا نحتاج الى من يعصفنا (يمطرننا) بأفكار جديدة يتوسع منها مدى الخيارات المطروحة لبلوغ تلك الغايات (عبد الكريم، 2002: ص 14)

اهداف تدريس العصف

- 1- تفعيل دور المتعلمين في المواقف التعليمية.
- 2- تحفيز المتعلمين على توليد الافكار المرتبطة بموضوع معين من خلال البحث عن اجابات صحيحة او حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
- 3- تدريس المتعلمين على احترام اراء الآخرين وتقديرها.

4- تدريس المتعلمين على الاستفادة من افكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها (مثلا ادماج فكرتين او اكثر بفكرة واحدة).

5- تنمية قدرات المتعلمين على التفكير بطريقة علمية (نبهان، 2008: ص 7)

الفن البيئي

يعود اصل الفن البيئي الى مرجعية قديمة تتمثل لغويا بكلمة جرافيكى graffiti والتي تعود الى كلمة جرافيو graffito الايطالية. اذ وردت في قاموس ويبستر Webster بمعنى: الخرسنة او كتابة او الرسم بعجلة واهمال او نقوش او رسومات وجدت على حجارة الاثار القديمة وجدرانها، وقد اكتسبت تلك الكلمة معاني اضافية عندما استعمله وصفا للرسومات الكثيرة التي نفذت على جدران الابنية العامة والخاصة. وقطارات الانفاق في مدينة نيويورك، وعدتها المؤسسات الحكومية والفنية انذاك ممارسة تخريبية ذات اثر مؤذ.

يعرف (بالوزي) انه استعمال المواد المعدنية المستهلكة او المجهولة الاصل او المأخوذة من مختلف الالات الصناعية المألوفة في اطار حياتنا اليومية (التشكيلي، 1978: ص 37)

ويرى (مور) ايضا بأن الفن البيئي ليس وسيلة لتمثيل الطبيعة او اي شكل مميز. بقدر مايكون هو الطبيعية ذاتها. الطبيعية في علاقاتها الدائمة مع كل عناصرها الاصلية وعوامل لتعرية المألوفة كالمطر والبحر والدفء والريح بأن يتم الانسجام بينها وبين كل ما يحيط بها.

اما (برانكوزي) فيرى بانه تتجسد في المادة الاحساس بالشكل كقيمة جوهرية واثار (كارل غوستتر) على انه مبدأ التبادل بين الفنان وشريكه المشاهد نتيجة لما يقدمه له الفنان من احساسات بحرية ومادة تبرز مواهبه (امهر، 1981: ص 244).

عناصر الفن البيئي

1- البيئة:

ان لفظة البيئة فقد اعطاها مؤتمر ستوكهولم فيها متسعا بأن اصبحت تدل على اكثر من مجرد عناصر طبيعية فهي رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لاشباع الانسان وتطلعاته. وبهذا يمكننا ان نصوغ تعريفا اخر اكثر شمولية للبيئة فتقول (انها الاطار الذي يعيش فيه الانسان ويحصل فيه على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى ويمارس فيه علاقاته مع اقرانه من البشر).

ولما كان للفن البيئي طابع حضاري والحضارة ظاهره انسانية تكتسب ديمومتها من مقدار عطائها المقدم الى الانسانية بصورة عامة وشعبها بصورة خاصة وديمومة هذه الحضارة ترتكز على نقطتين.

اولهما: مقدار تفاعلها مع الحضارات المعاصرة وثبوتها في التفاعل.

وثانيهما: مستواها العام. ولا سيما الفني. الذي يسبب ديمومتها فالاعمال الجميلة هي التي بقيت محفوظة بعين الرعاية ومحروسة في متاحف الدنيا وكذلك الابنية البديعة التي ترعاها يد الانسان للحفاظ عليها من عاتيات الزمن وتناول الدهر ومكدراته (عبد المقصود، 1981: ص 6).

2- الانسان:

الانسان كائن حي مميز على الاحياء التي خلقها اله سبحانه كافة قال تعالى ((ولقد كرّمنا بني ادم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً)) (سورة الاسراء الاية 70)

وهو بذلك يمثل عائلة خاصة فريدة ومتميزة بين التصنيفات الحيوانية لوجود فروق كبيرة بينه وبين الحيوانات المهمة القيادية في التحكم بمكونات البيئة وله خصائص بايولوجية حيوية وهبه الله له وجعله سيد المخلوقات ومهما درس الانسان نفسه يبقى مبهماً لنفسه. ومن المميزات التي يصف بها الانسان (انتصاب قامته وكبر حجم الجمجمة ونمو الدماغ واللغة والابهام والتعبير وحب الجميل وميله الغريزي للتكاثر وحبه للعمل) (عسكر 1983: ص 34)

3- الفن

الفن صفة لازمت الانسان منذ نشئته ورافقته وما زالت تلازمه وتعني كلمة (فن) وهي مفردة من كلمة فنون وهي من الانواع وكذلك الحال والاسلوب وتعطي معنى تنويع والتغير وتجمع كلمة فن على الفنون. والفن يلد متأثر بظروف الفنان وتقاليده مجتمعه وبيئته. ان المعيار الثابت لتذوق اي فن من الفنون مهما اختلفت معاييرها الثقافية هو الشكل المطلق في الصياغة بما تشتمل عليه من تصميم وتنفيذ بشرط مراعاة الاساسيات والعناصر الفنية التي تشمل التناغم والوحدة والايقاع في الخط واللون والكتلة وملامس السطوح. ان كلمة فن لا يمكن تحديد معنى لها. بل يتبدل معناها من خلال العصور والمفاهيم السائدة بالمجتمع ولكنها تبقى محافظة على معناها العام معنى الخلق والابداع في الانتاج المادي والفكري وهو المعنى السائد الذي نستخدمه في الوقت الحاضر تعريفاً لكل عمل فني جميل (كيبس 1980: ص 125).

الدراسات السابقة:

دراسات عربية

1 - دراسة الاسدي 2003

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية العصف الذهني في تنمية الابداع لتصاميم اغلفة الكتب لدى طلبة السنة الثالثة قسم التصميم وفرع التصميم الطباعي في كلية الفنون الجميلة. وقد شملت عينة البحث (20) طالب وطالبة واختبروا بالطريقة العشوائية البسيطة لتمثل (10) منهم المجموعة التجريبية و (10) المجموعة الضابطة توزع الطلبة بطريقة عشوائية بغض النظر عن مستوياتهم الفنية والاجتماعية والعلمية. وقد درس افراد العينة المجموعة (ت) باسلوب العصف الذهني اما المجموعة (ض) فقد درست بالطريقة الاعتيادية وبعد التطبيق والتأكد من صحة الفرضيات باستعمال اختبار التائي كوسيلة احصائية التي وصفت لهذا الغرض وكانت النتائج تحقق الهدف في تعارف فاعلية العصف الذهني لتنمية الابداع في تصاميم اغلفة الكتب وكانت لصالح المجموعة (ت) التي درسة اسلوب العصف الذهني.

دراسات اجنبية:

دراسة (ماو 2006)

اجريت الدراسة في الصين وهدفت الى معرفة اثر التعزيز وطرائق التدريس في العصف الذهني للتعلم الرياضيات والاتجاه والتحسين الدراسي والقدرة على حل المشكلات من طلاب الصف الاول في المرحلة الثانوية. تكونت عينة البحث من (70) طالباً وزعوا بين مجموعتين الاولى تجريبية بلغ عدد افرادها (35) طالب درسوا وفق اعطاء التعزيز في تعلم الفن البيئي وفق اسلوب العصف الذهني اما مجموعة الثانية بلغ عدد افرادها (35) ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، اعد الباحث ثلاث اختبارات تضم (الثقة والاهتمام والصدق) استعملت الوسائل الاحصائية لمعرفة معنوية الفروق بين المجموعتين فكانت النتائج حيث لا توجد فروق ذو دلالة احصائية في اداء الطلاب على الاختبار التحصيلي وفي القدرة على حل المشكلات في كل من تحديد المشكلة وتحديد الاستراتيجية ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الثقة والاهتمام والقدرة على حل المشكلة وأشارت النتائج الى ان اعطاء التعزيز في تعلم الفن البيئي في العصف الذهني يمكن ان تحسن من قدرة الطالب في حل المشكلات.

مناقشة الدراسات السابقة

تبينت الدراسات من حيث الهدف فدراسة الاسدي هدفت الى تعرف فاعلية العصف الذهني في تنمية الابداع. اما دراسة (2006) هدفت الى معرفة تعزيز وظائف تدريس العصف الذهني والاتجاه والتحصيل الدراسي والقدرة على حل المشكلات. بينما هدف البحث الحالي الى تعرف فاعلية العصف الذهني في تحصيل الطلبة لمادة الفن البيئي. وفق يتفق مع (دراسة الاسدي).

تباينت المجتمعات والعينات، فدراسة (الاسدي) كانت الطلبة والمناهج اما البحث الحالي فانه اعتمد على طلبة الصف الاول قسم التربية الاسرية والمهن الفنية وهو يأتي متفق مع الدراسات التي اعتمدت هذا الجانب. اما الاختبارات فدراسة (الاسدي) فقد اعتمدت تصميم خطة دراسة كدراسة (الاسدي) ودراسة اعتمدت على الاختبارات. اما البحث الحالي فانه استعمل خططا دراسية على وفق العصف الذهني وهذا يتفق مع دراسة (الاسدي) اما الوسائل الاحصائية فدراسة الاسدي و ماوي فقد اعتمدوا على اختبار اما الدراسة الحالية اعتمد معادلة صعوبة الفقرات وقوة التميز بين الفقرات وهذا يتفق مع الدراستين. اما من حيث النتائج فدراسة (الاسدي) اكدت فاعلية العصف الذهني لنتيجة الابداع في تصميم الكتب ففي دراسة فقد توصلت الى ان اعطاء التعزيز بالعصف الذهني يمكن ان يحسن من قدرة الطالب على حل المشكلات اما دراسة الحالية سوف يتوصل اليه بعد تطبيق العصف الذهني على الطلبة ومعالجة احصائياً.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

1 - التصميم التجريبي: تم اختيار تصميم المجموعة المتكافئة ذات الجزئي الذي يتطلب مجموعتين احدهما تجريبية واخرى ضابطة ذات الاختبار البعدي للتحصيل.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم التربية الاسرية والمهن الفنية المرحلة الاولى ١ صباحي، كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية 2011 - 2012 والبالغ (63) طالباً وطالبة وزعوا بين (1،2) قاعة دراسية تم اختبار طلبة القاعتين لتمثيل العينة فكانت قاعة (1) والبالغ عددها (32) طالباً تمثل المجموعة التجريبية وقاعة (2) البالغ عددهم (31) طالباً تمثل مجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطلبة الراسبين وذلك لخبرتهم السابقة اصبح عدد افراد العينة (60) طالباً بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية ومثلها في المجموعة الضابطة كما في الجدول (1)

جدول (1) يوضح توزيع الطلاب على مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	32	2	30
الضابطة	31	1	30
المجموع	63	3	60

تكافؤ مجموعتي البحث

1 - مستوى الذكاء

تم اختيار الذكاء (غير اللفظي) على عينة الطلبة قبل البدء بالتجربة وبعد ذلك تم تصحيح اجابات الطلاب وحساب الدرجات تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وباستعمال الاختيار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد اظهرت النتائج عد وجود فروق ذات دلالة احصائية وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان من متغير الذكاء كما في الجدول (1)

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة الجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان	التائيات	مستوى الدلالة (0,05)
التجريبية	30	10,533	20909	1,069	2,000	غير
الضابطة	30	9,666	30209			دال

يتبين من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة (1,069) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى الدلالة (0,05) مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان من هذا المتغير .

2 - اختبار المعلومات السابقة لمادة الفن البيئي

تم اعداد اختبار متعدد بثلاثة بدائل لغرض معرفة ما يملكه افراد عينة البحث من معلومات سابقة عن محتوى قيد البحث الحالي، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين ملحق (1) لغرض التأكد من سلامة صياغة وملائمة لمستوى طلاب وقد تم الموافقة بنسبة لا تقل (80%) على جميع الفقرات. مع التعديل بعض التعديلات الطفيفة. تم تطبيقها على مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة بعد تصحيح الاجابات تم استخراج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتي العدد اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير كما في الجدول (3)

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة الجدولية لدرجات مجموعتي البحث في متغير المعلومات

السابقة في مادة الفن البيئي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان المحسوبة	التائيتان الجدولية	مستوى الدلالة (0,05)
التجريبية	30	8,133	2,129	1,122	2,000	غير دال
الضابطة	30	7,700	2,151			

يتبين من الجدول اعلاه ان القيمة التائية محسوبة هي (1,22) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) عند المستوى الدلالة (0,05) مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان في متغير المعلومات السابقة.

مستلزمات البحث

المادة الدراسية: تم تحديد محتوى المادة قيد البحث الحالي:

1- صياغة الاهداف السلوكية وتحديد مستوياتها: وبعد الاطلاع على محتوى المادة قيد البحث الحالي تم صياغة (26) هدفا سلوكياً على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي والمستويات (التذكير، الاستيعاب، التطبيق)، وتم تحديد مستويات الاهداف اذ بلغ على التوالي (5,15,7) هدفاً تم عرضها على الخبراء والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس (ملحق رقم 1) واعتمدت نسبة الاتفاق لا تقل عن (80%) في ضوء معادلة كوبر وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظاتهم.

اعداد الخطط الدراسية

تم اعداد (7) خطة يومية لكل مجموعة من مجموعتي البحث على وفق طريقة العصف الذهني للمجموعة التجريبية وبالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة وتم عرضها على الخبراء والمختصين وتم الاخذ بالملاحظات جميعها لكي تصبح الخطط اكثر دقة.

ضبط بعد المتغيرات الدخيلة

ونقصد بضبط المتغيرات الدخيلة هم الحكم الظاهرة المراد دراستها حتى لا تؤثر في النتائج التجربة (2007: 48 عبد الرحمن)، ومنها (التدريس، والمادة الدراسية والمدة الزمنية لتطبيق التجربة وتوزيع الحصص، والاهداء اثناء التجربة، والظروف الفريقية والرسوب واداة القياس).

اداة البحث

الاختبار التحصيلي: في ضوء محتوى المادة الدراسية والاهداف السلوكية المصاغة تم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد.

صدق الاختبار: لعل ابسط تعريفات الصدق يقصد به ان الاختبار يقيس لقياسه. تم اعتماد نوعين من الصدق:

أ - **الصدق الظاهري:** فقد عرضت فقرات الاختبار عدد من الخبراء والمختصين (ملحق رقم 1) وللتأكد من صلاحية الاختبار وملائمة لمستوى الطلاب ووضوح التعليمات الخاصة به، على وفق هذه الآراء اجريت بعض التعديلات الطفيفة وعدت جميع الفقرات صالحة للقياس الذي أعدت من أجله.

ب - **صدق المحتوى:** وللتحقق من صدق المحتوى عرضت فقراته مع الاهداف السلوكية والمحتوى الدراسي على عدد من الخبراء وتم الاتفاق نسبة لا تقل (80%) من الآراء على وفق لهذه اجريت بغض التعديلات الطفيفة، كذلك تعد الخارطة الاختبارية التي تم اعدادها في هذا البحث هي احدى مؤشرات صدق المحتوى في الاختبارات التحصيلية (العاني 2006: ص 189)

التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار على مرحلتين:

التجربة الاستطلاعية الاولى: وضوح فقرات الاختبار على مجموعة من عينة الطلبة للمرحلة الاولى قسم التربية الاسرية ومهن الفنية كلية التربية الاساسية بتاريخ 26\2\2012 لمعرفة وضوح الفقرات بمعدل (45) دقيقة.

التجربة الاستطلاعية الثانية: طبق على العينة الاستطلاعية الثانية من طلبة المرحلة الاولى قسم التربية الاسرية والمهن الفنية - كلية التربية الاساسية 27\2\2012 وتم ابلاغ الطلاب للتهيؤ للاختبار قبل موعد الاختبار بأسبوع وبعد تصحيح الاجابات رتب تنازلياً وتم اخذ مجموعتين من الدرجات تمثل المجموعة الاولى العليا (27 %) من درجات الاختبار وتمثل المجموعة الثانية الدنيا (27%) درجة تتراوح قيم الدرجات من المجموعة العليا بين (27-30) وقيم الدرجات من المجموعة الدنيا (9-19) وبعدها تم تحليل اجابات المجموعتين العليا والدنيا لفقرات الاختبار وكما يأتي:

أ. **معاملة الصعوبة:** يتطلب الاختبار التحصيلي حساب معامل الصعوبة وهو نسبة الطلبة الذي اجابوا عن فقرة اجابة صحيحة (عودة، 1985: ص 124) وعليه تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار باستعمال (معادلة معامل الصعوبة) الخاصة الفقرات الموضوعية، وقد تراوح قيمها بين (0,70-0,44) ويرى بلوم ان الفقرات الاختبارية تعد جيدة اذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0,20 - 0,80) العزاوي ملحق (2) لذا تعد جميع الفقرات ذات مستوى صعوبة مناسبة.

ب. **قوة تميز الفقرة:** وقد ظهر ان معامل تمييز فقرات الاختبار يتراوح بين (0,3 - 0,52) لذلك فان جميع فقرات الاختبار ذات قوة تمييزية مقبولة ملحق (2) ويرى (براون) (1981) ان الفقرة تكون جيدة التمييز اذا كانت قدرتها التمييزية (20 %) فأكثر.

ج. **ثبات الاختبار:** استعمل معادلة (كودر ريشاردسون - 20) لحساب ثبات الاختبار لانها تعد مقياساً للتوافق الداخلي او التجانس او التناسق لمادة الاختبار وكان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0,91) وهذا يدل على ان الاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات. ثم طبق الاختبار النهائي على طلبة كلية التربية الاساسية قسم التربية الاسرية والمهن الفنية يوم الاحد 11\3\2012.

الوسائل الاحصائية

1 - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد.

2 - معامل الاتفاق لحساب الاتفاق بين الفقرات.

3 - معادلة قوة التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

4 - معادلة كيودر ريتشاردسون - 20.

الفصل الرابع

1 - عرض النتائج

للتحقق من الفرضية: تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي باعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد تم ايجاد القيمة التائية كما في الجدول (3)

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان المحسوبة	التائيتان الجدولية	الدالة الاحصائية
التجريبية	30	30	2,921	9,891	2,0021	دالة
الضابطة	30	24,4	4,022			

يتبين من الجدول (3) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (9,891) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,0021) عند مستوى الدلالة (0,05) بدرجة حرية 85 وعليه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط الدرجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة في الاختبار المعرفي البعدي) اي تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة العصف الذهني على اقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار المعرفي

2 - تفسير النتائج

- 1 - اسهمت استراتيجيات العصف الذهني في تنمية المواهب لدى الطلاب والفضول هذا يعني الميل الى معرفة الاشياء فالمعرفة لديهم ممتعة وغالباً ما تكون مفيدة.
- 2 - اوجدت جلسات العصف الذهني حالة من الاثارة والتشويق والتعاون المثمر المتمثل بالبناء على افكار المشاركين الاخرين لتطويرها وتحسينها وايجاد افكار اخرى.
- 3 - مساعدة الطلاب على ادراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف للمشكلات فأول مرتكز لعملية التفكير الاستدلالي هو العلاقات بين الاسباب والنتائج للمشكلات.
- 4 - ان طرح الاسئلة والتفكير في الحلول اوجد بيئة صفية حرة لاسيما في تدريس مادة الفن البيئي وخلال ما لمسناه فقد ولد لدى الطلاب ادراك يحيط بهم من ظواهر ومعاليم طبيعية.

3 - الاستنتاجات

- 1 - ان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي استعملت الخطط الدراسية على وفق طريقة العصف الذهني يأتي بسبب التنظيم في تعلم المعلومات والخبرات التعليمية وايصالها للطلبة من خلال وضوح الاهداف السلوكية والتعليمية ذات الاختبار المعرفي مما سهلت للطلبة تعلم مفردات المنهج واستيعابها واسترجاعها في المواقف التعليمية.
- 2 - من الضرورية اخذ خصائص الطلبة ومتطلباتهم وحاجاتهم الاساس بغية الوصول الى نتائج أفضل من عملية التعليم المعرفي، اضافة الى ضبط المتغيرات التي تظهر في اجراءات البحث في تدريس مادة الفن البيئي.

4 - التوصيات

- 1 - افادة المؤسسات التي تعني بدورات التعليم المستمر ذات العلاقة للتدريسين الاختصاص لتطوير معارفهم وزيادة كفاياتهم في تدريس مادة الفن البيئي وتوظيفها في اثناء تدريس التربية الفنية.
- 2 - اقامة السفرات الى المناطق الاثرية والفنية والطبيعية لما تقع من طبيعة خلابة تساعد الطلبة على الابتعاد من اجواء التوتر والدراسة من الشعور بالسعادة والارتياح اثناء مشاهدتهم البيئية المختلفة.

5 - المقترحات

نقترح اجراء الدراسات الاتية:

- 1 - اثر استعمال طريقة العصف الذهني لمراحل دراسية اخرى في التحصيل والاتجاه نحو المادة.
- 2 - اثر العصف الذهني في متغيرات تابعة اخرى مثل الدافعية، اكتساب التفكير العلمي، عمليات التعلم.

المصادر

القران الكريم

- 1 - ابو سرحان، عطية عودة. دراسات في اساليب التربية الاجتماعية والوطنية، ط 1، دار الخليج للتوزيع والنشر عمان 2000
- 2 - الاسدي، وليد حبيب: فاعلية العصف الذهني في تنمية الابداع لتصاميم اغلفة الكتب لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. رسالة ماجستير، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 2003.
- 3 - امهر، محمود: الفن التشكيلي المعاصر، دار المثلث للتصميم والنشر، بيروت، لبنان 1981.
- 4 - التشكيلي العربي، الاتحاد العام للفنانين التشكيليين العرب، نشرة غير دورية، وزارة الثقافة والاعلام، العدد 4، 1978.
- 5 - زيتون، حيلة مرعي
- 6 - العاني، ايسر فخري رحومي: تحديد افضلية محركات الهدف التلازمي للسمات الاجتماعية والوجدانية، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، 2006
- 7 - عبد الرحمن، انور حسين: الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، شركة الوقار بغداد، 2007.
- 8 - عبد الكريم، راشد حسين: أثر العصف الذهني (استحضار الافكار حقيبة تدريبية لتنمية مهارات العصف الذهني لدى المعلمين، الرياض) المملكة العربية السعودية، 2002.
- 9 - عبد المقصود، زين الدين: البيئة والانسان (علاقات ومشكلات) دار المعارف الاسكندرية مصر 1981.
- 10 - عبد النور كاظم نور وشمعون قيس كبرو: أثر استخدام مبادئ العصف الذهني على كم ونوع الافكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والتميزات. كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، 1994
- 11 - عسكر، علي وزميله: علم النفس البيئي، دار البحوث العلمية، الكويت 1983
- 12 - علام، صلاح الدين محمود: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان 2006.
- 13 - عودة، احمد سلمان: القياس في عملية التدريس، المطبعة، الوطنية، بغداد، 1985.
- 14 - قطامي نايف: تعلم التفكير في المرحلة الاساسية، ط 11، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان 2001
- 15 - القلا، فخر الدين: (طريقة عصف الدماغ في تربية السكانية) محاضرة مقدمة الى ندوة التربية السكانية (بحث منشور)، دمشق، 1993.
- 16 - كبيس، جورج: دراسة الفن والوعي البيئي، ترجمة هاشم الطويل، مجلة الرواق، بغداد، 1980.
- 17 - الكبيسي، صبري عبد الواحد حميد: تشخيص بعض الظواهر النفسية والسلوكية وعلاقتها بتحصيل طلبة الاعدادية في الرياضيات، مجلة العلوم الانسانية والاقتصادية العدد (5) جامعة الانبار، 2004.
- 18 - الكبيسي، عبد الواحد ثامر: طرق تدريس الرياضيات اساليبه (امثلة ومناقشات، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2008)
- 19 - نيهان، يحيى محمد اسماعيل: العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازدي، جامعة ام القرى، 2008.

20 - الوارفي، حسن فاجر علي: اثر اسلوب حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة تحصيل الطلاب المتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الاساسي في اليمن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2000.

ملحق رقم (1) اسماء الخبراء والمحكمين

- 21 – chaplin, j.p. Dictionary of psychology ed new York. deel. 1971
- 22 – culrfdro, J.P. finf dementia static psychology Ceurgapry teaching. London: academic press 1978
- 23 – feldmanm D.C and ainold H.J mandging Individual and croup behavior in organizations London Mc crow Hill. International book company London 1983
- 24 – Maw. C. K the effect of award giving and Brainstrming teaching methods on matheds School masters thesis gradute of diction. china 2006.
- 25 – Webster, noah, now Twentieth century Dictionary, 2 nd edm Collins World U.S.A, 1978.

ت	اسم الخبير او المحكم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ج
1	كاظم كريم الجابري	استاذ	علم نفس	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
2	عبد المنعم خيرى	استاذ	ط. ت تربية فنية	الجامعة المستنصرية كلية الفنون الجميلة	*	*	*
3	مها اسماعيل الشخيلي	استاذ	تصميم طباعي	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
4	نشعة كريم	استاذ	ارشاد	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
5	عبد الله احمد العبيدي	استاذ	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
6	ماجد نافع	استاذ	ط. ت تربية فنية	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
7	رياض خمات العتابي	استاذ	نقد وتحليل	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
8	هناء رجب	استاذ مساعد	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
9	عامر خليل	استاذ مساعد	ط. ت تربية فنية	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*
10	مروج منذر	مدرس	ط. ت تربية فنية	الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	*	*	*

ملاحظ: العلامة (*) تعني طبيعة الاستثمار التي تعرضت على الخبير وكالاتي:

أ - الاختبار التحصيلي.

ب - صياغة الاهداف.

ج - اعداد الخطط الدراسية.

المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
٩-٣	د. إدريس بن خويا	فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل
٢٢-١٠	الباحث. إلهام بهافي	دور الدعم بالقراءة في تعديل اتجاهات المتعلمين نحو القراءة وتحسين نتائجهم الدراسية
٤٢-٢٣	أ.د. ثائر سمير حسن الشمري	الاعتراض في الموروث العربي - مفهومه وقيمه في النص
٥٦-٤٣	د. زينب عبد الكريم	دراسة تحليلية لنماذج شعرية من شعر ابن معتوق الموسوي
٧٠-٥٧	م. لحاظ عبد الامير كريم مبارك	انواع الاسئلة المستخدمة في المقابلات الصحفية في اللغتين الانكليزية والعربية
٩٧-٧١	د. محمد رسن دمان السلطاني	موقف المرجعية الدينية في إيران من التطورات الداخلية للمدة (١٩٦٢-١٩٦٤م)
١٠٩-٩٨	أ.م.د. حسين محمد علي سافي م.م. سعد ولهان جاسم الماجدي	فاعلية العصف الذهني في تحصيل طلبة قسم التربية الاسرية لمادة الفن البيئي
١٢٣-١١٠	م. جنان مرزّه حمزه	مشكلات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين
١٣٥-١٢٤	الباحث منير عبيد نجم	الأساليب البديعية في شعر ابن هاني الأندلسي
١٤٨-١٣٦	أ.م.د. هادي كطفان العبد الله	تقويم مدرسي الفيزياء في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص
١٦٤-١٤٩	أ.د. سعدون أحمد علي الربيعي م.م. مازن حسن صكب العبودي	إصلاح الألفاظ المعربة
١٧٣-١٦٥	الباحث. أحمد هادي زيدان	الفارسي من الألفاظ في المعاجم العربية
٢٠٠-١٧٤	أ.د. طالب خليف جاسم	المفهوم النقدي بين التحديد والاشتغال في شعر خليل مطران
٢٠٦-٢٠١	م.م. ساهرة عليوي حسين	الخلافات الأدبية في اصل الموشحات الأندلسية
٢١٠-٢٠٧	صبا عبد الستار سلطان	ثقافة أبي زيد القرشي من خلال جمهرته
٢٢٥-٢١١	أ.م.د. رغد سلمان علوان م.م. سعدون بدر شهيد	مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية
٢٣٥-٢٢٦	أ.م.د. فرحان بدر الحربي الباحثة. زينب علي عبيد	الترادف والتضاد في موازنة المعنى عند ابي حيان التوحيدي
٢٦٣-٢٣٦	م. صباح عبد الصمد البجاري	اثر مهارات الاتصال اللفظي في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية
٢٨١-٢٦٤	أ.م. سيف طارق العيساوي الباحثة. سارة ثامر المعموري	فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتثوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة
٢٩٨-٢٨٢	أ.م.د. هادي كطفان الشون د. محمد هادي شنين الباحث. كرار حيدر نعمة	اثر انموذج دانيال بالتفكير العلمي في مادة الكهربية العملية/ الجزء العملي لدى طلبة كليات التربية الأساسية
٣٠٤-٢٩٩	أ.د. هناء جواد عبد السادة م.م. أسعد مكي داود	عتبة العنوانات الداخلية (أسماء السور)
٣٢٠-٣٠٥	د. قصي فاضل الحسيني	تحليل التذبذب والاتجاه للظواهر الغبارية في محافظة القادسية للمدة ١٩٧١-٢٠١٠م
٣٣٥-٣٢١	أ.م.د. هاشم جعفر حسين الباحث. تحسين مطلق صالح	تعلق الجمل في الكشف للزمخشري (٥٥٣٨هـ)
٣٤٥-٣٣٦	أ.م.د. احمد يونس الجشعمي م. ايهاب حسين علي العجيلي	الدور البريطاني في امارات الساحل العماني ١٨٩٢-١٩٣٩م
٣٧٤-٣٤٦	أ.م.د. عايد جاسم حسين الزامل الباحثة. سارة حمزة حسين	المظاهر الجيومورفولوجية لشطي الحلة والهندية
٣٨٤-٣٧٥	أ.د. محمد هليل الجابري م.م. كريم عباس الجبوري	دور الفرنسيين في نفي المطران بطرس البستاني
٣٩١-٣٨٥	علي حمزة الجوذري هند حسن مطشر	التوزيع الجغرافي لخصائص التربة والنبات الطبيعي في محافظة القادسية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)
٤٠٢-٣٩٢	أ.م.د. عباس حسين مغير	توافر معايير الجودة في اداء تدريسيي اقسام العلوم العامة/

كليات التربية الأساسية من وجهة نظر طلبتهم	م.م. نسرين حمزة السلطاني م. وفاء عبد الرزاق عباس	
الهبات والهدايا النقدية عند أئمة أهل البيت (عليهم السلام)	أ.د. زينب فاضل مرجان الباحثة. الهام عبد الواحد ناجي	٤١٥-٤٠٣
الأسماء المشتقة بين الدلالة الصرفية والوظيفية النحوية - أسم الفاعل (أنموذجاً)	أ.م.د. موسى حسين الموسوي	٤٢٥-٤١٦
Analysis of Back Cover Books Blurbs in English	Ahmed Muhammad	٤٣٧-٤٢٦
دور المفاوضات في تعزيز السلم الدولي	م.م. وسام صالح الربيعي	٤٤٨-٤٣٨
A Model for the Pragmatic Analysis of Imprecatives	Dr. Hameed Hassoon Suad Mohammed	٤٦٥-٤٤٩
المدارس الأهلية في العراق ١٨٦٩ - ١٩٦٣ م (دراسة تاريخية- إحصائية مقارنة)	أ.د. ستار نوري العبودي	٤٨١-٤٦٦
أثر الحرب الأهلية الفرنسية على تطور الفكر السياسي الفرنسي (١٥٦٢-١٥٩٠م)	م. احمد جاسم إبراهيم الشمري م. يونس عباس نعمة الياسري	٥٠٣-٤٨٢
ظواهر في أسلوب العطف عند السيّاب	أ.م.د. ظاهر محسن كاظم	٥٢٧-٥٠٤
تأثير التقنية المعرفية الإدراكية (Cogni Plus) في تطوير النضج الانفعالي وبعض المتغيرات الفسيولوجية المصاحبة والمهارات الأساسية للاعبين الشباب بكرة القدم "بحث تجريبي"	د. مؤيد عبد علي الطائي	٥٤٣-٥٢٨
الأحزاب السياسية العراقية بين العنف والعمل المشترك (١٩٧٣-١٩٧٩م) - الحزب الشيوعي وحزب البعث أنموذجاً	أ.م.د. رحيم عبد الحسين	٥٦٥-٥٤٤
أثر أنماط التعلم (نموذج دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الادبي	أ.د. عامرة خليل إبراهيم العامري م.م. رشا رعد أحمد	٥٩٢-٥٦٦
الأجنبي في النحو العربي	د. أمين عبيد جيجان	٦١٢-٥٩٣
The Iraqi EFL University Students' Use of Modals in Requests and Offers as Politeness Markers	Ass.L. Sadiq Mahdi	٦٢٣-٦١٣
جمالية توظيف عنصري الشمس والنيل في الفن المصري القديم	م.م. صبا علي حسن	٦٣٨-٦٢٤
دراسة استطلاعية حول ظاهرة الحوادث المرورية في محافظة ذي قار - الأسباب والحلول	م.م. صبيحة نعمة زهد	٦٥٥-٦٣٩
ثورة السيبيوي الهندية عام ١٨٥٧م - دراسة تحليلية لعوامل النشوء واسباب الفشل	م.د. صلاح خلف مشاي	٦٦٥-٦٥٦
أثر المنهج الإثرائي في تحصيل طلاب معهد إعداد المعلمين في مادة قواعد اللغة العربية	م.م. عقيل رشيد عبد الشهيد م.م. قصي شهاب أحمد الخفاجي	٦٩٥-٦٦٦
تقييم أداء الأمم المتحدة في تسوية النزاع العراقي- الكويتي	الباحث. قحطان حسين طاهر	٧٠٦-٦٩٦
تقويم تدريس الجغرافية في استخدام الاحداث الجارية في قسم الجغرافية كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة	أ.م. محمد حميد المسعودي م. جنان مرزة حمزة م.م. سجي عبد مسرهد	٧١٧-٧٠٧
مشكلات في أعداد إجراءات البحوث التربوية والنفسية	أ.د. محمد أنور محمود	٧٢٩-٧١٨
اثر تكامل الكرسي الساخن وورقة الدقيقة الواحدة في تحصيل مادة حقوق الانسان لدى طلبة كلية التربية وتنمية تفكيرهم الايجابي	أ.م.د. ناز بدرخان عبدالله السندي	٧٤٩-٧٣٠

مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية

أ.م.د. رعد سلمان علوان الجبوري م.م. سعدون بدر شهيد

Level of Preparatory Literary Fifth Class Students in the Two Skills of Listening and Loud Reading

Asst. Prof. Dr. Ragad Salman Alwan Al-Juboori

Asst. Lecturer Sadoon Badr Shaheed

sadon.bader@yahoo.com

Abstract

The research aims at identifying (Level of Preparatory Literary Fifth Class Students in the Two Skills of Listening and Loud Reading via answering the following two questions:

1. What is the level of Preparatory Literary Fifth Class Students in the skill of listening?
2. What is the level of Preparatory Literary Fifth Class Students in the skill of loud reading?

The society of the research is composed of (32) schools from four districts from the governorate. The students are (1350) in the Preparatory Literary Fifth Class in the schools subordinated to the general directorate of education in the Governorate of Al-Qadisiya. The researcher takes (50%) of the society schools in the randomly draw method. The researcher specifies the school sample as (16) and the students' sample as (286).

الخلاصة

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية من طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين: -

- ما مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارة الاستماع؟

- ما مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارة القراءة الجهرية؟

تألف مجتمع الدراسة من (32) مدرسة توزعت على أربعة أقضية في عموم المحافظة، بلغ عدد الطلاب فيها (1350) طالباً في الصف الخامس الأدبي في المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية، واعتمد الباحث نسبة (50%) من مدارس المجتمع، وبطريقة السحب العشوائي العنقودي حدد الباحث عينة المدارس التي بلغت (16) مدرسة من طريق العينة العشوائية العنقودية، وبنسبة (50%) من طلاب هذه المدارس بلغت عينة الطلاب (286) طالباً.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

نالت اللغة العربية عناية المربين والباحثين في ميادينها المختلفة؛ إذ تعددت الدراسات في موضوعاتها، غير أن كثيراً من تلك الدراسات أكدت ضعف المتعلمين في اللغة العربية كلاماً، وكتابة، وقراءة، واستماعاً، ومما لا شك فيه أن اللغة استُعملت مشافهة قبل استعمالها مكتوبة، وأن طبيعة التعلم تبدأ بالاستماع؛ فالطفل يسمع ثم يتكلم ثم يقرأ ويكتب لاحقاً، وعلى هذا الأساس فإن الاستماع يمثل بداية تعلم اللغة (عطية، 2006: 195)، وبالرغم من الأهمية الكبيرة لفن الاستماع إلا أنه مهمل في مدارسنا، فنحن ندرّب طلبتنا قليلاً على التحدث والمناقشة وندريبهم على القراءة والكتابة. فكل من هذه الفنون منهج خاص به ووقت مخصص له في حصص الدراسة ما عدا الاستماع، فإنه غريب لا أثر له في مناهج اللغة العربية (الهاشمي وفائزة، 2005: 38)؛ إذ لم تأخذ مهارة الاستماع نصيبها من التدريب والتعليم المبرمج كغيرها من المهارات اللغوية، وذلك لاعتقاد الكثيرين بأن هذه المهارة تعلم بصورة تلقائية من خلال الاندماج في المجتمع، وبممارسة اللغة بصورة طبيعية من دون تنظيم أو تخطيط مسبقين، (الهاشمي، 2000: 191)، فما زالت دروس الاستماع تُنفذ إن وجدت في المدارس بطريقة غير ملائمة وقلما يلتفت العاملون عليها إلى التخطيط الفعال لتعليم الاستماع كما هو الحال في

تعليم المهارات الأخرى، الأمر الذي يؤدي إلى وجود شكوى من عدم مقدرة أكثر الطلبة على التمتع بمهارات الاستماع الفعال أو الاستمرار في عمليات المتابعة، والتركيز وهذا ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة نصر (1997) ودراسة حلمي (2005)؛ فقد أشارتا إلى وجود تدنٍّ في مستوى استيعاب المسموع للطلبة.

والقراءة الجهرية من المهارات التي تعاني ضعفاً واضحاً، على الرغم من أهميتها في المراحل الدراسية كافة، إذ من الملاحظ ضعف الطلبة في مراحل التعليم جميعها عن الانطلاق والاسترسال في القراءة، وضعف قدرتهم على القراءة الجهرية السليمة، ومن يستمع إلى قراءتهم يجدها متكلفة، والكثير منهم لا يستطيع القراءة بصورة جيدة (مصطفى، 2005: 173).

ثانياً: أهمية البحث

تعد اللغة من أكثر وظائف الإنسان إنسانية، فهي من الخصائص التي اختص الله بها بني البشر؛ ليتفردوا عن سائر مخلوقاته، فالإنسان وحده هو القادر على استعمال اللغة منظومة ومكتوبة، لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم (هويدي، 2012: 213).

