

## The Effect of Translation as a Means of Communication Between Cultures: Arabic Islamic Culture as an Example

Asst. Prof. Ban Abdul Wahab Munji

Lect. Ali Sudad Ja'afar

College of Arts\ University of Babylon

الترجمة وتواصل الحضارات – الحضارة العربية أنموذجاً

م. علي سداد جعفر

أ.م. بان عبد الوهاب منجي

كلية الآداب/ قسم الآثار

[banmunji@gmail.com](mailto:banmunji@gmail.com)

[ali.sedad@yahoo.com](mailto:ali.sedad@yahoo.com)

### الملخص:

للترجمة حضور فاعل في رفد عملية التطور على المستويات كافة؛ لما لها من تأثير فاعل في نقل المعارف والأفكار بين الشعوب التي تختلف في لغاتها، ومناهج تفكيرها، وأنماط حياتها. فهي حلقة الوصل بين أمة وأخرى، وقد مرت الترجمة بمراحل عدة أدت إلى تطورها، وبروزها كعلم له قواعده، ونظرياته، فالجذور التاريخية للترجمة تعود في قدمها للحضارات القديمة، إذ نشطت الترجمة في العالم القديم وسجلت حضورها منذ أيام البابليين والآشوريين والمصريين والفرس واليونانيين والإغريق.

فهذا النشاط الإنساني في حد ذاته وجد بادئ ذي بدء على شكل: الإيماء أو الإشارة أو الكلام أو الكتابة، فتبادلت تلك الشعوب المعلومات فيما بينهم وتزاوجت الثقافات والحضارات فيما بينها، ولكن بعد ربح من الزمن اكتسبت الترجمة قواعدها ونظرياتها الخاصة بها وقد ظهر ذلك جلياً مع بزوغ فجر القرن العشرين.

تعد الترجمة اليوم من أهم روافد الثقافة، وقد أحرزت انتشاراً واسعاً ومتنوعاً وأوجبت الضرورات القيام بها ومتابعتها، كما أن حضور الترجمة المتواصل منذ القدم والمتعدد المراكز والاتجاهات واللغات فرض أن تكون له أسباب ومستلزمات ثابتة. أهمها : دوافع وأسباب الترجمة، وتاريخ وتطور الترجمة، والترجمة وتطور المجتمعات البشرية.

والترجمة هي بنت الحضارة ورفيقتها الدائمة، وهي النافذة التي تفتحها الشعوب المختلفة على بعضها لتستثير بنور غيرها، ولقد عرفها العرب منذ القديم، كما عرفت سائر الشعوب. وكان لتواصل العرب بها مع محيطها المجاور، منذ الجاهلية - وهم الروم في الشمال والفرس في الشرق والأقباش في الجنوب، ومع اليونان والصين والهند - الأثر الفاعل في إقامة العلاقات التجارية، وما سواها، كما نقل الغرب فيما بعد عن العرب لاسيما في زمن الصليبيين ثمار الحضارة العربية الإسلامية، كما نقل العباسيون عن الفرس واليونان والهند وغيرهم الكثير في مجالات الادب والعلوم والفنون، فذلك هو هدف الشعوب القديمة من الترجمة هو التعرف على آداب وحضارة بعضها البعض والاطلاع والاستفادة مما صنعه الآخرون، ان من الصعب قيام مثل هذه الصلات الأدبية والاقتصادية دون وجود ترجمة.

الكلمات المفتاحية : الترجمة، الإغريق، العرب المسلمين.

### Abstract

Translation plays a very important role in the process of development as it is the means that transports different fields of knowledge and thoughts among different cultures. The historical roots of translation is related to the ancient world as translation was known to the Babylonians, Assyrians, the ancient Egyptians, ancient Persians, ancient Greeks and the Romans.

Translation become a distinctive field of science it has its own roles and theories at the beginning of the twentieth century. Nevertheless, translation is used by human beings since their existence and then it is developed after the invention of writing. Accordingly, different cultures were introduced to each other and trade knowledge among them.

The ancient cultures used translation to transfer the knowledge of the cultures they raided employing this knowledge to develop their own culture. Translation is known to the Arabs before Islam as they communicated with the Greeks, the Chinese, and the Indians. On the other hand, the Europeans transferred many aspects of the Arabic Islamic culture through translation during the crusades. During the Abbasid period, the Arabs translated many scientific and literary works from the Persians, Greeks, the Indians and some other cultures.

Nowadays, translation is considered one of the most important aspects of culture. Sometimes, translation is urgently needed.

Translation plays an important role in finding interlocution and bridging the gap among cultures and paving the way to find global common cultural ground. Translation is the tool of the communication among nations that speak different languages. Translation helped nations communicate with each other. The oldest form of translation is the verbal interpretation which occurred before the invention of writing. It was the tool of communication between tribes and other forms of communities to facilitate trade at the time of peace and to establish treaties and agreements in the time of war. Moreover, translation helped to spread religions and literature and it was the tool of communication among the cultures of the ancient world, the Babylonians, Assyrians, Phoenicians, the ancient Egyptians, and the Greeks.

Translation is known to Arabs since their earliest time as they took a trip for trade once in each summer and once in each winter. They were influenced by the neighboring nations like the Persians in the East, the Romans in the North, and the Abyssinians in the South. Some of the Persian words were used by the Arabs and they appeared in their poetry. Since before Islam, the Arabs had relations with these three neighboring nations which prove that the Arabs had practiced translation.

**Key words:** translation, Greek, Arab Muslims.

## 2.1 Translation

Translation is rewriting a text with a language other than its original one. Translation is as old as literature. Additionally There is an argumentation whether translation should be similar to the original text verbatim or the translator may use his own style. Some believe that translation is useless and one should read literature in its original language (Wahba, 1974: 54).

The main purpose of translation is to convey the idea of the text not the words. Consequently, understanding the idea leads to understanding the meaning of the text. Translation is not a process of changing the words of a certain text into words of another language but it must transfer the original stylistic, aesthetic, cultural, social and even the psychological aspects of the original text. Therefore, it is not an automatic process or a simple exercise but it is a science that has its own essentials and theories that guide the translator. Accordingly, translation has its own methodology represented in analyzing and understanding all the aspects of the original text, identifying the aim of the text, and studying the style of the original text. The translation should be loyal to the original text (Wahba ,ibid).

The methodology of translation has changed through out the time and it incorporate within different sciences such as linguistics, comparative literature, and anthropology. Each one of theses sciences tried to deal with translation in its own approach but it is clear that all these sciences are not sufficient in dealing with something complex and branched out like translation which led the researchers to depend on divergent approach in dealing with translation that led to the rise of what is called the "science of translation"(Al-Turguman, 1992:5).

Translation is a science that has its own rules and basics. It is an art especially when it deals with none scientific texts in which the language is clear and scientific (ibid).

Translation is a science, an art, and a skill. It is a science because it demands full knowledge of the structures of the two languages: the original language of the text and the language into which the text is translated. It is an art for it demands artistic skill to rebuild the original text to a new text in another language and it should be presented elegantly to the reader who supposedly is not presented to

the original text. It is a skill for it demands the ability to convey the meaning of the text although there is no, sometimes, equivalent expressions in the target language (Al-Turguman, ibid).

## 2.2 The Importance of Translation

Translation nowadays is a global activity and it is considered essential to the communication among people that speak different languages. Translation has great importance because it is an essential factor of development. Recently, the importance of translation is increased as it helps in elevating the level of the culture.<sup>3</sup> (the Arabic institution of education, culture, and sciences.:1985:56)

Translation, primarily, is a recreation of the original text as the translator studies the text, analyzing it and rewriting the text in the target language (Soriano, 1979:56). To produce a successful translation considered and a cultural activity, the translator should have an excellent management to the structures and vocabulary of both languages: the original language of the text and the target language (Uwad,1969 :19). The difficulty in this art comes from the existence of certain expressions in a language without finding equivalent expressions in the target language. Additionally, there are certain phrases to indicate certain aspects of the culture like moralities, feelings, and emotions (Khaloosi, 1956:13).

Literal translation may produce an ambiguous text as a result to word translation. Accordingly, it is better to the translator to translate the meaning of the text (ibid:22)

## 2.3 Translation is a Cultural Communication

Language was born in its early form when human beings were created and when man's life developed and his way of thinking became more sophisticated, language was developed too. In ancient Mesopotamia, with the rise of Sumerians' culture and the invention of writing which is the most important invention in the history, the temple became the center of the cultural life as it was in the temples of Uruk in Areedo. Writing was used in recording the income of the temple and the offerings. When the religious texts appeared, the need to translate these texts appeared as well as people were curious to know something about the religions of other nations. It seems that some of the Babylonian myths were inspired from the Old Testament (Alubaidi, 2012:3).

Translation is one of the subjects that attracted man's attention since the rise of the early cultures. The development of translation is closely related to the human beings' development as different cultures needed to share experience of life. (Salman, 2005: 169).

Before the invention of writing, Translation began with verbal interpretation of the cultural heritage which satisfied the needs of the ancients. Translation was the means of cultural establishing relations with people of other regions who spoke another languages (Uwad, 1969:13).

In addition to be means of communication, language is the reason why humans are distinguished from other creatures. If one wanted to be introduced truly to a certain nation, culture, art, religion, and social system, he would learn the language of that nation. Although translation was known since the early stages of human development, the translation of written texts was not known (Sarton, 1979: 163). There is no nation that can live apart of the world and the cultural communication is inevitable (Ali, 1983:77)

The first attempts of translation were by using signals as the ancients became aware that there were other people who did not speak the same language. Translation was needed in trade and in wars especially at having negotiations and treaties and exchanging the prisoners of war. The name of the translator was mentioned in the treaty(ibid).

Rules were in need for these translators to translate the letters they received from other countries and to answer these letters in the same language. Then, translation becomes very important in the field of science, knowledge, literature, art, philosophy and many other fields. Accordingly, translation has its own rules. Translation becomes the transporter of knowledge from one nation to another and from culture to the other. Thus, through translation, the nation looks around through many windows rather than one and the picture looks more vivid. But to achieve the constructive translation, some points should be noticed: the translated subject should be correspondent to the values of the society and it

adds new constructive ideas and it should not be in contrast with the norms of the society which leads to unwelcomed results and the translated work would be rejected by the society(<http://www.elazhar.com/mafaheemux>).

Translation is an essential means of communication used to bridge the gap of language and culture between different nations. This vital role shows the importance of translation to developing knowledge and transporting cultures and keeping the original language and culture of their nations in the same time(ibid).

The rapid development nowadays in different fields ( epistemic, cultural, military, religious, social, and, political.... Etc.) proves that translation becomes a must to cope with the world. As the world became a small village, translation became one of the most important means of communication between humans in their different colours, languages and races (ibid).

Translation is effected by different factors that play role in defining its reliability. In addition to the differences between languages and the cultural background of the native speakers, there are other factors that affect translation like the content of the text and its aim (<http://www.atinternational.org/forums/showthread>).

Translation enabling humans to exchange thoughts and ideas despite of language discrepancy. Translation has relations to philosophy, linguistics, psychology, sociology, literature, visual and acoustic arts, and cultural and ideological studies. It can be said that translation is related to the cultural field. Translation is considered to be very tough and rough when it comes in contrast with the major aspects of the society like religion, and nationality as the factor of suitability in translation differs from certain society to another (<http://www.elazhar.com/mafaheemux>).

Translation is one of the fields that witnessed development. Translators, unfortunately, do not pay attention to the prosperous Arabic history of translation. The cultural development of the Muslim Arabs led to the development of translation and therefore, led to the revival of Arabic Islamic translation movement whose effect reaches the West (<http://www.alquds.co.uk>).

#### **2.4 The Factors that Motivate Arabs to Use Translation**

In less than thirty years after the death of the prophet Mohammad (peace be upon him and his holy house hold) Muslim Arabs marched in to the South East Asia to North East Africa which was under the control of Alexander the great. The Arabs by this put an end to this great empire.

The second factor is economy. The growth of trade between the Arab Muslims with many other countries especially after the growth of the production of paper which was introduced to the Islamic world by the Chinese prisoners of war especially during the first decades of the Abbasside period which was a revolution in the world of writing and learning which led in turn to the prosperity writing books and translating them as well.

Many books in different field of knowledge were translated at that time especially from the Greek ( <http://www.alquds.co.uk>).

#### **2.5 The First Attempts of Translation In the Islamic Arabic Culture**

The first attempts of translation in the Arabic Islamic culture were at the time of prophet Mohammad (peace be upon him and his holy house hold) when he asked some of his followers to learn other languages. Zaid bin Thabit learned Hebrew and he helped the prophet to contact the Jews. Hassan also learned Persian, Coptic, and Abyssinian. This is an example of the attempt of translation in the time of the prophet and it was limited to the diplomatic side( <http://www.alquds.co.uk>).

The cultural and scientific revival of Arab Muslims encouraged foreigners to live among Muslims which led to a multilingual society, but the decision of using Arabic language as the formal language during the first century of Hijra drew the attention to translation as the formal languages before were Persian and Byzantine (ibid).

The foundation of Baghdad and the transition of the capital of the Caliphate to Iraq was a radical change that changed the whole ideology of the Islamic Arabic society. Baghdad became a multicultural society because of its population that differs both demographically and ethnically. At that time, most of

the city citizens were Christians , Jewish whose native language was the Aramaic and Persians. The Arabs, on the other hand, dwelt in the desert and they were called the dwellers of Al-Hirah. <http://www.alquds.co.uk/?p=65741>.

## 2.6 Translation and the Arabs During the Middle Ages

Translation played an important role in transferring the Greek sciences to Arabs without changing the originality and the ideology of the Arab nation. Since before Islam, the Christians played a very important role in translating the Greeks knowledge and sciences to Aramaic, their native language at first, and they also translated from Persian. After Islam, Muslims were open to other cultures such as Persian, Byzantine, and Indian. Since Islam encouraged gaining knowledge, Muslim philosophers and scientists studied what other cultures had. When talking about Arabic Islamic culture, we meant the different branches of knowledge Muslims translated from other cultures (Abbassa, 1999:53).

The Arabic Islamic culture was in great prosperity in the fields of sciences and philosophy but then it was attacked by vicious invasion which led to the destruction of this great culture (Fawaz, 1991: 308).

When we talk about the Arabic Islamic culture and ideology and their development during the middle ages, we talk about the translation movement of the western sciences and arts to Arabic (Merja, 1998:223)

Translation is essential to the cultural and ideological revival of people. The cultural revival began during the early Islamic period when the caliphs realized the need to translation. Arabs were the first who made translation as one of the formal institutions which had a high status. Translation played arole in introducing other sciences from other nations like the Greek, Byzantine, Pertains, and Indians which were unknown to Muslims and these sciences were called the sciences of the ancients like philosophy, astrology, geometry, and arithmetics (Al- Isa, 1999:5). Accordingly, translation played a very important role in the development and the spread of the Arabic Islamic culture(Al-Jumaili, 1982: 7). The Arabic Islamic culture reached and effected Europe(Al-Gunaimi, 1995: 40)

History did not witness conquests such as those of Alexander the great. His conquests played an important role in introducing the Greek culture to the world which led in turn to mix up between the Greek culture and the other cultures which came under the control. Under such conditions, translation played as a means of communication and that role continued during the Hellenistic period that followed the death of Alexander the great 323B.C (ibid).

Arabs made contact with the neighboring nations like Persians and Romans, their cultures effected Arabs and Arabs effected them. The commercial transaction played an important apart in binding these different cultures by establishing relations that can be found in the languages and the cultures of these nations which prove that translation played an important part to enhance such relations. We can find in Arabic some Persian and Roman words as there are some Arabic words in both Persian and Roman languages. Arabs paid great attention to translation before Islam, then, during the early Islamic period, during the Orthodox Caliphs period, Umayyad period when Khalid bin Yazeed bin Moa'awiya bin Abi Sufyan paid attention to translate the official records from Roman. The interest in translation grew bigger during the Abbasside period because of the spread of Islam to the east and west and it became necessary to establish relations to these nations who converted to Islam. During the reign of Haroon Al-Rasheed and his son Al-Ma'amoon, translation were paid great attention ([www.wata.cc/forums/showthread.php?100450](http://www.wata.cc/forums/showthread.php?100450)).

Translation is a science and an art at the same time. Arabs paid attention to translation even before Islam because they had commercial relations with Persians, Romans, and Abyssinians so they needed translation although these attempt were primitive. The primitive attempts of translation continued throughout the following periods reaching to the Umayyad period where translation took more improved form.

During the early Islamic period, the contact with other nations was merely verbal but during the Abbasside period, the movement of translation grew stronger with the reign of Al-Mansur when he encouraged the movement of translation (Al-Doori, 2003: 90).

At the beginning of the Umayyad period, Khalid bin Yazeed Bin Mua'awiya sent an expedition to Alexandria in a quest for some books in chemistry and medicine to be translated to Arabic from Serianic, Coptic and Greek. Khalid bin Yazeed Bin Mua'awiya is considered the first translator in Islam. It was during his reign when the first book was translated from Greek to Arabic in medicine. It was written by Ahren son of A'ayan and translated by the physician Maserjoway who lived in Basra. The most famous translator during this period was Jacob Al-Rahawi who translated many Greek books to Arabic. But in this period, translation was individual attempts as the Umayyad caliphs were fanatic to Arabic language. While during the Abbasside period, translation movement flourished as Iraq and Syria were familiar to Greek since before Islam. Secondly, the Abbasside caliphs encouraged translation since the society of Baghdad consists of different cultures, religions, and races. Many books in philosophy were translated to Arabic from Greek and Siryanic. Also, some books in Persian and Indian were translated as the Arabs were interested in the literature of these cultures. at the same time, the Europeans had little knowledge about the Greek culture and they were introduced to it from the Arabic translations of the Greek books during the Umayyad period in Andalusia. Throughout the eleventh century, the Christians translated Greek books from Arabic. This deed was welcomed by Christian kings and unwelcomed by some fanatic clergy (ibid).

There were two distinctive stages in the development of translation during the Abbasside period: the first was during the reign of the second Abbasside caliph, Abu Ja'afar Al-Mansur. The most prominent translators of that time were: Yahya bin Al-Batreek, Jurjus bin Gabreail, the physician, and Abdullah bin Al-Mukaf'a. Most famous books in Persia literature were translated during that period. Also, Aristo's Reason was translated at that time. The second stage of the development of translation was during the reign of the seventh Abbasside caliph Al-Ma'amoon who established Bayte Al-Hikma (the House of Wisdom) (Brokilman, 1974: 201). Al-Ma'amoon sent expeditions to Europe especially to the Roman empire to search for rare books. It was known about Al-Ma'amoon that he paid generously for good translations which encouraged translators from Iraq, Syria, and Persia to work for him as he paid with gold the same weight of the book (Katford, 1983: 7). In addition to that, Al-Ma'amoon gave every Tuesday awards to the best translated book. Also, the award was the same weight of the book gold. The most famous translators of that time were Hunain bin Izak, yahya bin Uday, Matti bin Yonos, Sinan bin Thabit Al-Humsi, Abdul Maseeh who translated many books in Reason, medicine, philosophy, and politics (ibid).

There were two methods in translation: the first is adopted by Yahya bin Al-Batreek and Ibin Na'ima which was word to word translation. This method was weak because there is no direct translation to all the words in the target language. Accordingly, many Greek words remain the same in the translated books. Additionally, such translations created problems in understanding and translating the metaphors as every language has its own ones (ibid: 8).

The second method was adopted by Hunain bin Izak and Al-Jawhari which depended on translating the meaning of the text. This method is more accurate in translation as it conveys the meaning of the text (ibid).

The Muslim translators work in the translation schools in Europe even after the fall of the second Umayyad Caliphate in Spain in (1085 A.D.). Moreover, many Arabic books translated to Latin by the Christian Arabs played a role in introducing the Arabic knowledge and sciences to the Europe (Young, 1979: 120).

The Muslim Arabs translated most of the Persian books in language, literature, history, geography, astrology, medicine, moralities, traditions, art, and mythology (Lobon, 1979: 526).

The movement of translation played an important role in enlivening and enriching the Islamic Arabic culture by making possible for Arabs to have an idea about other cultures and their knowledge.

Also, it contributed in enriching the Arabic language by some modern scientific terms (Al-Isa,1999: 210)

### 2.7 Al-Jahid and Translation

There is a lot of concentration on the modern western theories in translation passing over the fact that the Arabic Islamic philosopher Al-Jahid, Abu Outman Amru bin Bahr bin Mahboob Al-Kinani Al-Basri, born in Basra in 159 H. during the reign of Al-Mahdi, the third Abbasside Caliph and died in Basra in 255 H. during the reign of Al-Muhtadi Billah. He lived during the golden age of the Abbasside caliph. In his book Al-Haywan (Animal ), he established the first theory in translation as he considered it as a science and put some conditions to be a translator (<http://www.wata.cc/forums/showthread.php?100450>).

### 3. Results

- 1- The aim behind translation is not to convert words from one language into another. It is actually aims of conveying the meaning of a certain text to the target language.
- 2- Language as a means of communication may obtain new words as a result to the nonstop development.
- 3- Translation should be paid a lot of attention as it is the means of communication between different cultures. Translation is indispensable to any culture to communicate other cultures.
- 4- Translation is one of the most important fields of knowledge and its development is connected to the development of humanity itself.
- 5- Translation is the companion to the cultures right through time and place. It is known to the Arabs since the commencement of their culture.
- 6- Recently, translation is one of the most important fields of knowledge that feeds our culture with knowledge as it becomes worldwide activity and a very important means of communication to bridge the gap among different cultures.
- 7- Translation was the main source that introduced the Arabic Islamic culture to Europe and its philosophy, religion, and literature.
- 8- Although translation was known to the ancient cultures, it was not considered as a field of knowledge.
- 9- Translation plays a very important role in the growth and the progress of all cultures as it is the main pier of the ideological development of all cultures.
- 10- Translation affects the cultural heritage of humanity in all the fields of knowledge like literature, philosophy, and science.
- 11- Translation is one of the factors that facilitate cultural communication through which the knowledge of one culture is introduced to another. For example, Muslim Arabs were introduced to the Greek different fields of knowledge by translation.
- 12- During the middle ages, the European dramatists, poets, and scientists were affected by the Islamic Arabic knowledge as they were introduced to it by translation.
- 13- Translation was paid great attention during the Umayyad and the Abbasside periods as translation was considered the key to knowledge which is , in turn, the key to build a strong nation.

### Bibliography

1. الترجمان، مجلة متخصصة تعنى بقضايا الترجمة التحريرية والفورية، العدد الأول، طنجة، 1992م.
2. الجميلي، رشيد حميد حسن، حركة الترجمة في المشرق الإسلامي في القرنين الثالث والرابع للهجرة، ط1، طرابلس، 1982م.
3. الدوري، د. عبد العزيز، التكوين التاريخي للأمة العربية دراسة في الهوية والوعي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، بيروت، 2003م.
4. العبيدي، علي سداد جعفر، مشكلات ترجمة النصوص الدينية آيات من سورة الواقعة ترجمة أوري روبين أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 2012م.

5. العيسى، سالم، الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية، دمشق، 1999م
6. الغنيمي، د. عبد الفتاح مقلد، الحضارة الإسلامية وتحديات القرن الحادي والعشرين، ط1، القاهرة، 1995م.
7. المنظمة العربية للتربية والثقافات والعلوم، دراسات عن واقع الترجمة في الوطن العربي، تونس، 1985م.
8. بروكلمان، كارل، تاريخ الشعوب الإسلامية، ط6، بيروت، 1974م.
9. خلوصي، صفاء، فن الترجمة، مطبعة دار المعرفة، بغداد، 1956
10. سارتون، جورج، تاريخ العلم، ترجمة : د. محمد خلف الله وآخرون، ج1، دار المعارف، ط4، القاهرة، 1979م.
11. سلمان، كاظم جبر، الصلات الحضارية والسياسية بين العبرانيين والعراق القديم منذ بداية العصر الآشوري الحديث حتى نهاية العصر الأخميني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، 2005م.
12. سوريان، ك، فلورين، فن الترجمة، ترجمة د. حياة شراره، منشورات وزارة الثقافة والفنون، القاهرة، 1979م.
13. لوبون، د. غوستاف، حضارة العرب، ترجمة: عادل زعيتر، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، 1979م.
14. عباس، د. محمد، " ترجمة المعارف العربية وأثرها في الحضارة الغربية "، مجلة الآداب، عدد 6، بيروت، 1999.
15. علي، د. فاضل عبد الواحد، وآخرون، العراق في التاريخ، دار الحرية، بغداد، 1983م
16. عوض، محمد عوض، فن الترجمة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، 1969م.
17. فواز، د. مصطفى نجيب، وآخرون، مقدمة في تاريخ العرب، دار بيروت المحروسة، بيروت، 1991م.
18. كاتفورد، جي سي، نظرية لغوية للترجمة، ترجمة : د. عبد الباقي الصافي، دار الكتب، جامعة البصرة، 1983م
19. مرجا، د. محمد عبد الرحمن، المرجع في تاريخ العلوم عند العرب، دار الجيل، ط1، بيروت، 1998م
20. وهبة، مجدي، معجم مصطلحات الأدب انكليزي- فرنسي- عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1974 م . يونغ، لويس، العرب وأوروبا، ترجمة : ميشيل أزرق، دار الطليعة، بيروت 1979م.

<http://www.alquds.co.uk/?p=65741>

<http://www.atinternational.org/forums/showthread>

<http://www.elazhar.com.mafaheem.mux>

<http://www.wata.cc/forums/showthread.php?100450>

## اثر استراتيجية التمكين الاداري في تعزيز فاعلية المنظمة دراسة تحليلية في الشركة العامة لتجارة الحبوب في

محافظة بابل

الباحثة. جوان فاضل مهدي

المعهد التقني / بابل

**The impact of the administrative empowerment strategy in enhancing the effectiveness of the organization Analytical study in the General Company for grain trade in the province of / Babylon**

**Researcher. Joan Fadel Mahdi**

**Technical Institute / Babylon**

gwanfadel@yahoo.com

### Abstract

The objective of this study was to identify the administrative empowerment and effectiveness of the organization as well as to measure the relationship and impact in the General Company for Cereal Trade in Babel governorate. To achieve the objectives of the study, the questionnaire was prepared for this purpose as well as personal interviews. The questionnaire included (26) (The administrative empowerment and the effectiveness of the organization) as final, has been verified the validity of the tool by presenting them to a group of arbitrators, and was confirmed by the stability of the use of (Kronbach Alpha), the total stability coefficient of the tool (0.90) The appropriate statistical methods Using the Statistical Program (SPSS). The study reached 1 - There is a difference from the point of view of the sample on the variables of the strategy of administrative empowerment, where he confirm %73of them stressed the need to increase the attention of the organization's management to this variable by giving appropriate powers to the working individuals and encouraging the teamwork teams to motivate and train them for the purpose of increasing the efficiency of the team. the organization. 2- The organization is faced with the difficulty of appointing individuals and cadres distinguished where we note the lack of youth energies under the age of thirty in the organization investigated, evidenced by the adoption of the Organization to the individuals working and already exist in the organization and this means the loss of management of such energies and their creative ideas-The study concluded: 1- The phenomenon of non-recruitment of young people and energies is an economic waste for the organization that is being investigated due to its loss of hot blooded cadres, which the administration always calls for, because they have unique creative ideas and abilities especially in the business world. The reality of the corresponding organizations for the purpose of knowledge and identification in order to reduce the dependence on the current cadres working in the organization in question. 2-Successful management is able to define the strategy of administrative empowerment and its importance in enhancing its effectiveness. Therefore, we recommend that the outstanding performance be linked to the system of delegation of authority and support the collective work and training them constantly and choose an appropriate policy to motivate them through a yearly work to honor the creators of the organization and in front of everyone.To encourage others.

### الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف على التمكين الاداري وفاعلية المنظمة وكذلك قياس العلاقة والاثر في الشركة العامة لتجارة الحبوب في محافظة بابل، ولتحقيق اهداف الدراسة، تم اعداد استمارة الاستبيان لهذا الغرض فضلا عن المقابلات الشخصية، وقد شملت الاستبانة على (26) سؤال موزعة على متغيرات الدراسة (التمكين الاداري وفاعلية المنظمة) بصيغتها النهائية، وقد تم التأكد من صدق الاداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل (كرونباخ الفا)، اذ بلغ معامل الثبات

الكلية للاداء (0.90)، كما تم استخدام مجموعة من الاساليب الاحصائية الملائمة لهذا العلاقة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

\*- وتوصلت الدراسة الى:

1- وجود تباين من وجهة نظر افراد العينة حول متغيرات استراتيجية التمكين الاداري، حيث اكد (73%) منهم بضرورة زيادة اهتمام ادارة المنظمة بهذا المتغير من خلال اعطاء صلاحيات مناسبة للأفراد العاملين وتشجيع فرق العمل الجماعي وتحفيزهم وتدريبهم لغرض زيادة فاعلية المنظمة.

2- تواجه المنظمة المبحوثة صعوبة تعيين افراد وكوادر متميزة حيث نلاحظ عدم وجود طاقات شبابية دون سنة الثلاثين في المنظمة المبحوثة مما يدل على ذلك اعتماد المنظمة على الافراد العاملين والموجودين فعلا بالمنظمة وهذا يعني خسارة الادارة لمثل هذه الطاقات وما لديهم من افكار ابداعية.

\*- خلصت الدراسة:

1- تمثل ظاهرة عدم تعيين افراد وطاقات شبابية هدرا اقتصاديا للمنظمة المبحوثة بسبب فقدانها للكوادر ذات الدماء الحارة والتي تنادي بها الادارة دائما، كونهم يحملون افكار وقدرات ابداعية متميزة وخصوصا في دنيا الاعمال، لذا نوصي بتشكيل لجنة مركزية لغرض دراسة وتحليل واقع المنظمات المناظرة لغرض الاطلاع والتعرف عليها لغرض تقليل ظاهرة الاعتماد على الكوادر الحالية العاملة بالمنظمة المبحوثة.

2- ان الادارة الناجحة هي القادرة على تحديد استراتيجية التمكين الاداري واهميته في تعزيز فاعليتها، لذا نوصي بان يرتبط الاداء المتميز بنظام تفويض السلطة وتدعيم العمل الجماعي وتدريبهم باستمرار واختيار سياسة مناسبة لتحفيزهم من خلال عمل احتفالية سنويا لتكريم المبدعين بالمنظمة وامام الجميع، كما انها تعتبر فرصة لتشجيع الآخرين.

**الكلمات المفتاحية (Key word):** مفهوم التمكين الاداري. انواع التمكين الاداري. ابعاد التمكين الاداري. مفهوم فاعلية المنظمة. اهمية فاعلية المنظمة. ابعاد فاعلية المنظمة.

**المقدمة:**

تشهد منظمات الاعمال تغييرا اساسيا وكبيراً في استراتيجياتها نتيجة للتغيير الكبير في النشاط الاقتصادي وظهور مفاهيم جديدة مثل العولمة، وزيادة درجة التعقيد، والتغيير التكنولوجي، وزيادة حدة المنافسة، ومن اجل تحسين قدرة المنظمات على التكيف مع هذه المتغيرات الجديدة، والاستجابة لمتطلبات هذا التغيير، اهتمت الادارة بمفاهيم منها التمكين الاداري وفاعلية المنظمة وادارة المعرفة والميزة التنافسية، والتي تعتمد على قدرة الانسان ومدى كفاءته، وطريقة عمله، حيث برزت الحاجة بضرورة الاهتمام به نتيجة قدراته وتوجيهه وتحفيزه وتمكينه ومنحه الحرية والثقة والقدرة على العمل دون تدخل مباشر من قبل ادارة المنظمة. لان منظمات اليوم تحتاج لاستغلال كل ما متاح لديها من موارد مالية ومادية وفكرية لتحقيق ما تصبو اليه من اهداف، وعليها ان تبذل لتستمر في عالم المنافسة المتزايدة، كما انها بحاجة الى عقل معرفي وتنويع الرؤى للوصول الى حلول ابداعية قادرة على تجاوز العقبات، فالإنسان اصبح اهم موجودات هذه المنظمات لكونه اساس بناءها وهو محور الابداع.

ومن الناحية الادارية فقد زاد الاهتمام بالتمكين الاداري خصوصا بعد ظهور فلسفة جديدة متمثلة براس المال الفكري، والادارة الاستراتيجية، والتي تمثل تحولا جديدا في اساليب الادارة، حيث ان نجاح التمكين الاداري مرتبط بالمتغيرات التنظيمية للمنظمة المبحوثة، وهذا البحث هو محاولة لقياس اثر التمكين الاداري في تعزيز فاعلية المنظمة في الشركة العامة لتجارة الحبوب في محافظة بابل. وقد جاء البحث بأربعة مباحث هي: المبحث الاول: منهجية البحث وتضمنت 1- مشكلة البحث 2- اهمية البحث 3- اهداف البحث 4- حدود البحث 5- فرضيات البحث 6- مجتمع البحث وعينته 7- الاساليب المتبعة في البحث. والمبحث الثاني: تمثل بالجانب النظري وتضمن اولاً// التمكين الاداري: وتضمن 1- مفهوم وانواع التمكين الاداري. 2- ابعاد التمكين الاداري. ثانياً// فاعلية

المنظمة، وتضمن 1- مفهوم وأهمية فاعلية المنظمة. 2- ابعاد فاعلية المنظمة. اما المبحث الثالث وتضمن: تحليل آراء واستجابات افراد العينة حول متغيرات البحث، كما تضمن اختبار فرضيات البحث. والمبحث الرابع: فقد تضمن الاستنتاجات والتوصيات.

**المبحث الاول: منهجية البحث وتضمنت المحاور التالية:**

#### اولا /// مشكلة البحث

يعد موضوع التمكين الاداري وفاعلية المنظمة من المواضيع المهمة لأي منظمة تسعى الى تحقيق الاستمرار والنمو في ظل بيئة متغيرة ويصعب التنبؤ بها، وتوفر فرص مطلوب اكتشافها وتطويرها والتخطيط لها، لذلك تعمل المنظمات على تحسين ادائها في التمكين الاداري وكيفية تعزيز فاعلية المنظمة بقيادتها في العمليات الانتاجية والخدمية وتدعيم نشاطاتها، خصوصا في مجال البحث والتطوير وتوفير الامكانيات اللازمة كي تبقى المنظمات قوية وشديدة المنافسة امام المنظمات الاخرى، لذا وجب الحاجة الى بناء قاعدة فكرية متينة عن التمكين الاداري، و تتلخص مشكلة البحث في:

1- ما هو دور استراتيجية التمكين الاداري واثراها في تعزيز فاعلية المنظمة في الشركة المبحوثة.

2- ما مستوى أهمية فاعلية المنظمة في الشركة المبحوثة.

3- هل توجد علاقة ارتباط وتأثير ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التمكين الاداري وفاعلية المنظمة.

#### ثانيا /// أهمية البحث : تتلخص أهمية البحث بالآتي:

1- تنبثق أهمية البحث من أهمية دراسة المتغير استراتيجية التمكين الاداري لغرض التوصل الى بناء قاعدة معلومات تستفاد منها الادارة العليا في الشركة المبحوثة بالشكل الذي يزيد من كفاءة تعزيز فاعلية المنظمة وكيفية التغلب على المشاكل التي تحد من فعالية اداء الشركة المبحوثة.

2- يستمد البحث الحالي أهميته من دور استراتيجية التمكين الاداري والتي يمكن من خلالها زيادة الاهتمام بخبرات وطاقات العاملين بحيث يمكن اجراء عمليات تطوير وتغيير تمكناها من تعديل اداءها وتحقيق اهدافها على اكمل وجه.

3- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تساعد المسؤولين بالمنظمة على الاستفادة من نتائج الدراسة.

#### ثالثا /// اهداف البحث: تتمثل اهداف البحث بالآتي:

1- عرض المفاهيم الاساسية عن التمكين الاداري وما ينتج عنها من اهداف ذات أهمية واثر كبير في حياه المنظمة، فضلا عن عرض المفاهيم الاساسية الخاصة بفاعلية المنظمة، كما وردت في المراجع العربية والاجنبية.

2- التعرف على الاساليب الاساسية المعتمدة من قبل الشركة في تطوير القدرات والامكانيات ذات العلاقة بالتمكين الاداري المتواجد فيها.

3- دراسة العلاقة والتأثير بين استراتيجية التمكين الاداري واثراها في تعزيز فاعلية المنظمة.

#### رابعا /// فرضيات البحث: يتبنى البحث الحالي الفرضيات التالية:

1- الفرضية الرئيسة الاولى (توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين التمكين الاداري وفاعلية المنظمة)، وتتنبثق منها الفرضيات الفرعية هي:

أ- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تفويض السلطة وفاعلية المنظمة.

ب- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين فريق العمل وفاعلية المنظمة.

ت- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين الحوافز وفاعلية المنظمة.

ث- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين التدريب وفاعلية المنظمة.

2- الفرضية الرئيسية الثانية (توجد علاقة تأثير ذات دلالة احصائية بين التمكين الاداري وفاعلية المنظمة)، وتتنبثق منها الفرضيات الفرعية هي:

- أ- توجد علاقة تأثير ذات دلالة احصائية بين تفويض السلطة وفاعلية المنظمة.
- ب- توجد علاقة تأثير ذات دلالة احصائية بين فريق العمل وفاعلية المنظمة.
- ت- توجد علاقة تأثير ذات دلالة احصائية بين الحوافز وفاعلية المنظمة.
- ث- توجد علاقة تأثير ذات دلالة احصائية بين التدريب وفاعلية المنظمة.

#### خامسا /// حدود البحث: وتضمن

1- بالنسبة للحدود المكانية: تمثلت بالشركة العامة لتجارة الحبوب في محافظة / بابل

2- الحدود الزمانية: فهي محدده بمدة اجراء من 2016 /9/1 - 2017/5/1.

#### سادسا /// مجتمع البحث وعينته

تم اختيار الشركة العامة لتجارة الحبوب في محافظة / بابل مجتمعاً للدراسة كونه الرافد الذي يرفد محافظة/ بابل بكل احتياجاته من الحبوب، فقد تأسست بموجب القانون المرقم 22 لسنة 1939 باسم هيئة تنظيم الحبوب وبعد التطور الاداري اصبحت بموجب القانون رقم 99 لسنة 1969 وهي احدى تشكيلات المؤسسة العامة للحبوب وبعد اصدار قرار مجلس تنظيم التجارة عام 1973 تطورت مهام وواجبات عمل الشركة من خلال اسناد مهمة تسويق الحنطة والشعير والشلب اليها، وفي عام 1980 حملت اسم المنشأة العامة لتجارة الحبوب، وفي عام 1989 اصبحت تحمل اسم المنشأة العامة لتجارة وتصنيع الحبوب، وفي عام 1990 تم شطر الشركة الى المنشأة العامة لتجارة الحبوب والمنشأة العامة لتصنيع الحبوب، وفي عام 1991 حملت الاسم الحالي الشركة العامة لتجارة الحبوب، وان من مهامها تسويق واستلام الانتاج المحلي من الحبوب (الحنطة والشعير والشلب)، تامين سد حاجة البلد من الحبوب، تصنيع الشلب في المجارش التابعة للشركة، ويتكون مجتمع الدراسة من الافراد العاملين بالشركة، فقد تم اختيار العينة العشوائية، ووزعت (150) استمارة استبيان، وبلغت نسبة الاستجابة الكلية (80%)، فقد بلغ عدد الاستمارات المسترجعة (122) استمارة لتكون نسبتها (19%) من حجم المجتمع الاصلي (730) عامل، والعينة المختارة بلغ عدد الذكور فيها (63%) من مجموع عينة البحث مقابل (37%) لفئة الاناث، مما يعني ان التمكين الاداري يتوافر بشكل كبير في فئة الذكور، وان ادارة المنظمة تعتمد كثيرا على الذكور في انجاز الاعمال الضرورية والمهمة بالشركة، لانهم من وجهة نظرها يمثلون مصدرا للتمكين الاداري، وكما موضح بالجدول ادناه

**جدول (1) يوضح افراد العينة حسب الجنس**

| الجنس   | التكرار | النسبة |
|---------|---------|--------|
| ذكر     | 77      | 63%    |
| انثى    | 45      | 37%    |
| المجموع | 122     | 100%   |

المصدر: اعداد الباحثة

وكان التحصيل الدراسي لأفراد العينة هي (بكالوريوس) وبلغت نسبتهم (29%) من مجموع عينة البحث، وحملة (دبلوم) بنسبة (20%)، بينما حملة (اعدادية) بنسبة (14%)، وحملة شهادة (متوسطة) بنسبة (12%)، بينما بدون (مؤهل) بنسبة (16%)، مما يدل على اختلاف وتنوع شهاداتهم وبالتالي يمكن طرح افكار جديدة وبناءة في زيادة قدرتهم على تحقيق التميز والريادة، كما موضح في جدول (2).

## جدول (2) حسب التحصيل الدراسي

| النسبة | التكرار | التحصيل الدراسي  |
|--------|---------|------------------|
| 29%    | 35      | بكالوريوس        |
| 20%    | 24      | دبلوم            |
| 14%    | 17      | اعدادية          |
| 12%    | 15      | متوسطة           |
| 9%     | 11      | ابتدائية         |
| 16%    | 20      | بدون مؤهل (حراس) |
| 100%   | 122     | المجموع          |

المصدر: اعداد الباحثة

ومن حيث العمر فان معطيات الجدول رقم (3) تبين ان الاشخاص الذين اعمارهم 50 فاكثر يشكلون الغالبية ونسبة (45%)، اما الاشخاص الذين اعمارهم 40- 49 فكانت نسبتهم (39%)، اما فئة 30- 39 بنسبة (16%)، وفئة الاعمار اقل من 30 فلم تكن لهم أي نسبة، مما يعني ان الشركة لم تعين أي فرد منذو فترة طويلة وتعتمد على الافراد العاملين لديها، وان هذا يشير الى ظاهرة ايجابية بان ادارة المنظمة تعتمد على افراد لديهم خبرات ومهارات متراكمة من خلال استمرارهم بالعمل لفترات طويلة، وكما موضح بالجدول ادناه.

## جدول (3) توزيع العينة حسب العمر

| النسبة | التكرار | العمر    |
|--------|---------|----------|
| -      | -       | اقل - 30 |
| 16%    | 20      | 30- 39   |
| 39%    | 47      | 40- 49   |
| 45%    | 55      | 50 فاكثر |
| 100%   | 122     | المجموع  |

المصدر: اعداد الباحثة

## سابعا /// الاساليب المتبعة في جمع المعلومات

- 1- المصادر التاريخية: تم الاستعانة بالكتب العربية والاجنبية والبحوث والرسائل الجامعية المتعلقة بموضوع الدراسة والمتوفرة في مكتبة المعهد والكليات الاخرى.
- 2- مصادر التقنية: تم الاستعانة بالمكتبة الافتراضية والانترنت لغرض الوصول الى مواقع تتوافر فيها بيانات عن متغيرات البحث.
- 3- المقابلات الشخصية: اجريت بعض المقابلات المباشرة مع الافراد العاملين بالشركة.
- 4- استمارة الاستبيان: تم اللجوء الى بناء الاستبانة على وفق الخطوات الاتية:  
بناء فقرات الاستبانة: تم تصميم استمارة الاستبانة اعتمادا على مراجعة الادبيات المتعلقة بموضوع الدراسة , وعلى ضوءها صممت الاستبانة لتقيس المجال الاول خصص لقياس مؤشرات التمكين الاداري وقد قيس عبر اربع متغيرات وكانت حصتها (16) سؤال , اما المجال الثاني فقد خصص لقياس فاعلية المنظمة وقد قيس عبر ثلاث متغيرات وبواقع (10) سؤال.
- 5- تم عرض صيغة الاستبانة على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (5) من الخبراء، وعدت الفقرات صادقة، اذ حظيت بقبول (4) خبير، اي بنسبة (80%) واستنادا الى اراء الخبراء وملاحظاتهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة، وبذلك تحقق الصدق الظاهري، وبخصوص ثبات الاستبانة فقد تم استخدام (الاختبار واعادة الاختبار) من خلال تطبيقه على عينة من خارج عينة

البحث بلغت (8) فرد واعيد عليهم الاختبار بعد اسبوعين، وكانت نسبة ثبات الاستبانة (0.92)، وهو ثبات عالي ومقبول ويؤشر ان الاستبانة اصبحت جاهزة للتطبيق.

### ثامنا /// الاساليب الاحصائية المتبعة

استخدم العديد من الوسائل الاحصائية لتحليل البيانات , وتمثلت تلك الوسائل بالآتي:

- 1- التكرار والنسب لغرض اجابات افراد العينة وتحليلها.
- 2- الوسط الحسابي لقياس وتقييم الدرجة المستحصل عليها من خلال استجابات افراد العينة.
- 3- الانحراف المعياري لتشخيص تشتت قيمة كل عنصر مع فقراتها عن اوساطها الحسابية.
- 4- الاوزان المئوية لتحديد نسبة الاتفاق حول فقرات متغيرات الدراسة.
- 5- معامل الارتباط البسيط لتحليل واختبار علاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة.
- 6- نموذج الانحدار الخطي البسيط لتحديد اثر عناصر متغيرات الدراسة.
- 7- معامل التفسير ( $R^2$ ) لقياس نسبة ما يفسره كل عنصر من العناصر.
- 8- اختبارات الاحصائية (T,F).

### تاسعا /// التعاريف الاجرائية

لأجل فهم متغيري البحث واستيعاب كل منهما، تم تعريفهما اجرائيا:

- 1- التمكين الاداري: هو قدرة كل موظف او مدير على حل المشاكل التي تواجهه في العمل من دون الرجوع الى الادارة العليا. (Ginnodo,1997,56).
- 2- فاعلية المنظمة: هي قدرة التنظيم على تحقيق الاهداف طويلة وقصيرة الامد والتي تعكس موازين القوى للجهات ذات التنظيم (القريوتي, 2000, 104).

### المبحث الاول /// الاطار المفاهيمي عن التمكين الاداري

#### 1- مفهوم التمكين الاداري

تقوم فكرة التمكين الاداري على قيام الادارة العليا بمنح الصلاحيات للعاملين للقيام بمهامهم بحرية، مما ينتج عن ذلك شعور العاملين بالحرية في اداء العمل، مما يسهم في خلق جو من الارتياح وتحمل المسؤولية مما يدفعهم الى اداء العمل على اكمل وجه، وقد اختلف الباحثين في تحديد مفهوم التمكين الاداري فقد اشار (Murrell&Meredith,2000,110) بان التمكين الاداري هي العملية التي يتم فيها تمكين الفرد من تولي مسؤوليات اكبر من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي. وعرف التمكين الاداري (ابو بكر، 2001، 95) بانه المشاركة بالمعلومات وتغيير الهياكل التنظيمية من المديرين الى المرؤوسين ودعوة العاملين للمشاركة في سلطة القرار. في حين بين (Boroeicz,2002,13) بانه تقاسم القوة والسلطة والمسؤولية من خلال تفويض الصلاحيات الى المستويات الادارية المختلفة. اما (Krojewske&Ritzman,2004,200) فقد اشار الى التمكين الاداري بانه تحويل مسؤولية اتخاذ القرار الى المستويات الادارية الدنيا في المنظمة.

واستنادا الى التعاريف السابقة يمكن تحديد مفهوم التمكين الاداري بانه تعزيز دور الفرد في ممارسة القرارات الادارية والمشاركة في عملية اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وتهيئة كل المستلزمات الضرورية لإنجاز الاعمال بكفاءة وفاعلية عالية.

#### 3- انواع التمكين الاداري

اختلف الباحثين في تحديد أنواع التمكين فمنهم من قسم التمكين الاداري الى نوعين هما تمكين داخلي أي التزام الفرد داخليا ومدى قدرته على تحمل المسؤولية والتصرف ازاء المشاكل التي تواجهه اثناء تأدية اعماله. اما التمكين الخارجي فهو يعتمد سياسة المنظمة في توفير كل المستلزمات والوسائل التي تسهل عمل الافراد العاملين ومدى توفر حرية التصرف لهم لاتخاذ القرار

(Evans&Jame,1997,3). في حين بين (Quinn&Spreizer,1997,44) بان التمكين الاداري هو منظور ادراكي يعتمد على المعتقدات الذهنية والشخصية التي تحدد توجه الفرد ودوره في المنظمة. اما (Lashley,2001,169) فقد قسم التمكين الاداري الى تمكين رسمي من خلال تفويض الصلاحيات وتمكين مكتسب من خلال حرية الفرد لاتخاذ القرار بالاعتماد على خبرته ومعرفته. في حين حدد (Sperqton,2007,4) التمكين بانه تمكين اجتماعي يقوم على فكرة المشاركة بين القائد والمرؤوس لاتخاذ القرار من خلال زيادة توفير السياسات والمعلومات والموارد والعمليات والهياكل التنظيمية من خلال مشاركة العاملين في، تفويض السلطة، فريق العمل، الحوافز، التدريب، والتي سوف يركز عليها البحث الحالي.

### 3: ابعاد التمكين الاداري

حدد الباحثون مجموعة من ابعاد التمكين الاداري والتي ستكون محور البحث الحالي وكما مبين ادناه:

1- تفويض السلطة: هي عملية تفويض الصلاحيات الى المستويات الادارية الدنيا، اذ يصبح للعاملين لهم القدرة للتأثير على القرارات المتخذة في المستويات الادارية العليا والمتعلقة بأداء اعمالهم، (Spreitzer,2007,5). ويشير (Ford&Foller,1995,23) الى ان تفويض الصلاحيات للعاملين لاتخاذ القرارات في تشخيص المشاكل واكتشاف الحلول وتقييمها وتحمل مسؤولية تنفيذها من خلال استقلالية العاملين.

2- فريق العمل: يقصد بها توفير قائد قوي قادر على تقديم التوجيهات والتشجيع ودعم اعضاء الفريق للتغلب على أي صعوبات تواجههم في العمل (Quinn&Spreitzer,1997,40).

3- الحوافز: هي العوامل الاساسية لتحفيز العاملين وتمكينهم من تحقيق الاداء الجيد بدلا من العمل المرتبط بعوائد الاداء وبالتالي زيادة دافعية العاملين نحو تحقيق غايات واهداف المنظمة عن طريق ربط مكاسبهم بنجاح المنظمة (Spreitzer&Mishra,1999,160).

4- التدريب: تدريب العاملين بشكل مستمر ومنظم لتمكينهم من تعلم المهارات والمعارف الجديدة وتوفير نظام طموح لتطوير العاملين وتزويدهم بالمعارف والمهارات الجدية (Lin,1998,228)، فالجهود التدريبية تمكن العاملين من بناء المعرفة والمهارات والقدرات ليس فقط لأداء اعمالهم بل تعلم مهارات المنظمات الكبيرة (Zpreizer,2007,5).

### ثانيا // الاطار المفاهيمي عن تعزيز فاعلية المنظمة

#### 1- مفهوم فاعلية المنظمة

يعتبر مفهوم الفاعلية التنظيمية من المفاهيم التي يصعب تحديدها بدقة نظرا لعدم الاتفاق على ما هي الفاعلية وعدم الاتفاق على طبيعة مقاييسها (الضرغامي , 1987 , 65)، وقد بينت دائرة المعارف الامريكية بان الفاعلية هي المدى الذي عنده تستطيع المنظمة تحقيق نتائج مقصودة، وان فاعلية المنظمة تعتمد على القدرة والتواصل والاخلاق، فالمنظمة يجب ان تكون مثالا للاحترام والاخلاق والنزاهة والجدارة حتى تستطيع تحقيق التواصل مع جماهيرها للمساعدة في تحقيق اهدافها المرجوة (المكتبة الافتراضية <http://en.Wikipedia.org>)، وأشار (الشماح , 2000 , 278) ان الفاعلية تعني قدرة المنظمة على البقاء والتكيف والنمو بغض النظر عن الاهداف التي تحققها، بينما (Daft,2001,64) يرى الفاعلية التنظيمية بانها الدرجة التي تحقق فيها المنظمة اهدافها. في حين (2, Herman,2004) بين ان الفاعلية هي العلاقة بين المخرجات المتحققة للنظام وبين اهدافه المخططة وكلما كانت المخرجات أكثر مساهمة في تحقيق الاهداف كان النظام أكثر فاعلية، اما (Kushner, 2006, 11) بانها النجاح المستمر في تحقيق رسالة او مهمة المنظمة. وبين (البكري, 2008, 394) الفاعلية التنظيمية بانها اتخاذ القرارات الصحيحة وتنفيذها بشكل ناجح.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مفهوم فاعلية المنظمة بانها المؤشرات التي تستطيع المنظمة من خلالها قياس قدرتها في التفاعل بين البيئة الداخلية والخارجية لضمان نجاحها وبقائها في دنيا الاعمال وتحقيق اهدافها على اكمل وجه.

## 2/// أهمية فاعلية المنظمة

ان عنصر الجودة الاساسي الذي يؤدي الى نجاح المنظمة هو سيطرة وتماسك وترابط الفاعلية في المنظمة , وتظهر اهمية فاعلية المنظمة في قدرتها على خلق ضغوط على العاملين بالمنظمة للمضي قدما للتفكير والتصرف بطريقة تتسجم مع الفاعلية السائدة بالمنظمة , والفاعلية تخلق الشعور والاحساس بالهوية بالنسبة لأعضاء المنظمة وتساعد في خلق الالتزام بين العاملين كمرشد للسلوك الملائم وتعزز استقرار المنظمة كنظام اجتماعي , ويمكن تلخيص اهمية الفاعلية حسب رأي (السالم , 2006 , 30) بالآتي:

- 1- تعتبر بمثابة دليل للإدارة والعاملين وتشكل لهم نموذج السلوك والعلاقات التي يجب اتباعها والاسترشاد بها.
- 2- الاطار الفكري الذي يوجه اعضاء المنظمة الواحدة والذي ينظم اعمالهم وعلاقاتهم وانجازاتهم.
- 3- ايجاد نوع من الاستقلالية لدى العاملين تمكنهم من الابداع والابتكار مما يؤثر على كفاءتهم وادائهم.

## 3/// ابعاد فاعلية المنظمة

اعتبر (الشماع , 2000 , 321) معيار الفاعلية التنظيمية من المؤشرات المهمة في قياس مدى تحقيق المنظمة لأهدافها انسجاما او تكيفا مع البيئة التي تعمل بها من خلال استغلال الموارد المتاحة , والفاعلية ترتبط اساسا بقدرة المنظمة على تحقيق اهدافها وبدرجات متفاوتة, ونود الإشارة بان لا يوجد هناك نموذج واحد يلائم كل الظروف وكل انواع المنظمات بل حتى على مستوى المنظمة الواحدة لا يمكن الاعتماد على مؤشرات ثابتة لقياس فاعليتها لأن ما قد يصلح لقياس الفاعلية من مؤشرات لفترة معينة قد لا يصلح في اعطاء نفس النتائج في فترات اخرى, وهناك عدة مؤشرات ذكرها الباحثون لقياس الفاعلية التنظيمية نورد منها ما يلي:

- 1- تحقيق الاهداف: يرتبط هذا النموذج باسم (E-zine) وحسب هذا المؤشر فان قياس فاعلية المنظمة يكون في ضوء تحقيق المنظمة لأهدافها التي وجدت من اجلها (الضرغامي, 1987, 65).
- 2- موارد المنظمة: يعتمد هذا المؤشر على فكرة اساسية مفادها ان المنظمة بمثابة نظام مفتوح وبالتالي لهذا النظام العديد من العلاقات التبادلية والمنافسة مع البيئة التي يتواجد فيها ثم تزداد فاعلية المنظمة كلما استطاعت الحصول على الموارد النادرة من بيئتها (97 1972 , Generation), بينما (مسلم, 171, 2000) يعتمد مدخل موارد النظام في قياس فاعلية المنظمات على مجموعة من المؤشرات منها القدرة التفاوضية للمنظمة في الحصول على مواردها الاساسية , وقدرة المنظمة على الاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية , والقدرة على فهم وتحليل خصائص البيئة التي تعمل فيها المنظمة
- 3- العمليات الداخلية: يعتمد هذا النموذج على العمليات التنظيمية الداخلية والعمليات الانسانية مثل القيادة , الاتصال , سلوك الجماعة , ولا يعتمد على العمليات المادية (حلوة, 1985, 33), ويتميز هذا النموذج باهتمامه بالموارد البشرية داخل المنظمة باعتبارها موردا استراتيجيا مهما ولكنه يتجاهل علاقة المنظمة بالبيئة الخارجية والافراط في الاهتمام بالعمليات الداخلية (نوار, 204, 2006).

## المبحث الثالث/// الجانب التطبيقي للبحث ويشمل ما يلي:

## اولا: تحليل اراء واستجابات افراد العينة حول متغيرات البحث

استخدم لهذا الغرض مقياس (Likrt) الخماسي الذي يتوزع من اعلى وزن له والذي اعطي (5درجة) لتمثل حقل الاجابة (اتفق تماما) الى اوطأ وزن له والذي اعطي (1 درجة) لتمثل الاجابة (لا اتفق تماما) وبينهما ثلاث اوزان اخرى (2,3,4) لتمثل حقول الاجابة (اتفق, محايد, لا اتفق), على التوالي, ومن جانب اخر اعتمد الوسط الفرضي (3) كمعيار لقياس وتقييم الدرجة المتحصل عليها. ولغرض تحليل استجابات العينة حول متغيرات البحث تم اعتماد الاساليب الاحصائية المتمثلة بالتوزيعات التكرارية والاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وبلاستعانة بحزمة البرامج الاحصائية (SPSS) في تحليل البيانات, علما ان الوسط الحسابي الفرضي يمثل  $(1+2+3+4+5) / 5 = 3$ , وتم تقسيم المبحث الى الاتي:

## 1: تحليل اراء واستجابات افراد العينة حول متغير التمكين الاداري (المتغير المستقل)

جدول(4) التوزيع التكراري والواسط الحسابية الموزونة لمتغيرات التمكين الإداري (المتغير المستقل)

| ت | الاسئلة                                              | تلقيا | تلقيا | مجا | لا اتفق | لا اتفق تماما | الحسابي | الوسط | المعياري | الانحراف | الوزن |
|---|------------------------------------------------------|-------|-------|-----|---------|---------------|---------|-------|----------|----------|-------|
| 1 | تفوضني الادارة سلطات كافية لإنجاز مهام وظيفتي        | 24    | 40    | 34  | 14      | 10            | 3.57    | 1.14  | 71.48    |          |       |
| 2 | تثق الادارة في قدرتي على اداء المهام الموكلة لي      | 33    | 29    | 26  | 20      | 14            | 3.44    | 1.17  | 68.85    |          |       |
| 3 | تمنحني الادارة المرونة المناسبة للتصرف في اداء مهامي | 29    | 40    | 31  | 16      | 6             | 3.39    | 1.35  | 67.70    |          |       |
| 4 | توفر لي وظيفتي الفرصة لاتخاذ القرارات بحرية          | 32    | 42    | 30  | 13      | 5             | 3.68    | 1.10  | 73.61    |          |       |
|   | المعدل العام                                         |       |       |     |         |               | 3.52    | 1.19  | 70.41    |          |       |
| 1 | تتوفر اجواء التعاون والمساعدة بين زملاء العمل        | 31    | 42    | 32  | 12      | 5             | 3.67    | 1.09  | 73.44    |          |       |
| 2 | تركز الادارة على اداء الفريق بدلا من الاداء الفردي   | 28    | 32    | 31  | 23      | 8             | 3.40    | 1.22  | 68.03    |          |       |
| 3 | تسود الثقة بين اعضاء جماعات العمل                    | 33    | 36    | 26  | 20      | 7             | 3.56    | 1.21  | 71.15    |          |       |
| 4 | فرق العمل قادرة على تنفيذ ما تتخذه من قرارات         | 40    | 30    | 20  | 20      | 12            | 3.54    | 1.36  | 70.82    |          |       |
|   | المعدل العام                                         |       |       |     |         |               | 3.54    | 1.22  | 70.86    |          |       |
| 1 | تقدر الادارة جهود العاملين                           | 35    | 39    | 32  | 15      | 1             | 3.75    | 1.03  | 75.08    |          |       |
| 2 | يسمح لي نظام العمل بالمشاركة في اتخاذ القرارات       | 40    | 41    | 30  | 11      | 0             | 3.90    | 0.97  | 78.03    |          |       |
| 3 | اشعر بعدالة وموضوعية نظام الترقيات الوظيفية          | 37    | 38    | 26  | 17      | 4             | 3.71    | 1.14  | 74.26    |          |       |
| 4 | تعد كفاءة العاملين معيارا مهما في نظام الترقيات      | 39    | 44    | 25  | 14      | 0             | 3.89    | 0.99  | 77.70    |          |       |
|   | المعدل العام                                         |       |       |     |         |               | 3.81    | 1.03  | 74.92    |          |       |
| 1 | توفر لي الادارة دورات تدريبية لتطوير مهاراتي         | 38    | 40    | 31  | 10      | 3             | 3.82    | 1.04  | 76.39    |          |       |
| 2 | تشجع الادارة العاملين على تبادل الخبرات فيما بينهم   | 34    | 44    | 29  | 15      | 0             | 3.80    | 0.99  | 75.90    |          |       |
| 3 | تسعى الادارة الى تطوير العاملين باستمرار             | 30    | 42    | 28  | 14      | 8             | 3.59    | 1.17  | 71.80    |          |       |
| 4 | تسعى الادارة الى وضع خطة واضحة للتدريب               | 36    | 41    | 27  | 18      | 0             | 3.78    | 1.03  | 75.57    |          |       |
|   | المعدل العام                                         |       |       |     |         |               | 3.75    | 1.15  | 76.19    |          |       |
|   | المؤشر الكلي للتمكين الإداري                         |       |       |     |         |               | 3.66    | 1.15  | 73.10    |          |       |

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحاسبة الالكترونية

## نلاحظ من الجدول اعلاه ما يلي:

- 1- ان فقرات تفويض السلطة قد جاءت بمستوى جيد، اذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون العام لها (3.52) وهو اكثر بقليل من الوسط الفرضي البالغ (3) وبنسبة اتفاق (70.41%) وهو في المدى الجيد، وان اكثر الفقرات اسهاما في تحقيق هذا المستوى كانت فقرة توفر لي وظيفتي الفرصة لاتخاذ القرارات بحرية جاءت بالمرتبة الاولى بوزن مؤوي (73.61%) ووسط حسابي (3.68)، وفي المرتبة الثانية فكانت فقرة تفوضني الادارة سلطات كافية لإنجاز مهام وظيفتي بوزن مؤوي (71.48%) ووسط حسابي (3.57)، في حين اكثر الفقرات تدني هي تمنحني الادارة المرونة المناسبة للتصرف في اداء مهامي جاءت بالمرتبة الرابعة وبوزن مؤوي (67.70%) ووسط حسابي (3.39)، مما يدل على ضرورة الاهتمام بهذا العنصر ومحاولة تحسينه مستقبلا.
- 2- ان فقرات فريق العمل قد جاءت بمستوى جيد، اذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون العام لها (3.54) وهو اكثر بقليل من الوسط الفرضي البالغ (3) وبنسبة اتفاق (70.86%) وهو في مدى درجة الجيد، وان اكثر الفقرات اسهاما في تحقيق هذا المستوى كانت فقرة تتوفر اجواء التعاون والمساعدة بين زملاء العمل جاءت بالمرتبة الاولى بوزن مؤوي (73.44%) ووسط حسابي (3.67)، وفي المرتبة الثانية فقد جاءت فقرة فرق العمل قادرة على تنفيذ ما تتخذ من قرارات بوزن مؤوي (70.82%) ووسط حسابي (3.54)، في حين اكثر الفقرات تدني هي تركز الادارة على اداء الفريق الجماعي بدلا من الاداء الفردي جاءت بالمرتبة الرابعة بوزن مؤوي (68.03) ووسط حسابي (3.40)، مما يدل على ان الادارة تحاول تدعيم الفرق الجماعية بدلا من الاداء الفردي.
- 3- ان فقرة الحوافز قد جاءت بمستوى جيد، اذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون العام لها (3.81) وهو اكثر بقليل من الوسط الفرضي البالغ (3) وبنسبة اتفاق (74.92%) وهو في المدى الجيد، وان اكثر الفقرات اسهاما في تحقيق هذا المستوى كانت يسمح لي نظام العمل بالمشاركة في اتخاذ القرارات جاءت بالمرتبة الاولى بوزن مؤوي (78.03%) ووسط حسابي (3.90)، وفي المرتبة الثانية فكانت فقرة كفاءة العاملين معيارا مهما في نظام الترقيات بوزن مؤوي (77.70%) ووسط حسابي (3.89)، في حين اكثر الفقرات تدني هي شعور العاملين بعدالة وموضوعية نظام للترقيات الوظيفية جاءت بالمرتبة الرابعة وبوزن مؤوي (74.26%) ووسط حسابي (3.71)، مما يدل على ضرورة الاهتمام بهذا العنصر ومحاولة تحسينه مستقبلا.
- 4- ان فقرات التدريب قد جاءت بمستوى جيد، اذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون العام لها (3.75) وهو اكثر بقليل من الوسط الفرضي البالغ (3) وبنسبة اتفاق (76.19%) وهو في المستوى الجيد، وان اكثر الفقرات اسهاما في تحقيق هذا المستوى كانت فقرة وضع الادارة خطة واضحة للتدريب بوزن مؤوي (76.39%) ووسط حسابي (3.82)، وفي المرتبة الثانية فكانت فقرة توفر الادارة دورات تدريبية لتطوير مهارات العاملين بوزن مؤوي (75.90%) ووسط حسابي (3.80)، في حين اكثر فقرات تدني كانت فقرة سعي الادارة الى تطوير العاملين لديها وبوزن مؤوي (71.80%) ووسط حسابي (3.59)، مما يدل على ضرورة الاهتمام بهذا العنصر ومحاولة تحسينه مستقبلا.
- 5- مما تقدم نلاحظ ان المؤشر الكلي للتمكين الاداري جاء بمستوى جيد، اذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.66) وهو اعلى من الوسط الفرضي (3) بقليل وبنسبة اتفاق (73.10%) وهي في مدى الجيد، وبعد الانتهاء من وصف استجابات افراد العينة حول متغيرات التمكين الاداري (تفويض السلطة، فرق العمل، الحوافز، التدريب)، لابد من تحديد الاهمية النسبية لهما بهدف الوقوف على اولويات اهتمام الادارة، والجدول (5) يوضح الاهمية النسبية لهما.

## جدول (5)

## الاهمية النسبية لمتغير التمكين الاداري

| ت | العوامل         | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الاختلاف % | الوزن المئوي % | الترتيب |
|---|-----------------|---------------|-------------------|------------------|----------------|---------|
| 1 | تفويض السلطة    | 3.52          | 1.19              | 33.90%           | 70.41%         | الرابع  |
| 2 | فرق العمل       | 3.54          | 1.22              | 34.49%           | 70.86%         | الثالث  |
| 3 | الحوافز         | 3.81          | 1.03              | 27.10%           | 74.92%         | الثاني  |
| 4 | التدريب         | 3.75          | 1.15              | 28.33%           | 76.19%         | الاول   |
|   | التمكين الاداري | 3.66          | 1.15              | 30.96%           | 73.10%         |         |

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحاسبة الإلكترونية

يتضح من الجدول اعلاه ان التمكين الاداري في المنظمة المبحوثة كان بمستوى جيد من المقياس ذو الدرجات الخمسة ووزن مئوي (73.10%)، ووسط حسابي (3.66)، وبالرغم من تجاوز الوسط الحسابي له للوسط الفرضي (3)، اذ جاء بمعامل اختلاف (30.96%) للتمكين الاداري، الا انه دون المستوى المطلوب ويحتاج الى اهتمام اكثر من قبل ادارة المنظمة المبحوثة.

## 2- تحليل اراء واستجابات افراد العينة حول متغيرات فاعلية المنظمة (المتغير التابع)

## جدول (6) // التوزيع التكراري الاوساط الحسابية والانحراف المعيارية الموزونة لمتغير فاعلية المنظمة (المتغير التابع)

| ت  | الاسئلة                                                                                                 | اتفق تماماً | اتفق | محايد | لا اتفق | لا اتفق تماماً | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن المئوي % |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|---------|----------------|---------------|-------------------|----------------|
| 1  | توجد سياسة شاملة للنقل والتدوير الوظيفي بين الاقسام بشكل يساهم في استثمار الموارد البشرية               | 18          | 54   | 22    | 18      | 10             | 3.43          | 1.16              | 68.52          |
| 2  | يتم التقيد بسياسات المنظمة دون أي اضافات                                                                | 26          | 43   | 27    | 21      | 5              | 3.52          | 1.13              | 70.49          |
| 3  | توجد بالمنظمة لجنة خاصة لتطوير العمل                                                                    | 19          | 46   | 34    | 16      | 7              | 3.48          | 1.08              | 68.85          |
| 4  | توفر ادارة المنظمة كل المستلزمات الحديثة من اجهزة ومعدات لإنجاز العمل                                   | 35          | 25   | 27    | 24      | 11             | 3.40          | 1.33              | 68.03          |
| 5  | تحرص ادارة المنظمة على توفير اقسام مجهزة بأحدث الاجهزة والمعدات                                         | 34          | 29   | 30    | 16      | 13             | 3.45          | 1.31              | 69.02          |
| 6  | تحرص ادارة المنظمة على توفير وسائل الراحة (اضاءة، تهوية، تبريد) للعاملين                                | 19          | 32   | 24    | 30      | 17             | 3.05          | 1.30              | 60.98          |
| 7  | يتم توزيع العاملين على العمل وفقاً لاختصاصاتهم                                                          | 20          | 35   | 32    | 25      | 10             | 3.25          | 1.19              | 64.92          |
| 8  | يتم اعتماد قواعد ومعايير محددة لتوزيع العاملين في الاقسام المختلفة                                      | 23          | 37   | 37    | 15      | 10             | 3.39          | 1.17              | 67.87          |
| 9  | تحرص ادارة المنظمة على ان يكون اعداد العاملين بكل قسم وفق معايير محددة من قبل المنظمات الدولية المتخصصة | 21          | 27   | 38    | 26      | 10             | 3.19          | 1.19              | 63.77          |
| 10 | يتم الالتزام بخطة سنوية لتدريب العاملين لتطوير خبراتهم ومهاراتهم                                        | 28          | 42   | 41    | 9       | 2              | 3.70          | 0.96              | 73.93          |
|    | المؤشر الكلي لفاعلية المنظمة                                                                            |             |      |       |         |                | 3.38          | 1.20              | 67.64          |

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحاسبة الإلكترونية

يتضح من الجدول (6) ما يلي: ان فقرات متغير فاعلية المنظمة قد جاءت بمستوى متوسط، اذ بلغ المتوسط الحسابي الموزون العام لها (3.38)، وهو اكبر من الوسط الفرضي البالغ (3) وبنسبة اتفاق (67.64%)، وهو في المدى المتوسط، وان اكثر الفقرات اسهاما في تحقيق هذا المستوى كانت فقرة التزام المنظمة على تدريب العاملين سنويا لتطوير خبراتهم ومهاراتهم جاءت بوزن مؤي (73.93%) ووسط حسابي (3.70)، ثم فقرة يتم التقييد بسياسات المنظمة دون أي اضافات جاءت بالمرتبة الثانية بوزن مؤي (70.49%) ووسط حسابي (3.52)، في حين اقل الفقرات قبولا من وجهه نظر افراد العينة كانت فقرة حرص الادارة على توفير وسائل الراحة للعاملين من اضاءة وتهوية وتبريد اذ جاءت بوزن مؤي (60.98%) ووسط حسابي (3.05)، وبالرغم من تجاوز الوسط الحسابي لمتغير التمكين الاداري للوسط الفرضي (3) بقليل، الا ان هناك بعض الفقرات تحتاج الى اهتمام اكبر من قبل ادارة المنظمة. **ثانياً/// اختبار الفرضية الرئيسية الاولى والفرضيات الفرعية المنبثقة منها:** تختص هذه الفقرة بقياس الارتباط بين متغيرات البحث والتي تضمنتها الفرضية الرئيسية الاولى والتي تنص (توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين التمكين الاداري وفاعلية المنظمة). اجمالا وتفصيلا والجدول (7) يوضح تلك العلاقة.

**جدول (7) علاقة الارتباط بين التمكين الاداري وفاعلية المنظمة**

| استراتيجية التمكين الاداري              |              |      | المتغير المستقل  |
|-----------------------------------------|--------------|------|------------------|
| (T) الجدولية                            | (T) المحسوبة | R    | المتغير التابع   |
| %1                                      | 4.94         | 0.95 | تفويض السلطة     |
| 4.541                                   | 4.90         | 0.89 | فرق العمل        |
| درجة الثقة                              | 8.75         | 0.88 | الحوافز          |
| %99                                     | 7.87         | 0.92 | التدريب          |
|                                         | 6.62         | 0.87 | فاعلية المنظمة   |
| الارتباط بين المتغيرين موجب وقوي ومعنوي |              |      | القرار (النتيجة) |

المصدر: اعداد الباحثة اعتماد على نتائج الحاسبة الالكترونية

#### يلاحظ من الجدول اعلاه ما يلي:

- 1- وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) وجيدة بين تفويض السلطة وفاعلية المنظمة، وذات دلالة احصائية عند المستوى المعنوي (1%)، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط بينهما (0.95)، وتشير هذه النتيجة الى قوة العلاقة بينهما، وان ما يدعم ذلك قيمة (T) المحسوبة البالغة (4.94)، وهي اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (4.541) عند المستوى المعنوي (1%) ودرجة ثقة (99%)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة احصائية بين تفويض السلطة وفاعلية المنظمة، وبناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة الارتباط بان ادارة المنظمة تحاول استثمار الموارد البشرية لديها من خلال قيامها بالتدوير الوظيفي بين الاقسام لغرض اكسابهم مهارات ومعارف مختلفة عن كيفية اداء الاعمال بكل اجزاء المنظمة بالشكل الذي لا تؤثر عليها مستقبلا.
- 2- وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) وجيدة بين فرق العمل وفاعلية المنظمة، وذات دلالة احصائية عند المستوى المعنوي (1%)، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط بينهما (0.89)، وتشير هذه النتيجة الى قوة العلاقة بينهما، وان ما يدعم ذلك قيمة (T) المحسوبة البالغة (4.90)، وهي اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (4.541) عند المستوى المعنوي (1%) ودرجة ثقة (99%)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة احصائية بين فرق العمل وفاعلية المنظمة، وبناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة الارتباط بان ادارة المنظمة تحاول تطوير اداء اعمالها من خلال تخصيص لجنة متخصصة في هذا المجال مع توفير كل الاجهزة والمعدات اللازمة لإنجاز الاعمال مع توفير اجواء مناسبة للعاملين بالشكل الذي تساعدهم على انجاز العمل اليومي.

3- وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) وحيدة بين الحوافز وفاعلية المنظمة، وذات دلالة احصائية عند المستوى المعنوي (1%)، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط بينهما (0.88)، وتشير هذه النتيجة الى قوة العلاقة بينهما، وان ما يدعم ذلك قيمة (T) المحسوبة البالغة (8.75)، وهي اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (4.541) عند المستوى المعنوي (1%) ودرجة ثقة (99%)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة احصائية بين الحوافز وفاعلية المنظمة، وبناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة الارتباط بان ادارة المنظمة توزع العاملين على الاقسام حسب اختصاصاتهم وتستخدم سياسة خاصة بترقية العاملين ومكافاتهم حسب خبراتهم ومهاراتهم في العمل.

4- وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) وحيدة بين التدريب وفاعلية المنظمة، وذات دلالة احصائية عند المستوى المعنوي (1%)، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط بينهما (0.92)، وتشير هذه النتيجة الى قوة العلاقة بينهما، وان ما يدعم ذلك قيمة (T) المحسوبة البالغة (7.87)، وهي اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (4.541) عند المستوى المعنوي (1%) ودرجة ثقة (99%)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة احصائية بين التدريب وفاعلية المنظمة، وبناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة الارتباط بان ادارة المنظمة تحرص على تدريب العاملين سنويا لتطوير مهاراتهم وخبراتهم وتقسيم العاملين في الاقسام حسب ما هو محدد من سياسية بالمنظمة ووفق معايير ومحددة وثابتة.

5- وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) بين استراتيجية التمكين الاداري وقدرتها في تعزيز فاعلية المنظمة، وذات دلالة احصائية عند المستوى المعنوي (1%)، اذ بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط بينهما (0.87)، وتشير هذه النتيجة الى قوة العلاقة بينهما، وان ما يدعم ذلك قيمة (T) المحسوبة البالغة (6.62)، وهي اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (4.541) عند المستوى المعنوي (1%) ودرجة ثقة (99%)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة احصائية بين استراتيجية التمكين الاداري وفاعلية المنظمة، وبناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة الارتباط بان ادارة المنظمة تحرص على زيادة اهتمامها بهذا العنصر بالشكل الذي يحقق فاعليه المنظمة.

6- بناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة الارتباط بان الاهتمام بطرق تفويض السلطة للعاملين وتشجيع فرق العمل الجماعي والابتعاد قدر الامكان عن العمل الفردي ومحاولة تدريب العاملين باستمرار لغرض اطلاعهم على كل ما هو جديد يظهر في سوق العمل واختيار سياسة مناسبة لتحفيز العاملين بالشكل الذي يدفعهم لإنجاز الاعمال بكفاءة، كل ذلك سيسهم في تحقيق فاعلية المنظمة المبحوثة، وعليه تقبل الفرضية الرئيسة الاولى والفرضيات الفرعية المنبثقة منها.

ثالثا/// اختبار الفرضية الرئيسة الثانية والفرضيات الفرعية المنبثقة منها: تختص هذه الفقرة بقياس علاقات التأثير بين متغيرات البحث والتي تضمنتها الفرضية الرئيسة الثانية والتي تنص (توجد علاقة تأثير ذات دلالة احصائية بين التمكين الاداري وفاعلية المنظمة)، والجدول (8) يوضح علاقة التأثير اجمالا وتفصيلا:

جدول (8) نتائج تقدير انموذج الانحدار الخطي البسيط (اجمالا وتفصيلا) بين التمكين الاداري وفاعلية المنظمة

| المتغير المستقل | استراتيجية التمكين الاداري |                   |                    |
|-----------------|----------------------------|-------------------|--------------------|
|                 | قيمة (F) المحسوبة 5%       | قيمة (F) الجدولية | معامل التفسير (R2) |
| تفويض السلطة    | 34.39                      | 10.1              | 91.98%             |
| فرق العمل       | 12.21                      | 10.1              | 80.28%             |
| الحوافز         | 10.78                      | 10.1              | 78.23%             |
| التدريب         | 17.15                      | 10.1              | 85.11%             |
| فاعلية المنظمة  | 18.63                      | 10.1              | 75.68%             |

المصدر: اعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج الحاسبة الالكترونية

## يتضح من النتائج الواردة بالجدول (8) ما يلي:

- 1- ان قيمة (F) المحسوبة بلغت (34.39) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (10.1) عند مستوى معنوية (1%)، وهذا يعني وجود اثر ذو دلالة احصائية لمتغير تفويض السلطة في تعزيز فاعلية المنظمة وبدرجة ثقة (99%)، يتضح من خلال قيمة معامل التفسير (R<sup>2</sup>) البالغ (91.98%) بان هذا المتغير قادرة على تفسير ما نسبته (91.98%) من المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المنظمة، اما النسبة المتبقية البالغة (8.02%) فأنها تعود الى مساهمة متغيرات اخرى لم تدخل في البحث، وبناءا على ما تقدم تأكد وجود تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير تفويض السلطة في تعزيز فاعلية المنظمة.
- 2- ان قيمة (F) المحسوبة بلغت (12.21) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (10.1) عند مستوى معنوية (1%)، وهذا يعني وجود اثر ذو دلالة احصائية لمتغير فرق العمل في تعزيز فاعلية المنظمة وبدرجة ثقة (99%)، يتضح من خلال قيمة معامل التفسير (R<sup>2</sup>) البالغ (80.28%) بان هذا المتغير قادرة على تفسير ما نسبته (80.28%) من المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المنظمة، اما النسبة المتبقية البالغة (19.72%)، فأنها تعود الى مساهمة متغيرات اخرى لم تدخل في البحث، وبناءا على ما تقدم تأكد وجود تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير فرق العمل في تعزيز فاعلية المنظمة.
- 3- ان قيمة (F) المحسوبة بلغت (10.78) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (10.1) عند مستوى معنوية (1%)، وهذا يعني وجود اثر ذو دلالة احصائية لمتغير الحوافز في تعزيز فاعلية المنظمة وبدرجة ثقة (99%)، يتضح من خلال قيمة معامل التفسير (R<sup>2</sup>) البالغ (78.23%) بان هذا المتغير قادرة على تفسير ما نسبته (78.23%) من المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المنظمة، اما النسبة المتبقية البالغة (21.77%)، فأنها تعود الى مساهمة متغيرات اخرى لم تدخل في البحث، وبناءا على ما تقدم تأكد وجود تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير الحوافز في تعزيز فاعلية المنظمة.
- 4- ان قيمة (F) المحسوبة بلغت (17.15) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (10.1) عند مستوى معنوية (1%)، وهذا يعني وجود اثر ذو دلالة احصائية لمتغير التدريب في تعزيز فاعلية المنظمة وبدرجة ثقة (99%)، يتضح من خلال قيمة معامل التفسير (R<sup>2</sup>) البالغ (85.11%) بان هذا المتغير قادرة على تفسير ما نسبته (85.11%) من المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المنظمة، اما النسبة المتبقية البالغة (14.89%)، فأنها تعود الى مساهمة متغيرات اخرى لم تدخل في البحث، وبناءا على ما تقدم تأكد وجود تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير التدريب في تعزيز فاعلية المنظمة.
- 5- ان قيمة (F) المحسوبة الكلية بلغت (18.63) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (10.1) عند مستوى معنوية (1%)، وهذا يعني وجود اثر ذو دلالة احصائية لمتغير الكلي استراتيجيية التمكين الاداري في تعزيز فاعلية المنظمة وبدرجة ثقة (99%)، يتضح من خلال قيمة معامل التفسير (R<sup>2</sup>) البالغ (75.68%) بان هذا المتغير قادرة على تفسير ما نسبته (75.68%) من المتغيرات التي تؤثر في فاعلية المنظمة، اما النسبة المتبقية البالغة (24.42%)، فأنها تعود الى مساهمة متغيرات اخرى لم تدخل في البحث، وبناءا على ما تقدم تأكد وجود تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير استراتيجيية التمكين الاداري في تعزيز فاعلية المنظمة.
- 6- بناءا على ما تقدم يمكن تفسير علاقة التأثير من خلال ايجاد طرق جديدة لإنجاز الاعمال وتدريب العاملين ووضع سياسات خاصة لمكافأة وترقية العاملين وتدعيم فرق العمل الجماعي وتفويض الصلاحيات اللازمة لإنجاز العمل بسهولة، كل ذلك سيسهم في تعزيز فاعلية المنظمة، وعليه تقبل الفرضية الرئيسية الثانية والفرضيات الفرعية المنبثقة منها.

## المبحث الرابع

## الاستنتاجات والتوصيات

## أولاً: الاستنتاجات

- 1- وجود تباين من وجهة نظر افراد العينة حول متغيرات استراتيجية التمكين الاداري، حيث اكد (73%) منهم بضرورة زيادة اهتمام ادارة المنظمة بهذا المتغير من خلال اعطاء صلاحيات مناسبة للأفراد العاملين وتشجيع فرق العمل الجماعي وتحفيزهم وتدريبهم لغرض زيادة فاعلية المنظمة.
- 2- تواجه المنظمة المبحوثة صعوبة تعيين افراد وكوادر متميزة حيث نلاحظ عدم وجود طاقات شبابية دون سنة الثلاثين في المنظمة المبحوثة مما يدل على ذلك اعتماد المنظمة على الافراد العاملين والموجودين فعلا بالمنظمة وهذا يعني خسارة الادارة لمثل هذه الطاقات وما لديهم من افكار ابداعية.
- 3- نلاحظ ان اغلب افراد العينة راضين عن ادارة المنظمة لالتزامها سنويا لتدريب العاملين وذلك لغرض تطوير خبراتهم ومهاراتهم حيث كانت ما نسبته (73%) من افراد العينة متفقين على هذه الفقرة، وان اقل نسبة حصلت كانت (60%) من افراد العينة على فقرة توفير كل المستلزمات الحديثة من اجهزة ومعدات لإنجاز العمل، مما يتطلب من الادارة زيادة الاهتمام بهذه الفقرة.
- 4- كانت العلاقات الارتباطية لاستراتيجية التمكين الاداري في تعزيز فاعلية المنظمة قوية وموجبة وذات دلالة احصائية اذ بلغت قوة الارتباط بينهما (0.87) وتحمل مدلولات منطقية وهي يمكن زيادة فاعلية المنظمة من خلال زيادة الاهتمام باستراتيجية التمكين الاداري.
- 5- اظهرت نتائج البحث ان استراتيجية التمكين الاداري مصدر رئيسي لتعزيز فاعلية المنظمة.

## ثانياً: التوصيات

- بناءً على الاستنتاجات التي تم التوصل اليها يمكن تقديم بعض التوصيات والتي نأمل ان تكون محط اهتمام المنظمة المبحوثة هي:
- 1- تمثل ظاهرة عدم تعيين افراد وطاقات شبابية هدراً اقتصادياً للمنظمة المبحوثة بسبب فقدانها للكوادر ذات الدماء الحارة والتي تنادي بها الادارة دائماً، كونهم يحملون افكار وقدرات ابداعية متميزة وخصوصاً في دنيا الاعمال، لذا نوصي بتشكيل لجنة مركزية لغرض دراسة وتحليل واقع المنظمات المناظرة لغرض الاطلاع والتعرف عليها لغرض تقليل ظاهرة الاعتماد على الكوادر الحالية العاملة بالمنظمة المبحوثة.
  - 2- ان الادارة الناجحة هي القادرة على تحديد استراتيجية التمكين الاداري واهميته في تعزيز فاعليتها، لذا نوصي بان يرتبط الاداء المتميز بنظام تفويض السلطة وتدعيم العمل الجماعي وتدريبهم باستمرار واختيار سياسة مناسبة لتحفيزهم من خلال عمل احتفالية سنويا لتكريم المبدعين بالمنظمة وامام الجميع، كما انها تعتبر فرصة لتشجيع الآخرين.
  - 3- اظهرت نتائج البحث بعدم الاهتمام بتوفير وسائل الراحة للعاملين من اضاءة وتهوية وتبريد مما يؤدي الى تراجع العامل عن العمل المكلف به، لذا نوصي بتوفير هذه الاجهزة قدر الامكان ليكون حافز مشجع للعامل على انجاز عمله على اكمل وجه.
  - اضافة الى تغيير السياسات الادارية التي تقف عائقاً امام تطوير الخبرات، وذلك عن طريق تحديث التكنولوجيا المستخدمة.
  - 4- تشكيل لجنة دائمية بالمنظمة المبحوثة تحت اشراف مدير المنظمة، تقع على عاتقها تطوير وتفعيل الموارد البشرية بما يعزز مشاعر الانتماء والولاء للمنظمة التي يعمل بها العامل.
  - 5- ينبغي على ادارة المنظمة ان تهتم بتحسين وتطوير العمل في جميع اقسام المنظمة والوحدات التابعة لها، مع توفير كافة المستلزمات الضرورية لإنجاز العمل الانتاجي من مكان تتوفر فيه شروط النظافة والسلامة المهنية.
  - 6- ضرورة بناء قاعدة فكرية متينة في المنظمة والعمل على تطويرها من خلال مقارنة الوضع الحالي للمنظمة مع الهدف الذي تسعى للوصول اليه.

## المصادر

## أولاً: الكتب العربية

- 1- البكري، ثامر، 2008، "استراتيجيات التسويق"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 2- ابو بكر، فائق، 2001، "نظم الادارة المفتوحة: منهج حديث لتحقيق شفافية المنظمات"، ط1، أثيرك للنشر والتوزيع، مصر.
- 3- القريوتي، القريوتي، محمد قاسم، 2000، "نظرية المنظمة والتنظيم"، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 4- الضرغامى، امين فؤاد، 1987، "قياس فاعلية المنظمات"، مجلة الادارة، اتحاد جمعيات التنمية الادارية، المجلد 11، العدد الاول.
- 5- السالم، مؤيد سعيد، 2006، "نظرية المنظمة، مدخل وعمليات"، مطبعة شفيق، بغداد
- 6- الشماع، خليل محمد حسن، وحمود، خضير كاظم، 2000، "نظرية المنظمة"، عمان، والطباعة
- 7- حلوة، على محمد، 198، "دراسات في السلوك الانساني في التنظيم"، الجزء الاول، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة عين شمس،
- 8- مسلم، على عبد الهادي، 2000، "تحليل وتصميم المنظمات"، الدار الجامعية، الاسكندرية.
- 9- نوار، صالح، 2006، "فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية"، قسنطينة، خبير علم الاجتماع والاتصال، للبحث والترجمة.

## ثانياً// المصادر الاجنبية

- 1- Borrow cu, Sharon, "Dynamic Managing in A virtual World": Developing Trust in Ad distance manager, Tele commuter, Relationship, 2002.
- 2- Dewettinck et al, Buyers, Dirk, "Psychological Empowerment in the Work: Reviewing the Empowerment Effect on critical Work", Gent, Belgium, 2003.
- 3- Daft, Richard L., "Organization Theory and Design", south, Western College, Publishing ohio, 2001.
- 4- Evans,Jaime,R.,Production,"Operation Management",4thed,West Publishing company 1997.
- 5- Ford ,Robert C. Foxhole r, Myron.D, "Empowerment: A matter of degree Academy of Management Executive", Vol,9No.3,21-31,1995.
- 6- Ginned ,B." The Power of Empowerment: What Expert say and Actionable Case Study," Arlington Heights, pride,1997, p.56.
- 7- Ganization (1972): Structure and process , Engle wood cliffs , n. j
- 8- Herman, Robert D & Renzo ,David (2004): More theses on Nonprofit organizational Effectiveness; Results and conclusions from opal study; sixth International conference, July, Toronto, Canada.
- 9- Krojewki & Pitman, " Operations Management Processes", and value chains, prentice – Hall, New Jersey, U.S.A, 2004.
- 10- Kushner, Roland (2006);Facilitators Guide for assessing organizational effectiveness in national societies
- 11- Lesley, "Empowerment, Frist Published", Butterworth- Heinemann Co. London, 2001.
- 12- Lin Caroled – Yun , "The Essence of Empowerment: a conceptual model and cases illustration "Jocund of Applied management studies Vol,7,No.2,233-238,1998.
- 13- Muriel l. K., & Meredith., M., "Empowering Employee," New York, M.C. Grew-Hill, 2000, p.110.
- 14- Quinn & Spritzer , "The Road to Empowerment, seven Questions Every Leader should Consider organization", Dynamiice,Autumaa,1997,p.37-49.
- 15- Spritzer ,Taking stock: Review of mare Then twenty Years of research on empowerment work port homing Hand book of organization Development, sage Publications,p.4,2007.
- 16- Spritzer, Gretchen M. Masher, Anne. "Giving control Without Losing control", croups & origination management Vol, 24,No.2,June 155-187,1999.
- 17- Spreader ,Gretchen Taking stock ,Review more than twenty years of research on empowerment at work for throwing Hand book of organization Development, sage publication, 2007.

ثالثاً// المكتبة الافتراضية Http://en.wikipedia.org

## أثر انموذج بوسنر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

الباحثة. نبراس فاضل حسين

م.د. محمد كاظم منتوب

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

**The Effect of Bosner's Model in the Acquisition of Geography for the Second Intermediate Class Female Students****Lect. Dr. Mohammed Kadhum Mentoob****Researcher. Nibras Fadhil Hussein****University of Babylon / College of Basic Education**[Krar\\_aa\\_2008@yahoo.com](mailto:Krar_aa_2008@yahoo.com)**Abstract:**

The current research aims at identifying the effect of the Posner model on the achievement of geography in second grade students.

Knowledge develops and progresses as life progresses and develops and complicates and our world today is witnessing a huge explosion in the field of knowledge and the generation of ideas to confront the current and future situations of life, and that man in front of this vast amount of knowledge has become a growing need to reach the best and easiest way to take knowledge of such knowledge, With them when adapting to meet the demands of life that are increasing and complicated with the progress and complexity of life.

**Keywords:** Posner Model, Collection, Geography.

**الملخص:**

يرمي البحث الحالي الى التعرف على أثر انموذج بوسنر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الآتية:

-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية بأنموذج بوسنر ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة الاعتيادية. يتحدد هذا البحث بعينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية في قضاء الهاشمية التابعة لمحافظة بابل، وموضوعات كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط في العراق للفصل الثاني للعام الدراسي (2014-2015) أتبع الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتألّف مجتمع البحث من المدارس الموجودة في قضاء الهاشمية التابعة لمحافظة بابل، وأختار الباحثان قسدياً (مدرسة متوسطة أم سلمة للبنات) والتي تضم أربع شعب للصف الثاني المتوسط، وأختار عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة، وبلغت عينة البحث (78) طالبة بواقع (39) طالبة في المجموعة التجريبية و(39) طالبة في المجموعة الضابطة. وكافأ الباحثان بين طالبات مجموعتي البحث احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المتغيرات الآتية:

(العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات اختبار الذكاء، ودرجات مادة الجغرافية للفصل الاول للعام الدراسي (2014-2015) وباستعمال مربع (كاي) في متغير التحصيل الدراسي للآباء والأمهات. وبعد أن حدد الباحثان موضوعات المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة المتمثلة بفصلين الثالث والرابع من الباب الاول، والباب الثاني، صاغ الباحثان الاهداف السلوكية، وأعدا الخطط التدريسية لها، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها، ثم أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت جاهزة للتطبيق في ضوء آرائهم. ولغرض قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الموضوعات التي درسها الباحثان نفسيهما، أعدا اختباراً تحصيلياً تألف من (40) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد. وتأكد الباحثان من صدق الاختبار، وحساب ثباته، ومن القوى التمييزية، ومعاملات صعوبة الفقرة (الموضوعية) وفعالية البدائل الخاطئة. واستمرت التجربة لمدة 8 اسابيع، وطبق الباحثان الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبعد تحليل نتائج الاجابات للطالبات ومعالجتها

إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق عند مستوى (0، 05) بين مجموعتي البحث أتضح ما يأتي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي يدرسن بأنموذج بوسنر ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في التحصيل وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية:** انموذج بوسنر، التحصيل، الجغرافية.

## الفصل الاول

### أولاً: مشكلة البحث

المعرفة تتطور وتتقدم كلما تقدمت الحياة وتطورت وتعدت وعالمنا اليوم يشهد انفجاراً هائلاً في مجال المعارف وتوليد الافكار لمواجهة مواقف الحياة في الحاضر والمستقبل، وأن الانسان امام هذا الكم الهائل من المعارف أصبح لديه حاجة تتنامى للوصول الى أفضل السبل وأيسرها للإحاطة بتلك المعارف والتمكن منها، وتنظيمها والتفاعل معها عند التكيف لمواجهة متطلبات الحياة التي تتزايد وتتعدد مع تقدم الحياة وتعقدها (عطيه، 2008: 23). كذلك من بين أهم اسباب حدوث هذا التغير هو الاكتشافات والاختراعات الحديثة التي غزت كافة مجالات الحياة ومن بينها مجال التربية والتعليم، والذي كان نتيجته أن تطورت أساليب إيصال المعلومات الى المتعلمين، بعد أن كانت أساليب المحاضرة والمناقشة هي السائدة في المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها أذ ظهرت اليوم العديد من الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس (مخلف وهادي، 2009: 9). فالطريقة الاعتيادية اصبحت لا تتسجم مع التطورات العلمية والمعرفية الجديدة التي يشهدها العالم، كما أن استعمالها من قبل المدرسين والمدرسات احد الاسباب التي ادت الى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطالبات (الزبيدي، 2010: 184).

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة من طريق تدريسها لمادة الجغرافية، أن درس الجغرافية لايحقق الاهداف المرجوة، وان طرائق تدريسها اعتيادية لم تعد قادرة على اوصول المادة العلمية بطريقة تؤدي الى رفع مستوى التحصيل للطالبات. لذلك اعد الباحثان استبانة استطلاعية وتم تقديمها لمجموعة من مدرسي ومدرسات مادة جغرافية الوطن العربي. وبعد ان تم جمع الاجابات تبين أن الاغلبية منهم لا يستعملون طرائق التدريس الحديثة، أذ ان دم استعمالهم للطرائق الحديثة في التدريس يعد أحد الاسباب التي تؤدي الى ضعف التحصيل لدى الطالبات، واستناداً لما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث من طريق الاجابة عن السؤال الاتي:

"ما أثر أنموذج بوسنر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط "

### ثانياً: أهمية البحث

ان التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف الميادين التعليمية والتكنولوجية هي من مميزات هذا العصر والتي لا يكفي ان نشجع على تحريكها، أو التوجيه بالتكيف معها، بل علينا ان نختار بديلاً لها ونسيرها في الاتجاهات التي تؤثر بشكل مباشر على السياسة التعليمية واصبح من الضروري أن نواكب هذه السياسة متطلبات العصر الحالي والمتوقع حدوثها مستقبلاً، أذ ما لم تعد المناهج الدراسية تركز على كمية المعلومات المقدمة للمتعلم فقط وانما تركز ايضاً على الطرائق والاساليب التي يعتمد عليها المتعلم في الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة (الربيعي، 2006: 1). مما فرض وضعاً جديداً على التربية بضرورة مواجهة أهدافها وبرامجها وتنظيم مؤسساتها واساليب عملها وكذلك تشخيص النواحي التي تتطلب تغييراً (عطيه، 2010: 247).

أذ تعد التربية ضرورة إنسانية تؤدي وظائف متعددة الجوانب للفرد والمجتمع وأصبحت تستثمر كوسيلة لتحقيق أهداف المجتمع أكثر من قبل ولعل الهدف الرئيس للتربية هو التغيير في السلوك الا أن هذا التغيير ينطوي على هدف اسمى الا وهو الفرد (الحمדاني، 2010: 29) وان توفر الشروط المادية والنفسية تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة في موقف محدد، وهذا الموقف مقصود من مواقف التعلم، فالتعليم جزء من العملية التربوية التي جعلت واجبات المدرسين لا تنحصر في غرفة الصف والمدرسة

فحسب، وإنما تعدت الى خارجها وصار المدرس لا يستطيع النجاح في عمله مالم يتبين له طبيعة المتعلمين ومعرفة بخصائصهم وكثير مما يتعلق بنشاطاتهم خارج المدرسة وعلاقاتهم مع افراد أسرهم وزملائهم وكل ماله علاقة بتكوين شخصياتهم (الحري، 2010: 20).

فهو لم يعد مجرد عملية تقديم المعلومات للمتعلمين لأجل حفظها واستذكارها فقط وإنما تمكينهم من عملية البحث عنها وتعلمها عن طريق المشاركة الحقيقية في العملية التربوية (عطيه وعبد الرحمن، 2007: 22). وان النهوض بمستوى التعليم يتطلب حشد للطاقات في جميع المستويات، من أجل القيام بمراجعة جذرية لكافة عناصر العملية التربوية، بما فيها أعداد مدرسين اكفاء لهم القدرة على مواجهة كافة متطلبات العصر وتحدياته (أبو جادو، 2003: 16).

فالمناهج التربوي يحتل مكانة هامة في العملية التربوية لأنه يمثل وسط التفاعل بين المدرس والمتعلم، اضافة الى ذلك انه يتضمن محتوى عملية التعلم (الخرزاعلة وآخرون، 2011: 130). فأصبح المنهاج ليس مجرد مفردات ومقررات دراسية بل مجموعة من النشاطات المختلفة التي يقوم بها المتعلم والخبرات التي يمر بها تحت إشراف المدرسة وتوجيه المدرس وفق الاهداف التربوية المواكبة لعملية تطوير المجتمع (مرعي ومحمد، 2000: 29). فالمواد الاجتماعية لها مكانة كبيرة بين مواد المراحل الدراسية لأنها من أكثر المواد التي لها اتصال مباشر مع حياة المتعلمين (سعادة، 1985: 24). وهذا الاتصال يكون وثيقاً بواقع حياتهم وما فيها من ظواهر اجتماعية مختلفة، كما تهنيء لهم مجالات متنوعة تؤدي الى تنمية وعيهم بالمشكلات المحيطة بهم سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية مما يؤدي الى نموهم في جميع جوانب الحياة (عمران، 2012: 32). وهي مجموعة مقررات دراسية منها الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية، وتعد الجغرافية أحد فروع المواد الاجتماعية إذ أحتلت أهمية كبيرة بوصفها علماً يعنى بدراسة العلاقة بين الانسان والبيئة الطبيعية واساليب تفاعله مع الأرض والبيئة وأثار ذلك التفاعل (عبد الصاحب واشواق، 2012: 19). ولم تعد الجغرافية ذلك العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفاً سطحياً بعيداً عن الواقع بل أصبحت ذلك التخصص الذي يتماشى والتطور العلمي الحديث الذي يعتمد على التحليل والقياس والربط، واستخدام النماذج والنظريات الحديثة (مخلف وهادي، 2009: 29).

وأن طريقة التدريس هي الاجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف، فقد تكون تلك الاهداف مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو المتعلمين الى التساؤل أو محاولة لاكتشاف حلول لها، ويتوقف عليها نجاح واخراج المقرر أو المنهاج الى حيز التنفيذ كما تتضمن طريقة التدريس وكيفية أعداد المواقف التعليمية وجعلها غنية بالمعلومات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها (شبر، 2005: 20). فهي بمثابة الحلقة التي تربط بين المنهاج والمتعلم وهي التي تحدد نجاح أو فشل المنهاج، فالمنهاج مهما اعد له من إجراءات ضبط تبقى الطريقة التدريسية هي التي تحدد نجاحه او فشله فهي بمثابة المقاتل الذي يستخدم نوع معين من السلاح إذ يحدد جودته أو رداءته (المسعودي وآخرون، 2013: 43). إذ زاد الاهتمام بتطوير طرائق التدريس وأساليبها وتحديثها لتكون أكثر فاعلية من تلك الطرائق والأساليب الاعتيادية التي يكون فيها تركيز المدرس على النشاط في العملية التربوية التعليمية، والمطلوب في الموقف التعليمي أن يكون المتعلم هو مركز النشاط، وهذا ما تسعى الى تأكيده الاتجاهات التربوية الحديثة (الحوالدة، 1999: 11).

### ثالثاً / هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر انموذج بوسنر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

### رابعاً/ فرضية البحث

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0، 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة جغرافية الوطن العربي بأنموذج بوسنر، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

## خامساً / حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات في قضاء الهاشمية.
- 2- موضوعات التي ترد في (الباب الاول: الفصل الثالث والرابع \_ الباب الثاني) من كتاب جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط

3- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014 - 2015).

## سادساً/ تحديد المصطلحات

## أولاً-الأثر (The Effect)

عرفه: (شحاته وزينب) بأنه: "محصلة تغير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم" (شحاته وزينب، 2003: 22).

التعريف الاجرائي: التغير الذي سيحصل لدى طالبات عينة البحث بعد إجراء التجربة في تحصيل مادة جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط وخلال المدة المحددة من قبل الباحثة ويقاس بالدرجات التي ستحصل عليها الطالبات.

## ثانياً/ الأنموذج (Model) عرفه:

(محمد وريم) بأنه "تمثيل افتراضي يحل محل الاشياء او الظواهر أو الاجراءات واصفاً أو شارحاً أو مفسراً ايها مما يجعلها قابلة للفهم" (محمد وريم، 2011: 286).

التعريف الاجرائي: مجموعة الاجراءات التي تتبعها الباحثة أثناء التدريس، والتي تتضمن تصميم المادة التعليمية واساليب تقديمها ومعالجتها على وفق الخطوات التي وضعها بوسنر لتحقيق الزيادة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية. أنموذج بوسنر: "بأنه عملية يتم عن طريقها استبدال المعلومات الموجودة لدى الفرد بالفهم العلمي الصحيح الذي يتوافق مع المبادئ العلمية بأتباع عدد من الخطوات وهي التكامل والتمييز والتبادل والتجسير" (الخفاجي، 2012: 24).

## ثالثاً/ التحصيل

عرفه: (علام) بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم او مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال دراسي" (علام، 2000: 305).

التعريف الاجرائي: مجموعة ما تحصل عليه طالبات البحث الحالي من درجات في الاختبار التحصيلي الذي اعده الباحثان تبعاً للمحتوى التعليمي من كتاب جغرافية الوطن العربي، ويطبق في نهاية التجربة.

## رابعاً/ الجغرافية

عرفها: (جودة وفتحي) بأنها "العلم الذي يدرس البيئة والانسان من حيث كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به" (جودة وفتحي، 1986: 5).

التعريف الاجرائي: مجموعة الاجراءات والمفاهيم والمبادئ والمعارف التي يشتمل عليها كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط.

## الفصل الثاني

### جوانب نظرية ودراسات سابقة

#### المحور الاول / جوانب نظرية:

#### -الجذور التاريخية للنظرية البنائية

اكتسبت النظرية البنائية أهمية كبيرة في السنوات الاخيرة، رغم أن فكرتها ليست حديثة، وإنما تعود الى عصور قديمة (خطائية، 2008: 106).

ومن اشهر المفكرين الذين اسسوا للنظرية البنائية هو جان بياجيه فهو المنظر الحديث والوحيد الذي يرى ان عقل الانسان عبارة عن مجموعة من التركيبات الفكرية التي تساعد على ان يفهم ما يدركه، وتتمو لديه هذه التراكمات بطريقة معقدة كلما أصبح أكثر نضجاً (العفيف، 2013: 48).

وهي نظرية في التعلم وليست مجرد مدخل تدريسي يمكن المدرسين من تدريس المتعلمين بطرائق توصف بأنها بنائية (العفون وحسين، 2012: 74).

#### -مفهوم النظرية البنائية:

تعرف النظرية البنائية على انها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، فهو يكون نشاطاً في بناء أنماط التفكير نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (العفيف، 2013: 49).

كما ويعرفها بعض الباحثين على انها الكيفية التي يتم من طريقها اكتساب العمليات العقلية، وتطويرها واستعمالها، أي هي عملية بناء معنى داخل أفكار المتعلم نتيجة الجهد الذي يبذله لفهم المفهوم أو الظاهرة أو الشيء أو الفكرة أو استخراج معنى منها (العفون وحسين، 2012: 70).

#### -النظرية البنائية وتكوين المعرفة لدى بياجيه

ميز بياجيه أربعة مراحل تتلاحق بتتابع مع العمر، ولكن تعيين حدود زمنية لكل مرحله يعد تقريبياً إذ ان العمر العقلي هو الاساس في الفصل بين مرحله وأخرى، وهذه المراحل هي:

1-المرحلة الحسية الحركية.

2-المرحلة ما قبل العمليات.

3-مرحلة التفكير الواقعي او المادي.

4-مرحلة العمليات المجردة. (عريفج ونايف، 2010: 16).

#### -مبادئ النظرية البنائية

يعتقد الكثير من التربويين البنائيين أن المعرفة يبنوها ذهن المتعلم نفسه وتمثل هذه الفكرة محور النظرية البنائية ويرى قطامي (2013) أن النظرية البنائية تستند الى عدد من المبادئ وهي:

1-جعل المتعلمين محور العملية التعليمية.

2-اعطاء المتعلم تصورات عن الواقع.

3-جعل المتعلمين يصوغون أهداف تعليمهم بأنفسهم.

4-تزويد المتعلمين بتغذية راجعة مستمرة.

5-إشاعة جو سباق جماعي يضم المتعلمين والمدرسين في المجال الواحد (قطامي، 2013: 758).

## - النماذج التدريسية

لم يعد تركيز علماء التدريس منصباً على تبني فكرة أن متغيرات طريقة التدريس محددة بتوفر ظروف محددة تعطي نتائج جيدة، وهؤلاء العلماء لم يهتموا باستعمال أنموذج واحد بعينه، وإنما بات يهتم منظري العملية التدريسية، استعمال نماذج التدريس المختلفة (العجروش، 2012: 17).

ويعرف الانموذج (Model) بأنه طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق فهو عبارة عن تمثيل تخطيطي تشكل به الاحداث والعمليات والاجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير (العدوان ومحمد، 2008: 163). ومن بين جميع النماذج التدريسية أختار الباحثان أنموذج بوسنر وهو أحد النماذج التي اشتقت من النظرية البنائية وعُد هذا الانموذج العلاج الناجح لأحداث التعلم الفعال (خطابية، 2005: 45).

## - أنموذج بوسنر

قدم بوسنر ومجموعة من زملائه (أستريك وهيويسن وجيرتزوج) أنموذجاً تعليمياً بنائياً (1982) حيث يستهدف استبدال الأفكار والتصورات البديلة لدى المتعلم بأخرى سليمة ودقيقة علمياً (إبراهيم، 2004: 847).

وقد انطلق تربويين كثر لدراسة هذا الانموذج ومحاولة توسيعه وتطويره، فأنموذج بوسنر يقوم على تشكيل المعارف وبنائها من طريق عمليات النقاش والحوار التي تدور بين المعلم والمتعلمين، ويركز على التكامل بين المفاهيم والقوانين والنظريات في مشاهدة الحوادث والاشياء وفي تكوين بناءات معرفية جديدة، واطلق عليه العديد من التسميات منها (أنموذج التبديل المفاهيمي، الانموذج التكاملي، أنموذج التغيير المفاهيمي) (خطابية، 2005: 45).

وأهم الخطوات التي قدمها بوسنر لاستعمالها داخل قاعة الدرس عند تقديم المعلومات الجديدة هي:

- 1- التكامل (integration): دمج المعرفة الجديدة بالسابقة.
- 2- التمييز (Differentiation): تمييز وقبول تحقيق الأفكار الجديدة.
- 3- التبديل (Exchange): تبديل المعلومة السابقة بالمعلومة الجديدة.
- 4- التجسير المفاهيمي (Conceptual Briding): ربط الافكار المجردة مع الخبرات. (العفون وحسين، 2012: 94).

## - المحور الثاني /دراسات سابقة:

### أ/ دراسة عربية:

### -دراسة المسعودي (2010)

(أثر أنموذج درايفرو بوسنرفي تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد أعداد المعلمين) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد بكلية التربية \_ أبن رشد سعت هذه الدراسة لتحقيق ما يأتي:

- 1- أثر استخدام أنموذج درايفر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين.
  - 2- أثر استخدام أنموذج بوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين.
- لتحقيق ذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة واختبار بعدي، واشتملت عينة البحث على (78 طالباً) من طلاب معهد إعداد المعلمين الصباحي في كربلاء وتم توزيعهم عشوائياً بين ثلاثة مجاميع بواقع (26 طالب) لكل شعبة، وتم التأكد من التكافؤ بين مجاميع الطلاب في المجموعات الثلاث قبل تنفيذ التجربة، أما أدوات الدراسة فقد أعد الباحث اختباراً تشخيصياً للمفاهيم الخاطئة وتكون من (40فقرة) ل(40مفهوماً) ويعد المفهوم مخطوءاً لدى الطلاب عندما تكون الاجابات مخطوءة تتجاوز نسبة (34%) مخطوءاً لدى عينة البحث، أعد الباحث خطأً تدريسية لكل مجموعة من المجموعات، فالمجموعة الاولى درست التاريخ بحسب أنموذج درايفر والمجموعة الثانية درست التاريخ بحسب انموذج بوسنر والمجموعة الضابطة

درست التاريخ بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً موضوعياً يتألف من (54 فقرة) من نوع الفراغات والمزاوجة والاختيار من متعدد وتأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته والقوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبتها، وتوصل الباحث الى تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة الثانية الضابطة في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءه وفروق ذو دلالة احصائية بين المجموعة الثانية الضابطة والمجموعة الثالثة التي درست بالطريقة الاعتيادية (المسعودي، 2010: ط-ي).

#### ب-دراسة أجنبية/

#### -دراسة(Roth1993).

(فاعلية أنموذج التعلم البنائي في ضوء المعايير مستعملاً مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات في تنمية مفهوم الدالة الرياضية وبعض المفاهيم الاخرى).

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى استقصاء فاعلية انموذج التعلم البنائي في ضوء المعايير مستعملاً مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات في تنمية مفهوم الدالة الرياضية وبعض المفاهيم الاخرى.

تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر لأحدى المدارس ووزعوا ثلاث مجموعات الاوليان تجريبيتان والثالثة ضابطة ومتكافئة في العمر والاختبار التحصيلي القبلي واستعمل الباحث في الدراسة اختباراً تحصيلياً يتكون من (41) فقرة منها (35) سؤالاً موضوعياً و(6) أسئلة مقالية وزعت على وفق مستويات (التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل) وحسبت نسبتها المئوية في جدول المواصفات وقد أخضعت اداة الاختبار لشروط الصدق والثبات وتم التحقق من تميز فقراته ودرجة صعوبتها وتوصلت الدراسة الى مساعدة الطالب على استيعاب المعرفة الرياضية والعلمية اعتماداً على الفهم(Roth، 1993، 112-113، P).

#### -موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

فيما يأتي بيان بعض المؤشرات عن الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف ومدى اتفاقها في المتغيرين التابعين مع الدراسة الحالية منها:

1-هدف البحث: تباينت الدراسات السابقة في هدف بحثها بتباين مشكلاتها، فتحديد الهدف من الدراسة يعد أساساً في إنجاحها، لأنه الموجه الأساس للدراسة من اجل التحقق من فاعلية متغيرات البحث المستقلة وأثرها في المتغيرين التابعين، ويلاحظ من الدراسات السابقة التنوع في أهدافها، فهدفت دراسة (المسعودي 2010) الى التعرف (أثر أنموذج درايفر وانموذج بوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد أعداد المعلمين)، وهدفت دراسة (Roth1993) الى معرفة (استقصاء فاعلية انموذج التعلم البنائي في ضوء المعايير مستعملاً مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات في تنمية مفهوم الدالة الرياضية وبعض المفاهيم الاخرى)، أما الدراسة الحالية هدفت الى التعرف (أثر أنموذج بوسنر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط).

2-مكان اجراء الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في مكان إجراء التجربة منها في العراق كدراسة (المسعودي2010) في حين أجريت الدراسة الاجنبية دراسة (Roth1993) في الولايات المتحدة الامريكية وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة التي أجريت في العراق.

3-التصميم التجريبي: إن الدراسات السابقة تباينت في نوع التصميم التجريبي إذ أتبعته دراسة (المسعودي 2010) التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المكون من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة أما دراسة (Roth1993) أتبعته تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي المكون من مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، إذ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة التي استعملت التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المكون مجموعتين تجريبيتين وضابطة

4-المرحلة الدراسية: تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية الخاصة بالبحث إذ أجريت دراسة(المسعودي 2010) على طلاب معهد أعداد المعلمين أما دراسة (Roth 1993) أجريت على طلبة الصف العاشر أما الدراسة الحالية شملت على عينه من طالبات الصف الثاني المتوسط.

- 5-أداة البحث: تباينت الدراسات السابقة من حيث أداة دراسة البحث (المسعودي 2010) كانت الاداة اختباراً تحصيلياً واختبار المفاهيم التاريخية المخطوءه، أما دراسة (Roth 1993) كانت الاداة اختباراً تحصيلياً.
- 6-الوسائل الاحصائية: استعملت الدراسات السابقة في تحليل نتائجها وسائل احصائية متباينة، ففي دراسة (المسعودي 2010) استعملت مربع كاي وتحليل التباين الاحادي في حين لم يستطيع الباحثان الحصول على الوسائل الاحصائية التي استعملتها دراسة (Roth 1993) اما الدراسة الحالية فسوف يستعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
- 7-نتائج الدراسة: لقد توصلت الدراسات السابقة الى نتائج متشابهة اذ ان الدراسات السابقة أثبتت جميعها وجود فروق ذوات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية حسب اهداف الدراسة والاجراءات المستعملة اما الدراسة الحالية فستعرض النتائج في الفصل الرابع.

#### -جوانب الافادة من الدراسات السابقة

- 1-أعتماد التصميم التجريبي الملائم لظروف البحث الحالي وأهدافه.
- 2-تحديد حجم العينة وطريقة اختيارها.
- 3-طريقة اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي وأهدافه.
- 4-الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بالبحث الحالي.
- 5-زيادة الاطلاع على خطوات انموذج بوسنر.

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث وإجراءاته

##### 1-منهج البحث:

اتباع الباحثان المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب مع طبيعة هذا البحث ولأنه منهج مبني على الاسلوب العلمي، إذ يتميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج بدور مهم بالنسبة للباحثين، فهو لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث او الظاهرة أو الحدث من طريق استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات مهمة(العساف والوادي، 2011: 146).

##### 2-إجراءات البحث:

#### أولاً/التصميم التجريبي (Experimental Design)

يعد التصميم التجريبي مخططاً يساعد على عمل إجراءات البحث وعن طريقه يمكن الوصول الى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، أذ أن اختيار التصميم التجريبي الملائم يعطي ضماناً لإمكانية تذليل الصعوبات التي قد تظهر عند التحليل الاحصائي

(العناني، 2008: 24)، وان تحديد نوع التصميم التجريبي يعتمد على طبيعة المشكلة، لذلك لجأ الباحثان الى المنهج التجريبي،

ذا الضبط الجزئي لملائمته مع هدف البحث فجاء التصميم على ما هو مبين في شكل (3)

| المجموعات          | الاختبارالقبلي           | المتغير المستقل    | المتغير التابع |
|--------------------|--------------------------|--------------------|----------------|
| المجموعة التجريبية | اختبار المعلومات السابقة | انموذج بوسنر       |                |
| المجموعة الضابطة   |                          | الطريقة الاعتيادية | التحصيل        |

شكل (3) التصميم التجريبي للبحث

إذ يقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم: هي التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (نموذج بوسنر)، والمجموعة الضابطة: هي المجموعة التي يدرس أفرادها بالطريقة الاعتيادية ولا يتعرض أفرادها للمتغير المستقل، ويقصد بالتحصيل: هو المتغير التابع الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي الذي أعده الباحثان بنفسهما، لمعرفة أثر المتغير المستقل المستعمل في الدراسة.

### ثانياً/ مجتمع البحث وعينته (Population of the Research)

أ-مجتمع البحث: يشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد البحث (عليان وغنيم، 2000: 137). إذ يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء الهاشمية في محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015).  
ب-عينة البحث (Research Sample): هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع افضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع، وعينة البحث يجب أن تحتفظ بجميع خصائص المجتمع الاصيلي حتى تكون ممثلة لذلك المجتمع (عباس وآخرون، 2011: 225). تنقسم عينة البحث الحالي الى ما يأتي:

1- عينة المدارس (School Sample): أن البحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في قضاء الهاشمية وعلى أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن شعبتين، وأختار الباحثان مدرسة (أم سلمة للبنات) بطريقة قصدية لأجراء البحث.

2- عينة الطالبات (Pupils Sample): بعد ان تم اختيار المدرس التي ستطبق فيها التجربة، وهي (متوسطة ام سلمة للبنات) زار الباحثان المدرس بعد إصدار كتاب المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمة البحث، وكانت المدرسة تحتوي على أربعة شعب للصف الثاني المتوسط وهي (أ- ب - ج - د)، أختار الباحثان بطريقة السحب العشوائي<sup>1</sup> \* الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي ستدرس بأنموذج بوسنر وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والتي ستدرس بالطريقة الاعتيادية.

ثالثاً/ تكافؤ مجموعتي البحث (Equivalent of the Reserch): على الرغم من ان الباحثان اختار المجموعتين التجريبية والضابطة بالسحب العشوائي الا أن احتمالية عدم تكافؤ المجموعتين وارده ومما دعا الى القيام ببعض إجراءات التكافؤ التي قد تنشأ بسبب خصائص العينة، رغم ان عينة البحث من مجتمع واحد، ومدرسة واحدة وهذه المتغيرات هي:

1-العمرالزمني للطالبات محسوباً بالشهور ملحق (6).

2-التحصيل الدراسي للآباء.

3-التحصيل الدراسي للأمهات.

4- اختبار الذكاء رافن ملحق (8).

5-اختبار المعلومات الجغرافية السابقة ملحق (9).

6- معدل درجات الفصل الاول لمادة الجغرافية للعام الدراسي (2014-2015) ملحق (7).

رابعاً/ ضبط المتغيرات الدخيلة (Control of Extraneous variables): يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، حتى يتمكن الباحثان من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات أخرى (أبو غزال، 2013: 50).

حاول الباحثان قدر الامكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة وضبطها وقد تؤدي الى اضعاف دقة النتائج إذ أن عملية ضبطها يؤدي الى نتائج اكثر دقة، وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

<sup>1</sup> كتب الباحثان أسماء الشعب وتم وضعها في كيس، وسحبت ورقة وكانت الورقة المسحوبة تحمل شعبة (أ) ومثلت المجموعة التجريبية والاخرى شعبة (ب) الضابطة.

- 1-الحوادث المصاحبة (Association Events): ويقصد به ما يمكن حدوثه من حوادث اثناء مدة التجربة، ولم يصاحب التجربة أي حادث يعرقل سيرها.
  - 2-الأندثار التجريبي (Experimental Mentality): ويقصد به أن بعض افراد العينة قد يترك مجموعته اثناء مدة التجربة، ولم يتعرض أفراد التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعتان وينسب ضئيلة.
  - 3-المتغيرات المتعلقة بالنضج (Maturatio): وهي المتغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسمي والعقلي لدى طالبات عينة البحث أثناء مدة التجربة (عطوي، 2009: 199).
  - 4-اختيار أفراد العينة: حاول الباحثان تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك من طريق إجراء عمليات التكافؤ الاحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.
  - 5- أداة القياس (Measurement Instrument): استعمل الباحثان أداة قياس موحدة (الاختبار التحصيلي) لقياس التحصيل عند طالبات مجموعتي البحث.
  - 6-أثر الاجراءات التجريبية (Experimental Procedures Effect): حرص الباحثان على جعل هذا المتغير غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك فيما يأتي:
    - أ- سرية التجربة: حرص الباحثان على سرية البحث، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم أخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.
    - ب- المدرسة: درس الباحثان بنفسهما مجموعتي البحث، أذ يضيف هذا على نتائج التجربة الدقة والموضوعية،
    - ج- توزيع الحصص: تم السيطرة على هذا المتغير من طريق تدريس مجموعتي البحث بحسب الجدول الاسبوعي للدروس المطبق في المدرسة من دون تغييره، اذ درس الباحثان حصتين في الاسبوع لكل مجموعة.
    - د- مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث، بدأت يوم الاحد الموافق 2015/2/15 وانتهت يوم الخميس الموافق 2015/4/16
    - هـ- الوسائل التعليمية: في البحث الحالي كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث كالسبورات والاقلام والصور التوضيحية، وخريطة الوطن العربي، وخريطة العالم.
- خامساً/ متطلبات البحث**
- 1- تحديد المادة العلمية: حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة على وفق مفردات كتاب (جغرافية الوطن العربي) المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الثاني المتوسط.
  - 2- الاهداف العامة: أطلع الباحثان على الاهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة، التي أعدتها لجنة من وزارة التربية في جمهورية العراق، وملحق (10) يبين ذلك.
  - 3- صياغة الاهداف السلوكية: أن صياغة الهدف السلوكي يساعد المدرس في صياغة أهدافه على نحو ملائم، وتمكينه من إيصال قصده التعليمي للمتعلمين بصورة موضوعية ودقيقة وواضحة (عطا الله، 2002: 76)، وصاغ الباحثان عدداً من الاهداف السلوكية والتي بلغ عددها (110) هدفاً سلوكياً موزعاً على المستويات الاربعة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم،
  - أودع الباحثان الاهداف السلوكية التي تم صياغتها في استبانة ملحق (12) وتم عرضها على مجموعة من الخبراء ملحق (11) لمعرفة آرائهم في مدى صلاحيتها ومدى تغطيتها للمادة الدراسية، وبعد الاطلاع على آراء الخبراء عدل الباحثان بعض الاهداف من حيث صياغتها في ضوء الملاحظات.

4- إعداد الخطط التدريسية: هي مجموعة الاجراءات المنظمة والمطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة في العملية التعليمية، فهي رؤية واعية للعملية التعليمية - التعليمية (عليان، 2010: 213).

#### سادساً/ أداة البحث

أعداد الاختبار التحصيلي: تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً أساسياً في حياة المتعلم المدرسية في جميع مراحل التعليم، وبناء على نتائجها يتحدد مستقبله، وتتخذ بحقه الكثير من القرارات، فهي مازالت الوسيلة الأساسية في تقويم العملية التربوية (أبو فودة ونجاتي، 2012: 24). وقام الباحثان بأعداد اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكون من (40) فقرة لان هذا النوع من الاسئلة يتميز بمزايا كثيرة المرونة.

وكان الغرض من الاختبار هو قياس تحصيل الطالبات في نهاية التجربة لمعرفة اثر انموذج بوسنر في تحصيل مادة الجغرافية.

#### الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث الحالي وتفسيراً لها والاستنتاجات

والتوصيات والمقترحات.

#### أولاً: عرض النتيجة

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي البحث في يوم وتصحيح أجابتهن ومن أجل التأكد من صحة فرضية البحث والتي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي بأنموذج بوسنر ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية" حيث تم إخضاع نتائج الاختبار للتحليل الاحصائي وتم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة). وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (30.72) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (26.49) والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ (4.67) في حين بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (4.78)، كما بلغ التباين للمجموعة التجريبية (21.81) وتباين المجموعة الضابطة (22.85) وأستعمل الباحثان الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لإيجاد القيمة التائية المحسوبة، فوجد أن هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (76) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.951) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.000) كما مبين في جدول (11).

جدول (11) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

| مستوى<br>الدلالة (0.05) | القيمة التائية |          | درجة<br>الحرية | التباين | الانحراف<br>المعياري | الوسط<br>الحسابي | عدد العينة | المجموعة  |
|-------------------------|----------------|----------|----------------|---------|----------------------|------------------|------------|-----------|
|                         | الجدولية       | المحسوبة |                |         |                      |                  |            |           |
| دالة احصائية            | 2.000          | 3.951    | 76             | 21.81   | 4.67                 | 30.72            | 39         | التجريبية |
|                         |                |          |                | 22.85   | 4.78                 | 26.49            | 39         | الضابطة   |

يدل ذلك على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بأنموذج بوسنر على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ملحق (17)، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع الدراسة السابقة كدراسة (المسعودي 2010) على الرغم من الاختلاف في البيئة والجنس وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية.

**ثانياً: تفسير نتيجة البحث**

- من خلال النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن القول أن أنموذج بوسنر حقق مستوى جيد وذلك عن طريق تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج بوسنر على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وهذا واضح من خلال درجات الاختبار التحصيلي البعدي، ويمكن أن نعزو أسباب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة الى الأسباب الآتية:
- 1- أنموذج بوسنر أعطى للطلّابات فرصة الحوار والنقاش الهادئ والحرية التامة بإعطاء آرائهن من طريق المجموعات الصغيرة التعاونية وبذلك تكون الطّالبات محور العملية التعليمية.
  - 2- يعمل أنموذج بوسنر على إثارة دافعية طالّبات المجموعة التجريبية وتشوقهن نحو التعلم.
  - 3- ساعد أنموذج بوسنر في جعل الطالّبات أكثر استيعاباً وفهماً للمادة.
  - 4- يشجع أنموذج بوسنر الطالّبات على المشاركة الفاعلة في الدرس.
  - 5- ساعد أنموذج بوسنر على تلخيص المادة الدراسية وإعادة صياغتها وتجميعها في صورة جديدة وذلك من طريق استعمال الاستراتيجيات التعليمية كالتجسير والتمييز

**والتفاضل والتكامل..****ثالثاً: الاستنتاجات**

في ضوء نتيجة البحث توصلت الباحثة الى ما يأتي:

- 1- إن استعمال أنموذج بوسنر في البحث الحالي، اثبت فاعليته في زيادة تحصيل طالّبات الصف الثاني المتوسط في مادة جغرافية الوطن العربي.
- 2- أن استعمال أنموذج بوسنر في تدريس مادة الجغرافية يتطلب من المدرسة وقتاً وجهداً أقل من الوقت والجهد المبذول في الطريقة الاعتيادية.
- 3- أنموذج بوسنر يجعل من الطالّبات محور العملية التعليمية والمدرسة هي الموجهة والمشرفة على سير خطوات الدرس.
- 4- تفوق أنموذج بوسنر على الطريقة الاعتيادية من خلال ما حققه من نتائج إيجابية في رفع مستوى التحصيل لدى طالّبات الصف الثاني المتوسط.
- 5- ان أنموذج بوسنر يساعد في تحفيز الطالّبات للوصول الى الإجابات الصحيحة.

**رابعاً/ التوصيات**

- 1- ضرورة اعتماد مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية أنموذج بوسنر في العملية التعليمية لما له من تأثير واضح في تحصيل المتعلمين.
- 2- استعمال أنموذج بوسنر في تدريس المواد التعليمية المختلفة.
- 3- فتح دورات لتدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على كيفية استعمال النماذج في التدريس وذلك لأهميتها في إيصال المعلومات والمهارات والحقائق والمفاهيم بصورة واضحة للمتعلمين.

**خامساً / المقترحات**

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مماثلة في مادة الجغرافية تهدف الى تعرف أثر أنموذج بوسنر في التفكير الابداعي، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو المادة
- 3- إجراء دراسة تهدف الى تحديد مدى ممارسة الطلبة المطبقين للنماذج في التدريس من وجهة نظر المشرفين.

## المصادر

- 1- أبراهيم، لينا ابو الوفا عبد الرحمن. اساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى -النظرية والتطبيق. ط1، مكتبة المجتمع العرب، 2009.
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي. ط3، دار المسيرة، عمان، 2003.
- 3- ابو غزال، معاوية محمود. علم النفس العام. ط1، دار وائل، 2013.
- 4- أبو فودة، باسل خميس ونجاتي أحمد بني يونس. الاختبارات التحصيلية. ط1، دار المسيرة، عمان 2012.
- 5- جودة، حسنين جودة وفتحي أبوعيان. قواعد الجغرافيا العامة الطبيعية والبشرية. دار النهضة العربية، بيروت 1986.
- 6- الحريري، رافده. طرق التدريس بين التقليد والتجديد. ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2010.
- 7- الحمداني، أقبال رشيد صالح. اتجاهات الطلاب نحو المدرسة. ط1، دار صفاء، عمان، 2010.
- 8- الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون. مبادئ في علم التربية. ط1، دار الصفاء، 2011.
- 9- خطايب، عبد الله محمد. تعليم العلوم للجميع. ط1، دار المسيرة، 2005.
- 10- الخفاجي، رياض أبراهيم رشيد. "أثر أستعمال انموذج بوسنر في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية". جامعة بابل، 2012.
- 11- الخوالدة، محمد محمود وآخرون. طرق التدريس العامة. ط1. الكتاب المدرسي، وزارة التربية والتعليم، دار صفاء، اليمن، 1999.
- 12- الربيعي، محمود داوود سلمان. طرق واساليب التدريس المعاصرة. ط1، عالم الكتب، عمان، 2006.
- 13- الزبيدي، صباح حسن. مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها. ط1، دار المناهج، 2010.
- 14- سعادة، جودت أحمد. مناهج الدراسات الاجتماعية. ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1985.
- 15- شبر، خليل أبراهيم. اساسيات التدريس. ط1، دار المناهج، عمان، 2005.
- 16- عباس، محمد خليل وآخرون مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط2، دار المسيرة، عمان 2007.
- 17- عبد الصاحب، اقبال مطشر واشواق نصيف جاسم. ماهية المفاهيم واساليب تصميم المفاهيم المخطوءه. ط1، دار صفاء، عمان، 2012.
- 18- العجرش، حيدر حاتم. استراتيجيات وطرق معاصرة في تدريس التاريخ. ط1، دار الرضوان، 2013..
- 19- العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديثة، أريد -الاردن، 2008..
- 20- عريفج، سامي سلطي ونايف أحمد سلمان. طرق تدريس الرياضيات والعلوم. ط1، دار صفاء، عمان 2010.
- 21- العساف، أحمد عارف ومحمود الوادي. منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والادارية المفاهيم والادوات. ط1، دار صفاء، عمان، 2011.
- 22- عطا الله، ميشيل كامل. طرق وأساليب تدريس العلوم. ط1، دار المسيرة، عمان، 2002..
- 23- عطوي، جودة عزة. أساليب البحث العلمي مفاهيمه - ادواته - طرقه الاحصائية. ط3، دار الثقافة، عمان، 2009.
- 24- عطية، محسن علي. أسس التربية الحديثة ونظام التعليم. ط1، دار المناهج، عمان، 2010.
- 25- عطية، محسن علي وعبد الرحمن عبد علي الهاشمي. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية الاحصائية. ط1، دار صفاء، عمان، 2007.
- 26- عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. ط1 ودار صفاء، عمان، 2008.
- 27- العفون، ناديا حسين وحسين سالم مكاون. تدريب معلم العلوم وفقاً للبنائية. ط1، دار صفاء، عمان، 2012.

- 28- العفيف، سميا أحمد حمدان. تنمية مهارات النقد والتذوق الادبي وفق توجيهات النظرية البنائية. ط1، مكتبة المجتمع العربي، 2013.
- 29- عليان، شاهر رحي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق. ط1، دار المسيرة، عمان 2010.
- 30- عمران، خالد عبد اللطيف محمد. تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة. ط1، دار الوراق، 2012.
- 31- العناني، حنان عبد الحميد. علم النفس التربوي. ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2008.
- 32- قطامي، يوسف. النظرية المعرفية في التعلم. ط1، دار المسيرة، عمان، 2013.
- 33- محمد، وائل عبد الله وريم أحمد عبد الكاظم. تصميم المنهج المدرسي. ط1، دار المسيرة، عمان 2011.
- 34- مخلف، صبحي أحمد وهادي مشعان ربيع. طرائق تدريس الجغرافية. ط1، مكتبة المجتمع العربي، 2009.
- 35- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة. المناهج الحديثة ومفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها. ط1، دار المسيرة، عمان، 2000.
- 36- المسعودي، محمود حمزه عبد الكاظم. "أثر أنموذجي درايفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين". جامعة بغداد، كلية التربية، أبن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، 2010.
- 37- المسعودي، محمد حميد وآخران. تطبيق تدريس الجغرافية التربوية - الاهداف - المعلومات والمفاهيم والطرائق والخطط - البرامج. ط1، دار الصفاء، عمان، 2014.
- 38- Roth. M. W" Problem-centered Learning of the Integration of Mathematics. Vol (93), No (3), 1993.

## إدارة عمليات المعرفة في ضوء معايير الجودة الشاملة لأداء مدرسي الإحياء

م.م. أنعام كريم عبد دهش

ماجستير طرائق تدريس علوم الحياة

جامعة القادسية / كلية التربية

**Managing of Knowledge Processes in the Light of the Standards of the ISO for the Performance of the Teachers of Biology****Asst. Lect. An'am Kareem Abdahash****University of Al-Qadisiya / College of Education****Abstract**

Research aimed to identify the management of knowledge, according to to comprehensive quality standards of teachers of biology. The community contained of Biology teachers (173) in Diwaniyah city, 80 teachers were selected randomly as a sample for the research. the researcher used the descriptive method for suitability for research purposes.

A questionnaire built by the research consisting of (2) items divided into for processes. with in three levels degree: (large, medium, low) and processes are ((knowledge generation, storage, dissemination and application) and after making sure of the validity and reliability of the search tool applied on the research sample by distribution to the research sample and after collecting the forms have been entered data in the SPSS to be statistically treatment the researcher used the average, t-test and pear sons correlation coefficient and Cronbachs alpha coefficient, ANOVA, TUKEY, research shows that there is interest in operations management knowledge among teachers of Biology in light of the quality standards due to social and economic stability. the researcher recommended the need to support the school

Administrations for teachers and encourage them in dssiemination of their scientific research and consider the possibility of their application.

**الملخص:**

هدف البحث إلى التعرف على إدارة عمليات المعرفة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة لمدرسي الإحياء. تألف مجتمع البحث من مدرسي الإحياء في محافظة القادسية والبالغ عددهم 173 مدرساً اختير منهم 80 مدرس عشوائياً كعينة للبحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للاثمته لأغراض البحث. تم بناء استبيان مكون من (40) فقرة موزعة على ثلاث مستويات ((بدرجة كبيرة، متوسطة، قليلة)) والمجالات هي (توليد المعرفة وتخزينها ونشرها) وبعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث أصبحت بصيغتها النهائية مكونة من (2) فقرة وتم تطبيقها على عينة البحث بتوزيعها على عينة البحث وبعد جمع الاستمارات تم تفريغها ببرنامج الحزمة الإحصائية SPSS ليتم معالجتها إحصائياً. استخدم البحث الأوساط الحسابية و t-test ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الفا كرونباخ ANOVA. اختبار TUKEY ومن خلال النتائج التي توصل إليها البحث تبين أن هناك اهتماماً بعمليات إدارة المعرفة لدى مدرسي الإحياء في ضوء معايير الجودة يعود إلى عوامل منها الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي. وأوصى بضرورة دعم الإدارات المدرسية للمدرسين وتشجيعهم على نشر نتائجهم العلمية وبحوثهم والنظر عن إمكانية تطبيقها.

**مشكلة البحث:**

إن التوالد السريع لمعرفة وتطبيقاتها. جعل جانباً كثيراً من المعارف الماضية غير قادرة على تفسير هذا العالم وما يحدث فيه. بل أصبحت كثيراً من الحقائق والنظريات غير صحيحة. فلم تعد علماً وإنما أصبحت جزءاً من تاريخ العلم أو تاريخ التكنولوجيا وأثار كل ذلك صارت معروفة للمهتمين بالعلم ولعل أهم هذه الآثار أن الإنسان أصبح يلهث وراء المعرفة ولا يكاد يدرك القليل منها.

وأصبحت الحقيقة العلمية كالسراب، كلما قطع الباحث شوطاً للحصول عليها، بعدت هي عنه أشواطاً وهنا تبرز مشكلة البحث من خلال السؤال الاتي (ما مستوى أداء مدرسي الاحياء لإدارة عمليات المعرفة في ضوء معايير الجودة الشاملة) ونتيجة لذلك ينظر للمعرفة وإدارة عملياتها بأنها المقياس الأساسي لتطور المؤسسة التربوية والتعليمية حيث أصبح اليوم هذا المصطلح - إدارة عمليات المعرفة - من أهم مدخلات التطور والتغيير في العصر الحالي من خلال إحداثه نقله نوعية في مستوى أداء مختلف المؤسسات وبالأخص المؤسسة التربوية والتعليمية (محجوب، 2005، 18) وبذلك لاحظ الباحث من خلال خبرته في مجال التعليم أن هناك انخفاضاً في جودة أداء مدرسي الإحياء متمثلاً في قلة مطابقة مخرجات العملية التعليمية (المدرسون) لمعايير جودة الأداء وضعف اعتمادهم على برامج تنظيم إدارة عمليات المعرفة لديهم من توليدها وتخزينها ونشرها وتطبيقها وفقاً لمعايير الجودة الشاملة ومن ذلك يسعى الباحث إلى التعرف على إدارة عمليات المعرفة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة لأداء مدرسي الاحياء.

**أهمية البحث:**

يسعى القائمون على المجال التربوي من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس فيما يتلاءم والمستجدات التربوية والتعليمية والإدارية. إن المدرس المتميز هو الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس وفق معايير عالية الجودة ولهذا يعطي كثير من التربويين وزناً أكبر لدور المدرس وما يقوم به في الصف من عملية التغير التربوي (الغنزي، 2007، 1) أن المدرس والكتاب المدرسي في حقيقة الأمر ليس سوى مصدرين متواضعين للمعلومات وأذا لم يتم المدرس معرفته عن طريق القراءة والاطلاع الدائم على ما يستجد في مجال تخصصه أو لم يتم تطوير الكتاب المدرسي وتحديثه بصورة دورية فأن النتيجة محدودة الفائدة منهما كمصدرين للمعلومات وعليه فأن مساعدة المدرسين على تنمية مهاراتهم في البحث عن المعلومات وتجميعها وتنظيمها وتخزينها تبدو أكثر أهمية لهم اليوم. (جروان، 2011، 156).

وتتطلب الأهمية العلمية والعملية للبحث الراهن من عدة جوانب هي:

- 1- الحاجة الى لقاء الضوء على مفهوم ادارة المعرفة باعتباره من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال التعلم.
- 2- قلة الدراسات العربية التي تناولت ادارة المعرفة في المؤسسات التعليمية وقد يساهم هذا البحث في زيادة المعرفة في هذه المجال

#### هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- عمليات إدارة المعرفة.
- 2- عمليات إدارة المعرفة وفق معايير الجودة الشاملة لأداء مدرسي الاحياء.

#### حدود البحث:

يقتصر البحث على مدرسي الاحياء في محافظة القادسية للعام الدراسي

(2014-2015)

#### تحديد المصطلحات:

#### إدارة المعرفة Knowledge management

عرفها الكبيسي، 2004 بأنها عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المؤسسات التربوية المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها وبالتالي تعزيز قدرتها للاحتفاظ بالأداء المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه (الكبيسي، 2004، 42) ويعرفها الباحث: بأنها التطبيق المنظم للمعرفة العلمية وتكمن فحواها في تنظيم المعرفة من اجل اكتسابها وتخزينها ونشرها وتطبيقها من اجل تحسين الأداء.

### الجودة الشاملة (Comprehensive Quality) عرفها ((دراس 1994)) بأنها:

تأسيس ثقافة مميزة في الأداء بحيث يعمل المدرسون على نحو مستمر تحقيق توقعات المتعلمين وتأدية عملهم على نحو صحيح منذ البداية لتحقيق الجودة المطلوبة بشكل أفضل وفعالية أكبر في اقصر وقت. (دراس، 1994، 25)

ويعرف الباحث معايير الجودة الشاملة على أنها: صقل عملية التعليم ذات منهجية نظامية تأخذ بنظر الاعتبار كافة المصادر البشرية والغير بشرية ومستوى الدراسيين واحتياجاتهم من المعرفة من خلال توليد المعرفة وتخزينها ونشرها وتطبيقها.

### الإطار النظري ودراسات سابقة:

إن التقدم في وسائل وتكنولوجيا الاتصالات والتعلم بإشكالها المختلفة جعلت عملية نقل وتبادل المعلومات والإحداث من إي مكان في العالم، وقد أدى ذلك إلى زيادة إنتاجه الأفراد، والمؤسسات والحكومات في المجالات الاقتصادية الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية وكان لهذه التطورات الأثر الواضح في تقديم المعرفة بكافة أنواعها ومستوياتها (اشتيوعه وآخرون 2010، 11)

تعرف المعرفة knowledge هي كل شيء ضمني أو ظاهري يستحضره الأفراد لأداء أعمالهم بإتقان، أو لاتخاذ قرارات صائبة (الكبيسي 2004، 12)

إما إدارة المعرفة فهي عملية منهجية توفر المعرفة وإتاحتها للعاملين بما يوفر فرصة لزيادة المعارف من خلال توفير البيانات والمعلومات ونشرها (Laudon and Lan don، 2007، 45)

ويمكن تميز نوعين من المعرفة

#### 1- المعرفة الضمنية: Tacit know ledge

هي المعرفة الموجودة في عقول الأفراد المكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة وغالبا ما تكون ذات طابع شخصي، مما يصعب الحصول عليها (ابو فارة، 2008، 9)

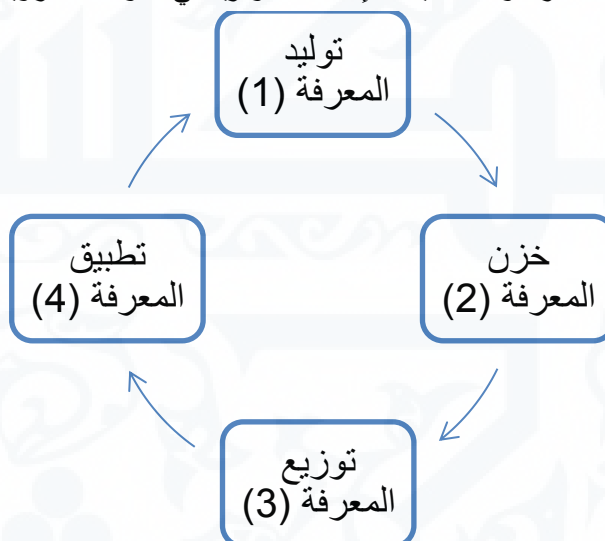
#### 2- المعرفة الصريحة Explicit Know ledge

وهي المعرفة التي يمكن للأفراد تقاسمها فيما بينهم وتشمل كلا من البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها وتخزينها، وكذلك البيانات والمعلومات المخزنة والتي تتعلق بالسياسات والإجراءات والبرامج والموازنات (الحجازي، 2005، 66)

#### ومن الأمثلة على نماذج إدارة المعرفة منها

#### 1- نموذج (Fink &will) 2003

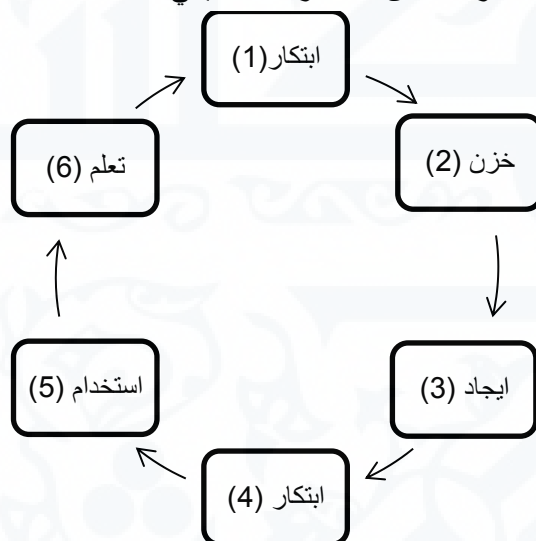
يركز النموذج على إدارة المعرفة وفقا لعمليات الأعمال الجوهرية في المؤسسة التربوية.



(شكل رقم 1) نموذج (Finik&will2003)(mertins، 2003، 28)

## 2- نموذج vets chera &amp; koszegi

قدما نموذجاً لدورة حياة المعرفة تضمن ست مراحل كما يأتي:



شكل (2) نموذج vets chera & koszegi

## إدارة الجودة الشاملة – نظام الايزو ISO

أسست المنظمة الدولية للمعايير (المقاييس عام 1946 بعد الحرب العالمية الثانية وكان مقرها في سويسرا. وكانت مهمتها إصدار الموصفات الدولية (العالمية) لتوحيد الموصفات في عدة مجالات (Lam prech، 1992، 56) أن الايزو ISO هو اختصار لمصطلح **International standard s organization** وهي المنظمة العالمية للمعايير (المقاييس) وهذه المنظمة تقوم بوضع مقاييس عالمية لنظام إدارة الجودة في أية مؤسسة كانت تربوية أو خدمية (الصباغ، 1998، 31)

## دراسات سابقة:

على حد علم الباحث هناك دراسات قليلة تناولت إدارة المعرفة سنعرض منها:

- دراسة (باسردة 2006)

- دراسة (ماضي 2010)

## دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي

الدراسة هدفت إلى بيان دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق الجودة في التعليم العالي للجامعة الإسلامية بغزة ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج التحليلي الوصفي، وتم تصميم استبيان لجمع المعلومات الأولية تم توزيعها على عينة الدراسة عينة الحصر الشامل وعددها (359) من أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين بالجامعة الإسلامية بغزة وفي ضوء ذلك جرى جمع وتحليل البيانات واختيار الفرضيات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: وجود فروق في آراء الهيئة حول البنية التحتية لإدارة المعرفة تعزى للدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية وعدم وجود فروق في أفراد العينة حول ضمان الجودة تعزى للدرجة العلمية لإفراد الهيئة التدريسية ووجود الفروق في آراء المبحوثين تعزى للخبرة لعضو هيئة التدريس ووجود علاقة بين حوسبة المكتبات وضمان تحقيق جودة التعليم العالي.

وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها ضرورة إعطاء فرصة أكبر للدرجات العلمية (المدرس - المحاضر) لما لذلك من تبعات ايجابية على ضمان جودة التعليم العالي والاستتارة برأي الدرجة العلمية الأستاذ (لما لديه من خبرة) ضرورة زيادة الاتصال الالكتروني بين الجامعة الإسلامية والجامعة الأخرى العربية والأجنبية في جوانب البحث العلمي (ماضي، 2010، 20) دراسة (ياسر ده، 2006) تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة وأثره على الأداء

هدفت الدراسة إلى التعرف على التكامل بين إدارتي المعرفة والجودة الشاملة وإبراز دوره في تحسين أداء المنظمات وتعزيزه. طبقت على عشر شركات بعينه خاصة تعمل في مجال الصناعات الغذائية كعينه للدراسة. واتبع الباحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي. وقد جمعت البيانات من الهيئة الإدارية العليا. كتلك الشركات عن طريق الاستبيان الذي صمم على أنموذج مقياس لكرت الخماسي باعتماد سلسلة زمنية للأداء مدتها أربع سنوات للمدة من 2001 إلى 2004 م. وجرى تحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي ((SPSS)) وتضمنت عددا من التوصيات التي تساعد قيادة المنظمات على إزالة الضبابية حول مصطلحي إدارة المعرفة وأدارة الجودة الشاملة وأهمية لتكاملها (ياسر ده، 2006، 3)

#### إجراءات البحث:

##### • منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملائمة لإغراض البحث.

##### • مجتمع البحث وعينه

تألف مجتمع البحث من مدرسي الإحياء في محافظة القادسية البالغ عددهم 173 مدرسا تم اختيار 80 مدرس منهم عشوائيا كعينة للدراسة.

##### • أداة البحث

تم بناء استبيان مكون من (40) فقرة على أربعة مجالات كل مجال مكون من (10) فقرات تتدرج الإجابة عنها ضمن ثلاث مستويات (درجة كبيرة، متوسطة، قليلة) أعطيت الدرجات (1، 2، 3) للفقرات الإيجابية (3، 2، 1) قرأت السلبية والمجالات هي ((توليد المعرفة و تخزينها ونشرها وتطبيقها))

##### • صدق الأداة

1. الصدق الظاهري: تحقق الباحث من الصدق الظاهري لأداة البحث عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص وإذ تم تعديل وإعادة صياغة الفقرات حسب آراء المحكمين ولم يتم حذف أي فقرة.
2. معامل تمييز الفقرات: تعد الفقرة التي لا يجيب عليها جميع الممتحنين على اختلاف مستوياتهم لا قيمة لها لأنها لا تستطيع التمييز بينهم. وتكون الفقرة مقبولة إذا كان معامل التمييز لها أكبر من (Q3) وتكون أفضل كلما حصلت على قيمة أكبر بشرط إن لا تزيد عن (1) (Rani، 2007، 63) وللتحقق من صدق فقرات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية اختيرت عشوائيا من مجتمع البحث مكونة من (40) مدرستا واخذ أعلى (20) منها كمجموعة عليا واقل (20) منها كمجموعة دنيا. وحساب T-test بينهما لكل فقرة من فقرات القياس البالغ عددها (40) فقرة تبين أن جميع القيم دالة إحصائية إذا بلغت أكثر من القيمة الجدولية (2.1) وهذا يؤشر قدرة الفقرات على التمييز بين المجيبين وعند تحليل فقرات المقياس بالطرق الإحصائية المناسبة وخاصة فيما يتعلق بالصدق والثبات والتمييز يجب أن تكون الفقرات منسقة مع المقياس الكلي بحيث لا يقل معامل الارتباط بين الفقرة والقياس الكلي عن (0.3) (زيتون، 2004، 218) وقد تحقق الباحث من صدق الفقرات بحساب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال المكون لها والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة كل مجال بالمقياس ككل باستخدام معامل الارتباط بيرسون حيث تراوحت القيم بين (0.85، 0.38) مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي للمقياس.

## • ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة البحث تم حساب معامل الفاكرونباخ لدرجة العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (0.91) وتعتبر بنسبة ثبات عالية. وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على أكبر قدر من الثبات وبالتالي تزداد الثقة في دقة هذه الدرجات واتساقها والاعتماد عليها (إعلام 134، 2000)

## • تطبيق الأداة

طبق الباحث الأداة يوم الاحد بتاريخ 2014/9/26 بتوزيعها على عينة البحث البالغة (80) مدرس من مدرسي الإحياء في المدارس التابعة لتربية محافظة القادسية وبعد جمع الاستمارات ومعالجتها ببرنامج الحزمة الخطية SPSS.

## المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الأوساط الحسابية T-Test ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ ANOVA اختبار TuKEY.

## عرض النتائج وتفسيرها

الإجابة على أهداف البحث

1. الهدف الأول / التعرف على عمليات إدارة المعرفة تحقق من خلال الخلفية النظرية.
  2. الهدف الثاني/ التعرف على عمليات إدارة المعرفة وفق معايير الجودة الشاملة لمدرسي الإحياء.
- استخرج الباحث قيمة الوسط الفرضي للمقياس ككل ولكل عملية من عمليات إدارة المعرفة في المقياس وعلاقته بالأوساط الحسابية كل منها.

المعرفة دلالة الفروق بين عمليات إدارة المعرفة لأداء المدرسين تم استخدام تحليل التباين وكما موضح بالجدول

| مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F المحسوبة | قيمة F الجدولية |
|----------------|-------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 2021.048       | 3           | 673.683        |                 |                 |
| 8084.030       | 396         | 20414          | 33.001          | 3.60            |
| 10105.078      | 399         |                |                 |                 |

من خلال الجدول نلاحظ قيمة F المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، فما يدل على أن الفرق دال إحصائياً لذلك لجأ الباحث

إلى استخدام اختبار توكي للتعرف على أقل فرق معنوي بين المجموعات

| العمليات                     | الأوساط الحسابية | فرق الأوساط الحسابية | الخطأ المعياري | الدلالة |
|------------------------------|------------------|----------------------|----------------|---------|
| اكتساب المعرفة-خزن المعرفة   | 20.44-29.28      | 3.80                 | 0.639          | 0.000   |
| اكتساب المعرفة-نشر المعرفة   | 18.71-24.28      | 5.57                 | 0.639          | 0.000   |
| اكتساب المعرفة-تطبيق المعرفة | 23.47-24.28      | 0.84                 | 0.639          | 0.189   |
| خزن المعرفة-نشر المعرفة      | 18.71-20.44      | 1.73                 | 0.639          | 0.07    |
| خزن المعرفة-تطبيق            | 23.44-20.44      | 3-                   | 0.639          | 0.000   |
| نشر المعرفة-تطبيق المعرفة    | 23.44-18.71      | 4.73                 | 0.639          | 0.000   |

## تفسير النتائج

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث تبين إن هناك اهتمام بعمليات إدارة المعرفة لأداء مدرسي الإحياء بالنسبة لمعايير الجودة يعود إلى الاستقرار الاجتماعي الاقتصادي ويرجع إلى اطلاعهم على المصادر من خلال الوسائل الحديثة للاتصال وتوظيف هذه المصادر في المعلومات وخزنها بشكل يسهل الوصول إليها بسرعة سهوله والاعتماد على طرائق حديثة في تدريس مادة الإحياء المضمنة في دليل المدرس المعد من قبل الوزارة.

## الاستنتاجات

- 1- نسبة كبيرة من المدرسين يفضلون إثراء الأنشطة الصفية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- 2- يمتلك مدرسو الإحياء قدراً في عمليات إدارة المعرفة في ضوء معايير أجهده.
- 3- أن مدرسي الإحياء لديهم رؤية واضحة تساعد في تحليل البيئة التعليمية.
- 4- أن هناك اطلاع وتواصل من قبل مدرسي الإحياء نحو معايير أجهده أأشامله

## التوصيات

- 1- ضرورة الاهتمام بعمليات إدارة المعرفة لضمان رفع مستوى الأداء التربوي والقدرة على توليد وخزن ونشر وتطبيق المعرفة
- 2- العمل على التواصل وتبادل الخبرات بين مدرسي الإحياء وصولاً للأداء المطلوب من خلال المؤتمرات العلمية
- 3- أهمية إجراء التقييم الدوري لمستوى أداء مدرسي الإحياء لتشخيص نقاط الضعف ومعالجتها في ضوء معايير الجودة.

## المقترحات

- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن مستوى أداء المدرسين في اختصاصات أخرى.

## المصادر

- 1- أبو فارة، يوسف، عليان، حمد (2008): دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية، ورقة عمل، المؤتمر العربي الثاني، الأردن.
- 2- بأسردة، توفيق سريع علي (2006): تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة وأثره على الأداء دراسة تطبيقية في شركة الصناعات الغذائية اليمنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
- 3- جروان، فتحي عبد الرحمن (2011): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقاته، ط5، دار الفكر، عمان.
- 4- الحجازي، هيثم علي (2005): إدارة المعرفة- مدخل نظري، الأهلية للنشر، عمان.
- 5- \_\_\_\_\_ (2005): إدارة المعرفة- مدخل تطبيقي، الأهلية للنشر، عمان.
- 6- درباس، احمد سعيد (1994): إدارة الجودة الكلية (مفهومها وتطبيقاتها وأمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، رسالة الخليج العربي، العدد 50، السنة 14.
- 7- زيتون، عايش (2004): أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- 8- الصباغ، محمد عبد الرؤوف (1998): تطور نظام السيطرة النوعية الهندسية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة التكنولوجية، بغداد.
- 9- علام، صلاح الدين محمود، (2000): القياس والتقييم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 10- العنزي، بشري (2007): تطوير كفايات المدرس في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية 16 مايو - 2007 بعنوان الجودة في التعليم.
- 11- الكبيسي، صلاح (2004): إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات.
- 12- ماضي، إسماعيل سالم (2010): دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- 13- محجوب، حسناء (2005): الطريق إلى مجتمع المعلومات، قضايا، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والإستراتيجية، العدد5، السنة الأولى.
- 14- ياسين، إبراهيم (1985): المعجم الوسيط، ط2، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- 15- Laprech, J,L, (1992): ISO 9000 preparing for registration Basel Marcel Dekker, New York

- 16- Mertins, K. Heisig p. & Vorbeck, J. (2003): knowledge management best practice in Europe, Fraunhofer Institute, Germany Organization Empirical and Theoretical. 2000.
- 17- Rani, T. Swarupa (2007): Eeducational measurement and Evaluation, 2<sup>th</sup> Edition, Discovery Publishing House, Delhi, India

## ملحق رقم (1)

## جامعة القادسية

## كلية التربية

## قسم العلوم التربوية والنفسية

## آراء المحكمين حول إعداد فقرات الاستبيان

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحث بإجراء الدراسة الموسومة (إدارة عمليات المعرفة في ضوء معايير الجودة الشاملة لمدرسي الإحياء ولتحقيق ذلك تطلب إعداد استبيان لإدارة عمليات المعرفة في ضوء معايير الجودة الشاملة لمدرسي الإحياء لذا قام الباحث بصياغة (40) فقرة في أربع مجالات (توليد المعرفة - خزن المعرفة - نشر المعرفة - تطبيق المعرفة). ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية في هذا المجال لذا يود الباحث اطلاعكم على فقرات الاستبيان لبيان رأيكم فيها من حيث صياغتها والمجال الذي تقيسه.

مع فائق التقدير والاحترام الباحثة

م.م. أنعام كريم عبد دهش

## استبيان ادارة عمليات المعرفة في ضوء معايير الجودة الشاملة لمدرسي الأحياء

- توليد المعرفة: يتعلق بالعمليات التي تركز على الحصول، وشراءه، وابتكاره، واكتشافه، واكتساب والاستحواذ على المعرفة وانه يمكن توليد المعرفة من خلال عدد من العمليات التي تمتد بين تحدي الإبداع وبين البحث الجاد، والاجتماعات غير رسمية والندوات وجميع الطرق اللازمة.

| ت                                                                                                                                                                     | الفقرة                                                                     | اتفق بشكل |       |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|------|
|                                                                                                                                                                       |                                                                            | كبير      | متوسط | قليل |
| 1                                                                                                                                                                     | التعرف على المصطلحات العلمية الجديدة                                       |           |       |      |
| 2                                                                                                                                                                     | اكتسب معلومات جديدة من خلال اطلاعي على مصادر جديدة.                        |           |       |      |
| 3                                                                                                                                                                     | أساهم مع زملائي المدرسين في مناقشة المستحدثات العلمية                      |           |       |      |
| 4                                                                                                                                                                     | اعتمد طرائق عملية للتوصل إلى المعرفة الضمنية التي يحملها الطلبة في عقولهم. |           |       |      |
| 5                                                                                                                                                                     | أتمتع برؤية واضحة ذات أهداف قابلة للتحقيق                                  |           |       |      |
| 6                                                                                                                                                                     | احلل البيئة التعليمية إلى مكوناتها وأوظفها لتحقيق جودة التعلم              |           |       |      |
| 7                                                                                                                                                                     | استخدم مداخل تدريسية حديثة لتطوير درس الإحياء                              |           |       |      |
| 8                                                                                                                                                                     | أتمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها في تحقيق جودة التعلم      |           |       |      |
| 9                                                                                                                                                                     | أشارك جميع مستويات الطلبة في توليد المعرفة                                 |           |       |      |
| 10                                                                                                                                                                    | اهتم بتنمية مفاهيم الإبداع والابتكار عند الطلبة                            |           |       |      |
| • خزن المعرفة<br>وتتعلق عملية خزن المعرفة بعمليات الاحتفاظ والترميز وإمكانية الوصول والاسترجاع<br>تسمح بتمثيل المعرفة وتميزها ووضعها بأشكال مختلفة يمكن الوصول إليها. |                                                                            |           |       |      |
| 11                                                                                                                                                                    | اعتمد على ذاكرتي في خزن المعرفة                                            |           |       |      |
| 12                                                                                                                                                                    | استخدم محاضرتي المرتبة ورقيا في تقديم المعلومة للطلاب                      |           |       |      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                            |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 13                                                                                                                                                                                                                                                                                  | اعتمد على الوسائل الحديثة في تخزين المعلومات كالحاسبة                      |  |  |
| 14                                                                                                                                                                                                                                                                                  | ليس لدي اهتمام في خزن المعلومات                                            |  |  |
| 15                                                                                                                                                                                                                                                                                  | استخدم في خزن المعلومات أساليب دقيقة تسهل علي الوصول إلى المعلومة المطلوبة |  |  |
| 16                                                                                                                                                                                                                                                                                  | اثري المحاضرة من معلومات مخزنة بطريقة ذكية ونشطة                           |  |  |
| 17                                                                                                                                                                                                                                                                                  | لدي مكتبة متكاملة تخدم احتياجات طلبتي                                      |  |  |
| 18                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أضع معايير لتطوير محاضراتي السنوية وفق المصادر الحديثة                     |  |  |
| 19                                                                                                                                                                                                                                                                                  | استخدم مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية لاسترجاع المعلومات المخزنة       |  |  |
| 20                                                                                                                                                                                                                                                                                  | تساهم حوسبة المصادر داخل المدرسة في رفع كفاءتي                             |  |  |
| <p>• نشر أو توزيع المعرفة</p> <p>يقصد بها العمليات الضرورية لإيصال المعلومات إلى مستخدميها في الوقت المناسب وضمن الشكل المناسب وبالتكلفة المناسبة وتشير إلى عمليات التوزيع والنقل والتدفق ونتيج مشاركة المعرفة لكل المهتمين بها</p>                                                 |                                                                            |  |  |
| 21                                                                                                                                                                                                                                                                                  | انشر محاضراتي في موقع خاص بي على شبكة الانترنت                             |  |  |
| 22                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أداول المعرفة مع زملائي من خلال وسائل نشر متعددة                           |  |  |
| 23                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أوصل المادة العلمية بشكل دقيق ووقت مناسب لها                               |  |  |
| 24                                                                                                                                                                                                                                                                                  | اعد البحوث في مجال اختصاصي وانشرها في مجالات مختلفة                        |  |  |
| 25                                                                                                                                                                                                                                                                                  | تشجعي إدارة المدرسة على نشر نتاجاتي العلمية                                |  |  |
| 26                                                                                                                                                                                                                                                                                  | انشر معلوماتي ومحاضراتي من خلال الندوات واللقاءات مع المشرفين الاختصاصيين  |  |  |
| 27                                                                                                                                                                                                                                                                                  | استخدم الانترنت في مكتبي لغرض جمع المعلومات والبحث العلمي                  |  |  |
| 28                                                                                                                                                                                                                                                                                  | احرص على استمرارية النمو المهني لي                                         |  |  |
| 29                                                                                                                                                                                                                                                                                  | يخصص لإدارة المدرسة مبالغ مالية مناسبة لنشر المعرفة                        |  |  |
| 30                                                                                                                                                                                                                                                                                  | تخصص الجهات المعنية مبالغ مالية مناسبة لنشر نتائجي العلمية                 |  |  |
| <p>• تطبيق المعرفة</p> <p>إن تطبيق المعرفة يعبر عن تحويل المعرفة إلى عمليات تنفيذية، ويجب توجيه المساهمة والمعرفة مباشرة نحو تحسين الأداء في حالات صنع القرار والأداء الوظيفي، إذ انه من الطبيعي إن تكون عملية تطبيق المعرفة مستندة إلى المعرفة المتاحة وتطبيقاتها بمواقف جديدة</p> |                                                                            |  |  |
| 31                                                                                                                                                                                                                                                                                  | اخطط لدرس الفيزياء بطرق تساعد في تحقيق جودة العلم                          |  |  |
| 32                                                                                                                                                                                                                                                                                  | انظم موضوعات المحتوى واختار طرق التدريس المناسبة                           |  |  |
| 33                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أقوم طلبتي خلال مدة تعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة                     |  |  |
| 34                                                                                                                                                                                                                                                                                  | تسعى إدارة المدرسة لاعتماد أفضل الممارسات والوسائل في مجال تطبيق المعرفة   |  |  |
| 35                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أقوم في تطبيق المعرفة في مواقف جديدة في حياة طلبتي تساهم في تطويرها        |  |  |
| 36                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أصمم أنشطة اثرائية تراعي الفروق الفردية لطلبتي                             |  |  |
| 37                                                                                                                                                                                                                                                                                  | يتم تقييم المدرسين اعتمادا على المعدل كمؤشر على جودة التعليم               |  |  |
| 38                                                                                                                                                                                                                                                                                  | يتم اشتراك مدرس الإحياء بدورات تطويرية في مجال الفيزياء                    |  |  |
| 39                                                                                                                                                                                                                                                                                  | استطيع تحليل النية المعرفية للمادة العلمية إلى عناصرها الإحيائية           |  |  |
| 40                                                                                                                                                                                                                                                                                  | أوسع الروابط والعلاقات العلمية بفروع العلوم المختلفة الأخرى                |  |  |

## إصلاح اللفظ في العربية

أ.د. سعدون أحمد علي الربيعي م.م. مازن حسن صكب العبودي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Developing the Pronunciation in Arabic

Prof. Dr. Sa'doon Ahmed Ali

Asst. Lect. Mazin Hasan

## Abstract

Arabic scholars have restrictively interested in organizing their language to the utmost possible level. The pronunciation have not matched the grammatical rules so they have tried to change it to suit different images and reasons.

## مقدمة

لا شك في أنَّ همَّ المتكلمين بالعربية كان منحصرًا في تنظيم لغتهم إلى الحدِّ الأمثل الذي يصل بها إلى أعلى درجات الكمال، وهو ما أشار إليه ابن جني (ت392هـ) بقوله: (اعلم أنَّ واضع اللغة لما أراد صوغها، وترتيب أحوالها، هجم بفكره على جميعها، ورأى بعين تصوّره وجوه جملها وتفاصيلها)<sup>(1)</sup>.

فلما لم تكن جميع ألفاظهم موافقة لقوانينهم الموضوعية أو ملائمة لذوقهم الاستعمالي حاولوا أن يغيروا في صورها ما وجدوه مناسبًا لتركب قوانينهم ولتنسّق مع أدواقهم، ولتكون في صورة ترتضيها العربية نطقًا وكتابةً، فتفتّق عن هذا الأمر تتوّع في صور هذا التغيير على الرغم من أنَّ العلة واحدة، وربما تتوّعت الصور وتتوّعت العلل. وهو ما نجده في مؤلّف ابن جني (الخصائص)؛ إذ أفرد لصور التغيير هذه وعملها بابًا سمّاه (إصلاح اللفظ)، على أنَّه لم يتحدث عن حقيقة هذا الإصلاح وصوره وعمله، إنّما تمثّل جهده بعرض مسأله فحسب؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتكشف النقاب عن كلّ ذلك، سائلين الله تعالى التوفيق والسداد.

## إصلاح اللفظ لغةً واصطلاحًا:

## أولاً:

## 1. الإصلاح لغةً:

قال الأزهري (ت370هـ) - فيما نقله عن الليث - : (والصلاح: نقيض الفساد، والإصلاح: نقيض الإفساد)<sup>(2)</sup>، وقال ابن سيده (ت458هـ) - فيما نقله عن ابن الأعرابي - : (أصلحت الأمر: هيأته)<sup>(3)</sup>، وقال الزبيدي (ت1205هـ): (وقد أصلح الشيء بعد فساده: أقامه)<sup>(4)</sup>.

مما تقدّم يتّضح أنَّ الإصلاح ضدّ الإفساد، فأنت تقيم الشيء وتهيئه للإصلاح.

## 2. الإصلاح اصطلاحًا:

قرن العلماء لفظ الإصلاح بما هو ضدّه وهو الإفساد في مواضع كثيرة من أحاديثهم، فمنهم من صرح بذلك، ومنهم من أشار إليه ضمناً، وهو ما نجده جلياً لدى علماء التفسير - على سبيل التمثيل لا الحصر - فالطبري (ت310هـ) أشار إلى (أنَّ الإصلاح هو ما ينبغي فعله ممّا فعله منفعه)<sup>(5)</sup>، وابن عطية (ت542هـ) في تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾ [الأعراف: 85]، يقول: (بَعْدَ إِصْلَاحِهَا لفظ عام دقيق الفساد وجليله، وكذلك الإصلاح عام والمفسرون نصّوا على أنَّ الإشارة إلى الكفر بالفساد، وإلى النبوءات والشرائع بالإصلاح)<sup>(6)</sup>، والرازي (ت606هـ) يرى أنَّ (الإصلاح يقتضي ضرباً من التبديل والتغيير)<sup>(1)</sup>.

(1) الخصائص 87.

(2) تهذيب اللغة 243/4، مادة (ص، ل، ح).

(3) المخصص 379/3.

(4) تاج العروس 548/6، (ص، ل، ح).

(5) جامع البيان 75/1.

(6) المحرر الوجيز 426/2.

ومن هذا كله يمكننا القول أنَّ المعنى الاصطلاحي للفظة (الإصلاح) لا ينأى عن مدلولها اللغوي؛ فهو تبديل وتغيير لكلِّ ما هو فاسد وإحلال الصالح محلَّه، ليكون ذا منفعة بما أجري عليه من تغيير، فالإصلاح يمثل مرحلةً تاليةً لما كان فاسدًا؛ إذ جاء على أعقابهِ يشهد لهذا قوله تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾، أي: لا تفسدوا فيها مرةً أخرى بعد أن أصلحها الصالحون من الأنبياء والعاملين بشرائعهم<sup>(2)</sup>، ومن المؤكد أنَّ إصلاح الأنبياء لها جاء عقب فسادٍ من كفرٍ أو غيره<sup>(3)</sup>، فكأنَّ مبعثهم سببًا لهذا الإصلاح.

ثانيًا:

## 1. اللفظ لغةً:

قال الخليل (ت175هـ): (اللفظ: الكلام ما يلفظ بشيءٍ إلَّا حُفظ عليه)<sup>(4)</sup>، وقال الأزهري: (اللفظ لفظ الكلام)<sup>(5)</sup>، وقال الجوهري (ت393هـ): (ولفظت بالكلام وتلفظت به، أي: تكلمت به، واللفظ: واحد الألفاظ، وهو في الأصل مصدر)<sup>(6)</sup>. فاللفظ - إذا - هو كلُّ ما يُلفظ به من كلامٍ.

## 2. اللفظ اصطلاحًا:

عرّفه غير واحد من العلماء من ذلك: قول الشريف الجرجاني (ت816هـ): (ما يتلفظ به الإنسان أو من في حكمه مهملاً كان أو مستعملًا)<sup>(7)</sup>، وقول الكفوي (ت1094هـ): (هو في أصل اللغة مصدر بمعنى (الرمي)، وهو بمعنى المفعول، فيتناول ما لم يكن صوتًا وحرفًا، وما هو حرف واحد وأكثر مهملاً أو مستعملًا صادر من الفم أو لا، لكن خصَّ في عرف اللغة بما صدر من الفم من الصوت المعتمد على المخرج حرفًا واحدًا، أو أكثر مهملاً، أو مستعملًا... وفي اصطلاح النحاة ما من شأنه أن يصدر من الفم من الحرف واحدًا أو أكثر، أو يجري عليه)<sup>(8)</sup>.

مما تقدّم يتضح أنَّ كلَّ ما يتلفظ به المرء من صوتٍ أو حرفٍ - مستعملًا كان أو مهملاً - أو كلمةً أو جملةً يعدّ لفظًا، على أنَّ ما كان مستعملًا هو ضالة البحث وغايته.

## إصلاح اللفظ:

عرض لهذا المصطلح الدكتور عبد الخالق عدل زغير بقوله: (وإصلاح اللفظ في الجملة العربية يكون بإزالة ما فيه من قبحٍ أو فساد، يحصل غالبًا بسبب مخالفته قواعد الصناعة اللفظية في بناء الكلام والجملة، ولا سيّما على مذهب جمهور النحويين، فيكون بعد إصلاحه مستقيمًا جاريًا على قواعد تلك الصناعة، وقد يكون إصلاح اللفظ في الجملة أحيانًا لغرض إيضاح المعنى المقصود منه وبيانه، أو توكيده وتقويته)<sup>(9)</sup>.

و ما قاله الدكتور عبد الخالق زغير عدل، لا يخلو من نظري من ثلاثة أوجه:

الأول: أنَّه قصر إصلاح اللفظ على الجملة فحسب، في حين أنَّ واقع لغتنا العربية كشف لنا إصلاحًا في الصوت، والمفرد والمركب على نحو ما عرضت له هذه الدراسة.

(1) مفاتيح الغيب 70/5.

(2) ينظر: الكشاف، للزمخشري 121/2، ومفاتيح الغيب 181/0.

(3) ينظر: مفاتيح الغيب 181/14، والجامع لأحكام القرآن، للقرطبي 282/9.

(4) العين 161/8، مادة (ل، ف، ظ).

(5) تهذيب اللغة 382/14، مادة (ل، ف، ظ).

(6) الصحاح 1179/3، مادة (ل، ف، ظ).

(7) التعريفات 158.

(8) الكليات 795.

(9) بحوث نحوية في الجملة العربية، د. عبد الخالق زغير عدل 166-165.

**الثاني:** قوله: (وإصلاح اللفظ في الجملة العربية يكون بإزالة ما فيه من قبح أو فساد)، وقوله: (وقد يكون إصلاح اللفظ في الجملة أحياناً لغرض إيضاح المعنى المقصود منه وبيانه، أو توكيده) لا يُعدُّ تفسيراً لحقيقة الإصلاح، إنما يُراد منه كيفية حصول هذا الإصلاح، وأسبابه.

**الثالث:** لا يمكن عدُّ كلِّ إصلاحٍ للفظٍ إزالةً لما اعتراه من قبحٍ أو فسادٍ، أو أنه يكون لغرض معنوي - على نحو ما أشار الدكتور عبد الخالق، فقد يلجأ إليه لعلَّ آخر سنعرض إليها لاحقاً في حديثنا عن دواعي الإصلاح في اللفظ من نحو: تحقيق التشاكل والانسجام، وبيان الحركة أو المدِّ وغير ذلك.

ومن ثمَّ فإنَّ ما قيل من بيانٍ لحقيقة إصلاح اللفظ فيما عرض له الدكتور عبد الخالق لا يمكن عدّه كلاماً جامعاً مانعاً؛ للمواخذات التي أشرنا إليها، وبهذا يمكننا تعريف إصلاح اللفظ بأنه (تغيير ما يطرأ على صورة اللفظ أو هيأته سواءً أ مفرداً كان هذا اللفظ أم مركباً أم جملة، لعلَّ من العلل التي تستدعي هذا التغيير).  
**دواعي الإصلاح:**

لقد شرعت العربية في مواضع كُثُر من الكلام - على اختلاف ظواهرها - في إصلاح ألفاظها وتنقيفها وتهذيبها يحدها على ذلك أسبابٌ مختلفة دعت المتكلمين بها إلى اللجوء إلى مثل هذا الإصلاح والتنقيف - على اختلاف صورته ووسائله - وربما السبب الرئيس الذي دعاهم إلى كلِّ ذلك هو تنظيم اللغة إلى الحدِّ الأمثل الذي يصل بها إلى أعلى درجات الكمال، غير أننا من الممكن أن نجمل هذه الأسباب في المحاور الآتية:

**الأول:** تحقيق الخفة ودرء الثقل الحاصل في اللفظ، ملائمةً للذوق الاستعمالي العربي.

**الثاني:** إزالة القبح الحاصل في اللفظ لتعارضه مع قوانين العربية وأصولها.

**الثالث:** مراعاة المعنى.

**الرابع:** طلباً للتشاكل وتحقيق الانسجام.

**الخامس:** لبيان حركة أو مدٍّ فيه.

**السادس:** الوصول لما مُنِع من قواعد اللغة.

**صور الإصلاح، طرقه، ووسائله:**

تفاوتت وسائل إصلاح اللفظ على اختلاف الظواهر اللغوية، في عدّة اتجاهات يمكن إجمالها فيما يأتي:

**1. إصلاح اللفظ بإبدال صوت من صوت آخر:**

كثيرة هي المواضع في اللغة العربية التي يلجأ فيها إلى إبدال صوت مكان صوت آخر، إصلاحاً للفظ بداعي الخفة وتحقيق الانسجام بين الأصوات، قال ابن جني (ت373هـ) في باب إصلاح اللفظ: (ومنه جميع باب التقريب، نحو: (اصطبر)، و(ازدان)<sup>(1)</sup>.

**2. إصلاح اللفظ بإشراك صوتٍ صوتاً آخر:**

وهو ما سمّاه ابن جني في باب إصلاح اللفظ بباب المضارعة، نحو: (مصدر) وبابه<sup>(2)</sup>؛ إذ يشرب صوت الصاد صوت الزاي بداعي التخفيف والتقريب بين الأصوات، لينتج عن ذلك صوتاً آخر سمّاه العلماء (مجهور الصاد)، أو (الصاد التي كالزاي)<sup>(3)</sup>.

**3. إصلاح اللفظ بالإدغام:**

يراد به إدغام صوتٍ في صوتٍ آخر؛ بغية التقريب بين الأصوات، وقد أشار إليه ابن جني بقوله: (ومن ذلك باب الإدغام في المتقارب، نحو: (ودّ) في (وتد)، ومن الناس (ميّقول) في (من يقول)<sup>(4)</sup>.

(1) الخصائص 257.

(2) ينظر: الخصائص 257.

(3) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، للدكتور غانم قدوري الحمد 405.

(4) الخصائص 257.

## 4. إصلاح اللفظ بالتأويل:

اتخذ العلماء التأويل سبيلاً لإصلاح العديد من شواهد اللغة التي نذت عن قواعدهم التي وضعوها لضبط اللغة، وإزالة ما اعتورها من قبح أو تعارض بين صورتها - كواقع لغوي - وبين قوانين اللغة، وقد تعددت صور التأويل ما بين إلغاء للعمل، وتأويل بالاستغناء وتأويل بالرتبة، وتأويل بالحذف أو الإضمار، والتأويل بمراعاة المعنى، ومما صرح به العلماء - على سبيل التمثيل لا الحصر - بأنه إصلاح للفظ متخذين التأويل طريقاً لتخريجه قول ابن يعيش في مسألة (أقامم الزيدان؟): (واعلم أن قولهم (أقامم الزيدان؟) إنما أفاد نظراً إلى المعنى؛ إذ المعنى: (أيقوم الزيدان؟) فتم الكلام؛ لأنه فعل وفاعل، و(أقامم) هنا اسم من جهة اللفظ، وفعل من جهة المعنى، فلما كان الكلام تاماً من جهة المعنى أرادوا إصلاح اللفظ، فقالوا (أقامم) مبتدأ، و(الزيدان) مرتفع به، وقد سدّ مسدّ الخبر من حيث إنّ الكلام تمّ به، ولم يكن ثمّ خبر محذوف على الحقيقة<sup>(1)</sup>، ونظير ذلك تأويلهم لقولهم: (سواء عليّ أقمّت أم قعدت)، و(ضربي زيداً قائماً)<sup>(2)</sup>.

## 5. إصلاح اللفظ بتغيير الحركة:

يراد به تغيير الحركة البنائية أو الإعرابية متى ما وقع تعارض مع قوانين اللغة؛ إذ بتغيير الحركة يزول القبح الذي تسبّب فيه ذلكم التعارض، أو ربّما يكون الداعي من وراء هذا التغيير الكشف عن معاني الألفاظ، وبيان الفرق بينها دلاليّاً، فمما لجئ إلى تغيير حركته البنائية إصلاحاً للفظ لام الفعل عند اتصاله بضمائر الرفع المتحركة، قال ابن جني: (ومن ذلك تسكينهم لام الفعل إذا اتصل بها علم الضمير المرفوع، نحو: (ضربت)، و(ضربن)، و(ضربنا)، وذلك أنّهم أجروا الفاعل هنا مجرى جزء من الفعل، فكره اجتماع الحركات الذي لا يوجد في الواحد، فأسكنوا اللام، إصلاحاً للفظ، فقالوا: (ضربت)، و(دخلنا)، و(خرجتم)<sup>(3)</sup>.

ومما لجئ إلى تغيير حركته الإعرابية إصلاحاً للفظ المستثنى في الاستثناء المفرغ عند حذف المستثنى منه؛ ليُشغَل به الفعل، ولئلاّ يظَلّ بلا فاعل، قال ابن يعيش: (إذا قلت: (ما أتاني إلاّ زيدٌ إلاّ عمراً، أو إلاّ زيداً إلاّ عمرو)، فلا بدّ من رفع أحدهما ونصب الآخر، ولا يجوز رفعهما جميعاً، ولا نصبهما، وذلك نظراً إلى إصلاح اللفظ وتوفية ما يستحقه، وذلك أنّ المستثنى منه محذوف، والتقدير: (ما أتاني أحدٌ إلاّ زيداً إلاّ عمراً)، لكن لما حُذِفَ المستثنى منه بقي الفعل مفرغاً بلا فاعل، ولا يجوز إخلاء الفعل من فاعل في اللفظ، فرفع أحدهما بأنّه فاعل)<sup>(4)</sup>.

## 6. إصلاح اللفظ بالتقديم والتأخير:

وهو أسلوب عمدت إليه العربية في مواضع من اللغة إصلاحاً للفظ؛ إذ يلجأ إلى تقديم لفظ وتأخير آخر، ليستقيم اللفظ بهذا الإجراء وليركب قواعدهم التي وضعوها، ولا يشتطّ عن جادتها؛ لأنّ بقاء اللفظ على ما فيه - ممّا يكره أو يستنقل - يتعارض مع ما قرره من أصول للغة، ومن مسأله - على سبيل التمثيل لا الحصر - تأخير لام التوكيد المزملة بعد (إن)، قال ابن جني في باب إصلاح اللفظ: (ومن ذلك قولهم: (إنّ زيداً لقادم)، فهذه لام الابتداء، وموضعها أول الجملة وصدرها، لا آخرها وعجزها، فتقديرها أول: (لئن زيداً منطلق)، فلما كره تلاقي حرفين لمعنى واحد - وهو التوكيد - أخّرت اللام إلى الخبر، فصار (إنّ زيداً لمنطلق)<sup>(5)</sup>.

ونظير ذلك تأخير الفاء وتوسطها بين جزأي جملة جواب شرط (أمّا) في حين حقّها أن تنصدر جملة الجواب، في قولهم: (أمّا زيدٌ ففاجح)<sup>(6)</sup>، وتقديم الخبر وتأخير المبتدأ في قولهم: (لك مال، وعليك دين)<sup>(7)</sup>.

(1) شرح المفصل 243/1.

(2) ينظر: شرح المفصل 237/1، 243، والأشباه والنظائر في النحو، للسيوطي 79-78/1.

(3) الخصائص 257.

(4) شرح المفصل 77/2.

(5) الخصائص 253.

(6) ينظر: المصدر نفسه 252.

(7) ينظر: المصدر نفسه 255.

## 7. إصلاح اللفظ بالاختصار والنيابة:

يلجأ إلى هذه الوسيلة تخلصاً من طول العبارة، وما يترتب على ذلك من سأم لدى المتلقي، وهذا ما نجده في أصل التثنية والجمع؛ إذ لما كان الأصل فيهما العطف عُمد إلى حذف الأسماء المعطوفة والابقاء على واحد منها، والإنابة عما حُذِفَ بلاحقة دالة عليه، قال ابن الشجري (ت542هـ): (التثنية والجمع المستعملان بالحرف أصلهما التثنية والجمع بالعطف، فقولك: (جاء الرجلان، ومررت بالزئدين): أصله: (جاء الرجل والرجل، ومررتُ بزيدٍ وزيدٍ)، فحذفوا العاطف والمعطوف، وأقاموا حرف التثنية مقامهما اختصاراً، وصحَّ ذلك لاتِّفاق الدائتين في التسمية بلفظ واحد... ولما التزموا في تثنية المتفقين ما ذكرناه من الحذف كان التزامه في الجمع ممّا لا بدّ منه ولا مندوحة عنه؛ لأنَّ حرف الجمع ينوب عن ثلاثة فصاعداً إلى ما لا يدركه الحصر<sup>(1)</sup>.

ومثل هذا يقال في النسب - أيضاً - قال ابن الوراق (ت381هـ): (واعلم أنَّ الأصل في النسب أن يقال: (فلان من بني فلان، أو من بيئة كذا)، ولكنهم اختصروا ذلك واجتزأوا بالياء من هذا التطويل)<sup>(2)</sup>.

ومثله يقال - أيضاً - في النحت، إذ يلجأ إلى نحت كلمة واحدة من كلمتين أو أكثر تكون آخذة منها جميعاً بحظٍّ طلباً للخفة لطول الكلمات المنحوت منها وكثرة دورانها على الألسن<sup>(3)</sup>، وهو شأن للغات بعامة كما يرى جسيبرسن فيما نقله عنه الدكتور إبراهيم أنيس بقوله: (ليس هناك أدنى شك في أنَّ الاتجاه العام لجميع اللغات هو نحو تقصير الصيغ للكلمات)<sup>(4)</sup>، نحو قولهم (بَسْمَل) اختصاراً لـ (بسم الله الرحمن الرحيم)، وربما يكون النحت للدلالة على قوّة المعنى والجمع بين معنيين في آن واحد، نحو: (بَرْمَخ) في (زَمْخ) و(بَرْمَخ).

## 8. إصلاح اللفظ بالزيادة:

يراد به زيادة صوت أو حرف، أو فعل، أو اسم، أو تركيب على أصل اللفظ ليصلح بما زيد عليه ويُدرأ ما يمكن أن يقع من قبح في حال عدم الزيادة، فمما زيد فيه صوت إصلاحاً للفظ نهايات الآيات والأبيات الشعرية، قال الراغب الأصفهاني (ت502هـ): (والذي في أواخر الآيات الجارية مجرى أواخر الأبيات نحو: (إِذْ جَاءُوكُم مِّنْ فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ الْأَبْصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونًا) [الأحزاب: ١٠]، (وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلًا) [الأحزاب: ٦٧]... هذه الألف لا تثبت معنى، وإنما ذلك لإصلاح اللفظ)<sup>(5)</sup>.

ومنه - أيضاً - زيادة حرف اللام على المضاف إلى منفي (لا) النافية العاملة عمل (إن)، قال ابن عصفور (ت669هـ): (فإن قيل: فلاي شيء أقحمت اللام؟ فالجواب: إنها أقحمت لأنَّ (لا) لا تعمل في المعارف شيئاً، وما أضيف إلى المعرفة معرفة، وهذه الأسماء مضافة إلى معرفة، فزيدت اللام إصلاحاً للفظ حتى يصير كأنه غير مضاف)<sup>(6)</sup>.

ومنه زيادة الفعل (كان) بين أداة التعجب وفعل التعجب؛ إذ إنَّ صيغة التعجب تجعل الفعل مقترناً بزمن الحال، ولذا لما أريد التعجب من الماضي جيء بالفعل (كان) متوسطاً بين أداة التعجب وفعل التعجب للدلالة عليه، قال سيبويه (ت180هـ): (وتقول: (ما كان أحسن زيداً!))، فتذكر (كان) لتدلَّ أنه فيما مضى)<sup>(7)</sup>، وقال ابن عصفور: (وإذا أردت الماضي أدخلت (كان)، فقلت: (ما كان أحسن زيداً))<sup>(8)</sup>.

(1) أمالي ابن الشجري 13/1، (المجلس الثاني).

(2) علل النحو 714.

(3) ينظر: من أسرار اللغة، للدكتور إبراهيم أنيس 72.

(4) المصدر نفسه 77.

(5) المفردات في غريب القرآن 31.

(6) شرح جمل الزجاجة 284/2، وينظر: شرح التسهيل، للمراي 365.

(7) الكتاب 73/1.

(8) شرح جمل الزجاجة 596/1.

ومنه زيادة اسم، كزيادة (الذي) وصولاً إلى وصف المعرفة بالجملة الفعلية قال ابن جني: (ومن ذلك أنهم لما أرادوا أن يصفوا المعرفة بالجملة كما وصفوا بها النكرة (ولم) يجز أن يجروها عليها لكونها نكرة أصلحوا اللفظ بإدخال (الذي) لتباشر بلفظ حرف التعريف، فقالوا: (مررت بزيد الذي قام أخوه)<sup>(1)</sup>.

### 9. إصلاح اللفظ بالحذف:

هو وسيلة من وسائل إصلاح اللفظ عمدت إليها العربية في مواضع كثيرة من اللغة لإزالة القبح الحاصل في اللفظ نتيجة لتعارض الأصول أو لداعي الخفة، من ذلك حذف التاء من المؤنث المفرد عند جمعه جمع مؤنث سالم، قال ابن جني: (ومن ذلك قولهم في جمع (تمرة)، و(بصرة)، ونحو ذلك: (تمرات)، و(بساتر)، فكهروا إقرار (التاء)، تتأكراً لاجتماع علامتي تأنيث في لفظ اسم واحد، فحذفت وهي في النية مرادة البتة لا لشيء إلا لإصلاح اللفظ؛ لأنها في المعنى مقدرة منوثة)<sup>(2)</sup>.

ومن ذلك - أيضاً - حذف أحد المثلين من نحو قوله تعالى: (قَالَ فَأَذْهَبَ فَإِنَّ لَكَ فِي الْحَيَاةِ أَنْ تَقُولَ لَا مِسَاسَ وَإِنَّ لَكَ مَوْعِدًا لَنْ تُخْلَفَهُ وَانْظُرْ إِلَى إِلْهِكَ الَّذِي ظَلْتَ عَلَيْهِ عَاكِفًا لَنُحَرِّقَنَّهُ ثُمَّ لَنَنْسِفَنَّهُ فِي الْيَمِّ نَسْفًا) [طه: ٩٧]، (لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ) [الواقعة: ٦٥]؛ إذ الأصل في هذين الفعلين أن يقال: (ظَلَلْتُمْ)، و(ظَلَلْتُمْ)، لكن حذف أحد اللامين بسبب ثقل التضعيف والكسر في الفعل، قال الزجاج (ت311هـ): (فالأصل فيها (ظَلَلْتُمْ)، ولكن اللام حذفت لنقل التضعيف والكسر، وبقيت الطاء على فتحها)<sup>(3)</sup>.

### 10. إصلاح اللفظ بالعدول:

يراد به العدول عن لفظ إلى لفظ آخر لغرض لفظي لا معنوي، فما أن يتحقق هذا الأمر إلا ويصلح اللفظ؛ لأن الإبقاء على اللفظ السابق قبيح لتعارضه مع أصل من أصول العربية، من ذلك العدول عن (ما) النافية إلى (إن) في قوله تعالى: (وَلَقَدْ مَكَنَّاكُمْ فِيْمَا إِنْ مَكَنَّاكُمْ فِيْمَا وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَى عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ) [الأحقاف: ٢٦]؛ إذ إن الإبقاء على (ما) قبيح لفظاً نظراً للجمع بين المثلين، وهو أمر ترفضه العربية؛ لذا كان العدول عن (ما) إلى (إن) التي تشبهها في المعنى سبيلاً إلى إصلاح اللفظ ودفعاً للقبح المترتب من اجتماع المثلين، قال الزمخشري: ((إن) نافية، أي: (فيما ما مكناكم فيه)، إلا أن (إن) أحسن في اللفظ، لما فيه مجامعة (ما) مثلها من التكرير المستبشع، ومثله مجتنب)<sup>(4)</sup>، وقال ابن هشام (ت761هـ): (وكانه إنما عدل عن (ما) لئلا يتكرر، فيثقل اللفظ)<sup>(5)</sup>.

### 11. إصلاح اللفظ بأكثر من وسيلة:

قد يلجأ متكلموا العربية إلى إحداث تغييرات شتى في ألفاظ العربية بغية إصلاحها وتهيئتها للنطق بها خفيفة على ألسنتهم من غير كلفة أو مشقة، وقد ينال اللفظ الواحد منها أكثر من تغيير، ليعضى به الحال إلى صورة مقبولة عندهم تمكنهم من النطق به منسجماً مع ذوقهم الاستعمالي وقوانين العربية، من غير أدنى جهد، من ذلك - على سبيل التمثيل لا الحصر:

أ. إصلاح اللفظ بالقلب والإدغام، نحو قوله تعالى: (وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَيَا أَيُّهَا الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ) [البقرة: ٨]، فيقال: (ميقول)، وذلك بقلب النون صوتاً مماثلاً لما بعدها وهو صوت الياء، لتحقيق الانسجام والتقارب بين الأصوات، ومن ثم أدغام الصوتين ليصيرا صوتاً واحداً مشدداً طلباً للخفة.

ب. بتغيير الحركة والإدغام: من ذلك ما حصل مع (استرد)، و(اطمأن) فأصلهما (استردد، واطمأنت)؛ إذ لما كانت عينهما ولاهما من موضع واحد ثقل عليهما نطقها؛ إذ كرهوا (أن يستعملوا ألسنتهم من موضع واحد ثم يعودوا إليه)<sup>(6)</sup>.

(1) الخصائص 258.

(2) المصدر نفسه 253.

(3) معاني القرآن وإعرابه 305/3.

(4) الكشاف 312/4.

(5) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 35/1.

(6) الكتاب 417/4.

فلذا عمدوا إلى نقل الحركة من المتحرك إلى الساكن قبله، وإدغام الأول من الحرفين فيما بعده<sup>(1)</sup>، فقالوا: (استردّ)، و(اطمأنّ) وهذا كلّ لإصلاح اللفظ، بغية أن يكون اللفظ خفيفاً سهل النطق، لأنّ الإبقاء عليه كما هو يصعب نطقه بسبب التماثل بين أصواته إذ يحتاج إلى جهد عضلي مضاعف، ومن هنا كرهت العربية توالي المقاطع الصوتية المتماثلة<sup>(2)</sup>.

ج. إصلاح اللفظ بالإبدال وتغيير الحركة والإدغام والزيادة: من نحو ما حصل مع الفعل (ادّار) ونحوه؛ إذ لما كان أصله: (تدار) على زنة (تفاعل) أفضى هذا إلى اجتماع صوتي التاء والدال، وهما صوتان متقاربان مخرجاً، ومن باب التقريب بينهما ليسهل اللفظ ويخفّ أبدلت الدال من التاء لتحقيق ذلك الانسجام، فقيل: (ددار)، فلما اجتمع مثلاًن في لفظ واحد سلبت حركة المثل الأول، لتهيئتهما للإدغام، ثم وجب إدغامهما، وهذا كلّ لإصلاح اللفظ، وهكذا هلم جزءاً.

أول من أشار إليه:

لا يخفى أنّ مصطلح (إصلاح اللفظ)، وإن لم يصرح به العلماء المتقدمون، إلّا أنّه كان معروفاً لديهم مفهوماً، وربما عبّروا عنه بمسميات آخر سنأتي عليها لاحقاً، غير أنّ أول من أشار إليه بهذا الاسم (إصلاح اللفظ) هو أبو علي الفارسي (ت377هـ) في كتابه (المسائل البصريّة) بقوله: (فمن حيث قدّم الاسم في (أما)؛ لإصلاح اللفظ رفض إقامة الفاعل ومعه الحرف الذي يستدلّ به على أنّه مفعول معه)<sup>(3)</sup>، ولم يصرح به مرة أخرى في حدود اطلاعي على كتبه.

وقد تلقّاه منه تلميذه ابن جني بعد أن أحصى مسائل مختلفة منه، وعقد له باباً في كتابه (الخصائص) سمّاه (إصلاح اللفظ)، ذكر فيه جملة من المسائل التي يصلح فيها اللفظ مثل جلّها مادة هذا البحث، ولم يحصّ ابن جني جميع مسائل هذا الباب، بل ترك مجال البحث لمن يريد الزيادة والكشف عن حقيقته بقوله: (وطريق إصلاح اللفظ كثير واسع، فتفتنّ له)<sup>(4)</sup>.

تسميات العلماء له:

في الوقت الذي شاع هذا المصطلح لدى أبي علي الفارسي وابن جني ومن ذكره من بعدهم من العلماء نجد أنّ علماء آخرين أطلقوا عليه مسميات مختلفة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

أولاً: (حسن الكلام)، (يحسن الكلام)، (تحسين اللفظ): 1. جاء ذلك على لسان سيبويه في حديثه عن الفصل بضمير رفع منفصل في العطف على الضمير

المستتر وتوكيد ضمير الرفع المتصل ب(نفس)؛ إذ قال: (ونقول: (رويدكم أنتم أنفسكم)، فيحسن الكلام، كأنك قلت: (افعلوا أنتم أنفسكم)، فإن قلت:

(رويدكم أنفسكم) رفعت وفيها قبح؛ لأنّ قولك: (افعلوا أنفسكم) فيها قبح، فإذا قلت: (أنتم أنفسكم) حسن الكلام)<sup>(5)</sup>.

أمّا ما يدلّ على أنّ هذا الذي ذكره سيبويه هو من قبيل إصلاح اللفظ، فتصريح العلماء به<sup>(6)</sup>، وقد ورد ذكر (تحسين اللفظ) على لسان الجرجاني (ت471هـ) في حديثه عن عدم دخول (أل) التعريف على (من) الموصولة كما في (الذي)؛ إذ يقول: (و(من) لا يُوصَف به، ألا تراك لا تقول: (مررت بالرجل من أخوه مُنطلي)، فتجعله صفة للرجل، كما تقول: (بالرجل الذي أخوه مُنطلي)، ولذلك لم يدخله الألف واللام التي يُقصدُ بها تحسينُ اللفظ)<sup>(7)</sup>.

(1) ينظر: الكتاب 4/417، وشرح الملوكي في التصريف، لابن يعيش 450-451.

(2) ينظر: بحوث ومقالات في اللغة، للدكتور رمضان عبد التواب 27.

(3) المسائل البصريّة 232.

(4) الخصائص 257.

(5) الكتاب 1/247.

(6) ينظر: الأشباه والنظائر في النحو 1/165.

(7) المقتصد في شرح الإيضاح 1/319.

2. من ذلك ما ورد على لسان الزجاجي (ت338هـ) في حديثه عن قبج اجتماع (إنّ) واللام لدالتهما على معنى واحد هو التوكيد، إذ قال: (فاستقبحوا الجمع بين حرفين مؤكّدين، فجعلوا (إنّ) في الابتداء و(اللام) في الخبر، ليحسن الكلام ويعتدل)<sup>(1)</sup>، وهي مسألة من مسائل إصلاح اللفظ التي ذكرها ابن جني<sup>(2)</sup>.

#### ثانيًا: تصحيح اللفظ:

جاء ذكره على لسان السيرافي (ت368هـ) في حديثه عن تغيير حركة المستثنى عند حذف المستثنى منه ليشغل به الفعل؛ لئلا يكون بلا فاعل، إذ قال: (بقي تصحيح اللفظ عند حذفه، وتصحيح اللفظ: ألا يعرى الفعل من الفاعل، وليس في الكلام فاعل سوى ما بعد (الّا) فجعل فاعله)<sup>(3)</sup>. وقد جاء تأكيد ذلك على لسان ابن يعيش؛ إذ عدّ إشغال الفعل بأحد المستثنيات عند حذف فاعله في الاستثناء المفرغ من قبيل إصلاح اللفظ<sup>(4)</sup>.

#### ثالثًا: اعتدال الكلام:

أشار إليه الزجاجي في حديثه عن قبج الجمع بين حرفين للتوكيد كاللام و(إنّ) ووجوب تقديم أحدهما وتأخير الآخر - وقد أشرنا إليه آنفًا - بقوله: (ليحسن الكلام ويعتدل).

#### رابعًا: التهئية:

جاء ذكره على لسان ابن يعيش في حديثه عن زيادة اللام في قولهم: (لا أبا لكم)، إذ ذكر: (أنّ زيادة اللام في (لا أبا لكم) أفادت أمرين أحدهما: تأكيد الإضافة، والآخر لفظ التكرير لفصلها بين المضاف، والمضاف إليه، فاللام مقحمة غير معتدّ بها من جهة ثبات الألف في الأب، ومن جهة تهئية الاسم لعمل (لا) فيه يعتدّ بها)<sup>(5)</sup>. وما يؤكد أنّ ما قاله ابن يعيش من قبيل إصلاح اللفظ تصريح غيره من العلماء به<sup>(6)</sup>.

#### خامسًا: التغيير:

يراد به تغيير لفظ الفعل أو الاسم لتأدية المعنى المراد منه؛ وللتفريق بين المعاني التي تؤديها الألفاظ، من ذلك تغيير صورة الفعل عند بنائه للمجهول لنتماز من صورته في بنائه للفاعل، قال أبو البركات الأنباري (ت577هـ): (فإن قيل: فلم وجب تغيير الفعل إذا بني للمفعول؟ قيل: لأنّ المفعول، يصحّ أن يكون هو الفاعل، فلو لم يُغيّر الفعل، لم يُعلم هل هو الفاعل في الحقيقة، أو قائم مقامه؟)<sup>(7)</sup>.

ومن هنا عدّ ابن جني مثل هذا التغيير في اللفظ للدلالة على المعاني المختلفة إصلاحًا للفظ، فذكر (أنّ سبب إصلاحها ألفاظها، وطردّها إياها على المثل والأحذية التي قننتها لها، وقصرتها عليها، إنّما هو لتحسين المعنى وتشريفه، والإبانة عنه وتصويره، ألا ترى أنّ استمرار رفع الفاعل، ونصب المفعول، إنّما هو للفرق بين الفاعل والمفعول؛ هذا الفرق أمر معنوي، أصلح اللفظ له، وقيد مقادّه الأوفق من أجله)<sup>(8)</sup>.

#### سادسًا: إزالة القبج اللفظي:

إنّ زوال القبج من اللفظ الذي يعتريه - لا شك - إصلاح له، وهذا ما نجده فيما ذكره العلماء من أنّ (نوّ) وصلة جيء بها للتوصل إلى وصف الأسماء بالأجناس كما جاؤوا بـ(الذي) وصلة إلى وصف المعارف بالجمل، فلمّا أرادوا القول: (زيد المال)، وجدوا أنّ هذا يقبح لفظًا ومعنى، (أمّا اللفظ؛ فلأنّهم جعلوا ما ليس بمشتقّ مشتقًّا؛ لأنّ الصفة حقّها أن تكون مشتقة... فلمّا جعلوها صفة

(1) كتاب اللامات 64.

(2) ينظر: الخصائص 253.

(3) شرح السيرافي 48/3.

(4) ينظر: شرح المفصل 77/2.

(5) شرح المفصل 104-103/2.

(6) ينظر: الأشباه والنظائر في النحو 80/1.

(7) أسرار العربية 97.

(8) الخصائص 144.

صارت ضعيفة؛ لأنها مقدمة في الرتبة لجنسيتها، فجعلوها متأخرة تابعة بعد أن كانت متبوعة، فلما اجتمع فيها هذا القبح اللفظي والمعنوي جاؤوا باسم يكون معناه فيما بعده، فجعلوه صفة في اللفظ وهم يريدون الصفة باسم الجنس الذي بعده؛ لأنه قد زال القبح اللفظي، وبقي الآخر لم يمكنهم إزالته، فهذا لم يُصَف إلى مضمَر؛ لأنَّ المضمَر لا يوصف به البتة<sup>(1)</sup>.

ومن ثمَّ يمكننا القول إنَّ إزالة القبح من اللفظ الذي يعتريه - لا شكَّ - إصلاح له.

سابعاً: هنالك ألفاظ آخر وردت على لسان ابن جني ذكرها مقرونة بلفظ الإصلاح وهي ليست ببعيدة عن مفهومه من نحو: (التهديب، والترتيب، والتحبير، والتحلية، والترزين)<sup>(2)</sup>.

#### إصلاح اللفظ واللهجات:

لا نعدم أن يكون إصلاح اللفظ في مواضع محدودة من اللغة في أصله ظاهرة لهجية يشهد لهذا ما صرح به العلماء في حديثهم عن تلك الظاهرة ونسبتها إلى قبيلة ما دون أخرى، انتهجتها لمسوغ ما يتعلّق بملاءمة الذوق الاستعمالي لتلك القبيلة وتوحيها الخفة والتقليل من الجهد العضلي المبذول، وربما اتسعت دائرة هذه اللهجة لتتفشّى في لهجاتٍ أخرى، وتلج الرحاب الأوسع المتمثّل بنطاق اللغة الأم تاركةً أفقها اللهجي الضيق، وبهذا لم تعد تلك اللهجة ملكاً لمن قالها أولاً، بل أضحت ملكاً للعربية.

وكون إصلاح اللفظ في أصله ظاهرة لهجية لا يخرجها من حقيقته كإصلاح للفظ، على أنَّ الأمر فيه يظلُّ مرهوناً بضيق دائرة هذا الإصلاح في حال قصره على اللهجة التي أثير فيها، أو سعتها إذا ما تفتّت في اللغة الأم، ومما عدَّ إصلاحاً وهو في أصله لهجة: 1. زيادة صوت الألف في نهايات الآيات القرآنية، نحو قوله تعالى: (وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا) [الأحزاب: ٦٧]؛ إذ ذكر بعض العلماء أنها جاءت على لغة من يشبع الحركة في الوصل والوقف<sup>(3)</sup>، نحو قول جرير<sup>(4)</sup>:

وَقُولِي إِن أَصَبْتُ لَقَدْ أَصَابَا

أَقْبَى اللُّومِ عَائِلٍ وَالْعِتَابَا

وهذا أمرٌ لم يخرجها عن كونها إصلاحاً للفظ؛ على اختلاف المسوغ من الإتيان بها قال الراغب الأصفهاني: (والذي في أواخر الآيات الجارية مجرى أواخر الأبيات نحو: (إِذْ جَاءُوكُم مِّن فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنكُمْ وَإِذْ زَاغَتِ الْأَبْصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا) [الأحزاب: ١٠]، (وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا) [الأحزاب: ٦٧]... الألف هذه لا تثبت معنىً، وإنما ذلك لإصلاح اللفظ)<sup>(5)</sup>.

2. زيادة صوت الألف بين همزتين منفصلتين متجاورتين، هما: همزة استفهام، وهمزة قطع، في نحو قراءة (أَأَنْذَرْتَهُمْ)<sup>(6)</sup>، وما أشبه ذلك في كلِّ القرآن، ومما يؤكّد أنها لهجة قول سيبويه: (ومن العرب ناس يدخلون بين ألف الاستفهام وبين الهمزة ألفاً إذا التقتا، وذلك أنهم كرهوا التقاء همزتين ففصلوا، كما قالوا: (اخْشِينَانَ)، ففصلوا بالألف كراهية التقاء هذه الحروف المضاعفة)<sup>(7)</sup>؛ وهذا لم يخرجها من حيز الإصلاح؛ إذ إنَّ زيادة الألف هنا إنما هي لدفع الثقل المترتب على اجتماع هاتين الهمزتين، وهما في الحقيقة ثقْلان: ثقل النطق بالهمزة؛ (لأنَّه بُعدٌ مخرجها، ولأنَّها نبرة في الصدر تخرج باجتهادٍ، وهي أبعد الحروف مخرجاً...؛ لأنَّه كالتهوُّع)<sup>(8)</sup>، وثقل اجتماع الهمزتين كونهما مثليين، فكان الإتيان بالألف فصلاً بين الهمزتين من قبيل إصلاح اللفظ يشهد لهذا ربط

(1) الأشباه والنظائر في النحو 356/1.

(2) ينظر: الخصائص 144، 186-189.

(3) ينظر: إيضاح الوقف والابتداء، لأبي بكر الأنباري 376/1، الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الفارسي 477/5، والجامع لأحكام القرآن 93/17.

(4) ينظر: شرح ديوانه 64.

(5) المفردات في غريب القرآن 31.

(6) ينظر: قرأ بها ابن عباس، وابن أبي إسحاق مع التحقيق، ينظر: البحر المحيط 175/1، وقرأ بها أبو عمرو، واختلف عن نافع في إدخال الألف، ينظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد 520، والحجة للقراء السبعة 244/1، على أنَّ قراءة المصحف بالتحقيق: ج ب ج [البقرة: ٦].

(7) الكتاب 551/3.

(8) الكتاب 548/3.

العلماء بين هذا الفصل والفصل بين النونين بالألف في (أخشينان)، والفصل بـ(ما) بين اللامين<sup>(1)</sup> في قراءة: (وإن كلاً لما ليوفيتهم) بالتخفيف<sup>(2)</sup>.

3. إشراب صوت الصاد صوت الزاي عند اجتماع الصاد الساكنة والدال في كلمة واحدة، من نحو: (يَصْدُر، ومَصْدَر، وأَصْدُق، ويَصْدُع)، فعلى الرغم من أن هذا التعامل الصوتي في تقريب الأصوات لتحقيق الخفة والتقليل من المجهود العضلي مثل طابعاً لهجياً إلا أنه يعدّ طريقة من طرائق إصلاح اللفظ؛ إذ أشربت الصاد شيئاً من الزاي، لينتج من ذلك صوت بين بين، وكلّ هذا - كما أسلفنا - للتقريب بين هذين الصوتين والتقليل من الجهد العضلي المبذول في نطقهما خالصين، ولذا عدّ ابن جني إحداث هذا التغيير على صوتيهما من مسائل إصلاح اللفظ بقوله: (ومن ذلك... جميع باب المضارعة، نحو: (مصدر) وبابه)<sup>(3)</sup>. وبهذا - ومن طريق ما ذكر من أمثلة - صار واضحاً أن إصلاح اللفظ لم يكن مقصوراً على تنظيم ألفاظ اللغة الأم، لتركب ما أسس لها من قوانين، ولتتسم بطابع الخفة والنأي عن الثقل في نطقها، بل انتظم الإصلاح اللهجات أيضاً، ولم يمنع وقوع الظاهرة اللغوية بما أجري عليها من تحسين وتعديل من أن تكون ضمن حدود الإصلاح.

**ما لم تصلحه العربية:**

من المفيد هنا أن نعرض لمسألة جديرة بالاهتمام من الممكن أن يكون السؤال الآتي انطلاقة لها وهو: هل أصلحت العربية جميع المواضع التي تستحق الإصلاح؟

في الحق ليست كل المواضع التي استدعت إصلاحاً للفظ قامت العربية بإصلاحه فيها؛ على الرغم من إصلاحها ما يناظره في مواضع مختلفة، وربما هذا يعود لسبب قاهرٍ منعها من هذا الإصلاح؛ وإن كان الحال بعدمه يتعارض مع قوانينها المطردة أو ذائقة المتكلمين بها، وفيما يأتي أذكر مواضع لم تصلح العربية فيها اللفظ - على سبيل التمثيل لا الحصر - عنت لنا في أثناء البحث عن الظواهر اللغوية المتعلقة بالإصلاح اللفظي:

**الأول:** اعتادت العربية في المواضع التي يلتقي فيها ساكنان أن تصلح اللفظ في هذه المواضع، وذلك بحذف أحد الساكنين أو تغيير حركته، لكنها لم تفعل ذلك مع الفعل المسند إلى ألف الاثنين والمتصل بنون التوكيد نحو قولنا: (والله لتنصرن المظلوم) ونحوه، على الرغم من التقاء الساكنين، سكون الألف وسكون النون.

على أنها حذفت واو الجماعة وياء المخاطبة من الفعل المسند إليهما عند اتصاله بنون التوكيد للسبب نفسه وعوّضت منهما بحركة مناسبة لهما، فقيل: (والله لتنصرن)، و(الله لتنصرن)، ولعلّ السبب في عدم فعلها ذلك مع الألف هو لئلا يلتبس مع الإسناد للمفرد، قال ابن يعيش: (فإن قيل: ولم لا حذفت الألف لالتقاء الساكنين في فعل الاثنين كما سقطت الواو في فعل الجماعة والياء في فعل المؤنث؟، قيل: لأنها لو سقطت لأشبه فعل الواحد، وليس ذلك في فعل الجماعة وفعل المؤنث مع أنه وجد فيه الشرطان المرعيان في الجمع بين ساكنين وهو كون الساكن الأول حرف مدّ ولين والثاني مدغماً)<sup>(4)</sup>.

**الثاني:** منعت العربية توالي أربع حركات في كلمة واحدة، أو فيما هو بمنزلتها، وهو ما يسميه المحدثون توالي المقاطع الصوتية المتمثلة لثقلها في النطق، لذا احتاجت إلى إسقاط إحدى الحركات وفقاً لم يراه القدماء، أو إسقاط قمة أحد المقاطع وفقاً لما يراه المحدثون، لينتج عن ذلك تغيير في الحركات أو المقاطع ما يجعل اللفظ خفيفاً نطقاً، ويقلل الجهد العضلي المبذول، فعّد هذا الإجراء ضرورياً من ضروب إصلاح اللفظ، نحو تسكينهم آخر الفعل حين اتصاله بضمير رفع متحرك فقيل: (ضربت) و(ضربنا)؛ لأنّ الفعل والفاعل بمنزلة كلمة واحدة، فكره اجتماع الحركات فيهما كما كره اجتماعه في اللفظ الواحد<sup>(5)</sup>.

(1) ينظر: الدر المصون في الكتاب المكنون، للسمين الحلبي 400/6.

(2) قرأ بهذه القراءة ابن كثير ونافع، ينظر: السبعة في القراءات 339، والحجة للقراء السبعة 380/4.

(3) الخصائص 257.

(4) شرح المفصل 164/5.

(5) ينظر: الخصائص 257.

على أنهم استساغوا ذلك في قولهم: (ضَرَبْنَا) و(ضَرَبَكَ)، و(عَلِبْتُ) ونحوها على الرغم من الاجتماع المكروه للحركات فيها، أمّا السبب في قبوله في الفعلين (ضَرَبْنَا) و(ضَرَبَكَ)؛ فلأنَّ (نا المتكلمين)، و(الكاف) دالان على المفعولية، وهما ليسا من لوازم الفعل؛ لأنَّ المفعول به لا يجري مع الفعل مجرى الجزء منه كالفاعل، قال ابن الوراق (ت381هـ): (وكذلك (ضَرَبْنِي) جاز أن يجتمع فيه أربع حركات متواليات، لأنَّ المفعول لا يلزم بالفعل، فلم يعتدوا بتوالي الحركات؛ إذ كانت غير لوازم<sup>(1)</sup>).

وفي الشأن نفسه يقول الجرجاني (ت471هـ): (كما أنَّهم لم يفعلوا ذلك عند اتصال ضمير المفعول بالفعل نحو: (ضَرَبَكَ زَيْدٌ)، فيقول: (ضَرَبَكَ)؛ لأجل أن المفعول لم يكن متصلاً بالفعل، وكان اتصال الكاف بـ(ضرب) لفظياً لا معنوياً، وإذا لم يكن الاتصال من جهة المعنى لم يعتد به، فـ(الكاف) في (ضَرَبَكَ) بمنزلة الكلمة المنفصلة<sup>(2)</sup>).

أمّا قولهم (عَلِبْتُ)؛ فلأنَّ أصله (عَلَابُط) حذفت الألف منه لطول الكلمة<sup>(3)</sup>، ونظير هذين قولهم (بَقَرَةٌ)، و(ضَرَبْنَا)؛ لأنَّ التاء في هاتين اللفظتين مزيدة لا تلزم الفعل<sup>(4)</sup>.

**الثالث:** يكره في اللغة العربية توالي ضمة وكسرة أو العكس، لنقل ذلك من الناحية العضوية عند النطق بها؛ (لأنَّ الكسرة هي أضيق الحركات وأكثرها تقدماً، والضمة أضيق الحركات وأكثرها تراجعاً، والناطق يصعب عليه أن ينقل لسانه من وضع معين إلى نقيضه تماماً مع التزام السرعة العادية في الأداء)<sup>(5)</sup>.

غير أنَّ العربية استساغت هذا النقل في بناء الفعل المبني للمجهول نحو(كُتِبَ)، و(قُضِيَ)، ونحوهما، ولم تفعل شيئاً معهما على الرغم من النقل الحاصل من وراء نطقهما متتابعتين، والسبب في ذلك يعود إلى ما تؤدّيه هذه الحركات من وظيفة لغوية؛ لأنَّ بناء الفعل للمجهول بناء عارض يلجأ إليه المتكلم إذا ما قصد التستر على الفاعل لسبب من الأسباب<sup>(6)</sup>.

وبهذا الذي قدّمناه بات واضحاً عدم إصلاح اللفظ في هذه المواضع التي ذكرت آنفاً لعلل قاهرة تباينت بين كونها لفظية في الموضع الأول ودلالية في الموضعين الثاني والثالث، هي التي حثمت عدم الإصلاح، وإذا ما عُمد إلى الإصلاح فيها فإنَّ ذلك يوقننا في خلل لغوي نحن في غنى عنه.

#### إصلاح اللفظ بين القدماء والمحدثين:

لم يختلف العلماء قدماء ومحدثون في حقيقة الإصلاح في اللفظ؛ إذ أقرّوا جميعاً بوجوده وإن اختلف تفسير وسائله أو تسميته عندهم في بعض الأحيان، أمّا فيما يتعلّق بتسميته؛ ففي الوقت الذي يصرّح به القدماء بأنّه إصلاح للفظ، أو تحسين له أو تعديل وما شاكل ذلك من مسميات ذكرت آنفاً جادت بها رؤاهم فإننا نجد المحدثين يعبرون عنه بمسميات مختلفة تتناسب مع مقررات علم اللغة الحديث فالدكتور مصطفى النحاس سمّاه (التناسق في السياق)<sup>(7)</sup> والدكتور تمام حسان سمّاه (الظواهر السياقية أو الموقعية)<sup>(8)</sup>، والدكتور فخر الدين قباوة سمّاه (المعالجة)، أو تنذرًا (العمليات الجراحية التجميلية)<sup>(9)</sup>.

وهذه المسميات على اختلافها لا تبتعد عن حقيقة الإصلاح؛ لأنَّ المراد منها معالجة مشاكل النظام اللغوي بنحو عام، وهذا ما يتّضح من قول الدكتور تمام حسان: (فإذا أردنا أن نعبر عن جميع ذلك بعبارة شاملة قلنا إنّ الأساس الذي يتحكّم في تحقّق الظواهر

(1) علل النحو 260.

(2) المقتصد في شرح الإيضاح 329-328/1.

(3) ينظر: الكتاب 289/4، 437، والمقتضب، للمبرد 67/1، والمقتصد في شرح الإيضاح 328/1.

(4) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح 328/1، وشرحان على مراح الأرواح في علم التصريف 29/1.

(5) المنهج الصوتي للبنية العربية، للدكتور عبد الصبور شاهين 53.

(6) ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية 54-53.

(7) ينظر: دراسات في الأدوات النحوية، للدكتور مصطفى النحاس 127.

(8) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، للدكتور تمام حسان 263.

(9) ينظر: الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد، للدكتور فخر الدين قباوة 157.

السياقية إنما هو: كراهية التقاء صوتين أو مَبْنِيَّين يتنافى التقاؤهما مع أمن اللبس أو مع الذوق الصياغي للفصحي، فتحدث الظاهرة لعلاج موقف التقى فيه هذان الأمران فعلاً، وذلك نتيجة لما قضى به أحد أنظمة اللغة للمباني خارج السياق<sup>(1)</sup>.

وليس ببعيد قول الدكتور قباوة عن مضمون قول الدكتور تمام حسان؛ إذ يقول: (وخلال الممارسة اللغوية لصياغة الألفاظ الواقعية، في إطار تلك القوالب المختارة، اعترضت العربي صعوبات صوتية، تناقض النزوع الاقتصادي لما تشكّله من ثقل في الأداء أو تعذر أو امتناع، وكان عن هذا أن سلك ابن العربية السبيل الذي عبّته له اللغة، في مسيرتها التاريخية الأولى، يتابع التيسير والتذليل، ويُسَدَّب العثرات والنتوءات والحواجز، حتى أزال كثيراً منها بأساليب مختلفة من المعالجة، والعمليات الجراحية التجميلية)<sup>(2)</sup>.

وفي الشأن نفسه يقول الدكتور مصطفى النحاس: (ويعتبر كلام أبي الفتح في باب إصلاح اللفظ، من قبيل الكلام عن الرتبة... والاختيار أو الانتقاء... وهما عنصران من أهم عناصر البحث في النحو، في علم اللغة الحديث، ويقصد بالرتبة: قواعد ترتيب الكلمات في الجملة أو العبارة، وبالاختيار انتقاء الصيغة المعينة الصالحة للتعبير عن المعنى في التركيب المعين)<sup>(3)</sup>.

وأما فيما يتعلق باختلافهم في وسائله؛ فلا يتعدى أن يكون اختلافاً فرعياً لا متأسلاً؛ لأنَّ المبدأ واحد، من ذلك أنَّ القدماء قالوا بوجوب تغيير حركة آخر الفعل عند اتصاله بضمائر الرفع المتحركة وذلك بإسكانه نحو قولهم (ضَرَبْتَ)؛ لتلافي تتابع أربع حركات وهو تتابع مكروه في العربية لنقله في النطق<sup>(4)</sup>، أما المحدثون؛ ففسّروا الأمر الحادث في الفعل على أنه إسقاط لقمة المقطع الثالث المفتوح؛ لا إسكان آخره؛ إذ إنَّ الفعل (ضَرَبْتَ) عندهم - وفقاً لنظرية المقطع الصوتي التي نادوا بها - يتألف من أربعة مقاطع مفتوحة متماثلة هكذا:

/ ض - / ر - / ب - / / ت - /

وهذا تتابع مكروه، لذا عُمد إلى إسقاط قمة المقطع الثالث لينتج عن ذلك تنوّع في مقاطع الفعل من شأنه أن يحدث الخفة في لفظه، وينأى به عن النقل المكروه<sup>(5)</sup>.

ومن ذلك - أيضاً - اختلافهم فيما جيء به فصلاً بين الهمزتين المتجاورتين، من نحو قراءة (أأُنْذِرْتَهُمْ)، فالقدماء ذهبوا إلى أنَّهما قد فُصل بينهما بصوت الألف، أما المحدثون؛ فلم يقولوا بهذا القول؛ إذ إنَّ الأمر عندهم لا يعدوا أن يكون مدّاً للمصوت القصير الذي يفصل بين صوتي الهمزة، ليستحيل صوتاً طويلاً، من شأنه أن يخلق التنوّع في المقاطع الصوتية المسبب للخفة في نطق اللفظ والنأي عن هذا التتابع المكروه، وهذا الاختلاف في تفسير الظاهرة عند الطرفين لا يخرجها من دائرة إصلاح اللفظ؛ لأنَّه - كما قلنا آنفاً - اختلاف فرعي لا يقدح بأصل الظاهرة.

**إطراد إصلاح اللفظ عند العلماء وعدمه:**

من اللافت للنظر أنَّ إصلاح اللفظ لم يكن أمراً مطّرداً لدى العلماء القدماء أنفسهم، وقد أشار إلى هذا الأمر ابن جني في حديثه عن تقديم الجارّ والمجرور أو الظرف المختصين على المبتدأ النكرة نحو قولهم: (لك مال)، و(عليك دين) وهي مسألة من مسائل إصلاح اللفظ التي عقد لها باباً في كتابه الخصائص، فبعد أن شرع بتفصيل المسألة على أنَّها من قبيل إصلاح اللفظ قال: (فأما من رفع الاسم في نحو هذا بالظرفية، فقد كُفي مؤونة هذا الاعتذار؛ لأنَّه ليس مبتدأ عنه)<sup>(6)</sup>.

والجدير بالذكر أنَّ الكوفيين والأخفش في أحد قوليه والمبرد من البصريين قد ذهبوا إلى أنَّ (مال) و(دين) يرتفعان بالظرف السابق لهما على الفاعلية لا على الابتداء<sup>(7)</sup>، وبذا تخرج المسألة على وفق ما ذهبوا من باب إصلاح اللفظ.

(1) اللغة العربية معناها ومبناها 263.

(2) الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد 157.

(3) دراسات في الأنواع النحوية 127.

(4) ينظر: الخصائص 257.

(5) ينظر: بحوث ومقالات في اللغة 27، والمنهج الصوتي للبنية العربية 174.

(6) الخصائص 255.

(7) ينظر: الأنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الأنباري 44/1، (المسألة 6).

## إصلاح اللفظ ووضع اللغة:

ربما يُثار سؤال مُفادُ: هل رافق إصلاح اللفظ - كمعالجات أو تغيير يطرأ على اللفظ - وضع اللغة أو أنه مرحلة تالية لها؟

للإجابة عن هذا التساؤل نقول: نحن أمام رأيين:

**أحدهما:** أن إصلاح اللفظ عملية رافقت وضع اللغة وتزامنت معها، فهذا ما نفهمه من قول ابن جني في (باب ذكر علل العربية أكلامية هي أم فقهية)؛ إذ يقول: (اعلم أن واضع اللغة لما أراد صوغها، وترتيب أحوالها، هجم بفكره على جميعها، ورأى بعين تصوّره وجوه جملها وتفاصيلها)<sup>(1)</sup>.

**والآخر:** يرى أن إصلاح اللفظ عملية تالية لوضع اللغة، وهذا ما جادت به قرائح ثلّة من الباحثين المحدثين، ولعلّ خير ما يصوّر هذا الرأي الدكتور تَمَام حسان حينما شبّه النظام اللغوي بنظام المرور الذي يقضي بأن يكون السير في جانب معين من الطريق، وهذه قاعدة مطردة في نظام المرور، من شأنها أن تُؤمّن له الاستقرار، لكن قد تحدث بعض المشكلات التي من شأنها أن تهدّد هذا الاستقرار، فيلجأ إلى معالجتها في ضوء القوانين المنظمة للمرور لا خارجها، كأن يتحول السير إلى الجانب الآخر، وبذا يكون هذا الإجراء نظاماً فرعياً يسير في ركب النظام الأصلي ولا يطعن فيه، وهذا تماماً يشبه ما في اللغة، فاطراد القواعد والقوانين فيها ليس أمراً مطلقاً؛ إذ قد يعترض مقررات نظامها اللغوي بعض المشاكل، فيلجأ إلى معالجتها في ضوء مقررات هذا النظام<sup>(2)</sup>، وهكذا يمضي الدكتور تَمَام حسان في حديثه فيذكر أن من مقررات النظام اللغوي أن الدال صوت مجهور، والتاء صوت مهموس، وهو أمر مطرد، لكن قد يقع في الكلام أن تجتمع (دال ساكنة) متلوّة بـ(تاء متحركة)، نحو قوله تعالى: (لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) [البقرة: ٢٥٦]، وهو أمر قد فرضه السياق، فيصعب النطق بهما لتقاربهما في المخرج، فيجيء الحلّ بالإدغام، أي: بإدغام الصوتين وجعلهما صوتاً واحداً مشدداً بعد قلب الدال تاءً تقريباً بينهما ليسهل نطقهما، فيقال فيهما: (فَتَبَيَّنَ)<sup>(3)</sup>، وهذا - لا شك - إصلاح للفظ، وهو بهذا يمثل مرحلة تالية أوجدها السياق اللغوي، وتركّب الأصوات، وهو ما يميل إليه البحث؛ لأنّ المنطق يقضي أن يكون الإصلاح تالياً لما أُفْسِدَ أو اسْتَفْسِحَ<sup>(4)</sup>.

## إصلاح اللفظ بين العربية واللغات الأخرى:

لا يقتصر إصلاح اللفظ أو تحسينه على اللغة العربية فحسب، بل قد يشتمل ذلك على لغاتٍ أخرى، ففي الفارسية - على سبيل التمثيل - (المصدر اسم يكون في آخره نون ساكنة وقبلها دال مفتوحة، أو تاء مفتوحة... نحو: (كَرْدَن) بمعنى الفعل... و... (بَسْتَن) بمعنى الربط، وقد يدخل على المصدر (باء) لا تقيد إلّا تحسين اللفظ نحو (بَكْرَدَن)... ويقال لهذه الباء (الباء الزائدة)<sup>(5)</sup>.

ليس هذا فحسب، فقد جرت العادة عند الفرس أن يلحقوا بالقليل من كلماتهم المتحركة بالفتح هاءً تُكْتَب ولا تلفظ سموها (الهاء الرسمية)، نحو: (بَنَدَه)، بمعنى: (العبد)، و(نَامَه) بمعنى (الكتاب)، و(دَانَدَه) بمعنى (عالم)، و(دَانَسْتَه) بمعنى (معلوم)، لبيان هذه الحركة، والدلالة على أنّ ما قبل (الهاء) متحرّك لا ساكن<sup>(6)</sup>، وبهذا فإنّها شابَهت (هاء السكت) في العربية وظيفتها؛ إذ يؤتى بها في قولهم: (عَه، وَقَه، وَلِمَه، وَعَمَه) في حال الوقف، بياناً للحركة وحفاظاً عليها من الزوال<sup>(7)</sup>.

(1) الخصائص 87.

(2) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها 262.

(3) ينظر: المصدر نفسه.

(4) ينظر: الكشاف 121/2، ومفاتيح الغيب 139/14، 181، والجامع لأحكام القرآن 249/9، 282.

(5) التقريب لأصول التعريب، لطاهر الجزائري 20.

(6) ينظر: المصدر نفسه 12.

(7) ينظر: شرح المفصل 175/5.

## النتائج:

خلُصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. استطاعت هذه الدراسة أن تضع لإصلاح اللفظ تعريفاً لم يسبق إليه أحد.
2. سمى العلماء (إصلاح اللفظ) مسميات عدة كـ (حسن الكلام)، و (تحسين اللفظ)، و (تصحيح اللفظ)، و (اعتدال الكلام)، وغير ذلك.
3. إنَّ أوَّل ذكر لمصطلح (إصلاح اللفظ) جاء على لسان أبي علي الفارسي، لا ابن جني ثم تلقَّه منه تلميذه ابن جني ليعقد له باباً في كتابه (الخصائص).
4. قد يكون إصلاح اللفظ في مواضع محدودة من اللغة في أصله ظاهرة لهجية، وهذا لم يخرج عن حقيقته كونه إصلاحاً.
5. لم تصلح العربية اللفظ في مواضع متعددة من اللغة لعل قاهرة: لفظية، أو دلالية، على الرغم من إصلاحها مواضع شبيهة.
6. لم يختلف العلماء قداماً ومحدثون في حقيقة الإصلاح في اللفظ؛ إذ أقرُّوا جميعاً بوجوده، لكنهم اختلفوا في تفسير وسائله، أو تسميته.
7. لم يكن إصلاح اللفظ مطَّرداً عند جميع العلماء القدماء.
8. كشف البحث عن أنَّ إصلاح اللفظ يمثل مرحلة تالية لوضع اللغة.
9. لا يقتصر إصلاح اللفظ على العربية فقط، بل اشتمل على لغات أخر.

## المصادر والمراجع

## القرآن الكريم.

- أسرار العربية، لأبي البركات الأنباري، تحقيق د. فخر الدين قباوة، دار الجبل، بيروت، ط1، 1995م.
- الأشباه والنظائر في النحو، لجلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2006م.
- الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي (ت316هـ) تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1999م.
- الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد، د. فخر الدين قباوة، الشركة المصرية العالمية للنشر، دار نوبار ، القاهرة، 2001م.
- أمالي ابن الشجري، لهبة الله بن علي بن محمد بن حمزة، الحسيني العلوي (ت542هـ)، تحقيق: د. محمود محمد الطنّاحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ت).
- الأنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لكمال الدين أبي البركات عبد الرحمن ابن محمد بن أبي سعيد الأنباري (ت577هـ)، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف لمحمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2006م.
- إيضاح الوقف والابتداء، في كتاب الله عزَّ وجل، لأبي بكر محمد بن القاسم بن بشار الأنباري (ت328هـ)، تحقيق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، دمشق، 1971م.
- البحر المحيط، لمحمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت745هـ)، دراسة وتحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2010م.
- بحوث نحوية في الجملة العربية، د. عبد الخالق زغير عدل، رند للطباعة، 2011م.
- بحوث ومقالات في اللغة، د. رمضان عبد التواب، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، مطبعة المدني، 1403هـ.
- تاج العروس من جواهر القاموس، للسيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت1205هـ)، (الجزء السادس)، تحقيق: د. حسين نصار، مطبعة حكومة الكويت، 1969م.

- التعريفات، للسيد الشريف علي بن محمد الجرجاني (ت816هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2003م.
- التقريب لأصول التعريب، الطاهر الجزائري، المطبعة السلفية، مصر، (د.ت.).
- تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهرى (ت370هـ) (الجزء الرابع)، تحقيق: الأستاذ عبد الكريم العزباوي، مراجعة: محمد علي النجار، و(الجزء الرابع عشر) تحقيق يعقوب عبد النبي، مراجعة محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مطابع سجل العرب، القاهرة، (د.ت.).
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، راجعه وخرج أحاديثه: أحمد محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط2، (د.ت.).
- الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (ت671هـ)، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م.
- الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الحسن بن عبد الغفار الفارسي، حققه: بدر الدين قهوجي، ويشير حوبجاني، دار المأمون للتراث، دمشق، (د.ت.).
- الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت393هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، 2006م.
- الدر المصون في الكتاب المكنون، لأحمد بن يوسف المعروف بالسّمين الحلبي (ت756هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق (د.ت.).
- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، د. غانم قدوري الحمد، مطبعة الخلود، بغداد، 1986م.
- دراسات في الأدوات النحوية، د. مصطفى النحاس، شركة الربيعان، الكويت، ط2، 1986م.
- السبعة في القراءات، لابن مجاهد (ت324هـ)، تحقيق: د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، (د.ت.).
- شرح التسهيل، للمرادي، تحقيق ودراسة محمد عبد النبي محمد أحمد عبيد، مكتبة الإيمان، المنصورة، 2006م.
- 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 الملوكي في التصريف، صنعة ابن يعيـش، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، دار الأوزاعي، بيروت، ط2، 1988م.
- شرح جمل الزجاجي (الشرح الكبير)، لابن عصفور الإشبيلي (ت669هـ)، تحقيق: د. صاحب أبو جناح، عالم الكتب، بيروت، 1999م.
- شرح ديوان جرير، لمحمد إسماعيل عبد الله الصاوي، مطبعة الصاوي، (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.
- شرحان على مراح الأرواح غي علم التصريف، لشمس الدين أحمد المعروف بـ(ديكنقوز)، أو (دنقوز) (ت855هـ)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط3، 1959م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990م.
- علل النحو، لأبي الحسن محمد بن عبد الله الوراق (ت381هـ)، تحقيق: محمود محمد محمد نصار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2008م.
- العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، (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 حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي (ت538هـ)، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 2001م.
- الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكوفي (ت1683هـ)، أعدّه للطبع ووضع فهارسه: د. عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998م.
- اللامات، لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت337هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك، دار صادر، بيروت، ط2، 1992م.
- اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 2006م.
- مجمع البيان في تفسير القرآن، لأبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي، دار المرتضى، بيروت، 2006م.
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، للقاضي أبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي (ت546هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- المخصص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسى (ت458هـ)، تحقيق خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1996م.
- المسائل البصريات، لأبي علي الفارسي (ت377هـ)، تحقيق: د. محمد الشاطر أحمد محمد أحمد، مطبعة المدني، مصر، 1985م.
- معاني القرآن وإعرابه، لأبي إسحاق إبراهيم بن السري الزجاج (ت311هـ)، شرح وتحقيق: د. عبد الجليل عبده شلبي، دار الحديث، القاهرة، 2005م.
- مفاتيح الغيب، للإمام محمد الرازي فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين عمر الشهير بخطيب الري (ت604هـ)، دار الفكر، 1981م.
- المفردات في غريب القرآن، لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت502هـ)، تحقيق محمد خليل عيتابي، دار المعرفة، بيروت، ط4، 2005م.
- المقتصد في شرح الإيضاح، لعبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، تحقيق: د. كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، 1982م.
- المقتضب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 2010م.
- من أسرار اللغة، د. إبراهيم أنيس، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة محمد عبد الكريم حسان، القاهرة، ط8، (د.ت).
- المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، د. عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لجلال الدين السيوطي (ت911هـ)، شرح وتحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، 2001م.

## اكتساب اللغة لدى الطفل من منظور اللسانيات التطبيقية

الأستاذ المشارك التهامي الحايبي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط/ المغرب

Child Language Acquisition According to Applied Linguistics

Ass.Prof. Al-Tuhami Al-Hayini

Al- Jahawi Center of Education and Constructive Posts\ Al-Ribat\ Morocco

ahami.70@gmail.com

## Abstract

The studies enclosed within applied linguistics used to categorize the researches which are interested in the second language acquisition into two types: studies adopting the quantity method and studies adopting the quality method.

## المقدمة:

اعتادت الدراسات المنصوية في إطار علم اللغة التطبيقي تصنيف البحوث التي اهتمت باكتساب اللغة الثانية إلى نمطين؛ الدراسات التي تبنت المنهجية الكمية، في مقابل الدراسات التي تبنت المنهجية الكيفية. هذه الأخيرة تقف عند حدود ملاحظة ما يتمشى مع نظرية أو وجهة نظر ما. وعلى عكس ذلك ركزت الدراسات الكمية على المنهج التجريبي لقياس الفرضيات وتمحيصها بتوظيف أدوات موضوعية وتحليلات إحصائية ((Freeman and Long; 97:11).

تتميز الدراسات الكمية بالاستبطان Insight، وتكون موجهة من قبل الباحث، كما تنتم أيضا بالمشاركة في الملاحظة، حيث يشارك الباحثون في الأنشطة التعليمية التي ينوون دراستها، حيث لا يقارنون هذه الدراسة بفرضيات موضوعية مسبقا، بل يكتفون فقط بتسجيل الملاحظات بعد الانتهاء من معاينة الأنشطة التعليمية. وفي هذه الحالة يكون الوقت المخصص للملاحظة طويلا، في حين يكون عدد المواضيع المدروسة قليلا جدا. ونمثل لهذا النوع بدراسة قام بها بيالي "80 Bialely" حول تجربته كمتعلم للغة الفرنسية، حيث اكتفى بتدوين ملاحظاته حول المدرس والمتعلمين (Freeman and Long; 97: 18)، كما يركز هذا النمط من الدراسات على الوصف، حيث يتم الاكتفاء بدراسة مجال معين من قبيل تأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية، هذه الأبحاث حسب "dalen Van" تصنف وترتب وترتبط بين المعطيات المتوصل إليها للكشف عن علاقات ممكنة بينها بخصوص الظواهر الخاضعة للوصف. ومن أمثلة الدراسات التي تركز على الوصف في سياق البحث في اللغة الثانية، والتي تروم تصنيف المعطيات تلك التي تستعمل التحليل النفاعلي، حيث يكتفي الباحثون بملاحظة الأقسام اللغوية باستعمال تقنية تجميع المعطيات قصد تدوين ملاحظاتهم، وتتضمن هذه الأداة مقولات مبنية مسبقا لتتبع السلوك من قبيل توجيه المدرس لأسئلة محددة إلى متعلمين معينين أو توجيهها إلى مجموعة الفصل ككل، بشكل يمكن الباحثين من تسجيل ما يحدث من سلوك معين من قبيل تحديد خصائص المتعلم أو خصائص محيط التعلم، وربطها بمدى تمكنه من اللغة الثانية. وللتمثيل على ذلك أنجز "72 Lambert And Gardner" دراسة حول العلاقة بين المحفزات ودرجة إتقان المتعلم للغة الثانية. (Freeman and Long , 1997: 18)

إن تصنيف النظريات إلى فطرية ومحيطية أو بيئية، يسعنا في تحديد المقاربات التي تتصوي تحت كل نظرية، فإذا كانت المقاربة السلوكية والمقاربات الاجتماعية والتداولية تفسر عملية تعلم اللغة الثانية اعتمادا على العوامل البيئية، فإن المقاربات المعرفية بمختلف تياراتها النظرية تفسر عملية اكتساب اللغة وتعلمها بإرجاعها إلى عوامل فطرية؛ لأن الطفل يولد مزودا بقدرة فطرية مستقلة عن أي تجربة تهيئه مسبقا لتعلم اللغة. وهذا يعني أن اللغة نمط من السلوك محدد بيولوجيا.

## 1- تعلم اللغة الثانية من منظور فرضية التحليل التقابلي.

ليست النظريات اللسانية بالضرورة نظريات للاكتساب؛ لأن كل نظرية لسانية تتبنى أسسا معرفية أو سيكولوجية تتماشى وطروحاتها فيما يتعلق باكتساب اللغة. وفي هذا الإطار قاربت النظرية السلوكية الاكتساب تجريبيا، أما بنية اللغة فيحددها المحيط اللغوي. ومن هنا ساد الاعتقاد أن لغة المتعلم ما هي إلا تكوين لعادات، مما يؤدي إلى تداخل العادات اللغوية القديمة مع العادات الجديدة المكتسبة (55: 97; Freeman And Long)، في هذا السياق يؤكد لادو بكون العناصر المتشابهة للغة المتعلم الأم يسهل تعلمها. في المقابل يصعب تعلم العناصر المختلفة عن لغته الأم (2: 57; Lado).

إن الافتراض القائل بكون تعلم اللغة تكوين أو بناء لعادات، ومحاولة تطبيقه على تعلم اللغة الثانية، دفع التقابليين إلى اعتبار العادات اللغوية القديمة التي اكتسبها المتعلم انطلاقا من لغته الأم قد تعيق أو تيسر بناء العادات الجديدة المكتسبة في اللغة الثانية. من تم انشغل التقابليون بحصر التشابهات والاختلافات بين العادات اللغوية القديمة والعادات اللغوية الجديدة. وفي هذا السياق يقول لادو "يحاول الأفراد نقل صيغ ومعاني لغتهم الأم وثقافتها إلى اللغة الأجنبية وثقافتها، ويتفاعل كل ذلك على مستوى الإنتاج عندما يحاول هؤلاء الأفراد التحدث باللغة وفهمها واستيعاب ثقافتها" (2: 57; Lado). وقد أكد فريز قبل لادو بأن أفضل الوسائل لتعليم اللغات تلك المؤسسة على الوصف العلمي للغة المتعلمة ومقارنتها بلغة المتعلم الأم (9: 45; Fries).

يستنتج من خلال ما سبق، أن التحليلات التقابلية اهتمت أساسا بحصر حالات التشابه والاختلاف بين اللغتين الأم والهدف، والتي تقضي إلى تحديد مواضع سهولة وصعوبة التعلم (53: 97; Freeman And Long). وقد طور هذا الطرح براون ومساعدوه، حيث ميزوا بين العلاقات البنوية والعلاقات الوظيفية الدلالية، وتمكنوا بفضل ذلك من التنبؤ بالوحدات اللغوية التي يسهل اكتسابها، وخاصة في حالة وجود علاقة بنوية ووظيفية دلالية بين صيغ اللغة الأولى والثانية. في المقابل يصعب استنصار الوحدات غير الموجودة في اللغة الثانية، بينما تحضر في اللغة الأم، وتلي هذه الوحدات من حيث الصعوبة البنات التي تظهر في اللغة الأم بصيغة واحدة، بينما تتعدد صيغها في اللغة الثانية (53: 97; Freeman And Long).

## 2- تعلم اللغة الثانية من منظور النظريات الذهنية

### 1-2- النظرية التوليدية

يكتسب الطفل اللغة بشكل سريع لأنه يولد مزودا بمعرفة فطرية (6: 97; Ellis) تعرف بجهاز اكتساب اللغة "LAD" الذي يتضمن المبادئ المشتركة بين جميع اللغات الطبيعية أو ما يعرف بالنحو الكلي (240: 97; Freeman And Long)، وتسمح هذه المعرفة اللغوية للطفل ببناء مدخلاته اللغوية المسماة بالمعطيات اللغوية الأولية التي على أساسها يفترض أن جهاز اكتساب اللغة سلسلة من الأنحاء آخرها النحو الخاص. (59: 99; Crain And Marlin)

معطيات أولية ← جهاز اكتساب اللغة النحو الخاص ← عندما نتحدث عن اللغة، من منظور التوليديين، فإننا نتحدث عن الجمل التي ينتجها المتكلم، من هنا فاللغة ليست تجسيدا للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، بل معرفة كامنة في الذهن. لذا يفترض الاتجاه التوليدي أن اللغة ليست تكوينا لعادات بل بناء وتكوين لقواعد.

((56: 97; Freeman And Long). وهذا الأمر يمكن الطفل من اكتساب اللغة رغم تعدد البيئات اللغوية التي ينشأ فيها. مما يدعم كون اكتساب اللغة كليا بالدرجة الأولى، ويكمن الاختلاف في مدخلات الوسط اللغوية التي تسمح للطفل بتنمية لغته. وارتباطا مع هذا الموضوع نسجل ملاحظة مؤداها أن هناك أطفالا يتعلمون لغات متعددة، في حين أن آخرين يتعلمون لغة واحدة. ففي المجتمعات التي تشهد تعددا لغويا، يكتسب الأطفال كل اللغات المتداولة فيها؛ لأن اللغة وظيفة أو وسيلة تجسد مدخلات المعطيات اللغوية الأولية للطفل سواء أقتصرت على لغة واحدة أم لغتين أم أكثر. فالطفل الذي اكتسب أكثر من لغة إذا انتقل إلى عشيرة لغوية أخرى، فإنه يوظف كل ما اكتسبه في وسطه اللغوي من لغات، كما يمكنه أن ينسى لغة أو أكثر. من هنا فالطفل بإمكانه أن يكتسب كل لغة طبيعية بنفس

السهولة، إذ لا تعترضه صعوبة معينة في ذلك. وما ينطبق على هذا الطفل الذي يتعلم لغته بنفس السهولة ينسحب على كل الأطفال الذين يكتسبون أكثر من لغة.

وهذا ما يفند الاعتقاد السائد في أوساط السلوكيين الذي مفاده أن اكتساب اللغة يتم عبر عمليتي المحاولة والخطأ. فإذا ما افترضنا ذلك ننتظر قيام كل الأطفال بنفس المحاولات وارتكاب نفس الأخطاء في مرحلة عمرية معينة، وهذا الافتراض غير صحيح، لأن الأطفال يحققون نتائج مختلفة عبر المحاولة والخطأ، مما يتسبب في فشلهم بكل تأكيد في التواصل فيما بينهم لكونهم حققوا نتائج مختلفة. ولكن ذلك لا يحدث؛ لأن أطفال نفس المجتمع اللغوي يتعلمون نفس النحو. من هنا فطريقة المحاولة والخطأ يمكن توظيفها بنجاح في مجال الاكتساب اللغوي إذا كانت المدخلات اللغوية ثابتة، بمعنى آخر إذا كان كل طفل من هؤلاء يعيش نفس التجربة اللغوية. ولكن ما يحدث هو العكس، لأن اكتساب اللغة يتحقق عبر تجارب بيئية مختلفة. وهناك أساس بدهي آخر يقف ضد التعلم بالمحاولة والخطأ يتمثل في كون الأخطاء المرتكبة من قبل الأطفال تلعب دوراً أساسياً في تعلم اللغة واستعمالها. لأن تعلم اللغة عادة ما يتم عبر حرية الخطأ لكون المتعلم يبني بذلك فرضيات خاصة به لا تحددها طريقة المحاولة والخطأ. بل إن الأخطاء مظهر من مظاهر استراتيجية تعلمه تظهر القواعد التي يلجأ إليها التلميذ في مرحلة معينة من مراحل تعلمه للغة الهدف (زكريا 85: 70).

إذا كانت النظرية التوليدية نظرية للاكتساب اللغوي، فهل يمكن اعتبارها نظرية لتعلم اللغة الثانية؟.

سنوظف الوصف اللساني لتفسير تعلم اللغة المستوحى من نظرية تشومسكي للإجابة عن السؤال السابق، فإذا كانت المبادئ هي الخصائص التي تتحكم في كل اللغات، فإن الوسائط هي الخصائص التي تشترك فيها مجموعة من اللغات أو تميز لغة ما (Cook; 94: 25). وفي هذا الإطار حاول الكثير من الباحثين تحديد أهمية النحو الكلي في اكتساب وتعلم اللغة الثانية، كما حاولوا تحديد طريقة اشتغاله وأثاروا التساؤل التالي: هل وظيفة النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية مشابهة لوظيفته في اكتساب اللغة الأم؟ (Bialystok ; 94: 126).

لقد سبق لمتعلمي اللغة الثانية اكتساب نظام نحوي، كما سبق لهم بناء تمثّل للنحو يتضمن وسائط لغتهم. فإذا كانت وسائط اللغة الثانية مختلفة عن وسائط اللغة الأولى، ففي هذه الحالة نجد حضوراً قوياً للنقل في عملية تعلم اللغة (Bialystok ; 94: 126). يتضح ذلك من خلال ما ذهب إليه كين 88 keane الذي يقر بكون دور النحو الكلي أساسياً في تعلم اللغة الثانية، لكنه يشهد بتغيرات عدة؛ لأن كل البنات والمكونات البيولوجية ومن بينها النحو الكلي تتطور بعوامل العمر والتجربة (Bialystok ; 94:126). بتعبير أدق إن النحو الكلي مكون بيولوجي قابل للنمو والتطور، لذا ليس من الممكن أن تكون طريقة اشتغاله في اكتساب اللغة الثانية شبيهة بطريقة اشتغاله في اكتساب اللغة الأولى. وتعزي وايت "White" السبب في ذلك إلى اقتصار النحو الكلي على مراقبة التركيب دون الخطاب والمعجم والتداول (Bialystok ; 94:126). ويتقاطع هذا الطرح مع ما ذهب إليه كوك الذي ساق مجموعة من الأدلة على عدم صلاحية النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية نستعرضها على الشكل التالي:

- 1- إن معرفة المتعلمين باللغة الثانية وإحاطتهم بمستوياتها الصوتية والتركيبية والصرفية والمعجمية ضعيفة مقارنة مع معرفتهم بلغتهم الأم، لذلك يجدون صعوبة في تعلمها، من هنا فالنحو الكلي لا يكون صالحاً للتطبيق في هذه الحالة.
- 2 - الأطفال مهينون لتعلم أي لغة بنفس السهولة، في حين يصعب تعلم لغات أخرى، إذ يفترض على سبيل المثال صعوبة تعلم الصينية بالنسبة لمتكلمي اللغة الانجليزية مقارنة مع الإيطالية، مما يؤكد تعذر إمكانية تطبيق النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية في هذه الحالة.
- 3- تصبح المعرفة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية متوقفة خلال مراحل عمرية معينة، الشيء الذي يجعل النحو الكلي غير ذي أهمية في تعلم اللغة الهدف (Cook ; 94: 34).

إن ما يدعم الأدلة التي ساقها كوك، والتي تجمع على عدم صلاحية النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية هو عمر المتعلم، ونستحضر، في هذا المضمار، فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغة التي تذهب إلى أن القدرة على تعلم اللغة الهدف بالوجه الطبيعي تصبح صعبة بعد سن السادسة، مما يحملنا على القول إن النحو الكلي صالح للاكتساب لا للتعلم. ويزكي هذا الطرح نظرية كراشن 82 في تعلم اللغة حيث يقول "إن العمل على الاكتساب (لا التعلم). فمتعلم اللغة الثانية مزود بجهاز اكتساب اللغة قد يتعرض لأسباب عارضة، ولكنه صالح في تعلم اللغة الثانية، ولو أن وسط تعليم اللغة الثانية لا يمكن أن يستنسخ الشروط البيئية والمعرفية والعاطفية للغة الأولى." (الفاسي الفهري، 98: 7).

## 2-2- اللسانيات العصبية

لقد حاولت اللسانيات العصبية مقارنة سؤال إشكالي هو كالتالي: لماذا يكون الطفل مؤهلاً لاكتساب لغة أو لغتين، في حين تعترض الراشد صعوبة في ذلك؟. ويستمد هذا السؤال الجوهري مشروعيته من كون المتعلم في المراحل المتقدمة تعترضه صعوبات في تعلم اللغة الهدف. ويعزي الباحثون عوامل هذه الصعوبة إلى ضمور القدرة اللغوية مع التقدم في السن. ومعنى ذلك أن الأطفال يمتلكون قدرة لغوية خاصة تمكنهم من اكتساب لغة ما بخلاف الراشدين الذين يفقدونها مع مرور الزمن. وعلاوة على ما سبق، تذهب اللسانيات العصبية إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: هل هناك فترة حرجة في تعلم اللغة الأولى، إذا كان الجواب بالإيجاب، فهل هذه الفترة الحرجة شبيهة بتلك الموجودة في تعلم اللغة الثانية. وإذا كان الجواب بنعم، فما علاقة الفترة الحرجة في تعلم اللغة الثانية بالدماغ، وهل تؤثر مرونة الدماغ أو تحجره في تعلم اللغة الثانية؟ (Amayreh;90:79).

من المعلوم أن العالم بروكا تطرق في أبحاثه بالدرس والتحليل لجوانب الدماغ، حيث حدد أن وظائف اللغة يختص بها الجزء الأيسر منه. كما أن شومسكي ناقش إمكانية وجود قدرة لغوية اصطلاح على تسميتها بجهاز اكتساب اللغة تقدر الطفل على اكتساب اللغة، لكن هذا الجهاز الفطري قد تتعطل وظيفته ويتعثر في سن المراهقة. مما يؤكد وجود فترة حرجة في تعلم اللغة، هذه الفترة حصرها ليننبرغ في الفترة العمرية الممتدة بين سنتين إلى اثني عشرة سنة (Amayreh;90:80). مما يدل على كون تعلم اللغة خلال فترة البلوغ يصبح أمراً بالغ الصعوبة.

وتجدر الإشارة إلى كون فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغة تمت صياغتها بناء على الملاحظات التي سجلها الباحثون حول تعلم الأطفال والبالغين للغة على حد سواء، حيث استنتجوا وجود اختلافات تمس كل المستويات اللغوية بدءاً بالجانب الصوتي ومروراً بالجانب الصرفي والتركيبى وانتهاءً بالجانب المعجمي (Amayreh;90:79).

ولا زال الجدال قائماً بين الباحثين حول الفترة الحرجة في تعلم اللغة، فإذا كان كراشن قد أقر بكون هذه الفترة تحدث قبل البلوغ وتحديدًا في السنوات الخمس الأولى. فإن فيرا وهورنر Vera and Horner قد حدداها ما بين سن الخامسة وسن السابعة (Amayreh;90:80).

وبناء عليه، إن الأمر الذي يؤكد عليه العلماء المشتغلون في حقل اللسانيات العصبية هو كون المتعلم في مرحلة الحضنة يكون أقدر على تعلم اللغة من متعلم المراحل اللاحقة. فيرون بناء على هذا التصور أن تعليم اللغة الثانية وتعلمها في هذه المرحلة المتقدمة يبسر تعلمها في المراحل الدراسية الأخرى. وينطلقون في ذلك من افتراض مؤسس ببيولوجيا مؤداه ضرورة تعلم اللغة الثانية في سن مبكرة، حيث يكون الدماغ أكثر استعداداً لتلقي واستيعاب تلك اللغة، لأن هناك فترة حرجة للنصف الأيسر من الدماغ يتاح له أثناءها اكتساب اللغة، وبعدها تأخذ قدرته على تعلمها في الأقول والضمور، ووجود مثل هذه الفترة الحرجة يفسر لنا لماذا يتم تعلم اللغات التي يتعرض لها الطفل قبل سن معينة دون صعوبة، بينما يتسم تعلم اللغات بعد طور المراهقة دائماً بوجود صعوبات، إذ ربما كانت تلك الفترة الحرجة ذات أهمية للنصف الأيسر للدماغ من حيث تقبله لجهاز اكتساب اللغة (تمبل 2002: 109)، ويعكس ذلك استعداده لتعلم اللغة في سن مبكرة، حيث يكون مهيباً لاكتساب اللغة في تلك الفترة بدرجة أكبر بكثير من اكتسابه لها في سن متأخرة،

الأمر الذي يجعل من الضروري الاهتمام بتعلم اللغات الثانية في سن مبكرة، إذ كلما كان التعلم في مرحلة عمرية متقدمة، كلما زادت مقدرة الطفل على اكتساب اللغة والتمكن من إنتاجها.

ويزكي الاتجاه النورولساني قدرة الطفل على اكتساب لغتين أو أكثر، حيث لا يوجد دليل على تأثير ذلك سلباً، ففي العديد من بقاع العالم نجد أن هذا الأمر هو القاعدة وليس الاستثناء، وخصوصاً بالنسبة للأطفال الذين ينشأون في بيئات لغوية تشهد تعدداً لغوياً. كما أن تعليم وتعلم لغة ثانية في المرحلة الابتدائية تمثل حركة عالمية تبنتها منظمة اليونسكو منذ الخمسينيات من القرن المنصرم، وقد كانت هذه الحركة العالمية هي الأساس الذي لفت انتباه العديد من الأنظمة التعليمية فيما أجرت من تجارب وما استحدثته من مناهج لإدخال دراسة اللغة الثانية في المدرسة الابتدائية.

وقد تضمن تقرير لخبراء معهد التربية التابع لليونسكو بهامبورج في عام 1962 ما يلي:

- الإقرار بسلامة إدخال دراسة اللغة الثانية في المرحلة الابتدائية.
- الدعوة إلى تشجيع الدول المختلفة على إجراء دراسات بإشراف دولي حول التجارب العملية التي تضطلع بها في مجال إدخال اللغات الأجنبية في مدارسها الابتدائية.
- إن التعليم الابتدائي التقليدي أحادي اللغة، وأحادي الثقافة يمكن تحسينه من خلال إدخال لغة وثقافة أخرى.
- يجب أن ينظر إلى اكتساب لغة ثانية كجزء من التربية الأساسية للطفل. (الهالك وانطونيوس 1993: 52).
- وارتباطاً مع ما سبق حدد Wong مزايا تعليم لغة إضافية للأطفال في سن مبكرة فيما يلي:
- إن الطفل الذي يتعلم لغة ثانية في سن بعد العاشرة من غير المحتمل أن يتحدث تلك اللغة بطريقة تماثل المتحدث الأصلي لتلك اللغة.

- لدى الأطفال قدرة طبيعية على اكتساب مهارات لغوية جديدة بصورة طبيعية من الكبار البالغين وتتلاشى هذه القدرة بحلول سن البلوغ. (wong; 2003)

ويشير شومسكي إلى أن الطفل يكتسب اللغة بسرعة باهرة جداً، فهو قبل سن الخامسة يكون قد اكتسب لغته الأم وبإمكانه التواصل بها مع الآخرين (الإديسي 79: 43). ولهذا فإن تعريض الأطفال الصغار إلى لغة أخرى في هذه المرحلة العمرية من شأنه أن يستثير خلايا الدماغ لديهم. ويتمشى هذا الطرح مع ما توصل إليه علماء اللغة النفسيون مثل تشومسكي الذين أقروا بكون الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفاً إبداعياً ذاتياً، وتطبيقها، ومن ثم إتقان لغتين أو ثلاث لغات في آن واحد. وهذه القدرة على اكتساب اللغات تبدأ بالضمور والفتور بعد سن البلوغ<sup>1</sup>، وتتغير برمجة الدماغ تغييراً بيولوجياً من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة، ولذلك يمكن القول: إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة لاكتساب اللغات، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة لاكتساب المعارف. وبناء على ذلك فمن المفروض بحسب طبيعة خلق الإنسان أن يتفرغ المتعلم لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة أو أكثر وأتقنها قبل سن السادسة. أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيتطلب جهداً؛ لأن المتعلم يكون في حاجة إلى مدرس يكشف له النحو الصريح للغة الجديدة، كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في التدريب على تطبيق القواعد، بينما يقوم بهذه العملية بطريقة لا شعورية وتلقائية قبل سن السادسة. وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين في تعلم اللغة:

- الأولى تسمى الطريقة اللاواعية التي تكتسب بها اللغة الأم، بينما اللغة التي بعد سن السادسة لا يمكن أن تكتسب هذه الخاصية.

1- إن الطفل الذي يعيش وضعية الازدواجية اللغوية يجد صعوبة في تعلم اللغة الهدف بعد سن السادسة، حيث أثبتت كارول شومسكي التي اهتمت باكتساب اللغة عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات وعشر سنوات عدم قدرتهم على اكتساب اللغة بسرعة فائقة (الإديسي 79 ص 49). وتماشياً مع هذا الطرح افترضنا أن الفترة الحرجة في تعلم اللغة تبتدئ أساساً بعد سن السادسة.

- الطريقة الثانية، بعد السادسة من العمر، وهي الطريقة الواعية التي تتطلب كشف القواعد للمتعلم، وتدريبه على تطبيقها Krashen (26: 83, And Terrell). وإذا قارنا بين هاتين الطريقتين نسجل الملاحظات التالية:

- (1) اللغة الأم لغة مكتسبة، بينما اللغة بعد سن السادسة تحتاج في تعليمها وتعلمها إلى مدرس.
  - (2) الأولى تتم دون تعب، بينما الثانية تحتاج إلى جهد كبير.
  - (3) الأولى يكون إتقانها بكل تفاصيلها النحوية والصرفية والتركيبية والمعجمية، بينما يظل هناك نقص باللغة الثانية، ولو كان ضئيلاً.
  - (4) الإحاطة بالجوانب الثقافية والتداولية يكون باللغة الأولى تلقائياً لا شعورياً ودون الحاجة إلى شرح، بينما يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.
  - (5) الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى ضئيل جداً، بينما تعلم اللغة بالطريقة الثانية بعد سن السادسة يحتاج إلى زمن أطول.
  - (6) تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية بعد سن السادسة في مجالات التراكيب والبنى اللغوية والمفاهيم المعرفية.
  - (7) الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق، بينما لا يتمكن المتعلم بعد السادسة من تعلم أكثر من لغة في آن واحد.
- وخلاصة القول إن الشيء الذي تدل عليه البحوث العصبية أن الطفولة المبكرة هي أفضل عمر لتعلم اللغة الثانية، سواء من حيث سرعة التعلم أو من حيث مستوى التحصيل النهائي. والدليل على ذلك بالتحديد هو نتيجة بعض الدراسات والبحوث التي انتهت إلى أن الأطفال الكنديين المتحدثين باللغة الإنجليزية، والذين كانوا في برامج إغماسية "immersion programs" متقدمة في تعلم اللغة الفرنسية أجادوا تعلم تلك اللغة بالمستوى نفسه الذي كان عليه أقرانهم الذين كانت لهم الخلفية اللغوية نفسها والذين كانوا أيضاً في برامج انغماسية مبكرة في تعلم الفرنسية، وتهدف هذه البرامج عامة إلى استغلال قدرات الأطفال على تعلم اللغات، وافتتاحهم وإقبالهم غير المتعمد الذي يماثل جو اكتساب اللغة الأولى ويلجأون إلى التخاطب بها في المدرسة، ثم يوظفون اللغة الانجليزية في البيت (الفاسي الفهري 98: 14).

ورغم وجود العديد من الدراسات التي تؤيد فكرة كون الأطفال أكثر قدرة على تعلم اللغة الثانية من الكبار البالغين فلا يزال الجدل قائماً حول هذه القضية. إذ يعتقد الباحثون بأن الأطفال أكثر قدرة من الكبار على تعلم اللغة لا يستند إلى أساس علمي وتجريبي، مشككين بذلك في جدوى مذهب الانغماس، وفي هذا السياق يقر هكتر هامرلي بفشل مذهب الانغماس لعدة أسباب منها:

أ- في تعلم اللغة الثانية، كلما كان المتعلم أصغر سناً كان أفضل أداء، إن هذا الاعتقاد الشائع مبني على ملاحظات خاطئة، من ذلك ما يلاحظ على الطفل الذي هاجرت عائلته إلى مجتمع جديد، فإنه يستطيع بعد أسابيع قليلة أن يتحدث تلك اللغة الأجنبية بصورة جيدة بينما يعاني والداه كثيراً في أداء القليل من الحديث، فيستنتج من ذلك أن الأطفال أقدر على تعلم اللغة الثانية من الكبار. لكن السبب في ذلك يعود إلى الفرصة المتاحة لكل من الأطفال والكبار، فالأطفال يتمكنون عادة من التفاعل اللغوي مع أقرانهم من أبناء اللغة الثانية تفاعلاً مكثفاً لساعات عديدة يومياً، أما آباؤهم فلا تتاح لهم فرصة التفاعل مع أهل اللغة إلا بصورة محدودة جداً ربما لا تزيد عن ساعة واحدة في اليوم.

ب - ليس هناك ما يمنع الكبار من أن يكتسبوا اللغة الثانية بنفس المستوى أو أفضل من اكتساب الأطفال لها لو أن الفرص المتاحة للتفاعل مع أهل اللغة الثانية كانت متساوية بين الطرفين (هامرلي 60: 94). ويؤكد هذه الحقيقة نيومارك وراييل اللذان افترضاً أن القدرة على تعلم اللغات لا تختلف عند البالغ عنها عند الطفل من حيث الكم، على الرغم من كونها قد تختلف من حيث الكيف. (شعبان 94: 169).

## 2-3- نظرية المراقبة لكراشن

اهتمت نظرية المراقبة لكراشن، باعتبارها نظرية منتمية إلى النظريات الفطرية اهتماما بالغا بتعلم اللغة الثانية، ولم تكن هذه النظرية في بداية ظهورها نظرية خاصة بتعلم اللغة الثانية، بل نموذجا خاصا بإنجاز اللغة الثانية (Freeman And Long Model of S L performance) (97:240). لقد أقر كراشن 76 بوجود نظامين يتحكمان في إنجاز اللغة الثانية، نظام مكتسب، وهو نظام خاص باكتساب اللغة الأولى أو اللغة الأم للطفل، يمثل المعرفة اللاواعية باللغة. ونظام متعلم، وهو نتاج التعليم الرسمي، يتضمن المعرفة الواعية بقواعد اللغة الهدف من قبيل قواعد التطابق بين الفعل والفاعل وقواعد الجمع وغيرها. وتكمن أوجه التمايز بين النظام المكتسب والنظام المتعلم في كون الأول يمثل مصدر المتكلمين في التواصل باللغة، أما الثاني فيجسد مخرجات النظام المكتسب. وهذا النظام لا يتحقق إلا بشروط ثلاثة:

- 1 - وجود زمن للقيام بنشاط معين.
- 2 - تركيز المتعلم على شكل اللغة وقواعدها.
- 3 - معرفة المتعلم للقواعد اللغوية. (Freeman And Long ; 97: 242).

يوظف المتعلم المراقبة أو التصحيح الذاتي بطريقة واعية، لأنه يرجع في هذه الحالة إما إلى القاعدة من جهة، أو إلى نظامه المكتسب من جهة أخرى. وتتولد عن النظامين المذكورين سابقا عمليتان أو سيرورتان هما الاكتساب والتعلم، ويستتبع ذلك أن المتعلم يوظف المراقب بشكل إيجابي أو سلبي، مما يعني وجود تباين على مستوى استعمال المتعلمين للمراقبة. وبعد أن عمق كراشن نظريته أضاف إليها جملة من التعديلات حصرتها في الفرضيات التالية:

1- فرضية الاكتساب/ التعلم: مفادها وجود طريقتين لتعلم اللغة الثانية، الاكتساب من جهة والتعلم من جهة أخرى، فإذا كان الاكتساب يحيل إلى تلك السيرة اللاواعية التي يطور عبرها الأطفال لغتهم الأولى، فإن التعلم سيرة واعية يتم عبرها بناء نظام مستقل لقواعد نحو اللغة الثانية. وبشكل الاكتساب الطريقة الطبيعية لتطوير القدرة اللغوية، فالأطفال على سبيل المثال ليس من الضروري وعيهم بعملية اكتساب اللغة، إنهم فقط يستعملون اللغة قصد التواصل، ويطورون كفاياتهم اللغوية المكتسبة دون الانتباه إلى قواعد اللغة بخلاف التعلم الذي يحيل إلى تلك المعرفة الصريحة بالقواعد اللغوية والوعي بها والتمرن على تطبيقها. وإذا دققنا النظر في تدريس اللغة وجدناه يتمحور حول القواعد وتصحيح الأخطاء، الشيء الذي يؤكد أن التدريس موجه إلى التعلم لا إلى الاكتساب، والدليل على ذلك أن تعلم اللغة بطريقة واعية يتم عبر التدريس؛ لأن هدف هذا الأخير يكمن في تعلم القواعد وتصحيح الأخطاء بغاية مساعدة المتعلم على الوصول إلى التراكيب اللغوية الصحيحة انطلاقا من القاعدة. وبحسن بنا التذكير بما أقرته الأبحاث في هذا الباب، والتي أجمعت على أن الاكتساب اللغوي لا يتحقق عبر التدريس، لأن هذا الأخير لا ييسر الاكتساب بل يعيقه. وارتباطا مع ما سبق ذكره نستنتج أن التمييز بين الاكتساب والتعلم ليس أمرا مستحدثا، ذلك أن مجموعة الدارسين قد ميزوا في أبحاثهم بين التعلم الصريح والتعلم الضمني.

ب - فرضية المراقب: تذهب هذه الفرضية إلى كون التعلم الواعي له وظيفة محدودة في إنجاز الراشد للغة الثانية، ذلك أن إنتاج الجمل في اللغة الثانية يوجه عبر النظام المكتسب، وفي هذه الحالة نستعمل المراقبة لإحداث تغييرات على جملنا وعبارتنا بعد توليدها وإنتاجها في النظام المكتسب، وهذا الأمر يحدث قبل التحدث باللغة وكتابتها. وقد وضع كراشن هذه العملية بالخطا التالية:

الكفاية المكتسبة الكفاية المتعلمة ← المراقب ← المخرجات.

إن إنتاج اللغة راجع إلى ما تم اكتسابه في وضعيات التواصل الطبيعي، أما معارفنا التي نكونها حول اللغة الثانية، ومن ذلك قواعدها فهي ليست كافية لإتقان اللغة والتحدث بها بطلاقة، ولكن وظيفتها تكمن فقط في إحداث تغييرات وتعديلات على النظام المكتسب. وبناء عليه، فإن التعلم ليست له وظيفة المراقب؛ لأن استعماله محدود جدا، إذ يبقى مشروطا بشرطين هما ضرورة توفر

الوقت الكافي للمتعلم واستحضاره لقواعد اللغة من جهة، وتوظيفه لأحكامه حول سلامة الجمل من عدم سلامتها من جهة أخرى (Krashen and Terrell, 83: 26-27).

## 2-4- النظرية المعرفية.

من المعلوم أن نظرية النحو الكلي قد استقت فرضياتها وأسسها النظرية من اللسانيات، وركزت بالدرجة الأولى على القدرة لا على الإنجاز (Mitchell and Myles; 98: 73)، وذهبت إلى كون الكائن البشري مزودا بجهاز لغوي كامن في الدماغ. مفترضة بذلك أن تعلم اللغة هو استعداد فطري يولد مع الإنسان، وينمو في السنوات الأولى، ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والتواصل بواسطتها. ويمر استيعاب اللغة بثلاث مراحل: (الخولي، 88: 16).

- 1 - في دماغ الإنسان جهاز يستقبل اللغة وينظمها ويربط بينها يسمى بجهاز اكتساب اللغة.
  - 2 - بعد استقبال اللغة وتنظيمها يرسلها إلى مركز آخر هو المختص بالقدرة اللغوية ويقوم هذا المركز بصياغة القواعد اللغوية للتركيب التي يستقبلها مركز استيعاب اللغة، ويربط بينها وبين معانيها وينتهي إلى حصيلة من القدرة اللغوية.
  - 3- يستعمل المتعلم قدرته اللغوية في إنتاج جمل لم يسبق له سماعها أو نطقها.
- على العكس من نظرية النحو الكلي التي اهتمت بالقدرة، تذهب النظرية المعرفية التي استقت فرضياتها ومنطلقاتها من علم النفس المعرفي (Mitchell and Myles; 98: 73) إلى اعتبار عملية اكتساب اللغة مهارة مركبة (Omalley and Chamot; 90: 99)، مفترضة أن الإنجاز واستراتيجيات المتعلم من أولى اهتماماتها. ومنطلقة في ذلك من فكرة مفادها أن البحث في اكتساب اللغة ينبني على نظرية معالجة المعلومات المعرفية باعتبارها أفكارا وأفعالا إنسانية، لأن الطريقة التي يفكر بها الأفراد شبيهة بطريقة المعالجة الحاسوبية للمعلومات، ذلك أنهم يخضعون للمعلومات والأفكار للمعالجة الذهنية ((Omalley and Chamot; 90: 1). وفي هذا الإطار حدد سبولسكي Spolsky مستويين متصلين بعملية اكتساب اللغة، يتضمن المستوى الأول قواعد السياق الاجتماعي من قبيل وضعيات التعلم وسياقاته. في المقابل يتضمن المستوى الثاني الدوافع الخاصة بالمتعلم من قبيل الكفايات والمعارف القبلية والحوافز ((Omalley and Chamot; 90: 11).

إن المتعلم حسب نظرية سبولسكي يوظف هذه الشروط الأخيرة في تفاعل مع الموقف الاجتماعي للتعلم، فهو يحدد استراتيجيات التعلم، ويجعل منها جزءا لا يتجزأ من قدرات وتجارب المتعلم القبلية التي يوظفها أثناء تعلم اللغة الثانية. (Omalley and Chamot; 90: 11).

لا يمكن فهم اكتساب اللغة الثانية في إطار النظرية المعرفية إلا بإقامة تفاعل بين اللغة والمعرفة، عكس النظريات اللسانية الذاهبة إلى إمكانية تعلم اللغة بمعزل عن المهارات المعرفية، وهذا ما تعكسه التحليلات الأحادية للخصائص اللغوية من قبيل النحو ومعرفة بنيات اللغة، والتمييز بين تعلم اللغة واكتسابها والتأثيرات السياقية والاجتماعية في استعمال اللغة دون أن تقيم هذه النظريات أي علاقة بين تعلم اللغة من جهة، وتعلم الاستراتيجيات والمهارات من جهة أخرى (Omalley and Chamot; 90: 16).

تمر عملية اكتساب المعلومات الجديدة حسب النظرية المعرفية عبر أربع مراحل؛ وهي الانتقاء والاكتساب والبناء والدمج، فبعد الانتقاء يركز المتعلمون على معلومات خاصة في مرحلة أولى، ثم يعملون على نقلها إلى الذاكرة في مرحلة تالية، وفي عملية الاكتساب يحول المتعلمون المعلومات من الذاكرة المشتغلة إلى الذاكرة الطويلة الأمد من أجل التخزين الدائم، وفي البناء يقيم المتعلمون علاقات داخلية بين الأفكار المتضمنة في الذاكرة النشيطة.

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة الطويلة الأمد توظف لإغناء فهم المتعلم وامتلاكه لأفكار جديدة، وفي العملية الأخيرة (الدمج) يستحضر المتعلم معرفته اللغوية القبلية، ليحولها إلى الذاكرة المشتغلة. إن الانتقاء والاكتساب يحددان الكم الذي تم تعلمه، في حين أن الدمج والبناء يحددان ما تم تعلمه وكيف تم تنظيمه (Omalley and Chamot; 90: 17-18).

وإلى جانب انصراف النظرية المعرفية إلى تفسير سيرورة تخزين المعارف وترابطها وتنظيمها داخل الذهن البشري، أقامت تمايزا بين المعرفتين الصريحة والإجرائية، ذلك أن معرفة اللغة كنظام نحوي، أي معرفة القواعد التركيبية والدالية والصوتية ليس شرطا كافيا لاستعمال اللغة على المستوى الوظيفي، ذلك أن استعمال اللغة لأغراض تواصلية يتطلب معرفة إجرائية (73: 90; and chamot ; Omalley) وعلى هذا الأساس فإن المقاربات التعليمية في حاجة إلى تنمية الأنشطة التواصلية بالتركيز على اعتبار اللغة مهارة على خلاف اعتبارها موضوعا للدراسة.

في معرض حديثه عن هذين النمطين من المعرفة اقترح فورش وكاسبر أن تكون أغلب المعارف الصريحة توظف بطريقة آلية وبدون وعي، ومن بين الأهداف التي تم التوصل إليها تتمثل في كون المعرفة الصريحة قد تؤثر في عملية اكتساب اللغة الثانية؛ لأن هذه المعرفة هي المسؤولة عن تكوين المعرفة الإجرائية بطريقة آلية. وعلى هذا الأساس تكمن غاية المعرفة الإجرائية في توظيف وتنشيط المعرفة الصريحة وتنميتها عبر التعلم، إذ ينظر إلى المعرفة الصريحة على أنها ساكنة، في حين تكون المعرفة الإجرائية دينامية ومتغيرة، وذات أهمية قصوى في تحويل المعطيات المخزنة إلى معلومات صريحة. وفي ترابط مع هذين النمطين من المعرفة، أي المعرفة الصريحة والإجرائية حدد اندرسن ثلاث مراحل لاكتساب اللغة كمهارة حصرها في المرحلة المعرفية والمرحلة المصاحبة والمرحلة المستقلة. ويمكن تحديد هذه المراحل من فهم عملية اكتساب اللغة وفي تطوير المقاربات التعليمية (Omalley and Chamot; 90: 25-26-27).

يبدأ تعلم المهارة بالنسبة للعديد من المتعلمين بالمرحلة المعرفية، فطيلة هذه المرحلة يتعلم هؤلاء كيف ينجزون عملا أو نشاطا لغويا ما أو ملاحظة خبير ينجز ذلك النشاط، كما يحاولون دراسته بأنفسهم، ويظهر في هذه المرحلة النشاط الواعي لدى المتعلم، حيث يتلقى المعلومات بشكل صريح، وهذه المعرفة الصريحة يمكن أن وصفها لغويا. وللتمثيل على ذلك، يخزن المتعلم المفردات والقواعد النحوية عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية والتحدث بها. وتمكن هذه المعرفة المتعلم من وصف كيفية التواصل باللغة الثانية، لكنها غير كافية لتمهيد الأداء أو الانجاز، لأن هذا الأخير خلال هذه المرحلة تتخلله مجموعة من الأخطاء.

يتضح إذا أن المتعلم طيلة المرحلة المعرفية يقم النشاط الذهني الواعي وهو بصدد تعلم اللغة الثانية، إذ يمكنه هذا النشاط الذهني الواعي من التركيز على الجوانب المختلفة للغة الهدف، كما يصاحبه طيلة هذه المرحلة، وهذا ما يفسر كون أغلبية المتعلمين يمرون بفترة صامتة Silent Period في تعلمهم للغة خلال هذه المرحلة (36-35: 83; Krashen and Terrell).

يظهر في المرحلة الثانية، أي المرحلة المصاحبة، تغيران اثنان يساهمان في تطوير مهارة اكتساب اللغة، يتمثل التغير الأول في تراجع الأخطاء بشكل تدريجي، ويتجلى التغير الثاني في توسع الروابط الجامعة بين المكونات المتنوعة للمهارة، كما تتخذ المعرفة الصريحة طيلة هذه المرحلة شكلا إجرائيا؛ لأن التمثيل الصريح للقواعد يتم بناؤه داخليا، ولا يتم الاستغناء عنه دائما، ذلك أننا وإن تمكنا من التحدث باللغة الأجنبية بطلاقة، فإننا ننتذكر قواعد النحوية. وهكذا فالمتعلم خلال المرحلة المصاحبة يصبح شبيها بالخبير في إنجازه اللغوي رغم استمرار الأخطاء في الظهور هذه المرحلة حسب هذا الطرح يبدو أنها متفقة مع تصور سلنكر للغة البيئية؛ ويراد بهذه الأخيرة عدم قدرة المتعلم على استعمال اللغة الهدف بشكل جيد؛ لأنه خلال هذه المرحلة يختبر الفرضيات المتعلقة باللغة الجديدة، ويطبق ويحذف ويعدل القواعد كنتيجة لمحاولته تحسين إنجازه اللغوي، كما يكون بوسعه استعمال اللغة الجديدة من أجل التواصل.

عندما يصل المتعلمون إلى المرحلة المستقلة يصبح إنجازهم اللغوي متطورا وآليا، يعرف اختفاء الأخطاء التي تعيق إنجاز المهارة، كما تقل الحاجة خلال هذه المرحلة إلى الذاكرة النشطة أو وعي المتعلم بقواعد اللغة؛ لأن مهارة إنتاج اللغة تصبح آلية لا تستدعي استحضار القواعد، مما يعني أن المتعلم يكون قادرا على فهم وإنتاج العبارات والجمل دون أن تعترضه أي صعوبة في ذلك. وهنا يحسن بنا التذكير بأن الانجاز اللغوي الجيد حسب نظرية علم النفس المعرفي ينمو تدريجيا، ويعزى سبب ذلك إلى كون إنجاز مهارة مركبة من قبيل اكتساب اللغة يتحقق بعد فترة طويلة من الممارسة إلى أن يصبح شبيها بانجاز متكلم اللغة الأم. وهذا ما حدا بماكلان إلى وصف هذه المرحلة الثالثة من مراحل اكتساب اللغة بالمعالجة الآلية أو الاستعمال الآلي للغة، إذ يكون بمقدور المتعلم

استعمال اللغة لأغراض تواصلية، كما يستطيع اكتساب معلومات جديدة في الوقت الذي يستعمل فيه اللغة دون الحاجة إلى الرجوع إلى القواعد التحتية، ذلك أن هذه الأخيرة تصبح جزءاً من المعرفة الصريحة المكتسبة (Omalley; and Chamot; 90: 27). أما القواعد المتحركة في انتاجات الأفراد للغة فتتأسس على المعرفة الإجرائية لا على المعرفة الصريحة. وهذه القواعد تطرح وتتسى عبر الزمن، من هنا فالقواعد الممثل لها بالمعرفة الإجرائية تتجزأ آلياً دون الوعي بتطبيقها، كما أن الفرد ينقل قواعد من لغته الأم ومعارفه اللغوية القبلية لتيسير عملية التواصل باللغة الثانية. هذه الكفاية التواصلية حدد كنال وسوين "Canale and Swain" مكوناتها في القدرة على توظيف المهارات النحوية والسوسيوлингوية والإستراتيجية (Omalley and Chamot ; 90: 73-74). يشير هذا التحديد إلى أنه من الضروري التعامل مع القاعدة بمعناها العام والواسع، أي تطبيقها على كل الظواهر اللغوية، وليس فقط حصرها في قواعد النحو، من هنا فالكسب اللغة كمهارة يرتبط في إطار النظرية المعرفية بوعي المتعلم بعملية التعلم.

### 3- النظريات الاجتماعية ونظرية الخطاب

تبنى العديد من الباحثين مقارنة اكتساب اللغة في إطار اللسانيات الاجتماعية التي تنطلق من تأثير السياق الاجتماعي في تعلم واستعمال اللغة البيئية. وفي هذا الإطار أقر شمان "Shumann" بأن نجاح المتعلم في تعلم اللغة الثانية مرتبط بمجموعة من العوامل منها حجم المسافة بين المتعلم والمتكلمين الأصليين بتلك اللغة ودرجة انفتاحه على ثقافتهم ((Tarone; 88: 47). وقد أضاف كاردنر ولمبرت " 72 Gardner and Lambert " إلى هذه العوامل الاجتماعية موقف المتعلم من اللغة الثانية. وحسب هذا التصور تصبح عملية تعلم اللغة عسيرة على الإخضاع لفرضية التحليل التقابلي؛ لأن إنتاج اللغة البيئية نشاط لغوي يتحدد بمجموعة من العوامل الاجتماعية. وجدير بالذكر أن المقاربات التي تربط بين تعلم اللغة والسياقات الاجتماعية تتضوي تحت تخصصات متعددة تتمثل في اللسانيات الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي والتداوليات. ولكن القاسم المشترك بينها هو إرجاع تنوعات اللغة البيئية إلى تأثير مجموعة من القيود الاجتماعية حصرت في موضوع الحديث وسياقه والقواعد الاجتماعية المتحركة في وضعية التواصل بشكل عام.

وبناء عليه، ظهرت ثلاث نماذج استقت إجراءاتها النظرية وأسسها المعرفية من علم النفس الاجتماعي قصد تفسير مصطلح اللغة البيئية "Interlanguage"، ومن هذه النماذج النموذج المتعدد الأبعاد "The mult -dimentional model" لميسل Meisel وكلاهسن وبينمان 1981 ونموذج ملائمة الخطاب الشفوي "Speech accomodation" لبيني وجيلز 1984، ونموذج مجالات الخطاب Discourse domains لسلنكر ودوكلاس "85 Selinker and Douglas" (Tarone, 88: 47). وقد أجمعت كل هذه النماذج على أهمية العوامل السوسيو سيكولوجية من قبيل المواقف والحوافز في اكتساب اللغة الثانية، فالنموذج المتعدد الأبعاد في مقاربتة لعملية اكتساب اللغة الثانية انطلق من تحديد خصائص المتعلم السوسيو سيكولوجية التي يراد بها أن امتلاك المتعلمين لتقارب اجتماعي ونفسي مع متكلمي اللغة الهدف يؤهلهم لتعلمها، وذلك على مستوى تطبيقهم للاستراتيجيات الميسرة لتعلم قواعدها. وتعد هذه الاستراتيجيات نتيجة لنوع من التداخل اللغوي والتي تظهر في بنيات لغوية دون غيرها.

### 3-1- النموذج متعدد الأبعاد.

يقر ميسل وكلاهسن وبينمان بأهمية العوامل السيكوسوسيو لوجية في تعلم اللغة الثانية، وتتمثل هذه العوامل في المسافة الاجتماعية والحوافز والمواقف، فانطلقوا في مقاربتهم للغة البيئية في إطار النموذج المتعدد الأبعاد، لأن نظام اللغة البيئية المكتسب من قبل المتعلم يتوقف تفسيره على الخصائص السيكولوجية للمتعلمين، إذ كلما كانت المسافة السيكولوجية قصيرة مع متحدثي اللغة الهدف، كلما كان المتعلم قادراً على تطبيق الاستراتيجيات في تعلم اللغة الثانية دون عناء.

يحاول النموذج المتعدد الأبعاد بناء على ما سبق، تفسير أسباب ظهور بعض أنماط من تنوعات اللغة البيئية عند بعض المتعلمين دون غيرهم، وبحثاً عن إيجاد تفسير لهذه الظاهرة ارتأى الباحثون في هذا المجال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات بناء على جملة من العوامل السيكوسوسيو لوجية، فانتهاوا إلى نتيجة مفادها أن المتعلمين المنحدرين من مجتمعات قوية أقدر على تطبيق الاستراتيجيات في تعلم اللغة الثانية مقارنة مع نظرائهم المنحدرين من مجتمعات ضعيفة وفقيرة (بوشوك، 94: 102).

## 3-2- نظرية تلاؤم الخطاب الشفهي Speech Accomodation Theory

ما يميز هذه النظرية عن سابقتها كونها أكثر تطوراً في دراستها لتنوعات اللغة البينية، حيث حاول المنظرون لها ومنهم بيبي Beebe 82 وبيبي وجيلز 84 وجيلز 87 Giles تفسير ظاهرة اختلاف الأفراد على مستوى إنتاجاتهم اللغوية البينية واختلاف أساليب الكلام من عمل إلى آخر أو من وضعية إلى أخرى. وقد أطلق على هذا النمط من التنوع في الأدبيات السوسiolسانية تغيير الأسلوب، حيث بينت بيبي 1982 أن تغيير الأسلوب على مستوى إنتاج اللغة البينية لا يمكن تفسيره بمبدأ التركيز على الكلام للابوف، بل ينبغي التركيز في ذلك على المتغيرات الاجتماعية والسيكولوجية لتفسير التباين والإختلاف الكامن داخل مجموعة معينة. ويقصد بملاءمة تغيير الكلام shift speech Accomodation تلك التعديلات والتأكيدات التي يقوم بها المتعلم وتجعل كلامه شبيهاً أو أقل شبيهاً أو مطابقاً لكلام متكلم اللغة الهدف؛ وهي أمثلة دالة على التقارب Convergence، أما التأكيدات والتعديلات التي تتحقق بعيداً عن مظاهر متكلم اللغة الهدف فهي أمثلة دالة على التباعد Divergence (Tarone; 88: 48). وبناء عليه أقرت بيبي بأن المقاربة السيكوسوسiolولوجية لتفسير التنوعات اللغوية البينية تستدعي تبني نظرية ملاءمة الخطاب الشفهي " Speech Accomodation Theory " في تعلم اللغة الثانية لعدة اعتبارات:

- 1- ترتكز هذه النظرية على تحديد العوامل السيكوسوسiolولوجية للأفراد المنتمين لمجموعة منحدرية من أصول اجتماعية مختلفة.
- 2- تسمح هذه النظرية للباحث بتحديد أصول التنوعات المؤدية إلى اختلاف أساليب التداخل اللغوي التي يفترض أن تكون سيكوسوسiolولوجية في طبيعتها، وللتمثيل على ذلك فالتنوعات النابعة من اللغة قد يوظفها المتعلم أثناء الحديث في وضعية رسمية مع متكلم اللغة الهدف.
- 3- تسمح المقاربة السيكوسوسiolولوجية للباحث بتحليل التداخل اللغوي واعتباره كلاماً أجنبياً أو تغييراً شفرياً "Code Switching".
- 4- يسمح النموذج السوسiolسيكولوجي للباحث بدراسة التغيير كمقياس للحديث ومدته والتوقيفات التي تتخلله وطول جملة ونبره وتنغيمه. (Tarone ; 88:48)

وقد حاول Littlewood الاهتمام بالتنوع الفردي "Individual Variation" في اكتساب اللغة الثانية، وانتهى من خلال ذلك إلى تصنيف المتعلمين في مجموعات على أساس العوامل السيكوسوسiolولوجية على الشكل التالي:

- 1- متعلمون ليست لهم أصول اجتماعية أو تربوية.
  - 2- متعلمون لهم أصول بيداغوجية فقط.
  - 3- متعلمون لهم أصول اجتماعية وبيداغوجية (Tarone; 88: 48).
- وقد سجل شمان Shumann بخصوص هذه النقطة أن المتعلمين ذوو الأصول البيداغوجية يحققون تفوقاً على مستوى الروائز النحوية، بينما يخفقون في تحقيق هذا التفوق على مستوى استعمال اللغة والتواصل بها. وتبعاً لبيبي 82 وجيلز 84 يستدعي بناء نظرية قوية في اكتساب اللغة الثانية، الأخذ فيها بعين الاعتبار مجموعة من العوامل المؤثرة في اللغة البينية، وهي كالتالي:

- 1- السياق اللغوي: ويتشكل من المتغيرات التالية:
  - أ - المحيط: ويقصد به تأثير شكل لغة معينة في لغة أخرى، سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتي أو النحوي أو بمستويات أخرى.
  - ب - المدخلات: تأثير شكل اللغة الهدف على المتعلم.
- 2- الكفاية اللغوية:
  - أ - تمكن المتعلم من اللغة الهدف مرتبط بوضعيتها بالنسبة إليه.
  - ب - المعرفة المرجعية للمتعلم ونعني بها تجاربه اللغوية السابقة (Tarone; 88: 51).

## 3-3- نموذج مجالات الخطاب

يتحدد نظام اللغة البينية حسب نموذج مجالات الخطاب لسلنكر ودوكلاس في سياقات مختلفة تتحدد بواسطة المتعلم؛ لأنه يدرك بعض السياقات بشكل مختلف عن سياقات أخرى، مما يترتب عنه اختلاف استعمال اللغة حسب السياقات الاجتماعية. وهناك نمطان من المعطيات يتم التركيز عليهما في مجالات الخطاب، يروم أولهما تسجيل المحادثات في سياقات مختارة من قبل المتعلم، بينما يروم الثاني إبداء المتعلم لملاحظاته وتعليقاته حولها. ويتضح من خلال هذه الطريقة أن الاستعمالات اللغوية تختلف حسب الشرائح الاجتماعية، أو تختص بموضوع دون غيره، وهكذا نجد بأن خطاب المدرس يختلف عن خطاب التلميذ، كما أن نمط خطاب الأول يختلف حسب اختلاف المستويات التعليمية للتلاميذ، وحسب اختلاف الشروط الاجتماعية لآبائهم ومستوياتهم الثقافية ومراكزهم الاجتماعية، حيث يتبلور خطاب المدرس حسب المقامات (بوشوك، 94: 97-98) وسياقات إنتاجه، وبناء على ذلك فإن خطابات المتعلمين تختلف حسب أصولهم وانتماءاتهم الاجتماعية والإثنية، وهذا ما ينعكس على طرقهم في التحدث باللغة وإنتاجها. إذ يتضح من خلال تحليل خطاباتهم المتباينة اختلافها بحسب سياقات إنتاجها.

## خلاصة تركيبة

تطرقنا في هذا المقال إلى مختلف النظريات المندرجة في إطار اللسانيات التطبيقية التي أصبحت علما تقوده المشكلة أكثر من كونه علما توجهه النظرية؛ لأن وظيفته تكمن أساسا في إمكانية تطبيق النظريات اللسانية في مجال تعليم اللغات وتعلمها، بل وتمحيصها كلما لزم الأمر، وارتباطا بذلك كان من الضروري اختبار ما هو مناسب منها في تدريس اللغات بوجه عام. وما دام الأمر كذلك حاولنا قدر الإمكان التعرض لمعظم النظريات اللسانية التي تصب في مجال علم اللغة التطبيقي مراعين تدرجها على المستوى الزمني، حيث تم البدء بنظرية التحليل التقابلي التي اهتمت أساسا بمجال الدراسة الوصفية للغات من خلال المقارنة بين أنساقها، كما عرجنا بعد ذلك على اللسانيات التوليدية وحددنا مدى قابليتها للاستثمار في مجال تعليم اللغات وتعلمها من خلال مفهوم تحويل القدرة اللغوية وما يصاحب ذلك من تداخلات لغوية ناتجة عن ظاهرة التسرب أو الاختراق. وعلاوة على ذلك ناقشنا العلاقات الممكنة بين متغير السن وتعلم اللغوية الثانية في إطار علم اللغة العصبي الذي يذهب إلى وجود فترة حرجة لا تساعد الطفل على تعلم اللغة بعد سن السادسة. وإذا كانت النظريات الفطرية قد أقرت بكون تعلم اللغة الثانية مرتبطا بمحددات بيولوجية، فإن النظريات الاجتماعية بمختلف توجهاتها تؤكد أن تعلم اللغة الثانية تحدده متغيرات اجتماعية من قبيل المستوى الثقافي والاجتماعي للأفراد وكذا العلاقات بين المتكلمين والمخاطبين وموضوع الحديث وسياقات إنتاجه.

وجدير بالذكر أننا لم نقوم بدراسة مختلف النماذج اللغوية، لكن ما حاولنا شرحه كون النظريات اللسانية التي تجعل من التجربة أساسا لها توطرها مقاربات نظرية تستقي منها أدواتها الإجرائية الكفيلة بتفسير عملية تعليم اللغة الثانية وتعلمها.

## المصادر والمراجع

- الإدريسي، أبو شعيب، 79، تقييم لبعض نظريات اكتساب اللغة الام، اعمال ندوة الطفل التربية والتغير الاجتماعي، منشورات رئاسة جامعة محمد الخامس. ص ص 42-62.
- . بوشوك، المصطفى، (94)، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر. الطبعة الثانية.
- . تمبل، كرستن، (2002)، المخ البشري، ترجمة عاطف أحمد، عالم المعرفة، الكويت، العدد 287، نونبر 2002.
- . الخولي، محمد علي (88)، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية.
- . شعبان، علي أحمد (94) قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية.
- . الفاسي الفهري، عبد القادر (98)، اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد، تقارير ووثائق رقم 2، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الرباط.
- .. الهاكع، بدية محمد، انطونيوس، أوجيني حبيب (93)، دراسة استطلاعية حول تعليم اللغات الأجنبية في الحلقة الابتدائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- . هكنر، هامرلي، (94)، الطريقة التكاملية في تدريس اللغات، ترجمة راشد الدويش. مطبعة سفير الرياض.
- . Amayreh, M; 1990; Age And Second Language Learning, In Linguistica Comunicatio Vol2, n2. Imprimerie Najah EL Jadida Casablanca.
- . Bialystok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in Language and understanding. edited by Gilian Brown et all ; oxford university press.
- . Cook ; Vivian; 1994; Universal grammar and the learning and teaching of second languages; in Perspectives on pedagogical grammar edited by odlin Terence ; Cambridge university press.
- . Crain; S and Marlin ; D ;1999 ; in introduction to linguistic theory and language acquisition; Black well publishers.
- .Freeman;R;1998;Bilingual education and social change;Multilingual Matters LtD Philadelphia U S A.
- . Krashen , S And Terrell , T, 83, The natural approach , Prentice hall Europe 1995.
- . Lado; R; 1957; Linguistics Across Cultures; An arbor ; University of Michigan press.
- . Omalley;M and Chamot A ,1990, Learning strategies in second language acquisition Cambridge university press F published..
- . Tarone; E1988; Variation in Interlanguage. London: Edward Arnold.
- .Wong; B.K, ; 2003; Why Should your Children be Bilingual?, <http://www.familyculture.com>.

## الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وعلاقتها ببعض المتغيرات

أ.م.د. محمد أكرم حمدان

كلية التربية والآداب/ جامعة تبوك/ المملكة العربية السعودية

### The Training Needs For Teachers Children With Autism Spectrum (ASD) of In-Service Training Programs and their Relation with Some Variables.

Ass.Prof.Dr. Mohammad Akram Hamdan

Faculty of Education and Art\ University of Tabuk\ KSA

#### ABSTRACT:

The present study aimed to identify the training needs for teachers of children with autism spectrum of in-Service training programs and their Relation with Some Variables.. The study sample consisted of 73 teachers of children with autism spectrum disorder. They were chosen deliberately from 8 centers of private centers and institutions that provide educational services for those children in Amman city. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a scale composed of 48 items distributed on tow subscale are: the scale of theoretical training needs and the scale of practical training needs. The tool achieved a good validity and reliability semantics.

The study found that the teachers estimated to the training needs were medium in both the theoretical and practical training needs, also it found that there were no statistically significant differences in teachers' estimates of the theoretical and practical training needs related to the teaching experience of teachers and educational qualification. The study recommends to conduct continuous assessment for needs of teachers of children with autism spectrum disorder, and to provide the specialized training program for teachers in autism spectrum disorder in pre-service and in-service programs that focus on the theoretical l and practical knowledge and skills.

**Keywords:** The Training Needs, Teachers of Children with ASD, In-Service Programs

#### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (73) معلم ومعلمة من معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تم اختيارهم بطريقة قصدية من (8) مراكز من المراكز والمؤسسات الأهلية التي تقدم خدمات تعليمية لهؤلاء الأطفال في مدينة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد مقياس مكون من (48) فقرة موزعة على بعدين فرعيين وهما: بعد الاحتياجات التدريبية النظرية وبعد الاحتياجات التدريبية العملية، وقد توصل الباحث إلى دلالات صدق وثبات جيدة للمقياس.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية كان متوسطاً في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية النظرية والعملية تعود إلى الخبرة التدريسية للمعلم والمؤهل العلمي. وتوصي الدراسة بإجراء التقييم المستمر لاحتياجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة للمعلمين في اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وقبلها، بحيث تتضمن تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف النظرية والعملية.

**الكلمات المفتاحية:** الاحتياجات التدريبية، معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، برامج أثناء الخدمة.

#### المقدمة والإطار النظري:

يعدّ المعلم أحد عناصر العملية التعليمية وأهم مدخلاتها، فهو المنظم للعملية التعليمية، كما أن نتائج هذه العملية تتأثر تأثيراً كبيراً بدرجة كفاية المعلم، وطرق إعداداته وتدريبه أثناء الخدمة، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة

اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة، والمتطورة من وقت لآخر في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الواحد والعشرين، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة باتت ضرورة ملحة تلبيها لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع (السيد، 2006).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية تُعد نقطة البداية لنجاح البرامج التدريبية، إذ تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها الفرق بين المستوى الأكاديمي والمهني للمتدرب قبل الخدمة، وما يجب أن يكون عليه بعد التحاقه بالخدمة. وهي مجموعة من التغييرات المطلوب إحداثها في الفرد، والتي تتعلق بمهاراته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته ومعارفه لجعله لائقاً لأداء عمله بكفاءة عالية (بخش، 2009). وقد أشار الخزامي (2001)، إلى أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتم وفق ثلاث خطوات رئيسية وهي:

- التعرف على الاحتياجات بهدف تحديد ما إذا كانت هناك حاجة إلى التدريب.
- تحليل الاحتياجات من خلال تجزئة مشكلة أو حاجة التدريب إلى أجزائها الرئيسية، حيث يمكن تحديد وفهم محتوى التدريب.
- تحليل المهارة والأداء في العمل، وذلك من خلال دراسة الأفعال التي يقوم بها المعلم ذو الخبرة في كل مرحلة من مراحل أداء المهمة المكلف بها.

وأشارت بخش (2009) أيضاً نقلاً عن الزهار (2002) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب الإجابة على عدد من التسؤلات وهي: ما المستويات المطلوب التدريب عليها؟ وما نوع التدريب المطلوب لهذه المستويات؟ وأين يقع التدريب؟ ومن يجب تدريبه؟ وما المحتوى التدريبي والآثار المتوقعة وراء هذا التدريب؟، كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتم إما على مستوى فردي أو مؤسسي أو على مستوى الدولة، كما أن هناك عدد من الأساليب المستخدمة لتحديد هذه الاحتياجات ومنها ملاحظة السلوك وتقويمه، واستخدام الاستبانات وتقارير الكفاية، وتحليل العمل، والعمليات الاستشارية للخبراء، والمناقشات الجماعية، والاختبارات والسجلات والتقارير.

إن معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد هم من معلمي التربية الخاصة الذين يحتاجون إلى تطوير وتحديث مهارات التدريس نظراً للخصائص التعليمية المميزة للفئة التي يتعاملون معها (الخطيب وآخرون، 2009). إذاً أن تدريب وتأهيل هؤلاء المعلمين من أهم العناصر في البرامج التعليمية الناجحة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، فنظراً لتزايد أعداد الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد، وما يترتب على ذلك من ضرورة في توفير المزيد من الخدمات المقدمة التي يحتاجها هؤلاء الأطفال، من حيث عدد المراكز، والأخصائيين المؤهلين القادرين على التعامل مع هؤلاء الأطفال وتعليمهم وتدريبهم، فإنه يتوجب منح القائمين على تقديم هذه الخدمات مزيداً من التطور المهني، وتنمية الكفايات التعليمية الفعالة والايجابية المؤدية إلى تنمية قدرات الأطفال ذوي اضطراب التوحد (ملحم، 2013).

كما أن العديد من البرامج العالمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كبرنامج لوفاس (Lovass)، ودوغلاس (Douglass)، وليب (LEAP)، وهيقاشي (Higashi)، وتيش (TEACCH)، وغيرها، يتطلب العمل بها مجموعة من العاملين المؤهلين للعمل مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن يحملون شهادة البكالوريوس والماجستير في التربية الخاصة وعلم النفس، كما يتطلب البعض من هذه البرامج أن يكون العاملين فيها يحملون رخصة رسمية لمزاولة المهنة (الزريقات، 2010).

لقد ربطت الأبحاث في التربية الخاصة العلاقة بين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتحصيل الطلبة ذوي الإعاقة بما فيهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ أن تحديد احتياجات المعلم وتدريبه يقود إلى تحقيق مخرجات مرغوبة مع هؤلاء الطلبة، كذلك فاليانبات تشير إلى أن المعلمين الأقل تأهيلاً وخبرة أكثر قابلية للتوقف عن العمل من غيرهم (الخطيب والحديدي، 2010 Adams, 2004). وبالتالي فإن إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم يجعل ثمة فروقا كبيرة بين هؤلاء المعلمين ليس فقط في كفاءتهم في عملية التدريس وتحسين مستوى الطلبة، وإنما أيضاً استمرارهم في المهنة (Billingsley, 2003).

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

- يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال ما تضمنته معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (Council for Exceptional Children, CEC, 2009) والتي أشارت إلى مجموعة من المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمين العاملين مع هؤلاء الأطفال وهي:
- البعد الأول، الأسس (Foundations): ويشتمل على مجموعة من المعارف التي على معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد امتلاكها مثل: التعريفات، والفلسفة المتبعة في تعليم هذه الفئة، والقوانين والتشريعات ذات الصلة، والمؤسسات ذات الصلة بالاضطراب، وغيرها.
  - البعد الثاني، تطور المتعلمين وخصائصهم (Development & Characteristics of Learner): يتضمن هذا البعد فقرات تركز على مراعاة الخصائص المختلفة للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وتهيئة الظروف التي تسهم في تعلمهم، وتنمية سلوكياتهم، وتأثير هذا على أسرهم.
  - البعد الثالث، الفروق الفردية في التعلم (Individual Learning differences): يتضمن هذا البعد فقرات متعلقة بأثر اضطراب طيف التوحد في عملية التعلم، وفي العادات والتقاليد التي تؤثر على العلاقات الأسرية، والمجتمع المدرسي، وكذلك توظيف القدرات الفردية الأكاديمية والاجتماعية.
  - البعد الرابع، استراتيجيات التدريس (Instruction Strategies): يتضمن هذا البعد معارف متعلقة بالتركيز على تفريد التعليم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوظيف استراتيجيات تعليمية خاصة، وتعديل البيئات التعليمية لتناسب مع هؤلاء الأفراد.
  - البعد الخامس، بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية (Learning Environments and Social Interactions): يتضمن هذا البعد فقرات تسهم في تنمية التفاعلات الاجتماعية الإيجابية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمشاركة الفعالة في المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد، ودمجهم مع الأفراد العاديين.
  - البعد السادس، الاتصال واللغة (Communication & Language): يحتوي على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمهارات المتعلقة بالقدرة على بناء واستخدام اللغة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل، وتوفير نظم الاتصال البديلة لهم.
  - البعد السابع، التخطيط للتدريس (Instruction Planning): يحتوي على فقرات من المعارف المتعلقة بتطوير الخطط التعليمية الفردية طويلة المدى، وصياغة الأهداف قصيرة المدى.
  - البعد الثامن، التقييم (Assessment): يتضمن فقرات من المعارف ذات العلاقة بتقييم المواد التعليمية المقررة للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وتوظيف نتائج التقييم لتحديد الاحتياجات التعليمية، وتصميم البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، وتعديل طرائق التدريس، وتوظيف نتائج التقييم، والقدرة على تفسير نتائج التقييم.
  - البعد التاسع، الممارسات الأخلاقية والمهنية (Professional and Ethical Practice): وتتضمن الاهتمام بالجوانب القانونية والتشريعية التي تحكم الممارسات المهنية.
  - البعد العاشر، التعاون (Collaboration): يتضمن فقرات من المعرفة حول التعاون مع أسر ومقدمي الخدمات، والتخطيط للخدمات الانتقالية.
- ومهما يكن من أمر، فلعل أهم الاحتياجات التدريبية التي يجب على برامج إعداد معلمي اضطراب طيف التوحد الالتزام بها كما أشار إليها الزارع (2010)، هي: التعريف باضطراب طيف التوحد، ومعرفة نسبة الانتشار، وتاريخ الاهتمام بالاضطراب، وتصنيف الاضطراب، والأسباب المحتملة لحدوثه، والاضطرابات والإعاقات المصاحبة، والخصائص والسمات المختلفة له، والتسلسل النمائي الطبيعي للأطفال المصابين، ومعايير تشخيص الاضطراب، والأدوات والطرق المستخدمة في التشخيص، والتعريف بالبرامج والتدخلات العلاجية اللازمة، وتصميم البرنامج التربوي الفردي، وصياغة الأهداف التعليمية والسلوكية، والمعرفة بأساليب التدريس، وتنظيم البيئة

التعليمية، وإعداد الوسائل التعليمية، ومتطلبات دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية، والمعرفة بأساليب تعديل السلوك، وتقييم وتوثيق عملية تقدم الطفل، والتأهيل المهني للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، والمعرفة بالعمل مع الأسر والأخصائيين الآخرين، والمعرفة بالقوانين والتشريعات المتعلقة بتعليم هؤلاء الأطفال.

#### الدراسات السابقة:

أجرى كل من أحمد والسويدي (1992)، دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين، حيث اشتملت عينة الدراسة على (64) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وقد قام الباحثان ببناء مقياس لقياس الاحتياجات التدريبية لدى هؤلاء المعلمين تمتع بدلالات صدق وثبات جيدة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة ينقصهم التدريب الجيد، ويشعرون بحاجة تدريبية عالية، كما عبروا عن احتياجاتهم التدريبية حسب أولوياتها وهي: استخدام الأجهزة والتطبيقات التكنولوجية، ثم الحاجة إلى المعرفة بتشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، والمعرفة بالأنشطة التعليمية وتعزيز التعلم، فيما كانت حاجتهم إلى الإدارة وضبط الصف، وبناء العلاقات مع الآخرين.

كما قام كل من هيليس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999) Helps, Newsom-Davis and Callias، بدراسة هدفت إلى عرض تصورات معلمي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد عن مستوى المعرفة بالاضطراب، بالإضافة إلى حاجاتهم التدريبية. تم استخدام مقياس ستاون (Stown) للتوحد، والذي عدّل واستخدم لتقييم مستوى المعرفة، والفهم لدى عينة مكونة من (72) معلماً يعمل مع أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث أخذت العينة من أربع مدارس رئيسية خاصة باضطراب طيف التوحد، وأربع مدارس تربية خاصة أخرى لا تحتوي على صفوف لاضطراب طيف التوحد في جنوب لندن، حيث تم تطبيق نفس المقياس المستخدم عليهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانت لهم وجهات نظر متعددة حول اضطراب طيف التوحد، والتي تختلف اختلافاً كبيراً عن وجهات نظر أخصائي الصحة النفسية، سواء الذين تلقوا تدريباً قليلاً أم لم يتلقوا تدريباً في مجال اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى أنه كان هناك اتفاقاً حول ضرورة تلقي المزيد من التدريب للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكانت النتائج تشير إلى أثر التدريب، والخبرات، والتحصيل بالنسبة للمعلمين على الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس انجلترا.

وفي دراسة له قام القثامي (2001)، بالتعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمدينة الطائف، حيث تكونت عينة الدراسة على من (65) معلماً من معلمي الإعاقة العقلية تم اختيارهم من مراكز الإعاقة العقلية ومعلمي الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وقد استخدم الباحث قائمة مكونة من (75) فقرة تمثل الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات التربوية كانت ضرورية بالنسبة للمعلمين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة في الكفايات الشخصية وكفايات التشخيص والتقييم ومحتوى البرنامج وتنفيذه تعزى لمتغير العمر والتخصص، ولم توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة في أي بعد من أبعاد الكفايات، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما أجرى كل من باول وكاترين (2004) Paul & Catherine دراسة هدفت إلى تقييم مستوى المعرفة لأخصائيي اضطرابات طيف التوحد، واضطرابات التواصل المرتبطة بها. حيث تكونت عينة الدراسة على (182) أخصائي. وقد استخدم الباحثون مقياساً مكوناً من (53) فقرة وموزعاً على (9) أبعاد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته (54%) من هؤلاء الأخصائيين لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني فيما يتعلق بتقديم الخدمات المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وسبب ذلك ضعف تدريبهم الأكاديمي والمهني على التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، مما أظهر حاجتهم إلى تدريب خاص في استراتيجيات التدخل التربوي والسلوكي مثل: تحليل السلوك التطبيقي، التكامل الحسي، التعليم العرضي، والتدريب على لغة الإيماءات والإشارة. كما أظهر بقية أفراد العينة مستوى منخفضاً أيضاً من المعرفة بخصائص وسمات الاضطراب، واستراتيجيات التعامل معها، وأقروا حاجتهم إلى التدريب المستمر على التقنيات الجديدة في هذا المجال.

وأجرت الشمائلة (2005)، دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، حاولت الباحثة من خلالها تحديد درجة أهمية وامتلاك المهارات والمعارف المعتمدة من المجلس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أثر كل من متغير الخبرات التدريسية والمؤهل العلمي، وتحديد واقع غرفة المصادر والممارسات التعليمية المتبعة، حيث استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC) على شكل مقياس بعد أن استخرجت له دلالات الصدق والثبات، وقد تكونت عينة الدراسة من (341) معلم ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة. وقد أشارت النتائج أن إدراك المعلمين لهذه المعايير كانت مرتفعة على جميع الأبعاد، وكانت أكثر الأبعاد أهمية هي تلك المتعلقة بالإستراتيجيات التدريسية، وأشارت النتائج أيضا إلى درجة امتلاك متوسطة على الدرجة الكلية للمعايير ودرجة مرتفعة على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية، والتعاون مع المعلم العادي، في حين أظهرت درجات منخفضة لبعد المشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية التي تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولم توجد فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة العامة والخاصة، في حين وجدت فروق ذات دلالة في متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين المتخصصين.

كما قام سكر (2007)، بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين من وجهة نظرهم في سوريا، حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي الأطفال التوحديين العاملين في مراكز وصفوف التوحد بمحافظة دمشق، وريف دمشق، وحمص، واللاذقية). بلغ عدد أفراد الدراسة (107) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بتصميم استبيان يتألف من (60) فقرة. وقد أشارت النتائج إلى أن تقدير أهمية امتلاك المعارف والمهارات عموماً كان عالياً، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير القطاع الذي يتبع له المركز على تقدير أفراد الدراسة، لأهمية المعارف والمهارات، وذلك لصالح العاملين في مراكز القطاع الخاص، بينما لم يظهر تأثير لهذا المتغير على تقدير أفراد الدراسة لدرجة امتلاكهم للمعارف والمهارات، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات المؤهل العلمي، ومجال الخبرة التعليمية، وعدد سنواتها على تقدير أفراد الدراسة، لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات.

وأجرى هندريكس (2011) Hendricks دراسة هدفت إلى عمل مسح لمعلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لتحديد مهارات المعلمين، والبيئة، وخصائص الطلبة ذوي اضطراب التوحد، والتعرف على التخطيط الفعال للممارسات التعليمية المبلّغ عنها في التقارير الذاتية، والتعرف على تنفيذ الإستراتيجيات التعليمية من خلال التقارير الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (498) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وخاصة الذين يمتلكون مجموعة كبيرة من المؤهلات والخبرة، ومن يحملون رخصة مزاوله المهنة، حيث استخدمت الدراسة مقياساً مكوناً من (32) فقرة. وأشارت النتائج إلى خصائص المعلم التي تؤثر مباشرة في إيصال التعليم، كما أن زيادة مدة الخبرة يؤثر وبصورة إيجابية في تقديم الخدمات، كما أن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعال للممارسات التعليمية كانت إيجابية، وأن تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الفعالة كان جيداً. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب وطبيعة الإعاقة وضرورة امتلاكهم للمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتقديم البيانات الأساسية التي تحتوي على مضامين من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، والاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لما لها من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

وقام أوستن (2013) Austin بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد الذين يقدمون الدعم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ولاية فرجينيا. تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ومدراء مراكز التربية الخاصة، واستخدم الباحث تصميم الطرق التي تعتمد على الاستطلاع والمقابلة من خلال استخدام مقياس يشتمل على الممارسات التدريبية والاحتياجات التدريبية ومعوقات التدريب. توصلت أبرز نتائج الدراسة إلى وجود نقص في عملية الاشراف والتدريب والمهارات لدى المعلمين ومدراء المراكز. وأدى بهم إلى تعلم المهارات والخبرات من خلال المحاولة والخطأ، كما توصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى رغبتهم في التدريب الفردي الذي يركز على إدارة وتعديل السلوك.

وفي دراسة قام بها مهيدات والمقداد وطشوش (2014)، هدفت إلى تحديد أهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهما، وشارك في الدراسة (45) معلماً ومعلمة من العاملين في خمسة مراكز للتربية الخاصة التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان. ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثون قائمة بالكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك تبعاً للمعايير العالمية الصادرة عن مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أشارت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين حول أهمية امتلاكهم الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة كانت متدنية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس أو المؤهل أو التفاعل بينهما في تقديرات المعلمين لأهمية تلك الكفايات والمهارات، وأظهرت وجود أثر لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر أثراً لمتغير المؤهل العلمي أو التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي.

وهدفَت الدراسة التي قامت بها المعمرية والتاج (2017)، بالتحقق من الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة البريمي في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (115) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي وذلك من خلال تطوير مقياس اشتمل على (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على بعد توظيف التكنولوجيا والتكنولوجيا التعليمية كانت مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الأولى، ويليهما بعد التخطيط وتنفيذ عملية التدريس، وأن درجة الاحتياجات التدريبية على بعد التواصل وبعد القياس والتشخيص جاءت في المرتبة الثالثة، وأخيراً بعد تعديل السلوك وبعد المعرفة النظرية في التدريس جاء في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع للجنس والمؤهل العلمي، وسنوات خبرة التدريس، ونوع الإعاقة.

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق، يُلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة على وجه العموم، ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، وتحديداً في مدينة عمان والبيئات العربية بشكل عام. لذا فإن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، أنها تعتبر من الدراسات النادرة والحديثة في الأردن والتي بحثت بشكل مباشر في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بهدف التعرف على تلك الاحتياجات والاستفادة منها في تخطيط وإعداد البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمين في برامج ما قبل الخدمة وأثناءها. وتختلف عن سابقتها التي بحثت إما في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام دون تحديد معلمي اضطراب طيف التوحد، مثل دراسة أحمد والسويدي (1992)، ودراسة المعمرية والتاج (2017)، أو بحثت في معرفة وتقييم كفايات ومهارات هؤلاء المعلمين أو معلمي التربية الخاصة بشكل عام دون البحث في تحديد احتياجاتهم، كما في دراسة هيلبس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999)، ودراسة القتامي (2001)، ودراسة باول وكاترين (2004)، ودراسة هندريسك (2011)، وأخيراً، دراسة مهيدات والمقداد وطشوش (2014).

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أشارت أدبيات التربية الخاصة أن ثمة تحديات كبيرة تكتنف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بما فيهم معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فعلى المستوى العالمي تشير الأدبيات المتعلقة بإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة أن هذه البرامج غالباً ما تتضمن فكرياً تربوياً يختلف باختلاف الظروف والتطورات الحاصلة، وبالتالي فهي لا تواكب تلك التطورات التي تحدث فارقاً في حياة الأفراد ذوي الإعاقة وأسرها (Billingsely & Cross, 1992).

وعلى المستوى العالمي يؤكد آدمز (Adams, 2004)، أن نتائج الأبحاث التي درست قضايا برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أشارت أن معلمي التربية الخاصة في السنة الأولى من عملهم بعد التخرج يواجهون العديد من التعقيدات نتيجة النقص الواضح

في برامج إعدادهم وتدريبهم سواء على مستوى الجامعة أم برامج التطور المهني أثناء الخدمة، إذ أن ثمة نقصاً في الإعداد الكافي في هذه البرامج، الأمر الذي يؤدي إلى تركهم لعملهم مبكراً.

إن تحقيق ضمان فاعلية البرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بما فيهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقليل فرص تسرب المعلمين العاملين مع هؤلاء الأطفال، يتطلب تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهؤلاء المعلمين والعمل على تنفيذ برامج إعداد فاعلة من خلال التركيز على الكفايات والاحتياجات الأساسية لهم في العمل مع أولئك الأفراد والقضايا الأساسية المرتبطة في إعدادهم، لذلك فإن نجاح برامج إعداد المعلمين وتدريبهم يركز على تحديد احتياجاتهم، من خلال التركيز على ما يجب أن يكون عليه مستواهم بعد الإعداد، وما يجب أن يكون من تغيرات في المهارات والكفايات والمعارف والاتجاهات الحديثة (Ludlow, 1998; بخش، 2009).

ولسوء الحظ فإن ما يلاحظ في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وميدان اضطراب طيف التوحد بشكل خاص في الأردن، يرى أن ثمة قصور واضح في برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين الملتحقين في هذه البرامج، إذ أنه وحسب علم الباحث وخلال خبراته العملية في الميدان، فإنه لا يوجد شيء واضح ومنظم في هذه المسألة، وإن وجدت فهي عبارة عن اجتهادات فردية يقوم بها بعض الأفراد والمؤسسات في القطاعات الحكومية والخاصة والتطوعية، ولا تقوم هذه البرامج على دراسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بشكل علمي منظم ومدرس، حيث يعاني الكثير من هؤلاء المعلمين من نقص كبير في هذه الاحتياجات. وبناء عليه خرجت مشكلة البحث الحالي من خلال تحديد الأهداف والإجابة عن التساؤلات الآتية:

#### أسئلة الدراسة:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع لمتغير "الخبرة التدريسية"؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ترجع لمتغير "المؤهل العلمي"؟
- #### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء مقياس لتقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك معرفة أثر كل من مستوى الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

#### مبررات الدراسة:

- 1- قلة وجود الدراسات وخاصة العربية التي بحثت في موضوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة.
2. الحاجة إلى الاهتمام بهذا النوع من الدراسات على الصعيد الوطني (داخل الأردن) والذي سيعمل على تحسين واقع برامج إعداد معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. التوجه العالمي والعربي نحو دراسة وتقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الخدمة وقبلها أيضاً.

#### أهمية الدراسة:

1. تقديم إطار نظري يستفيد منه العاملون والباحثون في ميدان اضطراب طيف التوحد والتربية الخاصة.
2. بناء أداة قياسية تتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة للاستفادة منها من قبل المراكز والمؤسسات التي تخدم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل تطويرها.

3. جذب الإنتباه إلى ضرورة إهتمام برامج الإعداد والتدريب الخاصة بمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال التركيز على الاحتياجات الفعلية والميدانية لهؤلاء المعلمين، والذي يضمن تقديم أفضل الخدمات التربوية المتخصصة لأولئك الأطفال.

**مصطلحات الدراسة الاجرائية:**

الاحتياجات التدريبية (The Training Needs): وهي مجموعة المعارف والمهارات النظرية والعملية التي يحتاجها معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والمشار إليها في مقياس الدراسة.

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Children with ASD): هم الأطفال الملتحقين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة والتوحد والذين تم تشخيصهم رسميا من قبل تلك المراكز أو جهات رسمية بأن لديهم اضطراب طيف التوحد.

معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Teachers of Children with ASD): هم المعلمون الذين يحملون شهادة الماجستير أو البكالوريوس أو الدبلوم في التربية الخاصة والعاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز والمؤسسات التي تقدم خدمات لهؤلاء الأطفال.

برامج أثناء الخدمة (In-Service Programs): هي تلك البرامج التي يلتحق بها معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خلال فترة خدمتهم والتي تقع في مدينة عمان.

الطريقة والإجراءات:

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة الأهلية المتخصصة والتي تقدم خدمات تعليمية وتدريبية لهؤلاء الأطفال والمتواجدة في الأردن وتحديدا في مدينة عمان، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015-2016م. وقد تكونت عينة الدراسة من (73) معلم ومعلمة (28) معلم و(45) معلمة، تم اختيارهم من مراكز ومؤسسات التربية الخاصة التي تمثل مجتمع الدراسة وعددها (8) مراكز ومؤسسات، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية ممن يقدمون خدمات تعليمية وتدريبية لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وممن استطاع الباحث الوصول إليهم. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

**الجدول رقم (1). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.**

| المتغير                | مستوى المتغير | المجموع |
|------------------------|---------------|---------|
| مستوى الخبرة التدريسية | 2-0           | 19      |
|                        | 4-3           | 40      |
|                        | 5-فما فوق     | 14      |
| المؤهل العلمي          | دبلوم         | 8       |
|                        | بكالوريوس     | 61      |
|                        | ماجستير       | 4       |
| المجموع                |               | 73      |

**أداة الدراسة:**

لغايات تحديد وقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، قام الباحث بإعداد مقياس لتحديد مستوى الاحتياجات التعليمية لهؤلاء المعلمين من خلال الرجوع للأدب المتعلق بالكفايات والاحتياجات التدريبية النظرية والعملية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ تم الرجوع إلى عدد من الدراسات، كدراسة سكر (2007)، ودراسة ملحم (2013)، ودراسة أوستين (2013) Austin، كذلك الرجوع إلى معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (2012 CEC، 2015 CEC)، والرجوع أيضا إلى عدد من الكتب العربية والأجنبية المتخصصة. وقد اشتمل المقياس بصورته النهائية على (48) فقرة، موزعة على بعدين وهما: بعد الاحتياجات التدريبية النظرية وبعد الاحتياجات التدريبية العملية.

وقد اشتملت الاستجابات على المقياس على سلم تقدير مكون من (4) تقديرات حسب طريقة ليكرت، وهي: (مهمة بدرجة كبيرة، ومهمة بدرجة متوسطة، ومهمة بدرجة بسيطة، وغير مهمة) وقد تم تحديد نقاط القطع الآتية (2.21-3) وتشير إلى درجة تقدير احتياج مرتفع، (1.31-2.20) وتشير إلى درجة تقدير احتياج متوسط، (0-1.30) وتشير إلى درجة تقدير احتياج منخفض.

**صدق الأداة:**

تم التحقق من صدق الأداة من خلال استخدام طريقة تقييم المحكمين وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية والمتخصصين في ميدان اضطراب طيف التوحد والتربية الخاصة، وذلك لتقييم محتوى المقياس ومدى ملائمة ومطابقة الأبعاد مع موضوع الدراسة، ومدى مطابقة الأبعاد مع الفقرات التي يتضمنها المقياس، كذلك مدى مناسبة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، حيث تم اعتماد الفقرات والأبعاد التي اتفق عليها أكثر من 80% من المحكمين.

#### ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات المقياس فقد استخدمت طريقة معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار test-retest من خلال تطبيق المقياس على (10) معلمين خلال فترتين مختلفتين بفارق زمني خمسة أيام، حيث وصل معامل الارتباط بهذه الطريقة إلى درجة (85%)، وهي نسبة مقبولة. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، من خلال حساب معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمة المقياس ككل (0.97). واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. كما قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم وإخراج المقياس بصورته النهائية.

**منهجية الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة:**

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي من خلال استطلاع آراء المعلمين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء عدد من المتغيرات. وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، واشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية: الخبرة التدريسية للمعلم وقد اشتملت على ثلاثة مستويات (من صفر-2، من 3-4، من 5-فما فوق)، المؤهل العلمي، وقد اشتمل على ثلاثة مستويات (ماجستير، بكالوريوس، دبلوم). كما اشتملت على المتغير التابع وهو درجة تقدير المعلمين للاحتياجات التدريبية.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت عينة الدراسة على معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والتوحد الأهلية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015-2016م، والمتواجدة في مدينة عمان، كما اعتمدت الدراسة على تحديد احتياجات المعلمين من خلال وجهات نظرهم أنفسهم على مقياس الدراسة، كما تحددت الدراسة بأداتها من حيث دلالات الصدق والثبات، والمنهجية المستخدمة، كذلك تعميم نتائجها.

#### نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين حسب أهميتها. والجدول رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية النظرية اللازمة، ومرتبطة ترتيبياً تنازلياً.

الجدول رقم 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية النظرية اللازمة والدرجة الكلية مرتبة ترتيباً تنازلياً

| الفقرة                                                                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تقدير الاحتياجات |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| العلاقة التعاونية والتشاركية بين المعلمين والأسر.                     | 2.54            | 0.50              | مرتفعة           |
| القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.            | 2.53            | 0.54              | مرتفعة           |
| الضغوط التي تتعرض لها أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.              | 2.48            | 0.45              | مرتفعة           |
| ادوات تقييم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الحديثة.                    | 2.32            | 0.56              | مرتفعة           |
| محكات ومعايير تشخيص اضطراب طيف التوحد العالمية.                       | 2.31            | 0.85              | مرتفعة           |
| الحميات الغذائية المستخدمة مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.          | 2.30            | 0.64              | مرتفعة           |
| الأدوية والعلاجات الطبية المستخدمة مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.  | 2.29            | 0.59              | مرتفعة           |
| المكملات الغذائية المستخدمة مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.         | 2.28            | 0.58              | مرتفعة           |
| أسباب اضطراب طيف التوحد.                                              | 2.27            | 0.52              | مرتفعة           |
| الاضطرابات والإعاقات المصاحبة لاضطراب طيف التوحد.                     | 2.24            | 0.66              | مرتفعة           |
| معرفة تاريخ وتطور الاهتمام باضطراب طيف التوحد.                        | 2.21            | 0.49              | مرتفعة           |
| التصنيفات الجديدة لاضطراب طيف التوحد.                                 | 2.02            | 0.55              | متوسطة           |
| نسبة الانتشار الحديثة لاضطراب طيف التوحد.                             | 1.91            | 0.68              | متوسطة           |
| المؤشرات الحمراء وغير المطمئنة لاضطراب طيف التوحد.                    | 1.80            | 0.58              | متوسطة           |
| العناصر الرئيسية في برامج الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.              | 1.75            | 0.60              | متوسطة           |
| تعريف اضطراب طيف التوحد.                                              | 1.66            | 0.68              | متوسطة           |
| الخصائص المميزة لاضطراب طيف التوحد.                                   | 1.64            | 0.60              | متوسطة           |
| المفاهيم والإجراءات الأساسية في تعديل سلوك الأفراد ذوي اضطراب التوحد. | 1.50            | 0.61              | متوسطة           |
| الدرجة الكلية                                                         | 2.11            | 0.59              | متوسطة           |

يظهر الجدول (2) أن درجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (2.11)، حيث بلغت أعلى قيمة متوسط (2.53)، وبلغت أدنى قيمة متوسط (1.50)، حيث يظهر الجدول أن هناك أحد عشر احتياجاً من الاحتياجات التدريبية النظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة مرتفعة، وتشير قيم المتوسطات أن أكثر الاحتياجات التدريبية النظرية التي أشار إليها المعلمين هي: "العلاقة التعاونية والتشاركية بين المعلمين والأسر" بمتوسط (2.54)، والحاجة إلى معرفة القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.53)، "والمعرفة بالضغوط التي تتعرض لها أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.48).

كما يشير الجدول أن هناك سبعة احتياجات تدريبية نظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، حيث تشير قيم المتوسطات أن أقل الاحتياجات التدريبية النظرية أهمية هي الاحتياجات المتعلقة "بتعريف اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.66)، والخصائص المميزة لاضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.64)، "والمفاهيم والإجراءات الأساسية في تعديل سلوك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.50).

الجدول رقم 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية العملية اللازمة والدرجة الكلية مرتبة ترتيباً تنازلياً.

| مستوى الاحتياجات | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الفقرة                                                                                                    |
|------------------|-------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مرتفعة           | 0.70              | 2.66            | العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.                                                                            |
| مرتفعة           | 0.55              | 2.45            | تصميم برامج تدريب أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                                      |
| مرتفعة           | 0.55              | 2.42            | أساليب إرشاد أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                                           |
| مرتفعة           | 0.55              | 2.40            | دمج الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة العادية.                                                     |
| مرتفعة           | 0.56              | 2.38            | التعامل مع المشكلات الجنسية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                                |
| مرتفعة           | 0.52              | 2.37            | أساليب الكشف عن الميول المهنية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                             |
| مرتفعة           | 0.54              | 2.32            | توظيف برنامج التحليل السلوكي التطبيقي.                                                                    |
| مرتفعة           | 0.61              | 2.24            | توظيف وتطبيق البرامج الخاصة بالتواصل كبرنامج برنامج. التبادل من خلال الصور (PECS) وبرنامج التواصل الميسر. |
| مرتفعة           | 0.66              | 2.21            | توظيف القصص في تدريس الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                                       |
| متوسطة           | 0.62              | 2.17            | توظيف برنامج التدريس المنظم TEACH في تدريس الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                 |
| متوسطة           | 0.60              | 2.16            | توظيف برامج التدخل الحسي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.                                                |
| متوسطة           | 0.31              | 2.12            | توظيف الروتين اليومي في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.                                              |
| متوسطة           | 0.70              | 2.12            | تنظيم البيئة الصفية.                                                                                      |
| متوسطة           | 0.64              | 2.11            | استخدام المثيرات البصرية في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.                                          |
| متوسطة           | 0.34              | 2.11            | تقييم فاعلية البرنامج التربوي الفردي.                                                                     |
| متوسطة           | 0.63              | 2.10            | تفسير التقارير الطبية مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                                   |
| متوسطة           | 0.59              | 2.03            | التشخيص الفارقي بين اضطراب طيف التوحد والاضطرابات الأخرى.                                                 |
| متوسطة           | 0.63              | 1.95            | إعداد التقارير التربوية والنفسية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                           |
| متوسطة           | 0.65              | 1.94            | توظيف وتطبيق أدوات التقييم مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                              |
| متوسطة           | 0.71              | 1.94            | تنفيذ عملية الإحالة للمكان المناسب.                                                                       |
| متوسطة           | 1.72              | 1.93            | مهارات التخطيط للتدريس.                                                                                   |
| متوسطة           | 0.73              | 1.92            | إدارة البيئة الصفية.                                                                                      |
| متوسطة           | 0.67              | 1.91            | استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية.                                                                         |
| متوسطة           | 0.65              | 1.89            | استراتيجيات تعميم المهارات.                                                                               |
| متوسطة           | 0.73              | 1.80            | تطبيق برامج التدريب على التواليت.                                                                         |
| متوسطة           | 0.68              | 1.73            | توظيف البرنامج التربوي الفردي في تعليم الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.                                     |
| متوسطة           | 0.65              | 1.68            | توثيق تقدم الطفل.                                                                                         |
| متوسطة           | 0.67              | 1.67            | إجراء التعديلات والتكيفات اللازمة في الصف العادي.                                                         |
| متوسطة           | 0.65              | 1.40            | إدارة البيئة الصفية.                                                                                      |
| متوسطة           | 0.58              | 1.37            | إجراءات بناء وتعديل السلوك.                                                                               |
| متوسطة           | 0.64              | 2.05            | الدرجة الكلية                                                                                             |

يلاحظ من الجدول رقم (3)، أن درجة تقدير الاحتياجات التدريبية العملية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً، بمتوسط (2.05). وقد بلغت أعلى قيمة متوسط (2.66)، وبلغت أدنى قيمة متوسط (1.37)، حيث يبين الجدول أن هناك تسعة احتياجات من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة مرتفعة، وتشير قيم المتوسطات أن أكثر الاحتياجات التدريبية العملية التي أشار إليها المعلمين هي "العمل ضمن فريق متعدد التخصصات" بمتوسط (2.66)، والحاجة إلى "تصميم برامج تدريب أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.45)، والمعرفة "بأساليب إرشاد أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.42).

كما يشير الجدول أن هناك واحداً وعشرون احتياجاً من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، إذ تشير قيم المتوسطات أن أقل الاحتياجات التدريبية العملية أهمية هي: الاحتياجات المتعلقة "بإجراءات بناء وتعديل السلوك" بمتوسط (1.37)، و"إدارة البيئة الصفية" بمتوسط (1.40)، و"إجراء التعديلات والتكيفات اللازمة في الصف العادي" بمتوسط (1.67).

**النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الخبرة التدريسية للمعلم (من 0-2، من 3-4، من 5-فما فوق).

**الجدول رقم 4.** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وفقا لمتغير الخبرة التدريسية.

| البعد                        | الفئات     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------------------|------------|-------|-----------------|-------------------|
| الاحتياجات التدريبية النظرية | 2-0        | 19    | 2.05            | 0.39              |
|                              | 4-3        | 40    | 092.            | 0.22              |
|                              | 5- فما فوق | 14    | 04.2            | 0.20              |
| الاحتياجات التدريبية العملية | 2-0        | 19    | 1.93            | 0.39              |
|                              | 4-3        | 40    | 142.            | 0.24              |
|                              | 5- فما فوق | 14    | 212.            | 31.0              |

يُلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية في كل من الاحتياجات التدريبية النظرية والاحتياجات التدريبية العملية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لمتوسطات فقرات مقياس الاحتياجات التدريبية، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

**الجدول رقم 5.** تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة التدريسية على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة

| البعد                        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|-------------------|
| الاحتياجات التدريبية النظرية | بين المجموعات  | 0.60           | 2            | 0.20           | 1.972  | 0.021             |
|                              | داخل المجموعات | 10.47          | 71           | 0.10           |        |                   |
|                              | الكلية         | 11.07          | 73           |                |        |                   |
| الاحتياجات التدريبية العملية | بين المجموعات  | 0.85           | 2            | 0.28           | 2.560  | 0.059             |
|                              | داخل المجموعات | 11.45          | 71           | 0.11           |        |                   |
|                              | الكلية         | 12.31          | 73           |                |        |                   |

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن قيمة مستوى الدلالة أعلى من القيمة (0.05)، بالنسبة لدرجة تقدير الاحتياجات التدريبية

النظرية والعملية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية بين المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية مختلفة، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة التدريسية على درجة تقدير أفراد العينة للاحتياجات التدريبية سواء النظرية أم العملية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ترجع لدرجة المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي (ماجستير، بكالوريوس، ودبلوم)، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

**الجدول رقم 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب المؤهل العلمي**

| البعد                        | الفئات    | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| الاحتياجات التدريبية النظرية | ماجستير   | 4     | 2.12            | 0.24              |
|                              | بكالوريوس | 61    | 2.11            | 0.27              |
|                              | دبلوم     | 8     | 2.14            | 0.37              |
| الاحتياجات التدريبية العملية | ماجستير   | 4     | 2.08            | 0.32              |
|                              | بكالوريوس | 61    | 2.02            | 0.33              |
|                              | دبلوم     | 8     | 2.19            | 0.34              |

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتوسطات مقياس الاحتياجات التدريبية في الجانب النظري والعملية، استخدم تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

**الجدول رقم 7. تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج إنشاء الخدمة**

| البعد                        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|-------------------|
| الاحتياجات التدريبية النظرية | بين المجموعات  | 0.12           | 3            | 0.07           | 3.61   | 0.781             |
|                              | داخل المجموعات | 10.96          | 70           | 0.06           |        |                   |
|                              | الكل           | 11.07          | 73           |                |        |                   |
| الاحتياجات التدريبية العملية | بين المجموعات  | 0.31           | 3            | 0.10           | 0.886  | 0.451             |
|                              | داخل المجموعات | 12.00          | 70           | 0.12           |        |                   |
|                              | الكل           | 12.31          | 73           |                |        |                   |

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) بالنسبة للاحتياجات التدريبية النظرية والعملية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية بين مجموعة المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية سواء البكالوريوس أم الماجستير أم الدبلوم، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية.

### مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج السؤال أن درجة تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً لكل من الاحتياجات التدريبية النظرية بمتوسط (2.11) والاحتياجات التدريبية العملية بمتوسط (2.05)، كما أظهرت النتائج أن هناك أحد عشر احتياجاً من الاحتياجات التدريبية النظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة لدى المعلمين بدرجة مرتفعة، حيث كان أكثر الاحتياجات التدريبية النظرية التي أشاروا إليها هي "العلاقة التعاونية والتشاركية بين المعلمين والأسر" بمتوسط (2.54) والحاجة إلى "القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.53)، و"المعرفة بالضغوط التي تتعرض لها أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (2.48).

كما أن هناك تسعة احتياجات من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة مرتفعة، حيث كان من أهم وأكثر هذه الاحتياجات هي: الحاجة إلى "العمل ضمن فريق متعدد التخصصات، والحاجة إلى تصميم برامج تدريبية لأسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، والمعرفة بأساليب إرشاد أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد"، وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر

الباحث، إلى ضرورة مثل هذه الاحتياجات والمهارات للعمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخصوصاً أن العمل مع هؤلاء الأطفال يتطلب حتماً فريق متعدد التخصصات وبالتالي ضرورة اكتساب المهارات اللازمة للعمل ضمن هذا الفريق للوصول إلى أفضل النتائج مع الأطفال، كذلك فإن غالبية برامج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تركز على الأسرة والعمل معها كون أن الطفل يحتاج إلى تدريب مكثف أيضاً في المنزل، مما يستوجب الحاجة لمثل هذه المهارات. فثمة. كما يفسر الباحث وجود مثل هذه الاحتياجات أيضاً نتيجة قلة البرامج التدريبية والمهنية المقدمة لمعلمي هؤلاء الأطفال، سواء في برامج ما قبل الخدمة أو برامج أثناء الخدمة. ففي برامج ما قبل الخدمة في الجامعات والكليات الأدرنية مثلاً، فإن معظم المقررات المطروحة تتناول معارف ومهارات عامة في التربية الخاصة، فالطالب المعلم غالباً لا يتلقى معارف ومهارات متخصصة في اضطراب طيف التوحد، وإذا تلقى معلومات متخصصة، فغالباً ما تكون هذه المعلومات محددة وليست شاملة، مما يؤثر على مستوى معرفته ومهاراته في اضطراب طيف التوحد وبالتالي يؤدي إلى زيادة الاحتياجات التدريبية سواء النظرية أم العملية في هذا المجال.

وبالاطلاع على النتائج أيضاً فإن هناك سبعة احتياجات تدريبية نظرية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، وكانت أقل هذه الاحتياجات هي الاحتياجات المتعلقة "بتعريف اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.66)، والخصائص المميزة لاضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.64)، "والمفاهيم والإجراءات الأساسية في تعديل سلوك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط (1.50). ويفسر الباحث هذه النتيجة من وجهة نظره، إلى أن مثل هذه الاحتياجات أو المعارف وخاصة فيما يتعلق بتعريف اضطراب طيف التوحد أو الخصائص المميزة للإضطراب، هي من المعارف الأساسية التي يكتسبها المعلمون في مجال التربية الخاصة بشكل عام ومنهم المعلمون في مجال اضطراب طيف التوحد، وذلك نتيجة التحاقهم في برامج ما قبل الخدمة وما يكتسبونه في الميدان من خلال الخبرات والمعارف التي يتلقونها بشكل مستمر خلال عملهم وتفاعلهم المباشر مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتبادل الخبرات مع الاختصاصيين الآخرين، أو من خلال قراءاتهم النظرية في هذه المواضيع من خلال الانترنت.

كما تشير نتائج الدراسة أن هناك واحد وعشرون احتياجاً من الاحتياجات التدريبية العملية كانت من الاحتياجات المطلوبة بدرجة متوسطة، إذ تشير قيم المتوسطات أن أقل الاحتياجات التدريبية العملية أهمية هي: الاحتياجات المتعلقة "بإجراءات بناء وتعديل السلوك" بمتوسط (1.37)، و"إدارة البيئة الصفية" بمتوسط (1.40)، و"إجراء التعديلات والتكيفات اللازمة في الصف العادي" بمتوسط (1.67). وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مثل هذه الاحتياجات أو المهارات وخاصة فيما يتعلق بتعديل السلوك وإدارة الصف هي من المهارات الأساسية التي يمتلكها كثير من المعلمين سواء في مجال اضطراب طيف التوحد أو التربية الخاصة بشكل عام لضبط سلوكيات الأطفال وتنظيم بيئاتهم لتسهيل عملية التعلم، وذلك نتيجة اكتسابهم لها خلال فترة الإعداد ما قبل الخدمة وتعرضهم للخبرات العملية المباشرة مع الأطفال في الميدان كما ذكر سابقاً. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمرية والتاج (2017)، التي أشارت نتائجها إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في بعد تعديل السلوك جاء في المرتبة الأخيرة. ولكنها اختلفت مع دراسة أوستن (2013) Austin التي توصلت إلى رغبة أفراد عينة دراسته في التدريب الفردي الذي يركز على إدارة وتعديل السلوك، ودراسة أحمد والسويدي (1992)، التي توصلت إلى حاجة أفراد عينة دراستهما إلى الاحتياجات المتعلقة بالإدارة وضبط الصف. وقد يعود الاختلاف في النتائج بسبب اختلاف نوع العينة، وطبيعة الخبرات، ونوع التدريب الذي يتعرضون له في بيئاتهم.

وفيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتعديلات والتكيفات اللازمة في الصف العادي، فيعزو الباحث إلى أنه ربما قد لا يحتاجها معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصاً أنهم لا يعملوا في برامج الدمج في المدارس العادية، وبالتالي قد لا تكون مهمة بالنسبة لهم.

وعلى الرغم من أن الدرجة الكلية والتي تشير إلى أن تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً، إلا أن ذلك لا يعني أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين كافية، ولكن لا بد من وضع برامج تدريبية مكثفة وشاملة لاكتساب وتطوير هذه الاحتياجات، للوصول إلى درجة الكفاءة في العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ومهما

يكن من أمر، وبالإطلاع على النتائج العامة لهذا السؤال، فإنه يمكن القول بأن ثمة احتياجات ضرورية وهامة لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي يمكن أن نستنتج بأن هذه النتيجة هي محصلة وجود نقص وضعف في برامج إعداد هؤلاء المعلمين سواء في مستوى الخدمة أو ما قبل الخدمة، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد والسويدي (2006)، والتي أشارت إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة ينقصهم التدريب الجيد، ويشعرون بحاجة تدريبية عالية. ودراسة باول وكاترين Paul & Catherine (2004) التي أشارت أن ما نسبته (54%) من الأخصائيين لم يبلغوا المستوى المطلوب من حيث الإعداد المهني فيما يتعلق بتقديم الخدمات المناسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وسبب ذلك ضعف تدريبهم الأكاديمي والمهني في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، وبالتالي حاجتهم إلى التدريب الخاص. وتتوافق ويشكل غير مباشر أيضاً مع نتائج دراسة هيليس ونيوزوم ديفس وكاليس (1999) Helps, Newsom-Davis and Callias، والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك اتفاقاً حول ضرورة تلقي المزيد من التدريب للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما تتوافق مع دراسة أوستن (2013) Austin التي توصلت أبرز نتائجها إلى وجود نقص في عملية الاشراف والتدريب والمهارات لدى المعلمين ومدراء المراكز.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية النظرية والعملية بين المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية مختلفة، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة التدريسية على درجة تقدير أفراد العينة للاحتياجات التدريبية سواء النظرية أم العملية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية، وقد يعزو الباحث السبب إلى أن معظم العاملين مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء الذين لديهم خبرات طويلة أم خبرات جديدة في العمل مع هؤلاء الأطفال، تتقصر المعلومات والمهارات الشاملة والمتخصصة في مجال اضطراب طيف التوحد، وأن معظمهم لم يلتحق في برامج إعداد متخصصة في اضطراب طيف التوحد. كذلك فإن معظم الخبرات التي يتلقاها هؤلاء المعلمين هي خبرات عملية مباشرة مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تركز على تدريسهم أهدافاً ضمن خطط وبرامج فردية، وقد يعزو الباحث السبب أيضاً إلى قلة عدد افراد عينة الدراسة وعدم وجود نسب متساوية من حيث توزيع المجموعات وفقاً لمستوى الخبرة التدريسية، وبالتالي الامر الذي قد أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات.

كما يعزو الباحث إلى أن المعلمين بغض النظر عن خبراتهم التدريسية يرون أن الاحتياجات التدريبية مهمة بالنسبة لهم، ولا بد من تحقيقها لهم بشكل مكثف ومستمر، إضافة إلى تزويدهم المعلومات المتطورة والحديثة في ميدان اضطراب طيف التوحد، الأمر الذي قد أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة.

وعموماً، فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الشمايلة (2005)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير المعلمين لدرجات أهمية وامتلاك المعارف والمهارات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم. وتتفق أيضاً مع دراسة سكر (2007)، والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة التعليمية، وعدد سنواتها على تقدير أفراد الدراسة لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات. ودراسة المعمرية والتاج (2017)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع إلى سنوات خبرة التدريس. ولكنها اختلفت مع دراسة القثامي (2001)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لحاجتهم لبعض الكفايات وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون مستويات تعليمية عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجة تقدير الاحتياجات التدريبية بين مجموعة المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة، وبالتالي لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي لتقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية بناء على مقياس الاحتياجات التدريبية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين سواء الذين يحملون شهادة الماجستير أم البكالوريوس أم الدبلوم هي متساوية، وذلك لأنه ربما أن معظم برامج إعداد ما قبل الخدمة التي يلتحق بها هؤلاء المعلمون لم تقدم برامج تعليمية متخصصة ومكثفة في اضطراب طيف التوحد بحيث تلبي جميع الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي تؤهلهم للعمل بشكل كفوء مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كذلك فإن برامج الإعداد أثناء الخدمة ربما أيضا لا تقدم لهم المعلومات الكافية والمكثفة، وإذا قدمت لهم فإنها تقدم على مستوى محدود.

كما يعزو الباحث أيضا إلى أن نسبة أفراد عينة الدراسة في كل مجموعة من المجموعات الثلاث للمعلمين الذين يحملون مؤهلات مختلفة (ماجستير وبكالوريوس ودبلوم) غير متساوية، فمثلا فإن عدد أفراد العينة في مجموعة المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير هي أربعة معلمين، وفي الدبلوم ثمان معلمين، بالمقابل تم اختيار واحد وستين معلما ممن يحملون درجة البكالوريوس، وبالتالي فإن هذه النسبة قد لا تكون كافية بالضرورة ولا تعطي قوة ومصادقية في تعميم النتائج.

وأخيرا، فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج نتيجة دراسة العايد (2005)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة توفر الكفايات لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق مع نتائج دراسة سكر (2007)، والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير المؤهل العلمي على تقدير أفراد الدراسة، لدرجة أهمية وامتلاك المعارف والمهارات. ودراسة المعمرية والتاج (2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة ترجع للمؤهل العلمي. ودراسة مهيدات والمقداد وطشوش (2014)، والتي توصلت إلى عدم وجود أثر للمؤهل العلمي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

#### توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يأتي:

- 1- اجراء التقييم المستمر لاحتياجات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل المؤسسات والمراكز الملتحقين بها بهدف التعرف عليها.
- 2- التركيز على إعداد برامج التدريب المتخصصة للمعلمين في اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وقبلها، بحيث تتضمن تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف النظرية والعملية، ومنها تحديدا المهارات الآتية:
  - ارشاد وتصميم برامج تدريب أسر ذو اضطراب طيف التوحد.
  - العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.
  - القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
- 3- اجراء المزيد من الدراسات من قبل الباحثين ومراكز البحث من خلال التركيز على متغيرات أخرى، كذلك التركيز على الدراسات النوعية من خلال المقابلات المباشرة والمفتوحة، للتعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لهؤلاء المعلمين.

**المراجع العربية:**

- أحمد، سيد، والسويدي، علي (1992). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد الأول، 97-133.
- بخش، أميرة (2009). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 23، العدد 90.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2010). التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- الزارع، نايف (2010). المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. دار الفكر، عمان: الأردن.
- القمامي، عادل (2001). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مهيدات، محمد. المقداد، قيس. طشطوش، رامي (2014). الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتالكها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11، العدد 2، 67-104.
- ملحم، عايد (2013). مستوى الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة التوحديين و فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تطويرها . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان الأردن.
- المعمرية، فاطمة والتاج، هيام (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة المرات المجلد 41 العدد 3.
- سكر، عدنان وليد (2007). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- السيد، محمد (2006). الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر في عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمنية ومدى توافرها لديه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية. معهد البحوث الدراسات التربوية. مصر.
- العايد، واصف (2003). مشكلات معلمي غرف المصادر في المدرسة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى، يحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعميرة، موسى والسرور، ناديا. (2010). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط3)، دار الفكر، عمان: الأردن.
- الخزامي، أحمد (2001)، تنمية مهارات مسئول التدريس. إيتراك للطباعة والنشر للتوزيع، القاهرة.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2010)، قضايا معاصرة في التربية الخاصة. ط1، عمان: دار وائل للنشر.
- الشمالية، سميرة (2005)، تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

**المراجع الأجنبية:**

- Adams, R. Jane (2004), The perspectives of beginning special education teachers regarding their preparation and induction experiences. A Doctoral Dissertation of education, the graduate faculty of the university of Georgia.
- Austin, Kira (2013). Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders. A doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia.

- Billingsley, S. Bonnie (2003), Special education teachers Retention and attrition: A critical Analysis of the literature. Center on Personnel studies in special education, University of Florida. Retrieved from: <http://www.coe.ufl.edu/copsse/docs/RS-2/1/RS-2.pdf>.
- Billingsley, B. & Cross, L. (1992), Prediction of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching. *Journal of special education*, 25,453-471.
- Council for Exceptional children - CEC (2012), CEC's revised special education teacher preparation standards. Retrieved: <http://www.cec.sped.org/Standards/SpecialEducator..Preparation.pdf>.
- Council for Exceptional Children – CEC (2015), Advanced Special Education Developmental Disabilities and Autism Specialist. <https://www.cec.sped.org.pdf>
- Helps, S., Newsom-Davis, I. & Callias, M. (1999), Autism The teacher's view. autism SAGE Publications and The National Autistic Society. 3(3) 287–298.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 37–50.
- Ludlow, L. Barbara (1998). Preparing Special Education Personnel for Rural Schools. *Current Practices and Future Directions. Journal of Research in Rural Education*, 14, (2).
- Leppert, T. & Probst, P. (2005). Development and Evaluation of a psycho educational group training program for Teachers of Autistic Pupils with Mental Retardation. *Psychologists Institute*, 33(1): 49 –58.
- Paul, W. & Catherine, C. (2004). Knowledge of Autism Spectrum Disorders among Connecticut School Speech – Language Pathologists. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 19 (4). 245 – 252.

## الارتباط السياسي والعسكري بين المغرب والاندلس خلال مدة الخلافة الاموية في

الاندلس 316-422هـ/928-1030م

م.د. محمد عبيس حميد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

### The Political Military Connection Between Morrocco and Andalus During The Umayyed Caliphate in Andalus 316-422AH

Dr. Mohamed Obais Hamed

University of Babylon\ College of Basic Education

mohamedhamed72@gmail.com

#### Abstract

This study was devoted to the study of political and military relations between Morrocco and Andalusia during the period of the Umayyad caliphate in Andalusia for the period between 316-422AH, during this period, three caliphs ruled Andalusia, the first was Abdurrahman AL-Nasser who took over the rule of Andalusia and declared caliphate followed by his son AL-Mustansir 350-366AH finally, we mentioned Hisham AL-Moayyed period 366-403AH, which was accompanied by his weakness and AL-Mansours control over the reins of the state. As well as the mention of the Berber revolution and its impact on the fall of the Umayyad state in 422AH-1030AD.

**Keywords:** Morocco, Andalusia, Umayyads, Fatimids, Abdul Rahman Al-Nasser, association

#### المخلص

اختص البحث بدراسة الارتباط السياسي والعسكري بين المغرب والاندلس خلال مدة الخلافة الاموية في بلاد الاندلس للمدة من 316-422هـ، وخلال هذه المدة حكم بلاد الاندلس ثلاثة خلفاء اولهم، عبد الرحمن الناصر الذي تولى امارة الاندلس من سنة 300 الى 316هـ واعلن فيها الخلافة، تلاه في الحكم ابنه الحكم المستنصر (350-366هـ) واخيراً تطرقنا لذكر خلافة هشام المؤيد (366-403هـ) وما رافقها من الضعف وسيطرة المنصور بن ابي عامر على مقاليد الدولة، فضلاً عن ذكر ثورة البربر واثرها على سقوط الدولة الاموية سنة 422هـ/1030م.

**الكلمات المفتاحية:** المغرب، الاندلس، الامويين، الفاطميين، عبد الرحمن الناصر، الارتباط

#### المقدمة

هذا البحث محاولة لدراسة طبيعة الارتباط السياسي والعسكري بين بلاد المغرب والاندلس خلال مدة الخلافة الاموية في الاندلس 316-422هـ / 928-1030م فبحكم التقارب الجغرافي ارتبط تاريخ الاندلس ببلاد المغرب، فكاد يكون التأثير بالأحداث مشتركاً بينهما اذ لا يفصل بينهما سوى مضيق جبل طارق الذي لم يشكل اي عائق للتواصل بينهما، بل كان الارتباط السياسي والعسكري واضحاً بين الطرفين، لذا جاءت هذه الدراسة لتوضيح اثر هذا التقارب في اتخاذ القرارات السياسية والعسكرية اللازمة لحماية الاندلس من اي عدو محتمل من جهة المغرب وبالذات الدولة الفاطمية.

اشتملت هذه الدراسة على مقدمة وتمهيد ثم عرض لاهم الاحداث السياسية والعسكرية بين المغرب والاندلس زمن عبد الرحمن الناصر وهي اجراءات الفاطميين للسيطرة على المغرب والاندلس، تليها الاعمال الرادعة لعبد الرحمن الناصر ضد الفاطميين متمثلة بعمل شبكة تجسس في بلاد الغرب وكسب ود قبائلها، واعلانه الخلافة في الاندلس، فضلاً عن استخدام الاسطول الاندلسي لحماية المغرب والاندلس، وتأليب الثائرين على الخلافة الفاطمية وعدة اجراءات عسكرية مباشرة للسيطرة على بلاد المغرب وثورته.

تعرفنا من خلال هذه الدراسة على طبيعة الارتباط السياسي والعسكري بين المغرب والاندلس زمن الحكم المستنصر الذي تولى الخلافة بعد ابيه الناصر للمدة من 350-366هـ / 961-976هـ. والذي اكتسب خبرة كبيرة جراء معاصرته لابيه، ثم اخيراً تطرقنا

لذكر هذا الترابط زمن الخليفة هشام المؤيد 366هـ / 403هـ / 976-1013م وملابس سيطرة المنصور بن ابي عامر على مقاليد الامور، واختتم البحث بالحديث عن اثر ثورة البربر المغاربة على انتهاء الخلافة الاموية في الاندلس. استندت هذه الدراسة على عدد من المصادر والمراجع كان لها الحظ الاوفر في استكمالها والوقوف على نتائجها في مختلف المواضيع، منها كتاب المقتبس من انباء اهل الاندلس لابن حبان (ت 469هـ/1076م) وكتاب البيان المغرب في اخبار الاندلس والمغرب لابن عذاري (ت 695هـ/1295م) وكتاب أعمال الاعلام لابن الخطيب (ت 776هـ-1374م) وكتاب العبر لابن خلدون (ت 808هـ/1406م) ومن المراجع الحديثة نذكر كتاب دراسات في تاريخ المغرب والاندلس لمؤلفه احمد مختار العبادي. اما المصادر الجغرافية فنخص منها بالذكر كتاب معجم البلدان لياقوت الحموي (ت 626هـ-1228م) الذي اغنى البحث في ترجمة العديد من المدن التي وردت فيه.

### التمهيد

لابد من التنويه الى ان مراحل الحكم العربي في بلاد الاندلس<sup>(1)</sup> اشتملت على ثلاثة عصور، الاول يدعى بعصر الولاة<sup>(2)</sup> وهو يمتد من سنة 92- 138هـ / 711-756م<sup>(3)</sup>، والعصر الثاني يسمى عصر الامارة الذي ابتداءً على اثر هروب عبد الرحمن الداخل<sup>(4)</sup> من الشام بعد سقوط الخلافة الاموية سنة 132هـ/749م وانتقاله الى بلاد الاندلس وتشكيل الامارة الاموية التي استمرت من سنة 138-316هـ/755-928م<sup>(5)</sup>، يليه العصر الثالث وهو عصر الخلافة الاموية في الاندلس التي اعلنت على يد عبد الرحمن بن محمد الناصر سنة 316هـ/928م<sup>(6)</sup> واستمرت الى سنة 422هـ/1030م<sup>(7)</sup>، وقد تولى خلال هذه المدة ثلاثة من الخلفاء الاول عبد الرحمن الناصر من سنة 316-350هـ/928-961م<sup>(8)</sup>، اعقبه ولده الحكم المستنصر<sup>(9)</sup> 350-366هـ/961-976م<sup>(10)</sup>، وكان اخرهم هشام المؤيد<sup>(11)</sup> 366-403هـ/961-1012م<sup>(12)</sup>، وسوف نأتي على ذكر العلاقات السياسية والعسكرية بين بلاد الاندلس والمغرب خلال عصر الخلافة المتمثل بهؤلاء الخلفاء الثلاثة.

**اولاً: الارتباط السياسي والعسكري بين الخلافة الاموية في الاندلس وبلاد المغرب خلال عصر عبد الرحمن الداخل 300-350هـ/912-961م.**

وقبل الدخول في هذا الموضوع نرى من الضرورة بمكان التعرّيج قليلاً على السنوات التي قضاها عبد الرحمن الداخل اميراً على الاندلس قبل ان يعلن الخلافة والسنوات الممتدة بين 300-316هـ، ومعرفة طبيعة التوترات السياسية وما آلت اليه عسكرياً بين امارات الاندلس والخلافة الفاطمية، تلك التوترات التي تعود دوافعها الحقيقية الى خلافات مذهبية وفقهية بين اهل السنة والشيعة حيث معتقد الامويين والفاطميّين<sup>(13)</sup>.

كان الفاطميّين اصحاب طموح كبير فهم لم يكتفوا بالسيطرة على بعض ارض المغرب، بل كانوا يخططون للسيطرة على كل بلاد المغرب من الادنى الى الاقصى، وعندئذ يصبحون قاب قوسين او ادنى من بلاد الاندلس ثم السيطرة عليها وضمها الى اراضي الدولة الفاطمية، تمهيداً لمقاتلة العباسيين في المشرق العربي والقضاء عليهم، اذ يرى الفاطميّون انهم اصحاب الحق الشرعي لفي خلافة الرسول (ص) في حكم الامة الاسلامية، كما انهم ينظرون الى امارات الامويين في بلاد الاندلس على انها امتداد طبيعي للخلافة الاموية التي سقطت في دمشق سنة 132هـ وما تحمل من ذكريات اليمّة في نفوس العلويين<sup>(14)</sup>.

ادى هذا التنافس بين الدولتين الى اتخاذهما ساحة المغرب الاقصى مكاناً للصراع فيما بينهما، اذ عمل الاثنان على توسيع نفوذهما في هذه المنطقة ذات الاهمية الكبرى من خلال تشكيل علاقات طيبة مع السكان ذات التأثير والنفوذ الاجتماعي، اذ ان الفاطميّين لم يستطيعوا فرض سيطرتهم التامة على بلاد المغرب رغم كل الحروب التي خاضوها<sup>(15)</sup>.

### اجراءات الفاطميّين للسيطرة على بلاد المغرب والاندلس

ولأجل تحقيق طموحهم اتخذ الفاطميّون عدة اجراءات سياسية للسيطرة على بلاد المغرب والاندلس، منها استخدام الاسلوب الثقافي او الفكري المتمثل في نشر المذهب الشيعي<sup>(16)</sup> في الاندلس، اضافة لكسب ود المعارضين للأمويين فضلاً عن اسلوب التجسس

لمعرفة تفاصيل مهمة عن بلاد الاندلس تخص الجوانب السياسية والعسكرية والاقتصادية، وادخال العيون بصفة رجال علم او تجار، منهم على سبيل المثال ابو جعفر البغدادي<sup>(17)</sup>، وقد يكون هناك من الرحالة الذين يستنتج من كتاباتهم ووصفهم لبلاد الاندلس على انهم قد يكونوا مدفوعين من الفاطميين، وهو ما نراه واضحاً عند الرحالة ابن حوقل (ت 380هـ/990م) صاحب كتاب صورة الارض الذي دخل بصفة تاجر وعمل من خلال وصفه لبلاد الاندلس على تضعيف شأنها السياسي والعسكري والحط من قدر امراؤها وقوة جيوشها واصفاً اياهم بعدم القدرة على رد الاعداء والدفاع عن البلاد، وهو بذلك ربما يكون قد مارس بوصفه دوراً في التجسس على هذه البلاد ومعرفة تفاصيل احوالها ومسالكها مشجعاً الفاطميين من خلال وصفه على دخولها، قائلاً: "000 ومن اغرب احوال هذه الجزيرة بقاؤها على من هي في يده، مع صغر احلام اهلها، وضعة نفوسهم، ونقص عقولهم، وبعدهم عن البأس والشجاعة والفروسية والبسالة ولقاء الرجال ومراسي الانجاد والابطال، وعلم موالينا -عليهم السلام- بمحلها في نفوسها ومقدار جباياتها ومواقع نعمها ولذاتها... وليس بجيوشها حلاوة في العين، لسقوطهم عن اسباب الفروسية وقوانينها، وان شجعت انفسهم ومروا بالقتال فأن اكثر حروبهم تنصرف على الكيد والحيلة، وما رأيت ولا ارى غيري بها انساناً قط جرى على فرس فاره او برزون هجين، ورجلاه في الركابين، ولا يستطيعون ذلك، ولا بلغني عن احد منهم يخوفهم السقوط وبقاء الرجل في الركاب على قولهم، وهم يفرسون على الاعراء من الخيل..."<sup>(18)</sup> ويدل الوصف المتقدم لابن حوقل على ان الدولة الفاطمية تمتلك برنامج مدروس لاختراق الاعداء، وان استخدامهم لرجال العلم والرحالة هو امر قد يغيب عن بال الكثير سيما ان لهؤلاء حرية التنقل في البلدان بحكم الصفة التي يحكمونها. وان هذه المعلومات التي اوردها تشكل خرقاً كبيراً بحق الدولة الاموية وان كانت صحيحة، لكن لابد من الاشارة بأن هذا الوصف غير دقيق وهو لا ينطبق ودولة بقيت ثابتة الاركان مدة من الزمن، ففيه من التحامل والمبالغة بحق اهل الاندلس الكثير، وربما اراد ابن حوقل بوصفه هذا المتضمن تضعيف شأن دولة الامويين في الاندلس وتسفيه عقول رجالها تحفيز الفاطميين للقيام بتحريك عسكري ضدهم، وربما تكون هذه المعلومات الواصلة اليهم منه متناقضة مع اخرى قدمها غيره لذلك لم يأخذ بها الفاطميون فلم نلاحظ تحركهم باتجاه الاندلس.

ومن بين رجال العلم اللذين استخدمتهم الدولة الفاطمية لأجل نشر المذهب الشيعي في الاندلس محمد بن هاني الاندلسي<sup>(19)</sup>، الا ان دعوته لم تلقى اية استجابة من قبل السكان<sup>(20)</sup>، ومن كل ما تقدم نستنتج ان محاولات الفاطميين لأحداث خرق ثقافي وفكري لدى سكان الاندلس لم تجد مقبولة، فلم يجد المذهب الشيعي رواجاً بين اوساط المجتمع الاندلسي وذلك يعود الى الجذور الثابتة للمذهب السني الفاتح لتلك البلاد والذي ارسى قواعده امراء بني امية.

### اعمال عبد الرحمن الناصر لصد خطر الفاطميين

قام عبد الرحمن الناصر الاموي بعدة اجراءات سياسية وعسكرية من شأنها دفع خطر الفاطميين، وهي :

#### 1- القيام بعمليات التجسس

عمل الناصر على تقوية العيون والارصاد التابعة له في المغرب الاقصى المتاخمة لبلاد الاندلس لتحاشي اي عمل او تحرك يقوم به الفاطميين ضده فحرص على مراقبتهم ومعالجة اي طارئ يصدر منهم، وقد اشار العبادي لهذا الامر بقوله: "ان الحكومة الاموية في الاندلس، لم تقف مكتوفة الايدي امام اطماع الفاطميين في المغرب والاندلس، اذ كان لها هي الاخرى عيون ووسطاء منبثون في انحاء المغرب، وكان هؤلاء الجواسيس يوافقون حكومتهم بما يهمها من اخبار هذه البلاد، وساعد هؤلاء في مهمتهم وجود جاليات اندلسية... قوية التمسك بالعقيدة السنية، شديدة الكراهية للمذهب الشيعي"<sup>(21)</sup>.

#### 2- اعلان الخلافة الاموية في الاندلس

ومن الاجراءات التي اتخذها عبد الرحمن الداخل للحد من نفوذ الفاطميين في بلاد المغرب الاقصى المجاور للاندلس، اتخاذه خطوة سياسية غاية في الاهمية قطع فيها الطريق امام الفاطميين، اذ اعلن نفسه خليفة للمسلمين سنة 316هـ/928م ولقب نفسه بالناصر لدين الله، وان عملية تغيير شكل نظام الحكم من الامارة الى الخلافة قضت على آمال الفاطميين في نشر معتقدهم الشيعي في

المغرب والاندلس واسقاط الحكم الاموي القائم على المذهب السني هناك<sup>(22)</sup>، ويظهر انه اراد بهذا العمل الجريء ان يقدم للعالم الاسلامي في بلاد الاندلس والمغرب خلافة اسلامية تقوم على المذهب السني الى جانب خلافة اسلامية اخرى تعتقد بالمذهب الشيعي. ويبدو ان الفقهاء في هذه المرحلة قد تجاوزوا الاصل النظري للخلافة السنية التي لا يمكن ان تتعدد وان الخليفة يجب ان يكون حامي حمى الحرمين اي المسيطر على الحجاز اصل العرب ومركز العصبية، الا ان مصلحة العمل ومقتضيات وتغيرات الظروف فيما بعد، حتمت الخروج على هذا الاصل النظري ووضعه محل الاجتهاد، حيث اجاز اهل السنة انفسهم تعدد الخلافة ما دامت هناك مصلحة تقتضي بذلك، واعترفوا بشرعية امامين يتوليان الحكم في وقت واحد على شرط ان تكون بينهما مسافة كبيرة لمنع الاصطدام والفتنة بين المسلمين<sup>(23)</sup>.

اما من جانب الفاطميين فقد اعتبروا هذا الاعلان تعدياً على حقوقهم، ولذلك فرضوا قتال الناصر واستحلوا دمه<sup>(24)</sup>، وينقل القاضي النعمان بن حيون خطاب الخليفة الفاطمي المعز لدين الله الموجه الى الاندلس حول هذا الموضوع قائلاً: "... اننا اهل ذلك دونه ودون من سواه، ونرى ان فرض الله علينا محاربة من انتحل ذلك دوننا وادعاه، مع بين اسلافنا واسلافه ومن مضى من القديم والحديث من آبائنا وآبائه من العداوة..."<sup>(25)</sup>، ويبدو من خطاب الخليفة الفاطمي ان للأسباب التاريخية والعداوة بين بني هاشم وبني امية وما حدث في بداية الاسلام من صدام بينهما دور واضح في ردة الفعل هذه، فكل منهما يحاول ان يأخذ بأسباب العزة والمنعة تجاه الآخر.

### 3- كسب ولاء القبائل

تعد مهمة كسب ولاء القبائل في المغرب من اهم الاعمال التي اقدم عليها عبد الرحمن الناصر للحيلولة دون تقدم الفاطميين باتجاه الاندلس، اذ تكون هذه القبائل خط الصد الدفاعي الاول للدعوة الاندلسية من جهة المغرب، ومن هذه القبائل زناته<sup>(26)</sup>، التي استطاع الناصر من كسبها الى جانبه حيث استغل حالة السخط لديهم من الفاطميين الذين منحوا ابناء قبيلة كتامة<sup>(27)</sup> المناصب الرفيعة وقدموهم عليهم بسبب وقوفهم مع الفاطميين وتأييدهم للدعوة الشيعية في المغرب، فكانت النتيجة اساءة ابناء هذه القبيلة لأبناء زناته بسبب ما يتمتعون به من نفوذ منحه اياهم الفاطميون.

وقف زعماء وابناء قبيلة زناته نتيجة لتلك السياسة الفاطمية منهم مع عبد الرحمن الناصر ضد الفاطميين، ومن هؤلاء الزعماء الذين قدموا الخدمات له آل خزر<sup>(28)</sup> يتقدمهم محمد بن الخير بن خزر امير مغراوه<sup>(29)</sup> الذي كان يوافي الناصر بأهم المستجدات السياسية في الساحة المغربية من خلال المراسلات التي كانت بينهما، منها ان ابن خزر بعث للناصر رسالة يخبره فيها بسيطرته على مدينة المحمدية (المسيلة)<sup>(30)</sup>، بعد فرار عاملها علي بن حمدون<sup>(31)</sup>، واخضاع القبائل هناك التي اعلنت ولاءها للناصر، فضلاً عن سيطرته على الطريق بين افريقيا والمغرب وقطع طرق امداد مدينة تاهرت<sup>(32)</sup> بالمؤن التي كان يرسلها المهدي<sup>(33)</sup>.

كما ارسل محمد بن الخير برسالة الى الخليفة الناصر يطلعه فيها بانتصاره المتحقق على الفاطميين في منطقة وهران<sup>(34)</sup>، اذ قام محمد بن عبيد الله المهدي بهدم حصونهم وقلاعهم فيها وضيق عليهم<sup>(35)</sup>، وارسل اليه ايضاً الخير بن محمد بن خزر رسالة يخبره فيها بسيطرته على العديد من المدن المغربية ومبايعة قبائلها لأمير الاندلس بعد اخذ رهائن منهم<sup>(36)</sup>.

وترسيخاً لهذا التحالف المتين بين الناصر وقبائل زناته، فقد اعتمد عليهم عبد الرحمن الناصر في تكوين الجيش الاندلسي بعد عبورهم المضيق<sup>(37)</sup> لمساعدته في القضاء على معارضيه في الحكم<sup>(38)</sup>.

لم تكن العلاقة التي تربط الناصر بابن خزر علاقة قوية فحسب، بل كان الاخير يعد بمثابة عامل المغرب للخليفة الاندلسي، تلك العلاقة التي لم تقف عند حد المراسلات السياسية المهمة بين الطرفين، بل نرى ابن خزر يرسل سنة 320هـ / 932م برسالة الى الناصر يطلب منه الموافقة على اقامة مقر له قرب مدينة تاهرت لقربها من الاندلس لتسهيل عليه عملية وصول الامدادات من هناك بسرعة، كما انه ارسل رسالة اخرى للناصر يخبره فيها بإعداده خطة عسكرية للسيطرة على تاهرت بمساعدة قوة اندلسية بهدف تهديد الدولة الفاطمية<sup>(39)</sup>.

ومن زعماء القبائل الذين قدموا خدمات للناصر موسى بن ابي العافية<sup>(40)</sup> زعيم قبيلة مكناسة<sup>(41)</sup>، الذي اعلن دخوله في طاعة الناصر<sup>(42)</sup>، اذ عمل على مقاتلة القبائل التي خلت طاعته<sup>(43)</sup>، كما انه انتصر على الفاطميين في عدة مواقع واخضع الكثير من الاقاليم تحت امرة الناصر، فضلاً عن انتصاره على الادارسة بعد ان امده خليفة الاندلس بأسطول بحري كبير<sup>(44)</sup>، اضافة الى قيامه بإرساله اخر التطورات السياسية والعسكرية في بلاد المغرب وتحركات الفاطميين فيها<sup>(45)</sup>، ونتيجة لعظم اهمية ودور القبائل المغربية والخدمات التي قدمتها للناصر في حماية الاندلس من الدولة الفاطمية، نجد ان الناصر كان حريصاً على استمرار العلاقات الطيبة بين زعماء هذه القبائل الموالية له استمراراً لسيطرته على بلاد المغرب ونفوذه فيها وحائلاً دون تحقيق الفاطميين لأطماعهم في الاندلس<sup>(46)</sup>.

#### 4- تحريك الاسطول الاندلسي لحماية العدوتين المغربية والاندلسية

ومن اجراءات الناصر ايضاً استعمال القوة العسكرية المباشرة متمثلة في الاسطول البحري الاندلسي الذي قام بعدة ضربات ضد الفاطميين لأجل السيطرة على ثغور ساحل المغرب الاقصى لقطع آمالهم في السيطرة على العدو المغربية التي يفصلها المضيق عن العدو الاندلسية، ففي سنة 319هـ/931م تحرك الاسطول الاندلسي نحو ثغر سبتة<sup>(47)</sup> ذو الاهمية الكبرى فهو يشكل نقطة التقاء بين العدوتين فسيطر عليه<sup>(48)</sup>.

وفي سنة 320هـ/932م امر الناصر اسطوله البحري بالتوجه الى مدينة ارشقول<sup>(49)</sup> الا انه لم يفلح وقتذاك بسبب الظروف الجوية، الا ان ذلك قد تحقق سنة 325هـ/937م<sup>(50)</sup> بعد سيطرة اسطوله على مدينة اصيلا سنة 322هـ/935م<sup>(51)</sup>، اعقبها توجه الاسطول البحري لإخضاع مدينة طنجة التي خلت الطاعة للناصر سنة 323هـ/935م، وقد تمكن من اخضاع المدينة كما قام الاسطول بجولة على ساحل المغرب لإرغام الثائرين على طاعة الناصر<sup>(52)</sup>.

ان هذه الانتصارات التي تحققت بفضل وجود الاسطول البحري الاندلسي وسيطرته على العدوتين وامتلاكه لغرب البحر المتوسط، فضلاً عن ضعف الدولة الفاطمية، كل هذه الامور قد أيقظت في ذهن الناصر فكرة اعادة مجد دولة بني امية في المشرق، فأعد العدة وتهيأ لأجل السيطرة على المشرق الاسلامي حيث بيت الله الحرام، قبله المسلمين ومكان اجتماعهم، الا ان هذا الطموح لم يتحقق بسبب ان المسافات الكبيرة في المشرق وبين الاندلس تحتاج الى قوات كبيرة غير متوفرة<sup>(53)</sup>، وربما تكون المعلومة الاخيرة منطقية فلا يمكن لأية قوة عسكرية مهما بلغ حجمها وعدتها ان تغطي هذه المساحات الشاسعة.

#### 5- مساندة الثائرين على الخلافة الفاطمية

انتهج الناصر سياسة دعم الثائرين ضد الحكم الثائرين، ومن هؤلاء ابو يزيد مغلد بن كيداد من قبيلة زناتة الموالية للناصر، اذ قام بثورة ضد الفاطميين في المغرب سنة 316هـ/928م<sup>(54)</sup>، فبعد ان جمع اتباعه ومواليه وقويت شوكته<sup>(55)</sup> قام بطرد الشيعة من البلاد، وطلب من الناصر المعونة فأجابه الى ذلك عن طريق امداده بالمال والعسكر، الا ان هذه المعونات لم تصل اليه بسبب وقوعها بيد عامل تاهرت التابع للفاطميين<sup>(56)</sup>.

وفي سنة 333هـ/944م استطاع ابو يزيد من اخضاع المغريين الاوسط والاقصى وشارف على مدينة المهديّة<sup>(57)</sup>، عندها راسل الخليفة الاموي يخبره بتغلبه على رقادة<sup>(58)</sup> والقيروان<sup>(59)</sup> وما جاورها بعد هزيمة الفاطميين<sup>(60)</sup> وعلى اثر تلك الانتصارات بدأت السفارات تتوالى على ارض قرطبة من قبل ابو يزيد تحمل فروض الطاعة والولاء للخليفة الناصر، الذي كان بدوره يغدق عليها الكثير من الاموال<sup>(61)</sup>.

اما من جانب الفاطميين فلم يبقوا مكتوفي الايدي حيال انتصارات ابو يزيد، بل هاجموه فبادر بدوره الى الاستجداء بالناصر، فأمره بأسطول بحري كبير ولى عليه عامله على بجاية<sup>(62)</sup>، الا ان هذه النجدة لم تصل الى ابو يزيد بالوقت الملائم، فقد تأخرت بسبب سوء الاحوال الجوية، فكانت النتيجة فشل ثورة ابو يزيد ومقتله، وعودة الاسطول الاندلسي بعد ان مني بالكثير من الخسائر<sup>(63)</sup>. وبهذا يكون الصراع الفاطمي الاموي قد دخل مرحلة مباشرة بين الطرفين، فبعد ان كانت ادوات كل منهما تتكفل بهذا الصراع على ارض المغرب، نجده الان قد وصل الى التماس المباشر بينهما.

ويعود السبب الرئيس في التطور السلبي للعلاقات بين الطرفين ووصوله الى هذه الحالة الى اعتراض احدى المراكب التابعة للأسطول الاندلسي لمركب ارسله عامل صقلية<sup>(64)</sup> للمعز لدين الله الفاطمي، وقيام المركب الاندلسي بالاستلاء على ما فيه وبضمنها الكتب الموجهة الى المعز، وعلى اثر ذلك اشتد الصراع البحري بينهما متمثلاً بحملات قام بها كل منهما ضد الآخر<sup>(65)</sup>.

#### 6- الاجراءات العسكرية الفاطمية للسيطرة على المغرب وثغوره

كان امراً طبيعياً ان تتخذ الدولة الفاطمية اجراءات عسكرية كرد فعل رادع لتصرفات حاكم الاندلس وتجاوزاته، فقد امر المعز لدين الله الفاطمي قائده جوهر الصقلي<sup>(66)</sup> بالتحرك واخضاع بلاد المغرب سنة 347هـ/958م مستهدفاً القبائل المغربية الموالية للأمويين فسيطر على مدينتي فاس<sup>(67)</sup> وسلجاسة<sup>(68)</sup>، وصولاً الى مدينة سبتة حيث الثغور المغربية المطلة على عدوة الاندلس، والتي حاول اقتحامها سنة 348هـ/959م الا انه فشل بسبب قوة تحصيناتها<sup>(69)</sup>، وهنا لابد من الاشارة الى ردة فعل الناصر على هذه التحركات العسكرية الفاطمية، والتي تمثلت بعقد عدة اتفاقيات تحالف مع ملوك الدول المعادية للفاطميين فتحالف مع ملك ايطاليا وامبراطور بيزنطة والاكشيديين في مصر وهي اتفاقات سياسية للحد من قوة واندفاع الفاطميين<sup>(70)</sup>.

سعى الناصر الى تحصين العدو المغربية لما لها من اهمية في حماية بلاد الاندلس وعمل على كسب سكان المغرب وفي ذلك يقول ابن حيان: "لم تزل نفس الخليفة الناصر لدين الله منذ استولى على امر الملك... مجاورة جبل البرابر الحاليين بلاد المغرب لملكهم لعدوتهم الراكبة لعدوة بلد الاندلس... واكتسب اهلها المخافة فدعته همته العلية وفكرته المصيبة الى التوغل الى تلك الباغية المرغوبة والسمو لتلك العورة المكشوفة... وملك مفتاح الجزيرة الخضراء فرضة الاندلسي الدينا... فأرهف العزم والطف الحيلة وابتدئ ففتح ذلك بمخاضة من تقدمت له بأسلافه... فلم يلبث ان هويت اليه افئدة الكثير منهم وزعمائهم بين مصحح في ولايته، ومستجيب لدعوته، مغتتم لعطيته، مستعين بقوته على مدافعة من قد هد ركنه من بني عبيد الله اما الشيعة..."<sup>(71)</sup> ويبدو مما تقدم ان بلاد المغرب كانت ساحة للصراع بين الدولتين وقد اظهرت ملامح هذا الصراع حرص الناصر الشديد على امتلاك القرار والنفوذ في هذه البلاد بسبب مجاورتها لبلاد الاندلس وهو ما انعكس على شكل قرارات سياسية وعسكرية.