إن اللغة هي الهبة الإلهية التي ميّز الله بها الإنسان من غيره من الكائنات، فلولاها لما ارتقت الأمم وتطورت، وما وصل إلينا إرث الماضي لربطه بالحاضر ونستفيد منه في المستقبل، فاللغة أكسبت الإنسانية خبرات الماضي وصقلتها بتكنولوجيا الحاضر وحدائته، فكانت أساس الانسجام الاجتماعي والعلمي والبيئي بين المجتمعات والشعوب قديماً وحاضراً، (زاير وسماء، 2013: 19)، والمساس بمكوّن أساس من مكونات الأمة يفقد الشعوب الإرث والتاريخ والمستقبل، فلا كيان ولا مكان لأمة ما من غير لغة، فاللغة والهوية صنوان يصعب الفصل بينهما، إن لم يكن مستحيلاً، بل إن فهم الهوية بعدها ظاهرة لغوية وخاصة من خصائص اللغة ووظيفة من وظائفها الأساسية أمر ملزم إلى حد القدسية (نهر، 2008: 77).

واللغة العربية إحدى تلك اللغات التي علينا أن نخلص لها، وأن ن بذل الجهود لرفع شأنها، وسيادتها في المجتمع العربي، ومن حقّها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية، وألا نضنّ عليها بالجهد والوقت (إبراهيم، 1968: 48)، واللغة العربية لم تكن مكتوبة حينذاك، وكانت الوسيلة لحفظها هي خصيصه الاستماع، اعتماداً على سرعة الحفظ ونقاء السليقة.

فالاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأن القراءة بالإنسان سبق من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث وغيرها. وفيه تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم، (إبراهيم، 1968: 71). وهكذا نلاحظ أن الله جلّ شأنه فضّل السمع على الحواس الأخرى كلها بعدها أقوى الحواس التي تساعد على الإدراك والفهم والاستيعاب إن أتقن الإنسان مهارتها، ولهذا فانه جلّ شأنه بدأ بالسمع كأولى وسائل الإدراك والمعرفة، فالسمع يسبق الإدراك البصري، وهي مهارة لا يتقنها إلا من تدرب عليها بدقة متناهية (حراشة، 2013: 132)، ومما يدلّ على رجحان حاسة السمع على البصر هو أننا بالسمع ندرك المجردات، ولا سبيل للبصر في إدراكها، وإدراك المجردات أصعب من إدراك المحسوسات (عطية، 2006: 196)، فالطفل يكتسب ثروته اللغوية من طريق الربط بين الصوت والصورة والصوت والحركة والصوت والعمل، فعندما يصل نهاية عامه الأول يبدأ في نطق أولى الألفاظ مثل نطق أسماء الناس... وهكذا نجد أن الاستماع عامل رئيس في ظهور النطق عند الطفل، ويتطور النطق والكلام حتى نهاية المدرسة. ثم يبدأ المدرس في تدريبيه على نطق الكلمات وقراءتها وقراءة الجمل المؤلفة لديه استماعاً ونطقاً؛ لذا نرى أنه لولا الاستماع ما كانت تنمو مهارات اللغة الأخرى؛ لذلك ينبغي أن نعطي هذه المهارة حقها مبكراً إعداداً وتدريباً ونجعلها جزءاً أساسياً في خطط وبرامج تعلم وتعليم اللغة العربية (حراشة، 2013: 133)؛ فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع مع الفهم، وكذلك الأمر في القدرة على القراءة والكتابة، ولكي يكون الطالب قادراً على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة بطريقة أفضل، ينبغي أن يكون قد استمع إليها منظومة بطريقة صحيحة من قبل، فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ للغة الكلام، وفهم الطالب

للتدابير والعلاقات بين الكلمات في اللغة يجعله أكثر حساسية لهذه الأشياء نفسها في اللغة المكتوبة (مدكور، 2009: 128، 170)؛ لكن هذه الأهمية البالغة لهذه المهارة تدعو إلى التدبر فيها، والاستماع مهارة تشتمل على عمليات معقدة، لا تقتصر فقط على استقبال عرضي أو عفوي للأصوات اللغوية أو للكلمات والأفكار، فهو عملية عقلية تقوم على الاستقبال الواعي للرسالة، ثم نقلها عبر العصب السمعي إلى المخ الإنساني الذي يتعامل معها بشيء من التعقيد حيث يقوم بفك شفرة النص المسموع (عبد الباري، 2011: 81). قال أحد الحكماء "تعلّموا حسن الاستماع قبل أن تتعلموا حسن الكلام" هذا القول أقرب ما يكون إلى الصواب؛ لأنّ الإنسان بحاجة إلى أن يسمع ويعي أكثر من حاجته للكلام. وحسن الاستماع مهارة فنية تحتاج إلى تدريب منذ وقت مبكر جداً في حياة الطالب (طاهر، 2010: 72).

وصوت الباحث مع الأصوات التي تقول بأنّ درس الاستماع لا يخرج من مفهوم درس القراءة إلا في أمور يسيرة تشكل خصوصية يمتاز بها درس الاستماع من درس القراءة، والقراءة من المهارات اللغوية التي لا تقل أهمية عن مهارة الاستماع، وهي المهارة الثالثة من حيث ترتيبها بين مهارات اللغة (عمار، 2002: 95)؛ إذ تعدّ القراءة مصدراً من مصادر إثراء الحصيلة اللغوية والمعرفية لدى أفراد المجتمع وتعمل بهذا على تغذية العقول وتهذيب العواطف واثقادات الأفكار وملء وقت الفراغ بكل جديد ومفيد (إبراهيم، 2010: 31).

تعتمد القراءة الجهرية على فكّ الرموز المكتوبة، وتوظّف لهذه المهمة حاسة النظر ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤية التي تنتقل الرموز إلى العقل الذي يحلّ المدلولات والمعاني ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفاً لديه، وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابياً، وبخلاف ذلك فإن القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم المعنى (أبو الضبعات، 2007: 115)، يؤدي القارئ في هذا النوع من القراءة جهداً مزدوجاً يراعي - فوق إدراك المعنى - قواعد التلفظ، مثل إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وسلامة بنية الكلمات، وضبط أواخرها... وهذه كلها تحتاج إلى وقت أكثر في القراءة الجهرية؛ لأنّ القارئ يتوقف فيها عن التنفس (جمل وسمير، 2004: 102)، والقراءة الجهرية تستعمل في مراحل التعليم جميعها، لكن وقتها يطوّل بالنسبة للتلاميذ الصغار، وكلّما نما الطالب نقص وقت قراءته الجهرية (مصطفى، 2005: 29).

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى طلبة الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية من طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين: -

- ما مستوى طلبة الصف الخامس الأدبي في مهارة الاستماع؟
- ما مستوى طلبة الصف الخامس الأدبي في مهارة القراءة الجهرية؟

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية للبنين النهارية الحكومية في محافظة القادسية.
- 2- العام الدراسي (2013 - 2014 م).
- 3- مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية.

تحديد المصطلحات:

أولاً: المستوى

• المستوى لغة:

جاء في اللسان، مكان سيوي وسوي: مُعَلِّمٌ. وقوله عزّ وجلّ مكان سيوي، وسوي؛ قال الفراء: وأكثر كلام العرب بالفتح إذا كان في معنى نصفٍ وعدلٍ... ومكان سيوي وسي... وسوي الشيء وأساوه: جعله سويًا. وهذا المكان أسوي

الأمكنة أي أشدّها استواء. والاستواء في كلام العرب: أن يستوي الرجل وينتهي شبابه وقوته. (ابن منظور، مادة (سوا)، ج 14: 414).

• المستوى اصطلاحاً: عرفه:

- نجار: بأنه " الهدف أو الغاية القصوى التي يسعى الفرد أو الجماعة للوصول إليها أو بلوغها " (نجار، 1960: 39).

ثالثاً: - المهارة

المهارة لغة: الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد... والجمع مهرة؛ يقال مهّرت بهذا الأمر أمهّرت به مهارة أي صرت به حاذقاً. قال ابن سيده: وقد مهر الشيء فيه و به ويمهر مهراً ومهوراً ومهارة (ابن منظور: ج5، 184 - 185) مادة (مهر).

• المهارة اصطلاحاً: عرفها:

- أبو جادو: بأنها " نمط من الأداء المتقن الموجه نحو انجاز عمل من الأعمال أو مهمة معينة بسيطة أو معقدة. والمهارة إتقان يبني بالتعليم والتعلم، تقاس بمعاملي السرعة والدقة. (أبو جادو، 1998: 432).

• الاستماع لغة:

"السَّمْعُ: الأذن وهي المسمعة، والمسمعة خرقها، والسمع ما وقر فيها من شيء يسمعه (الخليل، 1980، ج1: 348). وفي التنزيل: ((وَأَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ))؛ معناه خلاله فلم يشتغل بغيره؛ وقد سَمِعَهُ سَمْعاً وَسَمِعُاً وَسَمَاعاً وَسَمَاعَةً وَسَمَاعِيَةً وقال بعضهم: السَّمْعُ: المصدر، والسَّمْعُ الاسم والسمع أيضاً الأذن والجمع أَسْمَاع " (ابن منظور، مج8: 162)، مادة(سمع).

• الاستماع اصطلاحاً عرفه كل من:

-شحاته بأنه " فهم الكلام والانتباه إلى شيء مسموع " (شحاته، 1993: 75).

• القراءة لغة: - جاء في اللسان: قرأه يقرؤه ويُقرؤه، والأخيرة عن الزجاج قرءاً وقراءة وقرآناً، الأولى عن اللحياني، فهو مَقْرُوء؛ قال أبو إسحاق النحوي: يُسمى كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيه (صلى الله عليه واله وسلم)، كتاباً وقرآناً وفرقاً، ومعنى القرآن معنى الجمع، وسُمِّيَ قرآناً؛ لأنه يجمع السور فيضمها. وقوله تعالى: (إن علينا جمعه قرآنه)، أي جمعه وقراءته... (ابن منظور، ج1: 128) مادة (قرأ).

• الجهر لغة: - الجَهْرُ: ما ظهر، ورأه جهرة؛ لم يكن بينها ستر؛ ورأيت جهرة وكلمته جهرة. وفي التنزيل العزيز: ((أرنا الله جهرة))؛ غير مستتر بشيء. ويقال: جهرت الشيء إذا كشفته، وأجهرتُ أي رأيتُه بلا حجاب بيني وبينه. والجهر: العلانية. وقيل إنه كان مجهراً أي صاحب جهرٍ ورفَع لصوته (ابن منظور: مج4، 149 - 150) مادة (جهر).

• القراءة الجهرية اصطلاحاً:

1- عرفها Alan: أنها القدرة على فك الرموز أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة (Alan، 4: 1998).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولاً: خلفية نظرية

• مفهوم المهارة:

تعرف المهارة بأنها: " القدرة على التنفيذ، بإتقان، في زمن محدد، يمثلها نشاط عضوي إرادي متصل بالحواس، وهي تعتمد على المعرفة النظرية والتدريب العملي " و تحمل أو تتضمن خصائص عدة (القوة، والدفع، والسرعة، والدقة، والتناسق، والمرونة) ولنا أن نقول: بأن المهارة تعني: الأداء الفعلي لكل الحواس، الذي يمتاز بالسرعة والدقة والإتقان، وهي أداء تعتمد أساساً معرفية؛ إذ ليس هنالك أداء بدون أسس نظرية في أي مجال من مجالات المعرفة أو العمل (الهاشمي، 2006: 23).

التحليل المفاهيمي للمهارة:

تتكون المهارة من مجموعة من الاستجابات أو السلوكيات العقلية، والاجتماعية، والحركة (الجسمانية)، فمهارة إلقاء خطبة حماسية تبدو فيها هذه المكونات الثلاثة بوضوح غير أنّ كثيراً من الحالات يغلب فيها جانب من هذه الجوانب على غيره عند تصنيف مهارة ما... وعليه فقد صُنّفت المهارات إلى ثلاثة أصناف: معرفية وحركية واجتماعية وكما يأتي: (قطامي، 2004: 19).

1. المهارات المعرفية: هي التي يغلب عليها الأداء الذهني، فعندما يواجه الفرد مشكلة ويفكر في حلول لها ويجرب هذه الحلول حتى يصل إلى حل مناسب للمشكلة، فهو يمارس عدد من المهارات المعرفية التي يغلب عليها الأداء الذهني، ومن أهم المهارات المعرفية المهارات اللغوية وهي: الأداء المتقن للغة، استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً فهي تعتمد على التدريب والتكرار والتعلم من الأخطاء حتى يصل المرء إلى الإتقان في الأداء والوصول تدريجياً إلى مرحلة الابتكار والاختراع في كل عمل. (إبراهيم، 2011: 13)،

2- المهارات الحركية: يغلب عليها الأداء الحركي (العضلي) ومن أمثلة هذه المهارات: مهارة الكتابة بخط اليد، ومهارة التعبير بلغة الجسد، ومهارة التمثيل الصامت.

3- المهارات الاجتماعية الشخصية: منها مهارات التعبير عن وجهة النظر بصورة ملائمة للحالة المطلوبة أو التحدث بصوت يلائم الموقف. (قطامي، 2004: 18)

❖ مهارة الاستماع

• **مفهوم الاستماع:** يُعرّف الاستماع بأنه "تعمد تلقي أي مادة صوتية يقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك" (العساف ورائد، 2011: 138)، إذن الاستماع: عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى: الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير والاشتقاق ثم البناء الذهني. ولتلقى المادة الصوتية مستويات ثلاثة من خلال النظر فيها ومعرفتها يتبين لنا مع مفهوم الاستماع مفاهيم أخرى وهي السماع والإنصات. وهنالك فرق واضح بين هذه المستويات. فالسماع شيء والاستماع شيء آخر، والإنصات غير الاثنين، فلكل مصطلح معنى خاص يمتاز من سواه " فالسماع عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية، وهو أمر يكتسبه الإنسان؛ لأنه لا يحتاج إلى تعليمه" (عطية، 2006: 196)، أما الاستماع فهو فن يشتمل على عمليات معقدة فإنه ليس مجرد (سماع)، وهو عملية يُعطي فيها المستمع عناية خاصة وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذناه من الأصوات (مذكور، 2009: 75)، ومن هنا فإن عملية الاستماع يجب أن تكون مقصودة بذاتها يتجه إليها الانتباه. أو يوجه عمدا بغية التمييز بين الألفاظ، والتعرف على معانيها لتحقيق الفهم أو الإجابة عن سؤال أو تحقيق متعة كما هو الحال عند الاستماع في التوصل إلى حقيقة أو غيرها. (العباد وسمية، 2006: 36).

• أنواع الاستماع:

صُنّف الاستماع إلى أنواع متعددة بحسب الهدف منه، على النحو الآتي:

- تصنيف الاستماع من حيث الهدف منه.
- تصنيف الاستماع من حيث مشاركة المستمع أو عدم مشاركته.
- تصنيف الاستماع من حيث المهارات التي تستهدفها.
- تصنيف الاستماع من حيث الغرض (العساف ورائد، 2011: 140).

والتصنيف الذي يعنينا هو من حيث المهارات.

فمن حيث المهارات التي يستهدفها:

1. الاستماع للاستنتاج: وهو استماع يعقبه استنتاج الأفكار واستخلاصها من المسموع (عطية، 2006: 197).

2. الاستماع التحليلي: يتطلب هذا النوع من المستمع البقطة الكاملة؛ لأنَّ المستمع يتوقع أن يستمع إلى نصّ ضد خبراته الشخصية، ومن ثم فهو يسعى إلى تحليل النصّ المسموع.
3. الاستماع الفعّال الواعي: يتطلب هذا النوع من المستمع الإيجابية؛ لأنَّ المستمع يهدف إلى الإيجاز والاختصار في فهم المعروض عليه من أفكار. (العساف ورائد، 2011: 141).
4. الاستماع للموازنة والنقد، وبموجبه ينصبّ الاستماع على متحدث ومتحدث آخر، أو مصدر وآخر، والموازنة بين المعاني والأفكار الواردة في النص.
- الاستماع التحصيلي: وهو ما نجده في المدرسة وفي المحاضرات والندوات وكل كلام غرضه التعليم المدرسي. (عطية، 2006: 198)،

• القراءة الجهرية:

مفهومها: هي القراءة بصوت مسموع، ومقصود بها إسماع شخص أو أشخاص آخرين. (الرحيم، 1964: 36)، أو القراءة التي يتلقّى فيها القارئ ما يقرؤه من طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن... وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي أن تكون هذه القراءة ممثلاً للمعنى الطبيعية خالية من التصنع والتكلف وإجهاد الصوت (سمك، 1969: 176)، وتتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباعدة الدلالة (جمل، 2004: 102). وهي تعتمد على ثلاثة عناصر:

- رؤية العين للرمز المقروء.
- تعرّف الرمز المكتوب، ثم النطق.
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدلّ عليه ذلك الرمز.

• تطوير مفهوم القراءة الجهرية:

نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وبهذا المعنى كانت القراءة مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة، تهدف إلى تعرّف الحرف والكلمات والنطق بها (البصيص، 2011: 53).

وفي العصور الوسطى لمعت الحضارة الإسلامية، وعُرفت كتب، مثل الكامل والبيان والتبيين، وأدب الكاتب والنوادر لأبي علي القالي بأنها: قراءة تأمل، وفهم وتحليل، وتذوق، (ظافر ويوسف، 1984: 142)، لذا تطور مفهوم القراءة من كونها عملية نقل المعنى من الرموز المكتوبة بصورة خطية إلى ذهن وعقل القارئ إلى أن أصبحت تركز على عملية التفاعل ما بين فكري القارئ والكاتب عبر المادة المكتوبة (حراشة، 2013: 75).

ومن الإنصاف أيضاً أن يقال: إنّ الغربيين بذلوا في النصف الأخير من القرن التاسع عشر جهداً بارزاً في التجارب والبحوث القرائية، وكان أثرها واضحاً (ظافر ويوسف، 1984: 143). فقد تطور مفهوم القراءة تطوراً يواكب تطور نظريات التعليم والتعلم، وبدأ التركيز في تلك الحقبة من الزمن ينصب إلى الجانب الفسيولوجي والإدراكي من القراءة، وأنها تجري بشكل آليّ (جاب الله وآخرون، 2011: 21).

• أبرز النواحي التي انمازت بها القراءة الجهرية تتمثل بالاتي:

1. الناحية النفسية: إن في القراءة الجهرية تحقيقاً لذات الطفل أو إشباعه لكثير من أوجه نشاطه، كما انه يستريح لسماع صوته أو يطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته ويشعر بالسعادة عندما يحس بنجاحه (شريف وآخرون، 2009: 38).
2. الناحية الاجتماعية: ويتجلى الهدف الاجتماعي من القراءة الجهرية في أن مواقف هذه القراءة تدرب الطلاب على مواجهة الجمهور والتحدث إليهم فيكسبهم ذلك صفات عدة، منها: احترام مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم... ولا شك في أن مواقف القراءة الجهرية في المدرسة تعدّ التلاميذ لمواجهة المواقف العامة. (عبد عون، 2013: 145).
3. الناحية التربوية: القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية - وقد أشار الباحث إلى ذلك في موضع سابق.

4. تساعد القراءة الجهرية في تنمية الأذن اللغوية عند الطفل، خاصة إذا كان الصوت مؤثراً، جذاباً. وربما تحبب القراءة الجيدة الطلاب بقراءة الأدب.

5. تُعد القراءة الجهرية وسيلة إمتاع، واستمتاع وفيها إنماء لروح الجماعة (شريف وآخرون، 2009: 38). ومن هنا ينبغي العناية بها من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، ويجب الحرص على إتقان مهاراتها وتمييزها بشكل وظيفي حتى تمكن القارئ من استعمالها الاستعمال الأمثل.

• مهارات القراءة الجهرية:

يتطلب الإجابة في القراءة الجهرية الإجابة في مهاراتها، وهي مهارات رئيسة وفرعية، وهي متصلة لا منفصلة ومن الضروري العمل على تمييزها وهي:

1. مهارة التعرف.
2. مهارة النطق.
3. مهارة الفهم. (حراشة، 2013: 78).

المحور الثاني: دراسات سابقة

تسهيلاً للإفادة من هذه الدراسات، ارتأى الباحث عرضها على وفق تسلسلها الزمني في ثلاثة محاور على النحو الآتي:

أ- الدراسات التي تناولت الاستماع:

1- دراسة نصر (1997):

اسم الدراسة: (مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مهارات الاستماع في اللغة العربية في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة).

مكان الدراسة: أجريت الدراسة في الأردن، جامعة أسيوط - كلية التربية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في عدد من المدارس الثانوية بمدينة أريد وضواحيها في شمال الأردن، في مهارات الاستماع الكلية، وفي مهارات جزئية متفرعة عنها، كما هدفت أيضاً إلى تقصي أثر كل من متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في تحديد مستوى الأداء في المهارة الكلية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (1476) طالباً وطالبة يتوزعون في (52) شعبة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

أداة الدراسة: استعمل الباحث في تقييم أداء الطلبة في الاستماع باللغة العربية من الذاكرة. (أداة صادقة وثابتة) أعدها الباحث لقياس مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، وذلك بوضع أفراد الدراسة في موقف اختبري صمم لهذه الغاية، إذ يستمع طلبة الشعبة الواحدة إلى مادة مسجلة حول موضوع (القلق) سجلت على شريط كاسيت لمدة خمس عشرة دقيقة مصحوبة بمقدمات ومتغيرات صوتية، وبعد الانتهاء من الاستماع مباشرة، يقوم الطلبة بالإجابة عن اختبار موضوعي في مهارات الاستماع، مكون من (22) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد)، مرتبط بالمؤشرات ذات العلاقة بالمهارات الفرعية الخمس، وذلك خلال عشر دقائق على وفق تعليمات الاستماع، والإجابة المسجلة.

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

(الوسط الحسابي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة التمييز، ومعامل الصعوبة، ومعادلة البدائل غير الصحيحة). النتائج التي توصلت إليها الدراسة: -وجود انخفاض حاد في أداء العينة في اختبار الاستماع المعتمد، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الاختبار كله (79، 9) وهو أقل من المستوى المتوسط، في حين جاءت مستويات أدائهم في المهارات الفرعية متوسطة في مهارتي الفهم الشامل والتركيز، ومتدنية في مهارات المتابعة والتنبؤ والتمييز.

1- وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (001، 0) بين متوسطات درجات أفراد العينة في مهارة الاستماع الكلية يعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

2- ليس هناك فروق دالة إحصائية في الدرجات تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي أو إلى التفاعل بين الجنس والتخصص. (نصر، 1997: 8-67)

ب- الدراسات التي تناولت القراءة الجهرية.

1. دراسة (gllen، 1977):

اسم الدراسة: (أثر أخطاء القراءة الجهرية والقراءة الصامتة في الفهم عند تلامذة الصف الرابع الابتدائي).

مكان الدراسة: (أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، جامعة كاليفورنيا الجنوبية).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين مجموعات عينة الدراسة في القراءة الجهرية ونماذجها وأخطائها على وفق معايير منتخبة بين مجموعات عينة الدراسة في الفهم.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (39) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي من مدينة كاليفورنيا اختيروا عشوائياً من (6) مدارس ابتدائية في (أنا هايم سيتي سكول) و (أنا هايم كاليفورنيا) قسموا على ثلاث مجموعات متساوية من الذكور والإناث.

أداة الدراسة: أعد الباحث ثلاثة اختبارات، تقرأ كل مجموعة اختباراً لا تقرأه المجموعة الأخرى. أما أداة الاختبار فهي موضوع واحد من الموضوعات التي يقرأها تلامذة هذه المرحلة، والاختبارات هي:

1. اختبار قراءة جهرية للموضوع.

2. اختبار قراءة صامتة للموضوع نفسه.

3. اختبار قراءة صامتة ثم قراءة جهرية للموضوع نفسه.

وأعد الباحث آلة لتسجيل القراءة الجهرية لكل تلميذ، ثم حللها لمعرفة الأخطاء التي وقع فيها التلامذة، ومن ثم صنفها على وفق المعايير المتخذة، وبعد أن ينهي التلميذ قراءة القطعة بنحو جهرى يجيب عن أسئلة اختبار الفهم.

نتائج الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أخطاء القراءة الجهرية، وفي الفهم لدى المجموعات الثلاث من الذكور والإناث بنحو عام.

2. لم تدعم هذه الدراسة الرأي القائل: إن الأطفال يميلون إلى الفهم عندما يقرأون بصمت أكثر مما يقرأون جهراً بين مجموعات الدراسة.

3. إن عدد الأخطاء لكل (100) كلمة، لم يتحسن عندما سبقت القراءة الصامتة القراءة الجهرية لتلامذة المجموعة. (اللامي، 2012: 3-4)

ت- الدراسات التي تناولت كلا المهارتين.

1- دراسة Iley (1992)

اسم الدراسة: (أثر برامج مهارات الاستماع في مستوى فهم الاستماع وفهم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأساليب تقويمها).

مكان الدراسة: أجريت هذه الدراسة في جامعة south Dakota

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة تأثير برامج مهارات الاستماع في مستوى فهم الاستماع وفهم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأساليب تقويمها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (83) تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي، قسمت على مجموعتين الأولى تجريبية، تكونت من (36) تلميذاً والثانية ضابطة تكونت من (47) تلميذاً، وزع التلاميذ على المجموعتين بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة: طبق البرنامج على المجموعة التجريبية في العام الدراسي 1991-1992. قسم الباحث التلاميذ على ثلاث مجموعات للأغراض التقييمية وهي:

- مجموعة مهارات فهم الاستماع فقط.
 - مجموعة مهارات القراءة فقط.
 - مجموعة مهارات الاستماع والقراءة فقط.
- حضّر التلاميذ الأعمال والواجبات التي تتعلق بالفهم، واستمعوا إلى النصوص الخاصة بها، ثم أعطيت لهم مواد من ثمانية عناصر تتعلق بالنصوص موضوع الاختبار.
- الوسائل الإحصائية:** استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:
- (معادلة تحليل التباين، معامل ارتباط بيرسون، الوسط الحسابي، اختبار (T-TAST).
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- لم يظهر أي فرق جوهري بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولم يوجد أي تفاعل بين التجربة والتقييم، وجد الباحث أن هناك فرقاً كبيراً لصالح القراءة.
- ❖ **جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:**
- 1- أفرزت اغلب الدراسات السابقة انخفاضاً واضحاً في مهارتي الاستماع والقراءة مما حضّر الباحث على تحديد تلك المشكلة محاولاً دراستها.
 - 2- الأهمية البالغة لهاتين المهارتين ودورهما الفاعل في العملية التعليمية والفائدة الكبيرة التي يعملان على تحقيقها خارج قاعة الدرس.
 - 3- تحديد أفضل الأدوات التي تتلاءم وطبيعة الدراسة الحالية.
 - 4- اختيار الوسائل الإحصائية التي سوف يعتمد عليها الباحث في استخلاص النتائج.
 - 5- وفرت تلك الدراسات عدداً لا بأس به من المصادر العلمية التي أوصلت الباحث إلى تلك المصادر العلمية الدقيقة زيادتها على ما قدمت له من نتائج ستسهم في إكمال هدف الدراسة.
 - 6- سهلت عمل الباحث في تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث والإجراءات التي اتبعها الباحث من أجل تحقيق أهداف البحث.

أولاً: منهج البحث:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تعرف مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية، استعمل الباحث منهج البحث الوصفي؛ لأنه أكثر البحوث ملائمة لمشكلة البحث؛ فالبحث الوصفي يعدّ من المناهج البحثية التي تصف الظاهرة وتغوص في أعماقها تحليلياً ومقارنة للوصول إلى الحلول المناسبة، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعني بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس وآخرون، 74: 2011).

وفي كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية عند الوصف أو التشخيص الوصفي، بل تعني بتقدير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء، والظواهر التي يتناولها البحث، وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة واقتراح الخطوات أو الأساليب التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء هذه المعايير أو القيم. (جابر، ب.ت: 40)

ثانياً: إجراءات البحث:

1- مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع كافة الأفراد الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها، أي يمكن قياسها (معالم المجتمع) (أبو حويج، 44: 2002).

ويتضمن مجتمع البحث الحالي مدارس محافظة القادسية (الثانوية والإعدادية) النهارية الحكومية الصباحية للبنين في محافظة القادسية، ولمعرفة انتشار طلاب مجتمع البحث اعتمد الباحث التقسيم الجغرافي للمحافظة من أقضية ونواحٍ وقرى.

وبعد زيارة الباحث شعبة الإحصاء في مديرية التربية العامة في المحافظة مصطحباً معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل، وجد أنّ عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين (32) مدرسة موزعة بين عموم المحافظة، وجدول (1) يبين أعداد المدارس بنوعها ونسبتها المئوية في محافظة القادسية.

جدول (1)

أعداد المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة القادسية ونسبتها المئوية.

المدارس	العدد	النسبة المئوية
الثانوية	15	46'875%
الإعدادية	17	53'125%
المجموع	32	100%

يلحظ من الجدول (1) أنّ عدد المدارس الثانوية و الإعدادية (32) مدرسة، منها (15) ثانوية في المحافظة مثّلت نسبة (46'875%) من مدارس المحافظة، و(17) إعدادية في المحافظة مثّلت نسبة (53'125%) من مدارس المحافظة. وقد توزع المجتمع الأصلي للمدارس البالغ عدد طلابه (1350) طالباً في المدارس الثانوية والإعدادية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية بين أربع مناطق جغرافية شملت الأقضية والنواحي بحسب الوحدات الإدارية للمحافظة. وجدول (2) يبين أعداد تلك المدارس موزعة بين الوحدات الإدارية حسب الأقضية ونسبتها المئوية وأعداد الطلاب فيها.

جدول (2)

أعداد المدارس الثانوية والإعدادية في المحافظة بحسب الأقضية وأعداد طلاب الصف الخامس الأدبي فيها ونسبتها المئوية.

القضاء	عدد المدارس الثانوية	عدد المدارس الإعدادية	المجموع	النسبة المئوية	أعداد الطلاب	النسبة المئوية
1- قضاء الديوانية	7	8	15	46'875%	645	47.777%
2- قضاء الشامية	4	4	8	25%	285	21.111%
3- قضاء الحمزة	2	2	4	12'5%	207	15.333%
4- قضاء عفك	2	3	5	15'625%	213	15.777%
المجموع	15	17	32	100%	1350	100%

يلحظ من جدول (2) أنّ مجتمع البحث بلغ (1350) طالباً موزعين بين أربعة أقضية في محافظة القادسية، إذ بلغ عدد الطلاب (645) طالباً في قضاء الديوانية و(285) طالباً في قضاء الشامية و(207) طالباً في قضاء الحمزة و(213) طالباً في قضاء عفك.

2- عينة البحث:

تُعرف العينة بأنها جزء من مفردات المجتمع الإحصائي يتم اختياره بطريقة علمية، وتدرس خصائص هذا الجزء لغرض تُعرف خصائص المجتمع الذي اختير منه ذلك الجزء ويطلق على مفردات العينة التي تم اختيارها من المجتمع عادة بحجم العينة (طعمة وإيمان، 2012: 181).

3- أدوات البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية، اعتمد الباحث أداتين اثنتين لتحقيق هدفه بحثه هما:

أ. اختبار في الاستماع

أ- بطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية.

4- الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث برنامج (ميكروسوفت اكسل في إجراء العمليات الإحصائية).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

في ضوء هدفي البحث وتساؤلاته، يعرض الباحث النتائج ويفسرها على النحو الآتي:

أولاً: عرض نتيجة مهارة الاستماع:

بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث صحح الباحث النتائج باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة؛ فجاءت النتائج على ما مبين في جدول (4).

جدول (4)

الوسط الحسابي، والوسط الفرضي، والانحراف المعياري ودرجة الحرية، والقيمتان التائيتان، ومستوى الدلالة الإحصائية لطلاب مجموعة البحث في اختبار الاستماع

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
286	5.06	8	2.464	285	20.155-	1.96	دالة إحصائياً

يلحظ من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستماع؛ لان قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (- 20.155) اصغر من القيمة الجدولية البالغة (- 1.69) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (285)؛ ولكون الوسط الحسابي للعينة اقل من الوسط الفرضي، مما يدل وجود انخفاض حاد في أداء العينة في اختبار الاستماع. وبهذا فإن النتيجة تتفق مع نتائج كل من دراسة (نصر) (1997) التي توصلت إلى وجود انخفاض حاد في أداء العينة في اختبار الاستماع، ودراسة (حلمي) (2005) التي أظهرت انخفاض في مستوى استيعاب المسموع لدى الطلبة مقارنة مع المعيار الذي وضعه الباحث من جهة، واعتماد كل من الدراستين نصاً أدبياً، وبالرغم مما تمتاز منه هذه النصوص من سهول ووضوح في مفرداتها وتسلسل أفكارها إلا أن الطلبة أظهروا ضعفاً واضحاً في درجة استماعهم لها من جهة أخرى.

تفسير النتيجة:

في ضوء النتيجة التي جرى عرضها، يعتقد الباحثان أن الانخفاض الحاد لمستوى الطلاب في مهارة الاستماع يشكل عام ومهاراتها الفرعية التي اعتمدها الباحث بشكل خاص يعود إلى أسباب عديدة منها:

- 1 - على الرغم من أنَّ أغلب ما يتلقاه الطالب من مواد علمية وأدبية تأتي من طريق الاستماع؛ إلا أنهم لم يدربوا بشكل مباشر على حسن الإفادة من هذه المهارة، والسبب في ذلك يعود إلى الظن السائد بأنَّ هذه المهارة فطرية وليست مكتسبة وهذا ما أكدته أغلب الأدبيات والدراسات السابقة.
- 2 - عرض اختبار الاستماع على الطلبة بهذا الطريقة أوجد لدى القسم الأكبر منهم حالة من الدهشة، وربما الاستغراب والخوف، على الرغم مما عمل عليه الباحث من توضيح تعليمات الاختبار والغاية منه ولا علاقة له بتحصيلهم العلمي أو نجاحهم.
- 3- إنَّ الطلبة ربما لم يحسنوا التعامل مع النص المسموع وكيفية الاحتفاظ بالمعلومات التي استمعوا إليها وهذا يدل على أنَّ القسم الأكبر من عينة الدراسة قد مارس السماع أو هو استماع غير دقيق يفتقر إلى أبسط مقومات الاستماع من الاحتفاظ بالمعلومات أو ترتيبها أو وصفها أو استخلاص أهدافها أو الغاية منها.
- 4 - أغلب طلاب عينة البحث اعتمدوا في إجابة فقرات الاختبار على منهجية الاختبارات الصفية، وهي أبعد ما تكون عن طبيعة الاستماع الجيد والدقيق؛ لأنها تعطي معلومات غالباً ما تكون غير دقيقة.
- 5 - إنَّ الطلاب كانوا يستمعون إلى نص الاختبار بشكل عشوائي يفتقر إلى أبسط مقومات الاستماع مما جعلهم لا يميزون بين أفضل البدائل التي وضعها الباحث في الاختبار المقدم إليهم في حين إنَّ الاستماع الجيد يُكسب الطلاب معلومات في مادة الدرس من جهة وحسن الإفادة من هذه المهارة من جهة أخرى؛ لأنَّ الاستماع هو تدريب على حسن الإصغاء وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وتبدو هذه الأهمية لدى طلاب المراحل المتقدمة؛ لأنها عماد الدراسة لديهم (إبراهيم، 1968: 72).

ثانياً: عرض نتيجة مهارة القراءة الجهرية:

بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث جمع الباحث درجات بطاقة الملاحظة لكل طالب من طلاب العينة، ثم عمل على تحويل تلك الدرجات إلى مستوى أداء معتمداً المعادلة الآتية $100 \times \frac{\text{الجزء}}{\text{كل}}$ وهي تمثل مستوى أداء الطلاب، ومن شأن هذا النوع من التقويم عدم إغفال أي نشاط أو فاعلية يتطلبها الطالب، بمعنى وضع كل ما يقتضيه النص من أنواع الأداء مطلوبة بالحسبان، ثم التقويم بموجبها ينشئ المقوم عن ذاته (عطية، 2007، 86) صحح الباحث النتائج التي توصل إليها باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فجاءت النتائج على ما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

الوسط الحسابي، والوسط الفرضي، والانحراف المعياري ودرجة الحرية، والقيمتان التائيتان، ومستوى الدلالة الإحصائية لطلاب مجموعة البحث في مهارة القراءة الجهرية

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
286	52.87	50	14.110	285	3.438	1.96	دالة إحصائياً

يلحظ من الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مهارة القراءة؛ لأنَّ قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (3.438) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (285). وهذا يدل على تمتع الطلاب بمهارة القراءة الجهرية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلٍّ من دراسة (Iley) (1992) التي وجد فيها الباحث عند تحليل الفروق الجوهرية بين المجموعتين للموازنة بين حالة الفهم في الاستماع والقراءة، أنَّ هناك فرقاً كبيراً لصالح القراءة. واقتربت نتائج الدراسة من دراسة (اللامي) (2012) التي أظهرت تفوق طلبة الفرع العلمي على طلبة الفرع الأدبي في القراءة الجهرية.

تفسير النتيجة:

في ضوء النتيجة التي توصلت إليها الدراسة في جدول (5) يعتقد الباحث أن الوصول إلى هذه النتيجة جاءت نتيجة لعدة أسباب منها:

- 1 - إن مهارة القراءة الجهرية تمارس بشكل دائم ومستمر في المراحل كافة، وهي تحظى بنسبة لا بأس بها من العناية من المدرس والطالب على حد سواء لا في دروس اللغة العربية حسب؛ وإنما في أغلب الدروس الأخرى.
- 2 - أغلب الطلبة يحاولون التركيز على مهارة القراءة الجهرية من العناية بالقواعد النحوية والصوتية وإخراج الحروف من مخارجها وضبط أواخر الكلمات بالحركة والجنوح إلى التسكين عند الاضطرار لذلك.
- 3 - يظهر الطالب عند القراءة الجهرية جَلَّ اهتمامه في قواعد النطق السليم، وإن كان هذا جيداً غير أنه لا يعطي أي عناية تذكر إلى المعنى أو ما تضمنه النص من أفكار أو قيم.
- 4 - بعد تصحيح بطاقة الملاحظة وجد الباحثان أن أغلب طلبة عينة الدراسة هم أدنى من المستوى المطلوب في مهارة الضبط الصرفي، ولم يذكر الباحث هذه النتيجة الفرعية؛ لأنَّ هدف البحث هو مستوى الطلاب في مهارة القراءة الجهرية بشكل عام، وليس مستوى كل مهارة على انفراد؛ وبهذا اقتربت الدراسة من دراسة اللامي (2012).