ثانياً : الارتباط السياسي والعسكري بين الخلافة الاموية في الاندلس وبلاد المغرب

خلال عصر الخليفة الحكم المستنصر (350-366هـ/961-976م)

اكتسب الخليفة الحكم المستنصر خبرة سياسية كبيرة في ادارة شؤون الدولة من خلال معاصرته لأبيه الناصر طيلة مدة حكمه البالغة خمسون سنة، وقد سار على سياسة ابيه نفسها في مواجهة الاحداث ومعالجة المواقف سيما في الصراع مع الفاطميين، وحرصه على استمرار تحالفات ابيه مع اهل المغرب دفاعاً عن الاندلس<sup>(72)</sup>، وانطلاقاً من هذه السياسة ظهر الحكم المستنصر عازماً في الحفاظ على مكتسبات ابيه في بلاد المغرب، اذ خاطب زعماء قبائلها للوقوف بجانبه ضد الفاطميين فأجابته قبيلة زناتة الموالية وساندته في تحصين العدو المغربية، فأعاد اليها سطوتها في بلاد المغرب بعد سيطرة صنهاجة عليه<sup>(73)</sup>، كما انه عمل على احتواء القبائل التي خرجت من طاعة الفاطميين وانفق عليها الكثير من الاموال، حماية للعدوة الاندلسية<sup>(74)</sup> التي قام بتفقدتها سنة 353هـ/964م مطلعاً على تحصينات الاسطول البحري في مدينة المرية ودار صناعة السفن استعداداً لأي هجوم فاطمي متوقع نحو بلاد الاندلس<sup>(75)</sup>.

اما عن موقف الادارة من هذا الصراع الدائر فقد املت المصالح السياسية عليهم التقرب من الامويين، وقد تمخض ذلك في استقبال الحكم المستنصر للوفود القادمة من الادارة وتجديد البيعة له، محملاً اياهم بالهدايا وما يطلبون من قوة عسكرية يققون بها ضد الفاطميين، وعن هذه العلاقة والتقارب بين الادارة والامويين في الاندلس يعلق عنان بقوله: "ان هذا التقارب من الادارة ما هو الا مصانعة ورياء، اذ انهم يبغضون بني امية ويتربصون الفرصة للخروج عليهم، فلم تكن طاعتهم لهم الا خوفاً من السيطرة عليهم واستئصال شأفتهم لوقوع مملكتهم في شمال العدو على مقربة من الاندلس"<sup>(76)</sup>.

ان سياسة الادارة تلك لم تكن ثابتة وموقفها من الامويين لم يكن مبدئياً وهو ما يؤيد رأي عنان المتقدم، بل كانت سياستهم متغيرة بتغير موازين القوى في المنطقة ، فبعد ان اقدم الفاطميون على ابتلاع كل بلاد المغرب سنة 361هـ/971م بقيادة بلكين بن

زيري الصنهاجي، نجد ان زعيم الادارسة الحسن بن جنون<sup>(77)</sup> قد خلع طاعته للأمويين في السنة نفسها، وعلن ولائه للخليفة الفاطمي المعز لدين الله، وكان خروجه على طاعة الامويين وتملكه لمدينة اصيللا وثغور طنجة<sup>(78)</sup> وتطوان<sup>(79)</sup> يمثل ضربة قوية لهم ولنفوذهم في المغرب الذي انتهى لولا التدخل المباشر من قبل الخليفة وارغام زعيم الادارسة على تجديد البيعة للأمويين ثانية وعودة الثغور للسيطرة الاموية<sup>(80)</sup>.

ومن هنا يتضح ادراك الخليفة الحكم المستنصر لخطورة ضياع نفوذه في المغرب وما تشكله هذه الخطوة من تهديد مباشر للعودة الاندلسية، لذلك كان تدخله حاسماً لمنع حدوث اي واقع سياسي مهدد للوجود الاموي في بلاد الاندلس.

استمرت سياسة الخلفاء الامويين في الاندلس على هذا المنوال حتى بعد مرض الخليفة الحكم وتولي الوزير جعفر بن عثمان<sup>(81)</sup> تدبير شؤون الدولة، نظراً لصغر سن هشام المؤيد، فعمل الوزير على استمرار اواصر العلاقات الطيبة بين المغرب والاندلس، فدعم القبائل المغربية بالمال والسلاح للوقوف بوجه الفاطميين، وكان ذلك بموافقة الخليفة الحكم المستنصر الذي كان يبدي حرصه الشديد على ضرورة تحصين عدوة اهل المغرب لما تعكسه من امن لأهل الاندلس<sup>(82)</sup>.

**ثالثاً: الارتباط السياسي والعسكري بين الخلافة الاموية في الاندلس وبلاد المغرب**

**خلال عصر الخليفة هشام المؤيد 366-403هـ/976-1012م**

بعد وفاة الخليفة الحكم المستنصر سنة 366هـ/976م بوع بالخلافة بعده ولده وولي عهده هشام بن الحكم، وهو لم يتجاوز من العمر عشر سنوات، وهذا ما استلزم وجود جهة ترعاه وتقوم بمصالحه، فبرزت حينها شخصية الوزير المنصور بن ابي عامر<sup>(83)</sup>، الذي تخلص من كل المنافسين له فتمكن من السيطرة على الدولة<sup>(84)</sup>، وتغلب على امر الخليفة الصغير الذي وصف من قبل الذهبي بقوله: "وكان ضعيف الرأي، اخرق محجور عليه..."<sup>(85)</sup>، فليس له امر ينفذ ولا ظهور للناس يلاحظ، اذ استبد الامير ابن ابي عامر بالأمور وتدبير شؤون المملكة<sup>(86)</sup>، وقد اشار ابن الخطيب الى حالة ضعف الخليفة الصغير معبراً عن تبعيته الكاملة للوزير ابن ابي عامر بقوله: "... مندرجاً في كنف كافله الحاجب المنصور، بحيث لا ينسب اليه تدبير ولا يرجع اليه من الامور قليل ولا كثير"<sup>(87)</sup>. والادعاء المتقدم بحق الخليفة هشام بن الحكم طبعية فهو صغير السن ولا يمتلك خبرة ودراية في ادارة الشؤون السياسية والعسكرية للدولة.

**سياسة المنصور بن ابي عامر**

اما عن سياسته الخارجية فلم يتخذ المنصور نهجاً مغايراً للخلفاء الامويين قبله، بل استمر في دعم القبائل المغربية وتوثيق العلاقة معهم والدفاع عن حلفائه هناك بهدف حماية ثغور المغرب وعدوتها المطلة على عدوة الاندلس حيث الدولة الاموية<sup>(88)</sup>، وقد استعان بالبربر في تشكيل جيشه لأنه لم يرى في العرب الجدية في تنفيذ خطته، ولذلك جاء برؤساء قبائل البربر وحمايتهم وفرسانها من المغرب واعتمد عليهم في تشكيل جيشه الموثوق به في المعارك<sup>(89)</sup> والبالغ عدده ثلاثة آلاف فارس<sup>(90)</sup>، شكل منهم المنصور قوة عسكرية ذات بأس لصد اي هجوم يواجهه العدوتين ذات المصير المشترك، واذا ما عرفنا ان جيش ابن ابي عامر قد احتوى ايضاً على فرسان من المغرب العربي عند ذاك ندرك ان الجيش الاندلسي قد تكون من عنصرين وهما البربر والعرب<sup>(91)</sup>، وبهذه التشكيلة المختلفة من العناصر المغربية قد يحافظ على وحدة الجيش ويمنعه من التشتت بحيث اذ هم احد هذه الاطراف او مكونات الجيش بالخروج من الطاعة تغلب عليها بالفئات الاخرى<sup>(92)</sup>.

وتماشياً للعلاقات الطيبة مع قبائل زناتة الموالية للأمويين، فقد دعا المنصور ابناء هذه القبائل اليه المتحصنين في سبتة على اثر هجوم بلكين بن زيري الصنهاجي فدخلوا الاندلس واحسن اليهم واثبت من اراد منهم في الديوان وضمهم الى الجيش<sup>(93)</sup>.

كما اتبع الاسلوب نفسه مع آل خزر اذ قربهم واستمالهم الى جانبه وجعلهم من قيادات جيشه الموثوق بهم في المعارك بعد ان ازال القرب من مراتبهم خوفاً ان ينازعوه الحكم<sup>(94)</sup>، ويظهر ان المنصور كان يقصد من وراء سياسته تلك تشكيل جيش قوي متماسك للدفاع عن الاندلس، واراد من ترسيخ علاقته مع القبائل البربرية في المغرب الحفاظ على المغرب الاقصى بوابة الاندلس، كما انه عمل

على تحجيم دور الطبقة العربية الاندلسية من خلال جلب القبائل المغربية الى الاندلس، اذ خشي المنصور منهم اذا ما ثاروا عليه وعندئذ يصدهم بأبناء المغرب.

وانسجماً مع نهجه في دعم حلفائه في المغرب قام المنصور بدعم بن خزر بسيطرتهم على سجلماسة سنة 367هـ/977م والدعوة فيها للخليفة هشام المؤيد، فعلى اثر ذلك تحرك بلكين بن زيري الصنهاجي حليف الفاطميين نحو المغرب الاقصى سنة 369هـ/979م فهزم قبيلة زناتة وطاردهم الى مدينة سبتة، مما جعلهم يستتصرون ابن ابي عامر، فسير اليهم جيشاً قوياً اعاد الامور الى نصابها وسيطر على سبتة<sup>(95)</sup>، كما انه قام بإخماد ثورة زعيم الادارسة ابن جنون المدعوم من الفاطميين، اذ اتحدوا للقضاء على عدوهم المشترك وهم الامويين، فقد اوعز الخليفة الفاطمي في القاهرة العزيز بالله<sup>(96)</sup> لعامله على المغرب بلكين بن زيري بدعم الادارسة بحربهم ضد الامويين وانصارهم من قبائل المغرب، فبادر المنصور بتجهيز جيش سنة 375هـ/985م بقيادة عسكلاجة<sup>(97)</sup>، الذي امره على بلاد المغرب وقد استطاع هذا الجيش بعد عبوره المضيق ان يقضي على آمال الادارسة الى الابد وينهي دولتهم بعد ان قتل زعيمهم وسيطر على بلاد المغرب<sup>(98)</sup>.

كما حرص المنصور على استمرار تماسك المغرب وقوة عدوتها وسلامتها من هجمات نصارى الشمال، اذ اوعز الى زعيم قبيلة مغراوة زيري ابن عطية<sup>(99)</sup> بتجهيز جيش للقضاء على ثورة يدو بن يعلى بن محمد اليفريني الذي ثار على عامل المنصور في المغرب وقتله، وقد استطاع زيري ان يقضي على تلك الثورة ويعيد طاعة بلاد المغرب الى الخليفة الاموي بمساعدة صاحب تاهرت الذي اعلن بدوره الولاء للخليفة المؤيد فتمت الخطبة له في هذه البلاد سنة 379هـ/989م<sup>(100)</sup>.

ان المتتبع للأحداث يلاحظ ان طاعة اصحاب تاهرت للخلافة الاموية في الاندلس لم تدم طويلاً، فقد بادروا بخلع الطاعة عدة مرات، ففي سنة 381هـ/991م خلع خلوف<sup>(101)</sup> واخيه عطية طاعتهما من الامويين وعادوا لولاء الفاطميين، عندها قام زيري بن عطية ويأمر من المنصور بقتالهما، فقتل خلوف<sup>(102)</sup> كما قاتل يدو بن يعلى فقتل عليه سنة 383هـ/993م، واخضع عدوة الاندلس في مدينة فاس<sup>(103)</sup>، كما قام ابو البهار بن زيري بن مناد الصنهاجي بخلع طاعته للأمويين وعندها اتخذ المنصور ذات الاجراء السابق في الاعتماد على زيري بن عطية الذي اجتاحت بلاد المغرب الاوسط والاقصى واعادها لسيطرة الامويين سنة 383هـ/993م مؤمناً بذلك سلامة البلاد من ناحية عدوة المغرب<sup>(104)</sup>.

ومن جانب اخر لعبت السيدة صبح<sup>(105)</sup> والدة الخليفة هشام المؤيد على تصدع العلاقة الحسنة بين المنصور وزيري بن عطية، بعد اتصال الاخير بها والاتفاق معها على التخلص من المنصور واستقلاله ببلاد المغرب<sup>(106)</sup>، ويبدو ان هذا الاتفاق جاء نتيجة ادراك السيدة صبح بهيمنة المنصور على مقاليد الامور في الاندلس وتهميش دور ولدها الخليفة هشام، فأرادت التخلص منه، وقد تمخض عن هذا الاتفاق مرحلة جديدة تمثلت بثورة قام بها زيري بن عطية على المنصور سنة 386هـ/996م اذ قطع ذكر اسم المنصور من الخطبة واكتفى بذكر اسم الخليفة المؤيد<sup>(107)</sup>، كما انه قاد بطرد جميع عمال المنصور من بلاد المغرب حينئذ باستثناء الثغور، فما كان من المنصور وقتها الا القيام بأخضاع زيري بن عطية بالقوة عن طريق حملتين عسكريتين الاولى سنة 387هـ/997م وحينها عبر جيش المنصور المضيق متوجهاً الى طنجة والتقى الجيشان جنوبها وقد اسفرت المعركة عن هزيمة جيش المنصور<sup>(108)</sup>.

اما الحملة الثانية فكانت بقيادة ابن المنصور (عبد الملك المظفر)<sup>(109)</sup> سنة 388هـ/998م، وفيها انتصر المظفر واعلن ابن عطية ولاءه للأمويين قبل وفاته سنة 391هـ/1001م<sup>(110)</sup>، وبعد هذا الانتصار خضعت بلاد المغرب الاوسط والاقصى للخلافة الاموية، وكان ذلك بفضل جهود عبد الملك المظفر الذي ارغم المعز بن زيري بن عطية على طاعة الخليفة الاموي، كما انه عمل على كسب ود القبائل المغربية ووثق العلاقة بهم<sup>(111)</sup>.

وما تقدم يشير الى الاهتمام الكبير من قبل حكام الاندلس امويين او عامريين ببلاد المغرب وضرورة تقوية الاواصر السياسية والعسكرية معها لما تشكله هذه البلاد من خطر على الاندلس بسبب التقارب الجغرافي، وخوفاً من خضوعها لأي نفوذ سياسي اخر يتمثل بالفاطميين الشيعة لذلك نرى حرصهم على تبعية بلاد المغرب للاندلس.

## ثورة البربر ونهاية الخلافة الاموية في الاندلس

تعد هذه الثورة من المنعطفات السياسية الخطيرة التي حلت ببلاد الاندلس بداية القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي نتيجة للانقسامات السياسية والتناقضات القبلية التي ادت بالنهاية الى سقوط خلافة الامويين سنة 432هـ/1030م وابتداء عصر الطوائف، وكان لبربر المغرب الذين عبروا الى الاندلس الدور الكبير في احداث هذه الثورة التي انعكست اثارها على بلاد المغرب ايضاً.

وقد تمثلت بداية احداث الاندلس بخروج الامويين واتباعهم من اهل قرطبة على الخليفة هشام المؤيد وحاجبه عبد الرحمن بن محمد المنصور الملقب بشنجل (112) الذي كان منشغلاً بقتال نصارى الشمال، فخلفوا المؤيد وياعوا محمد بن هشام (المهدي) (113) سنة 399هـ/1009م، ويعود السبب في خروجهم الى قبول المؤيد بتعيين شنجل ولياً للعهد من بعده، ولذلك استغلوا خروجه من قرطبة وثاروا عليه اذا انهم كانوا يطمحون لإعادة حكمهم الذي فقده منذ تولي المنصور بن ابي عامر حكم البلاد، فلم يكونوا راضين عن سياسته في تقريب وتقديم البربر عليهم في الاندلس (114)، وعلى اثر ذلك عاد شنجل الى قرطبة للقضاء على الثورة، الا انه فشل في ذلك بعد ان تخلى عنه اتباعه من اهل المغرب والصقالبة اذ ادركوا حالة ضعفه فأسلموه الى خصومه وقتل سنة 399هـ/1009م على يد المهدي وبمقتله انتهى حكم العاميين لبلاد الاندلس (115).

ومن جانب اخر لم يستمر تحالف المهدي مع البربر طويلاً، فقد تخلى عنهم وأهانهم ولم يعتمد عليهم في ادارة شؤون الدولة، واضعاً ثقته بالعاكر الذين جندهم من مختلف طبقات المجتمع الاندلسي لمساندته، فأسند اليهم مهمة مطاردة البربر في الاندلس، فقاموا بتخريب بيوتهم والاعتداء على حرمتهم (116)، ولم يكن العفو الذي صدر منه بحقهم في عدم التعرض اليهم عملياً، فقد عاد واعتدى عليهم مرة اخرى، وهو ما دعاهم الى التفكير باتخاذ قرار مناسب ضده تمثل بالتفافهم حول احد الامويين الطامح بالخلافة وهو هشام بن سلمان الناصر (الرشيد) الا ان ثورتهم فشلت وقتل الرشيد (117).

لم تقف محاولات اهل المغرب للإطاحة بالمهدي اذ التقوا حول شخصية اموية ثانية وهو سليمان بن الحكم ولقبوه بالمستعين وذلك في شوال سنة 399هـ/1009م، ف وقعت الفتنة البربرية بينهما، وكان سببها سياسة المهدي الخاطئة تجاه برابرة المغرب متجاهلاً دور اباؤهم في فتح بلاد الاندلس ونشر الاسلام فيها ودفاعهم عن الدولة الاموية في المغرب بوابة الاندلس، فكانت النتيجة لتلك السياسة فتح باب الفتنة في الاندلس مما تسبب في انهيارها (118)، فضلاً عن تلك الفتنة فقد استعان المسلمون في الاندلس بالعدو النصراني المتربص بهم، فقد استعان المستعين بملك قشتالة (119) شانجة للإطاحة بالمهدي، وقد دعمه بهدف اضعاف الطرفين المسلمين ويكون بذلك الربيع الوحيد بينهما (120).

لقد اسفرت هذه الاصطفافات العسكرية بين الطرفين عن معركتين ، الاولى في منطقة قتيش (121) خسر فيها المهدي بعد ان حاول استمالة المغاربة البربر للوقوف معها الا انه فشل وهرب متصلاً بحاكم برشلونة النصراني ريموند الذي اعان المهدي ضد عدوه المستعين، ثم التقى الجيشان في منطقة دار البقر (122) سنة 400هـ/1010م خسر فيها المهدي ايضاً وقتل من اصحابه الكثير على يد البربر، الا ان المستعين وبالرغم من انتصاره انسحب خوفاً من التقاف فرسان النصارى حول جيشه مما ادى الى انسحاب البربر الى الجزيرة الخضراء المطلة على العدو المغربية، اذ كانوا يرمون الى عبور المضيق والعودة الى بلاد المغرب ان اضطروا لذلك، او ليتكفروا من تلقي الامدادات العسكرية من المغرب في قتالهم ضد المهدي (123).

لم تتوقف المناوشات بين الطرفين الى هذا الحد، بل نزل المهدي يسانده النصارى نحو الجزيرة الخضراء لقتال المغاربة، وحدثت معركة بينهما في وادي آره (124) بذي القعدة سنة 400هـ/1010م انتهت بانتصار المغاربة فخضعت البلاد لحكم المستعين بالله (125) وربما يعود السبب في هذا الانتصار الى دعم القبائل المغربية لإخوانهم في قتالهم ضد المهدي حيث لا يفصلهم سوى المضيق. بعد هذا الانتصار ارسل المستعين علي بن حمود الادريسي (126) الى العدو المغربية لأهميتها لأمن الاندلس، فضبط ثغر سبته وقطع الخطبة فيها للمهدي، وبذلك خضعت سبته ومضيق جبل طارق لحكم المستعين وهو ما يؤمن وصول الامدادات من المغرب الى

الاندلس وبذلك تكون هذه الثورة قد تسببت في انقسام البلاد الى شطرين بين المهدي والمستعين الذي سيطر على قرطبة سنة 403هـ/ 1013م، فقام بتعيين المغاربة على حكم المناطق الخاضعة له في المغرب والاندلس، فأعاد علي بن حمود الى المغرب و ولاه ثغر سبته وعين اخاه القاسم<sup>(128)</sup> بن حمود على الجزيرة الخضراء ومدينتي طنجة واصيلا تكريماً لخدماتهما له وبذلك سيطر المستعين بالله على بلاد المغرب والاندلس بفضل القبائل المغربية<sup>(129)</sup>.

لقد كان نتيجة للنفوذ الذي منح للحمودين علي والقاسم ان نشطت في ذهنهما فكرة اعادة الدولة العلوية في المغرب خصوصاً وان قرطبة اصبحت ضعيفة بسبب الخلافات بين بني امية، فثار علي بن حمود على حكم المستعين في قرطبة بعد سيطرته واخوه القاسم على العدو المغربية وجنوب الاندلس وقد استطاع ان يكسب بعض حكام الاقاليم الاندلسية اللذين ساندوه في العبور اليهم والوقوف معه، فسيطر على مالقة سنة 405هـ/ 1014م<sup>(130)</sup>، ثم دخل قرطبة بجيش مغربي بربري بعد ان اطاع المستعين وقتله، واستلم الحكم فيها سنة 407هـ/ 1017م داعياً الناس الى مبايعته وتلقب بأمر المؤمنين، وبقي اخوه القاسم بالجزيرة الخضراء متنبهاً لتقديم الخدمات والامدادات العسكرية من الجانب المغربي، وبذلك تكون الخلافة الاسلامية في بلاد الاندلس قد انتقلت من البيت الاموي الى البيت العلوي<sup>(131)</sup>، واصبح العلويون هم من يتولون ويتدخلون بالشؤون المغربية بعد ان كان الامويون يقومون بذلك سابقاً.

سعى علي بن حمود الى تحقيق سياسة العدل والانصاف بين الرعية في الاندلس والمغرب التي عين عليها ولده يحيى<sup>(132)</sup> بسبب اهميتها للعدو الاندلسية كما اقر اخاه القاسم على الجزيرة الخضراء واشبيلية، الا ان سياسته لم تستمر فقد اساء المعاملة، فكرهه الناس ودبرت له مؤامرة اودت بحياته سنة 408هـ/ 1018م<sup>(133)</sup>، فتولى الخلافة بعده اخاه القاسم مدة اربع سنوات، ويبدو انه لم يكن على وفاق مع ابن اخيه يحيى الذي قام باتهام عمه باغتصاب الخلافة منه محرصاً اهل المغرب ضده بسبب تقديمه للعبيد والسودان دونهم مغرباً اياهم بالمناصب<sup>(134)</sup>.

قام يحيى بعبور مضيق جبل طارق واستطاع اخضاع قرطبة بمساندة القبائل المغربية القاطنة في الاندلس لانهم كانوا يبغضون القاسم بسبب تقريبه للعبيد<sup>(135)</sup>، وظلت الخلافة يتولاها ابناء حمود واحياناً بني امية وصولاً الى اخر خليفة اموي وهو هشام بن محمد بن عبد الرحمن الناصر الثالث (المعتد بالله)<sup>(136)</sup> حيث سقطت الدولة الاموية سنة 422هـ/ 1031م<sup>(137)</sup>. وهنا يتضح اثر التقارب الجغرافي ثانياً بين بلاد الاندلس والمغرب، فقد ادت احداث الاندلس وقيام الثورة البربرية فيها الى عدم استقرار بلاد المغرب، فهذا التقارب الذي يسهل عملية الدخول او الخروج للبلدين وكأنهما بلد واحد اي ان استقرار وهذوء أحد البلدين ينعكس على الآخر والعكس صحيح.

### الخاتمة

#### كانت حصيلة هذه الدراسة الوصول الى النتائج الآتية:

- 1- اشتمل الحكم العربي في الاندلس على ثلاثة مراحل، الاولى مرحلة الولاة، تليها مرحلة الامارة، ثم مرحلة الخلافة.
- 2- يعد عبد الرحمن بن محمد الناصر اول من اعلن الخلافة الاموية في الاندلس سنة 316هـ، وكان قد تولى امارة الاندلس من سنة 300-316هـ من قبل، وخلال هذه المدة شهدت الدولة الاموية في الاندلس صراعات مع الفاطميين، تجلت من خلالها صلات الارتباط بين المغرب والاندلس سياسياً وعسكرياً.
- 3- تمثل العدو المغربية من اهم الاهداف التي سعى عبد الرحمن الناصر للسيطرة عليها من خلال اقامة العلاقات الطيبة مع المغرب بحكم قربها من عدو الاندلس، ولذا قام الناصر باستعمال العيون والارصاد في هذه المنطقة لضمان ولائها ومعرفة تحركات الفاطميين فيها.
- 4- قام الناصر بإعلان الخلافة الاموية بهدف حفظ كيان بلاد الاندلس واعلان استقلاليتها عن خلافة المشرق العباسية.
- 5- عمل الناصر على كسب ود القبائل المغربية وضمان امن عدوتها، من خلال تقريبه زعماء القبائل الموالية له واغرائهم بالمناصب الرفيعة، ليكونوا خط دفاعي اول بجانبه ضد الفاطميين.

- 6- قام الناصر خلال مدة خلافته باستخدام الاسطول الاندلسي لحماية العدوتين المغربية والاندرلسية، كما انه عمل على مساندة الثائرين على الخلافة الفاطمية بهدف تقويض دولتهم واضعافها.
- 7- شهدت مدة خلافة الناصر اعمال عسكرية للدولة الفاطمية ضد الامويين في الاندلس، فحاولوا السيطرة على بعض مناطق المغرب، الا ان هجومهم فشل بسبب وقوف الناصر مع اهل المغرب ومساندتهم ضد الفاطميين.
- 8- شهدت مدة خلافة الناصر اشتداد للصراع بين الامويين والفاطميين، وقد اتخذ هذا الصراع مختلف الاساليب السياسية والعسكرية بين الطرفين، وظهر فيه التوافق واضحاً بين المغرب والاندلس سياسياً وعسكرياً ضد الدولة الفاطمية.
- 9- نهج الخليفة الحكم المستنصر السياسة نفسها التي انتهجها ابيه تجاه المغرب واهتمامه بقبائلها وضمان ولائها سياسياً وعسكرياً وقد نجح في ذلك.
- 10- عمل المنصور بن ابي عامر زمن خلافة هشام المؤيد على ترسيخ العلاقة مع المغرب استمراً لسياسة اسلافه.
- 11- كان للتورة البربرية التي اندلعت في المغرب الاثر الكبير في اندثار الخلافة الاموية، اذ اصبح هؤلاء الثوار البربر المغاربة النواة الحقيقية لهذه الثورة، مما يشير الى الدور الواضح الذي مارسوه في تقرير مصير بلاد الاندلس.

### الهوامش

- 1- يطلق المؤرخون والجغرافيون العرب كلمة الاندلس على شبه جزيرة ايبيريا المكونة من اسبانيا والبرتغال، ويطلقون هذه التسمية لعدة اسباب منها، انها سميت بهذا الاسم (اندلس) باسم اول من سكنها من قديم الزمان وهم قوم يقال لهم الاندلس، وقيل ان النصراري يعرفونها باسم اشبانيا نسبة الى اشبانس احد ملوكها وهذا هو اسمها عند بطليموس، ومنها انها سميت بهذا الاسم نسبة الى شخص يدعى القندلس نزل هذه الارض فعرفت به، ثم عربت بابدال القاف همزة والشين المعجمة سينا مهمل، ولعلها فندلس والمقصود بهذا الفندال اي الوندال، وهي قبائل جرمانية الاصل كانت تسكن شرق المانيا، نزحت الى الجنوب واحتلت شبه جزيرة ايبيريا وحكمتها منذ سنة 409م وحتى سنة 429م، وتنامت مقاطعتها التي كانت خاضعة للإمبراطورية الرومانية الى ان غلبهم عليها القوط وهم قبيلة من قبائل الافرنج، فأخرجوهم من الجزيرة والحقوهم برومية مدينتهم العظمى. الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي، (ت 626/1228م) معجم البلدان، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1966، ج1، ص210؛ المراكشي، محي الدين بن محمد بن عبد الواحد التميمي، (ت 637/1249م)، المعجب في تلخيص اخبار المغرب، تحقيق محمد سعيد العريان ومحمد العربي، دار الاستقامة، القاهرة، 1949، ص366؛ ابن الاثير، عز الدين علي بن ابي الكرم الشيباني، (ت 630/1233م)، الكامل في التاريخ، تحقيق خيرى سعيد، دار الفكر، بيروت، (د.ت)، ج4، ص129.
- 2- كانت الاندلس خلال مدة عصر الولاة ولاية تابعة للخلافة الاموية من الناحية الادارية، يحكمها وال يعرف بالأمير يتبع امير افريقية، ومن الولاة الذين تولوا هذا المنصب موسى بن نصير وابنه عبد العزيز بن موسى وايوب بن حبيب اللخمي والحر بن عبد الرحمن الخافقي وعنبسة بن سحيم الكلبي والسمح بن مالك الخولاني وكان آخرهم يوسف الفهري اذ ابتداء بعده عصر الامارة بتولي عبد الرحمن الداخل هذا المنصب في الاندلس، الدينوري عبد الله بن مسلم (ت 276/889م) الامامة والسياسة، تحقيق: علي شيري، منشورات الشريف الرضي، قم د.ت، ج2، ص118-119؛ ابن عذاري، ابو عبد الله محمد المراكشي (ت 695/1295)، البيان المغرب في اخبار الاندلس والمغرب، تحقيق ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، ط5، ج1، ص43-44.
- 3- المقرئ، ابو العباس احمد (ت 1041/1631م)، نفح الطيب من غصن الاندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ج1، ص299؛ السالم، السيد عبد العزيز، تاريخ المسلمين واثارهم في الاندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2008، ص140-145.
- 4- عبد الرحمن بن معاوية بن هشام بن عبد الملك بن مروان بن الحكم، امير الاندلس وسلطانها، ابو المطرف، ولد سنة 103هـ في تدمر اشتهر بالداخل لأنه حين انقضت دولة بني امية وقامت دولة بني العباس هرب ودخل الاندلس فتملكها بمساعدة مولاه بدر سنة 138هـ بعد مبايعة اهلها له فحكمها 33 سنة الى ان توفي سنة 172هـ ودفن بقرطبة، الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت 748/1347م) سير اعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الارنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط9، 1993م، ج8، ص244-245؛ مجهول، ذكر بلاد الاندلس، تحقيق: لويس مولينا، مدريد، د.ت، ج1، ص109.
- 5- تولى امارة الاندلس خلال هذه المدة عدد من الامراء الامويين اولهم عبد الرحمن الداخل (138-172/755-788م) يليه ابنه هشام بن عبد الرحمن (172-180/788-796م) ثم الحكم بن هشام (180-206/796-821م) يعقبه ابنه عبد الرحمن بن الحكم (206-238/821-949م) الذي دخلت بلاد الاندلس بعد وفاته مرحلة جديدة من تاريخها استمرت من

- سنة 238هـ/852م الى سنة 300هـ/912م، وقد تعاقب على حكم البلاد خلال هذه المدة (238هـ/300هـ) ثلاثة امراء كانت السمة الغالبة على حكمهم الضعف وهم محمد بن عبد الرحمن (238-273هـ/852-886م) ثم المنذر بن محمد (273-275هـ/886-888م) وعبد الله بن محمد (275-300هـ/888-912م) ابن القوطية، محمد (ت367هـ/977م)، تاريخ افتتاح الاندلس، تحقيق: ابراهيم اليباري، مدريد، 1926، ص91-92؛ العبادي، احمد مختار، دراسات في تاريخ المغرب والاندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، دت، ص25-27؛ السالم، تاريخ المسلمين، ص174-191.
- 6- ابن حيان، ابو مروان (ت469هـ/1067م) المقتبس من اخبار بلد الاندلس، تحقيق: محمود مكي، القاهرة، 1994، ص96-100؛ البكري، عبد الله بن عبد العزيز (ت487هـ/1094م)، المغرب في ذكر بلاد افريقيا والمغرب، دار الكتاب الاسلامي، القاهرة، دت، ص89؛ ابن ابي زرع، علي بن عبد الله (ت724هـ/1324م)، الانيس المطرب بروض القرطاس في اخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، الرباط، 1936، ص163-166؛ السلاوي، احمد بن خالد (ت1315هـ/1879م)، الاستقصاء لأخبار دول المغرب الأقصى، الدار البيضاء، 1954، ج1، ص217.
- 7- ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص210؛ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ/1405م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، دت، ج4، ص138؛ العبادي، دراسات، ص55-82.
- 8- ابن حيان، المقتبس، ص97.102؛ ابن خلدون، العبر، ج4، ص147؛ العبادي، دراسات، ص55-57؛ ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبد الله (ت776هـ/1374م)، اعمال الاعلام فيمن بويغ قبل الاحتلال من ملوك الاسلام، تحقيق: ابراهيم الكتاني واحمد مختار العبادي، الدار البيضاء، 1964، ص58.
- 9- الحكم بن عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الرحمن بن الحكم ابو العاصي الملقب بالمستنصر بالله، تولى الخلافة بعد وفاة ابيه الناصر سنة 350هـ/961م، وهو ابن سبع واربعين سنة، استمرت خلافته خمسة عشر سنة وعدة اشهر، توفي سنة 366هـ/976م، ابن الابار، ابو عبد الله محمد بن عبد الله (ت658هـ/1260م)، الحلة السيرة، تحقيق: حسين مؤنس، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، ج1، ص198؛ الصفدي، صلاح الدين خليل (ت764هـ/1263م)، الوافي بالوفيات، تحقيق: احمد الارنؤوط، دار احياء التراث العربي، بيروت، 2000م، ج13، ص73-74؛ المراكشي، المعجب، ص57.
- 10- مؤلف مجهول، ذكر بلاد الاندلس، ص(109-111).
- 11- هشام بن الحكم بن عبد الرحمن خليفة الاندلس الملقب المؤيد بالله ابو الوليد بن عبد الرحمن الناصر، امه صبح البشكشية، ولد بمدينة الزهراء سنة (54هـ)، تولى الحكم سنة (366هـ) وكان ضعيفاً غلب عليه الحاجب المنصور بن ابي عامر، خلع سنة (399هـ) ثم اعيد سنة (400هـ) وحتى وفاته سنة (403هـ). ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص252-206؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج2، ص271.
- 12- مؤلف مجهول، ذكر بلاد الاندلس، ص174-175.
- 13- العبادي، دراسات، ص85-86؛ النجار، ليلى، العلاقات بين المغرب والاندلس في عهد عبد الرحمن الناصر، مكة المكرمة، 1983، ص65-66.
- 14- ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص161؛ ابن الابار، الحلة السيرة، ج1، ص192.
- 15- السلاوي، الاستقصاء، ج1، ص155؛ النجار، العلاقات بين المغرب والاندلس، ص55.
- 16- بدأت حركة التشيع في الاندلس قبل قيام الخلافة الفاطمية في المغرب وقد اتخذت طابع الفردية في العمل، فلم تكن منظمة من قبل الجهات الشيعية بل تجسدت هذه الحركة بعدة ثورات قام بها اتباع هذا المذهب وادعيائهم، ابن خلدون، العبر، ج4، ص148؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص45-55؛ المقرئ، نفح الطيب، ج3، ص90-92.
- 17- محمد بن احمد بن هارون البغدادي، تولى الكتابة للخليفة المهدي الذي اسند اليه فيما بعد خطة البريد لبراغته وتجربته في التجسس ومهارته في بث الدعوة الشيعية في الاندلس، ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص163؛ النجار، العلاقات بين المغرب والاندلس، ص96-97.
- 18- ابن حوقل، محمد النصيبي (ت380هـ/990م)، صورة الارض، دار صادر، بيروت، ط2، دت، ص108-113.
- 19- ابو القاسم محمد بن هاني بن محمد بن سعدون الازدي الاندلسي، من شعراء المغرب المشهورين، ولد في اشبيلية سنة 326هـ/938م وكان يظهر التشيع في شعره، توفي سنة 973هـ قرب برقة؛ ابن تغري بردي، يوسف (ت874هـ/1469م) النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992، ج4، ص72-73؛ ابن خلكان، احمد بن محمد ابو العباس (ت681هـ/1282م) وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق احسان عباس، دار صادر، بيروت، دت، ج4، ص421.
- 20- ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص165.
- 21- العبادي، دراسات، ص69-70.
- 22- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص28-30؛ ابن الابار، الحلة السيرة، ج1، ص197.
- 23- العبادي، دراسات، ص70؛ النجار، العلاقات بين المغرب والاندلس، ص145-146.
- 24- العبادي، دراسات، ص70.

- 25- ابن حبون، النعمان بن محمد المغربي(ت336هـ) المجالس والمسائرات، تحقيق الحبيب الفقي وابراهيم شيوخ، دار المنتظر، بيروت، 1996، ص168.
- 26- قبيلة بالمغرب وزناته هو شانا بن يحيى بن صولات بن ورتناج بن ضري بن سقفو بن جندواذ بن يملا بن ماذغس بن هوك بن الوراق ارجعهم البعض الى حمير اليمن، ابن حزم، علي بن احمد (ت456هـ) جمهرة انساب العرب، تحقيق لجنة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ص495؛ الفيروز آبادي، شيخ نصر الهوريني (ت817هـ) القاموس المحيط، د.ت، ج1، ص148.
- 27- قبيلة من البربر نزلت ناحية من بلاد المغرب، السمعاني، عبد الكريم بن محمد (562هـ) الانساب، تحقيق عبد الله عمر البارودي، دار الجنان، بيروت، 1988، ج5، ص31؛ ابن الاثير، اللباب في تهذيب الانساب، دار صادر، بيروت، د.ت، ج3، ص83.
- 28- آل خزر هم احدى بطون قبيلة زناتة في بلاد المغرب الاوسط يرجع وقوفهم مع بني امية الى جدهم خزر بن حفص بن صولات بن وزمار الذي اسلم على يد الصحابي الخليفة عثمان بن عفان الذي جعله والياً على قومه من قبله ومنذ ذلك الوقت اصبح آل خزر انصاراً للأمويين، ابن خلدون، العبر، ج7، ص21.
- 29- قبيلة من البربر من زناتة بالمغرب، ابن حزم، جمهرة انساب العرب، ص498.
- 30- مدينة بالمغرب اختطها ابو القاسم محمد بن المهدي سنة 315هـ يومئذ ولي عهد ابيه، وفي البيان المغرب لابن عذاري بناها عبيد الله الشيعي وجعلها سداً بينه وبين زناتة وقد تولى بنائها علي بن حمدون احد قواده، ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص267.
- 31- علي بن حمدون بن مسعود بن منصور الجذامي المعروف بابن الاندلسي، اتصل بعبيد الله المهدي وبابنه محمد قبل قيام الدعوة الفاطمية بالمغرب، ثم اتصل بعبد الله الشيعي في طرابلس، وقد بنى ابن حمدون مدينة المسيلة التي سميت فيما بعد بالمحمدية في اقليم الزاب بالمغرب الاوسط سنة 313/925م وقيل سنة 315/927م وقد حكمها بعد ان عهد الامام المهدي له بذلك، وذلك لمراقبة تحركات القبائل الخارجة على الفاطميين لمغراوه وبني يفرن ولتكون قاعدة امدادات في محاربة النفوذ الاموي في الاندلس والمغربيين الاوسط والاقصى، ثم عهد له المهدي ولاية الزاب بين تلمسان وسلجماسا وقد تولى حكم المدينة من بعد وفاته سنة 334/946م ولداه جعفر ويحيى، البكري، المغرب، ص59؛ الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت900/1494م) الروض المعطار في خبر الاقطار، تحقيق احسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ص598.
- 32- مدينة جليلة تقع في الاقليم الرابع كثيرة الانداء والضباب والامطار ببلاد المغرب، كانت قديماً تسمى عراق المغرب، وهي مسورة لها اربعة ابواب تقع على سفح جبل وبها نهر يأتيها من جهة القبلة، الحموي، معجم البلدان، ج2، ص70.
- 33- ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص194.
- 34- مدينة على البر الاعظم من المغرب، تقع على ضفة البحر اكثر اهلها تجار وهي حصينة ذات مياه سائحة ولها مسجد جامع بناها محمد بن ابي عون بن عبدون، الحموي، معجم البلدان، ج5، ص386.
- 35- ابن حيان، المقتبس، ص105.
- 36- النجار، العلاقات بين المغرب والاندلس، ص169.
- 37- المقصود به مضيق جبل طارق ويطلق عليه جبل قلب وهي تسمية فينيقية قديمة تعني الجبل المجوف يصل ارتفاعه في بعض اجزائه 38 متر وسمي الجبل بعد الفتح الاسلامي باسم جبل طارق نسبة لطارق بن زياد احد قواد الفتح، اما المضيق فقد عرف باسم اعمدة هرقل ومضيق المجاز، الحميري، الروض المعطار، ص382.
- 38- ابن حيان، المقتبس، ص105.
- 39- ابن حيان، المقتبس، ص120.
- 40- موسى بن ابي العافية بن ابي الضحاك بن مجزول المكناسي، زعيم قبيلة مكناسة ملك مدينة فاس سنة 313/925م كما تملك العديد من المدن المغربية واخضاعها لحكم الناصر في الاندلس، توفي سنة 360/970م، ابن ابي زرع، الانيس المطرب، ص50.
- 41- مدينة بالمغرب من بلاد المغرب البربر على البر الاعظم بينها وبين مراكش اربع عشرة مرحلة نحو المشرق، وهي مدينتان صغيرتان على ثنية بيضاء بينهما حصن جواد، اختط احدهما يوسف بن تاشفين ملك المغرب، والاخرى قديمة واكثر شجرها من الزيتون ومنها الى فاس مرحلة واحدة، الحموي، معجم البلدان، ج5، ص181.
- 42- ابن خلدون، العبر، ج7، ص31.
- 43- ابن خلدون، العبر، ج6، ص158-163.
- 44- ابن حيان، المقتبس، ص149.
- 45- ابن ابي زرع، الانيس المطرب، ص51-53.
- 46- النجار، العلاقات بين المغرب والاندلس، ص173.
- 47- بلدة مشهورة من قواعد بلاد المغرب ومرساها اجود مرسى على البحر وهي على بر البربر تقابل جزيرة الاندلس، وهي حصينة ذات اخياف وخمس ثنايا مستقبلة الشمال بينها وبين فاس عشرة ايام، الحموي، معجم البلدان، ج3، ص183.
- 48- ابن عذاري، البيان المغرب، ج1، ص200.

- 49- مدينة تقع على ساحل تلسمان من ارض المغرب، الحميري، الروض المعطار، ص26.
- 50- ابن خلدون، العبر، ج6، ص161.
- 51- المقرئ، ازهار الرياض في اخبار عياض، تحقيق ابراهيم الابياري وآخرون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، دت، ج2، ص258.
- 52- المقرئ، ازهار الرياض في اخبار ابن عياض، تحقيق ابراهيم الابياري، القاهرة، 1940، ج2، ص257.
- 53- ابن حيان، المقتبس، ص122-123.
- 54- ابن خلدون، العبر، ج4، ص49.
- 55- المقرئ، احمد (ت845هـ) اتعاط الحنفياخبار الائمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق جمال الدين الشيال، المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية، القاهرة، دت، ج1، ص75.
- 56- عماد الدين، ادريس، تاريخ الخلفاء الفاطميين، مكتبة الخابجي، القاهرة، دت، ص113.
- 57- اسم لموضعين احدهما بأفريقيا والآخرى اختطها عبد المؤمن بن علي قرب سلا، منسوبة الى المهدي بينها وبين القيروان مرحلتان، اختطها المهدي تقع على ساحل بحر الروم عليها سور عالي محكم يمشي عليه الفرسان ولها باب من حديد واربع مصاريع، وهي جزيرة متصلة بالبر كهنة كهف متصلة بزند، ويقال ان لها بابان لكل باب منهما دهليز يسع 500 فارس، شرع باختطاطها سنة 303هـ، الحموي، معجم البلدان، ج5، ص331.
- 58- بلدة كانت بأفريقيا بينها وبين القيروان اربعة ايام دورها 24 الف ذراع واربعون ذراعاً، اكثرها بساتين، ولم يكن بأفريقيا اطيب هواء ولا اعدل نسيم وارق تربة منها، بناها ابراهيم بن الاغلب، الحموي، معجم البلدان، ج3، ص56.
- 59- اسم معرب وهو بالفارسية كاروان، يقع في الاقليم الثالث، طولها 31 الف درجة وعرضها 30 درجة واربعون دقيقة، وهي مدينة عظيمة ليس بالمغرب رجل منها، مصرت في الاسلام ايام معاوية كما انها اجمة عظيمة وغيظه لا يشقها الحيات من تشابك اشجارها، الحموي، معجم البلدان، ج4، ص45.
- 60- ابن الاثير، الكامل، ج7، ص190.
- 61- العبادي، دراسات، ص76-77.
- 62- مدينة على ساحل البحر بين افريقيا والبحر اول من اختطها الناصر بن علناس بن حماد بن زيري بن مناد بن بلكين سنة 457هـ، كانت ميناء فقط ثم بنيت المدينة وهي في لحف جبل شاهق، تقتقر الى جميع البلاد لا يخصصها من المنافع شيء، انما هي دار مملكة تركب منها السفن وتساغر الى جميع الجهات، الحموي، معجم البلدان، ج1، ص339.
- 63- ابن الاثير، الكامل، ج7، ص190-191.
- 64- صقلية من جزائر بحر المغرب مقابلة افريقية وهي مثلثة الشكل بين كل زاوية والآخرى مسيرة سبعة ايام، تقع على البحر الشمالي الشرقي الذي عليه مدينة القسطنطينية، طولها احدى عشرة مرحلة وعرضها ثلاثة ايام، وهي جزيرة خصبة كثيرة البلدان والقرى والامصار، عليها حصن وفيها عيون غزيرة وانهار جارية ونزه عجيبة، الحموي، معجم البلدان، ج3، ص417.
- 65- ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص200.
- 66- جوهر بن عبد الله المعروف بالكاتب الرومي احد موالى المعز لدين الله فتح مصر وبنى القاهرة وجامع الازهر وقصر المغربي الذي نزل فيه المعز لدين الله، توفي سنة 381هـ/ 992م بالقاهرة، ابن خلكان، شمس الدين احمد بن ابي بكر (ت681هـ) وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق احسان عباس، دار صادر، بيروت، دت، ج1، ص375؛ المقرئ، اتعاط الحنفاء، ج1، ص102.
- 67- مدينة خصبة من بلاد البربر في المغرب، وهي حاضرة البحر واجل مدنه قبل ان تختط مراکش وقد اختطت بين حاضرتين عظيمتين، فيها الكثير من العيون والعمارة، وقعلها في ارفع موضع، فيها ثلاثة جوامع يخطب يوم الجمعة في جميعها، وهي مدينتان عدوة القرويين وعدوة الاندلسيين، بها اكثر من عشرين حماماً، وقد اسست عدوة الاندلسيين سنة 192هـ وعدوة القرويين سنة 193هـ في ولاية ادريس الحسني، الحموي، معجم البلدان، ج4، ص331.
- 68- مدينة جنوب المغرب في طرف بلاد السودان بينها وبين فاس عشرة ايام تجاه الجنوب يمر بها نهر كبير، بها بساتين وزروع، اهلها من اغني الناس لانها على طريق غانة معدن الذهب، الحموي، معجم البلدان، ج3، ص192.
- 69- ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص222.
- 70- العبادي، دراسات، ص77-78.
- 71- ابن حيان، المقتبس، ص103-104.
- 72- العبادي، دراسات، ص82-83.
- 73- ابن حيان، المقتبس، ص193.
- 74- مجهول، مفاخر البربر، تحقيق ليفي بروفنسال، الرباط، 1934، ص96.
- 75- ابن عذاري، البيان المغرب ج2، ص236؛ السالم، السيد عبد العزيز، تاريخ البحرية الاسلامية في المغرب والاندلس، دار النهضة، دت، ص179.
- 76- عنان، محمد عبد الله، دولة الاسلام في الاندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، ص492.

- 77- الحسن بن القاسم بن جنون بن محمد بن القاسم بن ادريس الحسني، آخر حكام دولة الادارسة في المغرب، تولى حكم البلاد بعد اخيه احمد سنة 348هـ/957م كانت شخصيته متذبذبة تدور مع صاحب القوة، فقد بايع الناصر الاموي، ثم خلع الطاعة بعد ان سير المعز جيشه بقيادة جوهر الصقلي معلناً الطاعة للمعز، ثم خاف على نفسه بعد انسحاب المعز على مصر معلناً الطاعة للأمويين ثم خلع طاعته منهم مبايعاً الفاطميين عندما قدم عليه الجيش الصنهاجي وبقي مذبذباً بين الطرفين حتى قتله على يد الامويين سنة 373هـ/993م وبقتله انتهت دولة الادارسة العلوية في المغرب الاقصى التي نشأت سنة 172هـ/788م. السللاوي، الاستقصا، ج1، ص253؛ ابن خلدون، العبر، ج6، ص258.
- 78- مدينة في الاقليم الرابع خصبة اثارها ظاهرة بناؤها بالحجارة قائمة على البحر ليس لها سور وماؤها في قناة يجري اليهم من موضع لا يعرفون منبعه، طولها من جهة المغرب 80 درجة وعرضها 35 درجة ونصف من جهة الجنوب، بلد على ساحل بحر المغرب مقابل الجزيرة الخضراء وهو من البر الاعظم وبلاد البربر. الحموي، معجم البلدان، ج4، ص42.
- 79- تقع مدينة تطوان بالقرب من مليلة، الحميري، الروض المعطار، ص145.
- 80- ابن ابي زرع، الانيس المطرب، ص57-58؛ ابن خلدون، العبر، ج4، ص173-174.
- 81- جعفر بن عثمان الوزير المعروف بأبن المصحفي من البربر، من اهل العلم والادب استوزره المستنصر بالله وانتهى امره الى ان سجنه المنصور بن ابي عامر، وبقي بالسجن الى حين وفاته سنة 372هـ. المراكشي، المعجب، ص62.
- 82- مجهول، مفاخر البربر، ص193.
- 83- محمد بن عبد الله بن ابي عامر المعافري امير الاندلس في دولة هشام بن الحكم المؤيد والمستنصر بالله والغالب عليه، اصله من الجزيرة الخضراء، قدم قرطبة فطلب بها العلم والادب وسمع الحديث، وكان طموحاً بادراك معالي الامور فتم له ذلك، وقد كالتة السيدة صبح والدة هشام المؤيد في تولي اموالها وضياعها. ابن الابار، الحلة السيرة، ج1، ص275.
- 84- نعنعي، عبد المجيد، تاريخ الدولة الاموية في الاندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، دت، ص117-120.
- 85- الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج8، ص271.
- 86- المراكشي، المعجب، ص172.
- 87- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص58-59.
- 88- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص91-92.
- 89- ابن بلكين، عبد الله (ت483هـ) التبيان عن الحادثة الكائنة بدولة بني زيري في غرناطة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، دت، ص31.
- 90- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص102.
- 91- ابن خلدون، العبر، ج4، ص177.
- 92- ابن بلكين، التبيان، ص32.
- 93- ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص294.
- 94- ابن خلدون، العبر، ج6، ص261، ج7، ص64.
- 95- مجهول، مفاخر البربر، ص105-107.
- 96- هو نزار بن معد بن منصور العبيدي الفاطمي خامس الخلفاء الفاطميين، الملقب بالعزيز بالله، بويع بالخلافة بعد وفاة ابيه سنة 365هـ، وكانت مدته احدى عشرة سنة وخمسة اشهر، توفي عام 386هـ. ابن الاثير، الكامل، ج7، ص477.
- 97- عمرو بن ابي عامر بن محمد بن عبد الله المعافري، ولاء المنصور على المغرب، ثم تخلص منه بعد ان اخذ عمرو ينتقص من المنصور فاستقدمه الاخير وجلده جلدأ مبرحاً كانت سبباً بوفاته سنة 375هـ، الزركلي، خير الدين، الاعلام، دار العلم للملايين، بيروت، 2-2، ج5، ص80.
- 98- ابن ابي زرع، الانيس المطرب، ص58-59؛ ابن خلدون، العبر، ج4، ص99-100.
- 99- زيري بن عطية بن عبد الله بن محمد الزناتي من قبيلة مغراوة التي تزعمها بالمغرب بدعوة هشام المؤيد وحاجبه المنصور بن ابي عامر، وقد غلب زيري على جميع بوادي المغرب وفاس التي استوطنها وجعلها دار ملكة سنة 377هـ، ابن ابي زرع، الانيس المطرب، ص63-64.
- 100- ابن خلدون، العبر، ج7، ص37-55.
- 101- خلوف بن ابي بكر، صهر ابي البهار صاحب تاهرت، كان من اكبر قواد الدولة الزيرية الصنهاجية في المغرب الاوسط، ابن خلدون، العبر، ج7، ص25.
- 102- مجهول، مفاخر البربر، ص115.
- 103- ابن ابي زرع، الانيس المطرب، ص65.
- 104- مجهول، مفاخر البربر، ص116.
- 105- ام ولد كانت حظية عند الحكم وكان بها مولعاً، وكانت غاية في الفضل والدين وتوفيت في خلافة ولدها، مؤلف مجهول، ذكر بلاد الاندلس، ص172.
- 106- مجهول، مفاخر البربر، ص117.
- 107- ابن خلدون، العبر، ج7، ص39.

- 108- ابن عذاري، البيان المغرب، ج2، ص252-253.
- 109- عبد الملك بن محمد بن منصور بن ابي عامر ابو مروان قام بالدولة مقام ابيه، ثاني امراء الاندلس من الاسرة العامرية بعد ابيه، كان ينوب عن ابيه في الحجابة للخليفة المؤيد، خلع عليه الخليفة ولاية الحجابة بعد وفاة ابيه سنة 399هـ. فقام بأمر الدولة، احبه اهل الاندلس وازدهرت البلاد في عهده، الزركلي، الاعلام، ج4، ص163-164.
- 110- ابن خلدون، العبر، ج7، ص39-40.
- 111- ابن خلدون، العبر، ج7، ص40-41.
- 112- عبد الرحمن بن محمد بن المنصور بن ابي عامر، تولى الحجابة لهشام المؤيد بعد وفاة اخيه عبد الملك المظفر بن ابي عامر، واسم شنجول غلب عليه من قبل امه ابنة الملك شانجة النصراني التي كانت تدعو بشنجوللانه كان اشبه الناس بجده، وكان يدعى الحاجب الاعلى المأمون ناصر الدولة، جرى على سني ابيه واخيه في السيطرة على هشام المؤيد والاستقلال بالملك وقد طلب من المؤيد ان يوليه ولاية العهد بعده ففعل هشام له ذلك لضعفه فأضيف اليه لقب ولي عهد المسلمين، قتله المهدي سنة 399هـ، ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص38؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج3، ص325.
- 113- ابو الوليد محمد بن هشام بن عبد الجبار بن عبد الرحمن الناصر الملقب بالمهدي، باعث الفتنة في الاندلس، كان حاقداً على العامريين الذين قتلوا والده هشام في دولة المظفر عبد الملك بن منصور، ابن الابار، الحلة السيرة، ج2، ص5؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص50.
- 114- ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص53.
- 115- ابن بسام، علي ابو الحسن، الذخيرة في محاسن اهل الجزيرة، القاهرة، 1945، ج1، ص26.
- 116- ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص51.
- 117- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص113.
- 118- المقرئ، نفح الطيب، ج2، ص113.
- 119- قشتالة اقليم عظيم في الاندلس قصبته طليطلة، الحموي، معجم البلدان، ج4، ص362.
- 120- ابن الاثير، الكامل، ج7، ص371.
- 121- تقع قتيش في الثغر الاعلى شرق بلنسية، الحموي، معجم البلدان، ج4، ص30.
- 122- دار البقر حصن يقع شمال قرطبة، المراكشي المعجب، ص88.
- 123- ابن بسام، الذخيرة، ج1، ص26.
- 124- ويدعى أحياناً وادي السقائين يقع باحوازمريلة، المراكشي، المعجب، ص89.
- 125- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص115.
- 126- علي بن حمود بن ميمون الهاشمي العلوي الادريسي الناصر لدين الله، استولى على الامر بقرطبة سنة 407هـ اذ كان من اجناد سليمان بن الحكم الاموي الذي ولاه مدينتي سبتة وطنجة لكنه كاتب العصاة في البادية ودخل بهم قرطبة عنوة وقبض على سليمان وقتله سنة 407هـ، استتب له الامر سنة وعشرة اشهر، قتله الموالي سنة 408هـ، الذهبي سير اعلام النبلاء، ج17، ص136؛ الزركلي، الاعلام، ج4، ص283.
- 127- ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص96.
- 128- القاسم بن حمود الحسني الملقب بالمأمون ولي امرة الاندلس بعد مقتل اخيه علي سنة 408هـ استقر بقرطبة وحسنت سيرته ثم انتفض عليه ابن اخيه يحيى بن علي سنة 412هـ فخرج من قرطبة واقام بأشبيلية واستمال البربر وهاجم بهم قرطبة فدخلها سنة 413هـ، ولم ينتظم له الامر فقبض عليه يحيى بمالقه الى ان مات سنة 413هـ، الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج17، ص137.
- 129- ابن الاثير، الكامل، ج8، ص59؛ المقرئ، نفح الطيب، ج1، ص26.
- 130- ابن الخطيب، اعمال الاعلام، ص119؛ المراكشي، المعجب، ص89.
- 131- ابن بسام، الذخيرة، ج1، ص60.
- 132- ابو زكريا يحيى بن علي بن حمود الحسني الادريسي الملقب بن حمود وزحف اليه في مالقة وتملك قرطبة، ثم تراجع امر القاسم واستمال البربر وحشد وقصد قرطبة سنة 413هـ ففر المعتلي الى مالقة، ثم اضطرب امر القاسم وتغلب المعتلي على الجزيرة الخضراء واستفحل امره وتسلم قرطبة وحاصر اشبيلية، قتل سنة 427هـ، الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج17، ص542.
- 133- المراكشي، المعجب، ص98.
- 134- المقرئ، نفح الطيب، ج2، ص30.
- 135- ابن الاثير، الكامل، ج8، ص101.
- 136- هشام بن محمد بن عبد الملك بن الناصر المعتد بالله المرواني الاندلسي، بايعوه بالخلافة بعد انتهاء دعوة يحيى بن علي بن حمود الادريسي ولم يقم الا يسيراً حتى قامت عليه الجند فخلعوه، توفي سنة 427هـ، الصفدي، صلاح الدين خليل (ت764هـ) الوافي بالوفيات، المطبعة الهاشمية، دمشق، 1980، ج27، ص214.
- 137- ابن عذاري، البيان المغرب، ج3، ص153.

## قائمة المصادر والمراجع

- ابن الابار، ابو عبد الله محمد بن عبد الله (ت658هـ/1260م)
- 1- الحلة السيرة، تحقيق حسين مؤنس، دار المعارف، القاهرة، ط2، د.ت.
- ابن الاثير، عز الدين علي بن ابي الكرم الشيباني (ت630هـ/1233م)
- 2- الكامل في التاريخ، تحقيق علي شبري، دار الفكر، بيروت، د.ت.
- 3- اللباب في تهذيب الانساب، دار صادر، بيروت، د.ت.
- ابن بسام، علي ابو الحسن (ت542هـ/1146م)
- 4- الذخيرة في محاسن اهل الجزيرة، القاهرة، 1945.
- البكري، عبد الله بن العزيز (ت487هـ/1094م)
- 5- المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب، دار الكتاب الاسلامي، القاهرة د.ت.
- ابن بلكين، عبد الله (ت483هـ/1090م)
- 6- التبيان عن الحادثة الكائنة بدولة بني زيري في غرناطة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ت.
- ابن تغري بردي، يوسف (ت874هـ/1469م)
- 7- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992.
- ابن حيون، النعمان بن محمد المغربي (ت363هـ/875م)
- 8- المجالس والمسائرات، تحقيق الحبيب الفقي وابراهيم شبوح، دار المنتظر، بيروت، 1996.
- ابن حزم، علي بن احمد (ت456هـ/1063م)
- 9- جمهرة انساب العرب، تحقيق لجنة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.
- الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي (ت626هـ/1228م)
- 10- معجم البلدان، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1996.
- الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت900هـ/1494م)
- 11- الروض المعطار في خبر الاقطار، تحقيق احسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، 1984.
- ابن حوقل، محمد النصيبي (ت380هـ/990م)
- 12- صورة الارض، دار صادر، بيروت، ط2، د.ت.
- ابن حيان، ابو مروان (ت469هـ/1067م)
- 13- المقتبس من اخبار بلد الاندلس، تحقيق محمود مكي، القاهرة، 1994.
- ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبد الله (ت776هـ/1374م)
- 14- اعمال الاعلام فيمن بويغ قبل الاحتلال من ملوك الاسلام، تحقيق ابراهيم الكتاني واحمد مختار العبادب، الدار البيضاء، 1964.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بين محمد (ت808هـ/1405م)
- 15- العبر وديوان المبتدا والخبر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، د.ت.
- ابن خلكان، احمد بن ابي العباس (ت681هـ/1282م)
- 16- وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقي احسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ت.
- الدينوري، عبد الله بن مسلم (ت276هـ/889م)

- 17- الامامة والسياسة، تحقيق علي شيري، منشورات الشريف الرضي، قم، د.ت.
- الذهبي، شمس الدين محمد بن عثمان (ت748هـ/1347م)
- 18- سير اعم النبلاء، تحقيق شعيب الانوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط9، 1993.
- الزركلي، خير الدين
- 19- الاعلام، دار العلم للملايين، بيروت، 2002.
- ابن ابي زرع، علي بن عبد الله (ت724هـ/1324م)
- 20- الانيس المطرب بروض القرطاس في اخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، الرباط، 1936.
- السالم، السيد عبد العزيز
- 21- تاريخ البحرية الاسلامية في المغرب والاندلس، دار النهضة، د.ت.
- 22- تاريخ المسلمين واثارهم في الاندلس، مؤسسة الجامعة، الاسكندرية، 2008م.
- السمعاني، عبد الكريم بن محمد (ت562هـ/1266م)
- 23- الانساب، تحقيق عبد الله عمر البارودي، دار الجنان، بيروت، 1988.
- السلاوي، احمد بن خالد (ت764هـ/1263م)
- 24- الاستقصا لاخبار دول المغرب الاقصى، الدار البيضاء، 1954.
- الصفدي، صلاح الدين خليل (ت764هـ/1263م)
- 25- الوافي بالوفيات، تحقيق احمد الارنوط، المطبعة الهاشمية، دمشق، 1980.
- العبادي، احمد مختار
- 26- دراسات في تاريخ المغرب والاندلس، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، د.ت.
- ابن عذاري، ابو عبد الله محمد المراكشي (ت695هـ/1295م)
- 27- البيان المغرب في اخبار الاندلس والمغرب، تحقيق ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، ط5، 1998.
- عماد الدين، ادريس.
- 28- تاريخ الخلفاء الفاطميين، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ت.
- عدنان، محمد عبد الله
- 29- دولة الاسلام في الاندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1998.
- الفيروز آبادي، الشيخ نصر (ت817هـ/1414م)
- 30- القاموس المحيط، د.ت.
- ابن القوطية، محمد (ت337هـ/977م)
- 31- تاريخ افتتاح الاندلس، تحقيق ابراهيم الابياري، مدريد، 1926.
- مجهول
- 32- ذكر بلاد الاندلس، تحقيق لويس مولينا، مدريد، د.ت.
- مجهول
- 33- مفاخر البربر، تحقيق ليفي بروفنسال، الرباط، 1943.
- المراكشي، محي الدين عبد الواحد (ت647هـ/1249م)
- 34- المعجب في تلخيص اخبار المغرب، تحقيق محمد سعيد العريان، دار الاستقامة، القاهرة، 1949.

- المقري، ابو العباس احمد (ت1041هـ/1631م)
- 35- ازهار الرياض في اخبار عياض، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، د.ت.
- 36- نفع الطيب من غصن الاندلس الرطيب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمي، بيروت، د.ت.
- المقرئزي، احمد (ت845هـ/1441هـ)
- 37- اتعاض الحنفا بأخبار الائمة الفاطميين الخلفاء، تحقيق جمال الدين الشيال، المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية، القاهرة، د.ت.
- نعي، عبد المجيد.
- 38- تأريخ الدولة الاموية في الاندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ت.

## الأسباب المؤدية الى انتشار المخدرات في العراق من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية

الباحثة. فاطمة سالم جابر

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

### Reasons Leading to Drugs' Spreading in Iraq from the Point of View of the Students of the College of Basic Education

Researcher. Fatima Salim Jabir

College of Basic Education / University of Babylon

#### Abstract

The study aimed to identify some of the causes of the spread of drugs from the point of view of the students of the Faculty of Basic Education. The descriptive and analytical method was adopted. The sample consisted of (65) basic education students, the general science department, and the questionnaire was adopted as a research tool. As the statistical means of study, and the study reached the following conclusions: The top three percentage were bad friends, the effectiveness of the Internet and the effectiveness of the family, The was one of the recommendations attention to the individual companion, and proposals to conduct scientific conferences for students showing the dangers of drugs and their effects on the individual and society.

#### الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف على بعض اسباب انتشار المخدرات من وجهة نظر طلبة كلية التربية الاساسية، اعتمد المنهج الوصفي والتحليلي، وكانت عينة البحث متكونة من (65) فردا من طلبة التربية الاساسية قسم العلوم العامة، واعتمدت الاستبانة كأداة للبحث وتكونت من 13 فقرة واستخدام التكرارات والنسب المئوية كوسائل احصائية للدراسة، وتوصلت الدراسة الى الاستنتاجات التالية: اعلى ثلاث نسبة كانت هي رفاق السوء، ودور الانترنت ودور الاسرة، كان من توصيات اهمية الانتباه الى الرفيق الفرد، ومن المقترحات اجراء مؤتمرات علمية للطلبة تبين اخطار المخدرات واثارها على الفرد والمجتمع.

#### الفصل الاول:

#### اولا: المقدمة:

المخدرات مواد تسبب مشاكل عديده في معظم بلاد العالم وتكلف الدول خسائر بشرية واقتصادية كبيرة لأنها تدمر الانسان نفسيا واجتماعيا وجسميا وبصورة متزايدة، مما جعل من الادمان مشكلة اولتها الهيئات الدولية والاقليمية اهمية كبيرة وصرف الاموال وخصصت العقول لدراستها لمحاولة الوصول الى حلول تحد من تفشيها وتزايدها المضطرب (الدمرداش، 1981، ص8)، ولم تكن المخدرات وليدة عام او عامين بل من الاف السنين فقد ورد في تراث الحضارات القديمة اثار كثيرة تدل على معرفة الانسان بالمواد المخدرة منذ تلك الازمنة البعيدة، وقد وجدت تلك الاثار على شكل نقوش على جدران المعابد او كتابات على اوراق البردي المصرية القديمة او كأساطير مروية تناقلتها الاجيال (الشريف، 14326)

ان الادمان على تناول المخدرات ظاهرة انتشرت على مر الزمان والعصور وفي العديد من المجتمعات البشرية على اختلاف انظمتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، حتى اصبحت مشكلة ذات تأثيرات متعددة لم تقتصر على المتعاطي فحسب، بل وعلى مجتمعه، هذه كانت من بين الامور التي دفعت الكثير من الدول والمنظمات والمسؤولين السياسيين والاداريين والاقتصاديين فيها الى الاهتمام بجوانبها المتعددة وتخصيص المزيد من الجهود والاموال اللازمة للتعامل معها بصيغ تحد من انتشارها وتقلل من اثارها (علي، 2012، ص4-3)، وهذا دفع الباحثة الى البحث في هذا الموضوع من وجهة نظر الوسط الجامعي وقد تم اختيار طلبة كلية تربية اساسية، باعتبار الوسط الجامعي اكثر الاوساط تأثيرا وتعرضا لتغيرات الحاصلة والانفتاح في المجتمع.

**ثانياً: مشكلة البحث:**

تحدد مشكلة البحث في الاجابة على السؤال التالي:

ما الاسباب التي ادت الى انتشار ظاهرة المخدرات في العراق؟

**ثالثاً: هدف البحث:**

يهدف البحث الى التالي:

التعرف على بعض اسباب انتشار المخدرات ومنها: رفاق السوء، دور الانترنت، الأسرة،... الخ

**رابعاً: اهمية البحث:** ان المخدرات بأنواعها المختلفة زادت في الانتشار في العراق بعد حرب عام 2003م حيث كان يعد العراق من اقل دول المنطقة في انتشار المخدرات، لذلك وجب تسليط الضوء عليها، ومجابهتها والوقوف في وجهها، ومن اهم الاسلحة التي تقلل من وجود المخدرات في العراق هو معرفة الاسباب التي ادت الى زيادة انتشار ظاهرة المخدرات في العراق، وتأتي اهمية هذا البحث من الخطورة التي تتطوي عليها المخدرات والتي تشكل تهديدا حقيقيا لمجتمعنا العراقي، نظرا لاستهدافها لأهم عنصر فيه وهم الشباب الذين يمثلون الدعم الاساسي الذي يركز عليه المجتمع العراقي بسبب الحروب والانفلات الامني أصبح العراق مرتعا لعصابات المخدرات في ترويج مخدراتهم وبيعها على كل فئات المجتمع.

**خامساً: تعريف المخدرات:**

تعرف المخدرات حسب اللغة العربية هو: ما يسكر الجهاز العصبي عن فعله، ونشاطه المعتاد.

تعرف المخدرات في الفقه الاسلامي، ان الاسلام الوحيد من الاديان ومن بين الانظمة والقوانين الذي وضع تعريف للمخدر هو ما غطي العقل (وما اسكر منه الفرق فمك الكف منه الحرام) (صعب، 2007، ص42)، وتعرف المخدرات اجرائيا: تعرف بأنها اي مواد طبيعية او مصنعة تحتوي على عناصر مخدرة او مسكنة او منبهة او مهلوسة، تستخدم مادة لتحقيق أغراض طبية، وفي حالة استخدام هذه المواد لتحقيق أغراض غير طبية فإنها تؤدي الى التعود على تعاطيها او الادمان عليها، ما يؤثر سلبا في صحة الفرد والمجتمع (مظلوم، 2012، ص7) وتعرف المخدرات قانونيا: هي مجموعه من مواد تسبب الادمان وتسمم الجهاز العصبي ويحظر تداولها او زراعتها او صنعها إلا لأغراض يحددها القانون، ولا تستعمل إلا بواسطة من يرخّص له بذلك. للمخدرات تعريف علمي: انها مواد تسبب النعاس والنوم او غياب الوعي المصحوب بتسكين الالم. (المعاطيه، 2011، ص47).

**الفصل الثاني****اولاً: اطار نظري****1- تصنيف المخدرات:**

تصنف المخدرات الى عدة انواع من تصنيفات ومنها

اولاً- وفق اللون:

أ- مخدرات بيضاء مثل الهيروين والكوكائين.

ب- مخدرات سوداء مثل الافيون الخام والحشيش.

ثانياً- وفقا لدرجة الخطورة:

أ- مخدرات ومؤثرات عقلية كبرى مثل الافيون والمورفين والكوكائين والهيروين والحشيش.

ب- المخدرات والمؤثرات عقلية صغرى، هي اقل خطرا عند استعمالها وتمتاز بأنها تمثل جانبا كبيرا من العقاقير التي انتجت من

اجل الأغراض الطبية والعلمية، ومن هذه المواد المنبهات والمنومات والمسكنات (البرئين، 2002، ص49). ثالثاً- وفق لطبيعة

التكوين:

أ- المخدرات الطبيعية: لقد عرف الانسان المواد المخدرة ذات الاصل النباتي منذ امد بعيد الان لم نسمع عن ظهور مواد مخدرة من اصل حيواني، وبالدراسات العلمية ثبت ان المواد الفعالة تتركز في جزء او اجزاء من النبات المخدر.

1-نبات خشخاش (الافيون) تتركز المواد الفعالة في الثمر غير الناضجة

2-القنب تتركز المواد الفعالة في الاوراق والقمم الزهرية

3-القات تتركز المواد الفعالة في الاوراق

4-الكوكا تتركز المواد الفعالة في الاوراق

5-جوزة الطيب تتركز المواد الفعالة في البذور

ويمكن استخلاص المواد الفعالة من الاجزاء النباتية الخاصة بكل مخدر بمذيبات عضوية وبعد تركيز المواد المستخلصة، وفي هذه العملية لا يحدث للمادة المخدرة المستخلصة اي تفاعلات كيميائية اي ان المخدر يحتفظ بخصائصه الكيميائية والطبيعية (بدر، 2012، ص19).

ب- المخدرات نصف تخليقية: هي مواد مستخلصة او ممزوجة او مضافة او محضرة من نباتات موجودة في الطبيعة تحتوي على عناصر مخدرة فعالة (الكبيسي، 2013، ص143) ومثل ذلك:

1-المورفين يستخرج من الافيون وتأثيره اقوى منه بعشرة اضعاف

2-الهيروين الذي ينتج من تفاعل مادة المورفين المستخلصة من نبات الافيون مع مادة كيميائية (استيل كلوريد) وتأثيره اقوى منه بثلاثين ضعف (شريجى، 2010، ص6).

ت- المخدرات التخليقية: ولها عدة تسميات المواد النفسية والمؤثرات العقلية، المواد المؤثرة على النفس والعقل، وهي التي تأخذ في معظم الاحيان صورة حبوب أو اقراص أو كبسولات (المركز العربي، 1991، ص38)، وتنتج هذه المواد من تفاعلات كيميائية معقدة بين المركبات الكيميائية المختلفة مثل مسكنات الألم، مهدئات الاعصاب، كالتندين والميثادون والمهدئات الكبرى والصغرى ومضاد السعال مثل الكودائين، مذيبيات الطيارة (شريجى، 2010، ص7)، وتشمل هذه المواد (البنزين، الصمغ، طلاء الاظافر، مخففات الطلاء الاستون، التروين، البنزين، السائل الذي يستخدم في تعبئة الولاعات) تحتوي كل هذه المواد على فحوم مائية تؤثر على المخ والكبد والرئتين، يستنشقه المتعاطي فيشعر بالاسترخاء والدوخة والهوسات احيانا (الدمرداش، 1982، ص16)

رابعا: وفقا على تأثيرها على النشاط العقلي للشخص المتعاطي وحالته النفسية:

أ- مهبطات الجهاز العصبي المركزي: وهي تهيئ من النشاط الذهني كالباربيتوات والعقاقير المنومة والمهدئة والمسكنة للألم.

ب- منشطات الجهاز العصبي المركزي كالامفيتامينات، وتنتشر هذه المنشطات في الوسط الرياضي، وبين طلبة المدارس والجامعات، وسائقي الشاحنات على الطرق الخارجية والدولية وذلك لآثارها المنشطة على الجهاز العصبي.

ث- مهلوسات: وقد سميت بهذا الاسم لآثار الهلوسة التي تحدثها على الشخص المتعاطي وهي في الغالب تخيلات عن اصوات وصور وهمية (شريجى، 2010، ص7)، اهم هذه المهلوسات:

1- عقار L.S.D ويستخرج الحامض من فطر الجودر.

2- الميسكالين

3- الزايلوسايسين: يحتوي على مركب دايمثايل تريبتامين الذي يشبه بتركيبه المواد الكيميائية الموصلة الموجودة في مخ الانسان.

4- السيرنيل.

5- بذور نبات مجد الصباح: يحتوي على مواد شبيهة بحامض الليسرجيك والنبات الآخر زهرة غابات هاواي الذي تحتوي على مادة الايرجين، والايزورجين اللتان تسببان الهلوسات (الدمرداش، 1982، ص14، 15)، ويرتبط بها بعض المصطلحات ومنها:

**المدمن:** هو الشخص الذي يتعود على التعاطي عقار معين او المخدرات، وفي حالة توقف تعاطيه يشعر بحاله من الاضطراب النفسي والجسمي، حتى يتناول جرعة من المادة التي تعود عليها.

**الجرعة:** هي كمية المادة المخدرة التي يتعاطيها المدمن في كل مره من مرات التعاطي (البرثين، 2002، ص17-18).

**الاعتماد:** هو حالة الاحتياج النفسي والعضوي التي تنتج عند تناول مخدر معين او مادة ما بدرجة لا يتمكن المتعاطي لها من التخلي عنها دون حدوث مضاعفات نفسية وعضوية (السيد علي، 2012، ص7)

**التعاطي:** رغبة غير طبيعية يظهرها بعض الاشخاص نحو المخدرات او مواد سامة(عبد اللطيف، 1992، ص44، 45).

**الادمان:** هو حالة نفسية وفي بعض الاحيان عضوية ناتجة عن التفاعل الذي يحدث بين الكائن الحي والمخدر، وتتميز باستجابات سلوكية عادة ما تتضمن دافعا عنيفا لتناول المخدر بشكل دائم او بين فترة واخرى للحصول على اثاره نفسية واحيانا من اجل تفادي او تجنب الاثار المزعجة من تعاسة التي تنتج من حالة الامتناع(الركابي، 2011، ص81)، كما يعرف بأنه الحد الذي تقسد معه الحياة الاجتماعية والمهنية للفرد المدمن حيث يصل الى صورة مركبة معقدة تتميز ببعض السمات مثل الرغبة الملحة في تكرار التعاطي، والاتجاه نحو زيادة الكمية والتأثيرات السلبية على الفرد والمجتمع وعلى الوسط الاجتماعي المحيطة به(عبد اللطيف، 1992، ص45، 46).

#### ثانيا: دراسات سابقة

1-دراسة اليافعي: هدفت الى الحد من ظاهرة انتشار المخدرات في المجتمع الطلابي لمدارس الدولة، والحفاظ على وحدة المجتمع من الامراض والظواهر الاجتماعية السلبية، وتقديم المعرفة حول انواع المخدرات على الفرد والمجتمع. واتبع منهج البحث الوصفي التحليلي، وتم تصميم نموذج استبيان مكون من (65) فقرة تقيس اهمية وجود وحدة دراسية للمنهج، وتقيس مدى تفاعل الطلاب مع اضرار المخدرات، وان مجتمع البحث عينات عشوائية منتظمة من طلاب مدرسة، وتوصل الباحث ان تعاطي مخدرات ليس مقتصرًا على فئة او مجموعة بعينها من فئات المجتمع او مرتبطًا بمستوى اقتصادي معين بل انها مشكلة تؤثر وبشكل فعال في المجتمع ككل.(اليافعي، 2014، ص8-15)

2-دراسة جلود: هدفت الى معرفة ظاهرة انتشار المخدرات في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مخاطرها على مستقبل الاجيال. شهدت السعودية خلال السنوات الاخيرة زيادة واضحة في حجم مشكلة انتشار مخدرات ومن اسباب زيادة في نسبتها هو ارتفاع دخل الفرد السعودي، العمالة الوافدة، اضافة الى بعض المعلومات المغلوطة عن خصائص المواد المخدرة، موقع الجغرافي للمملكة كان سببا في انتشار مخدرات التي تهدد بنية المجتمع في جسمه وتضعف تماسكه الاجتماعي (جلود، 2007)

3-دراسة كيطان: هدفت الدراسة الى تشخيص واقع المخدرات والمسكرات في مدينة الديوانية في الفترة الواقعة ما بين منتصف شهر تموز ونهاية شهر تشرين الاول لعام 2009م، ودرجة انتشارها وواقع مدمنيها من حيث مدى تاثيرهم سلبا بالمخدرات. لقد اعتمدت الدراسة متغيرات مستقلة عديدة هي (العمر، الجنس، المكانة الاجتماعية، الدخل الشهري، مكان السكن، مستوى التعليم)، قام الباحث بتصميم استبانة لقياس واقع تعاطي المخدرات التي تعكس التغيرات المذكورة على عينة مقصودة من (75) مدمنا يسكنون مركز مدينة الديوانية موزعين على ثلاث مناطق للدراسة وبواقع (25) مدمنا لكل منطقة. استخدام الباحث الاحصاء الوصفي لمعالجة بيانات المشكلة وتوصل الى ان غالبية المدمنين هم من الشباب الذين لا يتجاوز عمرهم 33 عاما، هذه المشكلة بدأت تظهر بعد مرحلة دخول قوات التحالف الى العراق حيث اصبح العراق ساحة مفتوحة لمرور وتجارة المخدرات بسبب غياب دولة القانون والامن.(كيطان، 2010، ص235)

**موازنة الدراسات السابقة:**

- 1-مجتمع البحث: اختلفت الدراسات السابقة في اختيار مجتمع البحث، فتناولت دراسة اليافعي مجتمع المدارس لدولة قطر، ودراسة جلود على المجتمع السعودي بشكل عام، ودراسة كيطان تناولت مجتمع مدينة الديوانية، في حين تناولت الدراسة الحالية مجتمع طلبة في كلية التربية الأساسية قسم العلوم في جامعة بابل.
- 2-منهج البحث: تشابهت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي والتحليلي.
- 3-هدف الدراسة: تنوعت الاهداف في الدراسات السابقة، فدراسة اليافعي هدفت الى الحد من انتشار المخدرات في المجتمع الطلابي للمدارس لدولة قطر، وهدفت دراسة جلود الى معرفة ظاهرة انتشار المخدرات في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مخاطرها على مستقبل الاجيال، ودراسة كيطان هدفت الى تشخيص واقع المخدرات والمسكرات في مدينة الديوانية، ومعرفة واقع مدمنيها من حيث مدى تأثيرهم سلبا بالمخدرات، في حين هدفت الدراسة الحالية معرفة الاسباب المؤدية الى انتشار المخدرات في العراق.
- 4-اداة البحث: تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة اداة للبحث.
- 5-النتائج: تباينت نتائج الدراسات السابقة، فدراسة اليافعي توصلت الى نتيجة أن تعاطي المخدرات ليس مقصورا على فئة او مجموعة معينة من فئات المجتمع او مرتبطة بمستوى اقتصادي معين، وتوصلت دراسة جلود الى ان اسباب انتشار المخدرات هو بسبب ارتفاع الدخل الفرد السعودي والى دور العمالة الوافدة اضافة الى المعلومات المغلوطة عن خصائص المواد المخدرة والموقع الجغرافي للمملكة، وتوصلت دراسة كيطان الى ان غالبية المدمنين هم من فئة الشباب الذين لا يتجاوز عمرهم 33 عاما، وظهور انتشار المخدرات بعد دخول قوات التحالف الى العراق عام 2003م، في حين توصلت الدراسة الحالية الى نتيجة انتشار المخدرات يعود الى رفاق السوء ودور الانترنت وتأثير الاسرة.
- 6-مكان الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كيطان في اجراءهما في العراق، واختلفت مع دراسة اليافعي التي اجريت في دولة قطر ودراسة جلود التي اجريت في المملكة السعودية.

**الفصل الثالث****منهجية البحث واجراءات**

**منهج البحث:** اعتمد المنهج الوصفي والتحليلي، كونه يهتم بدراسة الواقع ووصفه، وبالتالي الوصول الى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع ومعرفة الاسباب، وبهذا يكون من البحوث الوصفية التحليلية.

**مجتمع البحث:** طلاب وطالبات جامعة بابل كلية التربية الأساسية قسم العلوم العامة

**عينة البحث:** بلغ عدد افراد العينة (65) من طلاب كلية التربية الأساسية قسم العلوم لعام الدراسي 2016-2017م.

**اداة البحث:** اعتمدت الاستبانة اداة للبحث، ووجهت استبانة مفتوحة لعدد من الافراد، مع الاطلاع الواسع على المواضيع ذات الصلة بموضوع الدراسة للتوصل الى اهم الاسباب المؤدية لانتشار المخدرات، ثم اعدت استبانة مغلقة تضمنت 13 فقرة لتحديد الاسباب المؤدية لانتشار المخدرات في العراق (ملحق)، واستخدمت النسب المئوية كوسيلة احصائية، ومن خلال الاجابات على الاستبانة من قبل طلبة كلية التربية الأساسية قسم العلوم حددت الاسباب المؤدية لانتشار المخدرات.

**اجراءات البحث:** تم التواصل الى الاستبانة بصيغتها النهائية بعد اتخاذ عدد من الاجراءات:

- 1-بعد الاطلاع الواسع على موضوع البحث من جوانب متعددة ومصادر مختلفة كالدراسات السابقة والمواد العلمية المتعلقة به.
- 2-بعد صياغة الاستبانة بالشكل النهائي، وزعت على افراد عينة البحث، وقد بينت الباحثة اهمية البحث للأفراد وكيفية مليء الاستبانة، وحددت لذلك ثلاث مستويات (درجة كبيره، درجة متوسطة، درجة ضعيفة).
- 3- بعد جمع الاستبانات تم اعتماد النسبة المؤدية لتحليل النتائج.

## الفصل الرابع:

## النتائج البحث

بعد ان وزعت الاستبانة وتم الاجابة على فقراتها, تم تحديد اهم الاسباب المؤدية لانتشار المخدرات, رتبت الفقرات تنازليا باعتماد التكرارات والنسبة المئوية, كما يبينها الجدول التالي:

جدول يبين الترتيب التنازلي لفقرات الاستبانة

| ت  | الفقرات                    | التكرار | النسبة المئوية |
|----|----------------------------|---------|----------------|
| 1  | رفاق السوء                 | 49      | %75.38         |
| 2  | دور الانترنت               | 39      | %60            |
| 3  | دور الاسرة                 | 38      | % 58.46        |
| 4  | شخصية المدمن               | 30      | %46.15         |
| 5  | ضعف مراقبة اجهزة الامن     | 29      | %44.6          |
| 6  | ضعف الواعز الديني          | 28      | %34.07         |
| 7  | الحرب استخدام العلاج السيء | 26      | %40            |
| 8  | دور المؤسسات التربوية      | 24      | %36.92         |
| 9  | وجود المخدر                | 20      | % 30.76        |
| 10 | وسائل الاعلام اسباب سياسية | 14      | %21.15         |
| 11 | ارتفاع المستوى الاقتصادي   | 11      | %16.92         |

ويتضح من الجدول ان اعلى نسب لفقرات

1-رفاق السوء بنسبة %75.38: تعد الجماعة نقطة مهمة في حياة الفرد, تتوزع السلطة فيها بين الافراد فمن الافراد من يحتل مركزا قياديا, ومنهم من يحتل موقعا تابعا...، واذا ما انتشر تعاطي المخدرات بين الشباب في جماعة معينة فمن المرجح ان ينتشر تعاطيها بين بقية افراد الجماعة بسبب الضغط الاجتماعي الذي يمارس من الجماعة على افرادها(البداينة، 2012، ص26).

2-دور الانترنت بنسبة %60: حقق العقل البشري طفرات واسعة في مضمار الانسانية وبلغ اوج تفتحته في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث بلغت إنجازاته اضعاف ما تحقق للبشرية عبر تاريخها الطويل. جاء الانترنت بعد سنوات من العمل به ليحدث ثوره في حياة الناس مثلما بدل استخدام الكهرباء والهاتف الحياة في القرن العشرين واصبح الانترنت في السنوات الاخيرة اهم قنوات الاتصال والتواصل بين البشر(عبد، 2003، ص5)، لقد اتسعت دائرة الاتصالات بين دول العالم من خلال العديد من الوسائل الحديثة والمتطورة، ومن هذه الوسائل الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، التي جعلت العالم بمثابة قرية صغيرة يتواصل كافة افرادها ويتفاعلون في دائرة الحدث (الحميدان، 2007، ص35)، واصبح في السنوات الاخيرة اهم قنوات الاتصال والتواصل بين البشر الاخيار منهم والاشرار، مكافحي الجريمة والمجرمين. وكانت اول اساءة لاستخدام الانترنت في مجال الاتصال المادي والقانوني بالمخدرات والمؤثرات العقلية خاصة بالدعوة الى تعاطي المخدرات والحض عليها، ان الهيئة الدولية لمراقبة المخدرات هي اول من نبه العالم الى اساءة استخدام الانترنت في مجال الاتجار غير مشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية وتعاطيها اذ اشارات في تقريرها عن عام 1997 الى ان الانترنت يتيح مزيدا من المعلومات عن المخدرات (عبد، 2003، ص6).

3- دور الاسرة بنسبة %58.46: يعد التفكك الاسري من العوامل التي ساعدت على انتشار المخدرات بين الشباب، حيث اكدت الدراسات المتعددة ان الاسر التي تعاني عدم الاستقرار في العلاقات الزوجية وارتفاع نسبة الهجر والطلاق هي من النماذج المميزة

للأسر التي يترعرع فيها متعاطو المخدرات، كما ان تعاطي احد افراد الاسرة للمخدرات او العقاقير الخطرة من العوامل المساعدة على ان يتعاطى الناشئة في هذه الاسرة للمخدرات او العقاقير الخطرة، الاخطر من ذلك ان بعض الاباء المدمنين يشركون ابناءهم في تحضير جلسات التعاطي مما يشجعهم على التعاطي والادمان (ابو علي، 2003، ص60)، كما ان انشغال الوالدين المستمر بالكسب المادي او لتحقيق نجاح شخصي بحرم الاطفال من التوجيه السليم، وضعف الوازع الخلقي لدى الوالدين، كثرة المشكلات العائلية مما يجعل الجو الاسري مملوءا بالاضطرابات، يلاحظ ان اساليب معاملة الوالدين كلها عوامل تدفع الاطفال في الوقوع في الجريمة وممارسة الوان مختلفة من السلوك الانحرافي قد يكون بينهما تعاطي المخدرات بأشكالها المختلفة(عبد اللطيف، 1992، ص82-83).

4- **شخصية المدمن بنسبة 46.15%:** ان عدم النضج الكامل للشخصية وهروبها من واقع الى واقع اقل الما من خلال لذة المخدرات والرغبة في الاستقلال عن العالم الخارجي، واضطراب في العلاقة بين الطفل والوالدين والذي يؤدي الى عدم شعور الطفل بالأمن والميل الى الحيل الهروبية، الاحباط الشديد الذي تعجز قدرات الشخص عن مواجهته وبالتالي يعتبر تعاطي المخدرات وسيلة للهروب من حقائق مؤلمة، والرغبة في خفض التوتر والقلق والالم الذي يواجهه الشخص، وأيا كانت هذه الاسباب لها تأثيرها على تعاطي الشخص للمخدرات (مصطفى سويف، 1996، ص 86).

5- **ضعف مراقبة اجهز الامن بنسبة 44.6%:** ان من اهم اسباب تفشي ظاهرة الفساد(منها المخدرات)هو ضعف او عدم وجود اجهزة رقابية او تفتيشية قوية تستطيع بسط اجراءات الضبط الداخلي، وتطبيق القوانين على كل مرافق وحلقات الادارة العامة للدولة، ومن خلالها تستطيع ان تضع ضوابط العمل الصحيحة بحيث لا يمكن اختراقها من المستغلين واصحاب النفوس الضعيفة، على ان تساعد الاجهزة على مراقبة وتقويم اية انحرافات تظهر من خلال العمل مما يساعد على تحجيم دور الفساد والحد منه(بو سعيود، 2015، ص35)

6- **ضعف الوازع الديني كان بنسبة 43.07%:** ان موقف الاسلام من تحريم الخمر والمخدرات صريح وواضح فمن المبادئ الاساسية في الاسلام الابتعاد عن كل ما هو ضار بصحة الانسان، وان تعاطي المخدرات يؤدي الى مضار جسمية ونفسية واجتماعية، ويقول الله تعالى (وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ)، (مصعب، 2007، ص47)، ضعف البنية المعنوية لدى الانسان مما يجعل السلوك المنحرف مرتبطا ارتباطا وثيقا يؤدي به ذلك الى تراجع ألواع الديني والتكوين القيم فيتحتم عليه الميل نحو الاقبال على المخدرات والادمان عليه (الكبيسي، 2013، ص 145).

7- أ - **دور الحرب بنسبة 40%:** تعد الحروب احد اكبر الاخطار التي تهدد المجتمعات الانسانية وتزعزع كيائها واستقرارها لما لها من نتائج سلبية وعميقة في حياة المجتمعات سواء كان ذلك في مدة الحرب ام فيما بعدها (الكبيسي، 2013، ص218)، لما كانت الحروب بطبيعتها مقوضة للأمن والاستقرار، تمثل مسار فزع وتشتت، وهجرة وتشرذم، فان مثل هذه البيئة الضعيفة المحتدمة بالصراعات والنزاعات تكون مواتية لبروز انماط عديدة من الآفات والأمراض الاجتماعية وفي مقدمتها ظاهرة المخدرات.

انتشرت المواد المخدرة في كل بلدان العالم انتشارا لم يكن متوقعا، وقد ساعد على انتشارها الحروب التي اصبحت مسئولة عن انتشار الزراعة التقليدية للمخدرات وتصنيعها في المختبرات السرية (الحميدان، 2007، ص 3، 5)، بسبب الحروب ازدادت الازمات التي يتعرض لها الانسان في حياته الاجتماعية، تشكل اساسا للقلق الذي يؤدي لعدم الاتزان النفسي، ومن ثم سوء توافقه مع نفسه ومجتمعه، وتشير الكثير من الدراسات الى ان معايشة فترات الحروب تترك اثارا نفسية لا تزول بانتهاء الحروب بل تظل كامنة وتتراكم لتفرز كثيرا من الافعال غير السوية (مصطفى سويف، 1996، ص 122)، اما بالنسبة للعراق حيث اعتبر العراق وحتى عام 2003 خاليا من مخدرات، جراء القوانين الصارمة بحق مروجي ومتعاطي المخدرات، وقد اكسبه ذلك احترام وتقدير المنظمات الدولية على موقفه هذا، الا انه بعد السقوط وبسبب الانفلات الامني وغياب الرقابة داخل الاراضي العراقية التي صارت تستقبل كميات هائلة من المخدرات من

دول الجوار بشكل سهل، ساعد كل ذلك على نشرها بين الناس وخصوصا الشباب المحبطين وحتى الاطفال منهم على تعاطيها (الدباغ، 2009، ص41).

ب-**الاستخدام العلاجي السيء بنسبة 40%** لمادة مخدرة وخارج ارشادات الطبيب مما يسبب الادمان عليها (الكبيسي، 2013، ص 166).

8-**دور المؤسسات التربوية بنسبة 36.92%**: هي احد المصادر الاساسية للتنشئة الاجتماعية واكساب السلوك المرغوب ولكنها في الوقت نفسه مجال خصب لا كتساب سلوكيات غير مرغوبة مثل تعاطي المخدرات حيث يتم تعلم مثل هذه السلوكيات المنحرفة في المؤسسات التربوية من خلال عمليات التعلم والتقليد ومصاحبة الزملاء المنحرفين احيانا (جامعة نايف، 2007 ن ص5)، بعد ان اصبحت هذه المؤسسات منظومات اجتماعية تتفاعل فيها عوامل مجتمعية عديدة وتؤثر في عملية التكوين الاجتماعي والنفسي للأبناء، اذ يمضي الطفل فيها جزءا كبير من حياته ويعرف من خلالها انماط متعددة من التفكير وطرق السلوك واشكاله وكيفية التأثير بالآخرين والتأثير بهم وأليات الانضمام الى الجماعات والشلل وكيفية التوافق مع الاصدقاء ومنافستهم واليات الصراع والتناقض ووسائل التهديد الاجتماعي والثواب والعقاب وغير ذلك من الأمور التي تجعل المؤسسة التعليمية بالفعل واحدة من العوامل التي يمكن ان تؤدي الى تعاطي او الوقاية من المخدرات.

9-**وجود المخدر بنسبة 30.76%**: يعد وجود المادة المخدرة ركنا اساسيا من اركان عملية التعاطي، اذ لا يستطيع الفرد ممارسة الادمان على تعاطي سلعة هي بالأساس غير موجودة، ولا يعرف عنها شيئا، الأمر الذي يجعل مكافحة المخدرات سلعة متداولة بين الناس شرطا اساسيا من شروط مكافحة ظاهرة التعاطي والحد من انتشارها في الوسط الاجتماعي، على الرغم من أن عمليات الوقاية من خلال تنمية الوعي بالخطر المترتب على التعاطي يمكن أن تساعد في الحد من انتشار الظاهرة، ومن المؤكد ان العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية الى تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية على اختلاف انواعها واشكالها لا يمكن ان تؤدي الى التعاطي مالم تكن المادة المخدرة موجودة قيد التداول بين الافراد بطريقة مشروعة او بطريقة غير مشروعة، لهذا يجد الباحثون المعنيون بظاهرة انتشار المخدرات أن وجود المادة بحد ذاته يعد عاملا اساسيا من العوامل التي تدفع الى استخدامها(الاصفر، 2012، ص140، 160).

9-**أوسائل الاعلام بنسبة 21.15%**: هي التي تتجسد في الراديو، والتلفزيون، والصحف، والمجلات، والكتب، والسينما، والاعلان، هي من اهم مؤسسات المرجعية التي تؤثر في شخصية، وقيم، وافكار، وممارسات الشباب على المستوى الامد البعيد (جلس، 2010، ص142)، حيث يعد الاعلام واحدا من العوامل التي تسهم في تشكيل ثقافة تعاطي المخدرات وانتشارها في المجتمع بحسب الغايات التي تضررها الأعمال الاعلامية وعلى الرغم من تباين الافكار وتفاوت الآراء حول ما يمكن ان يؤديه الاعلام في هذا المجال، غير تأثيره السلبي في وعي الشباب والفتيان الذين يتطلعون الى بناء نماذج يقتدون بها يظهر من خلال ما تقدمه الوسائل الاعلام من اعمال درامية ومسلسلات تلفزيونية تلقي الضوء على السياق العام الذي تتم من خلاله تعاطي المواد المخدرة والمؤثرات العقلية بأنواعها المختلفة (الاصفر، 2012، ص 165).

ب-**اسباب سياسية بنسبة 21.15%**: هو الظروف المحيطة بالبلد من ضعف الرقابة والقانون وضعف اصحاب القرار في الحد من تمريرها وادخالها مما يجعلها سهلة الحصول عليها وتناولها يتم غض النظر عنها نتيجة تدهور الوضع الامني وسوء الاستقرار السياسي (الركابي، 2011، ص99)، حيث لا يمكن استثناء المنطقة العربية وعزل مشكلة تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية بما يدور فيها من احداث وقضايا سياسية تعد هي الاصعب في التاريخ المعاصر. وهي ليست صراعا حول منافع مادية يمكن حلها بالمساومات السياسية إنما هي صراع حول المستقبل بما ينطوي عليه من تطلعات، مما يجعل قضايا المخدرات في المنطقة العربية جزءا لا يتجزأ من قضاياها السياسية(الاصفر، 2012، ص 119).

**11-ارتفاع المستوى الاقتصادي بنسبة 16.92%:** أصبح الشباب يعيش في حالة من الوفرة لم تعرفها المجتمعات القديمة، وهو الامر الذي دفع البعض الى الانحراف عن التعليم والتفرغ للاستمتاع غير المقيدة، مما ادى الى سهولة الحصول على المخدرات، ومع زيادة القدرة على الدفع ارتفعت اسعار المخدرات بشكل خرافي، مع وجود سوق لاستهلاك المخدرات ازداد الاتجار غير المشروع بها واصبح الشباب ينفق مبالغ خيالية واتجه الافراد الذين لا يستطيعون توفير مبالغ لشراء المخدرات لممارسة بعض انواع السلوك المنحرف ومنها جرائم السرقة (الحميدان، 2007، ص69).

#### الاستنتاجات:

تم التوصل الى عدة استنتاجات ومنها:

- 1- رفاق السوء: مما يجدر الانتباه الى اهمية التوجيه التربوي ودوره في توعية الطلبة الى اتخاذ الصديق الجيد
- 2- كما تشير نتائج الى اهمية التوجيه المجتمعي نحو الاستخدام الصحيح للانترنت
- 3- بينت نتائج ان التفكير الاسري ذو تأثير كبير على الاشخاص في انتشار المخدرات، مما يجدر الانتباه الى توجيه منظمات المجتمع المدني نحو بناء الاسرة بشكل الأمثل.
- 4- كما وضحت نتائج الى اهمية المؤسسات التربوية في التنشئة الاجتماعية السليمة، مما يضع امام هذه المؤسسات مسؤولية التوجيه الصحيح.

#### التوصيات:

- 1- اهمية الانتباه الى رفيق الفرد.
- 2- التوجيه نحو الاستخدام الصحيح للانترنت.
- 3- زيادة فاعلية دور الاسرة في التنشئة الصحيحة والاخذ بنظر الاعتبار لأساليب التربية الصحيحة والوقوف مع الفرد في مواجهة التحديات الجديدة.

#### المقترحات:

- 1- اجراء مؤتمرات علمية للطلبة تبين اخطار المخدرات واثارها على الفرد والمجتمع
- 2- اجراء دراسات حول اختيار الرفيق الجيد.
- 3- اجراء دراسة حول الطرق الصحيحة لتنشئة الفرد.

#### المصادر:

- أبو علي، وفقى حامد، ظاهرة تعاطي المخدرات -الاسباب -الاثار-العلاج، وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية قطاع الشؤون الثقافية، 2003م
- الاصفر، احمد عبد العزيز، اسباب تعاطي المخدرات في المجتمع العربي، الرياض، 2012م
- البدانية، ذياب موسى، الشباب والانترنت والمخدرات، الرياض، 2010م
- بدر، جبر صالح علي، علاج الادمان، دراسة مقارنة بين الاليات المستخدمة في كل من دولة الامارات العربية المتحدة وبريطانيا، جامعة Hemaya، 2012م
- البريشن، عبد العزيز بن عبدالله، الخدمة الاجتماعية في مجال ادمان المخدرات، الرياض، الطبعة الاولى، 2002م
- بو سعيود، باديس، مؤسسة مكافحة المخدرات في الجزائر 1999-2012، جامعة مولود معمري-تيزي وزر، كلية الحقوق والعلوم السياسية، مدرسة الدكتوراه للحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، 2015م
- جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، دور المؤسسات التربوية في الحد من تعاطي المخدرات، الرياض، 2007م

- جلود، ميثاق خير الله، انتشار المخدرات في المملكة العربية السعودية ومخاطرها على مستقبل الاجيال الناشئة، دراسات اقليمية، العدد7، 2007م
- حلس، موسى عبد الرحيم، ناصر علي مهدي، دور وسائل الاعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني، مدلة جامعة الازهر بغزة، العدد2، 2010م
- الحميدان، عايد علي، اثر الحروب في انتشار المخدرات، الرياض، 2007م
- الدباغ، قاسم عبود، التسول والانحراف عند الاطفال في العراق، وزارة التخطيط والتعاون الاجتماعي، دائرة التنمية البشرية قسم سياسات التنمية الاجتماعية، 2009م
- الدمرداش، عادل، الادمان ومظاهره وعلاجه، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني في الفنون والادب الكويت، 1982م
- الركابي، لمياء ياسين، اسباب تعاطي المواد المخدرة لدى طلبة المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم النفسية، العدد19، 2011م
- سوييف، مصطفى، المخدرات والمجتمع نظرة متكاملة، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب الكويت، 1996م
- شريجي، وسن عبد الحسين، المخدرات والمجتمع تحديات متبادلة، وزارة التعليم والبحث العلمي جامعة ديالى مركز ابحاث الامومة والطفولة، 2010م
- الشريف، عبد الاله، تاريخ المخدرات، جريدة الرياض، عدد 14326، 2007م
- صعب، محمد مرعي، جرائم المخدرات، بيروت، 2007م
- عبد، د. محمد فتحي، الانترنت ودوره في انتشار المخدرات، الرياض، طبعة الاولى، 2003م
- عبد اللطيف، رشاد احمد، الاساليب الوقائية لمواجهة مشكلة تعاطي المخدرات، مركز الدراسات والبحوث قسم الندوات واللقاءات العلمية، الرياض، 2007م
- علي، محمود السيد، المخدرات تأثيراتها وطرق التخلص الامن منها، الرياض، 2012م
- الكبسي، عبد الستار سالم، المخدرات بوابة الجرائم ما السبل لوصدها، مجلة المنصور، عدد20 خاص، 2013م
- كيطان، طالب عبد الرضا، تعاطي المخدرات والمسكرات وعلاقتها ببعض المتغيرات الفردية والاجتماعية، كلية الادب جامعة القادسية، عدد4، 2010م
- المركز العربي للدراسات الامنية والتدريب، اساليب واجراءات مكافحة المخدرات، الجزء الاول، الرياض، 1991م
- المعايطه، سالم خالد عايد، دور العلاقات العامة في الحد من انتشار المخدرات من وجهة نظر العاملين في ادارة مكافحة المخدرات الاردنية، جامعة الشرق الاوسط، 2011م
- مظلوم، محمد جمال، الاتجار بالمخدرات، الرياض، الطبعة الاولى، 2012م
- اليافعي، محمد خالد، اثر اضافة وحدة دراسية عن انواع واضرار المخدرات لمناهج المرحلة الثانوية في التوعية الايجابية للطلاب دولة قطر، المجلس الاعلى للتعليم اللجنة الدائمة لشؤون المخدرات والمسكرات، 2014م

## ملحق:

بسم الله الرحمن الرحيم

م/ استبانة

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء دراسة بعنوان (الاسباب المؤدية الى انتشار المخدرات في العراق من وجهة نظر طلبة كلية التربية الاساسية)، وهذا يتطلب اعداد استبانته تسير بموجبها الباحثة في اجراء الدراسة، وذلك بوضع علامة صح امام الاسباب حسب تصنيف الاستبانة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، مع جزيل الشكر

| ت  | الاسباب                  |            |             | الملاحظات  |
|----|--------------------------|------------|-------------|------------|
|    | الفقرات                  | درجة كبيره | درجة متوسطه | درجة ضعيفة |
| 1  | وجود المخدر              |            |             |            |
| 2  | اسباب سياسيه خارجيه      |            |             |            |
| 3  | ضعف الوازع الديني        |            |             |            |
| 4  | الاسره                   |            |             |            |
| 5  | المؤسسات التربوية        |            |             |            |
| 6  | رفاق السوء               |            |             |            |
| 7  | وسائل الاعلام            |            |             |            |
| 8  | دور الانترنت             |            |             |            |
| 9  | الحروب                   |            |             |            |
| 10 | شخصية مدمن               |            |             |            |
| 11 | ارتفاع المستوى الاقتصادي |            |             |            |
| 12 | ضعف مراقبة اجهزة الامن   |            |             |            |
| 13 | الاستخدام العلاجي السيء  |            |             |            |

## الأسطورة وتحولاتها في نصوص خزل الماجدي المسرحية

مسرحية هاملت بلا هاملت انموذجاً

أ.د. رند علي حسين السبتي

الباحث. ضياء جودة كاظم

جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة / قسم الفنون المسرحية

**Legendization and its Transformations in the Dramatic Texts of Kaz'al Al-Majidi – Hamlet Without Hamlet as an Example****Prof. Dr. Rand Hussein Al-Sabti****Researcher. Dhiya' Jooda Kadhum****University of Babylon / College of Fine Arts**[diaajouda@yahoo.com](mailto:diaajouda@yahoo.com)**Abstract:**

The research includes four chapters. The first chapter dealt with the methodological framework, including the problem of the research, which focused on showing the effect of the process of the mythologization in the narrative and theatrical achievements in particular, and the extent of its impact on these theatrical. It is summarized in the following question: How is mythologization embodied in the theatrical texts of Khazal Al-Majidi?

The second chapter deals with the theoretical framework and the previous studies. It is divided into one sections. The second section is entitled "The Hybridity of Genre in Myhtologized Texts: Theatre". The chapter concludes with the indicators that resulted from the theoretical framework and the previous studies.

The third chapter deals with research procedures, including the research community consisting of (37) theatrical texts and the sample of the research, (1) samples, which formed a model for theatrical texts in the research society.

**الملخص:**

اشتمل البحث على اربعة فصول، تناول الفصل الاول الاطار المنهجي، متضمناً مشكلة البحث والتي تمحورت في اظهار تأثير عملية الاسطورة في المنجزات السردية والمسرحية لما تحمله الاسطورة من عمليات تهجين وترحيل والتحول في البنية السردية والدرامية والتي صيغت بالتساؤل الاتي: (كيف تجسدت الاسطورة في نصوص خزل الماجدي المسرحية؟).

تناول الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة، متضمناً (هجنة التجنيس في النصوص المؤسطرة (المسرح)، تناول الفصل الثالث، اجراءات البحث، متضمناً مجتمع البحث المتكون من (37) نصاً مسرحياً، وعينة بحث واحدة، اذ شكلت انموذجاً للنصوص المسرحية في مجتمع البحث.

**الفصل الاول الاطار المنهجي****اولاً: مشكله البحث**

ان الأسطورة تعمل على خلق شخصيات تحمل صفات خاصة مؤسلبية للشخصيات الاسطورية وبإمكان تلك الشخصيات ان تكون المحرك الحقيقي للكتابات الادبية والمسرحية على وجه الخصوص لتكون اللاعب الحقيقي للحبكة المسرحية التي تدور حولها أحداث المسرحية، وتظهر الأسطورة في المكونات الادبية والمكون الشعري واللغوي وكل هذه العناصر هي أساس في تكوين الادب المسرحي، ويصنف الأدب المسرحي بأنه التاريخ المؤرشف للأحداث والسجل المدون لمعظم المراحل المجتمعية لينقل عبره كل التحولات، وتتضح ايضاً هذه التحولات في النصوص المسرحية العالمية والعربية ومنها العراقية مثل مسرحية (نزول عشتار الى ملجأ العامرية) وهذه التحولات نجدها في البنية الاساسية للمسرحية اذ أن الشكل المغاير للأسلوب الاسطوري وعملية تهذيب الواقع والحوادث التي حدثت في المجتمع واسطرتها لإعطائها ميزة مختلفة تضيف جمالاً للواقع المعيش وهنالك امثلة اخرى للمسرحيات التي تملك واقع الاسطورة في

الاسلوب الكتابي لها مثل (قطار الخامسة والعشرين) فقد عمل كاتبها على اسطرة فكرة اللعنة الدائمة وانتقالها الى الواقع الاجتماعي وكذلك في مسرحية (موزائيك) والتي ينقل من خلالها اسرار النفس وتناقضاتها مع الروح والمستمدة من شخصية (سمير اميس) الشخصية الاسطورية السومرية، ومسرحية (مجنون ليليث) والتي جعل من الاسطورة السومرية ليليث مسرحية تحاكي الواقع بطريقة مؤسطرة.

ومما تقدم توصل الباحث الى صياغة مشكلته بالتساؤل التالي: (كيف تجسدت الاسطورة في نصوص خزل الماجدي المسرحية؟)

### ثانياً: اهمية البحث والحاجة اليه

تكمن اهمية البحث الحالي في:

- 1- دراسة عملية (الاسطورة) ومدى تأثيرها في المنجز الادبي والمسرحي باعتبارها إحدى وسائل تكوين الحبكة المسرحية.
- 2- معرفة مدى التطور في طريقة كتابة النصوص المسرحية المؤسطرة وما تحمله تلك النصوص من رؤى وأفكار داعمة للمنجز الثقافي والادبي.

### اما الحاجة اليه:

يلقي الضوء على موضوعه لم يتم تناولها سابقاً، وهي (الاسطورة) ومعرفة مدى تأثيرها في النصوص المسرحية.

### ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى (تعرف الاسطورة وتحولاتها في نصوص خزل الماجدي المسرحية).

### رابعاً: حدود البحث

الحد الزمني: (1989-2013).

الحد المكاني: (العراق - هولندا).

الحد الموضوعي: دراسة (الاسطورة في نصوص خزل الماجدي المسرحية).

### خامساً: تحديد المصطلحات

#### الاسطورة :

تعرف الاسطورة بأنها " (جعل الشيء اسطورياً)" (1).

وتعرفها سافرة ناجي "الاسطورة هي الاجراءات التقنية التي يجريها الكاتب في تشكيل البنى الداخلية للنص الدرامي، أي أن الاسطورة هي كل ما يقدمه المبدع من شكل تعبيري عن الواقع الانساني المعيش وذاتيته البحثية" (2).

ويعرفها عبد الهادي أحمد الفرطوسي "الاسطورة تعني جعل الشيء اسطورياً، استناداً الى دانييل هنري باجو، وتعني تطور دخول مادة اسطورية معينة في ادب ثم نص معين" (3).

وقد ورد تعريف الاسطورة في معجم مصطلحات وأعلام على انها "مصطلح نقدي يشير الى إضفاء الطقس الاسطوري على ما هو ليس بأسطورة، أي تحويل مجمل الفعل الدلالي إلى أحداث ذات طابع أسطوري وهذا المصطلح ذو اهمية كبيرة، وتتجلى أهميته في تحويل الحقل الدلالي إلى حقل مشبع بالعلامات والرموز، ويقود هذا إلى انتظام على صعيد الدوال، وتنوع على صعيد المعاني" (4).

### التعريف الاجرائي:

عملية التحويل والترحيل والتجهين في الاجناس الادبية (شعر، سرد، دراما) لبناء نص جديد يجسد الواقع ويحمل الصفات الاسطوري ويعبر عن رؤية الكاتب للواقع المعيش.

(1) دانييل هنري باجو، الادب العام المقارن، تر: غسان السيد، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 1997)، ص147.  
 (2) سافرة ناجي، محمد حماد، إضاءات في نظرية الدراما، (بغداد: مكتبة وجدي، 2014)، ص20.  
 (3) عبد الهادي أحمد الفرطوسي، الاسطورة في حديقة حياة، مجلة الاقلام، العدد: 2، سنة 2016، ص25.  
 (4) الاء علي عبود الحاتمي، معجم مصطلحات واعلام، ج 1، (عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع '2016)، ص252.

**التحول:**

لغة: يعرفه ابراهيم مصطفى "تحول عن الشيء: زال عنه الى غيره. وحال الشيء نفسه يحول تحولاً بمعنيين: يكون تغيراً ويكون تحولاً"<sup>(5)</sup>. وقد عرفت في المعجم الوسيط بمعنى "تحول من حال الى حال"<sup>(6)</sup>. ويعرف "تحول" انتقل من موضوع الى موضوع والاسم حول"<sup>(7)</sup>.

**التحول**

اصطلاحاً: حسب جميل صليبا يعرف التحول "التغير الذي يؤدي الى نشوء عمليات فكرية مختلفة الطبائع"<sup>(8)</sup>. ويعرفه محمد جواد مغنية بأنه "الاشياء في تطور مستمر بخاصة الانواع الحية"<sup>(9)</sup>. وعرفه ارسطو "انقلاب الفعل الى ضده"<sup>(10)</sup>.

**التعريف الاجرائي:**

عملية اجراء مغايرات على النص المسرحي وتحويله الى نص جديد عبر ادخال الصفات المميزة بين ثناياه لكون نص هجين يجمع بين مرتكزات النص الادبي التقليدي والنص الحديث.

**الفصل الثاني الاطار النظري****هجنة التجنيس في النصوص المؤسطرة (المسرح)**

يعد المسرح هو الحيز الذي شغل الكثيرين لعرض الاحداث ومسرحتها سواء أكانت الاحداث مروية ام مكتوبة او ممثلة اذ يدخل المسرح ضمن الاجناس الادبية المختلفة بل هو المكان الذي تهجن فيه كل الاجناس الادبية لتكون انواع مسرحية مختلفة من حيث الصياغة والاسلوب وطريقة الأسطورة التي تحتويها، فذلك المختبر الذي تجري فيه عملية تهجين الرموز والدلالات والانواع الادبية سواء كانت سرداً او شعراً لتنتج من ذلك التفاعل منجز مسرحي يحمل صفات الاجناس الاساسية، وما تحمله تلك الانواع من ثمار نتاج الكتاب، فهو يشمل الانواع القديمة والحديثة، ويعمل كتاب المسرح على تهجين الثقافات المختلفة وزجها في تجربة مسرحية تكون اللغة هي عمادها، وعند الرجوع الى تعريف التهجين يتضح انه "عملية المزج بين لغتين داخل ملفوظ واحد، وهو ايضاً التقاء وعيين مفصولين بحقيقة وبفارق اجتماعي أو بهما معاً داخل ساحة ذلك الملفوظ"<sup>(11)</sup> وتلك العملية التي يمزج بها تلك الاجناس الادبية لتنتج لنا نوع ادبي يدعى بالمسرح، والكتابات المسرحية تنطلق من وحي المجتمع ومن قدرة الكاتب على الوصول الى تلك الافكار وكيفية تجسيد الاحداث واسطرتها وفق نسق ادبي لتكون منجز لافت للأنظار ومحرك للمشاعر عند المتلقي والقارئ وهي الوسيلة التي من خلالها ايصال المعلومات من والى المجتمعات، فالنصوص الادبية والتي يمثل المسرح احد ابرز مكوناتها "تكتسب معانيها ودلالاتها في اطار علاقات متبادلة مع اطر وخطط التفسير بأنها النظائر العقلية والنفسية العلوية لنظم الاشارية الاجتماعية او نظم المعاني والدلالات في ثقافة معينة"<sup>(12)</sup> وذلك الجنس الادبي المتمثل في النص الادبي للمسرحية، بزغ فجره في البوادر الاولى للمسرح بشكل ملحوظ بعيداً عن الكتابات النصية، وبعد التطور الوعي في مجال المسرح في العصور القديمة وازدياد الحاجة الى المسرح وانشاء مسرحيات تؤسطر الواقع للوصول الى الوعي الجمعي للمتلقي عبر منجز ادبي ثقافي يهتم في الواقع الاجتماعي مستعينا بالرموز الاسطورية لتقوية الايمان بذلك النص، لما كانت تمثل الرموز الاسطورية وامكانياتها في التغلغل في حياة الانسان آنذاك، وقد كتبت معظم المسرحيات القديمة في بداية ظهورها معتمدة على الطقوس الدينية البدائية والاحتفالات والرقصات، وقد كانت اثينا هي المنطلق الحقيقي للمسرح لأنها تربت على معرفة وحب الالباذة والاولديسيا العاملين العظيمين لهوميروس. ولم تبرهن تلك الضربة فقط على انها كانت الدفعة الضرورية التي

(5) ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار لسان العرب، بلا ت)، ص 763.

(6) ابراهيم مصطفى، معجم الوسيط، ج 1، (مصر: دار المعارف، 1972)، ص 209.

(7) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، (الكويت: دار الرسالة الكويتية، 1973)، ص 163.

(8) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 1، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982)، ص 259.

(9) محمد جواد مغنية، مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، (بيروت: دار الجواد، بلا ت)، ص 197.

(10) ارسطو طاليس، فن الشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، (بيروت: دار العودة، 1976)، ص 30.

(11) اياد كاظم طه السلامي، التناسخ الاسطوري في المسرح، (عمان: دار الرضوان، 2014)، ص 39.

(12) نهاد صليحة، المسرح بين الفن والفكر، (القاهرة: هلا للنشر والتوزيع، 2010)، ص 206.

الهمت فن اسخولوس وسفوكليس ويوريديس وارسطو فانيس ولكنها برهنت ايضا على انها فرصة ممتازة لجذب الزائرين الى اثينا من كل انحاء اليونان في وقت الاعياد<sup>(13)</sup>، وقد تطور الفن المسرحي عبر استمرارية الزمن وتجدد العصور ونشأت ثقافات مختلفة نظراً لاختلاف البلدان والمجتمعات، وساعد ذلك التطور الثقافي الى تطور المسرح باعتباره من الوسائل الدعائية الأكثر قرباً من المتلقي وأكثر تأثيراً فيه، سواء كان المسرح مقروء ام مسموعاً صامتاً ام صائناً، وكل تلك الانواع تجسدت فيها عملية الأسطورة وتنتضح الأسطورة في نصوص العصر الحديث اذ ان النرويجي (هنريك ابسن) والذي سعى في كتاباته الى إنشاء اسلوب مبتكر يختلف عن الاساليب التي سبقته، وانه "لا يكفي بتسجيل مظاهر السلوك الانساني بل ينفذ خلال السياج الذي يحوط الأفراد، ويمزق الحجب التي يتستر بها من الخارج، ليكشف عن تلك العلامات التي نستدل بها عن الجوهر العام، والرمز لدى ابسن ليس حقيقة مجردة، تقبع في المطلق وانما هو ذهنيات يكمن داخل صورة تتمثل فيها القدرة على مراسلة مشاعرنا الواعية بمضمونها الفكري"<sup>(14)</sup> ان ذلك السعي في ترتيب المظاهر والسلوك البشري واطهاره بشكل مؤسّر يعطي ذلك المنجز ابعاداً اضافية تميزه عن المنجز الاعتيادي، فمن خلال عملية الأسطورة كان (ابسن) يعالج موضوعات نرويجية لكنه كان في الوقت نفسه شديد التأثير بالتراث الفكري اجتاحت أوروبا في ذلك الوقت. وقد تفوق ابسن على جميع مواطنيه في الافلات من براثن الاقليمية، وذلك الخطر الذي يتهدد كل كاتب او فنان<sup>(15)</sup> لقد صنع ابسن من خلال تجاربه الكتابية واقعا مغايراً في تاريخ كتابة المسرحية فمن خلال الأسطورة وتوظيفه للرمز عمل على إضفاء سحرية على بعض القصص والمشاكل الاجتماعية التي كانت تحيط بالمجتمع آنذاك، كما وان نقاد المسرح ودارسوه اتفقوا "على اعتبار الكاتب المسرحي النرويجي الأشهر (هنريك ابسن) كاتباً اجتماعياً بالدرجة الأولى فمسرحياته التي اشتهرت في العالم الغربي وعندها في الشرق على سواء، مثل (بيت الدمية) و (الاشباح) (وعدو المجتمع) وغيرها. هي مسرحيات تعالج القضايا الاجتماعية وتؤثر على بعض المواقفات الاجتماعية في أوروبا بنهاية القرن التاسع عشر"<sup>(16)</sup> وقد كانت المعالجات المؤسّرة للنصوص التي كتبها (ابسن) هي دليل الوعي والثقافة الفكرية في استئصال الافكار من رحم المجتمع وتهجينها للوصول الى افكار مهجنة ومؤسّرة تؤثر في المجتمع وتخلق ردة فعل إيجابية نحو القضايا التي يتطرق اليها الكاتب المستمدة من واقعه المعيش، وقد ضل (ابسن) "شاعري الروح حتى اثناء انهماكه في معالجة المواد الواقعية القائمة. ويرجع هذا في الاساس الى.. شخصية واحدة من بين شخوصه الرئيسيين يمكن اعتبارها شخصية عادية، فشخص ابسن من طراز مخالف تماماً، فابسن قد يصور مواقفه في حياة الطبقة المتوسطة، ولكن الشخوص التي تظهر في هذه المشاهد لا تنتمي الا طبقة متوسطة الحال"<sup>(17)</sup> ان ذلك الاحساس المؤسّر واستخدامه يساهم في تحديد ماهية الشخوص الحقيقية ومعرفة الاحداث الواقعية في المجتمعات، فعند النظر الى احد اعماله المسرحية، تظهر الأسطورة من خلال معالجته لشخصية (ساحرة الفئران) في مسرحية (أيولف الصغير) "امرأة عجوز تسير مع كلبها وتعزف الناي حتى تسحر الفئران وتدفعها الى اعماق البحر، وهي تعود الى رمز للغواية والهلاك، من خلال تفاخرها بقوتها على استدراج عشاقها الى الموت، فالموت وفق المقاربة الإبنسية لم يقتصر مفهومه على البعد الجسدي فقط وانما يشمل الروح المعذبة تحت قيود وتراكمات الواقع"<sup>(18)</sup> فالهروب من الواقع والتخليق في الخيال عبر استخدام الأسطورة لإبراز مثل تلك الشخوص في مسرحيات (ابسن)، فقد عمل (ابسن) على استخدام الأسطورة لتمكنه من التهجين بين الواقع والخيال للحصول على صورة جمالية مسرحية عبر عملية الكتابة ودمجه بالخيال الواسع الذي يتمتع به، مما ساعده على الثورة على التقاليد، وأسطورة الاحداث الاجتماعية، وقد اخذت مسرحياته صدى واسع في مجال المسرح العالمي اذ اصبحت مسرحيات ابسن "ناقوساً رناناً فإن مسرحية (الاشباح - 1881) بدت كدقات الطبل المدوية لقد تناول ابسن فيها موضوعاً كانت معالجته محرمة تماماً، وصاغ

(13) لويس فارجاس، المرشد الى فن المسرح، تر: احمد سلامة محمد، (بغداد: دار الشؤون الوثائقية العامة، بلا ت)، ص22.

(14) هنريك ابسن، بيت الدمية، تر: كامل يوسف، (بيروت: دار المدى للثقافة والنشر، 2007)، ص12-13.

(15) موريس غرافيه، ابسن، تر: نيرفانا مختار خراز، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981)، ص5.

(16) سمير سرحان، دراسات في الادب المسرحي، (القاهرة: هلا للنشر والتوزيع، 2006)، ص103.

(17) الارديس نيكول، المسرحية العالمية، ج3، تر: عبد الله عبد الحافظ متولي، (القاهرة: هلا للنشر والتوزيع، 2000)، ص253-254.

(18) امجد زهير عبد الحسين، الاسطورة في المسرح، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2012)، ص115.

موضوعه الحديث هذا في نطاق نموذج المأساة الاغريقية<sup>(19)</sup> وهذه المسرحية التي وظفها (إيسن) للأسطورة الواقع باستعارته رموز من المأساة الاغريقية ليعالج به مواضيع اجتماعية انية آنذاك "لقد استطاع ايسن ان يصل الى قمة نضجه الفني عندما زواج بين الحديث المبني على الحياة الحقيقة ومتطلبات الشعر المسرحي العظيم"<sup>(20)</sup> ولذا فان مسرحية (الاشباح) ركزت على مظاهر الزيف الاجتماعي والتقاليد الجامدة البالية في المجتمع المعاصر اذ لم يكن هنالك سبيل اخر غير اسطورة الاحداث في طريقة تناوله لتلك المظاهر البالية وجعل مسرحياته كأداة تظهير للنفس الانسانية من الرذيلة، والوصول الى داخل الانسان من خلال الأسطورة واستعارة الرموز الاسطورية وكذلك صور (ايسن) "شخصياته ك(الاشباح) في مسرحية (عندما نبعث نحن الموتى) وعلى لسان احدى الشخصيات تتوضح فكرته على الموت (إيرين: ميتاً ... ميتاً ... مثلي .. عندما جلسنا على ضفاف البحيرة جثتان باردتان من الطين..ولعبنا سوية.. اما الحب الذي ينتمي الى حياة الارض الجميلة الساحرة الغامضة .. فقد مات فينا نحن الاثنين"<sup>(21)</sup> فقد كانت الأسطورة هي احدى توظيفات (ايسن) في عملية تهجين الشعر والرموز الدلالية مستعينا في حقيقة ان الانسان مكون من طين ويحمل مشاعر حب في هذه الحياة، وانه جائم على احزانه لا يستطيع ان يغير في واقعه ليصل (ايسن) الى مبتغاه عن طريق الأسطورة فقد زواج بين كل المفردات التي تصل الانسان بالماضي والحاضر، اما مسرحية (بيت الدمية) فهي تصل في المشاهد الاخيرة الى ابعادها الحقيقية، في وصف الواقع المؤسّر وخلق ديمومة ي تناول المواضيع المقربة للمجتمع الانساني "فان الوظيفة الحديثة عند ايسن ... تتسم بالنظر الى الواقع على انه تركيبة رمزية، ففي جميع مسرحيات هذه المرحلة الاخيرة تقريبا يستخدم ايسن رمزا رئيسياً غالباً مع مجموع الرموز والدلالات الثانوية التي من شأنها ان تلقي الضوء على الدوافع الحقيقية للشخصيات من ناحية وترفع الحدث ككل الى الشمول الانساني من ناحية اخرى"<sup>(22)</sup> ان تلك التصعيدات في الاحداث التي كانت يؤسّرها (ايسن) في مسرحيته للوصول الى مبتغاه وزيادة تأثيره على المتلقي الادبي، سواء كانت مسرحيات كنصوص ادبية او مسرحيات مجسدة عن طريق التمثيل.

وعند الانتقال الى المسرح الروسي يتضح ان احد عمالقة المسرح الروسي قد خاض في مسأله أسطورة الأحداث في كتابه المسرحية وهو (انطوان تشيخوف) إذ كانت نظريته مشابهة لنظرة (إيسن النرويجي)، فقد ساد على بعض كتابات (تشيخوف) المسرحية طابع الأسطورة بل حتى على اسلوبه الشخصي اذ كان (تشيخوف) "هو الوحيد من بين كتاب الدراما الواقعية الحديثة، الذي استطاع ان يتجرد تجرداً تاماً عن مشاعره الشخصية ولا ينحو نحو تصوير سيرته الذاتية أو مواقف من حياته الشخصية"<sup>(23)</sup>.

لقد كانت أسطورة الواقع لدى (تشيخوف) بعيدة عن حياته الشخصية فهو كان يؤسّر الحالات الاجتماعية في المجتمعات الروسية فكان يناقش كل المواضيع التي تهتم بحياة الانسان ويحارب السلبات التي كانت تحيط بمجتمعه آنذاك ومن خلال الاسطورة في الاحداث " استطاع تشيخوف ان يعكس حتى الحالات غير الانسانية بشكل انساني بطل قصة (النساء) مثلاً كان يتحدث كيف التقى بالفتاة الشابة ماشا بعد ان التحق زوجها بالخدمة العسكرية وكيف عاش معها طوال سنتين، ثم عاد زوجها فجأة"<sup>(24)</sup>.

تعد مثل تلك الاحداث احدى الأمثلة التي كان يتناولها (تشيخوف) في مجال أسطورة الاحداث لتكون احداثاً ذات معنى وذات تأثير ينقل من خلالها البعد البؤري للحقيقة الانسانية، عبر إضفاء طابع من الغموض والتركيز على بعض المفردات للوصول الى قصة ممسحة ومهجنة تشمل الواقع الانساني وما يحيط به من مكونات المجتمع وكما قال عنه (ستانسلافسكي) فقد "أعطى تشيخوف المسرح تلك الحقيقة العميقة، وذلك المسرح الذي كان الاساس لما كان يدعى فيما بعد بنظام ستانسلافسكي الذي يجب دراسته من خلال تشيخوف او عن طريق ما كان حسراً الى تقديم أعمال تشيخوف"<sup>(25)</sup>.

(19) الارديس نيكول، المسرحية العالمية، ج3، مصدر سابق، ص239.

(20) سمير سرحان، دراسات في الادب المسرحي، مصدر سابق، ص 106.

(21) امجد زهير عبد الحسين، الاسطورة في المسرح، مصدر سابق، ص 115.

(22) سمير سرحان، دراسات في الادب المسرحي، مصدر سابق، ص125.

(23) سمير سرحان، دراسات في الادب المسرحي، مصدر سابق، ص129.

(24) ايليا اينبورغ، تشيخوف، تر: ضياء نافع، (بيروت المؤسسة العربية للنشر، 1979)، ص67-68.

(25) جيمز روز افنز، المسرح التجريبي من ستانسلافسكي الى بيتر بروك، تر: انعام نجم جابر، (بغداد: دار المأمون للترجمة والنشر، 2006)، ص 126.

لقد كان (تشيخوف) مؤثراً في كل المجالات الادب الروسي اذ عدت اسطرته للأحداث في اطار المسرح هي احدى أهم منجزات المسرح الروسي والتي عرضت اغلبها على مسارح موسكو، وقد كان (تشيخوف) يعمل من خلال اسطرة الاحداث المتقاربة والمتناقضة، وتلك المقاربات التي تنشأ منها اسطرته للأحداث واضحة بين "احلام اغلب الشخصيات وامنياتهما وبين تصرفاتهم من اجل تحقيق هذه الاماني، وهذا التناقض الواضح في سلوك الشخصية هو الذي يعطي موقفه وجهه الساخر" (26) ان ذلك الاسلوب الساخر من الاحداث والانتقادي للواقع المتهاك الذي كانت تعيش فيه شخصياته، هو نتاج تهجين وتألف وأسطرة للأحداث مر بها المجتمع الروسي بعيداً عن تجاربه الشخصية وعبر تكنيك خاص "تتفرد به الدراما التشيخوفية هو استخدام الاطار الخارجي للميلودراما كفتاع يخفي وراءه التحليل الدقيق لمصير الانسان واحساسه بالفشل والاحباط. وتفصيل.. لروتين الحياة اليومية لا تشكل الى اطاراً خارجياً للتطور الدرامي الذي يصل في النهاية الى قمة الازمه" (27).

ان تلك الهجنة والتخالط في الاجناس الادبية واسطرته أضفت عليها طابعاً خاصاً يصل من خلاله المتلقي الادبي والمسرحي الى الوعي التام من خلال المقومات التي ابرزها (تشيخوف) قواعده الخاصة التي ارساها على منجزه الفني، ففي مسرحية (الدب) استطاع (تشيخوف) ان يؤسّر و"يقدم دراسة مسرحية ناضجة في طبيعة سلوك البشر يتلوح خلالها المبالغة الزاعقة في الانفعالات دليلاً دامغاً على زيفها. ان يكشف لنا ما في الحياة البرجوازية من تظاهر وتصنع. وان يؤكد لنا ان تيار الحياة دائماً ما يكتسح امامه كل التقاليد الزائفة والعادات المتكافة ومن خلال بنائه البارع لشخصية (بوبوفا) و(سمير نوف) ومن بثه لعدد من الجزئيات المتناهية في الصغر العظيمة الدلالة كمسألة الحصان (توبى) (28)، اذ كانت الاسطرة عامل الكشف عن الشخصيات وابرار دلالاتها الكامنة ف(توبى) الحصان هو الاداة التي أسطر عن طريقها الاحداث النفسية في شخصيه (بوبوفا)، وشخصية الدب الروسي الكسول والجلف والتي استعارها من الاساطير الروسية القديمة. فالأسطرة عند (تشيخوف) تبين "مختلف مقومات العالم الذي ينتمي اليه وافاقه المتباينة، ويقيم اتصالاً فيما بينهما، في سخرية عطوف، وهو يكن للماضي حقاً، عاطفة ندم شاعرية، لان ماضيه كان بدوره يملك طبيعة ومصيراً خاصاً. ولكن الصحيح ايضاً ان تشيخوف يشير، دونما اي تهرب ممكن الى انهيار هذا الماضي وفراغه، اذ يظهر بؤس بطلته الروحي، التي تغدي بالحب على انه وهم وهروب" (29)، لقد كانت أسطرته لخلجات النفس الانسانية بارزة على شخوصه المسرحية وفي الاخص مسرحية (الدب) اذ أظهر الواقع بصورة مؤسرة ثائرة على التقاليد البالية وفوز الحب والعواطف الداخلية على البؤس والحرمان والخمول. وهنا يصل الكاتب بأسطرته الى التفاؤل والحب.

اما (جان جيروود) وهو احدكتاب المسرح الفرنسي الذي اتسمت موضوعاته بظهور طابع الاسطرة عليها، وتكون مستمدة من موضوعات مسرحية من التراث الكلاسيكي اليوناني والروماني والتراث الديني متمثلاً في الكتاب المقدس، اذ كانت اسطرته لواقع مجتمعه مستمدة من الاصول القديمة فعمل (جيروود) على أسطرة الواقع المعيش ليكون كواقع الاسلاف اشبه ما يكون بالواقع المميز بدلالات اسطورية بالإضافة الى امتلاكه حب الدعابة، وقدرته على أسطرة المتناقضات وتهجينها وجمعها في منجز أدبي واحد يشمل كل تلك التناقضات، لقد كانت الأسطورة مستثيرة في معظم أعماله وبالأخص الاعمال التي كانت تتأهض الحرب فقد كانت "انطباعات جيروود عن الحرب اغلب كتاباته.. ففي مسرحية (سيجفريد) ... حاول ان يصعد العلاقة المشدودة بين الالمان وفرنسا الى عالم المجردات، فقد صور بطل هذه المسرحية فرنسياً فقد ذاكرته وتحول إلى مواطن الماني متعصب لألمانيته ثم يستعيد هذه الفرنسي ذاكرته فيصير متمسكاً بقومتيه كارها للألمان" (30).

(26) صبري حافظ، مسرح تشيخوف، مصدر سابق، ص 144.

(27) سمير سرحان، دراسات في الادب المسرحي، مصدر سابق، ص 137.

(28) صبري حافظ، مسرح تشيخوف، مصدر سابق، ص 67.

(29) فيتو باندولفي، تأريخ المسرح، تر: الاب الياس زحلاوي، (سورية: وزارة الثقافة والارشاد القومي، 1979)، ص 133.

(30) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، (بيروت: المطبعة الفنية الحديثة، 1966)، ص 40.

ان تلك الاسطورة التي استخدمها (جبرودو) في مناهضة الحرب وإيصال الافكار المتناقضة للمتلقي الادبي بنقل واقع المجتمع الذي يعيش فيه اذ جعل من شخصياته شخصيات مؤسسة تحمل ميزات مختلفة عن سواها، واسطرته للشخصيات كانت ضمن نطاق يبتعد عن البعد الفلسفي لأنه " لا يجعل شخصياته مرتبطة في تعايش عن المواقف الفلسفية بل يعمل بطريقة غير مباشرة ويدع الادراك يؤسس حثياته في العقل بواسطة الشعور والمخيلة"<sup>(31)</sup> فابتعادها عن البعد الفلسفي يتيح للشخصية ان تكون مؤسسة بشكل واقعي حقيقي اي انها مستمدة من الواقع الاجتماعي آنذاك ليكون شخصيات حقيقية بصفات اسطورية، وهنا "البطل الاسطوري يتحول الى انسان طبيعي يمشي ويتكلم ويصاب بفقدان الذاكرة، وذلك لتحقيق المقاربة بين ما هو اسطوري وما هو واقعي لإشاعة فكرته عن...التي تجسدت بصوت العقل"<sup>(32)</sup>، فالعقل والفكر الانساني الحقيقي هو الميزة التي حاول (جبرودو) تطويرها عن طريق الاسطورة في كتاباته المسرحية ففكرته التي جسدها عبر شخصياته المسرحية هي فكرة مناهضة للحرب التي كانت تدور في المجتمعات فيتضح الطابع المؤسّس على اغلب اعماله المسرحية ومنها "(سيفريد) و(انترمتزو1933) و(مجنون شاو 1944) لم يكن مهتما بالقصة قدر اهتمامه بالشخصية ومعظم ابطاله من الرجال ذوي الرؤى المدهشة والذكاء المفرط والتفرد بالرأي لذلك تعتبر مسرحياته مسرحيات افكار ولكن تلك المسرحيات لا تهتم كثيراً بالمشاكل الاجتماعية بل تعرض المتضادات، السلام والحرب الاخلاص والخيانة، الحياة والموت الحرية والمصير المطلق والنسبي وكيفية التوفيق بينهما"<sup>(33)</sup>، لقد اسطر (جبرودو) الواقع من خلال جمع المتناقضات، ففي مسرحية (لن تقع حرب طروادة) وهي احدى أشهر مسرحياته فقد غلب عليها الطابع الدلالي اذ استعار فيها (جبرودو) من اساطير (الاياذة) محولاً إيها الى منجز عصري جديد فقد ناقش المظاهر الحربية المشوهة للإنسان والمخربة لقيم بناء الحضارة والمدينة وبالرغم من كره الانسان الفطري للحرب فانه يقع فيها بمشيئة القدر ويظهر الكاتب من خلال المسرحية إيمانه العميق بأن الحب اقوى من الحرب وإنه لابد من أن ينتصر الحب في النهاية، فجانب الأسطورة لدى (جبرودو) وهو مشابه للجانب الأسطورة عن د(تشخوف) في معظم الاحيان، ومتوافقان في مبدأ انتصار الحب على باقي المتضادات ويعتقد (جبرودو) في فكره المؤسّس الذي كان يحمله "ان الانسان لا يميل بطبيعته الى الحرب فهو خير بالطبع شرير بالطبع"<sup>(34)</sup> وبهذا لقد وصف (جبرودو) حالة الأسطورة في الشخصية الانسانية.

اما الفرنسي ( جان كوكتو) فقد كان المثال الثوري على التقاليد البائسة والتي كانت تقيد حرية الفنان فراح يؤسّر كتاباته لتكون ميزة (كوكتو) الحقيقية من خلال "طابع الثورة على الاشكال الفنية الكلاسيكية والرومانتيكية والطبيعية .. تلك المذاهب التي انطبعت بالثبات والقداسة حتى أصبحت مهمة الفنان لا تعدو أن تكون محاكاة تلك الاشكال التقليدية وتكرار صورها بطريقة صناعية ميكانيكية"<sup>(35)</sup>، لقد ساعدت الأسطورة (كوكتو) في امكانية الخروج من الانماط الثابتة والسائدة في مجال الكتابة المسرحية والتي كانت تخلق ميكانيكية ورتابة إذ أن (كوكتو) من ضمن دعواته كانت هي الابتعاد عن التعصب والرتابة " فكوكتو يجتهد في إظهار قدرة الكائن البشري على تخطي نفسه والوصول الى منتهى العظمة " <sup>(36)</sup> فقد كانت للإنسان مرتبة عليا في تفكير (كوكتو) ولذا فكانت الأسطورة حاضرة في كتاباته المسرحية وهي دليل على رفع من قيمة الإنسان لديه وإيصاله الى مرتبة الالهية، على الرغم من أن (كوكتو) كان متأثراً في إستعارته للقصص القديمة والأحداث وجعلها تذوب في أحداث المجتمع لتكون تلك الاحداث هي السلم الذي يفضي الى المنجز الادبي المؤسّس فقد كان له اسلوباً مبتكراً في "استعارة فكرة من سوف وكلس او شكسبير او غيرهما وتفرغها في رؤية فنية مغايرة تستند اساساً الى معطيات التحليل النفسي وأساليب التعبير السريالي ثم الجمع بين هذه العناصر كلها في صورة وحي شامل والهام متكامل ورؤيا متجانسة هو أهم ما أضافه الشاعر كوكتو الى فن التأليف المسرحي"<sup>(37)</sup>، اسلوب الأسطورة المبتكر لدى (كوكتو)

(31) سامي عبد الحميد، ابتكارات المسرحيين في القرن العشرين، (بغداد: دار الهنا للعمارة والفنون، 2007)، ص154.

(32) امجد زهير عبد الحسين، الاسطورة في المسرح، مصدر سابق، ص 104.

(33) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، مصدر سابق، ص41.

(34) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، مصدر سابق ص41.

(35) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، مصدر سابق، ص50.

(36) كوكتو، سالاكرو، يونسكو، المعقول والامعقول، تر: فتحي العشري، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989)، ص19.

(37) كوكتو، سالاكرو، يونسكو، المعقول والامعقول، مصدر سابق، ص14.

ساعد في نمو وتطور الافكار في مجال التأليف المسرحي، وبروز كتابات مسرحية مؤسطرة مما أعطى شكلاً درامياً "هادياً لحل مشاكل عديدة كانت مستعصية لا يجد مؤلفو التراجيديا لها حلاً ومن هذه المشاكل ما يتمثل في ذلك التناقض الموجود في طبيعة الشعر التمثيلي مع الشعر الغنائي، فهو يرى انه ينبغي ان ينظم الشعر المناسب للمسرح"<sup>(38)</sup>.

لقد هجن (كوكتو) كل ما صادفه من حكايات وأساطير وأنواع شعرية للخروج بمحصلة ظهور منجز أدبي مؤسطر يحمل كل الصفات الهجينة من الشعر والدراما ليكون هو المنطلق لحل المشاكل العالقة بين افراد المجتمع وبين والمشاكل التي كانت تحيط بالمجتمعات كالحرب التي كانت تدور بين فرنسا والمانيا وفي عام 1934 قدم كوكتو مسرحية (الاله الجهنمية) وهي أيضاً تجديد يضيف ثوب الشباب على اسطورة (اوديب) وفيها يعرض لنا الشاعر كوكتو احدى الآلات الدقيقة الصنع ابتكرتها آلهة الجحيم لإبادة الانسان بطريقة حسابية، اذ تشحن الآلة ويمتلئ، الزميرك امتلاء تاماً لتدور آلة التعذيب في بطئ طيلة حياة الانسان وهكذا يطمئن آلهة الجحيم الى أن عذاب الانسان لن يتوقف بفضل هذه الآلة الجهنمية"<sup>(39)</sup>.

ان ذلك التصور المؤسطر الذي عرضه (كوكتو) لعذاب الانسان هو حقيقة نتاج المجتمعات الانسانية المملوءة بالحقد والكراهية وتسليط الآلة او السلطة العليا على اقدار الإنسان وانتشار الظلم عليه ويشير عنوان المسرحية " بآلة الآلهة وكأن قنبلة مؤقتة تستمر دقائق ساعتها في حين يعتقد الانسان بأنه حر في تقرير مصيره، غير ان اوديب يعلن حريته في الاخبار كأب فرد اخر، فلا حول له ولا قوة في ايقاف تلك الماكينة الجهنمية"<sup>(40)</sup>، لقد كانت الأسطورة حاضرة في منجزه الادبي اذ كانت انتقاداته واستعاراته للألفاظ والمواقف واستخلاص نوع أدبي مسرحي جديد ينطلق من القدر المحتوم للإنسان لان (كوكتو) كان يؤمن بالقضاء والقدر وكان موقفه من ذلك متجلياً في مسرحيته (الآله الجهنمية)، في ابقاء القصة مفتوحة وأن القدر هو من يحدد تاريخ الانسان لا غيره.

اما (جان بول سارتر) الذي له أعمال أدبية وفلسفية ومسرحية والتي كان يعبر بها عن أفكاره وتفاعل تلك الافكار مع مجتمعه وعصره إذ أنه يتخذ من أسطورة الاحداث قاعدة ومركز له في بناء شخوصه المسرحية ولم يكن يهدف في أعماله الى بناء أفكار فلسفية مجردة، بل سعى الى أسطورة تلك الافكار المجتمعية والتي كانت تشمل افكار ومواقف إنسانية اذ لم يفكر في الوعي الذاتي للفرد الواحد بل شمل تفكيره المجتمع بأكمله وقد وجد (سارتر) نفسه منشغلاً "في فكرة جوهرية واحدة تلح عليه باستمرار حيث كان يرى الإنسان وحيداً يعاني من التقزم امام القلق واليأس، وشواظ الظلم، وكل ذلك يدور في عالم لا معنى له وانه كان موجوداً مجرد وجود الى ان قام بتحديد خيار حاسم ومصيري يتعلق بمسار حياته ومستقبله"<sup>(41)</sup>، لقد كان تفكير (سارتر) في أسطورة تلك الحياة ووضع منهج لها تسيير فيه الامور كما تريد تلك المجتمعات، وتلك الأسطورة جاءت متمثلة في منجزاته المسرحية، نقل فيها دواخل الفكر الفلسفي في الذات الانسانية للوصول الى غاية خفية يصبو اليها كل انسان وحسب قول (سارتر) "وبما اني استطعت أسر ذلك الخيال العابر، وعرضته على الآخرين بعد أن جلوته وبعد أن تمثلته بفكري، فالآخرين... يضعوه موضع الاعتبار عن ثقة، لأنه اصبح لديهم محدد للغاية"<sup>(42)</sup>.

ان ذلك الخيال المؤسطر لدى (سارتر) الذي يحمل مدلولات عميقة ويحاول ترجمتها ونقلها الى الواقع عن طريق النصوص المسرحية التي أسطرها (سارتر) نتيجة افكاره "وهذا يتسنى لجميع مسرحيات سارتر بصفة عامة، الحركة الدرامية، أن يجعل المتلقي يتمثل الفلسفة يهدف الى شرحها المؤلف عن طريق تكثيف الافكار وجعلها تنطق بالحياة في شكل شخوص ديناميكية"<sup>(43)</sup> ان تلك الافكار التي اسطرها (سارتر) كانت تجوب في مخيلته اذ شملت افكاره استعارة القصص والاساطير القديمة الاغريقية والحديثة فعند النظر الى أن "التعديل الذي ادخله على مسرحية (الذباب) كان قطعاً تعديلاً عجيباً في بابه، يختلف كل الاختلاف عن التعديلات

(38) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، مصدر سابق، ص51.

(39) المصدر السابق نفسه، ص54.

(40) سامي عبد الحميد، ابتكارات المسرحيين في القرن العشرين، مصدر سابق، ص130.

(41) شاكر الحاج مخلف، دراسات في المسرح العالمي، (دمشق: شركة اوروك للصحافة والنشر، 1998)، ص43.

(42) جان بول سارتر، ما الادب، تر: محمد غني هلال، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، بلا ت)، ص59.

(43) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، مصدر سابق، ص67.

المعتادة، فمسرحية الذباب ليست مجرد ترديد لأسطورة القديمة بعد ان صبت في صيغه عصرية وعولجت معالجة فنية حديثة<sup>(44)</sup>، فقد كانت (الذباب) هي الانطلاقة الحقيقية لفكر (سارتر) المؤسّر للأحداث اذ كانت الرموز الدلالية للذباب هي الخمول وحاله الركود والاستسلام التي كانت سائدة في المجتمع وطريقة مكافئة القاتل وتمجيده وابرار اللعنة التي تحل على المدينة بسبب الخوف والتردد في التفكير المنطقي، فالمسرح عند (سارتر) "لا يهتم بنقل صورة الواقع اليومي كما هو، فاهتمام المسرح يجيب ان ينصب على الحقيق"<sup>(45)</sup>، وتلك الحقيقة هي الواقع المنقول الذي اراد ايضاحه سارتر بشكل مؤسّر ومميز عن الواقع الاعتيادي، ومن خلال منجزه (الذباب) "تبنى سارتر موقف هيجل من المسرح الاغريقي القديم، فيرى انه تمثل لنزاع في الحقوق، ويدعو الى ان يستعيد المسرح الحالي هذا الجانب من الصراع، علينا ان نستبدل دراسة الطبائع البشرية بتصوير الحقوق وتنازعها"<sup>(46)</sup>، ان الحقوق والتنازعات والمشكلات هي الجوهر الحقيقي لبداية تكوين مسرح مؤسّر يضفي طبائع جديدة واساليب جديدة في المسرح.

اما كتاب المسرح العراقي الذين ساهموا في اظهار منجزات ادبية متنوعة فقد وجدت الأسطورة في بعض منجزاتهم المسرحية امثال (يوسف العاني) والذي يتضح أن الأسطورة متواجدة في منجزه المسرحي، واذ كان هاجسه الاكبر في منجزه المسرح هو استقبال الجمهور لذلك العمل فسعى الى مده بكل الطاقات الممكنة ليكون أداة محرك للجمهور "وهو لا يلجأ لإثارة إعجاب الجمهور وبث البهجة فيه... وإنما يتغلغل في الحياة العراقية وينزع منها صوراً رائعة قوية مظهراً تناقضاتها الغريبة بشكل فوري مؤثر يثير الضحك والاستنكار في آن واحد، وهكذا يعطي يوسف العاني مثلاً ساطعاً على قول (غوغول) من ان التمثيل الهزلي عرض لحاله وحكم عليها"<sup>(47)</sup>، لقد كانت الأسطورة لدى (يوسف العاني) هي لتجسيد الحالات التي يمر بها المجتمع بطريقة مميزة تجلب الانتباه لها وتجعل الاساس في تكوينها هو المشاكل المجتمعية التي يمر بها المجتمع العراقي خاصة في الفترات التي شاعت فيها الحروب والتحولت السياسية التي ظهرت في منجزاته بطريقة مؤسّرة فقد كان ينتقد الواقع على طريقة (غوغول) اي الطريقة الهزلية التي عرض بها حالات المجتمع، وقد كان لتأثير المكان والحالة الاجتماعية تأثير بالغ في نصوص العاني المسرحية من الجانب الروحي والانتفاء فقد "جاءت مسرحياته التي كتبها (تتجاوز الخمسين) متمعة في التراث رغم حداثة من جهة وانفتاحها على التجارب العالمية وتعاطيها مع الافكار الحديثة فنياً وتقنياً من جهة اخرى فضلاً على انها اعمالاً نقدت الواقع السياسي تلميحاً وتصريحاً"<sup>(48)</sup>.

لقد كان اسلوبه المؤسّر هو المنقذ له من خلال اعطاء الدلالات عبر الرموز المختلفة التي تضمنتها اعماله المسرحية التي اتخذت من طابع التنوع والتعريب والتعجيب صفات اساسية لعملية الأسطورة، "لقد بدأ يوسف العاني يتحسس طريقه في اوائل الخمسينات حين كتب مسرحيات مثل (رأس الشليلة) 1951 وفيها يستخدم اسلوب التمثيلية الاذاعية كي يوضح ما يقوم في الدوائر الحكومية من فساد اداري يشمل لدائرة بأكملها، من مديرها الذي يأتي مبكراً كي ينصرف مبكراً الى موظفيها الذين يحقرون المراجعين المترددين عليهم ويهملون اعمالهم، ويؤجلون إنجازها، ولا يأبهون الا لمن يحمل كارت توصية"<sup>(49)</sup>، لقد جمع (العاني) بين الواقعية في اعماله سواء كانت في التصوير والاذاعية من جهة وبين الفكاهة والهزلية من جهة اخرى، وكان مسرحه مسرح مهجن يشمل كل اصناف المسرح بطريقة مؤسّرة ومهذبة فهو "يعرض صوراً من الحياة العراقية فيثير في الجمهور الضحك عليها والسخرية منها لأنها تظهر غريبة غير منسجمة مع المنطق والعقل. ولكي يفعل ذلك، لا يلجأ الى البحث عن الصورة الغريبة الشاذة وإنما يختار صوراً من الحياة المألوفة التي نراها كل يوم فيعرضها عرضاً يتوفر فيه ابراز جوانبها المثيرة دون ان يكلف عناء البحث وراء الصور الغريبة"<sup>(50)</sup>، لقد كان اسلوب الأسطورة في المسرح العراقي على يد (العاني) في معظم مسرحياته السياسية والاجتماعية هو هدف تحقيق المعاشية المجتمعية وايصال

(44) سعد عبد العزيز، الاسطورة والدراما، مصدر سابق، ص69.

(45) سعاد حرب، الانا والآخر والجماعة دراسة في فلسفة سارتر ومسرحه، (بيروت: دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، 1994)، ص181.

(46) المصدر السابق نفسه، ص181.

(47) يوسف العاني، عشر مسرحيات من يوسف العاني، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981)، ص12.

(48) مروان الجبوري، يوسف العاني سيرة بغدادية للمسرح، مجلة العربي الجديد الالكترونية، بغداد، 2014/12/14، www.alaraby.com.

(49) علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1979)، ص307.

(50) يوسف العاني، عشر مسرحيات من يوسف العاني، مصدر سابق، ص12.

الحقوق للفرد العراقي لما كان يمر به المواطن العراقي من ضغوط سياسية واجتماعية فمن خلال الصورة التي تقدمها مسرحية (المفتاح) انما هي تعبير عن الرؤيا التي كونها المؤلف لنفسه عن حياة مجتمعه الذي يحيا وسطه، وان التعاطف الذي لمسناه بين الكاتب وجمهوره من خلال عرض المسرحية انما هو تعبير عن تبني الجمهور نفسه لهذه الرؤيا على انها رؤياه الخاصة<sup>(51)</sup>، لقد كانت الأسطورة هي اداة التي انتصر بها (يوسف العاني) في مسرحياته المخصصة للمسحوقين والمهمشين فمسرحه هو مسرح الواقع الاجتماعي العراقي بما يحتويه من قصص وحكايات وافعال حكومات وامراض المجمع كافة منها مسرحيات (القمريّة) و(الحشاشة) و(الطبيب يداوي الناس) وغيرها من المنجزات التي لمست الواقع العراقي المعيش.

اما الكاتب (علي عبد النبي الزيدي) فقد كان منجزه الادبي والمسرحي على وجه الخصوص حافلاً بطابع الأسطورة، فقد تضمنت معظم نصوصه رموز ودلالات تشير الى تناول المشاكل الاجتماعية للمجتمع العراقي بطريقة مؤسطرة مغايرة عن الطرق التقليدية التي ينتهجها معظم الكتاب في كتاباتهم المسرحية، اذ يعد الزيدي احد اعلام التغيير في مجال الكتابة المسرحية اذ عمل على تجسيد افكاره وهمومه من خلال نصوصه المسرحية، فالمسرح لديه هو المكان الرحب الذي يستطيع ان يفسر افكاره رغم حبه للروايات والقصة القصيرة والنصوص الحديثة التي انتجها الزيدي بطريقة مؤسطرة تعبر عن طابع الحداثة "فالنص الحديث بقدرته الفائقة التأثير بالمتلقي من خلال الافكار والبناء الرصين للنص ولغته المنسجمة مع واقع المجتمع وسواها من المفردات التي يمكن لها ان تنتج نصاً حديثاً بالمعنى"<sup>(52)</sup>، ان تلك القدرات التي يتمتع بها النص المسرحي لدى (الزيدي) من ناحية أسطورة الواقع العراقي ونقل الهموم والمشاكل التي مر بها المجتمع العراقي والتقلبات السياسية، هي نتاج الوعي الفكري والاسلوب المغاير الذي استخدمه الكاتب في عملية اظهار اجناس ادبية جديدة تنتمي الى المسرح وقد كانت نصوصه المسرحية المؤسطرة بطريقة حديثة تتسم "بعدم الانغلاق والتعدد والتنوع في شكلها وهيئتها، وغياب القولية، لتعتمد اسس التجريب والعلمية في النظر الى الاشياء، الى ان هذه النصوص قد تكون معدودة في العراق وغير واضحة المعالم في تجربتها العميقة والبسيطة الى أن الزيدي يحاول أن يؤسس له مشروعاً يحمل هوية خاصة به"<sup>(53)</sup>، وذلك المشروع الذي يحاول اظهاره والتميز به عن اقرانه من الكتاب المسرحيين يتحلى باستخدام طابع الأسطورة في توظيفه للرموز والافكار الغير مطروقة وادخالها وتهجينها مع الواقع العراقي، للحصول على نتاج مسرحي مؤسطر يلبي حاجة المجتمع ويوثر في الوعي الانساني وتلك الأسطورة التي برزت لدى (علي عبد النبي الزيدي) كانت نتاج تهجين ومزاوجة اصناف ادبية مختلفة ومتوافقة اذ "يتداخل الشعري بالثنوي والبناء العمودي بالأفقي والاسطوري بالواقعي وما الى ذلك من تجاوزات فضلاً عن تهشيم الحكمة وعدم ترابطها، ويكون النص عالماً مفتوحاً.. حيث للعب بالعالم والفضاءات والكلمات التي قد لا تشير الى معنى أحياناً او انها تستبطن معاني عميقة حد ضياع المعنى وصعوبة الامساك به، بسبب الفوضى ولحظات الصمت التي تهيم أحياناً على المنطوق، ونجد تجاوزاً للمألوف وترفعاً عليه"<sup>(54)</sup>، وذلك التداخل والانسجام في الاطار الادبي المسرحي لدى الزيدي هو اسلوبه المؤسطر اذ يعطي لشخصه المسرحي طابعاً مميزاً وكذلك هي الاحداث التي يتناولها في كتاباته المسرحية مثل الحروب التي مر بها المجتمع العراقي وما آلت به تلك الحروب من تخلف واضطهاد للإنسانية "فجاءت الابعاد النفسية للشخصيات المتداعية اجتماعياً وسياسياً رافضة لكل انواع الظلم والاضطهاد فالكاتب مر بعدة مراحل زمنية مختلفة مما حدى به الى تغيير الشكل والسلوب في كتابة مسرحياته، فمثلاً في مسرحية (ثامن ايام الاسبوع)، اراد الكاتب الدمج بين مواضيع عدة بحيث تكون حاملة الى التأويل والتلقي والتفسير من قبل القارئ في ان واحد"<sup>(55)</sup>.

(51) يوسف العاني، عشر مسرحيات من يوسف العاني، مصدر سابق، ص23.

(52) شاكر عبد العظيم، ملامح ما بعد الحداثة في النص المسرحي العراقي، مؤسسة النور الالكترونية للثقافة والاعلام، 2010/4/10، [www.alnoor.com](http://www.alnoor.com)

(53) غصون محمد عبد المطلب العبيدي، الاحباط عند شخصيات علي عبد النبي الزيدي، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد 22، العدد: 5، سنة 2014، ص1154.

(54) شاكر عبد العظيم، ملامح ما بعد الحداثة في النص المسرحي العراقي، مصدر سابق .

(55) السبتي، رند علي حسين، البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية، المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية، القاهرة، العدد: شهر مارس، 2016، ص7.

لقد كانت الأسطورة حاضرة حتى في أسماء مسرحياته ففي مسرحية (ثامن ايام الاسبوع) يتضح أن اسم المسرحية هو جزء من منظومه الأسطورة التي استخدمها فهو أسطر الواقع بإضافته يوم ثامن في الاسبوع وبهذا خرج عن الواقع المعتاد اذ يقول الكاتب (علي عبد النبي الزيدي) حول هذا المنجز ان "نص ثامن ايام الاسبوع كتبته في منتصف التسعينات القرن الماضي، وكان يحاول ان يقرأ واقع الدكتاتورية السائدة في العراق آنذاك من خلال شخصية (الدفن) الذي دفن احلامه وتطلعاته ورغباته وامنياتة"<sup>(56)</sup>، لقد كان النص تعبيراً عن هواجس نفسية تعيشها شريحة من المجتمع العراقي ابان الحروب التي مربها المجتمع العراقي والهم الانساني الذي تعايش مع ظل الحروب وانتشار الظلم لقد كانت معالجته من خلال الأسطورة في تجسيد شخصية الرجل الذي حمل احلامه وامانيه في كيس وراح ليدفنها بعد ان انقطعت به السبل لتحقيقها، ونص مسرحية (واقع خرافي) استخدم به (الزيدي) الأسطورة في تكوين شخصياته فهو يوظف الرموز عن طريق الشخصيات ليحقق مبدأ الأسطورة ويعمل على انتقاد الواقع الاجتماعي والسياسي فالنص معتمد على "فكرة غريبة، صوغ العنوان اعتماداً على مفارقة لغوية صادقة، وعبارات مؤثرة في القارئ (اللحظي). يعتمد كذلك على الجملة البسيطة والتراكيب السهلة والحوارات القصيرة مع مسحة تهكمية تغلب على الفضاء العام للنص"<sup>(57)</sup>، اذ يركز هذا النص على فكرة مؤسطة يصف بها (الزيدي) عالم الاموات هو أجمل من العالم الحي إذ أن الواقع لا يحوي الا الدمار والقتل فالإنسان الذي قتل في الحرب واصبح شهيدا لا يريد الرجوع الى الحياة لما شاهده من ظلم، فقرر البقاء، بالإضافة الى مناقشته واقع الشهيد بأنه هجر حتى من قبرة رغم استشهاده في سبيل ارض الوطن اي انه لا يملك مكان يوارى فيه جثمانه، لقد كانت معظم مسرحية (علي عبد النبي الزيدي) تنمرد على الواقع وتنتقده بطريقة مؤسطة وبلغة بسيطة وحوارات قصيرة لكنها تحمل دلالات عالية.

#### المؤشرات التي اسفر عنها الاطار النظري

- 1- تتجسد عملية الأسطورة في جعل الشيء اسطورياً عن طريق اللغة والرموز والدلالات والايحاءات اللفظية، لتكوين لغة مثالية تشمل كل المعاني.
- 2- تمثل الأسطورة اعادة تجسيد التاريخ ونقله الى الواقع كونها مصدراً للإلهام الديني والفكري عن طريق المنجزات المسرحية التي تحمل طابعا شعرياً.
- 3- تطرح الأسطورة آلية ربط الازمان والاماكن المختلفة للحصول على منجز متميز مهجن يلبي حاجة المجتمع الحالي، ويكسر الحواجز والقيود في عملية كتابة النصوص المسرحية.
- 4- تمثل الأسطورة عملية تهجين وتحويل الافكار عن طريق استخراجها من رحم المجتمع وتهذيبها لتكون دليل وعي ثقافي وفكري.
- 5- تجمع الأسطورة بين الاجناس الادبية وتدمجها للخروج بجنس ادبي يحمل صفات الابوين ولا يشبه احدهما، اذ تعمل على الخروج عن التقاليد الجامدة للشعر والادب ومنح الكاتب قدرة على الابداع الادبي للخروج بمنجز مميز وبأسلوب واقعي.

#### الفصل الثالث اجراءات البحث

##### اولاً: مجتمع البحث \*

تألف مجتمع البحث من (37) نصاً مسرحياً تمت كتابتها في فترة (1989-2013) وهي الاعمال التي ألفها الكاتب (خزعل الماجدي) والتي تمثلت في معظمها سمات الاسطورة.

##### ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من نص مسرحي واحد تم اختياره بطريقة قصدية وهو ( هاملت بلا هاملت)

##### ثالثاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي (التحليلي) وذلك لملائمته هدف البحث.

(56) حمدي عقي، الكاتب المسرحي العراقي علي عبد النبي الزيدي، صحيفة رأي اليوم الالكترونية، 2015/ 2/28، www.raialyoum.com.  
(57) عباس منعر، قراءة في مسرحية (واقع خرافي) لعلي عبد النبي الزيدي، الحوار المتمدن، العدد: 4380، 1، 2014/3/1، www.ahewar.org.  
\* ينظر ملحق رقم (1) يبين مجتمع البحث.

## رابعاً: أداة البحث

اعتمد الباحث في أداة التحليل على المؤشرات التي اسفر عنها الإطار النظري وما كتب عن النص من نقد في الصحف والمجلات.

## خامساً: تحليل العينة

مسرحية هاملت بلا هاملت (1990) تعد التأثيرات الشكسبيرية (لخزل الماجدي) المسهم الأكبر في صياغة النص المسرحي (هاملت بلا هاملت) على الرغم من ان النص يحمل التسمية الشكسبيرية الا ان الكاتب تعامل مع هذا الاسم بصورة مغايرة لطابعها الحقيقي، اذ رسم طابعة الخاص، فقد تجاوز بتلك الصياغات كل الثوابت، والاحداث التي اسطرها من خلال استغلال الرموز والدلالات وجعل من نص (شكسبير) الاصلي تناسلاً ضمنياً للشخصيات اذ استعار اسماء شخصيات مسرحية (هاملت) الحقيقية وهجنها وعمل على تحويلها وتحويلها من الطابع الكلاسيكي القديم الى الواقع المعيش، وذلك التهجين عمل على تقوية طابع الأسطورة لدى الكاتب وخصوصاً في نصه المسرحي من خلال الاحداث التي تتلخص في انها تبدأ بمقتل (الملك هاملت) على يد اخيه (كلوديوس) بتواطئه مع زوجة اخيه (غرتورد)، ف(هاملت) المسافر للدراسة الى بلد اخر يقرر العودة الى الدنيمارك لحضور جنازة ابيه الملك لكن السفينة تغرق ويموت (هاملت الابن) ليبدأ موت هاملت بتحريك الاحزان داخل امه الملكة رغم الجريمة التي اقترفتها، اما (اوفيليا) فتتمثل رمز للنقاء، اذ يصاحب هذه الاحداث هروب (هوراشيو) لان الموت قد دخل حصون المدينة ورائحته بدت تقوح، ومن ثم تبدأ الاعترافات بالذنب الذي ادى الى خراب المملكة، وعند معرفة (ليرتس) ان اجداده هم الملوك الحقيقيين للدنيمارك وهم احق بالميراث فيقتل الملك ويقتل ولدة ليصبح هو الملك ومن ثم يقتل على يد حفار القبور.

اما نص المسرحية يتكون من سبعة مشاهد وسبعة شخصيات وهي:

- 1- كلوديوس (عم هاملت) ملك الدنيمارك.
- 2- غرتورد (ام هاملت) ملكة الدنيمارك.
- 3- بولنيوس وزير الملك كلوديوس.
- 4- ليرتس ابن بولونيوس.
- 5- اوفيليا ابنة بولونيوس (حبيبة هاملت).
- 6- هوراشيو صديق هاملت.
- 7- حفار القبور.

لقد ناقشت المسرحية الصراع حول السلطة والتي استعارها (الماجدي) من مسرحية (هاملت) كفكرة عامة اما ما يخص النص فهو نص مستقل بحد ذاته لا يمت لنص شكسبير بصلة الا انه استعار بعض الحوارات للشخصيات الحقيقية لمسرحية (هاملت) وعمل على تحويلها وتحويلها الى الواقع فعد الحوار المجهول الشخصية والتي لم يحددها (الماجدي) في النص لكي يجعل المتلقي في حالة ترقب دائم لمعرفة الاشياء الغامضة والمجهولة ففي حوار التالي:

"آه..ليت هذا الجسد الصلد الشديد التجلد، يبلي حتى يستحيل ندى.

يا إلهي.. لشد ما تبدو عادات هذا العالم بالية عتيقة لا تستساغ ولا تجدي نفعاً الا...تباً لهذه الدنيا.. تباً لها"(58).

وهنا تظهر الأسطورة في عملية التهجين التي حصلت بين النص الشكسبيرى ونص (الماجدي) فصياغته الشعرية هي مقارنة للأسلوب (شكسبير) في كتابة النصوص المسرحية، وتمثل تلك النصوص المسرحية بالرموز المشفرة التي تعمل على تكثيف المعاني وزجها في صلب الموضوع عن طريق اللغة العالية التي يتمتع بها النص المسرحي، فموت (هاملت) في المشهد الاول للمسرحي ينهي الارتباط الحقيقي بين النص الشكسبيرى ونص (الماجدي) اذ ان كسر القيود في عملية كتابة النص المسرحي والخروج عن المؤلف في

تجسد تلك الحكايات وتمثيلها كرموز اسطورية لتقوية الاحداث وشد انتباه المتلقي الادبي، فمن خلال الأسطورة خرج الكاتب عن التابوات الثابتة وكسر التقاليد الجامدة بأسلوب واقعي، اذ ان العمل المسرحي (هاملت بلا هاملت) هو مزيج من الاجناس الادبية التي تنتقل بين الشعر والادب لتحط رحالها في رحاب النصوص المسرحية، مستفيداً من روحية (هاملت) الحقيقية وقصته الخاصة، اذ عمل الكاتب على تغيير مراكز الشخصيات الرئيسية وتحويلها الى شخصيات اخرى اذ نقل موت (أوفيليا) الى (هاملت) ليقلب الموازين ولكي تصل الرسالة المضمرّة التي تقول ماذا لو كنت مكان تلك الشخصية وان اي شخصية معرضة لتكون في هذا الموقف، اذ تمتع الحوار المسرحي بأسلوب جزل بصورته الشعرية النابعة من الجوهر العام للشخصيات اذ تظهر (أوفيليا) في احد حواراتها تقول: "أوفيليا: لماذا تركتني يا هاملت وحدي اعزف الى انصاب الفتن واخوض في برك النزوات التي تصورها لنا نفوسنا على انها فتوحات آفاق وكسر سواتر وخلق مصائد.. لقد دخلت بطوننا لعق الحرام وتشبعت نفوسنا بأرجاس وارجاس وتزينت بالتالف من شدة الشر الذي هو اخذ بها الى الهاوية"<sup>(59)</sup>، لقد وصف (الماجدي) بطريقته المؤسّرة حال المجتمع الذي يعيش فيه وعمل على نقل الخطاب التاريخي الى الاسلوب الواقعي ليكون خطاباً هادفاً الى اصلاح المجتمع ونابع من وجدان الانسان، فالخطاب ناتج عن وعي جمعي للإنسان في المجتمع والعمل على تطهير النفس الانسانية من الاخطاء، لقد اعطت الاسطورة وما تحمله من قوى كامنة قوة للنص ومرونة في التنقل عبر الازمان والاماكن المختلفة مع امكانية تحويل الشخصيات والمصائر على اعتبار ان تلك المصائر تمثل كل المجتمع وان نتاج الحقد هو الحقد لقد خلق الكاتب من خلال اسلوبه الخاص دينامية في تواصل الاحداث وتوازن الفعل المأساوي في سياق النص، اذ لم يضرب المركز في (هاملت) فحسب بل خلق مراكز اخرى تدور حولها الصراعات والشكوك، اذ عملت اللغة العالية والحوارات القصيرة على تكثيف المعاني والدلالات باقل كلمات ممكنة عبر استخدام الأسطورة كونها اداة تعمل على خلق توائم وتجانس في السياق القصصي للأحداث في المجتمعات المختلفة والثقافات وجعله خطاباً يسمح لان يعيش وينتشر في اي مجتمع انساني، كما استخدمه للشخصيات والاحداث المضمرّة والتي تمثل بغرق (هاملت) مع عدم معرفة اسباب الغرق والصوت الذي يظهر ينطق حوارات بصوت مجهول وهذا يدل على ان الضمير الانساني هو من يتكلم ويسعى الى البحث عن الحقائق، لقد عمل الكاتب على اعطاء اهمية كبيرة لشخصياته المسرحية من خلال الأسطورة التي عمل على استخدامها من خلال اعطائها مميزات الشخصيات الشكسبيرية، اما الحبكة في نص (هاملت بلا هاملت) هي حبكة دائرية فقد قام بتعديل نص الرسالة التي وردت في نص شكسبير وادخلها من ضمن السياق الواقعي لمسرحيته اذ يقول في نص الرسالة والذي ورد في الحوار التالي:

"هل للكواكب نار في العلى؟؟..تساعلي

هل دارت الشمس يوماً في الفضاء؟؟.. تساعلي

أيكذب من قال الحقيقة؟؟.. تساعلي

ولكن عن هواي حبيبتي لا تسالي"<sup>(60)</sup>

لقد اثار (الماجدي) من خلال استعارة لتلك الرسالة مجموعة من التساؤلات التي تنطلق من قلب الانسان لتحرك مخيلته وتدفعه على التفكير في ما يدور حوله من احداث والتحقق من تلك الاحداث، فقد رحل الكاتب من خلال رسالته معاني كثيرة هي انتشار عدم الثقة والوعي الزائف، واطهار عاطفة الأمومة والحب الداخلي الذي تكنه الام لولدها، كما ويستعير (الماجدي) قصة (ادم وحواء) لتكون شاهداً على الاحداث وكأداة اسناد للأحداث الانسانية اذ عمل على ادخالها ضمن نسق ادبي وقصصي عالي، فالحوار الدائر بين (أوفيليا) والملكة تمت مناقشته من خلال المعاني المضمرّة في هذا الحوار على الصور الاسطورية التي تمثل الخطيئة الاولى التي ارتكبتها الانسان ومقارنتها بالأخطاء المتتالية التي يكررها الانسان في حياة اذ اولى في صياغته الادبية التي تتسم بالطابع الشعري المؤسّطر اهمية وتركيزاً على المرأة وجعل خطابه المسرحي يمثل كل النساء كما يقول الحوار:

(59) خزعل الماجدي الاعمال المسرحية، ج1، مصدر سابق، ص509.

(60) المصدر السابق نفسه، ص 519.

"أوفيليا: من هي يا مولاتي ؟

الملكة: اي امرأة... ربما كانت ربما كان ذلك بسبب حواء.

أوفيليا: لأنها ناولت ادم التفاحة.

الملكة: بل لأنها ناولت الملك التاج

أوفيليا: سيان اذا التفاحة والتاج، الخطيئة ما زالت تسري بنا وما زلنا نفقر من واحدة لأخرى ولكن الثوب هو الذي تغير"<sup>(61)</sup>.

وبناء على ما تقدم ان الأسطورة التي استخدمت في هذا الحوار عملت على ربط الازمان والاساطير التاريخية والموروث الانساني لينقل الى الوقت الحالي لإبراز الصبغ الجمالية التي تنطلق من وحي الانسان والحالة الاجتماعية التي وصل اليها بشكل حقيقي، اذ زواج (الماجدي) بين التفاحة والتاج على اعتبار انها هي سبب اللعنة الإلاهية وسعي الانسان الدائم حول التملك والسلطة والخلود والاستيلاء على ما يمتلكه انسان اخر بأساليب مختلفة، ليظهر عدم تغير الواقع بل الازمان والاماكن هي من تتغير والاحداث تدور بشكل متكرر لأن الإنسان في طبيعته يبحث عن السلطة والخوض في غمار المجهول لقد كانت تركيز المعاني والاحداث في الصياغات والرموز التي وظفها (الماجدي) لتكشف عن احداث مضمرة واساسية فعند قراءة حوار (غرتورد) مع (أوفيليا) يتضح انه حوار لظواهر صفات الشخصيات عبر المعاني الدلالية التي ظهرت في سياق الحوار اذ تقول:

"الملكة: لقد قلبنا اعماق الآبار بذيلي افعى كان يظهر احدهما من قلبي والاخر من يدك حتى بدا الحرام حلالا وحتى حزت سيوفنا عنق الطبيعة السوي فتهدل رأسها على صدورنا وبئنا بحملٍ ثقیل لن يهدئ قرعه في نفوسنا حتى تُطرب دمنا برنين السماء وحتى يتقاتل فينا العضو مع جاره ونمتلئ عقاباً"<sup>(62)</sup>، اذ تمثل تلك الرموز الخطاب الانساني الداخلي الناتج من وجدان الشخصيات كونه اداة للتوعية المجتمع وتوظيف ذلك الوعي لاستعارة الاحداث والمعاني التي تطلقها الكلمات فعملية الأسطورة تعمل على صقل الصفات الحقيقية للأشياء فقد استعار (الماجدي) صفات الافعى في الغدر والمكر والقتك بدم بارد اما استعارته للبرئ الذي يمثل المعنى الحقيقي للعمق والعتاء وهو يمثل الخزين الانساني للأسرار والعقاب الانساني يصدر في حياة الانسان نتيجة الاخطاء التي اقترفها اي ان الانسان يحصد ما يزرعه، بالضافة الى ان الماجدي استطاع عن طريق الأسطورة ان يشير الى ما هو مقدس ومقدس في الافعال على مر التاريخ وقارن بينها وبين الاحداث الواقعية بأسلوبه المؤسّر، لقد كان سعي الكاتب الى التنويع والتجديد في الاحداث والمفردات من اهم سمات الأسطورة لديه وعمل على ذلك التوزيع والتنويع بشكل متوازن وحقيقي ينقل من خلاله قدرته ومهارته في تصوير الاحداث بشكل نسق درامي وبأسلوب خاص ومتميز ليكسب نصوصه طابعاً جمالياً في طريقة الصياغة والاسلوب اللغوي بدمج وترحيل المعاني القابعة في اعماق اللغة اذ ساعدته قدرته على التنقل بين الاجناس الادبية في خلق جنس ادبي مؤسّر يضاهي الاعمال المسرحية العالمية ففي احد حوارات الملكة وصف للأحداث اذ تقول الملكة:

"الآن أنظر الى وجهك.. الا ترى وحشاً من وحوش البرية، الا ترى شوكة وحسكاً وقد تهدل على جبينك كل رذيل وزينت تاجك الافاعي. الملك: لقد تماديت يا غرتورد وانت تعرفين بأن الملك حيلة لا منظر وأنا أكثر جلةً من اخي، اما بقية ما ذكرت فدعي الوقت يمر حتى اريك منها فنوناً وستدهشين"<sup>(63)</sup>، في هذه الاعترافات تبدا الصراع بين الاشرار وتحالفهم مع الشيطان الذي يمثل مركز الشر الدنيوي وان نتيجة الخيانة هي الخيانة فتقتل الملكة (غرتورد) على يد الملك الجديد وتسير الاطماع الى ان تصل الى (ليرتس) ليقتل الكل ويقتل اباه فيظهر مركز لحبكة جديدة داخل النص الواحد ليخلق تساؤل احدى الشخصيات والتي هي:

"أوفيليا: نموت او لا نموت.. تلك هي العلة يا نفسي، الموت يحيط بنا من كل الجهات الحياة في المركز.. الموت في جهاتها الالف، ما من نقطة حية إلا وتحاول الانقلاب نحو الموت بقوة.. وما هي الا اوقات حتى يحتضنها الى الابد الموت شوه الحياة الاخيرة

(61) خزعل الماجدي، الاعمال المسرحية، ج1، مصدر سابق، ص521.

(62) خزعل الماجدي، الاعمال المسرحية، ج1، مصدر سابق، ص524.

(63) المصدر السابق نفسه، ص525.

وقسوتها " (64) لقد سعى (الماجدي) الى تطوير مهارات الانسان لبحث في داخله الى ما سوف يصل اليه من احداث في نهاية حياته وحتى بعد الموت اذ عن طريق الأسطورة قام بتهجين وترحيل حوال هاملت الشهير (اكون او لا اكون) الى (اموت او لا اموت) ونقل الحوار من (هاملت) الى (افوليا) سعياً منه ان تكون الاحداث ملاصقة للشخصيات على حد سواء لكي يحرك عواطف الانسان ويقول ماذا لو كان هو مكان ضحاياه ماذا سيفعل فالموت هو الوحيد الذي يخلق التوازن في هذا الكون.

## الفصل الرابع

### أولاً: النتائج

1. عالج النص المسرحي من خلال عملية الاسطورة حالات فكرية واجتماعية ووجودية والتي تخاطب الفرد العراقي بشكل مباشر وما توصلت اليه حالته الفكرية والنفسية من خلال احتدام الصراعات السياسية والسلطوية.
2. اعتمد النص في تكوينه البنيوي على عملية الاسطورة في توظيف الاساطير والحكايات القديمة والاثار والتراث الفكري ونقلها الى الواقع المعيش.
3. عمل النص المسرحي المؤسطر على جمع المتناقضات من الاحداث وفق ثنائية (الخير والشر)، (الحياة والموت)، (الحب والكراهة)، (الحرب والسلام)، (الحرية والقيود) وجعل من تلك المتناقضات شذرات تعمل على خلق الصراع الدرامي مؤسطر.

### ثانياً: الاستنتاجات

- 1- منحت عملية الاسطورة من خلال التهجين في الاجناس الادبية وخط الواقع بالأسطوري صفة خاصة تبين قدرة الكاتب وتأثيراته الثقافية والاجتماعية وامكانية اظهارها عن طريق نصوصه المسرحية المؤسطرة.
- 2- اضاء الطابع الاجتماعي للنص على الرغم من وجود رمز اسطوري عملت الأسطورة على تذويبها وتغيير صفتها الى الواقعية.
- 3- يحمل النص المسرحي المؤسطر (لخزل الماجدي) خطاباً اجتماعياً وسياسياً من خلال ابراز ديماغوجية الخطاب، واطهاره بصورة جمالية يمكن ان تؤثر في المتلقي الادبي والمسرحي.

### ثالثاً: التوصيات

- 1- دراسة الاسلوب السردى المهجن وتأثيره على الاجناس الادبية في نصوص (لخزل الماجدي) المسرحية.

### رابعاً: المقترحات

- 1- تحولات الشخصية المؤسطرة في العروض المقدمة لنصوص لخزل الماجدي المسرحية.

### الهوامش

### المصادر:

1. ايسن، هنريك، بيت الدمية، تر: كامل يوسف، (بيروت: دار المدى للثقافة والنشر، 2007).
2. ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار لسان العرب، بلا ت).
3. افنز، جيمز روز، المسرح التجريبي من ستانسلافسكي الى بيتر بروك، تر: انعام نجم جابر، (بغداد: دار المأمون للترجمة والنشر، 2006).
4. اينبورغ، ايليا، تشيخوف، تر: ضياء نافع، (بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979).
5. باجو، دانييل هنري، الادب العام المقارن، تر: غسان السيد، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 1997).
6. باندولفي، فيتو، تأريخ المسرح، تر: الاب الياس زحلاوي، (سورية: وزارة الثقافة والارشاد القومي، 1979).

(64) لخزل الماجدي، الاعمال المسرحية، ج1، مصدر سابق، ص541.

7. الجبوري، مروان، يوسف العاني سيرة بغدادية للمسرح، مجلة العربي الجديد الالكترونية، بغداد، 2014/12/14، [www.alaraby.com](http://www.alaraby.com).
8. الحاتمي، لاء علي عبود، معجم مصطلحات واعلام، ج1، (عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع '2016).
9. حافظ، صبري، مسرح تشيخوف، (بغداد: دار الحرية للطباعة، 1973).
10. حرب، سعاد، الانا والآخر والجماعة دراسة في فلسفة سارتر ومسرحه، (بيروت: دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، 1994).
11. حفار، نبيل، جيرودو (جان)، الموسوعة العربية الالكترونية، [www.arab-ency.com](http://www.arab-ency.com).
12. خزلع الماجدي، الاعمال المسرحية، ج1، (بيروت: المؤسسة العربية للدراس والنشر، 2011).
13. خضر، احمد نبيل، هنريك ابسن ابو المسرح الحديث، مجلة البديل الالكترونية، 2015 /5/23، [www.elbadil.com](http://www.elbadil.com).
14. الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، (الكويت: دار الرسالة الكويتية، 1973).
15. الراعي، علي، المسرح في الوطن العربي، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1979).
16. سارتر، جان بول، ما الادب، تر: محمد غني هلال، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، بلا ت).
17. السبتي، رند علي حسين، البعد النفسي لشخصيات على عبد النبي الزبيدي المسرحية، المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية، القاهرة، العدد: شهر مارس، 2016.
18. سرحان، سمير، دراسات في الادب المسرحي، (القاهرة: هلا للنشر والتوزيع، 2006).
19. السلامي، اياد كاظم طه، التناص الاسطوري في المسرح، (عمان: دار الرضوان، 2014).
20. صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج1، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982).
21. صليحة، نهاد، المسرح بين الفن والفكر، (القاهرة: هلا للنشر والتوزيع، 2010).
22. طاليس، ارسطو، فن الشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، (بيروت: دار العودة، 1976).
23. العاني، يوسف، عشر مسرحيات من يوسف العاني، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981).
24. عبد الحسين، امجد زهير، الاسطورة في المسرح، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2012).
25. عبد الحميد، سامي، ابتكارات المسرحيين في القرن العشرين، (بغداد: دار الهنا للعمارة والفنون، 2007).
26. عبد العزيز، سعد، الاسطورة والدراما، (بيروت: المطبعة الفنية الحديثة، 1966).
27. عبد العظيم، شاكور، ملامح ما بعد الحداثة في النص المسرحي العراقي، مؤسسة النور الالكترونية للثقافة والاعلام، 2010/4/10، [www.alnoor.com](http://www.alnoor.com).
28. عبد العظيم، شاكور، افاق المسرح العراقي بعد عام 2003، مجلة افاق ادبية، العدد: 1، سنة 2016.
29. عبد المنعم الحفني، عالم بلا يهود، (القاهرة: دار الرشيد، 1997).
30. عبد الهادي احمد الفرطوسي، الاسطرة في حديقة حياة، مجلة الاقلام، العدد: 2، سنة 2016.
31. العبيدي، غصون محمد عبد المطلب، الاحباط عند شخصيات علي عبد النبي الزبيدي، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد 22، العدد: 5، سنة 2014.
32. عقبي، حمدي، الكاتب المسرحي العراقي علي عبد النبي الزبيدي، صحيفة رأي اليوم الالكترونية، 2015/ 2/28، [www.raialyoun.com](http://www.raialyoun.com).
33. غرافية، موريس، ابسن، تر: نيرفانا مختار خراز، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1981).
34. غوغول، نيكولاي، المعطف والانف، تر: محمد الخزاعي، (بيروت: المؤسسة العربية للطباعة والنشر، 2013).

35. فارجاس، لويس، المرشد الى فن المسرح، تر: احمد سلامة محمد، (بغداد: دار الشؤون الوثائقية العامة، بلا ت).
36. كوكتو، سالاكرو، يونسكو، المعقول والامعقول، تر: فتحي العشري، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989).
37. مخلف، شاكر الحاج، دراسات في المسرح العالمي، (دمشق: شركة اوروك للصحافة والنشر، 1998).
38. مصطفى، ابراهيم، معجم الوسيط، ج1، (مصر: دار المعارف، 1972).
39. مغنية، محمد جواد، مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، (بيروت: دار الجواد، بلا ت).
40. منعثر، عباس، قراءة في مسرحية (واقع خرافي) لعلي عبد النبي الزيدي، الحوار المتمدن، العدد: 4380، 1، 2014/3/1، [www.ahewar.org](http://www.ahewar.org).
41. ناجي، سافرة، محمد حماد، إضاءات في نظرية الدراما، (بغداد: مكتبة وجدي، 2014).
42. نيكول، الارديس، المسرحية العالمية، ج3، تر: عبد الله عبد الحافظ متولي، (القاهرة: هلا للنشر والتوزيع، 2000).
43. هارف، حسين علي، يوسف العاني رائد المونودراما العربية، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2007).

## الملاحق

## ملحق رقم (1) يبين مجتمع البحث

| ت  | اسم المسرحية                 | تاريخ الكتابة |
|----|------------------------------|---------------|
| 1  | عزلة في الكرستال             | 1989          |
| 2  | حفلة الماس                   | 1990          |
| 3  | هاملت بلا هاملت              | 1990          |
| 4  | الغراب                       | 1990          |
| 5  | سيدة الحرملك                 | 1991          |
| 6  | قمر من دم                    | 1992          |
| 7  | مجنون ليليث                  | 1992          |
| 8  | مسرحيات قصيرة جداً           | 1993          |
| 9  | مسرحيات الومضة               | 1993          |
| 10 | تموز في الاعالي              | 1993          |
| 11 | قيامه شهرزاد                 | 1994          |
| 12 | نزول عشتار الى ملجئ العامرية | 1994          |
| 13 | احتضار شيوخ الطريقة          | 1994          |
| 14 | صنيعي الشاسع اتمته           | 1994          |
| 15 | نهاية الاصابع                | 1995          |
| 16 | سيدرا                        | 1995          |
| 17 | أكيثو                        | 1995          |
| 18 | انيميا                       | 1996          |
| 19 | موسيقى صفراء                 | 1996          |
| 20 | حارسات الريحان               | 1996          |
| 21 | قارورة الدمع                 | 1997          |
| 22 | مفتاح بغداد                  | 1997          |
| 23 | لا احد خارج القطيع           | 1997          |

|      |                         |    |
|------|-------------------------|----|
| 1998 | بيرام وتسيبا            | 24 |
| 2005 | نهب الفردوس             | 25 |
| 2005 | سردنبال                 | 26 |
| 2006 | مواقف مضادة             | 27 |
| 2007 | ليلايث                  | 28 |
| 2007 | خطف النسيم              | 29 |
| 2008 | موزائيك                 | 30 |
| 2008 | نصب الحرية (مونو دراما) | 31 |
| 2009 | الغصن الذهبي            | 32 |
| 2010 | نصب الحرية              | 33 |
| 2010 | ليدي ماكيبث             | 34 |
| 2010 | سحن الزعفران            | 35 |
| 2011 | قطار الخامسة والعشرين   | 36 |
| 2013 | أنيموس                  | 37 |

## الانزياح والتضخيم في سورة آل عمران

الباحث. مسعود باوان پوري

طالب الدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني أذربيجان

الأستاذ المشارك. أمير مقدم متقي (كاتب مسئول)

قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشهيد مدني أذربيجان

الأستاذ المشارك. عباس عرب

قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة فردوسي بمشهد

الباحثة. حديثة متولي

طالبة الدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة آزاد الإسلامية واحدة گرمسار

**Displacement and Magnification in Sura of Al Umran**

**Researcher. Masood Bawan Boori\ A Ph.D Students in the Department of Arabic/  
University of Al-Shaheedmadani/ Azerbaijan Iran**

**Ass.Prof. Ameer Mukaddam Mutaki\ Department of Arabic/ University of Al-  
Shaheedmadani/ Azerbaijan / Iran**

**Ass.Prof. Researcher. Abbas Arab\ Department of Arabic/ University of Al-  
Firdaws – Mashad/ Researcher. Iran**

**Researcher. Hadeetha Mitwali\ A Ph.D Students in the Department of Arabic/ The  
Islamic University of Azad/ Karamsar**

danad6206@gmail.com

### Abstract

Recantation is one of the important elements that forms a base for the stylistic and linguistic issues. Researchers of form have considered the literary language as a recantation of the standard language and studied the style according to this definition. The researchers of this study attempt to examine Sura Al Umran being a recantation of the Quranic tradition depending on the descriptive-analytic method.

Key words: Holy Quran, Contemporary criticism, deviation from the rule, displacement, magnification and Al Umran.

### الملخص:

العدول واحد من مكتشفات الشكلانيين المهمة واليوم يشكل أساس القضايا الأسلوبية واللسانية. والشكلانيون كانوا يعرفون اللغة الأدبية عدولا عن لغة المعيار ويدرسون الأسلوب أيضا وفقا لذلك التعريف. واتخذوا خطوة هامة في مجال الانحراف عن لغة المعيار في بدايات القرن العشرين الميلادي وخلقوا مصطلحي الانزياح والتضخيم. القرآن الكريم المعجزة الخالدة لنبي الاسلام وإن ليس نصا أدبيا ولكنه يعتبر معجزة مذهلة من حيث اللغوي واللساني والبلاغي والذي بحاجة إلى استكشاف ودقة فريدة وخاصة. من منظور الوجهات النظر الجديدة تعتبر دراسة النصوص السابقة واحدة من الخطوات الأساسية في طريق الوصول إلى المكتشفات الجديدة. محررو المقالة الحاضرة يحاولون أن يتطرقوا إلى دراسة سورة آل عمران من حيث التجاوز عن القاعدة القرآنية بالاستفادة من الأسلوب التوصيفي-التحليلي خلال التعريف الموجز من الانحراف والانزياح والتضخيم.