الفصل الخامس: الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات**أولاً: الاستنتاجات**

في ضوء نتائج البحث التي توصل إليها الباحثان يضع الاستنتاجات الآتية:

1. إن الطلاب يفتقرون إلى أبسط مهارات الاستماع المطلوبة، إذ ظهرت مهارة الاستماع لديهم بشكل متدنٍ جداً. وعدم امتلاك الطلاب آلية محددة تمكنهم من متابعة النص المسموع والاحتفاظ بأبسط تفاصيله.
2. على الرغم من الأهمية البالغة لمهارة الاستماع إلا أننا نجد المنهاج المعتمد لا يشتمل على أية تدريبات تمكن الطالب من اكتساب هذه المهارة.
3. الطرائق المتبعة في تدريس فنون اللغة تؤمن أن هذه المهارة مكتسبة، وأنه ليس لتدريب الطلاب عليها أي أثر يذكر إذا ما طبق على أرض الواقع.
4. صحة ما ذهب إليه الأدبيات الخاصة بأصول تدريس اللغة العربية بوجود ضعف نسبي في أداء الطلاب في مهارة الاستماع وما تشتمل عليه من مهارات فرعية (أبو الضيعات، 2007، 76).
5. المضطلعون بالعملية التعليمية لم يدربوا طلبتهم على حُسْن الاستماع والإنصات فيما يقدمون إليهم من معارف وخبرات بشكل منظم قادرٍ على تنمية هذه المهارة لديهم.
6. قلة توظيف مهارات اللغة العربية من استماعٍ وقراءةٍ وتحديثٍ وكتابةٍ بشكل مترابط في المراحل التعليمية الدنيا، نجم عنه ضعف لدى الطلاب في مراحل التعليم العليا في تلك المهارات عامة ومهارة الاستماع خاصة.
7. إن الطلاب يتمتعون بمهارات القراءة الجهرية، إذ ظهرت لديهم بشكل ملحوظ.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة توجيه المعنيين في وزارة التربية ببناء برنامج تدريبي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية على مهارة الاستماع وما تتضمن من مهارات فرعية، وضرورة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمهارة الاستماع بإفراد حصة تدريسية في هذه المهارة، وعدّها واحدة من المهارات الأساسية للغة على أرض الواقع.
2. بناء اختبارات مقننة تقيس ما يمتلكه الطلبة من مهارات فرعية في الاستماع على وفق ما قدمه الباحث من مهارات في دراسته.

3. العناية بمهارات اللغة العربية جميعها؛ لكونها وحدة متكاملة وسلسلة مترابطة لا يمكن إهمال أي واحدة منها، إذ إنّ إهمال أي مهارة سيؤدي إلى ضعف في المهارة الأخرى وذلك عن طريق الإفادة من مهارات القراءة الجهرية في الاستماع والإنصات والعكس صحيح.

4. ضرورة اعتماد وسائل تعليمية ملائمة قادرة على تنمية مهارة الاستماع لدى الطلبة.

5. ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية كتاباً يحوي مهارات اللغة العربية على غرار ما هو معمول به في البلدان الأخرى.

ثالثاً: المقترحات

اعتماداً على نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة لتعرف مستوى طلبة الجامعات في مهارة الاستماع.
2. إجراء دراسة مماثلة لتعرف على مهارات الاستماع الفرعية التي يمتلكها طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرّسين والمدرّسات.
3. إجراء دراسة مقارنة لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي بين مهارات الاستماع ومهارات القراءة الجهرية.
4. إجراء دراسة مماثلة لتعرف مستوى طلبة المرحلة الإعدادية في مهارات اللغة العربية.
5. إجراء دراسة مماثلة لتعرف مستوى طلبة الخامس العلمي في مهارتي التحدث والكتابة.

المصادر

1. إبراهيم، اياد عبد المجيد. *مهارات الاتصال في اللغة العربية*. الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
2. إبراهيم، عبد العليم. *الموجه الفني لمدرس اللغة العربية*. ط-4، دار المعارف، القاهرة، 1968.
3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. *لسان العرب*. دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت.).
4. أبو جادو، صالح محمد. *علم النفس التربوي*. دار المسيرة، عمان، 1998.
5. أبو حويج. *البحث التربوي المعاصر*. دار اليازوري، عمان، 2002.
6. أبو الضبعات، زكريا اسماعيل. *طرائق تدريس اللغة العربية*. دار الفكر، عمان، 2007.
7. البصيص، حاتم حسين. *تنمية مهارات القراءة والكتابة*. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.
8. جاب الله، علي سعد. وسيد فهمي مكاوي وماهر شعبان عبد الباري. *تعليم القراءة والكتابة اسسه واجراءاته التربوية*. دار المسيرة، عمان، 2011.
9. جابر، جابر عبد الحميد. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المنطقة العربية، (د.ت.).
10. جمل، محمد جهاد وسمر روجي. *مهارات الاتصال في اللغة العربية*. دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية، 2004.
11. حراشة، ابراهيم محمد علي. *المهارات القرائية وطرق تدريسها*. دار اليازوري، عمان، 2013.
12. الخليل، ابي عبد الرحمن الفراهيدي. *العين*. ت-مهدي المخزومي، ج1، مطبعة الرسالة، الكويت، 1980.
13. الرحيم، احمد حسين. *اصول تدريس اللغة العربية والتربية الدنية مطبعة الادب، النجف*. 1964.
14. زاير، سعد علي وسماء تركي. *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. الجزء الاول، جامعة بغداد، 2013.
15. سمك، محمد صالح. *فن التدريس للغة العربية*. ط-3، مكتبة انجلو المصرية، مصر، 1969.
16. شحاته، حسن. *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. الدار المصرية اللبنانية ط-2، القاهرة، 1993.
17. شريف، سليم محمد وحسين أبو رياش وعبد الحكيم الصافي. *تعليم القراءة السريعة*. دار الثقافة، عمان، 2009.
18. طاهر، عليوي عبد الله. *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية*. دار المسيرة، عمان، 2010.
19. طعمة، حسن ياسين وايمان حسين. *الاحصاء الاستدلالي*. دار صفاء، عمان، 2012.
20. ظافر، اسماعيل ويوسف الحمادي. *التدريس في اللغة العربية*. دار الريمخ، الرياض، 1984.

21. العباد، وسيمة عبد الله. سيكولوجية القراءة بين الجانب المعرفي والتطبيقي. دار الفلاح، الكويت، 2006.
 22. عباس، محمد خليل ومحمد بكر ومحمد مصطفى وفريد محمد. مدخل الى مناهج التربية وعلم النفس. ط2، عمان، 2009.
 23. عبد الباري، ماهر شعبان. مهارات الاستماع النشط. دار المسيرة، عمان، 2011.
 24. عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها. دار صفاء، عمان، 2013.
 25. العساف، جمال عبد الفتاح ورائد فخري. تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة. مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2011.
 26. عطية، محسن علي. الكافي في تدريس اللغة العربية. دار الشروق، عمان، 2006.
 27. عطية، محسن علي. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية. دار المناهج، 2007.
 28. قطامي، نايفة. مهارات التدريس الفعال. دار الفكر، عمان، 2004.
 29. اللامي، زهير مهدي. مدى اتقان طلبة الصف الخامس الاعدادي لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة، الجامعة المستنصرية. التربية الاساس، 2012، (رسالة ماجستير غير منشورة).
 30. مذكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان، 2009.
 31. مصطفى، رياض بدري. مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة. دار صفاء، عمان، 2005.
 32. نجار، فريد جبرائيل. قاموس التربية وعلم النفس. منشورات دار التربية، بيروت، 1960.
 33. نصر، حمدان علي. مستوى اداء طلبة الاول الثانوي في مهارات الاستماع، في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. (مجلة عمان)، ع12، ج2، اسبوط، 1997.
 34. نهر، هادي. اللغة وتحديات العولمة. عالم الكتب، عمان، 2008.
 35. الهاشمي. طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية. مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006.
 36. الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة العزاوي. تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج، عمان، 2005.
 37. هويدي، احمد بحر. اللغة العربية وتحديات العصر. دار الصادق للطباعة والنشر، العراق، 2012.
- المصادر الأجنبية**
38. Alan, klmhl. hugh. w. catts صعوبات القراءة منصور لغوي تطويري. ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح، (د-ط)، المركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق، 1998.
 39. Glenn, junec the effect of aral reading miscues and lsilengt reading on the comprehension of average fourth grad, in diss ertation abtracts international, vol, 977.

مشكلات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين

م. جنان مرزه حمزه

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Problems of Electronic Teaching in the Historical Materials from the University Teachers' Point of View**Lecturer Jinan Mirza Hamza****College of Basic Education / University of Babylon****Abstract**

Electronic teaching involves a group of means to facilitate the process of teaching and learning. These means range from simple technical to more complicated and advanced means so the learner is given an opportunity to learn at any place or time depending on their special abilities and speeds of learning. Electronic learning is a successful tool helping the students in an exciting and joyful way which draws them to learning; further, it lessens the time required for learning and has a role in abolishing the variations among the learners.

ملخص البحث:-

ان التعليم الالكتروني يتضمن مجموعة استخدامات لتسهيل عملية التدريس والتعليم، وهذه الاستخدامات تتنوع من وسائل تكنولوجية بسيطة الى وسائل أكثر تعقيدا او تقدما بما يتيح فرصة التعليم للمتعلم في اي مكان واي زمان وفقا لقدراتهم الخاصة ووفقا لسرعاتهم في التعليم.

والتعلم الالكتروني أداة ناجحة تساعد على تعلم الطلبة تعلمنا فيه اثارة وممتعة، يجعلهم أكثر اقبالا على التعلم، اضافة الى انه يسرع في استيعابهم، مما يقلل من الوقت الذي يمضيه المتعلم في التعلم، كما ان له دورا بارزا في الغاء الفروق الفردية بين المتعلمين.

ومن هنا تبرز اهمية البحث الحالي في معرفة مشكلات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مشكلات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على تدريسي قسم التاريخ في كليتي التربية الأساسية جامعة بابل والجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2013-2014م، وبلغ عددهم (30) تدريسيا.

منهجية البحث وإجراءاته:

بلغ مجتمع البحث من تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية جامعة بابل للعام الدراسي (2013-2014) (30) تدريسي.

أما عينة البحث فقد اختارت الباحثة جميع تدريسي قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية البالغ عددهم (30) تدريسي.

ولمعرفة هدف البحث أعدت الباحثة استبانة تضمنت (30) فقرة، وبعد التأكد من صدق أداة البحث وثباتها قامت الباحثة بتطبيقها على أفراد العينة.

واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث.

نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث إن عدد الفقرات التي عدت مشكلات (21) من أصل (30) فقرة شملتها الدراسة.

التوصيات:

- ضرورة التغلب على مشكلات استخدام التعليم الالكتروني من قبل الأطراف كافة ذات العلاقة بالموضوع.

المقترحات:

اجراء دراسة مماثلة على اقسام اخرى في كليات التربية الأساسية.

مشكلة البحث:-

في ظل التطور السريع والمتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدأت المؤسسات التربوية بمراجعة أهدافها وممارساتها، بل أصبحت تبحث عن أنسب الأساليب وأفضل الأنماط التي يمكن أن تقدم من خلالها خبرات تعليمية لطلابها، بدلا من الأساليب المتمركزة على الذاكرة والتلقين. وفي هذا الإطار بدأ التفكير الجاد لابتكار أنظمة لنقل المعلومات وعرضها، وتداولها والحصول عليها، اعتمادا على تكنولوجيا المعلومات والوسائط. (الشبول وعليان، 2014، ص9)

حيث أن العملية التعليمية لا تزال تتم بالطرق التقليدية داخل الصفوف الدراسية معتمدة على الكتاب والقلم والسيورة لذا أصبح من الضروري مواكبة المؤسسات التعليمية لمتطلبات العصر فضلا عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها، والاستفادة من الثورة التكنولوجية الهائلة في المعلومات والالكترونيات في دعم مسيرة هذه المؤسسات من أجل تطوير التعليم والارتقاء به، فبرامج المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إعادة النظر والتطوير لتواكب هذه التغيرات. (الشمري، 2007م، ص4) وفي ضوء التطور الكبير في عمليات التعلم والتعليم الذي يمر به العالم حاليا، اختلف دور المعلم عما كان عليه سابقا، وأصبح من الضروري امتلاكه لقدرات ومهارات أكاديمية وخصائص وجدانية راقية، (الشبول)

وقد ركزت المؤتمرات العربية على ضرورة بناء قدرات هيئة التدريس عند استخدام التعليم الالكتروني، حيث أوصى المؤتمر الدولي الأول لمركز التعلم الالكتروني في جامعة البحرين عام 2006م على أهمية تنمية المعارف النظرية والمهارات الأدائية اللازمة لهم، وتصميم برامج تدريبية ذات معايير محددة سلفا وفقا لاحتياجاتهم (القنومي، 2006، ص25)

وعلى الرغم من المزايا المتعددة للتعليم الالكتروني، إلا ان الإحصاءات التي تضمنتها التقارير العالمية تشير إلى ان هذا النوع من التعليم لازال محددًا في الوطن العربي (تقرير التنمية البشرية للعام 2005)، ويعاني من معوقات تقف امام تطويره واعتماده في المؤسسات التعليمية. (الشبول وعليان، 2014، ص302) وأن الكثير من الجامعات المتقدمة تقوم بتعديل برامجها ومناهجها وبعض موادها وأدائها بما يتلائم ومتطلبات المجتمع، وان التطورات العالمية تفرض استخدام التكنولوجيا ومنها التعليم الالكتروني في مجال التربية والتعليم والتدريس. (حلاق، 2006، ص28)

ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:-

- ما مشكلات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين.

أهمية البحث:-

نعيش اليوم ثورة علمية وتكنولوجية هائلة انعكست بشكل كبير على ميدان التربية والتعليم ولعل في مقدمتها الثورة التكنولوجية في مجال الاتصال التعليم الالكتروني، حيث يقوم على استخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب وبرمجياته، وشبكة الانترنت خاصة وما يمكن أن تحمل من مصادر المعلومات والصور والأشكال، ومكتبات الكترونية تحتوي على ما لا تحتوي عليه أكبر المكتبات في العالم.

ومن طبيعة هذه الوسائل والآليات أن تجعل ما يحتاجه الدارسون بمختلف مستوياتهم وتوجهاتهم وأغراضهم في متناول أيديهم في كل مكان وزمان، فلم يعد المتعلم يبذل جهدا كبيرا أو يتحمل عناء من أجل الوصول إلى المعلومة التي يريد، فضلا عن أنها تختزل الكلفة وتوفر الوقت. (عطية، 2009، ص163)

وان استيعاب التكنولوجيا والمعرفة العلمية التي تتسارع باستمرار يتطلب وجود معلمين مؤهلين ومدرسين على التعامل مع مستجدات التكنولوجيا والتوظيف الجيد لها في التعليم، كما يتطلب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع هذه المستجدات وتوظيفها لمساندة التعليم وتذليل المشكلات والصعوبات التي تواجه تطبيقها.

وللمعلم المعاصر أدوار عديدة تتنوع بقدر ما تضيفه المستحدثات الجديدة في المجالات التربوية منها الأدوار التعليمية والإدارية والاجتماعية والإنسانية، وهذه الأدوار والمهام تحتاج إلى معلم يتطور باستمرار مع تطور العصر، ليلبي حاجات المتعلم والمجتمع في آن واحد، ولن يأتي هذا إلى من خلال مواكبة المعلم لتطورات العصر على المستوى التكنولوجي والمتغيرات العالمية على المستوى الفكري والثقافي والمعرفي. (اشتاتو، 2004، ص4)

وأن العملية التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة إلى الطالب، بل هي عملية محورها تعليم الطلاب كيف يتعلمون ويفكرون وبينون معرفتهم، وكيف يستعملون العادات العقلية في تنفيذ أنشطة التعلم ومعالجتها وتوظيفها. (زيتون، 2007، ص119)

ويعد المعلم أحد الأركان الأساسية والفعالة في العملية التعليمية، إذ يسعى جاهدا إلى تحقيق أهدافها وتوجيهها الوجهة السليمة لكي يصل إلى أفضل النتائج وأقومها لتنمية شخصيات وقدرات وميول الطلاب في مختلف جوانبها والعمل على تنمية عقل الطالب من خلال مساعدته في أن يعلم نفسه، والخروج من الجو الرتيب الذي يكون فيه مجرد مستمع ومتلقي للمعلومات. (علي، 2007، ص192-194) وتزداد أهميته عندما يكون معلما للتاريخ كونه ينمي لدى الطالب المثل العليا، والقيم الإنسانية الضرورية للحياة السليمة (جامل، 2007، ص17) حيث يتبوأ التاريخ مكانة بارزة بين المناهج الدراسية، مستمد تلك المكانة من طبيعته وأهميته للمجتمعات الإنسانية، ودراسة الأحداث والقضايا والمشكلات التي تطرأ على هذه المجتمعات، ومتابعة التغيرات بالتحليل والتفسير للوقوف على الأسباب والنتائج المترتبة عليها، ولدراسة التاريخ أهمية كبيرة في بناء الامم والمحافظة على شخصيتها، بل في قوتها وقدرتها على الشموخ والاستمرار، فهو جذر الأمة الذي يضرب في الاعماق فلا تعصف بها الأنواء ولا تزلزلها الأعاصير ولا يفتتها الأعداء، والتاريخ ليس علم الماضي فحسب بل هو علم الحاضر والمستقبل، والأمة التي تستطيع البقاء هي الأمة التي لها حس تاريخي ومعرفة بالتاريخ. (الديب، 1992، ص54)

ويعد التاريخ الصورة الفكرية للحضارة ومؤشر نشاط الفكر الإنساني في ماضيه منذ أن بدأ يعبر عن وجوده بما حفره على الصخور في الكهوف والمغارات حتى ارتقى إلى عالم التكنولوجيا الحديثة. (قطاوي، 2007، ص25) إن ضعف الاهتمام بتدريس التاريخ، والاعتماد على الحفظ والتلقين يؤدي بالتالي إلى سلبية الطالب، كما يفقد مادة التاريخ وظائفها التربوية المنشودة في تنمية القدرات العقلية اللازمة، في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس ومنها التعليم الإلكتروني.

ويعد التعليم الإلكتروني من أهم أساليب التعلم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم. كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات إذا ما استخدمت بطريقة التعليم عن بعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم، وتعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية. (الشبول وعليان، 2014، ص116)

ويطلب نجاح التعلم الإلكتروني تعاوننا مثمرا، وجهودا مميزة في التخطيط والتطوير السليم للمقررات الدراسية، وعدم نقل أساليب ومحتوى المقرر الاعتيادي إلى المقرر يتطلب تحولا متزايدا وتدرجيا، إذ يمكن إن يحدث التحول في شكل محتوى المقررات وصياغتها، لكي تقدم في بيئة التعليم الإلكتروني، إضافة إلى تأهيل المعلمين والطلبة، وبذلك لا بد أن يوجد كفايات فنية وتربوية ومعارف سابقة لا بد أن يمتلكها المعلم، كي يتفاعل مع المواقع التعليمية وأدواتها، وأن يتواصل مع الطلبة باستخدام التفاعل المتزامن أو غير المتزامن، ويتفاعل مع المحتوى المقدم عبر هذه المواقع. (الشبول وعليان، 2014، ص217 و218)

وبذلك فان للتعليم الالكتروني أسلوبان هما:-

الأسلوب الأول:- التعليم الإلكتروني المباشر وهو الأسلوب الذي يتبع مع طلبة الفصل ويعبر عن معناه (On line Education) ويعرف بأنه ذلك النوع الذي يعتمد على استخدام الوسائل الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، أو بين المتعلمين والمؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.

ويشمل التعليم الإلكتروني المباشر كل التقنيات التي تم اعتمادها لغرض توصيل محتوى التعلم الإلكتروني إلى المتعلم وتدخل ضمن هذا المفهوم تقنيات الأقراص المرنة (CD) وتقنيات الإنترنت.

الأسلوب الثاني:- التعلم عن بعد: نظام يتضمن ترتيبات تجعل من الممكن للناس أن يتعلموا في الوقت والمكان والسرعة التي تلائم ظروفهم ومتطلباتهم.

وقد عرف التعلم عن بعد منذ زمن ليس بالقصير وما الدراسة المفتوحة إلا شكلا من أشكاله فقد جاءت الدراسة المفتوحة لتلبي حاجة الكثيرين ممن لم يستطيعوا إكمال دراستهم بالأسلوب المباشر لعدم قدرتهم على الالتحاق بالمدارس النظامية لانشغالهم بأعمال وظيفية أو مهنية، أو لأنهم أصبحوا في سن لا يمكنهم من الالتحاق بتلك المدارس. (عطية، 2008، ص283-284)

والتربويون اليوم هم أوج الناس إلى التعلم الإلكتروني في مجال التعليم والتعلم لمواكبة مجريات هذا العصر المتنامي بشكل سريع، فالتعلم الإلكتروني له عدد من الميزات مكنته من التغلب على كثير العقبات التي تعرقل تعميم التعلم حول العالم. (حمدان، 2007، ص288)

إن قوة نظام التعليم الإلكتروني يمكن أن ينظر إليها من منظورات ثلاثة:-

أولاً: من منظور المتعلم هو تحريره من قيود الزمان والمكان يؤدي إلى المرونة، وزيادة فرصة المزاوجة بين التعليم والعمل في آن واحد.

ثانياً: من منظور أصحاب العمل والمشغلين تكمن هذه القوة في أنها توفر فرصاً لتدريب جيد النوعية وقليل التكاليف نسبياً يتم أثناء العمل وربما في أماكن العمل نفسها، الأمر الذي يزيد مهارات العاملين الإنتاجية.

ثالثاً: من منظور الحكومات يوفر هذا النظام التعليمي إمكانية زيادة الطاقة الاستيعابية لبرامج التعليم والتدريب ويجعل من الممكن تعليم قطاعات مجتمعية لا تستطيع الحصول عليه في المؤسسات التقليدية. (الكريطي، 2014، ص158)

وان التعلم الإلكتروني أداة ناجحة تساعد على تعلم الطلبة تعلماً فيه إثارة ومتعة، يجعلهم أكثر إقبالا على التعلم، إضافة إلى أن يسرع في استيعابهم، مما يقلل من مقدار الوقت الذي يمضيه الطلبة في التعلم. والتعلم الإلكتروني يجعل المعلومات تصل إلى الشخص وهو في أي مكان، وهذا يجعل المعلومات والمعارف تسير معنا أينما كنا وحيثما حللنا. كما أن له دوراً بارزاً في إلغاء الفروق الفردية بين الطلبة. (Barry,1989,P:24)

فالتعلم الإلكتروني هو طريقة لتزويد المتعلمين بالمهارات والمعرفة التي يحتاجون إليها، إذ إن تحصيل الفرد من التعليم الإلكتروني يعتمد على مضمون هذا التعلم ووسائل تلقيه. فكلما كان محتوى التعليم ووسائله مناسبة لغايات المتعلم كان التحصيل أكبر، والنتائج أفضل. والتعلم الإلكتروني لا يخرج العملية التربوية من أسوار المدرسة وإنما يمكن أن يستخدم داخل جدران القسم، فيزيد من فاعلية التعلم بفضل المضمونات الجديدة، والطرائق التكنولوجية الحديثة التي تسهل التعلم وتسرع به. (سالم، 2007، ص67 و68)

وبالرغم من الدور الذي يمكن ان يلعبه التعليم الإلكتروني فإنه لا يمكن أن يذهب الى حد إلغاء دور المعلم أو الاستغناء عنه، فالمعلم لا يزال حجر الزاوية في العملية التعليمية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مشكلات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على تدريسي قسم التاريخ في كليتي التربية الاساسية جامعة بابل والجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2013-2014م، ويبلغ عددهم (30) تدريسياً.

تحديد المصطلحات:-**المشكلة:-**

1- عرفها (Websters-1951):- "قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية أو حالة محيرة".
(Websters, 1951, P: 872)

2- عرفها (English-dictionary-1959):- "قضية مطروحة للمناقشة الأكاديمية والجدل العلمي". (English-dictionary, 1959, P: 1589)

3- عرفها (جابر-2000):- "أي تدخل، أو تعطيل يحول بين الاستجابة، وتحقيق الهدف". (جابر، 2000، ص 203)

4- عرفها (السكران-2000):- "كل صعوبة أو عائق يعيق الانسان من الوصول الى هدف يود بلوغه". (السكران، 2000، ص 148)

التعريف الإجرائي:- كل عائق أو معوق أو صعوبة يعيق استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين.

التعليم الالكتروني:-

1- عرفه (مصيلحي وعبد القادر-2007):- "نمط تعليمي تفاعلي يركز على المتعلم، ويعتمد على تصميم بيئة التعلم بشكل يبسر التعليم، باستخدام الوسائط الالكترونية المتعددة لتقديم مواد وبرامج للمتعلمين تحقق أهدافاً تعليمية، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها". (مصيلحي وعبد القادر، 2007، ص 11)

2- عرفه (عطية-2009):- "طريقة يتم فيها التعليم باستخدام اليات الاتصال الحديثة والحاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات واليات بحث ومكتبات الكترونية، وبوابات الانترنت سواء أكان ذلك التعليم عن بعد، أو داخل الفصل الدراسي". (عطية، 2009، ص 163)

3- عرفه (الشبول وعليان-2014):- "أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد على تقنيات الاتصالات الإلكترونية وتقنيات الخدمة الذاتية لإتاحة المعرفة للذين ينتشرون خارج قاعات الدراسة". (الشبول وعليان، 2014، ص 104)

التعريف الإجرائي:-

التعليم الالكتروني:- أسلوب وتقنية تعليم معتمدة على الانترنت لتوصيل المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد، وتحقيق أكبر فائدة.

التاريخ:-

1- عرفه (Funk & Wagnalls 1966):- "فرع من المعرفة يهتم بدراسة سجلات الماضي أو ما هو مدون عن الماضي لا سيما الأشياء المتعلقة بشؤون الانسان". (Funk & Wagnalls, 1966, P: 599)

2- عرفه (Hornby, 1974):- "فرع من المعرفة يتعامل مع الأحداث الماضية سواء أكانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية في قطر أو قارة أو عالم". (Hornby, 1974, P: 405)

3- عرفه (الدوري، 1960):- "عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ وحقائقه، أو حوار متصل بين الماضي والحاضر". (الدوري، 1960، ص 7)

التعريف الاجرائي:-

التاريخ:- مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأحداث التي تتضمنها المقررات التاريخية التي تدرس للمرحلة الجامعية في كليات التربية الأساسية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1- دراسة (السيف-2009م):-

(مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود)

أعدت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الإناث في نظام التعليم الالكتروني للتعرف على مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وتوظيف المنهج الوصفي التحليلي واستنتاج قائمة من الكفايات بلغت (80) كفاية وتضمنها في استبانة تناولت الكفايات المقترحة والمعوقات والمقترحات، بلغت بعد تحكيمها (108) عبارة، وبعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) عضو من مجتمع الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة- والتي بلغت كامل المجتمع مستثنى منه حجم العينة الاستطلاعية- حيث بلغ (215) عضو هيئة تدريس، استجاب منهم (153) عضوه بنسبة قدرها (61، 44%) من مجتمع الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1430/1429 للهجرة.

ويعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب الوصفية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين (ف) واختبار شيفيه للأساليب الاستدلالية تم التوصل الى نتائج الدراسة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-

أ- توافرت كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بشكل عام بدرجة متوسطة الا أن هذا لا ينفي وجود كفايات عالية وأخرى ضعيفة.

ب- توصلت الدراسة أن فارق العمر بين أعضاء هيئة التدريس الإناث كان مؤثراً حيث تفوقت أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من 35 عاماً) على زميلاتهن الأكبر سناً في مستوى امتلاكهن لكفايات استخدام الحاسب الآلي، في حين أنه لم يكن ذا دلالة إحصائية في تأثيره على مستوى امتلاكهن لكفايات المحاور الأخرى.

ج- أكدت أعضاء هيئة التدريس الإناث على أن مابيعقهن عن تنمية كفايات التعليم الالكتروني لديهن هي معوقات خارجة عن إرادتهن.

وجدت الدراسة أن المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن، تتمثل في تقليل العبء التدريسي عليهن وبناء البرامج التدريبية وفقاً لاحتياجاتهن، والتنوع في أساليب البرامج التدريبية المقدمة لهن من دروس نموذجية واستخدام التعلم المفرد واستخدام التدريب عن بعد.

قدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتنمية كفايات التعليم الالكتروني مكوناً من: آليات و سياسات مقترحة للتطوير، وبرامج تطويرية مقترحة وفق ثلاث مراحل: (مرحلة التهيئة، مرحلة التأسيس، مرحلة ما بعد التدريب). (السيف، 2009)

2- دراسة الحوامدة-2011م:-

(معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية)

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، وتعرف أثر التخصص الأكاديمي، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) في هذه المعوقات.

ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (24) بنداً بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (96) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية اربد الجامعية، وكلية الحصن الجامعية. وقد تم اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بنود الاداة ككل شكلت معوقات للتعليم الالكتروني تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت كذلك نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الاكاديمية العلمية وأعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الأكاديمية الادبية على معوقات استخدام التعلم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككل.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) وأعضاء الهيئة التدريسية الذين لم يحصلوا عليها على معوقات استخدام التعلم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة. (الحوامدة، 2011، ص803 و804)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي اتبعتها الباحثة لغرض تحقيق أهداف البحث، وقد تضمن هذا الفصل مجتمع البحث، وعينته، وكيفية اختيارها، وإجراءات إعداد الأداة المتمثلة بالاستبانة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها وطريقة تطبيقها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وتفسيرها، وستعرض الباحثة الإجراءات على النحو التالي:-

أولاً:- منهج البحث:

استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي، لأنه ينسجم مع طبيعة البحث وأهدافه، إذ إن البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر، أو أحداث، أو أشياء معينة، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها. (جابر وكاظم، 1989، ص4) والمنهج الوصفي لا يتوقف عند تحديد ملامح المشكلة ووصفها وصفا علميا فقط، بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقية. (الكندري والدايم، 1988، ص60)

ثانياً:- مجتمع البحث وعينته:-

يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في اختصاص (التاريخ- طرائق تدريس التاريخ) في كليتي التربية الأساسية / جامعة بابل والجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2013-2014م.

عينة البحث:-

اختارت الباحثة جميع أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً:- أداة البحث:-

تحدد الأداة بحسب طبيعة البحث، ومستلزماته لأن استعمال الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق نتائج سليمة. وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مشكلات استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين، ترى الباحثة ان الاستبانة هي الأداة الرئيسة لتحقيق هدف البحث، أعدت الباحثة استبانة تضمنت (30) فقرة تم إعدادها من خلال الدراسة الاستطلاعية، الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث.

صدق الاداة:-

لغرض تحقيق صدق الأداة اعتمدت الباحثة على استخراج الصدق الظاهري لها، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والتاريخ وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية بلغ عددهم (10) خبيراً، من أجل إبداء آرائهم

ومقترحاتهم في الحكم على مدى صلاحية فقرات الاستبانة، و تمت عملية تعديل الفقرات بما يتناسب مع اقتراحات وتوصيات المحكمين.

ثبات الأداة:-

اعتمدت الباحثة في قياس ثبات أداة البحث على طريقة إعادة تطبيق الاختبار مرتين على مجموعة من (15) من أفراد البحث، وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين، ولإيجاد معامل ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون كوسيلة إحصائية، وقد كانت معامل الثبات لفقرات الاستبانة (0,88).

تطبيق أداة البحث:-

بعد التأكد من صدق الأداة، وثباتها تم توزيع الاستبانة النهائية على افراد عينة البحث الأساسية، خلال الفترة بين 2013/10/1 - 2013/11/1.

الوسائل الإحصائية:-

لغرض معالجة البيانات التي حصلت عليها الباحثة تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:-

1- مربع كا2 (X2) لاستخراج صدق أداة البحث

مج (ت - ت م) 2

كا2 = -----

ت م

مج=المجموع

ت=التكرار الملاحظ

ت م=التكرار المتوقع (الغريب، 1970، ص712)

2- معامل ارتباط بيرسون:- لحساب قيمة ثبات أداة البحث وفقاً للقانون الآتي:-

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

ر = -----

[(ن مج س - 2) (مج س) 2] ن مج ص - 2 (مج ص) 2

(فيركسون، 1990، ص145)

3- الوسط المرجح، لتحديد درجة الارحجية في استجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً للقانون الآتي:-

ت 1 * 3 + ت 2 * 2 + ت 3 * 1

وم = -----

ن

ت1= تكرار الإجابات على البعد الأول من مقياس الإجابة إلى درجة كبيرة.

ت2= تكرار الإجابات على البعد الثاني من مقياس الإجابة إلى درجة متوسطة

ت3= تكرار الإجابات على البعد الثالث من مقياس الإجابة إلى درجة ضعيفة.

ت4= التكرار الكلي. (المشهداني وهرمز، 1989)

4- الوزن المثوي:- لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولإفادة منه في تفسير النتائج.

الوسط المرجح

الوزن المثوي = ----- × 100

(الامام، 1986، ص32)

الدرجة القصوى

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي ومن ثم تفسيرها في ضوء هدفه الرامي إلى التعرف على (مشكلات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات التاريخية من وجهة نظر التدريسيين). عرضت الباحثة المشكلات على وفق مجالاتها الثلاثة، وهي مشكلات مجال الجوانب الإدارية والمادية، ومشكلات مجال الجوانب المتعلقة المدرس والطالب، ومشكلات تتعلق بالتعلم الإلكتروني. وقد رتبته الباحثة المشكلات لكل مجال ترتيباً تنازلياً من أكثرها حدة إلى أقلها حدة وستفسر الباحثة المشكلات التي وردت ضمن الثلث الأعلى (33%) بحسب مجالاتها لأنها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة البحث الحالي.

1- مشكلات الجوانب الإدارية والمادية:-

يتضمن هذا المجال (9) فقرات، وتنحصر درجة حدة مشكلاته بين (2,68-1,81) ووزنها المئوي (89,33-60,33) مثلت منها ست فقرات مشكلات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (2,68-2,19) ووزن مئوي بين (89,33-73)، وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

الوزن المئوي	حدة المشكلة	الفقرات	
		الجوانب الادارية والمادية	اولا
89,33	2,68	نقص تجهيزات القاعات بالادوات والاجهزة الحديثة اللازمة للتعليم الإلكتروني	1-
86,33	2,59	عدم تدريب اعضاء الهيئة التدريسية على استخدام التعليم الإلكتروني	2-
85,33	2,56	عدم التعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات والمعارف في مجال التعليم الإلكتروني	3-
81,66	2,45	عدم مناسبة بيئة القاعات ومكوناتها عند ادخال اي وسيلة تكنولوجية تعليمية	4-
78,66	2,36	قلة الامكانيات المادية المخصصة لبرامج التعلم الإلكتروني	5-
73	2,19	فقر البنية التحتية جيدة الاتصال	6-
63	1,89	لا يتيح النظام التربوي السائد استخدام التعليم الإلكتروني	7-
61,33	1,84	عدم توافر خدمة الانترنت	8-
60,33	1,81	عدم توافر اجهزة الحاسوب	9-

أ- حصلت مشكلة (نقص تجهيزات القاعات بالأدوات والأجهزة الحديثة اللازمة للتعليم الإلكتروني) الترتيب الأول بدرجة حدة (2,68) ووزن مئوي (89,33).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أدراك تدريسي التاريخ من عينة البحث الحالي ضرورة تجهيز القاعات بالأدوات والأجهزة كونها تمثل الأساس لعملية استخدامها وتوظيفها.

ذلك أن التعليم الإلكتروني يركز على مجموعة من الأدوات والأجهزة الحديثة الواجب توافرها في الكليات والجامعات التي توفر التعليم الإلكتروني وقد حدد الخطيب (2003) والمبارك (2004) وعبد الحميد (2005) البعض منها كالقرص المدمج CD والشبكة الداخلية والشبكة العالمية للمعلومات ومؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية وبرامج القمر الصناعي. (الشبول وعليان، 2014، ص203)

ب- حصلت فقرة (عدم تدريب اعضاء الهيئة التدريسية على استخدام التعليم الإلكتروني) المرتبة الثانية بدرجة حدة (2,59) ووزن مئوي (86,33).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى إحساس تدريسو التاريخ من عينة البحث الحالي ضرورة تدريبهم على التعليم الالكتروني لما له من أهمية في اطلاعهم على الاتجاهات الحديثة في استخدامها إذ لا يمكن النجاح في ذلك دون توافر التدريب المطلوب.

ج- حصلت الفقرة (عدم التعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات والمعارف في مجال التعليم الالكتروني) المرتبة الثالثة، بدرجة حدة (2,56) ووزن مؤي (85,33).

ويرجع السبب في ذلك إلى شعور تدريسو التاريخ من عينة البحث إلى أهمية هذا التعاون كونه يتيح الفرصة لتلاقي الأفكار ومناقشتها بما يعود بالنفع والفائدة على استخدام التعليم الالكتروني

ويشير عمور وأبو رياش (2007م) أن الاتصال بين الجامعات يوفر المصادر المهنية البعيدة والزملاء من التدريسيين، والخبراء الذين لم يكن بالإمكان الوصول إليهم لولا توافر الاتصال، حيث يستطيع التدريسيين مناقشة التوجهات التعليمية والمشاركة بالإبداع والابتكارات والمناقشة الالكترونية بين الكليات مما يسمح للتدريسيين الوصول إلى زملائهم في أي وقت وأي مكان. (عمور وأبو رياش، 2007، ص 415)

وترى الباحثة أن عدم ربط الجامعات مع بعضها في شبكة للمعلومات يؤدي إلى تعذر الاتصال بين مخطط سياسات التعليم الجامعي ومتخذي القرار والأساندة بالمعلومات اللازمة لإنجاح أعمالهم وإدارتها.

2- مشكلات الجوانب المتعلقة المدرس والطالب:-

يتضمن هذا المجال (13) فقرة بلغ عدد المشكلات الواقعية منها (8) مشكلات واقعية انحصرت حدثها بين (2,53- 2,02) ووزن مؤي بين (67,33-84,33). وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

ثانيا	الجوانب المتعلقة المدرس والطالب		
10	قلة تدريسي التاريخ الذين يجيدون المهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم الالكتروني	2,53	84,33
11	يشعر تدريسو التاريخ بان التعلم الالكتروني يقلص من السلطة والسيطرة على مجريات العملية التعليمية	2,39	79,66
12	يضعف التعليم الالكتروني إيمان الطلبة بالاتجاهات والقيم التربوية التي تعمل الجامعة على إكسابهم لهم	2,28	76
13	عدم استجابة الطلبة مع النمط الجديد من التعلم	2,24	74,66
14	عدم الاقتناع بأهمية استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المقررات التاريخية	2,23	74,33
15	عدم توافر المعلومات والمهارات التكنولوجية اللازمة عن التعلم الالكتروني	2,10	70
16	التعلم الالكتروني يمثل عبئا اضافيا فوق عبء العمل الموكل اليه	2,08	69,33
17	نقص القدرة والكفاءة لدى تدريسو التاريخ على استخدام اللغة الانكليزية	2,02	67,33
18	الشعور بان التعليم الالكتروني يفقد الى السرية والامان بالنسبة للمحتوى والامتحانات	1,95	65
19	نقص القدرة والكفاءة في استخدام التعليم الالكتروني من قبل الطلبة	1,94	64,66
20	ضعف قدرة الطلبة على التمييز بين ما يحسن استقباله وما لا يحسن استقباله	1,87	62,33
21	يزيد من كلف التعليم على الطلبة	1,85	61,66
22	انخفاض درجة التفاعل والتعايش الاجتماعي بين الطالب والمدرس	1,80	60

أ- حصلت فقرة (قلة تدريسي التاريخ الذين يجيدون المهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم الالكتروني) الترتيب الاول، إذ بلغت درجة حدثها (2,53)، ووزنها المؤي (84,33).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى ادراك تدريسو التاريخ من عينة البحث الحالي أهمية هذه المهارات ودورها في استخدام التعليم الالكتروني.