**الكلمات المفتاحية:** القرآن الكريم، النقد المعاصر، التجاوز عن القاعدة، الانزياح، التضخيم وآل عمران.

## 1-المقدمة

## 1-1-بيان مسألة البحث

القرآن كتاب ديني واعتقادي لجميع مسلمي العالم. هذا كتاب الحكمة والهداية يقصد تعالي البشر من الأرض إلى السماء ونزل أساسا ليخلص الانسان من هاوية الشهوات الحيوانية الرديئة ويرفعه إلى قمة السماوات والرحلات السماوية. والكتاب الذي امتزج بحياتهم بعد مضي ألف وأربعمئة سنة وكأنه اختلط بوجودهم وحياتهم تماما. ولهذا قراءة وفهم وتعليم هذا الكتاب العظيم بمنزلة عيش وحياتنا الجديدة مع القرآن. القرآن الكريم إضافة إلى علوه من كل قصة وأدب وفن، كتاب بشري. كلمة الله لها جمالية خاصة بها. في الواقع يعتبر التجميل أمرا عارضا في علم البديع وهكذا يعرف ((العلم الذي يعرف به ألوان تجميل الكلام بعد رعاية مطابقته مع مقتضاء الحال والدلالة الواضحة)) (قزويني، بي تا: 334). وجدير بالذكر أن هذه الصور التجميلية والفنية التي استعملت في القرآن الكريم، ليست صورة ظاهرية وسطحية بل هي صورة فنية خلقت من تعامل عناصرها وانسجام السياق بالمحتوى والفكر بالشعور والأغراض الفنية بالأغراض الدينية. هذا هو الذي أدى إلى أن التصوير القرآني لهذه الصفة المتميزة في البيان صار تصويرا مؤثرا (راغب، 1387:86). وقد إهتم المفسرون والعلماء المسلمون بالتحقيق حول الإعجاز القرآني منذ القرون الأولى الإسلامية وذكروا وجوها متعددة، منها مع المصاديق القرآنية وشواهدنا نذكر منها: ((إعجاز القرآن)) للباقلاني و((دلائل الإعجاز)) للجرجاني و((النكت في إعجاز القرآن)) لأبي الحسن بن عيسى الرماني و((المغني)) لقاضي عبد الجبار و((بيان إعجاز القرآن)) لأبي سليمان أحمد بن محمد الخطابي و((إعجاز القرآن)) للرافعي و((التصوير الفني في القرآن)) للسيد قطب و.... طبعا لا يجوز إعتبار لغة القرآن، لغة أدبية لأن مستوى مفرداته وبلاغته يكون في أعلى الدرجات اللغوية والبلاغية بحيث لا يعادله شيء من اللغات الحية والعلمية.

الميزة الأصلية للغة الأدبية التي تجعلها متميزة عن الأنواع الأخرى من اللغات، هي أن اللغة الأدبية تغيّر اللغة العادية بطرق مختلفة، بحيث صارت قوية ومدمجة فيها التحريف والإيجاز إلى حد يمكن أن تصبح معكوسة، وبالتالي تجمل لغة الأدب في غرابتها وفجأة صار عالم الأدب عندنا عالما غير مأنوس وبيّتعد عن شكله العادي ويعبر عنه بالعدول والانزياح والاعتراق. القرآن الكريم في أعلى حد البلاغة والفصاحة وهو يتمتع بأحسن نوع من القاعدة الخارقة والانزياح ونحن في هذه المقالة نحاول أن نعرض مظهر آخر عظمة القرآن الكريم اللانهاية بالاستفادة من النقد المعاصر ودراسة نماذج من سورة آل عمران.

## الأصول النظرية للبحث

العدول من الأصول والظواهر الجديدة في النقد الأدبي والذي حظي باهتمام كبير في البحوث الصياغية واللسانية المعاصرة. وهذا من أهم مكتشفات الشكلانيين واليوم يشكل أساس المباحث الأسلوبية. هم كانوا يعرفون اللغة الأدبية ((عدولا عن لغة المعيار)) ويدرسون الأسلوب أيضا على هذا الأساس (شميسا، 1381:157). هذه العملية تعادل ((الانزياح)) و((العدول)) في الأدب العربي ويعبرون عنها بتعابير مختلفة مثل: ((الجسارة اللغوية والتغريب والعدول اللغوي والابداع والعدول والتوسيع)) (راجع بن ذريل 1998:25؛ رابعه، 146-145:1995). الانزياح يعني ((خروج التعبير عن اللغة الأصلية أو عما استعماله عادي من حيث الرؤية واللغوية والصياغية والتركييب)) (اليافي، 1995:92). الانثروبولوجيون إهتموا إلى هذا الموضوع كثيرا واعتبروه عدولا عن القاعدة ((فضل، 1998:154)). ((العدول عن القاعدة في الحقل اللساني، يشير إلى أي استعمال لغوي من تطبيق دلالي حتى صياغ الجملة التي لا تراعى فيه القواعد العادية للغة)) (داد، 1383:540).

الشكلية الروسية واحدة من المدارس النقد الأدبي والتي نشأت مؤثرة باللسانية. والشخصيات المشهورة لهذا المنهج، كانت عددا من اللغويين الروسي الشباب مثل فيكتور شكولوفسكي ورومان ياكوبسون وأسسوا لجننتين باسم ((جمعية بحوث اللغة الشعرية)) في مدينة بطرسبرج وجمعية ((لغويو مسكو)) في العقد الثاني من القرن العشرين لينشئوا علما مستقلا لدراسة الأدب وليعرفوا الميزات التي تتميز بها نصا أدبيا عن بقية النصوص (شميسا، 1381:147) ولهذا ((يعرف النقد والاتجاه الشكلي مبدئيا باسم الشكلية الروسية)) (عباسلو، 1391:95) والذي ظهر في العقد الثاني من قرن العشرين (فضيلت، 1390:194) ((اتخذ فيكتور شكولوفسكي أول خطوة في هذا

المجال سنة 1914 م وينشر ((قيامه الألفاظ)) (علوي مقدم، 1377: 8). يعتقد الشكلاونيون بأن السياق والمحتوى لا ينفصلان وهما كشيء واحد، بعبارة أخرى السياق هو المحتوى والمحتوى هو السياق. ولهذا كان الشكلاونيون يؤكدون بأن الاهتمام إلى الشكل لا يغفلنا عن المحتوى لأنهما لا يقبلان الفصل (المصدر نفسه: 48-43).

في هذا الصدد كل قسم من الأثر الأدبي من الفونيمية إلى النص يعرف ويدرس بالنسبة إلى بقية المجالات ولهذا، الجانب الأكثر أهمية من البحث، هو معرفة سياق النص (فضيلت، 1390: 198). لنتنبه بأن غرض الشكلانيين من الشكل ليس القالب الظاهري للأثر الأدبية، بل يعتقدون بأن شكل كل أثر أدبي عبارة عن عنصر يولد سياقاً منسجماً في الإتصال مع العناصر الأخرى، شريطة أن يؤدي كل عنصر مهمته وواجبه في كل تركيب ذلك الأثر، إذا يعتبر كل أجزاء النص مثل صور الخيال والوزن والعروضي والقافية والمقاطع والصاماتات والمصوتات وموسيقى القراءة والصناعات البديعية المختلفة و.... جزءاً من الصورة والشكل (شايفانفر، 1380: 43). واحدة من الموضوعات المهمة التي طرحها الشكلاونيون عن شكل التعبير الأدبي، هي مفهوم الانزياح. طرح شكولفسكي هذا المفهوم لأول مرة واستعمل ostranneja اللفظ الروسي. ويعدده ذكر ياكوبسن وتينيانوف هذا المفهوم في مواضع كالتغريب (احمدي، 1391: 47). يبعد موضوع الانزياح الذهن عن ((الرتابة)). ((غرض الفن هو إنتقال حس الأشياء عندما يُدرك ولا عندما يُفهم، والفن يزيل الرتابة عن الأشياء بايجاد أشكال غريبة وبإضافة الصعوبة وزمان الإدراك)) (مكاريك، 1384: 13). وكما يقول هاورانك-havranek، الشكلي التشيكي ((وكيفية التعبير أن يلفت الإنتباه وأن يكون غير عادي وأن يكون غير آلي مقابل كون اللغة آلية)) (صفوي، 1373: 36). والنتيجة المهمة لنظرية الانزياح، أن الفن الخالص والأدب، يسدّ الطريق المخاطب ولا يجعل المفاهيم في متناول اليد خلاف بعض النظريات. لأن ((الانزياح يسند أشياء إلى شيء آخر لا يمكن من حيث العقلي)) (مرتاض، 2005: 78).

التضخيم (foregrounding) مخالف للآلية وفي الواقع يخالف مع أسلوب معين ويساعد الأدب أن يعبر عن معنى جديد بغموض وتعقيد أكثر، بينما ليست لغة المعيار هذه القابلة. ((لا شك بأن قيود الشعر الحر الذي تخلص عن قيد التساوي ووزن الشطور ورعاية القافية في مواضع معينة، ولكنه في المقارنة مع الأشعار التقليدية قليل جداً ومن الطبيعي هذا يجعل عمل الشاعر أسهل في الاستفادة من لغة كاملة وأيضاً يجعل اللغة خاضعة لطلبات الشاعر، بينما مقارنة الأشعار التقليدية مع شعر الحر تظهر نتيجة معكوسة (بورنامداريان، 1381: 162). يعتقد ياكوبسن بأن التجميل يحصل عن طريق التضخيم (صفوي، 1383: 45).

التجديد والمحاولة على الحصول على حرية الرأي وعرض التيارات الفكرية للشاعر من عوامل إنتشار العدول في أعمال شعراء العقود الأخيرة. ((يعتقد الشكلاونيون أنه من بين الآلية والتضخيم، التضخيم هو عامل ايجاد لغة الأدب. وهم يعتقدون بأن التضخيم على شكلين: الاول أن يعدل بالنسبة إلى القواعد الحاكمة على اللغة الآلية والثاني: أن تضاف قواعد على القواعد الحاكمة على اللغة الآلية. من هذا المنطلق سيظهر التضخيم عن طريق العدول وزيادة القاعدة (المصدر نفسه: 40).

### 1-3- خلفية البحث

تمت بحوث قيمة في مجال العدول وبلغات مختلفة حتى الان ولكن لا نتيحنا الفرصة أن نذكر كلها وفي التالي نشير إلى عدد لا بأس به من تلك البحوث: حميد رضا مشايخي وسيدة زينب خدادي (1391) في مقالة ((دراسة العدول في بعض أشعار نزار قباني)) في فصلية نقد الأدب المعاصر العربي بيزد، السنة الثانية، الرقم الثاني/ حشمت الله زارعي كفايت وناصر محسن نيا (1392) في مقالة ((الشكلية والانزياح في شعر ابوالقاسم الشابي)) في فصلية نقد الأدب المعاصر العربي بيزد، السنة الثالثة، الرقم السابع المتتالي/ علي نظري ويونس وليئي (1392) في مقالة ((ظاهرة الانزياح في شعر أدونيس)) في مجلة دراسات الأدب المعاصر، السنة الخامسة، الرقم 17 /محمد نبي احمدي وعبد الصاحب نوروزي (1392) في مقالة ((مظاهر التجاوز عن القاعدة في سورة مريم (س)))، مجلة البحوث الأدبية -القرآنية بأراك، السنة الأولى، الرقم الثالث/ عباس كنجعلي وآزاده قادري ومحسن سيفي (1392) في مقالة ((التجاوز عن القاعدة في الصحيفة السجادية)) (التضخيم في المستوى الصوتي واللفظي والنحوي والدلالي) مجلة بحوث القرآن والحديث، السنة السادسة والاربعين، الرقم الثاني/ هومن ناظميان (1393) في مقالة ((الانزياح والتضخيم في سورة الواقعة))، مجلة

اللغة وأدب العربي مشهد، الرقم العاشر. ولكن بحد الان لم نجد مقالة تطرقت إلى سورة آل عمران من هذا المنظر وهذه المقالة تستطيع أن تكون جديدة وحديثة في نوعها.

#### 1-4- أسئلة البحث

والمقالة الحاضرة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية

-كيف ظهر الانزياح في سورة آل عمران؟

-أي من أداة التجميل استخدمت في هذه المقالة كثيرا؟

#### 1-5- منهجية البحث

استفاد البحث الحاضر من أسلوب مكتبي واسنادي عن طريق توصيفي-تحليلي؛ بحيث تدرس مصادر العدول أولا وبهذا الاتجاه يتطرق إلى تحليل الانزياح في سورة آل عمران.

#### 2- المناقشة الأصلية للبحث

سورة آل عمران تشمل على 200 آية وقد نزلت في مدينة النبي (ص). جاءت عن فضيلة قراء هذه السورة: ((قال النبي (ص) عن فضيلة هذه السورة: من قرأها في طلوع يوم الجمعة، الله سبحانه وتعالى والملائكة يصلون عليه حتى غروب الشمس (زند وكيلي، 1391:16)). المحتوى الكلي للسورة، توحيد وصفات الله والمعاد وبقية المعارف الاسلامية وجهاد والمناقشة عن بعض القواعد الاسلامية وضرورة الصبر في مواجهة الصعوبات والبلايا الالهية وذكر جزء من تاريخ الانبياء (عليهم السلام). في هذه السورة أشير إلى ولادة عيسى ويحيى (عليهما السلام) (راجع مكارم الشيرازي والزملاء، 1388، المجلد الثاني: 408). هذه السورة معروفة بأسماء أخرى مثل: ((الزهاء والكنز والمعينة والمجادلة وسورة الاستغفار وطيبة)) (راجع الطبري، 1422، المجلد السادس: 151؛ الفخر الرازي، 1371، المجلد السابع: 154؛ السيوطي، 1404، المجلد الثاني: 4و5) الاشكال الاعجازية كثيرة في القرآن الكريم ونشير إلى بعض منها:

1-توسع العبارات والمعاني وقواعد وآرائها 2-انطباق آيات القرآن الكريم بمكتشفات الآراء العلمية 3-الاخبار عن الاحداث القادمة 4- فصاحة الالفاظ وبلاغة العبارات وقوة تأثيرها (راجع خلاف، 1993: 27-31). ولهذا نتطرق إلى دراسة هذا الاعجاز على أساس نظرية الانزياح في التالي.

#### 2-1- الانزياح الغير اللغوي

##### 2-1-1- المعجزات

وهنا نشير إلى بعض المعجزات الالهية التي ذكرت خلال الآية. المعجزات قوة خاصة من جانب الله تبارك وتعالى إلى رسله ليساعد الأنبياء (عليهم السلام) في تنفيذ المهمة الالهية، ضمن عرض القوة الالهية. زكريا (ع) وزوجته كانا في سن الكهولة وكان لا ترجى ولادة طفل منهما في الحالة العادية ولكن الله رزقهما ابنا اسمه يحيى بإذنه. ضمن أن لفظ يحيى دخل اللغة العربية لأول مرة ولهذا أدى القرآن الكريم إلى ازدياد الالفاظ.

«قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ \* قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا وَذُكْرًا رَبِّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعَشِيِّ وَالْإِبْكَارِ» (آل عمران/ 41 و 40).

وهناك آيات أخرى عن معجزة تكلم موسى (ع) في المهدي وولادته وعلى الرغم من أنه لم يمسس أحد مريم (س) ووقعت هذه المعجزة بإذن وإرادة الله فقط «وَيُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ الصَّالِحِينَ \* قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» (آل عمران/ 47 و 46)

التعبير عن معجزات عيسى (ع) في شفاء المرضى وإحياء وإماتة الأحياء بإذن الله وأيضاً علم عيسى (ع) على ما أكلوا وما دخروا وكنزوا في بيوتهم من المعجزات المذكورة في السورة « وَرَسُولًا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ أَنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ مِنَ

الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُبْرِئُ الْأَكْمَةَ وَالْأَبْرَصَ وَأُخَيِّ الْمَوْتَى بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّكُم إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» (آل عمران/ 49)

## 2-1-2- البينات (الآيات)

في هذا القسم تطرقنا إلى دراسة آيات تفسر موضوعات ومسائل لم يكونوا يهتمون إليها وفي الحقيقة لم تكن موجودة؛ قبل ظهور دين الاسلام المبين كان الناس يعبدون الله ولكن هذه العبادة مثلت في شكل الاصنام ولكن بظهور دين الاسلام ذكر الله بصفات وحيدة ودخلت ألفاظ لم تكن موجودة من قبل مثل القيامة والجنة والجحيم و... ونرى عددا منها في سورة آل عمران.

## 2-1-2-1- العلم الالهي

علم الله علم لا يتناهي ويؤكد القرآن الكريم بأنه على وعي على ما في أذهان وقلوب الناس وأشير إلى هذا الموضوع في سورة آل عمران مرات؛ في الآية التالية يؤكد الله بأن علمه يحيط على ما في السموات وما في الارض « إِنَّ اللَّهَ لَا يَخْفَى عَلَيْهِ شَيْءٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ » (آل عمران/ 5).

في آية 29 أيضا أكد الله تبارك وتعالى على هذا الموضوع ثانية « قُلْ إِنْ تَخْشَوْنَ مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ يُبْدُوهُ يَعْلَمُهُ اللَّهُ وَيَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ » (آل عمران/ 29).

## 2-2-1-2- وصف الجنة

الجنة والجحيم دخلا في حقل الألفاظ بنزول دين الاسلام وكانا دافعين لهم ليحصلوا على بغيتهم بفعل الخيرات. وبالنظر إلى الجو الحار واليابس لشبه الجزيرة العربية ورغبة الاعراب الوافرة إلى بيئة وخضراء وزوجات متعددة، قد عرف القرآن الكريم معنوياتهم وشخصياتهم ووعد المؤمنين جنات تجري من تحت أشجارها الانهار وفيها أزواج مطهرة؛ وبالطبع جدير بالذكر أن وجود كلمة ((رضوان)) تدل على قوة القرآن في إضافة الالفاظ «قُلْ أُوْنَبِّئُكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَلِكَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ» (آل عمران/ 15).

والله تبارك وتعالى تطرق إلى وصف الجنة مرة أخرى ويقول عرضها يعادل عرض السموات والارض «وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ» (آل عمران/ 133).

## 2-2-1-3- وصف القيامة

القيامة أيضا من الألفاظ التي صنعت منذ ظهور الاسلام وإن كان أشير إليها في الاديان الاخرى ولكنها بظهور الاسلام ظهرت بظهور الاسلام بمعناها الحقيقي وقد ذكرت أوصاف كثيرة منها خلال الآيات القرآنية؛ نرى الحديث في سورة آل عمران عن يوم لا شك فيه ويجمع الناس فيه جميعا «رَبَّنَا إِنَّكَ جَامِعُ النَّاسِ لِيَوْمٍ لَا رَيْبَ فِيهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُخْلِفُ الْمِيعَادَ» (آل عمران/ 9).

تكرر هذا الموضوع في آية أخرى وقيل سيرى الناس ووفيت كل نفس ما كسبت وهو لا يظلمون «فَكَيْفَ إِذَا جَمَعْنَاهُمْ لِيَوْمٍ لَا رَيْبَ فِيهِ وَوُفِّيتْ كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ» (آل عمران/ 25).

وأیضا نرى آيات كثيرة أخرى في هذه السورة ولا مجال لذكر جميعها هنا مثل: وعد انتصار المؤمنين على الرغم من قلة عددهم (آية 12) وشهادة أعمال الانسان في حضور الله (آية 30) ووجود الرزق في محراب مريم (س) (آية 37) وحياة عيسى (عليه السلام) (آية 55) والامداد الالهي إلى المؤمنين في يوم بدر (آيات 124 و 125).

## 2-2-2- الانزياح اللغوي

وهنا أشير إلى بعض القواعد البيانية والبديعية في الآيات الروحانية للقرآن الكريم

## 2-2-1- التشبيه

واحد من الفوائد المهمة هو الوصف والذي يعتبر من أجمل أساليب التعبير عن المعنى. قال السكاكي في تعريف التشبيه ((التشبيه اشتراك بين المشبه والمشبّه به من جانب واقتراق من جانب آخر)) (سكاكي، بي:تا: 141). ((التشبيه بمعنى المماثلة بين

شيئين أو أكثر يراد اشتراكهما في صفة أو أكثر؛ وذلك بأدوات وفي تحقيق أهداف المتكلم)) «(هاشمي، 1383: 220). الاستاذ جلال الدين الهمايي يرى التشبيه تمثيل شيء إلى شيء في صفة (همايي، 1361: 227). يرى الدكتور وحيدان كامياري الاحاسيس والعاطفة في الاتصال بين أمرين متغيرين عاملا مهما في التشبيهات الجميلة (وحيدان كامياري، 1386: 15). يقول الدكتور بور نامداريان عن التشبيه ((التشبيه قلب صور الخيال؛ لأن جميع الصور ترتبط بالتشبيه بنوع ما وتتبع منه ظاهرا أو باطنا)) (بورنامداريان، 1374: 18). وهكذا عرفوا التشبيه ((تشبيه شيء إلى شيء في معنى ما وبأدوات معينة والتعبير عن مشاركة شيئين في وصف من الأوصاف بالفاظ معينة)) (رجايي، 1372: 244/ جرجاني، 1374: 50/ تفتازاني، 1389: 187). ويعتقدون بأن أحسن التشبيه هو: ((أن تكون الصفات المشتركة فيه كثيرة إلى حد تتذكر نوعا من الاتحاد)) (شفيعي كدكني، 1370: 56). في الآية التالية يشير الله تبارك وتعالى إلى مصير الذين كذبوا ببيات الله بطريقة التمثيل وبهذا الطريق يحذر الناس من تكذيب آياته «إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَأُولَئِكَ هُمْ وَقُودُ النَّارِ \* كَذَّابِ آلِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَاللَّهُ شَدِيدُ الْعِقَابِ» (آل عمران/ 11 و 10).

ونشاهد مرة أخرى بأن الله تبارك وتعالى يستخدم التشبيه لتحذير الناس من التفرة وإيجاد الخلاف «وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ» (آل عمران/ 105)

يشبه الله تبارك وتعالى عفو الأشخاص نفاقا وتزويرا إلى مزرعة تهلكها السموم ويرى سبب هذا العمل في ظلمهم أنفسهم «مَثَلُ مَا يُنْفِقُونَ فِي هَذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتُهُ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَكِنْ أَنْفُسُهُمْ يَظْلِمُونَ» (آل عمران/ 117)

## 2-2-2- الاستعارة

الاستعارة من أنفع أدوات التصوير لكل شاعر ودون شك بلاغتها أكثر من التشبيه لأن إن ندعي التماثل والتشابه في التشبيه، ولكن التماثل والتشابه يسيطر على الاستعارة. الاستعارة في اللغة أخذت من استعار المال يعني أراد منه أن يستعيره المال (ابن منظور، 1405: 618). وفي الاصطلاح بمعنى استعمال اللفظ في غير معناه الحقيقي بعلاقة مشابهة توجد بين المعنى الحقيقي والمجازي ولكن يجب أن تشمل على القرينة التي تمنع عن إرادة المعنى الحقيقي (تفتازاني، 1389: 221). ((الاستعارة استعمال اللفظ في غير معناه الحقيقي وموضوع له لأجل مناسبة ما وتلك المناسبة تسمى بعلاقة في مصطلح أهل الفن (ثروت، 1364: 3). يقول ميرجلال الدين الكزازي عن الاستعارة ((الاستعارة واحدة من الفنون الشعرية التي يحاول بها الخطيب أن يثبت حديثه في ذهن المخاطب، إذا الاستعارة مجالها أضيق وأخفى وتتسع للقارئ (كزازي، 1381: 94).

والغرض من ((يصورك)) في الآية التالية هو ((يخلقكم)) وهو من جنس الاستعارة المصروفة التبعية الوفاقية المجردة «هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ» (آل عمران/ 6).

والله تبارك وتعالى عندما يتكلم عن مصير الكافرين، يبشّرهم بالعذاب الاليم و((بشّرهم)) هنا بمعنى ((أنذرهم)) وهي من نوع الاستعارة المصروفة التبعية العنادية المجردة «إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ» (آل عمران/ 21).

وفي آية أخرى يتكلم الله تبارك وتعالى عن إيلاج الليل في النهار والنهار في الليل وفيها يحلّ ((تولج)) محلّ ((تخل)) والتي من نوع الاستعارة المصروفة التبعية الوفاقية المجردة «تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ» (آل عمران/ 27) وطبعا يشير الله تعالى إلى إخراج الأحياء من الاموات في هذه الآية ليفهمنا أن الغرض منه هو حياة الموجودات عليها لأنه عندما أدخلت الحياة في الأرض، خلقت الموجودات الحية من مواد ميتة (راجع مكارم شيرازي وهمكاران، 1388، ج2: 496-495). ونشاهد الاستعارة في آيات أخرى مثل آية 71 و 77 و 181 و 183.

## 2-2-3- الكناية

الكناية علامة من علامات البلاغة ومن اسرار البلاغة أنها تعرض الحقيقة بأشكال متعددة وبالبرهان. ومن أسباب الأخرى لبلاغة الكناية أنها تلبس المعاني لباس الحس والاحساس وايضا من ميزات الكناية أننا نستطيع أن نعبر عن الموضوعات المستترة بالإيماء والاشارة (هاشمي، 1383: 309). ((الكناية في اللغة بمعنى الكلام المستتر وفي الاصطلاح بمعنى كلام له معنيان، المعنى القريب والمعنى البعيد وهذان المعنيان مترابطان معا (ثروت، 1364: 3).

في سورة آل عمران نشاهد ثلاث استعارات: عض الأنامل كناية عن الغضب «هَا أَنْتُمْ أَوْلَاءُ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتَابِ كُلِّهِ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا عَصَوْا عَنْكُمْ الْأَنْأَمِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُوا يَعْنِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ» (آل عمران/ 119)؛ في سورة أخرى النوم القصير كناية عن الأمانة «ثُمَّ أَنْزَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ بَعْدِ الْغَمِّ أَمْنَةً نُعَاسًا يَعْشَى طَائِفَةً مِنْكُمْ وَطَائِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنْفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِاللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ ظَنَّ الْجَاهِلِيَّةِ يَقُولُونَ هَلْ لَنَا مِنَ الْأَمْرِ مِنْ شَيْءٍ قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ يُخْفُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ مَا لَا يُبْدُونَ لَكَ يَقُولُونَ لَوْ كَانَ لَنَا مِنَ الْأَمْرِ شَيْءٌ مَا قُتِلْنَا هَاهُنَا قُلْ لَوْ كُنْتُمْ فِي بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ الَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقَتْلُ إِلَى مَضَاجِعِهِمْ وَلِيَبْتَلِيَ اللَّهُ مَا فِي صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحَّصَ مَا فِي قُلُوبِكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ» (آل عمران/ 154) وأيضاً في آية 180 ما بخلو به كناية عن إيتاء الزكاة «وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ» (آل عمران/ 180).

## 2-2-4- المطابقة

المطابقة تعني مجانية شيئين مخالفين لغويا وفي المصطلح استعمال الألفاظ المخالفة والمتضادة في الشعر أو النثر مثل الجميل والقيبح. المطابقة من الصناعات المعنوية للبديع والتي تؤدي إلى اللذة الذهنية للقارئ عن طريق خلق التناقضات. يساوي المطابقة مع مراعات النظير أحيانا لأنه هناك علاقة بين الكلمات المتضادة أيضا بما أن فيها تداعي البعض بعضا آخر وقد سموا المطابقة بتضاد التناقض والتقابل والطباق (ميرصادقي، 1381: 238).

استعملت في سورة آل عمران عدة تضادات وطباقات والتي تضاعف على جمال الفريد لهذه السورة مضاعفة مثل: «قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكُ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعْزِزُ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ» (آل عمران/ 26) وفيها أشير إلى القوة الإلهية في إعطاء الملك أو العزة أو الإذلال. والآية الأخرى تبين أن الحسنات والسيئات تجسد في أشكال وتحضر في القيامة «يَوْمَ نَجِدُ كُلَّ نَفْسٍ مِمَّا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُحْضَرًا وَمِمَّا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنَّ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمَدًا بَعِيدًا وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَاللَّهُ رَعُوفٌ بِالْعِبَادِ» (آل عمران/ 30). وأيضا نرى تضادات كثيرة خلال آيات 50 و 83 و 104 و 120.

## النتيجة

التجاوز عن القاعدة يستعمل في اللغة الأدبية غالبا ولكن نتيجته ليست مقصورة على الأدب بل هي تتصل بجميع العلوم والفنون وجوانب الحياة البشرية اتصالا وثيقا. القرآن الكريم كتاب سماوي ويفوق الكلام البشري ونشاهد فيه أنواع الانزياح في قالب لغوي وغير لغوي. سورة آل عمران من أغنى السور من هذا المنظر. في هذه السورة نشاهد معجزات عن عيسى عليه السلام وولادته العجائبية؛ وأيضا نشاهد الانزياح الغير اللغوي في هذه السورة في قالب المعجزات والآيات والتي عبرت عنها فيما مضى. وفي مجال الانزياح اللغوي شهدنا التشبيهات الجميلة والاستعارات القوية والكنايات اللطيفة وبقية الصناعات الأدبية خلال السورة. ولهذا نستطيع أن نثبت اعجاز وعجائبية هذا الكتاب السماوي ضمن إثبات هذه النظرية عنه.

## المصادر والمراجع

- 1- قرآن كريم.
- 2- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (1405)، لسان العرب، قم: نشر ادب الحوزه.
- 3- احمدي، بابك (1390)، ساختار وتأويل متن، چاپ دوازدهم، تهران: مركز.
- 4- بن ذريل، عدنان (1998)، النقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- 5- پورنامداریان، تقی (1374)، سفر در مه (تأملی در شعر احمد شاملو)، تهران: زمستان.
- 6- پورنامداریان، تقی (1381)، خانه ام ابری است، چاپ دوم، تهران: سروش.
- 7- تفتازانی، سعدالدین (1389)، شرح المختصر، چاپ ششم، قم: انتشارات اسماعیلیان.
- 8- ثروت، منصور (1364)، فرهنگ کنایات، چاپ اول، تهران: چاپخانه سپهر.
- 9- جرجانی، عبد القاهر (1374)، اسرار البلاغة، ترجمه جلیل تحلیل، چاپ چهارم، تهران: دانشگاه تهران.
- 10- خلاف، عبد الوهاب (1993)، علم أصول الفقه، چاپ دوم، الجزائر: الزهراء للنشر والتوزيع.
- 11- داد، سیما (1383)، فرهنگ اصطلاحات ادبی، تهران: مروارید.
- 12- راغب، عبد السلام احمد (1387)، کارکرد تصویر هنری در قرآن کریم. ترجمه: حسین سیدی، تهران: سخن.
- 13- رباعه، موسی (1995)، الانحراف مصطلحاً نقدياً «مجلة مؤته للبحوث والدراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 10، ش 4.
- 14- رجایی، محمد خلیل (1372)، معالم البلاغة، چاپ سوم، شیراز: دانشگاه شیراز.
- 15- زندوکیلی، سیدفرخ (1391)، انوار آسمانی از فضایل رحمانی، چاپ اول، تهران: مؤسسه انتشارات نشر کتاب.
- 16- سکاکی، ابی یعقوب بن ابی بکر (بی تا)، تلخیص المفتاح، قم: بی نا.
- 17- سیوطی، عبد الرحمن بن ابی بکر (1404)، الدرر المنثور فی التفسیر المأثور، بیروت: دارالحديث.
- 18- شایگان فر، حمید رضا (1380)، نقد ادبی، معرفی مکاتب نقد، تهران: انتشارات دستان.
- 19- شفیعی کدکنی، محمد رضا (1370)، صور خیال در شعر فارسی، چاپ چهارم، تهران: انتشارات آگاه.
- 20- شمیسا، سیروس (1381)، نقد ادبی، تهران: فردوس.
- 21- صفوی، کوروش (1383)، از زبان شناسی به ادبیات، چاپ سوم، تهران: سوره مهر.
- 22- طبری، ابو جعفر محمد بن جریر (1422)، جامع البیان عن تأویل آی القرآن، چاپ اول، قاهره: دار هجر.
- 23- عباسلو، احسان (1391)، «نقد صورتگراییانه»، برگرفته از کتاب ماه ادبیات، شماره 65 (پیاپی 179).
- 24- علوی مقدم، مهیار (1377)، نظریه های نقد ادبی معاصر، تهران: سمت.
- 25- فخر رازی، محمد بن عمر (1371)، تفسیر کبیر مفاتیح الغیب، ترجمه علی اصغر حلبی، تهران: نشر اساطیر.
- 26- فضل، صلاح (1998)، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، چاپ اول، قاهره: دار الشروق.
- 27- فضیلت، محمود (1390)، اصول وطبقه بندي نقد ادبي، چاپ اول، تهران: انتشارات زوار.
- 28- قزوینی، جلال الدین (بی تا)، الإيضاح في علوم البلاغة، تصحيح جمعي از اساتيد دانشگاه الأزهر، القاهرة: مطبعة السنة المحمدية.
- 29- کزازی، میر جلال الدین (1381)، زیباییشناسی سخن پارسی، چاپ ششم، تهران: نشر مرکز.
- 30- مرتاض، عبد الملک (2005)، التحليل السيميائي للخطاب الشعري «تحليل بالإجراء المستوياتي لقصيدة شناسيل ابنة الجلي، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- 31- مکارم شیرازی، آیت الله مکارم شیرازی و همکاران (1388)، تفسیر نمونه، چاپ سی و پنجم، تهران: دار الکتب الإسلامية.

- 32- مكاريك، ايرناريمان (1384)، دانشنامه نظريه‌هاي ادبي معاصر، ترجمه مهراڻ مهاجر ومحمد نبوي، چاپ اول، تهران: آگه.
- 33- مير صادقي (ذو القدر)، ميمنت (1381)، واژنامه‌ي هنر شاعري، چاپ سوم، تهران: نشر كتاب مهناز.
- 34- هاشمي، سيد احمد (1383)، جواهر البلاغة، چاپ چهارم، قم: نشر قدس رضوي.
- 35- همايي، جلال الدين (1361)، فنون بلاغت وصناعات ادبي، چاپ پنجم، تهران: انتشارات توس.
- 36- وحيديان كاميار، تقى (1386)، «تشبيه، ترفند ادبي ناشناخته»، فصلنامه‌ي تخصصي ادبيات فارسي دانشگاه آزاد اسلامي واحد مشهد، شماره 13، ص ص 7-19.
- 37- اليافي، نعيم (1995)، أطيف الوجه الواحد، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

## الإيحاء البياني في سورة البقرة

م.م. لؤي سمير مهدي الخالدي

الكلية الإسلامية الجامعة في النجف الأشرف

The eloquent allusion in Al-Baqara Sura  
 Ass.Lec. Lwa`y Sameer Mahdi Al-Khalidy  
 The Islamic University College in Al-Najaf Al-Ashraf  
 looay.semeer@mail.ru

**Abstract:**

The graphic inspiration is the most prominent manifestation in the Arabic communication because it contains many expressive values and creative energies that influence the formation of the aesthetic dimension of the meaning that it aims to convey to the recipient .

This color of inspiration was crystallized in Surat al-Baqarah by means of the meaning taken from the context of the synthetic fabric of the syntactic sentence in the Qur'anic verses, which includes metaphor, representation, metaphor, borrowing, and art.

**Keywords:** revelation, rhetoric, statement, Quran, analogy, representation, metaphor, metaphor, metaphor.

**الملخص:**

يُعدُّ الإيحاء البياني من أبرز مظاهر الإيحاء في البلاغة العربية؛ لاشتماله على قيم تعبيرية كثيرة، وطاقت إبداعية مؤثرة في تشكيل البُعد الجمالي للمعنى الذي يُتوخى إيصاله إلى المتلقي.

وقد تبلور هذا اللون من الإيحاء في سورة البقرة بإيحاء المعنى الملتقط من سياق النسيج التركيبي للجملة البيانية في الآيات القرآنية المشتملة على التشبيه والتَّمثيل والمجاز والاستعارة والكناية.

**الكلمات المفتاحية:** الإيحاء، البلاغة، البيان، القرآن، التشبيه، التَّمثيل، المجاز، الاستعارة، الكناية.

**المقدمة:**

الحمدُ لله ربَّ العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين مُحَمَّد وآله الطَّيِّبين الطَّاهرين.

أما بعد:

فالإيحاء البياني يعدُّ من أبرز مظاهر الإيحاء في البلاغة العربية؛ لاشتماله على قيم تعبيرية كثيرة، وطاقت إبداعية مؤثرة في تشكيل البُعد الجمالي للمعنى الذي يُتوخى إيصاله إلى المتلقي. ولهذه الأهمية جاء مشغلاً بتحليل سورة البقرة المباركة. وتألَّف البحث من مدخل نظري بعنوان: ((مفهوم الإيحاء البياني))، وأربعة مباحث هي على النحو الآتي: الأول: ((التشبيه والتَّمثيل))، والثاني: ((المجاز))، والثالث: ((الاستعارة))، والرابع: ((الكناية))، وخُتم بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي استفادها الباحث. فضلاً عن قائمة بالمصادر والمراجع.

هذا ولا أزعج أيُّ قد بلغتُ الكمال في إيفاء الموضوع ما يستحق من البحث والتحليل، ولكني بذلتُ جهداً بقدر طاقتي ووسعي وأسأل الله التَّوفيق والسَّداد.

• **مدخل: ((مفهوم الإيحاء البياني))**

اقتُرنت مفردة ((الإيحاء)) في المعاجم العربية بدلالاتها القرآنية المرتكزة على بنية (أوحى) وتقلباتها الصِّرفية واستعمالاتها الدلالية. فالخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) ذكر في كشفه عن بيان معنى ((أوحى الله إليه، أي: بعثه. وأوحى إليه: ألهمه. وقوله عز وجل

﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ﴾<sup>(1)</sup>: أي ألهمها<sup>(2)</sup>. والإيحاء عنده أيضاً الإشارة<sup>(3)</sup>. وزاد الصاحب بن عباد (ت385هـ) معنى آخر إذ قال: ((والإيحاء: الإيحاء والإشارة))<sup>(4)</sup>. أما الزاغب الأصفهاني (502هـ) فاستعرض معاني عدة للإيحاء لعل أبرزها ما جاء في قوله: ((أصل الوحي الإشارة السريعة، ولتضمن السرعة قيل: أمر وحي؛ وذلك يكون بالكلام على سبيل الرمز والتعريض))<sup>(5)</sup>.

وحينما نقلت صحائف تراثنا النقدي والبلاغي لإيضاح معنى (الإيحاء) بمفهومه العام نجد هناك وعياً به عند كثير من علماءنا القدماء بدءاً ببعض تعريفاتهم للبلاغة بأنها الإيجاز<sup>(6)</sup>، أو اللوحة الدالة<sup>(7)</sup>، وليس انتهاءً بالتصريح به كمصطلح؛ عندما جعلوه في قبال (الإيحاء)<sup>(8)</sup>. وهذه الحقيقة في الواقع النقدي والبلاغي تقوِّض ما ذهب إليه الدكتور أحمد بدوي الذي رأى أنَّ العرب القدماء أدركوا ((حقيقته وإنَّ لم يحددوا للإيضاح عنه عبارة. كالتي نستخدمها في عصرنا الحاضر))<sup>(9)</sup>. علاوةً على كثرة المصطلحات المبينة له والكاشفة عن

مضمونه التي تدل على أنها ((طريقة من طرائقه، أو آلية من آلياته، أو نوع من أنواعه))<sup>(10)</sup>، كالإبهام، والإضمار، والتلميح، والتلويح، والكناية، والتعريض، والتخييل وغيرها<sup>(11)</sup>.

فالإيحاء بوصفه مبدءاً فنياً ارتبط عند البلاغيين ببعض المفاهيم التي تناولوا ((ضمنها قضاياها وعالجوا كثيراً من مسائله، إذ الإيحاء لا يمكن حصره أو قصره على نوع من أنواع البلاغة))<sup>(12)</sup>، بل أنَّ ((وجوه البلاغة المختلفة هي من وسائل الإيحاء بالحقيقة عن طريق الخيال))<sup>(13)</sup>.

ولاتساع مصاديق الإيحاء في البلاغة العربية ستركز على الإيحاء البياني من خلال هذا البحث؛ لكي تُبرز ما فيه من قيم تعبيرية، وطاقات إبداعية لها الأثر البالغ في تشكيل البعد الجمالي للمعنى الذي يُراد إيصاله إلى المتلقي.

وكان علم البيان أوفى علوم البلاغة العربية في استجلاء ((المعرفة البيانية الصورية التي كانت أداة القرآن المفضلة، ووسيلته التي يحرص على جلائها ودقتها))<sup>(14)</sup>. لذا ارتبط الإيحاء البياني بشكل مباشر بالصورة البيانية المتمثلة بالتشبيه والتمثيل والمجاز والاستعارة والكناية<sup>(15)</sup>.

**والإيحاء البياني:** "هو إيحاء المعنى المنقط من سياق النسيج التركيبي للجملة البيانية، والذي يحتاج إلى مكنة لكشف فضائه والوصول إلى غاياته".

وقد وردَ الإيحاء في القرآن الكريم كثيراً، وكان الغرض منه تنشيط الذهن وإعمال الفكر<sup>(16)</sup>. وهذا ينسجم مع أهم أسلوب اتخذته

كتاب الله العظيم من أجل تحقيق مقاصده ألا وهو "التأمل والتدبر".

ومن هنا نجد أنَّ ((القرآن مكون من ألفاظ مختارة دقيقة موحية، قد اتسقت في جملها، واستقرت في مكانها، وكوّنت مع زميلاتها

آيات تؤثر في نفس سامعها بقوة نسجها، وجمال موسيقاها))<sup>(1)</sup>.

(1) سورة النحل، الآية 68.

(2) كتاب العين، حرف (الحاء): 240/1.

(3) ينظر: المصدر نفسه.

(4) المحيط في اللغة، حرف (الحاء والميم)، (باب الليف/ ما أوله الواو): 437/3.

(5) معجم مفردات ألفاظ القرآن، 586.

(6) ينظر: البيان والتبيين: 96/1.

(7) ينظر: نقد الشعر، 152.

(8) ينظر: التذكرة الحمدونية: 345/6، نهاية الأرب في فنون الأدب: 267/2.

(9) أسس النقد الأدبي عند العرب، 424، وينظر: النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، 231.

(10) عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، 194.

(11) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: 41-37/1، 219-218، 347-344/2، 165-154/3، 117-116/2، والخصائص: 220/1.

(12) عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، 195.

(13) البلاغة والأسلوبية، 65.

(14) الظاهرة الجمالية في القرآن الكريم، 119.

(15) ينظر: الصورة الفنية معياراً نقدياً (منحى تطبيقي على شعر الأعشى الكبير)، 142، والصورة الأدبية في القرآن، 19.

(16) الجرس والإيقاع والإيحاء والظلال في القرآن الكريم (بحث)، 689.

## • المبحث الأول: ((التشبيه والتمثيل))

للتشبيه خاصية إيحائية تنبثق من إيجازه واختصاره للمعاني، وقدرته على التأثير في المتلقي<sup>(2)</sup>. و((الشَّبُه والشَّبَه والتشبيه المثل والجمع أشباه وأشبه الشيء الشيء مائله ... والتشبيه: التمثيل))<sup>(3)</sup>. وهذا المعنى هو ما أبرزته معجمات اللغة العربية. أما التشبيه عند البلاغيين فهو ((الدلالة على مشاركة أمرٍ لأمرٍ في معنى من المعاني أو أكثر على سبيل النطاق أو التقارب لغرضٍ ما))<sup>(4)</sup>.

والتشبيه في القرآن الكريم اتخذ مظاهراً متنوعة، وألواناً مختلفة شكلتها ظاهرة جمالية لها أثرها في العقول، ووقعها في النفوس فهو يحاور الاثنين معاً (أعني العقل والعاطفة) بلا هوادة بينهما ولذا من خلال

اعتماده هذه الثنائية نجدّه يحقق الإقناع والإمتاع للمتلقى معاً، فهو إذاً ((ليس عنصراً إضافياً في الجملة، ولكنه جزء أساسي لا يتم المعنى بدونه، وإذا سقط من الجملة إنهار المعنى من أساسه، فعمله في الجملة أنه يعطي الفكرة في صورة واضحة مؤثرة، فهو لا يمضي إلى التشبيه كأنما هو عمل مقصود لذاته، ولكن التشبيه يأتي ضرورة في الجملة يتطلبه المعنى ليصبح واضحاً قوياً))<sup>(5)</sup>.

ويتبرر قوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ﴾<sup>(6)</sup>، ندرك أن التشبيه جاء معطياً الصورة الواضحة للفكرة التي عرضها القرآن الكريم ألا وهي تشبيه مشركي العرب في حبهم لآلهتهم كحب الله (جل شأنه). فضلاً عما ولدّه هذا التشبيه من إحياءات ظلت تناوش طرفيه في الكشف عن الفرق بين ماهية (الحب). وهذا ما يُستشف من سياق الآية المباركة<sup>(7)</sup>.

ويشغل الإحياء المجال الأوسع في الصورة البصرية<sup>(8)</sup>. وفي هذا المعنى قال الدكتور أحمد أحمد بدوي ((ليس الحس وحده هو الذي يجمع بين المُشَبَّه والمُشَبَّه به، ولكن الحسَّ والنفس معاً، بل أن للنفس النصيب الأكبر والحظ الأوفى))<sup>(9)</sup>.

وفي مورد تشبيه قلوب اليهود بالحجارة في كتابه الحكيم قال تعالى: ﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَقَّقُ فِيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾<sup>(10)</sup>. فالقرآن الكريم-هنا- يجعل في الحجارة ((المثال الملموس لقسوة قلوب اليهود، ويبعدها عن أن تلتين لجلال الحق وقوة منطق الصدق ... ألا ترى أن القسوة عندما تخطر بالذهن تخطر إلى جوارها الحجارة الجاسية القاسية))<sup>(11)</sup>. فالإضراب عن قسوة الحجارة إلى ما هو أشد منها يلفت النظر، ويشد الانتباه، وينشط الذهن في تخيل حقيقة ما يقع في هذه القلوب الجدية الجاحدة.

أما التمثيل فقد كان الشيخ عبد القاهر الجرجاني (471هـ) عارفاً بقيمته التعبيرية، ومدرراً لفضيلته البيانية وهذا ما وضحه في حديثه عن المعاني سواء أكانت مدحاً أم ذماً أم حجاجاً أم افتخاراً أم اعتذاراً أم وعظاً إذ قال: ((إن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني، أو برزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته، كساها أبهة، وكسبها منقبة، ورفع من أقدارها، وشب من نارها، وضاعف قواها في تحريك النفوس لها، ودعا القلوب إليها، واستثار لها من أقاصي الأفئدة صباباً وكلفاً، وقسر الطباع على أن تُعطيها محبةً وشغفاً))<sup>(12)</sup>. ويكشف هذا النص عن سلطة التأثير الذي يمارسه "التمثيل" على المتلقى من خلال الإحياء الذي يشع به، وانفتاح الدلالة التي يشي بها سياق العام<sup>(13)</sup>.

(1) من بلاغة القرآن، 30.

(2) ينظر: عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، 218.

(3) لسان العرب، مادة (شبه): 503/13.

(4) التلخيص في علوم البلاغة، 238.

(5) من بلاغة القرآن، 153.

(6) سورة البقرة، الآية 74.

(7) ينظر: المصدر السابق، وفلسفة البلاغة بين التقنية والتطور، 305.

(8) ينظر: جماليات المفردة القرآنية، 130.

(9) من بلاغة القرآن، 148.

(10) سورة البقرة، الآية 74.

(11) المصدر السابق، وينظر: في ظلال القرآن، 80/1.

(12) كتاب أسرار البلاغة، 115.

(13) ينظر: عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، 210.

ثم إن التمثيل شأنه التأول وأمره التفاوت الشديد ((فمنه ما يقرب مأخذه ويسهل الوصول إليه، ويُعطى المَقَادَة طوعاً، ومنه ما يحتاج فيه إلى قدر من التأمل، ومنه ما يدق ويغمض حتى يُحتاج في استخراجِه إلى فضل روية ولطف فكرة))<sup>(1)</sup>.

والتشبيه التمثيلي أو التمثيل باختلاف تسمياته عند البلاغيين ((هو ما يكون وجه الشبه فيه وصفاً مركباً منتزعا من متعدد- امرين أو أكثر-))<sup>(2)</sup>. ولذا قميئاً بنا أن نتصفح الآيات القرآنية المباركات التي أشتملت على التمثيل في سورة البقرة تحليلاً وبياناً.

فقد عرض التمثيل القرآني حال المنافقين وصورهم بصورٍ متعددة تثبتاً للفكرة ولمحاً من زوايا مختلفة، ولم يكتفِ القرآن الكريم بهذا فحسب بل أشاع سرهم، ونشر المخبأ من حيرتهم وتخبطهم في لقطات متلاحقة ومشاهد متتاسقة قدم من خلالها المعنوي المجرد مثلاً شاخصاً دائب الحركة<sup>(3)</sup> في آيات باهرات إذ قال تعالى: ﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ، صُمُّ بُحْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ، أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ﴾<sup>(4)</sup>.

إذاً جنس المنافق لا شخصه هو المقصود بهذا النسق اللغوي الرائع، والنظم الألهي العجيب إذ إنه ((يجد نارا ثم لا يستفيد بلهبها حينما تخدم فجأة وهذا خير تشبيه للدلالة على الحيرة والتخبط في الظلمة من جهة، وعلى هلع المنافق وقلقه من جهة أخرى. وهذا المنافق نفسه حينما يخفق في استغلال هذا اللهب الهادي فإنه لابد أن ينكص على عقبيه في ظلمات ..))<sup>(5)</sup>. وهذا النكوص على العقب في "ظلمات" متأت من نكتة تعبيرية دقيقة في قوله: ﴿ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ﴾<sup>(6)</sup> أشار إليها الزمخشري (ت538هـ) مفصلاً ((فإن قلت: هلا قيل ذهب الله بضوئهم؟ لقوله: ﴿فَلَمَّا أَضَاءَتْ﴾؟ قلت: ذكر النور أبلغ؛ لأن الضوء فيه دلالة على الزيادة. فلو قيل: ذهب الله بضوئهم، لأوهم الذهاب بالزيادة وبقاء ما يسمى نوراً، والغرض إزالة النور عنهم رأساً وطمسه أصلاً))<sup>(7)</sup>.

وبعد الاطلاع على سر هذه النكتة القرآنية لك أن تستحضر مشهد النية والضياح الذي وقع به المنافقون من خلال ما يوحيه قوله: ﴿وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ﴾<sup>(8)</sup>. من هنا يعتقد الزمخشري أن المشهد الثاني في تمثيل حال المنافقين المتضمن في قوله تعالى: ﴿أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ ..﴾<sup>(9)</sup> أبلغ من المشهد الأول المتمثل بقوله: ﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا..﴾<sup>(10)</sup>؛ ((لأنه أدل على فرط الحيرة وشدة الأمر وفظاعته، ولذلك أخر، وهم يتدرجون في نحو هذا من الأهون إلى الأغلظ))<sup>(11)</sup>.

ونستشف من تحليل الزمخشري هذا ذهنًا حاذقاً بإيحاءات التمثيل، وأستشعاراً ذوقياً عالياً بفضاءات معناه. علاوة على ذلك تستوقفني-هنا- نباهة أحد الباحثين في بيان جمالية الفروق وإيحائها لدى استعمال هذا الجماد أو ذاك مثل "الصَّيِّب" في قوله تعالى: ﴿أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ﴾<sup>(12)</sup>، إذ قال: ((فمثلهم القرآن بحال من حصرتهم السماء بصييب، وفي هذه الكلمة ما يوحى بقوة المطر وشدة بطشه، فهو ليس بغيب يُقَدُّ الأرض من ظمئها، ولكنه مطر يُصِيبها ويؤثر فيها، وفي النص على أنه من السماء ما يوحى بهذا العلو الشاهق، ينزل منه هذا المطر الدافق، فأى رعب ينبعث في القلوب من جرأته))<sup>(13)</sup>.

وكذلك أأخذ التمثيل كوسيلة فاعلة في تصوير حال من يتصدق لا عن باعث نفسي ولا حافز حقيقي بنقل المعنى المجرد في صورة حسية متخيلة في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ

(1) المصدر السابق، 93، وينظر: عبد القاهر الجرجاني (بلاغته ونقده)، 133، 134.

(2) البيان في ضوء أساليب القرآن، 54.

(3) ينظر: المصدر نفسه، 58، والصورة الفنية في المثل القرآني، 188.

(4) سورة البقرة، الآيات (17، 18، 19).

(5) الصورة الفنية في المثل القرآني، 188.

(6) سورة البقرة، الآية 17.

(7) تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: 81/1. وينظر: مجمع البيان في تفسير القرآن: 133/1.

(8) سورة البقرة، الآية 17 نفسها.

(9) سورة البقرة، الآية 19.

(10) سورة البقرة، الآية 17 نفسها.

(11) تفسير الكشاف: 88/1.

(12) سورة البقرة، الآية 19 نفسها.

(13) من بلاغة القرآن، 33، وينظر: جماليات المفردة القرآنية، 129.

بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا<sup>(1)</sup>. فالصدقة التي يتبعها المن والأذى لا تثمر شيئاً ولا تبقى ولذا ((يديمهم يتملون هيئة الحجر الصلب المستوي، غطته طبقة خفيفة من التراب، فظننت فيه الخصوبة، فإذا وابل وابل من المطر يصيبه؛ وبدلاً من أن يهين للخصب والنماء -كما هي شيمة الأرض حين تجودها السماء- إذا به-كما هو المنظور- يتركه صلدًا؛ وتذهب تلك الطبقة الخفيفة التي كانت تستره، وتُخِيل فيه الخير والخصوبة))<sup>(2)</sup>. ثم يمضي في التصوير لإبراز المعنى المقابل للصدقة التي تكون رياء الناس. فضلاً عن أنها متبوعة بالمن والأذى. وهذا ما نجده في قوله تعالى: ﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ وَتَثْبِيئًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلَّ<sup>(3)</sup>﴾.

إذاً صورة الصدقات التي تُتَّفَقُ ابْتِغَاءَ مرضاة الله هي المعنى المقابل لصورة التمثيل السابق و((هي في هذه المرة كالجنة، لا كحفنة من تراب؛ وإذا كانت حفنة التراب هناك على وجه صفوان، فالجنة هنا فوق ربوة؛ وهذا هو الوابل مشتركاً بين الحالتين، ولكنه في الأولى يمحو ويمحق، وفي الثانية يُرَبِّي ويُخَصِّب، في الحالة الأولى يُصِيب الصّفْوَان، فيكشف عن وجه كالح كالأذى؛ وفي الحالة الثانية يُصِيب الجنة فيمتزج بالتربة ويخرج "أكلاً". ولو أن هذا الوابل لم يصيبها، فإن فيها من الخصب والاستعداد للإنبات، ما يجعل القليل من المطر يهزها ويحييها))<sup>(4)</sup>.

وفي ضوء ما تقدّم نلاحظ أنّ المثل القرآني حمل في أحشائه بعض المفردات الموحية التي أسهمت بدورها في ترسيخ وتحفيز الصدقات التي تُتَّفَقُ ابْتِغَاءَ مرضاة الله. وهذا ما تجلّى في كلمة "تَثْبِيئًا" إذ إنها بما توحىه تنتقل ((بمشاعر الإنسان في الغبطة والسّرور إلى عالم روعي محض يحمل بين برديه جميع مقومات الرضا من الله، والعناية بالنفس المطمئنة التي لا تأمل إلاّ التثبیت والاستقامة))<sup>(5)</sup>. وكذلك كلمة "ربوة" التي ((تحمل صورة فريدة في تخيل الجنان تتساقط عليها الأمطار فتتمسح سطحها، وهي سامقة شامخة، فتزيل القذى عن أشجارها، وتثبت جذورها، وتمنحها القوة والحياة والاستقرار، وهي على نشز من الأرض تباركها هذه الهبات وما يوحي ذلك من مناخ نفسي يسكن إليه الضمير))<sup>(6)</sup>.

ونستخلص ممّا تقدّم أنّ سورة البقرة قد احتوت على بعض أنواع التشبيه التي كان الإيحاء يتوهج من ثناياها، كالتشبيه المرسل. فضلاً عن التمثيل الذي هيمنت نماذجه على أنواع التشبيه الأخرى. ولهذا يمكننا أن نرجع وجود ظاهرة التمثيل -هنا- إلى قدرة هذا الفن على تصوير المعاني المجردة وإيصالها إلى المتلقّي في صور حسية متخيلة تدعه-أي: المتلقّي- ينشط ذهنياً من أجل الوصول إلى الدلالة القرآنية المرادة ترغيباً أو ترهيباً.

#### • المبحث الثاني: ((المجاز))

يُعدّ المجاز من أهم شعب البيان العربي؛ ((لذلك فإن التعبير المجازي يعجب بما فيه من تلوين للأفكار، وتوليد للصور، وبعث للإيحاء، بما هو ملائم لطبيعة المعاني))<sup>(7)</sup>.

والمجاز في اللغة مأخوذ من ((جُزِتَ الموضع سِرْتُ فيه وأجزته: خَلَفْتُهُ وقطعته وأجزته نَفَذْتُهُ))<sup>(8)</sup>.

أمّا في اصطلاح البلاغيين فقد عرفه الشيخ عبد القاهر الجرجاني بقوله: ((كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وَضْع واضعها، لملاحظة بين الثاني والأول، فهي مجاز وإن شئت قلت: كل كلمة جُزِتَ بها ما وقعت به في وَضْع الواضع إلى ما لم توضع

(1) سورة البقرة، الآية 264.

(2) التصوير الفني في القرآن، 39.

(3) سورة البقرة، الآية 265. وللإطلاع على مزيد آيات سورة البقرة التي أشتملت على التمثيل ينظر: الأيتان (171، 262).

(4) المصدر السابق، 40.

(5) الصورة الفنية في المثل القرآني، 251.

(6) المصدر نفسه، 251، 252.

(7) المجاز وأثره في الدرس اللغوي، 52، وينظر: الصورة الفنية في المثل القرآني، 153.

(8) معجم مقاييس اللغة، مادة(جوز): 326/5.

له، من غير أن تستأنف فيها وضعاً، لملاحظة بين ما تُجوز بها إليه، وبين أصلها الذي وُضعت له في وضع واضعها، فهي ((مجاز))<sup>(1)</sup>.

وأُتسم المجاز ببعض التأثيرات النفسية على المتلقي، وهذا ما قرره ابن الأثير (ت637هـ) بقوله: ((وأعجب ما في العبارة المجازية أنها تنقل السامع عن خلقه الطبيعي في بعض الأحوال حتى أنها ليسمح بها البخل، ويشجج بها الجبان، ويحكم بها الطائش المتسرّع...))<sup>(2)</sup>.

وينقسم المجاز في البلاغة العربية على قسمين هما: المجاز المرسل، والمجاز العقلي، وكلّ منهما ((لا يدرك إلا في التركيب ووراء كلّ منهما معانٍ غير ما يفهم من تكون الجملة النحوي من الإيحاءات النفسية التي يستند إليها التصوير القرآني))<sup>(3)</sup>.

فالمجاز المرسل هو ((ما كانت العلاقة بين ما أُستعمل فيه، وما وضع له ملابسة غير التشبيه))<sup>(4)</sup>؛ وبما أنّ علاقات هذا القسم من المجاز متوافرة ومتكاثرة في الاستعمال القرآني فأُتينا سنقتصر على بعض منها كتلك التي وردت في سورة البقرة:

فالعلاقة الكلية: تعني التعبير بالكل عن الجزء. من ذلك قوله تعالى عن المنافقين: ﴿يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ﴾<sup>(5)</sup>. فعبر -هنا- بالكل وهو "أَصَابِعُهُمْ" وأراد به الجزء وهو "أَنَامِلُهُمْ". فأصابعهم إذاً مجاز مرسل علاقته الكلية. ومما يؤيد ذلك قرينة استحالة وضع الأصابع كاملة في الآذان<sup>(6)</sup>. وجرياً مع سياق هذا المجاز نجدّه يكتنز على نكتة جمالية فيه؛ كونه ((إيماءً إلى كمال حيرتهم، وفرط دهشتهم، وبلوغهم إلى حيث لا يهتدون إلى استعمال الجوارح على النهج المعتاد))<sup>(7)</sup>.

ومن العلاقات المجازية الأخرى (السببية): ويقصد بها أن يكون اللفظ المذكور سبباً في المعنى المراد. قال تعالى: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ، اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾<sup>(8)</sup>. فالمجاز في النص المبارك متحصل بقوله عز وجل: ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾<sup>(9)</sup>؛ ولذلك سُمي عقوبة الاستهزاء استهزاء؛ لأنه سبب فيها<sup>(10)</sup>. ولهذا فأُي عاقبة تلك التي وصل إليها المنافقون، وأُي مصير ينتظرهم ((وما أبأس من يستهزئ به جبار السموات والأرض، وما أشقاء!! أو إن الخيال ليمتد إلى مشهد مفزع رعب، وإلى مصير تقشعر من هوله القلوب))<sup>(11)</sup>.

وهناك تشكلات علائقية أيضاً لهذا القسم من المجاز في السورة الكريمة منها علاقة (الاشتقاق): التي يراد بها إقامة صيغة مقام صيغة أخرى<sup>(12)</sup>. من ذلك إطلاق المصدر على المفعول في قوله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾<sup>(13)</sup>. والتأمل في هذا التعبير المجازي يؤدي إلى أنّ القرآن الكريم لا يتجاهل الفطرة البشرية السليمة، ولا يُسطح مشقة فريضة القتال ولذا جاء التعبير عنه بلفظ "كُرْهٌ" بدلاً من "مكروه"؛ وفي هذا بيان لأثر القتال وشدة وطأته على النفوس حتى كأنه الكره بنفسه<sup>(14)</sup>. إلا أنّ القرآن الكريم في الوقت نفسه يسبغ على معالجته لهذا الموضوع مسحة جمالية تهوّن مشقة هذه الفريضة، وتسوّغ مرارتها! ولعل هذا كله يُستفاد من وحي السياق النصي.

(1) كتاب أسرار البلاغة، 351، 352.

(2) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: 89/1. وينظر: عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، 199.

(3) فكرة النظم بين وجه الإعجاز في القرآن الكريم، 123. وينظر: الصورة الفنية في المثل القرآني، 155.

(4) الإيضاح في علوم البلاغة، 277.

(5) سورة البقرة، الآية 19.

(6) ينظر: البلاغة الاصطلاحية، 83، وتفسير الكشاف: 91/1.

(7) تفسير أبي السعود: 53/1. وينظر: جماليات المفردة القرآنية، 261.

(8) سورة البقرة، الآية 14، 15.

(9) سورة البقرة، الآية 15 نفسها.

(10) ينظر: البيان في ضوء أساليب القرآن، 142. وللاطلاع على العلاقة (السببية) أيضاً في سورة البقرة ينظر: الآية 194.

(11) في ظلال القرآن: 45/1.

(12) ينظر: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدع، 182.

(13) سورة البقرة، الآية 216.

(14) ينظر: البيان في ضوء أساليب القرآن، 150. وللزيادة في الاطلاع على علاقات المجاز المرسل الواردة في سورة البقرة ينظر: العلاقة (الجزئية) في الآيتين (177، 195)، وكذلك علاقة (اعتبار ما كان) في الآيتين (232، 234) وغيرهما.

ومن خلال ما مضى يظهر أن ((الأساس النفسي للمجاز المرسل هو "تداعي المعاني"؛ إذ إن المجاز يسوغه التلازم الذهني، فالسبب والمسبب متلازمان ذهنياً وزماناً ومكاناً، وكذلك الكل والجزء، والحال والمحل وهكذا))<sup>(1)</sup>.

أما المجاز العقلي فهو ((كل جملة أخرجت الحكم المفاد بها عن موضعه من العقل لضرب من التأول، فهي مجاز))<sup>(2)</sup>. ويوحى استعمال المجاز العقلي بكثرة في القرآن الكريم على أصالة حضوره البلاغي بلا جدال، وهو وإن كان متعلقاً بالإسناد الجملي لا بألفاظ مجردة ولكن لا بد من قرينة تدلنا على إرادة الاستعمال المجازي دون الحقيقي<sup>(3)</sup>.

وباستقراءنا لسورة البقرة ظفرنا بعلاقات متعددة لهذا الضرب من المجاز سنسبب القول في بعضها كالعلاقة (المكانية): ويقصد بها ما بُني للفاعل وأُسند للمكان. كما في قوله تعالى: ﴿وَيُشَرِّدُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ﴾<sup>(4)</sup>. أوضح الزمخشري المجاز في هذه الآية المباركة بقوله: ((وإسناد الجري إلى الأنهار من الإسناد المجازي كقولهم: بنو فلان يطوهم الطريق))<sup>(5)</sup>. وينكشف من التحليل النصي هذا أن الأنهار لا تجري على وجه الحقيقة، وإنما الذي يجري هو الماء، والأنهار مكان له؛ وذلك على سبيل الإسناد المجازي<sup>(6)</sup>. ولك أن تستوحي هذه الصورة المفعمة بالحياة، والسابحة في التجدد الدائم الذي لا زوال له ولا اضمحلال.

ولعلاقة (إسناد الفعل إلى ما له مزيد اختصاص وقرى بالفاعل الحقيقي) حضور في موضوع قبلة المسلمين الأولى "بيت المقدس" قال تعالى: ﴿وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ﴾<sup>(7)</sup>. فإسناد العلم-هنا- إلى الذات المقدسة؛ لأن الرسول مُحَمَّد (ﷺ) والمؤمنين هم خاصة الله (جلّ جلاله)، وخالصته فهم أهل القرب عنده. ولهذه الغاية ((قيل: ليعلم رسول الله والمؤمنون. وإنما أسند علمهم إلى ذاته؛ لأنهم خواصه وأهل الزلفى عنده))<sup>(8)</sup>.

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ﴾<sup>(9)</sup>، نلاحظ علاقة (إسناد الفعل إلى الجارحة التي هي آثمه)-والمقصود بها في هذه الآية العظمى "القلب"- ولذا ورد في التفسير ((فإن قلت: هلا اقتصر على قوله: ﴿فَإِنَّهُ آثِمٌ﴾<sup>(10)</sup>؟ وما فائدة ذكر القلب والجملة هي الآثمة لا القلب وحده؟ قلت: كتمان الشهادة: هو أن يضمرها ولا يتكلم بها، فلما كان إثماً مقترفاً بالقلب أسند إليه، لأن إسناد الفعل إلى الجارحة التي يعمل بها أبلغ. ألا تراك تقول إذا أردت التوكيد: هذا مما أبصرته عيني ومما سمعته أذني، ومما عرفه قلبي))<sup>(11)</sup>. فالتعبير عنده يدل على أن الإثم تمكن من أصل نفسه وملك أشرف مكان فيها؛ لأنه يتكأ على القلب ((تنسيقاً بين الإضرار للإثم، والكتمان للشهادة: فكلاهما عمل يتم في أعماق القلب))<sup>(12)</sup>.

ونتيجة لما سلف نتوصل إلى أن المجاز في سورة البقرة يُمثل أنموذجاً يُحتذى به في إيقاع الانزياح من اللغة العادية "المباشرة" إلى اللغة الإبداعية "المجازية" التي تتسم بجمالية الإيحاء واتساع فضاء المعنى المستخلص من السياق النصي للآيات المباركة. وفوق كل ذلك وقع شطراه متوازيين من حيث الاستعمال في السورة؛ إذ ارتكز المجاز المرسل في أساسه النفسي على تداعي المعاني المسوّغ من التلازم الذهني، المناط بإيجاد الوشائج المتناسكة في علاقاته المختلفة. في حين التجأ المجاز العقلي إلى التأول المنذك بآليات

(1) المصدر نفسه، 158.

(2) كتاب أسرار البلاغة، 385.

(3) ينظر: مجاز القرآن خصائصه الفنية وبلاغته العربية، 125.

(4) سورة البقرة، الآية 25.

(5) تفسير الكشاف: 112/1.

(6) ينظر: الإسناد المجازي في القرآن ملبساته وأسراره البلاغية (بحث مخطوط)، 9.

(7) سورة البقرة، الآية 143.

(8) تفسير الكشاف: 199/1. وينظر: الإسناد المجازي في القرآن، 18.

(9) سورة البقرة، الآية 283.

(10) سورة البقرة، الآية 283 نفسها.

(11) تفسير الكشاف: 325/1.

(12) في ظلال القرآن: 338/3، وينظر: الإسناد المجازي في القرآن، 17. وللزيادة في الاطلاع على علاقات المجاز العقلي في سورة البقرة ينظر: العلاقة (المصدرية) في الآية 69، والعلاقة (الوصفية) في الآية 10 وغيرهما.

اللغة، والمتفق مع جوهر التشريع. ولذا أخذت أغلب علاقاته آفاق تسمياتها من الفسحة المتاحة في إجراءات هذا التأول السياقي النصي للآيات.

### • المبحث الثالث: ((الاستعارة))

تتصف الاستعارة بالثراء والخصوبة من بين فنون البيان العربي الأخرى؛ كونها تحظى بخاصية إيحائية مذهشة تجعل المتلقي مشدوداً في الوصول إلى ما يشي به سياق جملتها العام من دلالة مقصودة.

والاستعارة في اللغة بمعنى العارية، والعارة ما تداولوه بينهم، وقد أعازه الشيء وأعازه منه، وعاوره إياه، والمعاورة، والتعاور شبه المداولة، والتداول في الشيء يكون بين اثنين، وتَعَوَّر واستعاره طلب العارية، واستعاره الشيء واستعاره منه طلب منه أن يعيره إياه<sup>(1)</sup>. أما الاستعارة عند البلاغيين فهي ((أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر، مدعيًا دخول المشبه في جنس المشبه به، دالاً على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به))<sup>(2)</sup>.

وفي البحث عن معالم ثراء الاستعارة وخصوبتها عند القدماء تبين لنا احتفاءهم بها طافحاً، وشاءهم عليها وافرًا ((ومن خصائصها التي تُذكر بها، وهي عنوان مناقبها، أنها تُعطيك الكثير من المعاني باليسير من اللفظ، حتى تُخرج من الصدفة الواحدة عدة من الدرر، وتُجني من الغصن الواحد أنواعاً من الثمر، وإذا تأملت أقسام الصنعة التي بها يكون الكلام في حدّ البلاغة، ومعها يستحق وصف البراعة، وجدتها تقفّر إلى أن تُغيرها حُلاها، وتَقْصُرُ عن أن تُتازعها مداها وصادقتها نجومًا هي بدرها، وروضاً هي زُهرها))<sup>(3)</sup>. فضلاً عن ذلك ((ترى بها الجماد حياً ناطقاً، والأعجم فصيحاً، والأجسام الخرس مبيّنة، والمعاني الخفية بادية جلية))<sup>(4)</sup>.

أما المحدثون فيرون أن ((الاستعارة أهم أشكال الإحياء وصوره، وهي أقدر من التشبيه على التصوير والتخييل، ونقل المشاعر والإحياءات؛ ولذلك كانت أعلى مراتب التشبيه هي أولى مراتب الاستعارة، وإذا كان التشبيه يحافظ على استقلال طرفيه؛ فإن الاستعارة قد تدمج طرفي الصورة محدثة نوعاً من التفاعل الحيّ بينهما، وهذا ما يعزز خاصية الإحياء التي تمتاز به))<sup>(5)</sup>.

وبنتبعنا للاستعارة في سورة البقرة رصدنا وروداً لأكثر أنواعها الرئيسة عند البلاغيين من تصريحية، ومكنية، وتمثيلية. ولذا سنعمد إلى تحليل النماذج القرآنية في السورة المباركة وفقاً لهذه الأنواع. علاوة على ذلك أننا سنجنح إلى إيضاح بعض الأنواع الأخرى العائدة بشكل أو بآخر إلى الأنواع الرئيسة أعلاه إذا اقتضى البحث ذلك.

فالاستعارة التصريحية هي أولى أنواع الاستعارة، والمراد بها ((ما صرح فيها بلفظ المشبه به دون المشبه))<sup>(6)</sup> كما في قوله تعالى: ﴿فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى﴾<sup>(7)</sup>. إذ الآية المباركة استعير فيها لفظ "العروة الوثقى" ((من الدلالة على الحبل المحكم المتين الذي لا ينقطع ولا يوقع من يتشبث به إلى الدلالة على الإيمان بالله وحده لا شريك له، إيماناً ينقذ التمسك بها من الضلال ومن الخلود في نار جهنم. والعلاقة بين الدالّتين هي المشابهة))<sup>(8)</sup>. فقد شبه-هنا- الإيمان الخالص من شوائب الشرك بالعروة الوثقى في نجاة من يستمسك به. ولهذا جاء التصريح بالمشبه به دون المشبه<sup>(9)</sup>.

وفي قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرُوا الضَّلَالَةَ بِالْهَدَىٰ فَمَا رِيحَتْ بِجَارِهِمْ﴾<sup>(10)</sup>، جاءت الاستعارة التصريحية الترشّحية. ويقصد البلاغيون بالاستعارة الترشّحية أو المرشحة هي التي تُقرن بما يناسب المستعار منه ويلائمه<sup>(11)</sup>. ففي الآية الكريمة "اشترُوا"

(1) ينظر: لسان العرب، مادة (عود): 612/4، وكتاب العين، مادة (عود): 239/2.

(2) مفتاح العلوم، 369.

(3) كتاب أسرار البلاغة، 43.

(4) المصدر نفسه.

(5) عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية، 226.

(6) معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: 155/1.

(7) سورة البقرة، الآية 256.

(8) نظرية البيان العربي خصائص النشأة ومعطيات النزوع العلمي (تنظير وتطبيق)، 276.

(9) ينظر: القرآن والصورة البيانية، 197. وللإطلاع على موارد الاستعارات التصريحية في سورة البقرة ينظر: الآيات (10، 18، 81) وغيرها.

(10) سورة البقرة، الآية 16.

(11) ينظر: الإشارات والتنبهات في علم البلاغة، 177.

استعارة في التعبير عن معنى "أختاروا" و"أستبدلوا"، وقرينة الاستعارة "الضلالة" ثم رُشح لهذه الاستعارة بقوله: ﴿فَمَا رِيحَتْ تِجَارَتُهُمْ﴾<sup>(1)</sup> لملاءمة لفظتي "الريح" و"التجارة" لفظة "الاشتراء" المستعار منه. ومن هنا يعدُّ ابن أبي الأصبع المصري (ت654هـ) هذا النوع من أجل أنواع الاستعارات<sup>(2)</sup>.

وتأتي الاستعارة المكنية أو بالكناية ثانياً في سورة البقرة، وهي ((التي أختفى فيها لفظ المشبه به وأكثرني بذكر شيء من لوازمه دليلاً عليه))<sup>(3)</sup>. قال تعالى: ﴿وَأَشْرَبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ بِكُفْرِهِمْ﴾<sup>(4)</sup>، فالفعل الماضي في الآية المباركة "أَشْرَبُوا" هو اللفظ المستعار، والمستعار منه هو الشيء الذي يسوغ شرابه، وهو المشبه به غير المذكور في نص الآية صراحةً. وإنما اكتفي بذكر شيء من لوازمه وهو "الأشراب" والعلاقة بينهما المشابهة. فضلاً عن أنَّ الفعل "أَشْرَبُوا" يوحي بتأثير السامري فيهم؛ لما وجد لديهم القابلية الاستعدادية للشرك، والانحراف عن جادة التوحيد الحق<sup>(5)</sup>.

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا بَرَزُوا لِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ قَالُوا رَبَّنَا أَفْرِغْ عَلَيْنَا صَبْرًا﴾<sup>(6)</sup>، وردت الاستعارة المكنية التبعية. والتبعية: هي التي تجري في اسم مشتق أو في فعل أوفي حرف<sup>(7)</sup>. ففي الآية المباركة استعارة مكنية في "أَفْرِغْ" الذي هو اللفظ المستعار، وحقيقته أفعَل بنا صبراً. و"أَفْرِغْ" أبلغ منه؛ لأنَّ في الإفراغ اتساعاً مع بيان وإيضاح. وهي تبعية؛ لأنَّ "أَفْرِغْ" فعل أمر<sup>(8)</sup>. وحينما نتأمل جمال الاستعمال القرآني للفعل "أَفْرِغْ" - الذي يوحي باللين والرفق في سياق الحديث عن الصبر الذي هو من رحمته - ندرك الدقة القرآنية في إيجاد الانسجام والتناسب من حيث استخدام الألفاظ المستعارة<sup>(9)</sup>.

أما الاستعارة التمثيلية فهي التركيب المستعمل في غير ما وضع له، لوجود علاقة مشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي<sup>(10)</sup>. وكان لهذا النوع من الاستعارة الحضور الواضح في السورة المباركة من ذلك قوله تعالى: ﴿خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ﴾<sup>(11)</sup>. إذ إنَّ ((إسناد الختم إلى القلوب استعارة تمثيلية، فقد شُبِّهَتْ قُلُوبُهُمْ فِي نَبْوَها عن الحق وعدم الإصغاء إليه بحال قلوب ختم الله عليها، وهي قلوب البهائم، وهو تشبيه معقول بمحسوس))<sup>(12)</sup>. ومن خلال هذا التعبير القرآني المبهّر في توظيف الاستعارة التمثيلية يتضح لنا أنَّ هؤلاء عطلوا كلّ حواسهم ولم يعدَّ شيء منها ينتفعون به في طريق الخير والصّلاح.

وفي قوله تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾<sup>(13)</sup>، استعارة تمثيلية ((فقضاء أي أمر من جانب الله سبحانه يكون من دون تراخٍ ومعاناة ومشقة، ويحدث في أيسر مدة وأقل زمن، بمنزلة قول القائل للشيء: كن فيكون، ثم استعير المشبه به للمشبه))<sup>(14)</sup>. إذاً الكينونة لا تُصدق ولا تُتلىق إلاّ بمُوجد السَّموات والأرض ومبدعهما على غير مثال سابق!

(1) سورة البقرة، الآية 16 نفسها.

(2) ينظر: تحرير التّحبير في صناعة الشّعر والنّثر وبيان إعجاز القرآن، 99، وتلخيص البيان في مجازات القرآن، 114، والإشارات والتّنبّهات في علم البلاغة، 177، وإعراب القرآن الكريم وبيانه: 55/1، ونظرية البيان العربي، 287.

(3) معجم المصطلحات البلاغية وتطوّرها: 145/1.

(4) سورة البقرة، الآية 93.

(5) ينظر: نظرية البيان العربي، 276، وجماليات المفردة القرآنية، 113، وللاطلاع على مورد آخر للإستعارة المكنية ينظر: الآية 26.

(6) سورة البقرة، الآية 250.

(7) ينظر: البلاغة الاصطلاحية، 67.

(8) ينظر: النّكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، 90، ونظرية البيان العربي، 276، 285.

(9) ينظر: من بلاغة القرآن، 168. وهناك أكثر من مورد للإستعارة المكنية التبعية للاطلاع ينظر: الأبتان، (74، 86).

(10) ينظر: نظرية البيان العربي، 279.

(11) سورة البقرة الآية 7.

(12) إعراب القرآن وبيانه: 43/1. وينظر: تفسير الكشاف: 57/1، وتفسير التحرير والتنوير: 254، 255/1.

(13) سورة البقرة، الآية 117.

(14) البيان في ضوء أساليب القرآن، 187. وينظر: بلاغة القرآن في آثار القاضي عبد الجبار وأثره في الدراسات البلاغية، (302، 301، 300) ومن موارد الإستعارة التمثيلية الأخر في سورة البقرة ينظر: الآية 189.

ويتبين لنا مما تقدم أن قيمة الاستعارة تكمن بما فيها من إحياءات وظلال لمعانيها، وإدهاشات يحملها اللفظ للمتلقى. فضلاً عن توزع أنواع الاستعارة الرئيسية من حيث الاستعمال في سورة البقرة بين التصريحية التي شغلت المساحة الأكبر، ثم اعقبها المكنية فالتمثيلية.

#### • المبحث الرابع: ((الكناية))

ينبثق إحياء الكناية من خلال اشتغالها على ثنائية "الخفاء والظهور" التي تتجلى بالانتقال من المعنى السطحي الذي يفيد اللفظ بحرفيته إلى المعنى العميق الذي يتجسد في استظهار معنى المعنى<sup>(1)</sup>.

والكناية في اللغة من: ((كَنَى فلانٌ، يَكْنِي عن كذا، وعن اسم كذا إذا تكلم بغيره مما يُستدلُّ به عليه))<sup>(2)</sup>.

أما الكناية عند البلاغيين فهي ((أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه ويردُّه في الوجود فيومىء به إليه))<sup>(3)</sup>.

والكناية القرآنية لها شكلها المتفرد ورباطها المتجدد فهي ليست كالكنايات العابرة والمتكلفة التي يوتى بها لمجرد الفنية، وإنما ترد في القرآن الكريم معطية المعنى وجوده وظلاله، والجمال غايته وإحياءه. ومن هنا سنتحدث عن تنوع ألوانها التي جاءت في سورة البقرة. فمن ذلك التنوع، الكناية عن الصفة: التي يتضمن الكلام فيها ((التعبير عن معنى هو صفة من الصفات، أو إطلاق الكلام وإرادة الصفة اللازمة له))<sup>(4)</sup>. كقوله تعالى: «فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ»<sup>(5)</sup>، فقد كنى بهذه الآية المباركة عن صفة التحدي الألهي والعجز البشري حين أمر الله سبحانه وتعالى المشركين عن ترك العناد والتعطرس عند وجود الدليل الدامغ والحجة المفحمة والعجز عن مجازاة ذلك. ولذا أغنت هذه الكناية عن التكرار والإطناب؛ لأن ((المقام مقام إيجاز جاءت الكناية اقتضاء لتطلب المقام لها))<sup>(6)</sup>. ومن النكاة الحاذقة في هذه الآية ذكر الحجارة الذي ((يُوحى إلى النفس بسمة أخرى في المشهد المفزع: مشهد النار التي تأكل الأحجار ومشهد الناس الذين تزحمهم هذه الأحجار .. في النار))<sup>(7)</sup>.

ومن الموارد الأخرى لتنوع الكناية: الكناية عن الموصوف: التي تعني ((أن يتضمن الكلام التعبير عن معنى هو موصوف معين. بأن تذكر الصفة والنسبة ولا تذكر الموصوف المكنى عنه))<sup>(8)</sup>. قال تعالى: «تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ»<sup>(9)</sup>، ففي قوله: «وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ»<sup>(10)</sup>، كناية عن موصوف هو سيد الأنبياء والمرسلين وأشرف الخلق أجمعين محمد رسول الله (ﷺ)<sup>(11)</sup>. ومن هنا نحسب أن الإيحائية في هذه الكناية هي التي تأخذ بيد المتلقى إلى الدلالة المطلوبة.

أما الكناية عن النسبة فهي أن يراد بها ((نسبة أمر لآخر إثباتاً أو نفياً، فيكون المكنى عنه نسبة))<sup>(12)</sup>. وهذا النوع من الكناية أشار إليه القرآن الكريم في سياق إحاطة اليهود بالذلة والمسكنة جزاء لطلبهم من موسى (عليه السلام) في عدم صبرهم على طعام واحد، قال تعالى: «وَضَرَبْتُ عَلَيْهِمُ الذَّلَّةَ وَالْمَسْكَنَةَ»<sup>(13)</sup>، فالله سبحانه وتعالى أراد أن يثبت ديمومة الذلة والمسكنة عليهم، فكنى بضربها

(1) ينظر: البلاغة العربية قراءة أخرى، 189، 188، وعناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربية (227، 236، 240).

(2) كتاب العين، مادة (كنى): 411/5.

(3) كتاب دلائل الإعجاز، 66.

(4) نظرية البيان العربي، 377.

(5) سورة البقرة، الآية 24.

(6) التصوير البياني في حديث القرآن عن القرآن (دراسة بلاغة تحليلية)، 143.

(7) في ظلال القرآن: 49/1.

(8) نظرية البيان العربي، 379.

(9) سورة البقرة، الآية 253.

(10) سورة البقرة، الآية 253 نفسها.

(11) ينظر: نظرية البيان العربي، 376.

(12) جواهر البلاغة، 209.

(13) سورة البقرة، الآية 61.

عليهم كما يضرب البناء. علاوةً على ذلك أن كلمة "ضُرِبَتْ" تُوحى بالعنف المناسب للمقام، وكأنّ الذلة والمسكنة أداة يُضرب بها هؤلاء اليهود ضَرْباً<sup>(1)</sup>.

وفي ضوء بحثنا عن أقسام الكناية باعتبار وسائطها في سورة البقرة نجد الإشارة إلى التعريض من حيث خطبة النساء في قوله تعالى: ﴿وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خُطْبَةِ النِّسَاءِ﴾<sup>(2)</sup>، فكلما "عَرَّضْتُمْ"

-هنا- تُوحى بكسر فاعلية اعتراض الرجل للمرأة في هذه الحالة<sup>(3)</sup>. ويبدو أنّ البلاغيين استفادوا من هذه الكلمة اسم مصطلح "التعريض" لذا قالوا في تعريفه: ((هو أن يطلق الكلام ويُشار به إلى معنى آخر يفهم من السياق))<sup>(4)</sup>.

والرّمز: ((هو الذي قلت وسائطه مع خفاء في اللزوم بلا تعريض))<sup>(5)</sup>. ونلمسه في بيان وقت فريضة الصيام بقوله تعالى:

﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ﴾<sup>(6)</sup>، ونلاحظ أنّ الآية المباركة رمزت لأول الفجر بـ(الخيطة الأبيض)، ولنهاية الليل بـ(الخيطة الأسود). وهذا المعنى المرموز له -هنا- هو ما يفيض به سياقها العام ودلالاتها النصية.

أمّا الإيماء فهي ((الكناية الواضحة مع قلة القرائن والوسائط ولكنها لا تتضمن تعريضاً))<sup>(7)</sup>. قال تعالى: ﴿فَاغْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ﴾<sup>(8)</sup>، فالإيماء في الآية الكريمة يشير إلى أنّ المسلمين مع قتلهم في معركة أحد حين ذاك هم أصحاب القدرة والمنعة؛ لأنّ ((العفو والصفح إنّما يطلبان من القادر. وفيها البشارة بالغلبة وتأييدهم بالعناية الإلهية))<sup>(9)</sup>. إذاً اللون البياني-هنا- جاء حاملاً زخماً إيحائياً تهش له النفوس رواحاً، وتغدو إليه القلوب سراعاً!

وننتهي ممّا تقدّم إلى أن الكناية في سورة البقرة حظيت بفسحة جمالية مميزة تجلّت بإيحائية الانتقال من الملزوم إلى اللازم وإستباعات هذا الانتقال في الوصول لدلالة المقال بأنواعها كالكناية عن الصّفة، والموصوف والنسبة. علاوةً على أقسامها باعتبار وسائطها كالتعريض والرّمز والإيماء.

## الخاتمة

خلص الباحث إلى النتائج الآتية:

1. تبلور الإيحاء البياني في سورة البقرة بإيحاء المعنى الملتقط من سياق النسيج التركيبي للجملة البيانية في الآيات القرآنية المشتملة على التشبيه والتّمثيل والمجاز والاستعارة والكناية.
2. احتوت سورة البقرة على بعض أنواع التشبيه التي كان الإيحاء يشع من ثناياها كالتشبيه المرسل. فضلاً عن التّمثيل الذي هيمنت نماذجها على أنواع التشبيه الأخرى، ولهذا يمكننا أن نرجع ظاهرة التّمثيل-هنا- إلى قدرة هذا الفن على تصوير المعاني المجردة وإيصالها إلى المتلقّي في صور حسية متخيلة تدعه- أي: المتلقّي- ينشط ذهنياً من أجل الوصول إلى الدلالة القرآنية المرادة ترغيباً أو ترهيباً.
3. إنّ المجاز في سورة البقرة يُمثل أنموذجاً يحتذى به في إيقاع الانزياح من اللّغة العادية(المباشرة) إلى اللّغة الإبداعية(المجازية) التي تتسم بجمالية الإيحاء واتساع فضاء المعنى المستخلص من السياق النصي للآيات المباركات. وفوق كلّ ذلك وقع شطراه متوازيين من حيث الاستعمال في السّورة؛ إذ ارتكز المجاز المرسل في أساسه على تداعي المعاني المسوّغ من التّلازم الذهني المناط بإيجاد

(1) ينظر: إعراب القرآن وبيانه: 114/1، وجماليات المفردة القرآنية، 105.

(2) سورة البقرة، الآية 235.

(3) ينظر: جماليات المفردة القرآنية، 272.

(4) جواهر البلاغة، 210.

(5) المصدر نفسه.

(6) سورة البقرة، الآية 187.

(7) نظرية البيان العربي، 376.

(8) سورة البقرة، الآية 109.

(9) مواهب الرحمن في تفسير القرآن: 543/1.

- الوشائج المتناسكة في علاقاته المختلفة. في حين التجأ المجاز العقلي إلى التأول المندك بآليات اللغة والمتفق مع جوهر التشريع. ولذا أخذت أغلب علاقاته آفاق تسمياتها من الفسحة المتاحة في إجراءات هذا التأول السياقي للآيات.
4. اتضحت قيمة الاستعارة بما فيها من إحياءات وظلال لمعانيها، وإدهاشات يحملها اللفظ للمتلقى. فضلاً عن توزع أنواع الاستعارة الرئيسية من حيث الاستعمال في سورة البقرة بين التصريحية التي شغلت المساحة الأكبر، ثم أعقبتها المكنية فالتمثيلية.
5. حظيت الكناية في سورة البقرة بفسحة جمالية مميزة تجلت بإيحائية الانتقال من الملزوم إلى اللازم وإستنباعات هذا الانتقال في الوصول لدلالة المقال بأنواعها كالكناية عن الصفة، والموصوف، والنسبة. علاوة على أقسامها باعتبار وسائطها كالتعريض والرمز والإيماء.

### المصادر والمراجع

❖ خير ما نفتتح به القرآن الكريم.

### أولاً: الكتب:

- ❖ أسس النقد الأدبي عند العرب، الدكتور أحمد أحمد بدوي، (ط1)، 1954م.
- ❖ الإشارات والتشبيهات في علم البلاغة، ركن الدين محمد بن علي بن محمد الجرجاني المتوفي بعد سنة 729هـ، علق عليه ووضع حواشيه وفهارسه: إبراهيم شمس الدين، (ط2)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2011.
- ❖ إعراب القرآن الكريم وبيانه، الأستاذ محيي الدين الدرويش، (ط7)، اليمامة ودار آبن كثير، دمشق، 1999م.
- ❖ الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبدیع)، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن الخطيب القزويني (ت 739هـ)، (د.ط)، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).
- ❖ البلاغة الاصطلاحية، الدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة، (ط3)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1992م.
- ❖ البلاغة العربية قراءة أخرى، الدكتور محمد عبد المطلب، (ط2)، دار نوبار للطباعة، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة، 2007م.
- ❖ بلاغة القرآن في آثار القاضي عبد الجبار وأثره في الدراسات البلاغية، الدكتور عبد الفتاح لاشين، (د.ط)، دار الفكر العربي، (د.ت).
- ❖ البلاغة والأسلوبية، الدكتور محمد عبد المطلب، (ط4)، دار نوبار للطباعة، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة، 2010م.
- ❖ البيان في ضوء أساليب القرآن، الدكتور عبد الفتاح لاشين (ط2)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.
- ❖ البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت 150-255هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، (ط7)، مطبعة المدني المؤسسة السعودية بمصر، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م.
- ❖ تحرير التّحبير في صناعة الشّعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، لابن أبي الأصبع المصري (585-654هـ)، تقديم وتحقيق: الدكتور حنفي محمد شرف، (د.ط)، (د.ت).
- ❖ التذكرة الحمدونية، محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، تحقيق: إحسان عباس، ويكر عباس، (ط1)، دار صادر، بيروت، 1996م.
- ❖ التصوير البياني في حديث القرآن عن القرآن (دراسة بلاغية تحليلية)، الدكتور عبد العزيز بن صالح العطار، (ط1)، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، الإمارات، 2007م.
- ❖ التصوير الفني في القرآن، سيد قطب، (ط16)، دار الشروق، القاهرة، 2002م.

- ❖ تفسير أبي السَّعُود المسمى إرشاد العقل السَّليم إلى مزايا القرآن الكريم، لقاضي القضاة الإمام أبو السَّعُود مُحَمَّد بن مُحَمَّد العمادي، (د.ط)، دار إحياء التَّراث العربي، بيروت، (د.ت).
- ❖ تفسير التَّحرير والتَّوير، سماحة الأستاذ الإمام الشَّيخ مُحَمَّد الطاهر بن عاشور، (د.ط)، الدَّار التَّونسيَّة للنشر، تونس، 1984م.
- ❖ تفسير الكشَّاف عن حقائق غوامض التَّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التَّأويل، الإمام محمود بن عمر بن مُحَمَّد الزَّمخشري (467-538هـ)، رتبه وضبطه وصححه: مُحَمَّد عبد السَّلام شاهين، (ط5)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009م.
- ❖ تلخيص البيان في مجازات القرآن، الشَّريف الرُّضى (ت406هـ)، حقَّقه وقَدَّم له وصنع فهرسه: مُحَمَّد عبد الغني حسن، (ط2)، دار الأضواء، بيروت، 1986م.
- ❖ التلخيص في علوم البلاغة، لجلال الدين مُحَمَّد بن عبد الرحمن الخطيب القزويني (ت739هـ)، ضبطه وشرحه: الأديب الكبير الأستاذ عبد الرحمن البرقوقي، (ط1)، دار الفكر العربي، 1904م.
- ❖ جماليات المفردة القرآنية، الدَّكتور أحمد ياسوف، (ط2)، دار المكتبي، سورية، 1999م.
- ❖ جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد الهاشمي، ضبطته: نجوى أنيس ضو، (د.ط)، دار إحياء التَّراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، (د.ت).
- ❖ الصَّورة الأدبية في القرآن، الدَّكتور صلاح عبد النَّواب، (ط1)، الشَّرْكة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، 1995م.
- ❖ الصَّورة الفنية في المثل الثَّقاني (دراسة نقدية وبلاغية)، الدَّكتور مُحَمَّد حسين علي الصَّغير، (د.ط)، دار الرِّشيد، بغداد، 1981م.
- ❖ الصَّورة الفنية معياراً نقدياً (منحى تطبيقي على شعر الأعشى الكبير)، الدَّكتور عبد الإله الصَّائغ، (ط1)، دار الشؤون الثَّقافية العامة، بغداد، 1987م.
- ❖ الظاهرة الجماليَّة في القرآن الكريم، نذير حمدان، (ط1)، دار المنارة، جدة-السَّعودية، 1991م.
- ❖ عبد القاهر الجرجاني (بلاغته ونقده)، الدَّكتور أحمد مطلوب، (ط1)، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973م.
- ❖ عناصر الوظيفة الجمالية في البلاغة العربيَّة، الدَّكتور مسعود بودوخة، (ط1)، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، 2011م.
- ❖ فكرة النِّظم بين وجوه الإعجاز في القرآن الكريم، الدَّكتور فتحي أحمد عامر، (د.ط)، مطابع الأهرام الثَّجارية، القاهرة، 1975م.
- ❖ فلسفة البلاغة بين الثَّقنية والنَّطور، الدَّكتور رجاء عيد، (ط2)، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د.ت).
- ❖ في ظلال القرآن، سيِّد قطب، (ط32)، دار الشُّروق، القاهرة، 2003م.
- ❖ القرآن والصَّورة البيانية، الدَّكتور عبد القادر حسين، (ط2)، عالم الكتب، بيروت، 1985م.
- ❖ كتاب أسرار البلاغة، الإمام عبد القاهر بن عبد الرَّحمن بن مُحَمَّد الجرجاني النحوي المتوفي سنَّة 471- أو سنَّة 474هـ، قرَّاه وَعَلَّقَ عَلَيْهِ: أبو فهر محمود مُحَمَّد شاكر، (د.ط)، دار المدني، جدة، (د.ت).
- ❖ كتاب العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (100-175هـ)، تحقيق: الدَّكتور مهدي المخزومي، والدَّكتور إبراهيم السامرائي، (ط2)، مؤسسة دار الهجرة، إيران، 1409هـ.
- ❖ لسان العرب، مُحَمَّد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت711هـ)، (ط1)، دار صادر، بيروت، (د.ت).
- ❖ المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير (ت637هـ)، قدمه وَعَلَّقَ عليه: الدَّكتور أحمد الحوفي، والدَّكتور بدوي طبانه، (د.ط)، دار نهضة مصر، القاهرة، (د.ت).
- ❖ مجاز القرآن خصائصه الفنية وبلاغته العربيَّة، الدَّكتور مُحَمَّد حسين علي الصَّغير، (ط1)، دار المؤرخ العربي، بيروت، 1999م.
- ❖ المجاز وأثره في الدَّرس اللُّغوي، الدَّكتور مُحَمَّد بدري عبد الجليل، (د.ط)، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1975م.
- ❖ مجمع البيان في تفسير القرآن، لأبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي (ت548هـ)، تحقيق وتعليق: لجنة من العلماء والمحققين والأخصائيين، (ط1)، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1995م.

- ❖ المحيط في اللغة، كافي الكفاة الصاحب إسماعيل بن عباد (326هـ-385)، تحقيق: الشيخ محمد حسين آل ياسين، (ط1)، دار الرشد، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1981م.
- ❖ معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، الدكتور أحمد مطلوب، (د. ط)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1983م.
- ❖ معجم مفردات ألفاظ القرآن، العلامة أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب المتوفي سنة 503هـ، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م.
- ❖ معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا المتوفي سنة 395هـ، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، الدار الإسلامية، 1990م.
- ❖ مفتاح العلوم، لأبي يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي المتوفي سنة 626هـ، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، (ط2)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987م.
- ❖ من بلاغة القرآن، الدكتور أحمد أحمد بدوي، نهضة مصر للطباعة، القاهرة، 2005م.
- ❖ مواهب الرحمن في تفسير القرآن، لآية الله العظمى السيد عبد الأعلى السبزواري، (ط5)، مطبعة نكين، منشورات دار التفسير، قم، 2010م.
- ❖ نظرية البيان العربي (خصائص النشأة ومعطيات النزوع التعليمي-تنظير وتطبيق-)، الدكتور رحمن غرغان، (ط1)، دار الرائي، دمشق، 2008م.
- ❖ نقد الشعر، أبو الفرج قدامة بن جعفر، تحقيق: كمال مصطفى، (ط3)، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1979م.
- ❖ النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، الدكتور نعمة رحيم العزاوي (د. ط)، دار الحرية، بغداد، 1987م.
- ❖ نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب التويري المتوفي 733هـ، تحقيق: الدكتور مفيد قميحة، الدكتور حسن نور الدين، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004م.
- ثانياً: الدورات والبحوث:
- ❖ الإسناد المجازي في القرآن ملابساته وأسراره البلاغية (بحث مخطوط)، الدكتور صديق مصطفى الريح، قسم اللغة العربية-كلية الآداب-جامعة الخرطوم.
- ❖ الجرس والإيقاع والإيحاء والظلال في القرآن الكريم (دراسة بلاغية)، الدكتور أشرف حسن علي الدبسي، مجلة جامعة المدينة الجامعية (مجمع)، العدد (10)، 2014م.

## التحليل المكاني لخطوط النقل (الداخلية والخارجية) وتأثيرها على توزيع السكان في محافظة القنيطرة

الباحث. ضياء صالح محمد أ. صفية عيد

كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة دمشق

### Spatial analysis for (external & internal) transportation lines, and their effects on distribution of population in Al-Qunieterah governorate

Researcher. Diao Saleh Mohammed

Prof. Safia Eid

Faculty of Arts and Humanities / University of Damascus

esmaeelsi9@gmail.com

#### Abstract

The transportation sector is the nerve that all economical, social and cultural activities and sectors depend on. Therefore the research studies this sector, which is distribution in the governorate from the far north to the far south, and from east to west, included the basic elements which connected with, firstly assimilated with road network by technical specifications, and thus form the infrastructure of the transportation network, and secondary population and their distribution within different settlements centers, and who form the important elements in transportation and traveling process.

Also the research studies spatial connection between the distribution of the beneficiary population of transportation network, through making of spatial analysis, and studying the transportation availability in serving the population of different settlements centers. Where spatial analysis automated systems is used, and which depend on the technology of geographic information systems, which also one of the most important contemporary research tools that give high accuracy results.

Finally the research adopted on applying some of quantitative indicators to indicate the level of interdependence between transportation network's elements, and study transit abundance of arterial roads to know effectiveness of this network.

**Keywords:** GIS, spatial analysis, transportation Network, Al-Qunieterah governorate, correlation coefficient, Gamma, Beta and Alfa indicator, correlation context, transit abundance.

#### الملخص

تشكل خطوط النقل العصب الذي تعتمد عليه كافة القطاعات والفعاليات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. لذا تناول البحث دراسة وافية لهذه الخطوط، التي تمتاز بانتشارها في المحافظة من أقصى الشمال لأقصى الجنوب ومن الشرق للغرب، بما تتضمنها من عناصر أساسية مرتبطة بها تتمثل أولاً بالشبكة الطرقية، حيث تشكل البنية التحتية لشبكة النقل، وثانياً أعداد السكان وتوزيعاتهم، والذين يشكلون العناصر الهامة في عملية النقل والترحال.

كما درس البحث العلاقة المكانية بين توزيع السكان المستفيدين من شبكة النقل، من خلال إجراء عمليات التحليل المكانية، ودراسة مدى كفاية وسائط النقل في تخديم سكان المراكز العمرانية المختلفة. حيث تم استخدام نظم التحليل المكاني الآلي التي تعتمد على تقنية نظم المعلومات الجغرافية، والتي تشكل أحد أهم الوسائل البحثية المعاصرة التي تعطي نتائج ذات دقة عالية.

اعتمد البحث أيضاً على تطبيق عدد من المؤشرات الكمية لبيان درجة الترابط بين عناصر شبكة النقل، ودراسة الغزارة المرورية للطرق الشريانية في المحافظة، وبالتالي معرفة فعالية هذه الشبكة.

**الكلمات المفتاحية:** نظم المعلومات الجغرافية، التحليل المكاني، شبكة النقل، محافظة القنيطرة، درجة الترابط، مؤشر جاما، مؤشر بيتا، مؤشر ألفا، قرينة الارتباط. الغزارة المرورية.

## ➤ مقدمة:

يمثل النقل في الدول المتقدمة أهمية كبيرة في كيان الحياة بالمدن، وذلك لاعتماد نسبة كبيرة من السكان عليه بصورة منتظمة في تنقلاتهم اليومية المختلفة.

كما تُعد طرق النقل المختلفة شرايين النشاط الاقتصادي في العالم، والنقل عملية متممة للإنتاج، حيث لا تتكامل عملية إنتاج السلع والمنتجات المختلفة إلاّ بنقلها إلى أسواق التصريف بواسطة وسائل النقل، وبالتالي يُعد النقل عملية أساسية لا غنى عنها، لتوفير السلع والمنتجات عن طريق التبادل والتجارة.

ولا يتوقف دور النقل على عملية التبادل السلعي ونقل المنتجات فحسب، وإنما يمتد دوره إلى توزيع السكان على سطح الأرض، وذلك إما من خلال حركة التنقل اليومية للعمال والموظفين وطلاب المدارس والجامعات إلى أماكن عملهم أو دراستهم (أو إلى المنشآت الخدمية الأخرى)، أو من خلال الرحلات الترفيهية والسياحية التي يقوم بها السكان إلى مناطق الاصطياف والسياحة أو إلى أقاربهم وأصدقائهم.

وتلعب تقنية نظم المعلومات الجغرافية دوراً متميزاً في دراسة الخصائص الكمية للنقل العام أو المعروف باسم النقل الحضري، وخاصةً في مجال التحليل المكاني لمسارات الشبكة، وإبراز العلاقة المكانية بين التوزيع الجغرافي للشبكة الطرقية، وبين مناطق التوزيع الجغرافي للسكان، وكذلك التوزيع الجغرافي لمناطق الجذب الرئيسة للحركة اليومية كالمناطق الصناعية في المدن، والمناطق التجارية، والترفيهية، وغيرها.

وتسعى الدراسة الحالية إلى تطبيق تقنية نظم المعلومات الجغرافية في استخلاص العلاقات المكانية بين مسار الشبكة وبين التوزيع الجغرافي للسكان، وكذلك مراكز الجذب الرئيسة لمستخدمي شبكة النقل في محافظة القنيطرة، وتمثيل ذلك على خرائط.

## ➤ أهمية البحث:

تتمتع الشبكة الطرقية كغيرها من شبكات البنية التحتية (مياه، كهرباء، هاتف،...) بمكانة بالغة الأهمية بالنسبة لتخديم المناطق الموجودة فيها، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبنية التحتية التعليمية والصحية والتعليمية والإدارية وغيرها من البنى، بالإضافة إلى وظيفتها الأساسية المتعلقة بنقل الركاب والبضائع من مكان إلى آخر. انطلاقاً من هذه الأهمية تأتي أهمية دراسة قطاع النقل في محافظة القنيطرة، نظراً لتأثيرها الواضح في تخديم المراكز العمرانية والسكان، وبالتالي فإن دراسة خصائص النقل الجغرافية والمكانية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية سوف تمكننا من تحديد المراكز العمرانية التي لا تمر أو تقل فيها أعداد وسائط النقل. ومعرفة مدى كفاءة هذه الشبكة تخديماً، وبالتالي فعالية هذه الشبكة.

## ➤ مشكلة البحث:

إن دراسة النقل تتطلب وجود بيانات ومعلومات إحصائية كبيرة ومتنوعة جداً لكافة خطوط النقل ومساراتها وأعداد الركاب الذين يستقلونها، إذ ترتبط هذه البيانات بالعديد من الجهات المختصة. وبالتالي فإنه من الصعب جداً الحصول على كل البيانات والمعلومات المطلوبة. هذا بالإضافة إلى تنوع أشكال وجود البيانات (مخططات أوتوكاد، وجداول،...) والتي من الصعب تحويلها وربطها مع قاعدة البيانات المبنية للبحث.

## ➤ أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1. دراسة الوضع الحالي لشبكة الطرق والنقل.
2. إبراز العلاقة المكانية لتوزيع السكان وشبكة النقل الموجودة.
3. تحليل درجة ترابط شبكة النقل باستخدام مؤشرات كمية.
4. التمثيل الكارثوجرافي لشبكة الطرق وخطوط النقل.
5. وضع المقترحات وإيجاد الحلول لتطوير شبكة النقل.

➤ **مناهج البحث المستخدمة:**

لقد تم خلال هذا البحث الاعتماد على المناهج التالية:

1. المنهج الكارتوغرافي: تم الاعتماد عليه بشكل أساسي من أجل وصف وتحليل الظواهر للحصول على معارف ومعطيات جديدة، وإنتاج مخرجات متعددة في المنظومات المكانية.
2. المنهج الوصفي: تم الاعتماد على هذا المنهج في وصف المعلومات التي تم جمعها عن شبكة الطرق وتوصيفها ضمن جداول ثم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات المتوفرة.
3. المنهج الإحصائي: الذي يسمح بتوصيف الظواهر والعمليات المدروسة بشكل كمي، كما يشكل حجر الأساس من أجل إعداد خرائط لهذه الظواهر والعمليات المدروسة. وتم على أساسه قياس درجة الترابط شبكة النقل بالاعتماد على مؤشرات مختلفة.
4. المنهج التحليلي: اعتمد عليه في تحليل الظواهر الجغرافية والمعطيات والبيانات الإحصائية كافة من خلال ربطها مع بعضها البعض ودراسة العوامل التي أثرت فيها.

➤ **الدراسات السابقة:**

لقد تمت العديد من الدراسات النظرية والتحليلية التي تناولت موضوع النقل سواءً عالمياً أو عربياً أو محلياً نذكر منها:

1. دراسة حول التحليل الكمي لشبكة الطرق البرية بين مدن محافظة المنوفية في مصر، قام بها صلاح عبد الجابر عيسى عام 1986م. تتضمن هذه الدراسة استخدام المنهج الكمي في تحليل شبكة النقل الإقليمي.
2. كتاب: البحث الجغرافي - مناهجه وأساليبه. لمؤلفه الدكتور صفوح الخير والصادر عام 1990م، احتوى هذا الكتاب على جانب مهم من جوانب التحليل الكمي للشبكات الطرقية تم استخدامها في هذا البحث، بالإضافة إلى العديد من المناهج البحثية وخاصة الكمية منها.
3. دراسة التحليل المكاني لشبكة النقل الحضري في مدينة الكويت، قام بهذه الدراسة كلاً من الدكتور محمد الخزامي عزيز، والدكتور عجيل تركي الظاهر، عام 2002م. قاما فيها بدراسة شبكة النقل الحضري داخل النطاق العمراني في الكويت، وإجراء تحليل مكاني للعلاقات الجغرافية المختلفة بين شبكة النقل الحضري ومناطق السكان ومناطق الجذب السكاني ووضع خرائط لها.
4. رسالة ماجستير لرولا يوسف ديب. متطلبات ومنهجية استخدام نظم المعلومات الجغرافية في إدارة وصيانة شبكة الطرق المركزية في سورية، جامعة دمشق عام 2005م، حيث تم التوصل إلى تأكيد فائدة استخدام نظم المعلومات الجغرافية في إدارة شبكات الطرق المركزية ولاسيما في إدارة عمليات الصيانة وتخفيف خطر الحوادث والانعكاس الايجابي الذي تقدمه على الزمن والجودة والكلفة.
5. دراسة التخطيط الإقليمي في محافظة ريف دمشق. نُفذت هذه الدراسة من قبل الشركة العامة للدراسات والاستشارات الفنية في دمشق (GCEC) عام 2009م. وتضمنت دراسة شاملة لشبكة الطرق والنقل في المحافظة، كمياً وكارتوغرافياً.
6. الدراسة الهيكلية الشاملة للشبكة الطرقية في محافظة حمص، قامت بالدراسة شركة ستسبفاند (Setzpfandt) الهندسية الاستشارية الدولية عام 2010م. وتضمنت الدراسة دراسة تفصيلية لشبكة الطرق والنقل في محافظة حمص.

➤ **أدوات البحث:** تم خلال هذه الدراسة استخدام عدد من البرمجيات نذكر منها:

- برامج نظم المعلومات الجغرافية ومنها (Arc GIS 10).
- برنامج معالجة الصور الفضائية (Erdas Imagine V9.3).
- برنامج (Google Earth pro V6).

➤ **منهجية العمل:** تم إنجاز البحث وفق الخطوات التالية:

- 1- **جمع المعلومات والمعطيات:** تتضمن هذه المرحلة جمع الصور الفضائية والخرائط التي سيتم على أساسها رقمنة الشبكة الطرقية وخطوط النقل. بالإضافة إلى الحصول على بيانات إحصائية من الجهات المختصة (المكتب المركزي للإحصاء، مديرية الخدمات الفنية ومديرية النقل في محافظة القنيطرة). والتأكد من صحة هذه البيانات.
  - 2- **بناء قاعدة بيانات رقمية بصيغة (File Geodatabase):** ويتم ذلك باستخدام نظام المعلومات الجغرافية (Arc Catalog)، ومن ثم بناء الطبقات الجغرافية التي تمثل شبكة الطرق وخطوط النقل والمراكز العمرانية والحدود الإدارية وغيرها. بالإضافة إلى ربط البيانات الوصفية التي تم الحصول عليها سابقاً بهذه الطبقات.
  - 3- **بناء شبكات التحليل المكانية (Network Analyst):** ويتم ذلك باستخدام نظام المعلومات الجغرافية، وذلك لإجراء عمليات التحليل المكانية على شبكات النقل.
  - 4- **القيام بالتحليل الكمي لقياس درجة الترابط في شبكة النقل:** وذلك من خلال استخدام عدة مؤشرات كمية.
  - 5- **إنتاج المخرجات واستخلاص النتائج.**
- أولاً- الخصائص الجغرافية لشبكة الطرق والسكان والنقل:**

تعتمد شبكة النقل بشكل أساسي على ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- 1- شبكة الطرق والمواصلات.
- 2- السكان وتوزعهم في المراكز العمرانية.
- 3- وسائط النقل التي تقوم بنقل الركاب من مركز عمراني لآخر.

#### (1) خصائص شبكة الطرق والمواصلات:

تمتاز محافظة القنيطرة بشبكة من الطرق الشعاعية التي تخترقها، ابتداءً من المراكز العمرانية وانتهاءً بالمحافظات المجاورة. وقد بلغ إجمالي طول الشبكة الطرقية في المحافظة لغاية تاريخ 2011/12/31م (1047 كم). وتشمل هذه الشبكة الطرقية (الطرق المحلية والزراعية والأثرية والسياحية)<sup>(1)</sup>. بينما بلغ طول الطرق المركزية 87/ كم، وذلك لعام 2011م<sup>(2)</sup>. وقد تم تصنيف الشبكة الطرقية- اعتماداً على القانون رقم 26 لعام 2006م- فنياً إلى طرق سريعة وطرق درجة أولى وثانية وثالثة ورابعة، ووظيفياً إلى طرق شريانية ومجمعة ومحلية وزراعية.

ويعد طريق القنيطرة- دمشق القديم أهم الطرق الشريانية وظيفياً والسريعة فنياً، وهو يصل الجهة الجنوبية الغربية لمدينة دمشق بمحافظة القنيطرة ماراً ومخدماً لعددٍ من المناطق الهامة في محافظة ريف دمشق والقنيطرة مثل المعصمية- قطنا- عرطوز- جديدة عرطوز- خان الشيخ - سعسع- الكوم- خان أرنبه- البعث- الحميدية- القنيطرة. تم تحسين هذا الطريق وتوسيعه في بعض المناطق ولكنه بشكل عام ذو مواصفات هندسية متوسطة وتنتشر على طرفيه عدد من المناطق السكنية، وهو الأمر الذي صعب من إمكانية تحسينه فنياً، لذلك تم شق طريق بديل له، حيث تحول الطريق الحالي إلى طريق تخديمي وأصبح الطريق الجديد هو الطريق الرئيس للقنيطرة، وهذا الطريق عبارة عن أتوستراد عريض وطريق سريع تم تنفيذه بالجزء الواصل بين جديدة عرطوز إلى القنيطرة، أما الجزء الذي يصل جديدة عرطوز بدمشق فهو بانتظار انتهاء الدراسة<sup>(3)</sup>.

الطرق الواصله بين المراكز العمرانية أغلبها طرق درجة أولى وثانية، وتختلف مواصفاتها الفنية بين منطقة وأخرى.

(1) المصدر: مديرية الخدمات الفنية في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

(2) المصدر: مديرية المواصلات الطرقية في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

(3) المصدر: الشركة العامة للدراسات والاستشارات الفنية، لعام 2015م.

## (2) توزيع السكان ضمن المراكز العمرانية:

بلغ عدد المراكز الإدارية (العمرانية) في محافظة القنيطرة /139/ مركزاً، تختلف تصنيفاتها الإدارية بين مركز محافظة /1/ ومركز ناحية /1/ وبلدة /2/ وقرية /53/ ومزرعة /82/ (1).  
وتختلف أعداد السكان بين هذه المراكز. وقد تم اعتماد أعداد السكان الناتجة عن التعداد العام للسكان في سورية لعام 2004م كمصدر للدراسة، ولم يتم أي تعداد آخر في الفترات اللاحقة، انظر الجدول (1).

الجدول (1) تعداد سكان محافظة القنيطرة لعام 2004م

| عدد السكان   |      |      | عدد الأسر | اسم التجمع السكاني |                        |
|--------------|------|------|-----------|--------------------|------------------------|
| مجموع السكان | إناث | ذكور |           | الناحية            | مدينة / قرية / حي      |
| 153          | 75   | 78   | 28        | مركز القنيطرة      | القنيطرة               |
| 1243         | 573  | 670  | 212       |                    | الحميدية               |
| 1168         | 599  | 569  | 165       |                    | رويحينة                |
| 371          | 178  | 193  | 107       |                    | بريقة                  |
| 353          | 158  | 195  | 98        |                    | بئر عجم                |
| 663          | 324  | 339  | 121       |                    | القحطانية              |
| 367          | 194  | 173  | 72        |                    | الصمدانية الغربية      |
| 7375         | 3532 | 3843 | 1231      | ناحية الرقة        | خان أرنية              |
| 3493         | 1730 | 1763 | 587       |                    | جباتا الخشب            |
| 6172         | 3051 | 3121 | 1023      |                    | نبع الصخر              |
| 5281         | 2575 | 2706 | 790       |                    | جبا                    |
| 4819         | 2341 | 2478 | 932       |                    | حضر                    |
| 3259         | 1533 | 1726 | 535       |                    | كوم الويسة - مرج برغوث |
| 2986         | 1433 | 1553 | 461       |                    | مسحرة                  |
| 1543         | 760  | 783  | 277       |                    | البعث                  |
| 1605         | 795  | 810  | 259       |                    | أم باطنة               |
| 1367         | 663  | 704  | 194       |                    | ممتنة                  |
| 598          | 295  | 303  | 72        |                    | الخالدية               |
| 1046         | 526  | 520  | 158       |                    | طرنجة                  |
| 635          | 325  | 310  | 97        |                    | صمدانية شرقية          |
| 845          | 398  | 447  | 139       |                    | أوفانيا                |
| 499          | 243  | 256  | 69        |                    | أيوبا                  |
| 280          | 137  | 143  | 42        |                    | حلس                    |
| 265          | 132  | 133  | 40        |                    | المنصور                |
| 233          | 124  | 109  | 47        |                    | الحرية                 |
| 679          | 331  | 348  | 96        |                    | كوم الباشا             |
| 2316         | 1143 | 1173 | 338       | الخشنية            | سويسة                  |

(1) المصدر: مديرية دعم القرار في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

|        |       |        |        |                |                          |
|--------|-------|--------|--------|----------------|--------------------------|
| 2486   | 1231  | 1255   | 401    |                | قرقس                     |
| 1857   | 904   | 953    | 257    |                | كودنة                    |
| 1900   | 975   | 925    | 234    |                | المعلقة                  |
| 2263   | 1153  | 1110   | 319    |                | الرفيد                   |
| 1628   | 787   | 841    | 193    |                | غدير البستان             |
| 380    | 198   | 182    | 70     |                | الأصبح                   |
| 954    | 463   | 491    | 153    |                | الهجة                    |
| 290    | 132   | 158    | 41     |                | منشية سويسة              |
| 113    | 65    | 48     | 15     |                | العشة                    |
| 521    | 247   | 274    | 67     |                | البصة الشرقية_عين القاضي |
| 1983   | 955   | 1028   | 321    |                | القصبية                  |
| 691    | 368   | 323    | 102    |                | عين التينة               |
| 1915   | 929   | 986    | 255    | ٣٠<br>٢٤<br>١٠ | صيدا                     |
| 32     | 13    | 19     | 6      |                | رزانية صيدا              |
| 66,627 | 32588 | 34,039 | 10,624 |                | المجموع                  |

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء، لعام 2015م.

وبالإضافة لهذه المراكز العمرانية يوجد العديد من المزارع والقرى، إلا أنه لا يوجد بيانات إحصائية لأعداد السكان فيها.

### (3) خطوط النقل الداخلية والخارجية في المحافظة:

تتوزع خطوط النقل الداخلية والخارجية على أرض المحافظة، لتصل المناطق الشمالية بالجنوبية والشرقية بالغربية. وقد بلغ عدد خطوط النقل في المحافظة /30/ خطا للنقل. يعمل على هذه الخطوط /276/ مركبة<sup>(1)</sup>. أي بمتوسط 9,2 مركبة لكل خط. والجدول رقم (2) يبين مسارات هذه الخطوط.

### الجدول (2) خطوط النقل الداخلية والخارجية ومساراتها في محافظة القنيطرة.

|      |    |                                                      |    |
|------|----|------------------------------------------------------|----|
| 33,4 | 33 | دمشق - جباتا الخشب - طرنجة - حضر                     | 1  |
| 31,7 | 4  | دمشق - القنيطرة - حضر                                | 2  |
| 23,4 | 2  | دمشق - خان أرنية - مدينة البعث                       | 3  |
| 23,6 | 8  | دمشق - العتم - نبع الفوار - عين النورية - خان أرنية  | 4  |
| 30,8 | 17 | دمشق - القحطانية - رسم الحلي - زبيدة - بريقة - كودنة | 5  |
| 20,3 | 8  | دمشق - خان أرنية - نبع الصخر - مجدولية - عين الدرب   | 6  |
| 26,7 | 5  | دمشق - القحطانية - بئر عجم - بريقة - كودنة           | 7  |
| 38,8 | 2  | دمشق - خان أرنية - بيت جن                            | 8  |
| 16,1 | 7  | جاسم - القصبية - قرقس                                | 9  |
| 28,9 | 12 | دمشق - القنيطرة                                      | 10 |
| 9,5  | 25 | دمشق - خان أرنية - جباتا الخشب - طرنجة               | 11 |
| 15,1 | 44 | دمشق - خان أرنية - نبع الصخر                         | 12 |

(1) المصدر: مديرية النقل في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

|    |                                                                |    |      |
|----|----------------------------------------------------------------|----|------|
| 13 | دمشق- خان أرنبه- الحميدية                                      | 3  | 6    |
| 14 | دمشق- خان أرنبه- مدينة البعث- مشفى ممدوح أباطة                 | 1  | 2,6  |
| 15 | دمشق- خان أرنبه- مدينة البعث- المجمع الحكومي- مشفى ممدوح أباطة | 1  | 4,6  |
| 16 | دمشق- خان أرنبه- الحرية- الحميدية- الصمدانية- القنيطرة         | 22 | 17,5 |
| 17 | دمشق- خان أرنبه- نبع الصخر- القصيبة- قرقس                      | 27 | 32   |
| 18 | دمشق- خان أرنبه- كودنة- الرفيد                                 | 16 | 31,9 |
| 19 | دمشق- خان أرنبه- رسم الحلبي- بئر عجم- بريقة                    | 2  | 19,6 |
| 20 | دمشق- خان أرنبه- جبا- أيوبا                                    | 3  | 8,2  |
| 21 | دمشق- خان أرنبه- نبع الصخر- سويسة- عين زيوان                   | 2  | 28   |
| 22 | خان أرنبه- الصمدانية الشرقية- العجرف- أم باطنة- المشيرفة       | 4  | 9,3  |
| 23 | خان أرنبه- جبا- مسخرة                                          | 3  | 8,5  |
| 24 | خان أرنبه- الكوم- مفرق ماعص- أيوبا                             | 2  | 9,7  |
| 25 | خان أرنبه- نبع الصخر- رسم الحلبي                               | 1  | 21,6 |
| 26 | خان أرنبه- عين عيشة- الكوم- نبع الفوار- عين النورية            | 3  | 15,8 |
| 27 | خان أرنبه- الكوم- نبع الفوار- الحلس                            | 6  | 10,5 |
| 28 | خان أرنبه- المربعات- قصيبة- قرقس- الرفيد                       | 1  | 44,9 |
| 29 | خان أرنبه- بئر عجم- بريقة- كودنة- الرفيد- صيدا                 | 1  | 43,7 |
| 30 | دمشق- خان أرنبه- صمدانية الشرقية- عجرف- نبع الصخر              | 11 | 15,6 |

المصدر: مديرية النقل في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

ويعمل على هذه الخطوط الباصات بأعداد قليلة جداً والميكروباصات وسيارات النقل والركوب، وتشكل الميكروباصات ذات السعة /14/ راكباً وسيلة النقل الأساسية على هذه الخطوط. بينما ينحصر عمل سيارات النقل والركوب بشكل أساسي ضمن منطقتي خان أرنبه والبعث.

انظر الجدول (3) الذي يتضمن أعداد المركبات المسجلة في المحافظة حتى تاريخ 2014/6/29م:

**الجدول (3) أعداد المركبات في محافظة القنيطرة حتى تاريخ 2014/6/29م**

| نوع الوقود |       | عدد المركبات | نوع المركبة    |              |
|------------|-------|--------------|----------------|--------------|
| مازوت      | بنزين |              |                |              |
| 0          | 0     | 0            | باص خاص        | الباصات      |
| 40         | 1     | 41           | باص عام        |              |
| 22         | 1     | 23           | باص حكومي      |              |
| 62         | 2     | 64           | المجموع        |              |
| 2          | 1     | 3            | ميكروباص خاص   | الميكروباصات |
| 395        | 24    | 419          | ميكروباص عام   |              |
| 41         | 19    | 60           | ميكروباص حكومي |              |
| 438        | 44    | 482          | المجموع        |              |
| 2          | 8     | 10           | نقل وركوب خاص  | سيارات النقل |
| 0          | 0     | 0            | نقل وركوب عام  | والركوب      |

|     |    |     |                 |
|-----|----|-----|-----------------|
| 15  | 33 | 48  | نقل وركوب حكومي |
| 17  | 41 | 58  | المجموع         |
| 517 | 87 | 604 | الإجمالي        |

المصدر: مديرية النقل في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

وبالتالي فإن نسبة المركبات العاملة على كافة الخطوط هي (45,7%)، في حين تعمل المركبات الأخرى ضمن المحافظات الأخرى في دمشق وريف دمشق ودرعا.

أما بالنسبة لمحطات الانطلاق فهي تنحصر في محطة انطلاق السومرية في ريف دمشق ومحطة انطلاق خان أرنية. إضافة إلى محطة انطلاق جاسم في محافظة درعا.

ثانياً- العلاقة المكانية بين أعداد السكان وشبكة النقل:

#### 1) حساب متوسط عدد السكان المستفيدين من شبكة النقل:

لمعرفة العلاقة المكانية بين شبكة النقل وأعداد السكان المُخدّمين، تمت مقاطعة طبقة خطوط النقل التي تحتوي على /30/ خطأً مع طبقة المركز العمرانية التي تحتوي على بيانات وصفية لأعداد السكان الموجودين فيها حسب تعداد السكان لعام 2004م. وبعد إجراء هذه المقاطعة ضمن نظام المعلومات الجغرافية (GIS) تم الحصول على النتائج التالية:

#### الجدول (4) متوسط أعداد السكان المستفيدين من شبكة النقل

| رقم الخط | عدد المركبات | طول خط النقل (كم) | عدد المناطق التي يمر منها | عدد المناطق المخدّمة | عدد السكان | متوسط عدد السكان/ كم |
|----------|--------------|-------------------|---------------------------|----------------------|------------|----------------------|
| 1        | 33           | 33,4              | 10                        | 10                   | 9358       | 280                  |
| 2        | 4            | 31,7              | 6                         | 9                    | 5865       | 185                  |
| 3        | 2            | 23,4              | 7                         | 9                    | 12177      | 520                  |
| 4        | 8            | 23,6              | 5                         | 7                    | 7375       | 313                  |
| 5        | 17           | 30,8              | 12                        | 13                   | 14726      | 478                  |
| 6        | 8            | 20,3              | 9                         | 10                   | 21814      | 1075                 |
| 7        | 5            | 26,7              | 10                        | 11                   | 14726      | 552                  |
| 8        | 2            | 38,8              | 9                         | 12                   | 10899      | 281                  |
| 9        | 7            | 16,1              | 4                         | 4                    | 5160       | 320                  |
| 10       | 12           | 28,9              | 8                         | 11                   | 13573      | 470                  |
| 11       | 25           | 9,5               | 5                         | 5                    | 12759      | 1343                 |
| 12       | 44           | 15,1              | 4                         | 4                    | 21814      | 1445                 |
| 13       | 3            | 6                 | 3                         | 3                    | 10161      | 1694                 |
| 14       | 1            | 2,6               | 2                         | 2                    | 8918       | 3430                 |
| 15       | 1            | 4,6               | 2                         | 2                    | 8918       | 1939                 |
| 16       | 22           | 17,5              | 7                         | 7                    | 10216      | 584                  |
| 17       | 27           | 32                | 12                        | 15                   | 28897      | 903                  |
| 18       | 16           | 31,9              | 11                        | 12                   | 16666      | 522                  |
| 19       | 2            | 19,6              | 9                         | 10                   | 11507      | 587                  |
| 20       | 3            | 8,2               | 3                         | 3                    | 13155      | 1604                 |
| 21       | 2            | 28                | 11                        | 14                   | 26053      | 930                  |

|      |       |    |    |      |    |    |
|------|-------|----|----|------|----|----|
| 1034 | 9615  | 5  | 5  | 9,3  | 4  | 22 |
| 1840 | 15642 | 3  | 3  | 8,5  | 3  | 23 |
| 1148 | 11133 | 9  | 8  | 9,7  | 2  | 24 |
| 1010 | 21814 | 9  | 8  | 21,6 | 1  | 25 |
| 673  | 10634 | 13 | 10 | 15,8 | 3  | 26 |
| 754  | 7920  | 8  | 6  | 10,5 | 6  | 27 |
| 694  | 31160 | 17 | 14 | 44,9 | 1  | 28 |
| 481  | 21002 | 19 | 18 | 43,7 | 1  | 29 |
| 1138 | 17752 | 13 | 11 | 15,6 | 11 | 30 |

المصدر: مديرية النقل في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

يبين الجدول السابق أرقام خطوط النقل وعدد المركبات العاملة على كل خط، بالإضافة لأعداد المراكز العمرانية التي تمر منها، والمراكز العمرانية القريبة من خطوط النقل، ومن ثم تم حساب متوسط عدد السكان لكل كيلومتر واحد من خطوط النقل. نتيجة لذلك ظهر أن منطقة خان أرنية ومنطقة البعث تمثلان أعلى المناطق تخدمياً بخطط النقل، حيث وصل متوسط السكان المخدمين في الكيلومتر الواحد 3430 نسمة/ كم. في حين أن حضر هي أقل المناطق تخدمياً حيث بلغ فيها متوسط السكان المخدمين 185 نسمة/ كم.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض المناطق المخدمة لا تتوفر فيها إحصاءات سكانية. وبالتالي تم حسابها مع المناطق التي تتوفر فيها البيانات السكانية. والخريطة (1) في الملحق تبين أعداد السكان في المراكز العمرانية وخطوط النقل التي تخدمها.

## (2) حساب نسبة السكان المخدمين بشبكة النقل:

يمكن حساب نسبة السكان المستفيدين من شبكة النقل (الأفراد الذين ينتقلون سعياً للعمل أو العلم أو أغراض أخرى) من خلال حساب عدد الركاب لكل مركبة وهو وسطياً (14 راكب)، ومن ثم ضربها بعدد المركبات العاملة على كل خط، وعلى افتراض أن كل خط يعمل ذهاباً وإياباً وسطياً 5/ مرات، تم ضرب عدد المركبات بعدد الركاب بعدد المرات ومن ثم قسمتها على عدد السكان وضربها بـ 100 فنتنتج النسبة المئوية لعدد السكان المخدمين. انظر الجدول (5).

## الجدول (5) النسبة المئوية للسكان المخدمين بشبكة النقل

| رقم الخط | عدد المركبات | عدد المركبات × عدد الركاب 5 × | عدد المناطق المخدمة | عدد سكان المناطق المخدمة | النسبة المئوية للسكان المخدمين |
|----------|--------------|-------------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1        | 33           | 2310                          | 10                  | 9358                     | 25%                            |
| 2        | 4            | 280                           | 9                   | 5865                     | 5%                             |
| 3        | 2            | 140                           | 9                   | 12177                    | 1%                             |
| 4        | 8            | 560                           | 7                   | 7375                     | 8%                             |
| 5        | 17           | 1190                          | 13                  | 14726                    | 8%                             |
| 6        | 8            | 560                           | 10                  | 21814                    | 3%                             |
| 7        | 5            | 350                           | 11                  | 14726                    | 2%                             |
| 8        | 2            | 140                           | 12                  | 10899                    | 1%                             |
| 9        | 7            | 490                           | 4                   | 5160                     | 9%                             |
| 10       | 12           | 840                           | 11                  | 13573                    | 6%                             |
| 11       | 25           | 1750                          | 5                   | 12759                    | 14%                            |
| 12       | 44           | 3080                          | 4                   | 21814                    | 14%                            |
| 13       | 3            | 210                           | 3                   | 10161                    | 2%                             |
| 14       | 1            | 70                            | 2                   | 8918                     | 1%                             |
| 15       | 1            | 70                            | 2                   | 8918                     | 1%                             |
| 16       | 22           | 1540                          | 7                   | 10216                    | 15%                            |
| 17       | 27           | 1890                          | 15                  | 28897                    | 7%                             |

|    |       |    |      |    |    |
|----|-------|----|------|----|----|
| 7% | 16666 | 12 | 1120 | 16 | 18 |
| 1% | 11507 | 10 | 140  | 2  | 19 |
| 2% | 13155 | 3  | 210  | 3  | 20 |
| 1% | 26053 | 14 | 140  | 2  | 21 |
| 3% | 9615  | 5  | 280  | 4  | 22 |
| 1% | 15642 | 3  | 210  | 3  | 23 |
| 1% | 11133 | 9  | 140  | 2  | 24 |
| 0% | 21814 | 9  | 70   | 1  | 25 |
| 2% | 10634 | 13 | 210  | 3  | 26 |
| 5% | 7920  | 8  | 420  | 6  | 27 |
| 0% | 31160 | 17 | 70   | 1  | 28 |
| 0% | 21002 | 19 | 70   | 1  | 29 |
| 4% | 17752 | 13 | 770  | 11 | 30 |

| رقم الخط | عدد المركبات | عدد المركبات ×<br>عدد الركاب × 5 | عدد المناطق<br>المخدّمة | عدد سكان المناطق<br>المخدّمة | النسبة المئوية للسكان<br>المخدّمين |
|----------|--------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| 1        | 33           | 2310                             | 10                      | 9358                         | 25%                                |
| 2        | 4            | 280                              | 9                       | 5865                         | 5%                                 |
| 3        | 2            | 140                              | 9                       | 12177                        | 1%                                 |
| 4        | 8            | 560                              | 7                       | 7375                         | 8%                                 |
| 5        | 17           | 1190                             | 13                      | 14726                        | 8%                                 |
| 6        | 8            | 560                              | 10                      | 21814                        | 3%                                 |
| 7        | 5            | 350                              | 11                      | 14726                        | 2%                                 |
| 8        | 2            | 140                              | 12                      | 10899                        | 1%                                 |
| 9        | 7            | 490                              | 4                       | 5160                         | 9%                                 |
| 10       | 12           | 840                              | 11                      | 13573                        | 6%                                 |
| 11       | 25           | 1750                             | 5                       | 12759                        | 14%                                |
| 12       | 44           | 3080                             | 4                       | 21814                        | 14%                                |
| 13       | 3            | 210                              | 3                       | 10161                        | 2%                                 |
| 14       | 1            | 70                               | 2                       | 8918                         | 1%                                 |
| 15       | 1            | 70                               | 2                       | 8918                         | 1%                                 |
| 16       | 22           | 1540                             | 7                       | 10216                        | 15%                                |
| 17       | 27           | 1890                             | 15                      | 28897                        | 7%                                 |
| 18       | 16           | 1120                             | 12                      | 16666                        | 7%                                 |
| 19       | 2            | 140                              | 10                      | 11507                        | 1%                                 |
| 20       | 3            | 210                              | 3                       | 13155                        | 2%                                 |
| 21       | 2            | 140                              | 14                      | 26053                        | 1%                                 |
| 22       | 4            | 280                              | 5                       | 9615                         | 3%                                 |
| 23       | 3            | 210                              | 3                       | 15642                        | 1%                                 |
| 24       | 2            | 140                              | 9                       | 11133                        | 1%                                 |
| 25       | 1            | 70                               | 9                       | 21814                        | 0%                                 |
| 26       | 3            | 210                              | 13                      | 10634                        | 2%                                 |

|    |    |     |    |       |    |
|----|----|-----|----|-------|----|
| 27 | 6  | 420 | 8  | 7920  | 5% |
| 28 | 1  | 70  | 17 | 31160 | 0% |
| 29 | 1  | 70  | 19 | 21002 | 0% |
| 30 | 11 | 770 | 13 | 17752 | 4% |

المصدر: مديرية النقل في محافظة القنيطرة، لعام 2014م.

نلاحظ من الجدول السابق ارتفاع نسبة السكان المخدمين بشبكة النقل في الخطوط (1، 11، 12، 16) فكانت على التوالي (25%، 14%، 14%، 15%). في حين تنخفض النسبة في كثير من المناطق التي تخدمها خطوط النقل التالية (3، 6، 7، 8، 13، 14، 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 29) حيث تراوحت نسبها ما بين (0% و 3%). وتعود أسباب ارتفاع النسب إلى وفرة أعداد المركبات، في حين تقل النسبة في الخطوط التي تقل فيها أعداد المركبات وتزيد فيها أعداد السكان ضمن المراكز العمرانية القاطنين فيها.

### ثالثاً- تحليل درجة ترابط شبكة النقل:

لمعرفة درجة ترابط شبكة النقل في المحافظة يمكن استخدام عدة مؤشرات كمية تعتمد على بنية شبكة النقل الهندسية أو الطبولوجية (Topological Network)، فالشبكة هي نظام من المظاهر الخطية متصلة عند التقاطعات، تُسمى هذه التقاطعات بالعقد والمظاهر الخطية التي تربط بين أي زوج من العقد تُدعى أقواساً (Arcs) أو سلاسل (chains)، وهي ذات سلوك محدد. تربطها مجموعة من علاقات الجوار<sup>(1)</sup>. وبالتالي العقد هي بداية أو نهاية الخط أو السلسلة، والسلاسل هي شبيهة بالخطوط حيث تبدأ كل سلسلة بعقدة وتنتهي بعقدة، وهي مستخدمة لتعيين حدود منطقة ما أو عناصر مساحية أو خطوط<sup>(2)</sup>.

تُمثل العقد محطات الانطلاق والوصول ونقاط تقاطع خطوط النقل مع بعضها البعض، في حين تُمثل السلاسل خطوط النقل الواصلة بين محطات الانطلاق والوصول ونقاط التقاطع.

تم إظهار هذه العقد والسلاسل من خلال عملية بناء الشبكات في برنامج (Arc Catalog). حيث تكونت شبكة النقل الطبولوجية من العناصر التالية:

- عقدتان تمثلان محطة انطلاق خان أرنية وجاسم.
  - 22 عقدة تمثل محطات الوصول،
  - 40 عقدة تمثل نقاط وصل شبكة النقل.
  - 87 سلسلة أو وصلة تصل بين نقاط الوصول والانطلاق والوصل.
  - 13 عقدة جانبية. انظر الشكل (1) الذي يظهر الشبكة الهندسية (الطبولوجية) لخطوط النقل.
- تدل درجة ترابط العقد المختلفة في الشبكة الطرقية على مستوى التطور الذي وصلت إليه المنطقة<sup>(3)</sup>. وكلما ازداد عدد العقد كلما ازدادت درجة الترابط بين أطراف الشبكة. تم اعتماد المؤشرات الكمية التالية<sup>(4)</sup>:

$$(1) \text{ مؤشر بيتا} = \frac{\text{عدد السلاسل}}{\text{عدد العقد}}$$

تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0-1)، وكلما اقترب العدد الناتج من الصفر كلما كانت الشبكة غير مترابطة، والعكس صحيح كلما اقترب الرقم الناتج من الواحد كانت درجة الارتباط قوية وتامة، أما إذا زادت درجة الترابط عن الواحد فإن ذلك يدل على وجود أكثر

(1) Booth, B.; Crosier, S.; Clark, J.; MacDonald, A.. *Building a Geodatabase*. New York, 2002, p206.

(2) د. م. نظم المعلومات الجغرافية. المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية، 2008م، ص43.

(3) خير، صفوح. *البحث الجغرافي- مناهجه وأساليبه*. دار المريخ، الرياض، 1990م، ص496.

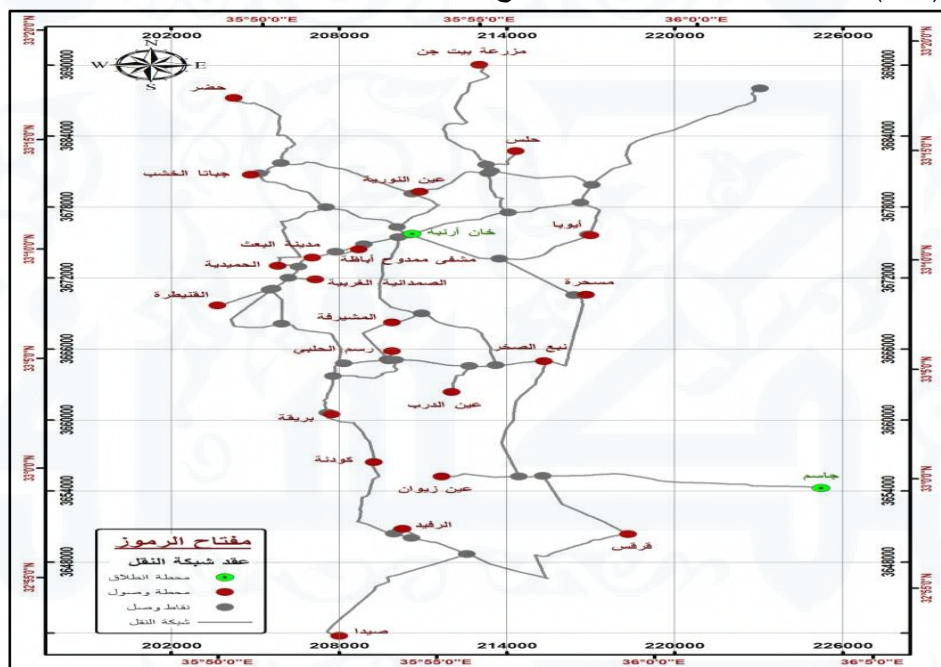
(4) المرجع السابق، ص498، 502، 503.

من شبكة متكاملة ومتطورة. وبعد تعويض الأرقام المتعلقة بشبكة النقل: مؤشر بيتا  $= \frac{87}{64} = 1,4$  وهذا يدل على وجود درجة ترابط قوية، وأن هناك أكثر من شبكة واحدة متكاملة.

$$(2) \text{ مؤشر جاما} = \frac{\text{عدد السلاسل}}{3(\text{عدد العقد} - 2)} \text{ ويتعويض الأرقام في المعادلة ينتج:}$$

$$\text{مؤشر جاما} = \frac{87}{(2-64)3} = \frac{87}{186} = 0,47 \text{ وهذا يدل على أن شبكة النقل هي شبكة متوسط الترابط، حيث يجب أن تتراوح}$$

قيمة المؤشر ما بين (0-1) ولا تتجاوز الواحد، وكلما اقترب الناتج من الصفر فإن الشبكة تكون عديمة الترابط، والعكس صحيح.



الشكل (1) شبكة النقل الهندسية (الطوبولوجية) لمحافظة القنيطرة

$$(3) \text{ مؤشر ألفا} = \frac{\text{عدد السلاسل} - \text{عدد العقد} + \text{عدد السلاسل الجانبية}}{2(\text{عدد العقد} - 5)}$$

يقيس هذا المؤشر العلاقة بين عدد الشبكات المغلقة التي تتمثل في أجزاء الشبكة وبين أقصى عدد ممكن من السلاسل في الشبكة. تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0-1)، ومثله مثل المؤشرين السابقين فإن الاقتراب من الصفر يعني عدم وجود ترابط، والاقتراب من الواحد يدل الترابط القوي للشبكة. ويتطبيق الأرقام ينتج:

$$\text{مؤشر ألفا} = \frac{36}{123} = \frac{13 + 64 - 87}{5 - (64)2} = 0,29$$

تعتبر هذه القيمة منخفضة، ويدل الناتج على أن قيمة الترابط حسب مؤشر ألفا ضعيفة، وهذا يعود إلى قلة عدد السلاسل الجانبية.

$$(4) \text{ قرينة الارتباط} = \frac{\text{عدد السلاسل الحالية}}{\text{الحد الأقصى لعدد السلاسل الممكنة}}$$

يتم خلال هذا المؤشر مقارنة عدد السلاسل الموجودة فعلياً في الشبكة القائمة مع الحد الأقصى لعدد السلاسل الممكنة في الشبكة.

ويمكن حساب الحد الأقصى لعدد السلاسل الممكنة بالمعادلة التالية:

$$\text{الحد الأقصى لعدد السلاسل الممكنة} = \frac{1}{2} (n^2 - n) \text{ حيث أن } n: \text{ عدد العقد}$$

تتراوح قيمة قرينة الارتباط بين (0-1)، وفي حال كان الناتج صفر فإن ذلك يدل على عدم وجود أية سلاسل في المحافظة، وفي حال كان الناتج واحد فإن ذلك يدل على أن عدد السلاسل الموجودة فعلياً هي أقصى عدد يمكن أن يُضاف إلى شبكة النقل. ولحساب قرينة الارتباط يجب أولاً حساب الحد الأقصى لعدد السلاسل الممكنة من خلال تعويض الأرقام في المعادلة السابقة.

$$\text{الحد الأقصى لعدد السلاسل الممكنة} = \frac{1}{2} (n^2 - n)$$

$$= \frac{1}{2} (64^2 - 64) = (4096 - 64)$$

$$= 2016 \text{ سلسلة}$$

$$\text{قرينة الارتباط} = \frac{87}{2016} = 0,043 \text{ وهي نتيجة منخفضة جداً}$$

وهذا يعني أن درجة الارتباط وفق قرينة الارتباط ضعيفة جداً، حيث أن عدد السلاسل القائمة فعلاً يقل كثيراً عن أقصى عدد ممكن من السلاسل.

#### رابعاً- الغزارة المرورية لشبكة الطرق:

يمكن معرفة الغزارة المرورية لشبكة الطرق من خلال إجراء عمليات تعداد آلية ويدوية للمركبات المارة من القطاعات الطرقية. تعتبر عملية التعداد من أهم المؤشرات التي تعطي صورة واضحة عن مدى كفاية الطرق القائمة، من حيث استيعابها للغزارات المرورية الحالية والمستقبلية. ولا يوجد في محافظة القنيطرة بيانات تتعلق بالغزارات المرورية، إلا أنه تم تعداد الغزارة المرورية لطريق دمشق- القنيطرة القديم، وقام بالتعداد الشركة العامة للدراسات والاستشارات الفنية عام 2009م، وبالتالي تم الاعتماد على هذه النتائج في هذا البحث. حيث وضعت العدادات الآلية لمدة أسبوع على الأقل للإطلاع على تغير غزارة المرور خلال أسبوع وخلال اليوم الواحد، وبالتالي الحصول على عوامل تحدد أيام وساعات الذروة للحركة المرورية.

وتم أيضاً القيام بتعداد يدوي على كافة الشبكة الطرقية وذلك بهدف الحصول على أعداد السيارات المختلفة.

تمت عملية الحساب للغزارة المرورية الساعية العظمى حسب التسلسل التالي:

- حساب معدل الغزارة اليومية السنوية الوسطى (AADT) للاتجاهين معاً .
- حساب غزارة المرور اليومية الأعظمية (SADT) خلال موسم الذروة للاتجاهين معاً وقد تم حسابها من عوامل أشهر السنة.
- إدخال عوامل الشاحنات لكل طريق على حدة وبذلك تم حساب الغزارة SADT بالمركبة النموذجية المكافئة (PCU).
- تم تقدير العوامل اللازمة لحساب الغزارة الساعية العظمى (DHV) والتي تعتمد في حسابها الـ SADT على ثلاث عوامل هي:

1- عامل الاتجاه المقطعي Directional Split Factor والذي يتراوح في الريف بين 0,5 و 0,6 في أغلب الأحيان.

2- عامل اليوم الأعظمي من أيام الأسبوع.

3- عامل الساعة الأعظمية.

بتطبيق العوامل السابقة على الـ SADT يتم الحصول على الغزارة الساعية الأعظمية DHV والتي ستقارن بالساعة الأعظمية للطريق للحصول على C/V والذي يحدد مدى كفاية الطريق للغزارة المرورية المتواجدة عليه.

وبعد إجراء التعداد بلغ معدل الغزارة اليومية السنوية الوسطى (AADT) لطريق دمشق- القنيطرة /32479/ مركبة و /42223/ مركبة نموذجية مكافئة (PCU). أما غزارة المرور اليومية الأعظمية خلال موسم الذروة (SADT) فكانت /38975/ مركبة (veh) و /50667/ مركبة نموذجية مكافئة (PCU)<sup>(1)</sup>.

وتعد هذه الغزارات مرتفعة نسبياً إذا ما قورنت مع الطرق الشريانية الأخرى. والجدول رقم (6) يوضح نتائج تعداد الغزارة على طريق القنيطرة.

(1) المصدر: الشركة العامة للدراسات والاستشارات الفنية، لعام 2015م.

## الجدول (6) نتائج تعداد الغزرات المرورية على طريق دمشق - القتيطرة

| اسم الطريق           | بداية                  | نهاية                   | رقم موقع العد                  | عرض الاسفلت (M)       | عرض الجزيرة الوسطية (M) | عرض الاكتاف |               | معدل غزارة المرور اليومي<br>الوسطى السنوي بالاتجاهين (AADT) |                     | معدل غزارة المرور اليومي<br>الوسطى باتجاهين (SADT) |                      | V<br>Pcu                               |
|----------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------------|-------------|---------------|-------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------|
|                      |                        |                         |                                |                       |                         | اليمين      | اليسار        | مركبة (vehicles)                                            | مركبة نموذجية (PCU) | مركبة (vehicles)                                   | مركبة نموذجية (PCU)  |                                        |
| طريق القليعة الرئيسي | بعد مدخل السومرية      | قبل مدخل مستعمية الشام  |                                | 25                    | 1                       | 2           | 2             | 78819                                                       | 89854               | 90643                                              | 103333               | 3100                                   |
|                      | بعد مدخل مستعمية الشام | مدخل جديدة خرتوز        |                                | 22                    | 1                       | 3-3.5       | 3.0-4.0       | 46932                                                       | 55380               | 54445                                              | 64246                | 2088                                   |
|                      | بعد مدخل جديدة خرتوز   | مدخل خرتوز              | ST4                            | 17                    | 2                       | 2.5         | 2             | 34609                                                       | 42223               | 41530                                              | 50667                | 1773                                   |
|                      | مدخل خرتوز             | مطرق قشقا               |                                | 14                    | 1                       | 2.5-3       | 3.0-4.0       | 24844                                                       | 32297               | 29812                                              | 38756                | 1453                                   |
|                      | بعد مطرق قشقا          | مدخل مروشة              |                                | 14                    | 1                       | 2.5-3       | 3.0-4.0       | 18677                                                       | 24280               | 22412                                              | 29136                | 1165                                   |
| اسم الطريق           | C<br>Pcu               | V/C<br>V/C <sub>o</sub> | مستوى الخدمة<br>اللاتي المقبول | V <sub>c</sub><br>Pcu | V/V <sub>c</sub>        | DHV         | Truck<br>fa % | Sum Fa<br>crossing                                          | Signal<br>Fa        | peak<br>day<br>fact                                | directional<br>split | متوسط عدد<br>الشاحنات<br>اليومي السنوي |
| طريق القليعة الرئيسي | 5750                   | 0.54                    | D                              | 3910                  | 1.06                    | 0.06        | 1.15          | 0.6                                                         | 1                   | 0.5                                                | 5517                 |                                        |
|                      | 3450                   | 0.97                    | D                              | 3400                  | 0.61                    | 0.07        | 1.16          | 0.80                                                        | 1                   | 0.5                                                | 4224                 |                                        |
|                      | 5000                   | 0.42                    | D                              | 3060                  | 0.58                    | 0.065       | 1.18          | 0.9                                                         | 1                   | 0.5                                                | 3807                 |                                        |
|                      | 4000                   | 0.52                    | D                              | 1530                  | 0.95                    | 0.09        | 1.2           | 0.60                                                        | 1                   | 0.5                                                | 3727                 |                                        |
|                      | 3600                   | 0.49                    | D                              | 2167                  | 0.54                    | 0.07        | 1.2           | 0.85                                                        | 1                   | 0.5                                                | 2801                 |                                        |
|                      | 3000                   | 0.48                    | D                              |                       |                         | 0.11        |               |                                                             |                     |                                                    |                      |                                        |
|                      | 1800                   | 0.69                    | D                              |                       |                         | 0.075       |               |                                                             |                     |                                                    |                      |                                        |
|                      | 3000                   | 0.39                    | D                              |                       |                         | 0.15        |               |                                                             |                     |                                                    |                      |                                        |
| 2550                 | 0.46                   | D                       |                                |                       | 0.08                    |             |               |                                                             |                     |                                                    |                      |                                        |

المصدر: الشركة العامة للدراسات والاستشارات الفنية، لعام 2015م

## النتائج والمقترحات

## أولاً- النتائج:

يمكن إيجاز نتائج البحث بما يلي:

1. تتميز شبكة الطرق بأنها من النوع الشعاعي التي تنطلق من المراكز العمرانية باتجاه الأطراف.
2. تتميز شبكة الطرق الموجودة باختلاف مواصفاتها الفنية بين منطقة وأخرى.
3. تقتصر بعض المراكز العمرانية إلى وجود خطوط نقل تمر منها أو قريبة عليها. وخاصة في المناطق الجنوبية من المحافظة.
4. قلة أعداد المركبات العاملة على شبكة النقل بشكل عام، واقتصار وسائل النقل على الميكروباصات عموماً، وغياب باصات النقل الداخلي العامة.
5. تمثل منطقتي خان أرنبه والبعث أعلى متوسط عدد للسكان المستفيدين من شبكة النقل. في حين تقل في المناطق الأخرى.
6. أظهرت النتائج عند تطبيق المؤشرات الكمية لقياس درجة الارتباط، ارتفاع درجة الترابط عند تطبيق مؤشر بيتا حيث كان (1,4)، بينما كانت درجة الترابط متوسطة عند تطبيق مؤشر جاما حيث بلغت قيمة المؤشر (0,47)، الأمر الذي يعود على قلة أعداد العقد والسلاسل الواصلة بينها، في حين كانت درجة الترابط ضعيفة عند تطبيق مؤشر ألفا، والذي بلغ (0,29)، أما قرينة الارتباط فبلغت (0,043) وهي قيمة منخفضة جداً، إذ أن معظم العقد لا تتصل اتصالاً مباشراً بجميع عُقد الشبكة، كما أن أعداد السلاسل القائمة فعلاً تقل كثيراً عن أقصى عدد ممكن من السلاسل. هذا ويعتبر مؤشر قرينة الارتباط أدق وأفضل هذه المؤشرات، حيث يعطي دلالة حقيقية عن وضع شبكة النقل.

**ثانياً- المقترحات:**

- 1- تحسين المواصفات الفنية للشبكة الطرقية، وهو الأمر الذي ينعكس على شبكة النقل والمراكز العمرانية والقطاعات الاقتصادية المختلفة.
- 2- ضرورة إدخال خطوط نقل جديدة تقوم بتخديم المراكز العمرانية غير المخدمة، إضافةً إلى زيادة أعداد المركبات العاملة على خطوط النقل المختلفة.
- 3- إدخال أنواع جديدة من المركبات مثل باصات النقل الداخلي التي تحتوي على أعداد أكبر من الركاب.
- 4- زيادة أعداد محطات الانطلاق والتوقف والوصول.
- 5- من أجل زيادة ترابط شبكة النقل يوصي البحث بزيادة أعداد العقد، ومدّ عدد من السلاسل الفرعية بين السلاسل الرئيسية، الأمر الذي يحقق الترابط من جهة، ويقلل من صعوبة الاتصال بين المراكز العمرانية من جهة أخرى.

**المصادر والمراجع****أولاً- المصادر الرسمية:**

- الشركة العامة للدراسات والاستشارات الفنية، 2015م.
- مديرية الخدمات الفنية في محافظة القنيطرة، 2014م.
- مديرية المواصلات الطرقية في محافظة القنيطرة، 2014م.
- مديرية النقل في محافظة القنيطرة، 2014م.
- مديرية دعم القرار في محافظة القنيطرة، 2014م.
- المكتب المركزي للإحصاء، 2015م.

**ثانياً- المراجع العربية:**

- خير، صفوح. *البحث الجغرافي- مناهجه وأساليبه*. دار المريخ، الرياض، 1990م.
- د.م. نظم المعلومات الجغرافية. المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية، 2008م.
- عزيز، محمد الخزامي؛ الظاهر، عجيل تركي. *التحليل المكاني لشبكة النقل الحضري في مدينة الكويت*. جامعة الكويت، الكويت، 2002م.

**ثالثاً- المراجع الأجنبية:**

- Booth, B.; Crosier, S.; Clark, J.; MacDonald, A.. *Building a Geodatabase*. New York, 2002.

## التنظيم القانوني لعرض الشراء الإجباري (دراسة مقارنة)

م.م. نهى خالد عيسى المعموري

أ.د. إبراهيم إسماعيل إبراهيم الربيعي

جامعة بابل/ كلية القانون

### Legal regulation of the offer of compulsory purchase (A comparative study)

Prof. Ibrahim Ismail Ibrahim Al – Rubaie M. Noha Khaled Issa Al Mamouri  
University of Babylon\ College of Law

#### Abstract

A compulsory purchase offer is a offer made by a natural or legal person after he has acquired the majority of the shares of a certain company. A purchase offer is required for the company to acquire the remaining shares. The purpose of this obligation is to protect the remaining minority shareholders in the company to facilitate the sale of their shares and exit from the company instead of remaining in them and to comply with the decisions of the majority, as well as to allow those who acquired the majority of the shares of the company to complete control and acquisition of the remaining shares. The law shall specify the percentage of shares required to make the compulsory offer and the price of such offer and the period during which it must be submitted. Therefore, whoever contravenes these provisions is subject to a legal sanction, and in any case the compulsory offer is under the supervision and supervision of the General Authority in the stock market .

#### الملخص

إن عرض الشراء الإجباري هو العرض الذي يقدمه الشخص طبيعي كان أم معنوي بعد أن استحوز على أغلبية أسهم شركة معينة، حيث يلزم بتقديم عرض شراء لهذه الشركة لغرض الاستحواذ على الأسهم المتبقية فيها. وإن الغاية من هذا الإلزام والإجبار هو حماية المساهمين الأقلية المتبقين في الشركة لتسهيل بيع أسهمهم والخروج من الشركة بدلاً من بقائهم فيها والرضوخ لقرارات الأغلبية، فضلاً عن السماح لمن استحوز على أغلبية أسهم الشركة من إكمال سيطرته عليها والاستحواذ على الأسهم المتبقية. ويحدد بنص القانون نسبة الأسهم الموجبة لتقديم العرض الإجباري وسعر هذا العرض والمدة التي يجب أن يقدم خلالها، لذا فإن من يخالف هذه الأحكام يتعرض لجزاء قانوني، وفي كل الأحوال إن العرض الإجباري يتم تحت رقابة وإشراف الهيئة العامة في سوق الأوراق المالية.

#### المقدمة:

إن شراء أسهم الشركات عادةً يتم بالتفاوض المباشر ما بين المساهم الذي يرغب في بيع أسهمه وبين الراغب في شراء هذه الأسهم، أما إذا كانت أسهم الشركة مدرجة في سوق الأوراق المالية، ففي هذه الحالة يكون الشراء عن طريق الوسيط المرخص له بذلك، لأن أسواق الأوراق المالية لا تجيز للشخص التعامل المباشر بالأسهم، بل لا بد من الاستعانة بالوسيط المرخص له من قبل السوق لغرض إبرام الصفقة.

ومع ذلك فقد أظهر الواقع العملي وسيلة جديدة لشراء أسهم الشركات تتمثل في قيام الراغب في الشراء بتقديم إعلان إلى مساهمي الشركة المستهدفة، يخطرهم برغبته في شراء الأسهم التي يمتلكونها، كلاً أو جزءاً مع تحديد كمية الأسهم التي يرغب في شرائها وسعر الشراء، وهذا السعر غالباً يكون أعلى من سعر السوق لغرض تشجيع المساهمين على بيع أسهمهم لصاحب العرض، وهذه الوسيلة يطلق عليها عروض شراء الأسهم، والتي هي عبارة عن إيجاب عام يوجهه صاحب العرض إلى مساهمي الشركة المستهدفة لغرض شراء الأسهم التي يمتلكونها. ويبقى هذا العرض مفتوحاً لمدة زمنية معينة، وهي المدة التي يعلن خلالها المساهمون

في الشركة المستهدفة رأيهم بالعرض من حيث قبوله أو رفضه، ويتم عرض شراء الأسهم تحت إشراف ورقابة الهيئة العامة في سوق الأوراق المالية.

وإن تقديم عرض الشراء عادةً يكون بصورة اختيارية، أي بمحض واختيار صاحب العرض، إلا إن هناك حالات معينة يكون فيها صاحب العرض ملزم على تقديم عرض الشراء للاستحواذ على جميع أسهم الشركة المستهدفة التي تشكل جزءاً من رأس المال، متى ما تحققت شروط معينة، وهذا ما يطلق عليه بعرض الشراء الإلزامي (Mandatory Purchase Offers)، أي إن صاحب العرض لا خيار له في تقديم العرض من عدمه، بل يلتزم قانوناً بتقديمه. والإلزام أو الإلزام هنا يقع على عاتق صاحب العرض، أما حملة الأسهم متلقوا العرض، فلا إلزام عليهم، فهم مخيرون إن شاءوا قبلوا العرض وباعوا أسهمهم المستهدفة بالعرض، وإن شاءوا رفضوا العرض واحتفظوا بملكية أسهمهم كما هي وإن رغبوا باعوا جزءاً من أسهمهم واستبقوا جزءاً آخر. علماً إن المشرع العراقي لم يتناول موضوع عرض شراء الأسهم بالتنظيم إلا في مشروع قانون الأوراق المالية لعام 2008 فقد أشار إلى هذا الموضوع إشارة بسيطة في مادة واحدة وهي المادة (35) من المشروع، إلا إنها لم تغطي أحكام الموضوع بجميع جوانبه، لذا سنتناول موضوع عرض الشراء الإلزامي بالمقارنة ما بين قانون سوق رأس المال المصري ولائحته التنفيذية ولائحة هيئة الأسواق المالية الفرنسية (AMF) وقانون الاستحواذ الانكليزي، مع الإشارة إلى المشروع العراقي في كل موضع تناولته المادة 35 من المشروع بالتنظيم.

لذا سنسلط الضوء في هذا البحث على عرض الشراء الإلزامي باعتباره نوع من أنواع عروض شراء الأسهم، وسنقسمه على مبحثين نخصص الأول لمفهوم عرض الشراء الإلزامي، من خلال تقسيمه على مطلبين نتناول في الأول تعريف عرض الشراء الإلزامي، أما المطلب الثاني فسيكون لشروط صحة تقديم عرض الشراء الإلزامي. أما المبحث الثاني فسنعده لأحكام عرض الشراء الإلزامي، وسنقسمه على ثلاثة مطالب، نخصص الأول للحالات الموجبة لتقديم عرض الشراء الإلزامي، أما الثاني لحالات الإعفاء من تقديم عرض الشراء الإلزامي، والمطلب الثالث للجزاء المترتب على مخالفة أحكام عرض الشراء الإلزامي. **المبحث الأول**

### مفهوم عرض الشراء الإلزامي

لغرض إعطاء صورة واضحة عن عرض الشراء الإلزامي لا يد لنا من بيان المقصود به ومن ثم تحديد الشروط اللازم توفرها لصحة هذا النوع من العروض، لذا سنقسم هذا المبحث على مطلبين، نتناول في الأول تعريف عرض الشراء الإلزامي، وفي المطلب الثاني شروط صحة تقديم عرض الشراء الإلزامي.

### المطلب الأول

#### تعريف عرض الشراء الإلزامي

يقصد بعروض الشراء الإلزامية (هي العروض التي يلتزم صاحب العرض بتقديمها متى ما استحوذ على نسبة معينة من أسهم الشركة المستهدفة)<sup>(1)</sup>.

وعرف أيضاً بأنه (الإلزام من يستحوذ على نسبة معينة من أسهم شركة ما، بأن يعرض على باقي المساهمين شراء أسهمهم في الشركة وتمكينهم من البيع إن شاءوا أو الاستمرار في الشركة كأقلية إن رغبوا)<sup>(2)</sup>.

وإن هذا النوع من العروض يقوم على فكرة مفادها، أن أي شخص طبيعي أو معنوي تجاوزت مساهمته في شركة ما حداً معيناً من الأسهم التي تشكل جزءاً من رأس المال أو تتمتع بحق التصويت، يجب عليه تقديم عرض إجباري لشراء جميع الأسهم المتبقية في الشركة<sup>(3)</sup>.

وبالرغم من إن فكرة العرض الإلزامي تتعارض مع مبدأ حرية التعاقد (مبدأ سلطان الإرادة) والذي بمقتضاه لا يمكن إجبار شخص على إبرام عقد دون رضاه، إلا إن هذه الفكرة شرعت من أجل تحقيق أهداف وغايات معينة وهي: **أولاً: تحقيق مصلحة أقلية المساهمين في الشركة المستهدفة بالعرض**<sup>(4)</sup>، من خلال إعطائهم الفرصة للخروج من الشركة إن رغبوا في ذلك، عن طريق بيع أسهمهم لصاحب العرض؛ لأن انتقال أغلبية أسهم الشركة لصاحب العرض يجعل القرارات التي تصدر من الهيئة العامة ومجلس الإدارة

أغلبها تنصب لتحقيق مصالح الأغلبية، وإن بقاء الأقلية في الشركة سوف يجبرهم على الرضوخ لهذه القرارات. لذا فإن نظام عرض الشراء الإجباري يسمح لهم بالخروج من الشركة وبشروط مناسبة، وهذا بدوره يحقق المساواة بين أقلية وأغلبية المساهمين في الشركة المستهدفة<sup>(5)</sup>. **ثانياً: تمكين صاحب العرض من إكمال سيطرته على الشركة المستهدفة<sup>(6)</sup>**، عن طريق شراء الأسهم المتبقية في الشركة والتي يملكها أقلية المساهمين، لكي يستطيع تحقيق نواياه وخطته المستقبلية تجاه الشركة والتي لا يمكن تحقيقها إلا بالسيطرة الكاملة عليها. **ثالثاً: الحد من ظاهرة تجميع أسهم الشركات لغرض السيطرة عليها**، فقد يسعى بعض الأشخاص إلى تجميع أسهم الشركة عن طريق شرائها من سوق الأوراق المالية على دفعات متعددة ولفترات زمنية متعاقبة، وصولاً إلى الحد الذي يسمح لهم بالسيطرة على الشركة، من دون تقديم عرض شراء<sup>(7)</sup>. فهذه الحالة تؤدي إلى الإخلال بمبدأ المساواة فيما بين المساهمين في الشركة المستهدفة؛ لأن شراء الأسهم لا يكون بسعر واحد وإنما بأسعار مختلفة تبعاً لأسعار السوق، على عكس عروض الشراء الإجبارية التي تتم بسعر واحد<sup>(8)</sup>. فضلاً عن ذلك فإن شراء الأسهم بهذه الطريقة يساعد على التهرب من تطبيق أحكام وقواعد عروض الشراء<sup>(9)</sup>.

### المطلب الثاني

#### شروط صحة تقديم عرض الشراء الإجباري

حتى يكون عرض الشراء الإجباري صحيحاً لا بد من توافر شروط معينة، وهذه الشروط بعضها تتعلق بعدد الأسهم التي يجب شرائها بموجب هذا العرض، وبعضها يتعلق بسعر الشراء، والبعض الآخر بالشروط التي يعلق عليها العرض، ومنها بالمدة التي يجب أن يقدم العرض خلالها. لذا سنتناول هذه الشروط تباعاً وكالاتي:

**أولاً: يجب أن يهدف العرض الإجباري إلى شراء جميع الأسهم المتبقية في الشركة المستهدفة والتي مازالت بيد أقلية المساهمين<sup>(10)</sup>**، فلا يجوز لصاحب العرض أن يحدد عدد معين من الأسهم التي يلتزم بشرائها بموجب هذا العرض، بل عليه أن يشتري كل الأسهم المعروضة للبيع من قبل المساهمين المالكين لها، وأن يواصل تنفيذ العرض أيّاً كان عدد الأسهم التي تمت الموافقة على بيعها من جانب حائزيها. وهذا ما أشارت إليه المادة (35/ب) من مشروع قانون الأوراق المالية العراقي والتي ألزمت صاحب العرض بتقديم عرض لشراء جميع الأسهم المتبقية في الشركة المستهدفة والتي تعد جزء من رأس المال وتتمتع بحق التصويت وهذا ما نصت عليه المادة (35/ب) على أن (...) أن يعرض شراء كافة أوراق المصدر المتبقية والتي لها حق التصويت (...). وكذلك المادة (12/أ) من لائحة الاندماج والاستحواذ السعودية والتي نصت على أنه (...) إصدار أمر بأن يقدم ذلك الشخص عرضاً لشراء الأسهم التي لا يملكها من الفئة نفسها (...). أما المشرع المصري والفرنسي فقد اشترطا تقديم العرض الإجباري على جميع الأسهم المتبقية في الشركة المستهدفة والتي تشكل جزء من رأس المال سواء أكانت تتمتع بحق التصويت من عدمه، وكذلك الأسهم التي لا تعد جزء من رأس المال ولكن تخول حق التصويت، وهذا يتفق تماماً مع نص عليه قانون الاستحواذ الانكليزي. حيث نجد أن المادة (353) (...) تقديم مشروع عرض لشراء جميع الأوراق المالية التي تشكل جزء من رأس المال أو حقوق التصويت والسندات التي تخول حائزها في تملك جزء منه (...). وكذلك نجد إن مفهوم المخالفة للفقرة (5) من المادة (335) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري قد نصت على إنه يجب أن يتضمن مشروع مذكرة المعلومات الذي يقدمه صاحب العرض على البيانات التالية: (5- عدد الأوراق المالية التي يلتزم مقدم العرض بشرائها كحد أقصى في غير حالات عرض الشراء الإجباري). وهذا يعني إنه إذا كان عرض الشراء إجباري يجب على صاحب العرض أن يشتري كل الأوراق المقدمة له للبيع، ولا يجوز له أن يحدد حد أقصى لعدد الأوراق المالية التي يريد الاستحواذ عليها.

أما المادة (2/234) من لائحة هيئة الأسواق المالية الفرنسية (AMF) فقد نصت على أن (...) تقديم عرض لشراء كافة الأوراق المالية التي تشكل جزء من رأس المال أو تتمتع بحق التصويت (...). وكذلك الحال القاعدة (1/9) من قانون لاستحواذ الانكليزي نصت على أن (...) يقوم هذا الشخص بتقديم عروض على الأساس المحدد بالقواعد 3/9 و 4/9 و 5/9 إلى حامي أي فئة من أسهم رأس

المال سواء أكانت تتمتع بحق التصويت أم لا، وأيضاً إلى حاملي أي فئة من الأوراق المالية القابلة للتداول والتي تحمل حقوق التصويت...).

إن هذا الشرط يتفق الغاية من فرض عرض الشراء الإجباري، ألا وهي تحقيق المساواة بين المساهمين في الشركة المستهدفة (الأقلية والأغلبية)، وتمكين صاحب العرض من إتمام سيطرته على الشركة بشراء ما تبقى من أسهمها.

ثانياً: يجب أن يكون سعر عرض الشراء الإجباري لا يقل عن أعلى سعر دفعه صاحب العرض لشراء أسهم الشركة المستهدفة خلال السنة السابقة على تقديم العرض<sup>(11)</sup>. وهذا ما نصت عليه المادة (1/354) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري التي أوجبت أن لا يقل سعر عرض الشراء الإجباري عن السعر الذي اشترى به صاحب العرض أسهم الشركة المستهدفة ذاتها في عرض شراء سابق خلال مدة 12 شهر السابقة على تقديم العرض المعني وفقاً للنص الآتي (لا يجوز أن يقل سعر عرض الشراء الإجباري عن أعلى سعر دفعه مقدم العرض أو أحد الأشخاص المرتبطة في عرض شراء سابق خلال الاثني عشر شهراً السابقة على تقديم عرض الشراء المعني...).

وهذا ما أكدته المادة (12/ د-1) من لائحة الاندماج والاستحواذ السعودية على أنه (يجب أن يكون العرض المقدم بموجب هذه المادة، بشأن كل فئة من أسهم رأس المال ذات العلاقة، ... لا يقل عن أعلى سعر دفعه العارض (أو أي شخص يتصرف بالاتفاق معه) مقابل أسهم من الفئة نفسها خلال الاثني عشر شهراً السابقة لبداية العرض، وخلال فترة العرض نفسها. ويجب استشارة الهيئة في الحالات التي تنطوي على وجود أكثر من فئة واحدة من أسهم رأس المال). نلاحظ إن المشرع السعودي اشترط أن لا يقل سعر عرض الشراء الإجباري عن أعلى سعر اشترى به صاحب العرض أسهم لشركة المستهدفة، سواء أكان هذا الشراء في المدة السابقة على تقديم العرض أو أثناء مدة العرض.

وقد أشارت إلى ذلك أيضاً القاعدة (5/9- أ) من قانون الاستحواذ الانكليزي والتي نصت على أنه (يجب أن يكون العرض الذي يتم تقديمه بموجب نص القاعدة (9) فيما يتعلق بكل فئة من أسهم رأس المال المعنية... لا يقل عن أعلى سعر قام مقدم العرض أو أي شخص يتصرف بالاتفاق معه مقابل أي مصلحة في الأسهم من ذات الفئة خلال الاثني عشر شهراً السابقة للإعلان عن هذا العرض، ويجب استشارة الهيئة إذا كان العرض معنياً بأكثر من فئة واحدة من أسهم رأس المال)

وكذلك الحال المادة (234/ ف6) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية (AMF) والتي نصت على أنه (في حالة تقديم عرض شراء إجباري بموجب المواد (234-2 و 234-5) يجب أن يكون السعر المقترح مساوي لأعلى سعر يدفعه مقدم العرض بمفرده أو مع أشخاص يرتبطون معه باتفاقات أو تفاهات على مدى فترة الـ اثني عشر شهراً السابقة على تقديم العرض)<sup>(12)</sup>.

يتضح لنا مما تقدم أن المشرع المصري قيد سعر عرض الشراء الإجباري بسعر عرض شراء سابق، أي أن لا يقل سعر عرض الشراء الإجباري عن سعر عرض الشراء السابق المقدم لأسهم الشركة المستهدفة من قبل صاحب العرض ذاته خلال السنة السابقة على تقديم العرض المعني، بينما نجد أن التشريعات المقارنة لم تقيد الشراء السابق بموجب عرض شراء، بل يطبق النص ولو كان الشراء السابق من خلال سوق التداول.

أما مشروع قانون الأوراق المالية العراقي فلم ينص على مقدار السعر بل أشار في المادة (35/ ب) على أن يكون السعر عادل بالنص على أن (أن يتم عرض الشراء وفقاً للشروط والأحكام المنصوص عليها في تعليمات الهيئة لضمان حصول حاملي الأوراق المالية على سعر عادل...). ولم يوضح المشرع معنى السعر العادل، لذا نأمل منه أن ينص على سعر العرض الإجباري بأن لا يقل عن السعر الذي اشترى به صاحب العرض أسهم الشركة المستهدفة خلال فترة العرض وفي الفترة السابقة عليه، وأن يحدد الفترة السابقة بمدة لا تقل عن ستة أشهر ولا تزيد عن سنة.

وإن الغاية من تحديد سعر العرض، هي لكي لا يحاول صاحب العرض التهرب من التزامه بتقديم العرض الإجمالي، لأنه لو ترك أمر تحديد السعر لصاحب العرض لقدم العرض بسعر يقل عن سعر السوق، وفي هذه الحالة سوف لن يوافق المساهمون الأقلية عليه لانخفاض السعر، وبذلك يتخلص صاحب العرض من الالتزام المفروض عليه بتقديم العرض.

**ثالثاً: أن يكون عرض الشراء الإجمالي غير معلق على شرط،** فلا يجوز لصاحب العرض أن يعلق إتمام العرض الإجمالي على شرط معين، كتملك نسبة معينة من الأسهم أو ما شابه، بل عليه أن يواصل تنفيذ عرضه أياً كان عدد الأسهم التي تمت الموافقة على بيعها، لكي تتحقق الغاية من فرض الالتزام بتقديم هذا العرض. هذا ما أخذ به المشرع المصري في المادة (354) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري والذي اوجب أن يكون العرض الإجمالي بات وغير معلق على شرط، إلا أنه أجاز في حالات استثنائية وبموافقة الهيئة المشرفة تعليق العرض على شرط معين، استناداً إلى النص الآتي (... يجب أن يكون عرض الشراء الإجمالي باتاً غير معلق على شرط، ومع ذلك يجوز للهيئة متى ما وجدت أسباب جدية وبما لا يتعارض مع أهداف هذا الباب والمبادئ العامة المبينة المادتين (327 و328) أن توافق على أن يكون إتمام عرض الشراء الإجمالي معلقاً على شرط تملك (75%) من رأس المال أو حقوق التصويت في حالات الاستحواذ بقصد الاندماج، أو (51%) من رأس المال أو حقوق التصويت في غير ذلك من الحالات. وحال تضمن عرض الشراء هذا الشرط، فإنه يحظر على مقدم العرض إتمام عمليات الشراء دون الحصول على إذن مسبق من الهيئة إذا انخفضت النسبة المطروحة للبيع من مالكي الأوراق المالية محل عرض الشراء عن تلك المشروطة فيه. ولا يجوز لمقدم العرض اشتراط نسباً أخرى كحد أدنى لقبول إتمام عمليات الشراء بخلاف النسب والحالات المشار إليها في هذه الفقرة)، وكذلك المادة (328) من اللائحة ذاتها نصت على أنه (... وفي غير الحالات المنصوص عليها في المادة (354) يجب أن يكون عرض الشراء الإجمالي غير معلق على شرط. ومع ذلك، في حالة عرض الشراء من خلال مبادلة أسهم سيتم إصدارها من خلال إجراءات زيادة رأس المال، وجب أن يكون العرض معلقاً على شرط موافقة الشركة المعنية على إصدار تلك الأسهم، وأن يكون ذلك واضحاً عند الإعلان عن عرض الشراء).

يتضح لنا من نص المادة إن تقديم عرض شراء معلق على شرط يستلزم الحصول على موافقة مسبقة من الهيئة العامة للرقابة المالية حتى في الحالات التي تجيزها المادة، وإن الهيئة لا يجوز لها الموافقة على ذلك إلا إذا وجدت أسباب جدية تبرر وجود هذا الشرط، وأن لا يتعارض تعليق العرض على شرط مع أهداف ومبادئ عروض الشراء. سيما وإن صاحب العرض لا يجوز له اشتراط نسب أخرى كحد أدنى لقبول إتمام عملية العرض غير النسب التي حددتها المادة. كما لا يجوز له إتمام عملية عرض الشراء إذا كانت نسبة الأسهم المقدمة للبيع تقل عن النسبة التي اشترطها، إلا إذا حصل على موافقة الهيئة. فمثلاً إذا اشترط صاحب العرض تملك نسبة 51% من الأسهم كشرط لإتمام عملية العرض، إلا إن نسبة الأسهم المقدمة للبيع من قبل المساهمين تبلغ 40% فقط، ففي هذه الحالة لا يجوز لصاحب العرض إتمام عملية الشراء إلا بعد الحصول على إذن مسبق من الهيئة العامة.

وكذلك الحال بالنسبة لقانون الاستحواذ الانكليزي فقد أجاز تعليق عرض الشراء الإجمالي على شرط تملك 50% من حقوق التصويت، طبقاً للقاعدة (9/3-أ) والتي نصت على إن (العروض التي يتم تقديمها بموجب نص القاعدة (9) يجب أن تكون مشروطة فقط بحصول صاحب العرض على الموافقات فيما يتعلق بالأسهم التي تسفر مجتمعة مع الأسهم التي تم اكتسابها أو التي تم الاتفاق على اكتسابها قبل أو أثناء العرض عن امتلاك صاحب العرض أو أي شخص يقوم بالتصرف بالاتفاق معه لأكثر من 50% من حقوق التصويت)<sup>(13)</sup>.

بينما نجد أن المشرع الفرنسي على خلاف ذلك لم ينص على إمكانية تعليق عرض الشراء الإجمالي على شرط. لذا فنحن لا نتفق مع كل من المشرع المصري والانكليزي في تعليق عرض الشراء على شرط، لأن هذا يتنافى مع الغاية من فرض العرض الإجمالي، ولكن ويبدو لنا إن المشرعين أرادوا من ذلك تمكين صاحب العرض من الاستحواذ على نسبة معينة تتيح له إكمال سيطرته على الشركة، وتشجيعه على تقديم مثل هذا العرض.

رابعاً: وهناك شرط آخر نصت عليها اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري في المادة (353) وهو يجب أن يتم تقديم عرض الشراء الإجمالي خلال ثلاثين يوماً على الأكثر من تاريخ الاستحواذ على ثلث رأس المال أو حقوق التصويت بحسب الأحوال<sup>(14)</sup>.

## المبحث الثاني

### أحكام عرض الشراء الإجمالي

إن صاحب العرض في هذا النوع من العروض وهو العرض الإجمالي متى ما استحوذ على نسبة معينة من أسهم شركة ما يلزم أو يجبر قانوناً على تقديم عرض شراء على بقية الأسهم المتبقية في هذه الشركة، فلا بد لنا من معرفة متى يلزم صاحب العرض بتقديم الإجمالي، وما الجزاء الذي يترتب في الحالة التي يمتنع فيها صاحب العرض من تقديم عرض الشراء في الحالات التي يلزمه القانون بتقديمه، وهل هناك حالات معينة يعفى من تقديم هذا العرض. لمعرفة ذلك يجدر بنا تقسيم هذا المبحث على ثلاثة مطالب نخصص الأول لدراسة لحالات الموجبة لتقديم العرض الإجمالي، أما الثاني فسيكون لحالات الإعفاء منه، بينما المطلب الثالث سنعده للجزاء المترتب على مخالفة أحكام عرض الشراء الإجمالي.

### المطلب الأول

#### الحالات الموجبة لتقديم عرض الشراء الإجمالي

كما بينا سابقاً إن عرض الشراء الإجمالي يفرض على صاحب العرض في الحالة التي يمتلك فيها نسبة معينة من أسهم شركة ما، بتقديم عرض لشراء الأسهم المتبقية في الشركة. لذا لا بد لنا من معرفة ما هي هذه النسبة التي تلزم من استحوذ عليها تقديم عرض شراء. إن النسبة الموجبة لتقديم عرض الشراء الإجمالي حددتها التشريعات واللوائح السارية، ولكن التشريعات تباينت في تحديدها، فنجد إن المشرع العراقي والسعودي حددها بنصف أسهم الشركة التي تتمتع بحق التصويت أو أكثر، وهذا ما أكدته النصوص القانونية، منها نص المادة (35/ب) من مشروع قانون الأوراق المالية العراقي أشارت إلى إنه (ب- على أي شخص يمتلك أكثر من 50% من القوة التصويتية لأوراق المصدر<sup>(15)</sup> المالية التي يملكها الجمهور والمدرجة أو المسموح تداولها في سوق أوراق مالية مرخص أن يعرض شراء كافة أوراق المصدر المالية المتبقية القائمة والتي لها حق التصويت. وينبغي أن يتم عرض الشراء وفقاً للشروط والأحكام المنصوص عليها في تعليمات الهيئة لضمان حصول بقية حاملي الأوراق المالية على سعر عادل...). وكذلك الحال بالنسبة للمادة (12) من لائحة الاندماج والاستحواذ السعودية فقد نصت على إنه (أ- عند قيام أي شخص "أو مجموعة من الأشخاص يتصرفون بالاتفاق معه" بزيادة ملكيته في أسهم شركة من الشركات عن طريق شراء مقيد لأسهم أو عرض مقيد لأسهم، بحيث يصبح هذا الشخص "أو من يتصرفون بالاتفاق معه" مالكيين لنسبة "50%" خمسين في المئة "أو أكثر" من فئة معينة من الأسهم المتمتعة بحق التصويت والمدرجة في السوق، لمجلس الهيئة ممارسة سلطاته بموجب المادة "54" من النظام، وذلك بإصدار أمر بأن يقدم ذلك الشخص عرضاً لشراء الأسهم التي لا يملكها من الفئة نفسها، وفقاً للشروط والأحكام المحددة في هذه المادة والأحكام الأخرى ذات العلاقة من هذه اللائحة<sup>(16)</sup>).

يتضح لنا مما تقدم إن المشرع العراقي والسعودي ألزم كل شخص يستحوذ على 50% أو أكثر من الأسهم المتمتعة بحق التصويت في الشركة المستهدفة تقديم عرض إجمالي لشراء بقية أسهم هذه الشركة. وإن حسب قانون الشركات العراقي ونظام الشركات السعودي جميع الأسهم التي تعد جزء من رأس المال تتمتع بحق التصويت<sup>(17)</sup>، حيث أن لكل سهم صوت واحد<sup>(18)</sup>، وهذا يعني إن من يستحوذ على 50% من أسهم رأس مال الشركة، بمعنى إنه يستحوذ على 50% من حقوق التصويت.

أما المشرع المصري فقد حدد النسبة الموجبة لتقديم عروض الشراء الإجمالية بثلث رأس مال الشركة أو ثلث حقوق التصويت أو أكثر، وذلك في المادة (353) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري، بالنص على إنه (يجب على كل شخص استحوذ أو يرغب في الاستحواذ- بمفرده أو من خلال الأشخاص المرتبطة- على ثلث رأس المال أو ثلث حقوق التصويت في الشركة

المعنية أن يقوم بإخطار الهيئة، وتقديم مشروع عرض لشراء جميع الأوراق المالية التي تشكل جزء من رأس المال أو حقوق التصويت والسندات التي تخول حائزها الحق في تملك جزء منه...<sup>(19)</sup>.

نلاحظ أن المشرع المصري اخذ بنظر الاعتبار عند حساب النسبة الموجبة لتقديم عرض شراء إجباري الأسهم التي تعد جزء من رأس المال وتتمتع بحق التصويت وكذلك حقوق التصويت. وهذا يعني إذا استحوذ شخص على أسهم في رأس مال الشركة المستهدفة وبلغ عددها ثلث رأس مال الشركة، يلزم بتقديم عرض إجباري لشراء السهم المتبقية في الشركة. ويلزم أيضاً بتقديم هذا النوع من العروض إذا ما بلغت عدد أصوات الأسهم التي يمتلكها في الشركة المستهدفة الثلث من مجموع الأصوات، بغض النظر عن عدد السهم التي يمتلكها في رأس مال الشركة. وإن المشرع المصري قد نص على حقوق التصويت لأنه أخذ بالأسهم الممتازة التي تمنح أصحابها حقوقاً معينة تفضلهم على أصحاب الأسهم العادية، ومن هذه الحقوق هو حق الحصول على أصواتاً متعددة في الجمعية العامة للشركة، أي قد يكون السهم الواحد يتمتع بصوتين أو ثلاثة أصوات أو أكثر، حسب ما ينص عليه النظام الأساسي للشركة<sup>(20)</sup>. أما المشرع الفرنسي، فإن النسبة التي حددها هي (30%) من الأسهم التي تشكل جزء من رأس المال وتتمتع بحق التصويت أو حقوق التصويت فقط، وهذا ما أكدته المادة (2/234) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية (AMF) والتي نصت على إنه (يجب على كل شخص طبيعي أو معنوي، يتصرف بمفرده أو بالاتفاق مع أشخاص آخرين "بالمعنى المقصود في المادة 10/233 من القانون التجاري" ويمتلك بشكل مباشر أو غير مباشر أكثر من 30% من أسهم رأس المال أو حقوق التصويت في الشركة، أن يبادر على الفور إبلاغ هيئة الأسواق المالية (AMF) وتقديم عرض لشراء كافة الأوراق المالية التي تشكل جزء من رأس المال أو تتمتع بحق التصويت حسب الشروط التي تعلن عنها هيئة الأسواق المالية)<sup>(21)</sup>.

نلاحظ أن المشرع الفرنسي قد ألزم كل شخص طبيعي أو معنوي يمتلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة 30% من أسهم رأس مال الشركة أو 30% من حقوق التصويت في شركة ما يلتزم بتقديم عرض شراء إجباري على الأسهم المتبقية في هذه الشركة<sup>(22)</sup>. يتضح لنا أن المشرع المصري والفرنسي قد اختلفوا في النسبة الموجبة لتقديم عرض الشراء الإجباري، وهي الثلث أو أكثر في القانون المصري، و30% أو أكثر في القانون الفرنسي، إلا أنهم اتفقوا في نوع الأسهم التي يلتزم من استحوذ عليها تقديم عرض إجباري، وهي الأسهم التي تشكل جزء من رأس المال وتتمتع بحق التصويت، وكذلك حقوق التصويت، وإن السبب في الأخذ بهذه الأنواع من الأسهم بالتحديد، هو لأن الغاية من فرض العرض الإجباري هو نتيجة لانتقال السيطرة على الشركة لصاحب العرض، وهذه السيطرة لا تنتقل إلا بالاستحواذ على الأسهم التي تتمتع بحق التصويت. وهذا يعني إن من استحوذ على تلك النسبة من الأسهم التي تشكل جزء من رأس المال ولكن لا تخول حق التصويت كالأسهم لحاملها<sup>(23)</sup>، أو الأسهم التي لا تعد جزء من رأس المال ولا تخول حق التصويت كأسهم العمل، لا يلتزم بتقديم عرض شراء إجباري، والسبب في ذلك هو؛ لأن من يستحوذ على أسهم ليس لها حق التصويت لا تخوله أية سلطة داخل الشركة، لذا لا يكون هناك مخاوف من احتمالية سيطرته على أغلبية أسهم الشركة ومن ثم تضرر الأقلية من ذلك<sup>(24)</sup>.

أما قانون الاستحواذ الانكليزي فقد أشار إلى العرض الإجباري في القاعدة (1/9-أ) والتي نصت على أنه (باستثناء الحالات التي يتم فيها الحصول على موافقة هيئة Panel، يكون العرض إجبارياً عندما: أ- أي شخص يكتسب سواء من خلال سلسلة من العمليات تتم على مدى فترة زمنية أم لا، أسهم التي "إذا حسبت مع الأسهم التي اكتسبها الأشخاص الذين يتصرفون بالاتفاق معه" تبلغ 30% أو أكثر من حقوق التصويت في الشركة. ... أن يقوم بتقديم عروض ... إلى حاملي أي فئة من أسهم رأس المال سواء التي تحمل حق التصويت أم لا، وأيضاً إلى حاملي أي فئة أخرى من الأوراق المالية القابلة للتداول والتي والتي تحمل حقوق التصويت، ...)<sup>(25)</sup>.

نجد أن المشرع الانكليزي يتفق مع المشرع الفرنسي في مقدار النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري وهي 30%، إلا إنه يختلف عنه في نوع الأسهم التي يلزم من استحوذ عليها تقديم هذا العرض. فقد لاحظنا إن المشرع الفرنسي أخذ في اعتباره الأسهم التي

تعد جزء من رأس المال وتخول حق التصويت، وكذلك حقوق التصويت، بينما القاعدة أعلاه من قانون الاستحواذ الانكليزي قصرت الأمر على حقوق التصويت فقط أي الأوراق المالية التي تخول حقوق التصويت. وهذا يعني إن من امتلاك 30% أو أكثر من الأسهم التي تشكل جزء من رأس المال ولا تخول حق التصويت لا يلتزم بتقديم عرض شراء إجباري.

بالإضافة إلى ما تقدم نلاحظ إن كل من المشرع العراقي والمصري والسعودي ركزوا على حالات بلوغ النسبة الموجبة لتقديم العرض بطريق مباشر ولم يراعوا حالات بلوغها بطريق غير مباشر كما هو الحال في القانون الفرنسي والانكليزي. ويقصد بالاستحواذ المباشر: هو الاستحواذ على أسهم الشركة المستهدفة بصورة مباشرة، أي بشرائها من المساهمين المالكين لها مباشرة. أما الاستحواذ غير المباشر: فهو الاستحواذ على أسهم الشركة المستهدفة بشكل غير مباشر من خلال الاستحواذ أو السيطرة على الشركة التي تمتلك أوراق مالية في الشركة المستهدفة<sup>(26)</sup>. كما لو تملك شخص طبيعي أو معنوي شركة قابضة تمتلك حصة أساسية في شركة تابعة، فإذا ما بلغت حصة الشركة القابضة في الشركة التابعة النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري يلتزم الشخص أو الأشخاص الذين يسيطرون على الشركة القابضة بتقديم عرض إجباري لشراء الأسهم المتبقية في الشركة التابعة<sup>(27)</sup>، بشرط أن يكون الهدف من السيطرة على الشركة القابضة هو لتحقيق السيطرة على الشركة التابعة، وأن تمثل الأخيرة أصل جوهري وأساسي من أصول الشركة القابضة<sup>(28)</sup>.

سيما وإن صاحب العرض يجبر على تقديم العرض سواء أكان بلوغ النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري قد تمت بعملية شراء واحدة، أم بعدة عمليات، كما يستوي الأمر فيما لو تم بلوغ النسبة نتيجة تصرف إيجابي من جانب صاحب العرض كشرائه كمية إضافية من الأسهم أو حقوق التصويت، أو بدون تدخل من جانب صاحب العرض كقيام الشركة المستهدفة بتوزيع أسهم مجانية على المساهمين بما فيهم صاحب العرض، أو قيامها بتخفيض العدد الإجمالي لحقوق التصويت<sup>(29)</sup>.

فضلاً عن ذلك، فإن صاحب العرض يلتزم بتقديم عرض شراء إجباري، سواء أكان استحوذته على النسبة الموجبة لتقديم هذا العرض قد تم بعمل فردي أم بالاتفاق مع مجموعة من الأشخاص، وتعد الحالة الأخيرة كأنها قام بها شخص واحد، فيؤخذ في الاعتبار عند حساب النسبة الموجبة لتقديم العرض، النسب التي يملكها كل شخص من هذه المجموعة، فإذا ما بلغت مجتمعة النسبة الموجبة لتقديم العرض، التزموا بتقديمه، وإن كانت النسبة التي يملكها كل واحد منهم تقل عن الحد الأدنى الموجب لتقديم هذا العرض. وإن الحكمة من ذلك هو منع التحايل على تطبيق قواعد العرض الإجباري من خلال اتفاق مجموعة من الأشخاص على السيطرة على شركة ما، عن طريق تملك كل واحد منهم نسبة معينة من أسهم هذه الشركة تقل عن الحد الموجب لتقديم العرض الإجباري<sup>(30)</sup>.

أما المشرع العراقي فلم ينص على مسألة الاستحواذ الجماعي عند حساب نسبة الـ 50% الموجبة لتقديم العرض الإجباري، لذا نأمل منه النص على ذلك عند تشريع قانون ينظم عروض شراء الأسهم؛ لمنع التهرب من تطبيق أحكام العرض الإجباري.

ومما تجدر الإشارة إليه إن الالتزام القانوني بتقديم العرض الإجباري يقع على عاتق صاحب العرض، وهذا الالتزام مصدره نص القانون، أما الأقلية من المساهمين في الشركة المستهدفة الذين يقدم لهم هذا العرض الإجباري، فلا يقع عليهم أي التزام، بل يتمتعون بالحرية المطلقة في قبول العرض الإجباري وبيع أسهمهم في إطاره، أو عدم قبوله والاحتفاظ بملكية أسهمهم من أجل البقاء في الشركة، كما يكون لهم الحق أيضاً في بيع جزء من أسهمهم والاحتفاظ بالجزء الآخر<sup>(31)</sup>.

## المطلب الثاني

### حالات الإعفاء من تقديم عرض الشراء الإجباري

بالرغم من إن عرض الشراء الإجباري ملزم قانوناً بحيث لا يكون لإرادة صاحب العرض دور في الخيار بين تقديمه أو عدم تقديمه متى ما بلغت مساهمته في الشركة المستهدفة حداً معيناً، إلا إن هناك حالات استثنائية يجوز فيها للهيئة العامة أن تعفي صاحب العرض من الالتزام بتقديمه لاعتبارات معينة، وهذه الحالات هي كالآتي:

أولاً: إذا كانت نسبة الأسهم الموجبة لتقديم العرض الإجباري قد حصل عليها صاحب العرض نتيجة انتقال ملكية الأسهم فيما بين الأصول والفروع، أو نتيجة حالات الميراث والوصية والهبة التي تتم بين الأشخاص الطبيعيين، وهذا ما نصت عليه المادة

(356/أ) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري بالنص على أنه (يجوز للهيئة أن تستثنى الحالات التالية من الخضوع للالتزام بتقديم عرض شراء إجباري: أ- التنازل عن الأسهم فيما بين الأصول والفروع من الأشخاص الطبيعيين. ب- حالات الميراث والوصية والهبة). وكذلك المادة (9/234-1) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية AMF بالنص على أنه (تمنح هيئة الأوراق المالية (AMF) الإعفاء من تقديم العرض الإجباري في الحالات الآتية: 1- النقل المجاني للأسهم فيما بين الأفراد ...). وتطبيقاً لذلك فإذا ما تملك أحد الأصول أو الفروع أو الوارث أو الموصى له أو الموهوب له، أسهم أدت بلوغ النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري فلا يلتزم بتقديمه.

ثانياً: في حالة بلوغ النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري نتيجة تخفيض العدد الإجمالي لأسهم رأس المال أو مجموع حقوق التصويت في الشركة المستهدفة، وهذا ما نصت عليه المادة (35/أ) من لائحة الاندماج والاستحواذ السعودية على أنه ((في حالة زيادة نسبة حقوق التصويت المملوكة لمساهم في شركة مدرجة أسهمها في السوق "أو لمجموعة من المساهمين يتصرفون بالاتفاق بينهم" نتيجة انخفاض العدد الإجمالي لفئة معينة من الأوراق المالية للشركة لأي سبب "سواء بإعادة شرائها أو استردادها أو إلغائها أو غير ذلك"، فإنه سيتم تطبيق أحكام المادتين (12) و(13) من هذه اللائحة حسب الحال. وللهيئة الإعفاء من الالتزام بتقديم عرض عام، إذا صوت المساهمون المستقلون على ذلك))، وكذلك المادة (9/234-5) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية AMF على أنه (تمنح هيئة الأسواق المالية (AMF) الإعفاء من تقديم العرض الإجباري في الحالات الآتية: 5- تخفيض العدد الإجمالي لأسهم رأس المال أو لحقوق التصويت في الجمعية العامة للشركة المستهدفة)<sup>(32)</sup>.

وإن الحكمة من الإعفاء في الحالتين السابقتين هو لأن تقديم العرض الإجباري غالباً ما يفرض على الشخص الذي يملك عدد معين من الأسهم بصورة إرادية لغرض السيطرة على الشركة المستهدفة، ولكن في هاتين الحالتين نجد أن الشخص قد تملك الأسهم دون إرادته، أي قد تم بلوغ النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري رغماً عن إرادته.

ثالثاً: تنفيذ عمليات الاندماج وفقاً لأحكام القانون، فإذا ما ترتب على عملية الاندماج تملك أحد المساهمين النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري، فلا يلتزم بتقديمه؛ لأن العملية تتم بموافقة الجمعية العمومية للشركات المندمجة أو بالأغلبية التي ينص عليها النظام الأساسي. وهذا ما أكدته الفقرة (ج) من المادة (356) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري<sup>(33)</sup>، وكذلك المادة (9/234-3) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية AMF على أنه (تمنح هيئة الأسواق المالية (AMF) الإعفاء من تقديم العرض الإجباري في الحالات الآتية: 3- عمليات الاندماج أو الاستحواذ على حصة من أصول الشركة المستهدفة بموافقة الجمعية العامة).

رابعاً: عند قيام أحد البنوك ببيع الأوراق المالية المرهونة له وفاءً لمستحقاته، فعند حلول أجل الدين ولم تسدد الشركة الرهانة مستحقات البنك المضمونة بالرهن، يبيع البنك الأوراق المالية المرهونة، وإن الشخص الذي يشتري الأسهم التي تم بيعها من قبل البنك، إذا ما تجاوزت ملكيته من أسهم الشركة النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجباري فلا يلتزم بتقديمه لشراء الأسهم المتبقية في الشركة الرهانة، وهذا ما نصت عليه المادة (356/د) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري، وكذلك الملاحظة على القاعدة (9/2) من قانون الاستحواذ الانكليزي.

وإن الغاية من الإعفاء في هذه الحالة؛ هي لتسهيل عملية بيع الأموال المرهونة وتمكين البنك من الحصول على أمواله بأسرع وقت ممكن، لذا تم ترجيح مصلحة البنك على مصلحة أقلية المساهمين في الشركة المستهدفة (الشركة الرهانة)<sup>(34)</sup>.

خامساً: إعادة هيكلة رأس المال بين مجموعة الشركات المرتبطة، وهذا ما أشارت إليه المادة (356/هـ) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري، والمادة (9/234-7) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية AMF والتي نصت على أنه (تمنح هيئة الأسواق المالية (AMF) الإعفاء من تقديم العرض الإجباري في الحالات الآتية: 7- إعادة هيكلة رأس المال فيما بين مجموعة الشركات المرتبطة).

ويقصد بالشركات المرتبطة: هي مجموعة من الشركات تمتلك كل واحدة لدى الأخرى نسبة من رأس المال وحقوق التصويت، وقد يحدث أن تتم إعادة هيكلة هذه الشركات من خلال تغيير السيطرة بينها فيما يتعلق برأس المال والإدارة على أن تبقى السيطرة النهائية كما هي دون تغيير<sup>(35)</sup>. فمثلاً لو إن هناك مجموعة من الشركات المرتبطة تقع تحت سيطرة شركة ما، واستحوذت إحدى هذه الشركات على الأخرى وترتب على ذلك تملك الشركة المستحوذة النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجمالي، فلا تلتزم هذه الشركة بتقديم هذا النوع من العروض لشراء الأسهم المتبقية في الشركة المستحوذ عليها، لأن السيطرة لم تتغير وبقيت بيد الشركة التي كانت تسيطر عليهم قبل عملية الاستحواذ هذه<sup>(36)</sup>. وإن الغاية من الإعفاء في هذه الحالة؛ لأن العلة من تقديم العرض الإجمالي هي حماية أقلية المساهمين في الشركة المستهدفة لتغيير السيطرة على الشركة المستهدفة وانتقالها لصاحب العرض، لذا فإذا كانت هذه السيطرة موجودة بالفعل قبل تملك النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجمالي ولم تتغير بعد هذا التملك، فتنتفي عندئذ العلة من تقديم العرض الإجمالي.

**سادساً:** إذا تم الاستحواذ من قبل إحدى المؤسسات المالية المرخص لها بضمان الاكتتاب إعمالاً لالتزامها بضمان تغطية الاكتتاب<sup>(37)</sup>. هذا ما أشارت إليه الفقرة (و) من المادة (356) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري، وهذا يعني إذا ما ترتب على الاستحواذ تجاوز نسبة ما تملكه هذه المؤسسات في مجال ضمان تغطية الاكتتاب الحد الموجب لتقديم العرض الإجمالي، فلا التزام عليها بتقديم هذا العرض<sup>(38)</sup>.

**سابعاً:** حالة طرح الشركة أسهم جديدة للاكتتاب بزيادة رأسمالها، إذا كانت تواجه صعوبات مالية وبحاجة إلى موارد مالية لإنقاذها من هذه الأزمات أو الصعوبات التي تعوقها عن مواصلة نشاطها، والوفاء بالتزاماتها تجاه الغير، هذا ما أشارت إليه المادة (2-9/234) من لائحة هيئة الأسواق المالية الفرنسية الـ AMF، وفي هذه الحالة يشترط في الإعفاء موافقة الجمعية العمومية للمساهمين استناداً إلى النص الآتي (تمنح هيئة الأسواق المالية (AMF) الإعفاء من تقديم العرض الإجمالي في الحالات الآتية: 2- الاشتراك في زيادة رأس مال الشركة في حالة وجود صعوبات مالية، على أن تخضع لموافقة الجمعية العامة لمساهميها)، وكذلك الملاحظة رقم (3-3) على القاعدة (5/9) من قانون الاستحواذ الانكليزي، وإن هيئة الـ Panel يكون لها سلطة تقديرية في تقرير الإعفاء من عدمه استناداً إلى مدى مساهمة مقابل الأسهم في إنقاذ الشركة من الوضع الذي هي فيه. لذلك فإن الشخص الذي يكتب بعدد من هذه الأسهم وتصل مساهمته في الشركة إلى النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجمالي، فلا التزام عليه بتقديمه؛ لأن الاستحواذ على هذه النسبة تم بموافقة الهيئة العامة في الشركة، فضلاً عن تشجيع الأشخاص على الاكتتاب لإنقاذ الشركة من الظروف المالية الصعبة التي تمر بها.

**ثامناً:** حالة تجاوز ملكية الشخص للحد الموجب لتقديم العرض الإجمالي بمقدار 3% من رأس المال أو من حقوق التصويت، فيجوز للهيئة العامة إعفائه من تقديم العرض بشرط أن يقوم بالتصرف في هذه الزيادة خلال ستة أشهر على الأكثر من تاريخ الاستحواذ عليها، وهذه الأسهم الزائدة لا تخول صاحبها حقوق التصويت خلال المدة المشار إليها. استناداً إلى نص المادة (353) من اللائحة التنفيذية للقانون سوق رأس المال المصري، والمادة (234/ف4) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية.

ونود الإشارة إلى إن الاستثناءات أعلاه وردت في التشريعات على سبيل الحصر، وإن تقرير الإعفاء فيها لا يكون بصورة تلقائية، وإنما يخضع لموافقة الهيئة العامة المشرفة على العرض، وهذه الهيئة لها سلطة تقديرية إزاء تقرير الإعفاء من عدمه، اعتماداً على فحص ودراسة الظروف التي تم في ضوئها تجاوز النسبة المحددة قانوناً وكيفية توزيع رأس المال وحقوق التصويت في الشركة المستهدفة والشروط التي بموجبها تمت عملية العرض، ووفقاً لظروف كل عملية على حدة، وهذا ما اتفقت عليه التشريعات المقارنة نصت المادة (35/ب) من مشروع قانون الأوراق المالية العراقي على أنه (... إلا إذا قامت الهيئة بإصدار قرار بإعفاء ذلك الشخص من الالتزام بتقديم عرض إجباري لبقية المساهمين)، وكذلك المادة (356) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري التي نصت على أنه (يجوز للهيئة أن تستثني الحالات التالية من الخضوع للإلزام بتقديم عرض شراء إجباري)، والمادة (8/234) من لائحة هيئة الأسواق المالية الفرنسية الـ (AMF)<sup>(39)</sup>.

ويمكننا القول من كل ما تقدم إن عروض شراء الأسهم تكون إجبارية، متى ما تجاوزت ملكية الشخص من أسهم الشركة المستهدفة، نسبة معينة حددتها النصوص القانونية ذات العلاقة، وانتفى سبب من أسباب الإعفاء منه.

### المطلب الثالث

#### الجزاء المترتب على مخالفة أحكام عرض الشراء الإجباري

إن تقديم عرض الشراء الإجباري التزام يفرضه القانون على الشخص الذي تبلغ نسبة مساهمته في شركة ما نسبة معينة، وهذه النسبة حددتها التشريعات كما لاحظناه في المطلب السابق. لذا فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا، ما الحكم إذا ما توافر سبب تقديم العرض الإجباري (أي تحققت النسبة الموجب لتقديمه) وانتفت حالات الإعفاء منه، ومع ذلك امتنع الشخص عن تقديمه؟ للإجابة عن ذلك، نجد إن المشرع العراقي لم ينص على جزاء عدم تقديم عرض الشراء الإجباري. بينما نجد أن المشرع السعودي فقد نص في المادة (59/ب) من نظام السوق المالية على فرض غرامة مالية على أي شخص يخالف اللائحة التنفيذية لهذا النظام وذلك بالنص على أنه (... يجوز للمجلس فرض غرامة مالية على أي شخص مسؤول عن مخالفة هذا النظام ولوائح وقواعد الهيئة، ولوائح السوق. ويجب أن لا تقل الغرامة المفروضة من قبل المجلس عن عشرة آلاف (10,000) ريال وألا تزيد عن مئة ألف (100,000) ريال عن كل مخالفة ارتكبها المدعى عليه)<sup>(40)</sup>.

كذلك الحال بالنسبة للمشرع المصري فقد أشار إلى جزاء من تقاعس عن تقديم عرض الشراء الإجباري في المادة (67) من قانون سوق رأس المال بالنص على أنه (مع عدم الإخلال بأية عقوبة أشد، منصوص عليها في أي قانون آخر، يعاقب بغرامة لا تقل عن ألفي جنيه ولا تزيد على عشرة آلاف جنيه كل من يخالف أحد الأحكام المنصوص عليها في اللائحة التنفيذية لهذا القانون)<sup>(41)</sup>. أما القانون الفرنسي قد أشار إلى إن جزاء الإخلال بهذا الالتزام هو حرمان الأسهم الزائدة عن الحد الموجب لتقديم العرض من التصويت على قرارات الجمعية العمومية العادية وغير العادية في الشركة المستهدفة. وهذا ما يفرغ الهدف من شراء الأسهم الزائدة من مضمونه، وهذا الجزاء يترتب بصورة تلقائية ولا يحتاج إلى قرار من هيئة الأسواق المالية<sup>(42)</sup>.

أما قانون الاستحواذ الانكليزي فالجزاء فيه يكون أشد حيث يتمثل في حرمان أسهم صاحب العرض من التصويت على قرارات الجمعية العامة ليس فقط بالنسبة للأسهم الزائدة كما هو الحال في القانون الفرنسي وإنما يمتد الحرمان ليشمل كل الأسهم التي يمتلكها صاحب العرض، ويظل الحرمان مستمراً إلى أن يتم تنفيذ العرض الإجباري، فضلاً عن ذلك يحرم صاحب العرض من حقه في تعيين ممثلين له في مجلس إدارة الشركة المستهدفة<sup>(43)</sup>.

لذا نأمل من المشرع العراقي أن ينظم أحكام عرض الشراء الإجباري وينص الجزاءات المترتبة على عدم تقديمه، ويجب أن يكون هذا الجزاء يتكون من نوعين جزاء مدني وجنائي، فالجزاء المدني يتمثل في حرمان الأسهم من التصويت على قرارات الهيئة العامة، والجزاء الجنائي يتمثل في عقوبة جنائية تتناسب مع المخالفة.

## الخاتمة

بعد أن انتهينا من دراسة موضوع البحث لابد لنا بيان أهم النتائج التي توصنا إليها فضلاً عن التوصيات التي نأمل من المشرع العراقي الأخذ بها عند تشريع قانون يتضمن أحكام عروض شراء الأسهم. لذا سنقسم الخاتمة إلى فترتين الأولى للنتائج والثانية للتوصيات وكالاتي:

## أولاً: النتائج

- 1- إن كل شخص يرغب في شراء أسهم في شركة ما وتبلغ نسبة مساهمته في هذه الشركة النسبة الموجبة لتقديم عرض شراء الإجمالي والتي حددتها التشريعات المختصة، يلزم بتقديم عرض شراء للاستحواذ على ما تبقى من أسهم الشركة.
- 2- إن الغرض من إجبار صاحب العرض على تقديم عرض شراء إجباري هو لاعتبارات معينة، أهمها تحقيق مصلحة أقلية المساهمين عن طريق تقديم عرض شراء لهم لكي يتمكنوا من بيع أسهمهم لصاحب العرض والخروج من الشركة، بدلاً من البقاء فيها والرضوخ لقرارات صاحب العرض والتي غالباً ما تنصب جميعها لتحقيق مصلحة الأغلبية.
- 3- إن صفة الإجبار أو الإلزام هنا تقع على عاتق صاحب العرض فقط الذي يلزم بتقديم عرض شراء، أما أقلية المساهمين فلا يقع عليهم أي التزام، فيبقون لهم كامل الحرية في قبول العرض أو رفضه حسب ما يحقق مصلحتهم.
- 4- إن صاحب العرض يلزم بتقديم عرض الشراء الإجمالي سواء تملك نسبة الأسهم الموجبة لذلك بمفرده أو مع أشخاص آخرين يعمل بالاتفاق معهم.
- 5- هناك حالات معينة يعفى صاحب العرض من تقديم عرض الشراء متى ما تم بلوغ النسبة الموجبة لتقديم العرض بأسباب خارجة عن إرادة صاحب العرض وبعد موافقة الهيئة المختصة.
- 6- بما إن تقديم عرض الشراء الإجمالي إلزام مفروض بنص القانون إذن التخلف عنه ومخالفة أحكامه يترتب عليها جزاء قانوني سواء أكان مدني أو جنائي.

## ثانياً: التوصيات

- بعد أن بينا إن المشرع العراقي قد تناول موضوع عروض شراء الأسهم في مادة واحدة من مشروع قانون الأوراق المالية لعام 2008 وهي المادة (35) منه، إلا إن هذه المادة لا تفي بالغرض على الإطلاق، كونها تناولت الموضوع بصورة طفيفة وبعبارة ركيكة وغير واضحة، لذا نسوق بعض التوصيات ونود من المشرع ملاحظتها وهي كالاتي:
- 1- نأمل من المشرع العراقي تنظيم أحكام عروض شراء الأسهم بصورة عامة والعرض الإجمالي بصورة خاصة، عند تشريع قانون جديد يتعلق بسوق الأوراق المالية.
  - 2- تنظيم العرض الإجمالي بشيء من التفصيل كونه استثناء من الأصل العام الذي يتمثل بحرية تقديم عرض الشراء، من حيث سعر العرض والمدة التي يجب أن يقدم العرض الإجمالي خلالها. سيما وأن المشرع العراقي أشار إلى معنى السعر العادل عند تطبيق أحكام العرض الإجمالي في المادة (35) من مشروع قانون الأوراق المالية، لذا نأمل منه النص على إن سعر العرض الإجمالي يجب أن لا يقل عن السعر الذي اشترى به صاحب العرض أسهم الشركة المستهدفة خلال مدة لا تقل عن ستة أشهر ولا تزيد عن سنة، السابقة على تقديم هذا العرض.
  - 3- الإشارة إلى مسألة الاستحواذ الجماعي عند حساب النسبة الموجبة لتقديم العرض الإجمالي، أي الالتزام بتقديم العرض الإجمالي سواء أكان بلوغ هذه النسبة من قبل صاحب العرض وحده أو مع أشخاص يعملون بالاتفاق معه؛ والغرض من ذلك هو لمنع التهرب من تطبيق أحكام العرض الإجمالي

4- ضرورة النص على الجزاءات التي تترتب عند مخالفة أحكام عرض الشراء الإجباري من قبل أطراف العرض، وأن يكون هذا الجزاء يتكون من نوعين جزاء مدني يتمثل في حرمان صاحب العرض من تقديم عرض شراء خلال مدة معينة أو ما شابه، وجزاء الجنائي يتمثل في عقوبة معينة تتناسب مع المخالفة.

### الهوامش

(1) ينظر في ذلك: Sija Maul, Athanasios Koulouridas: The Takeover bids Directive, German Law Journal, Vol.5, no.4, 2004, p. 362.

(2) ينظر في ذلك: د. هاني سري الدين، التنظيم التشريعي لعروض الشراء الإجباري بقصد الاستحواذ على الشركات المقيدة بالبورصة، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، 2013، ص42.

(3) ينظر في ذلك: د. خالد عبد العزيز بغداد، تداول الأسهم والقيود الواردة عليه في النظام السعودي، ط1، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، 2012، ص319، ومحمد محمود حمدي عبد اللطيف، المشكلات القانونية المرتبطة بتداول الأوراق المالية المقيدة في سوق الأوراق المالية، اطروحة دكتوراه، مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2014، ص522، وكذلك:

**Halid Cetinkaya Yilmaz And Candemir Baltali:** Tender Offers, Squeeze-Out Option, The Turkish Commercial Law Review, Volume 1, Issue1, February, 2015, P.81 & **Dr. Harald Baum:** Takeover law in the Eu and Germany: Comparative Analysis of a Regulatory Model, The article has been published in the university of Tokyo, Journal of law politics, Vol.3. Spring 2006., P.2. & **Rikke Schiott Petersen & Chantal Patel:** Public Takeovers in Denmark, Gorrissen Federspiel, Copenhagen, 2015, P.17,18.

مثال ذلك: عرض الشراء الإجباري المقدم من شركة ماك القابضة للصناعات لشراء 36,7% من أسهم شركة الإسفنج المصرية بسعر 133,5 جنيه للسهم. منشور على الموقع الإلكتروني الآتي: (www.baetalmal.blogspot.com)

(4) يقصد بأقلية المساهمين (هم مجموعة من المساهمين الذين يمتلكون القدر الأقل من نصف رأس مال الشركة، بالنظر إلى المفهوم المادي للأقلية. وقد تتحدد الأقلية بالنظر إلى عدد الشركاء وعندئذ يقصد بها الشركاء الأقل عدداً بالمقارنة مع الأغلبية، وهذا هو المفهوم الشخصي للأقلية) ينظر في ذلك: د. عبد الفضيل محمد أحمد، حماية الأقلية من القرارات التعسفية الصادرة عن الجمعية العامة للمساهمين، مكتبة الجلاء الجديدة، المنصورة، 1987، ص23، ود. وجدي سلمان حاطوم، دور المصلحة الجماعية في حماية الشركات التجارية، ط1 منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2007، ص438، ود. علي فوزي الموسوي، حماية الأقلية من القرارات التعسفية في قانون الشركات العراقي، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، جامعة بغداد، العدد1، المجلد26، 2010، ص3. وهناك من عرف الأقلية بأنها (مجموعة المساهمين الذين يمثلون في الجمعية العامة نسبة في رأس مال الشركة أقل مما تمثله المجموعة الأخرى) (الأغلبية)، أو هي مجموعة المساهمين الذين لم يعطوا أصواتهم للقرار الذي تبنته المجموعة التي تملك المساهمة الأكبر في رأس المال بين المساهمين الذين يحضرون اجتماع الجمعية العامة للمساهمين) وطبقاً لهذا الرأي إن الأقلية ليست مجرد عدد وإنما هي مفهوم نسبي يتحدد بالنظر إلى الشركاء الممثلين في اجتماعات الجمعية العامة للمساهمين، ينظر محمد حسين شمروخ المطيري، حماية أقلية المساهمين في حال الاستحواذ على أسهم الشركات، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الدراسات الفقهية القانونية- قسم القانون، جامعة آل البيت، الأردن، 2010، ص1 و6.

هذا معنى الأقلية بصورة عامة، أما المقصود بالأقلية بالنسبة لموضوع البحث هم (فئة قليلة من المساهمين في الشركة المستهدفة بالعرض لم يوافقوا على عرض الشراء المقدم لشركتهم، وقرروا البقاء في الشركة). كما نجد أن المادة (3/428) من قانون الشركات الإنكليزي قد بينت المقصود بالأقلية والتي أطلقت عليهم مصطلح (المساهم المخالف) بأنه (المساهم الذي ولم يوافق على العرض ورفض نقل أسهمه إلى صاحب العرض)

(5) ينظر بذات المعنى: **Dr. Harald Baum:** Op. Cit., P.2 & **Adil Sahban:** Les principes directeurs des offres a la lumiere de la directive du 21 avril 2004 et de la lio du 31 mars 2006, Master 2 De Droit Des Affaires, Universite Pantheon-Assas, Paris, 2007, P.8,42. & **Guido Ferrarini & Geoffrey P. Miller:** A Simple Theory of Takeover Regulation in the United States and Europe, Cornell International Law Journal, Volume 42, Issue (No.) 3, 2009, P. 312 . & **Ave Geidi Jallai:** The European Takeover Bids Directive and its applicability in the business groups with pyramid ownership structure, Master thesis, Law Faculty, Tilburg University, 2012, P.11,12 .

(6) عرفت المادة (326) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري الشركة المستهدفة بالعرض بأنها (الشركة المصدرة للأوراق المالية محل عرض الشراء)، وتقابلها المادة (2/231/ثانياً) من لائحة هيئة الأسواق المالية الفرنسية (AMF)، كما عرفها قانون الاستحواذ الإنكليزي في القسم الخاص بالتعريفات تحت تسمية (Offeree Company) بأنها (الشركة متلقية العرض والتي تكون أسهما في إطار خطة العرض) في ص(C14)، وبذات المعنى عرفتها المادة (1/2- ب) من التوجيه الأوروبي الخاص بعروض الشراء بالنص على أنها (الشركة التي تخضع أوراقها المالية لعرض الشراء)، أما المادة (9) من قانون العروض

- العمومية المغربي فقد عرفت الشركة المقصودة (الشركة المستهدفة بالعرض) بأنها (الشركة التي تكون سندات مقيمة في جدول أسعار بورصة القيم وتكون حقوق تصويتها محل عرض عمومي).
- (7) ينظر في ذلك: د. عبد الفضيل محمد حمد، العروض العامة للشراء في البورصة، بحث منشور في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، تصدر من كلية الحقوق، جامعة المنصورة، العدد الثالث والأربعون، إبريل، 2008، ص15، ود. خالد عبد العزيز بغدادي، مصدر سابق، ص319، ود. علي طلال هادي، الاعتبار الشخصي وأثره بالنسبة لتأسيس وتداول الأسهم والحصص في شركات الأموال، دار النهضة العربية، القاهرة، 2012، 290، ومحمد محمود عبد اللطيف، المشكلات القانونية المرتبطة بتداول الأوراق المالية المقيمة في سوق الأوراق المالية، إطروحة دكتوراه، مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2014، ص522 و523.
- (8) ينظر محمد محمود عبد اللطيف، المصدر السابق، ص523.
- (9) ينظر بذات المعنى: د. علي طلال هادي، مصدر سابق، 290.
- (10) ينظر في ذلك: **Alain Pietrancosta**: LA Protection Des Investisseurs Dans Un Contexte D OPA, Colloque Unidroit, Rome 6 Septembre 2010, P.14, (www. Docplayer.fr.).
- (11) ينظر في ذلك: **Sija Maul**: Athanasios Koulouridas, Op. Cit., P. 363.
- (12) **Article 234-6** « Lorsqu'un projet d'offre est déposé en application des articles 234-2 et 234-5, le prix propose doit être au moins égal au prix le plus élevé payé par l'initiateur, agissant seul ou de concert au sens de l'article L. 233-10 du code de commerce, sur une période de douze mois précédant le fait générateur de l'obligation de déposer le projet d'offre.... »
- وتشير المادة ذاتها إلى أنه يجوز لأصحاب العرض أن يطلب من هيئة الأسواق المالية أن تذن له بتعديل السعر المقترح عندما يكون هناك تغيير واضح في خصائص الشركة أو السوق أو الأوراق المالية وينطبق ذلك بوجه خاص على الحالات التالية: 1 - عندما تحدث أحداث قد يكون لها تأثير كبير على قيمة الأوراق المالية المعنية خلال الاثني عشر شهرا السابقة لتقديم العرض. 2 - عندما تكون الشركة المستهدفة في حالة من الصعوبات المالية. 3 - إذا تم تحديد السعر بناءً على اتفاق ما بين صاحب العرض والكلي الأوراق المالية التي حصل عليها العارض خلال الاثني عشر شهرا الأخيرة. يحدد السعر في هذه الحالات على أساس الأهداف المعتادة، وخصائص الشركة المستهدفة والسوق والأوراق المالية.
- (13) **Rule 9-3 (a)** (offers made under Rule 9 must be conditional only upon the offeror having received acceptances in respect of shares which, together with shares acquired or agreed to be acquired before or during the offer, will result in the offeror and any person acting in concert with it holding shares carrying more than 50% of the voting right).
- (14) وتقابلها المادة (74) من قانون هيئة أسواق المال الكويتي والمادة (271) من اللائحة التنفيذية لهذا القانون، بينما نجد أن المشرع المغربي ألزم صاحب العرض بإيداع مشروع عرض شراء إجباري لدى مجلس القيم المنقولة خلال ثلاثة أيام عمل من تاريخ تجاوز نسبة الثلث من حقوق التصويت في الشركة المستهدفة، استناداً لنص المادة (18) من قانون العروض العمومية، فالمشرع المغربي حدد هذه المدة القصيرة رغبة منه في حماية أقلية المساهمين في الشركة المستهدفة من الأضرار المحتملة الناتجة عن سيطرة صاحب العرض على الشركة المستهدفة.
- (15) أشارت المادة (3/ق) من القسم الثاني من مشروع قانون الأوراق المالية العراقي المقصود بالمصدر هو (أي شخص معنوي الذي يصدر أوراقاً مالية أو يعرض إصدارها).
- (16) أما المادة (54) من نظام السوق المالية السعودي رقم 30 لعام 2003 فقد نصت على إنه (عند قيام أي شخص بزيادة ملكيته في أسهم شركة من الشركات عن طريق شراء مقيد لأسهم أو عرض مقيد لأسهم، بحيث يصبح الشخص أو من يتصرفون بالاتفاق معه مالكيين لنسبة "50%" خمسين من المئة أو أكثر من فئة معينة من الأسهم المتمتعة بحق التصويت والمدرجة في السوق، يحق للمجلس خلال ستين يوماً إذا رأى ذلك محققاً لسلامة السوق ولحماية حملة الأسهم، إصدار أمر بأن يقدم ذلك الشخص عرضاً لشراء الأسهم التي لا يملكها من الفئة نفسها، وذلك وفقاً للشروط والأحكام التي يحددها المجلس،....). أما المادة (52) من النظام ذاته فقد نصت على معنى الشراء المقيد للأسهم والعرض المقيد للأسهم بالنص على إن (... المقصود بهذين المصطلحين لأحكام تطبيق هذا النظام ما يأتي: أ- الشراء المقيد للأسهم هو شراء أسهم تتمتع بحق التصويت ومدرجة في السوق ... ب- العرض المقيد للأسهم هو توجيه إعلان عام يعرض المعلن بمقتضاه شراء أسهم من فئة معينة مدرجة في السوق تتمتع بحق التصويت، ...).
- (17) أسهم رأس المال هي (أسهم عادية يتكون من مجموع قيمتها رأس مال الشركة، وهي لا يجوز رد قيمتها الاسمية للمساهمين مادامت الشركة قائمة، أي الأسهم التي لم تستهلك أثناء حياة الشركة) ينظر د. هاني صلاح سري الدين، الشركات التجارية الخاصة في القانون المصري، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، 2002، ص211، ود. عزيز العكيلي، الوسيط في الشركات التجارية، ط2، دار الثقافة، عمان، 2010، ص236.
- (18) وهذا ما أشارت إليه المادة (97/أولاً) من قانون الشركات العراقي والتي نصت على أنه (في الشركة المساهمة والمحدودة، يكون لكل مساهم عدداً من الأصوات يساوي عدد الأسهم التي يملكها). والمادة (1/113) من نظام الشركات السعودي (ببإشرار المساهم حق التصويت في الجمعيات العامة أو الخاصة وفقاً لأحكام نظام الشركة الأساس ويكون لكل سهم صوت في جمعيات المساهمين).

- (19) وتقابلها المادة (18) من القانون المغربي للعروض العمومية أيضاً حدد النسبة الموجبة لإيداع عرض الشراء الإجباري هي أن لا تقل عن ثلث حقوق التصويت في الشركة المستهدفة.
- (20) نصت المادة (35) من قانون الشركات المصري على أنه (..... ويجوز أن ينص النظام على تقرير بعض الامتيازات لبعض أنواع الأسهم وذلك في التصويت والأرباح أو ناتج التصفية، على أن تتساوى الأسهم من نفس النوع في الحقوق أو المميزات أو القيود .....). ويقصد بالأسهم الممتازة (هي الأسهم التي تتمتع بامتيازات غير معروفة للأسهم العادية وقد يكون هذا الامتياز هو منح أصحابها أصواتاً متعددة في الجمعية العامة للشركة، أو الأولوية والأسبقية في الحصول على الحقوق المالية وغير المالية كأرباح الشركة أو الفائض عند التصفية أو شراء الأسهم الجديدة التي تطرحها الشركة للإكتتاب عند زيادة رأس المال) ينظر د. لطيف جبر كومانى الشركات التجارية، مكتبة السنهوري، بغداد، 2012، ص196، ود. عبد الباسط كريم مولود، تداول الأوراق المالية، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2009، ص91. أما المشرع العراقي فلم ينظم هذا النوع من الأسهم في قانون الشركات.
- (21) **Article 234-2** ((Lorsqu'une personne physique ou morale, agissant seule ou de concert au sens de l'article L 233-10 du code de commerce, vient à détenir, directement ou indirectement, plus de 30 % des titres de capital ou des droits de vote d'une société, elle est tenue à son initiative d'en informer immédiatement l'AMF et de déposer un projet d'offre publique visant la totalité du capital et des titres donnant accès au capital ou aux droits de vote, et libellé à des conditions telles qu'il puisse être déclaré conforme par l'AMF. »
- (22) وكذلك الحال بالنسبة للمشرع الكويتي أيضاً حدد النسبة بـ(30%) من الأسهم المتمتعة بحق التصويت لشركة مساهمة مدرجة في البورصة، وذلك استناداً لنص المادة(74) من قانون رقم 7 لسنة 2010 بشأن إنشاء هيئة أسواق المال وتنظيم نشاط الأوراق المالية الكويتي، والمادة (271) من لائحته التنفيذية. لذا نجد أن تشريعات الدول تختلف في تحديد النسبة الموجبة لتقديم عرض الشراء الإجباري فعلى سبيل المثال نجد أن معظم الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي تحددها بأكثر من 30% أو 33%، وفي جمهورية التشيك ولبنانيا 40%، وفي بولندا هي 66%، ينظر في ذلك: **Ave-Geidi Jallai: Op. Cit., P.12.**
- (23) ينظر نص المادة (1) من قانون سوق رأس المال المصري، والمادة (13) من لائحته التنفيذية.
- (24) وهذا ما أكدته المادة (1/234) من اللائحة العامة لهيئة الأسواق المالية الفرنسية على أن (المقصود بالأوراق المالية في هذا الفصل (الفصل الرابع: الإيداع الإجباري) هي الأوراق التي تشكل جزء من رأس المال وتمنح حق التصويت، ... وهذا يعني إن المشرع الفرنسي استبعد الأوراق المالية التي لا تعد جزء من رأس المال ولا تخول حق التصويت من نطاق تطبيق عروض الشراء الإجبارية.
- (25) **Rule 9-1** (((a) any person acquires, whether by a series of transactions over a period of time or not, an interest in shares which (taken together with shares in which persons acting in concert with him are interested) carry 30% or more of the voting rights of a company; .... such person shall extend offers...., to the holders of any class of equity share capital whether voting or non-voting and also to the holders of any other class of transferable securities carrying voting rights....)).
- (26) ينظر: د. هاني سري الدين، التنظيم التشريعي لعروض الشراء الإجباري، مصدر سابق، ص138.
- (27) وهذا ما أكدته الحكم القضائي الصادر من محكمة القضاء الإداري المصري، دائرة المنازعات الاقتصادية والاستثمار، الدائرة السابعة، في الجلسة المنعقدة علناً في يوم السبت الموافق 2010/4/10، في الدعوى رقم 12149 لسنة69 قضائية، بمناسبة النزاع الناشئ بين شركة أوراسكوم تليكوم وشركة فرانس تليكوم، حيث جاء المبدأ السادس من المبادئ التي أكدتها المحكمة (إن من يستحوذ على أغلبية رأس المال أو حقوق التصويت على الشركة المستهدفة بالعرض بشكل غير مباشر من خلال شركة مرتبطة أو شركة قابضة يخضع لقواعد عرض الشراء الإجباري). سابق الإشارة إليه.
- (28) ينظر في ذلك: د. سامي عبد الباقي أبو صالح، النظام القانوني لعروض الشراء في سوق الأوراق المالية وفقاً لقواعد عروض الشراء الجديدة الصادرة بالقرار الوزاري رقم 12 لسنة 2007، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد، العدد (79)، 2008، ص37، كما أشارت إلى ذلك الملاحظة(8) على القاعدة (1/9) من قانون الاستحواذ الانكليزي.
- (29) ينظر: د. خالد عبد العزيز بغدادي، مصدر سابق، ص320.
- (30) ينظر بذات المعنى: د. هاني سري الدين، التنظيم التشريعي لعروض الشراء الإجباري، مصدر سابق، ص153، ود. سامي عبد الباقي، مصدر سابق، ص51.
- (31) ينظر بذات المعنى: د. علي طلال هادي، مصدر سابق، ص291.
- (32) تقابلها المادة (19) من القانون المغربي المتعلق بالعروض العمومي والتي نصت على أنه (يجوز لمجلس القيم المنقولة بطلب من المبادر ومن يعمل بالاتفاق معه أن يمنح الاستثناء من الإيداع لمشروع عرض عمومي إجباري للشراء... إذا كان تجاوز نسبة الثلث من حقوق التصويت لا يمس مراقبة الشركة المعنية، القائمة قبل التجاوز والمذكور ولا سيما في حالة - تخفيض رأس مال الشركة المعنية ....).
- (33) وتقابلها المادة (4/19) من القانون المغربي للعروض العمومية.
- (34) ينظر في ذلك: د. طارق عبد السلام السالوس، مصدر سابق، ص51.

- (35) ينظر في ذلك: د. علي طلال هادي، مصدر سابق، ص 294.
- (36) ينظر في ذلك: د. سامي عبد الباقي أبو صالح، مصدر سابق، ص 77. وهذا ما أكدته واقعة شركة هيرمس الفرنسية التي تملكها عائلة هيرمس، بتأسيسها شركة قابضة، وتولت نقل مجموعة من أسهمها في شركة هيرمس إلى الشركة القابضة بحيث أصبح نصيب الشركة الأخيرة 52% من رأس المال وحقوق التصويت في شركة هيرمس، الأمر الذي يوجب إلزام الشركة القابضة بتقديم عرض شراء إجباري لشراء الأسهم المتبقية في شركة هيرمس لتجاوزها نسبة 30% من رأس مال الشركة الأخيرة، ولكن أطراف الشركة القابضة طلبوا من هيئة الـAMF بتاريخ 2010/10/3 استثنائهم من تقديم عرض شراء إجباري، استناداً إلى أن مجموعة عائلية تسيطر على شركة هيرمس حتى مع وجود الشركة القابضة، وقد بادرت الهيئة إلى قبول الطلب الموجه إليها على أساس أن عملية تخصيص أسهم شركة هيرمس لصالح تكوين الشركة القابضة ليس من شأنه أن يفقد شركاء المجموعة العائلية سيطرتهم في شركة هيرمس، وإن هذا التخصيص اعتبرته الهيئة بإعادة هيكلة الشركات المرتبطة فيما بين مجموعة شركة هيرمس العائلية والشركة القابضة، AMF, 7jany. 2011, n2C0024, Hermes International, Bull. joly Bourse, Mai, 2011, p.326-327. أشار إليه د. علي طلال هادي، مصدر سابق، ص 295.
- (37) أشارت المادة (3/ و) من القسم (2) من مشروع قانون الأوراق المالية العراقي إلى المقصود بضامن تغطية اكتتاب بأفضل الجهود هو (الشخص الذي يعمل كوكيل لمصدر أو كتابع للمصدر ويقوم ببيع أو بالترويج لبيع أوراق المصدر المالية للجمهور. ويوافق ضامن تغطية الاكتتاب بأفضل الجهود على أن يبذل أفضل الجهود لمساعدة المصدر أو شخص تابع في العرض العام لأوراق المصدر المالية دون أي التزام بشراء الأوراق من المصدر أو من شخص تابع).
- (38) إن تغطية الاكتتاب في الأوراق المالية هو أحد الأنشطة التي تمارسها الشركات العاملة في مجال الأوراق المالية، هذا ما أشارت إليه المادة (27/أ) من قانون سوق رأس المال المصري، والمادة (120/أ) من اللائحة التنفيذية لهذا القانون.
- (39) وينظر مقدمة قانون الاستحواذ الانكليزي، ص 2، الفقرة (C) بعنوان الاستثناءات والإعفاءات. وكذلك مطلع المادة (19) من القانون المغربي المتعلق بالعروض العمومية.
- (40) وأن المادة (12) من لائحة الاندماج والاستحواذ السعودية نصت على عرض الشراء الإجباري. أما المشرع الكويتي نجده قد نص على ذلك الجزاء في المادة (123) من قانون أسواق المال على أنه (يعاقب بغرامة لا تقل عن خمسة آلاف دينار ولا تجاوز مائة ألف دينار أو 20% من قيمة الأسهم المخالفة وقت وقوع المخالفة أيهما أعلى، كل من خالف أي نص وارد في الفصل السابع من هذا القانون في شأن الاستحواذ وحماية حقوق الأقلية).
- (41) أما المشرع المغربي فقد نص على عقوبة مدنية وأخرى جنائية فالعقوبة المدنية نصت عليها الفقرة الأخيرة من المادة (18) من قانون العروض العمومية وهي (... في حالة عدم القيام بذلك، يفقد الشخص المذكور، وإن اقتضى الحال، الأشخاص المتصرفون باتفاق معه بقوة القانون جميع حقوق التصويت والحقوق المالية وغيرها من الحقوق المرتبطة بصفتهم مساهمين. ولا تسترد الحقوق المذكورة إلا بعد إيداع مشروع عرض عمومي للشراء...)، أما العقوبة الجنائية فقد نصت عليها الفقرة (1) من المادة (62) من القانون ذاته بالنص على أنه (يعاقب بالحبس من ستة (6) أشهر إلى سنة وبغرامة من مليون (1,000,000) إلى مليوني درهم أو بإحدى هاتين العقوبتين فقط كل شخص: - لم يودع لدى مجلس القيم المنقولة عرضاً عمومياً خرقاً لأحكام المادة (18) (...).
- (42) ينظر في ذلك نص المادة (234/3) من لائحة هيئة الأسواق المالية الفرنسية.
- (43) ينظر في ذلك: د. سامي عبد الباقي أبو صالح، مصدر سابق، ص 66.

#### المصادر

#### أولاً: الكتب القانونية

- (1) د. خالد عبد العزيز بغدادي، تداول الأسهم والقيود الواردة عليه في النظام السعودي، ط1، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، 2012.
- (2) د. طارق عبد السلام السالوس، العروض العامة لشراء الأسهم بقصد الاستحواذ، دار النهضة العربية، القاهرة، 2010.
- (3) د. عبد الباسط كريم مولود، تداول الأوراق المالية، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2009.
- (4) د. عبد الفضيل محمد أحمد، حماية الأقلية من القرارات التعسفية الصادرة عن الجمعية العامة للمساهمين، مكتبة الجلاء الجديدة، المنصورة، 1987.
- (5) د. عزيز العكيلي، الوسيط في الشركات التجارية، ط2، دار الثقافة، عمان، 2010.
- (6) د. علي فوزي الموسوي، حماية الأقلية من القرارات التعسفية في قانون الشركات العراقي، بحث منشور في مجلة العلوم القانونية، جامعة بغداد، العدد1، المجلد26، 2010.

- (7) د. علي طلال هادي، الاعتبار الشخصي وأثره بالنسبة لتأسيس وتداول الأسهم والحصص في شركات الأموال، دار النهضة العربية، القاهرة، 2012.
- (8) د. لطيف جبر كومانى الشركات التجارية، مكتبة السهنوري، بغداد، 2012.
- (9) د. هاني سري الدين، التنظيم التشريعي لعروض الشراء الإجباري بقصد الاستحواذ على الشركات المقيدة بالبورصة، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، 2013 .
- (10) د. هاني صلاح سري الدين، الشركات التجارية الخاصة في القانون المصري، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، 2002.
- (11) د. وجدي سلمان حاطوم، دور المصلحة الجماعية في حماية الشركات التجارية، ط1 منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2007.

#### ثانياً: البحوث والأطاريح

- (1) د. سامي عبد الباقي أبو صالح، النظام القانوني لعروض الشراء في سوق الأوراق المالية وفقاً لقواعد عروض الشراء الجديدة الصادرة بالقرار الوزاري رقم 12 لسنة 2007، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد، العدد (79)، 2008.
- (2) د. عبد الفضيل محمد أحمد، العروض العامة للشراء في البورصة، بحث منشور في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، تصدر من كلية الحقوق، جامعة المنصورة، العدد الثالث والأربعون، إبريل، 2008.
- (3) محمد حسين شمروخ المطيري، حماية أقلية المساهمين في حال الاستحواذ على أسهم الشركات، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الدراسات الفقهية القانونية- قسم القانون، جامعة آل البيت، الأردن، 2010.
- (4) محمد محمود حمدي عبد اللطيف، المشكلات القانونية المرتبطة بتداول الأوراق المالية المقيدة في سوق الأوراق المالية، اطروحة دكتوراه، مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2014.

#### ثالثاً: القوانين واللوائح

- (1) قانون الشركات المصري رقم 159 لسنة 1981 والمعدل بالقانون رقم 3 لسنة 1998
- (2) قانون الاستحواذ الانكليزي الصادر في 19/ ابريل/ 1985 والمعدل في 20/ 5/ 2013.
- (3) قانون الشركات العراقي رقم 21 لسنة 1997 والمعدل بموجب قرار سلطة الائتلاف رقم 64 لسنة 2004.
- (4) نظام السوق المالية السعودي رقم (م/30) لعام 2003
- (5) الظهير الشريف المغربي رقم (3. 26) الصادر في 21/ 4/ 2004 والمتعلق بالعروض العمومية في سوق البورصة.
- (6) التوجيه الأوربي لعروض الشراء رقم 25 لسنة 2004، والصادر في 12/ أبريل/ 2004.
- (7) مشروع قانون الأوراق المالية العراقي لسنة 2008 .
- (8) القانون الكويتي رقم 7 لسنة 2010 بشأن إنشاء هيئة أسواق المال وتنظيم نشاط الأوراق المالية، المعدل بالقانون رقم 108 لسنة 2014.
- (9) نظام الشركات السعودي لعام 2015.
- (10) اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري رقم 95 لسنة 1992 المعدلة بموجب قرار وزير الاستثمار رقم 12 لسنة 2007.
- (11) لائحة الاندماج والاستحواذ السعودية الصادرة عن مجلس هيئة السوق المالية بموجب القرار رقم 1-5- 2007 والموافق 2007/10/3، والمعدلة سنة 2012.
- (12) اللائحة التنفيذية للقانون رقم 7 لسنة 2010 الكويتي بشأن إنشاء هيئة أسواق المال وتنظيم نشاط الأوراق المالية.
- (13) اللائحة التنفيذية لهيئة الأسواق المالية الفرنسية (AMF) الصادرة في 12/ نوفمبر/ 2004، والمعدلة في 22/ سبتمبر/ 2014.

## رابعاً: المصادر الأجنبية

- 1- Sija Maul, Athanasios Koulouridas: The Takeover bids Directive, German Law Journal, Vol.5, no.4, 2004.
- 2- Halid Cetinkaya Yilmaz And Candemir Baltali: Tender Offers, Squeeze-Out Option, The Turkish Commercial Law Review, Volume 1, Issue1, February, 2015.
- 3- Dr. Harald Baum: Takeover law in the Eu and Germany: Comparative Analysis of a Regulatory Model, The article has been published in the university of Tokyo, Journal of law politics, Vol.3. Spring 2006.
- 4- Rikke Schiott Petersen & Chantal Patel: Public Takeovers in Denmark, Gorrisen Federspiel, Copenhagen, 2015.
- 5- Adil Sahban: Les principes directeurs des offers a la lumiere de la directive du 21 avril 2004 et de la lio du 31 mars 2006, Master 2De Droit Des Affaires, Universite Pantheon-Assas, Paris, 2007.
- 6- Guido Ferrarini & Geoffrey P. Miller: A Simple Theory of Takeover Regulation in the United States and Europe, Cornell International Law Journal, Volume 42, Issue (No.) 3, 2009, P. 312 .
- 7- Ave Geidi Jallai: The European Takeover Bids Directive and its applicability in the business groups with pyramid ownership structure, Master thesis, Law Faculty, Tilburg University, 2012.
- 8- Alain Pietrancosta: LA Protection Des Investisseurs Dans Un Contexte D OPA, Colloque Unidroit, Rome 6 Septembre 2010, P.14, (www. Docplayer.fr.)

## الحماية الجزائرية الموضوعية للتلقيح الصناعي البشري

- دراسة مقارنة -

م. نافع تكليف مجيد دفار العماري

كلية القانون / جامعة بابل

**The Algerian Objective Protection of the Artificial Human Vaccination  
A Comparative Study****Lecturer. Nafi' Takleef Majeed Daffar Al-Imari****College of Law / University of Babylon**

nafei1982@yahoo.com

**Abstract**

It was used human artificial inoculation process to submitting medical assistance to couples with who suffer from reproductive problems, which is intended: It is a process that involves either the introduction of semen into the vagina, for the purpose of inoculation the egg inside the womb, or by implantation the fertilized egg in the test tube inside the wife uterus which wishes in pregnant, for the therapeutic necessity lies in removal infertility, to enable the couple to the reproductive.

Islamic jurisprudence allowed to a human artificial inoculation to sperm for husband during his lifetime only, because the marital relationship ends to death, this applies to artificial inoculation both internally and externally. The French legislature organized this subject in Law No. (653) of 1994, which allowed the couple to take action when obtaining the consent of the parties and the depletion of all means of treatment. The Iraqi legislature and the Egyptian legislature did not regulate the process of artificial insemination, while the Libyan legislature prevented it with consent or without consent. Iraqi legislator provided substantive penal protection, which is the criminalization and punishment of all acts that harm the human artificial inoculation process and represented in criminalization of abortion, adultery and rape.

**Keywords:** Artificial inoculation, Penal Protection

**المخلص:**

لقد استعملت عملية التلقيح الصناعي البشري من اجل تقديم المساعدة الطبية للأزواج الذين يعانون من مشاكل في الانجاب والذي يقصد به: عملية تجري اما بإدخال المني في المهبل لغرض تلقيح البويضة داخل الرحم او بزرع البويضة الملقحة في انبوب الاختبار داخل رحم الزوجة التي ترغب في الحمل وذلك لضرورة علاجية تكمن في ازالة العقم بتمكين الزوجين من الانجاب.

وقد اجاز الفقه الاسلامي التلقيح الصناعي البشري بحيوانات الزوج اثناء حياته فقط لان العلاقة الزوجية تنتهي بمجرد الوفاة وهذا ينطبق على التلقيح الصناعي الداخلي والخارجي معاً، وقد نظمته المشرع الفرنسي في القانون رقم (653) لسنة 1994م الذي اجاز اجراء للزوجين عند الحصول على رضا الطرفين واستنفاد كافة الوسائل العلاجية، ولم ينظما المشرع العراقي والمصري عملية اجراء التلقيح الصناعي في حين منع المشرع الليبي اجراءه برضا او بدون رضا، وقد وفر المشرع العراقي الحماية الجزائرية الموضوعية والتي تتمثل في تجريم ومعاقة كافة الافعال التي تضر بعملية التلقيح الصناعي البشري والتي تمثلت بتجريم الاجهاض والزنا والاعتصاب.

**الكلمات المفتاحية:** التلقيح الصناعي، الحماية الجزائرية.

**المقدمة:****أولاً: التعريف بموضوع البحث**

العلاقة بين الطب والقانون علاقة وثيقة وهامة كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به فغايتها واحدة هي تحقيق سعادة الانسان وقد أثار التطور الحديث للعلوم الطبية وطرق العلاج الكثير من المشكلات القانونية بسبب استخدام الطرق والاساليب الطبية الفنية الحديثة غير المألوفة في الاعمال الطبية التقليدية.

والتلقيح الصناعي البشري إلا دليل يشار اليه في هذا المجال فتعد من احدث الوسائل العلاجية التي توصل اليها التقدم الطبي لمعالجة العقم بوصفه أحد الامراض المستعصية التي يعاني منها الكثير من الناس لتلبية رغبتهم الملحة في الانجاب، وقد نشأت العديد من المراكز الطبية لإجراء عملية التلقيح الصناعي البشري في اغلب دول العالم لغرض مساعدة الاشخاص الذين يعانون من عدم القدرة الانجابية.

**ثانياً: أهمية البحث**

ان ثورة العلوم الطبية كانت ولازالت دائماً في خدمة الانسان وحاجاته العضوية والنفسية، فقد فتحت هذه الثورة الأبواب أمام علاج العقم وذلك ان العقم يمثل مشكلة حقيقية وجادة بالنسبة للبعض الآخر فهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يسمى الصحة الانجابية، لذلك كان اختيارنا لموضوع "الحماية الجنائية الموضوعية للتلقيح الصناعي البشري" بحثاً لهذه الدراسة نزولاً على اهميته وما يثيره من مشاكل أخلاقية ودينية وقانونية كثيرة.

**ثالثاً: مشكلة البحث**

يعالج هذا البحث مشكلة على درجة كبيرة من الاهمية وهي مدى مشروعية هذه التقنية ابتداءً من الناحية القانونية، بالإضافة الى انه لا يوجد تنظيم قانوني ينظم القواعد الموضوعية والاجرائية اللازم توافرها لإجراء التلقيح الصناعي، فضلاً عن عدم وجود نصوص جزائية تعاقب بعض الافعال المخالفة التي تؤدي الى المساس بالحرية الجنسية للزوجين او التي تتضمن الاستيلاء على البيضات الملقحة الموجودة في بنوك الاجنة.

**رابعاً: منهجية البحث**

اعتمد في كتابة هذا البحث على المنهج التحليلي للنصوص القانونية ذات العلاقة بموضوع البحث، فضلاً عن المنهج المقارن من خلال مقارنة القانون العراقي بغيره من القوانين المقارنة والمتمثلة بالقانون الفرنسي والمصري واليمني.

**خامساً: نطاق البحث**

يتحدد نطاق البحث في التعرف على كافة الجوانب التي تتعلق بالحماية الجزائية الموضوعية للتلقيح الصناعي البشري، ونستبعد من نطاق دراستنا مسألتين: الاولى الجوانب العلمية الصرفة للتلقيح الصناعي البشري فيما عدا اشارات بسيطة الى بعض المفاهيم العلمية لإعطاء تصور اولي حول التلقيح الصناعي البشري، والثانية ماهية الحماية الجزائية الموضوعية بصورة عامة وذلك لسبق بحثها في مراجع قانونية عديدة، ومع ذلك فقد اشرنا الى تعريفها في المبحث الثالث.

**سادساً: خطة البحث**

ان متطلبات الدراسة العلمية وطبيعة الموضوع والغرض من بحثه تجعل من المناسب ان نعالج هذا الموضوع في ثلاثة مباحث: نتناول في المبحث الاول ماهية التلقيح الصناعي البشري، ونستعرض في المبحث الثاني مدى مشروعية التلقيح الصناعي، ونخصص الثالث نطاق الحماية الجزائية الموضوعية للتلقيح الصناعي البشري، وسنختم بحثنا بأهم ما سنتوصل اليه من نتائج ومقترحات والله الموفق.

## تمهيد: التطور التاريخي للتلقيح الصناعي البشري

ان عملية التلقيح ليس معجزة خارقة للعادة فقد فطن لها العقل البشري منذ مئات السنين الى امكان حدوث الحمل بهذه الطريقة كأن تستدخل المرأة المنى في فرجها، فقد اثبت العلم الحديث ان المنى (الحيوان المنوي) يمكن أن يعيش في الدفء والظلام مدة يحتفظ فيها بحيويته حتى ينقل الى رحم المرأة اذا اريد ذلك.

وكان يستخدم قديماً في بعض القرى البدائية ما كان يقع ولا يزال موجوداً بين الناس أمر (الصوفة) وهو الاكثر قطعة من الصوف يوضع فيها السائل المنوي وتعطى للمرأة من الدجالين حتى تضعها على فرجها فترة من الزمن معتقدة انها تأخذها من يد مباركة لإزالة العقم، وانه يحدث لها الحمل اذا ما اتصل بها زوجها ولكن في الغالب يحدث لها الحمل فعلاً عن طريق الحيوانات المنوية التي كانت في الصوفة وهي محتقظة بحيويتها فإذا ما تم الحمل بهذه الطريقة الاتصال غير المباشر فهو المراد بالتلقيح الصناعي<sup>(1)</sup>.

وقد عبر عنه الفقهاء قديماً في كتبهم لكن في نطاق نظري وتحت عنوان غير التلقيح الصناعي فجاء بحثهم مندرجاً في مواضيع تبحث عن العدة والحاق الولد وثبوت النسب من عدمه ومعنى ذلك انهم عرفوا التلقيح الصناعي لكن ليس بالمسمى الذي نعرفه، ان اول من قام بهذه التجربة في الادميين الدكتور الانكليزي (جون هنتر) سنة 1899 وكان ذلك بنطفة الزوج لزوجته، حيث اجريت العملية لزوجة احد التجار الذي امتنع عليه الاتصال الجنسي بزوجته على نحو كان نظراً لوجود تشوه خلقي في فتحة الرحم ولم تعلن عن هذه الخطوة في ذلك الوقت نظراً لعدم تطور الافكار الدينية والخلقية بما يسمح بقبولها، ولهذا لم يكشف النقاب عن حدوثها إلا بعد فترة من الوقت<sup>(2)</sup>.

وفي فرنسا اكتشفوا عمليات التلقيح الصناعي سنة 1865م ولم يكن الامر مقبولاً بغير نقد في هذه الازمنة خاصة من جانب رجال الدين ومع اواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، ظهر الاتجاه واضحاً في الدول الغربية من جانب رجال الدين ضد وسائل الانجاب، بل وصل الاعتراض بين رجال الدين المسيح حد الاجماع في ذلك الوقت، فقد كان العداء هو موقف الكنيسة الكاثوليكية سنة 1897م وكذلك موقف الكنيسة البروتستانتية سنة 1948 واصدرت الاكاديمية الفرنسية للعلوم والاخلاق السياسية في نهاية الاربعينات بياناً يدين الانجاب الصناعي، لذلك كانت هذه العمليات تتم في الخفاء في فترة المشار اليها سابقاً، مما جعل من الصعب الحصول على احصائيات في هذا الموضوع، غير ان كثرة الحالات التي بدأ الاطباء يمارسونها لمصلحة أناس حرموا من الانجاب الطبيعي لسبب أو لآخر وبدأت في التأثير على الرأي العام الذي بدأ بتقبلها، وقد أعلن مركز دراسة وحفظ السائل المنوي في فرنسا وهو ما يطلق عليه اختصار (CECAS) ان هناك حوالي عشرين الف حالة اعلن عن ولادتها عن طريق التلقيح الصناعي وفي الولايات المتحدة الامريكية اعلن عن ولادة خمس وعشرين الف حالة، ومع هذا العدد الكبير بدأ يستقر في الازدهان ان هذه العملية اصبحت على قدر من اليسر والسهولة<sup>(3)</sup>.

وفي ايطاليا يعد الدكتور (دانيل بتروشي) أول من قام بإجراء تجارب وابحاث في مجال القضاء على المشاكل التي يسببها انسداد المبيضة وفي عام 1961 بدأ في تطبيق ابحاثه عملياً في عيادة خاصة في بولونيا الى ان منعه احدى الراهبات، وقد رفضت هذه الراهبة التي كانت مسؤولة عن غرفة العمليات حيث كانت المريضة تنتظر بعد تخديرها المبيضة المخصبة مساعدته على الرغم من تدخل الاسقف ستيلازي اسقف ايفيريا شمالي ايطاليا لصالحه، وقد استمر بتروشي في ابحاثه ولكن في اطار السرية وفي عام 1966 حقق انجازاً علمياً على طريقة طفل الانابيب وذلك عن طريق تلقيح المبيضة بالسائل المنوي في وعاء خاص يعد بمثابة رحم صناعي لفترة قصيرة من الزمن<sup>(4)</sup>.

(1) د. محمود الزيني، التلقيح الصناعي بين الحل والحرمة في كل من الشريعة الاسلامية والقانون الوضعي، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 1996، ص115.

(2) د. يحيى شريف وآخرون، الطب الشرعي والبوليس الفني الجنائي، ط1، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، بلا سنة نشر، ص51.

(3) د. محمود سعد شاهين، اطفال الانابيب بين الحظر والاباحة وموقف الفقه الاسلامي منها، ط1، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 2010، ص89-90.

(4) د. حسيني هيك، النظام القانوني للأنجاب الصناعي بين القانون الوضعي والشريعة الاسلامية، دار الكتب القانونية، القاهرة، 2007، ص113.

ومع مرور سنوات من القرن العشرين بدأ الرأي العام يتقبل الموضوع ولا يعترض عليه، ولكن فيما بين المتزوجين لأن الامر لم يخل من اساءة استعمال حيث جنح البعض الى مد نطاق التلقيح الصناعي ليستفيد منه غير المتزوجين، حيث قد تسعى امرأة الى الانجاب مع رغبتها الى عدم الزواج وامتاعها ان يتصل بها أي رجل وهذا مظهر غريب وشاذ، ولاشك انه مرفوض خاصة في البلاد الاسلامية وفي الغرب ومازال يثير قلقاً وجدلاً واسعين<sup>(1)</sup>.

## المبحث الاول

### ماهية التلقيح الصناعي البشري

سنقسم هذا المبحث الى مطلبين، نتناول في الاول مفهوم التلقيح الصناعي البشري، وفي الثاني أنواع التلقيح الصناعي البشري. **المطلب**

#### الاول

### مفهوم التلقيح الصناعي البشري

سنتناول هذا المطلب في فرعين، نخصص الاول لتعريف التلقيح الصناعي البشري، والثاني لمبررات وأسباب التلقيح الصناعي

البشري.

#### الفرع الاول

### تعريف التلقيح الصناعي البشري

لأجل الاحاطة بموضوع تعريف التلقيح الصناعي، لابد من التطرق ابتداءً الى التعريف اللغوي، ثم الى التعريف الاصطلاحي.

#### أولاً: تعريف التلقيح الصناعي لغة

يعرف لغة بأنه ما تلقح به النخلة ولقح الزرع أي هاجت بعد سكون فهي لاقح والقحت الشجرة أي انبتت الزرع والقحت الريح السحابة أي خالطتها ببرودتها فهي ملقحة ومنه قوله تعالى ((وَأَرْسَلْنَا الرِّيحَ لَوَاقِحَ))<sup>(2)</sup>، ويقال القحت الريح الشجر والنبات أي نقلت اللقاح من عضو التذكير الى عضو التأنيث، واللقاح هو ماء الفحل من الابل أو الخيل وغيرها وتلقيح النخل معروف يقال: لقح النخلة تلقيحاً، والملاقح هي الفحول وهي أيضاً الاناث التي في بطونها الاولاد، والملاقيح ما في بطون النوت من الاجنة الواحدة<sup>(3)</sup>، واللقاح هو اسم لماء الفحل والابل والخيل، وأصل اللقاح في الابل ثم استعير في النساء، فيقال: القحت اذ حملت واللقح أيضاً، ويقال: امرأة سريعة اللقح ولقح جسم الانسان أو الحيوان بمعنى أدخل فيه اللقاح<sup>(4)</sup>.

#### ثانياً: تعريف التلقيح الصناعي البشري اصطلاحاً

يختلف مفهوم التلقيح الطبيعي عن مفهوم التلقيح الصناعي، فالتلقيح الطبيعي يتم بطريقة الاتصال الجنسي بين الرجل والمرأة ويتحقق بالتقاء الحيوان المنوي للرجل ببويضة المرأة داخل الجهاز التناسلي الانثوي في قناة فالوب اثناء حالة الجماع الطبيعي، وكل عملية تلقيح بغير طريق الاتصال الجنسي الطبيعي هي عملية تلقيح صناعي<sup>(5)</sup>.

ويعرف التلقيح الصناعي من الناحية العلمية بأنه: عملية نقل الحيامن المنوي للرجل بطريقة صناعية الى مهبل المرأة من أجل تلقيح بويضتها وحدث الاخصاب (Fertilization)<sup>(6)</sup>.

وعرف من الناحية الفقهية بعدة تعاريف ولعل من أهمها بأنه: عملية تجري لعلاج حالات العقم عند المرأة، وذلك بالتحقق من ادخال مني الزوج الى الزوجة او شخص اجنبي في عضوها التناسلي بغير اتصال جنسي<sup>(7)</sup>، كما عرف بأنه: العملية التي بإجرائها يتم

(1) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص 91.

(2) سورة الحجر، الآية (22).

(3) محمد بن جلال الدين ابن منظور، لسان العرب، الجزء الخامس، دار المعارف، بيروت، ص 4057.

(4) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، المكتبة الاموية، بيروت، ص 602.

(5) د. عبد الحسين بيرم، المرأة والحياة، الطبعة الاولى، المكتبة الحديثة، بغداد، 1989، ص 83.

(6) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص 86.

(7) د. احمد شوقي ابو خطوة، شرح الاحكام العامة لقانون العقوبات لدولة الامارات العربية المتحدة، ج 1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص 350.

تخصيب بيضة الزوجة عن طريق التقائها مع الحيوان المنوي لزوجها سواء كان هذا الالتقاء قد حدث داخل الرحم أو تم في انبوب أو لا ثم نقلت بعد ذلك البيضة المخصبة الى رحم الزوجة دونما تدخل من الغير مطلقاً وذلك في حياة الزوج وفي قيام علاقة زوجية بين الزوجين<sup>(1)</sup>، وكذلك عرف بأنه: النقاء الحيوان المنوي بالبيضة الانثوية داخل جسم الانثى وتكون ذلك عادة في الثلث الاعلى من قناة المبيض<sup>(2)</sup>، وعرف أيضاً بأنه: عملية تجري اما بإدخال المنى في المهبل لغرض تلقيح البويضة داخل الرحم او لزرع البويضة الملقحة داخل انبوب الاختبار ووضعها داخل رحم المرأة التي ترغب في الحمل وذلك لضرورة علاجية تكمن في علاج اثار العقم بتمكين الزوجين من الانجاب<sup>(3)</sup>.

أما من الناحية التشريعية فقد عرفه المشرع الفرنسي في قانون استخدام منتجات الجسد والمساعدة الطبية للإنجاب الصادر عام 1994 في المادة (1/152) منه بأنه: الممارسة للطب التطبيقي والبيولوجي الذي يسمح بالحمل في بيئة مصطنعة ونقل الاجنة والتلقيح الصناعي وكل تقنية لها اثر معادل تسمح بالإنجاب خارج العملية الطبيعية<sup>(4)</sup>، وتبين من خلال هذا النص ان المشرع الفرنسي استخدم عبارة المساعدة الطبية للإنجاب (للدلالة على التلقيح الصناعي البشري).

ومما سبق يمكننا ان نعرف التلقيح الصناعي البشري بأنه: اخصاب بيضة الزوجة بغير الطريق الطبيعي من خلال ادخال الحيوان المنوي للزوج في المهبل لغرض تلقيح البويضة داخل الرحم او بزرع البويضة الملقحة والموجودة داخل انبوب الاختبار داخل رحم الزوجة التي ترغب بذلك لغرض تمكينها من الانجاب.

ومن خلال هذا التعريف يمكننا ان نبين عناصر هذا التعريف والتي لا بد من توافرها لغرض اجراء عملية التلقيح الصناعي وهي كالاتي:

- 1- قيام العلاقة الزوجية بين الزوجين.
- 2- وجود ضرورة علاجية لدى احد الطرفين (الزوجين) كأن يكون وجود حالة العقم او تشوهات في الرحم او ضعف في الحيوان المنوي... الخ.
- 3- الحصول على موافقة الزوجين لإجراء عملية التلقيح الصناعي.

### الفرع الثاني

#### مبررات وأسباب التلقيح الصناعي البشري

توجد عدة مبررات وأسباب تدعو الزوجين غير القادرين على الانجاب بالوضع الطبيعي الى اللجوء الى التلقيح الصناعي من اجل انجاب الاطفال، لذلك سنحاول بيان ذلك في النقطتين الاتيتين:

#### أولاً: مبررات اللجوء الى وسائل التلقيح الصناعي البشري

تتعدد مبررات الوسائل الصناعية للأشخاص غير القادرين والراغبين على الانجاب والتي من المحتمل ان يحدث الحمل وثم تحقيق رغبة الزوجين في الانجاب، وسنحاول ان نسلط الضوء على هذه المبررات العامة التي تدعو الى اللجوء لوسائل التلقيح الصناعي والتي لها اهمية في حياة الفرد والمجتمع وهي كالاتي:

- 1- يعد التلقيح الصناعي بمثابة ضرورة اجتماعية في بعض الظروف الاستثنائية التي تتعرض لها البلاد كالحروب والزلازل والفيضانات، حيث تؤدي هذه الظروف الاستثنائية الى وفاة العديد من الاشخاص مما يجعل الدولة تحت الافراد على الاستمرار في

(1) د. حسيني هيكل، مرجع سابق، ص 116-117.

(2) عمر بن محمد بن ابراهيم، احكام الجنين في الفقه الاسلامي، مطبعة الاندل، جدة، بلا سنة نشر، ص 225.

(3) د. محمود أحمد طه، الانجاب بين التجريم والمشروعية، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2003، ص 89-90.

(4) نقلاً عن: د. حسيني هيكل، مرجع سابق، ص 117.

الانجاب الطبيعي واللجوء الى وسائل الانجاب الصناعي أيضاً، وذلك للتغلب على العجز في البنين الاجتماعي الذي أحدثته مثل هذه الظروف الاستثنائية<sup>(1)</sup>.

2- التلقيح الصناعي يتغلب على مشكلة عدم القدرة على الانجاب التي يعاني منها الأزواج بسبب خلل في الجهاز التناسلي للزوجة يمنع دون وصول الخلية الذكرية الى حيث توجد بويضتها من خلال الاتصال الجنسي البشري<sup>(2)</sup>.

3- يتم اللجوء اليه من قبل الاطباء لغرض معالجة حالة العقم عند النساء بسبب انسداد قنوات المبيض (أنابيب قناة فالوب) أو حالات التهاب الرحم أو إفرازات عنيفة لمواد مخاطية تؤدي لقتل الجينات أو في حالة العقم عند الرجل بسبب ضعف أو قلة عدد الحيوانات أو في حالة بطانة الرحم المنشدة وهي تتعلق بأنابيب قناة فالوب وقدرتها على النقاط البيضاء أو عدم قدرة البويضات على الانطلاق عن الجزيئات أو في حالة العقم غامض السبب هو عقم الزوجين رغم انهما طبيعيين ويعتقد انه يرجع الى عوامل انثوية تمنع الحمل لكنها عوامل غير معلومة، حيث تذهب الدراسات الاحصائية التي تبين من هو المسؤول عن العقم أكدت ان المرأة مسؤولة 35% والرجل 35% والباقي عوامل مشتركة بين الزوجين.

4- يعالج مشكلة عدم القدرة على الانجاب ويسد ثغرة لحالة اجتماعية ونفسية، لأنه لو تسلت هذه الظاهرة لأدى الى تعرض ملايين من الاسر الى الانهيار وبالتالي تصدعت حياة المجتمع، وذلك بسبب النقص في اعداد المجتمع المطلوبة للنهوض والتقدم في جميع المجالات.

5- تجري وسيلة التلقيح الصناعي أحياناً لأغراض تحسين النسل البشري، وذلك لغرض علاج من الامراض الوراثية التي يعاني منها والتي تنتقل من جيل الى آخر<sup>(3)</sup>.

#### ثانياً: اسباب اللجوء لوسائل التلقيح الصناعي البشري

تتعدد الاسباب الفردية لوسائل الانجاب غير الطبيعي (الصناعي) وتتنوع وهي اسباب لا حصر لها لأنها متعددة، ويصل الطب كل يوم الى جديد ومن المتفق عليه ان اهم الاسباب المؤدية للتلقيح الصناعي البشري تتمثل في الآتي<sup>(4)</sup>:

- 1- قلة عدد الحيوانات المنوية الحية في الدفعة الواحدة لدى الرجل القادرة على اتمام عملية اخصاب البويضات الانثوية.
  - 2- الافرازات الكثيفة لعنق الرحم والتي تعيق ولوج الحيوانات المنوية.
  - 3- وجود تضاد بين خلايا الجهاز التناسلي والحيوانات المنوية لإخصاب البويضة.
  - 4- قفل الانابيب الموصلة للمبيض بالرحم وفشل عمليات فتحها.
  - 5- الحموضة الزائدة للجهاز التناسلي مما يتسبب في قتل الحيوانات المنوية المتدفقة بداخله.
  - 6- امتناع تلاقي بذور الانجاب الذكرية والانثوية معاً بالطريق الطبيعي على الرغم من توافر الامكانات الانجابية للمرأة، وذلك بوجود مبييضها في حالة سليمة قادراً على افراز البويضات والرحم سليم ومهيئ لحمل الجنين.
- ويمكننا الإشارة الى ان السبب الاول يكون متعلق بالرجال دون النساء ويعد مشكلة كبيرة يعاني منها في الآونة الاخيرة فنسبة كبيرة من الرجال مصابون بضعف الخصوبة وهم في مقتبل العمر، وذلك نتيجة أمور كثيرة لعل من اهمها التلوث المحيط والضغط العصبية والنفسية على هؤلاء الرجال في هذا السن (سن الانجاب)، أما الاسباب من (2-5) فتتعلق بالمرأة أكثر من الرجل لأنها تتعلق بالإمراض المتعلقة بالرحم والبويضات، في حين يتعلق السبب الاخير (السادس) بشكل أكيد بالرجال لعدم قدرة المريض على اصال المني الى المكان المناسب في رحم زوجته<sup>(5)</sup>.

(1) احمد شوقي ابو خطوة، القانون الجنائي والطب الحديث، المنصورة، مصر، 1986، ص 349 .  
 (2) د. محمد عبد الشلتاوي، التلخيص من اللجنة الفاضلة، الطبعة الاولى، بلا ناشر ومكان نشر، 1991، ص 76 .  
 (3) د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص 124-125 .  
 (4) د. رضا عبد الحليم عبد المجيد، الحماية القانونية للجنين البشري، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص 17 .  
 (5) د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص 122-123 .

## المطلب الثاني

## أنواع وذاتية التلقيح الصناعي البشري

سنتناول هذا المطلب في فرعين، نخصص الاول لأنواع التلقيح الصناعي البشري والثاني لذاتية التلقيح الصناعي البشري.

## الفرع الاول

## أنواع التلقيح الصناعي البشري

سنتناول هذا الفرع في نقطتين، الاولى للتلقيح الصناعي الداخلي، والثانية للتلقيح الصناعي الخارجي.

## أولاً: التلقيح الصناعي الداخلي

تعد روسيا أول دولة تستخدم التلقيح الصناعي الداخلي بطريقة علمية، وذلك في بداية القرن العشرين، وخاصة في العقد الاول منه عندما تمكن الروس من تلقيح الابقار والاغنام والخيول والخنازير، وبعد النجاح الباهر الذي حققه هذا النوع في مجال الحيوانات، انتقل استخدامه الى الانسان وتكونت بنوك المني وانتشرت انتشاراً كبيراً في الولايات المتحدة الامريكية وأوروبا واشتهرت هذه البنوك في اوقات الحرب وخاصة في حرب فيتنام عندما كان الجنود الذاهبون الى الحرب يعطون منيهم لهذه البنوك لتستعمله النساء اثناء غياب الأزواج في حالة الحرب<sup>(1)</sup>.

ويعرف هذا النوع من التلقيح بأنه: مجموعة من الاعمال الطبية التي تتم عن طريق ادخال ماء الرجل في الموضع المخصص له عند الزوجة بغية الانجاب وذلك لضرورة علاجية وبضوابط لابد من توافرها<sup>(2)</sup>، ويتم التلقيح الصناعي الداخلي في الاحوال الاتية:

## 1- التلقيح الصناعي الداخلي بحيوانات الزوج اثناء حياته

يتم اللجوء الى هذه الوسيلة عندما تكون الحيوانات المنوية للزوج سليمة والانابيب عند الزوجة مفتوحة والرحم بحالة جيدة، إلا ان السبب يعود الى وجود مضادات ضد الحيوانات المنوية في عنق الرحم ومن اجل التغلب على ذلك تؤخذ الحيوانات المنوية من الزوج وتحقن داخل تجويف الرحم لذلك تتم عملية الحقن في الرحم بدلاً من الحقن في المهبل<sup>(3)</sup>.

## 2- التلقيح الصناعي الداخلي بحيوانات الزوج بعد انتهاء الحياة الزوجية

يقصد بهذه الحالة ان تؤخذ الحيوانات اثناء وقبل الموت ويحتفظ بها في بنوك المني وبعد انتهاء الحياة الزوجية بموت او طلاق بائن تعتمد الزوجة الى استرجاع المني واجراء التلقيح الصناعي ليتم لها الحمل، لأنها لم تتجب من زوجها اثناء الحياة الزوجية وبعد انتهاء الحياة ترغب في أن يكون لها ولد من هذا الزوج والانجاب بحيوانات الزوج بعد الوفاة قد يكون اثناء فترة العدة أو بعدها أو انتهائها<sup>(4)</sup>.

## 3. التلقيح بحيوانات متبرع لا تربطه بالمرأة رابطة الزوجية

في هذه الحالة يتم تكوين الجنين داخل رحم الزوجة بغير الاتصال الجنسي الطبيعي مع الزوج وسبب اجراء هذه الحالة هو عقم الزوج الناتج عن قلة الحيوانات المنوية أو وجود تشوهات أو خلل فيها أو عدم قدرتها على اختراق البويضة، وهذه النطفة تؤخذ من طرف ثالث غير الزوج (المتبرع) وساعد على وجود هذه الحالة ظهور ما يعرف حالياً بـ(بنوك المني) المنتشرة في الكثير من البلدان الاوربية والولايات المتحدة وغيرها<sup>(5)</sup>.

(1) د. محمد علي البار، طفل الانابيب، دار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، 1997، ص 52.

(2) د. حسيني هيكل، مرجع سابق، ص 126.

(3) المرجع السابق، ص 130.

(4) ظهر اول بنك للأجنة المجمدة في نيويورك سنة 1983 على يد العالم د. سعد الحافظ يقوم البنك بتخصيب البويضة بالحيوان المنوي ثم الاحتفاظ بها مخصبة في اوان طبية في سائل النتروجين الذي يوفر لها درجة حرارة تبلغ 180 درجة مئوية تحت الصفر حتى تتوقف عن الانقسام طوال مدة الحفظ وتستأنف الانقسام عند زرعها داخل الرحم وتواصل الانقسام بسرعة كبيرة مكونة مختلف الاعضاء واجهزة انسان كامل طوال تسعة اشهر. راجع: د. عطا السنباطي، بنوك النطف والاعانة، بلا ناشر وسنة نشر، ص 84.

(5) د. حسيني هيكل، مرجع سابق، ص 135.

## ثانياً: التلقيح الصناعي البشري الخارجي

منذ قرابة مائتي عام نجح العالم الايطالي (Aspsllanani) (1729-1799) في اجراء الاخصاب الصناعي الخارجي على الضفادع، كما نجح الايطالي (Petuncci) عام 1961 في الحصول على بيضة مخصبة خارج الرحم واحتفظ بها حتى مراحل متقدمة للجنين في بيئة صناعية (انبوب) حتى (60) يوماً، وفي عام 1965 طبقت تقنية الاخصاب الصناعي الخارجي (طفل الانابيب) بشكل ملموس وظاهر على الانسان، وفي عام 1976 تم اول حمل عن طريق الاخصاب الصناعي الخارجي بنجاح، ولكن لم يدم هذا الحمل طويلاً حيث لم تتجح هذه العملية مما استدعى اجراء عملية جراحية لاستئصال قناة الرحم<sup>(1)</sup>.

ويراد بالتلقيح الصناعي الخارجي مجموع الاعمال الطبية التي تهدف الى التقاء الحيوان المنوي بالبيضة خارج الرحم لتلقيحها في انبوب اختبار وبعدها الى الرحم بشروط<sup>(2)</sup>، ويتم اللجوء الى التلقيح الصناعي الخارجي في حالات معينة هي:

- 1- حالات العقم المستعصية التي لا يمكن التوصل الى سببها.
  - 2- حالات العقم غير المستعصية التي يمكن التوصل الى سببها ومنها:
    - أ- حالات انسداد الانابيب عند الزوجة.
    - ب- اصابة الرجل ببعض الامراض مثل دوالي الخصي أو سرعة القذف أو وجود خلل هرموني.
    - ج- حالات الانخفاض الشديد في عدد الحيامن لدى الرجل أو عدم وجودها مطلقاً<sup>(3)</sup>.
- ويتم التلقيح الصناعي البشري الخارجي على عدة عمليات يتم بموجبها تلقيح بويضة المرأة بالحيوان المنوي بغير طريق الاتصال الجنسي فيقوم الطبيب المعالج لعملية شفط البويضات من مبايض المرأة في وسائل وظروف مشابهة لما تكون عليه في المبيض، كما يحصل على الحيامن المنوية من الرجل وتجري عليها اجراءات مختبرية لتتقيتها من الشوائب والحيامن الضعيفة، و ووضعتها في سائل خاص يمكنها من القدرة على الاخصاب، وبعد حصول الاخصاب تنتقل البيضة المخصبة الى داخل رحم الزوجة في مدة تتراوح بين يومين وثلاثة ايام.

وعلى الرغم من بساطة هذه الاجراءات أو الخطوات إلا انها تواجه بعض الصعوبات التي تعترض هذه الفكرة منها:

- 1- معرفة الابيض وتحديد وقته بدقة متناهية.
- 2- اخراج البويضات وشفطها ويمكن التغلب عليها من خلال استخدام الموجات فوق الصوتية واعداد المريضة اعداداً جيداً باستخدام المنظار الخاص.
- 3- معرفة السائل المناسب الذي توضع في البيضة بعد شفطها ويمكن التغلب عليها من خلال التوصل الى هذا السائل المناسب ومعرفته<sup>(4)</sup>.

## الفرع الثاني

### ذاتية التلقيح الصناعي البشري

ان متطلبات البحث تقتضي بيان تمييز التلقيح الصناعي البشري عن بعض التقنيات الاخرى التي تجري على الانسان ومنها الاستئساخ البشري والهندسة الوراثية، وهذا ما سنتناوله في النقطتين الاتيتين:

(1) د. رضا عبد الحليم عبد المجيد، مرجع سابق، ص 83 .  
 (2) د. شعلان سلمان محمد، نطاق الحماية الجنائية للأعمال الطبية المدنية في الشريعة الاسلامية والقانون الوضعي، بلا ناشر ومكان نشر، بلا سنة نشر، ص 471 .  
 (3) د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص 237 .  
 (4) المرجع السابق، ص 240-241 .

## أولاً: تمييز التلقيح الصناعي عن الاستنساخ البشري

قد يبدو للبعض من الوهلة الاولى ان كلا من تقنيتي التلقيح الصناعي والاستنساخ البشري مترادفتان، ولكن لدى التدقيق والبحث في المصطلحين يتبين ان هناك اوجه شبه يتشابه بها وأوجه اختلاف أخرى يختلفان فيها. ان اوجه الشبه تتمثل في الناحية الشكلية، اذ يعد كل من التلقيح الصناعي بنوعيه (الداخلي والخارجي) والاستنساخ البشري اسلوبان حديثان على مشكلة عدم القدرة على الانجاب والعقم النسبي. أما اوجه الاختلاف فتمثل في الآتي:

- 1- من حيث الكيفية اذ يتم اجراء تقنية التلقيح الصناعي الداخلي عن طريق الحصول على الحيوان المنوي بوسيلة طبية ثم زرعها في المكان المخصص له في مهبل الزوجة، ويتم اجراء تقنية التلقيح الصناعي الخارجي عن طريق اخذ الحيوان المنوي للرجل والبيضة الانثوية للزوجة وتلقيحها خارجياً في بيئة مصطنعة بوسيلة معينة حيث يتم الاخصاب ثم تنقل البيضة الامشاج الى رحم المرأة وتزرع في جدار البطن ثم تترك لتنمو<sup>(1)</sup>، وفي حين يتم الاستنساخ عن طريق اخذ خلية جسمية من الاب العقيم وزرعها في بيضة الزوجة بهدف الوصول الى الاستنساخ البشري، ومفاد ذلك ان الاستنساخ يتم من خلال الحصول على خلية جسمية والاستنساخ اللانجسي، أما التلقيح الصناعي بنوعيه يتم من خلال الحصول على خلية جنسية (الحيوان المنوي والبيضة)<sup>(2)</sup>.
  - 2- تحمل الخلية الجنسية في الاستنساخ عدد 46 كروموسوم، بينما لخلية التلقيح الصناعي فهي الحويمن البشري (المنوي) حاملاً لعدد 23 كروموسوم والبيضة الانثوية حاملة لعدد (23) كروموسوم وذلك حال تلقيحها.
  - 3- تقنية الاستنساخ البشري تمكن وبسهولة التحكم في جنس المولود الامر قد يؤدي الى سيادة الاناث على الذكور او العكس، أما التلقيح الصناعي فإنه لايمكن التحكم في جنس المولود.
  - 4- تلعب النطف البشري (الحيوانات المنوية للذكور والبيضات الانثوية) دوراً بارزاً في تقنية التلقيح الصناعي ولا يمكن لهذه الاخير ان يتم بدونها معاً، بينما يخفي هذا الدور نهائياً في تقنية الاستنساخ حيث تعتمد هذه التقنية على الخلايا الجسمية للرجل أو الانثى فقط<sup>(3)</sup>.
  - 5- لا تجري تقنية الاستنساخ في الانسان في مختلف انحاء العالم ويقصر إجراؤها على الحيوانات والنباتات، بينما تجري عمليات التلقيح الصناعي في معظم العالم وذلك بمراعاة ضوابطها.
  - 6- تؤدي تقنية الاستنساخ الى انتاج صورة طبق الاصل من المستنسخ منه ذكراً أم انثى، أما تقنية التلقيح الصناعي بنوعيه فلا تؤدي الى ذلك في الكثير من حالاتها.
  - 7- تدور تقنية الاستنساخ حول التعامل مع الخلية الجسمية بمكوناتها، بينما تدور تقنية التلقيح الصناعي بنوعيه حول انجاب مولود بفضلته يتم القضاء على عدم القدرة على الانجاب.
  - 8- ان وسيلة الاستنساخ البشري احدث من وسيلة التلقيح الصناعي بنوعيه<sup>(4)</sup>.
- ويتضح مما سبق، ان الوسائل الطبية لإخصاب بيضة المرأة أما ان تكون وسائل اخصاب جنسية تؤدي الى اندماج الحيوان المنوي في البيضة بفضل التكامل والنتاغم بينهما لتكوين التلاقح وهذه الوسيلة هي التلقيح الصناعي، وأما ان تكون وسائل اخصاب لا جنسية تتمثل بالاستنساخ البشري الجسدي الذي يذهب الى الاستنساخ من وظائف الحيامن في تنشيط البيضة وفي تكاملها الخلوي ويستدل ذلك بخلية جسمية بالغة فيكون نطفة نسخة من مانح الخلية<sup>(5)</sup>.

(1) د. شوقي زكريا الصالحي، التلقيح الصناعي بين الشريعة الاسلامية والقوانين الوضعية، بلا ناشر ومكان نشر، 2001، ص349 .

(2) د. محمود أحمد طه، مرجع سابق، ص196 .

(3) د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص243 .

(4) د. محمود أحمد طه، مرجع سابق، ص197 .

(5) لقد أجرى (جرجور مندل) تجاربه على نبات بسله الحقائق في بستانه بمدينة (برنو) ولقد نشر مندل ابحاثه عام 1865 وعرفت فيما بعد بقانون مندل في الوراثة وظهرت الهندسة الوراثية في الوجود 1900، أما بداية التلقيح الصناعي فكانت قبل ذلك . راجع: د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص243.

## ثانياً: تمييز التلقيح الصناعي عن الهندسة الوراثية

ابتداءً لابد ان نبين المقصود بالهندسة الوراثية والتي يراد بها: التدخل في الكيان الموروثي (Gnorne) أو البنية الوراثية في نواة الخلية بطريقة من اربع طرق أما بالحذف أو بالإضافة أو بإعادة الترتيب أو بالدمج، وذلك بدمج مادة وراثية من خلية كائن حي من نوع معين في المادة الوراثية بخلية كائن حي آخر أو هي ذلك الفرع من فروع علم الاحياء المتعلقة بالفوارق النظرية المتأصلة بين الافراد المتشابهين<sup>(1)</sup>.

لاشك ان الهندسة الوراثية هي علم له تطبيقاته المؤثرة في نفع الانسانية، فضلاً عن دور في تقدم المجتمعات لكن مع اقتراب هذا العلم من معرفة مكونات الخلية الانسانية وفك رموزها وافشاء اسرارها برزت المشاكل الاخلاقية والقانونية والشرعية، فضلاً عن المشاكل العلمية نتيجة الرغبة الجامحة تجاه تغيير مضمون البنية الوراثية للإنسان، كما يوجد اتفاق بينهما في حادثة كلاهما وان كانت وسائل التلقيح الصناعي اقدم في الظهور من الهندسة الوراثية<sup>(2)</sup>. وان اوجه الاختلاف بينهما تكمن في الآتي:

- 1- تدور وسائل التلقيح الصناعي في انجاب طفل يحمل خليطاً من الكروموسومات لأبويه فضلاً عن القضاء على القدرة على الانجاب، في حين ان الهندسة الوراثية تدور جميع ابحاثها حول الجين الوراثي والتي يحاول علماء الهندسة الوراثية معرفة اسرار هذه الجينات لغرض التحكم في صفات الانسانية وموروثاتها بدعوى تخليص البشرية من الالام، فضلاً عن تحقيق الرغبات التي قد تصل الى اطالة عمر الانسان او اطالة قامته أو تخليصه من مرض نفسي أو عضوي عن طريق اكتشاف الجين المسؤول عن ذلك وتحقيق الاهداف أما بمعالجة الجين أو ازالته تماماً من الشريط الوراثي.
- 2- تؤدي وسائل التلقيح الصناعي الى انجاب طفل يحمل مزيجاً من الكروموسومات الابوية اصحاب البيضة المخصبة (البيضة الامشاج)، في حين تؤدي الهندسة الوراثية الى التباين في الصفات بين الكائنات الحية من خلال الهندسة الوراثية التي تقوم بإصلاح خطأ في اعضاء الجسد وعزل المسببات للأمراض<sup>(3)</sup>.

## المبحث الثاني

## مدى مشروعية التلقيح الصناعي البشري

يتم اللجوء الى هذه الوسيلة من اجل التغلب على مشكلة عدم القدرة على الانجاب أي العقم ومعالجة العديد من المشاكل التي تنشأ فور الزواج سواء كانت نفسية أو مرضية، لابد من البحث في مدى مشروعية اللجوء الى تقنية التلقيح الصناعي البشري من الناحية الشرعية والقانونية، وعليه سنحاول الاطاحة بذلك من خلال تقسيم هذا المبحث الى مطلبين، نخصص الاول لموقف الشريعة الاسلامية من التلقيح الصناعي، والثاني لموقف القانون منه.

## المطلب الاول

## موقف الفقه الاسلامي من التلقيح الصناعي

لم يرد بيان الحكم الشرعي لعمليات التلقيح الصناعي في نص قرآني كريم أو حديث نبوي شريف، إلا ان الفقهاء المسلمين في صدر الاسلام بينوا الحكم الشرعي لحالة (استدخال المنى)، وما يترتب عليه من آثار وجود لعدة وثبوت النسب، وقد ورد العقم في القرآن الكريم كما في قوله تعالى: "لِلّٰهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاثًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذَّكَوْرَ أَوْ يُرَوِّجُهُمْ ذُكْرَانًا وَإِنَاثًا وَيَجْعَلُ مَنْ يَشَاءُ عَقِيْمًا إِنَّهُ عَلِيْمٌ قَدِيْرٌ"<sup>(4)</sup>، ويكون أغلب اسباب العقم حالات مرضية يمكن علاجها، فيجوز

(1) د. محمود احمد طه، مرجع سابق، ص197.

(2) د. شوقي زكريا الصالحي، مرجع سابق، ص348.

(3) المرجع السابق، ص348.

(4) سورة الشورى، الآية (49-50).

التداوي منها استناداً لحديث الرسول (صلى الله عليه وعلى اله وسلم): "تداووا فإن عز وجل لم ينزل داء إلا وأنزل له دواء"<sup>(1)</sup>، ولهذا يجوز اجراء عمليات التلقيح الصناعي البشري وكون ان العقم أو عدم القدرة على الانجاب هو داء وان التلقيح الصناعي علاجاً جنسياً ووسيلة للتداوي لأجل انجاب طفل بمعالجة اسباب العقم والممانعة من التناسل الطبيعي البشري بين الزوجين.

بما ان التلقيح الصناعي نوعين داخلي وخارجي، لذلك سنبين موقف الفقه الاسلامي من النوعين اعلاه وذلك في الفرعين الآتيين:

### الفرع الاول

#### موقف الفقه الاسلامي من التلقيح الصناعي الداخلي

سبق وان بينا معنى التلقيح الصناعي الداخلي الذي هو اخذ ماء الرجل وحقنه في محله المناسب داخل مهبل المرأة زوجة او غيرها، وبما ان التلقيح الداخلي قد تم اثناء حياة الزوج أو بعد وفاته، لذلك سنبين موقف الفقه الاسلامي من ذلك على الاتي:

#### أولاً: التلقيح الصناعي بحيوان الزوج اثناء حياته

ان عملية التلقيح في هذه الحالة تكون بحيوانات منوية من الزوج واثناء حياته فإن الراجح لدى الفقهاء في ان الولد الذي يأتي بهذه الطريقة هو ولد طبيعي شرعي للزوجين ويثبت نسبه منهما، وذلك اذا جاءت المرأة بهذا الولد اثناء حياة الزوجين أو في عدة المرأة من طلاق أو وفاة ويترتب على ثبوت النسب باقي الاحكام الشرعية المترتبة على ثبوته.

ويذهب البعض بهذا الاتجاه بقولهم لما كان الهدف الاسمي من العلاقة الزوجية في التولد حفاظاً للنوع البشري وكان الصلة العضوية بين الزوجين ذات دوافع غريزية في جسد كل منهما اضى هذا التواصل والاختلاط هو الوسيلة الاساسية والوحيدة لأفضى كل منهما بما استكن في جسده واعتمل في نفسه حتى تستقر النطفة في مكنن نشئتها، كما اراد الله سبحانه وبالوسيلة التي خلقها في كل منهما فلا يعدل عنها إلا اذا دعت ضرورة كأن يكون بواحد منهما ما يمنع حدوث الحمل بهذا الطريق الجسدي المعتاد مرضاً أو نظرة وخلقاً من الخالق سبحانه، فإذا كان في شيء من ذلك وكان التلقيح الصناعي للزوجة بذات مني زوجها دون شك في استبداله أو اختلاطه بمنى غيره من انسان أو حيوان جاز شرعاً اجراء هذا التلقيح<sup>(2)</sup>.

وهذا ما قرره المجمع الفقهي بمكة المكرمة وجاء فيه: "ان هذا الاسلوب الذي تؤخذ فيه النطفة الذكرية من رجل متزوج وتحقق في الموقع المناسب داخل مهبل زوجته أو في رحمها حتى تلتقي النطفة التقاءً طبيعياً بالبيضة التي يفرزها مبيض زوجته ويقع التلقيح بينهما ثم العلوق في جدار الرحم بإذن الله تعالى كما في حالة الجماع وهذا الاسلوب يلجأ اليه اذا كان في الزوج قصور لسبب من الاسباب عن ايصال مائه في المواقعة الى الموضع المناسب، ومن هنا نستطيع ان نقرر في هذه الحالة اذا كان بماء الزوج لزوجه كان تصرفاً واقعاً في دائرة الشرع وكان عملاً من اعمال المشروعة لا اثم فيه ولا حرج وهو بعد هذا كله يكون في تلك الحالة سبيلاً للحصول على ولد شرعي يذكر والده وبه تمتد حياتهما وتكتمل سعادتهما النفسية والاجتماعية وبطمئنان على دوام العشرة وبقاء المودة بينهما"<sup>(3)</sup>.

#### ثانياً: التلقيح الصناعي الداخلي بحيوانات الزوج بعد موته

يقصد بذلك انه تؤخذ الحيوانات المنوية من الرجل اثناء الحياة الزوجية قبل الموت ويحتفظ بها في مصرف (البنك) المنى<sup>(4)</sup>، وبعد انتهاء الحياة الزوجية أو طلاق بائن تعدد الزوجة الى استرجاع المنى واجراء التلقيح ليتم لها الحمل أو بعد انتهاء الحياة الزوجية ترغب المرأة الحمل وقد يكون التلقيح الصناعي اثناء فترة العدة وقد يكون بعد انتهائها، وهذا ما سنتناوله في النقطتين الآتيتين:

(1) صحيح البخاري، ط3، دار احياء التراث العربي، بيروت، ص158.

(2) جاد الحق علي جاد الحق، بحوث وفتاوى اسلامية في قضايا معاصرة، ج2، دار التراث العربي، القاهرة، بلا سنة نشر، ص346-349.

(3) د. محمود الزيني، مرجع سابق، ص172.

(4) ولد طفل بهذه الطريقة بعد ان كان مجمداً مدة شهرين في سنة 1948 في مدينة ملبورن في استراليا وفي العام نفسه وضعت امرأة استرالية اخرى طفل انابيب ثاني من جنين مجمد وفي تلك البنوك يستطيع الزوجان الاحتفاظ بتلك البيضات الملقحة والزائدة لمدة (25) عاماً وتظل خلال تلك الفترة قادرة على الحمل والانجاب عند الحاجة اليها. ينظر: د. عطا السنباطي، مرجع سابق، ص84.

## 1. التلقيح الصناعي الداخلي بحيوانات الزوج اثناء فترة العدة

في هذه الحالة ان الزوجة بعد انتهاء الحياة الزوجية بموت الزوج واثاء فترة العدة تعتمد الى استرجاع مني زوجها واعادة التلقيح ليتم لها الحمل رغبة في ان يكون لها ولد من ذلك الزوج أو لأي سبب آخر يتعلق بالميراث او غيره، وفي المجتمع الغربي لم يعد هذا العمل مشيناً بل يعد عملاً مجيداً يستحق الثناء، أما في المجتمع الاسلامي فقد ذهب جمهور العلماء المحدثين الى تحريم هذه العملية بعد انتهاء الحياة الزوجية لأن الحياة الزوجية عندهم تنتهي بمجرد لحظة الوفاة وان هذه الصورة وان كانت محتملة الحدوث إلا ان اللجوء اليها غير جائز شرعاً لأن الحياة الزوجية قد انتهت بالوفاة عندئذ يكون التلقيح الصناعي بنطفة بعد الوفاة محرمة<sup>(1)</sup>.

وقد ذهبت لجنة البحوث الفقهية في المجمع الفقهي الاسلامي الى ان التلقيح الصناعي حال عدة الوفاة اشبه بعدة الطلاق البائن لأنه لا يمكن للزوج مراجعة زوجته، ومن هنا لا يجوز هذا العمل مطلقاً<sup>(2)</sup>.

وقد افتي المجمع الفقهي الاسلامي بمكة المكرمة بأن الموت يعد نهاية الحياة الزوجية ولا يمكن ان يؤخذ مني الزوج لتلقيح زوجته بعد وفاته<sup>(3)</sup>.

## 2. التلقيح الصناعي الداخلي بحيوانات الزوج بعد الانتهاء من العدة

وتعني ان الزوجة بعد وفاة زوجها وبعد انتهاء العدة وذلك بعد حفظ الزوج منيه في البنك وأرادت الزوجة أن تأخذ هذه المنى ليتم لها التلقيح وذلك بعد انتهاء العدة، فهذه الصورة قد افتي بها علماء المحدثين بأن انتهاء العدة معناه انتهاء الحياة الزوجية فيجوز للمرأة ان تتزوج من أي انسان ترغب فيه وتتصرف كأنها غير متزوجة، ولهذا فإن اجراء التلقيح الصناعي في هذه الحالة محرم لانعدام الرابطة الزوجية والاثم يلحق كل من شارك في هذه العملية<sup>(4)</sup>.

### ثالثاً: التلقيح الصناعي الداخلي بحيوانات متبرع ليس بينه وبين المرأة رابطة الزوجية

في هذه الحالة يكون الزوج عقيم كأن يوجد لديه قلة عدد الحيوانات المنوية في الزوج أو وجود تشوهات أو خلل فيها وعدم قدرتها على اختراق البيضة ويتم التلقيح الصناعي عن طريق نطفة من متبرع أي طرف ثالث غير الزوجين تعرف حالياً باسم (بنوك المنى) المنتشرة في كثير من البلدان الاوربية والغربية بشكل عام<sup>(5)</sup>، أما في الاسلام قطعاً انه محرم لأن الاسلام يعد نسب الولد لأبيه ويستدل الفقهاء على ذلك بأدلة منها قوله تعالى: "وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ"<sup>(6)</sup>، وقوله تعالى: "ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ"<sup>(7)</sup>، وقوله تعالى: "نِسَاءُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ وَقَدِّمُوا لَأَنفُسِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ مُلَاقُوهُ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ"<sup>(8)</sup>.

وان هذا النص الاخير يصلح لحزمة هذه الحالة من التلقيح الصناعي الداخلي فقوله تعالى "نِسَاءُكُمْ" يقصد بها ازواجكم فعندما يلحق رجل امرأة بهذه الصورة فإنه يكون قد وضع بذرتة في حرت غيره أي في غير رحم زوجته، وقوله تعالى "وَاتَّقُوا اللَّهَ" يوجب التقيد في ان الاتيان هو للزوجات وحسب مما في الامر من خطورة أيضاً فإن مفهوم المخالفة في هذه الآية يوضح قوله تعالى "نِسَاءُكُمْ" يفيد ان نساء غيركم ليس حرتاً لكم<sup>(9)</sup>.

(1) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص 107 .

(2) جاد الحق علي جاد الحق، مرجع سابق، ص 130 .

(3) د. محمد علي البار، مرجع سابق، ص 65 .

(4) زياد سلامة، اطفال الانابيب بين العلم والشرعية، ط1، دار البيارق، بيروت، 1994، ص 83 .

(5) وقد وصل الامر الى اكثر من ذلك حيث تكونت شركات في الولايات المتحدة الامريكية لشراء منى العباقره وابطال الرياضة والفنانين المشهورين ثم بيعه لمن يرغب من النساء بعد عرضه في كاتالوجات خاصة بمواصفات كل مانح . ينظر: د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص 111 .

(6) سورة البقرة، الآية (233) .

(7) سورة الاحزاب، الآية (6) .

(8) سورة البقرة، الآية (223) .

(9) زياد سلامة، مرجع سابق، ص 85 .

## الفرع الثاني

## موقف الفقه الاسلامي من التلقيح الصناعي الخارجي

يراد بالتلقيح الصناعي الخارجي كما مر بنا سابقاً بأنه اخذ ماء الرجل وبيضه المرأة سواء كانت زوجته او غيرها، حيث يتم الاخصاب بينهما في طبق أو انبوب اختبار وبعدها يحدث التلقيح والانقسام المناسب وتعاد اللقحة الى الرحم، وسمي التلقيح خارجياً لأنه تم خارج الرحم وسميت هذه الحالة بطفل الانابيب لأن التلقيح تم في انبوب اختبار<sup>(1)</sup>.

وللتلقيح الخارجي عدة صور ولكل صورة حكمها الشرعي الذي يناسبها، وهذا ما سنحاول ان نسلط الضوء عليه في النقاط الآتية:

## أولاً: التلقيح الصناعي ببيضة من الزوجة ونطفة من الزوج والحمل داخل رحم الزوجة

ويقصد بهذه الحالة ان تؤخذ بيضة من الزوجة التي لا تحمل وتلقيح بمني زوجها خارج رحمها، وبعد التلقيح تعاد البيضة الملقحة الى رحم هذه الزوجة مرة اخرى فتتمو فيها طبيعياً ويولد الطفل ولادة عادية أو قيصرية، والسبب في ذلك ان الزوجة تعاني من انسداد في قناة الرحم وهذا يمنع من الحمل<sup>(2)</sup>.

وقد ذهب اغلبية الفقهاء المحدثين الى جواز هذه الصورة، وقد نص المجمع الفقهي الاسلامي قائلاً: "ان تؤخذ نطفة من زوج وبيضة من مبيض زوجته فتوضع في انبوب اختبار طبي بشروط فيزيائية معينة حتى تلقح نطفة الزوج ببيضة زوجته في وعاء الاختبار ثم بعد ان تأخذ اللقحة بالانقسام والتكرار وتنقل في الوقت المناسب من انبوب الاختبار الى رحم الزوجة نفسها صاحبة البيضة لتعلق في جداره وتتمو وينبغي ألا يلجأ اليه إلا في حالة الضرورة القصوى وبعد أن تتوافر فيه شرائطه العامة سائلة الذكر<sup>(3)</sup>."

## ثانياً: التلقيح الصناعي الخارجي اذا كانت البيضة والحيوان من متبرع والحمل داخل رحم الزوجة

في هذه الحالة الزوجة سليمة المبايض ولكن السبب لدى الزوج بسبب عقمه فالزوجة تقدم البيضة ولكن يأتي اجنبي غير الزوج يتبرع بالحيوانات المنوية بأجر أو بغير أجر ويتم التلقيح في انبوب اختبار خارجي، وبعد ان يتم التلقيح تعاد الخلية الانسانية المتكونة الى رحم الزوجة<sup>(4)</sup>.

وقد ذهب اغلب العلماء المحدثين الى تحريم هذه الطريقة كون ان مصدر النطفة ليس الزوج بل مصدرها شخص لا تربطه بالزوجة أية رابطة أو علاقة مشروعة ولأنه يؤدي الى اختلاط الانساب في هذه الاسرة فالرجل الاجنبي سيأتي منه ولد لأسرة اخرى لا تربطها به علاقة زوجية، وبالتالي فليس له حق في نسب الطفل اليه وتكون الزوجة في هذه الحالة قد ادخلت على اسرتها نسباً ليس منهم، وهذا ما أيدته دار الافتاء المصرية بتحريم هذه الصورة حيث جاء فيها: "تلقيح الزوجة بمني رجل آخر غير زوجها سواء كان الزوج ليس به مني أو كان به ولكنه غير صالح على التلقيح محرم شرعاً، لما يترتب عليه من اختلاط الانساب بل نسبة ولد الى اب لم يخلق من مائه وفوق هذا ان حدث من هذه الصورة حمل معنى ذلك الزنا ونتائجه والزنا محرم قطعاً بنصوص القرآن والسنة"<sup>(5)</sup>.

## ثالثاً: التلقيح الصناعي الخارجي اذا كانت البيضة من متبرعة والحيوان من الزوج والحمل داخل رحم الزوجة

معناه ان تكون البيضة من امرأة مانحة بأجر أو بغير أجر وتلقيح بماء رجل متزوج بامرأة مصابة بالعقم وتلقيح البيضة في طبق تؤخذ اللقحة وتوضع في رحم المرأة العقيمة من هذا الرجل صاحب المني والسبب يكون في الزوجة لوجود مرض في المبايض وغيرها<sup>(6)</sup>.

(1) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص118 .

(2) د. محمد علي البار، مرجع سابق، ص55 .

(3) قرار المجمع الفقهي الاسلامي بمكة المكرمة في دورته السابعة - القرار الخامس حول التلقيح الصناعي الخارجي واطفال الانابيب. المتاح على الموقع الالكتروني: [www.iifa.aifi.org](http://www.iifa.aifi.org)

(4) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص132 .

(5) جاد الحق علي جاد الحق، مرجع سابق، ص115 .

(6) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص135 .

وقد اجمع الفقهاء المحدثين على حرمة هذه الطريقة وان كانت الزوجة الثانية لذات الزوج لأنه يكون فيه حرمة، وهذا اما أيده مجمع الفقه الاسلامي في ان هذه الحالة محرمة في النظر الاسلامي ولا مجال لإباحة شيء منها لأن البذرتين الذكورية والانثوية ليس من الزوجين<sup>(1)</sup>.

#### رابعاً: التلقيح الصناعي الخارجي ببيضة من متبرعة وحيوان من متبرع ويتم الحمل داخل رحم الزوجة

يقصد بهذه الحالة ان يكون كلاً من الزوجين عقيماً ولكن رحم الزوجة سليم بينما مبايضها مريضة ولا تفرز بويضات ونجد ان الزوجين غير قادرين على الانجاب مطلقاً وان الزوجة قادرة على حمل الجنين في رحمها، فمصدر الجنين هنا غير الزوجين اذ قد يكون الزوجين قد اخذا جنيناً مجمداً من بنك الاجنة وتم الحمل والولادة داخل رحم الزوجة<sup>(2)</sup>.

والموقف الشرعي في هذه الحالة يذهب الى حرمتها عند فقهاء الاسلام، لأن مصدر اللقيحة اجنبي عند بعضها لا تربطها اية رابطة في رحم امرأة اخرى اجنبية عن الرجل صاحب النطفة يعد فعلاً محرماً، وهذا ما ذهب اليه مجمع الفقه الاسلامي حيث لا مجال لإباحة شيء منها لأن البذرتين الذكورية والانثوية فيها ليست من زوجين<sup>(3)</sup>.

#### خامساً: التلقيح الصناعي الخارجي لبيضة من الزوجة والحيوان المنوي من الزوج ويتم الحمل داخل امرأة تتطوع بالحمل

تحدث هذه الحالة اذا كانت الزوجة مبايضها سليم لكن به عيوب خلقية شديدة بحيث لا يمكن لهذه الزوجة ان تحمل وزوجها سليم، وعليه تؤخذ البيضة من الزوجة وتوضع في طبق وتلقح بماء زوجها وتوضع اللقيحة في رحم امرأة اخرى يسمونها الام المستعارة، وعندما تلد الطفل تسلمه للزوجين مقابل اجر معلوم<sup>(4)</sup>.

أما الموقف الشرعي فإن هذه الطريقة وهي أخذ النطفة والبيضة من الزوجين وزرعهما في رحم الام اخرى لتكون أمّاً بديلة فهذا لا يجوز مطلقاً لأن رحم المرأة ليس كقدر طبخ تنقل فيه من قدر الى قدر اخر بل ان المرأة التي تحمل وتشارك في اسباب تكوين الجنين الذي يتغذى من دمها تكون آثمة وتستحق العقاب، وقد قرر المجمع الفقهي الاسلامي المنعقد في مكة المكرمة في دورته السابعة حرمة هذه الحالة بالإجماع، لأن المتطوعة بالحمل اجنبية عن الزوجين مصدر البذرتين<sup>(5)</sup>.

#### سادساً: التلقيح الصناعي الخارجي البيضة من الزوجة والحيوان المنوي من الزوج والحمل داخل رحم الزوجة الثانية لذلك الرجل

تحدث هذه الحالة اذا كانت للزوجة الاولى مبايض سليمة إلا انه توجد عيوب خلقية واخرى في رحمها يمنعها من الحمل أو ان الرحم قد ازيل من اساسه في عملية جراحية، وعليه تؤخذ هذه الزوجة البيضة وتتم عملية التلقيح مع نطفة زوجها وتوضع في رحم زوجته الثانية<sup>(6)</sup>.

لا توجد هذه الصورة في المجتمع الغربي بسبب عدم جواز الزواج للمرة الثانية في جميع قوانينها الداخلية ويعتبرونها صورة من صور الهمجية، أما في المجتمع الاسلامي فإن الشريعة الاسلامية تبيح الزواج بأربع نساء وان مجمع الفقه الاسلامي في دورته السابعة المنعقدة في عام 1404 هجرية ناقش هذه الصورة وجاء قراره فيه: "الذي تؤخذ فيه النطفة والبيضة من زوجين وبعد تلقيحهم في وعاء الاختبار وتزرع اللقيحة في رحم الزوجة الاخرى للزوج نفسه حيث تتطوع بمحض اختيارها بهذا الحمل عن ضررتها المنزوعة الرحم يظهر لمجلس المجمع انه جائز عند الحاجة بالشروط العامة المذكورة"، إلا ان هذه الاباحة سحبت في الدورة الثامنة للمجمع حيث اعتبره انه

(1) د. محمد علي البار، مرجع سابق، ص 49 .

(2) تسمى المرأة هنا بالرحم الظئر، ينظر: زياد سلامة، مرجع سابق، ص 95-96 .

(3) د. محمود سعد شاهين، مرجع سابق، ص 139 .

(4) وبعد نظام الام البديلة هو اروج وسيلة حديثة لمعالجة العقم وبدأ هذا النظام يأخذ طابعاً تجارياً متنامياً في السنوات العشر الاخيرة حتى صار في الكثير من المدن الكبرى وهناك وكالات لديها قوائم بأسماء النساء المستفيدات للقيام بدور الام البديلة وتتوسط في ابرام الاتفاقات بين هؤلاء النساء والزوجين الراغبين في الانجاب وكثيراً ما يتولى ادارة هذه الوكالات اطباء ومحامون وتتعاظم هذه الوكالات عمولات لقاء اتعاب ترتيبات المتعاقدين بين الطرفين، بالإضافة الى مصروفات الام البديلة واتعابها. ينظر: د. محمد فياض، نظام الام البديلة واثارة الاخلاقية في العالم الاسلامي، المركز الدولي الاسلامي، القاهرة، بلا سنة نشر، ص 94 .

(5) قرارات المجمع الفقهي الاسلامي في دورته السابعة، المتاح على الموقع الالكتروني: [www.iifa.aifi.org](http://www.iifa.aifi.org)

(6) د. محمد علي البار، مرجع سابق، ص 78 .

يؤدي الى اختلاط الانساب لجهة الام الحقيقية وما يترتب على ذلك من احكام وبعد المناقشة قرر المجمع سحب حالة الجواز المذكورة في الدورة السابعة اعلاه عام 1404 هجرية<sup>(1)</sup>.

وقد ظهرت آراء مخالفة لما جاء في قرارات المجمع في دورته الثامنة اذ اجاز اجراء هذه الصورة على النحو المذكور اية الله الخميني واعتبرها مشروعة تماماً اذ اتمت عملية التركيب بين النفطيتين في خارج الرحم ثم نقل الى رحم امرأة اخرى ليستكمل دورته الجينية فإن لم تكن المرأة اجنبية بالنسبة للرجل بأن كانت زوجته الاخرى والا لم يجز<sup>(2)</sup>.

### المطلب الثاني

#### الموقف التشريعي من التلقيح الصناعي البشري

سبق وان بينا ماهية التلقيح الصناعي وانواعه واسبابه ومبررات اللجوء اليه وموقف الفقه الاسلامي منه فإن المنطق يقودنا بعد ذلك صوب التعرف على موقف التشريع منه، وهذا ما سنحاول البحث فيه في الفرعين الآتيين:

#### الفرع الاول

##### موقف المشرع الفرنسي من التلقيح الصناعي البشري

لقد بين المشرع الفرنسي موقفه من التلقيح الصناعي البشري في القانون رقم (653) الصادر في عام 1994، الذي نظم فيه احكام تقنية التلقيح الصناعي بجميع انواعه ووسائله، حيث نصت المادة (1/152) منه على ان: "المساعدة الطبية على الانجاب يجب ان يكون موضوعها علاج العقم أو تجنب الامراض الوراثية..."، ورتب المشرع الفرنسي على حالة تجاوز هذه الغاية عقوبة جزائية تضمنت الحبس لمدة لا تزيد على خمس سنوات والغرامة ب(500) الف فرنك بموجب المادة (4/152) من ذات القانون<sup>(3)</sup>. يلاحظ ان المشرع الفرنسي من خلال التشريع اعلاه، قد اورد مجموعة من الشروط والضوابط بعضها يتعلق بالزوجين الراغبين بالانجاب عن طريق التلقيح الصناعي، وبعضها الاخر يتعلق بالقيود الاجرائية التي يجب اتخاذها خلال اجراء عمليات التلقيح الصناعي، وهي على النحو الاتي:

##### أولاً: الشروط القانونية المتعلقة بالزوجين

لقد وضع القانون رقم (653) لعام 1994 جملة من الشروط المتعلقة بالزوجين والتي تتمثل بالاتي:

#### 1. الحصول على رضا الحر للزوجين وبصورة مكتوبة

وقد اشترط المشرع الفرنسي صراحة ضرورة صدور رضا الزوجين وبصورة ومكتوبة على الرغم من انه يعد من الامور البديهية المتعلقة بواجبات الطبيب في مختلف الممارسات الطبية لاتصالها بواجباته الانسانية والاخلاقية، ويذهب البعض من الفقه ان النص صراحة على هذه الشروط يمثل حرص هذه النظم وخشيتها من الانعكاسات القانونية والاخلاقية والتي يمكن ان تشكل كوارث اجتماعية يتعذر تداركها اذ تتمخض عن هذه التقنيات الحديثة سيل من دعاوى انكار النسب وان الامر لم يعد مقتصرأ على التلقيح في علاقة شرعية بل تمادي الى السماح بتبادل الخلايا التناسلية الناقصة والمكتملة لإتمام الاخصاب في علاقات شرعية وغير شرعية الى حد انشاء سوق دولية لتحقيق هذا التبادل واستباحة الامومة البديلة وتخليق الاجنة الانسانية خصيصاً لغرض تقدم التجارب العلمية، وحرصاً من المشرع على القضاء على هذه التجاوزات اشترط الحصول على الرضا الصريح من الزوجين وبشكل كتابي<sup>(4)</sup>.

(1) قرارات المجمع الفقه الاسلامي في دورته السابعة والثامنة. ينظر: زياد سلامة، مرجع سابق، ص124.

(2) سامي ذبيان، ايران والخميني، منطلقات الثورة وحدود التغيير، دار المسيرة، بيروت، ص287.

(3) نقلاً عن: د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص143.

(4) د. محمود احمد طه، مرجع سابق، ص106.

## 2. بلوغ راغبي التلقيح الصناعي سناً معيناً

يقصد بهذا الشرط ان يبلغ الراغبين في التلقيح الصناعي سناً معيناً وهو سن الانجاب، وذلك للحيلولة دون الاغراق بوسائل التلقيح الصناعي عما شرعت من اجل تحقيقه، وذهبت التشريعات الى تحديد سن معين للمرأة الراغبة بالتلقيح<sup>(1)</sup>، بينما ترك المشرع الفرنسي تحديد سن التلقيح لتقدير الطبيب نفسه اذ يختلف هذا الامر من حالة الى اخرى بالرغم من التساوي في السن، ويعتمد ذلك على الحالة الصحية للزوجين آخذاً الطبيب بنظر الاعتبار وضع الطفل المنتظر ألا يكون بينه وبين أبويه فرقاً شائعاً في العمر<sup>(2)</sup>.

## ثانياً: الشروط الاجرائية المتعلقة بعملية التلقيح الصناعي

لقد وضع المشرع الفرنسي جملة من الشروط الاجرائية التي من شأنها ان تقيد اجراءات ممارسة تقنية التلقيح الصناعي وتنقسم هذه الشروط الى الاتي:

### 1. الترخيص الاداري بإجراء التلقيح الصناعي

نظراً لأهمية هذه التقنية في مجال اتصالها المباشر بالإنسان وحياته الخاصة استلزم الى جانب الترخيص جملة من المتطلبات الاخرى وهي:

- أ- توفر الامكانيات العلمية والمادية التي تمكن المركز المختص من اداء مهامه بكفاءة واقتدار ويتمثل ذلك في الفريق الطبي والبيولوجي المتخصص وتجهيز المركز بأحدث الاجهزة والوسائل الطبية التي تمكنه من النجاح في العمل.
- ب- ممارسة التلقيح الصناعي في المراكز الاستشفائية العامة فقط، اذ يلاحظ ان المشرع الفرنسي قد ميز بين التدخل الطبي والنشاط البيولوجي، اذ اجاز اجراء التدخل الطبي في المراكز العامة او الخاصة ماعدا التلقيح الصناعي الداخلي بين الزوجين حصراً في المراكز أو العيادات الخاصة لأنه لا يحتاج الى امكانيات طبية عالية المستوى مقارنة بالوسائل الاخرى، أما النشاط البيولوجي فيمنع اتيانه إلا في المؤسسات الصحية العامة.
- ج- سريان قانون الصحة العامة واللوائح والقرارات المتبعة في مجال التلقيح الصناعي على كافة المراكز العامة والخاصة، وذلك لضمان أعمال تطبيق كافة الشروط والقيود وتطبيق القانون الجنائي في حالة مخالفة شروط التراخيص الادارية والتي تصل الى الحبس أو الغرامة.

### 2. اجراء التلقيح الصناعي من قبل لجنة طبية متخصصة

اذ يعد هذا الشرط مبدأ لضمان اتباع السلوك في التلقيح الصناعي لأنه يعد وسيلة استثنائية لا يتم اللجوء اليها إلا بعد عرضها على لجنة طبية لها سلطة تقديرية في منح اتخاذ قرار التلقيح من عدمه بعد دراسة كل حالة حسب ظروفها على حدة، وهذا من شأنه ان يقلص حالات المخالفة وتحقيق الدور الذي من اجله شرع هذا القانون، اذ اوجبت المادة (1/152) من القانون المذكور أنفاً على الراغب بالتلقيح الصناعي لغرض الانجاب، ان يتخذ جملة من الاجراءات القانونية التالية<sup>(3)</sup>:

أ- تقديم طلب كتابي الى لجنة طبية متخصصة التي تقوم بدورها بمقابلة شخصية للزوجين الراغبين بالتلقيح الصناعي لمعرفة الدوافع الحقيقية التي دفعتهم لإجرائه بما تملكه هذه اللجان من تخصصات طبية تمكنها من دراسة هذه الحالة من كافة الجوانب النفسية والصحية والاجتماعية للزوجين لكي تتمكن من تقديم تقريرها واتخاذ القرار بشأنها.

(1) فقد حدد المشرع الاسباني سن التلقيح الصناعي بـ(18) عاماً ولكنه لم يضع حداً اقصى له، بينما حدد المشرع الدنماركي حداً اقصى للحمل الصناعي وهو (45) عاماً في حين لم يحدد الحد الأدنى للحمل بالتلقيح الصناعي. ينظر: د. حسيني هيكل، مرجع سابق، ص144 .

(2) حيث حملت امرأة تجاوز عمرها (60) عاماً عن طريق التلقيح الصناعي بدلاً عن ابنتها التي كانت تعاني من عيوب خطيرة في الرحم، حيث قامت الام بوضع البيضة المخصبة في رحمها والحمل واخذت الطفل عند ولادته الى ابنتها كي تعوضها عن حالة العقم التي نشأت لديها. ينظر: المرجع السابق، ص145 .

(3) د. محمود احمد طه، مرجع سابق، ص91-112 .

ب- فتح ملف لكل حالة يتم عرضها على اللجنة الطبية الذي يحوي على كافة المعلومات والبيانات عن الزوجين ومضمون ما تم خلال المقابلة وقرار اللجنة النهائي بالقبول أو الرفض، علماً انه يحتاج للزوجين الطعن في قرار اللجنة بالاستئناف امام لجنة اخرى خاصة ويكون قرارها نهائياً لا طعن فيه.

ج- لا يتم الالتجاء الى التلقيح الصناعي في حالة القبول إلا بعد مرور فترة شهر قابلة للزيادة من تاريخ موافقة اللجنة الطبية المختصة، وعلة ذلك يكمن في اعطاء الفرصة للزوجين في التروي قبل اللجوء الى هذه الوسيلة<sup>(1)</sup> أو تتضح امور اخرى للجنة خلالها تعيد النظر في قرارها بالموافقة وتوكل تنفيذها الى وقت لاحق في ضوء احتمالات الفشل والنجاح للوسيلة المقترحة.

وبناءً على ما تقدم ذكره بشأن موقف المشرع الفرنسي من التلقيح الصناعي، انه قد اجاز استخدام هذه التقنية في القانون رقم (653) لسنة 1994م وأحاطها بجملة من الشروط والقيود الموضوعية والاجرائية التي من شأنها ان تنظم ممارسة هذه التقنية بشكل يتفق مع المصلحة العامة والنظام العام وعدم وقوع المخالفات التي تمس الغاية التي من اجلها شرع هذا القانون، وقد رتب على مخالفة هذه الشروط المسؤولية الجنائية أو المدنية معاً.

### الفرع الثاني

#### موقف المشرع المصري والعراقي من التلقيح الصناعي البشري

تكلمنا عن موقف المشرع الفرنسي ووجدنا انه قام بتنظيم تقنية التلقيح الصناعي من ناحية وضع القواعد الموضوعية والاجرائية لإجرائها، وان المنطق يقودنا صوب التعرف على موقف المشرع المصري والعراقي من وسائل التلقيح الصناعي، وهذا ما سيتم تناوله في النقطتين الاتيتين:

#### أولاً: موقف المشرع المصري من التلقيح الصناعي البشري

لقد جاء التشريع المصري خالياً من أية نصوص تعالج تلك المستجدات الانجابية رغم انها تشكل موضوعاً حيوياً وخطراً لمساسها بقيم المجتمع الاسلامي ومفاهيمه الدينية مما استلزم تحديد ضوابط وتنوير احكامها الى ان يجيء الوقت الذي يصدر فيه المشرع المصري قانوناً يواكب هذه المستجدات الانجابية الحديثة معتدلاً بإحكام الشريعة الاسلامية والقواعد العامة للقانون المصري لمواجهة هذا النقص التشريعي والتي يعتد بها من الناحية العلمية، لأنه لا يمكن توقيع اية عقوبات جزائية لها لردع في حالة خرقها من جانب الطبيب أو المريض على السواء<sup>(2)</sup>.

#### ثانياً: موقف المشرع العراقي من التلقيح الصناعي البشري

التشريع العراقي هو الاخر كما هو الحال في التشريع المصري جاء خالياً من الاشارة الى تنظيم عمليات التلقيح الصناعي، وبيان موقفه منها من اجازتها أو عدم اجازتها وفي حالة اجازتها ما هي الحالات التي يجوز فيها التلقيح الصناعي وما هي الحالات التي لا يجوز؟ ومتى يتم اجرائه؟ وما هي الاجراءات الواجب اتخاذها لإجراء عملية التلقيح الصناعي؟

مع العرض ان المشرع الليبي هو المشرع الوحيد من البلدان العربية الذي انفرد ببيان موقفه من التلقيح الصناعي البشري بالقانون رقم (75) لسنة 1972 فقد نصت المادة (403) مكرر (أ) على ان: "كل من لفح امرأة تلقيحاً بالقوة أو التهديد أو الخداع يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على عشر سنوات، وتكون العقوبة السجن لمدة لا تزيد على خمس سنوات اذا كان التلقيح برضاها، وتزداد العقوبة بمقدار النصف اذا وقعت الجريمة من طبيب أو صيدلي أو قابلة أو أحد معاونيهم"، وفقاً لهذا النص فإن المشرع الليبي يحرم التلقيح الصناعي أيّاً كانت صورته ويعاقب من يقوم بعملية التلقيح أيّاً كانت صفته وسواء كان برضا المرأة أو بدون رضاها، كما نصت المادة (403) مكرر/ ب على انه: "تعاقب المرأة التي تقبل تلقيحها بالسجن مدة لا تزيد على خمس سنوات ويعاقب الزوج بذات العقوبة المنصوص عليها في الفقرة السابقة اذا كان التلقيح بعلمه ورضاه وسواء وقع التلقيح من الزوج او من الغير"، وفقاً لهذا النص فإن المرأة

(1) اذ قد يجدا حلاً آخر لما يعانيان منه كالتبني مثلاً اذ يعد التبني جائزاً في المجتمعات الغربية، إلا انه في المجتمعات غير الاسلامية فإنه غير جائز، كما في قوله تعالى (ادعهم لأبائهم هو أقسط عند الله...) سورة الاحزاب، الآية (5).

(2) د. محمود احمد طه، مرجع سابق، ص113.

التي تلقح صناعياً سواء بنفسها أو بواسطة الغير تعاقب بالسجن بما لا يزيد على خمس سنوات، ويعاقب الزوج متى كان عالماً ومقرراً بذات العقوبة.

بما ان العقم مرض يواجه كافة المجتمعات ومن بينها المجتمع العراقي وان التداوي من المرض أكد عليه الرسول محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم): "تداووا فإن الله عز وجل لم ينزل داء إلا وأنزل له دواء"<sup>(1)</sup>، وإذا كان المشرع لم يتعرض لتقنين عملية التلقيح الصناعي في اطار العلاقة الزوجية<sup>(2)</sup>، فإنه لابد من النص صراحة وبقانون خاص يسن لذلك على ضوابط وشروط معينة تحكم هذه التقنية بحيث يكون في اطار العلاقة الزوجية<sup>(3)</sup>، بعد استنفاد كافة الطرق العلاجية الاخرى وان يكون التلقيح هو الوسيلة الوحيدة للإنجاب مع قواعد الرضا الكامل للزوجين بشأن العملية مع فرض عقوبة معينة يراها المشرع لمخالفة هذه الضوابط فتلقيح الزوجة بنطفة أجنبي عنها أو سرقة الخلايا الانسانية واستبدال الارحام وامتلاك الاجنة الزائدة وغيرها من التجاوزات والرغبات لا يمكن تتبع مرتكبها المسؤولية الجزائية المناسبة، نظراً لوجود فراغ تشريعي السابق، ولا يبقى سوى المسؤولية المدنية التي يمكن توقيعها على اساس المسؤولية عن الضرر تأسيساً على الاتفاق المبرم بينها أو اعتماد على مخالفة الواجبات القانونية السابقة، كما لابد من تحديد نطاق استخدام التلقيح الصناعي من اجل توفير الحماية لحق الانسان في حرية الجنسية.

### المبحث الثالث

#### نطاق الحماية الجزائية الموضوعية للتلقيح الصناعي البشري

تعد الحماية الجزائية من اهم انواع الحماية القانونية ولا تفوقها الا الحماية الدستورية، وذلك لان النصوص الدستورية أسمى من النصوص العقابية، ولم تعرف التشريعات الحماية الجزائية سواء كان تعريفاً عاماً أو خاصاً بحماية مصلحة معينة، ووفق ما اطلعنا عليه من قرارات قضائية لم تعرف الحماية الجزائية تاركاً ذلك الى الفقه الجنائي، اذ عرفها بانها: ما يتضمنه القانون الجنائي من قواعد واجراءات لحماية مختلف حقوق الانسان عن طريق ما يقرره من عقوبات في حالة وقوع اعتداء أو انتهاك عليها<sup>(4)</sup>، وعرفت بانها: القواعد الموضوعية والاجرائية الذي يعتمد عليه القضاء لتنظيم الحقوق وفرض العقوبات عليها<sup>(5)</sup>، وتعرف بانها: ما يكفله القانون بقسميه قانون العقوبات وقانون اصول المحاكمات الجزائية من قواعد واجراءات عن طريق ما يقرره من عقوبات في حالة وقوع اعتداء على الحق محل الحماية أو اضرار يلحق به من جراء افعال الاعتداء<sup>(6)</sup>.

وللحماية الجزائية نوعين هما الحماية الجزائية الموضوعية والحماية الجزائية الاجرائية ويقصد بالأولى التي هي محل بحثنا بأنها: الحماية التي تتعلق بالتجريم والعقاب عبر اساليب عديدة منها حماية المصلحة عن طريق اسباب صفة عدم المشروعية على التصرفات التي تضر بها، كحماية التلقيح الصناعي البشري من الافعال التي تضر به من خلال تجريم فعل الاجهاض وفعل الزنا وفعل الاغتصاب وفق ما منصوص عليه في القوانين العقابية<sup>(7)</sup>.

وعليه سنقسم هذا المبحث الى مطلبين، نتناول في الاول حماية التلقيح الصناعي من جريمة الاجهاض، ونخصص الثاني لحماية التلقيح الصناعي من جرمي الزنا والاغتصاب.

(1) صحيح البخاري، مرجع سابق، ص 15817 .

(2) فقد نظم المشرع العراقي عمليات زرع الاعضاء البشرية في القانون رقم (85) لسنة 1986 التي نصت المادة الاولى منه على انه: "يجوز اجراء عمليات زرع الاعضاء للمرضى بهدف تحقيق مصلحة علاجية راجحة تقتضيها المحافظة على حياتهم، وذلك من قبل طبيب الجراح الاختصاص في المركز الطبي المخول رسمياً الذي يعمل فيه شريطة ان يكون هذا المركز معداً لإجراء عمليات زرع الاعضاء البشرية".

(3) يجب ان تتم عملية التنظيم لهذه التقنية بطريقة تتفق مع ثوابت الشريعة الاسلامية السمحاء والقواعد العامة في القانون العراقي، علماً انه لا يجوز سن قانون يتعارض مع ثوابت احكام الاسلام استناداً الى احكام المادة (1/2) من دستور العراق لعام 2005 .

(4) احمد عبد الحميد الدسوقي، الحماية الموضوعية والاجرائية لحقوق الانسان، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2009، ص 173.

(5) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الاسلامي مقارنة بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، ط7، بلا سنة طبع، ص 7.

(6) د. اسراء محمد علي سالم ونيراس عبد الكاظم، الحماية الجنائية للعبات المقدسة، مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسة تصدرها كلية القانون جامعة بابل، العدد الاول، السنة السادسة، 2014، ص 83.

(7) ينظر: المواد (417، 418، 377، 393) من قانون العقوبات العراقي.

## المطلب الاول

## حماية التلقيح الصناعي البشري من جريمة الاجهاض

سن تناول هذا المطلب في ثلاثة فروع، نخصص الاول لتعريف جريمة الاجهاض، والثاني لأركان جريمة الاجهاض، والثالث لعلاقته بالتلقيح الصناعي.

## الفرع الاول

## تعريف جريمة الاجهاض

ان البحث في هذا الموضوع يتطلب منا بيان تعريف الاجهاض لغة ومن ثم بيان تعريفه طبياً واصطلاحاً، وهذا ما سنتناوله تباعاً.

## أولاً: تعريف الاجهاض لغة

الاجهاض في اللغة: الجهيـض والمجهـض والولد سقط أو ما تم خلقه أو نفخ الروح من غير ان يعيش وجهض: اجهضت الناقة اجهاض وهي مجهض: أي القت ولدها لغير تمام ويقال للولد مجهض اذا لم يستبين خلقه، وقيل الجهيـض السقط الذي تم خلقه ونفخ فيه الروح من غير ان يعيش واجهضت الناقة والمرأة ولدها اسقطته ناقص الخلق في جهيـض ومجهضة بالهاء<sup>(1)</sup>. ويتضح لنا ان الاجهاض يراد به القاء الحمل الناقص الخلق أو ناقص المدة سواء من المرأة أو غيرها والاطلاق اللغوي يصدق سواء الالتقاء بفعل فاعل أم تلقائياً.

## ثانياً: تعريف الاجهاض طبياً

يعرف الاجهاض من الناحية الطبية بأنه: افراغ الرحم كحصىلة التلقيح الصناعي قبل أوان الوضع ويسمى افراغ الرحم من الجنين خلال الاشهر الثلاثة الاولى اسقاطاً وافراغ الرحم بعد الشهر الثالث وحتى نهاية الشهر السابع اجهاض، وافراغ الرحم بعد الشهر السابع وقبل انتهاء دورة الحمل ولادة قبل الاوان، وهذا اما تكون ولادة حية أو ولادة ميتة أي ولادة جنين ميت قبل عمر اكثر من (28) اسبوعاً<sup>(2)</sup>، وعرف بأنه: انتهاء الحمل بقصد القضاء على الجنين ويشمل ذلك طرح الجنين الى خارج الرحم في دور ليس له القدرة على الحياة ولا يشمل ذلك انجاب الجنين في الاشهر الثلاث الاخيرة من مدة الحمل الطبيعي أو من الممكن ان يبقى حياً لو تم انجابه بالرغم من عدم اكتمال جسمه الطبيعي<sup>(3)</sup>، كما عرف أيضاً بأنه: القيام بأفعال تؤدي الى انتهاء حالة الحمل لدى المرأة الحامل قبل الوضع الطبيعي اذا تمت تلك الافعال بقصد احداث هذه النتيجة<sup>(4)</sup>.

## ثالثاً: تعريف الفقه القانوني للاجهاض

عرف بعض الفقهاء الاجهاض بأنه: اخراج الجنين عمداً من الرحم قبل الموعد الطبيعي لولادته أو قتله عمداً من الرحم<sup>(5)</sup>، كما عرف بأنه: اخراج الحمل في غير موعده الطبيعي عمداً أو بلا ضرورة بأية وسيلة من الوسائل<sup>(6)</sup>، وعرف أيضاً بأنه: انزال الحمل ناقصاً قبل اكتمال نموه أو قبل الاسبوع الثامن والعشرين بعد انقطاع الطمث ولا يشترط ان يكون الجنين قد تشكل أو دبث فيه الحركة<sup>(7)</sup>، وكذلك يعرف بأنه: استعمال وسيلة صناعية تؤدي الى طرح الجنين قبل موعد الولادة اذا تم بقصد احداث هذه النتيجة<sup>(8)</sup>.

(1) ابن منظور، مرجع سابق، ج7، ص131-132.

(2) د. وصفي محمد علي، الطب العدلي علماً وتطبيقاً، مطبعة المعارف، بغداد، ط2، 1967، ص326-328.

(3) د. لويس مشعان، الطب العدلي التطبيقي، مطبعة الرشاد، بغداد، 1971، ص174.

(4) د. منصور عمر المعاينة، المسؤولية المدنية والجناحية في الاخطاء الطبية، ط1، مطابع جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، 2004، ص93.

(5) د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988، ص299.

(6) د. مصطفى عبد الفتاح، جريمة اجهاض الحوامل، ط1، دار اولي النهي، بلا مكان نشر، 1996، ص29.

(7) د. منصور عمر المعاينة، مرجع سابق، ص93.

(8) د. رؤوف عبيد، جرائم الاعتداء على الاشخاص أو الاموال، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985، ص266.

في حين عرفه بعض الفقه الفرنسي بأنه: اخراج الحمل عمداً قبل أو أنه بصرف النظر عن حياة الجنين أو قابليته للحياة فلا يحو الجريمة ان الجنين لم يكن قد دبّت فيه الحياة أو انها دبّت فيه<sup>(1)</sup>، وعرف أيضاً بأنه: اخراج متحصلات الحمل عمداً في أي لحظة منذ بداية الحمل أي كانت الظروف المتعلقة بعمر الجنين أو قابليته للحياة<sup>(2)</sup>.

يلاحظ من خلال ما ورد في التعاريف السالفة الذكر، انه يتطلب للفعل المرتكب لكي يعد اجهاضاً الامور الاتية:

1- اخراج الجنين من رحم امه.

2- ان يكون الاخراج قد تم قبل موعده الطبيعي سواء كان الجنين حياً أم ميتاً.

3- توافر القصد الجنائي لدى الفاعل أي قصد فصل الجنين عن رحم أمه.

4- ان لا توجد هناك ضرورة طبية تستدعي اخراج الجنين من رحم الام.

## الفرع الثاني

### اركان جريمة الاجهاض

من اجل ان تتحقق جريمة الاجهاض، لابد من توافر ثلاثة اركان وهي كالآتي:

#### أولاً: وجود الحمل

نفترض هذه الجريمة ان المرأة التي يقع عليها الاعتداء الاجرامي حاملاً سواء كان الحمل طبيعياً أم صناعياً وان يقع الاعتداء في أي وقت من اوقات الحمل الى ان تتم الولادة الطبية<sup>(3)</sup>، لهذا يعني ان محل الاعتداء في جريمة الاجهاض هو الحمل واما موضوع الجريمة هو الجنين المستقر في رحم الام وان قانون العقوبات يوفر الحماية لحق الجنين في الحياة المستقبلية، وهذا الحق هو المقصود بالحماية أصلاً<sup>(4)</sup>، وليس حق الام في سلامة جسمها وذلك لأن الحق في سلامة الجسم تكفله النصوص الخاصة بالإيذاء أو الاعتداء المفضي الى الموت أو الاعتداء المفضي الى العاهة المستديمة حسب الصورة التي تنطبق شروطها<sup>(5)</sup>.

والجنين المقصود بالحماية في مجال بحثنا هذا هو اذا كان ناتج عن حمل صناعي (تلقيح صناعي) الذي يبدأ بتلقيح البويضة سواء كان التلقيح داخلي أم خارجي وتستمر هذه المرحلة أي مرحلة الحمل الى ان تتم عملية الولادة الطبية وخلال هذه الفترة التي تمتد خلالها حياة الجنين في رحم امه يمكن تصور ارتكاب الاجهاض، اذ لا يشترط ان يقع فعل الاجهاض في فترة معينة خلال مدة الحمل الذي يعرفها الحمل جنيناً أي قبل ان تتم ولادته بشكل طبيعي<sup>(6)</sup>، وهذا ما اعتمدته قانون العقوبات الفرنسي والمصري والعراقي، حيث اخذ بوجود الحمل من لحظة تكوين الخلايا الاولى للجنين والنصاقها بالرحم وحتى بداية عملية الوضع الطبيعي أو المبتسر<sup>(7)</sup>، إلا ان المشرع اليماني في قانون الجرائم والعقوبات في المادة (239) لم يعترف بالحمل إلا اذا اصبح متخلفاً، ولا يمكن تصور وجود الشروع في جريمة الاجهاض وذلك لأنه وان حدث فعل الاعتداء ولم تتحقق النتيجة، فإنه يعني تحقق صور لجريمة اخرى وهي الايذاء على الام في حال تحقق صور ارتكابها.

(1) نقلاً عن: د. عباس الحسني، شرح قانون العقوبات العراقي وتعديلاته - القسم الخاص، مطبعة العاني، بغداد، 1974، ص 102 .

(2) نقلاً عن: د. منصور عمر المعاينة، مرجع سابق، ص 93 .

(3) د. فخري عبد الرزاق الحديثي، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، مطبعة الزمان، بغداد، 1996، ص 214 .

(4) د. ماهر عبد شويش الدرة، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، جامعة الموصل، ط2، 1997، ص 216.

(5) حيث وفر المشرع الحماية لهذا الحق في المواد (410-416) من قانون العقوبات العراقي رقم 111 لسنة 1969 المعدل .

(6) ينظر: المادة (260) من قانون العقوبات المصري، وكذلك المادة (417-418) من قانون العقوبات العراقي المعدل.

(7) د. عباس الحسني، مرجع سابق، ص 104 .

**ثانياً: الركن المادي**

يتكون الركن المادي من ثلاثة عناصر هي فعل الاجهاض والنتيجة الجرمية والعلاقة السببية بين الفعل والنتيجة وستتناولها حسب التفصيل الآتي:

**1. فعل الاجهاض**

يتحقق فعل الاجهاض من خلال كل فعل من شأنه ان يؤدي الى موت الجنين في رحم أمه أو الى خروجه من الرحم قبل موعد الولادة الطبيعي<sup>(1)</sup>، ويستوي ان يقع هذا الفعل في المراحل الاولى من الحمل أو الوسطى أو النهائية من حيث تقرير الحماية الجزائية للجنين<sup>(2)</sup>.

وان المشرع العراقي لم يحدد وسيلة معينة للاجهاض وانما اعتد بكل الوسائل التي من شأنها ان تؤدي الى الاجهاض، اذ نصت المادة (1/417) على انه: "... واذا افضى الاجهاض أو الوسيلة التي استعملت في احداثه..."، ويستفاد من هذا النص ان المشرع لم يحدد الوسيلة التي تقع فيها الجريمة وانما جاءت العبارة عامة أي انها تشمل كل ما يمكن ان يستخدم في ارتكابها، وغالباً ما يتم استخدام وسائل غير طبيعية لإنهاء حمل المرأة ومن هذه الوسائل قد تكون كيميائية كإعطاء الحامل ادوية ذات تأثير مباشر على الحمل أو تكون ذات تأثير مباشر على الرحم أو تكون من خلال توجيه اشعة الى جسم الحامل أو ضرب الحامل أو القذف بها من مكان مرتفع<sup>(3)</sup>.

وهنا نساءل هل يمكن ان تقع جريمة الاجهاض بفعل سلبي؟ أي هل يمكن ان تتحقق جريمة الاجهاض بالتترك كما هو الحال في جريمة القتل بالتترك؟ ان الاجابة على هذا السؤال تكون بنعم، اذ قد تتحقق على سبيل المثال من خلال ترك الطبيب للمرأة الحامل دون رعاية طبية أو رقابة أي في حالة وجود الالتزام القانوني أو الاتفاقية يقتضي توفير الرعاية الطبية اللازمة مع توفر القصد الجرمي.

**2. النتيجة الجرمية**

يقصد بها في مجال جريمة الاجهاض هي موت الجنين في رحم الام أو اخراجه منه قبل الموعد الطبيعي للولادة، وعليه فإن النتيجة الجرمية تتحقق بإحدى صورتين:

**الصورة الاولى:** موت الجنين وهو في رحم أمه ويكون الاعتداء واقعاً على حق الجنين في الحياة.

**الصورة الثانية:** يخرج فيها الجنين من رحم امه ولو كان قابل للحياة فإن الاجهاض يعد متحققاً، وبهذا فإن الاعتداء في هذه الصورة يكون واقعاً على حق الجنين في النمو الطبيعي في رحم امه والولادة الطبيعية<sup>(4)</sup>.

ويستوي لدى المشرع المصري والعراقي ان يسقط الجنين حياً ثم يموت أو ينزل الجنين ميتاً، في حين اشترط المشرع اليماني في المادة (239) من قانون الجرائم والعقوبات ان يسقط الجنين ميتاً لغرض اعتبار الفعل جريمة اجهاض، وبذلك فإن المشرعان المصري والعراقي قد وفرا قدراً كبيراً من الحماية الجزائية للجنين، اذ تبدأ من لحظة التلقيح الصناعي الداخلي أي لحظة الاخصاب البويضة أما في الخارجي فإن الحماية تبدأ من وضع البويضة الملقحة في رحم الام وبعدها اذا تعرضت البويضة الملقحة وتترتب عليها سقوطها فإن جريمة الاجهاض تتحقق بتوافر العلاقة السببية.

**3. العلاقة السببية**

يتطلب لتحقق العلاقة السببية ان يكون فعل الاجهاض ادى الى النتيجة وهي موت الجنين قبل الموعد الطبيعي لولادته كقيام الطبيب المعالج اعطاء أو وصف دواء للمرأة الحامل دون اتباع بقواعد واصول مهنة الطب، مما يؤدي الى انزال الجنين الملقح صناعياً

(1) د. ماهر عبد شويش، مرجع سابق، ص 217.

(2) د. عباس الحسني، مرجع سابق، ص 104.

(3) د. لويس مشعان، مرجع سابق، ص 174.

(4) د. محمود نجيب حسني، مرجع سابق، ص 312.

أو ان يقوم عند اجراء عملية جراحية للمرأة الحامل ويؤدي من خلالها التأثير على الجنين وغيرها من الامثلة التي تؤدي الى اسقاط الجنين<sup>(1)</sup>.

وفي حالة انتفاء العلاقة السببية بين الفعل المرتكب والنتيجة الجرمية المتمثلة بإسقاط الجنين، فلا يسأل الفاعل عن الجريمة وانما يسأل فقط عن الفعل الذي ارتكبه فالشخص الذي يضرب امرأة حبلى بقصد اجهاضها ثم تتعرض بعدها لحادث سقوط على الارض ادى الى اسقاط الجنين، فإن الفاعل لا يسأل عن جريمة اجهاض وانما عن جريمة الايذاء<sup>(2)</sup>.

### ثالثاً: الركن المعنوي

تعد جريمة الاجهاض من الجرائم العمدية التي يجب ان يتوافر فيها القصد الجرمي لكي تتحقق المسؤولية الجزائية تجاه الفاعل، وعليه لا يمكن ان تتحقق هذه الجريمة نتيجة الخطأ ويتحقق القصد الجرمي في هذه الجريمة من خلال توافر العنصرين الآتيين:

#### 1. عنصر العلم

يجب ان ينصرف علم الجاني بأن المرأة حامل فإذا كان يجهل الفاعل فعله وهو يجهل ان المرأة حامل لا يتوافر القصد الجرمي لديه وان هذا العلم يجب ان يتوافر لحظة اتيان الفعل الاجرامي، فاذا كان يجهل الحمل لحظة ارتكاب الفعل ثم علمه به بعد ذلك فلا تتحقق المسؤولية الجزائية عن جريمة الاجهاض، كما يجب ان يعلم الفاعل بصلاحيته الوسيلة المستخدمة لإحداث الاجهاض فالطبيب الذي يعطي المرأة الحامل مادة يظن انها لا تؤدي الى الاضرار بالجنين اذ انها تؤدي الى عدم نموه بشكل طبيعي ثم تؤدي الى موته فإن القصد في هذه الحالة يعد منتقياً لديه<sup>(3)</sup>.

#### 2. عنصر الارادة

يتطلب القصد الجرمي انصراف ارادة الجاني الى اتيان فعل الاجهاض الى تحقيق النتيجة الاجرامية أي يجب ان تتصرف ارادته الى قتل الجنين في رحم أمه أو اخراجه من رحمها قبل موعد الولادة الطبيعي، وكما يقع الاجهاض عمداً فإنه قد يقع عن طريق الخطأ غير العمدية ولكن اذا حدث الاجهاض خطأ فلا عقاب عليه لانتفاء النص على ذلك<sup>(4)</sup>.

ويلاحظ على موقف مشرعنا بشأن عدم المعاقبة على الاجهاض غير العمدية بأنه محل نظر<sup>(5)</sup>، لأنه لا يوجد مانع يمنع معاقبة الجاني عن جريمة الاجهاض الخطأ في حالة اهماله كاهمال الطبيب في معالجة امرأة حامل ولم يقدم لها الرعاية الصحية الكافية فتسقط جنينها، فإنه يكون قد ارتكب اجهاض خطأ بما ان فعل الطبيب هو لم يكن ناشئ عن حالة ضرورة طبية وانما كان ناشئ عن اهمال وسوء تقدير مع عدم مراعاة قواعد واصول مهنته الطبية، وبهذا فإن مسؤولية الطبيب يجب ان تقوم على اساس الخطأ غير العمدية لأن عدم تقديرها يعني التضيق من نطاق الحماية الجزائية الموضوعية للجنين وبالتالي افلات المجرم من العقاب، وعليه نتمنى على مشرعنا ان يعيد النظر في المواد (417-419) المتعلقة بجريمة الاجهاض ويجعلها قابلة للتطبيق في حالة الفعل غير العمدية على حد سواء<sup>(6)</sup>.

(1) د. ماهر عبد شويش الدرة، مرجع سابق، ص 218 .

(2) فقد نصت المادة (2/29) من قانون العقوبات العراقي على انه: "أما اذا كان السبب وحده كافياً لإحداث نتيجة الجرمية، فلا يسأل الفاعل في هذه الحالة إلا عن الفعل الذي ارتكبه".

(3) د. فخري عبد الرزاق الحديثي، مرجع سابق، ص 215 .

(4) ينظر: المواد (260-264) من قانون العقوبات المصري، والمواد (417-419) من قانون العقوبات العراقي.

(5) تقويم الشريعة الإسلامية المسؤولية الجزائية على الاجهاض غير العمدية (الخطأ) فقد روي ان الخليفة عمر بن الخطاب (رض) كان قد امر بمثول امرأة في مجلسه لم يكن يعلم انها حامل فعندما وصل المكلف بإحضارها ابلغها امر الخليفة وانه يطلبها للمثول امامه فسقطت من الخوف فجاء المكلف وابلغ الخليفة فقال لإصحابه ماذا ترون فقال بعضهم انما انت مؤدب ليس عليك وزر ما حصل، غير ان الامام علي (ع) قال اذا كان هذا رأيهم فقد اخطئوا وكانت نصيحة تصادف هواك فما نصحوا لك فالرأي عليك دية الجنين فأنت مؤدب وانك افزعت المرأة واسقطت حملها ولا يكون هذا من مؤدب يشترط فيه ان يبعث الامان في نفوس الرعية فاتبع الخليفة رأي الامام علي (ع) واقره الآخرون واصبح اجماعاً. ينظر: عبد القادر عودة، مرجع سابق، ص 627 .

(6) د. محمود أحمد طه، مرجع سابق، ص 175 .

## الفرع الثالث

## علاقة جريمة الاجهاض بالتلقيح الصناعي البشري

يتبين لنا من خلال دراسة بعض القوانين العقابية ومنها قانون العقوبات في المواد (417-419)، الى اضعاف الحماية الجزائية علي الجنين مطلقاً وهذا يعني ان الحماية تبدأ من لحظة الاخصاب وحتى الولادة، وذلك بتجريم فعل الاجهاض والمعاقبة عليه وان حياة الجنين تبدأ من التلقيح بمجرد اندماج الخليتين المذكرة والمؤنثة يتكون الجنين أي ان اية افعال تؤدي الى اتلاف هذه البويضة المخصبة تعد أفعالاً مكونة لجريمة الاجهاض حتى لو كانت ما زالت في بدايتها، وعلى ذلك لا يشترط ان تمضي فترة معينة على عملية الاخصاب في رحم الام في ساعاتها الاولى، ويلاحظ ان المشرع قد وفر الحماية الجزائية للجنين الموجود في رحم الام أما بشأن البويضة المخصبة الموجودة في انبوب الاختبار ولم يتم وضعها في رحم الام، وهنا نتساءل عن الطبيعة الحماية الجزائية لهذه البويضة المخصبة هل تعامل معاملة الجنين وهو في بطن أمه؟ وما هو مصيرها؟

لقد اهتم الفقه القانوني منذ وقت غير قصير بالإجابة على هذا التساؤل، وقد انقسم الى ثلاثة اتجاهات وهي كالآتي:

## الاتجاه الاول: البويضة الملقحة كائن بشري منذ التلقيح

يذهب هذا الاتجاه الى ان الجنين يتكون بكل اجزائه الجسدية والروحية منذ لحظة حمله كبويضة مخصبة والى اخر انفاسه يعد شخصاً كاملاً لا فرق بين بويضة مخصبة عمرها بضعة ايام وبين رجل وصل الى درجة الشيخوخة فكل مراحل الانسان هذه ينتج بالحماية الجزائية لأنه يحمل مضمون الشخص الانساني، وعليه فإن هذا المذهب يأخذ بنتيجة هي ان حياة الانسان ترتبط بالأخصاب والجنين يبدأ بالأخصاب لأنها تتكون من خلايا حية، ويترتب على عد البويضة المخصبة جنيناً قبل زرعها في رحم الام بعدة نتائج هامة ومنها حظر استخدام اساليب تؤدي الى الاجهاض لأن ذلك يعد من وجهة نظرهم قتل للإنسان الكامل المتمتع بالحياة الانسانية المتكاملة في المعنى والمضمون ولا ينقصه سوى الخروج الى العالم الخارجي.

تعرض هذا الاتجاه الى الانتقاد على الاعتبار ان البويضة المخصبة تعوزها القدرة الادراكية على التفاعل وانتقد أيضاً بأنه يتعارض مع النظرة الشمولية للكائن الانسان كي تستوعب البويضة المخصبة مع اجازة التبرع بها وخروجها عن النطاق القانوني لتجريم الاجهاض<sup>(1)</sup>.

## الاتجاه الثاني: البويضة المخصبة تعد من الاشياء

ذهب اصحاب هذا الاتجاه الى عدم الاعتراف بالحماية الجزائية لهذه البويضات الملقحة ومن ثم عدّها في عداد الاشياء، لأنها لا تستطيع ان تحمل الخصائص المميزة للإنسان (الشخصية الانسانية) التي يجب ان يتمتع بها الشخص الادمي، وان تلك القدرة تعتمد على الارادات والتفكير وهذا الامر غير متوفر في البويضة الملقحة وبالتالي لا يمكن ان توصف بالشخصية الاحتمالية، وقد انتقد هذا الرأي بأنه ينفي الحماية الجزائية على البويضة الملقحة التي لم يمر عليها الاسابيع العشرة الاولى من حياتها، وذلك بسبب انعدام أي صفة فيها توجب الحماية، بينما يترتب الحماية على البويضة التي مرت عليها الاسابيع العشرة الاولى وهذا تناقض<sup>(2)</sup>.

## الاتجاه الثالث: البويضة الملقحة شخص محتمل

يغلب انصار هذا المذهب النظرة الاخلاقية والحدود العقلانية المرتبطة بذلك فالمعايير الاخلاقية تقضي بأحترام الكرامة الانسانية وهذه الحدود العقلانية هي التي يمكن ان تحتوي المسؤولية القانونية الاخلاقية اتجاه احترام الكرامة الانسانية المرتبطة بالكائن البشري، وقد نادى اللجنة القومية للأخلاق بفرنسا في رأياها عام 1984 مؤكدة على ان: " الجنين أو الحمل يجب ان يكون معترفاً به كشخص انساني محتمل لأنه يكون أو قد لا يكون حياً وبالتالي فإن احترامه مفروضاً على الجميع"، وان انصار هذا الاتجاه لا يصفوا على البويضات الملقحة الوضع الكامل للأشخاص ولكنهم في نفس الوقت لا يعاملوا هذه البويضات الملقحة كمجرد ملكية بل لها قيمة رمزية

(1) د. حسيني هيكل، مرجع سابق، ص 429-433.

(2) د. طارق عبد الله ابو حوة، مرجع سابق، ص 380.

كبيرة بسبب احتمال ان تصبح اشخاصاً، ويترتب على الاخذ بهذا الاتجاه حظر اهدار الحياة الانسانية باهلاك البويضة الانسانية دون اسباب جدية ومقبولة فإن حدث ذلك فهو من الجرائم ويستوي ان يكون ذلك الاهدار من قبل الطبيب أو من قبل الوالدين للذان قد يقررا الاستغناء عن البويضة بعد تشخيصها.

ويعيب هذا الاتجاه ان النظرة الى البويضة المخصبة بأن لها وضعاً ادنى من الوضع الادمي، وافضل من الاشياء قول غير صحيح لأنه فيه امتهان للكرامة الانسانية لأن القانون لم يعرف سوى طائفتين هما الاشخاص والاشياء ولا توجد طائفة وسط بين الطائفتين السابقتين، كما ان هذا الاتجاه يحمل بين طياته ازدراء للبشرية كلها لأن البويضة الملقحة هي اصل الانسان ذواتها تتمتع بالحياة الانسانية وان لم تكن تتمتع بالشخصية القانونية وهذه الحياة الانسانية التي تتمتع بها البويضة الملقحة لها خصائص تتفق وطبيعة هذه الاخيرة في المراحل الاولى من النمو.

وقد اخذت بهذا الاتجاه بعض الانظمة القانونية منها المشرع الفرنسي في القانون رقم (653) لسنة 1994 في المادة (8/152) منه قد اجازت فكرة اهلاك الفائض من البويضات الملقحة بعد اجراء عملية الزرع<sup>(1)</sup>.

وأخيراً أنه لابد من طرح التساؤل الاتي: ما هي المسؤولية الجزائية في حالة سرقة البويضة الملقحة الموجودة في داخل مركز الاجنة؟ هل يسأل الجاني هنا عن جريمة سرقة؟ أم يسأل عن جريمة خيانة امانة؟

للإجابة عن هذا التساؤل ان اختلاس هذه البويضة المخصبة لا يعد سرقة وذلك لأن جريمة السرقة يكون محلها مالاً منقولاً مملوكاً للغير وان البويضة الملقحة لا تعد مالاً أي لا ينطبق عليها وصف المال المنقول المشار اليه في نص المادة (439) من قانون العقوبات العراقي، كما ان فعل الجاني لا يعد خيانة امانة لأن البويضة المخصبة أيضاً لا تعد مالاً منقولاً لأن محل جريمة خيانة الامانة مالاً منقولاً وهذا ما لا يتوافر في البويضة المخصبة، لذا نناشد المشرع العراقي التدخل لمعالجة هذا النقص التشريعي في حالة تنظيم التلقيح الصناعي بموجب قانون يصدر بذلك من خلال المعاقبة عليها بجريمة مستقلة.

### المطلب الثاني

#### حماية التلقيح الصناعي البشري من جرمي الزنا والاعتصاب

سنقسم هذا المطلب الى فرعين، نخصص الاول لحماية التلقيح الصناعي البشري من جريمة الزنا، والثاني لحماية التلقيح الصناعي البشري من جريمة الاعتصاب.

#### الفرع الاول

#### حماية التلقيح الصناعي البشري من جريمة الزنا

تباينت التشريعات الوضعية في نظرتها نحو تحديد جريمة الزنا، اذ ان الزنا في قانون العقوبات يقتصر على حالات زنا الشخص المتزوج في اثناء قيام الزوجية، فالقوانين الوضعية لا تعاقب على الفعل بوصفه رذيلة ذاتية وانما تجرم الفعل الذي يحصل من شخص متزوج وتعاقب عليه لانتهاكه حرمة الزواج ونظام الاسرة والاخلاص للحياة الزوجية الذي يمثل اخلال الزوج الذاتي بعهد، ويترتب على هذا التكليف ان الزنا جريمة تنتهك الحرمة الزوجية بوصفه من الامور الشخصية التي تمس حياة الزوجين ولا معنى للعقوبة إلا اذا كان احد الطرفين متزوجاً، ونلاحظ ان القوانين الوضعية ذهبت اكثر من ذلك وابتعدت حيث اذ اشترط القانون لقيام جريمة زنا الزوج ان يتم في منزل الزوجية اما اذا كان فعله للزنا في مكان خارج منزل الزوجية فإن الجريمة لا تكون قائمة بخلاف زنا الزوجية فإن القانون لا يشترط ان يتم زناها في منزل الزوجية بل يكفي بمجرد ان يقع الفعل في حالة قيام الزوجية ولا عبرة للمكان فقد نصت المادة (377) من قانون العقوبات العراقي على انه: "1- تعاقب بالحبس الزوجة الزانية ومن زنا بها ويفترض علم الجاني بقيام الزوجية ما لم يثبت من جانبه انه لم يكن في مقدوره بحال العلم بها. 2- ويعاقب العقوبة ذاتها الزوج اذا زنا في منزل الزوجية"<sup>(2)</sup>، وان قانون

(1) د. حسيني هيك، مرجع سابق، ص 436-438.

(2) فقد جرمت المادة (274) من قانون العقوبات المصري زنا المرأة المتزوجة.

العقوبات العراقي لم يورد تعريف لجريمة الزنا اسوة ببقية القوانين العقابية الاخرى تاركاً الامر في ذلك لفقهاء وشرّاح القانون وعرف الفقه القانوني الزنا بأنه: ارتكاب الوطء غير المشروع من شخص متزوج مع امرأة برضاها حال قيام الزوجية فعلاً أو حكماً<sup>(1)</sup>.

### ثانياً: الهدف من تجريم الزنا

لقد انقسم رجال الفقه القانوني في بيان الهدف من تجريم الزنا الى اتجاهين هما:

#### الاتجاه الاول: حماية الاخلاص للحياة الزوجية (صيانة الحرمة الزوجية)

في نظر اغلب القوانين الوضعية ان جريمة الزنا تقتصر على حالة زنا لشخص متزوج في اثناء قيام الزوجية فعلاً أو حكماً وتهدف العقوبة الى المحافظة على حق كل طرف من طرفي رابطة الزواج في عدم اخلاص احدهما بعهد الزواج الاخر حماية للحرمة الزوجية وصيانة لنظام الاسرة<sup>(2)</sup>، أي ان الحماية الجزائية لجريمة الزنا في القوانين الوضعية ليس حماية الفضيلة في ذاتها كما في الشريعة الاسلامية وانما تجرم الفعل الذي يصدر من شخص متزوج الذي يعد فعله انتهاكاً لحرمة الزوجية<sup>(3)</sup>.

وبما ان الهدف من تجريم الزنا هو لحماية الاخلاص الزوجية لا حماية الانسان من الاختلاط فيترتب على هذا ان فعل الوطء في ذاته كافٍ لقيام جريمة الزنا اذا توافرت شروطها الاخرى ولهذا يعاقب على جريمة الزنا اذا وقع من رجل عقيم أو من امرأة يكون حملها مستحيلاً لبلوغها سن اليأس أو بسبب سوء حالتها الصحية، لأن فعل الوطء في هذه الحالات تحقق الركن المادي لجريمة الزنا وينتهك الحرمة والنقّة الزوجية<sup>(4)</sup>.

#### الاتجاه الثاني: حماية الانساب من الاختلاط

يرى هذا الاتجاه ان محل الحماية الجزائية في جريمة الزنا هو حماية الانسان والنسل من الاختلاط أي ان الهدف من تجريم الزنا هو حماية الانسان من الاختلاط لا حماية الاخلاص الزوجي في حد ذاته بوصف الزنا هو الواقعة غير المشروعة التي تؤدي الى اخصاب المرأة ببذور رجل غير زوجها، وهذا يعني ان الاساس القانوني لفرض العقوبة جريمة الزنا لكونها سبباً في انتساب شخص في محيط العائلة بشكل غير شرعي، وهذا ما كان سائداً في القوانين الرومانية اذ ان الهدف الرئيس في تجريم الزنا هو ضمان حماية النسل والاولاد<sup>(5)</sup>.

#### ثالثاً: علاقة جريمة الزنا بالتلقيح الصناعي البشري

ان بيان هذه العلاقة يتطلب منا الاجابة عن التساؤل المطروح هل يمكن ان يشكل التلقيح الصناعي البشري بنطفة طرف اجنبي عن العلاقة الزوجية جريمة زنا ام لا في نظر القانون؟

ان الاجابة على هذا التساؤل يوجد اتجاهان متضادان في الفقه والقضاء احدهما لا يعد زنا بينما يذهب الاتجاه الاخر الى اسباغ صفة جريمة زنا كاملة عليه، وهذا ما سنحاول ان نتناوله في الاتجاهين الآتيين:

#### الاتجاه الاول: يذهب الى اباحة التلقيح الصناعي بنطفة من غير الزوجين

حيث يذهب هذا الاتجاه في الفقه الايطالي الى ان التلقيح الصناعي بحيمين الرجل غير الزوج لا يشكل جريمة زنا لانعدام اللذة الجنسية لسبب انعدام الاتصال الجنسي في هذه العملية الطبية من جهة ومن جهة اخرى اشتراط الاتصال الجنسي لكونه الفعل الذي يكون الركن المادي في جريمة الزنا قانوناً وفق المادة (559) من قانون العقوبات الايطالي، وقد ناصر الاتجاه الفقه الايطالي بعض الفقهاء في المانيا وهولندا واليونان الى وصف التلقيح الصناعي بحيمين رجل غير الزوج لا يعد جريمة زنا لتخلف الاتصال الجنسي وهو الفعل الذي يكون الركن لجريمة الزنا<sup>(6)</sup>.

(1) احمد أمين بك، شرح قانون العقوبات الاهلي، بلا ناشر، بيروت، 1982، ص668.

(2) د. عبد الحميد الشواربي، مرجع سابق، ص25.

(3) د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، ط10، مطبعة جامعة القاهرة، القاهرة، 1983، ص336-338.

(4) احمد أمين بك، مرجع سابق، ص468.

(5) د. مارييسو لود فيجي، المظاهر القانونية للتلقيح الصناعي، تعريب الدكتور رياض الخاني، مجلة المحامون السورية، ص195.

(6) المرجع السابق، ص196.

## الاتجاه الثاني: يجرم التلقيح الصناعي بنطفة من غير الزوجين بالزنا

ذهب البعض من الباحثين العرب الى تكييف فعل التلقيح الصناعي بحيان منوبة من غير الزوج لغرض الانجاب بأنها جريمة زنا أي ان تلقيح المرأة كمني مستخلص من غير زوجها لمداداة حالة العقم لا يختلف في شيء عن الزنا إلا انه يتم بدون علاقة جنسية طبيعية، ولذلك بأنه يكون غير مشروع قانون وضع ماء رجل في رحم امرأة غير زوجته لوجود شبهة الزنا<sup>(1)</sup>.

وقد سار على الاتجاه الاول القانون الفرنسي (653) لسنة 1994م الذي اباح التلقيح الصناعي بماء غير الزوجين متى ما وجدت رابطة بين احد الزوجين أو الصديقين اللذين على علاقة حرة دامت على الاقل الى ولادة الطفل في المادة (3/152) منه بمعنى انه لا يجوز ان تكون البويضة والمني لغير الزوجين، كما اشترط توافر الرضا من العلاقة الزوجية وان يتخذ هذا الرضا الشكل الرسمي امام قاضي محكمة الابتدائية او امام موظف يوثق بعد اعلان الرجل بكل الاثار المترتبة على رضاه هذا، اما اذا كانت البويضة الملقحة من متبرعاً بها فلا بد ان يصدر قرار من السلطة القضائية المختصة بعد دراسة كل حالة على حدة حيث تتوافر شروطها ومصلحة الطفل (5/152) من قانون الصحة العامة<sup>(2)</sup>.

في حين عد قانون العقوبات الليبي، كما مر بنا سابقاً اجراء التلقيح الصناعي جريمة مستقلة، حيث عاقب في المادة (403) مكرر (أ، ب) اجراء التلقيح الصناعي اذا جرى بالقوة او التهديد والخداع بعقوبة السجن مدة لا تزيد على (10) سنوات وهذا ما يتفق مع الاتجاه الثاني السالف الذكر .

أما احكام القضاء الفرنسي، فيستدل منها على الاخذ بالاتجاه الاول للتلقيح الصناعي ففي 1990/6/15 قضت محكمة استئناف باريس بأحقية الزوجة في تبني الطفل الذي حملت فيه الامريكية لحسابها هي وزوجها معارضة بذلك حكم محكمة باريس الابتدائية الصادر في 1989/7/12 واستندت في ذلك الى عدم اصطدام الحمل لحساب الغير مع النظام العام نظراً لأحقية الزوجة في تكوين اسرة ولو بالاتفاق مع امرأة اخرى للحمل على حسابها نظراً لعدم قدرتها على تكوين اسرة بغير هذه الطريقة، كما ان هذا التنازل من الام الحامل للزوجة مشروع لأنه بناء على اتفاق مسبق بينهما كما انه حدث لصالح الاب البيولوجي للطفل (زوج المرأة طالبة التبني)<sup>(3)</sup>.

إلا انه بالرغم من الخلاف الحاصل في التكييف القانوني لحالة التلقيح الصناعي البشري بحيان منوبة لرجل غير الزوج، كما يمكن تكييفه جريمة زنا أو اهانة كبيرة أو اساءة من الزوجة يؤدي الى التفريق القضائي بسبب ارتكابها خطأ اللجوء الى التلقيح الصناعي، فإن الغالبية اتفقت على منطوق الحكم الصادر من محكمة ميلانو من حالة عدم اكتمال الاركان المكونة لجريمة التلقيح الصناعي بنطفة من غير الزوج فإنها تعده اعتداء او مخالفة في الواجب نحو الزوج بعدم الانجاب إلا منه ومن ثم تعد اهانة كبيرة طبقاً لنص المادة (151) من القانون المدني الايطالي، وفي بعض الدول طبقاً للنصوص التشريعية فان التلقيح الصناعي بحيان منوبة لرجل غير الزوج يكون سبباً كافياً لكي يتخذ القاضي قراراً في الحكم التفريق او الطلاق، وطبقاً لنص المادة (43) من قانون الزواج الالمانى، فإنه يحق للقاضي الالمانى ان يصدر قرار الطلاق بسبب الاهانة أو الاساءة الكبيرة الواقعة على الزوج<sup>(4)</sup>.

(1) د. عبد الوهاب حومد، دراسات معمقة في الفقه الجنائي المقارن، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، ص284 . ود. اسامة فايد، المسؤولية الجنائية للأطباء، دار النهضة العربية، القاهرة، ص345 .

(2) د. محمود احمد طه، مرجع سابق، ص171 .

(3) د. مورييسيو لوفيجي، مرجع سابق، ص195 .

(4) المرجع السابق، ص196 .

## الفرع الثاني

## حماية التلقيح الصناعي البشري من جريمة الاغتصاب

لأجل الاحاطة بالموضوع لابد ان نبين تعريف جريمة الاغتصاب، ثم بيان علاقتها بالتلقيح الصناعي.

## أولاً: تعريف الاغتصاب

يعرف الاغتصاب بأنه: اتصال الرجل جنسياً بالمرأة كرهاً عنها<sup>(1)</sup>، كما عرفت بأنه: اتصال رجل بامرأة جنسياً كاملاً دون رضا صحيح منها بذلك<sup>(2)</sup>، أما قانون العقوبات العراقي فقد عرف الاغتصاب في المادة (1/393) بأنه: "مواقعة انثى بغير رضاها"، ويبدو ان مشرعنا اثر اتباع ذات المسلك الذي انتهجته اغلب التشريعات المقارنة باستخدام لفظ الواقعة بدلاً من الاغتصاب الذي شاع استخدامه من قبل فقهاء القانون الجنائي ورجال القضاء.

## ثانياً: اركان جريمة الاغتصاب

يتطلب لوقوع جريمة الاغتصاب توافر الارقان الاتية:

## 1- الركن المادي

الذي يتحقق بالاتصال الجنسي الكامل ايلاج عضو التذكير في الموضع الطبيعي له من جسم الانثى، وعلى ذلك فإن الشرط المفترض في جريمة الاغتصاب ان هذه الجريمة لا تقع إلا من رجل على امرأة فإذا اتحد الجاني والمجني عليه في الجنس فلا يتوافر الاغتصاب<sup>(3)</sup>، ويشترط في واقعة الرجل للمرأة ان تكون غير مشروعة وتعد الواقعة مشروعة في حالة واقعة الزوج لزوجته ولو كان ذلك كرهاً لأنها لأن عقد الزواج يبيح استمتاع الزوج بزوجته، وإذا انتهت العلاقة الزوجية بالطلاق البائن أو انقضاء العدة من الطلاق رجعي فإن الواقعة هنا اغتصاباً<sup>(4)</sup>.

ويتضح من نص المادة (393) من قانون العقوبات العراقي انه لابد لوقوع جريمة الاغتصاب انتفاء رضا المجني عليها وهو ما عبر عنه الفقه بأن الوقاع قد حدث ضد ارادتها أو بدون ارادتها وان ما يعدم ارادتها افعال الاكراه التي تقع عليها سواء كان هذا الاكراه مادياً كالعنف الذي يتخذ صورة الضرب أو الجرح أو اضعاف مقاومة المجني عليها بأي فعل قسري يمكن ان يلجأ اليه الجاني مثال ذلك تقييدها بحبال ويشترط الاكراه المادي كعنصر لازم لتوافر الاغتصاب ان يكون هذا الاكراه قد اتخذ على المجني عليها مباشرة وان يكون كافياً للتغلب على مقاومة المجني عليها، وقد يكون الاكراه معنوياً عن طريق التهديد بالحق الأذى بالمجني عليها بأي طريق ورضا المجني عليها، وكذلك اذا توفر رضا المجني عليها بناءً على غش أو تدليس من الجاني وينعدم الرضا ايضاً في حالة المباغطة من الطبيب على سبيل المثال الذي يجري الكشف على امرأة ثم يباغتها ويواقعها كذلك صغر السن يؤدي الى انعدام الرضا فواقعة طفلة لم تبلغ السابعة من عمرها يعد اغتصاباً، وبناءً على ما تقدم ننتهي الى القول ان انعدام رضا المجني عليها لأي سبب من الاسباب السالفة الذكر ومواقعة الجاني لها في أي من الحالات السابقة يؤدي الى توفر جريمة الاغتصاب<sup>(5)</sup>.

## 2. القصد الجرمي

جريمة الاغتصاب تعد من الجرائم العمدية التي يتخذ ركنها المعنوي صورة القصد الجرمي يتجه غالبية الفقه الى ان القصد الذي يتطلب لقيام هذه الجريمة هو القصد الجرمي العام، إلا ان البعض قد ذهب الى ان هذه الجريمة تتطلب قصداً جنائياً خاصاً<sup>(6)</sup>، يتمثل في نية الجاني أو غايته في واقعة الانثى دون رضاها وما عداها من الافعال لا تعد جريمة اغتصاب مهما بلغت جسامتها<sup>(7)</sup>، ويجب

(1) د. احمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات - القسم الخاص، دار النهضة العربية، 1986، ص 407.

(2) د. محمود نجيب حسني، الوجيز في شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993، ص 448.

(3) د. ابراهيم طنطاوي، جرائم العرض والحياء العام، ط1، المكتبة القانونية، بلا مكان نشر، 1998، ص 11.

(4) المرجع السابق، ص 12.

(5) د. جمال الحيدري، شرح احكام القسم الخاص من قانون العقوبات العراقي، ج1، مكتبة السنهوري، بغداد، 2009، ص 183.

(6) د. محمود نجيب حسني، مرجع سابق، ص 456. د. احمد فتحي سرور، مرجع سابق، ص 605. ود. محمود محمود مصطفى، مرجع سابق، ص 308.

(7) د. محمد زكي ابو عامر، الحماية الجنائية للعرض، الدار الفنية للطباعة والنشر، الاسكندرية، 1985، ص 153.

لتوافر القصد الجرمي ان يكون الجاني عالماً بالوقوع غير المشروع وانتفاء رضا المرأة وكذلك ارادة فعل الوقاع أي اتجاه نيته نحو اتيان هذا الفعل ولا عبرة بالبائع على الجريمة ان يكون البائع عليها هو الاشباع الجنسي او يكون غير ذلك كالانتقام من المرأة او اذلالها والبائع ليس عنصراً في القصد الجرمي وانه لا يعيب الحكم اغفاله ذكر البائع الدافع الى الاغتصاب بل انه لا يعيب الحكم خطوة في بيان هذا البائع بذكر باعث اخر غير ذلك الذي اتضح لمحكمة الموضوع من وقائع الدعوى<sup>(1)</sup>.

### ثالثاً: علاقة التلقيح الصناعي البشري بجريمة الاغتصاب

بيننا سابقاً أن التلقيح الصناعي قد يكون داخلياً وقد يكون خارجياً (اطفال الانابيب) ويكون داخل اطار العلاقة الزوجية وانه لا بد من وجود سبب مرضي حتى يمكن اللجوء لهذه التقنية، لكن ما الحكم لو تم التلقيح الصناعي للمرأة دون ارادتها؟ كما لو قام الطبيب بزرع اللقيحة في الموضع المناسب في المرأة دون علمها وان كان ذلك بعلم زوجها، يذهب بعض الفقه الى القول بعدم توافر الاغتصاب الذي تقوم عليه الجريمة (جريمة الاغتصاب) لأن التلقيح الصناعي لم يصل الى حد الاتصال الجنسي الطبيعي الكامل بين الجاني والمجنى عليها وبالتالي فإنه تخرج من نطاق جريمة الاغتصاب جميع الافعال الماسة بالحرية الجنسية التي لم تبلغ حد الاتصال الجنسي الطبيعي الكامل ومنها التلقيح الصناعي، لأن التلقيح الصناعي للمرأة دون ارادتها لا يشكل النقاء الطبيعي بين الرجل والمرأة وانعدام رضا الاخيرة وقد انتفى ذلك الاتصال في حالة التلقيح الصناعي دون ارادتها ومن ثم لا تقوم جريمة الاغتصاب لعدم توافر الدافع لكن وفقاً للقانون الفرنسي<sup>(2)</sup> والتعديل لقانون العقوبات في 1982/12/23 الذي ادخل مفهوماً جديداً لفعل الوقاع الذي شمل كافة صور الوقاع حيث انه لم يتطلب الوقاع الطبيعي بين المرأة والرجل مما شمل التلقيح الصناعي بدون ارادة المرأة<sup>(3)</sup>.

حيث ذهب البعض ان هذا الفعل لا يعد اغتصاب لانعدام المواقعة الجنسية من قبل الطبيب ولعدم تصور وقوعها من قبل الزوج، إلا انه يسأل الطبيب عن جريمة هناك العرض بالقوة نظراً لمساسه بعورة الزوجة دون رضاها، وأما الزوج فإنه لا يتصور مسائلة الزوج عن جريمة هناك العرض ضد زوجته إلا اذا واقعها من الدبر، وان كان ذلك لا يمنع الزوجة من اللجوء الى القضاء مطالبةً بتطليقها من زوجها لغشه وخداعه لها<sup>(4)</sup>.

ونحن بدورنا ندعو مشرعنا الى التدخل لتجريم حالة تلقيح المرأة صناعياً دون ارادتها كونها لا تعد جريمة اغتصاب وللأسباب التي تم ذكرها سابقاً وعدها جريمة خاصة ومستقلة عن جريمة هناك العرض لأنها يترتب عليها حمل في حين هناك العرض لا يترتب عليه حمل للمرأة، اضافة الى ان عقوبة هناك العرض قليلة نسبياً قياساً بالضرر الذي لحق بالمرأة من جراء التلقيح الصناعي لها خلافاً لإرادتها.

### الخاتمة:

بعد ان انتهينا بحمد الله وتوفيقه من بحث موضوعنا الموسوم بـ"الحماية الجزائية الموضوعية للتلقيح الصناعي البشري" دراسة مقارنة" نلخص اهم النتائج والمقترحات التي توصلنا اليها.

### أولاً: النتائج

1- بينت لنا الدراسة ان تعريف التلقيح الصناعي البشري له عدة معاني، فمن الناحية الطبية يعرف بأنه: عملية نقل الحيامن المنوي للرجل بطريقة صناعية الى مهبل المرأة من اجل تلقيح بويضتها وحدث الاخصاب، في حين عرفه الفقه القانوني بأنه: عملية تجري اما بإدخال المنى في المهبل لغرض تلقيح البويضة داخل الرحم أو بزرع البويضة الملقحة في انبوب الاختبار داخل رحم المرأة التي ترغب في الحمل وذلك لضرورة علاجية تكمن في علاج اثار العقم بتمكين الزوجين من الانجاب، في حين يعرف من الناحية التشريعية، حسب ما ورد في المادة (1/152) من القانون الفرنسي رقم 653 لسنة 1994م بأنه: الممارسة للطب التطبيقي

(1) د. جمال الحيدري، مرجع سابق، ص 184.

(2) د. محمود نجيب حسني، مرجع سابق، ص 428.

(3) د. محمد زكي ابو عامر، مرجع سابق، ص 148.

(4) د. محمود احمد طه، مرجع سابق، ص 116.

والبيولوجي الذي يسمح بالحمل في بيئة مصطنعة ونقل الاجنة والتلقيح الصناعي وكل تقنية لها اثر معادل تسمح بالإنجاب خارج العملية الطبيعية.

2- ظهر لنا ان هناك مبررات تدعو الى اجراء تقنية التلقيح الصناعي البشري ومنها معالجة مشكلة عدم الانجاب ولسد ثغرة لحالة اجتماعية ونفسية وحل مشاكل لملايين من الاسر، فضلاً انها تؤدي حل مشاكل بنیان المجتمع الذي يقل عدد اعضاءه بسبب الحروب والزلازل والفيضانات حيث تؤدي هذه الظروف الى وفاة العديد من الاشخاص، أما اسبابه فأنها عديدة منها قلة عدد الحيوانات المنوية الحية لدى الرجل التي لا تساعد على اتمام عملية الاخصاب وقفل الانابيب الموصلة للمبيض بالرحم لدى المرأة وامتناع تلاقي بذور الانجاب الذكورية والانثوية بالطريق الطبيعي.

3- اوضحت لنا الدراسة ان التلقيح الصناعي نوعين هما: التلقيح الصناعي الداخلي والذي تجري فيه عملية التلقيح عن طريق ادخال ماء الرجل الى الموضع المخصص له عند الزوجة، والنوع الثاني هو التلقيح الصناعي الخارجي الذي يراد به ان تتم عملية التلقيح الصناعي خارج الرحم في انبوب وبعدها يتم ادخاله الرحم.

4- تبين لنا ان التلقيح الصناعي والاستنساخ البشري يتشابهان من الناحية الشكلية كونهما وسيلتان حديثتان تتعلق بالجنس البشري، إلا انهما يختلفان في عدة امور تدور حول موضوع واحد وهو ان الاستنساخ البشري تقنية تتعامل مع الخلية الجسدية بمكوناتها، بينما التلقيح الصناعي البشري بنوعيه يدور حول انجاب مولود بفضلته يتم القضاء على عدم القدرة على الانجاب، كما يختلف التلقيح الصناعي البشري عن الهندسة الوراثية اذ تدور الاخيرة في جميع ابحاثها حول الجين البشري، بينما التلقيح الصناعي كما ذكر سابقاً يتعلق بالإنجاب والقضاء على عدم القدرة الانجابية.

5- اتضح لنا ان الفقه الاسلامي اجاز مسألة التلقيح الصناعي البشري بحيوانات الزوج اثناء حياته فقط لأن الحياة الزوجية تنتهي بمجرد وفاة الزوج وان التلقيح بنطفة الزوج بعد وفاته يعد محرماً وينطبق هذا الامر على التلقيح الصناعي الداخلي والخارجي.

6- اما على الصعيد التشريعي فقد بينت لنا الدراسة ان موقف المشرع الفرنسي كان واضحاً من التلقيح الصناعي البشري اذ قام بتنظيمه من الناحية الموضوعية والاجرائية في القانون الصادر رقم 653 لسنة 1994 م وقصر اجراء التلقيح الصناعي على الزوجين مع ضرورة الحصول على رضا الطرفين واستنفاد كافة الوسائل العلاجية الاخرى، في حين نجد المشرع المصري والعراقي لم ينظما هذه التقنية على الرغم من اهميتها للزوجين اللذين يعانينا من العقم، على العكس من المشرع الليبي في قانون العقوبات في المادة (403 مكرر (أ، ب)) الذي حرم التلقيح الصناعي البشري برضا وبدون رضا وفرض العقوبات على الطبيب والزوجة والزوج اللذان يجريان التلقيح الصناعي.

7- اوضحت لنا الدراسة ان القوانين العقابية كافة وفرت الحماية الجزائية للجنين الموجود في بطن امه سواء كان تم التلقيح بصورة طبيعية ام بواسطة التلقيح الصناعي وفر الحماية الجزائية في قانون العقوبات العراقي في المواد (417-419)، إلا اننا لاحظنا انه لم يوفر الحماية اللازمة للبيضة الملقحة الموجودة في انبوب الاختبار في حالة التلقيح الصناعي الخارجي قبل وضعها في رحم الام، مما يعني ان هناك فراغ تشريعي يجب مواجهته وخاصة على عمليات الاختلاس التي تطال تلك البيضات.

8- اظهرت لنا الدراسة ان عمليات التلقيح الصناعي التي يتم بحيمين رجل متبرع غير الزوج لا تعد جريمة زنا لأن جريمة الزنا يجب ان تتم من قبل الزوج في بيت الزوجية أو من قبل الزوجة في اتصال طبيعي مع رجل اخر مع توافر الزوجية، في حين ان التلقيح الصناعي لا يوجد اتصال طبيعي بين الزوجة وعشيقها لذا فإنها تعد جريمة مستقلة عن جريمة الزنا.

9- اوضحت لنا الدراسة ان واقعة اكراه أو اجبار الزوجة على اجراء التلقيح الصناعي لا يعد جريمة اغتصاب، لأن جريمة الاغتصاب لا بد ان تتم الموافقة أي موافقة الرجل للمجني عليها وفي حالة التلقيح الصناعي لا توجد موافقة، كما انها لا تعد جريمة هناك العرض لأنه قد يترتب عليها حمل وفي جريمة هناك العرض لا يترتب عليها حمل مما جعل المشرع العراقي امام فراغ تشريعي بشأن هذه المسألة.

## ثانياً: المقترحات

بناءً على ما ورد في النتائج المذكورة انفا نقترح تشريع قانون خاص ينظم تقنية التلقيح الصناعي البشري على ان يتضمن معالجة للأمور الآتية:

- 1- تحديد نطاق استخدام التلقيح الصناعي البشري من اجل توفير الحماية لحق الانسان في حريته الجنسية.
- 2- تجريم المداخلات الطبية الجينية التي تجري لأغراض غير علاجية سواء كانت هذه الاغراض عرفية ترمي الى تحسين بعض الصفات الوراثية للإنسان أم لأغراض التجارة بالبويضات المخصبة أو اختيار جنس الجنين، نظراً لما تمثله من انتهاك صارخ لحق الانسان في خصوصيته الجينية.
- 3- ينص صراحة على الضوابط والشروط التي تنظم تقنية التلقيح الصناعي البشري، بحيث 1- يكون في اطار العلاقة الزوجية وبعد استنفاد كافة الطرق العلاجية الطبية الاخرى، وان يكون التلقيح هو الوسيلة الوحيدة للإنجاب مع ضرورة توافر قواعد الرضا الكامل للزوجين بشأن العملية مع فرض عقوبة معينة يراها مناسبة لمخالفة هذه الضوابط والشروط.
- 4- تجريم حالات تلقيح الزوجة بنطفة اجنبي عنها اخذ النطف والبيض البشرية بدون ارادة صاحبها، واستبدال الارحام وامتلاك الاجنة الزائدة وغيرها من التجاوزات التي لا يمكن تتبع مرتكبها المسؤولية الجزائية نظرا لوجود فراغ تشريعي في مواجهتها.
- 5- معالجة حالة اختلاس البويضات المخصبة الموجودة في داخل مركز الاجنة، وذلك لان هذه الحالة لاتعد جريمة سرقة لان هذه الجريمة ترد على مال منقول مملوك للغير وان هذه البويضات لاتعد مالا منقولاً، كما ان هذا الفعل لا يعد جريمة خيانة امانة لان محل هذه الجريمة ايضا لا يرد على مال منقول وهذا لا يتوافر في البيضة المخصبة.
- 6- تجريم حالة تلقيح المرأة صناعيا دون ارادتها، كونها لاتعد جريمة اغتصاب لان الاغتصاب يتم بالنقاء الطبيعى بين الرجل والمرأة وانعدام رضاء الاخيرة، وهذا غير متوفر في حالة التلقيح الصناعي بدون ارادة المرأة، كما انها لا تعد جريمة هناك عرض لان هناك العرض لا يترتب عليها حمل في حين يترتب على التلقيح بهذه الحالة حمل.