وفي هذا الصدد يؤكد الشبول وعليان (2014م) على أن النجاح في التعليم الالكتروني يتطلب توفير برامج مستمرة لتدريب المعلمين على هذه المهارات الفعلية لها تتضمن هناك خطة واضحة محددة لاستخدام التكنولوجيا ومنهج شامل ومتكامل (الشبول وعليان، 2014، ص183)

ب-نالت فقرة (يشعر بان التعلم الالكتروني يقلص من السلطة والسيطرة على مجريات العملية التعليمية) المرتبة الثانية، إذ بلغت درجة حدتها (2,39) ووزنها المؤي (79,66).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسيو التاريخ من عينة البحث الحالي ان التعليم الالكتروني يزيد من حرية الطلبة مما يحوله إلى نوع من الفوضى، في حين ان هذا اتجاه حديث يجعل من الطلبة محور العملية التعليمية ومركزها الأساس.

ج-نالت فقرة (يضعف التعليم الالكتروني ايمان الطلبة بالاتجاهات والقيم التربوية التي تعمل الجامعة على إكسابهم لهم) المرتبة الثالثة، إذ بلغت درجة حدتها (2,28) ووزنها المؤي (76).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اعتقاد تدريسيو التاريخ من عينة البحث الحالي إن الطلبة يتعاملون من خلال التعليم الالكتروني مع الآلة مما يقلل التعامل الإنساني فيما بينهم وبما يتسبب في ضعف القيم والاتجاهات لديهم.

د- حصلت فقرة (عدم استجابة الطلبة مع النمط الجديد من التعلم) المرتبة الرابعة، إذ بلغت درجة حدتها (2,24)، ووزنها المؤي (74,66).

وقد يعزى السبب إلى اعتقاد تدريسيو التاريخ من عينة البحث الحالي بصعوبة تقبل الطلبة للتعليم الالكتروني والتغييرات التكنولوجية الناتجة عنه في البيئة الدراسية لتعودهم على البيئة الدراسية التقليدية التي حققت معهم بعض النجاحات وبما ينعكس بشكل سلبي على دراستهم للمقررات التاريخية.

ويشير الصوان-2007 إن صعوبة تحول الطلبة من طرق التعلم التقليدية التي اعتادوا عليها إلى طرق التعلم الحديثة لعدم اعتيادهم على التعلم الذاتي إذ قد يواجه الطالب صعوبة في التعامل مع هذا النمط من التعليم، مما ينعكس في انخفاض مستوى تقبل الطالب للمحاضرات. (صوان، 2007، ص22)

3- مشكلات تتعلق بالتعلم الالكتروني:-

يتضمن هذا المجال (8) فقرات بلغ عدد المشكلات الواقعية منها (7) فقرات مشكلات، انحصرت درجة حدتها بين (2,62- 2,7) ووزن مؤي بين (69-87,33). وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

تتعلق بالتعلم الالكتروني	ثالثا		
غموض فلسفة التعلم الالكتروني وأهدافه	2,62	87,33	23-
عدم توفر تطبيقاته باللغة العربية	2,60	86,66	24-
الافتقار الى الحوافز التشجيعية(معنوية أو مادية) اللازمة لبيئة التعلم الالكتروني	2,57	85,66	25-
ارتفاع تكلفة اعداد البرمجيات الجيدة (Software) بنمط التعليم الالكتروني	2,54	84,66	26-
صعوبة تطبيقه في بعض المواد التي تحتاج الى المهارات العملية	2,37	79	27-
افتقاره لأسلوب التفاعل والاتصال المباشر بين المدرس والمتعلم	2,30	76,66	28-
ندرة وجود المتخصصين في تصميم المواد التعليمية القابلة للتعلم الالكتروني	2,07	69	29-
لا يركز على كل الحواس، بل على حاستي السمع والبصر	1,93	64,33	30-

أ- تبوأ فقرة (غموض فلسفة التعلم الالكتروني وأهدافه) المرتبة الاولى، إذ بلغت درجة حدتها (2,62)، ووزنها المؤي (87,33).

ويرجع السبب في ذلك إلى شعور تدريسيو التاريخ من عينة البحث بغموض فلسفة التعلم الالكتروني وأهدافه.

لعدم وجود فلسفة واضحة ومحددة من تطبيق التعليم الالكتروني تتضمن الأهداف التي يتطلع اليها والخطط التي يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف فهل الهدف هو تفعيل المقررات التاريخية أو تنمية التفكير التاريخي أو رفع التحصيل.

ب- نالت فقرة (عدم توفر تطبيقاته باللغة العربية) المرتبة الثانية، إذ بلغت درجة حدتها (2,60) ، ووزنها المؤي(86,66).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك تدريسو التاريخ من عينة البحث الحالي ضرورة توافر التطبيقات التكنولوجية باللغة العربية.

أن عدم توفر تطبيقات التعلم الالكتروني التي تتعامل باللغة العربية سواء بالشكل أو بالمضمون، إذ إن البرمجيات التعليمية والتي توفر تطبيقات لإدارة التعلم وإدارة المحتوى الإلكتروني ، وأنظمة التحكم والسيطرة والمتابعة للشبكة كلها باللغة الأجنبية مما يتعذر تحويل بعض المناهج الى محتوى الكتروني الا بعد توفير جميع المصادر التعليمية باللغة العربية.(الشبول وعليان، 2014، ص220)

ت- نالت مشكلة (الافتقار الى الحوافز التشجيعية) (معنوية أو مادية) اللازمة لبيئة التعلم الالكتروني المرتبة الثالثة، إذ بلغت درجة حدتها (2,57)، ووزنها المؤي (85,66).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى إدراك تدريسو التاريخ من عينة البحث الحالي بضرورة وجود حوافز تشجيعية تقدم للتدريسين المتميزين في مجال استخدام التعليم الالكتروني مما يزيد من اندفاعهم في هذا الجانب. وقد أكد بيرفلي (Bervery,2001) ن نظام الحوافز التشجيعية والمكافآت المادية لها تأثير كبير على تقبل التعليم الالكتروني ومستحدثاته والتعامل بايجابية معها.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا/ الاستنتاجات:-

بعد إكمال الباحثة إجراءات الدراسة، وعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، تستنتج ما يأتي:-

ثانيا / التوصيات:-

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:-

- 1- تقديم الدعم الفني أثناء استخدامهم للتكنولوجيا في التعليم
- 2- كما ينبغي أن تركز برامج تدريب التدريسين الجامعيين على حاجات تعليمية وتربوية محددة تناسب المقررات التي يستخدمونها وتحقق الهدف من استخدامها.

ثالثا / المقترحات:-

استكمالا لجوانب الدراسة الحالية، وما توصلت إليها من نتائج تقترح الباحثة المقترحات الآتية:-

- 1- إجراء دراسة مماثلة تتناول كليات أخرى كالتربية والآداب.
- 2- إجراء دراسة تتضمن بناء برنامج علاجي للمشكلات التي حددتها الدراسة الحالية.
- 3- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فاعلية التعليم الالكتروني بعض المتغيرات كالتحصيل والتفكير أثناء تدريس المقررات التاريخية.

المصادر:-

- 1- الامام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس، مكتبة التربية، جامعة بغداد، 1986م.
- 2- اشتاتو، محمد، معلم المستقبل تحديات التنمية الذاتية ورهانات المعرفة العلمية، المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، سلطنة عمان، مسقط، 2004م.
- 3- جابر، جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، (القاهرة-1989م).
- 4- جابر، -----، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، (مصر-2000م).
- 5- جامل، عبد السلام عبد الرحمن، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط2، دار المناهج، (عمان-2007م).
- 6- حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، (بيروت-2006م).
- 7- الحوامدة، محمد فؤاد، معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق المجلد(27)، العدد الأول+الثاني، (الأردن -2011م).
- 8- حمدان، محمد سعيد، التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الالكتروني، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، العدد(1)، 2007.
- 9- الدوري، عبد العزيز، بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب، بيروت، 1960.
- 10- الديب، عبد العظيم، المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الاسلامي، سلسلة كتاب الامة، عدد24، (قطر-1992).
- 11- زيتون، عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان-2007).
- 12- سالم، رائدة خليل، تكنولوجيا التعليم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، (عمان-2007م).
- 13- السكران، محمد، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط2، مطبعة الشرق، (عمان-2000م).
- 14- السيف، منال بنت سليمان، مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقات وأسايب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2009م.
- 15- الشمري، فواز بن هزاع، أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، 2007م.
- 16- صوان، هيثم، اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعليم الالكتروني، عمان، 2007م.
- 17- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، (عمان - 2008م).
- 18- علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (عمان-2007م).
- 19- -----، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، (عمان-2009م).
- 20- عمور، أميمة محمد، وحسين أبو رياش، استخدام التكنولوجيا في الصف، دار الفكر للنشر والتوزيع، (عمان - 2007م).
- 21- القدومي، محمد، تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني في جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(7)، العدد(3)، 2006م.
- 22- قطاوي، محمد إبراهيم، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، (عمان-2007م).
- 23- الكريطي، رياض كاظم عزوز، التقنيات التربوية رؤية معاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، (عمان-2014م).

- 24- الكندري، عبد الله عبد الرحمن، ومحمد احمد الدايم، المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية، ط2، ذات السلاسل، (الكويت-1988م).
- 25- مصيلحي، زينب محمود ومحمد، أماني عبد القادر، تحديات التعليم الجامعي الالكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه، مستقبل التربية العربية، مج(13)، العدد 46، 2007م. (ص11-228)
- 26- Barry K. Beyer, Practical strategies for Thinking of Thinking. Allyn and Bacon, Boston, U.S.A.
- 27- Funk & Wagnalls ,Standard dictionary the English Language, Vol.1 U.S.A. 1966.
- 28- Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner s Dictionary of Current English, Eight Impression, London, Oxford University Press, 1974.
- 29- The Shortest oxford English Dictionary. The Clarendon press, oxford, 1959.
- 30- Webster new collegiate Dictionary. Volumel, Chico. William Bewton, 1951.

مشكلات في أعداد إجراءات البحوث التربوية والنفسية

أ.د. محمد أنور محمود

كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد

Problems in the procedures for the preparation of educational and psychological research**Prof. Mohammed Anwar Mahmood****College of Education - Ibn Rushd / University of Baghdad****Abstract**

The present study intends to highlight some of the problems faced by researchers in the area of educational and psychological studies regarding the preparation of research procedures.

The researcher deals with these problems as questions continuously raised about some of the important procedures when conducting researches, and as common errors used to be made by researchers either due to their ignorance of the correct procedure or depending on wrong procedures followed by some of the related previous studies.

The study also attempts to suggest scientific remedies for treating these problems and ultimately enabling researchers to handle their studies' procedures adequately to achieve a higher level of scientific adequacy

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى الوقوف على بعض الإشكاليات التي تواجه الباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية عند أعدادهم لإجراءات البحث.

وتتاول الباحث هذه المشكلات بوصفها تساؤلات تثار باستمرار حول بعض الإجراءات الضرورية في البحث، أو أنها قد تكون أخطاءً شائعة درج بعض الباحثين على اعتمادها لعدم معرفتهم بالأجراء الصحيح من جانب، اعتمادهم على الإجراءات الخاطئة المتبعة في بعض الدراسات السابقة من جانب آخر.

كما يحاول البحث اقتراح الحلول العلمية التي تعالج هذه المشكلات وصولاً الى تمكين الباحثين من التعامل بدقة مع بعض المفاصل الإجرائية للبحوث بما يحقق مستوى أعلى من الدقة العلمية.

المحور الأول**التعريف بالبحث****مشكلة البحث:**

من خلال اطلاع الباحث على عدد كبير من البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية والنفسية، واشتراكه في لجان المناقشة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه وفي تخصصات متباينة و تبين له أن بعض الباحثين يواجهون عدداً من المشكلات والأخطاء في التعامل مع بعض المفاصل الإجرائية في البحث، وهذه المشكلات أو الصعوبات أو الأخطاء الشائعة الاستخدام قد تكون متأتية بحسب اعتقاد الباحث من مصدرين أساسيين هما:

- النقص في الجانب المعرفي الخاص بالتعامل الصحيح مع هذه الإجراءات وتنفيذها بالأسلوب الأمثل.
- الاعتماد على بعض الجوانب الإجرائية المستخدمة في بعض البحوث والدراسات السابقة والتي تعد أحياناً تراكمياً من الأخطاء الإجرائية الشائعة الاستخدام.

وهذه المشكلات أو الأخطاء قد تكون سبباً مهماً في ابتعاد البحث عن الدقة العلمية المطلوبة وضعف الموثوقية بنتائجه، وذلك يتناقض مع ما يسعى إليه كل باحث علمي.

أهمية البحث:

- يمكن تلخيص الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في المحاور التالية:
- لا توجد دراسة سابقة (بحسب اطلاع الباحث) تناولت بعض الإشكاليات والأخطاء الشائعة في التعامل مع بعض المفاصل الإجرائية في مجال البحوث التربوية والنفسية.
- يوفر البحث الحالي قاعدة من المعلومات العلمية يمكن ان تسهم في زيادة الحصيلة المعرفية للباحثين الجدد.
- يمكن أن يساعد البحث الحالي التدريسيين المتخصصين في توجيه طلبة الدراسات العليا المشرفين عليهم في التعامل الصحيح مع بعض الجوانب الإجرائية في البحث.
- يمكن أن يوفر البحث الحالي إشارات بسيطة تعد بمثابة محفزات للباحثين نحو زيادة البحث والتقصي الدقيق من خلال الرجوع الى الأدبيات والمصادر العلمية الرصينة وصولاً الى تمكّن أفضل في التعامل مع الجوانب الإجرائية التي تناولها البحث.
- يمكن أن يعد البحث الحالي محفزاً للباحثين الآخرين للكشف عن مشكلات أو أخطاء إجرائية أخرى في مجال البحث العلمي.
- كما يمكن استثمار البحث الحالي بعده أداة لتقويم الإجراءات المتبعة في البحوث التربوية والنفسية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تحديد أهم المشكلات والأخطاء الشائعة التي يواجهها الباحثون عند أعدادهم لإجراءات البحوث التربوية والنفسية و محاولة رسم العلاجات الصحيحة لها.

المحور الثاني**خلفية نظرية:**

اعتمدت حركة القياس في علم النفس بشكل أساسي على مفهوم القياس النفسي ونظريته، إذ كان الهدف منه قياس الفروق الفردية بين الأفراد في القدرات العقلية أو السمات والخصائص الشخصية، والذي يتم فيه مقارنة درجة الفرد بدرجات مجموعته التي ينتمي إليها بالاعتماد على التوزيع الطبيعي للظواهر والخصائص النفسية، لذا سميت بالاختبارات والمقاييس معيارية المرجع Norm-Reference Test (Popham، 25، 1975)، إذ ان هدف القياس هنا إظهار الفروق الفردية في الخصائص والسمات النفسية المقيسة (Chiselli، al، 481، 1981).

وترجع نظرية القياس التقليدية Classical Test Theory الى نظرية الثبات التقليدية، لأن مهمتها الأساسية تقدير الثبات من خلال الدرجات الملاحظة للاختبار، أي أنها تحاول تقدير قوة العلاقة بين الدرجات الملاحظة والدرجات الحقيقية (Allen & Yen، 25، 2002)، لذا فقد سميت هذه النظرية أيضاً بنظرية الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ Theory Of True And Error Score (Krus & Faller، 837، 1982).

وقد استندت هذه النظرية الى أنموذج للقياس ينص على أن لكل فرد قدراً ما من السلوك غير الملاحظ (الكامن) وهي (الدرجة الحقيقية) التي لا يمكن ان تقاس بصورة مباشرة، لذا فإن الدرجة الملاحظة وفق هذه النظرية لابد ان تتضمن قدراً ما من الخطأ (Hambleton & Zaal، 60-70، 1991)، وعليه يمكن القول ان الدرجة الملاحظة التي نحصل عليها من مقياس ما تكون مركبة في حقيقتها من:

1- الدرجة الحقيقية True Score: ان الدرجة التي نحصل عليها من تطبيق الاختبار تسمى بالدرجة الخام Raw Score، وهذه الدرجة هي خليط من الدرجة الحقيقية وخطأ القياس Measurement Error، وي طرح درجة خطأ القياس من الدرجة الخام نحصل على الدرجة الحقيقية وفق المعادلة التالية: (الدرجة الحقيقية = الدرجة الخام - درجة الخطأ)، وتعتبر الدرجة الحقيقية كذلك عن متوسط درجات الفرد الواحد اذا طبق عليه الاختبار

عددا لانتهاء من المرات، فالدرجة الحقيقية قد نصل إليها عن طريق تطبيق مقياس كامل الدقة، (Paul)، (630: 1991) لذلك فإن القياس في هذه الحالة يكون من غير أخطاء، وتعتبر الدرجة على الاختبار عن الدرجة الحقيقية أو القدرة الحقيقية للفرد (عبدة وعثمان، 1995: 223).

2- درجة الخطأ Error Score: والمقصود بالخطأ هنا هو الخطأ الملازم لعملية القياس، والذي لا يمكن استبعاده أو تجنبه، وإنما يمكن تقديره، ويطلق على درجة الخطأ بخطأ القياس Error Of Measurement (Lyman، 62-63: 1963)، وتقدر درجة الخطأ بالفرق بين درجة الاختبار الملاحظة والدرجة الحقيقية (Suen، 28: 1990)، وهذه الدرجة يمكن أن تكون موجبة أو سالبة أو صفراً، فإذا كانت موجبة تزيد الدرجة الملاحظة عن الدرجة الحقيقية للفرد، وبالعكس إذا كانت درجة الخطأ سالبة (علام، 2006: 91)، ودرجة الخطأ قد تأتي من ثلاث مصادر أساسية هي:

أ- الخطأ الثابت: وهو نوع من الخطأ الذي يعود إلى المقياس نفسه ويتكرر بصورة منتظمة، وله التأثير نفسه في كل درجة، وإذا عرفت كميته فإنه لا يشكل مشكلة مهمة بالنسبة إلى عملية القياس.

ب- خطأ المقياس: وهو الخطأ الناتج عن استخدام الدرجة الملاحظة في القياس بدلا من الدرجة الحقيقية، وهو نوع من الخطأ يحتاج إلى معالجة إحصائية خاصة للتحكم فيه.

ج- خطأ الصدفة أو العشوائية: وهذا النوع من الخطأ بحكم التسمية لا يمكن ضبطه أو السيطرة عليه تماما لأنه عشوائي، وهذه الأخطاء العشوائية هي التي يلغي بعضها البعض الآخر عند تكرار القياس (Chislli، 1981: 196، al.et) (عبد الرحمن، 1983: 87-89).

ونظرا إلى أن التغير غير المنتظم في درجات الأفراد لأية سمة عندما تقاس عددا من المرات أو عند إعادة تطبيق الاختبار نفسه أو اختبار مماثل على عينة الأفراد أنفسهم هي ظاهرة مألوفة في المقاييس النفسية، ولأن مصادر هذا التباين في الدرجات لا يمكن تحديدها بشكل دقيق، فإن توافر أدلة على مدى استقرار نتائج القياس وأتساقها يعد مسألة أساسية بالنسبة لأي اختبار أو مقياس حتى يمكن استخدامه في قياس السمات والقدرات التي وضع لقياسها (Graham & Lilly)، 1984:29

من هذا المنطلق حاول المتخصصون في القياس النفسي تركيز اهتمامهم منذ بدايات الربع الأخير من القرن العشرين إلى تحسين أدوات القياس النفسي ووسائله، بدلا من التركيز على الجانب الكمي للمقاييس و الاختبارات النفسية، وذلك من خلال الدراسات التي استهدفت تطوير المقاييس وحساب الخصائص السيكومترية لها ولفقراتها، والتي تسهم في أعداد مقاييس تقيس الظواهر والخصائص التي ترمي إلى قياسها بأقل ما يمكن من أخطاء (الجباري، 2000: 20).

فالدرجة التجريبية للقياس في مجال الشخصية لا تمثل الدرجة الحقيقية للسمة المقاسة من غير وجود أخطاء فيها، قد تزيد أو تقلل الدرجة الحقيقية التي نسعى لقياسها، ويعد المقياس واحدا من أهم مصادر هذه الأخطاء وأكثرها تأثيرا في الدرجة التجريبية (Lord، 128: 1960)، لذلك أتجه المتخصصون في القياس النفسي إلى تحديد بعض الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية التي يمكن أن تحد من هذه الأخطاء، أو تبعد المقياس عن إعطاء نتائج دقيقة في قياس السمة (Dick & Hagert، 13: 1971).

ومن أهم هذه الخصائص السيكومترية التي طورها المختصون في القياس النفسي خصيصة الصدق والثبات، أذ تعتمد عليهما دقة المعلومات التي توفرها المقاييس النفسية (علام، 2007: 231)، وقد أضاف (جackson Jackson، 677: 1970، Neill & Jackson)، ويمكن توضيح هذه الخصائص بالإيجاز التالي:

أولاً: صدق المقياس: Scale Validity

يعد الصدق أهم الخصائص السايكومترية التي يجب ان تتوافر في المقاييس النفسية Ebel، (435: 1972)، لأنه مؤشر على قدرة المقياس في قياس ما أعد لقياسه (ملحم، 2005: 270)، ومن خلاله يتحقق من مدى قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي أعد من أجله (عودة، 1998: 333-335).

وتشير رابطة السيكولوجيين الأمريكية Amirecan Psycgological Association الى ان الصدق عبارة عن تجميع الأدلة التي يستدل بها على ان المقياس يقيس الغرض الذي أعد لقياسه (A. P. A، 9: 1985)، وبما أن صدق المقياس يحسب من استجابات الأفراد عند تطبيقه، لذا يكون صدق المقياس موقفياً إذ يتأثر بالعوامل المؤثرة في القياس، وعليه فأن صدق المقياس نوعي او محدد، بمعنى ان المقياس يقيس جانباً مما وضع لقياسه، كما انه محدد بطبيعة عينة السلوك التي تمثل الخصيصة او السمة المراد قياسها (ربيع، 1994: 92)، وعلى هذا فأن الصدق في حقيقته هو صدق درجات المقياس وليس صدق المقياس (عودة، 1998: 333-344).

وقد حددت رابطة السيكولوجيين الأمريكية الصدق بثلاث مؤشرات هي:

1- صدق المحتوى: Content Validity

ويقصد به الدرجة التي يقيس فيها المقياس ما صمم لقياسه في محتوى موضوع معين من خلال التحليل المنطقي لمحتوى المقياس، والتحقق من تمثيله للمحتوى المراد قياسه، لذا يطلق عليه احياناً بالصدق المنطقي Logical Validity، او الصدق بالتعريف Validity Of Definition (Gronlund، 67: 1981).

ويشير (ألدerson) Alderson الى ان الجانب الأساسي لهذا الصدق هو ان تكون عينة الفقرات مناسبة وممثلة لنطاق السلوك المراد قياسه (Alderson، 136: 1981)، ويسمى هذا الصدق في مجال قياس الشخصية بالصدق التمثيلي او الصدق العيني (ثورندايك وهيجن، 1989: 56).

2- الصدق المرتبط بمحك: Criterion – Related Validity

وهو أحد مؤشرات الصدق الذي يعين تجريبياً بناء على مؤشرات إحصائية أهمها الارتباط بين المقياس الجديد ومحك خارجي (Anastasi، 140: 1976)، وقد يكون المحك الخارجي مقياساً آخر، أو تقديرات شخصية مثل التقديرات التي يصدرها المدرسون او المشرفون او رؤساء المهنة... الخ، او تقديرات الأصدقاء والزملاء خاصة إذا كانت التقديرات نتاج متوسط تقديرات أكثر من فرد واحد (عبد الخالق، 1993: 158)، او التقدير الذاتي الذي يعتمد على قيام الفرد بتقدير سماته الشخصية او أدائه من خلال الحكم على تصرفاته كما يراها هو لا كما يراها الآخرون في ضوء مقياس متدرج، وقد يكون المحك مجموعة الأحكام التي أصدرها متخصصون في فترات طويلة ومتعاقبة بالنسبة لأنماط سلوكية يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها (عبد الرحمن، 1998: 185).

ويقسم الصدق المرتبط بمحك الى نوعين:

أ- الصدق التنبؤي: Predictive Validity**ب- الصدق التلازمي: Concurrent Validity**

ويعود التمييز بينهما الى طريقة استخدام المحك، ففي الصدق التلازمي يطبق المقياس والمحك معاً، أما في الصدق التنبؤي فيطبق المقياس ثم الانتظار لمدة قد تطول او تقصر تبعاً لطبيعة السمة وهدف المقياس، وبعدها يطبق المحك، وفي كلا النوعين يحسب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات المحك الذي يمثل معامل الصدق التنبؤي للمقياس (Gronland، 83-84: 1976) (سمارة وآخرون، 1989: 112).

وترى (أنستازي) Anastasi ان الصدق التلازمي هو أنسب الأساليب وأكثرها ملائمة لاختبارات الشخصية من خلال حساب ارتباط درجة الفقرة بمحك داخلي أو خارجي، وحيثما لا يتوفر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi، 1976: 151).

3- صدق البناء: Construct Validity

يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، والذي يسمى أحياناً صدق المفهوم، أو صدق التكوين الفرضي، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (ربيع، 1994: 98)، ويتم ذلك من خلال التحقق التجريبي من مدى مطابقة درجات المقياس للمفاهيم أو الافتراضات التي أستخدمها الباحث في بناء الاختبار (أسعد، 1981: 331)،

ثانياً: ثبات المقياس:

يشير ثبات المقياس إلى دقة واتساق درجاته في قياس ما يجب قياسه، وإعطاء نفس النتائج أو نتائج متقاربة لو كررت عملية القياس على الأفراد أنفسهم (الأنصاري، 2000: 114)، فمتى ما كانت درجات أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياساً متسقاً وفي ظروف مختلفة ومتباينة و كان المقياس عندئذ ثابتاً (علام و 2000: 167).

وبما ان الثبات يؤثر تجانس مفردات الاختبار التي يفترض ان تقيس ما يجب قياسه، لذا يمكن ان يكون تجانسا خارجيا External Consistency والذي يتحقق حينما يستمر الاختبار بإعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر الزمن، أو تجانسا داخليا Internal Consistency والذي يتحقق من خلال كون فقرات الاختبار جميعها تقيس المفهوم نفسه (Franse Ila، 1981: 47).

ويعبر معامل الثبات عن نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي في درجة المجيبين، وكلما زاد التباين الحقيقي ارتفع ثبات المقياس وقل الخطأ المعياري (Lemke & Weirsma، 1976: 71).

وبما ان معامل الثبات يحسب من درجات المقياس التي تتأثر بالموقف الذي يحدث فيه القياس، لذا يكون الثبات موقفياً قد يختلف من موقف إلى آخر و تبعاً لتأثر نتائج القياس بحالة الفرد النفسية والجسمية، بالإضافة إلى العوامل والعوارض الطارئة التي لا يمكن ضبطها تجريبياً في المرات التي تجري فيها عملية القياس (عودة، 1998: 386-389) (ربيع، 2009: 75).

فدرجة أي فرد في أي اختبار تنقسم إلى جزئين، جزء جوهري ثابت لا يتأثر بالعوامل الخارجية، ويسمى بالدرجة الحقيقية، وجزء يتأثر بالعوامل الخارجية ويختلف تبعاً لاختلاف هذه العوامل، ويسمى بالدرجة الخاطئة، ومعامل ارتباط تلك الأجزاء الخاطئة يساوي صفراً، ومن ثم عندما يحسب معامل ارتباط الاختبار بنفسه، فإننا نحصل على قيمة عددية تدل على الجزء الثابت من هذا الاختبار، أي ان الثبات يقيس الجزء الحقيقي من التباين العام للاختبار، وهذا الجزء الحقيقي هو الذي يعطينا القيمة العددية لارتباط الاختبار بنفسه (السيد، 1971: 415)، فعندما يطبق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم نعيد تطبيق الاختبار نفسه أو صورة مكافئة له بعد مدة مناسبة من الزمن على المجموعة نفسها، فإن معامل الارتباط بين التطبيقين هو ما يعرف بمعامل الثبات (عبد السلام، 1987: 163).

ويمكن التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية بعدة طرائق، ويتوقف اختيار الطريقة الملائمة على نظرية القياس النفسي التي أعتمدها الباحث في بناء أداة القياس، وعلى خصائص السمة المقیسة، وأهمية القرار الذي ينشأ من استخدام المقياس، وهذه الطرائق هي:

1- طريقة إعادة الاختبار: Test Re – Test

ويطلق على معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار أو التجانس الخارجي، وتقوم الفكرة الأساسية في هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة تطبيقه مرة ثانية على نفس المجموعة في ظروف مماثلة وبعد مضي فترة زمنية مناسبة و استخراج معامل الارتباط بين درجات الإجراءين (ربيع، 2009: 85).

2- طريقة الصور المتكافئة: Equivalent Forms

تقوم الفكرة الأساسية لهذه الطريقة على أعداد صورة مكافئة تماماً للمقياس الذي يحسب ثباته، من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها وسهولتها وصعوبتها، ويطبق المقياس وصورته المكافئة على الأفراد أنفسهم ويحسب معامل الارتباط بين درجتهما (Eble، 1972: 412)، ويطلق على معامل الثبات بهذه الطريقة بمعامل التكافؤ في حالة تطبيق الصورتين المتكافئتين في الوقت نفسه، وبمعامل الاستقرار والتكافؤ معا إذا تم تطبيق الصورتين المتكافئتين بفواصل زمني (أبو حطب وآخرون، 1987: 122).

3- طريقة التجزئة النصفية: Split – Half

يحسب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال تقسيم فقرات المقياس الى جزئين بعد تطبيقه على عينة الثبات، ومن أكثر الطرق شيوعاً تقسيمها الى الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجتهما، وتصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) للحصول على معامل ثبات الاختبار الكلي المحسوب (ملحم، 2005: 263).

4- طريقة تحليل التباين: Variance Analysis

تعد طريقة تحليل التباين من الطرق الشائعة في حساب ثبات الاختبارات التربوية والنفسية، إذ يشير معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة الى الاتساق داخل فقرات الاختبار، او الى التجانس الداخلي لفقراته (Weiner & Stewart، 1984: 61).

المحور الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا المحور استعراضاً لأهم المشكلات والتساؤلات التي تواجه الباحثين عند أعدادهم لإجراءات البحث، ومحاولة اقتراح الحلول العلمية لها وكما يأتي:

- التقيد بمستوى واحد من مستويات الدلالة الإحصائية:

يتساءل كثير من الباحثين (هل ان من الضروري التقيد والالتزام بمستوى واحد من مستويات الدلالة الإحصائية في كل إجراءات البحث ونتائجه ؟ وهل يتوجب أن يثبت مستوى محدد مسبقاً في فرضيات البحث ؟ أم ان للباحث الحق في التنقل بين هذه المستويات ضمن البحث الواحد ؟).

للإجابة عن هذه التساؤلات لابد من التذكير بأن مستويات الدلالة الإحصائية تمثل أساساً المستوى المسموح به من هامش الخطأ لقبول النتائج في مجال البحوث الإنسانية عموماً، ومنها البحوث التربوية والنفسية، وعليه فأن من حق الباحث اختبار مدى الدلالة الإحصائية للنتائج التي توصل اليها عند مستوى أعلى إذا ما تبين له بأنها كانت دالة عند الحد الأدنى وهو مستوى (05،0) لقبول هذه النتائج.

ومن الأخطاء الشائعة في هذا المجال هو التحديد المسبق لمستوى الدلالة الإحصائية المعتمد في البحث من خلال تثبيت هذا المستوى (غالباً ما يكون مستوى 05،0) في فرضيات البحث ويبقى الباحث نفسه ملزماً بهذا المستوى في إجراءات البحث ونتائجه، في الوقت الذي ممكن فيه ان تكون هذه النتائج دالة إحصائياً عند مستويات دلالة أعلى وهو ما يؤثر دقة وموثوقية أفضل بالنتائج.

- التحليل المنطقي لفقرات المقياس أو الأداة (الصدق الظاهري) في مقابل التحليل الإحصائي لها:

تشير معظم أدبيات القياس والتقويم الى أن التحليل المنطقي لفقرات المقياس أو الأداة يعد إجراءً ضرورياً كخطوة أولى في مرحلة أعداد المقياس أو أداة البحث لأنه يؤثر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة أو الخاصية المقاسة، الا أنه في ذات الوقت يعد إجراءً غير مكتمل الدقة لأنه قد يكون مضللاً لاعتماده على الآراء الذاتية للمحكمين في تقديرهم لمدى ارتباط الفقرة كما تبدو ظاهرياً في صياغتها بالسمة أو الخاصية التي أعدت لقياسها. (الكبيسي، 2001: 171)

وعلى الرغم من أن معظم الأدبيات في مجال بناء الاختبارات تشير الى أن هذا الإجراء لا يمتاز بالدقة والموضوعية الكافية للحكم على صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لأجل قياسه، الا أن معظم الباحثين يناقضون هذا التنظير ويتقاطعون معه عند استخدامهم للصدق الظاهري إجرائياً، فالباحث يلجأ الى حذف الفقرات التي لا تحصل على الموافقة الظاهرية من قبل المحكمين بعد عرضها عليهم من قائمة الفقرات أو من أداة البحث بصورة نهائية.

والمشكلة هنا أن هذه الفقرات المحذوفة يمكن أن تؤثر في دقة الأداة أو المقياس في تمثيلها للصفة أو الخاصية المقاسة، خصوصاً عندما يكون عدد الفقرات المحذوفة من الأداة أو المقياس كبيراً.

والأفضل هنا وتماشياً مع الاستخدام الأمثل لمؤشر الصدق الظاهري أن يلجأ الباحث الى تحديد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق عالية من قبل المحكمين، ولكن لا يتم حذف هذه الفقرات بل يتم إخضاعها للتحليل الإحصائي وعند ذلك يتخذ القرار بحذفها عندما تتطابق نتائج التحليل الإحصائي مع نتائج التحليل المنطقي في تحديد عدم صلاحية الفقرة في قياس ما أعدت لأجل قياسه.

وعلى الباحث هنا ترجيح كفة التحليل الإحصائي للفقرات على التحليل المنطقي لها، حيث يشير (أبل) Ebel الى أن التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف أحياناً عن صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق، في حين أن التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه (Ebel, 1972:406).

وعليه فأن من الأفضل أن يحدد الباحث محكاً مسبقاً يستند إليه في اتخاذ القرار بحذف الفقرة من الاختبار أو الإبقاء عليها، وهذا المحك يحدد في ضوء عدد المؤشرات المستخدمة في البحث، كأن يكون توافر اثنين أو أكثر من المؤشرات التالية (الصدق الظاهري للفقرة، معامل تمييزها، معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس).

وفي طور الحديث عن مجال الصدق الظاهري لابد من الإشارة الى ضرورة استبدال مفردة (الخبراء) بمفردة (المحكمين) وهم التدريسيين أو المتخصصين الذين عرضت عليهم قائمة الفقرات لمراجعتها ظاهرياً، فالخبير هو الذي يكون متخصصاً تماماً في ذات الموضوع الذي يتناوله الباحث، وهذا أمر نادر الحدوث، في حين أن المحكم يكون متخصصاً في المجال العام الذي يصنف ضمنه البحث.

- أنواع الصدق ومؤشراته:

لقد حددت جمعية السيكولوجيين الأمريكية American Psychological Association ثلاثة أنواع رئيسية من الصدق هي: (صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك، صدق البناء) (A.P.A, 1985: 9)، في حين أن هنالك بعض الإجراءات التي تعد بمثابة مؤشرات تدل على تحقق أحد هذه الأنواع الرئيسية من الصدق، ويمكن أيجاز هذه المؤشرات بالآتي:

أ- الصدق الظاهري: يعد مؤشراً على صدق المحتوى.

ب- الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات): تعد مؤشراً جيداً ودقيقاً لصدق المحتوى عند بناء الاختبارات التحصيلية.

ت- القوة التمييزية للفقرات: تعد مؤشراً لصدق البناء.

ث- معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أو الأداة: تعد مؤشراً لصدق البناء.

ج- مصفوفة الارتباطات الداخلية: تعد مؤشراً على صدق البناء.

ومن الأخطاء الشائعة في هذا المجال أن الباحث يتحقق أحياناً من أكثر من مؤشر من هذه المؤشرات ألا أنه لا ينسبها الى نوع الصدق الذي ينتمي إليه هذا المؤشر.

عينات البحث:

عموما هنالك ثلاث أنواع من العينات التي تستخدم في معظم البحوث التربوية والنفسية، وتتباين هذه العينات في حجمها، والهدف من انتقائها، والفائدة المتأتية منها، ويمكن ترتيب هذه العينات كالآتي:

أ - العينة الاستطلاعية: وتسمى أحياناً (بعينة وضوح التعليمات والفقرات)، وهي عينة صغيرة من الأفراد تنتقى من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، ويتم تطبيق أداة البحث عليها للتحقق من وضوح تعليمات الأداة او المقياس وفقراته بالنسبة للمستجيبين، والكشف عن جوانب الغموض وسوء الفهم الذي قد يحصل لدى المستجيبين، كما يتم من خلال هذه العينة التعرف على متوسط الوقت التقريبي المستغرق للإجابة.

ب - عينة التحليل الإحصائي: وهي عينة من الافراد تنتقى بشكل دقيق من مجتمع البحث، والغاية منها هو حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وفقراته، وهنالك اتجاهين في تحديد حجم هذه العينة يمكن أيجازهما بالآتي:

- الرأي الأول يشير الى أن حجم عينة التحليل الإحصائي ينبغي أن لا يقل عن (400) فرد ينتقون بدقة من مجتمع البحث، ومن أبرز أصحاب هذا الاتجاه (أنستازي) Anastasi و (ثورندايك) Thorndike (1971: 132).
- الرأي الثاني يجيز على وفق ما أقره (نانلي) Nunnally أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن خمسة أفراد (كحد أدنى) مقابل كل فقرة اختبارية (Nunnally، 200: 1978)، وعليه فأن الحد الأدنى المسموح به لحجم العينة على وفق هذا الاتجاه يحسب كالآتي: (عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي = عدد فقرات المقياس $\times 5$).
- عينة البحث الأساسية: وتسمى أحياناً ب (عينة استخلاص النتائج)، وهي العينة التي يتم انتقائها من مجتمع البحث بدقة ليطبق عليها المقياس أو الأداة المعتمدة في البحث تحقيقاً للأهداف المعتمدة فيه. وتجدر الإشارة هنا الى أن بالإمكان اعتماد عينة التحليل الإحصائي بعدها عينة البحث الأساسية بشرط أن عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس أو الأداة لم تتمخض عن استبعاد أي من هذه الفقرات.