## المصادر والمراجع

## أولاً: الكتب

1. د. ابراهيم طنطاوي، جرائم العرض والحياء العام، المكتبة القانونية، ط1، 1998.
2. احمد امين بك، شرح قانون العقوبات الاهلي، بيروت، 1982.
3. د. احمد شوقي ابو خطوة، شرح الاحكام العامة لقانون العقوبات لدولة الامارات العربية المتحدة، ج1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988.
4. د. احمد شوقي ابو خطوة، القانون الجنائي والطب الحديث، المنصورة، 1986.
5. احمد عبد الحميد الدسوقي، الحماية الموضوعية والاجرائية لحقوق الانسان، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2009.
6. د. احمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات - القسم الخاص، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986.
7. د. اسامة فايد، المسؤولية الجنائية للأطباء، دار النهضة العربية، القاهرة، بلا سنة نشر.
8. د. جاد الحق علي جاد الحق، بحوث وفتاوى اسلامية في قضايا معاصرة، ج2، دار التراث العربي، القاهرة، بلا سنة نشر.
9. د. جمال الحيدري، شرح احكام القسم الخاص من قانون العقوبات العراقي، ج1، مكتبة السنهوري، بغداد، 2009.
- 10- د.حسيني هيكل، النظام القانوني للإنجاب الصناعي بين القانون الوضعي والشريعة الاسلامية، دار الكتب القانونية، القاهرة، 2007.
- 11- د. رضا عبد الحليم عبد المجيد، الحماية القانونية للجنين البشري، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.
- 12- د. رؤوف عبيد، جرائم الاعتداء على الاشخاص أو الاموال، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985.

- 13- زياد سلامة، اطفال الانابيب بين العلم والشرعية، دار البيارق، بيروت، 1994.
- 14- سامي ذبيان، ايران والخميني، منطلقات الثورة وحدود التغيير، دار المسيرة، بيروت، بلا سنة نشر.
- 15- د. شعلان سليمان محمد، نطاق الحماية الجنائية للأعمال الطبية الحديثة في الشريعة الاسلامية والقانون الوضعي، بلا ناشر ومكان نشر وسنة نشر.
- 16- د. شوقي زكريا الصالحي، التلقيح الصناعي بين الشريعة الاسلامية والقوانين الوضعية، بلا ناشر، 2001.
- 17- صحيح البخاري، ط3، دار احياء التراث العربي، بيروت، بلا سنة نشر.
- 18- د. عباس الحسني، شرح قانون العقوبات العراقي وتعديلاته - القسم الخاص، مطبعة العاني، بغداد، 1974.
- 19- د. عبد الحسين بيرم، المرأة والحياة، ط1، المكتبة الحديثة، بغداد، 1989.
- 20- عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الاسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2001.
- 21- د. عبد الوهاب حومد، دراسات معمقة في الفقه الجنائي المقارن، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، بلا سنة نشر.
- 22- د. عطا السنباطي، بنوك النطف والاجنة، بلا ناشر ومكان نشر، بلا سنة نشر.
- 23- عمر بن ابراهيم، احكام الجنين في الفقه الاسلامي، مطبعة الاندلس، جدة، بلا سنة نشر.
- 24- د. فخري عبد الرزاق الحديثي، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، مطبعة الزمان، بغداد، 1996.
- 25- ماريديو لود فيجي، المظاهر القانونية للتلقيح الصناعي، تعريب الدكتور رياض الخاني، مجلة المحامون السورية.
- 26- د. ماهر عبد شويش الدرة، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، جامعة الموصل، ط2، 1995.
- 27- محمد بن جلال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج5، دار المعارف، بيروت، بلا سنة نشر.
- 28- محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، المكتبة الاموية، بيروت، بلا سنة نشر.
- 29- د. محمد زكي ابو عامر، الحماية الجنائية للعرض، الدار الفنية للطباعة والنشر، الاسكندرية، 1985.
- 30- د. محمد عبد الشلتاوي، التخلص من الاجنة الفاضلة، ط1، 1991.
- 31- د. محمد علي البار، طفل الانابيب، دار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، 1997.
- 32- د. محمد فياض، نظام الام البديلة وآثاره الاخلاقية في العالم الاسلامي، المركز الدولي الاسلامي، القاهرة، بلا سنة نشر.
- 33- د. محمد الزيني، التلقيح الصناعي بين الحل والحرمة في كل من الشريعة الاسلامية والقانون الوضعي، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 1996.
- 34- د. محمود احمد طه، الانجاب بين التجريم والمشروعية، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2003.
- 35- د. محمود سعد شاهين، اطفال الانابيب بين الحظر والاباحة وموقف الفقه الاسلامي منها، ط1، دار الفكر العربي الجامعي، الاسكندرية، 2010.
- 36- د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، مطبعة جامعة القاهرة، القاهرة، 1983.
- 37- د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات - القسم الخاص، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988.
- 38- د. مصطفى عبد الفتاح، جريمة اجهاض الحوامل، ط1، دار اولي النهي، 1996.
- 39- د. منصور عمر المعاينة، المسؤولية المدنية والجنائية في الاخطاء الطبية، ط1، مطابع جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، 2004.
- 40- د. لويس مشعان، الطب العدلي التطبيقي، مطبعة الرشاد، بغداد، 1971.
- 41- د. وصفي محمد علي، الطب العدلي علماً وتطبيقاً، ط2، مطبعة المعارف، بغداد، 1967.
- 42- د. يحيى شريف وآخرون، الطب الشرعي والبوليس الفني الجنائي، ط1، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، بلا سنة نشر.

**ثانياً: المجلات العلمية**

- د. اسراء محمد علي سالم، الحماية الجنائية للعتبات المقدسة، مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسة تصدرها كلية القانون جامعة بابل، العدد الاول، السنة السادسة، 2014.

**ثالثاً: التشريعات**

1. قانون العقوبات المصري رقم (58) لسنة 1937.
2. قانون العقوبات العراقي رقم (111) لسنة 1969.
3. قانون العقوبات الليبي رقم (75) لسنة 1972.
4. قانون زرع الاعضاء البشرية العراقي رقم (85) لسنة 1986.
5. قانون الجرائم والعقوبات اليمني رقم (12) لسنة 1994.
6. دستور العراق لعام 2005.

**رابعاً: المواقع الالكترونية**

- [www.iifa.aifi.org](http://www.iifa.aifi.org)

## (الخلفاء) اللفظية ... نظرة في اصطلاحه البلاغي

أ.م.د. هناء عبد الرضا رحيم الربيعي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة البصرة

## Verbal Succession: A Neglected Rhetorical Term

Ass. Prof. Hana' Abdul-Ridha R. Al-Rubai'y

College of Education for Human Sciences / University of Basra

## Abstract

Verbal succession is one of the concepts to be selected for terminological use, thought it did not receive the degree of propagation or publicity among researchers. The term is very rarely used not only in the field of rhetoric, but also in linguistic studies in general, and the concept is almost unknown to many scholars. What is more astonishing is that this term is used by Abdul Qahir Al-Jarjani (471 AH or 474 AH) – who is one of the pillars and founders of rhetoric – in his book "The Secrets of Rhetoric", referring to the rhetorical processes where the meaning of words is not understood directly, but indirectly through inferences via meanings of other words. These other words form terms that can be considered as the origin of other successive words. In other words, the words are created from meanings of other original words and replaced them.

Previous researchers focused only on meaning and the meaning of meaning and neglected those aspects beyond meaning. This is where researchers and scholars have ended their analyses and illustrations. Our task here is to finish what scholars have started in this area and demonstrate what is there beyond meaning and meaning of meaning, and this is where the novelty of the current paper lies

**Keywords:** Term, rhetoric, verbal succession

## الملخص:

يعدّ مفهوم الخلافة اللفظية واحداً من المفاهيم المرشحة للاستعمال المصطلحي، ولكنه مع ذلك لم يستحصل درجة الشيع لدى الباحثين، فهو مصطلح نادر الاستعمال في مجال الدراسات البلاغية، لا بل في مجال الدراسات اللغوية عامة؛ إذ أنّ مفهومه يكاد يكون مجهولاً بالنسبة للدارسين، وقد نستغرب أكثر لو علمنا أنّ هذا المصطلح استعمله عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ أو 474هـ) – أحد أعمدة علم البلاغة والمؤسسين لها – في كتابه (أسرار البلاغة)، مشيراً به إلى الظواهر البلاغية التي لا يتأتى استعمال الألفاظ فيها بشكل مباشر – من خلال الدلالة على معانيها – وإنما من خلال الاستدلال على المعاني بمعانٍ أخرى، تُوصّل إلى تشكيل ألفاظ تكون بمثابة الأصل لمن سيؤدي دور (الخليفة) عنها لاحقاً، من خلال عملية استدلال عقلية توصل إليها، أو بمعنى آخر: ألفاظٌ تُولد من رحم معانٍ دلت عليها ألفاظ أصلية، فنابت منابها في أداء المعنى.

وتأتي جدّة هذا الموضوع في أنّ الباحثين ركّزوا على قضية المعنى ومعنى المعنى عند الجرجاني، ولكن ما بعد المعنى ماذا سيكون؟ وإلى ماذا سينتهي؟ هنا توقّف الدارسون عن التحليل أو التوضيح، ومهمّتنا – في هذا البحث – أن نكمل ما بدأه العلماء في هذا المجال، ونوضّح ماذا يكون ما بعد المعنى ومعنى المعنى؟

**كلمات مفتاحية:** مصطلح، البلاغة، الخلافة اللفظية.

## المقدمة:

يعدّ مفهوم الخلافة اللفظية واحداً من المفاهيم المرشحة للاستعمال المصطلحي، ولكنه مع ذلك لم يستحصل درجة الشيع لدى الباحثين، فهو مصطلح نادر الإستعمال في مجال الدراسات البلاغية، لا بل في مجال الدراسات اللغوية عامة؛ إذ أنّ مفهومه يكاد يكون مجهولاً بالنسبة للدارسين، وقد نستغرب أكثر لو علمنا أنّ هذا المصطلح استعمله عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ أو 474هـ) – أحد أعمدة علم البلاغة والمؤسسين لها – في كتابه (أسرار البلاغة)، مشيراً به إلى الظواهر البلاغية التي لا يتأتى استعمال الألفاظ فيها بشكل مباشر – من خلال الدلالة على معانيها – وإنما من خلال الاستدلال على المعاني بمعانٍ أخرى، تُوصّل إلى تشكيل ألفاظ تكون

بمثابة الأصل لمن سيؤدي دور (الخليفة) عنها لاحقاً، من خلال عملية استدلال عقلية توصل إليها، أو بمعنى آخر: **ألفاظ تُولد من رحم معانٍ دلت عليها ألفاظ أصلية، فنابت منابها في أداء المعنى.**

## ➤ **ألفاظ (2) ➤ معاني (2) ➤ معاني (1) ➤ ألفاظ (1)** ➤

وتأتي جِدة هذا الموضوع في أنَّ الباحثين ركَّزوا على قضية المعنى ومعنى المعنى عند الجرجاني، ولكن ما بعد المعنى ماذا سيكون؟ وإلى ماذا سينتهي؟ هنا توقف الدارسون عن التحليل أو التوضيح، ومهمَّتنا- في هذا البحث- أن نكمل ما بدأه العلماء في هذا المجال، ونوضح ماذا يكون ما بعد المعنى ومعنى المعنى؟

لقد أثار هذا المصطلح في ذهني- عند اطلاعي عليه- مجموعة من التساؤلات، استدعت مني البحث عنه في كتب البلاغة ومعاجم المصطلحات البلاغية للوقوف على مفهومه ولكن من دون جدوى، فدفعني الأمر إلى تتبُّع كتب التراث البلاغي ولأسيماً كتاب الجرجاني- أسرار البلاغة- مرَّات أخرى، وتتبع الشواهد التي استدلت بها على النصوص ضمن مفهوم هذا المصطلح، والنظر في تحليلها، وما هو مقصوده منها، فكان أن تجلَّت لي بعد هذا التتبُّع رؤية عامة - استطاعت أن تصفه- ما كان لها أن تتكشف بسهولة بسبب عبارات الجرجاني المكثفة- مثلما هي عادة العلماء القدماء-، ثم قمتُ بتطبيق هذه الرؤية على شواهد أخرى وردت في الكتاب على وفق المفهوم الذي طرحه، فكان أن انكشفت لي حدود مفهوم (الخليفة) اللفظية بشكل مباشر-مصرَّح به-، أو بشكل غير مباشر-مستمد من تحليله للتطبيقات المماثلة-، ومثلما يبدو لنا فإنَّ الجرجاني حاول أن يؤسِّس للمصطلح الذي ذكره في كتابه عن قصد، تاركاً الباب مفتوحاً لمن يريد البحث عنه، فكانت ثمرة هذه السباحة مع التراث هذا البحث الذي يؤسِّس لمصطلح لم ينتبه إليه الدارسون قديماً أو حديثاً، ولم يذكره في كتاباتهم أو يشاروا إليه من قريب أو بعيد، أو يتحدَّثوا عن مفهومه، وقد خصَّصته بالدرس البلاغي كوني وجدته في كتاب تأسيسيّ مهمٍّ مثل كتاب (أسرار البلاغة)، لعالم عُرف بجهد البلاغيِّ القيم، وكثُرَت الدراسات حوله وحول مؤلفاته في كثرة كاثرة، واصفة له بأنَّه الإمام المجتهد المبرز، الذي سبق إلى ما لم يخطِّه أحدٌ قبله<sup>(1)</sup>، وقد كانوا محقِّين في ذلك

### - مواضع ورود المصطلح:

ورد المصطلح في موضعين من كتاب الجرجاني (أسرار البلاغة)، الأول منهما كان يتحدَّث فيه عن الاستعارة المفيدة وتقسيماتها، إذ ورد المصطلح في أثناء حديثه عن القسم الثاني من الإستعارة الواقعة في الأسماء، والموضع الثاني كان يتحدَّث فيه عن الفرق بين التشبيه والاستعارة، ومتى يستدعي الأمر أن نقول إنَّ في الكلام تشبيهاً، ومتى يستدعي أن نقول إنَّ فيه استعارة، وقد تبدو الرؤية العامة لموضعي ورود المصطلح وكأنَّها تتناقض في دلالتها مع بعضها بعضاً، ولكن عند التدقيق نجد أنَّهما يدلَّان على مفهوم واحد ومتكامل.

ففي الموضع الأول يتحدَّث الجرجاني عن الاستعارة المفيدة، إذ يقول: ((إعلم أنَّ كلَّ لفظة دخلتها الإستعارة المفيدة، فإنَّها لا تخلو من أن تكون اسماً أو فعلاً، فإذا كانت اسماً فإنَّه يقع مستعاراً على قسمين: أحدهما: أن تنقله عن مسماه الأصلي إلى شيء آخر ثابت معلوم فتجربه عليه، وتجعله متناولاً له تتناول الصفة مثلاً للموصوف، وذلك قولك ((رأيتُ أسداً)) وأنت تعني ((رجلاً شجاعاً))، و((عنت لنا ضبيبة)) وأنت تعني امرأة، و((أبديتُ نوراً)) وأنت تعني هدى وبياناً وحجَّة وما شاكل ذلك، فالاسم في هذا كلِّه كما تراه متناولٌ ((شيئاً معلوماً)) يمكن أن يُنصَّ عليه فيقال: إنَّه غني بالاسم وكُني به عنه ونُقِل عن مسماه الأصلي فجُعِل اسماً له على سبيل الإغارة والمبالغة في التشبيه))<sup>(2)</sup>.

(1) ينظر على سبيل المثال: مقدِّمة محقِّق أسرار البلاغة، محمود محمد شاكر: 4، البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين: عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، د. عبد العاطي غريب علي علام: 11، التفكير النقدي عند العرب، حمادي صمَّود: 75.

(2) أسرار البلاغة: 44.

والنوع ((الثاني: أن يؤخذ الاسم على حقيقته، ويوضع موضعاً لا يبين فيه شيء يُشار إليه، فيُقال: هذا هو المراد بالاسم والذي استعير له، وجُعِلَ خليفةً لاسمه الأصلي ونائباً منابه))<sup>(1)</sup>.

ففي النوع الأول من الاستعارة المفيدة يكون الإدعاء واقعاً في اللفظ ذاته، ومجال الاستعارة حاصل بكلّ وضوح؛ لأنّ استدعاء المعنى الأصلي للفظ ممكن لشيوع استعمال الألفاظ ووقوعه فيما بين المستعملين لها. أمّا النوع الثاني فمجال التأويل فيه يحتاج إلى تدقيق وتفكير عقلي؛ لأنّه ليس له أصل لفظي يمكن الرجوع فيه إليه بل يستند إلى التركيب الجملي الذي شكّله، وفي هذا النوع من الاستعارة يظهر مجال تطبيق مفهوم الخلافة اللفظية واضحاً عكس النوع الأول.

والملاحظ في كلام الجرجاني أنّه يركّز على أنّ الخلافة تحصل في النوع الثاني من الاستعارة حيث يحصل التأويل، في حين أنّه سكت عن النوع الأول ولم يذكر آلية حصول الأمر من باب أنّ عرف الاستعمال قد أسهم في حدوث إدعاء النقل للفظ ولم يحتج إلى تفكير عقلي دقيق، أو ربّما قصد بذكره الخلافة في النوع الثاني أنّها سارية الحصول في النوعين ولكنّها تحتاج إلى تعمّق وتدقيق في النوع الثاني أكثر من النوع الأول- وهو ما نذهب إليه-، ودليلنا يتّضح عند حديث الجرجاني في الموضع الثاني الذي ورد فيه مصطلح الخلافة، وذلك عندما تحدّث عن الفرق بين الاستعارة والتشبيه في الكلام، إذ يقول: ((... في الاستعارة الصحيحة ما لا يحسن دخول كلم التشبيه عليه. وذلك إذا قوى الشبه بين الأصل والفرع، حتّى يتمكّن الفرع في النفس بمدخلة ذلك الأصل والاتحاد به، وكونه إياه. وذلك في نحو ((النور)) إذا استعير للعلم والإيمان، و((الظلمة)) للكفر والجهل. فهذا النحو لتمكّنه وقوة شبيهه ومثانة سببه، قد صار كأنّه حقيقة))<sup>(2)</sup>، فما يريد الجرجاني قوله في هذا النصّ إنّ الاستعارة تكون واقعة في الكلام على الرغم من أنّ أصلها قائم على التشبيه عندما يقوى اتحاد المشبه بالمشبه به، عندها يخفي استعمال أداة التشبيه وتتمّ إعرارة المشبه به للمشبه، وهذه القوة جاءت من وضوح استعمال اللفظ في العرف ودلالته على ما استعير له، أمّا عندما يصبح العنصر الرابط بين طرفي التشبيه غامضاً وبعيداً عن الأذهان عندها يتوجّب ذكر طرفي التشبيه مع استعمال أدواته الدالة على وقوعه، يقول الجرجاني: ((...كلّما كان مكان الشبه بين الشئين أخفى وأغمض وأبعد من العرف، كان الاتيان بكلمة التشبيه أبين وأحسن وأكثر في الاستعمال))<sup>(3)</sup>.

وهذا التوضيح للفرق بين الاستعارة والتشبيه في الكلام عند الجرجاني ليس هدفنا وإنّما هدفنا أين وقعت الخلافة اللفظية فيما سبق ذكره، يقول الجرجاني: ((والسبب في ذلك أنّ إطرّاح ذكر المشبه والاقتصار على اسم المشبه به، وتنزيله منزلته، وإعطائه الخلافة على المقصود، إنّما يصحّ إذا تقرّر الشبه بين المقصود وبين ما تستعير اسمه له، وتستبينه في الدلالة))<sup>(4)</sup>، وهذا النصّ يجيب على ما سبق ذكره من أنّ الجرجاني غضّ النظر عن وقوع الخلافة اللفظية في النوع الأول من الاستعارة المفيدة الواقعة في المفرد مكثفياً بذكر المصطلح في النوع الثاني القائم على التأويل، فجاء هذا النصّ ليكمّل الفكرة وهي أنّ الخلافة تقع أيضاً في المفرد ولكن لشيوع الاستعمال تصبح الألفاظ وكأنّها جارية على الحقيقة، فهي وإن كانت تحتاج إلى التأويل إلا أنّ عرف الاستعمال قد أشاع دلالة اللفظة المستعارة على أصلها الذي انطلقت منه فصارت العلاقة الرابطة بينهما معروفة للمتلقّي وكأنّها حقيقة عند استدعائها في ذهن، في حين أنّ استعارة المشبه به ووضعه موضع المشبه ليكون خليفة عنه لا بدّ لها من علاقة رابطة بين اللفظ الأصلي واللفظ الذي أستخدمت له، هذه العلاقة يكشفها سياق الكلام الداعم لدلالة اللفظ وليس اللفظ نفسه.

والملاحظ هنا أنّ الجرجاني يقرّ بقضيتين مهمّتين سنستوضحهما بتفصيل أكثر خلال البحث، وهما:

1- إنّ معنى التخيل العقلي ممكن الوقوع في اللفظ المفرد ولا يقتصر على التركيب.

2- إنّ الخلافة اللفظية لا تقع إلا في الأمور العقلية لأنّها تحتاج إلى التأويل الذهني.

-3

(1) المصدر السابق: 44، 45.

(2) أسرار البلاغة: 332.

(3) المصدر السابق: 333.

(4) المصدر السابق: 334.

## - مفهوم مصطلح (الخِلافة) اللفظية:

للبداء في توضيح مفهوم أي مصطلح لا بدّ من أن ننطلق من المعنى اللغويّ المؤسّس له، فالخَلَف: ضدّ القُدَام، وخَلَفَ: ضدّ تقدّم وسلف، والخِلاف: مخالفة الشيء لأصله، وتخلّف فلانٌ فلاناً: إذا تأخّر عنه وجاء خلف آخر، وقام مقامه، ومصدره الخِلافة بالكسر، والخليفة: مَنْ استخلف مكان مَنْ قبله، وقام مقامه، والخالفة: الأمة الباقية بعد السالفة، وإنّما سميت خليفة لأنّ الثاني يجيء بعد الأول قائماً مقامه (1).

فالأصل اللغويّ لهذا المصطلح مرتبط بالمصدر المأخوذ من مادّة: (خَلَفَ)، يُقال: (خَلَفَ فلانٌ فلاناً) إذا كان خَلِيفَتُهُ، ويُقال: (خَلَفَهُ في قومه خِلافةً) بالكسر وليس (خِلافةً) بالفتح التي تعني: الفاسد، والرديء الأحمق، وهو ما لا يُحتمل ورود معناه في السياق الذي وردت فيه اللفظة من كلام الجرجانيّ المذكور آنفاً. وقد ورد في التنزيل قوله تعالى: ﴿وَقَالَ مُوسَى لِأَخِيهِ هَارُونَ اخْلُفْني فِي قَوْمِي وَأَصْلَحْ وَلَا تَتَّبِعْ سَبِيلَ الْمُفْسِدِينَ﴾ (الأعراف/ 142). وخَلَفْتُهُ إذا جئت بعده. والخليفة: الذي يُسْتَخْلَفُ مَنّ قبله، والجمع خلائف، جاؤوا به على الأصل مثل: كريمة وكرائم، وهو الخليف والجمع خُلَفاء (2).

وهذا المعنى اللغويّ هو المنطلق لمصطلح (الخِلافة) اللفظية الذي يعني أنّ هنالك لفظاً يخلف آخر من خلال آلية يتمّ اعتمادها للوصول إلى قصد الكلام، وبما أنّ التقديم اللغويّ للمصطلح يمهّد للوقوف على المعنى الإصطلاحي فإنّنا سنؤصّل له من خلال ما وقفنا عليه من نماذج تطبيقية وجدناها في تراث الجرجانيّ البلاغيّ مرتبطة بالمصطلح المعنيّ بصورة مباشرة أو غير مباشرة، لتعطينا صورة عامّة عن مفهومه إصطلاحاً، فيكون معناه: لفظ متكوّن عن معنى متخيّل في النفس، ليس له شيء يُحسّ ولا ذات تُتَحَصَّل، يقوم مقام معنى اللفظ الأصليّ ويحلّ محله معنوياً، وهو مبنيّ على تركيب جمليّ جارٍ على الحقيقة.



وهذا المصطلح يرتبط بالتخصيص اللفظي، فهو بمثابة الخليفة للفظ الأصليّ، يحلّ محله، ويأخذ مكانه في المعنى، ولكّنه لا يكون خليفة عن لفظ من خلال اللفظ ذاته، وإنّما يكون خليفة عن اللفظ من خلال معناه، فالخِلافة للشيء لا تعني بالضرورة أن يكون الشيء مماثلاً للفظ الأصليّ في صيغته وشكله - وهو ما قصده الجرجانيّ -، فإذا احتمل الدلالة على اللفظية فسيكون مماثلاً للفظ الأصليّ في جنسه وفي نوعه وحينئذ لن يكون خليفة عنه بالمعنى المراد، فالكلام إذا كان جارياً على الحقيقة، ولا تتحقّق فيه مخالفة للأصل الذي انبعث منه فليس هناك خلافة أصلاً، ومرّد ما حصل في القرآن من مخالفة الألفاظ لدلالات معانيها الأصليّة بالشكل الذي أعجز العرب عائد إلى علم البيان الذي يؤسّس له الجرجانيّ في أسرار ودلائله، وهو الخروج باللفظ عن دلالاته الأصليّة (3).

ومصطلح (الخِلافة) مصطلح شائع في البيئة الاسلاميّة منذ وفاة الرسول الكريم، إذ كان معروفاً في ميدان موضوعات العقيدة، فهو مصطلح سياسيّ ديني، دلّ على النظام العام للحكم المقرّر شرعيّته، وكان مسوّغاً للخلاف الفكريّ حول أحقيّة مَنْ يحكم

(1) ينظر: كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي: 263، 264، ومفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني: 294.

(2) ينظر: كتاب العين: 4/ 266، 267، معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا: 2/ 210، ومفردات ألفاظ القرآن: 294، أساس البلاغة، الزمخشري: 200.

(3) ينظر: دلائل الإعجاز: 9.

الأمة الإسلامية، ومثاراً للجدل الواقع بين التيارات الفكرية بحسب تفسيرها لهذه الأهلية؛ وربما يكون الجرجاني متأثراً بالجدل الذي دار حول هذا المصطلح، وبشيوخ مفهومه بين التيارات الفكرية آنذاك، فاستحصره في ميدان الدراسات البلاغية.

#### - الفرق بين مصطلح (الخلافة)، ومصطلح (النيابة):

ورد لفظ (خليفة) في كلام الجرجاني وقد عطف عليه مصطلح (النيابة)، ((هذا هو المراد بالاسم والذي استعير له، وجعل خليفة لاسمه الأصلي ونائباً منابه))، ومصطلح (النيابة) نُسب إلى الجرجاني أيضاً وقيل أنه أول من وضعه<sup>(1)</sup>، وهذه الالتفاتة من الجرجاني من عطف المصطلحين على بعضهما بعضاً تشير إلى وجود توافقات محتمة بينهما تتيح له هذا العطف، فضلاً عن وجود افتراضات، فليس بالضرورة أن يدل مصطلح (النيابة) هنا على ما دلّ عليه في ميادين البحث النحوي والجرجاني هنا يتكلم عن استعارة وجواز لمعنى إلى معنى آخر على وجه التأويل.

وعند إجراء مقارنة بين المصطلحين وتمثل الصورة التي تكشفها التطبيقات التي وجدناها في تراث الجرجاني عن (الخلافة) اللفظية و(النيابة) ومقارنتهما بما توصل إليه النحاة من مفهوم (النيابة) سنتوصل حتماً إلى توصيف واضح للمصطلحين؛ فالوقوف على ما هو معروف وواضح من المؤكد سيسهم لاحقاً في الوقوف على ما هو غير معروف وغير واضح، ومثلما نعرف فإن مفهوم (النيابة) يشكّل مفهوماً معروفاً وواضحاً بالنسبة للباحثين والدارسين في مجال علم النحو لذا ستكون المهمة سهلة فيما لو انطلقنا من (النيابة) إلى (الخلافة)، فضلاً عما سنتوصل إليه من الوقوف على المفهوم الذي قصده الجرجاني في مؤلفاته عن (النيابة)، وهل كان محققاً في عطفه على مفهوم (الخلافة) اللفظية أو كان قاصداً لمفهوم آخر يختلف عما استقرّ عليه عند النحاة فيما بعد؟!.

والذي يبدو لنا من خلال إجراء المقارنة بين مفهوم مصطلح (النيابة)<sup>(2)</sup> عند النحاة، مقابل مفهوم الخلافة اللفظية<sup>(3)</sup> عند الجرجاني أنّ (النيابة) - النحوية - تتضمن مفهوم الخلافة الإعرابية<sup>(4)</sup>، والملاءمة الشكلية، وعدم الحاجة إلى علاقة رابطة تربطه مع الأصل، أو قرينة مانعة، عكس المفهوم الذي دلّ عليه مصطلح (الخلافة) اللفظية، فهو إلى الجانب البياني أقرب كونه يعتمد على التأويل والمجاز وليس الحقيقة، ومعنى التركيب الجملي الذي ينطلق منه اللفظ هو الذي يتقارب مع معنى اللفظ الأصلي، فضلاً عن وجود علاقة رابطة، وقرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل كان الجرجاني قاصداً لمفهوم (النيابة) الذي استقرّ مفهومه عند النحاة لاحقاً وكان مسوغاً له لعطفه على مصطلح (الخليفة) ومفهوم الخلافة اللفظية؟، أو أنّ ما قصده منه غير هذا المفهوم؟ وللإجابة على هذا السؤال نحن بحاجة إلى العودة إلى تراث الجرجاني للوقوف على مفهوم (النيابة) عنده، ومن ثمّ مقارنته مع ما ذكرناه من مفهومه عند النحاة، ومفهوم الخلافة اللفظية عند الجرجاني.

والذي توصلنا إليه من خلال مراجعة تراث الجرجاني - وهو أمر لاقت للانتباه - أنّه لا يستعمل مصطلح (النيابة) للدلالة على ما ينوب عن الفاعل عند البناء للمجهول مطلقاً - مثلما هو الحال عند النحاة -، وإنّما يستعمل مصطلح (البناء للمفعول به)<sup>(5)</sup> للإشارة إلى هذا الأمر، ومن دون أن يذكر أي شيء يتعلق بالنيابة عن الأصل<sup>(6)</sup>، فضلاً عن أنّ مفهوم (النيابة)<sup>(1)</sup> - عنده - له خصوصيته التي تتقارب مع مفهوم الخلافة اللفظية ممّا سوغ له الأمر عطف أحدهما على الآخر.

(1) ذهب الباحث صباح حسين محمد إلى أنّ الجرجاني هو أول من استعمل مصطلح النيابة في كتابه (العوامل المئة)، وقد ردّ الدكتور يوحنا مرزا الخامس هذا الرأي معللاً ذلك بعدم وروده في هذا الكتاب (ينظر: المصطلح النحوي عند ابن خالويه (رسالة ماجستير): 25-26، 312، وموسوعة المصطلح النحوي: 695، 696)، وعند الرجوع إلى مؤلفات الجرجاني وجدنا المصطلح وارداً عنده (ينظر: العوامل المائة: 32، أسرار البلاغة: 44، المقصد في شرح الإيضاح: 1146) وبذلك يتأكد رأي الباحث صباح حسين محمد من أنّ الجرجاني استعمل المصطلح ولكن ليس في كتاب (العوامل المئة) فقط، بل في مصادر أخرى أيضاً، ومن وجهة نظرنا فإنّ مفهومه له يختلف عما قصده النحاة.

(2) اعتمدنا في الوصول إلى توصيف مصطلح (النيابة) على مجموعة من الكتب النحوية، منها: المقتضب، المبرّد: 4/ 50، الكافية في النحو، ابن الحاجب: 1/ 83، النحو الوافي، عباس حسن: 2/ 107، بناء الجملة العربية، د. محمد حماسة عبد اللطيف: 128.

(3) أخذنا معلومات الخلافة اللفظية من أقوال الجرجاني وتطبيقاته التي سنوضحها لاحقاً عبر توصيف المصطلح وبيان مفهومه.

(4) أشار بعض النحاة إلى أنّ النائب في الكلام يخلف المنوب عنه في الحركة الإعرابية (ينظر: كتاب سيبويه: 108/1، حاشية الصبان: 1/ 61).

(5) ينظر فيما أوضحناه بشأن هذا المصطلح كتاب الجرجاني: المقصد في شرح الإيضاح، في الصفحات: 344، 345، 349.

(6) ينظر: المصدر السابق: 344.

- **حدود مفهوم (الخلافة) اللفظية:** من خلال متابعة مواضع التطبيقات ومقتطفات من أقوال الجرجاني حول متعلقات ما استدل به من ظواهر ينطبق عليها مفهوم هذا المصطلح، وما ذكرناه سابقاً من تعريف إصطلاحي له، ومن خلال نتائج المقارنات التي أوضحناها في الموضوع السابق سنحاول أن نضع الحدود المفاهيمية لمصطلح (الخلافة) اللفظية، والتي سنعتمد عليها للتأسيس له، وهذه المفاهيم تتبني على المحاور المؤلفة للتعريف بالمصطلح، مع ملاحظة أننا سنبتعد عن متابعة الترتيب نفسه الذي استعرضناه للمحاور في التعريف الاصطلاحي؛ لأن بعض هذه المحاور تحتاج إلى التقديم والتمهيد لتبني عليها محاور لاحقة، وهي كالآتي:

• **يقوم مقام معنى اللفظ الأصلي ويحل محله معنوياً:**

إن اللفظ - ضمن الخلافة اللفظية - يؤخذ من لفظ جارٍ على حقيقته، ويوضع موضعه<sup>(2)</sup>، فاللفظ الأصلي جارٍ على حكم طبيعته الوضعية، ولكن انتلافه ضمن تركيب جملي، هو الذي يتيح له أن يحدث المعنى البلاغي من هذا التركيب، والاستدلال الكاشف عن هذا الأمر هو أن الألفاظ المتولدة بيانياً لا ترجع إلى أصلها في حقيقتها اللفظية وإنما يمكن إرجاعها إليها من خلال معانيها الكاشفة عنها، فالمعاني الأولى من التراكيب ليست هدف الجرجاني في علم البلاغة، وإنما هدفه معنى المعنى أو المعنى المخصوص - مثلاً - يسميه - الذي تتولد من خلاله ألفاظ تؤدي دور الخليفة عن الألفاظ الأصلية التي ولدت المعاني، وربما لهذا السبب أطلق الجرجاني مصطلح (الخليفة) الذي يدل في معناه على أن المعنى في هذه الحالة هو ما يخلف معنى الألفاظ الأصلية من خلال ارتباطها في نسق معنوي منظم أسوة بتنظيم اللفظ في الكلام وارتباطه ببعضه بعضاً.

وهذا الموقف من الظواهر البلاغية يمثل موقف الجرجاني عامة، من الوصول إلى معنى المعنى، أما المعاني الأولى فهي من اختصاص علم النحو<sup>(3)</sup>، فليس قصد البلاغي في عمله هو البحث عن الدلالة الوضعية للألفاظ والوصول إلى معاني النحو في الكلام من خلال الاستدلال باللفظ على المعنى، وإنما مهمته هي الاستدلال بالمعنى الأول على المعنى الثاني والثالث وهكذا اعتماداً على قصد المتكلم وضرورات المقام ومتطلباته. ويمكن أن نوضح ما يقصده الجرجاني من اعتماد الألفاظ على حقيقتها الأصلية والانتقالات التي تمر بها للوصول إلى مفهوم الخلافة اللفظية بالشكل الآتي:



وما نريد أن نوضحه من خلال هذا المخطط أن هنالك خلافة لفظية حصلت في الكلام، ولكنها مرت عبر تنقلات المعنى، فإذا ما نظرنا إلى مفهوم الخلافة من خلال الكلام الظاهر فإننا سنلاحظ أنه في الواقع يستدعي تركيبين جمليين، الأول: تركيب جملي يتألف من ألفاظ ذات دلالات وضعية مفيدة وهو تركيب غير ظاهر في الكلام، والثاني: تركيب جملي ذهني انبني على ترابط معنوي حاصل بين بعض الألفاظ مكوناً جملة معنوية حاصلة في الذهن، استدعت بدورها ألفاظاً جديدة لا تشابه الألفاظ الأصلية للتركيب الأول، فهي لا تعود إليها فيما لو طلب الأصل وإنما تعود إلى تركيب معنوية ناشئة عن التركيب الجملي الأول، وهنا حصلت الخلافة اللفظية، إذ استخلفت الألفاظ الظاهرة الألفاظ الذهنية الأصلية - ذات الدلالات الوضعية - عبر تنقلات المعنى.

(1) ينظر على سبيل المثال: المقصد: 89، 96، 293.

(2) ينظر: أسرار البلاغة: 44.

(3) ينظر: أسرار البلاغة: 72.

وقد استعنا بالتقسيم الثلاثي للتركييب الجمليّ للتوضيح فقط من باب أنّ الكلام المفيد يتألف من ثلاثة أقسام، وإلا فليست الجملة الإنسانية تبقى محافظة دائماً على تركيب ثلاثي وإنّما الغالب عليها هو التركيب الثنائي، مثلما هو الحال في الجملة الإسمية. أما كيف تتمّ الخلافة اللفظية للمعاني فصريح الجرجانيّ بها مراراً وتكراراً في أكثر من موضع من كتبه، وهي ((...أنك تتوحى الترتيب في المعاني وتعمل الفكر هناك، فإذا تمّ لك ذلك أتبعته الألفاظ وقوت بها آثارها، وأنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنّها خدّم للمعاني، وتابعة لها، ولا حقة بها، وأنّ العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق))<sup>(1)</sup>، وهذا الأمر في تبعية الألفاظ للمعاني ينطبق في حال المواضع، وفي حال المعنى، ومعنى المعنى، حيث المعاني تترتب في الذهن لتستدعي لاحقاً الألفاظ الدالة عليها، وتركيز الباحثين وقع على تطبيق الفكرة التي طرحها الجرجانيّ على الحالة الأولى حيث الحقيقة، ولكنهم لم يركزوا على ارتباط اللفظ بقضية المعنى ومعنى المعنى بينما فكرة الجرجانيّ تحتل ذلك لا بل إنّ محور فكرته في مؤلفاته تركّز على المعاني الثانية والثالثة فكيف لا تنطبق فكرة المعنى النفسيّ المستدعي للفظ عليها؟!

#### • مبنيّ على تركيب جمليّ جارٍ على الحقيقة:

لاحظنا في الموضوع السابق أنّ الخلافة اللفظية لا تحصل إلا بالاعتماد على تركيب جمليّ يوصل إلى معنى مفيد، والجرجانيّ يرى أنّ الترتيب النحويّ القائم على الرتب المحفوظة هو الأساس في علم الإعراب، هذه الرتب تبقى محافظة على موقعها الإعرابيّ حتى لو تقدّمت في الكلام أو تأخرت فهي ليست مجال اهتمامه عند الحديث عن البلاغة؛ لأنّها قائمة على الرتب المخصوصة، وهذه الرتب لا تلتزم بالموقع الثابت - مثلما هو الحال في الرتب المحفوظة في النحو - وإنّما تلتزم بما يستوجبه الفنّ البلاغيّ وما يحقّقه من غرض معنويّ، ((وهذا الحكم - أعني الاختصاص في الترتيب - يقع في الألفاظ مرتبة على المعاني المرتبة في النفس، المنتظمة فيها على قضية العقل. ولا يتصور في الألفاظ وجوب تقديم وتأخير، وتخصيص في ترتيب وتنزيل، وعلى ذلك وضعت المراتب والمنازل في الجمل المركبة وأقسام الكلام المدونة))<sup>(2)</sup>.

وبما أنّ الخلافة اللفظية تعتمد على تأويل المعنى في الذهن سواء كان عائداً إلى مفرد أو تركيب؛ لذا سيكون من الطبيعيّ وقوع الاعتماد على النظام الجمليّ في الكلام، ومردّ هذا الاعتماد في حقيقته يعود إلى أنّ جري الكلام على غير الحقيقة لا يحصل في الألفاظ المفردة المستقلة غير المؤلفة، فالأصل في الحكم على الكلام بجريه على الحقيقة أو المجاز هو النحو به نحو العقل وهذا الأمر لا يحصل إلا في الجمل المفيدة<sup>(3)</sup>، والكلام كلّما كان أوغل في كونه عقلياً وبعيداً عن الحقيقة كلّما كانت الحاجة إلى الجملة فيه أكثر، وقد يصل التأليف - عندها - إلى جملتين أو أكثر<sup>(4)</sup>.

#### • لفظ متكوّن عن معنى متخيّل في النفس:

بما أنّ المصطلح المبحوث عنه مبنيّ على معنى يتمّ تأوله، ولا يدرك إلا في العقول فإنّ الجرجانيّ وصف وضع المعنى فيه بأنّه لا يتعدّى التخيّل والوهم والتقدير في النفس، فالمعنى لا يتبيّن إلا بعد أن نخرق إليه سترأ، ونعمل فيه تأملاً وفكراً<sup>(5)</sup>، فهو محتمل الدلالة على وفق ما يذهب إليه المتلقّي اعتماداً على سياق الكلام، والمتلقّي الفصيح النبه هو القادر على كشف أستار المعاني والوصول إلى لبّها وجوهرها، وهو أمر لا يتوافر لكلّ متلقٍ للكلام، وإنّما للمتلقّي الفصيح والبليغ، ومن هنا يأتي تمايز وظيفة البيان العالي، الذي تتجاوز وظيفته وظيفة الكلام العادي؛ لكون معلّمه الأوّل هو الله سبحانه وتعالى، إذ قال سبحانه: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمن/ 1-4)، فلولا البيان ((... لم تكن لتتعدّى فوائد العلم عالمه، ولا صحّ من العاقل

(1) دلائل الإعجاز: 54.

(2) أسرار البلاغة: 5.

(3) ينظر: المصدر السابق: 415.

(4) ينظر: أسرار البلاغة: 108.

(5) ينظر: المصدر السابق: 46، 47، 92.

أن يفتّق عن أزاخير العقل كمائمه، ولتعطّلت قوى الخواطر والأفكار من معانيها، واستوتت القضية في موجودها وفانيها<sup>(1)</sup>، فللعقول معانيها التي تتفرد بها، وللخواطر قوى لا يكشف عنها إلا من خبر دقائق اللغة، وطُبعت في قريحته، ومزجت مع إحساسه وطبعه مزجاً؛ ولهذا فإنّ هذه المعاني العميقة والدقيقة التي قد لا نراها إلا في الآداب والحكم المأثورة عن الفضلاء وذوي العقول الكاملة لا يستطيع أن يفهمها ويقف عليها إلا اللبيب اليقظ الذي يرتفع عن طبقة العامة، أمّا ما يفهمه عامّة الناس ويتساوون في فهمه مع المضعوف المغفل فهو ظاهر الأمر لا يحتاج إلى تأويل<sup>(2)</sup>.

فضلاً عن ذلك فإنّ المعنى كلّما كان أخفى وأغص، ويحتاج إلى قدر من التأمل وفضل رويّة ولطف فكرة في استخراجها كلّما كان أقوى في التأثير<sup>(3)</sup>، فهو لا يشبه المعنى الذي لا يحتاج إلى تأويل وتفكير، الذي يتساوى فيه العامة في الفهم.

ومعنى الوهم عند الجرجاني هو ما يكون وجوده ممتنعاً أصلاً حتّى لا يمكن تصوّره إلا في ذهن<sup>(4)</sup>، وهو على نوعين: ((ضرب يستحكم حتّى يبلغ أن يصير اعتقاداً. وضرب لا يبلغ ذلك المبلغ، ولكنّه شيء يجري في الخاطر))<sup>(5)</sup>، وربّما يعود هذا التقسيم إلى الجذور من موادّ الألفاظ المكوّنة لصورة هذا الوهم، ومن هنا يأتي التخيّل الذي لا غنى عنه لتصور معاني ما نريد فهمه عبر الخلافة اللفظيّة؛ كي يتمّ ترجمة ما نتصوره في ذهن إلى معاني يدركها العقل لاحقاً، فالوهم بجانبه قائم على أمور غير موجودة في أرض الواقع على الانفراد، ولكنها تتشكّل في ذهن، وتُحسّ عقلاً؛ ليُعاد انتاجها في صورة لفظيّة موائمة لها، ممكن التأثير فيها وإحداث المبالغة المطلوبة منها.

• ليس له شيءٌ يحسّ ولا ذات تتحصّل: وهذا الأمر هو مرجع جماليّة الغرض البلاغيّ الذي يستفيد منه هذا المصطلح للوصول إلى المعنى، وذلك أنّ إثبات الأشياء المرادة من الكلام لا تتمّ بالرجوع إلى الأصل الذي انطلقت منه المعاني، وإنّما في المعاني الغامضة التي تخفي خلف المعاني الواضحة، ولذا فهي ليست لها ذوات يمكن أن توصل إليها مباشرة، ولا يمكن تدوّقها والإحساس بها من خلال الحواس، وإنّما يتوصّل إليها من خلال العقل، فمن دونه لا يمكن تفسير انتقالات المعاني للوصول إلى الألفاظ. ويمكن تفسير إنعدام ذات الألفاظ التي لا يمكن تحصيل المعاني من خلالها مباشرة من خلال الوقوف على معاني الكلام، فهي

نوعان:

- الأول: معنى موجود معلوم.

- والثاني: معنى مدّعى موهوم.

فالمعنى الاول يكون في الكلام الواضح غاية الوضوح، وهو الذي يُغني عن الفكرة ولا يحتاج إلى كدّ وتعب ذهنيّين، ويأتي من خلال ألفاظ دالّة على معاني مُتعارف عليها وشائعة في الاستعمال، فشيوع الاستعمال هو الذي دلّ عليها وكشف عن معانيها. أمّا المعنى الثاني فهو الذي يمثّل المعنى الشريف اللطيف الذي لا بدّ فيه من بناء معنى ثاني على أوّل، وارجاع تالٍ إلى سابق<sup>(6)</sup>، وهذا المعنى لا يتشكّل من خلال ألفاظ معلومة وإنّما تتعدّم ذوات الألفاظ الدالّة عليه، ويتمّ الاعتماد فيها كلياً على المعاني الموجودة للوصول إلى أخرى موهومة مدّعاة من خلال الحكم الثابت الناشيء من تداخل المعاني الموجودة المعلومة.

والغرض الذي نوظّف له هكذا فهم، ونحتاج إلى اللجوء إليه هو عندما نريد أن نُثبت للكلام حكماً لمن يكون له ذلك الشيء في فعل أو غيره، فهو أشبه بقضيّة الإسناد العقليّ الذي ينبني على علاقة الإسناد القائمة بين طرفين، فهو لا يثبت لطرف من دون آخر، لا نفس ذلك الشيء<sup>(7)</sup>.

(1) المصدر السابق، مقدّمة الجرجاني: 3.

(2) ينظر: المصدر السابق: 94.

(3) ينظر: المصدر السابق: 93.

(4) ينظر: المصدر السابق: 173.

(5) المصدر السابق: 19.

(6) ينظر: أسرار البلاغة: 6، 144.

(7) ينظر في هذه الفكرة: المصدر السابق: 47.

وهذا الفهم يتأتى من موقف الجرجاني من علاقة اللفظ بالمعنى، وأيهما هو الأصل في البيان، ف(((...الألفاظ خدَم المعاني والمُصَرِّفة في حكمها، و...المعاني هي المالكة لسياستها، المستحقة طاعتها. فمن نصر اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جهته، وأحاله عن طبيعته، وذلك مظنة الاستكراه، وفيه فتح أبواب العيب، والتعرض للشين))<sup>(1)</sup>، فمتلما تكون الألفاظ هي الداعية لترتب المعاني في النفس، قد يحصل العكس وتكون المعاني هي الداعية للألفاظ عبر مفهوم الخلافة اللفظية.

#### - الظواهر التي تدرج تحت مفهوم المصطلح:

من خلال مراجعة الظواهر البلاغية التي تنطبق عليها حدود مصطلح (الخلافة) اللفظية، وبعد تتبع مواضع ورودها تشكَّلت لنا صورة واضحة عن الظواهر البلاغية التي ينطبق عليها مفهوم المصطلح، وهي بمجملها تدرج ضمن علم البيان الذي يركِّز فيه الجرجاني على قضية المعنى، ومعنى المعنى، والتخييل، والمعنى العقلي، ومن خلال هذه الظواهر سنستعرض كيف انطبقت حدود المصطلح عليها، وكيف تمخَّضت المعاني الذهنية عن ألفاظ دالة عليها، وهذه الظواهر تأتي كالاتي:

#### - الاستعارة التصريحية:

يرى الجرجاني أنَّ التخييل العقلي للمعاني يشمل المفرد أيضاً وليس التركيب فقط مثلما ذهب إلى ذلك بعض البلاغيين<sup>(2)</sup>، وذلك عندما يكون مدار عمل الاستعارة هو العقل وليس الحقيقة، ومن هنا يتشكَّل مدار الاستعارة في المفرد لتطبيق موضوع الخلافة اللفظية، فهذا النوع يمثل الصميم الخالص من الاستعارة، ((وحده أن يكون الشبه مأخوذاً من الصور العقلية، وذلك كاستعارة ((النور)) للبيان والحجة الكاشفة عن الحق، المزيلة للشك النافية للريب، كما جاء في التنزيل نحو قوله عز وجل: ﴿ وَاتَّبِعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ ﴾ (الأعراف/ 157)، وكاستعارة ((الصراط)) للدين في قوله تعالى: ﴿ اِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴾ (الفاتحة/ 6)، و﴿ وَأَنْتَ تَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴾ (الشورى/ 52)، فإنَّك لا تشكَّ في أنه ليس بين ((النور)) والحجة... من الاشتراك في عموم الجنس، لأنَّ ((النور)) صفة من صفات الأجسام محسوسة والحجة كلام، وكذا ليس بينهما ما بين ((الرجل)) و((الأسد)) من الاشتراك في طبيعة معلومة تكون في الحيوان كالشجاعة<sup>(3)</sup>، ومراد الجرجاني من هذا الكلام أنَّ صورة هذا النوع تنطبع في العقل في حالة شبيهة بحال البصر إذا ما صادف النور، ونفذ في أرجاء المكان وانتشر، ((وهذا كما تعلم شبه لست تحصل منه على جنس ولا على طبيعة ولا على غريزة، ولا على هيئة وصورة تدخل في الخلقة، وإنما هو صورة عقلية))<sup>(4)</sup>.

وهذا النوع من الاستعارة يمثل أرقى درجات الاستعارة منزلة- من وجهة نظر الجرجاني- والسبب هو: ((...أنَّ هذا الضرب هو المنزلة التي تبلغ عندها الاستعارة غاية شرفها، ويتسع لها كيف شاءت المجال في تقننها وتصرفها، وههنا تخلص لطيفة روحانية، فلا يبصرها إلا ذوو الأذهان الصافية، والعقول النافذة، والطباع السليمة، والنفوس المستعدة لأن تعي الحكمة، وتعرف فصل الخطاب))<sup>(5)</sup>، فجماليتها هذه الاستعارة ومنزلتها تعود إلى أنَّها مدركة بالعقول لذوي النفوس القادرة على فكِّ معانيها، وأمَّا سواهم فلا؛ ولهذا فهي غير متاحة لجميع المتلقين كي يفكِّروا رموزها ويدركوا دلالاتها.

والمرجع في عقلية هذا النوع من الاستعارة يعود إلى أساليب عديدة<sup>(6)</sup>، منها:

- 1- أن يؤخذ الشبه من الأشياء المشاهدة والمدركة بالحواس على الجملة للمعاني المعقولة.
- 2- أن يؤخذ الشبه من الأشياء المحسوسة لمتلها، ولكن وجه الشبه يكون عقلياً.
- 3- أن يؤخذ الشبه من معقول إلى معقول.

(1) أسرار البلاغة: 8.

(2) ذهب إلى هذا الرأي السكاكي إذ قيَّد التخييل العقلي بالتركيب فقط (ينظر: مفتاح العلوم: 561- 562).

(3) المصدر السابق: 65.

(4) أسرار البلاغة: 65.

(5) أسرار البلاغة: 66.

(6) ينظر: المصدر السابق نفسه.

وسنحاول تطبيق ميدان الترابط بين هذا النوع من الاستعارة وما تؤول إليه من خلافة لفظية متحققة منه في مثالين منها، الأول

هو قوله تعالى: ﴿وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ﴾ (الأعراف/ 157)، يوضحه الجدول التحليلي الآتي:

| ترتيب التركيب  | نوعه       | التركيب                           | تحليله                                                                                                                                                                                                         |
|----------------|------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | واتبعوا النور الذي أنزل معه       | دلّت الجملة التي وردت فيها لفظة (النور) على الفعل المخصوص من اتباع النور المشاهد بالعين الباصرة، والسير خلفه، وهو نور أنزل مع صاحبه وهو شخص الرسول الكريم.                                                     |
| التركيب الثاني | معنوي      | واتبعوا النور الذي أنزل معه       | دلّت على أن المراد من هذا النور هو قيمة معنوية خاصة بالرسول الكريم، ينبغي عدم اغفالها واتباعها في كل أحوالها من الإضاءة.                                                                                       |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | واتبعوا البيان الذي أنزل معه      | دلّت على أن هنالك شبهة عقلياً بين (النور) و(البيان) من حيث أن كليهما يضيء لصاحبه، فالحالة شبيهة بحال البيان والحجة إذا عرضت للقلب فإنها تماثل حال البصر إذا صادف النور، وهذه الموصفات متحققة في الدين المحمدي. |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | واتبعوا القرآن الذي جاء به الرسول | دلّت على أن المراد اتباع البيان والحجة اللواتي تضمنتهما القرآن وأنزلت فيه بأمر إلهي فهي تنير القلب إذا ما اتبعها المتلقي، وهو بيان وحجة إلهية.                                                                 |

فهذا الشاهد القرآني يندرج ضمن أخذ الاستعارة من محسوس لمعقول، فالنور مشاهد محسوس بالبصر، والبيان والحجة مما يؤدي إليهما العقل من غير واسطة من العين أو غيرها من الحواس، والشبه ينصرف إلى المفهوم من معاني الألفاظ لتتوصل من خلالها لاحقاً إلى الألفاظ التي تنطبق عليها في الذهن، فالخلافة اللفظية متحققة بين اللفظ الأصلي وما دلّ عليه في الذهن لاحقاً من معانٍ أوصلت إلى ما يقابلها من ألفاظ، فالحجة والبيان إنما كانت دالة على القرآن وما فيه من أحكام ينبغي اتباعها، مع ملاحظة أننا نستدل بالخليفة اللفظي للوصول إلى الأصل، أي أننا نبدأ من التركيب الأول للوصول إلى التركيب الرابع، وفي حقيقة العملية الذهنية فإن العملية جرت بالعكس أي بدأت من التركيب الرابع وانتهت بالتركيب الأول.

ومثله قوله تعالى: ﴿إِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾ (الفاتحة/ 6)، فقد استعار لفظة (الصراط) وهي في الأصل تمثل الطرف الثاني

للتشبيه- المشبه به- لتحل محلّ اللفظ الأصلي الذي هو (الدين) الذي يمثل المشبه، دالة بذلك على الدين الإسلامي الصحيح، وهو الإسلام المحمدي البعيد عن تيارات التشدد والتطرف، ويمكن أن نتوضّع تنقّلات المعنى في التراكيب الجمليّة التي وقعت فيها الاستعارة

في مجالها العقلي من خلال الجدول التحليلي الآتي:

| ترتيب التركيب  | نوعه       | التركيب                       | تحليله                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------|------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | إهدنا الصراط المستقيم         | دلّت الجملة على الدعاء والابتهاال إلى الله سبحانه من خلال أسلوب الدعاء، والرغبة في تحقّق الهداية والاهتداء إلى الصراط المستقيم البعيد عن الانحراف.                                                                                              |
| التركيب الثاني | معنوي      | اللهم إهدنا الصراط المستقيم   | دلّت على أن المراد من هذه الاستقامة هي قيمة معنوية خاصة بالصراط الذي ينبغي تحقّق الهداية إليه بفضل الله سبحانه وتعالى وتوفيقه.                                                                                                                  |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | اللهم إهدنا الدين المستقيم    | دلّت على أن هنالك شبهة عقلياً بين (الصراط) و(الدين) من حيث أن كليهما يدلّ صاحبه على الطريق القويم، فالحالة شبيهة بحال الصراط المستقيم الذي يوصل إلى الهدف في أقصر وقت وأقلّ جهد، وكذا اتباع طريق الدين الصحيح يوصل إلى رضا الله سبحانه ومغفرته. |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | اللهم دلّنا على الدين المحمدي | دلّت على أن المراد الطلب من الله سبحانه أن يدلّنا ويهدينا إلى اتباع الدين المحمدي الصحيح الذي ليس فيه انحراف، ويوصل إلى جادة الصواب؛ كي نعبده حقّ عبادته.                                                                                       |

فالشاهد القرآني يشابه الشاهد السابق من حيث أنه اعتمد أخذ لفظ الاستعارة (الصراط) من الأمر المحسوس المدرك، إلى لفظ

(الدين) الذي هو أمر مدرك من خلال العقل، فالشبه ينصرف إلى المفهوم من معاني الألفاظ لتتوصل من خلالها لاحقاً إلى الألفاظ التي تنطبق عليها في الذهن، والخلافة اللفظية متحققة بين اللفظ الأصلي وما دلّ عليه في الذهن لاحقاً من معانٍ أوصلت إلى ما يقابلها من ألفاظ، والدين كان دالاً على الوضع المعتدل في اتباعه وليس المغالي أو المتطرف.

والملاحظ من خلال تحليل الشاهدين السابقين أنّ ما ظهر به التركيب في شكله التركيبيّ الأول يمثل صورة أكثر إيجازاً واختصاراً وتعبيراً من الصورة اللفظيّة الذهنيّة التي كانت تمثّل في الحقيقة صورته الأصليّة؛ وإلى هذا السبب ترجع جماليّة علوم البلاغة وبالذات البيان في أنّه يوجز التعبير ويظهره في شكل آخر أكثر قوّة ومبالغة من الصورة اللفظيّة الأصليّة المخزونة في الذهن، وما ساعد على ذلك ((أنّ أطراح ذكر المشبه والاقتصار على اسم المشبه به، وتنزيله منزلته، وإعطائه الخلافة على المقصود، إنّما يصحّ إذا تقرّر الشبه بين المقصود وبين ما تستعير اسمه له، وتستبينه في الدلالة))<sup>(1)</sup>، فالعرف والاستعمال في دلالة لفظ الاستعارة هو الذي أتاح استدعاء المعنى في العقل.

### الاستعارة المكنيّة التخيليّة:

ذكرنا في موضع سابق من البحث أنّ الجرجانيّ تحدّث في كتابه (أسرار البلاغة) عن تقسيمات الاستعارة المفيدة، وفيما أورده فقد ذكر مصطلح (خليفة) بشكل صريح، وأنّه قسم الاستعارة المفيدة إلى استعارة واقعة في الاسم وأخرى واقعة في الفعل، ومدار وقوع مفهوم (الخلافة) اللفظيّة في الاستعارة الواقعة في الأسماء ((أن يؤخذ الاسم على حقيقته، ويوضع موضعاً لا يبين فيه شيء يُشار إليه، فيقال: هذا هو المراد بالاسم والذي استعير له، وجعل خليفةً لاسمه الأصليّ ونائباً منابه))<sup>(2)</sup>.

ففي النوع الأوّل من الاستعارة المفيدة يكون الإدعاء واقعاً في اللفظ ذاته، ومجال الاستعارة حاصل بكلّ وضوح؛ لأنّ استدعاء المعنى الأصليّ للفظ ممكن وواقع لشيوخ استعمال الألفاظ فيما بين المستعملين لها، ووضوح معناها لديهم وهو ما ذكرناه في نوع الاستعارة السابق. أمّا النوع الثاني فمجال التأويل فيه يحتاج إلى تدقيق وتفكير عقليّ؛ لأنّه ليس له أصل لفظيّ يمكن الرجوع فيه إليه بل يستند إلى التركيب الجمليّ الذي شكّله، وفي هذا النوع من الاستعارة يظهر مجال تطبيق مفهوم الخلافة اللفظيّة واضحاً من خلال صورته العقليّة المشكّلة في الذهن.

ويمكن أن نكشف عن المفهوم بشكل أكثر وضوحاً من خلال الأمثلة التحليليّة التي أوردها الجرجانيّ عن هذا النوع، إذ ذكر قول الشاعر ليبيد:

وغداة ربح قد كشفت، وقرة إذ أصبحت بيد الشمال زمامها<sup>(3)</sup>

قال الجرجانيّ محلاً: ((وذلك أنّه جعل للشمال يداً، ومعلوم أنّه ليس هناك مُشار إليه يمكن أن تجري اليد عليه، كإجراء ((الأسد)) و((السيف)) على الرجل في قولك ((انبرى لي أسد يزئ)) و((سلّت سيفاً على العدو لا يُفل))، و((الطباء)) على ((النساء)) في قوله: ((الطباء الغيّد))<sup>(4)</sup>، فليس في الكلام لفظ مستعار من أصل يشتمل على صفة مُراد الدلالة عليها مثلما حصل في النوع الأوّل، وإنّما الاستعارة بُنيت على التخيل والوهم والتقدير في النفس، فالشاعر ((أراد أن يُثبت للشمال في الغداة تصرفاً كتصرف الإنسان في الشيء يقلّبه، فاستعار لها ((اليد)) حتّى يبالغ في تحقيق الشبه، وحكم ((الزمام)) في استعارته للغداة حكم ((اليد)) في استعارتها للشمال، إذ ليس هناك مُشار إليه يكون الزمام كناية عنه، ولكنّه وفي المبالغة شرطها من الطرفين، فجعل على ((الغداة)) ((زماماً))، ليكون أتمّ في إثباتها مصرّفة، كما جعل للشمال ((يداً)) ليكون أبلغ في تصييرها مصرّفة))<sup>(5)</sup>، فالاستعارة هنا لم تحصل من تشبيه جاء عفواً، يمكن الوقوف عليه بكلّ سهولة ويُسر مثلما حصل في النوع الأوّل، إذ لم يقصد الشاعر أن يقول: ((إذ أصبح شيء مثل اليد للشمال))، أو ((حصل شبيهه باليد للشمال))، وإنّما أراد أن يقول أنّ الشمال أصبحت ذا قوّة تأثير في الغداة شبه المالك يتصرّف في الشيء بيده، يقلّبه كيف يشاء، ويجذبه نحو الجهة التي يريدها، وهذا التشبيه الواقع بين الطرفين لم يقع بالألفاظ مباشرة وإنّما جاء من صورة منتزعة من سياق الكلام، وإذا رجعنا إلى الحقيقة ووضعنا الاسم المستعار في موضعه الأصليّ لا نجده يفيد الدلالة التي يريدها بذاته

(1) أسرار البلاغة: 334.

(2) أسرار البلاغة: 44.

(3) ديوان ليبيد بن ربيعة: 229.

(4) أسرار البلاغة: 45.

(5) المصدر السابق: 46، وينظر: 47.

وإنما من خلال ما أضيف إليه: (غداة ريح)، و(يد الشمال)، والغرض هو إثبات الحكم لمن يكون له ذلك الشيء في فعل أو غيره، لا نفس ذلك الشيء، والقرينة المقوية للمعنى هو استعمال لفظة (زمام) الدالة على القوة والسيطرة، وهذا النوع من الاستعارة يندرج ضمن الاستعارة المكنية التخيلية، حيث يُضمَر التشبيه في النفس، ولا يُصرَح إلا بلفظ المشبه، ويثبت له أمر مختص بالمشبه به على سبيل التخيل وهو ما حصل في بيت لبيد.

والمستويات التي تنقل فيها الكلام وصولاً إلى المعنى النهائي تمثلها تراكيب جمالية متعددة، عبرت عن انتقالات ذهنية متوالية، يمكن افتراضها بالشكل الآتي:

| ترتيب التركيب  | نوعه       | التركيب                                         | تحليله                                                                                                                                                                                                   |
|----------------|------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | أصبحت بيد الشمال زمامها                         | الجملة مؤلفة من إضافة كلمة (يد) الدالة على الجارحة المعروفة إلى كلمة (الشمال) التي هي ريح الشمال، والزمام الذي هو لجام الجمل أضيف إلى يد الشمال فهي تمسكه بيدها من دون أن تفلته.                         |
| التركيب الثاني | معنوي      | أصبحت بيد الشمال زمامها                         | دلّت على جعله للشمال يداً تشبه يد الإنسان، وهذا الأمر غير ثابت على وجه الحس، وكذا إمساك الزمام بهذه اليد هو أمر لا يمكن إدراكه على وجه الحس.                                                             |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | أصبح للشمال يد تشبه يد الإنسان تمسك زمام الغداة | دلّت على أن للشمال في الغداة تصرفاً كتصرف الإنسان في الشيء يقلبه كيف يشاء، فاستعار اليد للشمال وجمعها معاً حتى يبالغ في تحقيق الأمر وتقويمه، واستعان بالقرينة اللفظية (زمام) كي تدلّ على القوة والسيطرة. |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | أصبحت الشمال تشبه المالك في القوة               | دلّت على أن الشمال أصبحت ذا قوة تأثير في الغداة شبه المالك يتصرف في الشيء بيده، يقلبه كيف يشاء، ويجذبه نحو الجهة التي يريدها.                                                                            |

فهذه التقلّات المعنوية للجمل حصلت في ذهن المتلقّي (السامع)، منطلقة من التركيب الجملي الأول الذي ظهر عليه الكلام، وتناوبت حتى وصلت إلى التركيب الرابع الذي شكّل خلاصة هذه التقلّات ومنطلقها، وما تمخّص عنه من استدعاء ألفاظه ذهنيّاً للتعبير عن الدلالة المعنوية الذهنية المتحقّقة في التركيب الثالث، وبذلك يظهر واضحاً ما نريد قوله عن بدء الانطلاق من التركيب اللفظي الذي ظهر في الكلام وهو التركيب الجملي الأول، لينتقل بعدها إلى الذهن في صورة معنى، ومن ثمّ يستدعي المعنى الذهني ألفاظاً ذهنية دالة عليه، تستدعي بدورها اللفظ الذهني الذي يقوم مقامه في أداء معنى الألفاظ الواردة في التركيب الجملي الأول، فاللفظ الذهني بموجب هذا الذي ذكرناه هو المنطلق الأصلي للتركيب الأول الذي يمثل الخليفة اللفظي له.

وكذا الحال في بيت زهير:

صحا القلبُ عن سلمى وأقصرَ باطلُهُ وعُرِّيَ أفراسُ الصِّبَا ورواحلُهُ<sup>(1)</sup>

فنحن لا نستطيع من خلال قول الشاعر: (وعُرِّيَ أفراسُ الصِّبَا ورواحلُهُ) أن نحدّد ذواتاً مستعارة فيه، ونقول عنها أنها دالة على الأفراس والرواحل كما حدّدنا الأسد في دلّالته على الشجاعة- مثلما حصل في النوع الأول من الاستعارة في الأسماء-، وإنما وقعت الاستعارة من خلال صورة منتزعة من أكثر من لفظ، والمراد من البيت الشعري: ((... أن الصِّبَا قد تُرك وأهمل، وفقد نزاع النفس إليه وبطل، فصار كالأمر يُنصرف عنه فتعطلّ آلاته، وتطرح أداته، كالجبهة من جهات المسير نحو الحجّ أو الغزو أو التجارة يُقضى منها الوطر، فتخطّ عن الخيل التي كانت تُركب إليها لبودها، وتلقّى عن الإبل التي كانت تُحمل لها فتودها))<sup>(2)</sup>، وهذه المعاني لا تأتي من ألفاظ مفردة، وإنما من خلال الإضافة الواقعة في البيت: أفراسُ الصِّبَا، ورواحلُ الصِّبَا مع دلالة السياق.

(1) ديوان زهير بن أبي سلمى: 51.

(2) أسرار البلاغة: 48.

ولو تتبعنا المستويات التي تتغل فيها الكلام وصولاً إلى المعنى النهائي لوجدناه جرى على صورة التراكيب الجمليّة الآتية:

| ترتيب التركيب  | نوعه       | التركيب                               | تحليله                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | عَزَيَ أفراسُ الصبا ورواحله           | الجملة مؤلفة من إضافة كلمة (أفراس) الدالة على الحيوانات المعروفة، ذات السرعة في الحركة مع الدلال والتبخر إلى كلمة (الصبا) التي هي مرحلة من مراحل فتوة الانسان وشبابه، والرواحل هي الجمال الحاملة للمتع عند الخروج في رحلة قد يطول زمنها، طلباً للوصول إلى منفعة جاءت معطوفة على الأفراس ومضافة إلى (الصبا). |
| التركيب الثاني | معنوي      | عَزَيَ أفراسُ الصبا ورواحله           | دلّت على أنّ الصبا له أفراس ورواحل، وهذا الأمر غير ثابت على وجه الحس، وغير واقع فعلاً.                                                                                                                                                                                                                      |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | أصبح للصبا أفراسٌ ورواحلٌ تمّ تعريضها | دلّت على أنّ للصبا رحلة قد انتهت من خلال انزال عدّة الأفراس التابعة له، وامتنعة الجمال، محققاً المنفعة المرادة من تلك الرحلة، وهي تحقق الحكمة بعد تلك الرحلة، وطلب الراحة، وقد أوصل إلى هذا المعنى استعارة الصورة المركبة من إضافة (أفراس الصبا)، و(رواحل الصبا).                                           |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | صبا النفس يشبه الرواحل عند الإياب     | دلّت على أنّ صبا النفس والنزوع إلى الشفاوة قد ترك وأهمل حاله حال رواحل السفر التي تحمل المتاع، والأفراس التي تحمل الأشخاص يتمّ انزال امتعتها بعد انتهاء أيّ رحلة لراحتها، وفيها إشارة إلى فقد الرغبة في الصبا وإبطاله من قبل الشاعر.                                                                        |

فالخلافة اللفظية تحققت في التركيب الأول حيث تتقلات المعنى من اللفظ الأصلي قد تمت واكتملت حيث مثله التركيب الرابع. والملاحظ أنّ الجرجاني يرى أنّ هذا النوع من الإستعارة المفيدة قد حقق المبالغة في التشبيه في أفضل صورته اعتماداً على الخيال، وهذا الأمر يمكن التنبّه إليه واضحاً من خلال عكس عملية الترتيب للجمل، أي البدء بالجملة الرابعة والانتها بالجملة الأولى، فما ظهرت عليه الاستعارة في التركيب الجملي النهائي مثلت أعلى درجات المبالغة في التراكيب لمن له صلاحية التكلم بالكلام البليغ، أمّا الترتيب الذي أوضحناه - من الجملة الأولى إلى الرابعة - فيمثل الترتيب الذي يتبعه المتلقي البليغ كي يفهم مقصود الكلام، وفي الحالتين فإنّ شرط القدرة البلاغية العالية مهم للوقوف على مكنون هكذا نوع من التراكيب الفنية العالية الحس.

#### - التشبيه العقلي المبني على التعدّد:

أضاف الجرجاني إلى مبحث التشبيه إضافات قيمة أوصد الباحثون - ممّن أتى بعده - الباب بعدها، ولم يوسّعوا ملاحظاته القيمة فيها، اعتماداً على ذوقه الفني العالي، وحسّه اللغوي المرفه، ولن نتطرّق هنا لكلّ ملاحظاته عن التشبيه، وإنّما لموقفه من التشبيه المركّب من متعدّد فقط، فهو مجال بحثنا هنا، وهذا النوع من التشبيه ينقسم - عند متابعة الجرجاني - انقسامات مؤسّسة تبعاً للمعاني التي تعطيها طبيعة تراكيبه من الجمل، وما نريد التحدّث عنه - هنا - هو النوع الذي يكون التشبيه فيه مؤسّساً على جملتين، حيث ((يُتَوَهّم فيه أنّ إحدى الجملتين أو الجمل تنفرد وتستعمل بنفسها تشبيهاً وتمثيلاً))<sup>(1)</sup>، والشاهد الذي يستدلّ به الجرجاني على هذا النوع من التشبيه قول الشاعر:

كما أبرقت قوماً عطاشاً غمامةً فلما رَجَوْها أَفْشَعَتْ وَتَجَلَّتْ

فالنظرة الأولى إلى شطر البيت الأول توهم أنّ التشبيه قد يكون مستقلاً بنفسه من خلال الصورة التي يوضّحها تركيب التشبيه الأول، ولكنّ الواقع غير ذلك، يقول الجرجاني: ((وقد يمكن أن يُقال: إنّ قولك: ((أبرقت قوماً عطاشاً غمامةً)) تشبيه مستقّل بنفسه، لا حاجة به إلى ما بعده من تمام البيت في إفادة المقصود الذي هو ظهور أمر مُطمع لمن هو شديد الحاجة، إلا أنّه وإن كان كذلك، فإنّ

حقناً أن ننظر في مغزى المتكلم في تشبيهه، ونحن نعلم أن المغزى أن يصل ابتداءً مُطمعاً بانتهاء مؤيس، وذلك يقتضي وقوف الجملة الأولى على ما بعدها من تمام البيت<sup>(1)</sup>، فالنظر إلى معنى التشبيه يحدده غرض المتكلم الذي يريد الوصول إليه، وغرضه في البيت أن يُثبت ابتداءً مطمعاً مؤنساً أدى إلى انتهاء مؤيس موحش، فالمعنى الذي زاده التشبيه هو هذه الرحلة بين الإبتداء وصولاً إلى الإنتهاء، وهذه الحركة ما كان لها أن تكون إلا من خلال ترتيب جمل التشبيه على الترتيب المخصوص المراد منه بحسب طبيعة المعنى، وهو مما لا يتأتى فيما لو جُمع معنى الجملتين معاً ومُزج وجه الشبه من بعضهما بعضاً، أو عُطف بينهما على سبيل التشارك غير المرتب، وإتّما تأتى من خلال ورود صورة مكتملة لتشبيهه أولى شكل ابتداءً للصورة المراد الوصول إليها في صورة التشبيه اللاحقة، فالتشبيه قام على تركيب جمليّ متعدّد، مُراعى فيه الترتيب.

والانتقال الجمليّ لهذا التراكيب التشبيهيّة جاء على الشكل الآتي:

| التركيب التشبيهيّ (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | التركيب التشبيهيّ (2)                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - التركيب الأول (لفظي): أبرقت قوماً عطاشاً غمامةً<br>دلّت على وقوع فعل الإبراق من الغمامة فوق رؤوس قوم عطاشي.                                                                                                                                                                                                                                         | - فلما رجوها أقشعت وتجلّت<br>دلّت على حدوث ثلاثة أفعال في هذه الصورة: رجوها، وأقشعت، وتجلّت، وأنّ الفعل الأول وقع من القوم، والثاني والثالث وقعا من الغمامة. |
| - التركيب الثاني (معنوي): أبرقت غمامةً قوماً عطاشاً<br>دلّت على أن الغمامة هي التي نادتهم وأملتهم من خلال فعل الإبراق الذي أحدثته، فكان الحركتين الفعليتين منجذبتين إلى بعضهما بعضاً.                                                                                                                                                                 | - فلما رجوها أقشعت وتجلّت<br>دلّت على أن الرجاء وقع من قبل القوم، وأنّ الإنقشاع والاختفاء وقع من الغمامة، فكان الحركتين الفعليتين متضادتين متنافرتين.        |
| - التركيب الثالث (معنوي ذهني): ظهور أمرٍ مُطمع لمن هو شديد الحاجة<br>دلّت على أن الغمامة المحملة بالماء هي مطمع للقوم العطاشي لشدة حاجتهم إليها، وكذا كلّ أمر مطموع فيه.                                                                                                                                                                              | - الوقوف على أمر مؤيس مثير للإحباط<br>دلّت على شعور القوم بالإحباط لحصول اليأس من عدم وقوع المطر، وكذا كلّ أمر نرجوه ولا يتحقّق.                             |
| - التركيب الرابع (لفظي ذهني): الابتداء بأمرٍ مُطمع لمن هو شديد الحاجة، والانتهاؤ به مؤيساً لهم ومثيراً للإحباط<br>دلّت التراكيب على وقوف الصورة الأولى من التشبيه على الصورة الثانية، وكون الابتداء وقع من الصورة الأولى والانتهاؤ بالثانية فهو يشير إلى انتقال حركي بين النقطتين: البداية، والنهاية، وهو ما أضافه هذا الربط ضمن هذا الفن من التشبيه. |                                                                                                                                                              |

وهذا النوع من الفن يختلف عما سبق في أنّ الانتقالات الجمليّة حصلت من خلال التراكيب التشبيهيّة كلّ على انفراد، ومن ثمّ اشتراكهما في الصورة الذهنيّة النهائيّة، وبالتالي في الصورة اللفظيّة المترتيبة عنهما، ومن هنا تأتي جماليّة هذا الفن التشبيهيّ، ويقارب الجرجانيّ هذا النوع من التشبيه بصورة الشرط والجزاء التي تحصل في أسلوب الشرط في علم النحو؛ فعلى الرغم من أنّهما يردان بصورة جملتين في الأسلوب: (جملة الشرط، وجوابه) إلا أنّهما يحملان حكم الجملة الواحدة في الكلام، يقول الجرجانيّ: ((ووزان هذا أنّ الشرط والجزاء جملتان، ولكننا نقول: إنّ حكمهما حكم جملة واحدة، من حيث دخل في الكلام معنى يربط إحداهما بالأخرى، حتّى صارت الجملة لذلك بمنزلة الاسم المفرد في امتناع أن تحصل به الفائدة... فكذا لا يقتصر على الجملة التي هي: ((أبرقت قوماً عطاشاً غمامةً)) يخرج عن غرض الشاعر<sup>(2)</sup>، فالجرجانيّ يركّز على مسألة وقوع التشبيه المتعدّد هنا على قضية الجمع بين تركيبيّ التشبيه؛ لأنّ عدم الجمع بينهما يؤدي إلى إلشطط في القول.

ومثال آخر على هذا الفن البيانيّ قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازْبَهَّتْ وَطَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرٌ لَا لِيَا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنِبِ الْإِنْسُ ﴾ (يونس / 24)، إذ أشار الجرجانيّ إلى وقوع التشبيه العقليّ القائم على التعدّد الجمليّ للوصول إلى تحقيق الفائدة المرجوة منه والمقصد المطلوب، فقال: ((ألا ترى... كيف كثرت الجمل فيه؟ حتى إنّك ترى في هذه الآية عشر جمل إذا فصلت. وهي وإن كان قد دخل بعضها في بعض

(1) المصدر السابق: 111.

(2) أسرار البلاغة: 111.

حتى كأنها جملة واحدة، فإن ذلك لا يمنع من أن تكون صور الجمل معنا حاصلة تشير إليها واحدة واحدة. ثم إن الشبه منتزع من مجموعها، من غير أن يمكن فصل بعضها عن بعض، وإفراد شطر من شطر، حتى إنك لو حذفنا منها جملة واحدة من أي موضع كان، أخل ذلك بالمعزى من التشبيه<sup>(1)</sup>، فالآية - مثلما يقول الجرجاني - اشتملت على عشرة جمل تقريباً، ولكنها ترتب بعضها على بعض لتعطينا صورة تشبيهية رائعة، ولو أعدنا استتطاق الجمل الواردة في الآية لوجدناها وردت بالشكل الآتي:

| ترتيب الجملة           | نوع الجملة                                                                                               |                                      |                                       |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
|                        | لفظية                                                                                                    | معنوية                               | ذهنية                                 |
| الجملة الأولى          | ماء أنزلنا                                                                                               | أمر الله سبحانه الماء بأن ينزل       | الله سبحانه هو المسخر                 |
| الجملة الثانية         | أنزلناه من السماء                                                                                        | أنزل الله - سبحانه - الماء من السماء | الله سبحانه هو الرازق.                |
| الجملة الثالثة         | فأخترنا به نبات الأرض                                                                                    | اخترنا نبات الأرض بالماء             | حاجة نبات الأرض إلى الماء دائماً.     |
| الجملة الرابعة         | مما يأكل الناس والأنعام                                                                                  | يأكل الناس والأنعام من نبات الأرض    | حاجة الناس والأنعام إلى الأكل دائماً. |
| الجملة الخامسة         | حتى إذا أخذت الأرض زخرفها                                                                                | أخذت الأرض زخرفها بفضل الله تعالى    | فضل الله، فهو المحيي.                 |
| الجملة السادسة         | وارزقنا                                                                                                  | إزينا الأرض بفضل الله تعالى          | فضل الله، فهو الأمر لمخلوقاته.        |
| الجملة السابعة         | وظن أهلها أنهم قادرون عليها                                                                              | ظن أهل الأرض أنهم قادرون على حصادها  | التكبر وادعاء القدرة من قبل الناس.    |
| الجملة الثامنة         | أناها أمرنا ليلاً أو نهاراً                                                                              | أمر الله ليلاً أو نهاراً             | قدرة الله سبحانه على إتيان العذاب.    |
| الجملة التاسعة         | فجعلناها حصيداً                                                                                          | جعل الله الأرض حصيداً                | قدرة الله سبحانه على التحطيم.         |
| الجملة العاشرة         | كان لم تغن بالأمس                                                                                        | كان الأرض لم تخضر أصلاً              | قدرة الله سبحانه على الإماتة.         |
| الجملة الذهنية اللفظية | عظمة الخالق مقابل حاجة المخلوق<br>أو: فضل الخالق مقابل تكبر المخلوق<br>أو: قدرة الخالق مقابل عجز المخلوق |                                      |                                       |

ونلاحظ أن الأفعال التي تجسدت في هذه الجمل المستقلة جاءت مجسدة لثنائيات ذهنية من خلال ألفاظ ضمنت كل المعاني الذهنية للتركيب الجملي في هذا التشبيه المتعدد، وهذه الثنائيات جميعاً جمعتها الصورة التشبيهية المنتزعة من هذه الجمل، وهي صورة عقلية ذهنية عبرت عن كل هذه الثنائيات مرة واحدة، فمثلما لاحظنا في الجمل المستقلة السابقة أن كل واحدة منها عبرت عن صفة واحدة من الصفات التي استعرضتها الآية، وهذه الصفة قد تتناقض مع الصفة التي تليها في الجملة اللاحقة، ولكن أن تجتمع هذه الصفات جميعاً في صورة واحدة فأمر يستحيل في الوضع الطبيعي للجمل المستقلة فهي بحاجة دائمة إلى الترتيب المخصوص، من هنا كانت الحاجة ماسة إلى التشبيه العقلي الذي يقرب صورة واقعية من أخرى عقلية، مضافاً عليها سمات قد لا تجتمع سوية إلا في الذهن وعلى سبيل الوهم أحياناً حيث يستحيل وقوع كل حزيناتها جملة واحدة وعلى هذه الكيفية من الوصف، وكأن الله سبحانه وتعالى لجأ إلى هذا الفن البياني كي يختصر كل الثنائيات السابقة للوصول من خلالها إلى إعطاء صورة منتزعة عبرت عن الدنيا وما يكون فيها من متع خادعة.

وفي هذه الآية الكريمة فإن الخلافة اللفظية تحققت من خلال المعاني الذهنية للتركيب الجملي جميعاً منطلقاً من دلالة معنى ألفاظ الآية لتعبر عن جملة ذهنية واحدة بخيارات متعددة، وما نلاحظه واضحاً مدى الاختصار والابحار الذي تحقق بفضل الصورة العقلية القائمة على التخيل، والمتحققة من خلال دلالات التراكيب الجملي المتعددة، القائمة على الترتيب، فاجتمعت دلالات هذه الجمل مع الحفاظ على استقلاليتها لتعطينا صورة ذهنية عبرت عنها الجملة اللفظية القائمة في الذهن محققة مفهوم الخلافة لأصول تراكيب الألفاظ التي انطلقت منها.

## - التشبيه العقلي المبني على المزج:

حالة (المزج) في وجه الشبه- من وجهة نظر الجرجاني- تختلف عن حالة (التعدد)- السابقة-، فهي دالة على حالة خاصة من التشبيه العقلي، إذ يكون وجه الشبه مُنتزِعاً من عدّة أمور، مجموع بعضها إلى بعض على سبيل المزج، بحيث تحصل صورة غير ما كانت عليها في حال الأفراد، وليست على سبيل الحفاظ على صورة كلّ شيء على حاله قبل المزج<sup>(1)</sup>.

ومن استدلالات الجرجاني على هذا الفنّ البيانيّ قوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا﴾ (الجمعة/5)، فمفهوم الخلافة اللفظيّة التي أسّس لها الجرجاني تنطبق بشكل واضح على الشبه العقليّ الواقع في هذه الآية الكريمة؛ وذلك من خلال قوله: ((الشبه منتزع من أحوال الحمار، وهو أنّه يحمل الأسفار التي هي أوعية العلوم، ومستودع ثمار العقول، ثمّ لا يُحسّ بما فيها ولا يُشعر بمضمونها، ولا يفرّق بينها وبين سائر الأحمال التي ليست من العلم في شيء، ولا من الدلالة عليه بسبيل، فليس له ممّا يحمل حظ سوى أنّه يثقل عليه، ويكدّ جنبه، فهو كما ترى مقتضى أمور مجموعة، ونتيجة لأشياء ألّفت وُفّر بعضها إلى بعض))<sup>(2)</sup>، فالمعنى المستفاد من الكلام لم يأت بصورة مباشرة ممّا وُضع له في الأصل وإنّما جاء من خلال معاني الألفاظ التي أوحى بمعاني جديدة تختلف عن الأصل الذي انطلقت منه، لتمهّد لألفاظ ملائمة للمعاني الجديدة، محقّقة مفهوم الخلافة اللفظيّة ذهنيّاً.

وتفسير ما سبق يمكن توضيحه بالقول إنّ الصورة التشبيهيّة المُنتزعة من الكلام والمشكّلة في الذهن جاءت من ائتلاف عدّة جمل متداخلة مع بعضها بعضاً، وممتزجة معاً للوصول إلى الصورة المراد التعبير عنها، فهذه الجمل في أصلها دلّت على جمل عدّة، منها:

| التركيب التشبيهيّ (2)                                                                                                                                                  | التركيب التشبيهيّ (1)                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - مثل الحمار يحمل أسفاراً دلّت على وقوع فعل الحمل من قبل الحمار- الحيوان المعروف بالبلادة- للأسفار.                                                                    | - التركيب الأوّل (لفظي): مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها دلّت على وقوع فعل الحمل من قبل اليهود ولكن في حقيقة الأمر هم لم يحملوها.                                                                                        |
| - مثل الحمار يحمل كتباً ولا يفهم معانيها دلّت على أنّ الحمار لم يعرف معاني الكتب التي يحملها.                                                                          | - التركيب الثاني (معنوي): الذين حملوا التوراة ثم لم يدركوا معانيها دلّت على أنّ حاملي التوراة لم يؤدّوا معانيها الإلهيّة الصحيحة.                                                                                              |
| - الحمار بليد لأنّه يحمل كتباً ولا يدرك قيمتها دلّت على سمة الجهل المتحقّقة عند الحمار ومتأصلة في طباعه.                                                               | - التركيب الثالث (معنوي ذهني): اليهود جهلة حملوا كنزاً ولم يدركوا قيمته دلّت على سمة الجهل المتحقّقة عند اليهود، فهم أسوأ حالاً من الحمار الذي تمثّل البلادة جزءاً من صفاته وطباعه، فكأنّهم اكتسبوا هذه الصفة منه وزادوا عليه. |
| - التركيب الرابع (لفظي ذهني): التعب في حمل المنافع من دون فائدة دلّت على أنّ التعب في حمل المهمّات الصعبة والثقيلة لن يجدي نفعاً إن لم يقترن بإدراك صحيح وسليم للأمور. |                                                                                                                                                                                                                                |

فمن خلال تداخل هذه الجمل وامتزاجها بعضاً ببعض أعطتنا صورة ذهنيّة جديدة لا يمكن أن تتحقّق باعتماد الجمل بصورة مستقلّة ومباشرة؛ لأنّ الصورة المباشرة سوف تعطينا صورة لحال الحمار وهو يحمل الأسفار من دون أن يقترن به الجهل، في حين أنّ امتزاج الجمل أعطى صورة وهميّة مبنيّة على عدم إدراك (الحمار) وهو حيوان لا يدرك قيمة ما يحمله إلا من ناحية النقل أو الخفة، أمّا القيمة المعنويّة للعلوم التي يحملها وما تحقّقه من منافع للبشريّة فهي أمور لا تهمّه أو تدخل في حساباته، وهذه الصورة المتخيّلة لا يمكن أن تقع في أرض الواقع- من إدراك الحمار بذاته لحقيقة ما يحمله- ومن هنا جاء التعبير عنه بصورة التشبيه العقليّ الذي رسم لنا صورة عقليّة متخيّلة، وضحت هذه النقطة بالذات، وركّزت عليها، هذا الامتزاج الذي جسّدته الجمل حقّق الفائدة المرجوة منها من المبالغة بتجهيل اليهود في حملهم التوراة التي تمثّل نصوصاً إلهيّة، وعدم المعرفة بقيمتها الحقيقيّة.

(1) ينظر: أسرار البلاغة: 101.

(2) المصدر السابق: 101.

وهذه الصورة التشبيهية المتكوّنة من خلال امتزاج الجمل من المستحيل تفكيك المعاني التي أعطتها، وإعادتها إلى أصلها فيما لو حاولنا إرجاع الصورة المتكوّنة منها إلى دلالتها الوضعية، فما انطلقت منه هو معنى متكوّن عن لفظ، وليس عن لفظ مباشر، ويفسّر الجرجانيّ هذه الآلية في الانتقال من معنى إلى آخر بأنّ القياس في هذا الفنّ اعتمد ((قياس أشياء يُبالغ في مزاجها حتى تتحد وتخرج عن أن تُعرف صورة كلّ واحد منها الانفراد، بل تبطل صورها المفردة التي كانت قبل المزاج، وتحدث صورة خاصة غير اللواتي عهدت، وتحصل مذاقة لو فرضت حصولها لك في تلك الأشياء من غير امتزاج، فرضت ما لا يكون، [و] لم يتم المقصود، ولم تحصل النتيجة المطلوبة، ...، مع حرمان ذلك الغرض وعدم الوصول إلى تلك الفائدة))<sup>(1)</sup>.

وكُلّ شبه عقليّ يصبح من هذا القبيل حيث لا نجد بين معناه وبين اللفظ الأصليّ الذي انطلق منه ملابس البتة، مثلما يقول الجرجانيّ: ((وإذ قد عرفت هذا فالحمل في الآية من هذا القبيل أيضاً، لأنّه تضمّن الشبه من اليهود، لا لأمر يرجع إلى حقيقة الحمل، بل لأمرين آخرين: أحدهما تعدّيه إلى الأسفار، والآخر اقتران الجهل للأسفار به، وإذا كان الأمر كذلك، كان قطع الحمل عن هذين الأمرين في البعد من الغرض، ... في استحالة أن يُعقل منهما ما يُعقل...))<sup>(2)</sup>، وهذه الفائدة المتحقّقة من تخصيص الحمل - من الحمار - بالأسفار، واقترانه بالجهل منه، لا يمكن أن نعبّر عنه من خلال الأسلوب المباشر في التشبيه، أو من خلال التعبير الجمليّ المستقلّ، ومن هنا كان القصد من المتكلم - سبحانه - هو الذي أوجب هذا الأسلوب الرائع والدقيق في الوقت نفسه، من حيث أنّه يحتاج إلى إمعان وكذّ ذهن كي نتوصّل إليه، أو مثلما يقول الجرجانيّ - الذي أشرنا إليه في كلام سابق - أنّ اللبيب الحاذق هو الذي يستطيع الوقوف على هذا النوع من الكلام، واستخراج معانيه العسّية على غيره.

أمّا القيمة المتحقّقة من هكذا تشبيه عقليّ فهي أنّها لا تكون على المكانة نفسها من التشبيهات الظاهرة وإنّما تكون قريبة منها، يقول الجرجانيّ: ((فالمتشابهات المتأولة التي ينتزعها العقل من الشيء للشيء، لا تكون في حدّ المشابهات الأصلية الظاهرة، بل الشبه العقليّ كأنّه الشيء به يكون شبيهاً بالمشبه))<sup>(3)</sup>، وقد اقترنت هذه الصورة بقيمة لفظية أعطت ألفاظاً آخر مسوغاتها للخلافة وأداء معانيها ذهنياً.

ومثله في الامتزاج قول الشاعر:

فأصبحتُ من ليلى الغداة كقابضٍ على الماء خائنه فروجُ الأصابع

فالصورة التشبيهية في البيت الشعريّ هي صورة عقلية جاءت من امتزاج عدّة عناصر، ((فالشبه ههنا منتزع ممّا بين القبض والماء، وليس بمنتزع من القبض نفسه، وذلك أنّ فائدة قبض اليد على الشيء أن يحصل فيها، فإذا كان الشيء ممّا لا يتماسك، ففعلك القبض في اليد لغو، ... وإذا فعلته فيما لا يقبله، كان فعلك كلاً فعل))<sup>(4)</sup>، وفي هذه الصورة إشارة إلى استحالة تحقّق نتيجة وفائدة من الفعل الحاصل، فالقبض يُفترض أن يقع على شيء قابل للإمساك به كي تتحقّق النتيجة المرادة، أمّا أن يقع القبض على الماء الذي هو معروف ومشاهد وضعه في الحياة اليومية من استحالة الإمساك به فهو أمر لا يحقّق أية فائدة مرجوة، وقد حقّق الشاعر من خلال هذا النوع من التشبيه ما أراد من ((أنّه قد خاب في ظنّه أنّه يتمتّع بها ويسعد بوصلها، وليس بمنكر ولا عجيب ولا ممتع في الوجود، خارج من المعروف المعهود، أن يخيب ظنّ الانسان في أشباه هذا من الأمور، حتى يُستشهد على إمكانه، وتقام البيّنة على صدق المدّعي لوجدانه))<sup>(5)</sup>. وهذه التقلّات في الجمل يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

- (1) أسرار البلاغة: 102.
- (2) المصدر السابق: 105، وينظر: 104، 106.
- (3) المصدر السابق: 100.
- (4) أسرار البلاغة: 104.
- (5) المصدر السابق: 124.

| التركيب التشبيهي (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | التركيب التشبيهي (2)                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - التركيب الأول (لفظي): فأصبحتُ من ليلي الغداة ﴿ دلت الجملة من خلال الفعل (أصبح) على أنَّ الشاعر أدرك طبيعة علاقته العاطفية بليلى بعد مضيِّ فترة زمنية قصيرة (الغداة).                                                                                                                                                                | - كقايضٍ على الماء خانتُهُ فروجُ الأصابع ﴿ دلت على حالة القبض على الماء بشدة، ومع ذلك لم يستطع الإمساك به.          |
| - التركيب الثاني (معنوي): فأصبحتُ من ليلي الغداة ﴿ دلت على إدراك الشاعر حالته من الوصل مع ليلي بأنه أمر مثير لقلقه، وهي تماثل الصورة التي أوردها في الطرف الثاني من التشبيه.                                                                                                                                                          | - كقايضٍ على الماء خانتُهُ فروجُ الأصابع ﴿ دلت على وقوع التناقض بين أمرين: الرغبة الشديدة، واستحالة حصول الأمر.     |
| - التركيب الثالث (معنوي ذهني): الرغبة الشديدة من الشاعر لوصل حبيبته ليلي ﴿ دلت على أنَّ وصل الحبيبة هو أمر مطموع فيه على الرغم من بأسه.                                                                                                                                                                                               | - الدليل على أنَّ إمساك الماء هو أمر ميؤوس منه ﴿ دلت على معاناة إمساك الماء، وأنَّ نتيجته غير متحققة مع شدة الرغبة. |
| - التركيب الرابع (لفظي ذهني): أن يخبِ الظنَّ في الحصول على أمر مرغوب به بشدة مع تأكيد الحجة ﴿ إذ دلَّ التشبيه ما بين الطرفين أنَّ الصورة الأولى مؤلفة من أمور ممتزجة مع بعض لتعطينا صورة عقلية ممكن تصورها من الرغبة في وصل الحبيبة وإسعادها، تقابلها صورة مزجية لعناصر تعطينا صورة حاضرة للدليل الساند على حصول اليأس وانعدام الوصل. |                                                                                                                     |

وهذه الصورة العقلية ما كان لها أن تكون إلا من خلال هذا المزج والتداخل بحيث إننا لو أرجعنا الألفاظ إلى أصلها ما كان لها أن تعود إلى ألفاظ معينة، وإنما هي في تداخلها أعطتنا صورة جميلة ومشاهدة للعيان، فكأنَّ الصورة ماثلة أمام الأعين لدرجة واقعيتها. وقد أدرج الجرجاني هذا البيت الشعريِّ مقارناً به ما حصل في الآية السابقة له من حمل اليهود للتوراة وارتباطهم بالجهل في هذا الحمل أسوة بالحمار لا بل أسوأ منه، هذه المقاربة رأى الجرجاني أنَّها جاءت من الصورة العقلية المبنية على المزج، ((وإذا قد عرفت هذا فالحمل في الآية من هذا القبيل أيضاً، لأنَّه تضمَّن الشبه من اليهود، لا لأمر يرجع إلى حقيقة الحمل، بل لأمرين آخرين، أحدهما تعديهِ إلى الأسفار، والآخر اقتران الجهل للأسفار به، وإذا كان الأمر كذلك، كان قطعك الحمل على هذين الأمرين في البعد من الغرض، كقطعك القبض والرقم عن الماء، في استحالة أن يُعقل منهما ما يُعقل بعد تعديهما إلى الماء بوجه من الوجوه))<sup>(1)</sup>، فالتركيب التشبيهي لم يأت من ألفاظ مفردة وإنما من نسق تركيبِي عبَّر عن المعنى المراد.

#### - الكناية:

قد لا نبالغ إذا قلنا إنَّ فكرة الخلافة اللفظية تظهر بشكل واضح في الكناية أكثر بكثير ممَّا استعرضناه عن مواطن تطبيقاتها الأخرى، والفكرة بمجملها لا تقع في نوع واحد منها بل تشمل كلَّ أنواعها بلا استثناء من الكناية في نفس الصفة، أو الكناية عن إثباتها، وقد يعود سبب دقَّة مسلك هذا الفنِّ إلى قضبة الخلافة هذه من حيث إنَّ تنقَّلات المعنى لا يدركها أيُّ متلقٍّ، وإنما هي حكر على أشخاص ذوي مواصفات حسية عالية، وهذا الأمر غير متاح لكلِّ المتلقِّين، فإذا ما تصدَّى لفهمها شخص بمثل هذه المواصفات فإنَّه سيكفي الآخرين مؤونة البحث المضني عن تنقَّلات المعنى التي تنتهي بما ستؤول إليه من الألفاظ الذهنية، يقول الجرجاني: ((هذا فنٌّ من القول دقيق المسلك، ولطيف المأخذ، وهو أتا نراهم كما يصنعون في نفس الصفة بأن يذهبوا بها مذهب الكناية والتعريض، كذلك يذهبون في إثبات الصفة هذا المذهب، وإذا فعلوا ذلك، بدت هناك محاسن تملأ الطرف، ودقائق تُعجز الوصف،... وبلاغة لا يكمل لها إلا الشاعر المفلق، والخطيب المصقع))<sup>(2)</sup>.

والسبب في هذا الوضوح هو أنَّ تنقَّلات المعنى تتعدَّد في هذا الفنِّ البياني، وبالتالي تنتوِّع الألفاظ التي تستدعيها، فهو فنٌّ مبني على الاتساع والتفنُّن في التعبير مثلما يقول الجرجاني: ((والمراد بالكناية ها هنا أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيوميء به إليه، ويجعله دليلاً عليه، مثال ذلك قولهم:

(1) أسرار البلاغة: 105.

(2) دلائل الإعجاز: 306.

((هو طويل النجاد))<sup>(1)</sup>، فالوصول إلى اللفظ الأصلي لم يتم مباشرة وإنما من خلال تنقّلات المعنى انتهاءً باللفظ الذي استدعاه، والعزوف عن الاستعمال المباشر للفظ حَقَّقَ غرضاً بلاغياً ما كان له أن يتحقّق عبر الوسيلة البلاغية البسيطة، يقول الجرجاني: ((...)) وكما أنّ الصفة إذا لم تأتْ مصرحاً بذكرها، مكشوفاً عن وجهها، ولكن مدلولاً عليها بغيرها، كان ذلك أفخم لشأنها، وألطف لمكانها، كذلك إثباتك الصفة للشيء تثبتاً له، إذ لم تلقه إلى السامع صريحاً، وجئت إليه من جانب التعريض والكناية والرمز والإشارة، كان له من الفضل والمزية، ومن الحسن والرونق، ما لا يقلّ قليلاً، ولا يُجهل موضع الفضيلة فيه))<sup>(2)</sup>، وبذا تدخل الكناية ضمن الفنون البيانية التي يُعدل فيها عن ظاهر اللفظ إلى المعنى ومعنى المعنى، ((...)) فينبغي أن تنتظر إلى هذه المعاني واحداً واحداً، وتعرف محصولها وحقائقها، وأن تنتظر أولاً إلى ((الكنائية))، وإذا نظرت إليها وجدت حقيقتها ومحصول أمرها أنها إثبات لمعنى، وأنت تعرف ذلك المعنى عن طريق المعقول دون طريق اللفظ))<sup>(3)</sup>.

ومفهوم الخلافة اللفظية في هذا الفنّ يمكن متابعته من خلال ما استدلّ به الجرجاني على الكناية، وكيف كان تحليله لها، ففي النوع الأول من الكناية عن الصفة يورد الجرجاني أمثلة متعدّدة، منها قول الشاعر ابن هرمة:

لا أمتعُ العودَ بالفصال ولا أبتاعُ إلا قريبةً الأجلِ

قال الجرجاني: ((ابن هرمة أراد بقوله... التمدّح بأنّه مضيف، ولكّنك عرفته بالنظر اللطيف، وبأن علمت أنّه لا معنى للتمدّح بظاهر ما يدلّ عليه اللفظ من قُرب أجل ما يشتريه، فطلبت له تأويلاً، فعلمت أنّه أراد أنّه يشتري ما يشتري للأضياف، فإذا اشترى شاة أو بعيراً، كان قد اشترى ما قد دنا أجله؛ لأنّه يُذبح ويُنحر عن قريب))<sup>(4)</sup>، فتنقّلات المعنى اشتملت تركيبين دلا على مفهوم الكرم وحبّ الضيافة:

| التركيب التشبيهي (1)                                                                                                                                                                                                                  | التركيب التشبيهي (2)                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - التركيب الأول (لفظي): لا أمتعُ العودَ بالفصال ⇐ دلت الجملة على أنّ صغار الإبل لا تتمتع بأمتعاتها.                                                                                                                                   | - لا أبتاعُ إلا قريبةً الأجلِ ⇐ دلت على أنّ الشاعر لا يشتري من الماشية إلا بما هو موصوف بقرب الأجل.                                                                                                                      |
| - التركيب الثاني (معنوي): لا أمتعُ العودَ بالفصال ⇐ دلت الجملة على أنّ الفراق واقع من الطرفين ولهذا هي لا تتمتع بوجود الأخرى.                                                                                                         | - لا أبتاعُ إلا قريبةً الأجلِ ⇐ دلت على المضادة اللافتة للانتباه فاشترى شيء يعني التمسك به والاحتفاظ به لأطول أجل، وقرب الأجل يضادّ ذلك ويعاكسه، فكيف يجتمعان.                                                           |
| - التركيب الثالث (معنوي ذهني): أدبُ العودَ والفصال ⇐ دلت الجملة على أنّ سبب عدم الإمتاع يعود إلى وقوع الذبح على العود فتفتقد الفصال أو العكس، أو هما معاً إكراماً للضيف؛ ولهذا السبب هي لا تتمتع بلحظات حياتها مثلما يجب.             | - كلّ ما أشتريه يُذبح مباشرةً ⇐ دلت على أنّ هذه المضادة سببها هدف أكبر هو إكرام الضيوف الذين شكّل عددهم جمعاً غفيراً بحيث أنّ ما موجود لديه لن يفي بإطعامهم؛ ولهذا يلجأ إلى شراء المواشي التي تُذبح جميعاً بمجرد وصولها. |
| - التركيب الرابع (لفظي ذهني): إنّ رجلاً مضيف ⇐ فقد دلت تنقّلات المعنى في طرفي البيت الشعري على أنّ الشاعر أراد التمدّح بنفسه من أنّه رجل مضيف وأنّ إكرامه للضيف يقع فوق كلّ إعتبار من صرف الأموال، أو بذل الجهد في سبيل توفير الطعام. |                                                                                                                                                                                                                          |

ومثله أيضاً في التعبير عن صفة الكرم وحبّ الضيافة قول الشاعر:

وما يكُ في من عيبٍ فإنّي جبانُ الكلبِ مهزولُ الفصيل

فالشاعر أراد أن يصف نفسه بصفة الكرم فاستعمل تراكييب دالة على هذا المعنى، وقد عبّر الجرجاني عن هذه القضية بقوله: ((...)) أنّه أراد أن يذكر نفسه بالقرى والضيافة، فكّنّى عن ذلك بجبن الكلب وهزال الفصيل، وترك أن يصرح فيقول: قد عُرف أنّ جنابي مألوف، وكلبي مؤدّب لا يهرّ في وجوه من يغشاني من الأضياف، وأنّي أنحر المتالي من إبلي، وأدع فصالها هزلي))<sup>(5)</sup>، فاستعمل

(1) ينظر: دلائل الإعجاز: 66.

(2) المصدر السابق: 306.

(3) المصدر السابق: 431.

(4) المصدر السابق نفسه.

(5) دلائل الإعجاز: 308.

تراكيب: جبان الكلب، ومهزول الفصيل عبرت عن المراد من خلال تنقلات معانيها عبر مفهوم الخلافة اللفظية، وصولاً إلى الألفاظ الأصلية المرادة منها، والجدول الآتي يكشف عن هذا الأمر:

| التركيب الكنائي (2)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | التركيب الكنائي (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - مهزولُ الفصيل ⇐ دلت على أنَّ فصيله مهزول دائماً، ولم يبين سبب الهزال هذا في اللفظ ولكن الاستدلال جاء عليه من المعنى.                                                                                                                                                                                                                                                                            | - التركيب الأول (لفظي): فإنّي جبانُ الكلبِ ⇐ دلت الجملة على أنَّ الكلب - الحيوان المعروف - الذي يقتنيه يتميّز بصفة الجبن، وهي سمة ملازمة له، وهي سمة لا تلازم هذا الحيوان على أرض الواقع.                                                                                                                  |
| - مهزولُ الفصيل ⇐ دلت الجملة على أنَّ فصيله لا تتغيّر حالته من الهزال إلى سواه من حالات الشبع التي تظهر على الحيوان فيما لو تمّ تغذيته بصورة جيّدة، فالفصيل الذي يعود إليه يتسم بسمّة الهزال الدالة على عدم التغذية بشكل جيّد.                                                                                                                                                                    | - التركيب الثاني (معنوي): فإنّي جبانُ الكلبِ ⇐ دلت الجملة على أنَّ سمة الجبن التي وسم بها كلبه هي سمة ملازمة له وثابتة متأصلة في طباعه من خلال استعمال صيغة الاسم مع الإضافة، فضلاً عن صيغة الجملة الإسمية، فكلب الشاعر لا يؤدّي مهمته التي أقتناه من أجلها من الحراسة والحماية إذا ما اقترب شخص غريب منه. |
| - الفصيل فاقد لأّمه التي تغذيه ⇐ دلت الجملة على أنَّ سبب هزال الفصيل يعود إلى فقدانه لأّمه ولهذا فهو غير حاصل على تغذية مناسبة تظهر على حالته الجسدية، وذلك يعود إلى أنها تُذبح فلا يجد الفصيل من يغذيه في فترة حاجته إلى التغذية وهو صغير.                                                                                                                                                       | - التركيب الثالث (معنوي ذهني): كلبّي أليف بالغريب ⇐ دلت الجملة على أنَّ سبب الجبن الذي لازم كلب الشاعر يعود إلى ألفته وتعوده على رؤية الغريب؛ ولهذا فهو لا ينجح أو يظهر علامة الإنزعاج لوجودهم.                                                                                                            |
| - التركيب الرابع (لفظي ذهني): الشاعر شخصٌ كريم ومضياف ⇐ فقد دلت تنقلات المعنى في التركيبين الكنائيين على أنَّ الشاعر أراد وصف نفسه بأنّه رجل مضياف وذلك الوصف يأتي من خلال ألفة كلبه للغريب فكأنّهم يستقبلهم فهو متعود على رؤيتهم، وكذا هو يذبح إبله فلا تجد فصائلها من يغذيها في فترة حاجتها إلى التغذية ولهذا تكون هزيلة ونحيلة بسبب كرمه الذي لا يمنعه عن ذبح أمهاتها على الرغم من حاجتها لها. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

ومثلما لاحظنا فإنّ الأمثلة السابقة أوردتها الجرجاني للاستدلال على الكناية عن نفس الصفة، أمّا عن النوع الثاني وهو إثبات نسبة الصفة فقد أورد لها أمثلة أخرى، من أمثلة قول الشاعر زياد الأعجم في ممدوحه:

إنّ السماحة والمروءة والندى في قبة ضربت على ابن الحشرج

قال الجرجاني: ((أراد، كما لا يخفى، أن يثبت هذه المعاني والأوصاف خلافاً للممدوح وضرائب فيه، فترك أن يصريح فيقول: ((إنّ السماحة والمروءة والندى لمجموعة في ابن الحشرج، أو مقصورة عليه، أو مختصة به))، وما شاكل ذلك ممّا هو صريح في إثبات الأوصاف للمذكورين بها، وعدل إلى ما ترى من الكناية والتلويح، فجعل كونها في القبة المضروبة عليه، عبارة عن كونه فيه، وإشارة إليه، فخرج كلامه بذلك إلى ما خرج إليه من الجزالة، وظهر فيه ما أنت ترى من الفخامة، ولو أنّه أسقط هذه الوساطة من البين، لما كان إلا كلاماً غفلاً، وحديثاً ساذجاً<sup>(1)</sup>، فقد أراد الشاعر وصف ممدوحه بصفة وإثبات نسبتهما إليه فكأنّها مقصورة عليه وحده، مثلّبة به ومشتمة عليه، فاستعمل هذا الإسلوب الكنائي لأنّه أوقع وأبلغ في التعبير عن اللفظ المراد الدلالة عليه من خلال تنقلات المعنى، وبحسب ما هو وارد في الجدول الآتي:

| ترتيب التركيب  | نوعها      | التركيب                                                                 | تحليله                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------|------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | إنَّ السَّماحةَ والمروءةَ والندى<br>في قُبَّةِ ضُربت على ابن الحشر      | التركيب مؤلف من جملة إسمية تشتمل على أسماء عدَّة دلَّت على أنَّ السَّماحةَ والمروءةَ والكرمَ وهي سمات تدعو للإكبار والتَّجليل وضعت في قُبَّة وضُربت على الممدوح.                                                                    |
| التركيب الثاني | معنوي      | إنَّ السَّماحةَ والمروءةَ والندى<br>في قُبَّةِ ضُربت على ابن الحشر      | التركيب مؤلف من صفات جاءت بصيغة أسماء فدلَّت على أنَّ هذه الصفات ثابتة ولا تزول، هذه الصفات موضوعة في قُبَّة - وفيها إشارة إلى كونها موجودة في أعلى مقدار ممكن من الإرتفاع- وأنها بنيت حول الممدوح وأحاطت به من كلِّ جانب واشتملته. |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | إنَّ السَّماحةَ والمروءةَ والندى<br>تَلَبَّست ابن الحشر واشتملت<br>عليه | دلَّت على أنَّ هذه السمات اشتملت الممدوح كَلَّه وتلبَّست به، وهو بقي محافظاً على ثباته، والسمات الجميلة هي التي جاءت واشتملت عليه.                                                                                                  |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | ابن الحشر سمحٌ وذو مروءة<br>وكرم                                        | دلَّت على أنَّ الممدوح- ابن الحشر- رجلٌ سمح وذو مروءة وكرم وأنَّ هذه الصفات هي التي جاءت عفواً ولم يسع إليها؛ ولهذا فهي جاءت مكتملة وفي ذلك تحقيق للمبالغة التي أرادها الشاعر من المدح في أعلى درجة.                                |

ويمثاله في إثبات نسبة الصفة قول الشاعر الشنفرى يصف امرأة: يبيِّثُ بمنجاةٍ من اللوم يبيِّثُها إذا ما بيوتٌ بالملامة حُلَّتِ فما حصل في البيت الشعري أنَّ الشاعر ((... توصل إلى نفي اللوم عنها وإبعادها عنه، بأن نفاه عن بيتها وباعد بينه وبينه، وكان مذهبه في ذلك مذهب ((زياد)) في التوصل إلى جعل ((السماحة والمروءة والندى)) في ابن الحشر، بأن جعلها في القُبَّة المضروبة عليه، وإنَّما الفرق أنَّ هذا ينفي، وذاك يُثبت، وذلك فرق لا في موضع الجمع، فهو لا يمنع أن يكونا من نصاب واحد))<sup>(1)</sup>، فقول الشنفرى يشابه قول زياد من حيث إنَّه نسب الصفة لصاحبها لا على سبيل المباشرة وإنَّما من خلال نسبتها إلى المكان الذي حلَّ فيه فأحدث ذلك فرقاً في الشمولية والتلبس بصاحب الوصف، مع فارق أنَّ الشاعر في بيت زياد أثبت نسبة الصفات إلى الممدوح، والشنفرى في بيته أراد نفي صفة اللوم عن المرأة التي تحدَّث عنها، وفي هذا الأسلوب تكون المبالغة بالصفة أكثر من الوصف نفسه، ولكنَّه مع ذلك يدخل في مجال إحداث إضافة معنوية جديدة من خلال إبعاد التأويل.

ولو نظرنا إلى تنقّلات المعنى في هذا البيت الشعري لوجدناه جارٍ على وفق التراكمات الجملية الآتية:

| ترتيب التركيب  | نوعها      | التركيب                                                             | تحليله                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | يبيِّثُ بمنجاةٍ من اللوم يبيِّثُها إذا ما<br>بيوتٌ بالملامة حُلَّتِ | التركيب مؤلف من مفردات عدَّة دلَّت على أنَّ بيت هذه المرأة يبيِّث في منجاة من الملامة من قبل الآخرين، مع وجود بيوت لازمتها هذه الصفة.                                                                                                                                                                                                                                       |
| التركيب الثاني | معنوي      | يبيِّثُ بمنجاةٍ من اللوم يبيِّثُها إذا ما<br>بيوتٌ بالملامة حُلَّتِ | التركيب يستدعي إجراء مقارنة بين بيت هذه المرأة وبيت النساء الأخريات، فيبيِّثها بعيد عن أن يمسه أحد أو يشير إليه باللوم أو التعنيف حتَّى في حين أنَّ نساء أخريات توصف بيوتهنَّ بهذه السمة.                                                                                                                                                                                   |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | هي امرأةٌ بعيدة عن اللوم                                            | دلَّت على أنَّ سمة البعد عن اللوم اشتملت هذه المرأة أيضاً فضلاً عن سبق تعلُّق هذه السمة بالمكان الذي تعيش فيه، فسمه البعد عن اللوم شملت المرأة وتلبَّست بها كلُّها حتَّى أصبحت جزءاً منها.                                                                                                                                                                                  |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | هي امرأةٌ عفيفة                                                     | دلَّت على أنَّ المرأة التي مدحها الشاعر في بيته هي امرأةٌ عفيفة وشريفة، وأنَّ هذه السمة إرتبطت بها نتيجة إرتباطها بطهارة بيتها وبعده عن الاتهام باللوم كونه محطَّ أنظار المراقبين من محيطيه مثلما هو حال بيوت النساء الأخريات، فكأنَّ العفة تلبَّست بها من تلبَّس بيتها لها وإحاطته بها وحفظه وستره لها، وفي ذلك تحقيق للمبالغة في الصفة التي أرادها الشاعر من مدحه للمرأة. |

## - المثل:

يمثل (المثل) واحداً من الأساليب البلاغية التي تخرج الخفي من المعاني إلى الجلي من خلال امتزاج عناصره اللفظية ليعطينا صورة تخيلية أخرى، لا يمكن إدراكها بانفصال عناصرها، فمعانيه لا تُترك إلا بضرب من التأول، هذا التخيل رشح المثل ليكون واحداً من التطبيقات التي يمكن توظيف مفهوم الخلافة اللفظية فيها بشكل واضح.

وقد استعان الجرجاني لتحليل ما جرى في (المثل) من انتقالات معنوية بعدة استدلالات، منها قول العرب: (أخذ القوس باريها)، إذ قال: ((وذلك أن المعنى على وقوع الأخذ في موقعه ووجوده من أهله، فلست تشبهه من حيث الأخذ نفسه وجنسه، ولكن من حيث الحكم الحاصل له بوقوعه من باري القوس على القوس))<sup>(1)</sup>، فالكلام لم يقصد منه الأخذ للقوس من قبل صانعه على الحقيقة، وإنما المراد منه تشبيه حال القوس مع باريها من حيث إنه العارف بما يصلح حاله، ويوجهه نحو هدفه بمن يستعين على أمر ما بأهل المعرفة والحق فيه، ((... فإنه لا يجوز أن يقال إن القوس مستعار للخلافة على حد استعارة النور والشمس؛ لأجل أنه لا يتصور أن يخرج للخلافة شبه من القوس على الانفراد، وأن يقال: ((هي قوس))، كما يقال: ((هي نور))، و((شمس))، وإنما الشبه مؤلف لحال الخلافة مع القائم بها، من حال القوس مع الذي براها، وهو أن الباري للقوس أعرف بخيرها وشرها، وأهدى إلى توتيرها وتصريفها))<sup>(2)</sup>، فكلام الجرجاني يبين أن الاسم - بطبيعة الحال - لا يقع مستعاراً إلا لما أخذ الشبه منه، كاستعارة النور للعلم، والشمس للوجه الجميل، والأسد للرجل الشجاع، بينما الشبه الواقع في الكلام لم يرد في لفظ واحد على الإنفراد حتى يصح منا أن نقول أن (القوس) هو لفظ مستعار على الإنفراد، وإنما وقع الشبه من خلال الحكم الرابط بين حال القوس مع الذي براها، وهذا التركيب هو الذي أحال على المعنى الذي استدلت به العرب على هذا المثل، فلما كانت الجملة المركبة من إسناد لفظ إلى آخر هي الدالة على المعنى المراد كان مجموع الكلام (مثل) بحسب ما تعارفت عليه العرب.

والاستدلال على المعنى المراد من المثل جاء من خلال تصور المعنى في الذهن وتخيّله، بعد حصول عدة انتقالات بدءاً من الكلام الأصلي وانتهاءً بالمعنى المراد، هذه الانتقالات يمثلها التركيب الجملي الأصلي، والتركيب الجملي المعنوي للوصول إلى ما يمثلها من ألفاظ، ووفق التصور الآتي:

| ترتيب التركيب  | نوعه       | التركيب                                            | تحليله                                                                                                                                        |
|----------------|------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | أخذ القوس باريها                                   | دلّت على الفعل المخصوص من الأخذ على الحقيقة.                                                                                                  |
| التركيب الثاني | معنوي      | أخذ القوس العارف بما يصلحها                        | دلّت على أن المراد من الجملة إعطاء صورة تشبيهية من خلال ترابط حال القوس مع باريها من حيث إنه العارف بما يصلح حالها ويوجهها نحو الخير أو الشر. |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | استعن بأهل المعرفة لإصلاح الأمور                   | دلّت على الاستعانة بأهل المعرفة والحق فيه لإصلاح أمر ما غير محدّد.                                                                            |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | استعن بأهل المعرفة وهم: (...)<br>لإصلاح أمر: (...) | وتدلّ على تحديد أهل المعرفة والحق من هم؟ مع تحديد الأمر الذي يعملون فيه على إصلاح الأمور.                                                     |

ومعنى الجملة الرابعة من هذه الانتقالات لا يعتمد على جملة المثل فقط وإنما على ما ورد في سياق الكلام أيضاً، ولاسيما فيما يتقدّمه من جمل، يقول الجرجاني: ((واعلم أن (المثل) قد يضرب بجمل لا بدّ فيها من أن يتقدّمها مذكور يكون مشبّهاً به، ولا يمكن حذف المشبّه به والاقتصار على ذكر المشبّه، ونقل الكلام إليه كأنه صاحب الجملة، إلا أنه مشبّه بمن صفته وحكمه مضمون تلك الجملة))<sup>(3)</sup>، فسياق الكلام هو الذي يوجب مجيء معنى المثل مرتبطاً بالمعنى المراد الدلالة عليه، فتحديد دلالة الإفادة من أهل المعرفة في إدارة الأمور إنما يحددها سياق الكلام السابق لورود المثل، كي تكتمل صورة التشبيه؛ ((وذاك لأن التشبيه المقصود منوط به مع

(1) أسرار البلاغة: 106.

(2) المصدر السابق: 258-259.

(3) أسرار البلاغة: 113.

غيره، وليس له شبه ينفرد به، على ما قدّمت لك من أنّ الشبه يجيء منتزعاً من مجموع جملة من الكلام<sup>(1)</sup>، فالمثل وإن كان وارداً في جملة واحدة إلا أنّه لا يكتمل معناه إلا من خلال ارتباطه بالجملة السابقة له؛ وبذلك يكون المعنى منتزعاً من التراكيب الجمليّة متعدّدة وليس من خلال جملة واحدة، لتعطينا في النهاية مفهوماً مختصراً وموجزاً يعبر عمّا سبق.

ومن أمثلة ما وظّف فيها معنى المثل قول داود بن علي<sup>(2)</sup> حين خطب فقال: ((شكراً شكراً، إنّنا والله ما خرجنا لنحفر فيكم نهراً، ولا لنبنّي فيكم قصراً، أظنّ عدوّ الله أن لن يُظفر به،... فالآن عاد الأمر إلى نصابه، وطلعت الشمس من مطلعها، والآن قد أخذ القوس باربيها، وعاد النبل إلى النزعة، ورجع الأمر إلى مستقرّه في أهل بيت نبيكم، أهل بيت الرأفة والرحمة))<sup>(3)</sup>، فسياق الكلام يشير إلى أنّ الخطيب يتحدّث عن قوم خرجوا عن سلطة الخلافة، وأنّ كلامه معهم يشير إلى أنّه أعادهم إلى سلطة القانون بحدّ السيف، إذ لم يكن الغرض من هجومه عليهم غرضاً إيجابياً من استصلاح أراضيهم بحفر الأنهار، أو بناء البيوت المرتفعة لهم، وإنّما وصفهم وصفاً سلبياً بأنّهم (عدوّ الله)، رابطاً بين هذه الأمور جميعاً ودلالة المثل في قوله: (والآن أخذ القوس باربيها)، فكذلك ((... الكائن على الأوصاف المعترية في الإمامة والجامع لها، يكون أهدى إلى توفية الخلافة حقّها، وأعرف بما يحفظ مصارفها عن الخل، وأن يراعي في سياسة الخلق بالأمر والنهي التي هي المقصود منها ترتيباً ووزناً تقع به الأفعال مواقعها من الصواب، كما أنّ العارف بالقوس يراعي في تسوية جوانبها، وإقامة وترها، وكيفية نزاعها ووضع السهم الموضع الخاصّ منها، ما يوجب في سهامه أن تصيب الأغراض، وتقرطس في الأهداف، وتقع في المقاتل، وتصيب شاكلة الرمي))<sup>(4)</sup>.

ومثل آخر يستدلّ به الجرجاني على هذا الفنّ البيانيّ وهو قول العرب: (ما زال يفتل في الذروة والغارب)، وذلك أنّ ((الشبه فيه مأخوذ ما بين الفتل وما تعدّى إليه من الذروة والغارب، ولو أفردته لم تجد بينه وبين ما يضرب هذا الكلام مثلاً له، لأنّه يضرب في الفعل أو القول يُصرف به الإنسان عن الامتناع إلى الإجابة، وعن الإباء عليك في مرادك، إلى موافقتك والمصير إلى ما تريد منه. وهذا لا يوجد في الفتل من حيث هو فتل، وإنّما يوجد في الفتل إذا وقع في الشّعر من ذروة البعير وغاربه))<sup>(5)</sup>، فالمستويات التي تنقل فيها المثل وصولاً إلى المعنى النهائيّ المستدعي للفظ الذهنيّ تمثله التراكيب الجمليّة الآتية:

| ترتيب التركيب  | نوعه       | التركيب                                             | تحليله                                                                                                                   |
|----------------|------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | ما زال يفتل في الذروة والغارب                       | دلّت على الفعل المخصوص من فتل ذروة البعير كي يطمئن ويستقرّ.                                                              |
| التركيب الثاني | معنوي      | ما زال يخادع البعير حتّى تمكّن منه                  | دلّت على أنّ المراد من الجملة إعطاء صورة للمشبه به المركّب من ترابط حال الفتل لذروة البعير وغاربه كي يخادعه ويتمكّن منه. |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | ما زال يخادع صاحبه حتّى تمكّن منه                   | دلّت على المخادعة والمماكرة التي تزيل الشخص عن رأيه.                                                                     |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | ما زال (فلان) يخادع (فلاناً) حتّى أزاله عن رأيه: () | وتدلّ على تحديد الشخص الخادع، والمخدوع، والرأي الذي خدعه فيه.                                                            |

وهذه الجملة الأخيرة يتوصّل إليها من خلال سياق الجمل السابقة للمثل، لتحديد الخادع، والمخدوع، والرأي، يحتاج إلى سياق كلام كي يكشف عنه، مع ملاحظة الإنقطاع المعنويّ الحاصل بين الجملة الثانية والثالثة، حيث يكون المعنى بجملته عقلياً، غير مستند إلى أصل لفظي يدعمه معناه فيه.

(1) المصدر السابق: 258.

(2) هو داود بن علي بن عبد الله بن عباس، أبو سليمان، خطيب، وأحد قادة الثورة العباسيّة ضدّ بني أميّة، هو عمّ السفّاح والمنصور، ولاه السفّاح إمارة الكوفة سنة 132هـ، ثمّ عزله عنها، وولاه إمارة مكة، واليمن، والطائف، واليمامة، فأقام في المدينة المنورة وفيها توفي سنة ثلاث وثلاثين ومائة (ينظر: سير أعلام النبلاء، الذهبي: 445/5).

(3) أسرار البلاغة: 258.

(4) المصدر السابق: 259.

(5) أسرار البلاغة: 106، 107.

## - المجاز الموهوم

يتحدّد المجاز الموهوم عند الجرجاني بأنّه المجاز الحاصل في الكلام الذي يوهّمك ظاهره بشيء يوجب حكماً، وحقيقته توهم شيئاً آخر توجب له حكماً آخر<sup>(1)</sup>، وتوجيه هذا النوع من المجاز يعتمد يعتمد العقل وتخيّل دلالة المعنى، ومن خلال هذا التخيّل يظهر مفهوم الخلافة اللفظيّة بشكل واضح، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَأَسْأَلُ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا﴾ (يوسف/82)، وقد حلّل الجرجاني ما حصل في الآية بقوله: ((فالمضاف إليه اكتسى إعراب المضاف...والأصل: (وسئل أهل القرية)، فالحكم الذي يجب للقرية في الأصل وعلى الحقيقة هو الجرّ، والنصب فيها مجاز. وهكذا قولهم: (بنو فلان تطوّم الطريق)، يريدون أهل الطريق، الرفع في ((الطريق)) مجاز، لأنّه منقول إليه عن المضاف المحذوف الذي هو ((الأهل))، والذي يستحقه في أصله هو الجرّ))<sup>(2)</sup>.

والتركيب الجمليّ الذي اعتمد عليه هذا النوع من المجاز جاء بالشكل الآتي:

| ترتيب التراكيب | نوعها      | التركيب             | تحليله                                                                                                                                                                   |
|----------------|------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | وسئل القرية         | دلّت على أنّ السؤال موجّه للقرية، وموقع (القرية) الإعرابيّ هو النصب.                                                                                                     |
| التركيب الثاني | معنوي      | وسئل أنت القرية     | دلّت على أنّ السؤال - من قبلك - موجّه للقرية، وموقع (القرية) الإعرابيّ هو النصب.                                                                                         |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | وسئل أنت أهل القرية | دلّت على أنّ السؤال موجّه - إلى أهل القرية، وهو أمر يستدعيه العقل؛ فمن غير المعقول أن يوجّه السؤال إلى شيء غير عاقل ومنتظر منه إجابة، وموقع (القرية) الإعرابيّ هو الجرّ. |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | وسئل أهل القرية     | وهذه الجملة هي الصورة اللفظيّة التي تقابل الصورة المعنويّة الذهنيّة، وهي تمثّل مفهوم (الخلافة اللفظيّة).                                                                 |

فحالة النصب وما يتناسب معها من حركة الفتح للفتحة (القرية) هي الصورة المجازيّة التي ظهرت فيها اللفظة في موضع المفعول به بدلاً من الموقع الإعرابيّ الذي كانت تحلّ فيه في الأصل وهو الجرّ بحرف الجرّ، وهذا التغيّر الذي طرأ على اللفظة يوهّم حكماً في ظاهره، بينما حكم الكلام في الأصل يختلف عن ذلك، وهو ممّا كان سبباً في وقوع المجاز في الحركة.

وقد رفض الجرجانيّ ما وقع بين البلاغيّين من تفسير لهذه الآية، فهم يرون أنّ الكلام وقع فيه حذف للمضاف (أهل)، وحلّ محلّه المضاف إليه (القرية)، مستنداً على ذلك بأدلة تدعم رأيه، إذ يقول: ((ولا ينبغي أن يُقال: ((إنّ وجه المجاز في هذا، الحذف))، فإنّ الحذف إذا تجرّد عن تغيير حكم من أحكام ما بقي بعد الحذف لم يسمّ مجازاً، ألا ترى أنك تقول: ((زيدٌ منطلقٌ وعمروٌ))، فتحذف الخبر، ثم لا توصف جملة الكلام من أجل ذلك بأنّه مجاز؟ وذلك لأنّه لم يؤدّ إلى تغيير حكم فيما بقي من الكلام))<sup>(3)</sup>، أي أنّ الكلام لا يصحّ أن يسمّى حذفاً إلا إذا حافظت الكلمات على موقعها الإعرابيّ قبل الحذف، وبقت على حالها بعده، وفي حال حصل تغيّر في الموقع الإعرابيّ فإنّ الحذف ينتفي ليكون انتقالاً في الموقع بين الحقيقة الأصليّة لمواقع الكلمات في الجملة وبين الموقع الذي انتقلت إليه مجازاً.

وما يحلّل الجرجانيّ به ما حصل فعلاً في الآية الكريمة هو أمر منطقيّ وقريب جداً من الصواب، وهو لأمر مثير للاستغراب أنّه لم يتمّ اعتماد تحليل الجرجانيّ من وقوع المجاز في الآية مع هذا القرب من الصواب، واعتماد القول الذي يرى وقوع الحذف مع بعده، وعلى الرغم من كمّ الأدلة المنطقيّة التي يوردها الجرجانيّ لنفي القول بوقوع الحذف، وهي أدلة كثيرة عنده<sup>(4)</sup>.

ومثال آخر على مجاز الإيهام ما وقع في قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾ (الشورى/ 11)، إذ يحلّل الجرجانيّ ما وقع في الآية من مجاز بقوله: ((إنّ الجرّ في ((المثل)) مجاز، لأنّ أصله النصب، والجرّ حكم عرض من أجل زيادة ((الكاف))، ولو كانوا إذ

(1) ينظر: المصدر السابق: 416، 417.

(1) أسرار البلاغة: 416.

(3) ينظر: المصدر السابق: 416.

(4) ينظر: أسرار البلاغة: 416-420.

جعلوا ((الكاف)) مزيدة لم يُعملوها، لما كان لحديث المجاز سبيل على هذا الكلام<sup>(1)</sup>، وتعليل عمل الكاف هنا يفسره الجرجاني في حالة مشابهة، استدلل بها في النص السابق من حيث عمل حروف العطف بدلاً من عاملها بالنيابة، ((... فإذا قلت: رأيتُ زيداً وعمراً، قام الواو مقام العامل فأغنى عن تكريره، فالعمل للفعل في الحقيقة، وهذه تعمل على سبيل الاتباع والنيابة، ولو كان مجراها مجرى الحروف العاملة لفظاً ومعنى لعملت عملاً مخصوصاً لا تعدل عنه، ولا تقتصر إلى متابعة ما قبلها كأن وأخواتها مثلاً<sup>(2)</sup>))، فمجيء خبر (ليس) على الأصل يكون موقعه النصب، ولا يأتي مجروراً عادة، أما أن يأتي مجروراً بالكاف فهو مخالف للأصل؛ ولهذا فُسِّر مجيء الكاف على أنه حرف زائد، والصحيح أن عمل النيابة في الحروف يدخل ضمن باب المجاز الموهوم لأنه يعطي حكماً عقلياً مخالفاً للحكم الأصلي الذي يستوجبه الشكل الظاهري للكلام.

والترتيب الجملي الذي اعتمد عليه وقوع المجاز يأتي بالشكل الآتي:

| ترتيب التراكيب | نوعها      | التركيب           | تحليله                                                                                                                                   |
|----------------|------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيب الأول  | لفظي       | ليس كمثل شيء      | دلّت على نفي المثلية عن الله سبحانه وتعالى، وموقع (مثل) الإعرابي هو الجرّ.                                                               |
| التركيب الثاني | معنوي      | ليس كمثل الله شيء | دلّت على أن النفي للمثلية هو نفي مطلق، ولفظ الجلالة أضر في الكلام السابق بالضمير العائد، فكشف عنه المعنى.                                |
| التركيب الثالث | معنوي ذهني | ليس مثل الله شيء  | دلّت على أن الموقع الإعرابي للفظة (مثل) هو النصب لكونه اسم (ليس)، وظهر لفظ الجلالة الذي تم إضماره في الكلام الأصلي.                      |
| التركيب الرابع | لفظي ذهني  | ليس مثله شيء      | وهذه الجملة هي الصورة اللفظية التي تقابل الصورة المعنوية الذهنية السابقة، وهي تمثل مفهوم الأصل للخلافة اللفظية الحاصلة في التركيب الأول. |

فحركة الجرّ بسبب الموقع الإعرابي الذي حلت فيه إنما جاءت مجازاً عن الحركة الأصلية (النصب) الناتجة عن كون اللفظ جاء اسماً لـ(ليس).

وهذا النوع من التركيب ربما يبدو مختلفاً عما سبق من تراكيب بيانية، ولكنه يندرج ضمن مفهوم الوهم عند الجرجاني، وهو يتقارب إلى حد كبير مع الاستعارة في المفرد من حيث إن الأصل يمكن الرجوع إليه عبر انتقالة ذهنية سريعة بسبب عرف الاستعمال، ولكنه مع ذلك يحتاج إلى التأويل لأنه يحتاج إلى العقل والتفكير الذهني كي يصل إليه.

وما استعرضناه جميعاً من ظواهر انطبق عليها مفهوم (الخلافة) اللفظية من خلال تنقّلات المعنى، بعضها توصّلنا إليه سريعاً عبر عملية ذهنية سريعة، وبعضها توصّلنا إليه بموجب عملية ذهنية بطيئة احتاجت إلى كدّ ذهن وتفكير وتدقيق، وفي الحالتين فإن العملية الذهنية حاصلة اعتماداً على التفكير العقلي الموجب للتأويل، هذه العملية أوجبت أصلاً لفظياً وآخر خليفة له، وقد استعرضنا ما توصّلنا له من تطبيقات فيما سبق، ولكنه يبقى مفهوماً قابلاً للتطبيق على كلّ الظواهر التي نتحصّل فيها على كلّ الشروط التي ذكرناها سابقاً في حدود المصطلح، وهذا هو سبب اعتمادنا القول بأن مصطلح (الخلافة) اللفظية هو مصطلح بلاغي مهم؛ لأنه لم يلق الاهتمام الكافي من قبل الدارسين الذين تلو الجرجاني أو أتوا بعده، إذ لم نجده في كلّ المؤلفات البلاغية التي جاءت بعد كتاب الجرجاني الذي ذكره فيه، وما فعلناه في البحث أننا أعدنا الحياة لهذا المصطلح علّنا نكون قد فسرنا شيئاً ممّا طرحه الجرجاني في ميدان اللغة العربية عامّة، والبلاغة العربية خاصّة؛ كي يتمّ الإفادة منه لاحقاً، ويخرج من حبسه الذي بقي بقي طوال تلك الفترة الزمنية الطويلة.

(1) المصدر السابق: 418.  
(2) المقتصد في شرح الايضاح: 89.

**- نتائج البحث وخاتمته:**

- بعد هذه السياحة في التراث البلاغي، توصلنا إلى جملة من النتائج التي تشكل خاتمة مختصرة لما تضمنه البحث، وهي كالآتي:
- يشكل مصطلح (الخلافة) اللفظية في التراث البلاغي واحداً من المصطلحات المهملة؛ إذ لم يستحصل شيوع الاستعمال المطلوب من الدارسين أو المؤلفين - قديماً وحديثاً - على الرغم من وروده في كتاب تأسيس مهم مثل كتاب (أسرار البلاغة).
  - المصطلح - بموجب ما استدللنا عليه من مواضع وروده ومن تطبيقات تنطبق على مفهومه - يقدم تفسيراً جديداً لقضية ما بعد (المعنى ومعنى المعنى) التي أسس لها الجرجاني وسار عليها البلاغيون من بعده، وقضية البحث في هذا المصطلح تعدّ استكمالاً لما أسسه الجرجاني من مقاييس وقواعد بلاغية تحاول أن تحدّ موضوعاتها بحدود قابلة للتطبيق.
  - مفهوم (الخلافة) اللفظية يبنّي على المقدمات التي وضعها الجرجاني حول اللفظ وعلاقته بالمعنى، ومفهوم المعنى النفسي، وفي حال رفض فكرة عدّه مصطلحاً فإنّ المفهوم لا يمكن رفضه بأيّ حال من الأحوال لأنه يقدم تفسيراً جديداً ومُحتملاً لقضايا بلاغية عقلية مهمة.
  - مفهوم (الخلافة) اللفظية لا يقع إلا في لطائف المعاني التي هي من خبايا العقل، إذ تحتاج الى تجسيم يشكل كفيّتها، وأوصاف تحدّد روحيتها وهذه أمور لا يمكن أن تُدرك إلا من خلال العقل، ومن خلال مفهوم (الخلافة) يتمّ تحويل ما يحوكه الذهن من معانٍ لطيفة إلى ألفاظ معبرة عن لطافتها وروحيتها.
  - الظواهر التطبيقية للمصطلح ممّا ذكرناه في البحث تشكل نموذجاً تطبيقياً لما ورد عند الجرجاني ولكن مفهوم هذا المصطلح قابل للانطباق على كلّ ما يندرج تحت حدود مفاهيمه؛ لذا يكون من الممكن استكمال دراسات وتطبيقات أخرى للمصطلح من قبل الدارسين - فيما لو رغبوا في ذلك - لأنّ مجال الدراسة في هذا المصطلح لا زال بكرة.
  - مجال دراسة المصطلح ومفهومه في التراث اللغوي يبقى مفتوحاً ومتاحاً، ونحن قد ركّزنا في هذا البحث على التراث البلاغي، ولكن تراث الجرجاني لم يكن يؤسّس لعلم البلاغة فقط بل كان تراثاً يؤسّس لمناهج الدراسات اللغوية عامّة، إذا من المهم بحث هذا المصطلح في التراث اللغوي إذ ربّما نستحصل منظومة تفكيرية متكاملة لما وضعنا أسسه - هنا - في هذا البحث.
  - يحتاج التراث البلاغي إلى إعادة قراءة، ولا سيّما القراءة الدقيقة التي تعيد بعث المصطلحات التي لم تمتدّ إليها أيدي الباحثين، أو لم يُسلط عليها الضوء في دراساتهم وأبحاثهم كي يمكن الإفادة منها في تفسير الظواهر أو القضايا البلاغية بشكل جديد، بدلاً من الاكتفاء باجترار المعلومات من دون اعتماد تدقيقها وتحليلها.
- مصادر البحث ومراجعته:**
- أساس البلاغة: أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ)، ط1، دار إحياء التراث العربي - بيروت، 1422هـ - 2001م.
  - أسرار البلاغة: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (ت471هـ أو 474هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط1، دار المدني - جدة، 1412هـ - 1991م.
  - البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين: عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، د. عبد العاطي غريب علي علام، دار الجيل، ط1، بيروت، 1993م.
  - بناء الجملة العربية، د. محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب، القاهرة، 2003م.
  - التفكير النقدي عند العرب، أسسه وتطوّره إلى القرن السادس (مشروع قراءة)، حمادي صمود، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، 2010م.
  - حاشية الصبّان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني: محمد بن علي الصبّان، تحقيق: طه عبد الرؤوف، المكتبة التوقيفية، (د. ت).

- دلائل الاعجاز، أبو بكر عبد القاهر الجرجاني (ت 471 أو 474هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004م.
- ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: حمدو طماس، ط2، دار المعرفة، بيروت، 2005م.
- ديوان لبيد بن ربيعة، شرح الطوسي، تحقيق: د. حنا نصر، ط1، دار الكتاب العربي، 1993م.
- سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، مؤسسة الرسالة، 2001م.
- العوامل المثة، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (ت 471 أو 474هـ)، عنى به: أنور بن أبي بكر الشيعي الداغستاني، ط1، دار المنهاج للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1430هـ - 2009م.
- الكافية في النحو، أبو عمرو عثمان بن عمر المعروف بابن الحاجب (ت 646هـ)، شرح الشيخ محمد بن الحسن الاسترابادي (ت 686هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1985م.
- كتاب العين: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، ط1، دار إحياء التراث العربي - بيروت، 1421 - 2001م.
- كتاب سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان سيبويه (ت 180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار التاريخ، بيروت، (د.ت).
- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا (ت 395هـ)، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، مكتب الإعلام الإسلامي، طهران، 1404هـ.
- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي (ت 626هـ)، تحقيق: أكرم عثمان يوسف، ط1، مطبعة دار الرسالة - بغداد، 1982م.
- مفردات ألفاظ القرآن: الراغب الأصفهاني (توفي في حدود 425هـ)، ط4، دار القلم - دمشق، الدار الشامية - بيروت، 1425هـ.
- المقتصد في شرح الإيضاح: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (ت 471 أو 474هـ)، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر، الجمهورية العراقية، 1982م.
- المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت 286هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).
- موسوعة المصطلح النحوي، من النشأة إلى الاستقرار: د. يوحنا مرزا الخامس، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012م.
- النحو الوافي، عباس حسن، ط5، دار المعارف، مصر، 1975م.
- الرسائل الأكاديمية:
- المصطلح النحوي عند ابن خالويه (دراسة نحوية موازنة): صباح حسين محمد، رسالة ماجستير مقدّمة الى مجلس كلية الآداب في جامعة الموصل، 1997م.

## الدرر النقية بشرح المنظومة الخزرجية لعثمان بن ابراهيم نعمة الله (من علماء القرن الثاني عشر الهجري) تحقيق

أ.د. شاكر هادي التميمي      أ.م.د. حازم كريم عباس الكلابي

كلية الآداب/ جامعة القادسية

**Al-durar Al-naqiyya bisharh Al-mandhooma Al-khazrajiyya For Uthman bin Ibrahim  
niamat allah (Of the 12h century AH scientists)**

**Investigation**

**Prof.dr. Shakir Hadi Altamimy**

**Asst.prof.dr. Hazim Kareem Abbas**

**College of Arts / University of Qadisiyah**

d.shakir\_altamimy@yahoo.com

d.hazimalkilaby@gmail.com

### Abstract

The science of rhyme and rhythm considers one of other sciences which have many interests to the individuals who study it particularly and the learners of literature generally. Alramiza is one type of the rhythm which has longer extension. The student keeps and comprehends the rhythm lesson. Some of the explainers are interested in explaining Alramiza because of the importance of it. Some of those explanations are a pure Aldurer alnaqiyya bisharh alkhazrajiyya to Athman bin Ibraheem niamat allah (He is one of the scholars of the 12th century Hijra) who makes good explanations and clarifications in a smooth and simple style at the same time.

**Key Words:** Deprecated, Manuscript, poetic system, scholars, the author

### الملخص:

تعدّ علوم العروض والقافية من العلوم التي نالت اهتماماً كبيراً من دارسي الأدب بشكل عام ومتعلّمي الشعر بشكل خاصّة، ولعلّ الرامزة احداها؛ ليتسنى لطلاب العلم حفظ واستيعاب الدرس العروضي. ولأهمية الرامزة تصدّى لشرحها عدد غير قليل من الشراح، ومن هذه الشروح: الدرر النقية بشرح المنظومة الخزرجية لعثمان بن ابراهيم نعمة الله (من علماء القرن الثاني عشر الهجري)، الذي اجاد الشرح والتوضيح بأسلوب سلس وبسيط ورصين في الوقت نفسه والله الموفق.

**الكلمات المفتاحية:** قافية، مخطوط، منظومة شعرية، دارسون، المؤلف.

### المقدمة:

لم يتوقف العلماء العرب عن الحديث والكتابة في علم العروض مادام الشاعر به حاجة الى معرفة هذا العلم ليضع شعره موضع تلك القواعد العروضية، وليفرقوا بين ما هو جائز له في استعماله من الزحافات والعلل ونحوهما وما هو غير جائز؛ لأن عدداً غير قليل من شعراء العربية القدماء قد وقع في خلل عروضي عندما اعتمد على سليقته فحسب.

هذا وغيره ربما كان السبب وراء لجوء كثير ومنهم الخزرجي الى وضع منظومته التي كانوا يرجون من خلالها تسهيل وتيسير حفظ مصطلحات علمي العروض والقافية، ووجدنا من المهم أيضاً وضع شرح هذه المنظومة بين يدي القارئ الكريم لتكون الفائدة أكبر، والعمل أكمل.

وقد جاء البحث في قسمين، ضمّ القسم الاول منه اسم مؤلف الرامزة وشروحها، وما تيسر من حياة مؤلف الدرر النقية، ثم وصف المخطوطة المعتمد عليها في التحقيق، والمنهج الذي سار عليه التحقيق، اما القسم الثاني فقد ضمّ النص المحقق. راجين من العلي القدير التوفيق، وحسن الخاتمة، انه سميع مجيب.

## القسم الأول

## اسم مؤلف الرامزة ولقبه ووفاته:

عبد الله بن محمد الأنصاري الخزرجي، الأندلسي المالكي، نزيل الإسكندرية، المعروف بابي الجيش (ضياء الدين، أبو محمد)، وهو أديب، عروضي معروف<sup>(1)</sup>، وقد اختلف أصحاب التراجم في سنة وفاة صاحب الرامزة، إذ ذكر أغلبهم أن سنة وفاته كانت سنة (626هـ)<sup>(2)</sup>، بينما ذكر آخرون أن سنة وفاته كانت في (627هـ)<sup>(3)</sup>. وقد قيل أنه مات مقتولا<sup>(4)</sup>.

## الرامزة وشروحها:

تعدّ علوم العروض والقافية من العلوم التي نالت اهتماما كبيرا من دارسي الأدب بشكل عام ومتعلّمي الشعر بشكل خاص، إذ توالفت اهتمامات العلماء والباحثين منذ أن اكتشف الخليل بن أحمد الفراهيدي - رحمه الله - هذا العلم وهذبّه وسنّ قواعده فألّفت فيه كتب كثيرة، منثورة ومنظومة، ولعلّ الرامز (أو الرامزة) أحداها؛ ليتسنى لطلاب العلم حفظ واستيعاب الدرس العروضي؛ لأن مما لا شكّ فيه أن المقول شعراً أحفظ وأبقى في الذاكرة من المقول نثراً، وهذا مما زاد من أهميتها والإقبال عليها بالشرح والتفصيل.

## شروح الرامزة:

لأهمية الرامزة تصدّى لشرحها عدد غير قليل من الشراح، ومن هذه الشروح: الدرر النقية بشرح المنظومة الخزرجية -موضوع البحث-، ومن الشروح التي عرضت للمنظومة بالشرح والتفصيل أيضاً:

- 1- شرح الشيخ الشريف الأندلسي، قيل هو أول من شرح الرامزة، أوله (الحمد لله الذي بحمده يستفتح وهو الفتح...) وهو محمد بن أحمد السبتي (ت760هـ)، وقد سميت: رفع الحجب المستورة عن محاسن المقصورة<sup>(5)</sup>.
- 2- شرح طاهر بن الحسن بن حبيب الحلبي (ت808هـ)<sup>(6)</sup>.
- 3- شرح بدر الدين محمد بن أبي بكر الدماميني (ت828هـ)، وعرف بين الناس بـ(شرح الدماميني)، وجاء فيه (الحمد لله الذي شرح صدورنا لسلوك عروض الاسلام...وسميته العيون الغامزة على خبايا الرامزة). وفرغ من تبويضه في رجب سنة 817هـ وشرحه بـ(نفادة) من بلاد الصعيد، وابتدأ في أول جمادي الآخرة من السنة<sup>(7)</sup>. وقد طبع هذا الكتاب طبعين، الطبعة الأولى في 1973م، والثانية 1994م، بتحقيق الحساني حسن عبد الله، وهو من منشورات مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- 4- شرح شمس الدين محمد بن محمد الإيجي العثماني الشافعي وهو شرح ممزوج سماه (رفع الحجب عن العيون الغامزة عن كنوز الرامزة) فرغ من تأليفه في عشرة من ربيع الأول سنة 889هـ<sup>(8)</sup>.
- 5- شرح العالم عبد الرحمن بن أبي بكر العيني (ت893هـ)<sup>(9)</sup>.
- 6- شرح أحمد بن علي بن أحمد البلوي، أوله (الحمد لله الذي شرح منا لفك رموز علماء أمته صدورا...) وهو شرح مبسوط صنفه الشارح بغلظه، وفرغ منه في ربيع الأول سنة 908هـ<sup>(10)</sup>.

(1) - ينظر: هدية العارفين: لاسماعيل باشا البغدادي 460، كشف الظنون: لحاجي خليفة 1137/2، معجم المؤلفين: لعمر رضا كحالة 111/6، الاعلام: للزركلي 162/4، معجم المطبوعات العربية لسركيس 125/1.  
(2) - ينظر: كشف الظنون 1137/2، معجم المؤلفين: 111/6، الاعلام 162/4.  
(3) - ينظر: معجم المطبوعات العربية 125/1.  
(4) - ينظر: هدية العارفين 460.  
(5) - ينظر: معجم المؤلفين 317/8.  
(6) - ينظر: كشف الظنون 1135/2.  
(7) - ينظر: نفسه.  
(8) - ينظر: الاعلام 56/7، كشف الظنون 111/1، هدية العارفين 237/2.  
(9) - ينظر: كشف الظنون 1136/2.  
(10) - ينظر: كشف الظنون 1136/2.

7- شرح الشيخ القاضي ابي يحيى زكريا بن محمد الانصاري (ت 926هـ) وسماه (فتح رب البرية شرح القصيدة الخزرجية) أوله (الحمد لله الذي وضع علم العروض ليعرف به أوزان المنظوم... وبعد فهذا شرح على الخزرجية منظومة على البحر الطويل في العروض والقوافي)<sup>(1)</sup>.

8- وشرحه محمد بن احمد الازنيقي المدعو بوحى زادة وسماه (الإشارات الحائرة لشرح حل الرامزة) أوله: (الحمد لله الذي وضع الميزان...) وقال في اخره: (تم تأليف هذا الشرح في سنة 975 هـ) وكان سنه آنذاك 29 سنة<sup>(2)</sup>.

9- شرح محمد بن خليل البصري<sup>(3)</sup>.

#### مؤلف الدرر النقية بشرح المنظومة الخزرجية:

لم نهتد إلى ترجمة لهذا المؤلف، ولم نعرف عن حياته شيئاً، سوى ما ذكره هو في الصفحة الأولى: ((وبعدُ فيقول أقلّ عباد الله عملاً، وأكثرهم زللاً، الفقير الى عفو مولاه، عثمان بن إبراهيم نعمة الله، بقره الله بعيوب نفسه...))، وذكر في ختام المخطوطة أنه انتهى من كتابة نسخته بتاريخ يوم الاثنين الخامس والعشرين من شهر ذي الحجة الحرام الذي هو من شهور سنة سبعة وثلاثين ومائة وألف.

ولا شك في أنّ عدم معرفة حياة المؤلف لا تمنع من تحقيق كتابه ونشر علمه، وما يدعم هذا ويؤيّدُه هو أن كثيراً من المؤلفات قد حُفقت ولا يعلم عن مؤلفيها شيئاً، ونحن الآن نبحت عن ترجمة لهذا المؤلف بسؤال أهل الخبرة من النسابة ومتخصّصي التاريخ، وبخاصة المختصين في القرن الذي عاش به المؤلف، والله الموفق.

#### وصف المخطوط:

#### نسخة مكتبة الأزهر الشريف

برقم: 2212/ادب

اعتمد في التحقيق على نسخة واحدة، وهي نسخة لطيفة بخط المؤلف وهذا ما يزيد من أهمية وقيمة النسخة، وهو مسوخ لجعلها أصلاً، لأنها النسخة الأم.

وقد اعتنى بها عناية كبيرة، وذلك واضح من طريقة زخرفة الصفحة الاولى والثانية ورسم حروفها بتناسق ورشاقة خط، ما يظهر ما للمؤلف من علم وأدب.

وقد كتبت بخط النسخ وبمدايد أسود سوى قول الناظم (الرامزة) وعنوانات المواضيع فانها كتبت بالمداد الاحمر للتمييز بين قول الناظم وقول الشارح (المؤلف). وأوراقها من القطع المتوسط، اذ يبلغ قياسها (12سم×20سم) وعدد صفحاتها (37) صفحةً، ويبلغ متوسط عدد السطور في كل صفحة ثلاثة وعشرون سطراً، ومتوسط كلمات السطر الواحد ثمان كلمات.

كتب في الصفحة الأولى منها عنوان الكتاب بالمداد الأحمر وحوله زخرفة بسيطة، وكتب فيها (هذا كتاب الدرر النقية بشرح المنظومة الخزرجية)، وكتب في الصفحة الأخيرة تاريخ النسخ إذ جاء فيه ما نصّه: (وكان ذلك على يد مؤلفه بتاريخ يوم الاثنين الخامس والعشرين من شهر ذي الحجة الحرام الذي هو من شهور سنة سبعة وثلاثين ومائة وألف وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله).

وعلى الرغم من الاعتناء بكتابة هذه النسخة إلا ان الأسلوب في الكتابة قد شابهُ نوعٌ من الإرياك، إذ نراه مرة يلتزم بكتابة بعض الحروف كسالف النساخ، ولكنه يتحرر من هذا الالتزام في كتابتها في بعض المواضع، فمثلاً يكتب الألف الممدودة في الأغلب بياءً (ي) كما كتبها السابقون، ولكننا نراه في بعض الكلمات يكتبها ألفاً مقصورة (ى) كما تكتب اليوم. وكذلك الهمزة في آخر الكلمة، ففي

(1) - نفسه

(2) - ينظر نفسه

(3) - ينظر نفسه

الأغلب يهمل كتابتها ويكتبها في بعض الأحيان، فمثلاً يكتب (اليا) و(البا) بدون همزة أخرية للدلالة على (الياء) و(الباء)، ويعود فيكتبها بالهمزة في بعض المواضع.

### منهج التحقيق:

بني المنهج المتبع في تحقيق (الدرر النقية بشرح المنظومة الخرزجية) على القواعد والأسس الآتية:

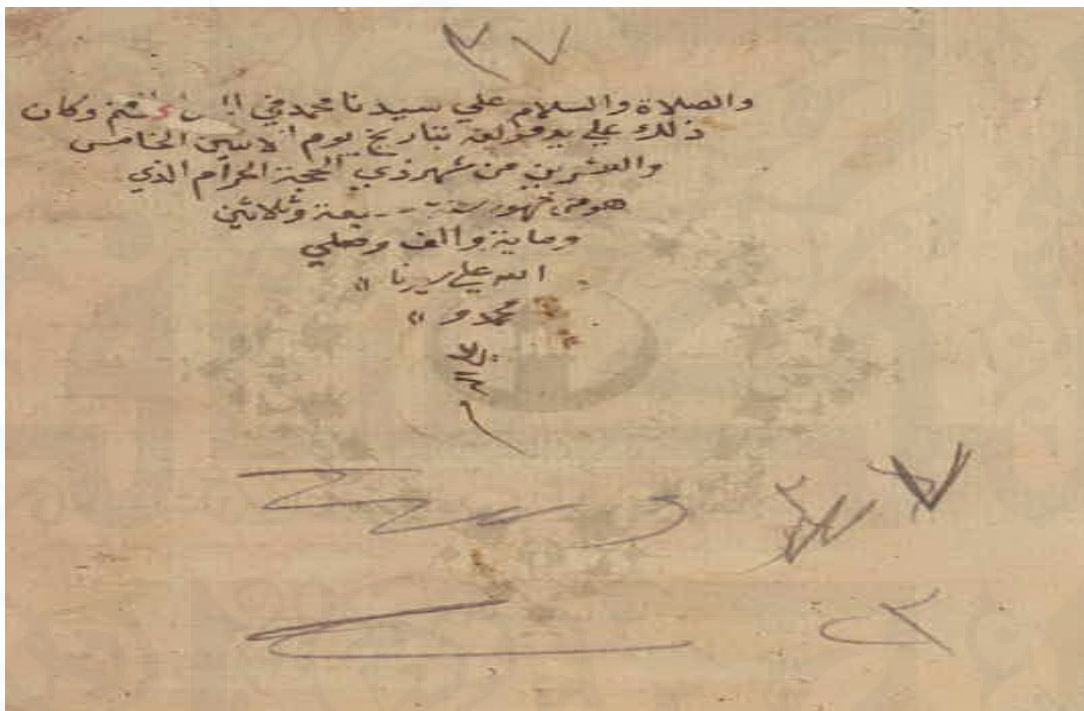
1. وضعنا في المتن النص كما ورد في النسخة الأم.
2. ميزنا بين قول الناظم وقول الشارح (المؤلف) بأن جعلنا قول الناظم بين أربعة أقواس هكذا: (( ))، وغيرنا ما رجّح أنه تصحيف أو سهو، ووضعناه بين قوسين معقوفين هكذا: [ ]، وأشرنا إلى ذلك في هوامش التحقيق.
3. ثبتنا في المتن على ما في الأصل من زيادات، رأينا أنّ المؤلف (وهو الناسخ نفسه) أهملها في مواضع وكتبها في مواضع أخرى كالهمزة الأخيرة، وحصرناها بين قوسين معقوفين هكذا: [ء]، واكتفينا بذكر ذلك هنا ولم نُشر إلى ذلك في هوامش التحقيق.
4. خرجنا الأحاديث النبوية الشريفة (وهو حديث واحد فقط) من كتب الحديث، مع ذكر الرواية الأخرى للحديث الشريف.
5. خرجنا الأبيات الشعرية ما استطعنا إلى ذلك سبيلاً. مبتدئين بدواوين قائلها، ثم كتب الأدب التي تذكرها، وفي حالة عدم وجودها فيما ذكر نلجأ إلى المعاجم اللغوية، كلسان العرب وغيره، مبتدئين بنسبة البيت إلى قائله، مع التعريف به إن احتاج الأمر إلى ذلك، ثم ذكر المصادر التي ذكرته.
6. عمدنا إلى توثيق المسائل اللغوية من كتب اللغة أو المعاجم، وخاصة القاموس المحيط للفيروز آبادي؛ لورود ذكره في النسخة، واعتماد المؤلف عليه في أغلبها.
7. أهملنا ترجمة الأعلام المشهورة، وترجمنا لبعض الأعلام التي رأينا أنها تحتاج إلى ترجمة معتمدين على كتب التراجم والسير والأعلام.
8. أشرنا في هوامش التحقيق إلى الأخطاء الإملائية والكتابية، ككتابة الالف المقصورة ألفاً ممدودةً وبالعكس وغيرها.
9. وردت في المخطوطة كلمات مكتوبة بشكل يغاير الخط الحديث مثل الهمزة إذ حولت إلى ياء، نحو: الأيمة، القايل، دايمين، دايرة، صاير، غايبا، وما إلى ذلك فكتبناها: الائمة، القايل، دائمين، دائرة، صائر، غائباً. وكذلك الألف المقصورة مثل الفتى، سوي، المعري، تهدي، وما إلى ذلك، فكتبناها: الفتى، سوي، المعري، تهدي... الخ.
10. وضعنا أرقام الصفحات التي جاءت في المخطوط بين خطين | |، وأشرنا إلى وجه الصفحة باؤا| وإلى ظهر الصفحة بإظا|، فأشرنا إلى الصفحة الأولى |و1| وإلى ظهرها |ظ1|، وإلى الصفحة الثانية |و2|، وظهرها |ظ2|، وهكذا إلى نهاية النص المحقق



الصفحة الأولى من المخطوط



الصفحة الثانية والثالثة من المخطوط



الصفحة الأخيرة من المخطوط

## القسم الثاني: النص المحقق:

## الدرر النقية بشرح المنظومة الخرزجية

لعثمان بن ابراهيم نعمة الله

بسم الله الرحمن الرحيم

أو 1| وبه تفتي، ((الحمد لله)) الذي وقّنا لسلوك عروض<sup>(1)</sup> الإسلام، وجعلنا مقتفين لآثار الأئمة الكرام، ومنحنا وافر<sup>(2)</sup> مديد<sup>(3)</sup> طويل<sup>(4)</sup> الأنام، وتداركنا<sup>(5)</sup> بكامل<sup>(6)</sup> ألطافه التي ليس لها اقتضاب<sup>(7)</sup> ولا انفصام، أحمده وهو الذي عدل موازين قسطه، واشكره على ما أولانا من بسطه<sup>(8)</sup>، وأشهد أن لا اله إلا الله وحده لا شريك له، شهادة ترمّل<sup>(9)</sup> من إليه أسرع<sup>(10)</sup>، وتقرب<sup>(11)</sup> من إليه ضرع<sup>(12)</sup>، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، المبعوث للناس رحمةً، القائل: "إن من الشعر لحكمة"<sup>(13)</sup>، صلى الله عليه وسلم وعلى آله الذين اكتنفوا الحق بالمراقبة، وأصحابه الذين نهكوا<sup>(14)</sup> أعداء<sup>(15)</sup> الدين بالمعاقبة، صلاة وسلاماً دائمين متلازمين ما قطع بالتفاعيل اشعاراً، ووَزَنَ بالأجزاء<sup>(16)</sup> أدواراً، وبعد فيقول أقلّ عباد الله عملاً، وأكثرهم زللاً، الفقير الى عفو مولاه، عثمان بن إظ | إبراهيم نعمة الله، بقره الله بعبوب نفسه، وجعل يومه خيراً من أمسه، وأدام سوابغ نعمه عليه، وغفر له ولوالديه، إن المنظومة الموسومة بالرامزة<sup>(15)</sup> المنسوبة الى الفاضل البارع

- (1) إشارة الى عروض الشعر، وأعرض الشيء من بعيد ظهر وبرز، وسمي عروض الشعر عروضاً لان الشعر يعرض عليه فما وافقه صحيح وما خالفه فاسد، وهو مأخوذ من اعرضت الناقة في سيرها عن الناحية التي تسير عليها اخواتها، ينظر: القاموس المحيط، للفيروز آبادي: 873/1.
- (2) - إشارة الى البحر الوافر، وهو لغة من (وفر) وفر: الوفر من المال والمتاع: الكثير الواسع، وقيل: هو العاظم من كل شيء... الوافر الذي لم ينقص منه شيء، وهو من بحور الشعر، وسمي الوافر وافراً لتوفر حركاته؛ لأنه ليس في الاجزاء أكثر حركات من متفاعلين، وقيل سمي وافراً لوفور أجزائه، لسان العرب: مادة (وفر)، القاموس المحيط: 155/2، الكافي في العروض والقوافي: 51.
- (3) - إشارة الى البحر المديد، والمد لغة هو السيل وارتفاع النهار والاستمداد من الدواة وكثرة الماء والبسط وطموح البصر... والمديد البحر الثاني من العروض، وسمي بذلك لان الاسباب امتدت الى اجزائه فسمي مديداً: ينظر: القاموس المحيط: 336/1-337، والعقد الفريد: 89/5.
- (4) - إشارة الى البحر الطويل، والطول لغة: نقيض القصر في الناس وغيرهم من الحيوان والموات... والطويل من الشعر: جنس من العروض، وهي كلمة مؤلدة، سمي بذلك لأنه أطول الشعر كله، ينظر: لسان العرب مادة (طول)، القاموس المحيط: 9/4، العقد الفريد: 288/5.
- (5) إشارة الى البحر المتدارك، والدرك محرّكة للحاق، ادركه لحقه، ورجل درك ومدرك ومدركة وتداركوا لحقوا آخرهم أولهم، والدراك ككتاب لحاق الفرس الوحش واتباع الشيء بعضه على بعض، وهو آخر البحور الشعرية، وقد سمي بذلك لان الاخفش تداركه واضافه الى بحور الخليل، ينظر: القاموس المحيط: 301/3، شرح تحفة الخليل في العروض والقافية لعبد الحميد راضي: 14.
- (6) إشارة الى البحر الكامل، الكامل: هو التمام، كمل كنصر وكرم وعلم كاملاً كمولاً فهو كامل وكميل وتكامل وكمّل واكمل واستكملة وكمّله اتمه وجمّله، واعطاه المال كاملاً محرّكة أي كاملاً، والكامل من بحور العروض، وسمي بذلك لكمال حركاته؛ لأنه أكثر الشعر حركات، ينظر: القاموس المحيط: 46/4، الكافي في العروض والقوافي: 58.
- (7) إشارة الى البحر المقتضب، وقضبه يقضبه قطعه كاقترضه وقضبه فانقضب وقضّب وقضابته ما اقتضب منه او سقط من اعالي العبدان المقتضبة، والمقتضب من بحور الشعر، سمي بذلك لانه اقتضب من المنسرح على الخصوص أي اقتطع، ينظر: القاموس المحيط: 117/1، الكافي في العروض والقوافي: 120.
- (8) إشارة الى البحر البسيط، وبسطه في اللغة: نشره كبسطه فانبسط وتبسط وبده مدها، والبسيط المنبسط بلسانه... وثالث بحور العروض، وسمي بذلك لان الاسباب امتدت الى اجزائه السباعية فدخل في كل جزء سببان فسمي لذلك بسيطاً لانبساط حركاته في عروضه. ينظر: القاموس المحيط: 350/2، الكافي في العروض والقوافي: 39.
- (9) إشارة الى بحر الرمل، والرمل واحد رملة، ورمل الطعام جعل فيه الرمل والثوب لطفه بالدم والنسج رفقته كارمله ورملة والسرير او الحصير زينه بالجواهر ونحوه، والرمل في العروض منه، وسمي بذلك لدخول الاوتاد بين الاسباب وانتظامه كرمل الحصير. ينظر: القاموس المحيط: 387-386/3، الكافي في العروض والقوافي: 83.
- (10) إشارة الى البحر السريع، والسرعة بالضم نقيض البطء، والسريع من بحور الشعر، سمي بذلك لسرعته في الذوق والتقطيع؛ لأن في كل ثلاثة اجزاء منه سبعة اسباب، ينظر: القاموس المحيط: 37/3، الكافي في العروض والقوافي: 95.
- (11) إشارة الى البحر المتقارب، والقرب ضد البعد والاقتراب الدنو والتقرب التدني والتواصل، والمتقرب من بحور الشعر، وسمي متقارباً لتقارب اوتاده بعضها من بعض؛ لأنه يصل بين كل وتدين سبب واحد فتتقارب الاوتاد، ينظر: القاموس المحيط: 114-115/1، الكافي في العروض والقوافي: 129.
- (12) إشارة الى البحر المضارع، والمضارع النضيف الدقيق واضرعه ذلته والتضرع التذلل والناقة مضرع اذل قرب نتاجها والمضارع الذي يضارع الشيء كانه مثله والمضارع من البحور الشعرية، وسمي مضارعاً؛ لأنه ضارع الهزج بتربيعة وتقديم اوتاده. ينظر: القاموس المحيط: 55-56/3، الكافي في العروض والقوافي: 117.
- (13) ينظر: صحيح البخاري: 24/2، الحديث 4769، المجموع لمحيي الدين النووي: 358/7. ويروى أيضاً "ان من البيان لسحرا وان من الشعر لحكمة" المستدرک، للحاكم النيسابوري: 613/3، مجمع الزوائد للهيتمي: 117/8، سبل الهدى والرشاد للصالحي الشامي: 415/10.
- (14) إشارة الى النهك او المنهوك، ونهكه كمنعه نهاكه غلبه والثوب لبسه حتى خلق ومن الطعام بالغ في اكله... والنهك المبالغة في كل شيء... والمنهوك من الرجز ما ذهب ثلثاه وبقي ثلثه وجعله بيتاً، ينظر: القاموس المحيط: 322/3، المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر: 449.
- (15) وهي الرامز او الرامزة في علمي العروض والقافية، وهي قصيدة منظومة في ثمان وتسعين بيتاً، وعليها هذا الشرح، وقد فقنا الله لتحقيقها في مجلة القادسية، المجلد (12) العدد (4)، تشرين الاول-كانون الاول، السنة (2009م)، ص: 107.

ضيا[ء] الدين، أبي محمد عبد الله بن محمد الخزرجي المالكي الاندلسي<sup>(1)</sup> طيَّب الله ثراه، وجعل الجنة منقلبه ومثواه، لما كانت من أحسن مختصر في علم العروض صُنَّف، وأجمع موضوع له على مقدار حجمها أُلْف، أحببْتُ أن أضع عليها شرحا لطيفا يفتح كنوزها، ويوضح رموزها، ويذلل صعابها، ويزيل عن المخدرات نقابها، فشرعْتُ في ذلك رجاء دعوة من أولي الألباب، فإنَّ الدعوة بظهر الغيب تستجاب، وسميْتُه: بالدرر النقيَّة بشرح المنظومة الخزرجية، جعله الله خالصا لوجهه الكريم، وسببا للفوز بجَنَّات النعيم، وما مأمولي من الناظر فيه الا أن ينظر بعين الصدق والصِّفا ولا ينظر بعين الحسد والجفاء، فإنَّ الجسد لا يخلو من الحسد، ولكن الكريم يخفيه، واللَّئيم يبيديه، هذا وقد قيل<sup>(2)</sup>:

لا تفرن الرأي وهو موافق حَكْم الصَّواب إذا أتى من ناقص

فالدُّر وهو اجلُّ شيءٍ [ء] يُقَتَّى ما حطَّ قيمته هوانُ الغائص

والله المستعان في التكميل، وهو حسبي ونعم الوكيل.

قال المصنَّف رحمه الله تعالى: ((وللشعر)) وهو لغة: العِلْمُ والفِطْنَةُ<sup>(3)</sup>، واصطلاحاً: كلام مقفى موزون قصداً<sup>(4)</sup>.

((ميزان)) وهو لغة: الآلة التي يوزن بها الكلام<sup>(5)</sup>، والمراد به هنا | و2 | أجزا[ء] النقيعة التي تُعرَضُ عليها كلمات الشعر.

((يُسمَّى)) أي: يدعى<sup>(6)</sup> ذلك الميزان في العرف<sup>(7)</sup>. ((عروضه)) أي: الشعر، لانه يُعرض عليه فما وافقه فصحيح، والا ففاسد<sup>(8)</sup>،

والعروض لغة: الناحية<sup>(9)</sup>، وعرفا: يقال للجزء [ء] الأخير من الشطر الأول من البيت<sup>(10)</sup>، ولنفس هذا العِلْم قال بعض شارحي الساوية:

الذي وقع في خاطري أنه إنما سمي بالعروض لأنَّ الخليل ألهمه في العروض وهي مكة فسماه بها تبركا وتيمنا<sup>(11)</sup>.

((بها)) أي: بالعروض او الميزان.

((النقص)) أي: الحذف لشيء من البيت.

((والرجحان)) أي: الزيادة لشيء عليه والنقص والرجحان.

((يدريهما)) أي: يعلمهما.

((الفتى)) الشاب والسخي والكريم كذا في القاموس<sup>(12)</sup>، والظاهر أنَّ الناظم لم يرد واحداً من المعنيين، وإنما أراد به العالم بهذا الفن.

((وأنواعه)) جمع نوع، والضمير راجع للشعر.

((قل)) أيها العروضي هي:

((خمس عشرة)) نوعاً عند الخليل، وزاد الاخفش نوعاً وسماه المتدارك وتسمى أيضا بحوراً وقد نظمت في بيتين:

طويلٌ مديدٌ والبسيطُ ووافرٌ وكاملٌ أهزاجُ الأراجيزِ أرملا

(1) ينظر ترجمته في صفحة: 2 من هذا البحث.

(2) لم نهتد الى قائلها

(3) قال الفيروز آبادي: شعر به كنصر وكرم شعرا وشعرا وشعرة مثله شعر وشعري وشعورا وشعورة ومشعورا ومشعورة ومشعوراء عِلْم به وفطن له. القاموس المحيط: 59/2،

(4) قال الزمخشري في حد الشعر: ((لفظ موزون مقفى، يدل على معنى))، القسطاس في علم العروض: 21، وقال الشريف الجرجاني: ((الشعر لغة: العلم، وفي الاصطلاح: كلام مقفى موزون على سبيل القصد)). التعريفات: 130.

(5) ينظر: القاموس المحيط: 275/4

(6) في النسخة يدعا

(7) العروض ميزان الشعر لانه به يظهر المتزن من المنكسر او لانها ناحية من العلوم... ينظر القاموس المحيط: 334-333/4.

(8) وسمي عروض الشعر عروضاً لان الشعر يعرض عليه فما وافقه صحيح وما خالفه فاسد، وهو مأخوذ من اعرضت الناقة في سيرها عن الناحية التي تسير عليها اخواتها، ينظر: القاموس المحيط، للفيروز آبادي: 873/1، الكافي في العروض والقوافي للخطيب التبريزي: 17.

(9) ((والناحية والطريق في عرض الجبل)). القاموس المحيط: 334-333/4

(10) قال الشريف الجرجاني: ((العروض آخر جزء من الشطر الاول من البيت)). التعريفات: 152.

(11) ينظر: العيون الغامرة على خبايا الرامزة للداميني: 15-16.

(12) جاء في القاموس المحيط 373/4 ما نصه: الفتاء كالسماء: الشباب، والفتى: الشاب السخي والكريم

سريع انسراح والخفيف مضارع

ومقتضب المجتث<sup>(1)</sup> لتفضلا

ونظمت في ثلاثة أبيات أيضاً:

وأبحر شعر الناس ستة عشرها

وضابطها ياصاح كن لي سميعها

طويل مديد والبسيط ووافر

وكمل وهزج رجز أرمل سريعها

ومنسرح خفف وضارعه واقتضب

بمجتث قارب محدثا خذ جميعها

((كلها)) الضمير للأنواع الخمسة عشر.

((تولف من جزئين)) خماسي ك(فعولن) وسباعي ك(مفاعيلن).

((فرعين)) نشأ من أسباب وأوتاد | ظ2| وفواصل وتألّف هذه من عشرة أحرف مختارة من حروف الهجاء يجمعها (لمعت سيوفنا).

((لا سوى)) أي: لا غير.

((وأول نطق)) أي: منطوق.

((المرء)) أي: الشخص.

((حرف محرّك)) لتعذر الابتداء بالساكن قطعاً.

((فان يأت)) الناطق بعد الحرف الأول بحرف.

((ثان قيل)) للمجموع من الحرفين.

((ذا)) أي: هذا.

((سبب)) وهو لغة: الحبل<sup>(2)</sup>.

((بدا)) أي: ظهر<sup>(3)</sup>، ويقال له سبب.

((خفيف متى)) أي: أي وقت.

((يسكن)) ثاني الحرفين كقد وكم ولم.

((والا)) أي: وان لم يسكن ثانيه.

((فصده)) أي: الخفيف، أي اسمه سبب ثقيل كلك وله وبه.

((وقل وتد)) بكسر التاء وفتحها، ويقال (ودّ) في لغة<sup>(4)</sup>.

((إن زدت)) عليهما.

((حرفاً)) ثالثاً.

(1) - في النسخة المحتث.

(2) جاء في القاموس المحيط: 81/1 ما نصه: والسبب الحبل وما يتوصل له الى غيره.

(3) جاء في القاموس المحيط: 302/4 ما نصه: بدا بدوا وبدوا وبداء وبداءة وبدواة وبدوا: ظهر.

(4) ((يقال: يد الويد يا وايد، والويد مؤنود. ويقال للويد: ودّ، كأنهم أرادوا أن يقولوا ودّد فقلّبوا إحدى الدالين تاء لقرب مخرجيهما...الودّ: الويد إلا أنه أدغم التاء في الدال فقال ودّ))، لسان العرب: 544/3 مادة (وتد).

((بلا أمترًا)) أي: بلا شكّ، فالمراد انه متى اتى بحرفين متحركين ثم بحرف ساكن فمجموع الثلاثة يُسمّى وتدًا. ((وسمّ)) الوند ((ب)) وتد ((مجموع)) نحو ((فعل)) بتحريك العين وسكون اللام كعلى ولى ((و)) سمّ ((بضدّه)) أي: بضدّ الوند المجموع وهو الوند المفروق.

((كفعل)) بتسكين العين وتحريك اللام كقال وطال.

((ومن جنسيهما)) أي: السبب والوند.

((الجزء قد أتى)) أي: جاء [ء] وحصل.

((خماسية)) أي: الجزء.

((قلّ والسباعي)) منه وسكت عن الفاصلتين الكبرى والصغرى لتكبيهما من السبب والوند، فالكبرى أربع متحركات بعدها ساكن نحو: ضَرَبْنَا وَبَلَعْنَا، والصغرى ثلاث متحركات بعدها ساكن نحو: ضَرَبَا وَأَخَذَا، ويجمع هذه الست قوله (لَمْ أَرْ عَلَى ظَهْرِ جَبَلْنِ سَمَكْتَن).

((ثم)) بعد أن عرفت السبب والوند، وأنّ الجزء مركب منهما.

ا و 3 | ((لا يفوتك)) أي: لا يسبقك الجزء.

((تركيباً)) أي: تركيبُ الجزء منهما.

((وسوف إذا)) أي: حين لا يفوتك ذلك.

((تري)) أي: تبصر التركيب والعمل فيه وهو ((فَعُولُنْ)) لتركبه من وتدٍ مجموع فسبب خفيف.

و ((مفَاعِلُنْ)) لتركبه من وتد مجموع، فسببين خفيفين.

و ((مُفَاعِلُنْ)) لتركبه من وتد مجموع، فسبب ثقيل، فخفيف.

((و فَاعِلَاتُنْ)) لتركبه من وتد مفروق، فسببين خفيفين، فهذه التفاعيل الاربعة ((اصول)) التفاعيل ((الست)) الباقية التي ذكرها، ((ف)) (الاجزاء) ((العشر)) اصول والفروع ((ماحوى)) أي: ما جمعها البيتان اللذان يليانه رمزا ووزنا وهما:

((أصابت)) وزنه (فَعُولُنْ) والالف إشارة الى أنه الاول.

((بسهميها)) وزنه (مُفَاعِلُنْ) والباء [ء] إشارة الى أنه الثاني.

((جوارحنا)) وزنه (مُفَاعِلُنْ) والجيم إشارة الى أنه الثالث.

((فداركوني)) وزنه (فَاعِلَاتُنْ) ذو الوند المفروق، والدال إشارة الى أنه الرابع، والفاء [ء] ملغاة، ومن هنا أخذ في بيان تعداد الفروع فقال:

((بهمّة))<sup>(1)</sup> وزنه (فَاعِلُنْ) وهو فرع عن (فَعُولُنْ) الأصل الأول بأن قدّم السبب على الوند فليل (لن فعو) ووزنه (فَاعِلُنْ)، وقس على ذلك ما يأتي، وأشار بالها [ء] الى أنه الخامس والباء [ء] ملغاة.

((كوقعيهما)) وزنه (مُسْتَفْعِلُنْ) المجموع الوند وهو فرع (مُفَاعِلُنْ) الأصل الثاني بتقديم السببين على الوند، والواو إشارة الى أنه السادس، والكاف ملغاة.

((سوى)) تنتمي للبيت.

((فما)) ملغاة.

((زائراتي)) وزنه (فَاعِلَاتُنْ) المجموع الوند وهو فرع (مُفَاعِلُنْ) بتقديم السبب الاخير | 3 | والزاي إشارة الى أنه السابع.

((فيهما)) حشو.

((حجبتهما)) وزنه (مُفَاعِلُنْ) وهو فرع (مُفَاعِلُنْ) الاصل الثالث بتقديم السببين على الوند والحاء [ء] إشارة الى أنه الثامن.

((ولا بد)) حشو.

(1) - الباء جارة زائدة وغير داخلة في الوزن فتكون (همّة) بوزن (فَاعِلُنْ) والى ذلك أشار الشارح بقوله (والباء ملغاة)

((طولاھن)) وزنه (مفعولات) وهو فرع (فَاعِ لَاتُنْ) المفروق الودت الأصل الرابع بتقديم السببين على الودت، والطاء[ء] إشارة الى أنه التاسع. ((يعتادها))<sup>(1)</sup> وزنه (مُسْتَفْعِ لُنْ) المفروق الودت وهو فرع (فَاعِ لَاتُنْ) المفروق الودت أيضا بتقديم السبب الاخير على الودت، والياء[ء] إشارة الى أنه العاشر.

((وفا)) أي: تمّ عدد الأجزاء[ء] اذا عرفت وأنقنت ذلك.

((فرتب)) أي: اجعل حروف أبجد من الألف.

((الى اليا[ء])) التي تضمّنها البيتان قبل مرتبة على عدد الاجزاء[ء] العشرة الأول للأول الى آخرها ليكون كلّ حرف علما على جزء ثمّ ((زن)) بالأجزاء[ء] المذكورة ((دوائر)) أي: أبحر الدوائر المرموز لها بأحرف:

((خفلق)) وهي أحرف مُقْتَطَعَة من أسماء[ء] الدوائر الخمس رمز لها بها، فالخا[ء] لدائرة المختلف، وفيها خمسة أبحر، ثلاثة مستعملة: الطويل والمديد والبسيط، واثنان مهملان، والفا[ء] لدائرة المؤتلف وفيها ثلاثة أبحر اثنان مستعملان: الوافر والكامل، وواحد مهمل، والشين لدائرة المشتبه وفيها ثلاثة أبحر مستعملة: الهزج والرجز والرمل، واللام لدائرة المجتلب وفيها تسعة أبحر، ستة مستعملة: السريع والمنسرح والخفيف والمضارع والمقتضب | 4 و | والمجتب، وثلاثة مهملّة، والقاف لدائرة المتفق وفيها بحرّ هو المتقارب على رأي الخليل، أو بحران: المتقارب والمتدارك على الخلاف السابق، وفي بعض النسخ خفلق بتقديم اللام على الشين فيكون في دائرة المجتلب ثلاثة أبحر لأنها الثالثة، وفي دائرة المشتبه ستة أبحر مستعملة لأنها الرابعة، والدائرة شكل بسيط محيط به خط واحد مرقوم عليها من متحركات وسواكن، وعلامة المتحرك حلقة صغيرة، وعلامة الساكن ألف كما سيأتي. ((اولات)) أي: صاحبات.

((عد)) بتخفيف الدال أي عدد مؤلفة من أجزاء[ء] ضمّ ((جزء)) منها ((الجزء)) آخر حال كونهما ((ثنا ثنا)) معدول عن إثنين إثنين أي: أن أجزاء[ء] البحور التي تضمّنتها الدوائر المذكورة يضمّ منها جز[ء] لجزء، ولا بدّ من تكرار تلك الأجزاء[ء] إثنين إثنين في كلّ بيت، وقد نظم النواجي بيتا ذكر فيه عدد ما في كلّ دائرة من البحور المستعملة فقال:

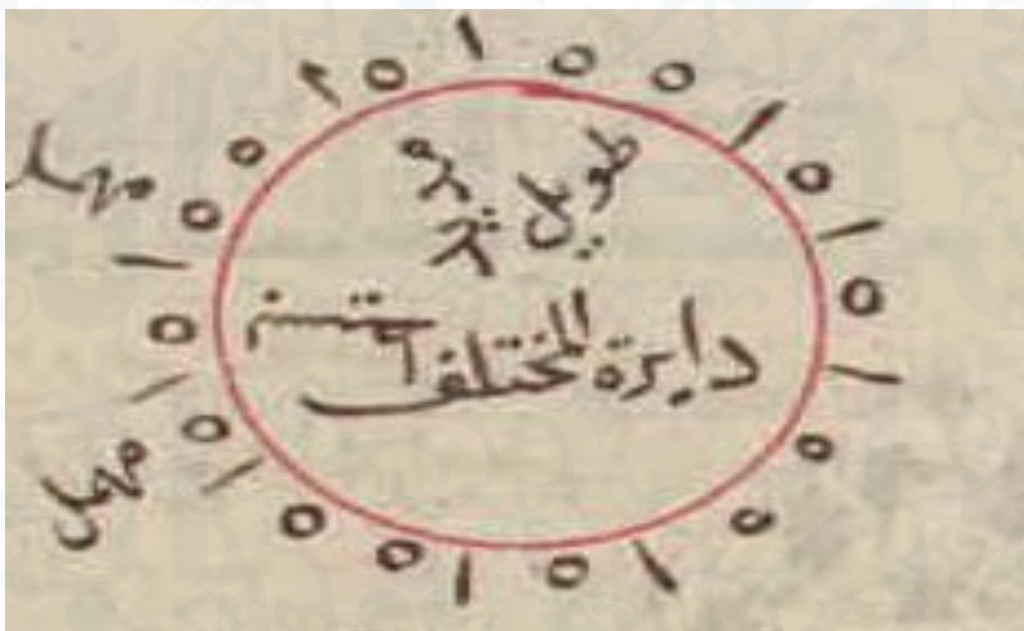
ثلاثتها واثنان ثمّ ثلاثة وستتها ثمّ الأخير على الولا

ونظمها آخر فقال:

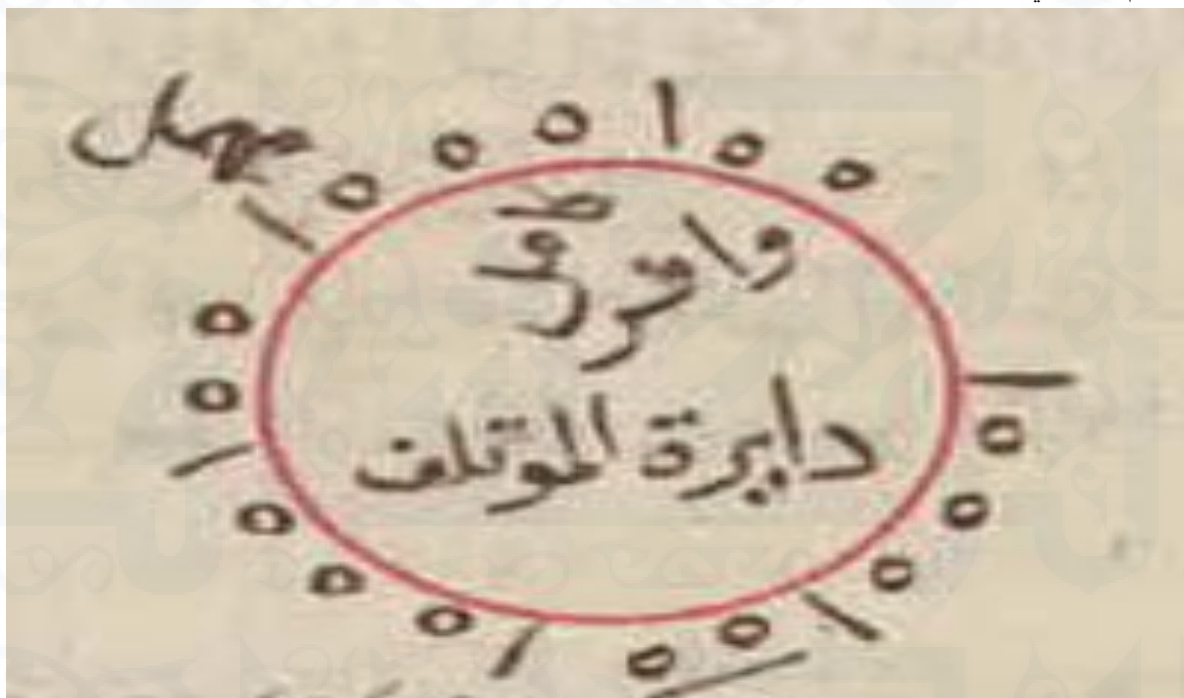
من رام أعداد البحور وضبطها في كلّ دائرة أجبه مبادرا

((خ)) رمز لدائرة المختلف.