التمثيل المتناسب للعينة:

- حينما تكون عينة البحث هي من نوع العينة متعددة المراحل، او من نوع العينة الطبقيّة متعددة المراحل، فأن من الأفضل أن تنتقى هذه العينة من المرحلة الأخيرة أو من الطبقات بصورة متناسبة وكالآتي:
- يتم أولاً تحديد حجم العينة التي يرغب الباحث بانتقائها.
- تحسب نسبة هذه العينة بالنسبة للمجتمع الذي احتيرت منه وفق المعادلة التالية:
(حجم العينة ÷ حجم المجتمع $\times 100$).
- تنتقى من كل طبقة من طبقات المجتمع (جنس، صف، تخصص.... الخ) عدداً من الأفراد يقابل النسبة التي حسبت في الخطوة السابقة، ولتحديد ذلك تستخدم المعادلة التالية:
(حجم الطبقة ÷ 100 $\times$ النسبة المئوية المحسوبة).

متوسط الوقت المستغرق في الإجابة:

هذا الأجراء يحسب من خلال التطبيق الاستطلاعي للأداة على العينة الاستطلاعية، ومن الأخطاء الشائعة في حساب متوسط الوقت هو ما يقوم به بعض الباحثين من خلال الأجراء التالي: (الزمن الذي أستغرقه أول فرد أنهى الإجابة

+ الزمن الذي أستغرقه آخر فرد أنهى الإجابة ÷ 2)، واعتبار ناتج هذه المعادلة هو متوسط وقت الإجابة، وهذا الأجراء يتناقض مع مفهوم الوسط الحسابي.

لذا فإن متوسط الوقت التقريبي للإجابة يحسب من خلال إيجاد مجموع التوقيتات المستغرقة للإجابة ولجميع أفراد العينة الاستطلاعية مقسوماً على عددهم.

الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط:

من الإجراءات الشائعة الاستخدام التي يتبعها الباحثون للتحقق من التجانس الداخلي لفقرات المقياس أو الأداة والذي يعد مؤشراً على صدق البناء هو حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية له، حيث تشير (أنستازي) Anastasi الى أن ارتباط درجة الفقرة بمحك داخلي او خارجي يعد مؤشراً على صدقها، وحيثما لا يتوافر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi، 1988: 211).

وللتحقق من هذا المؤشر يستخدم اثنين من معاملات الارتباط الشائعة الاستخدام وكالاتي:

- معامل ارتباط بيرسون: عندما تكون الإجابة عن فقرات المقياس متدرجة (دائماً، أحياناً، أبداً.... الخ)، وتعطى عند التصحيح تقديرات متدرجة (1، 2، 3، ...).
- معامل ارتباط بوينت بايسيرال: عندما تكون الإجابة عن الفقرات ثنائية منقطعة، وتعطى عند التصحيح الدرجات (0، 1).

ويلجأ كثير من الباحثين الى الحكم على قيمة معامل الارتباط المحسوب من خلال مقارنته بجدول القيم الحرجة لمعاملات الارتباط وهذه القيم الجدولية خاصة بمعاملات ارتباط بيرسون دون معاملات ارتباط بوينت بايسيرال. وسعياً لمستوى أعلى من الدقة في الحكم على قيمة معامل الارتباط المحسوب فإن من الأفضل استخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط باستخدام القانون الآتي:

وتعتمد الدلالة الإحصائية للقيمة التائية المحسوبة من خلال مقارنتها بالقيم التائية الجدولية بدرجة حرية (n - 2) معياراً للحكم على صدق الفقرة أم لا.

أسلوب صياغة الفقرات:

حينما يتطلب تحقيق أهداف البحث أعداد مقياس لقياس بعض السمات والخصائص النفسية أو الانفعالية فإن معظم الباحثين يشيرون في طور الحديث عن أعداد الفقرات الى أسلوب الصياغة المتبع في بنائها.

ومن الأخطاء الشائعة في هذا المجال هو الخلط الحاصل بين أسلوبين من أساليب بناء الفقرات الاختبارية، فبعض الباحثين يشيرون الى أن الأسلوب المتبع في صياغة الفقرات هو أسلوب (ليكرت)، على الرغم من ان أسلوب صياغة الفقرات هنا هو أسلوب (العبارات التقريرية) وهو واحد من الأساليب الشائعة الاستخدام في صياغة فقرات مقاييس الشخصية، وفي هذا الأسلوب تكون بدائل الإجابة التي تتبع كل فقرة متدرجة في شدة قياسها للسمة او الخاصية، فقد تكون هذه البدائل ثلاثية (دائماً، أحياناً، نادراً) أو رباعية (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، أو خماسية... الخ.

أما أسلوب (ليكرت) فهو من أكثر الأساليب شيوعاً في صياغة فقرات مقاييس الاتجاهات (حسراً)، وفي هذا الأسلوب يكون عدد بدائل الإجابة هو عدداً فردياً، بمعنى أن هذه البدائل إما ان تكون ثلاثية أو خماسية أو سباعية، وفلسفة هذا التدرج للبدائل يمكن توضيحه بالمخطط الآتي:

(الموافقة ----- الحياد ----- الرفض)

وعلى هذا الأساس فإن استجابة الفرد على كل فقرة في أي مقياس للاتجاه نحو موضوع ما يمكن أن تتدرج من الموافقة التامة الى الرفض التام ولا بد من وجود درجة الحياد التي تمثل منتصف المسافة بين القبول والرفض.

تحديد درجة القطع عند أعداد البرامج التدريبية أو الارشادية:

عندما يكون هدف البحث هو بناء برنامج تدريبي أو ارشادي فإن الباحث يلجأ الى أنتقاء عينة من الأفراد يطبق عليهم البرنامج التدريبي أو التعليمي أو الارشادي للتعرف على مدى فاعليته.

وانتقاء العينة الملائمة في مثل هذه البحوث البحوث يعد أمراً مهماً جداً، فمعظم الباحثين في هذا المجال يلجأون الى تطبيق مقياس أو اختبار تشخيصي يتم من خلاله تحديد عينة الأفراد الذين سيطبق عليهم البرنامج من خلال مقارنة متوسط درجاتهم مع المتوسط النظري للمقياس بعده درجة القطع التي تفصل بين من يمتلكون السمة أو لا يمتلكونها، واختيار الفئة الأعلى أو الأدنى من المتوسط النظري (بحسب هدف البرنامج).

والانتقاد الموجه لهذا الأجراء هو أن الأفراد الذين يتم اختيارهم بهذه الطريقة من الممكن ان يكون متوسط درجاتهم قريباً من المتوسط النظري للمقياس عند الاختبار القبلي، كما ويمكن ان يرتفع هذا المتوسط عن المتوسط النظري بدرجة بسيطة في الاختبار البعدي عند انتهاء تطبيق البرنامج، ولكن لا يمكن الجزم بأن جلسات البرنامج كانت هي صاحبة التأثير، فقد تلعب عوامل النضج والتعلم والخبرة البسيطة المستمدة من بعض جلسات البرنامج في أحداث هذه الزيادة البسيطة.

والأجراء الأفضل هنا هو ان يطبق المقياس على عينة من الأفراد ثم يحسب الانحراف المعياري للدرجات، ثم يتم انتقاء العينة التي ستشمل بجلسات البرنامج من خلال الركون الى درجة القطع التالية:
(درجة القطع = المتوسط النظري للمقياس + الانحراف المعياري المحسوب للعينة)
ولزيادة الدقة يمكن للباحث أن يضاعف قيمة الانحراف المعياري المضاف للمتوسط النظري لتكون درجة القطع كالآتي:

$$\text{درجة القطع} = \text{المتوسط النظري} + (\text{الانحراف المعياري للعينة} \times 2)$$

معادلة (ألفا - كرونباخ) لحساب ثبات المقياس أو الاختبار:

تعد طريقة تحليل التباين واحدة من الطرائق المستخدمة في التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية و هنالك أربع معادلات فرعية تدرج ضمن هذه الطريقة وهي:

- معادلة كيودر - ريتشاردسون 20.
- معادلة كيودر - ريتشاردسون 21.
- معادلة ألفا - كرونباخ.
- معادلة هويت.

وتختلف هذه المعادلات الأربعة من حيث الشروط الخاصة باستخدام كلاً منها، وتعد معادلة (ألفا - كرونباخ) أسهل هذه المعادلات استخداماً وأكثرها شيوعاً، لأنها لا تحتاج الى متطلبات أو شروط للاستخدام كما هو الحال في المعادلات الثلاث الأخرى، فهي تصلح لحساب ثبات جميع أنواع الاختبارات والمقاييس سواء أكانت ذات إجابة متقطعة أو متدرجة، فبالإمكان استخدام هذه المعادلة لحساب ثبات الاختبارات التحصيلية ومقاييس الشخصية ومقاييس الاتجاهات... الخ.

على الرغم من ذلك فإن بعض الباحثين يلجؤون الى استخدام معادلتَي (كيودر - ريتشاردسون 20 و 21) ويغفلون المتطلبات الصعبة أحياناً الواجب توافرها لاستخدام هاتين المعادلتين، كما أن استخدام معادلة (هويت) يتطلب أعداداً جدولاً لتحليل التباين.

من ناحية أخرى فإن من الأخطاء الشائعة هو ما تشير إليه بعض البحوث من أنه قد تم استخدام طريقة ألفا - كرونباخ في حساب الثبات، والأفضل هو الإشارة الى اعتماد طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ.

المصادر

- ابو حطب، فؤاد وآخرون (1987)، **التقويم النفسي**، ط3، مكتبة الانجاء، القاهرة.
- اسعد، ميخائيل ابراهيم (1981)، **القياس النفسي**، مطبعة الجمهورية، دمشق.
- ثورندايك، روبرت واليزابيث، هيجن (1989)، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان.
- الجباري، محمد محي الدين صادق (2000)، دراسة مقارنة في الخصائص السيكمترية بين طريقتي ثرستون وليكرت في بناء مقاييس الاتجاهات، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية - جامعة بغداد
- ربيع، محمد شحاتة (2009)، **قياس الشخصية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- (1994)، **قياس الشخصية**، دار المعرفة، القاهرة.
- سمارة، عزيز وآخرون، (1989)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاسكندرية.
- السيد، فؤاد البهي، (1976)، **الذكاء**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الخالق، احمد محمد (1993)، **أستخبارات الشخصية**، ط2، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن، سعد (1983)، **القياس النفسي**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عبد السلام، نادية محمد (1987)، دراسة في حساب ثبات وصدق الاختبار هدفي المرجع، **مجلة علم النفس**، العدد 2، ص: 155 - 165.
- علام، صلاح الدين محمود (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، أساسياته، تطبيقاته، توجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (2007)، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عودة، احمد سليمان (1998)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.
- الكبيسي، كامل ثامر (2001)، العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، **مجلة الأستاذ**، العدد (25)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
- ملحم، سامي محمد (2005)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- Allen, M.S. & yen, W.M (2002) , **Introduction to measurement - , Theory**, long Grove, Il Waveland press.
- Alderson, J. C,(1981), **Issues in language testing**, Documents 3, the British council. -
- American psychological Association (1985),**Standards for Educational and psychological tests**, Washington D.C: Author
- Anastasi,A. (1976), **Psychological testing**, New York, Macmillan publishing. -Anastasi, A. (1988), **Psychological Testing**, 6th ed, New York, MacMillan.
- Dick, W.& Hagert, Y. (1971), **Topics in Measrement**, New York, McGraw -Hill.
- Ebel,R.L.(1972), **Essentials of Educational Mesurement**,New Jersey prentice Hall Inc.
- Ghiselli,E.et al (1981) **Measurement theory for the behavioral sciences**,san francies& company.
- Graham,J.R & Lilly, R.S(1984), **Psychological Testing**, Englewood Cliffs, Prentice, Hall.
- Gronlund, NE(1981), **measurement and Evauation in teaching**, NewYork,Mac-Millan.

- Krus, D.J & Fuller,E.A.(1982), Illustration Of The Theory Of True And Error Scores,Computer Based Method Of Idealized Data Sets, **Education And Psychological**, vol: 42.
- Hambleton,R.K.&Zaal J.N.(1991),**Advances in Educational testing**, Boston,Kluwer Academic publishers.
- Lemke,E & Wiersms, W (1976), **Principles Of Psychological Measurement**, Chicago.
- Lord, F.M.(1960), **Psychological scaling**, New York, John Wiley.
- Neill, m.A. & Jackson, D.N. (1970), "An Evaluation of Item selection strategies in personality scale construction" **Educational and Psychological measurement**, Vol (30) no.3 ,p.p.647-661.
- Nunnally, J. C. (1978), **Psychometric Theory**, New York: McGraw Hill Company.
- Popham, W.J. (1975), **Educational Evaluation**,New Jersey:prentice Hall Inc.
- Paul,J.(1991), **Interpretation of test Reliability**, journal of Educational and Psychological measurement, Vol (51), P.P. 625-635.
- Suen, H.K.(1990), **Principles of test theories**, new jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc,Hill saddle.
- Thorndike, R.L (1971), **Educational measurement**, 2nd ed,Washington American council of education.

موقف المرجعية الدينية في إيران من التطورات الداخلية للمدة (1962-1964م)

د. محمد رسن دمان السلطاني

كلية التربية الأساسية/ قسم التاريخ

Attitudes of the Religious Authorities in Iran Towards the Internal Events Between 1962 to 1964

Dr. Mohammad Risan Dman Al-Sultani

College of Basic Education / University of Babylon

m.resan72@gmail.com

Abstract

The research deals with the attitudes of the religious authorities towards the internal events in Iran. Al-Shah Mohammad Ridha Behlewi and his government put a number of projects and rules to apply in various aspects of the political, economic, and social life. This had been tinged with a western secular colour so it was confronted with a negative reaction on the part of the religious authorities. Their objection increased resulting in hindering some of the laws such as the agricultural reform law in 1962 which requires taking up the lands from the feudal lords and giving them to the farmers.

ملخص البحث

يتناول البحث دراسة موقف المرجعية الدينية من التطورات السياسية الداخلية في إيران، أخذ الشاه محمد رضا بهلوي وحكومته وضع عدد من المشاريع والقوانين لتطبيقها في مختلف نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكانت هذه ذات صبغة علمانية غربية مما أدى إلى ردة فعل من المرجعية الدينية تمثل بموقفها المعارض لتلك السياسة، واتخذت معارضتها شكلاً تصاعدياً أدى في النهاية إلى تعطيل بعض هذه القوانين، وابتدأت هذه السياسة عندما بدأت الحكومة بتطبيق قانون الإصلاح الزراعي عام 1962، ويقضي هذا القانون بأخذ الأراضي من الإقطاعيين وتوزيعها على الفلاحين، عارضت المرجعية الدينية قانون الإصلاح الزراعي ولكن الحكومة تمكنت من تنفيذ المشروع.

طرحت الحكومة قانون جديد لانتخابات مجالس الولايات يخالف بشكل واضح في بعض بنوده الأساسية الشريعة الإسلامية، وعارضته المرجعية الدينية بقوة أدت إلى إلغاء القانون، وأعلن الشاه محمد رضا بهلوي المبادئ الستة التي أطلق عليها الثورة البيضاء، نفذ الشاه هذا المشروع على الرغم من معارضة المرجعية الدينية، ونتيجة لسياسة الحكومة الداخلية ومعارضة المرجعية حدثت عدة صدامات أدت إلى اعتقال السيد روح الله الموسوي الخميني وحدث انتفاضة 15 خرداد/ 5 حزيران 1963، التي راح ضحيتها أعداد كبيرة من المواطنين المساندين لموقف المرجعية الدينية، وعندما مرت الحكومة ومجلس الشيوخ قانون الحصانة القضائية للمستشارين الأمريكيين، عارضت المرجعية الدينية ذلك القانون بشدة لاسيما السيد الخميني، فقامت الحكومة بإبعاده إلى تركيا في تشرين الثاني 1964م، وبعد إبعاد السيد الخميني ضعفت المعارضة في الداخل إلى حد كبير.

المقدمة

شهد تاريخ إيران للمدة (أيلول 1962- تشرين الثاني 1964م)، تطورات سياسية كبيرة تمثلت في بداية الصراع بين المرجعية الدينية في إيران والشاه محمد رضا بهلوي، الذي أخذ يعتمد سياسة داخلية تقوم على أساس العلمانية والتحديث في الدولة وبكافة مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإدارية وفقاً للنمط الغربي الأوروبي، بدأت سياسة الشاه عندما بدأ بتنفيذ مشروع الإصلاح الزراعي وردت المرجعية الدينية عليه بالرفض بعدة فعاليات كان أهمها المظاهرة التي انطلقت في شهر أيلول 1962، والتي مثلت بداية الخلاف بين المرجعية الدينية والشاه محمد رضا بهلوي، واستمر موقف المرجعية المعارض لمشاريع الشاه محمد رضا بهلوي. واتخذت الأوضاع الداخلية في إيران طابع التصعيد بين الطرفين بعد كل مشروع يطرحه الشاه حتى وصل حد استخدام القوات المسلحة ضد المتظاهرين في شهر خرداد/ حزيران

1963، واعتبر ذلك التاريخ الرسمي لبداية الثورة الإسلامية في إيران ضد الشاه محمد رضا بهلوي، واتسم موقف المرجعية الدينية بالتضامن المطلق والتكاتف في كافة مواقف المعارضة والتصدي لسياسة الشاه الداخلية، وتبلورت في تلك المدة القيادة المرجعية وبتفويض وتأيد من مراجع الدين في إيران للسيد روح الله الموسوي الخميني الذي تميزت قيادته بالصلابة والحدية في معارضته للسياسة الداخلية في إيران وفي انتقاده العلني لها، وانتهت الأمور إلى قيام الحكومة الإيرانية بنفي السيد الخميني إلى تركيا في شهر تشرين الثاني 1964م.

تركزت المعارضة الدينية آثارا كبيرة على الموقف السياسي في إيران ليس فقط على السياسة الداخلية فحسب، وإنما تعداه إلى السياسة الخارجية التي تأثرت بالصراع الشديد بين الشاه والحركة الإسلامية التي أجبرت الشاه على تغيير سياسته الخارجية بما يتفق ومرحلة بما يضمن استمراره في السيطرة على الساحة الداخلية وإقصاء الحركة الإسلامية. ومن الضروري تسليط الضوء على سياسة الشاه محمد رضا بهلوي الداخلية في تلك المدة والتي تمثلت بعدد من المشاريع التي نفذتها الحكومة الإيرانية، وروجت لها بحملات إعلامية كبيرة، لإظهار تلك المشاريع بأنها إصلاحية وشمولية ومستندة بقوة إلى قناعة راسخة بأن التطور لا يتم إلا بتطبيق الأنموذج الغربي في بناء الدولة.

ومعرفة أهم المرتكزات الفكرية والدينية والسياسية التي استندت عليها المرجعية الدينية في إيران في توجيه المعارضة لمشاريع وقوانين الحكومات الإيرانية المتعاقبة أثناء مدة الدراسة، والكشف عن أهم رموز المرجعية الدينية الذين عارضوا سياسة الشاه محمد رضا بهلوي الداخلية والذين تبلورت زعامتهم الدينية بشكل واضح نتيجة لمواقفهم في معارضة الحكومة الإيرانية. والكشف عن تأثير القوانين الإصلاحية التي أصدرتها الحكومة في إيران على العلاقة بين الحكومة من جهة والمرجعية الدينية من جهة أخرى، والتوصل إلى موقف الشعب الإيراني من تلك القوانين ومدى تفاعله معها سواء أكان ذلك سلبا أم إيجابا، وتهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك تأثير دولي أو إقليمي لسياسة الشاه الداخلية والمواجهة مع المرجعية الدينية على أن الشاه إلى سياسته الداخلية اتبع سياسة خارجية مخالفة لتوجهات المرجعية الدينية ولتوجهات الشعب الإيراني الإسلامية التي كانت للشعب مواقف سياسية واضحة تجاهها، على سبيل المثال قضية النفط والعلاقة مع إسرائيل وغيرها.

يتكون البحث من أربعة مباحث أساسية، تناول المبحث الأول بالدراسة قانون الإصلاح الزراعي أو إصلاح الأراضي الذي يعد من أول القوانين التي طرحها الشاه محمد رضا بهلوي ويقوم على أساس إعادة توزيع الأراضي على الفلاحين بعد مصادرتها من الإقطاعيين، وتعد هذه الخطوة تغيير لسياسة وفلسفة الحكومة تجاه الاقتصاد الإيراني في الجانب الزراعي، إذ أدى ذلك إلى تغيير نمط العلاقات الإنتاجية في الريف، وأوضح البحث أهم نتائج الإصلاح الزراعي، ولأهمية ذلك الموضوع طرحته حكومة علي أميني للتنفيذ عام 1962م، وطرحته حكومة أسد الله علم كأحد بنود الثورة البيضاء، ولأهميته رأى الباحث أن يوضع في محور مستقل. ودرس المبحث الثاني بداية المعارضة الدينية لسياسة الشاه الداخلية والتي تمثلت في موقف المرجعية الدينية من قانون انتخاب مجالس الولايات الذي أصدرته حكومة أسد الله علم، وكان القانون يخالف في عدد من بنوده مبادئ الشريعة الإسلامية، موقف المرجعية الدينية من مبادئ الثورة البيضاء التي أعلنتها الشاه محمد رضا بهلوي وتتكون من ستة بنود تعالج عدد من جوانب حياة الشعب الإيراني. وأتى المبحث الثالث الذي يمثل مرحلة الصدام بين المرجعية الدينية والحكومة الإيرانية وهو ما تمثل في أسباب اندلاع انتفاضة 5 حزيران (11 خرداد) 1964، ودور المرجعية الدينية في قيادة الانتفاضة وأهم نتائجها. وجاء المبحث الرابع ليدرس موقف المرجعية الدينية من إصدار الحكومة قانون الحصانة للخبراء والمستشارين الأمريكيين في إيران ونتائج ذلك القانون على العلاقة بين المرجعية الدينية والشاه محمد رضا بهلوي على المدى البعيد وحاول الشاه عقب المعارضة الصلبة لرجال الدين للعلاقات الإيرانية الأميركية وانتقادهم الشديد لقانون الحصانة إلى محاولة إقصاء المرجعية عن الساحة السياسية بإبعاد السيد الخميني الذي كان يمثل في تلك المرحلة أكثر المراجع تأثيرا على الجماهير ومن أشد المراجع عداوا لسياسة الشاه وعلاقاته مع الولايات المتحدة الأميركية.

اعتمد الباحث على عدد من المصادر لتزويد البحث بالمعلومات المطلوبة ومن أهمها البيانات والخطب التي أصدرها بعض مراجع الدين لاسيما السيد روح الله الموسوي الخميني، والتي أوضحوا من خلالها موقف المرجعية الدينية من القوانين التي نفذها الشاه محمد رضا بهلوي والتي كانت موضع خلاف مع المرجعية الدينية، وحصل الباحث على عدد من وثائق السافاك والتي وثقت موقف علماء الدين من المشاريع التي طرحها الشاه، ومن المراجع التي أغنت البحث بالمعلومات الكتب الصادرة باللغة الفارسية. كما اعتمد البحث على عدد من الكتب المترجمة من اللغة الفارسية التي من أهمها (تاريخ إيران السياسي الحديث) لمؤلفه جلال الدين المدني، والذي وثق أحداث إيران في مدة البحث بصورة دقيقة وشاملة، كما اعتمد على عدد من الكتب الفارسية الغير معربة، ومن أهم الكتب المؤلفة باللغة العربية كتاب (نقطة البداية) لحמיד الأنصاري الذي وثق مواقف السيد الخميني والمرجعية الدينية في العهد البهلوي، واعتمد على كثير من الكتب لمؤلفين عرب وأجانب من المهتمين بالتاريخ الإيراني.

المبحث الأول: بداية المشاريع الإصلاحية وموقف المرجعية الدينية

بدأ الشاه محمد رضا بهلوي⁽¹⁾ ينتهج سياسة جديدة مغايرة لسياسته المعتادة بعد أن تخلص من جميع منافسيه، وتقوم على أساس إصدار عدة مشاريع ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع في إيران وهذه المشاريع في مجملها تنصف بأنها كانت تمثل رؤية الشاه ومستشاروه وأعضاء حكومته في تنفيذ سياسته العلمانية والتغريبية وفق النمط الأوروبي، مستفيدا من تغيرات في الظروف المحيطة به داخليا وخارجيا، ومثلت المرجعية الدينية القوة الداخلية المعارضة لسياسة الشاه الداخلية في المدة (1962-1964)، مستمدة ذلك من رأي علماء الدين في إيران باعتبار أنفسهم المدافعين عن حقوق الشعب ضد جميع الحكومات التي حكمت إيران منذ نهاية القرن الثامن عشر الميلادي، وأدى موقفها من سياسة الشاه إلى بداية العداء بينهما وتدرجت حتى وصلت إلى درجة القطيعة التامة ثم الصراع والعداء بين الطرفين.

سعى الشاه محمد رضا بهلوي بعد عام 1953 إلى التودد للمؤسسة الدينية فقام بمحاولات ليضفي على شخصه ونظام حكمه مظهرا إسلاميا، إذ قام بزيارات إلى الأماكن المقدسة، لاسيما ضريح الإمام الرضا(ع)، ورعاية مجموعة من العلماء، وأوفد رئيس الوزراء علي أميني⁽²⁾ لزيارة السيد أبو القاسم الكاشاني⁽³⁾، في المستشفى، ونشرت جميع الصحف

(1) الشاه محمد رضا بهلوي (1919-1980م) خلف والده الشاه رضا خان الذي استقال عام 1941م تحت ضغط الحلفاء الذين احتلوا إيران في الحرب العالمية الثانية، وسمح بعد توليه للحلفاء بإبقاء قواتهم في إيران وإرسال المساعدات إلى الاتحاد السوفيتي(السابق) عبر إيران، عارض تأميم النفط الذي أقدم عليه رئيس الوزراء محمد مصدق، فطرده مصدق من البلاد، ولكنه عاد بدعم من وكالة الاستخبارات المركزية الأميركية، كان يسيطر على الحكومة على الرغم من وجود برلمان ومجلس وزراء، في 26 تشرين الثاني 1967م توج نفسه شاهنشاه(ملك الملوك) في احتفالات المدينة التاريخية (برسيبوليس) التي دعا إليها ملوك ورؤساء العالم وأنفق عليها أموالا طائلة، أطاحت بحكمه الثورة الإسلامية مطلع عام 1979م، فهرب إلى الخارج، قصد الولايات المتحدة الأميركية التي لم تقبل بقاءه، فانتقل إلى بنما ثم انتقل إلى مصر في آذار 1980م حيث توفي فيها. ينظر باقر عاقل: شرح حال رجال سياسي ونظامي إيران، جلد أول، تهران، 1380هـ، ص 218-223؛ علي أكبر معلم: علل وعوامل فروباشي رزيم بهلوي، جاب دوم، تهران، 1387ش. محمد حسنين هيكل: زيارة جديدة للتاريخ، دار الشروق، القاهرة، (د.ت)، ص 289-364؛ عبد الفتاح أبو عيشة(إعداد): موسوعة القادة السياسيين (عرب وأجانب)، دار أسامة، عمان، 2005م، ص 46-47؛ نوره الهيداني: الإمام الخميني رائد الوحدة في القرن العشرين، المركز الثقافي للدراسات الإسلامية، بغداد، 2010، ص 64؛ علي البغدادي: إيران تاريخ وحضارة، ط2، المركز الثقافي للدراسات الإسلامية، بغداد، 2010م، ص 48.

(1) علي أميني(1905-1992م)، سياسي إيراني، درس القانون في جامعات فرنسا وانظم إلى السلك القضائي الإيراني، مساعد رئيس الوزراء 1940م، وزير الاقتصاد ثم العدل 1955م، سفير إيران في واشنطن(1956-1958)، رئيس الوزراء(1961-1962). ينظر جعفر مهدي نيا: زندكي سياسي علي اميني، تهران، 1368هش؛ رجال عصر بهلوي، علي اميني به روايت اسناد ساواك، جلد دوم، 1379هش؛ باقر عاقل: المصدر السابق، جلد سوم، ص 1257-1278؛ مسعود الخوند: الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج4، دار رواد النهضة، بيروت، 1995، ص 213.

(3) السيد أبو القاسم ابن مصطفى بن حسين الحسيني الكاشاني(1882-1962م)، من رجال ثورة 1920م في العراق، نفاه الإنجليز إلى العراق، فبرزت زعامته الدينية، أيد الدكتور مصدق في تأميم النفط. كان من رجال الدين الحركيين دعا إلى أن يلعب رجال الدين دورا كبيرا في الأحداث السياسية، كان من معارضي الشاه، أسس مع آخرين حركة القوميين الإيرانيين، نفى أكثر من مرة خارج إيران، ساند مصدق بقوة ولكنه اختلف معه بعد انتصاره، وكان ذلك من أهم عوامل سقوطه. ينظر علي دواني: نهضت روحانيون إيران، بنياد فرهنگي امام رضا(ع)، جلد دوم، 1377هش، ص 202-294؛ جعفر الخليلي: موسوعة العتبات المقدسة، ج1، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 1987م، ص 107؛ احمد الموصلي: موسوعة الحركات الإسلامية في الوطن العربي وإيران وتركيا، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص 370.

الخبر مع صورة لأمني وهو يقبل يد السيد الكاشاني، فضلا عن ذلك ضمت وزارة أمني نائباً لرئيس الوزراء للشؤون الدينية⁽¹⁾.

قانون الإصلاح الزراعي

تعتمد الهيكلية الاجتماعية والاقتصادية التقليدية في إيران على الزراعة بشكل أساسي التي تعد عائقاً أساسياً أمام إجراء الإصلاحات الاقتصادية، وإيران كانت حتى بداية الستينات من القرن العشرين بلداً إقطاعياً، يكاد يملك أرضه الزراعية رؤساء القبائل والأسر الكبيرة، وكان كل واحد منهم شبه مستقل في إقطاعيته ويقف حجر عثرة بوجه الحكومة المركزية وكثيراً ما تتشعب بينهم وبين الحكومة خلافات ومصادمات⁽²⁾.

كانت إيران تفتقر في تلك الظروف إلى الاستعداد الكافي للتوسع في إنتاج النفط وزيادة مدخولاتها النقدية من بيعه مستقبلاً، وهي الإيرادات التي كان ينبغي أن تتفق في شراء التجهيزات العسكرية والسلع والبضائع الأمريكية الأخرى، لذا فقد انهالت المشاريع والاقتراحات على مجلسي (الشورى والشيخ) لتغيير الظروف وتهيئة الأرضية في إيران لتطوير قطاعات الاقتصاد⁽³⁾.

يعد مشروع الإصلاح الزراعي أو (إصلاح الأراضي) خطوة اختباريه أراد الشاه محمد رضا بهلوي إعداد الأرضية للمصادقة على الثورة البيضاء، وكانت خطوة مدروسة، إذ رافقت طرح مشروع الإصلاح الزراعي حملة دعائية مكثفة وشعار كالوقوف بوجه الباشاوات وإقطاعيين، وتقسيم الأراضي بين الفلاحين والمحرومين، وزيادة الإنتاج، فكانت أي معارضة لمشروع الإصلاح الزراعي، تعد بمثابة دعم للإقطاعيين وملاك الأراضي الكبار وكانت تقمع بقسوة⁽⁴⁾.

كان هدف الحكومة الإيرانية (بناء على نصائح الولايات المتحدة الأمريكية) تهدف إلى إزالة طبقة كبار ملاكي الأراضي وإقامة طبقة مكانها من صغار الفلاحين الملاكين عملياً، كان هذا الإصلاح يرمي إلى غايتين، من جهة يبعد الأنظار عن الانتقادات الموجهة إلى استبداد الشاه، ومن جهة ثانية كان يستجيب لمطلب تحديث الزراعة⁽⁵⁾، ويتكون مشروع الإصلاح الزراعي من لائحة تحتوي على ثمانية فصول، أعدت بصورة مستعجلة، وكلفت وزارة الزراعة والعدل والداخلية بتنظيم تعليمات المباشرة بالعمل، فكان الإصلاح الزراعي يمثل انطلاقة إصلاحات الشاه محمد رضا بهلوي في إيران، و لعب وزير الزراعة الدكتور حسن أرسنجاني دوراً بارزاً في تطبيق مشروع الإصلاح الزراعي إلى جانب كونه عنصراً أساسياً في حكومة علي أمني، فاختيار الدكتور أرسنجاني لوزارة الزراعة يعود إلى معلوماته الواسعة وخبرته الكبيرة بالأمور الزراعية وأنظمة الشركات المختلفة⁽⁶⁾.

أنطلق مشروع الإصلاح الزراعي من قرى منطقة مراغة في الشمال الغربي من محافظة أذربيجان، لخبرة وزير الزراعة بهذه المنطقة وما فيها من مالكيين ومتنفذين، ويعتقد أرسنجاني أنه إن انتصر على الملاكين في مراغة، فسوف يكون عليه من السهل تنفيذ المشروع في كافة أنحاء البلاد، مارس مهمته على وجه السرعة، إذ لم يفاجئ المالكين وحدهم فحسب، بل حتى رئيس الوزراء وسائر النخبة الحاكمة في البلاد والمعارضة الأمر الذي أثار القلق لدى الشاه الذي كان يسعى لأن ينسب إليه أي تحول في إيران مهما كان سطحياً وبسيطاً⁽⁷⁾.

علق الدكتور أرسنجاني على تنفيذ المشروع قائلاً: (كنت أدرك ضرورة مباشرة العمل على أساس السرعة والقوة، وذلك لغياب الثورة الاجتماعية في إيران، والتي تعتبر الحجر الأساس في الإصلاحات، بل حتى الدستور الإيراني ناصر الإقطاعية، فكانت الأسرة البهلوية من كبار إقطاعيي البلاد، لو كان بكل كيانه الإصلاح الزراعي بمعناه الواقعي، وإن أردنا

(3) فهمي هويدي: إيران من الداخل، ط4، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 1991، ص 26.

(4) زهير مارديني: الثورة الإيرانية بين الواقع والأسطورة، دار اقرأ، بيروت، 1986، ص 118.

(5) حميد الأنصاري: حديث الانطلاق، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني، طهران، 2005م، ص 56.

(6) موسى نجفي و موسى حقاني: تاريخ معاصر إيران، اصفهان، 1390ش، ص 322.

(7) تيري كوفيل: إيران الثورة الخفية، ترجمة: خليل أحمد خليل، دار الفارابي، بيروت، 2008م، ص 54.

(8) غلام رضا نجاني: التاريخ إيران المعاصر، ترجمة: عبد الرحيم الحمراي، مطبعة ستار، قم المقدسة، 2008م، ص 198.

(1) موسى نجفي و موسى حقاني: المصدر السابق، ص 323.

تأخير تنفيذ المشروع لما بعد دراسة كيفية تطبيقه، واستغرقنا بضع سنين في توزيع الأراضي، لتغيرت ماهية المشروع، وأعلم إن هذا الوضع هو الذي ساد في بعض البلدان، مثل الفلبين وسوريا ومصر، ولم أكن أرغب في تكراره في إيران... وأوضح إن هدف الشاه من المشروع: (إن الشاه بحد ذاته أكبر إقطاعي في إيران، وهو ينظر إلى الإصلاح الزراعي من خلال مصالحه الشخصية، وقد وقف ظاهرياً إلى جانب المشروع بغية توسيع قاعدته الشعبية بين الناس، وإضعاف منافسيه من كبار الإقطاعيين). وأخذ الشاه يشعر بالامتناع من الشهرة والحب الذي يحظى به وزير زراعته بين صفوف أبناء الشعب، وأخذ يتربص به الدوائر بغية إقالته والخلاص من شبحه الذي أخذ يقض مضجعه، وقد أقدم الشاه على إقالته من منصبه في شباط 1963م وتغيرت ماهية الإصلاح الزراعي كما كان يتوقع أرسنجاني⁽¹⁾.

كان مشروع الإصلاح الزراعي مشروعاً أميركياً، وهو أحد أسس السياسة الأميركية، في ذلك الوقت، التي جرى تنفيذها في جميع الدول التابعة للسياسة الأميركية، من قارة أميركا الجنوبية إلى آسيا وأفريقيا، قامت هذه الدول بتنفيذ هذه السياسة وبشكل متشابه ومتزامن، لأن الأميركيين كانوا يرون أن الدولة إذا أرادت الاستقرار فعليها إرضاء الفلاحين، وأن هذا الإصلاح طبق في اليابان بإشراف خبراء أميركان وفي الصين قبل عام 1949م، وطبق في كوريا والفلبين⁽²⁾.

وزعت الحكومة مساحات من الأراضي قدر أصحابها ثمنها (13) بليون ريال، لكن ما حصل عليه المزارعين الصغار المبعثرين في آلاف القرى أقل من (3) ملايين ريال، فكانت بذلك الثورة خيراً على كبار الإقطاعيين الذين استثمروا ما حصلوا عليه من أموال في المشاريع الصناعية والتجارية، فنشأت في إيران طبقة من رجال الأعمال والتجار حلت محل الطبقة القديمة من ملاك الأراضي⁽³⁾، وأدى إلى تحويل المدن الإيرانية وفي مقدمتها طهران إلى مناطق (جذب بشري) إذ وفد إليها مئات الألوف من أبناء الأقاليم والعمال الزراعيين والقرويين العاطلين، وبدأ واضحاً أن هدف التنمية هو خلق قطاع صناعي لصالح الأثرياء والاستثمارات الغربية، الأمر الذي يصب في المدن ويؤدي إلى تفريغ الريف، وقد بلغ الذين نزحوا من الريف إلى المدن في المدة 1962-1972 حوالي ثلاثة ملايين نازح، وسكن طهران ثلاثة أرباع المليون، تركزوا حول العاصمة في (44) حياً سكنياً فقيراً⁽⁴⁾.

اعتبر المشروع الطبقة المتوسطة من الفلاحين قوة اجتماعية فاعلة في المجتمع، إلا إن عدد مثل هؤلاء الفلاحين لم يكن يتجاوز عشر هذه الطبقة في إيران، فالفلاحون الفقراء حصلوا على أرض صغيرة، بينما لم يحصل البعض الآخر على شيء من تلك الأراضي، الأمر الذي اضطر أغلبية الطبقة الفلاحية الفقيرة إلى الهجرة إلى المدن بحثاً عن عمل، حتى اضمحل القطاع الزراعي في البلاد، فأصبح هذا البلد الذي كان يعيش حالة اكتفاء-على الأقل بالنسبة لمختلف المحاصيل الزراعية-يستورد الغلّة والعلف وأبسط المنتجات الزراعية⁽⁵⁾، واعتمد الإصلاح الزراعي في إيران في المجالين التجاري والصناعي أساساً على الاستثمارات الأجنبية لاسيما الأميركية، والحق ذلك إضراراً كبيرة بالزراعة الإيرانية، فتحوّلت إيران خلال سنوات من تنفيذ الخطة من بلد مصدر للقمح إلى بلد مستورد أساسي له، كما أدت إلى هجرة أهالي القرى إلى المدن واستخدامهم كعمال رخيصي الأجرة لخدمة صناعات التجميع والخدمات، وأدت خلال أحد عشر عاماً من هذه السياسة إلى تفريغ عشرين ألف قرية من سكانها⁽⁶⁾.

أخفقت الثورة الزراعية وأدى ذلك إلى إحباط الكثير من آمال الفلاحين الذين استلموا قطعة أرض، إذ وجد أن 70% لم يستلم ما يكفي لسد حالة الكفاف، وبقي (1، 2) مليون من العمال الزراعيين بدون أرض⁽⁷⁾، وحرمتهم الثورة الزراعية من المساندة المالية التي كانوا يتلقونها من الإقطاع من جهة، ومن شبكة التسويق التي كان يسيطر عليها الإقطاعيون من جهة

(2) غلام رضا نجاتي: المصدر السابق، ص 202.

(3) أحمد مهابة: إيران بين التاج والعمامة، دار الحرية، القاهرة، 1989، ص 108.

(4) زهير مارديني: المصدر السابق، ص 118-119.

(5) فهمي هويدي: إيران من الداخل، ص 30.

(6) غلام رضا نجاتي: المصدر السابق، ص 202.

(7) حميد الأنصاري: حديث الانطلاق، المصدر السابق، ص 57.

(1) علي ناغي علي خان (إعداد): الشاه. وأنا، المذكرات السرية لوزارة البلاط الملكي (أسد علم) الأسرار الكاملة لأيام الشاه الأخيرة قبل الثورة الإسلامية بإيران، ترجمة: فريق من الخبراء العرب، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2011م، ص 20.

أخرى، ولم يوفر لهم مساندة مالية بديلة ولم ينجح بتوفير احتياجاتهم من الأسمدة أو خلق نظام بديل للتسويق، ولذلك نزح الفلاحون بأعداد كبيرة إلى المدن، إذ اخذ التصنيع يوفر فرصا لبعضهم، بينما بقي القسم الآخر يبحث عن عمل⁽¹⁾. ونتيجة للثورة الزراعية، فلم تحصل طبقة الفلاحين على أي نصيب من عملية التنمية الاقتصادية، فقد كانت تعيش تحت الحد الأدنى من الفقر، وبعد مضي عشر سنوات من إصلاحات الشاه الزراعية كان ما يقرب من 80% من أفراد الريف الإيراني يحصلون على ما يقرب من 200 دولار فقط في العام وحوالي نصف سكان الريف لا يزيد دخل الواحد منهم عن 70 دولار في السنة⁽²⁾.

أدت الثورة الزراعية إلى الإخلال بنظام الإنتاج والعلاقات الإنتاجية في الريف الإيراني مما أدى إلى أن تكون نتائجها عكسية فلم تحقق زيادة الإنتاج ولم تسهم في تطوير الواقع الاجتماعي للريف لعدة أسباب منها:

- 1- أن الريف الإيراني كان يتبع النظام الإقطاعي الذي تكون مساحات واسعة من الأراضي بيد عدد قليل من المزارعين الذين يملكون الخبرة والأموال ويقومون بإدارة الإنتاج الزراعي عن طريق توفير المستلزمات المطلوبة وجلب وإدارة الأيدي العاملة والخبرات المطلوبة وهذا النمط من الزراعة يتميز بأنه من أنماط الزراعة الواسعة ويتميز بالإنتاج الوفير لمحاصيل معينة لاسيما الحبوب والمحاصيل التجارية.
 - 2- أن مشروع الحكومة في القضاء على الإقطاع كان يتميز بأنه إعلامي وشكلي وسياستها لم تكن مدروسة بشكل كافي مما أدى إلى أن تفقد إيران مكانتها كمنتاج لكثير من المحاصيل وكانت تسد على الأقل حاجاتها من المحاصيل المهمة.
 - 3- لم توفر الحكومة المستلزمات الضرورية للزراعة، لاسيما الدعم المالي وشبكة الإنتاج والتسويق التي بقي الفلاحين في إيران يفقدون إليها مما أدى بهم إلى الاتجاه نحو المحاصيل القليلة الكلفة لسد حاجياتهم المعيشية والكثير منهم هاجر من الريف إلى المدينة.
- تلقت المرجعية الدينية مشروع الشاه محمد رضا بهلوي في مجال الزراعي التي كان يهدف منها إلى تقوية أركان نظامه، بتحفيز كبير وعارضتها منذ البداية، حتى إن الإصلاح الجزئي والسطحي الذي بدأت به الحكومة توجهاتها الجديدة، لم ترض المرجعية الدينية فوقف ضدها حتى علماء الدين الذين كانوا في ذلك الوقت -بمعنيين عن الأمور السياسية، فتحدثت كلمة علماء الدين؛ بأن أي تغيير للواقع السائد يتنافى مع روح الشريعة ومضامين الدستور، وعندما استفتى الشاه السيد حسين البروجردي⁽³⁾، في الإصلاح الزراعي أجاب: (إن الدولة التي طبقت الإصلاح الزراعي كانت قد قامت بتغيير النظام الحاكم تغييرا جذريا أولا، ثم أقدمت على الإصلاح الزراعي (يقصد مصر)⁽⁴⁾. ونتيجة لموقف المرجعية الدينية تم تنظيم إضراب عام في سوق طهران في شهر كانون الأول عام 1962م⁽⁵⁾، أما أراضي الأوقاف التي كانت تحت إدارة المرجعية الدينية، فقد طبقت عليها الإصلاح الزراعي، وعارض الكثير من العلماء وأفتوا بأن مصادرة أملاك الخاصة ومصادرة الأوقاف الدينية عمل يتنافى ومبادئ الإسلام⁽⁶⁾.

(2) احمد مهابة: المصدر السابق، ص 110.

(3) للمزيد ينظر: السيدة زهرة: الثورة الإيرانية، الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بجريدة الأهرام، القاهرة، 1985م، ص ص 91-93.

(4) آية الله السيد حسين علي الطباطبائي البروجردي ولد في مدينة بروجرد سنة 1292 هـ، هاجر للدراسة إلى أصفهان والنجف ومشهد ثم استقر في مدينة قم المقدسة، تسلم بعد وفاة السيد أبو الحسن الأصفهاني المرجعية الدينية، توفي سنة 1961م. ينظر: رسول جعفریان، جريان ها و سازمان های مذهبی- سیاسی ایران، نشر علم، تهران، 1390 هـ، ص 236-281؛ مهدي بامداد: شرح حال رجال ایران در قرن 12 و 13 و 14، انتشارات فردوس، تهران، 1384 هـ، ص 266؛ حميد الأنصاري: الإمام الخميني من المهد إلى اللحد، المكتبة الجعفرية، (د.م) 2003، ص 15؛ عبد الكريم آل نجف: من إعلام الفكر و القيادة المرجعية، ج 1، مركز الهدى للدراسات الحوزوية، النجف الأشرف، 2007م، ص ص 54-56؛ حسن عيسى الحكيم: المفصل في تاريخ النجف الأشرف، ج 7، مكتبة الكوفة، بيروت، 2008م، ص ص 340-341.

(5) نقلا عن: فهمي هويدي: المصدر السابق، ص 26.

(6) كمال مظهر احمد: دراسات في تاريخ إيران الحديث والمعاصر، بغداد، 1985م، ص 189.

(7) زهير مارديني: المصدر السابق، ص 119.

كان من اشد معارضي الإصلاح الزراعي من علماء الدين السيد محمود الطالقاني⁽¹⁾، الذي طالب بالاهتمام بمصالح الأوقاف الدينية التي عملت الدولة وفق مشروع الإصلاح الزراعي على مصادرتها، مما أدى إلى اعتقاله⁽²⁾، وقدم السيد محمود الطالقاني نقدا ايجابيا لقوانين الإصلاح الزراعي، وتميز هذا النقد بأنه لم يدافع عن مصالح كبار رجال الدين، وإنما ركز على مصالح الفلاحين والأوقاف الدينية التي كانت مصدرا للأنفاق على مئات الآلاف من فقراء الريف الإيراني، فضلا عن مصالح الشعب الإيراني بصورة عامة، وطرح أفكاره حول تصوره للنظام الإسلامي الاقتصادي والاجتماعي المثالي، من خلال كتابه المعروف بـ (الإسلام والملكية) الذي صدرته الحكومة في العهد البهلوي⁽³⁾.

لم يكن للمؤسسة الدينية موقفا حاسما بإمكانه إيقاف مشروع الشاه محمد رضا بهلوي بسبب:

1- الظروف التي كانت تمر بها المرجعية الدينية في ذلك الحين، ففي آذار 1961م توفي آية الله السيد حسين البروجردي، وفي آذار 1962م توفي آية الله السيد أبو القاسم الكاشاني ولم تتبلور المرجعية القيادية بعد لأي من علماء المسلمين في إيران، الأمر الذي أدى إلى حدوث فراغ قيادي في الحوزة العلمية عمل الشاه على استغلاله لتنفيذ سياساته بشكل لا يسمح لأي من العلماء بمعارضته.

2- نتيجة للحملة الإعلامية التي رافقت تنفيذ المشروع والأهداف المعلنة فلم يكن من السهولة معارضته، لان من يعارضه يتهم بالرجعية ومساندة الإقطاعيين ومعاداة طموح الشعب الإيراني.

المبحث الثاني: بداية معارضة المرجعية الدينية لسياسة الشاه الداخلية

تعديل قانون انتخابات مجالس الولايات بعد أن اخذ الشاه بتطبيق مشاريعه الإصلاحية برزت عدة عوامل أدت إلى بداية الصدام بين المرجعية الدينية والشاه محمد رضا بهلوي لأسباب منها:

1- ظهور شخصية علمائية في المرجعية الدينية أخذت تتصدى لمشاريع الشاه الداخلية وأخذت الأوساط العلمية في الحوزة العلمية تلنف حولها وهي شخصية السيد روح الله الموسوي الخميني، وكان السيد الخميني قد بدأ نشاطه العلمي في التدريس سنة 1946م، واتسع درسه بعد سنة 1951م ليتجاوز حلقة درسه، حلقة درس السيد البروجردي، وبحلول سنة 1964م كان يقدر عدد الملحقين بصوفه من طلبة البحث الخارج بألف ومائتي طالب، وهو رقم كبير في المرجعية الدينية⁽⁴⁾، وعلى الرغم من ذلك التزم السيد الخميني بالعمل ضمن إطار المرجعية الدينية، ومفهوم قيادة العلماء كان دائما "أسمى لديه فلم يقدم على التحالف مع قوى خارج المرجعية الدينية، على العكس من السيد أبو القاسم الكاشاني والسيد محمود الطالقاني اللذان كانا يتحالفان مع قوى خارج المرجعية الدينية (كالحركات القومية والليبرالية السياسية)⁽⁵⁾.

اختار السيد الخميني موقف الصمت من الأوضاع الداخلية في إيران بسبب ولاءه للمرجعية وقناعته أن تحول الدولة والمجتمع وفقا للمبادئ الإسلامية، يمكن أن يحدث فقط في ظل رعاية العلماء العاملين كجماعة متماسكة يهتدون بمرجعية التقليد⁽⁶⁾، ويرى تداخل الدين والسياسة وعدم إمكانية الفصل بينهما، بل يرى أيضا أن الدين هيكل روحه السياسة⁽⁷⁾، وكان

(8) ولد سنة 1910م وهو احد المنظرين المهمين للثورة الإسلامية، درس في قم والنجف عارض الشاه رضا بهلوي فسجن عدة اشهر، تعاون مع مهدي بازرگان للوقوف بوجه الشيوعية بعد تنازل الشاه في عام 1941م أصبح جزءا "مهما حركة المقاومة في إيران، أمضى سنوات طويلة في السجن والمنفى، أطلق سراحه سنة 1978م، واختير لمجلس الخبراء، تدعى عدة مجموعات في ايران انتمائها إليه سياسيا وثقافيا مثل حركة تحرير إيران ومجاهدي خلق. ينظر: عليرضا ملائي تواني: زند كينامه سياسي آيت الله طالقاني، تهران، 1388؛ علي دواني: نهضت روحانيون إيران، المصدر السابق، ص 238-245؛ عميد زنجاني وعباس علي: انقلاب اسلامي وريشه ها ودستورها، انتشارات جواد الأئمة عليه السلام، مشهد، 1376 هـ، ص 407-417.

(1) وليد محمود عبد الناصر: إيران صعود وهبوط التيار التقدمي الإسلامي 1965-1981، دار المستقبل العربي، بيروت، 1993م، ص 53.

(2) احمد مهابة: المصدر السابق، ص 50.

(3) إدموند بيرك و إيرا لايبوس (تحرير): الإسلام والسياسة والحركات الاجتماعية، ترجمة: محروس سليمان، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2000م، ص 440.

(4) المصدر نفسه، ص 419.

(5) محمد رضا وصفي: إطلالة على أسلمة السلطة وأنسنة الساسة في فكر الإمام الخميني، دار الهادي، بيروت، 2008م، ص 25-26.

(6) عباس الصالحي: الإمام الخميني (ره) والمرجعية الدينية، مجموعة باحثين: آراء في المرجعية الدينية، دار الروضة، بيروت، 1994م، ص 319.

ينعى وجود (الورع الزائف) في المرجعية الدينية (أي العلماء الذين يفصلون بين الدين والسياسة)⁽¹⁾، وهذا سبب انتقاد الخميني لهم:

(يتصور الكثيرون بل الأكثرية ومن أهل العلم، والقشربين المقدسون أن لا علاقة للإسلام بالسياسة، وأن الإسلام والسياسة مفصولان عن بعضهما... كان افضحهم، أراد أن يعيب على أحد علماء الدين، يقولون: إنه سياسي)⁽²⁾، وكان السيد الخميني يدعو إلى تطهير المراكز الدينية من فقهاء السوء ووعاظ السلاطين⁽³⁾، ويقول عنهم: هؤلاء ليسوا بفقهاء... ويجب فضحهم، لأنهم أعداء الإسلام يجب على المجتمع أن ينبذهم ففي نبذهم واحتقارهم نصر للإسلام ولقضية المسلمين)⁽⁴⁾.

2- كان من أهم أسباب الخلاف بين الشاه محمد رضا بهلوي والمرجعية الدينية هو اعترافه بـ(إسرائيل) وتطوير العلاقات معها⁽⁵⁾، ومنذ ذلك الوقت كان موضوع العلاقات الإيرانية الصهيونية من أهم الأمور التي استخدمتها المرجعية الدينية لاسيما السيد روح الله الخميني لإثارة الشعب الإيراني ضد الشاه، في الوقت الذي أخذ الشاه يشن الحملات ضد السيد الخميني متهمًا إياه بالتحالف وتلقي الدعم المادي والمعنوي من الرئيس المصري جمال عبد الناصر⁽⁶⁾.

3- تبني الشاه في إصلاحاته وسياساته الداخلية المنهج الغربي الأوروبي وابتعاده عن الإسلام مما أعطى انطباعاً بأن إيران تشهد صراعاً حضارياً بين الحضارة الغربية ممثلة بالشاه محمد رضا بهلوي، والحضارة الإسلامية ممثلة بالمرجعية الدينية.

في الثامن من تشرين الأول عام 1962 م، أعلنت حكومة أسد الله علم⁽⁷⁾، أنها صادقت على اللائحة الجديدة لانتخاب مجالس الولايات، وقد نشرت الصحافة نصها، وحذف بمقتضاها من الدستور كون المرشح والناخب مسلماً شرطاً، وأستعيض عن القسم بالقرآن بالقسم بأي كتاب سماوي آخر⁽⁸⁾، كما منحت المرأة حق الانتخاب والترشيح في المجالس المحلية⁽⁹⁾، وأخرجت الحكومة هذه التعديلات دفعة واحدة، فإذا عارض قرار القسم على القرآن الكريم - وهو ما كان متوقعا من الفقهاء - فإن رفضهم سيقدم للجماهير باعتباره معارضة لخطوة ترشيح النساء وإعطائهن حق التصويت، ويشهر بهم جراء ذلك، ثم يطبق القانونان معا وقد استهدف الشاه من هذا التغيير عدة أمور منها⁽¹⁰⁾:

أولاً: ممارسة ضغط على المرجعية الدينية ورموزها لعزلهم وإضعاف قوتهم لئلا تكون الحكومة مجبرة على التحفظ حيال العلماء والمراجع، وقد وجدت الحكومة الوقت مناسباً لذلك.

- (7) الكوثر، مجموعة خطابات الإمام الخميني، الجزء الأول، مؤسسة نشر تراث الإمام الخميني، طهران، 1996م، ص 400.
- (8) روح الله الخميني: كشف الأسرار، دار مكتبة الرسول، بيروت، 1992م، ص 222.
- (9) محمد باقر الناصري: من معالم الفكر السياسي في الإسلام، مؤسسة الأعلمي للطبوعات، بيروت، 1988م، ص 272.
- (10) روح الله الخميني: الحكومة الإسلامية، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني، طهران، 1996، ص 139.
- (1) للمزيد عن العلاقات بين الكيان الصهيوني والشاه محمد رضا بهلوي. ينظر: علي أكبر ولايتي: إيران وتطورات القضية الفلسطينية، ترجمة: عبد الرحمن العلوي: دار الهادي، بيروت، 2006م؛ عادل محمد حسين العليان: التغلغل الصهيوني في إيران، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003م؛ جاسم إبراهيم الحياي: التغلغل الإسرائيلي في إيران وأثره في الأمن الوطني العراقي (1950-1967م)، دار الأوائل، دمشق، 2006م.
- (2) أحد قادة ثورة 23 تموز 1952، ولد في (15 كانون الثاني 1918م) في مدينة أسيوط في الإسكندرية، كان أبوه من طبقة الفلاحين، تخرج من الكلية العسكرية وأصبح أستاذاً في المدرسة الحربية سنة 1943م، من أهم قادة ثورة 23 تموز في مصر، تسلم رئاسة الوزراء بعد تنحية محمد نجيب، عزل الملك فاروق وأعلن الجمهورية، أعلن الوحدة مع سوريا وصار رئيساً للجمهورية العربية المتحدة (1958-1961م) اشتهر بعدائه للاستعمار والصهيونية، وحروبه المتواصلة مع الكيان الصهيوني، من مؤسسي حركة عدم الانحياز، ودعم حركات التحرر من الاستعمار في الوطن العربي والعالم الثالث وتبنى القومية العربية، توفي في (28 أيلول 1970م). ينظر: أمين هويدي: حروب عبد الناصر، بيروت، 1977م؛ سليمان الحكيم: حوارات عن عبد الناصر، بيروت، 1994م؛ عزيز السيد جاسم: مقتل جمال عبد الناصر، ط2، دار آفاق، النجف الأشرف، 1985م؛ طارق البشري: الحركة السياسية في مصر، القاهرة، 1972م، ص 7-10.
- (3) أسد الله علم (1919-1978)، أكمل دراسته في كلية الزراعة بجامعة طهران، تولى عدة مناصب إدارية ووزارية، فكان حاكماً لبلوخستان، وتولى وزارات الداخلية والزراعة والعمل، وتولى رئاسة الوزراء للمدة (1962-1964م)، ثم تولى منصب وزير البلاط الملكي قبل الإطاحة بنظام الشاه باقر عاقل: المصدر السابق، جلد سوم، 1022-1028؛ مسعود الخوند: الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج4، دار رواد النهضة، بيروت، 1995، ص 221.
- (4) مجموعة مؤلفين: قراءات في السيرة والمسيرة، ترجمة: مجموعة مترجمين، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، 2010، ص 145؛ علي البغدادي وآخرون: قراءات في فكر الإمام الخميني، ج1، المركز الثقافي للدراسات الإسلامية، بغداد، 2010م، ص 40.
- (5) الثورة الإسلامية في إيران: دروس في التجربة (سلسلة محاضرات أقيمت في المعهد العالي للفكر الإسلامي) واشنطن، 1991، ص 9.
- (6) عماد الدين باقى: بررسي انقلاب ایران، نشر تفكر، تهران، جلد اول، 1370 هـ.

ثانياً: فتح الباب على مصراعيه للأحزاب والمجموعات غير المعتمدة بالإسلام (كالزراشتية⁽¹⁾) واليهودية والمسيحية) التي تمسك عملياً بزماء الأمور في البلاد لممارسة دورها بشكل علني وتحت غطاء القانون. ثالثاً: إلقاء تبعه حرمان المرأة وتخلفها على الإسلام والدستور السابق من خلال إعطائها حق التصويت والترشيح وبعض الحريات الشكلية.

رابعاً: القضاء على آخر عقبة في طريق التبعية الكاملة للغرب.

رفضت المرجعية الدينية منذ البداية المشروع وقبل وفاة السيد حسين البروجردي استفتاءه الشاه في بعض بنود الثورة البيضاء مثل رأي الإسلام في منح المرأة حق التصويت، كان رد البروجردي: (اخبرني يا جلالة الملك، الا يزال حق التصويت قائماً في هذه المملكة)⁽²⁾؛ وفي 8 تشرين الأول عام 1962 عقد في منزل آية الله الشيخ عبد الكريم الحائري⁽³⁾، في قم، أول اجتماع ضم عدد من كبار العلماء، أوضح السيد الخميني طبيعة نظام الشاه ومخططاته المعادية للأمة، ومسايعه لحماية المصالح الاستعمارية في إيران، والتي تؤدي في النهاية إلى القضاء على الإسلام والأمة الإسلامية، وذكر السيد الخميني بمسؤولية الإسلام واستقلال الدول الإسلامية، وحذر من إن التهاون في الواجب سيحملهم مسؤولية كبرى أمام الله عز وجل وأمام النبي الأكرم(ص)⁽⁴⁾.

انتهى الاجتماع بالاتفاق على عدة أمور، منها، أن يبرق كل من العلماء برقية إلى الشاه يطالبه فيها بإلغاء هذا القانون، والاتصال بالعلماء في طهران وباقي المدن وتحذيرهم من أبعاد هذا القانون ونتائجه، ودعوتهم إلى النهوض لمواجهته، كما قرروا عقد اجتماعات أسبوعية لتوحيد جهودهم وتنسيق وجهات نظرهم في عملية المواجهة⁽⁵⁾.

كما وقف عدد من الفقهاء في العمل السياسي ضد توجهات الشاه محمد رضا بهلوي الإصلاحية، وكان من أبرزهم السيد محمود الطالقاني مما أدى إلى سجنه مرات عديدة وقد استفاد من ذلك ليتعرف على خبرات العمل السياسي عند عدد من الجماعات المعارضة الإيرانية لاسيما مجاهدي خلق، إذ أتاحت له سنوات السجن الطويلة وساعات المناقشات المطولة معرفة الإمكانات التي تتمتع بها الجماعات المعارضة والشباب المنتمي إليها، وأمن بضرورة التعاون مع كافة التيارات من خارج المرجعية الدينية، وعدم إقصاء أي طرف في عملية التغيير السياسي المأمولة في إيران، لذلك عمل على التنسيق مع هذه الجماعات في السنوات الأخيرة لنظام الشاه⁽⁶⁾.

عارض السيد محمود الطالقاني توجهات الشاه محمد رضا بهلوي السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ورأى أن الأمة يجب أن تقدم النصيحة للحاكم إذا كانت هناك حاجة لها، ولكن إذا لم يستجيب الحاكم عندها يصح الجهاد ضد الاستبداد، وحدد شرطاً أساسياً لصحة الجهاد، لكي لا تكون المضار المرتبطة به أكثر من المنفعة المرتبطة بمقاومة الحاكم الظالم، هذا الشرط هو ضرورة توافر سلطة عادلة لإعلانها حتى لا تتحول الأمور إلى فوضى⁽⁷⁾.

مثل رأي السيد محمود الطالقاني المرجعية الدينية التي ربطت إمكانية الحركة السياسية بضرورة وجود السلطة العادلة⁽⁸⁾.

(7) فرقة دينية في بلاد فارس أتبعته رجلاً ادعوا نبوته يقال له زرادشت (630-583 ق م) كانوا يقصدون النار فعرفهم المسلمين بالمجوس، ينظر عبد المنعم ألحفي: موسوعة الفرق والجماعات والمذاهب والأحزاب والحركات الإسلامية، ط2، القاهرة، 1999م، ص 385.

(8) نقلاً عن: فهمي هويدي: المصدر السابق، ص 26.

(9) الشيخ عبد الكريم الحائري اليزدي الزعيم الديني المطلق والمؤسس الأول للحوزة العلمية في مدينة قم المقدسة، هاجر إلى العراق لطلب العلم فسكن سامراء وتلمذ على السيد محمد حسن الشيرازي والميرزا محمد تقى الحائري ثم هاجر إلى النجف ولاحقاً درس الشيخ محمد كاظم الخراساني وأصبح من أفضل طلابه، هاجر إلى كربلاء وعمل بالبحث والتدريس، عاد إلى إيران وتصدى للتقليد والمرجعية، ذهب إلى قم المقدسة وطلب من علمائها إحياء حوزتها، فعمل على تنظيم الدراسات والحوزات، توفي في 13 ذي القعدة 1355هـ/1936م. ينظر محمد هادي الأميني: معجم رجال الفكر والأدب في النجف خلال ألف عام، ط2، النجف الأشرف، 1992م، مجلد 3، ص ص 1365-1366؛ محسن الأمين: أعيان الشيعة، تحقيق: حسن الأمين، ج8، دار المعارف، بيروت، 2006، ص 80.

(1) حميد روحاني: تحليلي از نهضت امام خميني، قم، 1358ش، جلد أول، ص 149.

(2) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 27.

(3) وليد عبد الناصر: إيران قصة صعود وهبوط التيار الإسلامي التقدمي في إيران 1965-1981م، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1993م، ص 50.

(4) وليد محمود عبد الناصر: إيران دراسة عن الثورة والدولة، دار الشروق، القاهرة، 1997م، ص 45.

(5) أمل حمادة: الخبرة الإيرانية في الانتقال من الثورة إلى الدولة، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2008م، ص 100.

قام العلماء ومراجع الدين⁽¹⁾ بتحرير الرسائل والبرقيات المفتوحة المعارضة والمنددة بقانون الانتخابات التي عدوها مخالفة للشرعية الإسلامية، وبعثوا بها إلى الشاه محمد رضا بهلوي ورئيس الوزراء (أسد الله علم)، وقد أثارت تلك الرسائل والبرقيات موجة كبيرة من الدعم والتأييد لدى طبقات الشعب المختلفة، وتميزت الرسالة التي بعثها السيد الخميني إلى الشاه ورئيس الوزراء، باللهجة الحادة والحازمة والمحدرة، إذ قال: (إني أنصحكم مجدداً بأن تطيعوا الله تعالى وتتصاعوا للدستور، وأن تحذروا العواقب الوخيمة لمخالفكم للقرآن وأحكام القرآن وأحكام العلماء الأعلام وزعماء المسلمين وانتهاك الدستور، فلا تعرضوا البلاد عمداً وبلا مبرر للخطر، وإلا فإن علماء الإسلام سيقولون رأيهم فيكم)⁽²⁾.

أبرق آية الله السيد محسن الحكيم⁽³⁾ وآية الله السيد أبو القاسم الخوئي⁽⁴⁾، إلى آية الله السيد علي الموسوي البهبهاني⁽⁵⁾ يطالبانه بمخاطبة الشاه والحكومة لإلغاء هذا القانون، وانظم إليهم الكثير من المراجع لاسيما في إيران، بمطالبة الحكومة عبر برقياتهم بإلغاء القانون، وصلت عمليات الاحتجاج إلى المساجد والأوساط العامة، إذ قام علماء طهران بعقد الاجتماعات لبحثها فيها كيفية التحرك، وأخذ الخطباء يعقدون الاجتماعات لبحث الأمر، وأخذت فئات الشعب تتصل بالعلماء بما يمليه عليها وإجها الشرعي، وبعد مدة قصيرة تعدى الأمر حدود العلماء والبالازار (السوق الرئيسية في طهران) ليشمل الجامعة والمدارس، وعمت موجة السخط كل فئات الشعب، وبدأت رسائل وعرائض الاحتجاج الشعبي والدعم لموقف العلماء تصل إلى القصر الملكي ورئاسة الوزراء والمراجع، وبدأ الخطباء بمناقشة الموضوع في الأوساط والاجتماعات العامة، وقراءة البرقيات والنداءات الصادرة بشأن القانون من على المنابر⁽⁶⁾.

بادر رئيس الوزراء أسد الله علم بادئ الأمر إلى التهديد وتكثيف الإعلام المعادي ضد المرجعية الدينية ورموزها، وصرح بالقول: (إن الحكومة لن تتراجع عن تنفيذ مشروعها الذي بدأته)، وأدى ذلك إلى تصاعد الحركة الشعبية، فعملت الأسواق في طهران وقم وبعض المدن الأخرى، وأخذ الناس يتجمعون في المساجد للتعبير عن تأييدهم لحركة العلماء، لم يمضي أكثر من شهر ونصف حتى تراجعت الحكومة عن تنفيذ مشروعها، وبعث كل من الشاه ورئيس الوزراء برسائل إلى العلماء هادفين التودد إليهم وكسب رضاهم، غير إنهما امتنعا عن مخاطبة السيد الخميني لما عرفاه عنه من قوة الشخصية وثباتها⁽⁷⁾.

(6) من أبرز العلماء الذين بعثوا البرقيات إلى الشاه ورئيس وزرائه: السيد محمد كاظم الحسيني الشريعت مداري، والسيد علي الموسوي البهبهاني، السيد شهاب الدين المرعشي النجفي، السيد مرتضى الحائري، السيد صادق الروحاني، السيد محمد رضا الكليكاني، السيد أحمد الموسوي الخونساري، الميرزا علي الفلسفي. للمزيد عن موقف علماء الدين من قانون الانتخابات ينظر: علي دواني: نهضت دوماه علمي إيران، قم، 1962؛ رسول جعفريان: المصدر السابق، ص 295-323.

(7) روح الله الخميني: شجب صمت الحكومة إزاء الاستكبار الشعبي حول تعديل لائحة المجالس المحلية، قم المقدسة، بتاريخ 13 جمادي الثانية 1382هـ/ 11 تشرين الثاني 1962م، ص 6.

(8) السيد محسن ابن السيد مهدي ابن السيد صالح (1888-1970م) كانت له الزعامة الدينية العامة والمرجعية الروحية المطلقة والرئاسة العلمية للمذهب الجعفري. ينظر: محمد الشيخ هادي الأسدي: الإمام الحكيم عرض تاريخي لدوره السياسي والثقافي، جزآن، مؤسسة آفاق للدراسات والأبحاث العراقية، بغداد، 2008م؛ رزاق مخور داود: من عظماء العصر الحديث (الحكيم و الخوئي)، دار الأندلس، النجف الأشرف، 2003م؛ محمد حسين علي الصغير: أساطين المرجعية العليا في النجف الأشرف، مؤسسة البلاغ، بيروت، 2003م.

(4) أبو القاسم بن علي الأكبر بن المير هاشم الموسوي، ولد في مدينة خوي من بلاد أذربيجان، سنة 1317هـ/ 1899م، انتقل إلى النجف سنة 1330هـ/ 1912م، أصبح زعيماً للمرجعية الدينية في النجف الأشرف بعد وفاة السيد محسن الحكيم عام 1970م، واستمر حتى وفاته في 2 آب 1992م. ينظر: أحمد الواسطي: سيرة وحياة الإمام الخوئي، دار الهادي، بيروت، 1998م؛ عبد الحسن الأمين وطراد حمادة: الإمام أبو القاسم الخوئي زعيم الحوزة العلمية، مؤسسة الخوئي، لندن، 2004م؛ هاشم فياض الحسيني: لمحات من حياة الإمام المجدد السيد الخوئي، الدار الإسلامية، بيروت، 1996م؛ محمد إسحاق الفيض: نبذة مختصرة من الحياة العلمية المزدهرة للسيد الخوئي، مؤسسة النجف الأشرف، النجف الأشرف، 2004م.

(1) ولد في مدينة بهبهان في بلاد فارس عام 1303هـ، تلقى علومه وانتقل بعدها إلى النجف ودرس على عدة علماء من أبرزهم الأخوند الخراساني والسيد محمد كاظم اليزدي حتى نال الاجتهاد، كان كثير السفر بين الحوزات العلمية في المدن المقدسة في العراق وإيران لغرض التدريس، تخرج على يديه عدد كبير من المجتهدين، وأصبح من مراجع الدين الكبار في المذهب الجعفري، قام بتشييد عدد من الجوامع والمدارس والمراكز الصحية، وله عدد كبير من المؤلفات، له مواقف معارضة لحكومة الشاه في إيران، توفي في 18 ذي القعدة 1395هـ/ 1975م. ينظر: رسول جعفريان: المصدر السابق، ص 319-323. محمد هادي الأميني: معجم رجال الفكر والأدب في النجف خلال ألف عام، المجلد الأول، ط2، النجف الأشرف، 1992، ص 273.

(2) جلال الدين المدني، المصدر السابق، ص 28.

(3) حميد الأنصاري: المصدر السابق، ص 62_63.

عندما رأت السلطة أن التهديد والقمع والتخويف لن يثني العلماء عن جهادهم، وبعد أن حددت مركز المعارضة ومصدرها، وأدركت أن السيد روح الله الموسوي الخميني مجاهد صلب غطت آراؤه وأفكاره على الآخرين، وأنه هو من يقود حركة الاحتجاج⁽¹⁾، لذا بدأت السلطة تفكر في تفريق صفوف العلماء وبث الفرقة بينهم، إذ أخذت بالإطراء على باقي العلماء واحترامهم وإرضائهم دون السيد الخميني، فأبرق رئيس الوزراء علم فجأة إلى ثلاثة من المراجع⁽²⁾، وهم كل من: آية الله العظمى السيد محمد كاظم الحسيني الشريعتمداري⁽³⁾، وآية الله العظمى السيد علي الموسوي البهبهاني، وآية الله العظمى السيد احمد الموسوي الخونساري⁽⁴⁾ وقسم الموضوع إلى ثلاثة أقسام، وقال: (إن الحكومة تؤيد رأي العلماء في وجوب كون الناخبين والمرشحين مسلمين، كما إن القسم يجب أن يكون بالقرآن الكريم، أما عن اشتراك النساء في الانتخابات فأن الحكومة ستقوم بنقل رأي السادة العلماء إلى مجلس الشورى الوطني الإيراني وهو الذي سيتخذ القرار اللازم بشأنه)، لم تستطع برقية أسد الله علم إقناع علماء قم، فبادروا إلى عقد اجتماع بحثوا فيه أبعاد القضية، ورفضوا اعتبار الموضوع منتهيا، وعدوا هذه الخطوة من جانبه خدعة ليس إلا، وأوضحوا أن القانون الذي صودق عليه لا يلغى بتصريح متردد لرئيس الحكومة، ثم انه أحال الموضوع إلى المجلس الذي لم يكن له وجود آنذاك، بادر السيد الخميني إلى فضح دسائس الحكومة، وحذر العلماء من خطورة هذه اللعبة التي يمارسها النظام، ودعا الجميع إلى مواصلة الجهاد والمواجهة، فأعلن السيد الخميني أمام جموع من زواره عن مواصلة الجهاد، وبذل جهودا لثني اللذين كانوا يفكرون بإنهاء القضية، فأبرق علماء قم المقدسة إلى أسد الله علم معلنين أن برقيته غير كافية لإقناعهم، كما أوضحوا في البرقية احتجاجاتهم وانتقاداتهم بكل صراحة ثم طالبوا بإلغاء القانون⁽⁵⁾، وأوضح السيد الخميني تفاصيل الموضوع فأوجب مواصلة التصدي وقال: (يجب أن نقول للسيد رئيس الوزراء إنه ليس بإمكان أي مجلس أو مسؤول إصدار قانون مخالف للشريعة الإسلامية والمذهب الجعفري، ارجعوا إلى المادة من ملحق الدستور⁽⁶⁾، فشعبنا وعلمائنا واعون والحمد لله، وسيقطعون كل يد تحاول خيانة الإسلام وشرف المسلمين، والله غالب على أمره)⁽⁷⁾.

كان رفض العلماء لبرقية أسد الله علم، وطرح السيد الخميني لقضايا جديدة وتوسيع نطاق الاجتماعات العامة وتزايد المحاضرات التي يلقيها الخطيب الشيخ علي الفلسفي⁽⁸⁾ في مسجد أرك، كل ذلك لم يخرج الحكومة والصحافة من حالة الصمت التي ألتزمتها، وهذا ما اعتبر تجاهلا من قبل الحكومة للمؤسسة الدينية والإسلام عموما، فالحكومة كانت تتوقع إن تجاهلها لتحركات السيد الخميني سيكسبها دعم الغالبية من العلماء، لكن النتيجة كانت على العكس تماما، فحتى العلماء الذين كانوا إلى ذلك الوقت يلتزمون الصمت وعدم التدخل في السياسة، أو الذين كانوا يدافعون عن سياسة الحكومة، نزّلوا إلى الساحة ضد الشاه وحكومته. وبناء على ذلك دعا جماعة من العلماء لإقامة مجلس دعاء في مسجد السيد عزيز الله في

(4) علي البغدادي وآخرون: المصدر السابق، ص 40.

(5) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 50.

(6) السيد محمد كاظم شريعتمداري (1905-1986م) تولى المرجعية في إيران عام 1961، بعد وفاة السيد حسين البروجردى، رجع إليه في التقليد عدد كبير من الشيعة في العراق وإيران ولبنان وباكستان والهند ودول الخليج، كانت له مواقف سياسية ودينية كبيرة في العراق وإيران، من أهمها اشتراكه مع عدد من الفقهاء بإصدار شهادة اجتهد السيد الخميني مما أدى إلى تخليصه من الإعدام وإطلاق سراحه، بعد انتصار الثورة الإسلامية سنة 1979، عارض فكرة ولاية الفقيه مما أدى إلى العداء مع الحكومة الإسلامية، وبقي الحال كذلك حتى وفاته عام 1986. ينظر: اصغر حيدري: آيت الله شريعتمداري به روایت اسناد، مركز اسناد انقلابي، تهران، 1388هـ؛ محمد الغروي: مع علماء النجف الأشرف، مجلد 2، دار الثقليين، بيروت، 1999م، ص 570-571.

(7) احمد بن السيد يوسف الموسوي الخونساري، ولد في محرم 1309هـ، في مدينة خونسار في إيران، هاجر إلى النجف ودرس على عدة علماء أبرزهم شيخ الشريعة الأصفهاني والسيد محمد كاظم اليزدي والشيخ محمد كاظم الخراساني والميرزا محمد حسين النائيني، عاد إلى قم وأصبح من مراجع الدين الكبار، توفي في ربيع الثاني 1405هـ. ينظر: محمد هادي الأميني، المصدر السابق، ص 545.

(8) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 33.

(1) وضحت المادتان 91 و 92، الشروط الواجب توفرها في الناخبين والمرشحين لمجالس الولايات وكالاتي: 1- أن يكون مسلما وليس لديه انحراف عقائدي، 2- أن يكون القسم بالقرآن الكريم، 3- لا يحق للنساء الترشيح أو انتخاب احد المرشحين. ينظر: جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 25.

(2) روح الله الخميني: إجراءات الحكومة الشكلية حول إلغاء لائحة المجالس المحلية، قم المقدسة، بتاريخ 3 رجب 1382هـ/ 30 تشرين الثاني 1962م، ص 2-1؛ حميد روحاني: المصدر السابق، جلد اول، ص 168.