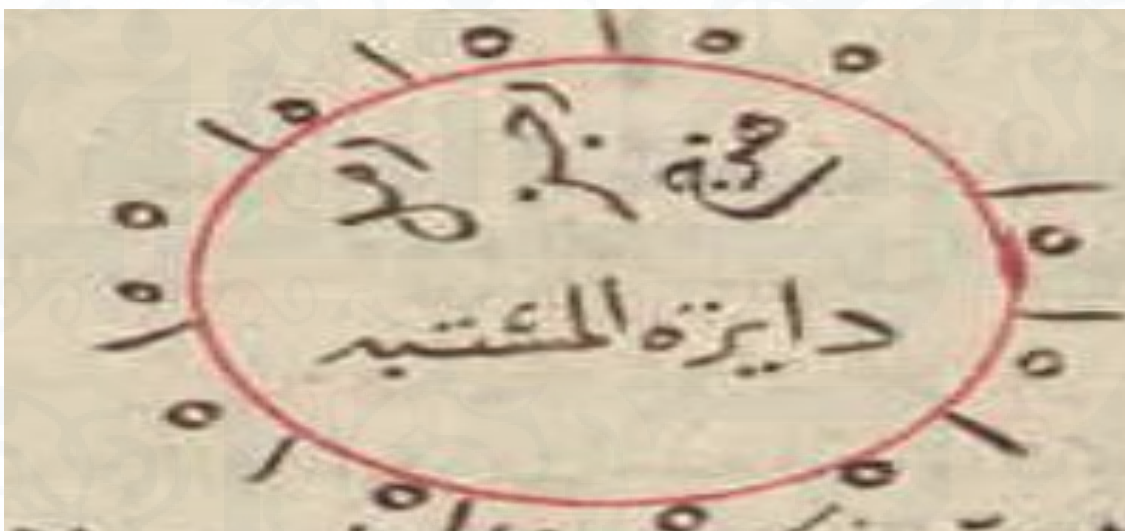
((ثمن)) إشارة الى أنها مثنى الأجزاء[ء] والألف من ((ابن)) إشارة الى أصابت، والبا[ء] الى بسهميها، فعلم أنّ أول أبحر الدائرة وهو الطويل وزنه (فَعُولُنْ) (مفَاعِلُنْ) أربع مرات، والنون ملغاة، والزاي إظ4 | من ((زهر)) الى ((زائرتي)) والها[ء] الى (همة)، فعلم أن الثاني وهو المديد: فَاعِلَاتُنْ فَاعِلُنْ أربع مرات، والواو من (وله) الى (وقعيهما)، والهاء الى (همة) فعلم ان الثالث وهو بحر البسيط: مُسْتَفْعِلُنْ فَاعِلُنْ أربع مرات واللام ملغاة وهذه صورة الدائرة:



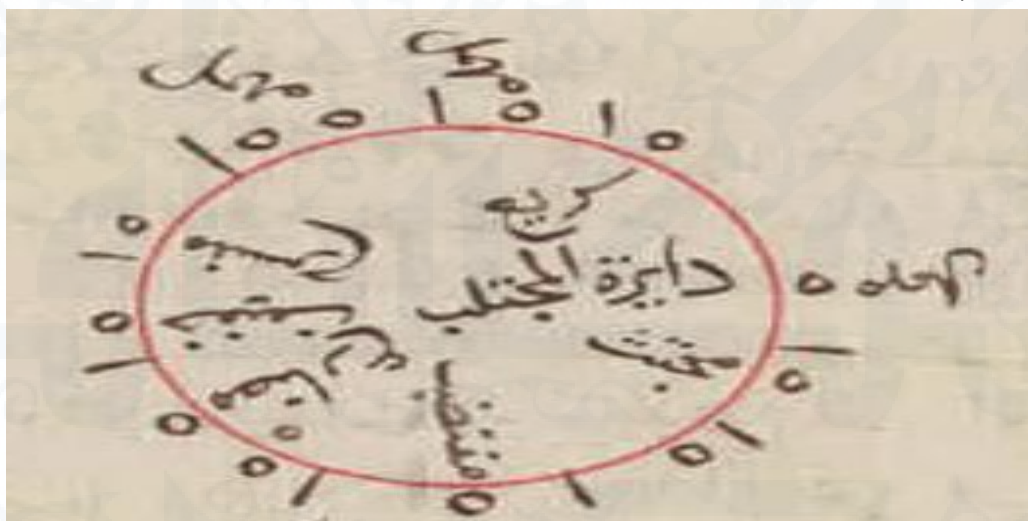
وطريق الفك أن تبتدئ من أول كل وتد وسبب، وتنتهي ال حيث ابتدأت منه، فتبتدي هنا من أول وتد فيكون: فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ وهو الطويل، ثم من أول سبب فنقول: لن مفاعيلن فعو وزنه فَأَعْلَتُنْ فَأَعْلُنْ وهو المديد، ثم من أول سبب بعد الود الثاني فنقول: عيلن فعولن مفا وزنه مستقعلن فاعلن، وهو البسيط، ورمزَ بفا[ء] ((فل)) لدائرة المؤتلف، واللام ملغاة، وأشار بقوله ((سته)) الى أنها مسدسة الاجزاء[ء]، ويجيم ((جلت)) لجوارحنا، فعلم أن أول بحريها وهو الوافر: مُفَاعَلَتُنْ سَتَّ مرات، واللام والتاء[ء] ملغتان، وبها[ء] ((حض)) لحجبتهما فعلم ان الثاني وهو الكامل: مُتَفَاعَلُنْ سَتَّ مرات والضاد ملغاة وهذه صورتها:



ا و5| فتبتدئ من أول وتد فيكون: مفاعلتن وهو الوافر، ثم من أول السبب الثقيل فيكون: علتن مفا، وزنه مُتَفَاعَلُنْ وهو الكامل، ورمز بشين ((شمّر)) لدائرة المشتبه، والميم والراء[ء] ملغتان، وهي مسدسة الاجزاء[ء]، وأشار ببا[ء] ((بل)) الى بسهميها، فعلم ان أول بحورها وهو الهزج: مَفَاعِيلُنْ سَتَّ مرات، واللام ملغاة، ويواو ((وف)) الى وقعيهما فعلم أن الثاني وهو الرجز: مُسْتَفْعِلُنْ سَتَّ مرات، والفا[ء] ملغاة، وبزاي ((زن)) الى زائرتي فعلم أن الثالث - وهو الرمل - فَأَعْلَتُنْ سَتَّ مرات والنون ملغاة، وهذه صورتها:



فتبدأ من أول وتد فيكون: مفاعيلن وهو الهزج، ثم من أول السببين فيكون: عيلن مفا وزنه مستفعلن وهو الرجز، | ظ5| ثم من السبب الأخير فيكون: لن مفاعي وزنه فأعلأثن وهو الرمل، ورمز باللام من ((لذ)) لدائرة المجتبى، والذال ملغاة، وهي مسدسة الاجزاء [ء] أيضا، وأشار بواوي ((ووطا)) الى وقيعهما مكررا مرتين، وبالطا الى طولاهن فعلم أن أول بحورها - وهو السريع - مستفعلن مفعولات، والالف ملغاة، وبواوي ((وطول)) الى وقيعهما مكررا مرتين، وبالطا [ء] بينهما الى طولاهن فعلم أن الثاني - وهو المنسرح - وزنه مستفعلن مفعولات مستفعلن، واللام ملغاة، وبالزايين من ((عزيز)) لزايرتي مكررا مرتين، وباليا [ء] بينهما ليعتاذا فعلم أن الثالث - وهو الخفيف - وزنه فأعلأثن مستفعلن فأعلأثن، والعين ملغاة، و((كم)) ملغاة، وباليا [ين من ((بدعلكم))<sup>(1)</sup> ال بسميها مكررا مرتين، وبالدال بينهما لداركوني فعلم أن الرابع - وهو المضارع - وزنه: مقأعيلن فاع لاتن مقأعيلن، والعين واللام والكاف والميم لغو، وبطا [ء] ((طوو)) لطولاهن، وبواو وبها [ء] لوقيعهما مكررا مرتين فعلم أن الخامس - وهو المقتضب - وزنه: مفعولات مستفعلن مستفعلن، والالف ملغاة، وبيا [ء] ((يعزز)) ليعتاذا، وبزاييها لزايرتي مكررا مرتين فعلم أن السادس - وهو المجتبى - وزنه: مستفعلن فأعلأثن فأعلأثن، والعين ملغاة، وهذه صورتها: | 6 |



فمن أول علامة الى الآخر السريع، ومن أول الجزء الثاني اليه المنسرح، ومن أول شبيه الثاني اليه الخفيف، ومن أول وتده المجموع اليه المضارع، ومن أول الجزء الثالث اليه المقتضب، ومن أول سببه الثاني اليه المجتبى، ونظم بعضهم أبحر هذه الدائرة في بيت فقال: سرع بمنسرح، خفف مضارعه أن تقتضيه فمجتب به كملت

(1) - في النسخة: بدعب لكم

ورمَزَ بقاف ((قس)) لدائرة المتَّفَق، والسين ملغاة، وأشار بقوله ((تتمين)) الى أنها مَثْمَنَة الأجزاء[ء]، وبألف ((أشرف ما ترى)) فَعْلَمَ أَنَّ بحرهما هو المتقارب: فَعُوْلُنْ ثَمَانِ مرّات، وبَيِّنِ الناظم أنه أشرف ما تراه من الأجزاء المرتبة، لِأَنَّ تَقْدِمَ الشَّيْءِ على غيره يقتضي أنه أشرف منه. وتقدّم انه يخرج منها بحرٌ آخَرُ يُسَمَّى المتدارك، وزنه فأعلُنْ ثمان مرّات، وهذه صورتها:



6| فمن أول وتد الى الآخر المتقارب، ومن أول السبب اليه المتدارك، وقد نظّم بعضهم، رمز تفاعيل البحور جريا على نمط رمز الناظم فقال:

أَبْ لَطَوِيلٍ ثَمَّ زَهْ لَمْدِيدِهِمْ

بسيط لدوه والثلاثة ثمن

لِوَأَفْرَهُمْ جِيْمٌ وَحَا[ءٌ] لِّكَامِلٍ

وهزَّجْ بَيْلُ، والواو للرجز ألْهَنِي

لَأَرْمِلَهُمْ زَائٍ وَوُطَّ سَرِيعَهُمْ

لَمُنْسَرَحْ وَطُوْ عَزِيْزٍ <sup>(1)</sup> خَفَّ لَا تَتِي

وضارِعُ بدتِ ثمَّ مقتضب طوؤُ

وَمَجَّتُهُمْ يَزْ وَفَكَ تَبِينَ

وبالالف اقتررب ودارك بها

وَكَلَّا فُسَدَسُ مَا عَدَا ذِينَ ثَمَّنْ

((فمنها)) أي من الاجزاء[ء] السابقة التي عرفتھا.

((ابتتی)) أي تحصل.

((المصراع)) وهو نصف البيت سواء كان النصف الأوّل أو الثاني<sup>(2)</sup>، وسمى مصراعاً تشبيهاً له بمصراع الباب<sup>(3)</sup>.

((و)) ابنتي ((البيت)) وهو ما جمعه وزن وقافية.

(1) ورد العجز هكذا: لمنسرح وطوزيز خف لا تتى، ولا يستقيم الوزن الا كما ذكرنا

(2) - المصراع: هو أحد شطري البيت الشعري، والمصراع الأول أو الشطر الأول من البيت الشعري يسمى صدر، والمصراع الثاني يسمى عجزاً. ليمعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر: 410.

(3) - (صرع الباب: جعل له مصراعين، قال ابو اسحاق: المصراعان بابا القصيدة بمنزلة المصراعين اللذين هما بابا البيت...والتصريح في الشعر: مأخوذ من مصراع الباب) لسان العرب: 237/8 (مادة صرع).

((منه)) أي من المصراع اذ هو نصفه، فلا بد للبيت من نصفين.

((و)) ابنتت ((القصيد)) وقد اختلف في عدد ما يقال فيه قصيدة من الأبيات، فظاهر كلام الناظم ثلاثة فما فوقها، وقيل عشرة فما زاد، ومن الواحد الى التسعة قطعة، وقيل ما زاد على العشرة فهي قصيدة، وقيل ما جاوز السبعة قصيدة، وما دونه قطعة انتهى<sup>(1)</sup>، كذا ذكره العلامة ابن مرزوق<sup>(2)</sup> في شرحه على هذه المنظومة.

((من أبيات بحر)) واحد بشرط كونها ((على استواء)) أي متساوية في عدد الاجزاء[ء]، وفيما يجوز فيها او يلتزم او يمتنع. ((وقل)) للجزء الذي هو ((آخر الصدر)) أي المصراع الأول ((العروض و)) قل ((مثله)) أي الجزء الأخير وهو العروض من العجز، يعني المصراع | و7 الثاني ((الضرب)) وهو الجز[ء] الأخير منه والحاصل كما ان العروض آخر الصدر وكذلك الضرب آخر العجز ((اعلم الفرق)) بين كل من العروض والضرب ((باعتنا)) أي باهتمام.

#### ألقاب البيت:

((اذا استكمل الاجزاء[ء] بيت)) أي اذا استوفى البيت الاجزاء[ء] الواقعة في دائرته، ((كحشوه)) أي البيت. ((عروض وضرب)) أي والحالة أن عروضه وضربه كحشوه في الأحكام التي تلحقه فيجوز فيهما ما جاز ويمتنع فيهما ما يمتنع فيه. ((تم)) أي البيت وسمي تاما. ((او خولفت)) بعضها ببعض بان لم يكن عروضاً وضرباً كحشوه بان يعرض لعروضه او ضربه مالا يجوز عروضه له. ((وفا)) أي البيت وسمي وافياً، وقد رمز للبحر بحروف (أبجد) باعتبار وضعها بان الالف اولها، والباء ثانيها، والجيم ثالثها، وهكذا الى السين فهي الخامسة عشر، فالزاي في قوله ((بزهر)) رمز للرجز اذ هو السابع، والها[ء] الكامل اذ هو الخامس، والبا[ء] والراء[ء] لغو.

((هما)) أي التام والوافي. ((وازداد)) الوافي على التام بثمانية أبحر التي رمز اليها بحروف قوله ((سطحك جايد)) اذ السين رمز الى الخامس عشر وهو المتقارب، والطا[ء] الى التاسع وهو السريع، والحا[ء] الى الثامن وهو الرمل، والكاف الى الحادي عشر وهو الخفيف، والجيم الى الثالث وهو البسيط، والألف الى الأول وهو الطويل، والبا[ء] الى العاشر وهو المنسرح، والdal الى | ض7 الرابع وهو الوافر. ((اخيرهما)) وهو الوافي. ((فالفرق بينهما)) أي التام والوافي. ((انجلي))<sup>(3)</sup> ظهر، وانكشف<sup>(4)</sup>. ((واسقاط جزئيه)) أي جزء<sup>(5)</sup> البيت، يعني العروض والضرب ((و)) اسقاط ((شطر)) البيت وهو النصف، ((و)) اسقاط ((فوقه)) أي فوق نصفه وهو الثلثان، ((هو)) أي اسقاط الجزئين<sup>(6)</sup>، ((الجزء)) بفتح الجيم فيسمى بعد ذلك مجزوءاً، ((ثم)) اسقاط شطر البيت هو ((الشطر)) بفتح الشين فيسمى البيت بعد ذلك مشطوراً، ((و)) اسقاط ثلثي البيت هو ((النهك)) فيسمى البيت بعد ذلك منهوكاً، ففي هذا الترتيب لف ونشر مرتب. ((ان طرا)) أي حدث بعد ذلك، ولم ينبه الناظم على بيان مجال هذه الألقاب من البحور فقال الدماميني مكملًا للفائدة<sup>(7)</sup>.

((للاول)) وهو الجزء ((حتماً)) أي وجوباً خمسة أبحر جمعها ((نبل موف)) اذ النون رمز الى الرابع عشر وهو المجتث، والبا[ء] الى الثاني وهو المديد، واللام الى الثاني عشر وهو المقضب، والواو الى السادس وهو الهزج، والفا[ء] ملغاة ((فان ترد)) حلول الجزء

(1) ينظر: العيون الغامزة على خبايا الرامزة: 45

(2) لم نهت الى ترجمة له.

(3) في النسخة: انجلا

(4) ينظر: القاموس المحيط: 313/4

(5) في النسخة: جزى، وهو خطأ والصحيح ما أثبتنا في المتن، ينظر الرامزة في علمي العروض والقافية لعبد الله الخزرجي، تحقيق الدكتور شاكرا التميمي وحازم كريم، مجلة القادسية، المجلد (12) العدد (4)، تشرين الاول-كانون الاول، السنة (2009م): 112.

(6) في النسخة: الجزين

(7) قال الدماميني في العيون الغامزة على خبايا الرامزة: 75: "وقد أخل الناظم رحمه الله ببيان مواقع هذه الألقاب من البحور فقلت مكملًا للفائدة على طريقته:

فللجزء حتماً ويل من فإن تُرد جوازاً فجَهِزَ حَسَّ كَفَّ أَخِي ذُكَا

ومعناه أن البحرَ يمكنُ نظْمُه غريباً عن الجزء الذي فيه قد جَرَى

ولكن إذا ما حلَّ بيتاً فإنه يكونُ بباقي النظم حتماً بلا مَرَا

وفي سابع والتاسع الشطرُ سائِغٌ وجَوَزٌ أيضاً نَهَكَ زَيْغٌ ذُو الهُدَى

وما منهما عند العروضي واجبٌ فكن فطناً واترك سبيل من اعتدى

((جوازا ف)) له سبعة أبحرٍ رمز إليها بقوله ((جَهَّزَ حَدَسَ كُفُو)) اذ الجيم رمز للثالث وهو البسيط،، والها[ء] للخامس وهو الكامل، والزاي للسابع وهو الرجز، والحا[ء] للثامن وهو الرمل، والدال للاربع وهو الوافر، والسين للخامس عشر وهو المتقارب، والكاف للحادي عشر وهو الخفيف، والفا[ء] والواو ملغتان، واراد بالجواز عدم تحنن الجزء بهذه الأبحر، بل الشاعر مخير بين جزئيه وترك جزئيه لكنه اذا فعل احدهما لزمه استعماله في بقية أبيات القصيدة فحينئذٍ الجزء | و8| لا يدخل الطويل والسريع والمنسرح فأتقن ذلك يا ((أخا)) أي صاحب.

((هدى)) تتيمم للبيت.

((وجوز)) بالبنى للمفعول حُلُولُ ((ثانٍ)) وهو الشطر.

((بـ)) بحر ((السريع و)) بحر ((سابع)) وهو الرجز ((و)) جَوَزَ ((نهك)) أي حلوه ((بزي)) أي ببحري الرجز المرموز له بالزاي والمنسرح المرموز له بالباء، ((وهو)) أي النهك ((نزر)) أي قليل ((متى أتى)) فيهما.

**الزحاف المنفرد:**

((وتغيير<sup>(1)</sup> ثاني حرفي السبب)) فقط كان ثقيلًا أو خفيفًا، سكونًا كان أو حذفًا. ((ادعه)) أي سمّه. ((زحافًا)) وهو تغيير يختص بثواني الأسباب مطلقًا. ((فأوج الجزء)) يعني أوله وسادسه وثالثه المشار إليها بالألف والواو والجيم. ((من ذلك)) التغيير المسمى بالزحاف. ((احتمى<sup>(2)</sup>)) أي امتنع منه، ((وذلك)) التغيير الواقع في ثاني حرفي السبب تارة يكون ((بالإسكان)) فقط كإسكان تا[ء] متفَاعِلُنْ ((و)) تارة يكون بـ((الحذف)) له ساكنًا كحذف سين مُسْتَفْعِلُنْ أو متحركًا كتا[ء] متفَاعِلُنْ، فهذا التغيير المذكور يكون ((فيهما)) أي في السببين أي في ثاني حرفيهما وذلك التغيير ((يعم)) ثواني الأسباب ((على الترتيب)) الذي سبق من تقديم إسكان المتحرك ثم حذف الساكن ثم المتحرك تقديمًا للاخف فالأخف.

((فاقض)) أي احكم أو أبلغ أو اصنع بذلك.

((على الولا)) بكسر الواو المتابعة بين الشئين أو الأشياء[ء] على الترتيب وهو أن تجع ل اول اسم يأتي من أسما[ء] التغيير لإسكان المتحرك والثاني لحذف الساكن والثالث لحذف المتحرك كما أشار | ظ8| الى ذلك بقوله ((فتلك)) أي التغييرات الثلاثة ان حلت ((بثاني)) حرف ((الجزء)) فلها من الألقاب:

((الاضمار)): وهو اسكان ثاني متحركي السبب، ((متبعًا)) الاضمار ((بخبن)) وهو حذف ثاني السبب الساكن ((و)) بـ((وقص)) بإسكان القاف وهو حذف ثاني السبب المتحرك. ((فادع)) أي سمّ، ((كلا)) أي كلّ واحدٍ من هذه الثلاثة، ((بما اقتضى)) الترتيب السابق من البدا[ء]ة بالأخف ثم بالانتقال الى ما بعده ثم بالانتقال الى ما بعدهما. ((ورابعه)) أي الجزء، ((لم يبل)) أي لم يصب من هذا الزحاف ((الا بطيئه أي الحذف)) أي: والطي حذف رابع الجزء<sup>3</sup>، ((ان يسكن)) كحذف فا[ء] مُسْتَفْعِلُنْ، ((والا)) أي وان لم يسكن الرابع من الجزء بان تحرك، ((فقد نجا)) من الزحاف كرابع متفاعِلن.

((وعصب)) بالصّاد المهملة وهو اسكان خامس الجزء كإسكان لام مفاعِلتن.

((وقبض)) وهو حذف خامس الجز[ء] الساكن كحذف يا[ء] متفَاعِلُنْ، ((ثم عقل)) وهو حذف الخامس المتحرك كحذف لام مفاعِلتن ان حلت ((بخامس)) من الجزء مع كونه ثاني سبب. ((وكف)) وهو ((سقوط السابع الساكن)) من الجزء كحذف نون فاعلاتن او نون مستقلن وهنا قد ((انقضا)) الكلام على الزحاف المنفرد.

(1) في النسخة: وتعبير، وهو خطأ والصحيح ما أثبتنا في المتن، ينظر الرامزة في علمي العروض والقافية: 112.

(2) في النسخة: احتمًا، ينظر: نفسه.

(3) أي اسقاط ساكن ثاني سببي التفعيلة. ينظر القسطاس في علم العروض: 33.

## الزحاف المزدوج:

وهو عبارة عن اجتماع زحافين في جزء واحد كما بينه بقوله: ((وطيَّك بعد الخبن)) وتقدّم بيانهما. ((خبل)) وهو يعرضُ لمثالين: مستفعلن فينقل الى فَعَلْتَن، ومفعولاتُ فينقلُ | و9 فعلات. ((و)) طيَّك ((بعد ان تقدم اضمار)) وتقدم بيانه. ((هو الخزل)) بالخاء المعجمة والزاي ساكنة<sup>1</sup>، ويقال بالجيم ومعناها لغة: القطع. ((يافتى)) وذلك لا يكون الا في مَفْعَعلُن في الكامل فينقل الى مفتعلن. ((وكفَّك)) تقدّم بيانه. ((بعد الخبن شكلاً)) وهو يعرض لمثالين: فاعلاتن فيصير فعلات، ومستفعلن فيُعبّر عنه بمفاعل، ((و)) كفَّك ((بعد أن جرى العصب)) وتقدم شرحه.

((نقص)) وذلك لا يكون الا في مَفْعَعلُن في الوافر، فيُعبّر عنه بمفاعل، ((وكل)) ما ذكر من الزحاف في ((ذا الباب)) أي باب الزحاف المزدوج ((مجتوى)) بالجيم أي قبيح مستكره، وجملة في أربعة نظمها الخليل أيضا في بيتين من الرجز فقال:

|          |         |    |          |           |          |    |          |
|----------|---------|----|----------|-----------|----------|----|----------|
| الخَبْنُ | الطَيُّ | هو | المخبولُ | والضَمْرُ | والطَيُّ | هو | المخزولُ |
| والعصبُ  | والكفَّ | هو | المنقوصُ | والخَبْنُ | والكفَّ  | هو | المشكولُ |

## المعاقبة والمراقبة والمكانفة:

((إذا السببان استجمعا)) في جزءٍ واحدٍ كمفاعيلن أو جزأين<sup>(2)</sup> كفَاعَلَتَن فاعلن وكان، ((لهما)) معا ((النجا)) أي السلامة من الزحاف، ((او الفرد)) منهما له النجاة من ذلك ((حتما)) أي وجوبا. ((فالمعاقبة اسم ذا)) أي سلامة السببين من الزحاف وسلامة احدهما، ولها ثلاث صور، فيقال ((ل)) سلامة ((الاول)) الجزء الذي قبله كقولك في المديد: فاعلاتن فعْلن، ((او)) زوحف ((ثانية)) لسلامة ما بعده كقولك | ظ9 في المديد: فاعلاتن فاعْلن ((او)) زوحف أول الجزء وآخره ((لكليهما)) أي سلامة ما قبله وما بعده كقولك في المديد: فاعلاتن فعْلَتُ فاعْلن. ((اسم مصدر)) عائد الى<sup>(3)</sup> القسم الأول. ((وعجز)) بإسكان الجيم عائد الى<sup>(4)</sup> الثاني. ((قيل والطرفان)) عائد الى<sup>(5)</sup> الثالث. ((جا)) هذا القول عنهم ففي كلامه لفّ ونشر مرتّب، والمعاقبة ((تحلّ)) اي تنزل ((ب)) تسعة أبحر رمز ((يحد وكاهن بي)) فاليا [ء] رمز للمنسرح، والحاء [ء] للرمل، والذال للوافر، والواو للهزج، والكاف للخفيف، والألف للطويل، والهاء [ء] للكامل، والنون للمجتثا والبا [ء] للمديد، والياء [ء] ملغاة، والمعاقبة في المنسرح واقعة بين سين وفا [ء] مُسْتَفْعِلُن، الذي بعد مفعولات، وبين فائها وواوها في منهوكه، وفي الرمل بين نون فاعلاتن وألف ما بعده، وفي الوافر بين اللام والنون في مَفْعَعلُن، وبين اليا [ء] والنون في مَفْعَعلُن المنقول بالعصب<sup>6</sup> من مفاعلتن، وفي الهزج بين يا [ء] مَفْعَعلُن ونونه، وفي الخفيف بين نون فاعلاتن وثاني ما بعده وعكسه، وفي الطويل بينيا [ء] مَفْعَعلُن ونونه، وفي الكامل بين فا [ء] متفاعلن والفه وبين سين وفا [ء] مُسْتَفْعِلُن المنقول بالاضمار من متفاعلن، وفي المجتث بين نون فاعلاتن وألف ما بعده.

(1) الخزل اسقاط الرابع بعد اسكان الثاني، حتى يصير (مُتَفَعِّلُن)، ويردّ الى (مُتَفَعِّلُن). نفسه: 42.

(2) في النسخة: جزءين

(3) الاصح عائد على

(4) نفسه

(5) نفسه

(6) العصب هو: تسكين الخامس حتى يصير (مفاعِلُن) ويردّ الى (مفاعيلن). القسطاس في علم العروض: 39.

((وجزؤها)) أي: المعاقبة اسمه ((بري[ء])) اصطلاحاً<sup>(1)</sup>.

((متى تفقد)) منه المعاقبة ((و)) الحال أن المعاقبة المذكورة ((قد جاز أن ترى)) وتوجد، فلا يسلم ذلك الجزء منها فلا يسمى حينئذ بريئاً، ولما و10| فرغ من بيان المعاقبة ومحالها تنى ببيان المراقبة ومحالها فقال: ((ومنعك للضدين)) أي السلامة والحذف فيلزم سلامة أحدهما ومزاحفة الآخر ومحلّ هذا ((مبدأ)) أي أول كلّ ((شطر)) أي بحزي ما رمز اليه بقوله ((لم)) وهما المضارع المرموز له باللام، والمقتضب المرموز له بالميم.

((بأربعها)) أي مبادئ الشطور الأربعة إذ لكل بحر شطران، ولكل شطرٍ منهما مبدأ ((كل)) من علماء العروض.

((دعا)) أي سمى المنع المذكور، فمبدأ شطري المضارع متفاعِلُنْ، ففاؤه تراقب نونه، ويلزم قبضه أو كفه، ولا يجوز اجتماعهما فيكون تارةً متفاعِلن، وتارةً مفاعيل، ومبدأ شطري المقتضب مفعولات، ففاؤه تراقب واوه فيلزم خبئه أو طيه ولا يجوز اجتماعهما فيكون تارةً مفاعيل، وتارةً فاعلات، ثم ثلث ببيان المكائفة ومحالها فقال: ((وأبحر طي جز)) وهي السريع المرموز له بالطاء، والمنسرح المرموز له بالياء، والبسيط المرموز له بالجيم، والرجز المرموز له بالزاي.

((مكانفة)) كائنة، ((لها)) أي لهذه الأبحر الأربعة، ((بكلها)) أي بكل أجزاء [ء] الأربعة أي بسلامة أجزائها من العلل والزحاف والجز [ء] والشطر والنهك، ((فأفعل بها)) أي بأجزاء [ء] هذه الأبحر، ((أيها)) أي الأمور الثلاثة التي هي سلامة السببين المجتمعين معاً، وسلمة أحدهما ومزاحفة الآخر، ((تشا)) فلا يتعين شيء من الأمور الثلاثة.

#### علل الأجزاء:

ا ظ10| وما وجد من تغيير في الأجزاء [ء] و((لم يكن مما مضى)) من التغيير الواقع في ثواني الاسباب المسمى بالزحاف، ((ادع)) أي سمّ، ((بعلّة زيادته)) وهو أربعة أقسام، ((و)) ادع بعلّة ((النقص)) وهو تسعة أقسام. ((فرقاً)) بين العلة والزحاف، ((الذي النهي)) أي لصاحب العقل، فإن أردت مواقع الزيادة ((فزد سببا خفّاً)) أي خفيفاً ((لترفيل)) بحر ((كامل بغايته)) أي بآخر الكامل فينقل متفاعِلن الى متفاعِلتن بشرط كونه ((من بعد جزء)) بفتح الجيم، أي من بعد جعله مجزوا [ء].

((له اهتدى<sup>(2)</sup>)) من هدى<sup>(3)</sup> الشئ [ء] هدياً بمعنى تقدّم<sup>(4)</sup>، فالترفيل زيادة سبب خفيف على ما آخره وتد مجموع<sup>(5)</sup>.

((ومجزو [ء] وهج)) وهما بحرا الكامل المرموز له بالهاء، والبسيط المرموز له بالجيم.

((ذيله)) أي زده ((ب)) ذي ((السكن)) أي بالحرف الساكن حال صيرورته ((ثامناً)) فتقلب النون الاولى ألفاً فيصير متفاعِلُنْ في

بحر الكامل متفاعِلن، ومستقلن في البسيط مستقلان، فالتنزيل زيادة حرف ساكن على ما آخره وتد مجموع<sup>(6)</sup>.

((وسبغ)) بالغين المعجمة أي طوّل ((به)) بالحرف الساكن وهو النون ((المجزو [ء] في)) بحر [ال] ((زمل)) فينقل فاعلاتن فيه

الى فاعلاتن وذلك حالة كونه قد ((عرا)) أي ظهر، فالتسبيغ: زيادة حرف ساكن على ما آخره سبب خفيف<sup>(7)</sup>. ((وان زدت)) أي في أي

(1) المعاقبة: أن يجوز إثبات الحرفين معاً، ولا يجوز إسقاطهما معاً. فالألف من (فاعلاتن) والنون منه، أو من (فاعلاتن) غيره الواقع قبله يتعاقبان. فلك أن تقول (فاعلاتن فا) أو (فاعلاتن ف) أو (فاعلاتن ف). وليس لك أن تقول (فاعلاتن ف). والجزء السالم من المعاقبة يُسمّى بريئاً، القسطاس في علم العروض والقافية: 36-37.

(2) في النسخة: له اهتدا

(3) في النسخة: هدا

(4) ينظر: القاموس المحيط: 403/4

(5) وقد عرف الزمخشري الترفيل بأنه: زيادة السبب الخفيف على تعريته حتى يصير (متفاعلاتن). القسطاس في علم العروض: 43.

(6) قال الدماميني: أقول: التنزيل زيادة حرف ساكن على وتد مجموع في آخر الجزء، ويدخل في الضربين المجزوين من بحرین هما الخامس، وهو بحر الكامل المشار إليه بالهاء من (الهجا)، والثالث وهو بحر البسيط المشار إليه بالجيم. والمراد بالسكن ذو السكن، وهو السكون، أي الحرف الساكن، (وثامناً) حال من المجزور فيصير (متفاعِلن) في الكامل (متفاعِلن) و(مستقلن) في البسيط (مستقلن) قال ابن بري: وإنما أثروا زيادة النون دون ما عداها من الحروف قياساً على زيادة التنوين في آخر الاسم لأنها نون في اللفظ، وتزاد في آخر الاسم بعد كماله، كما أن هذه زيدت في آخر الجزء بعد كماله، ولما كانت النون المزيدة ساكنة، كانت النون الأصلية قبلها كذلك، والتقى ساكنان، إبدال من النون الأولى الأصلية ألفاً كما تبدل النون الخفيفة والتنوين ألفاً في الوقف، لأن الساكنين يجوز اجتماعهما إذا كان أحدهما حرف مد، لأن ما فيه من المد يقوم مقام الحركة. والتنزيل، مأخوذ من ذيل الثوب والفرس وغيره، شبه الحرف ازائد به، ويقال الإزالة أيضاً العيون الغامزة على خبايا الرامزة: 98.

(7) والتسبيغ في السبب كالإزالة في الود. ينظر: القسطاس في علم العروض: 38.

بحر كان. ((صدر الشطر)) أي النصف الأول، ((ما دون خمسة)) يعني حرفاً فما فوقه إلى أربعة، ((فذلك خزم<sup>(1)</sup>)) بالخاء والزاي المعجمين وهو علة مفارقة لا يعتد بها في التقطيع، يستعمله الشاعر رخصة للضرورة<sup>(2)</sup>، ((وهو)) أي الخزم، ((اقبح ما يرى)) أي يوجد من أو 11 | الزيادات وقد انتهت علل الزيادة فشرع في علل النقص اجمالاً بقوله:

((وحذف)) وهو إسقاط سبب خفيف من آخر الجزء، ((وقطف)) وفيه مذهبان: إما إسقاط سبب خفيف بعد إسكان ما قبله من مفاعلتين أو غسقاط سبب ثقيل من وسطه والاول أحسن صناعةً والثاني أقل كلفة، و((قصر)) وفيه مذهبان أيضاً: إما إسقاط ساكن السبب الخفيف المتأخر بعد إسكان متحركه، أو إسقاط حرف متحرك من سبب خفيف متأخر وهو أحسن، و((القطع)) وفيه مذهبان أيضاً إما إسقاط ساكن الوند المجموع المتأخر بعد إسكان ما قبله أو إسقاط حرف متحرك من وتد مجموع متأخر وهذا أحسن، و((حذف)) أي الجزء بزال معجمة وهو إسقاط وتد مجموع من آخر الجزء. ((وسلم)) وهو إسقاط وتد مفروق من آخر الجزء. ((ووقف)) وهو إسكان السابع المتحرك من مفعولات فقط.

و((كشف)) وهو إسقاط السابع المتحرك من مفعولات فقط. و((الخرم)) بخاء [ء] معجمة وراء [ء] مهملة وهو إسقاط أول حرف من الوند المجموع في ابتداء [ء] الصدر<sup>(3)</sup>.

((ما أنفوا)) أي ما انقطع، وهذه الألقاب المذكورة في البيت قبله ((مواقعها اعجاز)) أي أواخر ((الأجزاء [ء] ان أتت)) أي بشرط أن تأتي ((عروضاً وضرباً)) أي فيهما ((ما عدا الخرم ف)) موقعه ((ابتداء [ء])) الصدر أو العجز وإن كان في الثاني قليلاً ثم أخذ في بيان النقص تفصيلاً مع بيان محاله فقال: ((ففي)) ستة أبحر يجمعها رمز ((حاسبوك)) فالحا [ء] رمز للرمل، والألف للطويل، والسين للمتقارب، والباء للمديد، إذ 11 | والواو للهزج، والكاف للخفيف.

يدخل ((الحذف لل)) سبب ال((خف)) أي الخفيف.

((واقطفن به)) أي بإسقاط السبب الخفيف.

((أثر)) أي عقيب.

((سكن)) أي بعد تسكين، وهذا هو أحد المذهبين في القطف<sup>(4)</sup> ولا يكون ذلك إلا في البحر المرموز له بحرف الدال من ((بد)) وهو الوافر رابع البحور.

((والاقل)) المراد ان حذف السبب الثقيل الذي هو المذهب الآخر، وهوز أقل تكلف.

((انتقى)) بالمذهب الأول.

((وحسبك)) رمز أربعة أبحر وهو: الرمل المرموز له بالحاء [ء]، والمتقارب المرموز له بالسين، والمديد المرموز له بالباء، والخفيف المرموز له بالكاف، يدخل ((فيها)) أي في هذه البحور ((القصر)) وهو ((حذفك)) حرفاً ((ساكناً)) من سبب خفيف متأخر ((وتسكين حرف قبله)) أي قبل ذلك الساكن وهذا هو أحد المذهبين في القصر<sup>(5)</sup>.

((اذ حكى)) أي شابه وماتل ((العصى)) في قصره عن المد، أو لكونه قصر عن الحركة أي منع منها

((كذا)) أي وكالقصر ((القطع لكن)) الفرق بينهما أن ((ذاك)) أي القصر ((في سبب)) خفيف ((جری وفي وتد)) مجموع

((هذا)) أي القطع ((و)) يدلّ ذلك القطع في ثلاثة أبحر رمز إليها بقوله: ((جهز)) اذ الجيم رمز للبسيط، والهاء رمز للكامل، والزاي للرجز. ((له)) أي القطع. ((حوى)) أي جمع.

((وحذفك)) وتدا ((مجموعاً دعوا)) أي سمّاه العروضيون ((حذف)) بحر ((كامل)) فإذا حذف الوند من متفاعلين ينقل إلى فعلن.

(1) قال الدماميني: أقول: الخزم هو زيادة حرف إلى أربعة في أول البيت، وحرف أو حرفين في أول العجز. سميت هذه الزيادة خزماً بالزاي تشبيهاً لها بخزم البعير، وهو أن تجعل في أنفه حزاماً، والعلاقة بينهما الزيادة الموصلة إلى المراد، العيون الغامزة على خبايا الرامزة: 100

(2) زعم بعضهم أن الخزم ليس عيباً بخلاف الخرم لخروج الزيادة عن البيت فلا يدخل بالوزن، ينظر العيون الغامزة على خبايا الرامزة: 103.

(3) عرف الزمخشري الخرم بقوله: أن تسقط أول الوند المجموع في أول البيت. القسطاس في علم العروض: 31.

(4) القطف: الحذف بعد العصب، حتى يصير (مفاعلاً) ويردّ إلى (فعلولاً). نفسه: 40.

(5) القصر: إسقاط ساكن السبب وتسكين متحركه. نفسه: 31.

((والا)) أي وان لم يكن المحذوف وتدا مجموعا بل مفروقا ((ف)) اسمه ((صلم والسريع به)) أي بالصلم<sup>(1)</sup> ((ارتدى))<sup>(2)</sup> أي اتصف فاذا حذف ذلك الوند المفروق من مفعولات | و12| فينقل الى فعلن.

((ووقف كشف)) تقدم بيانهما ((في)) الحرف ((المحرك)) حال كونه ((سابعاً)) من مفعولات ((فاسكن)) ذلك السابع في الوقف، ((واسقط))ـه في الكشف، ففي كلام الناظم . نور الله مرقده . لفّ ونشر مرتّب ويدخل هذان ((بحر)) أي بحري ((طي)) وهما السريع المرموز له بالطاء] والمنسرح المرموز له بالياء] ((وله)) امر من ولي، أي كن والياً، غير انه يكتب بالهاء] وان كان لا ينطق بها، ((الهدى)) أي السراط المستقيم.

((وقطعك ل))ـلجزء ((المحذوف)) أي واجتماع القطع في الجزء] المحذوف منه السبب يقال له مع الحذف: ((بتر)) بفتح التاء] واسكانها، وموضعه ما رمز اليهما ((بسبب)) وهما المتقارب له بالسين، والمديد المرموز له بالباءن وباقي الحروف لغو، وهذا هو المشهور.

((وقيل)) أي وقال الزجاج. ((المديد اختص)) بضمّ التاء] ((باسميه)) أي باسمي البتر<sup>(3)</sup>، فيقال مقطوع محذوف. ((في الدعا)) أي في التسمية، فلا يسمّى أبتر، وحينئذ فلا يقال أبتر ألا للمتقارب، لان فعولن فيه يصير فعولن، فيبقى من أقله، فناسب تسميته بذلك، ((و)) يقع الخرم في خمسة أبحر يجمعها رمز ((سل ودّا))، فالسين رمز المتقارب، واللام للمضارع، والواو للهزج، والدال للوافر، والالف للطويل.

((الخرم)) بالحاء] المعجمة والراء] المهملة للضرورة، لانه ليس من المستحسانات، ((صدرها)) أي صدر مصاريعها، فالخرم: حذف الحرف الاول من الوند المجموع في أول البيت، ثم ان هذا الخرم قد ينقل عن اسمه الى اسم آخر، مفرداً كان او مع غيره كما أشار الى ذلك بقوله ((وضع)) بنية ((فعولن)) في الطويل والمتقارب.

| ظ12| ((ثلّمه)) وهو الخرم فقط، فاذا دخله الخرم وحده صار: عولن فينقل الى فعلن، وقيل له اثلّم، ((ثرّمه)) وهو اجتماع الخرم والقبض<sup>(4)</sup>، فاذا دخله ذلك صار: عول، فينقل الى فعل، وقيل له: أثلّم، ((بدا)) أي ظهر كلّ من الثلم<sup>(5)</sup> والثرّم<sup>(6)</sup>.

((وضع)) أي بنية ((مفاعيلن)) في الهزج والمضارع قابل ((بخرم)) وهو هنا قابل حذف أول مفاعيلن فينقل الى مفعولن، ((و)) محل لـ(شتره) بفتح التاء] واسكانها، وهو اجتماع الخرم والقبض، ((و)) محل ((للخرّب)) بفتح الراء]، وهو اجتماع الخرم والكف<sup>(7)</sup>.

((اعلم)) أي اعرف، فكذا وقع في نسخة مروية<sup>(8)</sup>.

((بالمراتب)) للتعبير الواقع هنا من حذف الاول فقط، ثم حذفه مع الخامس، ثم مع السابع.

((ماخفا)) من القابها بان تجعل الاول للاول والثاني للثاني والثالث للثالث، ووضع ((مفاعلتن)) في الوافر قابل ((للعصب)) بالعين المهملة، والضاد المعجمة وهو الخرم فقط، فاذا دخله ذلك وحده فينقل الى مفتعلن، ((و)) محل ((القسم)) بمهملة وهو اجتماع الخرم والعصب بصاد مهملة، فاذا دخله ذلك فينقل الى مفعولن<sup>(9)</sup>، ((و)) محل ((الجم)) بجيم وميمين، وهو اجتماع الخرم والعقل<sup>(10)</sup>، فاذا دخله ذلك فينقل الى فاعلن.

(1) الصلم: أن تسقط الوند المفروق فيبقى (مفعو) ويردّ الى (فعلن). القسطاس في علم العروض: 45.

(2) في النسخة: ارتدا

(3) البتر هو: أن يجتمع فيه الحذف والقطع. القسطاس في علم العروض: 32.

(4) القبض: هو اسقاط الخامس الساكن. القسطاس في علم العروض: 31.

(5) الثلم: أن تخرم سالماً. القسطاس في علم العروض: 31.

(6) الثرم هو: أن تخرم مقبوضاً، فيصير (عول)، ويردّ الى (فعلن). القسطاس في علم العروض: 32.

(7) الكف هو: اسقاط السابع الساكن. القسطاس في علم العروض: 33.

(8) وهي هكذا موجودة في الرامزة المحققة، ينظر الرامزة في علمي العروض والقافية: 112.

(9) والقسم ايضاً هو: أن تخرم معصوباً، فيصير (فاعلتن)، ويردّ الى (مفعولن). القسطاس في علم العروض: 41.

(10) العقل هو: اسقاط خامسه بعد اسكانه، حتى يصير (مفاعلتن) ويردّ الى (مفاعلتن). القسطاس في علم العروض: 39. وقد عرّف الزمخشري الجمع بقوله: ان تخرم معقولا فيصير (فاعلتن) ويردّ الى (فاعلتن). نفسه: 41.

((وخرم ونقص)) اذا اجتماعا في الجزء يقال ((فيه عقص)) فهو اجتماع الخرم والعصب والكفّ، فاذا دخله ذلك فينقل الى مفعول، ((وقد مضى)) تفسير النقص في الزحاف المزدوج.

ما أجري من العلل مجرى الزحاف | 13 | في الجواز وعدم اللزوم:

((وشعث))<sup>(1)</sup> أي غير (فاعلاتن) المجموع الوتد، بحيث يصير على وزن (مفعولن) اتفاقا، ويدخل ((كن)) وهما بحرا الخفيف المرموز له بالكاف، والمجثث المرموز له بالنون. واختلف في كفيته على أربعة مذاهب تعرف من كلامه احدها: بحذف لامه فيصير (فاعاتن) فينقل الى مفعولن، وهو مذهب الخليل، وهذا هو الذي أشار إليه الناظم بقوله: وشعث، والثاني: بحذف عينه، فيصير (فالانتن)، فينقل الى مفعولن، وأشار اليه بقوله ((اخرم وده))، أي: ودكن بالإدغام لغة في وتد بكسر التاء وفتحها وسكونها، فتلك أربع لغات والثالث: بحذف آخر الوتد، وإسكان ما قبله، فيصير (فاعلُتُنْ)، فينقل الى مفعولن، واليه أشار بقوله: ((اقطعه))، أي: وتد (فاعلاتن)، وهو مذهب قطرب، والرابع: بخبن<sup>(2)</sup> ألفه الأولى، ثم بإضمار<sup>(3)</sup> عينه، فيصير (فعلاتن)، فينقل الى مفعولن، واليه اشر بقوله: ((أضمرن)) حالة كون الإضمار ملابساً ((بخبن)) وهو مذهب الزجاج.

((وأولى)) أي والعروض الأولى من بحر المتقارب المرموز له بسين ((سر)) ملغياً الراء تكون ((بحذف)) لها، فتوجد محذوفة في بيت وسالمة في بيت من القصيدة الواحدة.

((ولا سوى)) يعني: انه لا يجري من العلل مجرى الزحاف إلا هذان الأمران خاصة، وهما: التشعيث<sup>(4)</sup> والحذف<sup>(5)</sup> فيما ذكرناه، فإن اتفق مجيء غيرها من العلل على هذا الوجه فهو شاذ لا يقول عليه.

ثم أخذ في بيان اسماً تحدث الأجزاء بتغييره / 13 / فقال: ((فصدراً))، وهو الجزء الأول من البيت، ((وحشواً)) وهو ماعدا الصدر، والعروض والضرب. ((قل)) يسمى ((عروضاً)) وهو الجزء الاخير من النصف الاول، ((وضربها)) وهو الجزء الاخير من النصف الثاني.

وقد ((تغيرت)) أي: اختلفت هذه الاجزا في صدر البيت، وحشوه وعروضه وضربه بما يطرأ عليها.

((فاختلف الكنى)) أي فتختلف اسمائها التي عرضت باسماء [ء] آخر.

((فقيل)) على طريق اللف والنشر المرتب.

((ابتدا [ء])) للصدر، ((واعتماد)) للحشو، ((وفصلها)) للعروض، والضمير راجع الى الاجزاء المذكورة، ((وغايتها)) للضرب

والضمير راجع الى السابقة ايضاً.

((المختص منها)) أي من الاجزاء [ء] المسماة، ((بما جرى)) فيه من حكم تغير لا يمكن دخوله في غيره كالخرم<sup>(6)</sup> في الأبحر التي يدخلها، ((وانتج)) الاجزاء [ء] المذكورة مما يمكن عروضه لها من علة او زحاف سميت بهذه الاسماء التي قد وكل بيانها الى التريب السابق، فالصدر اذا سلم من الخرم مع جواز دخوله فيه يسمى ((الموفور)) وهو لغة الشيء التام، ((يتلوه)) أي: يتبعه أي الموفور، ((سالم)): وهو كل جزء من اجزاء [ء] الحشو سلم من دخول الزحام جوازاً، ويتلوه ((صحيح)): وهو كل عروض وضرب سلم مما لا يقع في الحشو من العلل جوازاً، كالقصر والقطع وغيرهما، ويتلوه ((معراً)) وهو: كل ضرب سلم من دخول زيادة عليه جوازاً كالانذيل<sup>(7)</sup>

(1) (شعث): التشعيث: هو حذف أول أو ثاني الوتد المجموع في نحو فاعلن يصير فالن ، او فاعلن فيُنقل الى فُعَلن ، ينظر لسان العرب: 88/8

(2) (خبين): الخبن: هو زحاف يصيب تفعيلة فاعلن ، فتصير فعلن ، ينظر لسان العرب: 15/5

(3) (اضمار): الاضمار: هو تسكين المتحرك في مُفاعِلن ، فتصير مُتفاعِلن ينظر لسان العرب: 9/16

(4) التشعيث: أن تُسقط أحد متحركي وتده فيصير (فاعاتن) او (فالانتن) ويردّ الى (مفعولن). القسطاس في علم العروض: 38.

(5) الحذف هو: اسقاط السبب الخفيف من آخر الجزء، فيصير (فعو) ويردّ الى (فعل). القسطاس في علم العروض: 32.

(6) الخرم: حذف (ف) فعولن هو من علل الطويل ، وقيل الاخرم من الشعر ما كان في صدره وتد مجموع الحركتين فخرم احدهما وطرح. ينظر لسان العرب:

56/5

(7) التذييل: هو زيادة حرف ساكن على ما اخره الوتد المجموع نحو مستفعِلن فتصير مُستفعِلن ، فينقل الى مستفعِلان. ينظر لسان العرب 55/6

والترقييل<sup>(1)</sup> والتسبيغ<sup>(2)</sup>، والموفور راجع الى الصدر؛ لانه محل الجزم، والسالم<sup>(3)</sup> الى الحشو؛ لانه محل الزحاف، والصحيح الى العروض، /و14/ والضرب، والمعري<sup>(4)</sup> الى الضرب فقط.  
(لا تدع) أي لا تترك.

(ذلك الهدى) أي سؤال من يهيدك اذا أشكل عليك، ((وقد تم)) أي كمل الكلام في فن العروض ((اجمالاً)) من غير ايضاح بمثال وشاهد وبيان ما يكون لكل بحر من الزحاف والعلل، والاستشهاد عليه، ((فخذ مفصلاً)) بكسر الصاد أي مبيناً بياناً شافياً بضرب الأمثلة والشواهد، ((له)) أي لما مرّ ومبيناً ((للقاب)) مخصوصة في كل بحر، ((وبالرمز)) الذي تقدم ذكره. ((يُهدى)) الى ذلك التفصيل، ورمز للشواهد بكلمات اقتطعها منها، ((ف)) بالحرف ((الاول)) المرموز به اريد به: ((بحر)) على رتبته من البحور الخمسة عشر، ((ف)) بالحرف الثاني أريد به ((العروض))، أي: البحر دالا على كميتها، ((ف)) بالحرف الثالث اريد به ((ضربه)) أي البحر دالا على كميته<sup>(5)</sup>.

((وغيثها))، أي البحور، ((سين)) لانها في اصطلاحه خمس عشر كما تقرر، ((فدال)) التي هي بأربعة، ((تلت)) السين أي تبعته في الغاية، وصارت غاية الأعاريض في البحر الواحد. ((فطا)) المرموز بها الى التسعة، وهي غاية للضروب في البحر الواحد، ففي كلامه لف ونشر مرتب.

((فخذ منه)) أي ممّا رمزت به في البحور من الكلمات المشار بها الى أبيات الشواهد ((ما)) هو شاهد على ((ما فيه الزحاف و)) ما هو شاهد على ما يكون ((سالمًا)) من الزحاف، وفي بعض النسخ بدل هذا الشطر محرّفه، أي: ما جعل الحرف عليه رمزا دالاً على عدده من عروض بحر وضربه هو المرعي في رجوع الشواهد إليه، فإذا رددت الأبيات إليها المنبه عليها جعلت ما نيف أي زيد على عددها من الشواهد شاهداً /ظ14/ على ما هو زحافه، أي شاهد زحاف ذلك البحر من الحرف.  
(وما حشوه) من كلمات البيت في كل بحر.

((ملغى<sup>(6)</sup> دناه)) جمع دنيا أي قري.

((ارع)) احفظ واعتبر.

((لا القُصا)) جمع قصوي أي البُعدى، والمراد يحتمل ان يكون اذا وجدت لفظاً بين الكلمات المرموز بها للشواهد وهو حشو ليس مستشهدا به على شيء فأرّع اليسير لا الكثير، فان الملغاة نزر.

**الطويل:**

قال الخليل: سُمي طويلاً؛ لأنه تام الآخر سالم من الجزء والشرط، والنهك، وهو مبني في دائرة المختلف من ثمانية أجزا[ء] على هذه الهيئة: فعولن مفاعلين فعولن مفاعلين كما تقدم.

((أجري)) رمز بالألف الأولى إلى أنه أول البحور، وبالثانية إلى أنه له عروضاً واحدة وهي مقبوضة حيث لا تصريح، وزنها: مفاعِلن، وبالجيم إلى إن له ثلاثة أضرب، والرا[ء] واليا[ء] ملغتان.

فقله ((غروراً)) من شاهد ضربها الأول الصحيح وبيته:

ابا منذرٍ كانت غُروراً صَحيفتي

ولم أعطِكم في الطوعِ مالي ولا عِرضي<sup>(7)</sup>

(1) الترقييل: هو زيادة سبب خفيف على ما اخره وت مجموع نحو فاعلن فتقلب النون ألفاً وتزيد سبباً خفيفاً فيصير فاعلاتن. ينظر لسان العرب: 197/6

(2) التسبيغ: هو زيادة حرف ساكن على ما اخره سبب خفيف نحو فاعلاتن فيصير فاعلاتان. ينظر لسان العرب: 115/7

(3) السالم هو الجزء الذي لا زحاف فيه. القسطاس في علم العروض: 32.

(4) المعري: لقب الجزء السالم من الزيادة. ينظر نفسه: 34.

(5) لكي لا يلتبس الأمر على القارئ الكريم ويفهم العبارة أعلاه ارتأينا ان نكتب هنا البيت كما ورد في القصيدة الخزرجية (الرامزة) وهو: فالأول بحر فالعروض فضربه وغيثها سين فدل تلت، فطا الرامزة في علمي العروض والقافية، لعبد الله الخزرجي: 113.

(6) في (الرامزة في علمي العروض والقافية) ص113: ملغا.

(7) البيت لطرفة بن العبد، ينظر ديوانه: 169.

فقلوه: صحيفتي هو العروض، وزنه: مفاعلن. ولا عرضي هو الضرب، وزنه: مفاعلين، وقوله: ((ام)) حشو ((ستبدي)) من ضربها الثاني المماثل لها وبيته:

سُبْدِي لَكَ الْإِيَّامَ مَا كُنْتُ جَاهِلًا

ويأتيك بالأخبار من لَمْ تَرُود<sup>(1)</sup>

/و15/ فقلوه: (تجاهلاً) هو العروض، و(تزود) هو الضرب وزن كل منهما: مفاعلن، وقوله: ((صدورك)) من ضربها الثالث المحذوف وبيته:

أقيموا بني نعمان عنا صدورك

وَأَلَّا تَقِيمُوا صَاغِرِينَ الرُّؤْسَا<sup>(2)</sup>

فقلوه: صدورك هو العروض، وقوله: رؤسا هو الضرب، وزنه فعولن، أسقط السبب الخفيف من مفاعلين، فصار: مفاعي، وزنه فعولن، وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم أخذ فيما زاد عن ذلك من شواهد الزحاف فقال: ((أسود)) من شاهد القبض وهو: أنْظَلْبُ من أسود بيضة دونه

ابو مطر وعامر وأبو سعد<sup>(3)</sup>

وقوله ((احداج)) من شاهد التلم والكف وهو:

شافتك احداج سلمى بعاقلي

فعيناك المبين تجودان بالدمع<sup>(4)</sup>

وقوله: ((ام)) حشو ((المور)) من شاهد الثرم وهو:

هاجك ربع دارس الرسم باللوى

لأسما عفى أيه المور والقطر<sup>(5)</sup>

وقوله: ((قد عفا)) تتميم للبيت، وفي نسخة: (قد خفا).

**المديد:**

حكى الاخفش عن الخليل: أنه سُمي مديداً؛ لتمدد سباعيته حول خماسيته، وأورد عليه كل بحر تركيب<sup>(6)</sup> من خماسي وسباعي وهو مبني في دائرة المختلف من ثمانية أجزاء[ع] على هذه الهيئة: فاعلاتن فاعلن فاعلاتن فاعلن.

((بجود)) رمز بالباء إلى أنه ثاني البحور، وبالجيم إلى أنه ثلاث أعاريض /15/، وبالواو إلى أن له ستة أضرب، والداد ملغاة، فقلوه: ((كليبا)) من شاهد العروض الأولى الصحيحة، وضربها المماثل لها وبيته:

يا لبكر انشروا لي كليبا يا لبكر، أين أين الفراء؟<sup>(7)</sup>

فقلوه: (لي كليبا) هو العروض، وقوله: (نلفراء) هو الضرب، وزن كل منهما فاعلاتن، وقوله ((لا يغرا)) من شاهد العروض الثانية المحذوفة، ولها ثلاثة أضرب:

الأول مقصور وبيته:

لا يغرن امرا عيشه كل عيش صائر للزوال<sup>(8)</sup>

(1) - البيت لطرفة بن العبد، ينظر ديوانه: 58.

(2) - البيت ليزيد بن خفاف الشني، ينظر: المفضليات 3/ 1286.

(3) - البيت بلا نسبة في لسان العرب (مادة: مطر): 14/ 91

(4) - لم نقف على نسبة هذا البيت وقد استشهد به في الجامع: 99

(5) - هذا البيت بلا نسبة في لسان العرب (عفا) 10/ 213 وفيه (هاجك)..... دارس) واستشهد به في الجامع: 9

(6) - هكذا وردت العبارة في النسخة.

(7) - البيت للمهمل بن ربيعة الثعلبي، ينظر ديوانه: 35، الأغاني: 5/ 59

(8) - هذا البيت بلا نسبة في لسان العرب (مادة: قصر): 12/ 115، الاقتناع: 12

فقوله: عيشه هو العروض، وزنه: فاعلن، وقوله: للزوال هو الضرب، وزنه: فاعلان.  
 وقوله ((اعلموا)) من ضربها الثاني المماثل لها وبيته:  
 اعلموا أني لكم حافظٌ شاهداً ما كنت أو غائبا<sup>(1)</sup>  
 فقوله: (حافظن) هو العروض، وقوله: غائبن هو الضرب ووزن كل منهما: فاعلن.  
 وقوله: ((إنما)) من ضربها الثالث الأبتري وبيته:  
 أنما الذلّفا ياقوتةٌ أُخْرِجَتْ من كيسي دهقاني<sup>(2)</sup>  
 فقوله: (قوتتن) هو العروض، وقوله: (قاني) هو الضرب، وزنه: فَعْلَن، بسكون العين.  
 وقوله: ((يعيش)) من شاهد العروض الثالثة المخبونة المحذوفة، ولها ضربان: الأول مثلها وبيته:  
 للفتى عقلٌ يعيشُ به حيث تهدي بساقه قدمه<sup>(3)</sup>  
 فقوله: (شبهي) هو العروض، وقوله: (قدمه) هو الضرب، و/16/ ووزن كل منهما: فعلن، بتحريك العين. وقوله: ((بهندي)) من  
 ضربها الثاني الأبتري وبيته  
 رُبَّ نارٍ بتَّ أرمقها تعصمُ الهندي والغارا<sup>(4)</sup>  
 فقوله: (مقها) هو العروض، وقوله: (غارا) هو الضرب، وزنه: فعلن، بإسكان العين. وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم أخذ  
 في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف، فقال: ((متى ما يع)) من شاهد الخبن<sup>5</sup> وهو:  
 ومتى مايع منك كلاماً يتكلم فيجبك بعقل<sup>(6)</sup>  
 اجزاؤه كلها مخبونة، وقوله: ((اهتدا)) تنتمي للبيت، ((فمن)) حشو.  
 وقوله ((مخصبين)) من شاهد الكف وهو:  
 لن يزال قومنا مخصبين صالحين، ما اتقوا واستقاموا<sup>(7)</sup>  
 اجزاؤه السباعية كلها مكفوفة سوى الضرب، ((كل جون ربابه)) من شاهد الشكل<sup>8</sup> وهو:  
 لمن الديارُ غيرهُنَّ كلُّ داني المزنِ جونِ الرّباب<sup>(9)</sup>  
 فقوله: (لمن الد)، وقوله: (يرهن) وزن كل منهما: فعلات، وكلاهما مشكول.  
 ((فيا)) حشو ((ليت شعري هل لنا)) من شاهد الطرفين وهو:  
 ليت شعري هل لنا ذات يومٍ بجنوبٍ فارِعٍ من تلاقٍ<sup>(10)</sup>  
 فقوله: (بجنوب) وزنه: فعلاتن، فيه الطرفان، ((منه مرتوي)) تكملة البيت.

- (1)- هذا البيت بلا نسبة في الجامع: 104، والإقناع: 12
- (2) هذا البيت لا نسبة له في لسان العرب (بتر): 2 / 14، وقد اورد بن عبد ربه في العقد (نشرة العريان): 7 / 62 خبر الذلفاء: كانت جارية لسليمان بن عبد الملك، ومن قبله لأخيه سعيد وأنها التي قال فيها الشاعر البيت- وهو في الجامع: 104، والإقناع: 13.
- (3) - البيت لطرفة، ينظر ديوانه: 73، شرح الحماسة: 180/2
- (4) - البيت بلا نسبة في الجامع: 106، والإقناع: 15
- (5) - الخبن هو: أن تسقط ثنائي سبب التفعيلة. ينظر القسطاس في علم العروض: 32.
- (6) - هذا البيت بلا نسبة في تاج العروس (مادة كف) 212 / 10، وروايته مخصبين سالمين (مكان) محصنين صالحين، كذلك الامر في الجامع: 16
- (7) - هذا البيت بلا نسبة في تاج العروس (كفف)، وروايته: " مخصبين سالمين " مكان " محصنين صالحين. كذلك هو في الجامع: 106، والإقناع: 15.
- (8) - الشكل هو: أن يجمع عليه الخبن والكف. القسطاس في علم العروض: 34.
- (9) - البيت بلا نسبة في الجامع: 107، والإقناع: 15، وتاج العروس مادة (شكل)
- (10) - بلا نسبة في الإقناع: 15، وفارع اسم أطم وهو حصن بالمدينة (معجم البلدان: 259/4)

## البسيط:

قال الزجاج: سُمِّيَ بسيطاً لانبساط الاسباب في اوائل اجزائه السباعية، وهو مبني في دائرة المختلف من ثمانية /16/ اجزاء] على هذه الهيئة: مستعلن فاعلن مستعلن فاعلن. ((جرت جولة)) رمز بالجيء الأولى إلى أنه ثالث البحور، وبالثانية إلى أنه له ثلاث أعاريض، وبالواو إلى أن له ستة أضرب، وبقيّة الأحرف ملغاة.

((يا حار)) من شاهد العروض الأولى المخبونة، ولها ضربان: الأول مثلها وبيته

يا حَارٍ لا أَرْمِيَنَّ مِنْكُمْ بَدَاهِيَةَ لَمْ يُلْقِهَا سَوْفَهُ قَبْلِي وَلَا مَلِكٌ<sup>(1)</sup>

فقلوه: (هية) هو العروض، وقوله: (ملك) هو الضرب، وزن كل منهما فعلن بتحريك العين. ((شعواء)) من ضربها الثاني المقطوع وبيته:

قد أشهدُ الغارة الشعواء تحملني جرداء معروقة اللَّحيين سرحوبُ<sup>(2)</sup>

فقلوه: (ملني) هو العروض، وقوله (حوبو) هو الضرب، وزنه: فعلن، بسكون العين.

((خيلت)) من شاهد العروض الثانية المجزوءة الصحيحة، ولها ثلاثة أضرب الأول: مزال وبيته:

إنا ذمنا على ما خيلتُ سعد بن زيدٍ وعمراً من تميم<sup>(3)</sup>

فقلوه: (ما خيلت) هو العروض، وزنه: مستعلن، وقوله: (رن من تميم) هو الضرب، وزنه: مستعلن.

((وقوفي)) من ضربها الثاني الصحيح المماثل لها وبيته:

ماذا وقوفي على ربعٍ خلا مخلوقٍ دارسٍ مستعجم<sup>(4)</sup>

فقلوه: (ربعن خلا) هو العروض، وقوله: (مستعجم) هو الضرب، وزن كل منهما هو: مستعلن.

((فسيروا)) من ضربها الثالث المقطوع وبيته/17:

سيروا معاً إنّما ميعادُكم يومُ الثلاثاءِ بطن الوادي<sup>(5)</sup>

فقلوه: (ميعادكم) هو العروض، وقوله: (نلواذي) هو الضرب، وزنه مفعولن.

((عنه قد)) حشو ((هيج)) من شاهد العروض الثالثة المجزوءة المقطوعة، ولها ضرب واحد مثلها وبيته:

ما هيَّجَ الشوق من اطلال اضحت قفاراً كوحى الواحي<sup>(6)</sup>

فقلوه: (اطلالي) هو العروض، وقوله: (يلواحي) هو الضرب، وزن كل منهما: مفعولن. ((الجوى)) تنميم للبيت. وهنا انتهت شواهد ما

رمز إليه أولاً، ثم أخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف. فقال ((فحقب)) من شاهد الخبن وهو:

لقد مضتُ حقْبٌ صروفها عجبٌ فأحنت عبيراً واعقبتُ دُولاً<sup>(7)</sup>

اجزأؤه كلها مخبونة.

((ارتحال)) من شاه العلى وهو:

ارتحلوا غدوةً فانطلقوا بُكراً في زميرٍ منهم يتبعها زميرُ<sup>(8)</sup>

اجزأؤه السباعية كلها مطوية، ((ذا)) حشو، ((لقيهم)) من شاهد الخبل<sup>9</sup> وهو:

(1) البيت لزهير بن أبي سلمى ينظر شرح ديوان لزهير بن أبي سلمى: 145

(2) ديوان امرئ القيس: 46

(3) للأسود بن يعفر مع أبيات أخرى له. نقد الشعر: 181

(4) هذا البيت لا نسبة له في الاقناع: 17 وفي الجامع: 109

(5) - هذا البيت لا نسبة له في لسان العرب (مادة خلع): 131/5 وفي الجامع: 110، والاقناع: 18

(6) - البيت لا نسب له في الجامع: 111 والاقناع: 19

(7) - هذا البيت لا نسب له في الجامع: 111

(8) - الخبل هو: أن يُجمع عليه الخبن والطى فيصير (مُتَعَلِّنٌ) ويردّ الى (فَعَلَّيْنُ) القسطاس في علم العروض: 33.

وزعموا أنهم لَقَبَهُمُ رَجُلٌ فَأَخَذُوا مَالَهُ وَضَرَبُوا عَقَبَهُ (1)  
أجزاءه الرباعية كلها مخبولة.

((فدقتم)) من شاهد الخبن في الضرب المذال، وبيته:

قد جاءكم أنكم يوماً إذا ما دقتم الموت سوف تبعثون<sup>(2)</sup>  
فقلوه: (فتبعثون) هو الضرب، وزنه مفاعلان.

((اصاح)) من شاهد الطي فيه، وهو:

يا صاحٍ قد أخفقت أسماء ما كانت تُمنّيك من حُسنٍ وصال<sup>(3)</sup>  
/ظ17/ فقلوه (حسن وصال) هو الضرب، وزنه: مفتعلان.

((مقامي)) من شاهد الخبل فيه. وهو:

هذا مقامي قريباً من أخي كل امرئ قائم مع أخيه<sup>(4)</sup>  
فقلوه: (مع أخيه) هو الضرب، وزنه فعلتان.

((ذاك)) يحتمل انه اشارة الى شاهد الخبن مع القطع في الضرب فقط وهو:

أصبحت والشيب قد علاني يدعو حثيثاً إلى الخضاب<sup>(5)</sup>

((والشيب قد علا)) من شاهد الخبن في العروض والضرب المقطوعين، وهو:

أصبحت والشيب قد علاني يدعو حثيثاً إلى الخضاب<sup>(6)</sup>

فقلوه: (علاني) هو العروض ، وقوله: (خضاب) هو الضرب، وزن كل منهما: فعولن، وهذا هو المسمى بالمخلع، وهنا كملت الدائرة الأولى.

الوافر:

قال الخليل: سُمي وأفرأ، لوفور اجزائة وتداً فوتدأ، وهو مبني في دائرة المؤتلف من ستة أجزاء على هذه الهيئة: مفاعلتن مفاعلتن مفاعلتن.

((دنت بجدي فيه)) رمز بالبدال إلى أنه رابع البحور، وبالباء [ء] إلى أن له عروضين، وبالجيم إلى أن له ثلاثة أضرب، وبقية الأحرف ملغاة.

((لنا غم)) من شاهد العروض الأولى المقطوفة، ولها ضرب واحد مثلها وبيته:

لنا غنم نسوقها غزاراً كأن قرون جلتها العصي<sup>(7)</sup>

فقلوه: (غزارن) هو العروض، وقوله (عصيو) هو الضرب، /و18/ وزن كل منهما: فعولن.

((به)) حشو، ((ربيعه)) من شاهد العروض الثانية المجزأة الصحيحة، ولها ضربان: الأول مثلها وبيته:

لقد علمت ربيعة أن حبلك واهن خلق<sup>(8)</sup>

فقلوه: (ربيعه ان) هو العروض، وقوله: (هن خلق) هو الضرب، وزن كل منهما: مفاعلتن. ((تعصيني)) من ضربها الثاني المعصوب بالصاد المهملة، وبيته:

(1) - ديوان امرئ القيس: 46

(2) - هو غير منسوب في الجامع: 112 ، والاقناع: 20

(3) - لا نسبة له في الجامع: 112 ، والاقناع: 20

(4) - لم اهتد إلى مصدر البيت ولا قائله.

(5) - لم اهتد إلى مصدر البيت ولا قائله.

(6) - هذا البيت لمطيع بن إياس في حماسة البحرني: 306، وروايته: (وأصبح الشيب قد علاني). وهو في الجامع: 113 و201، والاقناع: 21

(7) - البيت لامرئ القيس، ينظر ديوانه: 171

(8) - البيت لا نسبة له في الجامع: 115، والاقناع: 24

أُعَاتِيهَا وَأَمْرَهَا فَتَغْضِبُنِي وَتَعْصِينِي<sup>(1)</sup>

فَقَوْلُهُ: ((وَأَمْرَهَا)) هُوَ الْعُرُوضُ، وَقَوْلُهُ ((وَتَعْصِينِي)) هُوَ الضَّرْبُ، وَزَنَّهُ: مَفَاعِلُنْ. وَهَذَا انْتَهَتْ شَوَاهِدُ مَا رُمِزَ إِلَيْهِ أَوَّلًا ثُمَّ أَخَذَ فِي بَيَانِ مَا زَادَ عَلَى ذَلِكَ مِنْ شَوَاهِدِ الزَّحَافِ فَقَالَ: ((وَلَمْ تَسْتَطِعْ)) مِنْ شَاهِدِ الْعَصَبِ وَهُوَ:

إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ شَيْئًا فَدَعِهِ وَجَاوِزِهِ إِلَى مَا تَسْتَطِيعُ<sup>(2)</sup>

الْأَجْزَاءُ السَّبَاعِيَّةُ كُلُّهَا مَعْصُوبَةٌ.

((إِذَى)) حَشْوٌ، ((سَطُور)) مِنْ شَاهِدِ الْعَقْلِ هُوَ:

مَنَازِلُ لِفَرْتِنَا قَفَارٌ كَأَنَّمَا رَسُومُهَا سَطُورٌ<sup>(3)</sup>

الْحَشْوُ: مَعْقُولٌ، وَزَنَّهُ: مَفَاعِلُنْ.

((حَفِير)) مِنْ شَاهِدِ النِّقْصِ وَهُوَ:

لِسَلَامَةٍ دَارٌ بِحَفِيرٍ كِبَاقِي الْخَلْقِ السَّحْقُ قِفَارٌ<sup>(4)</sup>

أَجْزَاؤُهُ الْحَشْوِيَّةُ مَنَقُوصَةٌ، وَزَنُّهَا: مَفَاعِلُنْ.

((أَنْ بَهَا نَزَلَ الشِّتَاءُ)) مِنْ شَاهِدِ الْعَضْبِ<sup>5</sup> بِالضَّادِ الْمَعْجَمَةُ إِلَّا بِهَا فَانْهَ حَشْوٌ، وَهُوَ:

إِنْ نَزَلَ الشِّتَاءُ بَدَارٌ قَوْمٌ تَجَنَّبَ جَارَ بَيْتِهِمُ الشِّتَاءُ<sup>(6)</sup>

ظ18/ فَقَوْلُهُ: ((أَنْ نَزَلَ)) مَعْصُوبٌ بِحَذْفِ مِيمِهِ فَصَارَ: فَاعِلَتْنِ، فَنَقَلَ إِلَى: مَفْعَلَتْنِ.

((تَفَاحَشَ)) مِنْ بَيْتِ الْقَصْمِ وَهُوَ:

مَا قَالُوا لَنَا سَدْدًا وَلَكِنْ تَفَاحَشَ أَمْرُهُمْ وَأَتَوْا بِهِجِرَ<sup>(7)</sup>

فَقَوْلُهُ: ((مَا قَالُوا)) أَقْصَمَ عَضْبٌ بِحَذْفِ الْمِيمِ وَقَصْمٌ بِإِسْكَانِ اللَّامِ فَصَارَ: فَاعِلَتْنِ، فَنَقَلَ إِلَى: مَفْعُولِنِ.

((لَوْلَا)) مِنْ شَاهِدِ الْعَقْصِ<sup>(8)</sup>، وَهُوَ:

لَوْلَا مَلِكٌ رَوْفٌ رَحِيمٌ تَدَارَكُنِي بِرَحْمَتِهِ هَلَكْتُ<sup>(9)</sup>

فَقَوْلُهُ: ((لَوْلَا م)) أَعْقَصُ عَضْبٌ بِحَذْفِ الْمِيمِ، وَنَقَصَ بِإِسْكَانِ اللَّامِ وَحَذْفِ النُّونِ، فَصَارَ: فَاعِلَتْنِ فَنَقَلَ إِلَى: مَفْعُولِنِ.

((خَيْرٌ مِنْ رَكَبِ الْمَطَا)) مِنْ شَاهِدِ الْجَمْعِ وَهُوَ:

أَنْتَ خَيْرٌ مِنْ رَكَبِ الْمَطَايَا وَأَكْرَمُهُمْ أَبَا وَأَخَا وَأُمَا<sup>(10)</sup>

فَقَوْلُهُ: ((أَنْتَ خِي)) أَجْمَ عَضْبٌ بِحَذْفِ الْمِيمِ، وَعَقَلَ بِحَذْفِ اللَّامِ، فَصَارَ: فَاعِلَتْنِ، فَنَقَلَ إِلَى: فَاعِلُنْ.

#### الكامل

قَالَ الْخَلِيلُ: سُمِّيَ كَامِلًا؛ لِاجْتِمَاعِ ثَلَاثِينَ حَرَكَةً فِيهِ لَمْ تَجْتَمِعْ فِي غَيْرِهِ، وَهُوَ مَبْنِي فِي دَائِرَةِ الْمُؤْتَلَفِ مِنْ سِتَّةِ أَجْزَاءٍ [ء] عَلَى هَذِهِ

الْهَيْئَةِ: مَفَاعِلُنْ مَفَاعِلُنْ مَفَاعِلُنْ.

(1) لَمْ نَهْتَدِ إِلَى مَصْدَرِ الْبَيْتِ أَوْ قَائِلِهِ

(2) - وَهُوَ لَعَمْرُؤُا بَنَ مَعْدَ يَكْرَبُ فِي دِيَوَانِهِ: 142

(3) بَلَا نِسْبَةً فِي الْجَامِعِ: 117، وَالْإِقْنَاعُ: 25

(4) لَا نِسْبَةَ لَهُ فِي الْجَامِعِ: 116، وَالْإِقْنَاعُ: 26

(5) - الْعَضْبُ: أَنْ تَخْرُمَ سَالِمًا، فَيُصِيرُ (فَاعِلَتْنِ) وَيُرَدُّ إِلَى (مَفْعُولِنِ). الْقِسْطَاسُ فِي عِلْمِ الْعُرُوضِ: 40.

(6) دِيَوَانُ الْحَطِيبَةِ: 57، وَرَوَايَتُهُ فِيهِ: إِذَا نَزَلَ الشِّتَاءُ بَدَارٌ قَوْمٌ يَجْتَنِبُ دَارَ بَيْتِهِمُ الشِّتَاءُ

(7) لَا نِسْبَةَ لَهُ فِي الْجَامِعِ: 118، وَالْإِقْنَاعُ: 26

(8) - الْعَقْصُ: هُوَ أَنْ تَخْرُمَ مَنَقُوصًا فَيُصِيرُ (فَاعِلَتْنِ) وَيُرَدُّ إِلَى (مَفْعُولِنِ). الْقِسْطَاسُ فِي عِلْمِ الْعُرُوضِ: 41.

(9) - بَلَا نِسْبَةَ فِي الْحَكْمِ: 80 / 1، كَذَلِكَ فِي الْجَامِعِ: 118، وَالْإِقْنَاعُ: 27

(10) - لَا نِسْبَةَ لَهُ فِي لِسَانِ الْعَرَبِ (مَادَّةُ جَمْعٍ): 126 / 12، وَالْجَامِعُ: 1 / 8، وَالْإِقْنَاعُ: 27.

((هجرت طلا)) رمز بالها[ء] إلى أنه خامس البحور، وبالجيم إلى أن له ثلاث أعاريض، وبالطا[ء] إلى أن له تسعة أضرب وبقية الأحرف ملغاة.

((تصحو)) من شاهد العروض الأولى الصحيحة، ولها ثلاثة أضرب، الأول مثلها، وبيته:

وإذا صحوتُ فما أقصر عن ندى وكما علمت شمالي وتكرمي<sup>(1)</sup>

فقوله: (صر عن ندى) هو العروض، وقوله: (وتكرمي) هو الضرب، وزن كل منهما: متفاعلن. ((خبالا)) من ضربها الثاني

المقطوع وبيته:

وإذا دعوتك عمه فإنّه نسب يزيك عندهن خبالا<sup>(2)</sup>

فقوله: (نفائنه) هو العروض، وقوله: (نخبالا) هو الضرب، وزنه: فعالتن، كان متفاعلن، فقطع فصار: متفاعل، فنقل إلى:

فعالتن.

((برامتي)) من ضربها الثالث الأخذ<sup>3</sup> المضمر، وبيته:

لمن الديار برامتين فعاقل درست وغير أيها القطر<sup>(4)</sup>

فقوله: (نفعاقل) هو العروض، وقوله: (قطرو) هو الضرب، وزنه: فعلن، حذف الوند من متفاعلن، وأسكنت تاؤه فصار:

منفا، فنقل إلى فعلن باسكان العين.

((أجش)) من شاهد العروض الثانية الحذا[ء]، ولها ضربان: الأول مثلها، وبيته:

دمن عفث ومحا معالمها هطل أجش وبارح ترب<sup>(5)</sup>

فقوله: (لمها) هو العروض، وقوله: (ترب) هو الضرب، وزن كل منهما: فعلن، بتحريك اللام. ((لانت)) من ضربها الثاني

الأخذ المضمر وبيته:

ولأنت أشجع من أسامة إذ دُعيت: نزال، ولجّ في الذعر<sup>(6)</sup>

فقوله: (مّة إذ) هو العروض، وقوله: (ذعري) هو الضرب.

((اللذ)) حشو، وهو لغة في الذي.

((سبقتهم إلى)) من شاهد العروض الثالثة المجزوءة الصحيحة، ولها أربعة أضرب: الأول مجزوء مُرقل، وبيته:

ولقد سبقتهم إليّ فلم نزعّت، وأنت آخر<sup>(7)</sup>

فقوله: (تهموا إليّ) هو العروض، وزنه: متفاعلن، وقوله: (تو أنت آخر) / 19/ هو الضرب وزنه: متفاعلاتن.

((بمختلف الأمر)) من ضربها الثاني المزيل، وبيته:

جدتّ يكون مقامه أبداً، بمختلف الرياح<sup>(8)</sup>

فقوله: (نمقامه) هو العروض، وقوله: (تلفرياح) هو الضرب، وزنه: متفاعلن.

((افتقرت)) من ضربها الثالث المعرى، وبيته:

وإذا افتقرت فلا تكن متخشعاً وتجمّل<sup>(9)</sup>

(1) - لعنتره بن شداد، ينظر ديوانه: 15

(2) - البيت للاخطل، ينظر ديوانه: 245

(3) - الحذف: سقوط الوند المجموع حتى يصير (مُتفا) ويردّ إلى (فعلن). القسطاس في علم العروض: 43.

(4) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 121، والاقناع: 29

(5) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 121، والاقناع: 29 وقد رد فيهما برواية أخرى هي: لمن الديار عفا معالمها هطل أجش وبارح ترب

(6) - شرح ديوان بن أبي سلمى: 93

(7) - البيت للحطينة، ينظر ديوانه: 34

(8) - هذا البيت بلا نسبة في لسان العرب (مادة ذيل): 55/ 6، والجامع: 122

(9) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 122، والاقناع: 31

فقلوه: (تقلا تكن) هو العروض، وقوله: (وتجمل) هو الضرب، وزن كل منهما: متفاعلن. ((واكثروا)) من ضربها الرابع المقطوع، وبيته:

إذا هم<sup>(1)</sup> ذكروا الإساءة أكثروا الحسنات<sup>(2)</sup>

فقلوه: (ذكروا الاسا) هو العروض، وقوله: (حسناتي) هو الضرب، وزنه: فعلاتن. وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم أخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف فقال:

((وعبس)) من شاهد الاضمار وهو:

إنني أمرؤ من خير عبي منصباً شطري، وأحمي سائري بالمُنْصِل<sup>(3)</sup>  
اجزاه كلها مضمرة.

((يذّب)) من شاهد الوقص وهو:

يذّب عن حريمه بسيفه ورمحه ونبله ويحتمى<sup>(4)</sup>

((الصم)) من شاهد الخزل، وهو:

منزلة صم صداها وعفت أرسما إن سئلت لم تجب<sup>(5)</sup>

((عن تامر ولا)) من شاهد الاضمار في المرفل، وهو:

وغررتني وزعمت أنك لأبى في الصيف تامر<sup>(6)</sup>

فقلوه: (فصيف تامر) هو الضرب، وزنه: مستعلاتن.

((نقلتهم)) /و/20/ من شاهد الوقص في الضرب المرفل، وهو:

ولقد شهدت وفاتهم ونقلتهم إلى المقابر<sup>(7)</sup>

فقلوه: (الى المقابر) هو الضرب، وزنه: مفاعلاتن.

((عن حدة)) من شاهد الخزل فيه، وهو:

صفحوا عن ابنك إن في ابنك حدة حين يكلم<sup>(8)</sup>

فقلوه: (حين يكلم): هو الضرب، وزنه: مفتعلاتن.

((قابتأست)) من شاهد الاضمار في المذيل وهو:

وإذا اغتبطت أو ابتأست حمدت رب العالمين<sup>(9)</sup>

فقلوه: (بلعالمين) هو الضرب، وزنه: مستعلاتن.

((والشقا)) من شاهد الوقص فيه، وهو:

كتب الشقاء عليهما فهما له ميسران<sup>(10)</sup>

فقلوه: (ميسران) هو الضرب، وزنه: مفاعلاتن.

((مخاف)) من شاهد الخزل فيه، وهو

(1) - في النسخة: هموا

(2) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 122، والاقناع: 32

(3) - البيت لعنترة بن شداد في ديوانه: 88.

(4) - وهو بلا نسبة في لسان العرب (مادة وقص)، وفي الإجماع 125، والاقناع 33

(5) - البيت بلا نسبة في اللسان (مادة خزل)، وفي الجامع: 204، 124، والاقناع: 33

(6) - البيت للحطيئة، ويروى: اغررتني وزعمت أنك لأبى في الصيف تامر. ينظر ديوانه: 56.

(7) - هذا البيت لا نسبة له في الاقناع: 34

(8) - هذا البيت لا نسب له في الاقناع: 34

(9) - هذا البيت لا نسب له في الاقناع: 34 وروايته فيه (إذا افتقرت أو اختبرت)

(10) - هذا البيت لا نسب له في الاقناع: 35

وأَجِبْ أَخَاكَ إِذَا دَعَاكَ مَعَالِنًا غَيْرَ مُخَافٍ<sup>(1)</sup>  
 فقوله: (غير مخاف) هو الضرب، وزنه: مفتعلان.  
 ((لَمْ تَجِدْ)) من شاهد الاضمار في الضرب المقطوع من البيت الوافي، وهو:  
 وإذا فقِرتَ إلى الذخائرِ لَمْ تَجِدْ ذَخْرًا يَكُونُ كَصَالِحِ الْأَعْمَالِ<sup>(2)</sup>  
 فقوله: (اعمالِي) هو الضرب، وزنه: مفعولن.  
 ((فارغا)) من شاهد الاضمار في الضرب المجزوء المقطوع، وَهُوَ:  
 وأبو الحسين وربَّ مَكَّةَ فارغٌ مشغولٌ<sup>(3)</sup>  
 فقوله: (مشغولو) هو الضرب، وزنه: مفعولن.  
 ((كفى)) أي كفاكَ هذا المقدار من الشواهد. وهنا انتهت الدائرة الثانية.  
 ظ/ 20

### الهزج:

قال الخليل: سمي هزجاً تشبيهاً له بهزج الصوت، قلت: كأنه يريد بهزج الصوت تردده، هو مبنيٌّ على دائره المشتبه من ستة أجزاء على هذه الهيئة: مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن.  
 ((وابد)) رمز بالواو إلى انه سادس البحور، وبالألف الى أن له عروضاً واحدة، وهي صحيحة، وبالياء [ء] الى ان له ضربين، والدال ملغاة.

((بسهب)) من شاهد ضربها الصحيح المماثل لها وبيته:  
 عفى من الـ ليلي السهـ بُ فالاملاحُ فالغمرُ<sup>(4)</sup>  
 فقوله: ((الليسه)) هو العروض، وقوله: ((حُفْلُغمر)) هو الضرب، وزن كل منهما: مفاعيلن.  
 ((الضيم)) من ضربها المحذوف وبيته:  
 وما ظهري لباعي الضيِّمِ بالظَّهِرِ الدَّلُولِ<sup>(5)</sup>  
 فقوله: ((الباغض)) هو العروض، وقوله: ((ذلولي)) هو الضرب. وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم اخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف. فقال:

((باسا)) من شاهد القبض وهو:  
 فقلتُ: لا تَخَفْ شيئاً فما عليك من باس<sup>(6)</sup>  
 جزؤه الأول والثالث مقبوضان.  
 ((بذودهم)) من شاهد الكف وهو:  
 فهذان يذودان وذا من كَثْبٍ يرمى<sup>(7)</sup>  
 أجزاؤه كلها مكفوفة ما عدا الضرب.  
 ((كذلك)) من شاهد / و 21 / الخرم وهو:

- (1) - أيضاً لا نسبة له في الاقتناع: 35
- (2) - البيت للأخطل، ينظر ديوانه: 257.
- (3) - لا نسبة له مفتاح العلوم: 541 وفيه (كعبة) بدل (مكة)، والاقتناع: 36
- (4) - لم نهتد الى قائل هذا البيت
- (5) - لانسبة لهذا البيت في الجامع: 127، والاقتناع: 38
- (6) - لا نسبة له في الاقتناع: 39
- (7) - في طبقات الشعراء لابن سلام البيت منسوب الى ابن الزبيري: 59

أدوا ما استعاروه كذاك العيش عارية<sup>(1)</sup>

فقوله: (أدومس) مخروم، وزنه: مفعولن، كان: مفاعيلن، فحذفت ميمه بالخرم، فصار: فاعيلن، فنقل الى مفعولن.

((ولو ماتوا)) من شاهد الشتر<sup>2</sup> وهو:

في الذين قد ماتوا وفيما جمّعوا غير<sup>(3)</sup>

فقوله: (في الذي)، وزنه: فاعلن، حذفت ميمه بالخرم، وبأوه بالقبض فصار: فاعلن.

((فموسى امرء دنا)) من شاهد الخرب وهو:

لو كان أبو موسى أميراً ما رضيناه<sup>(4)</sup>

فقوله: (لو كان) وزنه: مفعولن، حذفت ميمه بالخرم ونونه بالكف، فصار: فاعيلن، فنقل الى مفعولن.

### الرجز:

قال الخليل: سُمّي رجزاً؛ لاضطرابه، والعرب تسمي الناقة التي ترتعش فخذها رجزاً، وهو مبني في دائرة المشتبه على ستة

أجزاء [ء] بهذه الهيئة: مستفعلن مستفعلن مستفعلن.

((زكت دهرها)) رمز بالزاي الى انه سابع البحور، وبالدال إلى أن له أربع أعاريض، وبالحاء [ء] الى انه له خمسة أضرب، وبقيّة

الأحرف ملغاة.

((دار)) من شاهد العروض الأولى الصحيحة ولها ضربان: الاول مثلها وبيته:

دار لسلمى إذ سُلّمي جارة قفر ترى آياتها مثل الزبر<sup>(5)</sup>

فقوله: (ماجارة) هو العروض، وقوله: (مثل الزبر) هو الضرب، وزن كل منهما: مستفعلن.

((بها)) حشو، ((القلب جاهد)) من ضربها الثاني المقطوع، وبيته:

القلب منها مستريح سالم والقلب مني جاهد مجهود<sup>(6)</sup>

فقوله: (حن سالم) هو العروض، وقوله: (مجهود) هو الضرب، وزنه: مفعولن، كان: مستفعلن، فقطع بحذف النون وإسكان

اللام، فصار: مستفعلن، فنقل الى مفعولن.

((وقد هاج قلبي منزل)) من شاهد العروض الثانية المجزأة الصحيحة، ولها ضرب واحد مثلها وبيته:

قد هاج قلبي منزل من أم عمرو مقفر<sup>(7)</sup>

فقوله: (بي منزلن) هو العروض، وقوله: (رن مقفرو) هو الضرب، وزن كل منهما: مستفعلن. ((ثم)) حشو، ((قد شجا)) من

شاهد العروض الثالثة المشطورة، وضربها مثلها وبيته:

ما هاج أحزاناً وشجواً قد شجا<sup>(8)</sup>

فقوله: (قد شجا) وزنه: مستفعلن.

((فيا ليتني)) من شاهد العروض الرابعة المنهوكية، وضربها مثلها وبيته:

يا ليتني فيها جذع<sup>(9)</sup>

(1) - غير من منسوب في لجامع: 129، الاقناع: 40

(2) - الشتر: ا، تخرم مقبوضاً فيصير (فاعلن). القسطاس في علم العروض: 35.

(3) - هو غير منسوب في الاقناع: 40، ويروى: في الذين قد ماتوا وفيما خلفوا غير

(4) - هذا البيت غير منسوب في لجامع: 129، وفي الاقناع: 40 (ابو عمرو)

(5) - هو بلا نسبة في لسان العرب (مادة قطع)، والجامع: 130، والاقناع: 41

(6) - البيت غير منسوب في لجامع: 131، والاقناع: 41

(7) - لا نسبة لهذا البيت في لجامع: 132، والاقناع: 42

(8) - هذا صدر بيت للعجاج، وبعده: من طلل كالأحامي أنهجا. ينظر ديوانه: 271

(9) - لدريد بن الصمة في العمدة لابن رشيق: 1 / 184، (قاله في يوم هوزان) وهو: ياليتني فيها جذع أحب فيها وأضغ

فقله: (فيها جذع) وزنه: مستعلن، وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم اخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف فقال:

((من خالد)) من شاهد الخبن، هو:

وطالما وطالما وطالما كفى بكفّ خالدٍ مخوفها<sup>(1)</sup>

أجزاؤه كلها مخبونة إلا الجزء الرابع إن قرئ: كفى، بفتح / و 22 / الكاف، وتشديد الفاء [ء]. وإن قرئ بضم الكاف وتخفيف الفاء [ء] من الكفاية. قيل وهو الصواب، فالرابع مخبون أيضاً.

((منافهم)) من شاهد الطي، وهو:

ما ولدت والدّة من ولدٍ أكرم من عبدٍ منافٍ حسبا<sup>(2)</sup>

أجزاؤه كلها مطوية.

((ارى)) حشو، (ثقلا) من شاهد الخبل، وهو:

وثقلٍ منعٍ خيرٍ طلبٍ وعجلٍ منعٍ خيرٍ تُوده<sup>(3)</sup>

أجزاؤه كلها مخبولة.

((الاخير فيمن لنا اساً)) من شاهد الخبن في الضرب المقطوع، وهو<sup>(4)</sup>:

لا خير فيمن كفّ عتاً شره ان كان لا يرجي ليومٍ خيرٍ

فقله: (مخيري) هو الضرب، وزنه: فعولن. دخل مفعولن الخبن بحذف الفاء [ء]، فصار: معولن، فنقل الى فعولن.

الرّمْل:

قال الخليل: سُمّي رملاً تشبيهاً له برمل الحصير، أي: نسجه، وهو مبني في دائره المشتبه من ستة اجزا [ء] على هذه الهيئة:

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن.

((حبونك)) رمز بالحاء إلى انه ثامن البحور، وبالباء [ء] إلى أن له عروضين، وبالواو الى ان له ستة اضرب، والنون والكاف

ملغتان.

((سحقاً)) من شاهد العروض الأولى المحذوفة، ولها ثلاثة أضرب: الأول صحيح وبيته:

مثل سَحَقِ البردِ عَفَى بعدكَ الـ قَطْرُ مَعْنَاهُ، وتَأْوِيْبُ الشَّمَالِ<sup>(5)</sup>

ظ/ 22/ فقله: (تَعْدُك الـ) هو العروض، وزنه فاعلن، وقوله: (شمالي) هو الضرب، وزنه: فاعلاتن.

((مالك)) من ضربها الثاني المقصور وبيته:

ابلغ النعمان عني مالكا انه قد طال حبسى وانتظار<sup>(6)</sup>

فقله: (مالكا) هو العروض، وقوله: (وانتظار) هو الضرب، وزنه: فاعلان.

((الخنس)) من ضربها الثالث المحذوف مثلها، وبيته:

قالت الخنسا [ء] لَمَّا جَنَّتْهَا شَابَ بعدي هذا رأسُ هذا واشتهب<sup>(7)</sup>

فقله: (جَنَّتْهَا) هو العروض، وقوله: (واشتهب) هو الضرب، وزن كل منهما فاعلن.

(1) - هذا البيت لأبي النجم العجلي، ويروى في ديوانه: 252 بما نصه: فطالما وطالما وطالما سَقَى بكفّ خالدٍ وأطعما

(2) - البيت غير منسوب في الجامع: 133 ، والاقناع: 43

(3) - غير منسوب في الاقناع: 44

(4) - هذا البيت لا نسبة له في الاقناع: 44

(5) - لم نهتد الى مصدر البيت أو قائله

(6) - البيت لعبيد بن الابرس، ينظر ديوانه: 59

(7) - البيت لامرئ القيس، ينظر ديوانه: 54

((فأربعا)) من شاهد العروض الثانية المجزأة الصحيحة، ولها ثلاثة أضرب: الأول مسبغ وبيته:

يا خليلي أربعا واسد تخبرا ربعا بعسفان<sup>(1)</sup>

فقله: ((ربعا وس)) هو العروض، وزنه: فاعلاتن، وقوله: ((عن بعسفان)) هو الضرب، وزنه: فاعلاتن، وبعضهم يعبر بفاعلتان.

((ففي)) حشو، ((مقفرات)) من ضربها الثاني المماثل لها وهو المعرى، وبيته:

مقفرات دارسات مثل آيات الزبور<sup>(2)</sup>

فقله: ((دارسات)) هو العروض، وقوله: ((تربوري)) هو الضرب، وزن كل منهما: فاعلاتن. ((مالما)) من ضربها الثالث المحذوف

وبيته:

ما لما قرت به العي نان من هذا ثمن<sup>(3)</sup>

فقله: ((رتبلي)) هو العروض، وقوله ((ذا ثمن)) هو الضرب /و23/ وزنه فاعلن. ((فعلت دوا)) تتميم للبيت، وهنا شواهد ما رُمز

اليه أولا ، ثم اخذ في بيان مازاد على ذلك من شواهد الزحاف ، فقال: (فصلت) من شاهد الخبن وهو <sup>(4)</sup>:

واذا راية مجد رفعت نهض الصلّت اليها فخواها

اجزاؤه كلها مخبونة.

((قضاها)) من شاهد الكلف ، وهو <sup>(5)</sup>:

ليس كل من اراد حاجة ثم جد في طلابها قضاها

اجزاؤه مكفوفة ، الا الضرب (صابرا) من شاهد الشكل ، وهو <sup>(6)</sup>:

ان سعدا بطل ممارس صابر محتسب لما أصابه

جزؤه الثاني والخامس مشكولان ، وفيهما الطرفان ، ((وهي)) حشو ، ((قصدت)) من شاهد الخبن في الضرب المقصور وهو <sup>(7)</sup>:

اقصدت كسري وامس قيصر مغلقاً من دونه باب حديد

فقله: بحديد: هو الضرب وزنه فاعلن.

((له)) حشو ، ((واضحات)) من شاهد الخبن في الضرب المسبغ وهو <sup>(8)</sup>:

واضحات فارسيات وادم عربيات

فقله: عربيات وزنه فاعلاتن ، او فعليان.

((دونها عذب القنا)) تكملة للبيت. وهنا انقضت الدائرة الثالثة

السريع

/ظ23/ قال الخليل: سميّ سريعاً؛ لأنه يسرع على اللسان وهو مبني في دائرة المجتلب من ستة أجزا على هذه الصور مستقلن

مستقلن مفعولات<

((طغى دون)) رمز بالطا إلى أنه تاسع البحور، وبالدال إلى أن له أربع أعاريض، وبالوا إلى أن له ستة أضرب وبقية الأحرف

ملغاة ب ((شام)) من شاهد العروض الأولى المطوية المكشوفة ولها ثلاثة أضرب الاول: مطوى موقوف وبيته<sup>(9)</sup>:

(1) - البيت بلا نسبة في لسان العرب (مادة سبغ)، وفي الجامع: 136 ، وفي الاقتناع: 46 ورد: يا خليلي أربعا فاسد تنطقا رسماً بعسفان

(2) - غير منسوب في الجامع: 136 ، والاقتناع: 47

(3) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 137 ، والاقتناع: 47

(4) - لم اهتد الى مصدر البيت واقتله.

(5) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 138 والاقتناع: 48.

(6) - لا نسبة لهذا البيت في الاقتناع: 49

(7) - غير منسوب في الاقتناع: 49

(8) - ايضاً غير منسوب في الاقتناع: 49

(9) - ابيت بلا نسبة في الكامل للمبرد: 1/ 145، وفي الجامع: 140، والاقتناع: 51

أزمان سلمى لا يرى مثلها السروان في شام ولا في عراق  
 فقوله: مثلهو: هو العروض، وزنه: فاعلن، كان أصله: مفعولات، فكثف بحذف التاء]، وطوى بحذف الواو، فصار: مفعلا، فنقل  
 إلى فاعلن. وقوله: في عراق هو الضرب، وزنه: فاعلن، وقف بإسكان التاء وطوى بحذف الواو، فصار: مفعلات، فنقل إلى فاعلن.  
 ((محول)) من ضربها الثاني المماثل لها وبيته<sup>(1)</sup>:  
 هاج الهوى رسم بذات الغضا مخلوق مستعجم محول  
 فقوله: تلغضا: هو العروض، وقوله: محولو: هو الضرب وزن كل منهما: فاعلن.  
 ((لا)) حشو، ((القليل)) من ضربها الثالث الأصل وبيته<sup>(2)</sup>:  
 قالت ولم تقصد لقليل الخنا مهلاً فقد أبلغت اسماعي  
 فقوله: للخوا هو العروض، وقوله: ماعي هو الضرب، وزنه: فعلن، كان في الأصل: مفعولات، فدخله الصلح بحذف (لا) منه،  
 فبقي مفعو، فنقل إلى فعلن بإسكان العين.  
 ((مابه)) حشو، ((النشر)) من شاهد العروض الثانية /24/  
 المخبولة المكشوفة، ولها ضرب واحد مثلها، وبيته<sup>(3)</sup>:  
 النشر مسك والوجوه دنا نير وأطراف الأكف عدم  
 فقوله: هدنا هو العروض، وقوله: فعدم هو الضرب، وزن كل منهما فعلن، وذلك لأن أصله كان مفعولات، كشف بحذف تائيها،  
 وخبل بحذف فائيه وواوه، فصار مفعلاً، فنقل إلى فعلن بتحريك العين.  
 ((في حافات)) من شاهد العروض الثالثة المشطورة الموقوفة، وضربها مثلها وبيته<sup>(4)</sup>:  
 ينضمّن في حافات في الابلوال  
 فقوله: بالابلوال: وزنه مفعولان.  
 ((رحلى)) من شاهد العروض الرابعة المشطورة المكشوفة، وضربها المماثل وبيته<sup>(5)</sup>:  
 يا صاحبي رحلى أقلّ عزلى  
 بإسكان الذال.  
 ((قد نما)) تنميم للبيت، وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم أخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف فقال:  
 ((إرد)) من شاهد الخبن وهو<sup>(6)</sup>  
 ارد من الامور ما ينبغي وما تطبيقه وما يستقيم  
 كل مستعلن فيه مخبون.  
 ((من)) حشو، ((طريف)) من شاهد الطي وهو<sup>(7)</sup>:  
 قال لها وه بها عالم ويحك أمثال طريف قليل  
 كل مستعلن فيه مطوي.  
 ((في الطريق)) من شاهد الخبل

- (1) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 141، والاقناع: 51
- (2) - هذا البيت لأبي القيس بن الأسلت الانصاري في شرح اختيارات المفضليات 3/ 1233
- (3) - البيت للمرقش الأكبر في شرح اختيارات المفضل: 1056، والجامع: 141، والاقناع: 53
- (4) - ديوان العجاج: 412 (من الملحقات باراجيز الديوان). وفيه (حماته) بدل (حافات)
- (5) - غير منسوب في الجامع: 142، والاقناع: 53
- (6) - لا نسبة لهذا البيت في الجامع: 144، والاقناع: 54
- (7) - ديوان الحظينة: 176

وهو /ظ24/ وبلد قطعه أبين عامر، وجمل نحوه الطريق كل مستفعلن فيه مخبول.

((وفاءه)) تتميم للشطر الأول، ((ولا بد)) من شاهد الخبن في المشطور الموقوف وهو<sup>(1)</sup>:

لا بد منه فانحدرن وارقين

فقوله: نورقين: وزنه فعوللا.

((ان اخطات)) من شاهد الخبن المشطور المكشوف وهو<sup>(2)</sup>:

يا رب إن اخطات أو نسيت

فقوله: نسيت وزنه فعولن.

((يلجج)) رمز باليا إلى أنه عاشر البحور، وبالجيم إلى أن له ثلاث أعاريض، وبالجيم الأخرى إلى أن له ثلاثة أضرب، واللام

ملغاة يغشى من شاهد العروض الأولى الصحيحة، ولها ضرب واحد مطوي وبيته<sup>(3)</sup>

إن ابن زيد لا زال مستعملاً للخبر ((يُغشي)) في مصره العرفا

فقوله: مستعملاً: هو العروض وزنه مستفعلن. وقوله: فلعرفا: هو الضرب وزنه مفتعلن. ((صبر)) من شاهد العروض الثانية

المنهوكة الموقوفة وضربها وبيته:

صبراً بني عبد الدار<sup>(4)</sup>

فقوله: عبد الدار وزنه: مفعولان.

((سعد)) من شاهد العروض الثالثة المنهوكة المكشوفة وضربها المماثل لها وبيته<sup>(5)</sup>:

ويل أم سعد سعدة

فقوله: دن سعدة، وزنه: مفعولن، وهنا انتهت شواهد ما رمز اليه أولاً، ثم اخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف

فقال: ((بذي)) من شاهد الخبن:

منازل عفاهن بذي الأراك كل وابل مسيل هطل<sup>(6)</sup>

اجزأؤه كلها مخبونة الا الضرب فانه مطوي. ((سمي)) من شاهد الطي، وهو:

إن سُميراً أرى عشيرته قد حذبوا دونه وقد أنفوا<sup>(7)</sup>

اجزأؤه كلها مطوية. ((على سمي)) من شاهد الخبل وهو

وبلد متشابه سمنه قطع رجل على جملة<sup>(8)</sup>

اجزأؤه الحشوية مخبولة، وعروضه صحيحة، وضربه مطوي.

((سولاف)) من شاهد الخبن في العروض الثانية وهو:

لما التقطوا بسولاف<sup>(9)</sup>

فقوله: بسولاف، وزنه: فعولان.

((بها)) حشو، ((الانس)) من شاهد الخبن في العروض الثالثة وهو:

(1) - لا نسبة في شرح اختيار المفضل: 715 / 2، والاقناع: 55

(2) - ديوان رؤية بن العجاج: 351

(3) - لا نسبة له في لسان العرب (عرف): 112 / 10، والجامع: 147 وفي الاقناع: 56

(4) - البيت لهند بنت عتبة، ينظر: شرح الحمامة للتبريزي: 35 / 2، والتوافي للتونفي: 53

(5) - البيت من رثاء ام سعد بن معاذ لما مات أبنها سعد من جروح أصابته يوم الخندق، ينظر: السيرة لابن هشام: 272 / 3.

(6) - هذا البيت غير منسوب في الجامع، والاقناع: 58

(7) - البيت لمالك بن عجلان الخزرجي، جهرة اشعار العرب: 637 / 2.

(8) - لا نسبة لهذا البيت في الإقناع: 58، وفي في الجامع: 149 روي فيه: (جمل)

(9) - لم ينسب هذا البيت في الجامع: 150

هل بالديار إنس<sup>(1)</sup>

فقوله: (ر إنسو) وزنه: فعولن، ((قد يُرا)) تتميم للبيت.

**الخفيف:**

قال الخليل سُمِّيَ خفيفاً لأنه أخفُ السباعيات، وهو مبني في دائرة المتجلب، من ستة اجزا[ء] على هذه الصورة: فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن.

((كفيت جهارا)) رمز بالكاف الى انه حادي عشر البحور، وبالجيم الى ان له ثلاثة أعاريض، وبالحاء[ء] الى ان له خمسة اضرب، وبقية الاحرف مُلغاة.

((بالسخال)) من شاهد العروض الأولى الصحيحة ولها ضربان: الاول مثلها وبيته:

حلّ أهلي ما بين دُرنا قَبَادو لا وَحَلَّتْ غُلُوِيَّةٌ بِالسَّخَالِ<sup>(2)</sup>

فقوله: (ناقبادوا) هو العروض، وقوله: بسخالي هو الضرب، وزن كل منهما: فاعلاتن. ((الردى)) من ضربها الثاني المحذوفة وبيته:

لَيْتَ شِعْرِي هَلْ تُمْ هَلْ آتَيْنَهُمْ أَمْ يَحُولُنْ مِنْ دُونِ ذَلِكَ الرَّدَى<sup>(3)</sup>

فقوله: (اتينهم) هو العروض، وقوله: (كردى) هو الضرب، وزنه فاعلن.

((فان قدرا)) من شاهد العروض الثانية المحذوفة وضربها المماثل لها وبيته:

إِنْ قَدَرْنَا يَوْمًا عَلَى عَامِرٍ نَنْتَصِفُ مِنْهُ أَوْ نَدْعُهُ لَكُمْ<sup>(4)</sup>

فقوله: (عامر) هو العروض، وقوله (هو لكم) هو الضرب، وزن كل منهما: فاعلن.

((نجد)) حشو، ((في أمرنا)) من شاهد العروض الثالثة المجزأة الصحيحة ولها ضربان: الأول مثلها وبيته:

لَيْتَ شِعْرِي مَاذَا تَرَى أَمْ عَمْرٍو فِي أَمْرِنَا<sup>(5)</sup>

فقوله: ماذا ترى هو العروض، وقوله: أمرنا هو الضرب، كل منهما: مستفعلن.

((خطب)) من ضربها الثاني المقصور المخبون وبيته:

كُلُّ خَطْبٍ إِنْ لَمْ تَكُونُوا غَضِبْتُمْ يَسِيرُ<sup>(6)</sup>

فقوله: (ان لم تكو) هو العروض، وقوله يسير هو الضرب، وزنه: فعولن، وذلك لان أصله مستفعلن فحذفت سينه بالخب،

واسقطت نونه، واسكنت لامه بالقصر، فصار: مَتَفَعِلُنْ، فنقل الى فعولن.

((ذي حما)) تكمله للبيت، وهنا انتهت شواهد ما رمز اليه اولاً ثم اخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف فقال: ((فلم

يتغير)) من شاهد الخبن وهو:

وَفُؤَادِي كَعَهْدِهِ لَسُلَيْمِي بِهِوًى لَمْ يَزَلْ وَلَمْ يَتَغَيَّرْ<sup>(7)</sup>

اجزاؤه كلها مخبونة.

((يا عمير)) من شاهد الكف وهو:

يَا عَمِيرُ مَا يَظْهَرُ مِنْ هَوَاكَ أَوْ تُجِنُّ يُسْتَكْتَرُّ حِينَ يَبْدُو<sup>(8)</sup>

(1) - هذا الشطر من البيت بدون نسبة في الجامع: 15، والاقناع: 59

(2) - البيت للاعشى، ينظر ديوانه: 193

(3) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 152، والاقناع: 61، وقال اللسان يروى: إن قدرنا يوماً على عامرٍ نمثّل منه أو ندعاه لكم

(4) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 152، والاقناع: 62

(5) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 152، وفي الاقناع: 61

(6) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 152، ولاقناع: 62

(7) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 154 والاقناع: 63

(8) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 154 والاقناع: 63

أجزاء كلها مكفوفة الا الضرب.

((وصالها)) من شاهد الشكل وهو:

حرمته أَسْمَاءُ بَعْدَ وَصَالِهَا فَأَصْبَحَتْ مَكْتَتَبًا حَزِينًا<sup>(1)</sup>

أجزاءه: الاول والثالث والخامس مشكولة.

((جاجة)) من شاهد التشيعيث وهو:

إِنْ قَوْمِي جَاجَةٌ كِرَامٌ مُتَقَادِمٌ عَهْدُهُمْ أَخْيَارٌ<sup>(2)</sup>

فقوله: ((أخيارو)) هو الضرب، وزنه: مفعولن، وفيه مع ذلك أيضا الشكل بالجزء [ء] الثاني والرابع وفي كل منهما الطرفان. ((في

حبلها علقوا)) من شاهد الخبن في الضرب المحذوف وهو:

والمنايا من بين سارٍ وغادٍ كُلُّ حَيٍّ فِي حَبْلِهَا عُلُقٌ<sup>(3)</sup>

فقوله: (علق) وزنه فعلن. ((معا)) من شاهد الخبن في العروض والضرب المحذوفين وهو:-

بينما نحن في العقيق معاً إِذْ أَتَى رَاكِبٌ عَلَى جَمَلِهِ<sup>(4)</sup>

### المضارع:

قال الخليل سُمي المضارع مضارعاً لمضارعه المقتصب في أن أحد جزئيه مفروق الوتر، وهو مبني في دائرة المجتلب من ستة

أجزاء [ء] على هذه الصورة: مفاعلين فاع لاتن مفاعلين.

((المادا)) رمز باللام إلى أنه ثاني عشر البحور، وبالألف إلى أن له عروضاً واحدة وهي صحيحة، وبالألف الثانية إلى أن له

ضرباً واحداً، والميم والذال ملغتان.

((دعاني)) من شاهدها وهي مجزوة صحيحة ضربها مثلها وبيتته<sup>(5)</sup>:

دعاني إِلَى سَعَادٍ دَوَاعِي هَوَى سَعَادٍ

فقوله: ((لا سعادن)) هو العروض، وقوله: ((واسعادي)) هو الضرب، وزن كل منهما: فاع لاتن، وهي المفروقة الوتر، وهي شاهد

على الكف أيضاً، وهذا شاهد ما رمز إليه أولاً ثم أخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف فقال:

((مثل زيد)) من شاهد القبض مع كف أو 27 العروض وهو:-

وَقَدْ رَأَيْتُ الرِّجَالَ فَمَا أَرَى مِثْلَ زَيْدٍ<sup>(6)</sup>

((الي)) حشو، ((ثنا)) من شاهد الشتر وهو:

سَوْفَ أَهْدِي لِسَلَمَى ثَنَاءً عَلَى ثَنَاءٍ<sup>(7)</sup>

فقوله: ((سوف اه)) وزنه: فاعلتن دخلة الشتر، وهو اجتماع الخرم مع القبض كما أسلفناه.

((فإن تدن منه شبراً)) من شاهد الخرب وهو:-

إِنْ تَدُنْ مِنْهُ شِبْرًا يُقَرِّبُكَ مِنْهُ بِاعًا<sup>(8)</sup>

فقوله: ((أن تدن)) وزنه: مفعول، اجتمع فيه الخرم والكف وهو المسمى بالخرب، فيصير: مفاعلين إلى فاعيل، فينقل إلى مفعول<sup>9</sup>.

(1) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 155 والاقناع: 64

(2) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 155 والاقناع: 63

(3) - هذا البيت غير منسوب في الإقناع: 64

(4) - هذا البيت لجميل بثينة/ 153، ينظر، شرح التبريزي: 75

(5) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 157 والاقناع: 65

(6) - هذا البيت بدون نسبة في الجامع: 158، والاقناع: 66

(7) - لا نسبة له في الجامع: 158، والإقناع: 66

(8) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 158

(9) - قال الزمخشري: والخرب: أن تخرم مكفوفاً فيصير (فاعيل) ويردّ إلى (مفعول). القسطاس في علم العروض: 36.

((اذكر إليه ذا)) تميم للبيت.

#### المقتضب:

قال الخليل: سمي المقتضب مقتضباً لأنه أقتضب من الشعر، أي اقتطع منه، وهو مبني في دائرة المجتلب من ستة أجزاء[ء] على هذه الصورة: مفعولات مستعلن مستعلن.

((وما أقبلت)) رمز بالميم إلى أنه ثالث عشر البحور، وبالألف الأولى إلى أن له عروضاً واحدة، وبالثانية إلى أن له ضرباً واحداً، وكلاهما مجزؤ مطوي.

((واقبلت)) من شاهدهما وبيته:-

أَقْبَلْتُ فَلَاحَ لَهَا عَارِضَانِ كَالْبَرْدِ<sup>(1)</sup>

فقوله: (لاح لها) هو العروض، وقوله (كالبرد) هو الضرب، إظ27 وزن كل منهما: مفتعلن، وهذا من عجيب صنع الناظم في هذه المقصورة فإن بعض هذه الكلمة وهو الألف رمز به للضرب كما سلف، وكلها رمز بها للشاهد، وهذا شاهد ما رمز إليه أولاً ثم أخذ في بيان ما زاد عليه من شواهد الزحاف فقال:

((إلا أتانا بعلمها مبشرنا)) من شاهد الخبن والطي وهو:-

أَتَانَا مَبْشَرُنَا بِالْبَيَانِ وَالنَّذْرِ<sup>(2)</sup>

فقوله: (أتانا م) وزنه فعولات، كان في الأصل مفعولات، خبن بحذف فائه فصار: معولات، فنقل إلى فعولات، وقوله: (بالبيان) وزنه: فاعلات، وأصله مفعولات، طوى بحذف واوه فصار مفعلات، فنقل إلى فاعلات.

((يا حبذا ما به أتى)) تتميم للبيت.

#### المجتث:

قال الخليل سمي بالمجتث لأنه أجتث أي قطع من طويل دائرته، وهو مبني في دائرة المجتلب من ستة أجزاء[ء] على هذه الصورة: مستقع لن فاعلاتن فاعلاتن.

((نقا ام)) رمز بالنون إلى أنه رابع عشر البحور، وبالألف الأولى إلى أن له عروضاً واحدة وبالثانية، إلى أن له ضرباً واحداً، والقاف والميم ملغتان.

((هلال)) من شاهد العروض وضربها الصحيحين وبيته:-

الْبَطْنُ مِنْهَا خَمِيصٌ وَالْوَجْهُ مِثْلُ الْهَلَالِ<sup>(3)</sup>

وهذا شاهد ما رمز إليه أولاً، ثم أخذ في بيان ما زاد عليه من شواهد الزحاف فقال: ((من)) حشو، ((علقت)) من شاهد الخبن

وهو:

ولو علقت بسلامي علمت أن ستموت<sup>(4)</sup>

أجزاء كلها مخبونة.

((ضمارهم)) من شاهد الكف وهو:-

مَا كَانَ عَطَاؤُهُنَّ إِلَّا عِدَّةٌ ضِمَارًا<sup>(5)</sup>

أجزاء كلها مكفوفة إلا الضرب.

(1) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 160، والاقناع: 67

(2) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 167

(3) - هذا البيت لدريد بن الصمة، ينظر: جمهرة إشعار العرب: 211

(4) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 164، والاقناع: 68

(5) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 164، والاقناع: 69

((أولئك)) من شاهد الشكل وهو :-

أولئك خير قوم إذا ذكر الخيار<sup>(1)</sup>

الجزء الأول والثالث مشكولان، لكن الطرفان في الثالث، والعجز في الأول.

((كل منهن)) حشو، ((السيد)) من شاهد التشعيب وهو:

لِمَ لا يعي ما أقولُ ذا السيدُ المأمولُ<sup>(2)</sup>

فقوله: (مأمول) هو الضرب، وزنه: مفعولن.

((الرضي)) تتميم للبيت، وهنا تمت الدائرة الرابعة.

#### المتقارب:

قال الخليل: سمي متقارباً لتقارب أجزائه لأنها خماسية، وهو مبني في دائرة المنفق من ثمانية أجزاء [ء] على هذه الصورة: فعولن

فعولن فعولن فعولن.

((سبؤ)) رمز بالسبب إلى أنه خامس عشر البحور، وهو الخاتمة [ظ28] عند الخليل، وتبعه الناضم، وبالباء [ء]، إلى أن له

عروضين، وبالواو إلى أن له ستة أضرب.

((الابن مرّ))، من شاهد العروض الأولى التامة، وله أربعة أضرب: الأول مثلها وبيته:

فأما تميم تميم بن مرّ فألفاهم القوم روي نياما<sup>(3)</sup>

فقوله: (نمون) هو العروض، وقوله (نياماً) هو الضرب، وزن كل منهما فعولن.

((نسوة)) من ضربها الثاني المقصور وبيته:-

ويأوي إلى نسوة بائسات وشعث مراضيع مثل السعال<sup>(4)</sup>

فقوله: (بائساتن) هو العروض، وقوله (سعال) هو الضرب، وزنه فعولن باسكان اللام.

((ورؤؤ)) من ضربها الثالث المحذوف وبيته:-

وأبني من الشعر شعراً عويصاً يُنسي الرواة الذي قد رَووا<sup>(5)</sup>

فقوله: (عويصاً) هو العروض، وقوله (رووا) هو الضرب، وزنه: فعْل، كان أصله: فعولن، فحذف سببه فبقى: فعو، فنقل إلى

فعل.

((الميمه)) من ضربها الرابع الأبر وبيته:-

خَلِيلِي عوجا على رسم دارِ خَلْتُ من سُلَيْمِي وَمِنْ مِيهِ<sup>(6)</sup>

فقوله: (مدارن) هو العروض، وقوله (يه) هو الضرب، وزنه: فل، أو فع، كان أصله فعولن، فحذف سببه ثم قطع وتره، فذهب

واوه وسكن عينه فيبقى: فع، فبعضهم يقرؤه على هذه الصفة، وبعضهم يعبر عنه: بقل.

((دفعه)) من شاهد العروض الثانية ولها ضربان: الأول أو [29] مثلها وبيته:-

أَمِنْ دِمْنَةٍ أَفْقَرَتْ لِسَلْمَى بِذَاتِ الْعَصَا<sup>(7)</sup>

فقوله: (فرت) هو العروض، وقوله: (غضا) هو الضرب، وزن كل منهما: فعل.

(1) - البيت بلا نسبة في الجامع: 164، والاقناع: 69

(2) - لم نقف على نسبة لهذا البيت.

(3) - البيت لبشر بن أبي خازم الأسدي، ينظر ديوانه: 135.

(4) - هذا البيت منسوب لأمية بن أبي عائد الهذلي في ديوان الهذليين: 507/2، وروايته فيه: له نسوة عاطلات الصدور عوج مراضيع مثل السعال

(5) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 167 والاقناع: 73

(6) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 167 والاقناع: 73

(7) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 167، والاقناع: 74

((لا تبتئس)) من ضربها الثاني الابر من ضربه: -

تعقّف ولا تبتئس فما يُقَضُّ يأتِيكَ<sup>(1)</sup>

فقلوه: ((تبتئس)) هو العروض، وقوله: ((كا)) هو الضرب.

((فكذا قضا)) تكملة للبيت، وهنا انتهت شواهد ما رمز إليه أولاً، ثم أخذ في بيان ما زاد على ذلك من شواهد الزحاف فقال:

((أفاد فجاد)) من شاهد القبض وهو: -

أفادَ فجادَ وسادَ وزادَ وذادَ وعادَ وقادَ وأفضل<sup>(2)</sup>

أجزاء كلها مقبوضة إلا الضرب.

((أبنا)) حشو، ((خداش)) من شاهد التلم وهو: -

لولا خداش أخذتُ جمالا تيكِر ولم أعطِه ما عليها<sup>(3)</sup>

فقلوه: ((لولا)) أنلم، وزنه فعلن، باسكان العين.

((برفده)) حشو، ((وقلت سدادا)) من شاهد الثرم وهو: -

قلْتُ سداداً لمن جاعني فأحسنْتُ قولاً وأحسنْتُ رأياً<sup>(4)</sup>

فقلوه: ((قلت)) أنرم، وزنه: فعل. ((فيه مك لنا حلا)) تميم للبيت، ويخرج من هذه الدائرة أيضاً بحر آخر استدركه المحدثون

وسموه المتدارك ولم يذكره الخليل، وهو (مقلوب المتقارب) بتقديم سبب (فعلولن) على وتره، فيكون مبنياً من (فاعلن) ثمان مرات [29]

ويسمى أيضاً المترادف والغريب والمتداني والمخترع والعقال والمخلوع والشقيق والمحدث والخبب، وهو أشهر اسمائه، قالوا ولم يستعمل

إلا مخبوناً، وحكوا له عروضاً وضرباً مخبونين كقلوه: -

كرة طرحت بصوالجة فتلقفها رجل رجل

وشذا استعماله تاماً كقلوه: -

ولم يدع من مضى للذي قد غبر فضل علم سوى أخذه بالبالا

قالوا (و شدت له) عروض مجزوة ذات أضرب ثلاثة مجزوة: الأول مرفل كقلوه: -

دار سعدى بشعرعان قد كساها البلا الملوان<sup>(5)</sup>

الثاني: مذيل كقلوه: -

هذه دارهم أقفرت أم زيور تحتها الدهور<sup>(6)</sup>

الثالث: مثلها كقلوه: -

قف على دارهم وابكين بين الملأها والدمن<sup>(7)</sup>

ويستعمل (فاعلن) في هذا البيت على: فعلن، باسكان العين في البيت كله، فإن شئت وزنته به ثمان مرات، وإن شئت بقوك

مفعولاتن أربع مرات، كقلوه: -

ما له مال إلا درهم أو يرزوني ذاك الأدهم<sup>(8)</sup>

(1) - لم نهتد لقاتل هذا البيت أو مصدره.

(2) - هذا البيت لامرئ القيس، في ديوانه 151، وروايته: أفاد فجاد وساد فزاد وقاد فزاد وعاد فأفضل

(3) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 169، والاقناع: 75

(4) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 169، والاقناع: 75

(5) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 49 والاقناع: 72

(6) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 52 والاقناع: 32

(7) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 66 والاقناع: 58

(8) - هذا البيت بدون نسبة في الكامل للمبرد: 53

وهنا انتهت الدائرة الخامسة، وانتهى الكلام على بيان البحور والأعاريض والأضرب، ثم بين عدتها مجملّة بالرمز اليها بالحروف فقال: ((فلأضرب))، عدتها ((سج)) أي ثلاثة وستون، إذ السين بستين، والجيم بثلاثة، والحاء [ء] ملغاة، ((والأعاريض)) عدتها ((الدنة)) أو 30 أي أربع وثلاثون، إذ اللام بثلاثين، والدال بأربعة، والنون والها [ء] ملغتان. ((ولا بحر)) وعدتها ((بهمي)) أي خمسة عشر، إذ اليا [ء] بعشرة، والها [ء] بخمسة، والميم واليا [ء] ملغتان. ((والدوائر)) عدتها ((هي)) أي خمس واليا [ء] ملغتان، و((الهدى)) تميم للبيت، ((وقل واجب التغيير)) يعني أن التغيير الذي يلحق الشعر على قسمين: جائز وواجب، وهو المسمى بالعلة محله. ((أضرب بحر)) وأعاريضه إذ لحق بيتاً من القصيدة لزم سائر أبياتها، ((وجانزه)) أي التغيير، ((جنس الزحاف)) المسمى به يكون في الحشو، وقد يدخل الأعاريض والضروب، ((كما انبنى)) في الشواهد المتقدمة، ((وخذ لقب المذكور)) في الأبيات المشار إليها بكلمات مقطوعة منها مسوقة للاستشهاد على الأعاريض والضروب والزحاف.

((مما شرحته)) أي بنيته قبل الكلام على العلل فهو مما يرشد لذلك ويدل عليه كما في (أبا) منذر فإن عروضه على (مفاعلن) بحذف اليا [ء]، وهو الخامس الساكن، فعلم أنه يسمى مقبوضاً؛ لأن القبض هو حذف الخامس الساكن وضربه لم يدخله تغيير، فيسمى صحيحاً عملاً بقوله: وأن تنج إلى آخره.

((وصنع)) بعد التغيير، ((زنته تحذوه)) أي تقفو ((بها حذو ومن مضى)) من أيمة هذا الفن في الاجزا [ء] التي غيرها الزحاف أو العلل، مثاله: فاعلاتن إذا دخله التشعيب بحذف لامه أو عينه فإن زنته: فاعلتن أو فالاتن، وليس هو في كلام العرب فيصاغ [ء] 30 له زنه توافق كلامهم وهو: مفعولن، ولما فرغ من الكلام في علم العروض شرع الكلام على القوافي وما معها فقال:

#### القوافي:

وهو علم يعرف به أواخر الأبيات الشعرية من حركة وسكون ولزوم وجواز فصيح وقبيح ونحوها، واشتقاقه من: قفا يقفو، إذا أتبع فهي: تقفو اثر كل بيت، وفيه اثني عشر قولاً، أقتصر الناظم على قولين منها فقال: ((وقافية البيت)) هي الكلمة ((الاخيرة)) منه الاخفش، ((بل)) انما الصحيح ((من)) الحرف ((المحرّك قبل الساكنين)) مع ما بينهما من المتحركات.

((الى انتها [ء])) البيت، وهو عند الخليل وابي عمرو الجرمي سوا [ء] اكانت كلمة: نحو منزلي، او بعضها نحو: من عل، وهي ((محور)) اي تشمل ((روياً))، ثم فسره بقوله: ((حرفا انتسبت)) أي اغترت القصيدة، ((له)) أي الى ذلك الحرف من كونها لامية او رائية او ميمية، ولا بد لكل بيت منه، ((وتحريكه)) أي حركة الروي، تسمى ((المجرى)) بفتح الميم كفتحه النون في قوله:

ألا هُبي بصحنك فاصبحينا<sup>(1)</sup>

أو ضمة الميم من قوله:

سُقيت الغيث أيتها الخيام<sup>(2)</sup>

او كسره الباء في قوله:

كليني لهم يا أئمة ناصب

((وان قرناً)) أي الروي، وحركته ((بما يداني)) أي يقرب ذلك الحرف في المخرج، لا بما يماثله أو 31 كقوله:

بُنِي إِنَّ البرَّ شيءٌ هَيْنَ المنطقُ اللَّيْنُ والطعمُ<sup>(3)</sup>

فجمع بين النون والميم، وهما متقاربان في المخرج وعكسه كقوله:

سقط النصف ولم ترد اسقاطه فتناولته واتقننا باليد<sup>(4)</sup>

بمخضب رخص كأن بنانه عنم يكاد من اللطافة يعقد

(1) - البيت لعمر بن كلثوم من معلقته

(2) - البيت لجرير، ينظر = الديوان: 512 وعجز البيت هو (متى كان الخيامُ بذى كلوم)

(3) - غير منسوب، الكامل: 480

(4) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 49 والاقناع: 147

((فذا)) أي الاقتران اسمه، ((الاكفا)) فهو راجع الى اختلاف الروي بحرف يقاربه في المخرج، ((والأقوى)) وهو راجع الى اختلاف الروي بحرف يقاربه في الثقل وعكسه، ففي كلامه وفي كلامه لف ونشر مرتب. ((وبعده)) بضم الباء أي: كل من المذكورين اسمه، ((الاجازة)) بزاي معجمة او براء، فهو اقتران بحرف بعيد منه في المخرج كقوله:

خليلي سيرا واتركا الرحل أنني بمهلكة والعاقبات تدور  
فبنياه بشرى رحله قال قائل لمزجل رخو المناط نحيب<sup>(1)</sup>  
فجمع بين الراء والباء وهما بعيدا المخرج.

((والاصراف)) بصاد او بسين فهو اقتران الروي بحركة تبعد منه ثقلاً كقوله:

لا تنكح عجوزا او مطلقه ولا يسوقنها في حبلك القد  
وان اتوك وقوالوا انها نصف فان اطيب نصفها بالذي غير<sup>(2)</sup>  
((والكل)) من الاكفا[ء] والاقوا[ء] والاجارة والاصراف.

((متقا)) مجتنب مكروه؛ لانه معيب لا يجوز استعماله للمولدين، ((ف)) تجوز القافية ايضاً. ((وصلا)) كائنا ((بها)) أي بالقافية، ((لينا)) أي حرف لين، وهو الالف او الواو واليا[ء] أ((وها)) تلي حرف [ظ31] الروي، فاما الوصل فانه حرف لين ينشأ[ء] عن اشباع حركة الروي، فالألف بعد الفتحة كقوله:

اقل اللوم عاذل والعتاباً  
والواو بعد الفتحة كقوله:  
طحابك قلب في الحسان طروب<sup>(3)</sup>  
واليا[ء] بعد الكسرة كقوله:

كانت مباركة من الايام<sup>(4)</sup>  
والها [ء] التي تلي حرف الروي اما ساكنة كقوله:  
وقفت على ربع لمية ناقتي فما زلت ابكى حوله واخاطبه<sup>(5)</sup>  
واما متحركة كقوله:

عفت الديار محلها ومقامها<sup>(6)</sup>

فالميم روي، والهاء وصل، وقد علم بذلك أن الوصل مختص بالروي المطلق، أي المتحرك، وانه لا يكون في الروي المقيد أي الساكن.

((النفاذ)) بمعجمة او مهملة هو حركة ها[ء] الوصل.

((والخروج ب)) حرف، ((ذي)) أي صاحب، ((الين)) كل منها ((لها الوصل)) بكسر اللام وقصر الها[ء] للوزن.  
((قد قفا)) أي تبع، فالخروج هو الحرف الذي يتبع حركة ها[ء] الوصل، فان كانت فتحة فالالف كمقامها، وان كانت كسرة فيا[ء]: ككتابة، وان كانت ضمة فاوا: كاعماوه، ((و)) تجوز القافية ((ردفاً))، ثم فسر بقوله ((حروف اللين))، وتقدم بيانها وذلك بان يقع احدهما ((قبل الروي)) ليس بينهما حائل متصلاً به في كلمته او كلمة اخرى، فالألف كقوله:

(1) - هذا البيت غير منسوب في الجماع: 52 والاقناع: 133

(2) - هذا البيت بدون نسبه

(3) - للخطيب التبريزي: 160 / 1

(4) - هذا البيت بدون نسبه.

(5) - هذا البيت الذي الرّمه , ينظر: الديوان: 5

(6) - هذا البيت لبدي , ينظر: مجهرة اشعر العرب: 129 وعجز البيت هو (بمنى تأبد غولها خر جامها)

ألا عم صباحاً أيها الطلل البالي<sup>(1)</sup>

والياء كقوله:

وما كل موتٍ نصحه بليب

والواو كقوله:

جرداء معروقة اللجين سرحوب<sup>(2)</sup>

ولا يجوز اجتماع الواو والياء مع الالف في قصيدة واحدة، والى ذلك اشار بقوله ((لا سوى)) أي: لا غير.

((الف)) كأين، ((مغها)) بسكون|32| العين لغة في فتحها، اما الواو والياء فيجوز اجتماعهما كقوله:

طحابك قلب في الحسان طروب بعيد الشباب عصرحان مشيب<sup>(3)</sup>

تكلفني ليلي وقد شط ويلها وعادت عواد بيننا وخطوب

واشار بقوله ((التحرك حذو)) بحاء[ء] مهملة وذال معجمة ساكنة، ((ذا)) الى ان الحركة التي قبل الالف تسمى حذوا،

فان كان الالف الفاء[ء] فلا تكون هي الا فتحة او واواً فضمة، او ياء[ء] فكسرة: كبالي ولييب وسرحوب، ((و)) تجوز<sup>(4)</sup> القافية ايضاً

((تأسيساً)) وفسره بقوله ((الهاوي)) وهو الالف؛ لانه من صفاتها، ((وثالثة)) أي: التأسيس ((الروي)) فحينئذ التأسيس الف يكون قبل

الروي بينهما حرف واحد كقوله:

اهاجك من اسماء رسم المنازل<sup>(5)</sup>

ولا يكون الا ((من كلمة)) هي كلمة التأسيس، ((او)) يكون الروي من كلمة ((أخر)) أي غير كلمة التأسيس، لكن ذات ((اضمار

مائلاً)) أي تبعه كلمة الروي، وهو كلمة التأسيس أي بان كان الروي مضمراً، كما في قوله:

الا ليت شعري هل يرى الناس ما أرى من الامر أو يبدو لهم ما بدا ليا<sup>(6)</sup>

او بعض مضمراً كما في قوله:

فان شئتما القتتما ونتجتما وان شئتما مثل بمثل كماهما<sup>(7)</sup>

((وفتحة)) الحرف الذي ((قبل)) أي قبل ألف التأسيس اسمها.

((الرس)) برا[ء] وسين مهملتين، نحو: فتحة واو الرواحل، والحرف الذي ((بعد)) أي بعد الف التأسيس من غير حائل يقال له

((الدخيل))، نحو: برا[ء] الرواحل، والدخيل اذا ((حركوه)) بحركة فتسمى|32| ((باشباع)) ككسرة حاء الرواحل، وإذ قد عرفت اسماً[ء]

حروف القافية واسماً[ء] حركاتها فغاية ما يجتمع منها في القافية تسعة أسماً[ء]، يجمعها قولك (واقفها) ثم بين من بقية عيوب الشعر

خمس بقوله: ((فمن ساند)) أي ارتكب السناد: وهو كل عيب يحدث قبل الروي. ((اعتدا)) أي تجاوز الحد المعروف في الشعر وهو

على خمسة انواع: احدهما سناد الاشباع المشار اليه بقوله ((بذا)) وهو اختلاف حركة الدخيل، نحو: واحد، وتباعدي، ثانيهما: سناد

التأسيس المشار اليه بقوله ((ويتأسيس)) وهو تركه في بيت دون آخر، نحو: يتقدم ومراغم، ثالثها: سناد الحذو، المشار اليه بقوله

((وحذو)) وهو اختلاف حركة ما قبل الالف بفتحة مع غيرها نحو: لابعينا، واذا أجرينا، رابعها: سناد الالف المشار اليه بقوله

((وردفها)) أي القافية وهو تركه في بيت دون آخر، نحو: توصه وتعضه، خامسها: سناد التوجيه المشار اليه بقوله ((وتوجيهها)) أي

(1) - البيت لأمرى القيس: ينظر الديزان: 49 وعجز البيت (وهل ينعم من كان في العصر الخالي)

(2) - هذا البيت لأمرى القيس، الديوان: 246، وصدر البيت هو (قد أشهد الفارة الشهواء تحملني)

(3) - لا نسبة لهما في الجامع: 158 والاقناع: 66

(4) - في النسخة: تحوز.

(5) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 56 وفي الاقناع: 22

(6) - هذا البيت غير منسوب في الجامع: 47 والاقناع: 69

(7) - البيت غير منسوب في الجامع: 59 والاقناع: 67

القافية، وهو تغير حركة ما قبل الروي المقيد بفتحة مع غيرها ((مثل اردع دع ورع)) وقد ((نشا[ء])) هذا وكثر في الاشعار، وقد نظم الصفي حروف القوافي فقال:

تجري القوافي في حروف ستة كالشمس تجري في علو بروجها  
تأسيها ودخلها مع ردفها وروبيها مع وصلها وخروجها  
ونظم ايضاً حركات القوافي فقال:

ان القوافي عندنا حركاتها ست على نسق بهن يُلاذ

او 33| رس واشباع وحذو ثم تو جيه، ومجرى بعده ونفاذ

((و)) الشعر الذي هو ((مستكمل)) أي مستتم ((الاجزا[ء])) في دائرته غير مجزؤ ولا مشطور ولا منهوك، ((القديم)) أي الفاقد، ((سناده)) أي عيب السناد بانواعه الخمسة، ((هو البأو)) أي اسمه، وهو لغة الفخر، ((ثم)) اسمه ((النصب)) ايضاً وهو مأخوذ من الانتصاب، وهو التطاول، وأشار بتم الى انه دون البأو رُتْبَةً، فالبأو ((يؤمن)) معه السناد من حيث فقدان العيب مطلقاً والنصب. ((يختشئ)) معه السناد من حيث انه ربما يكون معه ما هو معيب عند بعض العلماء[ء]، ففي كلامه لف ونشر مرتب.

((ومطلقها)) أي القافية وهو الروي المتحرك الموصول، اما ((ب)) حرف اللين ((و)) أما بحرف ((ها[ء])) كما مر، ((سها)) أي وصور القوافي المطلقة ستة، حاصلة من ضرب اثنين وهما: الموصل بحرف اللين، وبها[ء] في ثلاثة: وهي التجريد والارداف والتأسيس، فالمردف الموصول بحرف اللين كقوله:

ومن اين للوجه المليح ذنوب<sup>(1)</sup>

والمردف والموصول بالها[ء] وكقوله:

عفت الديار كلها ومقامها

والمؤسس الموصول بحرف اللين كقوله:

كليني لهم يا اميمة ناصب

والمؤسس الموصول بالها[ء] كقوله:

في ليلة لا يرى بها احد يجلي علينا الا كواكبها<sup>(2)</sup>

والمجرد الموصول بحرف اللين كقوله:

حمدتُ الهي بعد عروة اذ نجا خراش وبعضُ الشر أهونُ من بعض<sup>(3)</sup>

والمجرد المنصوب بالها[ء] كقوله:

الا فتى نال العلا بهمته<sup>(4)</sup>

((وتبلغ)) عدة اقسام صور القوافي ((تسعاً ب)) انضمام ثلاثة صور |33| ((المقيد)) الاتية، ثم فسّر المقيد بقوله: ((عكس ذا)) أي عكس المطلق، وهو الذي لم يوصل بحرف لين ولا بهاء، ((فجردهما)) من الردف والتأسيس و((اردفهما)) و((استهما))، فضمير الاثنين راجع الى المطلق والمقيد، وقد قدمنا شواهد المطلق، وبقي شواهد المقيد فنقول: وللمقيد ثلاثة صور: أما مجرد او مردف او مؤسس، فالمجرد كقوله:

قد جبر الدين الاله فجير<sup>(5)</sup>

(1) - البيت لعبيد بن الابرس، ينظر، الديوان: 117

(2) - البيت غير منسوب في الجامع: 149 والاقناع: 40

(3) - البيت غير منسوب في الجامع: 169 والاقناع: 75

(4) - البيت غير منسوب في الجامع: 127 والاقناع: 38

(5) - البيت غير منسوب في الجامع: 148 والاقناع: 58

والمردف كقوله:

كل عيشٍ صائر للزوال<sup>(1)</sup>

والمؤسس كقوله:

اغررتي وزعمت أدك لابن في الصيف تامل<sup>(2)</sup>

فهذه تسع كما قاله الناظم.

((والاول)) وهو المطلق من القوافي، ((قد يولي)) أي يعطي ((الخروج)) واليا له، وقد سبق ان الخروج هو حرف اللين الذي يقفو ها[ء] الوصل، كالالف في (مقامها)، والواو في (اعماوه)، واليا[ء] في (كسابه)، ((فيجتذا)) به حركة الوصل اذ هو تابع لها، فان كانت فتحة كان الفاء، وان كانت ضمة كان واوا، وان كانت كسرة كان ياءً، وقد سبق ذلك.

وتختصر القوافي في خمس صور، كل صورة منها تريد على التي بعدها حركة، وقد اشار الى ذلك بقوله: ((ورودف)) أي وقع التتابع فيها، ((ب)) ذي ((السكنين)) أي بين الساكنين بلا حائل كقوله:

ما هاج حسان رسوم المقام<sup>(3)</sup>

((هذا)) أي اخر البيت، ((وبين ذا)) المذكور من الساكنين.

((بما دون)) احرف ((خمس)) أي اربع فأقل، ((حركة)) أي محرقة تلك الاحرف التي هي اقل من خمس.

((فصلوا)) أي العروضيون بين الساكنين بمتحرك الى اربعة، ((ابتدا[ء])) أي ان المتراف 34 هو الاول الذي يبدأ [ء] به لقلة

حروفه، ثم بعده المتواتر، ثم المتدارك، هكذا على الترتيب، وقد اشار الى المتواتر بقوله: ((فواتر)) وهو متحرك ساكنين كقوله:

الا يا حبا نجد متى هجت من نجد<sup>(4)</sup>

والى المتدارك بقوله: ((ودارك)) وهو متحركان بين ساكنين كقوله:

بسقط اللوا بين الدخول فحومل<sup>(5)</sup>

والى المترابك بقوله: ((راكب)) وهو ثلاث متحركات بين ساكنين كقوله:

بان الخليط ولم يأووا لمن تركوا

((اجف)) أي باعد، والى المتكاوس بقوله: ((تكاساً)) وهو اربع متحركات بين ساكنين كقوله:

وثقل منع خير طلب وعجل منع خير تؤده<sup>(6)</sup>

وقد نظمها الحلي فقال:

حصر القوافي في حدود خمسة فاحفظ على الترتيب ما أنا واصف<sup>(7)</sup>

متكاوس<sup>(8)</sup> متركب<sup>(9)</sup> متدارك<sup>(10)</sup> متواتر من بعده المترادف

وبقي من العيوب الجائزة ثلاثة أخذ في بيانها فقال:-

((وتضمنها)) أي القافية وهو عيب كالتكاوس، وتسمى تضمين الاسناد وهو ((إخراج)) أي ذكر ((معنى لذا)) البيت، ((وذا))

البيت فالتضمنين تعلق قافية البيت الأول بالبيت الثاني كقول النابغة:-

(1) - البيت غير منسوب في الجامع: 168 والاقناع 73

(2) - هذا البيت للحطيئة كما اسلفنا

(3) - البيت غير منسوب في الجامع: 52 وفي الاقناع: 43

(4) - اشرنا الى هذا البيت فيما سلف

(5) - البيت لامرئ القيس، ينظر الديوان: 151

(6) - البيت غير منسوب في الجامع: 185

(7) - ينظر الديوان: 47

(8) - المتكاوس: ما كان في آخره فاصلة كبرى، ينظر: الاقناع في العروض وتخيخ القوافي: 86

(9) - المترابك:- ما كان في آخره فاصلة صغرى، ينظر: الاقناع في العروض وتخيخ القوافي: 89

(10) - المتدارك: ما في آخره سبب خفيف، ينظر الإقناع في العروض وتخيخ القوافي: 90

وهم وردوا الجفار على تميم وهم أصحاب يوم عكاظ أني  
شهدت لهم مواطن صادقات شهدن لهم بصدق الود منير<sup>(1)</sup>  
(وتكريرها)) أي القافية من غير تباعد اسمه، ((الايطا)) وهو عيبٌ عند الخليل وإن كان ((لفظاً)) فقط مع اختلاف المعنى،  
إظ34| وصف ابن جني هذه الحكاية عنه، ((ورجحوا)) أي الجمهور ما ذهب إليه الأخفش من أن تكريرها لفظاً ((ومعنى)) فيما دون  
السبعة والعمل على هذا، ((و يزكو)) أي يزيد ((فتحة)) أي الايطا ((كلما دنى)) أي كلما قرب من أختها تزايد القبح وفحش العيب،  
كقول توبة<sup>(2)</sup>:-

لعلك يا فحلاً ترى بمريره تعاقب ليلي أن يراني أزورها  
على وما البدن إن كان بعلمها يرى لي ذنباً غير أني أزورها  
وكقول بعضهم:-

أو أصنع البيت في خرساء مظلمة تقيد العين لا يسرى بها الساري  
لا يحصر المزن عن أرض ألم بها ولا يضل على مصباحه الساري<sup>(3)</sup>  
(والاقفاء تنويع)) أي اختلاف ((العروض ب)) جرّ ((كامل)) خاصة، كقوله:-  
أفبعد مقتل مالك بن زهير ترجو النساء عواقب الأطهار<sup>(4)</sup>  
من كان مسروراً بمقتل مالك فليأت نسوتنا بوجه نهار  
فجمع بين العروض المقطوعة والتامة، ولا شك أنه معيب، ومنه قول الآخر<sup>(5)</sup>:-

يا رب غانية تركت وصالها ومشيت مبتدئاً على رسلي  
الله أنجح ما طلبت به والبر خير حقيبة الرحل

فجمع بين العروض الحذا[ء] والتامة، ((وقل مثله)) أي نظير، ((التجريد)) بحا[ء] مهملة، وهو اسم لأختلاف ((في الضرب))  
والايتان به على وجوه متباينة، لا يجوز الجمع بينها، ((حيث جا[ء])) أي أتى الضرب فلا يختص ببحر، ((وقد كملت)) بتثنيث الميم  
أي: تمت هذه المقصورة أو 35| ((ستاً وتسعين)) بيتاً، ((فالذي توسط)) أي حلّ ((في)) وسط، ((إذا العلم)) أي علم العروض المتبوع  
بعلم القوافي، ((توسعه)) أي تزيده ((حبا)) بكسر الحاء[ء] المهملة وفتحها، أي عطا واسعاً من علمها.  
(ويسأل عبد الله)) ناظمها ((ذا الخزرجي)) نسبة إلى الخزرج قبيلة من الأنصار رضي الله عنهم، ((من مطالعها)) أي الناظر  
فيها، ((إتحافه)) أي إبرار ناظمها الخزرجي، ((منه)) أي من مطالعها، ((بالدعا[ء])) بخير، فأقول:

فجازاه مولانا بفردوس جنّة وحيّاه بالريحان والروح والرضا  
ووفاه رضوان الجنان مبشراً بصفح ورضوان وعفوٍ مخلدا

قال مؤلفه الغريق في بحار الخطا[ء]، الراجي من جزيل العطاء، أقل العباد جرماً وأعظمهم جرماً، المفتقر لعفو مولاه: عثمان بن  
أبراهيم نعمة الله راش الله لجناحه، ومحا جناحه، هذا آخر ما أردت تسطيره من هذا التعليق، وتمايم ما تصديت لجمعه بقلم التحقيق،  
ونهاية ما رغبت من إبراز أسرار هذه المنظومة، ونشر مطوياتها رموزها، وإظهار خفايا كنوزها، وتسهيل مسالك شعابها، وتذليل شوارد  
صعابها، خالصاً في جمع فوائدها، غائصاً على غرر فرائدها، هذا وقد أضحت أعراض المصنفين أغراض سهام السنة الحساد، ونفائس  
تصانيفهم معرضة بأيديهم تنهب فوائدها ثم ترميها بالكساد. إظ35|

(1) - ينظر: الديوان: 73

(2) - ينظر الجامع: 67، والاقناع: 46

(3) - البيت للنابعة، ينظر الديوان: 58، 59، وطبقات الشعراء: 64

(4) - البيت للربيع بن زياد، ينظر الخزائنة: 3/ 538، وشرح الحماسة: 3/ 194

(5) - لم نقف على قائل هذا البيت أو مصدره

وكم ناسخ أضحي لمعني مغيراً وجا[ء] بشي[ء] لم يردده المصنف

وما كان قصدي من هذا أن يدرج ذكرى بين المحررين، من المصنفين والمؤلفين، بل القصد رياض القريحة، وحفظ الفروع الصحيحة، مع رجا[ء] الغفران ودعا الأخوان، وما علي من إعراض الحاسدين عنه حال حياتي، فيستلقونه بالقبول إن شا[ء] الله بعد وفاتي كما قيل:-

ترى الفتى ينكر فضل الفتى لوماً وخبثاً فإذا ما ذهب  
لح به الحرص على نكتة يكتبها عنه بما[ء] الذهب

هذا وإن وقعت مني فيه هفوة بل هفوات، أو صدرت مني فيه كبوة بل كبوات، فالمسؤول من الواقفين أولي الصلاح، أن يغيروها بيد التصحيح والإصلاح، أو يغمضوا عنها ويصفحوا صفحاً جميلاً؛ لينالوا بذلك عند الفوز أجراً جزيلاً، فإن الصفح عن عثرات الضعاف من شيم الأشراف، خصوصاً عفاف مثلي مع قصر باعه، في هذه الصناعة، وكساد سوقه بما لديه من مزجاة البضاعة، فإن الكريم يقبل العثار، ويقبل الاعتذار:

والقصد أن يرخي على خا[ء] الخطا وما بدا من سهونا غير الخطا

جزا الله خيراً من تأمل صنعتي، وقابل ما فيها من السهو بالعفو، وأصلح ما أخطأت فيها فبفضله وفطنته، واستغفر الله من سهو، وإلى هنا وقف القلم، ووجنح القول المسلم، والحمد لله ولي النعم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد... وكان ذلك على يد مؤلفه يوم الاثنين الخامس والعشرين من شهر ذي الحجة الحرام، الذي هو من شهور سنة أربعة وثلاثين ومائة وألف، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله.

#### المصادر والمراجع

- الاصمعيات اختيار أبي سعيد عبد الملك بن قريب بن عبد الملك (ت 216هـ) تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون. ط2- دار المعارف، مصر، 1964م.
- الاقتناع في العروض وتخريج القوافي، لأبي القاسم إسماعيل بن عباد (ت 385هـ) تحقيق محمد حسين آل ياسين، مطبعة المعارف ط1، بغداد، 1960.
- تاج العروس من جواهر القاموس: الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (ت 1205هـ) تحقيق عبد العليم الطحاوي، مطبعة حكومة الكويت، 1968م.
- التعريفات، تأليف السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني الحنفي (ت 816هـ)، وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط3، بيروت، 2009م.
- الجامع في العروض والقوافي، لأبي الحسن أحمد بن محمد العروضي (ت 342هـ) حققه وقدم له زهير غازي زاهد وهلال ناجي. دار الجيل، بيروت، ط1، 1996م.
- الحماسة، ابو عبادة البحتري (ت 284هـ) ضبطه كمال مصطفى مصر المطبعة الرحمانية 1929م.
- ديوان الاخطل، شرح ديوان الاخطل تصنيف وشرح ايليا سليم الحاوي، دار الثقافة بيروت 1968م.
- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت (-186م - 246هـ)، تحقيق نعمان محمد أمين، مكتبة الخانجي- القاهرة، ط1، 1987، مطبعة المدني، المؤسسة السعودية بمصر.
- ديوان طرفة بن العبد، شرح الأعلام الشنتمري، وتليه طائفة من الشعر المنسوب الى طرفة، تحقيق لطفي الصقال ودريه الخطيب، المؤسسة العربية، بيروت، ط2، 2000م.
- ديوان العجاج- تحقيق عزة حسن، مكتبة دار الشرق، بيروت 1971م.
- ديوان امرئ القيس تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم ط3، دار المعارف، مصر.

- ديوان عبيد بن الأبرص. تحقيق وشرح د. حسين نصار، ط1. شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، 1957م.
  - ديوان عمرو بن معدى كرب الزبيدي- صنعه هاشم الطعان، وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة كتب التراث 11. د.ت.
  - ديوان عنتر بن شداد- تحقيق فوزي عطوي، الشركة اللبنانية لكتاب بيروت، ط1، 1968م.
  - ديوان مهلهل بن ربيعة، اعداد وتقديم: طلال حرب، دار صادر، بيروت، 1996م.
  - شرح اختيار المفضل، الخطيب البريزي، تحقيق. فخر الدين قباوه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987م.
  - شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، عبد الحميد راضي، مطبعة العاني، 1968م.
  - شرح ديوان الحماسة، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي. تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون، القاهرة، 1951م.
  - شرح ديوان الحماسة، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام محمد هارون، القاهرة، 1951م.
  - شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، أحمد بن يحيى بن زيد الشيباني (ثعلب)، القاهرة، 1964.
  - طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجمحي (139هـ - 231هـ) الجزء الأول قراءة وشرح محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة.
  - العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، أبي علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، حققه وفصله وعلق حاشيته محمد محي الدين عبد الحميد الطبقة الثالثة يونيو 1963م، مطبعة السعادة، مصر.
  - عيار الشعر. ابن طباطبا العلوي، تحقيق وتعليق طه الحاجري، محمد زغلول سلام، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، 1956.
  - القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت817)، إعداد وتقديم محمد عبد الضرا المرعشي، دار أحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 2000.
  - الكامل في اللغة والادب، أبو العباس محمد بن يزيد (المبرد)، دار العهد الجديد، القاهرة، د.ت.
  - كتاب الكافي في العروض والقوافي، للخطيب التبريزي (502هـ) تحقيق الحساني حسن عبد الله، الجزء الأول من المجلد الثاني عشر، دار الكاتب العربي.
  - لسان العرب لأبن منظور، طبعة جديدة محققة الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، ط4، 2005م، دار صادر، بيروت.
  - المخصص، علي بن اسماعيل بن سيده الأندلسي (ت458هـ)، تحقيق عبد الحميد أحمد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971.
  - مفتاح العلوم أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاتي (ت626هـ)، تصحيح أحمد سعد علي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط1، 1937م.
  - المفضليات، تحقيق أحمد محمد شاكر، وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر 1952م.
  - نقد الشعر. أبو الفرج قدامة بن جعفر (ت337هـ) تحقيق كمال مصطفى، القاهرة، 1978، الطبعة الأولى.
- المجلات والدوريات**
- الرامزة في علمي العروض والقافية لعبد الله الخزرجي، تحقيق الدكتور شاكر التميمي وحازم كريم عباس، مجلة القادسية، المجلد (12) العدد (4)، تشرين الاول-كانون الاول، السنة (2009م).

## الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل مسرحية الحكواتي انموذجا

أ.م.د. بلقيس علي شرين الدوسكي

كلية الفنون الجميلة / جامعة صلاح الدين / اربيل

## THE ARTISTIC AND EDUCATIONAL EVIDENCES IN THE TEXTS OF CHILDREN'S STAGE

Alhakawaty Play as a pattern

Assist. Prof. Dr. Balkees A. AL-Dousaky

Faculty of Fine Arts / Salahuddin University / Erbil

d.heideralamedy@yahoo.com

**Abstract:**

This research focuses on exploration the artistic and educational evidences in the children's stage and its role in assessment and directing the behavior and intellectual growth for children, notably in the evidences that play an educational and psychological in the progress of child's life, his growth and his comprehensive educational and humanitarian, it is called (Children's stage) means that the child is able to respond for the surrounding circumstances as the stage is considered the most important influences due to what it has of an activity that is realized in the tools and means through which we can improve the children by body, psychology, mentally and by skillfully. And the stage, according to that, poses a medium that convey the practical translation of children's goals and variable circumstances and improve it, children's stage can be considered as mirror that reflects comprehensive and general images different and have moral and educational feature and in the same time it irritate a strong desire in their deep inside to be transferred into a creative dynamic and movement action that takes part in enhancing the other educational sides like the role of family and society in a more accurate and comprehensive way, therefore the current research included the methodical frame of research via it's problem, importance, goal, limits and its terms, while the second chapter included the theoretical frame via four sections, importance of children's stage, goals of children's stage, characteristics of children's stage and age categories and main elements in texts of children's stage, in the third chapter (Procedures of the Research) the sample have been picked up by intentionally way and it is the text of (Alhakawaty), relying on depictive method in analyzing, while in the fourth chapter it has been got the results of research and finalized with fixing the references and resources of the research.

**Key words :** Educational evidences- children's stage - Alhakawaty

**المخلص:**

يركز البحث الحالي على استقراء الدلالات التربوية والفنية في مسرح الطفل ودورها في تقييم وتوجيه سلوك الاطفال ونصوهم الفكري، لاسيما في الدلالات التي تلعب دوراً تربوياً ونفسياً في تقدم حياة الطفل ونشأته وتطوره الثقافي الشامل والانساني هو (مسرح الطفل) بوصفه أي الطفل له القدرة على الاستجابة لمؤثرات المحيط به إذ يعد المسرح من أهم المؤثرات لما يمتلك من فعالية مدركة في الوسائل والادوات التي تستطيع عبرها أن نحسن الاطفال، جسدياً، نفسياً، عقلياً، مهارياً. والمسرح وفق ذلك يشكل وسيط ينقل الترجمة العملية لاهداف الطفل وظروفه المتعددة ويطورها، فمسرح الطفل يمكن أن يعد مرآة تعكس صوراً عامة وشاملة ومختلفة وذات طابع أخلاقي وتربوي وفي الأوان نفسه يثير في نفوس الاطفال الرغبة القوية الكامنة في أعماقه لتحويلها إلى فعل حركي وتعبيري خلاق يسهم في تعضيد الجوانب التربوية الاخرى ومنها دور الأسرة والمجتمع بشكل ادق واشمل، ولذا اشتمل البحث الحالي على الاطار المنهجي للبحث عبر مشكلته، أهميته، هدفه، حدوده واصطلاحاته أما الفصل الثاني فقد احتوى على الإطار النظري عبر اربع مباحث، أهمية مسرح الطفل، أهداف مسرح الطفل، خصائص مسرح الطفل وفئاته العمرية والعناصر الأساسية في نصوص مسرح الطفل، وفي الفصل

الثالث (إجراءات البحث) تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية وهي نص (الحكواتي)، وبالاكتفاء على المنهج الوصفي في التحليل، وفي الفصل الرابع تم التوصل إلى نتائج البحث ومن ثم ختم بتثبيت مصادر البحث ومراجعته.

**الكلمات المفتاحية:** الدلالات التربوية - مسرح الطفل - الحكواتي

**مشكلة البحث والحاجة إليه:**

يعد مسرح الطفل درساً تربوياً وفنياً يختلف في جوانب متعددة من الدروس التي تلقن بالكتاب بطريقة رئيسية ومرهقة، إذ يبحث من خلال صوره واللوانه الرغبة والحماس والرغبة بالتطور لتصل إلى فكر وروح الطفل فتتحرك قدراته المعرفية ومخيلته نحو الخيال الاخاذ، إذ يتفاعل هنا وهناك في تجاذب وتفاعل مباشر وانسيابي يبعث على الارتياح والاسترخاء والتجدد الروحي والنفسي، مما ينتج نتاجاً تربوياً ونسجياً ثقافياً لا حدود له في مخيلة وذاكرة الطفل العربي بشكل عام والعراقي بشكل خاص، فنصوصه المسرحية لا بد وأن تتوفر على دلالات تربوية وفنية تؤهله لتقديمه على خشبة المسرح.

أن مشكله البحث تتمثل عبر طرح السؤال الاتي: ما أبرز الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل.

أما الحاجة إليه فتكمن في تعزيز الهوية الثقافية لمسرح الطفل في العراق، لاسيما وأن مسرح الطفل ظل رهيف التجارب الثقافية والفنية الدخيلة عليه والتي تحتمل المنفعة والضرر لكثرة الانتاج الخارجي الذي يستقبله ويسيطر عليه عبر الوسائل الاعلامية الموجهة مع أو ضد ثقافتنا العراقية والإسلامية الرصينة.

**أهمية البحث:**

1- دار ثقافة الطفل في وزارة الثقافة

2- قسم رياض الاطفال في وزارة التربية

**هدف البحث:**

تعرف الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل

**حدود البحث**

يتحدد البحث الحالي تناوله موضوعه الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل، وبالعينه المختارة قصدياً، نص مسرحية (الحكواتي) 2011.

**تحديد المصطلحات:**

**الدلالة:**

الدلالة جمعها دلالات، وهي في اللغة من دلل الدليل: ما يعتدل به والدليل: الدال وقد دلّه على الطريق دلالة دلّوه<sup>(1)</sup>.

أما الدلالة اصطلاحاً فإنها تعرف ((ما يتوصل به إلى معرفة الشيء كدلالة الالفاظ على المعنى والاشارات والرموز الكتابية والصفر في الحساب))<sup>(2)</sup>

وكذلك تعرف بانها ((الأثر الذي يمثل الدليل والذي يجري من الموضوع مجرى التأثير))<sup>(3)</sup>

**التعريف الاجرائي:**

الاثار التي تمثل الاشياء العلمية والفنية وهي محددة التفاصيل وخاضعة للسبب والنتيجة.

(1) مرعشلي، نديم، الصحاح في اللغة والعلوم، دار الحضارة، بيروت 1974، ص412.

(2) الاصفهاني، الحسين بن محمد الراغب، المفردات في غريب القرآن، مكتبة الانجلو المصرية، المطبعة الفنية، القاهرة، 1970.

(3) الحداوي، طالع، سيميائيات التأويل (الانتاج ومنطق الدلالة)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص297.

## المبحث الاول

## أهمية مسرح الطفل

الأطفال هم عدة كل أمة والعناية بهم ومساعدتهم على النحو المتزن السليم وفق أصول علمية، وقواعد تربوية رصينة، علامة من العلامات البارزة لرفي الشعوب وتقدمها، أن عصرنا الذي نعيشه صار عصر الطفل شئنا أم أبينا، بوصفه يعني فيه بحقوق الطفل وتربيته والاعتناء به اعتناء جيداً، تلك هي متطلبات العصر ونزاعاتها في نظر الفكرة المتداولة التي تقول أن أطفال اليوم هم رجال الغد وحمائهم وثقافتهم تعني ضمان المستقبل وصيانتته باتجاه تفعيل وتحقيق متطلباتهم وحقوقهم المشروعة، والكل هنا لا يختلف في كون مسرح الطفل وسيلة تربوية ناجحة.

أن المعطيات الحديثة للتربية، علم النفس، وعلم الاجتماع تعطي أهمية بالغة لمسرح الطفل كأداة تربوية، والحديث عن مسرح الطفل شائك ومتعدد الجوانب فمرحلة الطفولة مرحلة أساسية في بناء الشخصية وهذا الاهتمام يرجع إلى ضرورة التعرف على بواطن السلوك ودوافعه للوصول إلى حقيقة القدرات الأولى التي ينطلق منها الفرد لتتفتح فيما بعد.

المسرح ليس مجرد متعة لسد فراغ الاطفال، بل هو وسيلة تربوية ووسيط لنقل الترجمة العملية من ما هو نافع وناجح في بناء الاجيال، ويحدث عملية تواصل بشكل جيد، واعطاء السمات والمرتكزات المشتركة له، ومنه ثم التعرّيج إلى دور سيكولوجية الطفل المشاهد لما يعرض على المسرح كمصدر ينطلق منه المعنيين بثقافة الطفل، كما يراه (جون جاك روسو) الفيلسوف والمفكر الاجتماعي الفرنسي فيقول: (الطفل ليس رجل مصغر إنما هو طفل له عالمه الخاص وسلوكه وحياته الخاصة فهو لا يبلغ دور الرجل إلا تدريجياً بعد أن يمر بمراحل متدرجة ومتداخلة فيما بينها)<sup>(1)</sup>

وأن عملية بناء الطفل البناء العام المستقيم، هي اللبنة الأولى في المجتمع أن أحسن وضعها بشكل سليم كان البناء العام أكثر نضوجاً واستقامة.

ومسرح الطفل يظهر كوسائل لا وسيلة واحدة، ذات خصائص فكرية وتربوية متعددة الاهداف والاتجاهات، وعليه ففي مسرح الطفل يجب التركيز على ما يقدم من نصوص مسرحية على عناصر المسرحية نفسها في ضوء التربية ومراعاة سيكولوجية الطفل، ونموه، وأطباعه والخصائص السيكولوجية التي تميز كل مرحلة من مراحل نضوجه الجسدي والفكري والنفسي، أن الاطفال يختلفون في مستوياتهم الفكرية وهم في نفس السن.

وأصبح الطفل اليوم واحداً من الأهداف التي يجب أن ينظر إليها كهدف ثمين ونواة مجتمعية أساسية يعتمد عليها المستقبل كأجيال واعدة ونواة أساسية في بناء النسيج الحياتي ككل، وعليه لابد من الاهتمام باغناء مواهبه وامتناعه وتطويره عبر العديد من الوسائل، وأصبح غاية يجب أن تحظى باهتمامات أكبر وأوسع وأشمل.

أن مسرح الطفل في الحقيقة هو مسرح التربية والتعليم وبناء الشخصية الواعدة، وإعادة الثقة في نفوس الأطفال، باعطائهم قوة دافعة لسعة مخيلتهم، ونضوج أفكارهم، والاعتماد على الذات في التعامل مع محيطهم العائلي والمجتمعي الأوسع، كما ويعطي حافزاً للتعاون والمحبة ونكران الذات، والسعي لبلوغ الاهداف النبيلة التي تؤسس مستقبلاً لبناء مجتمع متعاون ينبذ الخوف والتردد، ويساهم في صنع ونسج علاقات حميمة تبدأ من الصدق ونكران الذات، وإدراك القيم الجمالية في الحياة، واحترام الجهود، وزيادة المعرفة والاطلاع بواقع المجتمع الذي يعيشه (2).

إذن مسرح الطفل وما يعرض عليه من أفكار وصور هادفه ومواضيع معرفية جامعة ومفيدة يساهم إسهاماً فعالاً في تطوير العملية التربوية الخلاقة.

(1) نور الدين، بونافع، المسرح والتربية، وزارة الثقافة الجزائرية، المسرح الجهوي، باتنا 2000، ص1.

(2) نور الدين بونافع، المسرح والتربية، مصدر سابق، ص3، 4.

فمسرح الطفل وإسهامه في عملية التربية والتعليم عبارة عن عناصر متعددة ومتشابكة ومتألقة في الأهداف لكونها تصب في بناء شخصية الطفل في زمن نحن أحوج ما نكون به الان من حاجة لهذا الدور الفعال (مسرح الطفل) مسرح حقيقي هادف وخلاق ينسجم مع مرحلة البناء العمري للطفل بكل تفاصيله وأنواعه وتخيالاته وانفعالاته.

الأمر الذي يتحتم عليه ولوج أساليب جديدة مؤثرة واختراق عوالم مشوقة نحو تعلم أشياء فكرية ومعرفية لها فوائدها النافعة المجددة والمتجددة في دواخل وأعماق روح الطفل بعيداً عن القوالب الروتينية المملة.

## المبحث الثاني

### أهداف مسرح الطفل

من المدركات التي يجب أن يعتمد عليها القائمين على مسرح الطفل وأن يضعونها نصب أعينهم هي تلك الجوانب الفكرية والنفسية والاخلاقية والاجتماعية وتشكلاتها وتداخلاتها وتفاعلاتها الذهنية والروحية المختلفة وما تلعبه من دور بناء وخلاق في نضوج شخصية الطفل وبالوصول إلى مبتغاه وأهدافه وتطلعاته كعنصر هام وفاعل مستقبلاً في أسرته ومجتمعه.

أن تلك المدركات المهمة المتداخلة ليست بالأهداف السهلة والبسيطة بل هي أهداف تربوية تدخل في تفاعلات شائكة ومتشابكة، يتطلب نضوجها وقطاف اثمارها الايجابية احداث عملية تقديرية فعالة لأجل الوصول إلى الأسس والأهداف التربوية وبناءهما البناء الأمثل والفعال.

وأن أولى تلك المدركات والمفاهيم هي تنمية شخصية الطفل وتوسيع مداركه وتدعيم القيم الاخلاقية لديه، إضافة إلى غرس روح المحبة والايثار والثقة بالنفس والتغلب على العقد النفسية ومؤثراتها السلبية في الابتعاد عن الانطواء والخجل بالخروج عن عالم المكبوتات الى عالم الواقع (الطفل والمجتمع) وبناء العلاقة الحقيقية التي يجب أن تسود مجتمع وحياء الطفل نفسه أو وضع القواعد السليمة لتفعيل الوعي لديه والنضج الفكري والنفسي الواصل بين أسرته أو بين مجتمعه الذي يعيشه.

ويترتب على ذلك تعليم الاطفال كيفية إدراك هذا الوعي وحب وتقييم هذا الانسجام، أي بوجوب تعليمهم المخارج الصحيحة وتهذيب لغتهم وصقلها وتمكينهم من النطق السليم.

وتقديم العروض المسرحية الهادفة والمفيدة، لتصحيح النظرة الخاطئة لأولياء الأمور حول ضيق أفق الوعي الذي يفسر أن المسرح كفن هو النغمة النشاز في المجتمع المترمت وفي مجال التربية الضيقة التي تنتهجها الكثير من الأسر ذات الرؤى المغلقة، والنظرة المحدودة الأفق للحياة وما ينتابها من تطورات حاضرة ولاحقة.

وإذ يؤكد أيضا علماء النفس ورجالات الفكر والتربية، على أن المسرح (مسرح الطفل) دواء شافي لأكثر امراض العصر الشخصية والعلل الاجتماعية المنتشرة داخل مجتمعاتنا.

إذ يتحتم على المربين والمشرفين الفنيين والتربويين العمل على تطوير هذا الجانب التعليمي الخلاق الذي اسمه (مسرح الطفل) بإعطائه أولويات الدعم والمواظرة والمساندة والأخذ بمقومات بناءه صوب الرسوخ والاقتدار والتمكن من أداء دوره التربوي الخلاق.

وهذا يتطلب كم كبير من التخطيط والمتابعة والتقييم لمجمل سلوكيات الاطفال وعبر مراحلهم العمرية الممتدة من سن (3 سنوات - 16) هي تلك المراحل الأساس والتي تعتمد كقواعد مهمة وثابتة، بل ودعائم بناء نهضة الطفل ورسم معالم مستقبله الواعد الذي يعتمد المصادقية والنبل والتمرس في الحياة القادمة كعنصر يمتلك جوانب اعتيادية مهمة، كالثقة بالنفس والتمكن والاقتدار على فعل الوظائف والمهام المناطة به كعضو فاعل في الحياة والمجتمع يعتمد عليه في المواقف المستقبلية المهمة ذات النفع الهادف والمفيد للأسرة والمجتمع.

والاهداف النبيلة لمسرح الطفل لا تظهر على مرحلة واحدة من حياة الطفل بل تمتد إلى أزمنة قادمة لها مراحلها المختلفة والتي تعتمد كل مرحلة من مراحلها وظائف فكرية ونفسية واجتماعية مختلفة الوظائف والتأثيرات.

فعلى القائمين على مسرح الطفل إدراك أهمية تلك الاهداف، ودراسة قواعدها ودراسة تلك الوظائف والتأثيرات المطلوبة، وتفعيلها بشكل صحيح لتؤدي أدوارها المختلفة في روح ونفسية الطفل وبصور انسيابية سلسلة وناضجة. ولذلك نتقدم الاحداث التربوية في أولويات احداث مسرح الطفل لأنه يعمل على ((إيقاظ الطفل وتحسسه للمحيط الذي يعيش ضمنه، وإثراء تحسسه للفن وحث قدراته التعبيرية وصقل مواهبه))<sup>(1)</sup>

### المبحث الثالث

#### خصائص مسرح الطفل وفنائه العمرية

من المعلوم لدى الجميع أن الطفل هو اللبنة الأولى في المجتمع أن احسن وضعها بشكل سليم كان البناء العام مستقيماً مهما ارتفع وتعاظم، كما أن البناء العام مستقيماً مهما ارتفع وتعاظم، كما أن البناء يحتاج إلى تخطيط محكم ومدرّس وهندسة عالية وموازنة دقيقة، لذلك الطفل فإنه يحتاج إلى هندسة وموازنة في ميوله وطاقاته، ويفتقر إلى تربة مالحة ينشأ فيها النشأة الصحيحة لصقل مواهبه المتعددة.

إضافة لحاجته وعوزه إلى توظيف لموارده الثقافية التي يتلقاها في محيطه الأسري والتعليمي، والحضارة التي يتطبع عليها والتربية التي ينشأ عليها، أنه عالم قائم بذاته يحمل كل سمات الحياة بصورة مصغرة في صخبها وامنها في سعادتها وشقاؤها، في ذكائها وبلادتها، في حربها وسلمها، وهذا ما أشغل العلماء والباحثين فراخوا يعدون البحوث ويلقون المحاضرات ويؤلفون الكتب ويصيغون النظريات في مسألة تربية الطفل ومسرحه المنشود كهدف تعليمي أخلاقي ونفسي معاً.

أن الطفل كائن إنساني حي شأنه شأن باقي الكائنات الحية في الطبيعة، يمر في سلسلة من المتغيرات والتطورات التي تلحقه جينياً فوليداً فرضيعاً فطفلاً فمراهقاً فشاباً فرجلاً فشيخاً فهرماً. فالكثير من التغيرات الانشائية والبنائية التي تسير بالكائن الحي إلى الأمام حتى ينضج ويتضح.

النمو هو التغيرات الجسمية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم نتيجة التفاعلات الكيميائية التي تحدث في الجسم ويشمل التغير في السلوك والمهارات نتيجة تشاك الانسان والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته واعصابه وحواسه وبقية أعضاء جسمه، إضافة للتغيرات على النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية<sup>(2)</sup>.

ومن خصائص مسرح الطفل هو تأثير عروضه المسرحية في نفسية الطفل مما يساعد على استقراره نفسياً وتحريك مخيلته وإثراء فكره، فتمكن العرض المسرحي من إيصال رسالته إلى الطفل، بحيث يظهر واضحاً وجلي من خلال السلوك الذي يصدر منه تجاه ما يعرض أمامه، فالسلوك (أي نشاط جسمي أو عقلي أو انفعالي يقوم به الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها)<sup>(3)</sup>. هذا ما يتعلق بشيء من خصائص المسرح، أما ما يتعلق ببعض التقسيمات المتعلقة بمراحل الطفولة وخصائصها.

#### أولاً: تصنيف وارد<sup>(4)</sup>

- سن التخيل (6-8) سنة
- سن البطولة (9-11) سنة
- سن الرومانسية (13-16)

(1) علي، بلعربي، مسرح الطفل أو المسرح المتوجه للاطفال، مجلة دراسات مسرحية، تونس جامعة الاداب والعلوم الانسانية، 1993، ص18.

(2) سيكولوجية الطفولة، مصطفى فهمي، ط1، دار مصر للطباعة، ب، ت، ص5.

(3) مختار، حمزة، مشكلات الابداء والاباء، ط1، مصر، الشركة العربية للطباعة والنشر، ص133.

(4) وارد، وينفرد، مسرح الاطفال، تر . محمد شاهين الجوهري، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ص147.

## ثانياً: تصنيف جان بياجيه (1)

- مرحلة النمو الحسي والحركي منذ الولادة حتى عمر سنتين يتعلم فيها الطفل فكرة استمرارية الأشياء كذلك طريقة تنظيمها في العالم.
  - مرحلة العمليات الحسية من السنتين حتى عمر 11-12 سنة
  - مرحلة العمليات المجردة وهي تبدأ من عمر 11-12 سنة فما فوق.
- فالأسلوب والطريقة التي يتم فيها مخاطبة الطفل تعتبر من أقوى عوامل استثارته وخصوصاً المسرحية المقدمة للأطفال باعتباره أكثر الفنون ملائمة لميوله لأنها تقدم المعلومة عن طريق شخصيات محبة لديهم وتترك انطباعاتاً وأثراً في نفسيته، لذا فهم شغوفون دائماً بمشاهدة المسرحية فيتوحدون مع أبطالها ويتعاشون في أحداثها ويتأثرون بها، فعن طريقها تقدم الأفكار والمعلومات والتجارب بشكل حي ومعبر ومشوق وجذاب بالإضافة لذلك فهي تثري قاموس الطفل اللغوي بالكثير من المفردات النافعة والمعاني الدلالية العميقة التي تسهم في نضوج الوعي اللغوي والفهم الحي والبصري لدى الأطفال، والعمل على تنشيط وتنمية خيال الطفل وقدراته العقلية، مما تجعله متدقاً للأعمال الجيدة.
- لذا يمكن اعتبار مسرح الطفل وسيلة من الوسائل التعليمية التي تعمل على تلقين الطفل مجموعة من المعارف، لذا يجب أن نلائم بين (أساليب المعاملة والتربية والتعليم وخصائص الفرد وحاجاته واستعداداته في المرحلة التي نتناوله فيها)<sup>(2)</sup> ومن المراحل المهمة من نضوج الطفل ووعيه وانتباهه لمحيطه الذي يعيش وواقعه الذي يتحرك داخله، هي مرحلة الخيال والتي تمتد من (6-8) وتعدّها إلى سنة 12 من عمره وهي سن الانتباه والوعي الأكثر ادراكاً وفهماً لما يدور حوله من أحداث وخاصة في مجال مسرح الطفل ويقدم عليه من عروض تمس مرحلة وعيه بالكثير من التأثيرات الفكرية والنفسية والعاطفية إضافة إلى تميز النصوص المسرحية المقدمة بكثير من الدلالات والخصائص الإرشادية والتوجيهية التربوية الخلاقة.
- ويكون الطفل هنا (قد قطع شوطاً في التعرف على بيئته المحيطة به وعرف كثيراً من مظاهرها، كما ويتوق إلى تخيل شيئاً آخر غير مالوف عنده في بيئته)<sup>(3)</sup>
- وهناك يبرز لدينا دور الكاتب الذي يجب أن يكتب بما يتوافق مع مستوى نمو الطفل العقلي والنفسي والاجتماعي، بل ويتعداه إلى توظيف القصص والحكايات الاجتماعية ذات الخيال الواسع والمبهر الذي ينسجم مع مدركات وعيه الفكري ومستواه العقلي، وتقديم النصوص المسرحية التي تولد الانطباعات السليمة والصفات الخلقية النبيلة والمبادئ الاجتماعية كالتعاون والاخلاص واحترام الآخرين. وأن ما يقدم على المسرح مريباً للطفل، ليس مريباً صارماً، بل مربي يقدم المعلومة الجيدة والنصيحة السليمة والقيم التربوية والاخلاقية بشكل مفرح وجذاب ومن أهم الصفات الواجب توافرها لهذه المرحلة هي أن:<sup>(4)</sup>
- 1- تشتمل على قيم وسلوكيات اجتماعية مرغوب فيها ويراد تنميتها لدى الأطفال بطريقة غير مباشرة.
  - 2- تعتمد أسلوب سهل وواضح وميسر للأطفال وفكرة بسيطة بعيدة عن الغموض والتعقيد.
  - 3- تعتمد على الخيال الهادف والبناء وعلى مغامرات مثيرة ومواضيع شيقة.
- أن العروض المسرحية تهيء للأطفال المشاركة إذ أمكنهم إشراك أنفسهم إلى درجة ما في موقف وخبرات قد لا يمرون بها في حياتهم الخاصة بمنحهم الفرصة لدخول عالم غير عالمهم وتقمص أدوار تكون غير موجودة على أرض الواقع تثير البهجة في نفوسهم، وخصوصاً الأدوار التي تحمل سمات اجتماعية وأخلاقية عميقة، وقريبة من واقعهم الاجتماعي الذي يتفاعلون معه<sup>(5)</sup>.

(1) شربل، موري، التطور المعرفي عند جان بياجيه، ط1، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1986 ص83.

(2) أبو معال، عبد الفتاح، في مسرح الأطفال، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1986، ص54.

(3) نجيب احمد، ادب الأطفال علم وفن، ط1، القاهرة، دار الفكر العربية للطباعة والنشر، 1991، ص60.

(4) نجيب، احمد، ادب الأطفال علم وفن، مصدر سابق، ص40.

(5) المصدر نفسه، ص40.

وكذلك فأن لتطابق الموضوع مع السن أهمية كبيرة في مسرح الطفل، فما يقبله الاطفال في سن الخامسة يبدو تافهاً بالنسبة للاطفال في سن الحادية عشرة وما يهز مشاعر هؤلاء الاطفال، يثير فزعهم في سن الخامسة.

#### المبحث الرابع

##### العناصر الأساسية في نصوص مسرح الطفل

إن هدف المؤلف في مسرح الطفل هو اختبار الفكرة الأساسية المناسبة لموضوع مسرحيته، ثم وضع الحدث الاساسي الذي سيجمع الشخصيات بالمواقف الدرامية المختلفة وتتابع وقائعه وحوادثه التفصيلية، ليصل من خلال الصراع الى الذروة الدرامية، وبهذا يستكمل البناء الدرامي، وذروته للوصول إلى الحل الذي حدد للمسرحية ومما لاشك فيه أن الحوار الحي النابض والمشوق هو أداة المؤلف للتعبير في مسرحيات الاطفال.

أن وضع الفكرة من قبل المؤلف لا بد لها أن تتسم بالوضوح وأن تخلو من الغموض والتفكك كي لا تضعيف العلاقة بين الاحداث التفصيلية والحدث الاساسي وكذلك مراعاة طرح الشخصيات التاريخية والاجتماعية المحببة للطفل بما فيها شخصيات الخيال والاسطورة والحكاية الشعبية. ليتمكن الطفل من فهمها واستيعابها والتعاطف معها، فيراعي فيها خلق الخصائص الرئيسة للدراما مثل التشويق، التوتر، الدهشة، الاختزال مع تساقق وانسجام الكلمة المنطوقة ورسم الشخصيات دون التأثير على النص المسرحي في تطور احداثه، فضلاً عن الاهتمام بعنصر الصراع الدرامي بوصفه المظهر المعنوي للنص المسرحي، ذلك أن أي تحول للصراع في داخل الشخصية الدرامية لا بد وأن يكون مبرراً وفق الطابع الاجتماعي المناسب، والذي يثير بدوره انتباه المشاهدين ويحرك عواطفهم.

ولا تقل أهمية توقعات رسم الحركة من قبل المؤلف الدرامي من الصراع في جذب انتباه الطفل واستمالاته للعرض المسرحي أن على المؤلف وهو يكتب النص المسرحي أن يراعي تمثيلات الحركة الدرامية على خشبة المسرح وبأن لا تخرج تلك الحركات عن الإطار المقبول في محاولة المؤلف خلق عناصر الفرجة والتقليد وإثارة رغبة الطفل الملحة في معرفة ما يحدث لاحقاً، أذ على الكاتب أن يمرح الاحداث المسرحية ويثبتها تدريجياً لخلق رغبة عند الطفل في معرفة ما سيكون عليه موقف الشخصيات وتفاصيل القصة، مما يبعث المتعة والتشويق لديه.

##### ما اسفر عنه الاطار النظري من مؤشرات

- 1- تسهم الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل في عملية التربية والتعليم عبر بناء شخصية الطفل بحسب المرحلة العمرية لديه.
- 2- تعمل الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل على توسيع مدارك الطفل وتدعيم القيم الاخلاقية لديه إضافة إلى غرس روح المحبة والايثار والثقة بالنفس والتغلب على العقد السلبية ومؤثراتها.
- 3- يعد إيقاظ الطفل وتحسسه للمحيط الذي يعيش ضمنه، وأزاء تحسسه للنص وحث قدراته التعبيرية وصقل مواهبه من أبرز الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل.
- 4- تعد الافكار والمعلومات والتجارب الحية المعبرة بشكل مشوق وجذاب في نصوص مسرح الطفل من أبرز الدلالات التربوية والفنية، التي تنمي قدرات الطفل لاسيما في نضوج الوعي اللغوي والفهم الحسي والبصري لديه.
- 5- تمثل فكرة المسرحية الواضحة والخالية من الغموض والتفكك من أبرز الدلالات التربوية والفنية في نصوص مسرح الطفل.
- 6- تمثل الشخصيات التاريخية والاسطورية والشعبية دلالات تربوية وفنية لما تحققه من تعاطف وفهم واستيعاب لدى الطفل.
- 7- يعد البناء الدرامي والحوار من الدلالات التربوية والفنية المهمة في النص المسرحي، فالاول يدور في صلب الفكرة الرئيسة ويضم الحركة المادية والكلام، في حين يمثل الحوار أداة رئيسة للتعبير عن المسرحية فيعطيها قيمتها الادبية والفنية أذ يكتمل بالحركة التي ينفذها الممثلون.

## الفصل الثالث

## إجراءات البحث

- 1- عينة البحث تم اختيار عينة البحث بشكل قصدي فكانت مسرحية الحكواتي تأليف عبد الجبار حسن عيسى عام 2011 ذلك للأسباب الآتية.
- 2- نظراً لما تمثله العينة المختارة من أهمية وتأثير في الدلالات التربوية والفنية في نصوص الاطفال.
- 3- مشاركة النص في مهرجان قطري للاطفال (المرحلة الابتدائية) من (8- 12) سنة - كركوك- نيسان 2011.
- 4- منهج البحث: المنهج الوصفي في تحليل عينة البحث.
- 5- اداة البحث: ستعتمد الباحثة على ما اسفر عنه الاطار النظري من مؤشرات كاداة للتحليل.

الحكواتي: مسرحية تربوية غنائية للاطفال تعالج موضوعات مهمة من حياة الطفل، سلوكية ونفسية وفكرية، باطار درامي مشوق وهادف يعتمد الاساليب التربوية البناءة، من لغة سلسلة واضحة ذات دلالات ومعاني تربوية واضحة المفاهيم، وتكشف الكثير من السلوكيات الخاطئة لدى الاطفال والممارسات المرفوضة اجتماعياً كالعبث وعدم الشعور بالمسؤولية تجاه محيطهم الأسري والاجتماعي (البيئة) التي يعيشونها المتجسدة في المحلة الشعبية البسيطة الانيقة المتألفة بناسها وأهلها وكذلك العبث بالممتلكات العامة وأهمها البيئة وقد تجسد هذا السلوك الغير مقبول من خلال شخصية الطفل (وهمان) الذي لم يترك بسبب انفعالاته السلوكية المتواصل شيئاً إلا وترك أثره العبثي الشيء عليه، في الحادث ومع الطيور وتبذير الماء، وإيذاء أصدقائه، وفرض هيمنته عليهم بالعبث والإيذاء والقوة. وذلك السلوك انعكاس لصور وممارسات خاطئة هي الأخرى قد حدثت في محيط أسرته التي يعيشها الأمر الذي حدى باصدقائه إلى الابتعاد عنه، ورفض سلوكه، ومواجهته بقوة من خلال تعاونهم واتحادهم وحرصهم على العلائق التي تجمعهم في المحلة الواحدة، والحفاظ على البيئة بحرص شديد كما ويعلم دور الأم حيزاً إيجابياً واسعاً في الحد من سلوك ولدها، وبمساعدة الرجل الطيب الحكواتي العم فرحان (صاحب صندوق الحكايات (الوليات) المشوق والراوي للقصص والحكايات الشعبية الهادفة ذات الحكم والارشاد بمعانيها الحسنة وأغانيه التي تدعو إلى المحبة والتعاون وحب الناس والوطن، ووحدة الصف ونبذ العنف والشر والارهاب بكل اشكاله والذي ساعده في ذلك أصدقائه المتمثلين بـ (الصبي صفاء وبهاء وقطرة الماء- والطيور والزهرة الطيبة) وبعد أن يقف الجميع في المحلة ضد السلوك وهمان المرفوض تنتصر إرادة الحق مجتمعة بأهل المحلة وتتكرر شوكة العنف لدى وهمان، حيث يستلم امام تلك الارادة الطيبة وتضعف شوكته وغروره ودلاله، فيجد نفسه وحيداً في مواجهة نفسه وندمه ويأسه، لكن التسامح هو روح المحبة والسلام فيعود اللوئام بين جميع الشخصيات وهم يشكرون الحكواتي (العم فرحان) الذي اعاد النفوس الاطفال الفرحة والبهجة من خلال الصور الحضارية والتأريخية والمعلومات العلمية والتربوية التي رآها من خلال صندوق صورة الجذابة وحكاياته الممتعة التربوية الغنائية ذات الحكم والاهداف الانسانية النبيلة داخل المحلة الشعبية المتماسكة.

## • شخصيات المسرحية:

- 1-الحكواتي- العم فرحان
- 2-بهاء اطفال 10 سنوات
- 3-صفاء
- 4-وهمان- 10 سنة- المشاكس
- 5-الطيور
- 6-الزهرة
- 7-قطرة الماء
- 8-طفل وطفلة (10 سنوات)

9- الأم - 40 سنة

تحليل العينة:

مسرحية: الحكواتي

تأليف: عبد الجبار حسن

سنة التأليف: 2011

الشخصيات: الحكواتي - الأم - وهمان - بهاء - صفاء - الطير - الزهرة - قطرة الماء - طفل - طفلة.

تتحدث المسرحية كما هو واضح من فكرتها عن تفاعل الاطفال وحركتهم التصاعدية داخل محيطهم الأسري مروراً بالحيز الاوسع المحلة (المجتمع)، ومن خلال تنامي قدرات الطفل الفكرية والجسدية واشتغال طاقاته التي يحفزها الواقع الذي يعيشه وبكل تأثيراته السلبية والايجابية وهذا القدر من الطاقة والاندفاع جعل الطفل وهمان يسرع في خطواته اللاحقة لفرض افكاره واحلامه على من يحيط به من الاطفال والحيوان الأخرى من حوله ك (الطيور - والازهار - والحيوانات الاليفة) وصب جام طاقته على التعامل معها بعنف وقسوة مما حدى بمن حوله أن يققوا بالضد من هذا السلوك الغير لائق والذي يلحق الازى بنفسه وبالاخرين وبمحيطه الذي يعيش معاً. وهذا ما سمعناه من مقدمة غنائية للحكواتي الهم فرحان الذي يجوب المناطق الشعبية لعرض صور صندوقه الجميلة ذات

الحكمة والعلمية في تسلسلها ووضوح معانيها ودلالاتها التي تقول:

الحكواتي (مع الاطفال) غناء:

((كان يا ما كان..

وعلى الله التكلان ...

كان ولد يدعى وهمان

يعيش وحيداً كالجيران

يلهو يعبث ليل نهار ..

ويقسو كثير بالاشجار

يكسر غصناً ... يضرب طيراً

وأضر كثيراً بالجيران

وفي هذا الجو الصاخب يتواصل النمو الحركي والفعل الدينامي في سلوك -وهمان- لعدم وعيه التام بمحيطه المادي والاجتماعي، حيث يولد ذلك عدم الاستقرار وزيادة القدرة على الانفعال وكذلك عدم الانسجام مع محيطه (الاطفال) بسبب قلة وعيه وهبوط المستوى الفكري والعلمي داخل المدرسة.

الأمر الذي جعل من توبيخ مربيه الدائم سبباً في ما يسلكه من تصرف يضر بمن حوله، ويجعله يتخذ نهجاً سلوكياً شاذاً عن زملائه الطبيعيين والرافضين لهذا الاندفاع مجدي في نتائج ما يفعله.

كما في الحوار الاتي مع أمه:

((الأم: لقد حطمت أعصابي، وأذيت

وأزعجت الجيران، فهل تسمي

هذا لعباً ولهواً، فأنت غلطان

وهمان: بل أنا على صـح (يطول الجدل بينها)

الأم: (تسحب من يده وتخرج)

أن هذه المرحلة العمرية تأخذ تجذب الطفل أحياناً إلى خارج حدود وعيه وإدراكه، فيمنحه الدلال والخيال وسائل أكثر قوة وتمنحه شحنات قد تتعكس سلباً على محيطه وعلى أقرانه، علماً أن الخيال يأخذ الاطفال بعيداً عن توتراتهم واحباطاتهم فيتحركون من ذلك باللعب المعقول دون ترجمة ما يقرأونه أو يشاهدونه من صور العنف أو غيرها من اللعب بعكسه على من حولهم في الأسرة أو المجتمع.

لذلك جاءت صور الحكواتي لتمنح (وهمان) ومن حوله من الاطفال الطاقة المعرفية باتجاه السلوك النافع والناجح والاعتراف بالخطأ، حيث راح الحكواتي وام يقدمه- صندوقه- للأطفال من حكايات وصور وسلوكاً إيجابياً مقابل تصرفات- وهمان- المرفوضة. فهاري الزهرة أو هاهو الطير، وقطرة الماء الحزينة، اكلهم يشكون للحكواتي همومهم وآلامهم وتطلعاتهم في حياة سعيدة وهائلة خالية من العنف والخوف.

كما في المشهد الاتي:

((الزهرة: أراد أن يقطفني ويبعدني عن غصني فقاومه شوكي بقوة، أراد أن يحطمني...آه (تبكي)

قطرة الماء: آه منه، لقد أسرف كثيراً

باستخدامي... فأنا ملك الجميع، حافظوا

علي يا اصدقاء..

في حين تشتغل المشاهد المسرحية الأخرى على تتبع شخصيات مهمة جداً تستكمل بناء الفعل الدرامي برفض جماعي وقرار بمواجهة وهمان ووضع حداً لسلوكه المرفوض بعملية تربوية وأخلاقية ساهم فيها- الحكواتي- والام... فقد تم عزل - الطفل وهمان- تماماً مما أثار في نفسه انفعالات غير انفعالاته السوداوية، فأخذ ينظر لاصدقائه، ويتابع مرحهم ولعبهم في حبكة مالت إلى السكون في حكرته العنيفة السابقة، فجعله كل ذلك يزداد وحشة وخوفاً ورهبة من انعزال قد يسبب له الام اكثر.

مما أدى إلى ظهور تنوع في الفعل وفي إيقاع المسرحية الذي أخذ بالتصاعد والتنامي تدريجياً صوب كفة أصدقاءه وكيف اثارت لمتهم وتعاونهم وسعادتهم برؤية صور الصندوق وحكاياته المشوقة والنافعة.