(3) ولد في طهران عام 1300هـ، هاجر إلى النجف لإكمال دراسته ودرس عند السيد أبو الحسن الأصفهاني والسيد أبو القاسم الخوئي الذي منحه الاجتهاد بخط يده، كان من اشد المعارضين لنظام الشاه محمد رضا بهلوي، عندما انتصرت الثورة الإسلامية أصبح إلى جانب عدد من العلماء ممثلا لسكان خراسان في مجلس خبراء الدستور، توفي عام 1384هـ. الشبكة الولية للانترنت Ar.shafaqna.com

طهران صباح يوم الخميس (الأول من رجب)-إتباعاً لسنة النبي (ص)-أدت إلى موجة عارمة عمت كل أرجاء طهران، والحكومة التي عملت على بث الفرقة والخلاف بين أوساط العلماء والمرجعية الدينية أصبحت هي سببا في جمع كلمتهم وتوحيد صفوفهم، وأصبح رأي الجميع على: (أن علم غير مستعد لطاعة الله القادر، ولا الالتزام بالدستور)، وقد صدر بيان من قبل مائتين من علماء طهران بمختلف اتجاهاتهم جاء فيه: (إن حكومة علم تريد التصدي لموجة الاحتجاجات من إيجاد جو من الكبت والإرهاب والتهديد بدلا من أن تقوم بتصحيح أخطائها، وإعادة الاستقرار لأوضاع البلاد، وتوفير العمل لآلاف الشباب الخريجين العاطلين، والالتفات إلى وضع اقتصاد الشعب الذي يبرز تحت نير الهيمنة، ومعالجة آلاف الآلام والمصائب الاجتماعية الأخرى)⁽¹⁾.

وتأييدا لمراجع الدين انطلقت المسيرات الشعبية الحاشدة في مدن قم و طهران وسائر المدن الأخرى، مما اضطر الشاه إلى إلغاء اللائحة والتراجع عن موقفه⁽²⁾، إذ بعثت حكومة أسد الله علم ببرقيات ورسائل إلى علماء الدين في 28 تشرين الثاني 1962م، تعلمهم بها بإلغاء الحكومة لقانون الانتخابات، وأدى ذلك إلى إقناع بعض رموز المرجعية الدينية بانتفاء المشكلة، وإنهاء التحركات السياسية والشعبية ضد الحكومة، وأخذ الناس يقيمون الاحتفالات، وبعث بعض العلماء برقيات شكر إلى الحكومة، ولكن السيد روح الله الموسوي الخميني عارض بشدة، لاعتقاده بأن على الحكومة أن تبادر لإلغاء لائحة مجالس الأقاليم والمدن بشكل رسمي وعلني.

اتجهت جموع شعبية كبيرة في يوم الجمعة 30 تشرين الثاني 1962م من طهران وباقي المدن الإيرانية للقاء السيد الخميني في منزله، وتحدث إلى الجماهير قائلا: (رغم أن مضمون البرقية التي أرسلت إلى علماء قم يعتبر مقنعا، إلا أننا لا نستطيع ترتيب أي اثر على ذلك ما لم يتم إلغاء القانون رسميا ومن خلال الصحف، ولتعلم الزمرة الحاكمة انه ما لم يتم ذلك فأنا لا نغير أهمية للإلغاء غير الرسمي وسنواصل جهادنا)⁽³⁾.

عقد أسد الله علم مؤتمرا صحفيا في 1 كانون الأول 1962م قال فيه: (أن الحكومة قررت عدم تنفيذ قانون انتخاب مجالس الولايات، وأن الحكومة تعرب عن شكرها للسادة العلماء الذين بذلوا جهودا حثيثة لإقرار الأمن، وقاموا- بإصدار البيانات- بسد الطريق أمام المخربين المنتهزين للفرص)⁽⁴⁾.

حقق السيد الخميني هدفه كاملا في إلغاء قانون انتخابات مجالس الولايات، وأصدر بيانا قال فيه: (...إن نهضتكم الدينية الشاملة أصبحت عبءا للأجانب، لكنني أرى من الضروري التذكير هنا بأن على المسلمين التزام الحذر، والتخلي باليقظة والوعي، ومراقبة أوضاعهم، والمحافظة على مصالح الإسلام، أن عليهم أن يرصوا صفوفهم أكثر فأكثر ليتمكنوا من قطع أية يد قذرة تمتد إلى مقدساتهم...)⁽⁵⁾.

الثورة البيضاء

طرح الشاه محمد رضا بهلوي في 9 كانون الثاني 1962م مشروعه الذي اسماه (الثورة البيضاء)⁽⁶⁾ وقال فيه: (المبادئ التي اعرضها على الرأي العام باعتباري ملكا للبلاد ورئيسا للسلطات الثلاث من اجل مصادقة الشعب عليها مباشرة ودون أية واسطة)، وهي كالآتي⁽⁷⁾:

1-إلغاء نظام الإقطاع والمصادقة على بنود الإصلاح الزراعي على أساس لائحة تعديل قانون الإصلاح الزراعي التي صدق عليها في وقت سابق.

2-المصادقة على لائحة قانون تأميم الغابات في أنحاء البلاد.

(4) نقلا عن: جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 34.

(5) مؤسسة الغري للمعارف الإسلامية: علماء قيايين، آية الله العظمى الإمام الخميني (قدس سره)، النجف الأشرف، 2010م، ص 17.

(6) نقلا عن: جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 36.

(7) نقلا عن: صحيفة كيهان الصادرة في 1 كانون الأول 1962م.

(8) نقلا عن: جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 37.

(1) نعيم قاسم: الإمام الخميني الأصالة والتجديد، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2012م، ص 150.

(2) سهراب اصلاحي: بزوهشي در تحولات سياسي معاصر إيران، دانشگاه امام حسين(ع)، تهران، 1386 هـ، ص 120.

3- تحويل المؤسسة العامة للدولة إلى جمعيات تعاونية يجب أن تحول فائدتها لتضمن إجراء الإصلاح الزراعي.

4- لائحة تعديل قانون الانتخابات.

5- إشراك العمال في الأرباح التي تحققها المؤسسات والمصانع التي يعملون بها.

6- لائحة قانون تشكيل (جيش العلم) بهدف تنفيذ التعليم الإلزامي العام.

صاحب إعلان تلك المبادئ حملة إعلامية واسعة، وعمد علماء الدين-وقبل اتخاذ أي موقف- إلى التحقق من مغزى اللوائح الست التي قدمها الشاه، ولهذا فقد مثل العلماء في مقابلة الشاه ومحاورته حول موضوع البنود الستة آية الله روح الله كمال وند - وهو من علماء مدينة خرم آباد - أجمع السيد كمال وند في بداية تحركه بعلماء مدينة قم المقدسة واستطلع آرائهم فيما يجب اتخاذه تجاه سياسة الشاه⁽¹⁾.

اجتمع السيد كمال وند بالشاه محمد رضا بهلوي، وأبلغه معارضة علماء الدين في مدينة قم المقدسة لما يسمى بالإصلاحات والتي هي مخالفة للإسلام، لكن الشاه كان يعتبر أن بقاءه مرهونا بعملية الاستفتاء (لأنها كانت تتماشى مع سياسة الولايات المتحدة الأمريكية التي فرضتها على الكثير من الأنظمة التي كانت تسير في ركاب السياسة الأميركية، كما إن الشاه لم يتوقع ظهور شخصية علمانية تقود المرجعية الدينية للوقوف بوجه سياستها)، ولهذا فقد ابلى الشاه آية الله كمال وند: (أن هذه المواد يجب أن تطبق، وإن لم أطبق هذه المواد فسأنتهي، وسيستلم السلطة أناس لا يؤمنون بكم ولا بنهجكم، بل سيهدمون هذه المساجد على رؤوسكم ويقضون عليكم...إذا وافق العلماء الدين على برنامجي الإصلاحي هذا ولم يضعوا العقبات في طريقه، فأنا أعدهم بأنني ألبى أي طلب أو حاجة لهم فيما يخص الحوزة. ثم شكى الشاه من علماء الشيعة وقال: عليهم أن يتعلموا حب الملك من علماء السنة الذين يدعون لملوكتهم بعد كل صلاة، لكن ما لذي يفعله علماؤنا؟!، فرد كمال وند على كلام الشاه بقوله: إن علماء السنة هم موظفون لدى الحكومة، ودعائهم لرؤسائهم وملوكهم هو جزء من واجباتهم الإدارية، أما علماء الشيعة فلم يكونوا يوما موظفين لدى الحكومة أبدا، كما قال كمال وند للشاه: إن الاستفتاء لم يرد ذكره في الدستور، وحكومة مصدق حوربت بسبب إجراء الاستفتاء. لكن الشاه ظل يسوغ ذلك مدعيا بأنه سيقوم بعملية (مصادقة شعبية) وليس استفتاء، وقد سارعت الصحف إلى استخدام مصطلح (مصادقة شعبية) بدل الاستفتاء⁽²⁾.

أعلن رجال الدين معارضتهم لللائحة وأكدوا عدم شرعية الاستفتاء ودعوا الشعب الإيراني إلى مقاطعته، وشهدت مدن طهران و تبريز ومشهد وقم وغيرها مظاهرات نظمها رجال الدين وأغلق البازار أبوابه احتجاجا على الاستفتاء، وكانت اشد المدن مخالفة لسياسة الشاه مدينة قم المقدسة⁽³⁾.

كان السيد روح الله الموسوي الخميني من أشد المعارضين لعملية الاستفتاء وأكثرهم تأثيرا على الجماهير، وقد أوضح رأيه عندما رد على استفتاء جمع من المؤمنين⁽⁴⁾، إذ جاء جوابه: (في رأيي أن الاستفتاء الذي سمي بالمصادقة الشعبية، تماشيا مع بعض الإشكاليات؛ هو أمر مخالف لرأي علماء الدين والغالبية العظمى من الشعب... إن العلماء يشعرون الخطر يدهم القرآن والدين، ويبدو أن هذا الاستفتاء الإلزامي سيكون مقدمة للقضاء على المبادئ المتعلقة بالدين، لقد أحسوا أن في قانون انتخابات مجالس الولايات خطرا على الإسلام والقرآن والبلاد، ويبدو أن الأعداء جاءوا بنفس مضمون ذلك القانون في شكل آخر، لينفذوه على أيدي مجموعة الناس السذج المغفلين، أن واجب علماء المسلمين أن يحذروا الشعب المسلم من أي خطر يواجه الإسلام والقرآن لئلا يكونوا مسؤولين أمام الله أسأل الله تعالى أن يحفظ القرآن المجيد واستقلال البلاد⁽⁵⁾).

(3) عليرضا ملائي تواني: المصدر السابق، ص 152.

(4) الكوثر، المصدر السابق، ج1، ص 34؛ محسن بهشتي سرشت: زمانه و زندكي امام خميني، تهران، 1391ش، ص 166-167.

(5) حسن كريم الجاف: موسوعة تاريخ إيران السياسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2008، ص ص 274-275.

(6) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 57.

(1) روح الله الخميني: التحذير من عواقب الاستفتاء الشعبي على مشروع الملك، وضرورة تحلي العلماء والشعب باليقظة والمقاومة، قم المقدسة، بتاريخ شعبان 1382هـ/كانون الثاني 1963م، ص5.

جاء رأي السيد الخميني واضحا وقاطعا، فضلا عن آراء باقي المراجع العلماء، وقد بين ذلك وحدة الموقف للمؤسسة الدينية تجاه الاستفتاء، وانتشر بيان السيد الخميني بتحريم الاستفتاء، فأقفلت المحلات أبوابها، وتحركت جموع من الجماهير باتجاه منزل آية الله الخوانساري وطابت منه الانضمام إلى التظاهرات الشعبية، وتجمع المتظاهرون في شارع أبو ذر جمهري وتقاطع سيروس وسط طهران، وكان في طليعة المتظاهرين عدد كبير من علماء الدين، استقبل آية الله السيد علي الموسوي البهبهاني المتظاهرين وفي مقدمتهم علماء الدين في تقاطع سيروس، توافدت الجماهير على منزله، فخطب في الجماهير آية الله الميرزا علي الفلسفي وأعلن إضرابا لمدة ثلاثة أيام احتجاجا على الاستفتاء غير القانوني، كما قرأ بيان من قبل آية الله الخوانساري، وآية الله السيد علي الموسوي البهبهاني، نص على تحريم الاستفتاء، ودعا إلى تجمع شعبي كبير في مسجد السيد عزيز الله في طهران في نفس اليوم⁽¹⁾.

واجهت تظاهرات الجماهير (عصر ذلك اليوم) واجتماعه في مسجد عزيز الله مضايقات من قبل الشرطة، فتحوّلت التظاهرات إلى صدامات واشتباكات، وتعرض آية الله الخوانساري لهجوم من قبل الشرطة عندما كان في طريقه إلى المسجد، وأجبر على العودة إلى المنزل⁽²⁾، اجتمع علماء طهران عصر يوم 24 كانون الثاني 1963م، لاتخاذ قرار جماعي ضد الاستفتاء، وبينما هم مشغولون بالبحث والمداولة، قامت قوات الأمن بمهاجمة جامعة طهران لقمع تظاهرات الطلبة المناهضة للاستفتاء⁽³⁾.

قرر الشاه محمد رضا بهلوي الذهاب إلى قم ليحسم الموقف مع العلماء، وليصور لباقي المدن أنه لقي استقبالا حارا، وأنه لا صحة للتلاحم ألعلمائي في عملية المعارضة، وبينما كان الناس يواصلون إضرابهم معلنين مقاطعة الاستفتاء، سارع رجال الأمن (السافاك) إلى إقامة أقواس النصر وترتيب الشوارع لاستقبال الشاه، وفي يوم 21 كانون الأول 1963م، قبل وصول الشاه بيوم واحد تظاهر أهالي قم وهتفوا بشعار (نحن أتباع القرآن لا نرضى بالاستفتاء)، ووزعوا فتاوى العلماء وبياناتهم بخصوص تحريم الاستفتاء، ومزقوا صور الشاه، ودمروا قوس النص الذي اعد لاستقبال الشاه، وهتفوا: (ليسقط الاستبداد فالإسلام منتصر)، وردا على ذلك هاجم أفراد الجيش المدرسة الفيزية وعدد من المحل المغلقة⁽⁴⁾.

دعا السيد الخميني العلماء في مدينة قم المقدسة إلى عدم الخروج من منازلهم لاستقبال الشاه، كما أصدر فتواه للشعب الإيراني بتحريم ذلك الخروج⁽⁵⁾، وأوضح بأن الهجوم الوحشي لقوات النظام على علماء طهران وأهاليها وتعاملهم السيئ مع أهالي قم والمرجعية الدينية، كل هذه الممارسات لم تبق أي مجال للتفاهم والتفاوض مع الجهاز الحكمي، كما إنها أغلقت أي باب يؤدي للقاء بالشاه، وأصبح ذلك أمرا مستحيلا، إلا أن يقوم الشاه بإعلان مسؤولية السيد أسد الله علم (رئيس الوزراء) الكاملة عما جرى وإقالته من منصبه، وإنهاء عملية الاعتقالات، كخطوة عملية منه للتعويض عن الإهانة والاعتداء اللتين تعرضت لهما حرمة المرجعية الدينية، وإذا ما حصل هذا فسيكون الطريق مفتوحاً أمام لقاء مباشر مع الشاه⁽⁶⁾.

عندما نشرت الصحف الموالية للحكومة إخبارا عن اتفاق بين السلطة وعلماء الدين، رد السيد الخميني قائلا: (نشرت الصحيفة القذرة اطلاعات (انه تم التفاهم مع رجال الدين، وهم يؤيدون ثورة الشاه البيضاء والشعب أيضا يؤيدها) أي ثورة؟، وأي شعب؟ لا صلة لهذه الثورة بالشعب أو رجال الدين، أيها السادة في الجامعات ابلغوا الجميع إن رجال الدين لا يؤيدون هذه الثورة الاسمية، ولو شنقوا الخميني ما تفاهم)⁽⁷⁾.

كان جواب السيد الخميني من القوة لم يفسح مجالا لطرح وجهة نظر أخرى، بل إن باقي المراجع لم يكونوا يردوا على أي استفتاء أو سؤال في هذا الخصوص قبل الإطلاع على رأي السيد الخميني، لأن الموقع القيادي الذي احتله، سلب

(2) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 59.

(3) المصدر نفسه، ص 59.

(4) الكوثر: المصدر السابق، ج 1، ص 35.

(5) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 60.

(6) حميد الأنصاري: حديث الانطلاق، المصدر السابق، ص 66.

(7) حميد روحاني: المصدر السابق، ص 254.

(8) نقلا عن: إبراهيم الدسوقي شتا: الثورة الإيرانية الجذور الأيدلوجية، الزهراء للأعلام العربي، القاهرة، 1988، ص 263.

أية جراءة على طرح رأي معارض له، قامت الحكومة بتعبئة كل إمكانات الدولة من أجل الإعداد لاستقبال كبير للشاه في قم، كما تمركزت القوات العسكرية في كل مكان، لكن أحدا من أهالي قم لم يغادر منزله ولم يشارك في الاستقبال⁽¹⁾. عندما علم الشاه بعدم مجيء من العلماء لاستقباله ثارت ثائرتة، ولم يدخل إلى حرم السيد فاطمة المعصومة⁽²⁾ وألقى خطابا قال فيه: (إننا نلاحظ دائما مجموعة من الجهلاء، وتلك الفئة التي لم تتحرك عقولها بعد، تقوم بوضع العراقيل أمامنا، فعقول هؤلاء مازالت متحجرة وستبقى كذلك، أن هذه المرجعية السوداء لا يمكن أن تفهم يوما، فمنذ ألف عام لم تتطور عقولهم... هؤلاء يتخذون من الحكومة المصرية قدوة لهم... عبد الناصر الذي يوجد لديه على الأقل خمسة عشر ألف سجين سياسي هو قدوتهم،... لاحظوا جيدا منطق هؤلاء السادة... إنهم أكثر خيانة من حزب تودة بمائة مرة)⁽³⁾. في يوم السادس والعشرون من كانون الثاني 1963 قامت الشرطة بإلقاء القبض على عدد من قادة الحركة الوطنية، وعدد من تجار البازار، ومجموعة من الطلبة الجامعيين وزج بهم في سجون قزل قلعة والقصر في طهران وبعد يومين أقيم الاستفتاء، وعلى الرغم من أن مراكز الاقتراع كانت خالية من الناس⁽⁴⁾، لكن الحكومة أعلنت إن إقبال الناس على صناديق الاقتراع كان منقطع النظير، وأعلنت نتائج الاستفتاء على أنها (99، 9%) وأن مشروع الاستفتاء حصل على موافقة الشعب⁽⁵⁾.

المبحث الثالث: مرحلة الصدام بين المرجعية الدينية والحكومة الإيرانية

انتفاضة 11 محرم (15 خرداد) 1963م أعلن السيد الخميني الحداد العام في عيد الربيع (النوروز)⁽⁶⁾ عام 1963م، لأن عيد النوروز في ذلك العام يختلف كثيرا عن الأعوام السابقة إذ تشهد بداية كل عام طبقا لعرف إيراني قديم - توافد الناس على الأماكن المقدسة للدعاء إلى الله تعالى بتحسين أحوالهم، ومدينة قم وهي من المدن المقدسة، لأنها تظم مرقد السيدة معصومة(ع)، كانت تشهد توافد الناس عليها للزيارة والدعاء، لكن تجمع الناس في قم ذلك العام كان بمثابة الاستمرار في مواجهة الشاه محمد رضا بهلوي، وإعلان الدعم للمرجعية الدينية، والحصول على التعليمات والتوجيهات منها، ومع اقتراب عيد النوروز أعد السيد الخميني كل مستلزمات توجيه ضربة لممارسات الشاه محمد رضا بهلوي التي كان يعتبرها موجهة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية والصهيونية، فاقترح السيد الخميني على علماء قم تحويل عيد النوروز إلى حداد عام، وانتشر هذا الموضوع في أنحاء البلاد من خلال النداءات والبيانات والرسائل التي بعث بها إلى أرجاء البلاد⁽⁷⁾.

فبعث برسالة إلى العلماء جاء فيها: (انتم تعلمون إن الجهاز الحاكم يبذل كل مساعيه من أجل هدم أحكام الإسلام الأساسية، والقيام بممارسات تنتافي مع تعاليم الإسلام، لهذا فأنا سأكون في خلال عيد النوروز في حداد وتعزية لإمام العصر (عجل الله فرجه الشريف)، وسأقوم بتحذير الناس، لذا فالمرجو من حضرات السادة القيام بنفس هذا العمل لإطلاع الشعب المسلم على المصائب التي حلت بالإسلام والمسلمين...)⁽⁸⁾.

لقي اقتراح السيد الخميني تجاوبا من قبل الشعب، إذ كان اختبارا لمدى وحدته واستجابته للمرجعية الدينية، لأنه يتطلب تحويل الاحتفال بالعيد إلى عزاء وحداد، وتحويل بطاقات التهنية إلى بطاقات تعزية ومواساة في المساجد

- (1) حميد روحاني: المصدر السابق، ص 254.
- (2) السيدة فاطمة المعصومة بنت الإمام موسى الكاظم(ع) استشهدت مسمومة عندما دس لها المأمون العباسي السم لها. ينظر. محمد الشيرازي: قم المقدسة، مطبعة سبهر، (د.ت)، 1422هـ، ص 92.
- (3) نقلا عن: غلام رضا نجاتي: المصدر السابق، ص 222.
- (4) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 61.
- (5) صحيفة كيهان الصادرة بتاريخ 1382/ 1/ 28.
- (6) رأس السنة حسب التقويم الفارسي، ويحتفل الشعب الإيراني لمدة (13) يوما تعطل فيه جميع المؤسسات والدوائر الحكومية ويسافر الناس إلى المناطق البعيدة لاسيما الشمال. ينظر. عبد الرحيم الحمراي: المصدر السابق، ص 236.
- (7) احمد حسين يعقوب: الإمام الخميني والثورة الإسلامية في إيران، مطبعة الغدير، بيروت، 2000، ص 115.
- (8) روح الله الخميني: الاستعداد لتحمل الصعوبات والصبر والاستقامة أمام المصائب، قم المقدسة، بتاريخ 25 شوال 1382هـ/ 22 آذار 1963م، ص 1.

والحسينيات، وأقامت العلماء مجالس العزاء بدلا من مجالس الفرح والتهاني في العيد، بينما يقوم الخطباء بلفت أنظار الشعب إلى إن الحكومة تشكل خطرا على الإسلام، فغطى السواد معظم الجدران في الشوارع وأماكن الاجتماعات والمحافل العامة لاسيما في مدينة قم، وعلقت لافتات كتب عليها (لا عيد للمسلمين هذا العام)، كما علق الكثير من العلماء وطلبة العلوم الدينية قطعة قماش سوداء صغيرة على صدورهم تعبيرا عن الحزن والحداد، كما صدرت منشورات وبيانات جماعية وفردية من قبل علماء الدين من مختلف مدن البلاد، ومن أهم هذه المنشورات السياسية منشور عرف بـ (علماء الإسلام لا عيد لهم هذا العام)⁽¹⁾.

لقد ذهل الشاه محمد رضا بهلوي من مواقف الخميني في عيد النوروز، فقرر الرد عليها، ففي عصر يوم 23 آذار 1963م، أقيم مجلس عزاء حضره الآلاف من المسلمين في المدرسة الفيزية بمدينة قم⁽²⁾، في ذكرى استشهاد الإمام جعفر الصادق (ع) هجمت الشرطة على المعزين وأوسعوا الجميع ضربا ونكلوا بهم، ووقع عشرات الطلبة بين قتيل وجريح⁽³⁾، ونهض السيد الخميني بعد ذلك ليقول: (إن النظام كلما تمادى في جرائمه فضح نفسه أكثر، وهذا نصر عظيم للإسلام والمسلمين)⁽⁴⁾.

استغل السيد الخميني الحادثة فأخذ يخطب في الجموع التي أخذت تهرع إلى قم لتبدي تأييدها والتفافها حول السيد الخميني، وردا على هجوم قوات الشاه على المدرسة الفيزية، وفي الأول من شهر محرم أصدر السيد الخميني فتواه بتحريم التقية وأعلنها في بيان أذاعه على علماء الحوزات العلمية والمسلمين في إيران، دعاهم فيه ألا يلوثوا منابرهم بالمهادنة، وأن يجعلوا من تلك المنابر مراكز تقضح الشاه ونظامه⁽⁵⁾، وقال: (أن التقية حرام، وإظهار الحقائق واجب مهما كانت النتيجة، ولا ينبغي على فقهاء المسلمين استعمال التقية في المواقف التي تجب بها التقية على الآخرين، إن التقية تتعلق بالفروع، لكن حينما تكون كرامة الإسلام في خطر، وأصول الدين في خطر، فلا مجال للتقية والمداورة، إن السكوت هذه الأيام تأييد لبطانة الجبار ((الشاه)) ومساعدة لأعداء الإسلام)⁽⁶⁾.

خلال أيام محرم التسعة الأولى توافد مئات الألوف إلى قم ليحضروا يوم العاشر من محرم، وليستمعوا إلى ما يقوله السيد الخميني الذي ألقى خطابا في الحشود الغفيرة بتاريخ 10 محرم 1383هـ/3 حزيران 1963م قال فيه:

(نحن نعيش عصر عاشوراء - إشارة الممارسات الشاه ضد طلاب المدرسة الفيزية - إنني أحذرك أيها الملك من مغبة تلك الأعمال والممارسات والأساليب، وأنا أريد أن يشكر الناس لهم، إذا قرر أسياذك في ((الغرب)) إبعادك عن البلاد، إنني أرى مصيرك كمصير أبيك)، وتساءل السيد الخميني في خطابه (ما هي العلاقة التي تربط الشاه بإسرائيل حتى تحذرنا أجهزة الأمن من انتقادهما؟، هل الشاه هو إسرائيل بنظر أجهزة الأمن؟ هل هو عندهم يهودي وصهيوني)⁽⁷⁾.

وصلت المظاهرات إلى أوج شدتها، اثر الخطاب التاريخي للسيد الخميني في عصر يوم العاشر من محرم، إذا انه أزاح الستار عن حقيقة الأوضاع، وفضح سياسة الشاه، وأضح للجماهير ضعف الملكية، توسع نطاق المظاهرات بشكل كبير في 11 محرم لاسيما في قم وطهران وباقي المدن الإيرانية، التي أعطت لعملية النضال ضد الشاه صبغة أساسية كاملة، وجعلت الشاه وحكمة الملكي هدفا مباشرا لهذا الجهاد، وقد كانت هذه الأوضاع تسير باتجاه معاكس لما استهدفته (الثورة البيضاء)، فالمشروع الأمريكي كان يستهدف تهدئة الأوضاع وتطويع المنطقة للسلطة الغربية على المدى البعيد، لكن

(9) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 65.

(1) مؤسسة الغري للمعارف الإسلامية: علماء قيايون، النجف الأشرف، 1431هـ، ص 17.

(2) محمد عبد الجليل: المرجعية الشيعية والقضية الفلسطينية، مؤسسة الفكر الإسلامي، هولندا، 2002م، ص 75.

(3) روح الله الخميني: الملك و(إسرائيل) هما أساس معاناة الشعب الإيراني، قم المقدسة، بتاريخ 10 محرم 1383هـ/3 حزيران 1963م، ص 4.

(4) محمد هاشمي تروجني وحيد بصيرت منش: تاريخ معاصر إيران ازديكاه امام خميني، تهران، 1388ش، ص 399.

(5) سجاد ايزدهي: فقه سياسي امام خميني، تهران، 1390ش، ص 125.

(6) روح الله الخميني: الحث على زيارة المدرسة الفيزية ومستشفيات قم للإطلاع عن كثب على عمق جريمة النظام، قم المقدسة، بتاريخ 26

شوال 1382هـ/23 آذار 1963م، ص 1.

الحوادث التي شهدتها البلاد، كانت تشير إلى إن الوضع يسير على عكس ما يريده الأمريكيان، وقد تصور النظام أن العنف هو الطريق الوحيد لتحقيق هذا الغرض⁽¹⁾.

في الساعة الثالثة من بعد منتصف ليل 11 محرم حاصرت القوات الحكومية الخاصة بيت السيد الخميني وتم اعتقاله وإرساله مكبلاً إلى طهران⁽²⁾، وتم إلقاء القبض على السيد محمود الطالقاني الذي اتهم بقيادة الانتفاضة إلى جانب السيد الخميني وأودع السجن لعدة أشهر⁽³⁾، أنتشر خبر اعتقال السيد الخميني بسرعة فائقة في أرجاء إيران، قبل شروق يوم (15 خرداد - 5 حزيران) تجمعت في قم أعداد كبيرة من الأهالي في منزل السيد الخميني⁽⁴⁾، وأغلقت جميع المحلات أبوابها وتجمعت أعداد كبيرة من المواطنين أدى إلى تكوين مظاهرة كبيرة اتجهت إلى صحن مرقد السيدة معصومة (ع)، وقد حاولت الشرطة تفريق الناس بإطلاق التهديدات عبر مكبرات الصوت، لكنهم تركوا الناس بعد أن عجزوا عن ذلك، فحدث تجمع حاشد في الصحن الشريف، وبعد فترة وجيزة التحق بهم جمع كبير من العلماء، بعد أن أصدروا بياناً بهذه المناسبة⁽⁵⁾، وهنقت الحشود المجتمعة هتافات ((أما خميني وأما الموت)) مؤكدين أن اعتقال السيد الخميني يعني معارضة النظام الحاكم للدين، أما نساء قم فقد التحقت بالنهضة وشاركن بشكل فعال في الحشد الجماهيري⁽⁶⁾.

وفي طهران حدثت مظاهرة كبيرة في البازار بعد أن تجمع المواطنون تلبية لدعوة بدعم موقف السيد الخميني⁽⁷⁾، وفي مركز مدينة طهران تظاهرة كبيرة تحت عنوان اعتراض على اعتقال آيت الله خميني، وقامت قوات الأمن باعتقال عدد من المتظاهرين وقتل عدد أكبر منهم⁽⁸⁾، وفي مدينة شيراز خرجت مظاهرات وقامت فرقة قوات الأمن بالتصدي للمتظاهرين مما أدى إلى اعتقال ومقتل عدد كبير من المتظاهرين⁽⁹⁾، وشهدت مدن أصفهان وشهرستان مظاهرات انطلقت من البازار لتعم الشوارع الرئيسية معترضة على اعتقال السيد الخميني وقامت الحكومة بنشر قوات الأمن للسيطرة على الوضع⁽¹⁰⁾، وأصدر مراجع الدين في إيران فتاوى مؤيدة للتظاهر ومتضامنة مع مظاهرات قم ومنددة بالشاه محمد رضا بهلوي، وأوضحوا في بياناتهم إنهم يمثلون المرجعية الدينية بوجه الشاه وسياسته الداخلية⁽¹¹⁾.

لأول مرة هنقت الجماهير في كل مكان (الموت للشاه) فأعطى الشاه أوامره لقمع المتظاهرين فهجمت قوات الجيش والشرطة على المتظاهرين، وقتلت منهم (5000) خمسة آلاف (لاسيما في طهران وشيراز)⁽¹²⁾ حسب تقديرات الحكومة، ثم أخذت الأجهزة الأمنية تعقل المتظاهرين وتزج بهم في السجون⁽¹³⁾، واستولى الثوار من طلبة السيد الخميني على إذاعة قم للمدة (3-5) حزيران 1963م، وقاموا بإذاعة الخطب الحماسية التي كانت تنشر للمواطنين على سياسة الشاه، كما قاموا بتوزيع عشرات الألوف من النشرات المطبوعة المكتوبة بأسلوب ثوري ديني مؤثر موضحاً سلبيات نظام الشاه⁽¹⁴⁾، ونتيجة لتلك الانتفاضة تغيرت نظرة الشعب الإيراني بصورة كاملة إلى الشاه، الذي أخذ يعتبره عدواً للإسلام⁽¹⁵⁾.

شارك السيد محمود الطالقاني السيد الخميني في الانتفاضة، وتجسد في خطبه التي ألقاها في عاشوراء الربط بين أحداث إيران المعاصرة والمواجهة مع نظام الشاه، وبين تعاليم الإمام الحسين (ع)، وطالب أتباعه التضحية بالنفس من خلال

(7) محمد مرتضوي: شناخت انقلاب اسلامي زمنيها ودستورها، انتشارات جواد الأئمة عليه السلام، مشهد، 1376 هـ، ص 209.

(8) عماد الدين باقى: المصدر السابق، ص 165.

(9) محمود عبد الناصر: المصدر السابق، ص 51.

(10) م.أ.أ.أ، موضوع: خليي خليي فوري، شماره 199، تاريخ 1342/3/15.

(11) م.أ.أ.أ، موضوع: خليي خليي فوري، شماره 201، تاريخ 42/3/15.

(12) حميد روحاني: المصدر السابق، ص 208.

(1) م.أ.أ.أ، موضوع: تظاهرات در بازار طهران، شماره 311، تاريخ 42/3/15.

(2) م.أ.أ.أ، موضوع: كليي ساواكهاى خارج از مركز وخارج از كشور، تاريخ 42/3/15.

(3) م.أ.أ.أ، موضوع: كليي ساواكهاى خارج از مركز وخارج از كشور، شماره 332/984، تاريخ 42/3/16.

(4) م.أ.أ.أ، موضوع: وضع اصفهان وشهرستان، شماره 302، تاريخ 42/3/16.

(5) للمزيد ينظر بيان السيد شهاب الدين المرعشي النجفي في 12 محرم 1383 هـ / 15 خرداد 1342 ش؛ بيان السيد احمد الموسوي الخوانساري في 13 محرم 1383 هـ / 16 خرداد 1342 هـ.

(6) تييري كوفيل: المصدر السابق، ص 55.

(7) عميد زنجاني وعباسعلي: المصدر السابق، ص 461.

(8) كمال مظهر احمد: المصدر السابق، ص 189.

(9) جرهارد كونسمان: سطوع نجم الشيعة، ترجمة: محمد أبو رحمة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط2، 1993، ص 158.

الاستشهاد وعدم الاكتفاء بإلقاء الخطب أو الكتابة أو تقديم الدعم المالي، وعقب خطبته في العاشر من عاشوراء 1963، خرج آلاف المصلين في مظاهرات حاملين أكفانهم كرمز لاستعدادهم للموت في سبيل الإسلام والشعب⁽¹⁾، وأتهم الشاه رئيس جمهورية مصر العربية جمال عبد الناصر بتدبير الانتفاضة⁽²⁾.

لم يكن السيد الخميني قد طرح مرجعيته بعد، وعندما تم اعتقاله بعد أحداث محرم (حزيران) 1963 تسربت إنباء عن حكومة الشاه تتحدث عن احتمال إعدامه، بادر المجتهدون الكبار وعلى رأسهم السيد محمد كاظم شريعة مداري من قم⁽³⁾ والسيد علي الموسوي البهبهاني من طهران إلى الاجتماع وقرروا اعتباره مجتهداً، وأجازوا رسالته العملية (تحرير الوسيلة) وكتبوا استفتاء بذلك لوجود نص في الدستور الإيراني يمنع من تنفيذ حكم الإعدام بالمجتهدين أو السجن، وأصبح مقر العلماء المعارضين لسياسة الشاه في طهران برئاسة السيد علي الموسوي البهبهاني للعمل على إطلاق سراح السيد الخميني وعندما منعت السلطة من طبع رسالة السيد الخميني لبعض الوقت، أجاز السيد البهبهاني طبعها تحت عنوان (جامع المسائل لآية الله البهبهاني) ويعني ذلك أن العنوان يحمل اسم السيد البهبهاني والمحتوى يعود للسيد الخميني، وأوصى السيد البهبهاني مقلديه بإعطاء الحقوق الشرعية للسيد الخميني⁽⁴⁾، وأصبح استمرار اعتقاله قضية حساسة، كما شهد أولئك العلماء فرادى باجتهاد آية الله الخميني، ولا يعني ذلك إن السيد الخميني لم يكن مجتهداً قبل تلك الاستشهادات، إنما كان يفتقد إلى مثل تلك الوثيقة شأنه في ذلك شأن الكثير من المجتهدين، وهو عرف سائد ومعروف في المرجعية الدينية، إذ يصل الكثير من العلماء إلى تلك المرتبة العلمية ويعترف بهم كمجتهدين من قبل أساتذتهم دون أن يمنحهم الوثيقة التي تثبت ذلك⁽⁵⁾، وأصدر علماء الدين بيان طلبوا بضمان حياة السيد الخميني من الشاه محمد رضا بهلوي، وبينوا أن نهضة السيد الخميني هي حماية للمذهب الجعفري وأن جميع علماء الدين مؤيدون للسيد الخميني ووجهوا الدعوة لقادة العالم الإسلامي بالضغط على حكومة إيران بعدم التعرض لقادة المذهب وحماية أرواح المواطنين⁽⁶⁾.

عندما علم الشاه محمد رضا بهلوي وجهازه الأمني عن طريق فتاوى مراجع الدين في قم وطهران ويزد والأهواز والنجف وغيرها ببيان المراجع الكبار وإعلانهم أن السيد الخميني مجتهد ولا يجوز التعرض له بمقتضى الدستور⁽⁷⁾، أفرج عن السيد الخميني بعد أن قضى مدة شهرين في السجن، وفرضت عليه الإقامة الجبرية في إحدى أحياء طهران، ثم أفرج عنه وأعيد إلى قم بعد أن غاب عنها مدة عشرة أشهر⁽⁸⁾، وبعد عشرة أيام من وصوله إلى قم، ألقى خطبة في مسجدها الأعظم رد فيها على الاتهامات التي نسبها إعلام الشاه إلى العلماء حول تعاونهم مع قوى خارج البلاد، قام أمام مئات الألوف الذين استمعوا له، وعلى مرأى وسماع جيش الشاه وشرطته، وقال مخاطباً الشاه: (هل إذا نصحتك بأن لا تكون عبداً مملوكاً للأجانب تتهمنا بالرجعية، وإذا قلنا لك لا تعقد ميثاقاً مع إسرائيل قلت: إنكم رجعيون... من الرجعيون إذا نحن أم أنت...)⁽⁹⁾. أشاعت الحكومة في الصحف بأن سوء التفاهم مع السيد الخميني قد انتهى، وقد بعث الشاه برسالة مع أحد الضباط إلى السيد الخميني ذكر فيها: (إن الشاه يقرؤك السلام، وأنه يكن لك ما كان يكن للسيد البر وجردى من فائق الحب والاحترام، نهاية ما في الأمر أنه يرجوك بعدم التدخل في السياسة، فرد عليه الخميني قائلاً: إذا كانت هناك من وظيفة شرعية، فليس لي أن اسكت مهما كان الأمر)⁽¹⁰⁾.

(10) وليد محمود عبد الناصر: إيران صعود وهبوط التيار التقدمي الإسلامي، 1965-1981، المصدر السابق، ص 52.

(2) نقلاً عن: حميد الأنصاري: الإمام الخميني من المهد إلى اللحد، المصدر السابق، ص 47.

(3) وهم آية الله العظمى السيد كاظم شريعة مداري، وآية الله السيد المرعشي النجفي، وآية الله العظمى السيد محمد رضا الكليباتي من قم، وآية الله العظمى السيد أحمد الموسوي الخوانساري من طهران. ينظر: مرتضى بسنديه: خاطرات آيت الله بسنديه، تهران، 1386 ش، ص 227؛ صلاح الخراسان: الإمام السيد محمد باقر الصدر في ذاكرة العراق، أضواء على تحرك المرجعية الدينية والحوزة العلمية في النجف الأشرف 1958-1992م، مؤسسة البلاغ، بيروت، 2004م، ص 345؛ رسول جعفريان: المصدر السابق، ص 295-323.

(4) سهراب اصلاحي: المصدر السابق، ص 130.

(5) المصدر نفسه، ص 131.

(6) م.أ.أ.، موضوع: اظهارة سيد جعفر بهبهاني، شماره 870 بخش 312، تاريخ 42/3/18.

(7) م.أ.أ.، موضوع: انتشار شايعة در مورد مرجعيت تقليد، شماره 941 بخش 312، تاريخ 43/3/22.

(8) علي البغدادي وآخرون، المصدر السابق، ص 42.

(9) أحمد حسين يعقوب: المصدر السابق، ص 118.

(10) نقلاً عن: عبد الرحيم الحمراني وآخرون: المصدر السابق، ص 240.

أرسل السيد محسن الحكيم برقية إلى المجتهدين في مدينة قم المقدسة يدعوهم فيها إلى الهجرة إلى النجف الأشرف في حال تحول قم إلى مكان غير آمن، وأعربت الحكومة الإيرانية عن استعدادها لتقديم كافة التسهيلات الممكنة لمن يقرر الرحيل، فرد السيد الخميني برسالة موجهة إلى الشاه ما نصه: (لن أتخلى عن مسؤولياتي بعون الله، وإذا كان لنا أن نموت فسنكون من الشهداء، وإذا كتبت لنا الحياة فسنكون من الظافرين)⁽¹⁾.

بعث السيد الخميني برسائل إلى جميع رؤساء العالم الإسلامي يطلب مساعدات لأسر ضحايا الانتفاضة، فلم يستحب سوى الرئيس المصري جمال عبد الناصر، الذي بعث مبلغ (150) ألف دولار، والقي القبض على الشخص الذي أراد تسليم المبلغ في مطار طهران، واستغل الشاه الحادثة ليشهر بالسيد الخميني ويضعف من شعبيته، فرد السيد الخميني: أنه لا يحتاج إلى الأموال والنقود التي أرسلها جمال عبد الناصر هي لسد احتياجات الأيتام والأرامل الذين تيتيموا وترملوا نتيجة لحكم الشاه وأبيه⁽²⁾.

يمكن اعتبار انتفاضة خرداد/حزيران أول صدام حقيقي بين الشاه محمد رضا بهلوي والمرجعية الدينية، تمخضت عنه عدة نتائج أساسية بقيت ملازمة للصراع الداخلي في إيران وهي:

- 1- أعلنت الجماهير وقوفها إلى جانب المرجعية الدينية في تصديها لسياسة الشاه الداخلية على الرغم من سياسته القمعية وتقديمها عدد كبير من الضحايا، وهي قوة فرضت على الشاه أن يحسب لها حسابها في أي توجه سياسي داخلي في المستقبل، وبقيت الجماهير على ولائها فكان لها الدور الحاسم في سقوط حكومة الشاه.
- 2- أخذ الشاه يعتمد في سياسته الداخلية في أحيان كثيرة على أجهزته الأمنية المجهزة والمدرية بشكل جيد معتمدا على ولائها المطلق له، وفي أحيان كان يحاول إقناع الجمهور بإصلاحاته وسياسته الداخلية ولكن تجاوب الجمهور معه كان ضعيفا حتى وصل إلى حد القطيعة التامة في مراحل الثورة الإسلامية ولعبت الجماهير الدور الأساسي في إسقاط الحكومة في إيران.
- 3- أثبتت الانتفاضة أن السيد الخميني كان يمثل المرجعية الدينية بشكل مطلق في وقوفه وبشكل حازم في وجه سياسة الشاه وأن جميع ما صدر عنه تجاه أوضاع البلاد الداخلية هو في نفس الوقت يمثل رأي المرجعية، والدليل هو الموقف الصلب والمتكاتف إلى أبعد الحدود من جميع مراجع الدين وفي جميع المدن الإيرانية تجاه قضية اعتقال السيد الخميني والطريقة التي اتبعتها المراجع في موقفهم المعادي للشاه وإنقاذ السيد الخميني من الإعدام والسجن.
- 4- من أهم نتائج انتفاضة خرداد هو تبلور القيادة الميدانية المرجعية للسيد الخميني في مواجهته لسياسة الشاه الداخلية، وتميزت قيادته بأنها جماهيرية نتيجة لقدرته على تحريك الجماهير بشكل سريع وواسع إلى حد أصبحت الجماهير من أهم أسلحة السيد الخميني في مواجهة الشاه.

المبحث الرابع: محاولة الشاه إقصاء المرجعية الدينية بنفي السيد الخميني

قانون الحصانة ونفي السيد الخميني إلى تركيا

لم يكن من الممكن الحفاظ على حكم الشاه محمد رضا بهلوي مع بقاء الخميني في إيران، ولم تطق الحكومة والشاه استمرار هذا الوضع، كما لم يكن من الممكن إسكات صوت السيد الخميني بشتى الوسائل والطرق، فقد قطع السيد الخميني طريقا طويلا خلال عامين فقط، واكتسب تجارب كثيرة، واحتل منزلة مرموقة في المجتمع الإيراني فلما يتمتع بها أحد غيره،

(1) نقلا عن: محمد حسنين هيكل: مدافع آية الله قصة إيران والثورة، ط6، دار الشروق، القاهرة، 2002، ص 120.
(8) وكانت علاقة الشاه محمد رضا بهلوي والرئيس جمال عبد الناصر يسودها النفور والكراهية، بسبب علاقات إيران مع إسرائيل، وكان عبد الناصر يرى أن إيران إذا أرادت علاقات جيدة مع مصر فعليها أن تترك علاقاتها مع إسرائيل، كما كان الشاه يرى في دعم الحركة الوطنية من قبل عبد الناصر تدخلا في شؤون إيران الداخلية، فضلا عن ذلك كان الشاه منزوع من تسمية عبد الناصر للخليج الفارسي بالخليج العربي. للمزيد عن العلاقات الإيرانية - المصرية. ينظر: محمد حسنين هيكل: زيارة جديدة للتاريخ، المصدر السابق، ص 322؛ محمد حسنين هيكل: مدافع آية الله، المصدر السابق، ص 115-116؛ محمد عبد الرحمن يونس العبيدي: إيران وقضايا المشرق العربي 1941-1979، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، 2005م.

واجتاز المرحلة التي يمكن فيها للنظام رفع دعوى ضده وتقديمه للمحاكمة، أو إخافته عن طريق التهديد بإعدامه، فضلا عن إن السلطة كانت عاجزة عن إبعاد أبناء الأمة وفصلهم عنه، لأن تعلقهم وشغفهم به كان يقوي الأواصر فيما بينهم ويدفعهم إلى التضحية بالغالي والنفيس، كما أصبحت إجراءات بإغلاق الأسواق وسحب إجازات العمل من ألكسبه وفصل الموظفين من الدوائر وما شابهها، لا تثير الا السخرية وعدم الاكتراث بين أتباع السيد الخميني المؤمنين بنهجه، فعملت هذه الإجراءات كلها على زيادة التقاف أبناء الأمة حول السيد الخميني أكثر⁽¹⁾.

في عام 1964م قامت حكومة أسد الله علم بطرح قانون الحصانة القضائية للموظفين والخبراء الأمريكيان للمصادقة عليه، وإستحصلت موافقة مجلس النواب عليها، ويقضي القانون بإعفاء المستشارين العسكريين والفنيين الأمريكيان من المسائلة أمام المحاكم الإيرانية، وفي الخامس من تشرين الأول 1963م تمت مصادقة الحكومة عليه، ووافق عليه مجلس الشيوخ في آب 1964م، وصادق مجلس الشورى الوطني في 13 تشرين الأول من العام نفسه⁽²⁾.

كانت سياسة الشاه محمد رضا بهلوي تقوم على أساس بناء جيش كبير، وقام بشراء الأسلحة بكميات كبيرة من الأموال التي يجنيها من بيع النفط⁽³⁾، ورددت المرجعية الدينية بأن هذه الترسانة لا تخدم مصالح الشعب الإيراني، لأنها ترهق ميزانية الدولة، وتبدد ثروة إيران، وتتم على حساب المشروعات الحيوية الأخرى، وترتبط الاقتصاد الإيراني بالاقتصاد الأمريكي سلبا وإيجابا، وتقرض على إيران آلاف الخبراء الأمريكيان، يتمتعون بحكم القانون بما يتمتع به الدبلوماسيون من حصانات وامتيازات، وجعلت من الجيش الإيراني طبقة جديدة تحصل على امتيازات الإقطاعيين وتتمتع برواتب خيالية وميزات عينية لا حصر لها⁽⁴⁾.

عارضت المرجعية الدينية لاسيما السيد الخميني قانون الحصانة القضائية للأمريكان، مما أوصل هذا الأمر ذروته، ووضع الشاه في طريق مسدود، إذ انتقد الشاه وإسرائيل وأمريكا بعنف وفضح ممارسات الحكومة وخطط أسياها، وشرح تفاصيل وإبعاد قانون الحصانة بأسلوب يفهمه كل فئات الشعب، فشكل موقف السيد الخميني تهديدا جديا للشاه أوصله إلى حافة السقوط⁽⁵⁾.

بدأ السيد الخميني بتحركات واسعة وأرسل مبعوثيه إلى مختلف أنحاء إيران ويعلم الشعب الإيراني بأنه سيلقي خطابا في العشرين من جمادي الآخرة 1383هـ، وألقى خطابه بتاريخه المعلن، دون أن يعبا بتهديد الشاه، فأنتقد لائحة الحصانة القضائية وحمل بشدة على الرئيس الأمريكي⁽⁶⁾، وعبر السيد الخميني عن موقفه قائلا: (إنني لا أستطيع أن أعرب عما يحز في قلبي من آلام... وأحصي الأيام بانتظار الموت لما في قلبي من آلام... فلم يبق لإيران عيد... فقد ديس عزنا وزالت عظمت إيران وداسوا عظمة جيش إيران! لقد عرضوا في المجلس قانونا ألحقونا بواسطته بمعاهدة فينا أولا ومنحوا الحصانة للأميركيين ثانيا، ويعني ذلك أن جميع الخبراء العسكريين الأميركيين مع عوائلهم ومع موظفيهم الإداريين وخدمهم وكل ما يتعلق بهم أصبحوا جميعا يتمتعون بحصانة في إيران من كل جريمة، فإذا اغتال طاه أو خادم أميركي مرجع تقليدكم وسط السوق أو سحقه فلا يحق للشرطة الإيرانية أن تمنعه...)⁽⁷⁾

(1) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 149.

(2) محمد مرتضوي: المصدر السابق، ص 211-214.

(3) روجيه غارودي: الأصولية المعاصرة أسبابها ومظاهرها، ترجمة: خليل احمد خليل، دار عام ألفين، باريس، 1990م، ص 65.

(4) احمد مهابة: المصدر السابق، ص 111.

(5) جلال الدين المدني: المصدر السابق، ص 141.

(6) طارق إسماعيل وجاكين إسماعيل: الحكومة والسياسة في الإسلام، ترجمة: سيد حسان، مركز الحضارة العربية للأعلام والنشر، القاهرة، 1990م، ص 114.

(1) روح الله الخميني: الكشف عن إحياء لائحة الحصانة الدبلوماسية من قبل الملك ومجلسه العميل، قم المقدسة، بتاريخ 20 جمادي الثانية 1384/26 تشرين الأول 1964م، ص 1.

كان الشاه محمد رضا بهلوي يعلم أن السيد الخميني سيهاجمه بشأن الحصانة القانونية للمستشارين الأمريكيين⁽¹⁾، فبعث من يقنعه بعدم التطرق لأمريكا في أحاديثه لأنها تتفق ملايين الدولارات لتحظى بمكانة في إيران، وعليه فإن التعرض لها وانتقادها يعد أخطر من التعرض للشاه، وعلى السيد الخميني أن يحذر من مهاجمة أمريكا، حتى وإن اضطره الأمر إلى مهاجمة الشاه فلا ضير، فأدرك السيد الخميني مكن الضعف في النظام وأصدر بياناً في هذا الشأن هاجم به الولايات المتحدة ورئيسها ليندون جونسون⁽²⁾ بما لم تشهده المجابهة السياسية من قبل قائلًا: (يجب أن يعلم الرئيس الأمريكي أنه من ابغض أفراد البشرية في عالمنا المعاصر، وخصمه اليوم في إيران القرآن والإسلام والشعب الإيراني المسلم)⁽³⁾.

أرسل الشاه مبعوثاً إلى السيد الخميني يحمل رسالة مفادها: (أن الشاه يسلم عليه ويبلغه أنه يعتبر أن كل ما للمرحوم السيد البروجردى من مقام ومنزلة وغيره فهو لكم عينا على أن لا يكون لكم أي تدخل في بالدولة وعملها واحترامكم يكون محفوظاً بالكامل)، فأجاب السيد الخميني: (لا أستطيع البقاء ساكناً في كل مورد يلزمني تكليفي الشرعي)⁽⁴⁾، وقال مبعوث الشاه: (إن السياسة كلها غدر وأكاذيب ونفاق، ومن الأفضل أن تتركها لنا)، فأجاب السيد الخميني: (أن هذا الوصف قد يكون صادقاً بالنسبة للسياسة التي يمارسونها، لكنه لا ينطبق على السياسة الإسلامية)، وبعد هذه المقابلة أرسل مبعوث الشاه بياناً إلى الصحف يدعي فيه موافقة السيد الخميني على الفصل بين الدين والسياسة وأن تترك السياسة للسياسيين، وعندما نفى السيد الخميني إلى مدينة النجف الأشرف استنكر البيان ووصفه بأنه أكذوبة (إن الرجل الذي أذاع هذا البيان كان أحق مني بالنفي)⁽⁵⁾.

قام الشاه محمد رضا بهلوي بدراسة الموقف واتخاذ القرار بنفي السيد الخميني إلى تركيا⁽⁶⁾. ففي مساء يوم 3 تشرين الثاني 1964، أقتحم المئات من القوات الخاصة منزل السيد الخميني في قم واعتقل ونقل على وجه السرعة إلى طهران، فتوجهت السيارة التي نقلته إلى مطار مهر أباد وفي صبيحة 4 تشرين الثاني 1964 حمل السيد الخميني على طائرة خاصة إلى أنقرة⁽⁷⁾.

نفى الشاه السيد الخميني إلى تركيا لأن طبيعة النظام السياسي التركي علماني متعصب ضد الدين الإسلامي وضد المتدينين، فضلاً عن التعاون الوثيق بين الأجهزة الأمنية التركية والإيرانية، ففي تركيا يتاح لنظام الشاه مراقبة السيد الخميني بالتعاون مع المخابرات التركية، سمح للسيد الخميني في البداية الاستقرار في أنقرة⁽⁸⁾، ثم انتقل إلى مدينة بورصة التي استقر بها مع مجموعة من طلبته قرابة السنتين ثم سمح له بالتوجه إلى النجف الأشرف التي بقي فيها حتى سنة 1978م⁽⁹⁾.

بقي السيد الخميني في تركيا أحد عشر شهراً تحت الإقامة الجبرية، كتب مجموعة من آراءه الفقهية تحت عنوان (تحرير الوسيلة)⁽¹⁰⁾.

(2) للمزيد عن قانون الحصانة والعلاقات بين الولايات المتحدة وإيران في عهد محمد رضا بهلوي ينظر: علي بنى لوجي: إيران وأمريكا، مؤسسة فرهنكي دانش وانديشه معاصر، جاب جهارم، تهران، 1378 هـ؛ مير احمد رضا حاجتي: عصر امام خميني، انتشارات دفتر تبليغات اسلامي، قم، 1381 هـ، ص 243-283.

(3) ليندون جونسون ولد عام 1908، الرئيس السادس والثلاثون للولايات المتحدة الأمريكية (1964-1966)، عمل لمدة طويلة في الكونغرس الأمريكي، أصبح نائب للرئيس الأمريكي، نجح بتولي الرئاسة بعد اغتيال الرئيس الأمريكي جون أف كندي، كان من أهم قادة الحزب الديمقراطي، زاد من التدخل الأمريكي في فيتنام، انتخب رئيساً عام 1964، تدهورت شعبيته بعد عام 1966، وضعت فرصته في الانتخابات نتيجة لاضطرابات في حزبه، واضطر للانسحاب من الانتخابات عام 1968، توفي عام 1973؛ عبد الوهاب الكيالي: موسوعة السياسة، ج 2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985، ص 120-121.

(4) روح الله الخميني: الكشف عن إحياء لائحة الحصانة الدبلوماسية من قبل الملك ومجلسه العمل، المصدر السابق، ص 3.

(5) غلام علي رجائي: قيسات من سيرة الإمام الخميني القيادية، ترجمة: لجنة التعريب والتحقيق في الدار الإسلامية، الدار الإسلامية، بيروت، 2005، ص 16-17.

(6) نقلاً عن: محمد حسنين هيكل: مدافع آية الله، قصة إيران والثورة، ط 7، دار الشروق، القاهرة، 2006م، ص 183.

(7) تيري كوفيل: المصدر السابق، ص 55.

(8) عماد الدين باقي: بررسي انقلاب ايران، نشر تفكر، تهران، جلد أول، 1370 هـ، ص 170؛ حميد روحاني: المصدر السابق، ص 741.

(9) محمد الشيخ هادي الاسدي: الإمام الحكيم عرض تاريخي لدوره السياسي والثقافي، مؤسسة آفاق، (د.م)، 2008، ص 279.

(10) صلاح عبد الرزاق الربيعي: الإسلام السياسي والدولة الإسلامية المعاصرة، دار الحوراء، بغداد، 2006م، ص 98.

(11) محمد رضا وصفي: إطلالة على أسلمة السلطة وأنسنة الساسة في فكر الإمام الخميني، دار الهادي بيروت، 2008م، ص؛ الإمام الخميني: تحرير الوسيلة، الجزء الأول، ص 472.

تضافرت عدة عوامل أدت إلى نفي السيد الخميني خارج إيران منها:

- 1- لها من النفي وهي تفرض على القائد عدم التعامل مع الأحداث بصورة مباشرة، وصلت الأمور إلى طريق مسدود بين المعارضة الدينية بزعامة السيد الخميني وحكومة الشاه، فالأخير كان متمسكا بسياسته الداخلية القائمة على أساس العلمانية والتحديث وفق النمط الغربي الأوروبي وعلاقاته المتينة مع الولايات المتحدة الأميركية وإسرائيل.
 - 2- كان الشاه يحاول أن يحكم إيران بفكرته الخاصة بعيدا عن أية معارضة، بينما كان السيد الخميني يقابل كل خطوة يخطوها الشاه بردة فعل معاكسة مستخدما الكلمة والمنبر والجماهير، فأعتقد الشاه أن حكمه لا يستتب في إيران إلا بإبعاد الخميني.
 - 3- اعتقاد الشاه بأن عزل الخميني عن الجماهير سينهي الثورة أو على الأقل يؤدي إلى إضعافها وهذا ما حدث فعلا واستمر الوضع كذلك واستبد الشاه بحكم إيران لعقدين من الزمن.
- بنفي السيد الخميني انتهت مرحلة مهمة من مراحل تاريخ إيران والثورة الإسلامية، مرحلة المواجهة المباشرة، وبدأت مرحلة قيادة الثورة والتخطيط أو التفاعل معها بشكل أكثر فعالية، واستمر ذلك لمدة طويلة من الزمن.

الخلاصة والاستنتاجات

من خلال دراستنا لموقف المرجعية الدينية في إيران من سياسة الشاه محمد رضا بهلوي الداخلية توصلنا إلى ما يأتي:

تمثلت السياسة الداخلية للشاه محمد رضا بهلوي بعدد من القوانين التي مثلت مشاريعه الإصلاحية و كانت في جوهرها جزء من سياسة التحديث على وفق النمط الأوروبي الذي تبناه وأخذ يعمل على تطبيقه في إيران في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأثرت سياسة الشاه محمد رضا بهلوي على العلاقة بين الحكومة من جانب والمرجعية الدينية والشعب من جانب آخر، ومن تلك القوانين، قانون مجالس الولايات، الذي كتب بشكل يناقض الشريعة الإسلامية، في كثير من بنوده الأساسية، مما أدى إلى معارضة المرجعية الدينية له عندما عرض على استفتاء الشعب. كما قام الشاه بإعلان مشروعه (الثورة البيضاء) عام 1963 م، وهي عدد من القوانين الاجتماعية والاقتصادية والإدارية، لإدارة شؤون الدولة حسب توجهاته السياسية. ونتيجة لذلك حدثت انتفاضة خرداد (حزيران) 1964م، التي مثلت بداية الثورة الإسلامية في إيران بقيادة آية الله الخميني.

تطور موقف المرجعية الدينية من سياسة الشاه واتخذ شكل المراحل بصورة تصاعدية، ففي الطور الأول تمثل بالموقف من (الثورة الزراعية)، التي لم يكن للمؤسسة الدينية موقفا قويا منها لعدة أسباب (بالرغم من توزيع الحكومة لأراضي الأوقاف الدينية التابعة للمؤسسة الدينية)، لعدة أسباب منها، أن القيادة المرجعية لم تتبلور بعد وفاة المراجع الكبار في إيران (الكاشاني و البروجردي)، فضلا عن انه لا يمكن لأحد أن يقف بوجه المشروع لأنه سيتهم بأنه رجعي ويساند الإقطاع ويقف بوجه مصلحة الطبقة الفقيرة.

تمثلت المرحلة الثانية لموقف المرجعية الدينية، في معارضتها لتعديل قانون الانتخابات الذي ألغى الكثير من المبادئ الإسلامية في الدستور الإيراني، فكان من نتائج الموقف المعارض للمؤسسة الدينية، بروز مرجعية السيد روح الله الموسوي الخميني، ووقوفها ضد توجهات الشاه العلمانية كمرجعية ذات فكر يحمل مشروع إسلامي متكامل قابل للتطبيق في إيران يواجه مشروع الشاه الغربي. وثانيا، وقوف الجماهير وبشكل منقطع النظير خلف مرجعية السيد الخميني وتعبئتها إسلاميا ضد توجهات الشاه العلمانية، وثالثا اضطرار الشاه على إلغاء القانون نهائيا، وهذه المرحلة من الصراع تركت آثارا واضحة استمرت حتى سقوط نظام الشاه.

استندت المرجعية الدينية إلى الإسلام في تشريعها لوجهة نظرها في مواجهة سياسة الشاه، لذلك استحكم الصراع ليتخذ طابعا مصيريا، وأدى ذلك إلى تشكيل قيادة إسلامية بزعامة السيد الخميني ضد سياسة الشاه محمد رضا بهلوي،

واستمرت المواجهة في المرحلة الأخيرة لتصل إلى استعمال الشاه للقوة المسلحة ضد الجماهير المساندة للمشروع الإسلامي فهجم جند الحكومة على المدرسة الفيضية التي كان من نتائجها حدوث انتفاضة خرداد (حزيران) 1963م، التي راح ضحيتها الآلاف، واشتدت بعد اعتقال السيد الخميني، ولم تتوقف إلا بعد إطلاق سراحه، وعدت تلك الحادثة في التاريخ الإيراني بداية الثورة الإسلامية في إيران.

اشتد الصراع في إيران بين المرجعية الدينية والشاه وأجهزته الأمنية، وأخذ الصراع طابع الديمومة والشدة حتى وصل حدا أصبح معه السيد الخميني يعارض جميع سياسات الشاه الداخلية والخارجية، فأحس الشاه بأنه لا يستطيع حكم إيران بشكل مطلق إلا بإبعاد السيد الخميني خارج إيران فكان السبب موقفه من القوانين التي أصدرتها حكومة الشاه بمنح الحصانة للمستشارين والعسكريين الأميركيين العاملين في إيران، الأمر الذي واجهه الخميني بشدة مما أدى إلى إبعاده عام 1964م، إلى تركيا.

قائمة المصادر

أولاً: الوثائق

وثائق مركز اسناد انقلاب اسلامي

- 1- م.أ.أ.،، موضوع: خليي خليي فوري، شماره 199، تاريخ 42/3/15.
- 2- م.أ.أ.أ.، موضوع: خليي خليي فوري، شماره 201، تاريخ 42/3/15.
- 3- م.أ.أ.أ.، موضوع: تظاهرات در بازار طهران، شماره 311، تاريخ 42/3/15.
- 4- م.أ.أ.أ.، موضوع: كليه ساواكهاى خارج از مركز وخارج از كشور، تاريخ 42/3/15.
- 5- م.أ.أ.أ.، موضوع: كليه ساواكهاى خارج از مركز وخارج از كشور، شماره 332/984، تاريخ 42/3/16.
- 6- م.أ.أ.أ.، موضوع: وضع أصفهان وشهرستان، شماره 302، تاريخ 42/3/16.
- 7- م.أ.أ.أ.، موضوع: اظهارات سيد جعفر بهبهاني، شماره 870 بخش 312، تاريخ 42/3/18.
- 8- م.أ.أ.أ.، موضوع: انتشار شايعه در مورد مرجعيت تقليد، شماره 941 بخش 312، تاريخ 43/3/22.

الوثائق المنشورة - بيانات وخطب علماء الدين

- 1- بيان السيد احمد الموسوي خوانساري في 13 محرم 1383 هـ / 16 خرداد 1342 هـ ش.
- 2- روح الله الخميني: شجب صمت الحكومة إزاء الاستكبار الشعبي حول تعديل لائحة المجالس المحلية، قم المقدسة، بتاريخ 13 جمادي الثانية 1382 هـ / 11 تشرين الثاني 1962م.
- 3- _____: إجراءات الحكومة الشكلية حول إلغاء لائحة المجالس المحلية، قم المقدسة، بتاريخ 3 رجب 1382 هـ / 30 تشرين الثاني 1962م.
- 4- _____: التحذير من عواقب الاستفتاء الشعبي على مشروع الملك، وضرورة تحلي العلماء والشعب باليقظة والمقاومة، قم المقدسة، بتاريخ شعبان 1382 هـ / كانون الثاني 1963م.
- 5- _____: الاستعداد لتحمل الصعوبات والصبر والاستقامة أمام المصائب، قم المقدسة، بتاريخ 25 شوال 1382 هـ / 22 آذار 1963م.
- 6- _____: الملك و(إسرائيل) هما أساس معاناة الشعب الإيراني، قم المقدسة، بتاريخ 10 محرم 1383 هـ / 3 حزيران 1963م.
- 7- _____: الحث على زيارة المدرسة الفيضية ومستشفيات قم للإطلاع عن كثب على عمق جريمة النظام، قم المقدسة، بتاريخ 26 شوال 1382 هـ / 23 آذار 1963م.

- 8- _____: الكشف عن إحياء لائحة الحصانة الدبلوماسية من قبل الملك ومجلسه العميل، قم المقدسة، بتاريخ 20 جمادي الثانية 1384هـ/26 تشرين الأول 1964م.
- 9- بيان السيد شهاب الدين المرعشي الأنجفي في 12 محرم 1383هـ/15 خرداد 1342هـش.
- ثانياً: الكتب العربية**
- 1- إبراهيم الدسوقي شتا: الثورة الإيرانية الجذور الأيدلوجية، الزهراء للأعلام العربي، القاهرة، 1988.
- 2- احمد حسين يعقوب: الإمام الخميني والثورة الإسلامية في إيران، مطبعة الغدير، بيروت، 2000.
- 3- احمد مهابة: إيران بين التاج والعمامة، دار الحرية، القاهرة، 1989.
- 4- احمد الموصلي: موسوعة الحركات الإسلامية في الوطن العربي وإيران وتركيا، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005.
- 5- احمد الواسطي: سيرة وحياة الإمام الخوئي، دار الهادي، بيروت، 1998م.
- 6- الثورة الإسلامية في إيران: دروس في التجربة (سلسلة محاضرات أقيمت في المعهد العالي للفكر الإسلامي) واشنطن، 1991.
- 7- السيدة زهرة: الثورة الإيرانية، الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بجريدة الأهرام، القاهرة، 1985م.
- 8- الكوثر: مجموعة من خطابات الإمام الخميني التي تتضمن تسجيلاً لوقائع الثورة الإسلامية خلال الأعوام (1962-1978)، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني، طهران، 1996.
- 9- أمل حمادة: الخبرة الإيرانية، الانتقال من الثورة إلى الدولة، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2008م.
- 10- أمين هويدي: حروب عبد الناصر، بيروت، 1977م.
- 11- جاسم إبراهيم الحياي: التغلغل الإسرائيلي في إيران وأثره في الأمن الوطني العراقي (1950-1967م)، دار الأوائل، دمشق، 2006م.
- 12- جعفر الخليلي: موسوعة العتبات المقدسة، ج1، مؤسسة الأعلمي، بيروت، 1987م.
- 13- حسن عيسى الحكيم: المفصل في تاريخ النجف الأشرف، ج7، مكتبة الكوفة، بيروت، 2008م.
- 14- حسن كريم الجاف: موسوعة تاريخ إيران السياسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2008.
- 15- حميد الأنصاري: حديث الانطلاق، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني، طهران، 2005م.
- 16- _____: الأمام الخميني من المهد إلى اللحد، المكتبة الجعفرية، (د.م) 2003.
- 17- رزاق مخور داود: من عظماء العصر الحديث (الحكيم و الخوئي)، دار الأندلس، النجف الأشرف، 2003م.
- 18- روح الله الخميني: تحرير الوسيلة، الجزء الأول.
- 19- _____: الحكومة الإسلامية، مؤسسة تنظيم ونشر تراث الإمام الخميني، طهران، 1996.
- 20- _____: كشف الأسرار، دار مكتبة الرسول، بيروت، 1992م.
- 21- زهير مارديني: الثورة الإيرانية بين الواقع و الأسطورة، دار اقرأ، بيروت، 1986.
- 22- سليمان الحكيم: حوارات عن عبد الناصر، بيروت، 1994م.
- 23- صلاح الخرسان: الإمام السيد محمد باقر الصدر في ذاكرة العراق، أضواء على تحرك المرجعية الدينية والحوزة العلمية في النجف الأشرف 1958-1992م، مؤسسة البلاغ، بيروت، 2004م.
- 24- صلاح عبد الرزاق الربيعي: الإسلام السياسي و الدولة الإسلامية المعاصرة، دار الحوراء، بغداد، 2006م.
- 25- طارق البشري: الحركة السياسية في مصر، القاهرة، 1972م.
- 26- عبد الحسن الأمين و طراد حمادة: الإمام أبو القاسم الخوئي زعيم الحوزة العلمية، مؤسسة الخوئي، لندن، 2004م.

- 27- عبد الكريم آل نجف: من إعلام الفكر والقيادة المرجعية، ج1، مركز الهدى للدراسات الحوزوية، النجف الأشرف، 2007م.
- 28- عبد الفتاح أبو عيشة(إعداد): موسوعة القادة السياسيين (عرب وأجانب)، دار أسامة، عمان، 2005م.
- 29- عبد المنعم ألحفني: موسوعة الفرق والجماعات والمذاهب والأحزاب و الحركات الإسلامية، ط2، القاهرة، 1999م.
- 30- عبد الوهاب ألكيالي: موسوعة السياسة، ج2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985.
- 31- عزيز السيد جاسم: مقتل جمال عبد الناصر، ط2، دار آفاق، النجف الأشرف، 1985م.
- 32- علي البغدادي: إيران تاريخ وحضارة، ط2، المركز الثقافي للدراسات الإسلامية، بغداد، 2010م.
- 33- علي البغدادي وآخرون: قراءات في فكر الإمام الخميني، ج1، المركز الثقافي للدراسات الإسلامية، بغداد، 2010م.
- 34- فهمي هويدي: إيران من الداخل، ط4، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، 1991.
- 35- كمال مظهر احمد: دراسات في تاريخ إيران الحديث والمعاصر، بغداد، 1985م.
- 36- مؤسسة الغري للمعارف الإسلامية: علماء قياييون، النجف الأشرف، 1431هـ.
- 37- مؤسسة الغري للمعارف الإسلامية: علماء قياييون، آية الله العظمى الإمام الخميني(قدس سره)، النجف الأشرف، 2010.
- 38- مجموعة مؤلفين: قراءات في السيرة والمسيرة، ترجمة: مجموعة مترجمين، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، 2010.
- 39- محسن الأمين: أعيان الشيعة، تحقيق: حسن الأمين، ج38، دار التعارف، بيروت، 2006.
- 40- محمد إسحاق الفياض: نبذة مختصرة من الحياة العلمية المزدهرة للسيد الخوئي، مؤسسة النجف الأشرف، النجف الأشرف، 2004م.
- 41- محمد باقر الناصري: من معالم الفكر السياسي في الإسلام، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1988م.
- 42- محمد حسنين هيكل: زيارة جديدة للتاريخ، دار الشروق، القاهرة، (د.ت).
- 43- _____: مدافع آية الله، قصة إيران والثورة، ط7، دار الشروق، القاهرة، 2006م.
- 44- محمد حسين علي الصغير: أساطين المرجعية العليا في النجف الأشرف، مؤسسة البلاغ، بيروت، 2003م.
- 45- محمد رضا وصفي: إطلالة على أسلمة السلطة وأسننة الساسة في فكر الإمام الخميني، دار الهادي بيروت، 2008م.
- 46- محمد الشيرازي: قم المقدسة، مطبعة سبهر، (د.ت)، 1422هـ.
- 47- محمد الشيخ هادي الأسدي: الإمام الحكيم عرض تاريخي لدوره السياسي والثقافي، جزآن، مؤسسة آفاق للدراسات والأبحاث العراقية، بغداد، 2008م.
- 48- محمد عبد الجليل: المرجعية الشيعية و القضية الفلسطينية، مؤسسة الفكر الإسلامي، هولندا، 1995.
- 49- محمد الغروي: مع علماء النجف الأشرف، مجلد 2، دار الثقليين، بيروت، 1999م.
- 50- محمد هادي الأميني: معجم رجال الفكر والأدب في النجف خلال ألف عام، ط2، النجف الأشرف، 1992م.
- 51- مسعود الخوند: الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج4، دار رواد النهضة، بيروت، 1995.
- 52- نعيم قاسم: الأمام الخميني الأصالة والتجديد، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2012م.
- 53- نوره الهيداني: الإمام الخميني رائد الوحدة في القرن العشرين، المركز الثقافي للدراسات الإسلامية، بغداد، 2010.
- 54- هاشم فياض الحسيني: لمحات من حياة الإمام المجدد السيد الخوئي، الدار الإسلامية، بيروت، 1996م.
- 55- وليد محمود عبد الناصر: إيران صعود وهبوط التيار الإسلامي التقدمي في إيران 1965-1981م، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1993م.

56- _____: إيران، دراسة عن الثورة والدولة، دار الشروق، القاهرة، 1997م.

ثالثاً: الكتب الأجنبية والمعرية

- 1- إدموند بيرك وإيرا لابييدوس (تحرير): الإسلام والسياسة والحركات الاجتماعية، ترجمة: محروس سليمان، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2000م.
- 2- اصغر حيدري: آيت الله شريعتمداري به روایت اسناد، مركز اسناد انقلابي، تهران، 1388هـ.ش.
- 3- باقر عاقل: شرح حال رجال سياسي ونظامي إيران، جلد أول، تهران، 1380هـ.ش.
- 4- تييري كوفيل: إيران الثورة الخفية، ترجمة: خليل احمد خليل، دار الفارابي، بيروت، 2008م.
- 5- جرهارد كونسمان: سطوع نجم الشيعة، ترجمة: محمد أبو رحمة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط2، 1993.
- 6- جعفر مهدي نيا: زندكي سياسي علي اميني، تهران، 1368هـ.ش.
- 7- حميد روحاني: تحليلي از نهضت إمام خميني، جلد أول وسوم، قم، 1358ش.
- 8- رجال عصر بهلوي، علي اميني به روایت اسناد ساواك، جلد دوم، 1379هـ.ش.
- 10- رسول جعفريان، جريان ها و سازمان هاى مذهبى - سياسى ايران، نشر علم، تهران، 1390هـ.ش.
- 11- روجيه غارودي: الأصولية المعاصرة أسبابها ومظاهرها، ترجمة: خليل احمد خليل، دار عام ألفين، باريس، 1990م.
- 12- سجاد ايزدهي: فقه سياسي امام خميني، تهران، 1390ش.
- 13- سهراب اصلاحي: بزوهشى در تحولات سياسي معاصر ايران، دانشگاه امام حسين (ع)، تهران، 1386هـ.ش.
- 14- علي اكبر معلم: علل وعوامل فروباشي رزيم بهلوي، جاب دوم، تهران، 1387ش.
- 15- علي اكبر ولايتي: ايران وتطورات القضية الفلسطينية، ترجمة: عبد الرحمن العلوي، دار الهادي، بيروت، 2006.
- 16- علي بنى لوجي: ايران وأمريكا، مؤسسة فرهنگي دانش وانديشه معاصر، جاب چهارم، تهران، 1378هـ.ش.
- 17- علي دواني: نهضت دوماهه علماي ايران، قم، 1962.
- 18- علي دواني: نهضت روحانيون ايران، بنياد فرهنگي امام رضا (ع)، جلد دوم، 1377هـ.ش.
- 19- علي ناغي علي خان (إعداد): الشاه.. وأنا، المذكرات السرية لوزير البلاط الملكي (أسد علم) الأسرار الكاملة لأيام الشاه الأخيرة قبل الثورة الإسلامية بإيران، ترجمة: فريق من الخبراء العرب، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2011م.
- 20- عليرضا ملائي تواني: زند كينامه سياسي آيت الله طالقاني، تهران، 1388ش.
- 21- عماد الدين باقى: بررسي انقلاب ايران، نشر تفكر، تهران، جلد أول، 1370هـ.ش.
- 22- عميد زنجاني وعباسعلي: انقلاب اسلامي وریشه ها ودستورها، انتشارات جواد الأئمة عليه السلام، مشهد، 1376ش.
- 23- غلام رضا نجاتي: التاريخ ايران المعاصر، ترجمة: عبد الرحيم الحرمانى، مطبعة ستار، قم المقدسة، 2008م.
- 24- غلام علي رجائي: قبسات من سيرة الإمام الخميني القيادية، ترجمة: لجنة التعريب والتحقيق في الدار الإسلامية، الدار الإسلامية، بيروت، 2005.
- 25- طارق إسماعيل و جاكليين إسماعيل: الحكومة والسياسة في الإسلام، ترجمة: سيد حسان، مركز الحضارة العربية للأعلام والنشر، القاهرة، 1990م.
- 26- محسن بهشتي سرشت: زمانه و زندكي امام خميني، تهران، 1391ش.
- 27- محمد مرتضوي: شناخت انقلاب اسلامي زمنيها ودستورها، انتشارات جواد الأئمة عليه السلام، مشهد، 1376هـ.ش.
- 28- محمد هاشمي تروجني وحמיד بصيرت منش: تاريخ معاصر ايران ازديكاه امام خميني، تهران، 1388ش.
- 29- مرتضى بسنديده: خاطرات آيت الله بسنديده، تهران، 1386ش.
- 30- مهدي بامداد: شرح حال رجال ايران در قرن 12 و 13 و 14، انتشارات فردوس، تهران، 1384هـ.ش.

31- موسى نجفي وموسى حقاني: تاريخ معاصر إيران، اصفهان، 1390ش.

رابعاً: الدوريات

1- صحيفة كيهان الصادرة في 1 كانون الأول 1962م

2- صحيفة كيهان الصادرة بتاريخ 28 كانون الثاني 1963.

3-عباس أوصالحى: الإمام الخميني (ره) والمرجعية الدينية، مجموعة باحثين: آراء في المرجعية الدينية، دار الروضة، بيروت، 1994م.

خامساً: الرسائل والاطاريح الجامعية:

1- عادل محمد حسين العليان: التغلغل الصهيوني في إيران، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003م.

2- محمد عبد الرحمن يونس ألببيدي: إيران وقضايا المشرق العربي 1941-1979، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، 2005م.