فبدأ تراجع وهمان- وهو يرقب سعادة الآخرين ومقارنته بحالته النفسية الكثيرة وإحساسه بالندم، الأمر الذي جعل نوعاً من النجاح يتحقق على أيدي - الحكواتي والام- والاصدقاء جميعاً فأثار ذلك في نفسه الفضول للاقترب وطلب العفو مما جعله يقف وسط الجميع يخاطبهم ويخاطب معلمته من بعيد في المشهد الاتي:

وهمان: لقد اثارني زعل أمي، وكذلك معلمتي

واصدقائي في الصف، وهام يقاطعوني

كما وقد زعلت عليّ الزهور والطيور

وقطرة الماء)).

هنا يقترح الاصدقاء والحكواتي بوضع- وهمان في اختيار الصندوق فإذا عرف الغاز ما يقدم له في الاختيار فإن الجميع

سيعفون عنه.

وفعلاً استطاع- وهمان- إعادة ولملمة الكثير من فكره الطائش والابتعاد عن غرائزه الشاذة ونزعاته العنيفة، وجوه الصاحب سابقاً، بالعودة إلى الاستقرار والهدوء بفعل عملية التحجيم التي لعبها كل من حوله وساهموا بها لإصلاح نفسيته، وترويضها بشكل امثل وإعادة بناء قدراته وطموحه وأحلامه باتجاه المنفعة العامة ورفع شعار التسامح والتعاون من أجل النجاح.

فيتحول الفرح، وينطلق الغناء، باتجاه التغزل بالوطن وبالناس وبالعالم الصالح الذي يبني المجتمع ويقومه الجميع صغاراً وكباراً.

## نتائج البحث

- 1- حفز النص المسرحي (الحكواتي) عبر البناء الدرامي التواصل والانسجام في نفوس الاطفال للمشاركة الحوارية القائمة بين النص والطفل، مما يضيف نضوجاً فاعلاً في الدلالات والاهداف التربوية الخلاقة.
- 2- أثار النص المسرحي (الحكواتي) داخل الطفل المتعة والتشويق والدهشة عبر استيعاب الرؤى الجديدة للحياة والمستقبل.
- 3- فعل النص المسرحي (الحكواتي) مخيلة الطفل باتجاه المشاركات الجماعية والاجتماعية في البحث عن الحلول وبانسجامة مع محيطه الذي يعيشه الطفل ويبنيه ويتفاعل معه.
- 4- تضمن النص المسرحي (الحكواتي) معالجات نفسية وسلوكية واجتماعية مهمة في بناء الطفل، عبر تنوع الافكار والاهداف.
- 5- مثلت شخصيات الحكاية الشعبية في نص مسرحية الحكواتي دلالات تربوية وفنية ساهمت في خلق حالة من التعاطف والاستيعاب لدى الطفل.
- 6- لعب الحوار الدرامي في نص مسرحية (الحكواتي) دوراً فاعلاً في نقل الافكار والمعلومات والتجارب الحية بشكل مشوق وجذاب لدى الطفل.

## قائمة المصادر والمراجع

- 1- أبو معال، عبد الفتاح، في مسرح الاطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 1986م.
- 2- الحدادي، طالع، سيميائيات التأويل (الانتاج ومنطق الدلالة) المركز العربي، الدار البيضاء، المغرب 2006.
- 3- شريل، موريس، التطور المعرفي عند جان بياجيه، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت 1986.
- 4- عيسى، عبد الجبار حسن، مسرحية الحكواتي، نص مسرحي غير منشور، بغداد، 2011 .
- 5- علي، بلعربي، مسرح الطفل أوالمسرح المتوجه للاطفال،مجلة دراسات مسرحية،جامعة الاداب والعلوم الانسانية،تونس، 1993.
- 6- الاصفهاني،الحسين بن محمد الراغب،المفردات في غريب القران، مكتبة الانجلو المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1970.
- 7- فهمي، مصطفى، سيكولوجية الطفولة، ط1، دار مصر للطباعة، القاهرة، (د.ت)
- 8- مختار، حمزة، مشكلات الابناء والاباء، ط1، الشركة العربية للطباعة والنشر، مصر، 1973م.
- 9- مرعشلي، نديم، الصحاح في اللغة والعلوم، دار الحضارة، بيروت، 1974.
- 10- نور الدين، بونافع، المسرح والتربية، المسرح الجهوي، وزارة الثقافة الجزائرية، الجزائر، 2000.
- 11- نجيب، احمد، ادب الاطفال علم وفن، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 1991.
- 12- وارد، وينفرد، مسرح الاطفال تر: محمد شاهين الجوهري، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1980.

## السمات الفنية للمعلقات في دراسات المستشرقين بناء القصيدة مثلاً

أ.م.د. محمد احمد شهاب  
جامعة سامراء/ كلية العلوم الاسلامية

م.م. شيماء عبد الرحيم صالح  
وزارة التربية/ مديرية صلاح الدين

### Technical Features of Hanging Poems in Orientalist Studies Construct the poem as a sample

Ass. Dr. Muhammed Ahmed Shihab  
University of Samarra

Ass. Lec. Shaimaa Abdul-Rahim Salih  
Ministry of Education

Mx\_122000@yahoo.com

#### ABSTRACT

The Arab literature acquires in poetry and prose attention of researchers, in past and present, especially in the modern time, which has developed a literary broad and fast in concept and procedure and extended this development; to witness the Arabs and orientalists care in reading the poetry of other new reading broke the horizon of expectation and was mixed in its presentation and direct, conduct and criticism; the exhausted (threads pendants) research and study and rated in the Arab Studies regard than that done poetic, and for that, it is the subject of this study entitled (Pendants in the orientalists Studies) represents a complementary rings Arab literature episode cast a shadow on the whiter the image so travel immortal vision orientalist.

The topic tries that simulates a large number of interesting orientalists such poems as the first representing the deeper vital to the finished pre-Islamic poetry, as well as its importance in the context of the admissibility of the old hair, and finally an anchor for Arab critics of the ancients and try subject to pick up those old and updated orientalists and stand then efforts 'and when spotted historical aspects and objectivity and artistry.

#### المخلص

ما زالت المعلقات تشغل بال النقاد المحدثين عرباً ومستشرقين بوصفها أنموذجاً شعرياً حيواً عبر عن تطلعات المجتمع العربي قبل الإسلام حينما نهضت بمهمة قومية وفردية، وأسهمت في توضيح صورة الحياة العربية قبل الإسلام على نحو واضح ومفهوم. وقد رصد القدماء أهميتها بوصفها مادة لغوية ونقدية، فضلاً عن جعلها أنموذجاً يحتذى عند اللاحقين من الشعراء العرب، وسجلوا افتتانهم بها، واقتفى هذا الاحتفال بها نفر كثير من العرب المحدثين وسبقهم الى هذا، أو عاصر بحثهم، كثير من المستشرقين الذين انقسموا في تناولهم إياها ما بين دراستها في ضوء معطيات التاريخ الادبي وتسجيل ملحوظاتهم فيما يتعلق بسيرة العرب قبل الاسلام واستكشاف جغرافيتهم وطباعهم وتاريخهم، وما بين مفتون بها من طريق وعي شعرائها بفنائهم الشعري و دقة تسجيل مشاهدات أولئك الشعراء، فضلاً عن البحث في خصائصها الفنية الذي انفتح على نحو كبير عند المستشرقين المحدثين أمثال ياكوبي وفان جيلدر وياروسلاف استكيفتش وغيرهم.

وسجلت أقلام أولئك حشداً من الإعجاب ببنييتها الفنية، على الرغم من محاذير التناول في أفقها التاريخي والتوثيقي في أبحاثهم. وقد كانت من احتقائهم بها أنهم درسوها مجتمعة وفرداً، وحظيت بنصيب وافر من النشر والاهتمام والعناية وإن كنا نرجح أن البحث في هذه الموضوعات ارضاً خصبة وربما حينما تتوافر تلك الجهود الحبيسة في المكتبات الاوربية سوف نطلع على تراث غزير.

#### السمات الفنية للمعلقات في دراسات المستشرقين - بناء القصيدة مثلاً

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على من اصطفى وعلى آله المستكملين الشرفا، وأصحابه أصحاب الصدق والوفا، ومن اهتدى

بهديهم الى يوم اللقا.

## أما قبل

مجموعة قصائد تنسب لبعض الفحول الجاهليين سرقت لبّ القدماء والمحدثين، وسارت بها ركبان العرب والمستشرقين، إنها المعلقات التي حظيت باهتمام لاقت من العرب القدماء والمحدثين ومن غير العرب، بوصفها أيقونة شعرية ذابت فيها صورة العرب ومثلت على نحو يشعر بالفخر والكبرياء ووضوح حماسة العرب وحيواتهم المختلفة فضلاً عن الإقبال على الحياة ومفاتها.

ونال الشعر الجاهلي حظاً وافراً من اهتمام المستشرقين، ودارت حركة علمية غزيرة ودراسات عميقة شكلت أثراً بالغاً في دراستهم للحضارة الإسلامية بعامة والشعر الجاهلي بخاصة، وكان لعشقمهم للغة العربية وانبهارهم بأسرارها دوراً فاعلاً في إصدار عشرات الدواوين، ترجمة وعناية وفهرسة، وكتب التراث، ونفائس المخطوطات مما جاء من جهد المستشرقين أمثال: كركو، وليل، وبيفان، ونيكلسن، وبلاشير وغيرهم، وما زالت تلك الدراسات تشكل مصدراً مهماً في قراءة التراث العربي من وجهة نظر استشراقية فيها من الجدة والعمق في التحليل، والتمحيص، والاستنباط وما يُثري أدبنا العربي المتمثل بالشعر الجاهلي من معطيات فكرية وثقافية، ولاسيماً مما جاء من وقتهم عند المعلقات وما دار حولها وفيها من دراسات كثيرة وأبحاث تباينت الآراء بدءاً من تسميتها وعددها وأصحابها وصحتها وروايتها إلى رصد الجوانب الموضوعية فيها، وبعض الملاحح الفنية في أبياتها.

**وتُعدُّ المعلقات** نموذجاً شعرياً مميزاً، رفعت قائلها إلى مرتبة أشهر الشعراء في الجزيرة العربية في عصر ما قبل الإسلام على الرغم من عدم استعمالهم الكتابة عند نظمهم للقصائد، وهو ما ذهب إليه بلاشير، إذ كانوا شعراء بالفطرة، ومع جهلهم بالحروف، يجري الشعر على سجيبتهم، مسرى الدم في عروقهم، فلهم حسٌ إيقاعي، وملكة الوضوح، والتعبير المفعم بالحيوية عبر لغتهم الثرية الغزيرة، إلا أنهم كانوا يمتلكون سمة بارزة وهي ارتجال الشعر، ولها مقومات معينة، جعلت الشاعر العربي الجاهلي يحتفظ بتلك الميزة، ولعل ما فرضته الصحراء من بيئة نمّت تلك القدرات الأدبية<sup>(1)</sup>.

ولقد أقرَّ المستشرقون بعد طول بحث واستقصاء بأن مرجعية ارتجال الشعر كانت ظاهرة منتشرة جداً في الصحراء ومن هؤلاء **المستشرقين بلونت، ومونتان** إذ أيدَّ ظاهرة الارتجال مما جاء من ملاحظاتهم الدقيقة والحديثة في هذا الصدد<sup>(2)</sup>، ولاسيما في مساجلات الزجل وسهولة القول عند الزجالين السوريين واللبنانيين، وهو ما ذهب إليه (لوسرف)<sup>(3)</sup>.

ويأخذ حديث **المعلقات** اهتمام المستشرقين، فقد ذهبوا في دراساتهم الكثيرة ومنهم (جاكوب) إلى أن الشعر في العصر الجاهلي عند شعراء البدو والحضر ((مصدره في الأصل الارتجال، وقد نقل إلينا المؤرخون المسلمون بروح مجاملة لا تخلو من سذاجة، طائفة من النوادر الدالة أن البدو في القرن السابع رجالاً ونساءً، كباراً وصغاراً، وعلى اختلاف أوضاعهم، كانوا يرتجلون الأبيات التي عُدت موضع إعجاب الأجيال المقبلة))<sup>(4)</sup>، فعُدَّ خبر ارتجال الحارث بن جُلْزة البشكري في **معلقته الطويلة** والتي دُعيت باسمه ارتجالاً مستحسن<sup>(5)</sup>، وكان بلاشير ممن عدَّ ذلك ضرباً من الحقائق المقررة<sup>(6)</sup>.

وفي شأن قيمة النتاج الأدبي، وسبل إذاعته، ومحاولة إضفاء جاذبيته لدى المتلقي، وتأثيره في مشاعرهم، أكد المستشرقون أن كل نتاج أدبي، لا بدَّ له أن يخضع لسلسلة خطوات ومراجعات ليست قليلة، تمنح تلك المدونة الأدبية، عمقاً في الدلالة والتأثير، في لفت انتباه متذوقي الأدب بعامة والشعر بخاصة، ومن هؤلاء المستشرق **موسيل** إذ ذهب إلى ذلك<sup>(7)</sup>، في عرض النتاج الأدبي ومراجعته وتقييمه وتهذيبه؛ ليكون أكثر دلالة، وأعمق نضجاً.

(1) ينظر: تاريخ الأدب العربي، بلاشير 113/1-115.

(2) ينظر: المصدر نفسه، 114/1.

(3) ينظر: المصدر نفسه، 114/1.

(4) المصدر نفسه، 113/1-115.

(5) الشعر والشعراء، 197/1، وينظر: العمد في محاسن الشعر 190/1.

(6) ينظر تاريخ الأدب العربي، بلاشير 114/1.

(7) ينظر: المصدر نفسه، 115/1.

وتابع بلاشير من سبقه في هذا المضمار، ورأى أن غاية الشاعر الجاهلي كانت هي البقاء لقصائده، وعلوق القصيدة في أذهان الناس، من دون إرادة صاحبها، وقد أورد اللغويون العرب أواخر القرن الثامن الميلادي خبرين مثيرين عن الشاعرين الجاهليين زهير والحطيئة<sup>(1)</sup>، إذ كان الأول يشرع في نظم شعره لحولٍ كامل قبل إذاعته على الناس، وأما الثاني فلسان حاله<sup>(2)</sup> يقول: ((خير الشعر الحوليُّ المحكَّك المنقَّح))<sup>(3)</sup>، وحيال ذلك قال بلاشير: ((إن هذه الطريقة هي وحدها معقولة في حال نظم القصائد الطويلة، وهي شبيهة بالطريقة المتبعة في أيامنا، فإن الشاعر البدوي في وقتنا الحاضر لا ينظم القصيدة الطويلة دفعة واحدة، بل يضع مجموعة عادة بعض الأبيات ثم يعرضها على أصحابه؛ لتثبيتها في أذهانهم، ثم يضع مجموعة أخرى من الأبيات يضيفها إلى الأولى إلى أن تتم القصيدة كلها، ناظرًا في كل ذلك بعين الاعتبار إلى الملاحظات التي يبديها السامعون))<sup>(4)</sup>، وهو بهذا يقرر أن نضج الشعر العربي الجاهلي مرَّ بمراحل عدَّة حتى وصل إلى ما وصل إليه.

#### المعلقات سيرة تاريخية استشرافية

أثار عدد المعلقات وشعراؤها جدلاً واسعاً بين أوساط الباحثين والمهتمين بالشعر الجاهلي قديماً وحديثاً، وتباينت آراؤهم بشأن ذلك، وإنبرى لهذا الأمر عدد غير قليل من المستشرقين، وجاء رايصة، وفون كريم في مقدمة المستشرقين في تسليط الضوء على تراث العرب المتمثل بالمعلقات من حيث عددها، وتسميتها، ومجاميعها، ومن ثم تابعهما عدد من المستشرقين ممن جاء بعدهم، فاستوفوا كثيراً من جوانب هذا الموضوع، إذ نرى أن هذه المجموعات الشعرية كان لها صدًى تعدى زمن قولها بألف وخمسمائة سنة، والتي عُرفت عند القبائل وأودعتها مناقبها، وأخذت حيزاً كبيراً من اهتمامها.

وامتد الاهتمام بهذا المنتخب الشعري (المعلقات)؛ ليشمل البحث في عددها وتباين الآراء في ذلك أهي ست أم سبع أم أكثر؟ وتبع ذلك الترجيح العدد الأخير كونه يمثل ذلك المنتخب الشعري، ولعل عدد السبع عند الساميين بعامه، والعرب بخاصة، يمثل بعداً دينياً واجتماعياً، مما جعل كثيراً من المستشرقين يميل إلى هذا العدد، ويرجح عددها بالسبع<sup>(5)</sup> ناهيك عن أكثر ترجيحات القدماء من العرب، وفي مقدمتهم المفضل الضبّي لرواية السبع<sup>(6)</sup>، واستطردت دراسات المستشرقين في بحوث مطولة عن عمل المجموعات الشعرية فذكرت (كتاب القصائد الست) للأصمعي وهو في عداد المفقود، ورجحت تلك الدراسات القديمة والحديثة أن يكون ذلك الكتاب شرحاً (للمعلقات الست)<sup>(7)</sup>، وتبع هذا المجموع الشعري الأنف الذكر مجموعاً شعرياً آخر موسوماً بـ(جمهرة أشعار العرب) لأبي زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي (أواخر القرن الثالث للهجرة)، أو (بداية القرن الرابع للهجرة) نُعته بلاشير في أحد مصنفاته (بأنه عالم مجهول)<sup>(8)</sup>. ويبدو أن حملة التشكيك التي قادها نولدكه وغيره بدأت من طريق الاتكاء على رأي ابن سلام في طرح اسم حماد وخلف الأحمر، وبسبب بعض صنيعهم المشكوك فيه، وجَّه أولئك المستشرقين شكوكهم وعدم قبول رواية الثقات كالأصمعي وأبي عبيدة وغيرهما، ومن هنا يتضح مراد المستشرقين (نولدكه) و(مرجليوث) في التوجيه السلبي لمصادر الشعر العربي، ويتحدث نولدكه عن الشعر القديم (الجاهلي) بعامه، وشعراء المعلقات بخاصة، ونظريته هذه لا تختلف عن نظريته من التاريخ القديم، فهو لا يقرُّ بأن الأخبار التاريخية جاءت صحيحة \_ سواء أوردتها الطبري، أو ابن اسحاق، أو ابن الأثير أو غيرهم من دون اختبار حال صدقها الباطن...مع باقي الأخبار الأخرى، وأن الأبيات المفردة التي جاءت في القرن الثاني هي قديمة جداً<sup>(9)</sup>.

(1) ينظر: المصدر نفسه، 115/1.

(2) ينظر: المصدر نفسه، 1 / 115.

(3) الشعر والشعراء، 1 / 17.

(4) تاريخ الأدب العربي، بلاشير، 115/1.

(5) ينظر: المصدر نفسه، 177/1.

(6) ينظر: جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، 98.

(7) ينظر: الفهرست، 45، وتاريخ الأدب العربي، بلاشير 177-178.

(8) ينظر: مقدمة ترجمة القرآن: بلاشير، 42، تاريخ الأدب العربي، بلاشير 177-178.

(9) ينظر: ملاحظات حول صحة القصائد العربية ضمن كتاب: دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي: 72.

ويرفض **نولدكه** قبول الأشعار العربية على أنها صحيحة، فلا بد من فحصها وتدقيقها لبيان صحتها من السياق الذي ترد فيه حتى لو نقلت إلينا من مصادر موثوقة وذكر اسم الشاعر الذي تنسب إليه فضلاً عن الاستعمال اللغوي لدى كل شاعر، وكل عصر وتنقصنا الوسائل التي تتعلق بالفروق بين اللهجات والألفاظ<sup>(1)</sup>.

ويواصل **نولدكه** حديثه بشأن تسمية المعلقات إذ قال: ((إن مؤرخي العرب في القرون الوسطى يستعملون كلمة بمعنى: (العقد) أي: السمت، عنواناً لكتبهم وهذا ما جرى للمعلقات التي سُمِّيت بالسَّمُوط))<sup>(2)</sup>، أي: (القلائد) التي تُعَلَّق في النحور.

**فنولدكه** ألمح إلى أن تسمية **القصائد** بالسَّمُوط ليس غريباً، أو مبتكراً، أو من ابتداع الرواة، أو المؤرخين، بل إن ذلك يُعدُّ شيئاً مألوفاً ومتعارفاً عليه عند العرب، ومتسامحاً فيه وذلك أن تشبيه **القصائد** "**بعقود اللآلي**" ((مناسب جداً لطبيعة القصيدة العربية، وهو تشبيه محبوب، لدرجة أنه انتقل إلى الاستعمال اللغوي في النثر، إذ يوصف الكلام المترابط بأنه "**تنظم**" بمعنى "**للآلي**" منضّدة، أمّا اسم (المعلقات) فمن الصعب أن نجد مدلوله، وقد فكرت في أن هذه التسمية إنما هي مرادفة لـ "**السَّمُوط**" أو "**بعقود اللآلي**")<sup>(3)</sup>.

وفدّ **نولدكه** حديثاً لتسمية متأخرة **لقصائد عظيمة**، وقصد بذلك ((خرافة "**المعلقات**" السَّبع **القصائد المعلقة** على الكعبة مكتوبة بالذهب على شيء ثمين؛ وعلى الرغم من تفنيد هذه الخرافة منذ زمن طويل، فإنها انتقلت من كتاب إلى كتاب))<sup>(4)</sup>.

ويبدو أن تسميتها **بالمذهبات** دلالة مجازية على عظم قدرها، ولا غرو أن تؤول تسميتها بالمعلقات إلى هذا الأساس نفسه، من المحتمل جداً أن تعني هذه التسمية أن هذه **القصائد** سَمَتْ إلى درجة خاصة، وأن هناك اشتقاقاً آخر من المادة نفسها، وهي كلمة (عَلَقَ) ومعناها الشيء النفيس<sup>(5)</sup>، وأشار **نولدكه** بشأن خبر تعليقها إلى أن هذا الموضوع امتاز بخرافة التعليق على أستار الكعبة؛ لأنَّ كلمة (عَلَقَ) جاءت بمعنى (سَمَطَ) ويؤكد أن هناك شكوكاً بذلك التعليق؛ لأنَّ المصادر القديمة عند العرب وأساطيرهم، لا نجد فيها خبر التعليق، ولم تذكر تلك "المسابقات" و"القصائد" في القرآن الكريم، ولا في الأحاديث الدينية؛ ((ولو كان هذا الخبر صحيحاً؛ لكان النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) قد أبدى رأيه في هذا الأمر؛ أعني أن تكون مثل هذه القصائد الدنيوية قد عُلِّقَتْ على أكبر حرم مقدس عند العرب، كذلك لا يذكره كتاب "الأغاني" أو أي كتاب آخر في تاريخ الأدب العربي القديم أو يستند إلى مصدر قديم، وأول كاتب معروف لنا ذكر هذه الأسطورة -ودون أن يذكر المصدر العربي الذي اعتمد عليه- بل إنه رفضها على أنها لا أساس لها مطلقاً هو أحمد بن النحاس (المتوفى سنة 338))<sup>(6)</sup>.

وتعرّض **نولدكه** لقضية التعليق التي ذكرها ابن عبد ربه (ت328هـ) وهو أول من أشار إليها<sup>(7)</sup>؛ وقد ردّت عليه؛ لأسباب أقواها أنه بعيد زماناً ومكانياً عن بيئة هذه القصائد، لأن لا أحد من علماء العرب ولا سيما من رواها أو شرحها ذكر خبر تعليقها<sup>(8)</sup>.

وتابع **نولدكه** حديثه في إنكاره تعليق القصائد السَّبع، مستبعداً ((أن يعتمد المرء على مثل هذه الشواهد الضعيفة لتقرير واقعة تختلف تماماً عن السلوك العربي القديم، ويناقضها أخبار محددة تستند إلى أسانيد أقوى؟ إن آخرين قد أشاروا إلى الصعوبة في اختيار هذه القصائد "السَّبع" أو "التسع" من بين القصائد العديدة))<sup>(9)</sup>، التي لا تقلُّ شأنًا عن نظيراتها.

وعلى أية حال فإن **المعلقات** تُعدُّ من أجود شعر العرب وأفصحه، وانمازت بطول نفسها الشعري، وجزالة الألفاظ، وثراء معانيها، وتنوع فنونها، وأفصحت عن شخصية ناظمها، ويرى ابن النحاس صراحة أن حماداً الراوية قد اختارها، وبعد أن انتهى من شرح قصيدة

(1) ينظر: المصدر نفسه، 74.

(2) مقدمة كتابه محاولة في دراسة الشعر العربي القديم، المقدمة، **نولدكه**، نقلاً عن تاريخ الألب العربي، بلاشير/181.

(3) من تاريخ ونقد الشعر العربي، **نولدكه**، من ضمن دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي: 38.

(4) المصدر نفسه: 34.

(5) ينظر: شرح المعلقات التسع لابن النحاس 45/1، وشرح المعلقات السبع، للزوزني: 18، وشرح المعلقات العشر للتبريزي: 18.

(6) من تاريخ ونقد الشعر العربي، **نولدكه**، ضمن كتاب دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي: 35، ودرّة الغواص، 170.

(7) ينظر: العقد الفريد، 118/6.

(8) ينظر: من تاريخ ونقد الشعر العربي، **نولدكه**، ضمن كتاب دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، 35-39.

(9) المصدر نفسه، 36.

عمرو ابن كلثوم قال: ((فهذه آخر السبع المشهورات على ما رأيت أهل اللغة يذهب إليه))<sup>(1)</sup>، وليست للعرب القدماء بل حماداً هو اختار القصائد السبع من بين مجموعة من القصائد التي لا تحصى وعدّها أفضلها ووافقهما في ذلك الحكم والاختيار حكمان يُشْهَدُ لهما بالضبط والدقة وصدق الرواية هما: المفضل الضبي، وأبو عبيدة، وهو ما دعا أبو زيد القرشي للقول في سبعيتهم وفي ترتيب طبقاتهم، وأول طبقاتهم<sup>(2)</sup>: أصحاب السبع معلقات<sup>(3)</sup>.

ورجّح نولدكه أن حماداً أطلق أسماء (السّموط) و(المعلقات)، والسّموط هو اسم مفهوم الذي يعني (العقد) المنظم، لأنّ الكلام المترابط يسمى (نظماً) أما (المعلقات) فلا نجد لها تفسيراً لغوياً سوى أنها لنفاستها (رُفِعَتْ) لمكانة الشرف ((وعن التسمية نشأت "الأسطورة" كلّها فسميت القصائد في المقام الأول بـ"المعلقات" أولى من تسميتها بأي اسم آخر))<sup>(4)</sup>.

فكان اسم (المعلقات) هو الأصح للقصائد بدلاً من الأسماء الأخرى، ((فأين يمكن إذن أن تُعلّق في مكان أفضل من أسمى نقطة في جزيرة العرب، وأعني بها الكعبة لقد كان معروفاً أنه في العصر الاسلامي، وتبعاً للأسطورة "وربما لم تكن خالية من كل أساس" قبل ذلك أيضاً كانت الوثائق التي ينظر إليها بتقديس خاص، تعلّق هنا، فلماذا لا يفترض المرء أن نفس الشيء حدث مع أفضل القصائد، خصوصاً وأنّه -كما هو معروف- قد جرت مباريات شعرية في عكاظ القريبة من الكعبة؟ لكن هذه القصائد لم تُعدّ بعد في الكعبة، ووجدوا لهذا تفسيراً أيضاً بأن قالوا إن النبي محمداً قد طهر الكعبة من كلّ آثار الوثنية، واستنتجوا من هذا أن القصائد هي الأخرى أزيلت من الكعبة))<sup>(5)</sup>. وخبر التعليق هذا لا يمكن الاطمئنان اليه. فقد رجّح هيوارث دن أن سبب التسمية بالمعلقات ((أن العرب كانوا يجتمعون بعكاظ فيتشاهدون الاشعار فإذا استحسّن الملك قصيدة قال علقوا لنا هذه واثبتوها في خزانتي، ولم يذكر من هو الملك ولعله النعمان بن المنذر، وقد كان عنده ديوان مكتوب جمع فيه أشعار الفحول وأنه صار ذلك الى بني مروان أو ما بقي منه على ما رواه ابن سلام في كتاب الطبقات))<sup>(6)</sup>.

ورأى نولدكه أن ما قيل بشأن (المعلقات) من أخبار أضعفت شأنها، وأصابها شيء من التزييف والتدليس، وأخذوره في ((نصوص القصائد القديمة الجاهلية، ومهما تعرضت له روايتها لاضطراب، فإنّه تفوح من هذه الشذرات روح منعشة تدلّ على أن قوة الشعر العربي البدوي وجماله لم يضيعا، وكما أن أناشيد هوميروس، بالرغم من كلّ ما أصابها من تغييرات، وبرغم كل غموض في معانيها، لا يزال يرف منها ربيع الانسانية الوضاء، ... وكما أن قصائد بيوولف والنيبيلنجن الغامضة المحرّفة تمكنا من النفوذ ببصرنا العميق إلى روح الوثنية الألمانية القديمة))<sup>(7)</sup>.

وبالمقابل ذهب نولدكه إلى أن القصائد العربية القديمة ((صورة حيّة للعرب القدماء بفضائلهم، وعيوبهم، بعظمتهم ومحدوديّتهم، إنها ليست شعراً يسعى لتقديم صورة فوق حسية، ويؤدي إلينا أساطير متفرقة أو دائرة غنية من الأفكار المعبر عنها بالشعر؛ وإنما هي شعر جعل مهمته الرئيسية هي وصف الحياة، والطبيعة، كما هما في الواقع، مع قليل من التخيلات))<sup>(8)</sup>.

وتابع نولدكه حديثه عن "المعلقات" من خلال القصائد العربية القديمة فرأى أنه ((في نطاق حدوده عظيم وجميل، وتسري فيه روح الرجولة، والقوة، روح تهزنا هزاً مزدوجاً إذا ما قارناه بروح العبودية والاستخذاء التي نجدها في آداب كثير من الشعوب الآسيوية))<sup>(9)</sup>، ويشق العربي طريقه - بالشعر - وبتلك الكلمات إلى حياته اليومية، أو إلى منازل الفرسان أو لقاء الحنف، متقلداً وسام

(1) شرح المعلقات التسع لابن النحاس 681/2.

(2) من تاريخ ونقد الشعر العربي، نولدكه، ضمن كتاب دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي: 35-39.

(3) ينظر: جمهرة أشعار العرب: 97-98.

(4) من تاريخ ونقد الشعر العربي، نولدكه، ضمن كتاب دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي: 38-39.

(5) من تاريخ ونقد الشعر العربي، ضمن كتاب دراسات المستشرقين، 39.

(6) الأدب العربي وتاريخه في العصر الجاهلي، هيوارث دن، 120-121.

(7) المصدر نفسه، 39.

(8) المصدر نفسه، 40.

(9) المصدر نفسه، 40.

الشجعان، ومتسربلاً بالشجاعة وقوة الإرادة، التي نراها جليّة في قصائد الأعراب القدماء ساكني الصحراء ؛ وبذلك يسجل ذلك الموقف شجاعة العربي، وقوة بأسه وعزم إرادته وما هو إلا صورة من صور كثيرة لحياته وواقعه.

### السمات الفنية للمعلقات في دراسات المستشرقين

#### بناء القصيدة

يُعدُّ بناء القصيدة الركن الأساس في العمل الشعري، ويعطي للشاعر مجالاً واضحاً لمعالجة القضية المطروحة أمامه، ويدلُّ في بعض أجزائه على جوانب الحياة العقلية والاجتماعية.

وتحدث النقاد القدماء عن نظام القصيدة، والتي تخضع لنظام محدد التزم فيه الشعراء الجاهليون، وأصبح تقليداً يجب السير عليه، وممن أولوا عناية بالقصيدة والحديث عن أجزائها وحدودها، وتصدّر البحث في شأن هذه القضية ابن قتيبة، إذ تحدّث عن أجزاء القصيدة وحدودها، فقال: ((وسمعتُ بعض أهل الأدب يذكر أن مقصد القصيد إنما ابتدأ فيها بذكر الديار والدمن والآثار، فبكى وشكى، وخاطب الربع، واستوقف الرفيق؛ ليجعل ذلك سبباً لذكر أهلها الظاعنين عنها، إذ كان نازلة العمد في الحلول والظعن على خلاف ما عليه نازلة المدر، لانتقالهم عن ماءٍ إلى ماء، وانتجاعهم الكلاً، وتتبعهم مساقط الغيث حيث كان...))<sup>(1)</sup>.

ثم أضاف ابن قتيبة: ((ثم وصل ذلك بالنسيب، فشكى شدة الوجْد، وألم الفراق وفرط الصبابة، والشوق؛ ليميل نحوه القلوب، ويصرف إليه الوجوه؛ وليستدعي به إصغاء الأسماع إليه؛ لأنَّ التشبيب قريب من النفوس، لائط بالقلوب؛ لما قد جعل الله في تركيب العباد من محبة الغزل، وإلف النساء، فليس يكاد أحد يخلو من أن يكون متعلقاً منه بسبب، وضارباً فيه بسهم حلال أو حرام، فإذا علم أنه قد استوثق من الإصغاء إليه، والاستماع له، عقب بإيجاب الحقوق فرحل في شعره، وشكا النصب والسهر، وسرى الليل وحل الهجير، وإنضاء الراحلة والبعير، فإذا علم أنه قد أوجب على صاحبه حقَّ الرجاء، وذمامة التأمل، وقرر عنده ما ناله من المكار في المسير، بدأ في المديح فبعثه على المكافأة، وهرةً للسماح، وفضله على الأشباه، وصغر في قدره الجزيل، فالشاعر المجيد من سلك هذه الأساليب، وعدل بين هذه الأقسام، فلم يجعل واحداً منها أغلب على الشعر، ولم يُطلْ فيمُلُ السامعين، ولم يقطع وبالنفس ظمأ إلى المزيد))<sup>(2)</sup> فهذا النص كان منطلقاً للكلام عند نفرٍ غير قليل من المستشرقين.

إن مصطلح (بناء) أو (بنية) تعني التطور في مجال العمل الأدبي والشعري، وإن موضوع البناء وضع من أجل التأكيد على وجود (الوحدة الداخلية) في المشهد الشعري؛ إحصاءً لمعرفة سماته وصفاته الفنية، ويُعدُّ الجانب الشكلي هو أوضح الدلالات الأدبية لتحديد مصطلح البناء في القصيدة، إذ من خلال الشكل يتميز البناء في النسيج<sup>(3)</sup>.

ويظهر مصطلح بناء القصيدة من التباين القائم بين مدلول هذا المصطلح في النقد القديم ومدلوله في النقد الحديث، فقد كان هذا المصطلح في النقد القديم أقرب ما يكون إلى معنى البناء، وضمَّ الأجزاء إلى الأجزاء؛ بغية الوصول إلى القصيدة الكاملة، وقد بدأ واضحاً عند ابن طباطبا وغيره، الذين تطرقوا إلى بناء القصيدة وكما ينبغي أن تكون عليه، وبدا حديثهم كأنه حديث عن وجود مفترض وسابق لقصيدةٍ نمطية قائمة في أذهان النقاد<sup>(4)</sup>، ولم يرَ ابن قتيبة مسوغاً لمتأخر الشعراء في أن يخرج عن مذهب المتقدمين، وهنا لابدَّ من الإشارة إلى آراء الحاتمي حول القصيدة، والتي يمكن عدّها إشارات مبكرة إلى وحدة القصيدة العضوية، وهذه القصيدة التي تشبه جسم الإنسان الذي يلحقه الضرر وتتغى معالمه إذا طرأ خلل على أحد مكوناته وأجهزته<sup>(5)</sup>، ولم يرَ ابن قتيبة سبباً لمتأخر الشعراء في أن يظهر عن مذهب المتقدمين، ولا أن نذهب إلى آراء الحاتمي حول القصيدة، والتي تتضمن موضوع بناء القصيدة العضوية ثم تابع

(1) الشعر والشعراء، 76-75/1، وينظر: جهود المستشرقين في دراسة النقد العربي حتى نهاية القرن الخامس للهجري، أطروحتنا للدكتوراه، محمد أحمد شهاب: 128.

(2) الشعر والشعراء، 76-75/1.

(3) ينظر: جهود المستشرقين في دراسة النقد العربي حتى نهاية القرن الخامس، 129.

(4) ينظر: نقد الشعر بين ابن قتيبة وابن طباطبا، 287.

(5) ينظر: جهود المستشرقين في دراسة النقد العربي حتى نهاية القرن الخامس، 129.

قوله: ((فللشاعر المجيد من سلك هذه الأساليب، وعدل بين هذه الأقسام، فلم يجعل واحدا منها أغلب على الشعر، ولم يطل فيمل السامعين، ولم يقطع وبالنفس ظمأ الى المزيد))<sup>(1)</sup>

فابن قتيبة رصد في نصه شكل القصيدة وبنيتها، انكأ على النموذج الشعري القديم، وبخاصة المكتمل منه، ولاسيما المعلقات حينما تصدر شعراؤها المشهد النقدي بشواهدهم الشعرية، المنتقاة من المعلقات.

وأباح ابن قتيبة تعدد أغراض القصيدة مع وجود تناسب بين الأغراض، فلا يغلب أحدهما على الآخر، ودعا إلى وحدة الموضوع، ونبه إلى وجود التمهيد للدخول إلى الغرض الرئيس في القصيدة، وأكد أن المديح إن دكر في نصه إلا أنه يعتقد أن يكون المقصود من كل غرض في القصيدة لابد لها من تمهيد<sup>(2)</sup>.

وهنا نعتقد أن ابن قتيبة كان يحلل حالة في الشعر العربي، لا يريد بها تعقيداً أو تفتيتاً، وهو لا ينقل رأيه وإنما ينقل ما سمعه من أهل الأدب يتحدثون به فلا تنسب له ذلك؟ ولو كان المديح هو الغرض الرئيس في القصيدة، وما قيل قبله هو مجرد تمهيد، فلم يلجأ ابن قتيبة إلى المطالبة بأن لا يغلب موضوع على الآخر، وكيف يساوي الشاعر بين الموضوع الرئيس وبين التمهيد؟

وذهب ابن رشيقي إلى ما ذهب إليه ابن قتيبة في قضية افتتاحية القصائد بالنسب ((وللشعراء مذاهب في افتتاح القصائد بالنسب؛ لما فيه من عطف القلوب، واستدعاء القبول بحسب ما في الطباع من حب الغزل، والميل إلى اللهو والنساء، وإن ذلك استدراج إلى ما بعده))<sup>(3)</sup>، وأوضح أن القدماء كانوا ((أصحاب خيام وكانت حياتهم تعتمد على الانتقال من مكان إلى آخر فنرى أن أشعارهم تبدأ بذكر ديارهم التي تختلف عن أبنية الحاضر، فلا معنى أن يذكر الحضري الديار إلا مجازاً))<sup>(4)</sup>.

فالقدماء لحظوا أن أول لوحات القصيدة وهي المقدمة استغرقت بوصف حال الديار، وهذا يوحي بتماهي الشاعر مع البيئة بوصفها حاضنة له ولحيواناته.

وتأسيساً على ذلك شغلت المقدمة بوصفها أول أجزاء القصيدة "الشاعر" و"المتلقي" بأنواعه فخاض القدماء والمحدثون فيها ووضحت جهود القدماء في التركيز على تأثيرها في السامع بينما جهود المحدثين أنصبّت على عدّة تفسيرات وتأويلات، سنخوض في الآراء الاستشرافية فيما يتعلق ببناء المعلقات، وأما الآراء العربية سنأخذ منها ما تطلب الأمر لذلك.

وامتد ذلك الاهتمام وتلك العناية؛ لتتال القصيدة وما يتعلق بها قسطاً وافراً من اهتمام المستشرقين، فقد تحدث المستشرقون عن وحدة القصيدة بعامية، وكان لهم اهتمام واضح بها، ولاسيما في ما يتعلق بموضوع بناء القصيدة بخاصة، فكانت آراؤهم تكاد أن تكون متفقة على أنها أبيات متفرقة ولا يوجد وحدة فيها، وإنها تقتقد لعنصر الخيال، فتحدث بروكلمان من أن الشاعر العربي يشد الأنظار ويلفت الانتباه بملاحظة وتشبيه قوي في البيت إلى المفرد، لكن في المقابل نجد الفن الكلامي لا يعطي القيمة الكاملة، إلا إذا وجد في وحدة أطول وأكبر هي "وحدة القصيدة"<sup>(5)</sup>.

وأوضح بروكلمان غياب الوحدة في القصيدة العربية في الشعر العربي، فقال: ((لا نجد قصيدة ذات وحدة مستقلة، وترتيب متكامل عند قدماء الشعراء إلا في أحوال جد نادرة))<sup>(6)</sup>، ونعتقد أن الندرة التي قصدها بروكلمان إنما هي تخص المعلقات وهي أجود قصائد الفحول المختارة فيما درسوها كبنية واحدة متعددة اللوحات.

وتعني كلمة (موضوع) في الشعر العربي<sup>(7)</sup>، مجموعة صور أو استحضارات فكرية تكون مجتمعة لتشكيل موضوع عام، فعندما نتكلم عن موضوع الغزل، فإنّه من الموضوعات الأكثر خصوصية؛ لأنه يستذكر الديار التي هجرتها الحبيبة ويستذكر ألم الفراق

(1) الشعر والشعراء 1/ 75-76.

(2) ينظر: المقاييس النقدية عند ابن سلام وابن قتيبة: 197، ووحدة القصيدة في الشعر العربي، 65.

(3) العمد، 1/ 225.

(4) المصدر نفسه، 1/ 225.

(5) ينظر: تاريخ الأدب العربي، بروكلمان، 1/ 57-58.

(6) المصدر نفسه، 1/ 61.

(7) ينظر: تاريخ الأدب العربي، بلاشير، 2/ 242.

واللقاءات الخفية، ويصف منه المحبوب ومحاولة الشاعر النسيان وهذه الموضوعات تشكل جانباً من التنعيم ويكمن جمالها في ترابطها وتنعيمها، فقد بقي وصف الفرس المذكور في القصائد الشعرية باسم امرئ القيس مجهولاً عند البدو في أواسط شبه الجزيرة، وأوضح الأصمعي إلى أن زهير لم يعطِ وصفاً كاملاً عند الفرس على الرغم من شيوع ذلك الوصف عند الشعراء الحضريين وبخاصة في مدرسة الحيرة وأهم تلك الموضوعات.

وحاز موضوع الغزل في الشعر الجاهلي حيزاً كبيراً لدى شعراء المعلفات<sup>(1)</sup>، على مكانة واسعة قبل الاسلام ولاشك أن الغزل شكّل موضوعه القسم الأعظم في النصوص المتداولة ولاسيماً النسيب في مطالع القصائد، والقصائد الغنائية ومنها مثلاً معلقة امرئ القيس.

ويتألف الغزل من موضوعات ثانوية عدّة، يعطي كل موضوع تحولات تبدأ من موضوع الرواسم نسبياً، وهذه الموضوعات الثانوية<sup>(2)</sup>، تنبثق من طبيعة الحياة البدوية متمثلة بالصحراء من خلال وقوفها وضعونها والفصل بين الجنسين، وكثرة ظاهرة الزواج من أبناء العمومة، والآلام والحسرات والتعصب والتفرد في القبيلة، والتي يبرزها فوز الرجل.

إن الجو السائد هو الشكوى، وأن الحب هو صوت لا نداء له، ولا يمكن تحقيق الأحلام بسبب التصدي من قبل الناس، وما يخفيه القدر من أيام، فانبثقت التقاليد الشعرية مستجدة من الأفكار العامة موضوعات يندمج فيها الواقع بالخيال وتتوقف عبارة (الأنثى) المتشوق عن الحديث عن نفسه خارج نطاقها.

ويرى موسية موضوع وقوف الشاعر على الأطلال الذي هو ماضيه الذي عاشه مع حبيبته مأخوذاً من حياته البدوية الصحراوية مما يولّد في نفسيته الكآبة والإزعاج من خلال النظر لتلك الديار الفانية في وسط الفضاء الصحراوي الذي يرجع إلى عالم الصمت<sup>(3)</sup>.

ويستذكر الشاعر الأماكن المليئة بالأطفال والنساء والدواب ورفع الخيام وحملها على ظهور الإبل، وصعود النساء على هوداجهن والسير، إلى أن تختفي وراء الأفق كلّ هذا يترك أثراً في نفسية الشاعر فلم يبقَ من معالم الصحراء في نظره إلا باعثاً على الاستخفاف<sup>(4)</sup>، ومن ذلك قول زهير<sup>(5)</sup>:

|        |             |           |              |            |          |           |             |        |
|--------|-------------|-----------|--------------|------------|----------|-----------|-------------|--------|
| لَمِنْ | الديارُ     | بِقُتَّةٍ | الجبرِ       | أَقْوَيْنَ | مِنْ     | جَجَجَ    | وَمِنْ      | شَهْرٍ |
| لَعِبَ | الرَّيَّانُ | بِهَا     | وَعَبَّرَهَا | بَعْدِي    | سَوَافِي | الْمَوْرِ | وَالْقَطْرِ |        |

وفي المعنى ذاته جاء قول النابغة الذبياني<sup>(6)</sup>:

|          |         |             |                |              |          |           |           |             |           |
|----------|---------|-------------|----------------|--------------|----------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| يَا      | دَارَ   | مَيَّةَ     | بِالْعَلْيَاءِ | فَالسَّنَدِ  | أَقْوَتَ | وَطَالَ   | عَلَيْهَا | سَالِفُ     | الْأَبْدِ |
| وَقَفْتُ | فِيهَا  | أَصِيلَانَا | أَسْأَلُهَا    | أَخْنَى      | عَيَّتَ  | جَوَاباً  | وَمَا     | بِالرَّبْعِ | مِنْ      |
| أَمَسْتُ | خَلَاءَ | وَأَمْسَى   | أَهْلُهَا      | إِحْتَمَلُوا | أَخْنَى  | عَلَيْهَا | الَّذِي   | أَخْنَى     | عَلَى     |

وتحدث المستشرقون عن بناء القصيدة العربية منهم ((فاجنر))<sup>(7)</sup>، في موضوع قطعة وقصيدة من حيث إنها أما ((مقطوعة أو قصيدة)) ذات موضوع واحد أو عدّة موضوعات، فمصطلح القصيدة لم يستخدم إلا لقصائد متعددة الموضوعات، أما القصائد الأحادية

(1) ينظر: المصدر نفسه، 245/2.

(2) ينظر: المصدر نفسه، 246/2.

(3) المصدر نفسه، 246/2.

(4) ينظر: تاريخ الادب العربي بلاشير، 247/2، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42، وجهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي، 72، و94.

(5) شرح شعر زهير، 76.

(6) ديوان النابغة الذبياني، 14.

(7) ينظر: أسس الشعر العربي، 112، وتشكيل الخطاب الشعري، 14.

الموضوع فإنها تحدد حسب مضمونها مثل قصيدة هجاء، قصيدة رثاء، قصيدة طرد أو فخر، فالقصيدة المتعددة الموضوعات قد نشأت في نهاية التطور الملموس للشعر العربي، وأما ذات الموضوع الواحد فلم تكن في الأصل إلا مقطوعات من قصائد كانت كاملة<sup>(1)</sup>. ويقدم ((فاجنر)) قصيدتين كاملتين الأولى لعلقة والثانية للأعشى قبل أن يقدم أية معلومة عن أصل قصيدة في الشعر العربي القديم<sup>(2)</sup>، إذ قال علقمة<sup>(3)</sup>:

هَلْ مَا عَلِمْتَ وَمَا اسْتَدْعَتْ مَكْتُومٌ      أَمْ حَبْلُهَا إِذْ نَأَتْكَ الْيَوْمَ مَصْرُومٌ  
أما قصيدة الأعشى فمطلعها<sup>(4)</sup>:

مَا بُكَاءُ الْكَبِيرِ بِالْأَطْلَالِ      وَسُؤَالِي فَهَلْ تَرُدُّ سُؤَالِي

ويُبين أيهما أقدم نمطاً مع ربط منطقي من بدونه؟ فعلقمة احتوت قصيدته أربعة موضوعات النسيب، وصف الناقة، والحكمة، والفخر، أما الأعشى فكانت قصيدته في ثلاثة موضوعات: النسيب، وصف الناقة ومقارنة بالبحار الوحشي، والمديح، وتماسك الأجزاء الثلاثة مع بعضها بشكل منطقي في عدم فائدة التحسر على حبه الماضي، فتوجه الشاعر بذلك إلى الحاضر متخذاً ناقته الوسيلة في سيره للوصول إلى ممدوحه في حين أن علقمة بين أجزاء قصيدته متجاوزة من دون تنقلات<sup>(5)</sup>، وكذلك نرى قصيدة زهير تتحدث عن تلك المواضع التي تكلم عنها كوتة واستوحى منها خصائص أحوال البدو، قال زهير<sup>(6)</sup>: أَمِنْ أَوْفَى دِمْنَةٍ... ويلحظ في قصيدة الحارث بن حلزة شدة الوجد لفراق حبيبته، ويكائه عليها، ويوضح أن حياة البدو هي فرار أبدي للبحث عن الماء والكلأ<sup>(7)</sup>، قال الحارث<sup>(8)</sup>: أَذْنَتْنَا بَيْنَهَا...

واتخذ شعراء المعلقات في وقفاتهم الطليعية، وذكر الديار، وذكر أسماء محبياتهم مثل: يا دار أسماء، ويا دار مئة، يا دار عبله، سمة، أو طريقة عند نظمهم، وبعضهم يستطرد بالحديث عن الخراب والدمار الذي حلّ بديارهم فيتملكهم الألم والحسرة من ذلك الخراب ورحيل الأحبة<sup>(9)</sup>، كقول النابغة الذبياني<sup>(10)</sup>: يا دار مئة.... ويستعرض لنا فاجنر عدة آراء حول إدخال عدة موضوعات مع استعمال الوزن والقافية في القصيدة مثل تذكر الحبيب، ووصف الناقة الذي يشغل مساحات كبيرة في القصيدة ومن تلك الآراء<sup>(11)</sup>:

1. إن السبب في الابتداء بالنسيب حسب رأي جويدي اختفاء المضمون المتنوع فيه، هي إحدى وظائف القصيدة، فضلاً عن تشابه وظيفة الشعارات الدينية للآلهة التي يقدمها المنشدون اليونانيون لملاحمهم، ولعل شعر الغزل كان عند العرب هو فحسب؛ ولهذا لا يمكن إسقاطه<sup>(12)</sup>.

2. أما بلوخ فيختلف عن رأي جويدي فيرى أن الابتهاالات اليونانية كان لها معنى؛ لأن أصل الملاحم الدنيوية كانت تمثل أعياد الآلهة فحظيت بالقداسة، ويرى أن شعر الغزل لم يكن لدى العرب هو الشعر فحسب<sup>(13)</sup>.

3. أما ريتشر فإنه يثير سؤالاً على أن الأجزاء المفردة من القصيدة: الغزل، الفخر، الهجاء كانت متواجدة قبل ظهور القصيدة لأنها تعدّ أنواعاً مستقلة، وإن تجانس الأجزاء لم يكن إلا في الفخر بين يدي المحبوبة، فالقصيدة تعدّ وسيلة إيصال، يجب أن تحوي الحب

(1) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية 78 وما بعدها.

(2) ينظر: أسس الشعر العربي، 125-128، وينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 79، وما بعدها.

(3) ديوان علقمة الفحل، 50.

(4) ديوان الأعشى الكبير، 75.

(5) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 125-132.

(6) شرح شعر زهير، 16.

(7) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية، 80.

(8) ديوان الحارث بن حلزة، 9.

(9) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 125-138، ودراسات في شعرية القصيدة العربية 42، وتشكيل الخطاب الشعري، 14.

(10) ديوان النابغة الذبياني، 14.

(11) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 134-135.

(12) ينظر: المصدر نفسه، 135.

(13) المصدر نفسه، 135.

والفخر ووصف الناقة، تُعدُّ جزءاً من الفخر؛ لأنَّ طبيعة العربي تكمن في امتلاكه لنانقة قوية وسريعة<sup>(1)</sup>، ويتخذ بعضهم من الطفل، كأنَّه كائن حي يدرك ويحس والدعاء للطفل بالسلامة والحياة<sup>(2)</sup>، كقول عنتر<sup>(3)</sup>:

هَلْ غَادَرَ الشُّعْرَاءُ مِنْ مُتَرَدِّمٍ      أَمْ هَلْ عَرَفَتْ الدَّارَ بَعْدَ تَوَهُّمٍ  
أَعْيَاكَ رَسْمُ الدَّارِ لَمْ يَنْكَلَمْ      حَتَّى تَكَلَّمَ كَالْأَصَمِّ الْأَعْجَمِ  
وَلَقَدْ حَبَسْتُ بِهَا طَوِيلًا نَاقَتِي      أَشْكُو إِلَى سَفْعِ رَوَاكِدِ جَنَمِ  
يَا دَارَ عِبَلَةَ بِالْجَوَاءِ تَكَلَّمِي      وَعَمِي صَبَاحًا دَارَ عِبَلَةَ وَاسْلَمِي

وتبدو مخاطبة الشاعر لديار الحبيبة فقط أمراً لا يُلَبِّي طموحه، وإنَّما يرجو أن تكلمه ويتوسل لذلك؛ لأنَّه يجد في حديثها تخفيفاً لمعاناته فنراه يشكو للحجارة السوداء التي أصبحت رمزاً للفناء، وإنها لحظة الحزن الانفعالي<sup>(4)</sup>؛ لأنَّ الشاعر لم يصف حال الديار، وإنَّما وصف حالته الانفعالية حينما وجد الديار أصيبت بالخراب والموت.

ويشعر الشاعر الجاهلي بأنَّ الديار هي من حياة الشاعر، وإن خرابها واندثارها هو إنذار بأن الحياة لها نهاية، ويتمنى لها أن تبقى وتسلم، ويعتقد الشاعر أن وقوفه على تلك الديار تخفف من معاناته وعجزه أمام هذا التغيير في الحياة التي تمسك وتعلّق بها، لأنَّه جزء من حياته ووجوده<sup>(5)</sup>، يقول امرؤ القيس<sup>(6)</sup>:

أَلَا عِمَّ صَبَاحاً أَيُّهَا الطَّلُّ الْبَالِي      وَهَلْ يَعْمُنُ مَنْ كَانَ فِي الْعُصْرِ الْخَالِي  
وَهَلْ يَنْعِمُنْ إِلَّا سَعِيدٌ مُخَلَّدٌ      قَلِيلُ الْهُمُومِ مَا يَبِيْتُ بِأَوْجَالِ

ثم انتقل إلى موضوع بنية الشعر العربي القديم<sup>(7)</sup>، الذي أخذ اهتماماً واسعاً في الدراسات الحديثة من حيث بناء القصيدة، وكيف تتوالى الموضوعات والأفكار داخل القصيدة وكيف يتم تلاحم أجزاء الموضوعات ببناء داخلي يضمُّ الوزن والقافية، وأن القصائد العربية كانت أول الأمر تقتصر للارتباط الداخلي بين موضوعاتها، وتكون متقاربة بلا سبب داخلي، ولا يوجد تماسك مما يسمح لكل فرد أن يترجم كل بيت داخل القصيدة بمفرده، وأن القصيدة تتكون من وحدات دلالية صغيرة مستقلة من خلال النقد العربي، الذي جعل البيت المفرد موضع اهتمامه<sup>(8)</sup>.

وتطرق ت- كوالسكي في الحديث عن البنية الجزئية للشعر العربي القديم قائلاً: ((ففي الشعر الواصف أيضاً تُلاحظ البنية الجزئية بقوة برغم العون الذي يُقدمه الموضوع ذاته، ويبدو كأن الشاعر العربي - مع كلِّ حدة لحاسّة بصره - لم يكن مستطيعاً أن يلاحظ في موضوعات الوصف شيئاً آخر غير الجزئيات البسيطة؛ ولكنها مهمة، حيث استنفذ ذكاؤه البالغ الروعة في أن يجد الشكل اللغوي المناسب بعناية شديدة لتلك النظرات الجزئية... وبذلك تكون رخاوة التأليف خاصة جوهريّة من خصائص القصائد العربية القديمة))<sup>(9)</sup>. فهو حاول أن يذوّب المعلقات في سياق الاحكام الكلية غير الخاضعة لقراءة شاملة لدواوين الشعراء الجاهليين.

(1) ينظر: المصدر نفسه، 134-138.

(2) ينظر: المصدر نفسه، 131-138، وتشكيل الخطاب الشعري، 16.

(3) ديوان عنتر، 182-183.

(4) تشكيل الخطاب الشعري، 16.

(5) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 134-139، وينظر: تشكيل الخطاب الشعري، 17.

(6) ديوان امرؤ القيس، 27.

(7) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 235-254.

(8) ينظر: المصدر نفسه، 236.

(9) ينظر: المصدر نفسه، 236.

ويعُدُّ هذا الرأي الاستشراقي مهماً على الرغم من حداثة إلا أنه استنتج ذلك من خلال تقويل الأجزاء وعدم الربط بين ما تحاول أن تقولوه وصولاً إلى المقولة المركزية للقصيدة، وكانت مخاطبة الديار لبعض الشعراء مصحوبة بالدعاء بالسلامة لتلك الديار والربيع في حياة مضطربة بالحروب والقتل فكانت تحيتهم للديار تقترن بالدعاء لوقف الخراب والحفاظ عليها، يقول زهير<sup>(1)</sup>:

فَلَمَّا عَرَفْتُ الدَّارَ قُلْتُ لِرَبْعِهَا  
أَلَا عِمَّ صَبَاحاً أَيُّهَا الرِّبْعُ وَإِسْلَمُ

يجد المتأمل في بيت زهير-هذا- حرص الشاعر الشديد، وغض النظر عن واقعه، وما أحدثه الدهر من ويلات، وخطوب ومحاولة رفضه لـ((عنصر الموت الذي يرده على الديار، فقد تراءى له أن هذه الديار لا تزال تنبض بالحياة وبعبارات أخرى يسيرة يعتقد أن الموت لم يأخذ طريقه إلى الربيع فهو ما زال حياً، والحياة إذن من الممكن أن تنبثق-دائماً-إذا عنى بها الإنسان وأولاهها مشاعره، وأخلص لها الصلاة، وكان قلبه مملوءاً بحبها والتفاني في سبيلها))<sup>(2)</sup>.

ويمضي فاديه في تعليقه على بيت زهير، ويرى أن وقوف الشاعر الجاهلي عند أطلال حبيبته، وبكائه على هجرها لم يكن غريباً؛ لأنَّ الطلل هو جزء الحياة التي تهزم كلما ذهب منه عضو، لا يمكن استرداده مهما حاول البكاء عليه؛ لأنه ذهب ولم يعد، فبدأ بالخراب فيأخذ بمخاطبة الطلل وإحساسه بالمرارة والحزن، ويعترف الشاعر **عنتره في معلقته** بأن الأماكن التي يعرفها هي من عمل التوهم؛ لأن التغيير كان خلال الأيام المفرحة، ويرى الآن أن تلك الأمكنة أصبحت صمًا وتذكراً في عالم يسوده الأس، فترى في تلك الأطلال "الغزال" التي تذكره بالمحبة وبجمالها، فكانت الأمكنة هي منازل المحبة وقبيلتها<sup>(3)</sup>.

ورأى المستشرقون في حديثهم عن القصيدة العربية القديمة، ومنهم بروكلمان، أنها تفقد الوحدة العضوية، وذهب هو -ومن شايعه من المستشرقين- على أن القصيدة العربية تمثل أبيات متفرقة وكثيرة، وتابع بروكلمان حديثه عن القصيدة العربية القديمة، فرأى أن الشاعر العربي يلفت الأنظار نحوه بالتشبيه، والملاحظة الصائبة الدقيقة، وما انفكت مدارس النقد الفني المتأخرة، تربط أحكامها في البيت المفرد، الذي يكون مجال الدراسة، لنظام القصيدة العام<sup>(4)</sup>. ومنه قول امرئ القيس<sup>(5)</sup>:

لَهُ أَيُّطَلَا ظَنِّي وَسَاقَا نَعَامَةٍ  
وَإِرْخَاءُ سِرْحَانٍ وَتَقَرُّبُ تَنْفُلٍ

في هذا البيت تشبيه دقيق لخاصرتي الفرس، بالموازنة مع خاصرتي الظبي بجامع النحافة والضمير، ويستطرد الشاعر فيشبهه ساقِي فرسه بساقِي النعامة والجمع بينهما الانتصاب والطول، وتأتي السرعة الفائقة في العدو قاسماً مشتركاً مع إرخاء الذئب، ويختتم تشبيهه فيشبهه بتقريبه بتقريب ولد الثعلب، فجاءت أربعة تشبيهات في نص شعري واحد.

ويستأنف بروكلمان ((أن الفن الكلامي لا يكتسب قيمته الكاملة إلا إذا ظهر في وحدة أطول وأكبر وهي وحدة القصيدة))<sup>(6)</sup>.

ويتناول المستشرق جب الموضوع ويرى أن الشاعر العربي يسعى لإثارة المستمعين فيعتمد على عنصر الخيال؛ ليقرب السامع أو المتلقي إلى الحقيقة والواقع؛ ولجعل القصيدة محاور حديثهم واستنباط التخمينات في مجال شعره؛ لاستيفاء صورته أو مادته بأنفسهم<sup>(7)</sup>، ويرى جب في موضع آخر أن القصيدة العربية حلقة من الصور تحتوي على جوانب أو لقطات مختلفة<sup>(8)</sup>، وللشاعر الحرية في الانتقال وصولاً إلى الموضوع الرئيس متجاوزاً عدة خطوات ومراحل.

(1) شرح شعر زهير، 19.

(2) قراءة ثانية لشعرنا القديم 61-62.

(3) ينظر: الغزل عند العرب، 1/ 66.

ويقول عنتره: هَلْ غَادَرَ الشُّعْرَاءُ مِنْ مَثَرَمٍ أَمْ هَلْ عَرَفَتِ الدَّارَ بَعْدَ تَوْهَمٍ.

(4) تاريخ الأدب العربي، بروكلمان، 1/ 58.

(5) ديوان امرئ القيس، 21.

الأبطل والإطل والإطل: الخاصرة، والظبي يجمع أظب وظباء، والإرخاء ضرب من عدو الذئب يشبه خَبَب الدواب، السرحان: الذئب، والتقريب: وضع الرجلين موضع اليدين في العدو، التنقل: ولد الثعلب.

(6) تاريخ الأدب العربي، بروكلمان، 1/ 58.

(7) ينظر: المدخل في الأدب العربي، 29.

(8) وحدة القصيدة، 131.

وحاول هيوارث دن أن يمازج بين الجوانب التاريخية والفنية للمعلقات عن طريق الترجمة لشعرائها وخلص الى أن ((القصائد السبع ممتازة عن سائر الشعر الجاهلي بأوليئها، وسعة قوافيها، وتلك الاغراض المتنوعة، وبهذا الاسلوب البدوي المشتمل على اثارة من الحسن في الجزالة والرقعة مع المعاني الكثيرة والأدب الشعري الذي كانت هذه القصائد خير مثال منه مضى في اثره الشعراء من بعد))<sup>(1)</sup>.

وبحث المستشرق نيكلسون في حيثيات القصيدة العربية، فوجد أن الشاعر الجاهلي قديماً يعمل ما يشاء، وينظم ما يشاء، وحيال ذلك تأتي القصيدة العربية مفتقدة للتماسك والوحدة الموضوعية، ووحدتها عبارة عن سلسلة من لوحة قد رسمت بريشة واحدة، أو أنها أحجار ثمينة مختلفة الحجم والنوع منتظمة في عقد<sup>(2)</sup>، وللمستشرق ليون جوتيه دراسة عنوانها (المدخل لدراسة الفلسفة الإسلامية) فيتناول المقارنة بين الشعب العربي بوصفه من الجنس السامي وبين الجنس الآري، فرأى أن الشعب العربي يتميز بتفصيل الجانبين ويقرن الأضداد والمشابهات بالأولى والانتقال يكون من موضع إلى آخر فجائياً، ويرى أن القصيدة العربية ((خالية تماماً من الوحدة، وتسير في غير نظام، بأنها تتكون من الإطارات أو التوسعات المقرون بعضها ببعض في غير رابطة منطقية))<sup>(3)</sup>.

ومما سبق نرى أن المستشرقين لم يستطيعوا أن يحددوا وحدة القصيدة؛ لأنها ليست من الضروريات لديهم ولا حاجة لدراستها، وبعد انفتاح الشرق العربي على فنون الأدب لدى الغرب ازدادت دراسة النقاد حول موضوع وحدة القصيدة، مما أدى إلى انبثاق رؤية فنية تتجاوز المؤلف في دراساتهم المهمة بالجانب التاريخي والموضوعي فقط.

ويَقِي موضوع بناء القصيدة من أولويات الشاعر العربي لأنه يعدُّ جزءاً مهماً للقصيدة، والذي يتوجب على الشاعر أن ينظر إلى القصيدة الجاهلية على أنها متكاملة البناء من خلال الوقوف على الأطلال ومناجاة بقايا الديار المهجورة والانتقال إلى النسيب وهجر المحبوبة وتركها للديار، ثم يأتي بعد ذلك وصف الناقة التي كانت له بمثابة رفيقة في المسير، وما يعتريه من مشاهدة حيوانات الصحراء المشابهة للناقة مثل البقرة الوحشية أو الحمار الوحشي، والتي تُعدُّ معادلاً موضوعياً تكشف عن حالة الشاعر النفسية السيئة بسبب سفره الطويل الذي أدى به للمشقة والإرهاق، وينتقل إلى مقطع آخر وهو المديح أو الرثاء؛ ليبين لناقته ما يصبو إليه تضامناً مع العقبات الصعبة التي تواجهه في الحياة، وأن هذه الوسائل تحتم على الشاعر القيام بها فلا يغلب عنصر على آخر ((ولم يُطلُ قَيْمُلُ السامعين، ولم يقطع وبانفوس ظمأً إلى المزيد))<sup>(4)</sup>.

وعرضت ريناتا ياكوبي إلى موضوع وحدة القصيدة ورأت أنها كانت سطحية، ووظيفتها هي التفريغ الانفعالي للشاعر، بإحساسه بالفقد والهم؛ لأن الشاعر حاول أن يتحدث عن ديار حبيبته الصحراوية<sup>(5)</sup>، وخير نموذج لذلك مطلع معلقة النابغة الذبياني إذ قال<sup>(6)</sup>:

يا دار مَيَّةَ بِالْعَلْيَاءِ فَالْسَدِّ أَقَوْتُ وَطَالَ عَلَيْهَا سَالِفُ الْأَبَدِ

والى جانب تلك المقدمات الطللية التي تراها في الشعر الجاهلي تطالعنا مقدمات أخرى تغنى فيها الشعراء والتي وجدت نتيجة الفراغ في المجتمع الجاهلي وهي المقدمات الخمرية إذ يعدُّها العربي متعة مألوفة في ذلك الوقت فتغنى بها عدد قليل من الشعراء بوصفها ضرباً من اللهو والتسلية إذ لم يحرمها الإسلام مرة واحدة وإنما جاءت على مراحل من التدرج<sup>(7)</sup>.

ونرى في المقدمات الخمرية عدم وجود حديث أو وصف للدواع أو رحلة الطعائن أو رحلة الصحراء إذ تحل مكانها مجالس الشراب ونداماها وقيانها ومزاجها الطريف والإحساس بالحياة والحب ومصير الانسان في الحياة<sup>(8)</sup>.

(6) الادب العربي وتاريخه في العصر الجاهلي، هيوارث دن، 145.

(2) ينظر: تاريخ العرب الادبي في الجاهلية وصدر الاسلام، 136.

(3) المدخل لدراسة الفلسفة الإسلامية، 63، وينظر: وحدة القصيدة، 131-132.

(4) الشعر والشعراء، 74-76/1.

(5) ينظر: جهود استشرافية، 71-76.

(6) ديوان النابغة الذبياني، 14.

(7) ينظر: الإنثاق، 26/1، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 82، ودراسات في الشعر الجاهلي، 155 وما بعدها.

(8) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 161، وجهود استشرافية، 73.

وخير من يمثل ذلك معلقة عمرو بن كلثوم والتي تعدُّ من أهم المقدمات الموجودة في الشعر الجاهلي إذ يطلب أن يكون يومه مليئاً بالحياة والإحساس المرهف، ولا يريد أن يقضي حياته في نوم طويل، بل لا يسمح لنفسه أن تمضي منه ساعة يضيعها في النوم فيطلب من الساقية أن تنهض مبكرة لتسقيه الخمر في كؤوسها وتجدد، في نفسه إحساسه بالحياة، ويريد أن يعيش حياته قبل موته والذي سيحرمه من ملذات الحياة وإن الموت لا مفرَّ منه<sup>(1)</sup>، فيقول<sup>(2)</sup>:

أَلَا هُبِّي بِصَحْنِكَ فَأَصْبَحِينَا      وَلَا تَبْقِي خُمُورَ الْأَنْدَرِينَا

الرحلة:

تمثل الرحلة للشاعر انطلاقة جديدة، يودّع خلالها الأطلال، ويستشرف عالماً خارج تصويره، لم يعهده من قبل، فيفصح عن خياله الخصب في حديث ذي شجون، لتدخل في دائرة مخيلته عدّة مشاهد تتسابق الواحدة تلو الأخرى لتتال حطاً وافتراً من اهتمامه، ولعل مشهد الصيد، أو وصف الناقة، أو هيئة الركب الطاعن، وغيرها أولى الصور التي تأخذ مكاناً مهماً لديه، وهو يشق طريقه في رحلة ليست طويلة، وما يصحب ذلك من مشقة.

ويعدُّ كل ((ما جاوز نطاق الأطلال وأخذ يتنفس خارج ساحتها هو رحلة ورحيل وترحل وارتحال؛ لأنَّ الشاعر بدأ يرحل عن الديار ويتجاوز مراحلها إلى ساحة أرحب أفقاً، وأبعد غوراً، وأكثر جدة وخصوبة وحياة، إلى العالم الخارجي الذي يتجاوز حدود الحصر والذكر، متجاوزاً مرحلة الوقوف والذهول والبكاء والحيرة والشك؛ ليدخل في دائرة فلسفة الحياة وثنى شؤونها، مصوراً ما يتفاعل في نفسه ويستجد في يقينه، ومجسداً تجربة الإنسان ومعاناته في هذه الحياة))<sup>(3)</sup>.

وارتبطت الرحلة ارتباطاً وثيقاً بحياة الشاعر وعالمه الداخلي، وخلجات النفس، ومن خلالها يقفز إلى عدة أغراض ومشاهد، مصوراً مشاعره وأحاسيسه، وهو يمضي عبر رحلة مع طعائنه في سفرٍ طويل، وهو ما نلمسه جلياً لدى شعراء المعلقات، وهم يتكون الأهل والأحبة، ولم يبق سوى الذكرى، تتقد بين الفينة والأخرى فتثير شجونه المكبوتة التي طالما لاقى منها الأسى والألم ((فكان قلب الشاعر يتحرق كلما تذكر هذه الرحلة التي لم يستطع نسيانها، وكيف ينساها وهي قيثاره شجوه صباح مساء؛ لأنَّ محبوبته لم ترحل وحدها، وإنما كانت ترحل بقلبه، فهو مرهون لديها أسير لطريقها، تتبع مساقطها كما يتتبع مساقط الغيث ليفك رهان الجذب الذي عقدته تجربة بيئته، وأوقدته عشقه من أثر الفراق، فعلق قلبه فيمن أحب حتى لم يستطع حفظ توازنه، أو أن يصحو على واقعه حين يبين عنه خليطه ويرتحل، فقد سحبت "أسماء" قلب الحكيم "زهير بن أبي سلمى" فأصبح بين يديها مرهوناً، لا سبيل إلى فكاهه))<sup>(4)</sup>، قال زهير<sup>(5)</sup>:

إِنَّ الْخَلِيطَ أَجَدَّ الْبَيْنِ فَانْفَرَقَا      وَعَلَّقَ الْقَلْبُ مِنْ أَسْمَاءٍ مَا عَلِقَا  
وَفَارَقَكَ بَرَهْنٌ لَا فَكَاهَ لَهُ      يَوْمَ الْوَدَاعِ فَأُمْسَى رَهْنُهَا غَلِقَا

وكان لعنترة حضور في مشاهد الرحلة، فيرحل عن الديار بعد أن وقف على آثارها، مودعاً إياها ببكاء وأنين، ليس على آثارها، وإنما على من سكن تلك الديار، فما زالت النفس مرتبطة بمن تحب، أيقد شعلته، ووهج ناره، ذكريات ممتعة عاشها الإنسان، متقلباً في نعيمها، ولم تلبث أن اخترقت الرحلة شغاف قلب "عنترة" الفارس القوي، وهزّت كيانه، ورؤعته، حين لمس أن الإبل بدأت الرعي استعداداً للرحيل، قال عنترة<sup>(6)</sup>:

إِنْ كُنْتُ أَرَمَعْتَ الْفِرَاقَ فَإِنَّمَا      رُمْتُ رِكَابُكُمْ بِلَيْلٍ مُظْلِمٍ  
مَا رَاعَنِي إِلَّا حَمُولَةُ أَهْلِهَا      وَسَطَ الدِّيَارِ تَسْفُ حَبَّ الْخِمِمْ

(1) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 161، وجهود استشرافية، 73.

(2) ديوان عمرو بن كلثوم، 307.

(3) خصوبة القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة، 271.

(4) المصدر نفسه، 273.

(5) شرح شعر زهير، 38.

(6) ديوان عنترة، 188.

ومن الموضوعات الأسطورية التي تحدث عنها ياروسلاف في معرض حديثه عن القصيدة العربية -هو- الرحلة، ورأى أن الموضوعات الأسطورية تمتلك موازنة واضحة بشكل كبير مع القصيدة، ففي القصيدة العربية تكون الرحلة كما هي: وليست استعارة أن الرحيل المادي هو يمتد ليحيط بالمطلب الأساطيري للبنية، وحينها يصبح البعد الخاص للتجربة كذلك هو يخضع في النهاية إلى عمل بنية لنفسه، ويمتد ليشمل ثنائية تكافؤ المفاتيح السيميوطيقية التي أعلنت عن الرحلة-الهوم/الهمة- فتعدّ تقليصاً؛ لإمكانات اللغة المتعددة إلى نقطتين دلالتين بُورِثَتَيْنِ للسعي الأساطيري، تعتمد إحداها على الأخرى بصورة نهائية، وهو ما يدلّل على أن الرحلة في القصيدة<sup>(1)</sup>، ولعل الموضوع الأساطيري الذي لهج به ياروسلاف له من الأهمية بمكان، بوصفه أداة يتكئ عليها فهي ((تُمنح بما هي التجربة التشكيلية المركزية لأسطورة البداية البطولية والفردية، وضعها المتوازن بصورة شكلية))<sup>(2)</sup>.

وأضاف ياروسلاف أن ((تقدّم الرحلة أيضاً، في سعيها نحو الواقع التجريبي، وضوحاً غير متحفظ على نحو بارع وتوسطياً، بين نقاط الانطلاق والوصول، وهو وضوح لتوسط يردفه من جانبيه السبب والهدف، إنها رحيل وانقطاع عن الأشياء التي في حدّ ذاتها قد لا يكون لها، في طرف، أي وضوح ناهيك عن وضوح الفقد المغروس في أي مكان، بين الفوري والأصلي، ويمكن أن يقدّم في الطرف الآخر، وصولاً إلى ذلك الذي لا يزال إمكاناً فقط أو أمنية، أي: المستقبل، إن التغيّر الحقيقي الذي هو كذلك الوجود الحقيقي يقع في الرحلة))<sup>(3)</sup>.

وتعطي الرحلة في أثناء عملها للوصول للواقع التجريبي وضوحاً، غير متحفظ ببراعة ومتوسط بين نقاط الانطلاق والوصول وهو ((وضوح لتوسط بردفة من جانبيه السبب والهدف إنها رحيل وانقطاع عن الأشياء التي في حدّ ذاتها قد لا تكون لها في طرف، أي: وضوح ناهيك عن وضوح الفقد المغروس في أي مكان بين الفوري والأصلي، ويمكن أن يقدم، في الطرف الآخر، وصولاً إلى ذلك الذي لا يزال إمكاناً فقط أو أمنية، أي المستقبل، إن التغيّر الحقيقي الذي هو كذلك الوجود الحقيقي يقع في الرحلة))<sup>(4)</sup>.

ورأى ياروسلاف ستيفنيتش أن الشاعر يصوّر هنا- حالته المرتبطة بالأسى والهموم، والتي تصدر عن النفس ولكن الشاعر يحاول أن لا يتجاوز تلك المرحلة، إذ يستذكر الوقت الماضي والذي أصبح ذكرى إذ يُعدها عملاً على أثر حالة أو نتيجة مما يؤلّد التأثير القاسي؛ لنفسية الشاعر فيصور رحلته التي يبدؤها بالناقة وهي مطية تتميز بطبيعة ونوع معين حسب اعتقاد العرف الشعري<sup>(5)</sup>. فيتحدث عن رحلته الطويلة في الصحراء وما يصاحبها من قسوة الشمس الملتهية، وسكون الليل المتمثل بالأصوات المرعبة حوله؛ نتيجة وجود الحيوانات المفترسة، والمختلفة وطبيعة تلك الصحراء، وما تحويه من أخطار من عواصف وأمطار وظلام الليل، وما يسمع حوله من أصوات مرعبة<sup>(6)</sup>.

وتابع ياروسلاف ستيفنيتش حديثه بشأن نظرة الشاعر الجاهلي حيال الطبيعة الصامتة والمتحركة، ومنها الناقة التي تمثل له قيمة عليا، وهي أهم أدوات الرحلة في حله وترحاله، فهو يحب ناقته؛ لأنها واسطته الرئيسة والمهمة التي من خلالها يجتمع مع من يحب، ويلهو ويتمتع بروية من يحب، وإذا ما حصل أمر لا يحمد عقباه، أو لا يستطيع دفعه كأن يُمنع من رؤية المحبوبة، نرى الشعراء يعتزلون الناس إلى ناقتهم هرباً من آلامهم وأوجاعهم؛ وفي مثل قال الحارث<sup>(7)</sup>:

فَأَنْعَمَ بِجَدٍّ لَا يَضُرُّ      لَكَ النَّوْكَُ مَا أُعْطِيََتْ جَدًّا  
فَالنَّوْكَُ خَيْرٌ فِي ظِلِّهِ      لِ الْعَيْشِ مِمَّنْ عَاشَ كَدًّا

(1) ينظر: صبا نجد، 106.

(2) المصدر نفسه، 106.

(3) المصدر نفسه، 106-107.

(4) صبا نجد، 106.

(5) فيما يتصل بالاستقطاب النوعي الاجباري للناقة وراكبها في قصيدة ما قبل الاسلام، ينظر: مقالتي الاسم والنعنة، 95-122، وما بعدها، وينظر: صبا نجد، 89.

(6) ينظر: صبا نجد، 89-122.

(7) ديوان الحارث بن حلزة، 20.

ولأنَّ بعض الشعراء وجدوا في البحث عن المكان الآمن هرباً من لوعة الحب<sup>(1)</sup>، ومنه ما جاء في معلقة الحارث بن حلزة، قال<sup>(2)</sup>:

ليس ينجي موائلاً من حذار  
رأس طود وحرّة رجلاء

وإنَّ شَبَّهَ تلك الناقة بحمار الوحش، أو ثور الوحش فالعاطفة تكون كما هي والناقة في حياة العرب من الحيوانات العجيبة التي لها القدرة على السرعة والنهوض بالحمل الثقيل، وأراد الله لها أن تكون سفائن البر، ولها القدرة على تحمل العطش، وجعل الله أعناقها تتميز بالطول؛ لكي تنهض بالحمل الثقيل فنرى الشعراء يذكرونها في كثير من القصائد؛ لأنها تُعَدُّ من أوليات الشاعر العربي وبخاصة في الصحراء، لأنَّ البدوي يهلك من دونها ويموت؛ لحاجته النفسية إليها<sup>(3)</sup>.

وتحدثت ريناتا عن الرحلة وترى أنها ((تمتد لتتناول مجرى حدث معين، وعلى النقيض من هذا فإن بعض الشعراء يبدؤون الرحلة بأسلوب المفاخرة أي بواو رُبَّ، أو أنهم يدمجون الرحلة في المفاخرة))<sup>(4)</sup>.

وأضافت ريناتا أن الرحلة تأخذ حيّزاً واسعاً من اهتمام الشاعر، ولاسيما في ما يتعلّق الحياة المتحركة ((التي من خلالها مباشرة بوصف الناقة، بأنه قلماً يقع دخول الصحراء وأخطارها في بؤرة اهتمام الوصف الشعري بالقياس إلى عظمة الرحلة، وفي الحقيقة فإننا نجد التأكيد على الرحلة الخطرة والمتعبة عندما توصف الرحلة من خلالها افتتاحها على أنها فخر بالذات فقط، والطبع فإنه يشار في وصف الحيوان دائماً إلى الإجهاد، الذي يجب أن تتحمّله الراحلة وراكبها...إذ إن قطع الصحراء الذي يشكل مقدمة لوصف الرحلة يأتي بمعنى المفاخرة عادة، وقد اشتملت النصوص مرة واحدة على إشارة إلى الأخطار ضمن قصيدة المدح، إذ هدفها هو إثارة الممدوح))<sup>(5)</sup>. ومن أمثلة الرحلة التي ساقتها ريناتا وهي تتحدث الرحلة، قول امرئ القيس<sup>(6)</sup>:

ودويّة لا يهتدي لفلاتها  
تلاقيتها والبوم يدغو بها الصدى  
بمُجَفَرَةٍ حَزَفٍ كَأَنَّ قُتُودَهَا  
على أبلق الكشْحين ليس بمُعَرَّبٍ  
بِعِرْفَانِ أَعْلَامٍ وَلَا ضَوْءٍ كَوَكَبٍ  
وَقَدْ أَلْبَسَتْ أَفْرَاطَهَا ثِنْيَ غَيْهَبٍ

وحيال الأبيات -هذه- علّقت ريناتا فقالت: ((ويتضمن البيت الأخير افتتاحية لتشبيه الحيوان من خلال عبارة نمطية، وإلى جانب الإشارات إلى المكان المقفر الذي يعنى الشاعر بقطعه على ناقته، فقلماً تُذكر أسماء الطريق التي يسلكها الشاعر، أو قلماً تتعلّق الأماكن بالناقة كما هو الحال في معلقة عنتره<sup>(7)</sup>، قال عنتره<sup>(8)</sup>:

شربت بماء الدُخْرُضَيْنِ فأصبحت  
زُوراء تنفّر من حياض الدَيْلَمِ

ومن أمثلة الرحلة لشعراء المملكات التي تمثلت بها ريناتا ((ما جاء مرة واحدة وهو يشبه قصة النسيب، ومما هو لافت للنظر أنه جاء ضمن مفاخرة))<sup>(9)</sup>، وهو قول النابغة<sup>(10)</sup>:

وأقطع الخرقَ بالخرقاء قد جعلت  
كأدت تُساقطني رجلي وميثرتي  
بعد الكلال تشكّي الأيّن والسّامّا  
بذي المجاز ولم تحسّس به نغما

- (1) ينظر: صبا نجد، 91 وما بعدها، ودراسات في شعرية القصيدة العربية، 60، وحياة الحيوان الكبرى، 17-16/1، وينظر: وحدة القصيدة في الشعر العربي حتى نهاية العصر العباسي، 229.
- (2) ديوان الحارث بن حلزة 12، الموائل: الذي يطلب موئلاً يهرب إليه، الرجاء: الصلبة الشديدة.
- (3) ينظر: صبا نجد، 91 وما بعدها، ودراسات في شعرية القصيدة العربية، 60، وحياة الحيوان الكبرى، 17-16/1، وينظر: وحدة القصيدة في الشعر العربي حتى نهاية العصر العباسي، 229.
- (4) دراسات في شعرية القصيدة العربية، 68.
- (5) المصدر نفسه، 68.
- (6) ديوان امرئ القيس، 383-384.
- (7) دراسات في شعرية القصيدة العربية، 69.
- (8) ديوان عنتره، 201.
- (9) دراسات في شعرية القصيدة العربية، 69.
- (10) ديوان النابغة الذبياني، 64.

## مَنْ قَوْلِ حَزْمِيَّةٍ قَالَتْ وَقَدْ ظَنَعُوا

## هَلْ فِي مَخْفِيكُمْ مَنْ يَشْتَرِي أَدَمًا

علّقت ريناتا على أبيات النابغة-هذه- ورأت أن الشاعر أخبر عن ((إقامته الطويلة في ذي المجاز، ثم يبدأ بوصف الناقة، وحسبما تقدّمه نصوصنا، فإن مثل هذا المشهد ليس نموذجياً بالنسبة للرحلة، لكن لا يستبعد أن يكون هذا المشهد نموذجياً في تقليد شعري آخر، يحتوي وصف الناقة على أربعة تشبيهات معيارية تُوسّع إلى مشاهد قائمة بذاتها، وهي تمتلك تسلسلاً موتيفياً ثابتاً))<sup>(1)</sup>. ويطالعنا مشهد آخر من مشاهد الرحلة لطرفة في معلقته، إذ قال<sup>(2)</sup>:

عَلَى مِثْلِهَا أَمْضَى إِذَا قَالَ صَاحِبِي

أَلَا لَيْتَنِي أَفْدِيكَ مِنْهَا وَأَفْتِدِي

وَجَاشَتْ إِلَيْهِ النَّفْسُ خَوْفًا وَخَالَهُ

مُصْنَبًا وَلَوْ أَمْسَى عَلَى غَيْرِ مَرْصَدٍ

وواصل شعراء المعلقات حديثهم عن الرحلة، فبعد الوقوف على الأطلال ووصف الديار، وبخاصة زوال آثارها ومعالمها، ورحيل أهلها واستحضار الماضي وذكرياته فينتهي للسفر مع الناقة، في مشهد آخر من مشاهد رحلة أخذت من الشاعر جهداً كبيراً ووقتاً كثيراً ومما جاء في ذلك<sup>(3)</sup>، ما قاله طرفة معلقته<sup>(4)</sup>:

أَمْسَتْ خَلَاءً وَأَمْسَى أَهْلُهَا اخْتَمَلُوا

أَخْنَى عَلَيْهَا الَّذِي أَخْنَى عَلَى لُبِّ

فَعَدَّ عَمَّا تَرَى إِذْ لَا ارْتِجَاعَ لَهُ

وَأَنْتُمْ الْفُتُوْدَ عَلَى غَيْرَانَةٍ أَجْدُ

تري ريناتا ياكوبي أن النابغة في البيت الثاني ((يعود بوضوح إلى الديار الصحراوية، فالتعبير: عما ترى يشير فقط إلى تلك الآثار الدارسة التي وصفها قبل قليل، إن هذا يعني إن التخلص يتصل اتصالاً وثيقاً بالشعر السابق عليه، فالنابغة بهذا يختلف عن عبيد؛ فبينما نجد عبيداً يتكلم عن الهموم العامة التي تحتاج أن يسلوها بالارتحال، فإننا نجد النابغة يصل بين النسيب والرحيل بتلك الطريقة التي تشكل تتابعاً سردياً للأحداث))<sup>(5)</sup>.

وفي نظرة متأملة لبيت النابغة ولاسيما في لفظة "تلك" نلاحظ أنها تتضمن التصور الكامل لدى الشاعر، وبيان القصد من رحيله وهو- الوصول إلى بلاط الحيرة، فذكر ذلك في ختام رحيله بواسطة التخلص<sup>(6)</sup>، فقال<sup>(7)</sup>:

فَتَاكَ تَبْلُغُنِي النُّعْمَانُ إِنَّ لَهُ

فَضْلًا عَلَى النَّاسِ فِي الْأَدْنَى وَفِي الْبَعْدِ

وتوضح ريناتا حسب دراستها أن لا وجود لرحيل الشاعر إلى الممدوح؛ لكنه تمكن من خلال التخلص أن يصل إليه، فلا وجود لترابط بين المقطع والمقطع الآخر<sup>(8)</sup>.

وتعرضت وحدة القصيدة للكثير من الانتقادات التعسفية من قبل المستشرقين، فريتشر، ولم يقنع بما جاء به ابن قتيبة حول بناء القصيدة؛ لأن شكلها ليس نهائياً، وأن الأبيات النهائية قد تكون مختلفة عن أوائلها، فضلاً عن وجود عناصر تختفي مثل مقطع الرحلة، كما في المعلقات على الرغم من أنها قصائد مشهورة، إلا أنها لم تسر على نهج ابن قتيبة<sup>(9)</sup>، كامري القيس الذي ابتداءً بنسيب رثائي عن الديار ووقف على أطلالها، ووصف عذاري القبيلة الراحلات، فقال<sup>(10)</sup>:

كَأَنِّي غَدَاةَ الْبَيْنِ يَوْمَ تَحَمَّلُوا لَدَى سَمَرَاتِ الْحَيِّ نَاقِفُ حَنْظَلُ

(1) دراسات في شعرية القصيدة العربية، 69.

(2) ديوان طرفة بن العبد، 40.

(3) ينظر: جهود استشراقية، 73، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42-47.

(4) ديوان طرفة بن العبد، 16.

(5) جهود استشراقية، 72.

(6) ينظر: المصدر نفسه، 73.

(7) ديوان النابغة الذبياني، 14-20.

(8) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية، 43.

(9) ينظر: الاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، موسى رابعة، 14.

(10) ديوان امرئ القيس 8-9، الدأب، بتسكين الهمزة وفتحها: العادة، وأصلها متابعة العمل والملازمة والجد في السعي، يقال مازال ذلك دأبك ودينك، أي: لقيت من هذه ما كنت تلقى من أم الحوريث، لقي، دأب يدأب دأباً ودنأباً ودعوباً، وأدأبت السير: تابعت. مأسل، بفتح السين: جبل بعينه، ومأسل، بكسر السين: ماء بعينه والرواية فتح السين، يقول: عادتك في حب هذه كعادتك من تينك، أي: قلة حظك من وصال هذه ومعاناتك الوجد بها كقلة حظك من وصالها، ومعاناتك الوجد بهما، قوله: قبلها أي: قبل هذه التي شغفت بها الآن، ينظر: حاشية المحقق (8-9).

وَقُوفًا بِهَا صَحْبِي عَلَيَّ مَطِيبُهُمْ  
وَأَنَّ شِفَائِي عَبْرَةَ مُهْرَاقَةٍ  
كَدَابُكَ مِنْ أُمِّ الْخُوَيْرِثِ قَبْلَهَا  
إِذَا قَامَتَا تَضَوَّعَ الْمِسْكُ مِنْهُمَا  
أَلَا رَبُّ يَوْمٍ لَكَ مِنْهُنَّ صَالِحٌ  
فَفَاضَتْ دُمُوعُ الْعَيْنِ مِنِّي صَبَابَةٌ  
يَقُولُونَ لَا تَهْلِكْ أَسَى وَتَجَمَّلْ  
فَهَلْ عِنْدَ رَسَمِ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلٍ  
وَجَارَتِهَا أُمُّ الرِّبَابِ بِمَاسَلٍ  
نَسِيمَ الصَّبَا جَاعَتْ بَرِيًّا الْقَرْئُفُ  
وَلَا سَيِّمَا يَوْمَ بِدَارَةِ جُلُجُلٍ  
عَلَى النَّحْرِ حَتَّى بَلَ دَمْعِي مَحْمَلِي

ويتحدث الشاعر عمّا يجول في خاطره بعبارات رقيقة يسودها التودد والحنين يوجهها إلى محبوبته أو زوجته التي تمثل له أنيسه، وسكنه، وموضع سرّه وأمنه، فهو يترك كل موضع لا يذكره بها، أو لم تطأه قدمها، أو لا يشمّ عطرها فيه، فينتقل براحلته باحثاً عم موضع يجدها فيه، وحيال ذلك تكون رحلته طويلة مستمرة، ويرى ريشتر في معلقة لبّيد وفي هذا المقطع استعراض دعائي أمام المرأة، لما تمثله له من قيمة عليا، كانت السفر الطويل والانتقال من موضع لآخر أهم مشهد مؤثر فيها فضلاً في رحلة طويلة<sup>(1)</sup>، فيقول<sup>(2)</sup>:

أَوَلَمْ تَكُنْ تَدْرِي نَوَارُ بَأَنَّنِي  
تَرَكَ أَمَكْنَةَ إِذَا لَمْ أَرْضَهَا  
وَصَالَ عَقْدِ حَبَائِلِ جَدَّامُهَا  
أَوْ يَعْتَلِقُ بَعْضَ النَفُوسِ جِمَامُهَا

فيكشف لبّيد في معلقته عن فخره بنفسه، واستعمال صيغ المبالغة (وصال) و (جدام) و (ترّك)، ولكن هذا لا يفسر أنه فخر بالذات؛ لأنه يشير إلى الحزن والظلمة والدمار للديار والتي تمنى الشاعر أن تكون حيّة.

#### النسيب

تكلم توماس باور على أبيات افتتاحية القصائد، وجعل لذلك عنواناً رئيساً عنوانه بـ (أبيات الافتتاح بالنسيب الصيغية وغير الصيغية)، وقرر أن: ((إن الحكمة التي تقول: إن كل بداية صعبة تسري أيضاً وبشكل واضح على تأليف النصوص، وبخاصة النصوص ذات الطبيعة الأدبية، وإذا ما كانت بدايات النصوص الأدبية ذات أهمية خاصة فيظهر في الحقيقة أن بدايات النص لا تنجز كل المتطلبات التي تقتضيها الأجزاء الأخرى له، وإنما على هذه البدايات-علاوة على ذلك أن تقوم بوظائف متعددة أخرى))<sup>(3)</sup>. وواصل توماس حديثه عن القوالب الصيغية ووظائفها، فقال: ((هناك قوالب صيغية في الشعر الجاهلي لا تمتلك وظيفة أكثر من أن تكون عبارة عن إشارة إلى موضع في النص الشعري، وإن مثل هذه القوالب تكون موجزة جداً وتأتي دائماً في جزء من النص، أو أنها تأتي في بداية شريحة أو في بداية شريحة جزئية من النص، وبهذا يكون القالب الصيغي عبارة عن الكلمة الأولى أو الثانية من بداية البيت الشعري، ولهذا يمكننا أن نتحدث عن قوالب صيغية استهلاكية))<sup>(4)</sup>.

وتناول توماس القوالب الصيغية في مطالع النسيب، ووجد أنها ((تحتوي على وظيفة علامية، فإن هذه القوالب لا تخبر السامع عن افتتاحية نص أدبي لجنس محدد، وإنما تخبره "أكثر من ذلك" عن ثيمة النسيب التي تم اختيارها... فهذه القوالب الصيغية أطول وأكثر تعقيداً من القوالب الصيغية الاستهلاكية، فتوقعات المستمعين لا ينبغي أن تتجه إلى الجزء الذي سيتبع القالب الصيغي فقط، وإنما تتجه إلى شكل القالب نفسه))<sup>(5)</sup>.

(1) ينظر: الاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، 19.

(2) شرح ديوان لبّيد، 213، نوار: اسم لامرأة، وصّال: شديد الوصل، وجدّام: الضد منها، أي الشديد القطع.

(3) كيف تبدأ القصيدة، ضمن كتاب مرايا الاستشراق الألماني المعاصر، 73.

(4) المصدر نفسه، 74.

(5) المصدر نفسه، 75.

وبيّن توماس أثر القوالب الصيغية في تشكيل الصورة فقال: ((ففي كل مرة تأتي فيها مثل هذه القوالب الصيغية، تتشكل الصورة نفسها: أي أن جزءاً من البيت ذي القالب الصيغي يكون في كل المواضع متطابقاً، وتكون وظيفته الأساسية جعل السامع عارفاً، وهذا يعني إحالة السامع إلى صياغات أخرى لهذا القالب الصيغي، لكن بقية البيت" أي الأجزاء التي بعد أو بين العناصر ذات القالب الصيغي إذا ما اقتضى الأمر ذلك" تكون متنوعة))<sup>(1)</sup>.

وحدد توماس "القوالب الصيغية" التي ترد كثيراً، فقال: ((القوالب الصيغية أو مجموعة القوالب الصيغية في مطالع أبيات النسيب الأكثر أهمية في الشعر العربي))<sup>(2)</sup>، ومنها:  
لمن الديار، لمن، (طل، دار).

ويرى توماس أن ((مثل هذا القالب الصيغي المجموعة الأكبر والأهم من القوالب الصيغية في مطالع النسيب من خلال واحد وأربعين بيتاً تبدأ بـ"لمن"))<sup>(3)</sup>.

ووضع توماس إحصائية لصيغة ((المن الديار" في بداية البحر الكامل، وهي الصيغة الأكثر أهمية للغالب الصيغي للبحر الكامل، الذي جاء في ستة عشر مثلاً))<sup>(4)</sup>.

ومن زاوية أخرى يرغب الشاعر البدوي في أن يرى نفسه في الماضي البعيد بحسب ما يسمح له تراثه الأسطوري<sup>(5)</sup>، كما يقول زهير بن أبي سلمى<sup>(6)</sup>: **لِمَنِ الدِّيارُ بِقَنَّةِ الحِجرِ...**

فنرى أن البيت الافتتاحي من نسيب زهير بن أبي سلمى بمقدورنا أن ندخل في دائرة الشك الذي أبداه العالم اللغوي أبو عمرو بن العلاء في أن "الحجر" في بيت الشاعر هو ليس إلا حجر (قوم) ثمود شبه الأسطوريين مما ولد حالة كآبة بقرية، فضلاً عن أن زهير يضيف مأساة وكآبة إلى ذوقه وحسّه الخاص، بالفقد من خلال السماح له بالاشتراك في (أسطورة لقمان العنيفة)، والتي تُعدُّ أسطورة عن الفشل في التمسك بالزمن، وعند هذه النقطة لابد أن ينتهي نسيب هذا الشاعر لتبدأ رحلته<sup>(7)</sup>، ومثل بيت زهير المتقدم، يأتي النابغة ببيت نسيب له يفتح قصيدته، إذ قال<sup>(8)</sup>:

**عفا ذو حُسى من فَرَتَي فالقَوارِعُ      فَجَنَّبَا أَرِيكَ فالتَّلَاعُ الدَّوافِعُ.**

وظلَّ النسيب مرتبطاً مع الشاعر الجاهلي؛ لأنَّه امتداد لحالة الشاعر النفسية، وحزنه على الأهل الذين تركوا الديار، واستوقف أصحابه الوقوف معه والبكاء على ديار الأحبة، وكما نعلم أن القصائد الشعرية المبدوءة بالتقليد الشعري، والتي من خلالها يدخل الشاعر إلى الغرض الأساس، فنرى فيها صيغاً مختلفة وأساليب تتقدم القصيدة، ومنها ما يأتي بأسلوب الطلب، أو بطريقة الاستفهام، ومن تلك القصائد (لمن الطلل)؟ أو (لمن الديار)؟ (أمن أم أوفى دمنة)؟ (أمن آل مي)؟ والتي يصف بها بقايا الدِّيار التي اختفت معالمها وآثارها، بفعل التأثيرات الطبيعية، وخلوها من الأحبة فنرى بعض الشعراء يستعملون ألفاظاً مكررة<sup>(9)</sup>، ومنهم زهير بن أبي سلمى، فلا يطيل الوقوف على الطلل؛ لاهتمامه بممدوحه هرم بن سنان كقوله<sup>(10)</sup>:

**لِمَنِ طَلَلٌ بِرامَةٍ لا يَرِيْمُ      عفا وَخَلَا لَهُ حُقْبٌ قَدِيمُ**  
**تَحَمَّلَ أَهْلُهُ مِنْهُ فَبانوا      وفي عَرَصاتِهِ مِنْهُمْ رُسُومُ**

(1) المصدر نفسه، 75.

(2) المصدر نفسه، 79.

(3) المصدر نفسه، 79.

(4) المصدر نفسه، 80.

(5) ينظر: صبا نجد، 112.

(6) شرح شعر زهير بن أبي سلمى، 76.

(7) ينظر: صبا نجد، 120.

(8) ديوان النابغة الذبياني، 30.

(9) ينظر: بحوث المانية، 106-107.

(10) شرح شعر زهير، 152.

يُلْحَن كَأَنَّهُنَّ يَدَا فِتْنَةٍ  
عَفَا مِنْ آلِ لَيْلَى بَطْنُ سَاقٍ  
تُطَالِغُنَا خَيَالَاتٍ لِسَلْمَى  
لَعَمْرُؤُ أَبْيَكُ مَا هَرَمَ بَنُ سَلْمَى  
تُرْجَعُ فِي مَعَاصِمِهَا الْوُشُومُ  
فَأَكْتَبَتْهُ الْعَجَالُزُ فَالْقَصِيمُ  
كَمَا يَنْتَطَلُعُ الدِّينُ الْغَرِيمُ  
بِمَلْحِيٍّ إِذَا الْلُؤْمَاءُ لِيُمُوا

ثم بدأ بمدح هرم فقال زهير<sup>(1)</sup>:

وَلَا سَاهِي الْفُؤَادِ وَلَا عَيْيٍ...  
وَلَكِنْ عِصْمَةٌ فِي كُلِّ يَوْمٍ  
مَتَى تَسُدُّ بِهِ لَهَوَاتِ نَعْرِ  
مَخُوفٍ بِأَسْهُ يَكْلَاكَ مِنْهُ  
لَهُ فِي الذَّاهِبِينَ أَرْوَمُ صِدْقٍ  
وَعَوْدَ قَوْمِهِ هَرَمَ عَلَيْهِ  
لَمْسَانٍ إِذَا تَشَاجَرَتْ الْخُصُومُ  
يُطِيفُ بِهِ الْمُخَوَّلُ وَالْعَدِيمُ  
يُشَارُ إِلَيْهِ جَانِبُهُ سَقِيمُ  
يَقْوِي لَا أَلْفُ وَلَا سَوَّومُ  
وَكَانَ لِكُلِّ ذِي حَسَبٍ أَرْوَمُ  
وَمِنْ عَادَاتِهِ الْخُلُقُ الْكَرِيمُ

ومثله قال عبيد بن الأبرص<sup>(2)</sup>:

لَمَنِ الدِّيَارُ بِصَاحَةِ فَحْرُوسٍ  
إِلَّا أَوَارِيًّا كَأَنَّ رُسُومَهَا  
دَارٌ لِغَاطِمَةِ الزَّبِيعِ بِعَمْرَةٍ  
دَرَسَتْ مِنَ الْإِقْفَارِ أَيُّ دُرُوسٍ  
فِي مُهَرَّقِ خَلْقِ الدَّوَاةِ لَبِيسٍ  
فَقَفَا شَرَّافٍ فَهَضَبٍ ذَاتِ رُؤُوسٍ

ولم يرغب المستشرقون عن مشهد النسيب فقد خصَّ حديثه ياروسلاف عنه من خلال بنية القصيدة المثالية متمثلة عند شعراء المعلقات ومن هؤلاء النابغة الذبياني ومعلقة لبدي، فقد عدَّ ياروسلاف ((إن نموذج "من جنب" السلوكي والقصيدة العربية الكلاسيكية يتناغمان شكلياً في حدودهما العامة، إلى درجة يمكن أن ينظر إليها فقط بوصفها اندماجاً لنموذج أصلي مضى على نحو متبادل، وعلاوة على هذا، ف وراء هذا المستوى من الائتلاف بين "ما هو" سلوكي" وما هو شعوري في البنية، ويوجد في القصيدة يمثل ما يوجد كذلك في المفهوم الأنثروبولوجي لطقوس العبور مستويات من الاندماج البنيوي للقرميد والملاط الذي يشذ الصورة الأولية للنماذج الأصلية ويعقلها محولاً إيَّها إلى أشكال ذات تأثير))<sup>(3)</sup> ومنه قول عمرو بن كلثوم<sup>(4)</sup>:

|              |           |              |             |             |          |           |            |                 |
|--------------|-----------|--------------|-------------|-------------|----------|-----------|------------|-----------------|
| مُسْعَسَعَةٌ | كَأَنَّ   | الْحُصَّ     | فِيهَا      | إِذَا       | مَا      | الْمَاءَ  | خَالَطَهَا | سَخِينَا        |
| تَجُورُ      | بِذِي     | اللَّبَانَةِ | عَنْ        | هَوَاهُ     | إِذَا    | مَا       | ذَاقَهَا   | حَتَّى          |
| تَرَى        | اللَّحْزَ | الشَّحِيحَ   | إِذَا       | أُمِرْتُ    | عَلَيْهِ | لِمَالِهِ | فِيهَا     | مُهِنَا         |
| وَأَنَا      | سَوَفَ    | تُدْرِكُنَا  | الْمَنَابَا | مُقَدَّرَةٌ | لَنَا    |           |            | وَمُقَدَّرِينَا |

ولا يكتفي الشاعر بمتعة الخمر لوحدها، وإنما يريد معه المرأة؛ فيتحدث عن تلك المرأة، فقال عمرو بن كلثوم<sup>(1)</sup>:

(1) المصدر نفسه، 153.  
(2) ديوان عبيد بن الأبرص، 67.  
(3) صبا نجد، 111.  
(4) ديوان عمرو بن كلثوم، 308.

## قَفِي قَبْلَ التَّفَرُّقِ يَا ظَعِينَا نُخَبِّرُكَ الْيَقِينَا وَنُخْبِرُنَا

وَيَصِفُ الشَّاعِرُ الْمَرْأَةَ الْفَاتِنَةَ وَيَتَغَنَّى بِهَا فِي عِدَّةِ مَوَاضِعَ، إِذْ قَالَ عَمْرُو بْنُ كُلْثُومٍ<sup>(2)</sup>:

ثُرَيْكَ إِذَا دَخَلْتَ عَلَى خَلَاءٍ      ذِرَاعِي عَيْطَلٍ أَدْمَاءَ بَكْرِ  
وَسَارِيَّتِي بَلَنْطٍ أَوْ رُخَامٍ      وَقَدْ أَمْنْتَ عُيُونَ الْكَاشِحِينَ  
هَجَانِ اللَّوْنِ لَمْ تَقْرَأْ جَنِينَا      يَرِنُ خُشَّاشُ حَلِيهِمَا رَنِينَا

وَحَيَالُ هَذَا الْأَمْرِ تَحَدَّثَتْ رَيْنَاتًا عَنِ النِّسِيبِ وَأَثَرِهِ فِي الْقِصَائِدِ الْمَدْحِيَّةِ، فَلَمْ يَغِيبِ النِّسِيبُ عَنْ فِكْرِ الشَّاعِرِ وَخِيَالِهِ، فَقَدْ شَكَّلَ لَدَيْهِ مَوْضُوعًا رَئِيسًا وَلَا سِيَّمَا حَدِيثَهُ عَنِ الدِّيَارِ الصَّحْرَاوِيَّةِ، فَقَدْ رَافَقَ النِّسِيبَ حَيَاةَ الشَّاعِرِ وَمَا انْفَكَّ يَسْتَعْمَلُهُ فِي قِصَائِدِ الْمَدْحِ، فَقَدْ كَانَ الْجَانِبُ الْمَوْضُوعِيُّ حَاضِرًا فِي شَعْرِ الْمَعْلَقَاتِ وَغَيْرِهِ، وَلَا سِيَّمَا فِي الْمَوَاضِعِ الَّتِي نَزَلَتْ فِيهَا الْقِبَائِلُ الطَّاعِنَةُ<sup>(3)</sup>، وَمِنْهُ قَوْلُ زُهَيْرٍ<sup>(4)</sup>:

عَفَا مِنْ آلِ فَاطِمَةَ الْجَوَاءُ      فَيَمِنُ فَالْقَوَادِمُ فَالْحِسَاءُ

وَزَلَّ الْحَنِينُ لِلدِّيَارِ وَالْوُقُوفُ عَلَى الْأَطْلَالِ لَصِيقًا لِفِكْرِ الشَّاعِرِ وَمَحْفَرًا لِمَشَاعِرِهِ، فَجَدَّه يَخَاطِبُ شَخْصًا أَوْ أَكْثَرَ طَالِبًا مِنْهُ الْوُقُوفَ عَلَى الطَّلَالِ أَوْ الْعُوجِ عَلَيْهِ<sup>(5)</sup>، وَمَطْلَعُ مَعْلَقَةِ أَمْرِئِ الْقَيْسِ خَيْرٌ مِثَالٌ عَلَى ذَلِكَ إِذْ قَالَ أَمْرُؤُ الْقَيْسِ<sup>(6)</sup>:

قَفَا نَبِّكَ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ بِسِقْطِ اللَّوْلِ بَيْنَ الدَّخُولِ وَخَوْمِلِ

وَيُطَالِعُنَا مَوْقِفًا بِلَاشِيرٍ وَرَيْنَاتًا وَغَيْرَهُمْ إِلَى حَدُوثِ التَّجْدِيدِ عِنْدَ النَّابِغَةِ، وَلَا سِيَّمَا التَّغْيِيرِ فِي الْمَوْضُوعِ<sup>(7)</sup>، كَقَوْلِهِ<sup>(8)</sup>:

عُوجُوا فَحَيَّوْا لِنُعِمِ دُمْنَةَ الدَّارِ      أَقْوَى وَأَقْفَرُ مِنْ نُعَمٍ وَغَيْرُهُ  
وَقَفْتُ فِيهَا سِرَاةَ الْيَوْمِ أَسْأَلُهَا      مَاذَا تُحْيُونَ مِنْ نُؤْيٍ وَأَحْجَارِ  
هُوجُ الرِّيَّاحِ بِهَابِي الثَّرِبِ مَوَارِ      عَنْ آلِ نُعَمٍ أَمُونًا عَبْرَ أَسْفَارِ

وَتَحَدَّثَ بِلَاشِيرٍ عَنِ الْعَنْصَرِ الْمَوْضُوعِيِّ الَّذِي شَغَلَ شِعْرَاءَ الْمَعْلَقَاتِ وَأَخَذَ حِيْزًا وَاسِعًا فِي مَعْلَقَاتِهِمْ، فَعَلَى الرَّغْمِ مِنَ النِّقْدِ الْحَاصِلِ فِي أَوَاخِرِ الْعَصْرِ الْجَاهِلِيِّ، فَقَدْ بَدَأَتْ مَرَحَلَةُ التَّقْلِيدِ عِنْدَ عِنْتَرَةِ الَّذِي شَهِدَ حَادِثَةَ دَاخِسٍ وَالْغِيْرَاءِ فِي أَوَاخِرِ عَصْرِ مَا قَبْلَ الْإِسْلَامِ، فَيَقَرُّ أَنَّ بِذَلِكَ التَّقْلِيدَ، مِنْ خِلَالِ مَعْلَقَةِ عِنْتَرَةِ فِي مَقْدَمَتِهَا الطَّلِيَّةِ إِذْ يَذْكُرُ أَنَّ الْقِدْمَاءَ لَمْ يَدْعُ لَهُ شَيْئًا جَدِيدًا يَأْتِي بِهِ<sup>(9)</sup>، مِثَالُ ذَلِكَ قَوْلُهُ<sup>(10)</sup>:

هَلْ غَادَرَ الشُّعْرَاءُ مِنْ مُتَرَدِّمٍ      أَمْ هَلْ عَرَفَتِ الدَّارُ بَعْدَ تَوَهُمٍ

فَأَصْبَحَتِ الْقَصِيدَةُ الْجَاهِلِيَّةُ مِنْذُ وَقْتٍ مُبَكِّرٍ، خَاضِعَةً لِمَعْيَارٍ أَوْ مِنْهَجٍ ثَابِتٍ عِنْدَ أَغْلَبِ الشُّعْرَاءِ الْجَاهِلِيِّينَ، إِذْ يَبْدَأُونَ بِالطَّلَالِ ثُمَّ يَخْرُجُونَ إِلَى وَصْفِ الرِّحْلَةِ فِي الصَّحْرَاءِ، وَيُوصَفُ مَا يَرَاهُ مِنْ حَيَوَانَاتٍ ثُمَّ يَنْتَقِلُ إِلَى الْمَوْضُوعِ الْأَسَاسِ، وَنَرَى أَنَّ هَذَا الْمَنْهَجَ قَدْ كَثُرَ فِي الشُّعْرِ الْجَاهِلِيِّ وَالَّذِي تَتَوَلَّى الْمَوْضُوعَاتِ الْمَخْتَلِفَةَ مَا عَدَا الرِّثَاءَ الَّذِي خَرَجَ عَلَى هَذَا التَّقْلِيدِ فَنَرَى أَنَّ الْقِصَائِدَ الرِّثَائِيَّةَ قَدْ خَلَّتْ مِنَ الْوَقْفَةِ الطَّلِيَّةِ<sup>(11)</sup>؛ لِأَنَّ مَوْضُوعَ الرِّثَاءِ يَغْلِبُ عَلَيْهِ طَابِعُ الْحُزَنِ لِفِرَاقِ الْأَهْلِ وَالْأَقْرَابِ.

(1) المصدر نفسه، 311.

(2) المصدر نفسه، 316-312.

(3) تاريخ الأدب العربي بلاشير، 248/2، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42، وجهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي، 72، و94.

(4) شرح شعر زهير بن أبي سلمى، 52.

(5) تاريخ الأدب العربي بلاشير، 248/2، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42-43، وجهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي، 94.

(6) ديوان امرئ القيس، 8.

(7) تاريخ الأدب العربي بلاشير، 249/2، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42، وجهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي القديم، 94.

(8) ديوان النابغة الذبياني، 202.

(9) ينظر: تاريخ الأدب العربي بلاشير، 246/2-249، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42-45، وجهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي، 70-73.

(10) ديوان عنترة، 182.

(11) ينظر: تاريخ الأدب العربي بلاشير، 246/2-249، وينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42-45، وينظر: جهود استشرافية معاصرة، 70-73.

ولقد تمسك الشعراء العرب على بدء القصائد بالغزل، والذي تمثل بالديار والبكاء على الأطلال والآثار فغلب هذا النمط عندهم منظور مواطن البكاء والأسى والحزن، فقد جرت العادة على بدء الشعراء بقصائد النسيب وما يمثله من فخر أو مدح أو رثاء بسبب طبيعة حياتهم التي جعلت الشاعر يعبر عن حبه لحبيبته وهتافه باسمها في كل الأوقات؛ لأنه يراها نصفه الآخر وموطن حبه وألمه ووجدانه<sup>(1)</sup>، فنرى الشاعر الجاهلي يقف على تلك الديار باكياً وساكباً دموعه لرحيل حبيبته ويحن للقائهما، ولو تفحصنا أشعار **المعلقات** نلاحظ أن أكثر قصائده تفتتح بالنسيب وبكاء الديار الخاوية والأحبة.

فنرى أن **شعراء المعلقات** ومنهم النابغة وزهير قد افتتحت قصائدهما بالنسيب فذكرنا ((ألم الفراق والشوق ليميل نحوه القلوب كما جعل الله تركيب العباد من محبة الغزل وإلف النساء فنرى عند الإصغاء والاستماع له عقب بإيجاب الحقوق))<sup>(2)</sup>.

وقد اتكأ نفر غير قليل من المستشرقين على توجيه وتمثيل رأي ابن قتيبة الخاص ببنية القصيدة فمثله قدام المستشرقين من قبل **بلاشير**، **نيكلسون**، و**فاجنر** بفهم سطحي أفاد من مقاييس القصيدة القديمة في موضوعاته المتعددة إلا أن المستشرقين المحدثين فهموا الأمر بشكل مغاير حينما عدوا أن توجيه ابن قتيبة يتعلق بالقصيدة المدحية البلاطية حصراً كما ذهب **ياروسلاف ستنكوفيتش** و**فان جيلدر**<sup>(3)</sup>.

واستوقفت **المعلقات** في مقدمتها المثيرة للمستشرقين، فذهب **موسيه**، و**بلاشير**، و**ريناتا**، إلى أن ثمة أمور اتفق عليها الشعراء بقصد أو من دون قصد، ويعتمد أو من دون ذلك إلى أن تذكر الربع، والخلان، والمحبة، وهي من المتعسر نسيانها؛ لأنها تمثل - بلا شك - واقع البدوي الذي عاشه وترعرع فيه، وها هو ذات الشاعر يقف على الأطلال واستذكاره الماضي واستلهاه عاطفته نحو محبوبته جاءت من حياته الصحراوية، وشعوره بالحزن والكآبة لطلل مهجور في وسط الصحراء في عالم الصمت<sup>(4)</sup>، بعد أن كانت ملأى بصراخ الأطفال والنساء وهتافات الرجال، وأصوات الدواب، ويستذكر في شعره حال القبيلة عند طي الخيام ووضعها على ظهور الأبل وصعود النساء إلى هودجهن المليء باليسط ذات الألوان المختلفة، وابتعاد الركب وراء الأفق، وحيال ذلك يُحدثُ وقوف الشاعر عند الطلل في نفسيته بعداً، وأثراً كبيراً من الحسرة والألم والتحسر لفراق الأحبة<sup>(5)</sup>، ومثال ذلك قول زهير بن أبي سلمى في ذكر الدنيا<sup>(6)</sup>: **لَمِنْ الدِّيارِ....**

وقول النابغة الذبياني<sup>(7)</sup>: **يا دارَ مَيَّةَ....**

وأشهر مقدمات هذه المرحلة من **شعراء المعلقات** مقدمة امرئ القيس في **معلقته**، والتي حددت المنهج العام للمقدمات **الطللية** في الشعر الجاهلي، إذ يطلب من صاحبيه أن يقفا معه؛ ليبكي حبه القديم، أو ليبكي على مجده المؤتل والمتمثل بكيان كندة المنهار<sup>(8)</sup>، تلك الأطلال التي ذهبت بفعل الرياح والرمال، لكنها بقيت واضحة المعالم والرسوم من آثار الرياح والظباء<sup>(9)</sup>، التي اتخذت من ساحاتها مراتع لها<sup>(10)</sup>، قال امرؤ القيس<sup>(11)</sup>: **قفا نَبِكَ مِنْ ذِكْرِي....**

يتذكر امرؤ القيس في مقدمته **الطللية** "أباً"، و"أهلاً" مرقّتهم سيوف الأعداء، ويبكي ملكاً عظيماً كان سيؤول إليه لولا تغلب الأعداء عليه، وتترى الذكريات فتتشغل نفسه الحزينة بها، فلم يبكِ الشاعر على حبيبٍ أو يتغزل به، ودليل ذلك لم يذكر اسم الحبيب

(1) ينظر: تاريخ الأدب العربي بلاشير، 249-246/2، وينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 42-45، وينظر: جهود استشرافية معاصرة، 70-73.

(2) الشعر والشعراء، 20/1.

(3) ينظر: ابن قتيبة وما بعدها الأوجه البلاغية للرسالة، 12، ولتفصيل ذلك ينظر: جهود المستشرقين في دراسة النقد العربي القديم، 131. وما بعدها.

(4) ينظر: تاريخ الأدب العربي بلاشير، 247/2، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 96-98.

(5) ينظر: تاريخ الأدب العربي بلاشير، 248/2، ودراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 96-98، وجهود استشرافية معاصرة في الشعر العربي القديم، 67-69.

(6) شرح شعر زهير، 110.

(7) ديوان النابغة الذبياني، 14.

(8) ينظر: خصوصية القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة، 149.

(9) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية، 86-98، وجهود استشرافية، 67-69.

(10) هذه أسماء مواضع في ديار بكر لا تزال باقية إلى اليوم، ينظر: معجم البلدان، 92/1.

(11) ديوان امرئ القيس، 8.

فهو على خلاف عادة الشعراء حيث بكى حبيباً مجهولاً هو (انهيار مملكة كندة) فلم يذكر اسمه زهير "أم أوفى"، والنابعة "مبة"، بل كانت ذكرى مُلك أبيه، وعُزته وسيادته، وهو الحبيب المستقر في وجدانه، والذي مازج ذكره شغاف قلبه، واختلط بدمه؛ لذلك كان لا يُسمي، وسرّه أكبر من البوح به؛ لأن عاطفته لا تتأثر، وتكمن قيمتها في تنكيرها ورمزيتها<sup>(1)</sup>.

ورأت ريناتا أن بكاء الشاعر، له مسببات كثيرة، منها ما دُكر أعلاه، ومنها ما سببه رحيل أصحابه عن تلك الديار، وهو واقف عند أشجار الحي الجافة الشائكة التي ظلت صامدة أمام الجفاف وظروف الطبيعة القاسية، شيء حزين ومفزع يبعث حياله الأسى، فظل يذرف الدموع فنرى صاحبيه يقومان بالتخفيف عنه ومواساته ودموعه ويطلبان منه الصبر لكن يبقى صراع في أعماقه يدفعه إلى البكاء؛ ليجد فيه راحة من ذكرياته وأحزانه وبين عقله الذي يقنعه ان البكاء على تلك الديار المهجورة لا فائدة منها<sup>(2)</sup>، فيقول<sup>(3)</sup>:

كَأَنِّي عِدَاةَ الْبَيْنِ يَوْمَ تَحَمَّلُوا      لَدَى سَمَرَاتِ الْحَيِّ نَاقِفُ حَنْظَلٍ  
وُقُوفاً بِهَا صَحْبِي عَلَى مَطْبِئِهِمْ      يَقُولُونَ لَا تَهْلِكْ أَسَى وَتَجَمَّلِ  
وَإِنَّ شِفَائِي عَبْرَةٌ إِنْ سَفَحْتُهَا      وَهَلْ عِنْدَ رَسْمِ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلٍ

وقد عني المستشرقون بالنسب في القصيدة الجاهلية في وقت مبكر، وقامت عدّة دراسات تعنى بالوقوف عند القصيدة الجاهلية من زاوية مختلفة، فحالت عدّة أسباب للنظر إلى القصيدة الجاهلية نظرة متكاملة، منها قضية النحل التي أخذت حيزاً واسعاً ودراسات كثيرة عند المستشرقين، منها الدراسات التي قام بها نولدكه، ومرجليوث، والسبب الآخر رؤية المستشرقين للشعر العربي الجاهلي، بأنّه لا يناسب الذوق الأوروبي<sup>(4)</sup>.

وكذلك حساسية اللغة وعدم فهم طبيعة الانسان العربي وعاداته وتقاليده وكذلك نظرة المستشرقين إلى القصيدة الجاهلية بأنها مفككة وغير مترابطة، وكان المستشرق ناديوسيزكو فاليسكي هو من هؤلاء الذين وجّهوا الاتهام إلى الشعر العربي وحكموا عليه بأنّه مفكك ومجزأ<sup>(5)</sup>، وغير متكامل تلك الأسباب دفعت المستشرقين إلى الغوص في بنية النص الشعري لكي يصلوا إلى حقيقة بناء النص بناءً متكاملًا، فكانت دراستهم تنصب على بعض الأجزاء وإهمال البعض الآخر، من دون دراسة العلاقات القائمة على أجزاء القصيدة مثلما فعلت النيرة ليشنتشنيز حينما درست موضوع النسب، وفي مطلع السبعينيات من القرن الماضي أخذت ريناتا ياكوبي على عاتقها مسؤولية دراسة القصيدة الجاهلية دراسة متكاملة فأصبح الشعر الجاهلي يمثل أهمية كبيرة لدى المستشرقين فأخذوا ينظرون للشعر الجاهلي على أنه فن شعري<sup>(6)</sup>.

فهنا لابدّ من توضيح هذه المقدمة المختصرة ومعرفة نظرة المستشرقين للقصيدة العربية وكيف تناولوها، فكانت هناك كثير من الدراسات والبحوث فيما يخصّ الأدب العربي بعامّة، وفي مجال القصيدة العربية القديمة بخاصّة، عند ريناتا ياكوبي فقد كان لها دراسات بارزة في أوساط المستشرقين والمختصين العرب، أخذت منحى آخر في الدراسات وقدمت منهجاً جديداً في دراسة الشعر الجاهلي ومعالجته، على وفق آليات جديدة تنظر إلى النص بإمعانٍ على أنّه وحدة فنية في ذاته وإلقاء الضوء عليه من هذه الزاوية، وغض النظر عمّا تتمخض سياقاته من إفرازات، أي: دراسة القصيدة العربية متكاملة من حيث القراءة الفنية والجمالية فدرست أصول شكل القصيدة، وسوزان ستكيفتش، ومن دراسات ريناتا ياكوبي المهمة والمؤثرة بحوثها "الناقة مقطعاً من قصيدة المديح"<sup>(7)</sup>، فأشارت إلى وجود تعارض بين المقاطع الرئيسية التي تتعلق بالمديح بين النسب والناقة وغرض المديح نفسه؛ لأنّ النسب والمديح هما يشكلان

(1) ينظر: خصوبة القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة، 149.

(2) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية، 86-100، وجهود استشرافية، 67-71.

(3) ديوان امرئ القيس، 9.

(4) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة، 85-99.

(5) ينظر: الاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، 9.

(6) الاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، 10، وينظر: وجهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي القديم، 81.

(7) ينظر: كتاب جهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي القديم، 22، والاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، د. موسى ربابعة، 4.

وحدثني بناء القصيدة وكأنَّ تغيير موضوع الناقاة، أو الرحيل منذ العصور القديمة حتى العصر العباسي تغير جوهره فأخذ موضوع الناقاة يختفي بالتدرج مع أنَّه كان أهم عنصر في القصيدة<sup>(1)</sup>.

وتحدثت **ياكوبي** عن الناقاة، بوصفها مظهراً مهماً من مظاهر الطبيعة المتحركة، وما تمثله من أثر بارز في الحياة البدوية للشاعر<sup>(2)</sup>، ويبدو ذلك جلياً في نصوص الشاعر الجاهلي فقد أخذ وصف الناقاة لديه حيزاً كبيراً من شعره؛ وذلك لأنَّها في نظره المرأة الحبيبة والتي فقدتها نتيجة تلك الظروف القاسية التي عاشها في الصحراء؛ لأنَّ الترحال هو السبب في فراق الأحبة وضياع الحب مع الترحال، فلا يمتلك الشاعر الجاهلي إلا الذكريات التي يتعلَّق بها فظلت الناقاة هي الوسيلة الوحيدة له للتعبير عن حالته الشعرية والنفسية.

ويتطرق **كوته** إلى موضوع المعلقات ويؤكد أنَّها من الآثار المشهورة في الشعر العربي وهي أجود ما جادت به قريحة الشعراء<sup>(3)</sup>.

وأضاف **كوته**: ((نجد عند العرب كنوز رائعة في المعلقات، وهي قصائد مديح نالت الجوائز في المباريات الشعرية، ونظمت في العصر السابق لمجيء الرسول (صلى الله عليه وسلم) وكتبت بحروف من ذهب، وعُلِّقت على باب الكعبة في مكة، تعطي فكرة عن شعب بدوي، يعرف الرعي، محارب، تمزقه من الداخل النزاعات بين القبائل التي يصارع بعضها بعضاً ويعبر عن التعليق الراسخ بأبناء القبيلة وعن شعور بالشرف والشجاعة والرغبة الجامحة في الثأر التي يوحى بها الحزن في العشق، والكرم والإخلاص بغير حدود))<sup>(4)</sup>، وأفاد<sup>(5)</sup> من **هارتمان كوته** وهو يتحدث عن مضمون القصائد في مراحلها اللاحقة منها التغني بالجرأة والشجاعة وأعمال الحب ومفاخر الآباء والدعوة إلى التمتع بملذات الحياة، ومدح حسن الضيافة والكرم مع حشو الحكم والأقوال المأثورة، ثم يعود من جديد إلى النقطة الأولى البكاء على الحبيبة الغائبة، ثم بيَّن مقصده بوضوح فرأى أن: ((حياة العرب المتسمة بالبداوة، فحين تخط الإبل السائرة رحالها قرب بعضها، تتوطد أواصر الألفة العذبة بين العربي الشاب مع غادة جميلة في خيمة مجاورة، وحين ترحل الحبيبة مع قومها "وهذا ما كان يحدث فعلاً حين ترحل تأتي الإبل على كل العشب والنبت المتوافر لرعيها"، ولا يبقى للعربي العاشق سوى الشوق والحنين من دون أي أمل في وصال؛ لذا يرتبط مشهد المنازل التي رحلت عنها الحبيبة والرماد المتناثر فيها وأحجار مواقد المسرودة مع آثار حفرها... ألخ بذكرى السويغات المفعمّة بالسعادة الغامرة التي قضاها بجانبها، وهي تملأ قلبه بالحسرات وتدفعه مرة إلى بثِّ أبلغ الشكوى لفراق الحبيبة، ومرة إلى وصف محاسنها الأنثوية بسيل من دافق الكلام))<sup>(6)</sup>.

إن مخاطبة الشاعر للأطلال جعلت عواطف الإنسان تهز من أعماقه وأثرت في نفسه من خلال الصورة الإبداعية لعواطفه ومشاعره لمخاطبة تلك الأشياء من شجر وحجر ونهر وغيرها، بينما يجعل المتلقي ينسجم مع هذا الموقف فيحرك النفوس ويثير الشجون والوجدان، وعبر **كوته** عن المعلقات بأنها قصائد لها نكهة محببة<sup>(7)</sup>، وتتميز بأنَّها تعالج حالة من الحزن في العشق أو الحزن بعد فراق الحبيبة نتيجة ظروف الحياة البدوية التي تتميز بالترحال والمعاناة.

ويرى **كوته** أن معلقة امرئ القيس تحمل تلك الدوافع الموجودة في المعلقات وقام **وليم جونز** بدراسة مكثفة حول الشعر العربي ومنها المعلقات أو القصائد السبع التي كانت معلقة في الكعبة وترجمها إلى اللغة الانكليزية<sup>(8)</sup>، وترى فيها مواقع غريبة وأخرى جذابة منها افتتاحية معلقة امرئ القيس<sup>(1)</sup>:

(1) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة، 86-101، وجهود استشرافية، 67-71.

(2) بحثها المعنون ((الناقاة مقطعاً من قصيدة المدح))، ينظر: دراسات في شعرية القصيدة، 86-101، وجهود استشرافية، 67-71.

(3) ينظر: كوته والمعلقات، 10.

(4) المصدر نفسه، 10.

(5) ينظر: المصدر نفسه، 18.

(6) المصدر نفسه، 18.

(7) ينظر: المصدر نفسه، 11.

(8) ينظر: المعلقات أو القصائد العربية المعلقة في الكعبة بمكة، ترجمة وشروح، وليم جونز، لندن، 1783، نقلاً عن: كوته والمعلقات، 12، وتابعت ريناتا ياكوبي عنايتها بالمعلقات فقامت بترجمة معلقة أشهر شاعر عالج الاطلال وهو امرؤ القيس، ينظر: جهود استشرافية، 122.

فَقَا نَبْكَ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلٍ  
بِسِقْطِ اللّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلٍ  
فَتَوْضِحَ فَاَلْمِقْرَةَ لَمْ يَعْفُ رَسْمُهَا  
لِمَا نَسَجَتْهَا مِنْ جَنُوبٍ وَشَمَالٍ

وقف الشاعر على افتتاحيته-هذه- وهو يطلق عنان آهاته، وأحزانه على غياب حبيبته، وينفض حيالها حسرتة المكبوتة لغياب من أحب، على الرغم من محاولته الجادة بعدم البوح بهذه المعاناة الخاصة.

ويأتي ياروسلاف متحدثاً عن النسيب وما يتعلّق به فيرى أن "دراما القصيدة الكلاسيكية العربية" في فصله الأول الخاص ما لا بُدّ أنه كان في وقت ما حالة تناغم جمعي، وأطلق على هذه القصيدة بالأسطورة، أو الموضوع الأساطيري، وبدأ يُفصّل بحالات القصيدة العربية من وجهة نظره، وعدّها لها حالتين، وإن الحالة الأولية منها فيطلق عليها بـ((التناغم والرضا التام، كما هو الأمر تماماً في بنية صنع الأساطير، لم تعد موجودة؛ ولكنها فحسب ذكرى حنينية، أو حالة تأمل، وتنقل القصيدة من خلال قسم النسيب فيها، الإحساس بالفقد في ذلك الإسقاط الأسطوري، أي السابق على الأساطيري لزمان الامتلاء الذي يبدو ما يزال صامداً، فالقصيدة تزوّدنا بإطار لفصل أساطيري أوّل أكثر وضوحاً وبالتأكيد أكثر تجذراً في البنية من الأمثلة المرنة الشكل و"المفتوحة" موضوعاتياً، والمتاحة لهاري سلوخور))<sup>(2)</sup>، إذ رجّح ياروسلاف أن مصطلح الأسطورة تعود تسميته إلى هاري سلوخور

وترى ريناتا أن القصيدة الجاهلية كما هو معلوم تتألف من انتقالات رائعة أعطت تناغماً ووصفاً رائعاً، وأكدت مدى ترابط الأبيات، إذ ترى في معلقة طرفة أنه يفتتح معلقته بمقدمة طليّة قصيرة، تميزت بتشبيه متميز<sup>(3)</sup>، وذلك بتشبيه رسوم تلك الديار وبقايا آثارها ببقايا الوشم في الذراع، إذ قال<sup>(4)</sup>:

لِحَوْلَةٍ أَطْلَلُ بِبُرْقَةٍ نَهَمَدِ  
تَلَوُّحُ كَبَاقِي الْوَشْمِ فِي ظَاهِرِ الْيَدِ  
وُقُوفاً بِهَا صَحْبِي عَلَيَّ مَطِيئُهُمْ  
يَقُولُونَ لَا تَهْلِكِ أَسَى وَتَجَلَّدِ

ويفضي الشعراء من خلال معلقاتهم للتعبير عن خلجاتهم بألفاظ تمتاز بالغرابة والمهارة، فهو يصف الناقة وما عليها من آثار النسع في ظهرها، وعلى جنبها، فقال طرفة<sup>(5)</sup>:

كَأَنَّ غُلُوبَ النَّسْعِ فِي دَأْيَاتِهَا  
مَوَارِدُ مِنْ خُلُقَاءَ فِي ظَهْرِ قَرْدٍ

ويأتي بيت امرئ القيس الذي يناجي الليل، من خلال معلقته، فيرى فيه حزنه وألمه مما يثير فيه تدهور الحالة النفسية لدى الشاعر، قال امرؤ القيس<sup>(6)</sup>:

أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ أَلَا أَنْجَلِي  
بَصْبُحٍ وَمَا الْإِصْبَاحُ فَيْكَ بِأَمْتَلٍ  
أَوْ كَمَا جَاءَ فِي مَعْلَقَةِ لَبِيدٍ إِذَا يَقُولُ<sup>(7)</sup>:

رُزِقْتُ مَرَابِيعَ النُّجُومِ وَصَابِهَا  
وَدَقُّ الرُّوَاعِدِ جَوْدَهَا فَرَاهُمَا  
مِنْ كُلِّ سَارِيَةٍ وَغَادٍ مُدَجِّنٍ  
وَعَشِيَّةٍ مُتَجَاوِبٍ إِرْزَامُهَا  
وَالْعَيْنُ سَاكِنَةٌ عَلَى أَطْلَانِهَا  
عَوْدًا تَأَجَّلُ بِالْفَضَاءِ بِهَامُهَا

(1) ديوان امرئ القيس، 8.

(2) صبا نجد، 106.

(3) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية 42-45.

(4) ديوان طرفة بن العبد، 23.

(5) المصدر نفسه، 35، العلوب: الأثر الباقي من الحزام الذي يُشدّ عليها، فهو صفة لازمة فيما أن يكون من العلْب الذي هو الشّد، لسان العرب 627/1، مادة(علْب)، الموارد: مفردا المورد وهو الماء، الخلقاء: الملاء مادة(خلق)، الفردد: الأرض الصعبة الكثيرة الحصى، ينظر: لسان العرب مادة(فرد).

(6) ديوان امرئ القيس، 18.

(7) شرح ديوان لبید بن ربیعہ، 297.

وَجَلَا السُّيُولُ عَنِ الطُّلُولِ كَأَنَّهَا  
زُبُرٌ تُجَدُّ مُتَوْنَهَا أَقْلَامُهَا  
فَوَقَفْتُ أَسْأَلُهَا وَكَيْفَ سُؤَالِنَا  
صُمًّا خَوَالِدٍ مَا يَبِينُ كَلَامُهَا

ويستطرد طرفه في الحديث عن نفسه مستعرضاً معاناته مع أخيه، ومسترسلاً بطولاته ومعاركه، والتي دافع بها عن قبيلته، فضلاً عن حديثه عن مغامراته وانغماسه في الملمات ؛ لأنه أيقن أن الدنيا ملك زائل، ولا خلود، إلا بخلود الذكر وإشباع رغبات الذات، فقال(1):

أَلَا أَيُّهَا اللَّائِمِي أَحْضِرِ الْوَعْيَ  
وَأَنْ أَشْهَدَ اللَّذَّاتِ هَلْ أَنْتَ مُخْلِئِي  
فَإِنْ كُنْتَ لَا تَسْتَطِيعُ دَفْعَ مَنِيَّتِي  
فَذَرْنِي أَبَادُهَا بِمَا مَلَكَتْ يَدِي

وتأثر طرفه بموقف ظلم أقربائه ورؤساء القبيلة له، على الرغم من أنه كان المدافع عنها في كل لحظة، ومشاركاً في كل واجب، قال طرفه(2):

وِظْلُمُ ذَوِي الْقُرْبَى أَشَدُّ مَضَاضَةً  
عَلَى الْمَرْءِ مِنْ وَقْعِ الْحُسَامِ الْمُهَنْدِ

ويرى أ.م. فيلتنسكي أن امرأ القيس استطاع بإمكاناته الشعرية من جعل قصائده حسيّة وصريحة، من خلال وصفه لمغامرته العاطفية ولقاء حبيبته وحواره معها ويتطرق أحياناً في قصائده؛ لبثّ الحزن والشكوى ومرارة الحياة وظلمهم واستعداده للموت(3)، فقال(4):

وَقَدْ طَوَّفْتُ فِي الْأَقَاقِ، حَتَّى  
رَضِيْتُ، مِنْ الْغَنِيمَةِ، بِالْإِيَابِ  
وَأَعْلَمُ أَنَّي، عَمَّا قَرِيبٍ  
سَأَنْشُبُ فِي شَبَا ظُفْرِ وَنَابِ

أما بلوخ فتحدث عن بنية القصيدة، وعناصرها، ومنها الرحلة، ورأى أن النسيب لا يُشكّل عنصراً أساسياً في القصيدة، على الرغم من وجود الأماكن بكثرة في النسيب، ووقوف الشاعر على الأطلال وبكائه، لأنّ المكان هو جزء رئيس؛ وذلك لتعلقه بمعاناة الشعراء ونفسيّتهم وتجاربهم الذاتية، فجاءت نظريته سطحية؛ لأنه يرى أن القصيدة العربية هي قصيدة رسالة، ولها حامل يحملها، ولكن الشعر الجاهلي، ليس شعر رسالة، لكن وجود الصيغ (ألا من مبلغ، أبلغ، أبلغا، بلغ، ومن مبلغ) قصائد رسالة، وأكد بلوخ قلقه من وجود رسائل تحتوي على رسالة لكنها لا تحوي نسيب أو رحلة(5)، مثل قول النابغة(6):

أَلَا مَنْ مُبْلَغٌ عَنِّي خُرَيْمًا  
وَرَبَّانٍ الَّذِي لَمْ يَزَعْ صِهْرِي

وقوله أيضاً(7):

أَبْلَغُ بَنِي دُبَيَّانَ أَنْ لَا أَخَا لَهُمْ  
بِعَبْسٍ إِذَا حَلَوُ الدَّمَاحُ فَأَظْلَمَا

وقال أيضاً(8):

أَلَا أَبْلَغَا دُبَيَّانَ عَنِّي رِسَالَةً  
فَقَدْ أَصْبَحْتَ عَنْ مَنْهَجِ الْحَقِّ جَائِرَةً

وقال النابغة أيضاً(9):

مَنْ مُبْلَغٌ عَمْرُو بْنُ هِنْدٍ آيَةً  
وَمِنْ النَّصِيحَةِ كَثْرَةُ الْأَعْذَارِ

(1) ديوان طرفه بن العبد، 45.

(2) المصدر نفسه، 52، ذوي القربى: الأهل، المضاضة: الحرقه والحزن، الوقع: الضرب. الحسام المهند: السيف المصنوع في الهند.

(3) ينظر: الأدب العربي، وانتقى فيلتنسكي أبيات الشاعر ولم يراع تسلسلها في الديوان 45.

(4) ديوان امرئ القيس، 99، الشبا: الحد.

(5) ينظر: الاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، 19.

(6) ديوان النابغة الذبياني، 80.

(7) المصدر نفسه، 104.

(8) المصدر نفسه، 153.

(9) المصدر نفسه، 168.

وقول امرئ القيس<sup>(1)</sup>:

أَبْلَغُ بَنِي زَيْدٍ إِذَا مَا لَقَيْتَهُمْ وَأَبْلَغُ بَنِي لُبْنَى وَأَبْلَغُ ثَمَاضِرَا

فالنسيب لا يجوز أن يصبح مجالاً للتسلية والترفيه؛ لأنه يرتبط في الجو العام للقصيدة. وتأتي ريناتا ياكوبي فترى أن نظرية ريتش وبلوخ لا تستند إلا على فرضيات لا يمكن قبولها بسهولة<sup>(2)</sup>، وأشارت ريناتا في حديثها عن رفضها لتفسير ابن قتيبة، اتجاه القصائد العربية؛ لأنه يلائم غرضاً واحداً من أغراض الشعر، وهو المديح، وترى أن القصيدة كانت في بادئ الأمر تتألف من موضوعات مرتبطة بالوزن، والقافية، ومع مرور الأيام قام الشعراء بخلق روابط بين الموضوعات، وقالت في النسيب: ((إن النسيب كان جزءاً قائماً بذاته أو قصيدة مستقلة تختص بوصف معاناة الحب، ومدح جمال المرأة))<sup>(3)</sup>.

وهذا الرأي يفتقر للصحة؛ لأن الواضح من طبيعة لوحة النسيب أنها جزء من قصيدة ولم تكن تتمتع بالاستقلالية.

وتابعت ريناتا حديثها أن آثار الديار ورحيل المحبوبة، وما آلت إليه نفسية الشاعر كان غرضاً قائماً بذاته<sup>(4)</sup>.

وتطرق الدكتور محمد مندور لهذا المصطلح فقال: ((فليس صحيحاً أن الشاعر المادح هو الذي فُكر في أن يبدأ بذكر الديار والحبوبة والسفر، وما إلى ذلك-ليمهد لمديحه- وإنما هي تقاليد الشعر الجاهلي التي استمرت حياة مسيطرة بعد أن دخل التكسب في الشعر، فأصبحت المداخل تتكون من جزئين منفصلين تمام الانفصال: القصيدة القديمة، كما نجدها عند الشعراء الجاهليين القدماء ثم - المدح- ولا أدل على ذلك من أن نفكر فيما كان من الممكن، أن تكون عليه تلك المداخل، لو لم يوجد الشعر الجاهلي، الذي لا مدح فيه، ولو لم يطغ سلطانه على الشعراء اللاحقين))<sup>(5)</sup>.

وتوصلت ريناتا في دراستها التي جاءت بها: ((أن النسيب عبارة عن قصيدة ذكرى؛ ولأن ريناتا ياكوبي حاولت أن تتبع دور النسيب في القصيدة، من غير ربطة بسياقه الاجتماعي والتاريخي، فلم تغد من هذه المقولة، ولم تتعمق في دراسة هذا التعارض، وإنما اكتفت بالإشارة إليه))<sup>(6)</sup>.

ويتطرق بلوخ إلى موضوع النسيب والبعر، فيرى أنهما قد أضافا للقصيدة متعة وأنساً من خلال الرحلة الطويلة التي تتطلب تخفيف معاناة الشاعر في الصحراء مثل مواضيع الحب وتأثر البدو بالبعر، فالشاعر يشاهد مناظر الديار الخالية، وهجر حبيبته، ويأتي الليل الطويل ويذهب في خيال الشاعر كل مذهب؛ في صور واقعية، وأخرى خيالية يتصورها في عالمه الباطن، ومن ضرب الخيال، ومنها رؤية حبيبته وهي تزوره في الحلم في مشهد مثير، ومن السمة البارزة في معلقات الشعراء ذكر أسماء الأماكن في النسيب<sup>(7)</sup>، كما جاء في افتتاحية شعراء المعلقات، ومنه قول امرئ القيس<sup>(8)</sup>: قِفَا نَبِكْ...، وقول لبيد بن ربيعة في افتتاحية معلقته<sup>(9)</sup>:

عَفَتِ الدِّيَارُ مَحَلَّهَا فَمَقَامُهَا مَنَى تَأَبَّدَ غَوْلُهَا فَرَجَامُهَا  
فَمُدَافِعُ الرِّيَّانِ عُرِّيَ رَسْمُهَا خَلَقًا كَمَا ضَمِنَ الْوُحْيُ سِلَاقُهَا

ويرى فاجنر أنه ((مع ريناتا ياكوبي<sup>(10)</sup> يجب أن يكون للمرء شك في أن "العبث" بالرسالة وحده يمكن أن يكون سبباً كافياً؛ لأن يؤدي بالشعراء إلى مصاعب تلحق بهم، وكان بلوخ في مقابل تفسير ريشتر قد احتج بأن ليس كل القصائد تحتوي فخراً، ويمكن كذلك

(1) ديوان امرئ القيس، 348.

(2) تاريخ الاستشراق الألماني المعاصر، 24.

(3) المصدر نفسه، 24.

(4) ينظر: المصدر نفسه، 24.

(5) المصدر نفسه، 25.

(6) المصدر نفسه، 25.

(7) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 138، والاستشراق الألماني المعاصر، 25.

(8) ديوان امرئ القيس، 8.

(9) شرح ديوان لبيد، 297، عفت: أي درست واندثرت. المحل: مكان الحلول، والمقام: حيث طال المكوث. منى: جبل أحمر عظيم يشرف على ما حوله من الجبال وهو قريب من طخفة في بلاد كلاب. الغول: اسم موضع، الرجام: جبل مستطيل بناحية طخفة وفي أصله ماء عذب تشرب منه بنو جعفر قوم لبيد، المدافع: مجاري الماء، الريان: واد يقع بحمي ضاربة، الصدائر: جمع: صديرة، وهي كل ما صدر من الوادي. الوحي: جمع: وحي، وهو الكتابة. السلام: الحجارة.

(10) ينظر: المصدر نفسه، 138.

أن يُعترض على تفسيره بأن ليس كل القصائد تتضمن رسائل، ويجب مع يعقوبي أن تتوقف عند إثبات أن العرب لأسباب غير معروفة لنا قد دمجوا في القصيدة موضوعات مختلفة، وثيقة الصلة خاصة بحياة البدوي، بواسطة القافية والوزن، ثم وجدوا فيما بعد طرقاً لبناء وحدات منطقية من ذلك، وحتى نعرف كيف حدث هذا يجب أن نُعنى فيما بالأجزاء المفردة للقصيدة<sup>(1)</sup>.

ويفهم من كلام فاجنر أن طبيعة شكل القصائد العربية ويعني بها -المعلقات- قد أخذت نظاماً مقارياً، من حيث تنوع موضوعاتها، وتشعب أفكارها، ولكنها تشكل وحدة موضوعية متكاملة، من خلال أمور عدة منها ما ذكر أعلاه، ومنها الفكرة، والمضمون، والعواطف، والأخيلة، فأضحت متكاملة بشكلها الموضوعي، والفني.

وتحاول ريناتا أن تفصل في ماهية النسيب ومرجعياته ومصادره، وعلاقته بالشعر الجاهلي بعامة، والمعلقات بخاصة، وذلك لارتباطه بمخيلة الشاعر ارتباطاً قوياً لا تكاد تنظم قصيدة، أو مقطوعة، إلا وكان للنسيب نصيباً موفوراً منها، فترى أنه نشأ من الأغاني الحزينة لحادي البعير (الحداء) وهو بالأصل قصيدة (حب مستقلة)، تتألف من الشكوى في الحب وامتداح جمال المحبوبة<sup>(2)</sup>، وكلها أمور تتعلق حول تخمينات، إذ لم نشاهد قصائد حب مستقلة فيها، على وفق ما تراه ريناتا ويرجع ذلك بحسب رأي بلاشير إلى خاصية الارتجال.

إن التقليد الشعري الذي لازم الشعراء الجاهليين في جعل النسيب المتكون من ألم الحب هو المتصدر للقصيدة، أما استبدال موضوعات أخرى بدل الحب، في مقطع النسيب فهو على العكس يُعدّ تطوراً بارزاً في القصيدة المتأخرة ظهر في حقبة عربية قديمة، وإن الشعراء المتأخرين لم يرجعوا إلى الموضوعات البديلة المماثلة التي أدخلها الشعراء القدماء بل أن التحقيق الذي عُرف في المراحل القديمة سهل هذا التطور<sup>(3)</sup>.

واستمرت تغيرات الموضوع مشكّلةً باعثاً للنسيب، ولكنه أوجد محتوى آخر كما في بكاء عبيد بن الأبرص على أماكن مهجورة، لكن لا يقصد به مكان محبوبته بل مكان قبيلته التي هاجرت بفعل الحرب<sup>(4)</sup> إذ قال<sup>(5)</sup>:

|            |              |           |             |               |            |           |           |
|------------|--------------|-----------|-------------|---------------|------------|-----------|-----------|
| أَفْقَرُ   | مِنْ         | أَهْلِهِ  | مَلْحُوبُ   | فَالْقُطَيْبِ | أَتَتْ     | فَالذَّنْ | وَبُ      |
| فَرَاكِسٍ  | فَقُعِيلِ    | أَتَتْ    | لَيْسَ      | بِهَا         | مِنْهُمْ   | عَرِيبُ   |           |
| فَعَرْدَةٌ | فَقَقَا      | حَيْرُ    | وَعَيْرَتِ  | حَالَهَا      | الْخُطُوبُ |           |           |
| إِنْ       | بُدَّتْ      | أَهْلُهَا | وَحُوشًا    | وَكُلُّ       | مَنْ       | حَلَّهَا  | مَحْرُوبُ |
| أَرْضُ     | تَوَارَتْهَا | شُعُوبُ   | وَالشَّيْبُ | شَيْنٌ        | لِمَنْ     | يَشِيبُ   |           |
| إِمَّا     | قَتِيلًا     | وَأَمَّا  | هَالِكًا    |               |            |           |           |

وكانت القصائد العربية القديمة تنتقل من النسيب إلى الغرض الأخير، الذي يكون السائد والأشهر في القصيدة، وهو الفخر ويصور الشاعر مغامراته، وسيره مع الناقة في الصحراء، أو فرسه؛ لأنه باعث للفخر فيربط النسيب بالفخر ويتصدر القصيدة<sup>(6)</sup>، وإن الانتقال كان مرتبطاً بالموضوع الإطاري ليوم الفراق ارتباطاً وثيقاً، وعلى النقيض من ذلك كان باعث البهجة والصراحة أكثر حرية، فقد وصف امرؤ القيس بعبيره بطريقة مسلية هي (فدعها)<sup>(7)</sup> فقال<sup>(8)</sup>:

فَدَعْ ذَا وَسَلِّ الْهَمَّ عَنْكَ بِجَسْرَةٍ  
دَمُولٍ إِذَا صَامَ النَّهَارُ وَهَجَرَا

(1) المصدر نفسه، 138-139.

(2) ينظر: دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، 106، وينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 144.

(3) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 164.

(4) ينظر: المصدر نفسه، 164-165.

(5) ديوان عبيد بن الأبرص، 10-11.

(6) ينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 164.

(7) ينظر: المصدر نفسه، 169.

(8) ديوان امرؤ القيس، 63.

فارتبط مصدر السلوى ارتباطاً جيداً بالباحث الطارئ؛ لتذكر بقايا الآثار التي ذهبت، وهذا منطقي، فلا يبتدأ بالفخر بل بمدح الناقة أو الفرس؛ لبيان صفاته من الصبر والتحمل في عبور الصحراء، ويبرز ألفرت أهمية الرحلة عبر الصحراء، إذا أراد الشاعر أن يتحمل مشاق السفر الطويل؛ ليصل إلى الممدوح، وعبر عن ذلك النابغة بإيجاز<sup>(1)</sup>، فقال<sup>(2)</sup>:

|          |           |           |          |             |           |        |            |          |        |
|----------|-----------|-----------|----------|-------------|-----------|--------|------------|----------|--------|
| فَلَمَّا | أَنْ      | رَأَيْتُ  | الدَّارَ | قَفَرًا     | وَخَالَفَ | بَالُ  | أَهْلِ     | الدَّارِ | بَالِي |
| نَهَضْتُ | إِلَى     | عُدَايَةِ | صَمُوتٍ  | مُذَكَّرَةٍ | تَجَلُّ   | عَنِ   | الْكَلَالِ |          |        |
| فِدَاءً  | لِأَمْرِي | سَارَتْ   | إِلَيْهِ | بِعِزَّةٍ   | رَبَّهَا  | عَمِّي | وَحَالِي   |          |        |

وتحدّث كوزيجارتن عن وصف الجمل بالطول والاتساع؛ لأنّه يقترن بالتنشبيه كتشبيهه بالحيوان الوحشي<sup>(3)</sup>، فجعل النابغة مقارنة الثور الوحشي بمشاهد القنص، فقال<sup>(4)</sup>:

|          |          |           |            |             |         |            |            |             |              |        |
|----------|----------|-----------|------------|-------------|---------|------------|------------|-------------|--------------|--------|
| كَأَنَّ  | رَحْلِي  | وَقَدْ    | زَالَ      | النَّهَارُ  | بِنَا   | يَوْمَ     | الْجَلِيلِ | عَلَى       | مُسْتَأْنِسٍ | وَجِدَ |
| مِنْ     | وَحْشٍ   | وَجَرَّةٍ | مَوْشِيٍّ  | أَكَارِعُهُ | طَاوِي  | الْمُصِيرِ | كَسَيْفٍ   | الصَّيْقَلِ | الْفَرْدِ    |        |
| أُسْرَتْ | عَلَيْهِ | مِنْ      | الْجَوَازِ | سَارِيَّةٍ  | تُرْجِي | الشَّمَالُ | عَلَيْهِ   | جَامِدٍ     | الْبَرْدِ    |        |

وتطرق كوزيجارتن إلى ولع الشعراء بالناقة، وقد شغلت تفكيرهم كثيراً، فذكر تشبيه عبيد بن الأبرص الناقة بالعقاب، وقال<sup>(5)</sup>:

|              |           |               |            |             |            |            |
|--------------|-----------|---------------|------------|-------------|------------|------------|
| كَأَنَّهَا   | لِقُوَّةٍ | طَلَبُوبُ     | تُخَزَنُ   | فِي         | وَكْرِهِا  | الْقُلُوبُ |
| بَاتَتْ      | عَلَى     | إِزْمٍ        | عَذُوباً   | كَأَنَّهَا  | شَايخةٌ    | رَقُوبُ    |
| فَأَصْبَحَتْ | فِي       | غَدَاةٍ       | قِرَّةٍ    | يَسْقُطُ    | عَنِ       | رِيشِهَا   |
| فَأَبْصَرَتْ | تَعْلَباً | مِنْ          | سَاعَةٍ    | وَدَوَّنَهُ | سَبَسَبٌ   | جَدِيدُ    |
| فَنَقَضَتْ   | رِيشَهَا  | وَانْتَقَضَتْ | وَهِيَ     | مِنْ        | نَهَضَةٍ   | قَرِيبُ    |
| يَدِيبُ      | مِنْ      | جِسِّهَا      | دَبِيباً   | وَالْعَيْنُ | جَمَلُهَا  | مَقْلُوبُ  |
| فَنَهَضَتْ   | نَحْوَهُ  | حَثِيئَةً     | وَحَرَدَتْ | حَرْدَةً    | تَسْبِيْبُ |            |

ويمكن القول أن أكثر المستشرقين لم يؤمنوا بوجود وحدة فنية أو موضوعية في القصائد القديمة، بل إنها عبارة عن لوحات (طلل أو نسيب، موضوع رئيس أو موضوعات ثانوية، خاتمة، ولكن المشكلة في طرحهم أنهم نظروا الى اللوحة بتجرد من دون وعي بسياقها الذي يتشكل مع اللوحة التي تليها فكانت نظرتهم قاصرة عن فهم وعي الشاعر ومراد اللوحات التي بطبيعة الحال تؤثر بعضها في بعض وصولاً إلى مراد الشاعر القابع خلف تلك اللوحات مجتمعة.

(1) ينظر: مقدمة ألفارت لديوان النابغة ضمن دواوين الشعراء الستة الجاهليين، 1008/19، وينظر: أسس الشعر العربي الكلاسيكي، 169.

(2) ديوان النابغة الذبياني، 150.

(3) ينظر: مقدمة كوزيجارتن لديوان الهذليين، نقلاً عن أسس الشعر العربي، 175.

(4) ديوان النابغة الذبياني، 17-18.

(5) ديوان عبيد بن الأبرص، 18-19.

## المصادر والمراجع

## أ/ الكتب

1. الإتيقان في علوم القرآن، لجلال الدين السيوطي (ت911هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة المشهد الحسيني، مصر، ط1، 1967.
2. أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، لأبي الوليد محمد بن عبد الله بن أحمد الأزرق (ت نحو250هـ) حَقَّقَه وصحَّه وعَلَّقَ عليه ووضع فهرسه: رشدي الصالح ملحق، المطبعة المأجدية، مكة المكرمة، ط1، 1352هـ.
3. الأدب العربي، أ.م. فيلنتسكي، ترجمه إلى العربية: كاظم سعد الدين، دار المأمون، بغداد، 2012.
4. الأدب العربي وتاريخه في العصر الجاهلي، هيوارث دن، مكتبة الثقافة العربية، (د.ط)، (د.ت).
5. الاستشراق الألماني المعاصر والشعر الجاهلي، موسى رابعة، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن، ط1، 1999.
6. أسس الشعر العربي القديم الكلاسيكي، إيفالد فاجنر، ترجمة وتعليق: د. سعيد حسن بحيري، كلية الألسن، جامعة عين شمس، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2008.
7. بحوث لمانية في الأدب العربي القديم، بيتر هاينة وآخرون، ترجمة د. محمد فؤاد نعا، دار البشائر، دمشق، ط1، 2008م.
8. تاريخ الأدب العربي، بروكلمان (ت1956م)، ترجمة: د. عبدالحليم النجار، د. السيد يعقوب بكر، مؤسسة دار الكتب الاسلامي، ط2، مؤسسة ستار، 2008م.
9. تاريخ الأدب العربي، بلاشير (1900-1973م)، ترجمة د. إبراهيم الكيلاني، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1973.
10. تاريخ العرب الادبي في الجاهلية و صدر الاسلام، المستشرق رينولد نيكلسون (1868-1945م)، ترجمة: د. صفاء خلوصي، مطبعة المعارف، بغداد 1969.
11. تشكيل الخطاب الشعري، دراسات في الشعر الجاهلي، د. موسى رابعة، دار جرير، عمان، ط1، 2011م.
12. جمهرة أشعار العرب الجاهلية والاسلام، لأبي زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي (ت170هـ)، حققه وضبطه وزاد في شرحه: محمد البجاوي، دار النهضة، القاهرة، د.ت.
13. جهود استشرافية معاصرة في قراءة الشعر العربي القديم، ريناتا ياكوبي، ترجمة د. عبدالقادر الرباعي، دار جرير، عمان، ط1، 2008.
14. خصوبة القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة، محمد صادق حسن عبد الله، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، د.ت.
15. دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، ريناتا ياكوبي، ترجمة د.موسى رابعة، دار جرير، عمان، ط2، 2011.
16. دراسات في الشعر الجاهلي، يوسف خليف، دار غريب، عمان، 1981.
17. دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، ترجمة عبدالرحمن بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1986.
18. درة الغواص في أوام الخواص، لأبي محمد القاسم بن محمد الحريري (ت516هـ)، تحقيق عرفان مطرحي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، د.ط، د.ت.
19. ديوان الأعشى الكبير، ميمون بن قيس صنعه أبو العباس يحيى بن ثعلب (ت291هـ) شرح وتعليق: د. محمد محمد حسين، مكتبة الآداب، القاهرة، 1950م.
20. ديوان امرئ القيس، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، 1958.
21. ديوان الحارث بن حلزة اليشكري، حققه: هاشم الطعان، مطبعة الارشاد، بغداد، 1969.

22. ديوان طرفة بن العبد، شرحه الأعلام الشنتمري (410-476هـ)، تحقيق: دُرَيْة الخطيب ولطفي الصَّقَّال، دار الفارس، عمان، ط2، 2000م.
23. ديوان عبيد بن الأبرص، تحقيق: حسين نصار، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ط1، 1957م.
24. ديوان علقمة الفحل، للأعلام الشنتمري، تحقيق: دُرَيْة الخطيب، ولطفي الصَّقَّال، دار الكتاب العربي، حلب، سوريا، ط1، 1969.
25. ديوان عمرو بن كلثوم، تحقيق: د. أيمن ميدان، كتاب النادي الأدبي، جدة، 1992.
26. ديوان عنتر بن شداد، تحقيق محمد سعيد مولوي، مطبعة المکتب الاسلامي، بيروت، 1970م.
27. ديوان النابغة الذبياني، رواية الأصمعي (ت216هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، 1977م.
28. شرح ديوان لبيد بن ربيعة، تحقيق: د. إحسان عباس، وزارة الارشاد، الكويت، 1962.
29. شرح السَّبْع الطَّوَال الجاهليات، لأبي الحسن بن كيسان (ت299هـ)، دراسة وتحقيق: محمد حسين آل ياسين، دار عمار، الأردن، 2009م.
30. شرح شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة أبي العباس ثعلب (ت291هـ)، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1970.
31. شرح القصائد التسع المشهورات، صنعه: أبو جعفر أحمد بن محمد النحاس (ت338هـ)، تحقيق: د. أحمد خطاب عمر، بغداد، 1973م.
32. شرح القصائد السَّبْع، لأبي عبدالله الحسين بن أحمد بن الحسين الزوزني (ت486هـ)، دار صادر، بيروت، د.ط، 1963.
33. شرح القصائد السَّبْع الطَّوَال الجاهليات، لأبي بكر محمد بن القاسم الإنباري (ت328هـ)، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، دار المعارف، ط5، 1963.
34. شرح القصائد العشر، لأبي زكريا يحيى بن علي التبريزي (ت502هـ) حَقَّق أصوله وضبط غرائبه وعَلَّق حواشيه: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط2، 1964.
35. الشعر والشعراء، لابن قتيبة (ت276هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، مصر، 1964.
36. صبا نجد، ياروسلاف ستينكيفيتش، ترجمة د. حسن البنا عز الدين، مطبعة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، 2004م.
37. العقد الفريد، لأبي عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه المعروف بابن عبد ربه الأندلسي (ت328هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1404هـ.
38. العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لابن رشيق القيرواني (ت463هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، 1972.
39. الغزل عند العرب، المستشرق: ك. فاديه، ترجمة: د. إبراهيم الكيلاني، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1979.
40. الفهرست، ابن النديم (ت385هـ)، تحقيق: يوسف علي الطويل، مطبعة: دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.
41. في القصائد العربية القديمة، فون كريم (1828-1889م)، ضمن كتاب المستشرقين حول صحة الشعر، عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م.
42. في مسألة صحة الشعر الجاهلي، برونليش (1892-1945م)، ضمن كتاب المستشرقين حول صحة الشعر، عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م.
43. قراءة ثانية لشعرنا القديم، د. مصطفى ناصف، دار الأندلس، بيروت، د. ت.

44. كوتة والمعلقات الاستشراق الألماني والشعر العربي القديم، كثرينا مومسن، تعريب: د. يحيى منصور، مراجعة: د.نوري حمودي القيسي، المركز الاكاديمي للابحاث، بيروت، ط1، 2015.
  45. كيف تبدأ القصيدة، توماس باور، (ت1974م)، ضمن كتاب مرايا الاستشراق الألماني المعاصر، ترجمة: د. موسى رابعة دار جرير، عمان، ط1، 2011.
  46. لسان العرب، لابن منظور لأبي الفضل جمال الدين بن مكرم الافريقي (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، ط 1، د. ت.
  47. المدخل في الأدب العربي، هاملتون جب(ت1971)، ترجمة: كاظم سعد الدين، مطبعة دار الجاحظ، بغداد، 1969.
  48. المدخل لدراسة الفلسفة الاسلامية، المستشرق ليون جوتييه، ترجمة محمد يوسف موسى، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1945م.
  49. مرايا الاستشراق الألماني المعاصر والشعر العربي القديم، ترجمة: د. موسى رابعة، دار جرير، عمان، ط1، 2011.
  50. المستشرقون والشعر الجاهلي بين الشك والتوثيق، د. يحيى الجبوري، مطبعة دار الغرب الاسلامي، ط1، 1997.
  51. معجم البلدان، لأبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي(ت626هـ)، تحقيق: د. إحسان عباس، مطبعة دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1، 1993.
  52. ترجمة القرآن، بلاشير(1900-1973م)، ترجمه إلى اللغة الفرنسية، مع مقدمة طويلة وتفسير قصير، في جمة طويلة وتفسير قصير، باريس، الجزء الأول سنة1949، والثاني سنة1950.
  53. ملاحظات عن صحة القصائد العربية القديمة، آفارت(1828-1909م)، من ضمن كتاب دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، جمع وترجمة، عبدالرحمن بدوي، مطبعة دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979.
  54. من تأريخ ونقد الشعر العربي القديم، نولدكه(1836-1931م)، من ضمن كتاب دراسات المستشرقين حول صحة الشعر الجاهلي، جمع وترجمة: عبدالرحمن بدوي، مطبعة دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979.
  55. نقد الشعر بين ابن قتيبة وابن طباطبا، عبد السلام الحفيظ عبد العال، مطبعة دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.
  56. وحدة القصيدة في الشعر العربي حتى نهاية العصر العباسي، حياة جاسم، دار الحرية للطباعة، مطبعة الجمهورية، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1972.
- ب/ الدوريات والمقالات:**
57. ابن قتيبة وما بعده: القصيدة العربية الكلاسيكية والأوجه البلاغية لها، ياروسلاف نينكيفتش، ترجمة: مصطفى رياض، فصول: مجلة النقد الأدبي، مصر، المجلد6، ع2، ج2، 1986.
  58. المقاييس النقدية عند ابن سلام وابن قتيبة، د.حكمة علي الأوسي، مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، المجلد 15، 1969م.
- ت/ الرسائل الجامعية والأطاريح:**
59. جهود المستشرقين في دراسة النقد العربي حتى نهاية القرن الخامس الهجري، اطروحة دكتوراه، محمد أحمد شهاب، كلية التربية، جامعة تكريت، 2012م.

## الشهاب الخفاجي ومنهجه في نقد الوجه النحوي

م.م. أحمد عباس أمير الجيلاوي

أ.م.د. محسن حسين علي الخفاجي

Al-Shihab Al-Kafaji and his Approach in Criticizing the Grammatical Aspect

Asst. Prof. Dr. Mohsen Hussein Ali

Asst. Lect. Ahmed Abbas Ameer

## Abstract

This research deals with a scholar who was known in his age as the man of all seasons. He has numerous books in grammar, linguistics, literature, and jurisprudence.

## الملخص:

يهدف هذا البحث إلى كشف النقاب عن عالم عُرف في عصره بدر سماء العلم، ونير أفق النثر والنظم، رأس المؤلفين ورئيس المصنّفين، سار ذكره سير المثل، وطلعت أخباره طلوع الشُّهُب في الفلك، ومعظم من رآه أو سمع به ممّن أدرك عصره معترفٌ له بالتقرّد في التقرير والتحرير وحسن الإنشاء، ذلك هو العلامة الشهاب الخفاجي، صاحب التصانيف المتعددة في النحو واللغة والأدب والفقه والأصول.

ويهدف أيضًا إلى إظهار الملامح المنهجية التي اعتمدها هذا العالم في نقده للوجوه النحوية التي ذكرها المفسرون والمعربون وهم يحلّلون آيات الذكر الحكيم من خلال حاشيته (عناية القاضي وكفاية الرازي) على تفسير الإمام البيضاوي (ت: 685هـ) المسمّى بـ (أنوار التنزيل وأسرار التأويل)، فقد اعتمد الشهاب الخفاجي في ذلك منهجًا علميًا دقيقًا، وكان لهذا المنهج ملامح متعدّدة، سيكشف عنها البحث إن شاء الله.

## أولاً: اسمه وطرف من خبره

هو الإمام شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي؛ نسبةً إلى قبيلة (خفاجة) العربية، وُلد بمصر سنة تسع وسبعين وتسعمائة من الهجرة، وكان فقيهاً حنفي المذهب<sup>(1)</sup>، وكان على حدّ تعبير المُحبّي (ت: 1111 هـ) "صاحب التصانيف السائرة، وأحد أفراد الدنيا المُجمّع على تفوّقه وبراعته، وكان في عصره بدر سماء العلم، ونير أفق النثر والنظم، رأس المؤلفين ورئيس المصنّفين، سار ذكره سير المثل، وطلعت أخباره طلوع الشُّهُب في الفلك، وكلُّ من رأيناه أو سمعنا به ممّن أدرك وقته معترفون له بالتقرّد في التقرير والتحرير وحسن الإنشاء"<sup>(2)</sup>.

وقد عُرف الشهاب مُتفَنّاً مُواظباً على الشغل بالعلم، وإفادة الطلبة والتصنيف<sup>(3)</sup>، وقد شهد مترجموه على "علوّ كعبه، ورسوخ قدمه في العلم وخاصة العلوم اللغوية"<sup>(4)</sup>، وكان أديباً واسع العلم بارعاً في التصنيف، قال عنه عبد القادر البغدادي (ت: 1093هـ): "جميع ما حفظته قطرة من غدير الشهاب، وما استقدت هذه العلوم الأدبية إلا منه"<sup>(5)</sup>.

فالشهاب – إذاً – صاحب المصنفات المتنوّعة في اللغة والنحو والأدب والفقه والأصول، ومن تلك المصنّفات<sup>(6)</sup>:

1 – حواشي التهذيب: وهو مجموعة من التعليقات على تهذيب سيرة ابن هشام (ت: 213 هـ)<sup>(7)</sup>.

2 – ديوان الأدب: ذكر فيه مشاهير الشعراء من العرب العرباء والمولدين<sup>(8)</sup>.

(1) ينظر: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة: 699 / 1، و خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، محمد أمين المحيّي: 331 / 1 – 332، وسلافة العصر في محاسن الشعراء بكلّ مصر، ابن معصوم: 420 – 427، وديوان الإسلام، شمس الدين الغزي: 228 / 2 – 229.

(2) خلاصة الأثر: 331 / 1 – 332.

(3) ينظر: طبقات المفسرين، الأدنه وي: 415 – 416، وديوان الإسلام: 229 / 2، وفهرس الفهارس، الكتّاني: 377 / 1 – 378.

(4) الشهاب الخفاجي ومنهجه في التفسير، رسالة ماجستير، زهير هاشم ريلات، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2004م: 37.

(5) خلاصة الأثر: 452 / 2، وينظر: ريحانة الألبا وزهرة الحياة الدنيا، الشهاب الخفاجي، مقدمة المحقق: 9 / 1.

(6) ينظر: ريحانة الألبا: 340 / 2، و خلاصة الأثر: 331 / 1 – 343، والأعلام: 238 / 1 – 239، وهدية العارفين: 160 / 1 – 161، والشهاب الخفاجي ومنهجه في التفسير: 38 – 52.

(7) ينظر: الشهاب الخفاجي ومنهجه في التفسير: 45.

(8) ينظر: خلاصة الأثر: 334 / 1.

- 3 - ديوان شعر<sup>(1)</sup>.
- 4 - ذات الأمثال: وهو مُصنّف في الحِكم<sup>(2)</sup>.
- 5 - ريحانة الألبا وزهرة الحياة الدنيا: حوى هذا المصنّف تراجم علماء القرن الحادي عشر الهجريّ وأدبائه وشعرائه<sup>(3)</sup>.
- 6 - شرح درّة الغوّاص في أوهام الخواص: وهو شرح لكتاب (درّة الغوّاص) لأبي محمد القاسم بن علي الحريري (ت: 516هـ)، وهو مُصنّف في لحن العوام.
- 7 - شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل: وهو من المصنفات التي عُيّنت برصد ما في العربية من الألفاظ الدخيلة.
- 8 - طراز المجالس: ويُسمّى أيضًا بـ (أمالى الشهاب)<sup>(4)</sup>، قال عنه صاحب الخزانة: "هو مجموع حسن الوضع جمّ الفائدة رتّبته على خمسين مجلساً، ذكر فيه مباحث تفسيرية ونحوية وأصولية"<sup>(5)</sup>.
- 9 - عناية القاضي وكفاية الراضي، وهو الحاشية. محلّ الدراسة. التي وضعها على تفسير البيضاوي<sup>(6)</sup>.
- 10 - قلائد النحور في جواهر البحور، وهو مصنّف في علم العروض.
- أما حاشيته على تفسير البيضاويّ فقد حظيت بإعجاب من جاء بعده من العلماء، وقد قال عنها الأدنه ويّ. وهو من علماء القرن الحادي عشر: "بأنّ الشهاب "جمع فيها لبّ الحواشي، وأجاد وأفاد، وقد فرغ من تأليفها في سنة خمس وعشرين وألف"<sup>(7)</sup>، وقال عنها المحبّي مُشيداً بالشهاب وتصانيفه ولاسيما حاشيته: "وصنّف التصانيف التي تشهد بكلّ فضل، وحسبك منها (عناية القاضي) فإنّها خير من شاهديّ عدل"<sup>(8)</sup>، وامتدحها القنويّ (ت: 1195هـ) قائلاً: "ومن مصنّفات هذا التفسير الشريف، وهو أجّلها وأدقّها"<sup>(9)</sup>، وذكرها الزرقانيّ (ت: 1367 هـ) فقال: "بعدما أعطى فكرة موجزة على تفسير البيضاويّ: "وأحسن حواشيه المتداولة (حاشية الشهاب الخفاجي)"<sup>(10)</sup>.
- ويمكن القول: إنّ حاشية الشهاب من أفضل الحواشي على تفسير البيضاويّ فقد انمازت بالدقّة والتفصيل والشمول والمناقشة والنقد والاستدراك، ممّا أمكن تصنيفها ضمن الاتجاه اللغويّ البيانيّ في التفسير<sup>(11)</sup>.
- وقد أجمع مُترجموه على أنّ وفاته في مصر في شهر رمضان من سنة تسع وستين وألف من الهجرة<sup>(12)</sup>، غير أنّ الأدنه ويّ انفرد بتاريخ وفاته بسنة إحدى وسبعين وألف<sup>(13)</sup>.
- ويبدو أنّه لم يكن دقيقاً في ذلك، إذ إنّ قوله مُخالفٌ لإجماع كلّ من ترجم للشهاب، ولاسيما أنّ كثيرًا ممّن ترجم له هم من معاصريه؛ ومن ثمّ يكون الاطمئنان إلى قولهم أولى.
- ثانيًا: منهجه في نقد الوجه النحويّ**
- يُراد بالمنهج مجموعة من العمليّات أو الأسس التي يعتمدها مؤلّف ما ليسلك بها موضوعات تفكيره أو دراسته من أجل الوصول إلى الحقائق التي يتوخّاها<sup>(1)</sup>، أي هو النظام الذي يسلكه في علاج موضوعات دراسته، من استعمالٍ للمادة وتنظيم، وتقديم المناقشة أو

(1) ينظر: ريحانة الألبا: 2/ 340، وسلافة العصر: 422.

(2) ينظر: ريحانة الألبا: 1/ 9، مقدمة المحقق.

(3) ينظر: فهرس الفهارس: 1/ 378، والأعلام: 1/ 238.

(4) ينظر: خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، عبد القادر البغدادي: 1/ 23.

(5) خلاصة الأثر: 1/ 333.

(6) وتوافر من هذه الحاشية طبعتان: الأولى طبعة دار صادر، بيروت، (د. ت) وهي طبعة حجرية قديمة، والثانية: طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م، وقد اعتمدت الثانية منهما؛ لكونها أكثر وضوحاً وتنظيماً وتداولاً في الأوساط العلمية.

(7) طبقات المفسرين: 416.

(8) نفحة الريحانة ورشحة طلاء الخانة، محمد الأمين المحبّي: 4/ 396.

(9) حاشية القنويّ على تفسير البيضاويّ، عصام الدين إسماعيل القنويّ: 1/ 24.

(10) مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني: 2/ 67.

(11) ينظر: الشهاب الخفاجي ومنهجه في التفسير: 247.

(12) ينظر: كشف الظنون: 1/ 699، وخلاصة الأثر: 1/ 343، وديوان الإسلام: 2/ 229، ومعجم المطبوعات: 2/ 831، وفهرس الفهارس: 1/ 377، والأعلام: 1/ 238، وهدية العارفين: 1/ 160.

(13) ينظر: طبقات المفسرين: 416.

تأخيرها، وإبداء الرأي الشخصي، وتقويم آراء الآخرين، وإصدار حكم نهائي<sup>(2)</sup>، والأسلوب الذي يميّزه عن غيره. وتعرّيف موجز فإنّ المنهج هو الخطّة أو الطريقة التي نصل من خلالها إلى حقيقة ما<sup>(3)</sup>.

أمّا النقدُ فيُراد به الوقوف على النصّ بُغية الكشف عن مواضع القوة والضعف فيه<sup>(4)</sup>، وعلى الرغم من كون النقد لدى العرب فطرياً، بيد أنّه كان يقوم على أسس متعدّدة لا بدّ منها للوصول إلى الحكم؛ ذلك أنّ النقد مهمّة ليست ببسيّرة بل تستلزم علماً والمأماً واسعين، وذوقاً رفيعاً، وتمكّناً من الأسس والأدوات النقدية، فضلاً عن الإنصاف والموضوعية<sup>(5)</sup>.

وكان النقد اللغويّ يُمثّل جانباً مهماً من جوانب عناية العرب بلغتهم، ووسيلةً للكشف عن قيمتها ومكانتها، والحفاظ عليها؛ ذلك أنّ النقد كان دائبَ البحث في الأسباب التي أدّت إلى ظهور اللحن وتفشّيه في لغة العرب، ولاسيّما بعد اختلاطهم بالأُمم الأخرى<sup>(6)</sup>. ولما كان النحو الركن الأساس في اللغة، فقد أصبح النقد النحويّ من أبرز جوانب النقد اللغويّ، إذ يدور حول الحكم على توجيهات النحاة للمسائل النحويّة بالحسن والجودة، أو القُبح والرداءة، وصولاً إلى الرأي الأصوب الذي يتّفق مع قواعد اللغة والمألوف من نظامها اللغويّ السليم، ويستند ذلك الحكم إلى أدلّة وحجج متعدّدة<sup>(7)</sup>.

ومن يُنعم النظر في نقد الشهاب الخفاجي لآراء العلماء وتوجيهاتهم للمسائل والوجوه النحويّة في حاشيته يجدّه قد اتّبع في ذلك منهجاً علمياً دقيقاً، وكان لهذا المنهج ملامح متعدّدة، ومن أبرزها ما يأتي:

1. اتّبع الشهاب طريقةً واحدةً في شرحه لكلام البيضاويّ، إذ كان يجتزئ بعبارة قصيرة من المتن مسبوقة بكلمة (قوله)، ثم يبدأ بشرحها، وكان يسعى . في الأغلب . إلى مقارنتها بعبارة (الكشاف)؛ ليصل إلى نتيجة مفادها: هل كان البيضاويّ موافقاً للزمخشريّ فيما قال، أو مخالفاً له، مُعبّراً عن الأول بقوله: "تبع فيه الزمخشريّ"<sup>(8)</sup>، أو موافقاً «لما في الكشاف»<sup>(9)</sup>، أو "مُطابقاً لما في الكشاف"<sup>(10)</sup>، ومُعبّراً عن الثاني بقوله: "مخالف لما في الكشاف"<sup>(11)</sup>، أو "خالف فيه الزمخشريّ"<sup>(12)</sup>، أو "ردّ لما في الكشاف"<sup>(13)</sup>، وغيرها من الأقوال، وما ذكرت من عبارات هي الغالبة. ويعمد بعد ذلك . في الأغلب . إلى إبداء رأيه النقديّ، مثال ذلك ما جاء في قوله تعالى: (وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ) [سورة لقمان، من الآية: ٦]، قال الزمخشريّ في قوله: (لهو الحديث): "فإن قلت ما معنى إضافة اللهو إلى الحديث ؟ قلت: معناها التبيين، وهي الإضافة بمعنى (من)"<sup>(14)</sup>، وذهب البيضاويّ إلى أنّ "الإضافة بمعنى (من) وهي تبيينية، إنّ أراد بالحديث المنكر، وتبعيضية إنّ أراد به الأعمّ منه"<sup>(15)</sup>. قال الشهاب: "قوله: (وتبعيضية إنّ أراد به الأعمّ منه) تبع فيه الزمخشريّ، وهو مذهب لقوم من النحاة كابن كيسان والسيرافي، قالوا: إضافة ما هو جزء من المضاف إليه بمعنى (من) التبعيضية... والأصحّ كما ذهب إليه ابن السراج والفارسيّ، وأكثر المتأخّرين أنّها على معنى اللام"<sup>(16)</sup>.

(1) ينظر: منهج البحث النحويّ في القرن الثالث الهجريّ، د. محمد علي العباسي، بحث، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العدد الرابع، 1993م: 54.

(2) ينظر: المنهج اللغويّ في كتاب سيبويه، د. عبد الصبور شاهين، بحث، مجلة كلية الآداب والتربية، جامعة الكويت، العددان: 4+3، 1973م: 60 – 61.

(3) ينظر: منهج البحث الأدبيّ، د. علي جواد الطاهر: 19.

(4) ينظر: النقد الأدبيّ، أحمد أمين: 1.

(5) ينظر: الوساطة بين المتنبي وخصومه، القاضي الجرجانيّ: 413.

(6) ينظر: النقد اللغويّ عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجريّ، د. نعمة رحيم العزاويّ: 4، والنقد النحويّ عند ابن هشام في أوضح المسالك، بحث، د. صبيحة حسن طعيس، ود. سلام حسين علوان، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، العدد: 68، 2011م: 30.

(7) ينظر: النقد النحويّ عند ابن هشام: 30.

(8) حاشية الشهاب: 1/ 327، 3/ 148، 4/ 124، 7/ 474.

(9) المصدر نفسه: 2/ 53، 5/ 566، 7/ 498، 8/ 480.

(10) المصدر نفسه: 1/ 128، 5/ 460، 8/ 277، 147/ 1.

(11) المصدر نفسه: 1/ 280، 2/ 229، 5/ 336، 8/ 419.

(12) المصدر نفسه: 7/ 440.

(13) المصدر نفسه: 2/ 75، 5/ 14، 6/ 28، 8/ 138.

(14) الكشاف: 3/ 497.

(15) أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 4/ 212.

(16) حاشية الشهاب: 7/ 411.

- 2 . اهتمامه الكبير بتوضيح عبارة البيضاوي والدفاع عنها . في الأغلب . من خلال ترجيح ما يذهب إليه من وجهٍ نحويٍّ، من ذلك قوله في إعراب (شهر رمضان) من قوله تعالى: (شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) [سورة البقرة، من الآية: ١٨٥]: "قوله: (أو بدل إلخ) هو على ما ذكره المصنّف بدل كلٍّ من كلٍّ، ومنهم مَنْ لم يُقدِّر، وجعله بدل اشتغال، لكنّ المعهود فيه إبدال المصدر من الظرف، نحو: ويسألونك عن الشهر الحرام قتال فيه، وهذا عكسه فما ذكره المصنّف أولى" (١).
- 3 . عنايته بالموازنة بين الآراء، إذ كان يعتمد إلى ذكر آراء النحويين والتعقيب عليها، ومن ثمّ يعرض موقفه النقديّ منها، من ذلك ما ذكره في إعراب (كما) في قوله تعالى: (وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِنْ لَا يَعْلَمُونَ) [سورة البقرة، من الآية: ١٣] قال الشهاب: " (كما) بعد الجمل في الأكثر إمّا نعتٌ لمصدر، وإمّا حالٌ كما صرح به النحاة، والثاني مذهب سيبويه؛ لأنّ الصفة لا تقوم مقام موصوفها إلا في مواضع مخصوصة، فهي عنده حال من المصدر المضمّر المفهوم من الفعل، ولم تُجعل متعلّقة بـ(آمنوا) على أنّ الظرف لغوٌ بناءً على أنّ الكاف لا تكون كذلك، وإذا كانت (ما) كافةً للكاف عن العمل مُصحّحة لدخولها على الجمل فالتقدير: حققوا إيمانكم كما تحقّق إيمانهم، وإنّ كانت مصدرية فالمعنى: آمنوا إيماناً مُشابهاً لإيمانهم، ولم تُجعل موصولةً؛ لما فيه من التكافؤ، وتقديم المصنّف للمصدرية؛ لأنّها أرجح لإبقاء الكاف على ما لها من العمل الأصلي" (٢).
- 4 . من سمات الشهاب المنهجية في نقده النحويّ ميله إلى التفصيل والاستطراد والتطويل، وهذه سمة بارزة في حاشيته بصورة عامة (٣)، وتجدر الإشارة إلى أنّ استطراداته لا تخلو من الفوائد والنكت واللطائف (٤).
- ونجده أحياناً يُوجز في بعض المسائل النحوية، ومن ذلك كلامه في بيان الفرق بين (إلى) و(حتى) في الغاية، وذلك في قوله تعالى: (وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّى تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) [سورة الحجرات: ٥] قال الشهاب: "واختيار (حتى) هنا دون (إلى) بأنّ (حتى) موضوعة لما هو غاية في نفس الأمر، و(إلى) غاية لما هو غاية في نفس الأمر، أو بجعل الجاعل؛ فلذا اختيرت هنا" (٥).
- 5 . كثرة الأساليب المنطقية وشيوعها في شرحه للوجوه النحوية ونقدها، إذ إنّ من المضطّلعين في الفقه وأصوله؛ ومن ثمّ لا عجب أنّ ألقت شخصيته الفقهية والمنطقية ظلالها على ما ينقد ويُقوّم من وجوه نحوية، من ذلك شيوع الجدل والحوار المنطقيّ، أو ما يُسمّى بأسلوب المحاجة الكلامية، وكانت طريقته المفضّلة في ذلك ما يُعرف بأسلوب الفنقلة، من ذلك قوله في (ما) من قوله تعالى: (أَمْ كُنْتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِلَهُهَا وَاحِدًا وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ) [سورة البقرة: ١٣٣] "و(ما): عامٌ يصحّ إطلاقه على ذي العلم وغيره عند الإيهام، سواء كان استفهامياً أو لا، وإذا علم أنّ الشيء من ذوي العقل والعلم فُرق، فخصّ (من) بذوي العلم، و(ما) بغيره، وبهذا الاعتبار يُقال: إنّ (ما) لغير العقلاء، واستدلّ على إطلاق (ما) على ذوي العقول بإطباق أهل العربية على قولهم: (من) لما يعقل من غير تجوّز في ذلك، حتى لو قيل: (من) لمن يعقل كان لغوًا بمنزلة أن يقال لذي عقل عاقل، فإن قيل: ههنا يجب أن يُفَرّق بـ(من) و(ما)؛ لأنّ ما يعقل معلومٌ أنّه من ذوي العلم، قلنا: لكن بعد اعتبار الصلة أعني (يعقل)، وأمّا الموصول فيجب أن يُعتبر مبهمًا مرادًا به شيء ما ليصح في موقع التفسير بالنسبة إلى من لا يعلم مدلول (من)، وليقع وصفه بـ(يعقل) مفيدًا غير لغو، وقد تقرر أنّ ما يقع سؤالاً عن مفهوم

(١) المصدر نفسه: 464/ 2، وينظر: 182/ 3، 17/ 5، 424/ 8.

(٢) حاشية الشهاب / 517، وينظر: 622 - 621/ 1، 378/ 6، 7، 369/ 547/ 8.

(٣) ينظر: المصدر نفسه: 277 - 278 / 1، 209/ 4، 547 - 546 / 7، 90 - 88 / 78.

(٤) ينظر: الشهاب الخفاجي ومنهجه في التفسير: 63، وينظر: حاشية الشهاب: 62/ 2، 135 - 133/ 64، 2.

(٥) حاشية الشهاب: 551/ 8، 28 / 212، 2 / 1، 53 - 52/ 3، 563 / 9.

الاسم، وماهية الشيء، وعن الوصف، والوصف في نفسه لا يعقل، فإذا كان هو المراد أطلقت (ما) على العقلاء، وما في الآية يجوز أن يُحمل على هذا والمعنى: ما معبودكم<sup>(1)</sup>.

6 . يسعى الشهاب . في الأغلب . إلى التصريح بالسبب الذي يدفعه إلى ترجيح الوجه النحوي، أو تضعيفه، وقد يكتفي أحياناً بنقد الوجه النحوي من دون بيان السبب، ولعل ذلك يعود إلى أن السبب معروف لا غموض يعتريه، فمن الأول الحديث في الفعل (سأل) من قوله عز وجل: (سَلِّ بِبَنِي إِسْرَائِيلَ كَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ وَمَنْ يُبَدِّلْ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ فَإِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) [سورة البقرة، من الآية: ٢١١]، فقد ذهب بعضهم إلى أن (سأل) يعمل في الجمل، وقد عُلق في الآية عن العمل<sup>(2)</sup>، قال الشهاب: "وهذا ليس بشيء"<sup>(3)</sup>، ولم يكتفِ بذلك الحكم بل علّله بقوله: "لأن (سأل) لا يعمل في الجمل"<sup>(4)</sup>.

ومن الثاني تعليفه على ما ذهب إليه بعضهم من أن الجملة الاسمية (وهي ظالمة) في قوله تعالى: (وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرَى وَهِيَ ظَالِمَةٌ إِنَّ أَخْذَهُ أَلِيمٌ شَدِيدٌ) [سورة هود: ١٠٢] قد وقعت حالاً من المضاف المُقَدَّر (أهل)؛ لأن التقدير: أهل القرى<sup>(5)</sup>، إذ استظهر الشهاب أنها "حال من القرى، والظلم صفة أهلها فوصفت به مجازاً؛ ولذا أنث الضمير و(ظالمة)، وأما جعله حالاً من المضاف المُقَدَّر، وتأنيثه مكتسب من المضاف إليه فتكلف"<sup>(6)</sup>.

7 . عمد الشهاب . في الأغلب . إلى ذكر الوجه الراجح أولاً، وبعده الوجه المرجوح، وغالباً ما يسبقه بكلمة (قيل)؛ إشارة إلى ضعفه، من ذلك ما قاله في توجيهه تعديّة الفعل (اختار) إلى المفعول الثاني بنفسه في قوله تعالى: (وَاخْتَارَ مُوسَى قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا لِمِيقَاتِنَا فَلَمَّا أَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ قَالَ رَبِّ لَوْ شِئْتَ أَهْلَكْتَهُمْ مِنْ قَبْلِ وَآيَايَ أَتَهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ السُّفَهَاءُ مِنَّا إِنْ هِيَ إِلَّا فِتْنَتُكَ تُضِلُّ بِهَا مَنْ تَشَاءُ وَتَهْدِي مَنْ تَشَاءُ أَنْتَ وَلِيُّنَا فَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الْغَافِرِينَ) [سورة الأعراف، من الآية: ١٥٥]، فقد ذكر أن حذف الجار وإيصال الفعل (اختار) إلى المفعول "فصيح"، وهذا هو الظاهر، وقيل: إنه مفعول، و(سبعين) بدل منه، بدل بعض من كل والتقدير سبعين منهم، وقيل: عطف بيان<sup>(7)</sup>.

8 . تعددت الأسس التي اعتمدها الشهاب في نقد الوجه النحوي، إذ نجده تارةً يحكم المعنى، وتارةً يحكم الصنعة النحوية، وتارةً أخرى يحكم السماع، وتارةً القياس، أو السياق، كما كان الأثر العقدي معياراً مهماً اعتمده الشهاب في نقد الوجه النحوي، وكثيراً ما يتضافر عنده معياران أو أكثر في المسألة الواحدة، مما يجده القارئ مبعوثاً في هذه الدراسة.

وسأكتفي بذكر بعض الأمثلة على ذلك، فمن اعتماده الصنعة والمعنى تعقبه البيضاوي في إعراب الاسم الموصول (الذين) الثاني في قوله تعالى: (قُلْ أُوْصِيكُمْ بِخَيْرٍ مِّنْ دَلِكُمْ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ) الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا إِنَّا أَمْنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) [سورة آل عمران: ١٥ - ١٦]، قال البيضاوي: (الذين) "صفة للمؤمنين، أو للعباد، أو مدح منصوب أو مرفوع"<sup>(8)</sup>، وتعقبه الشهاب قائلاً: "قوله: صفة للمؤمنين، أي: للذين اتقوا، وفيه الفصل بين الصفة والموصوف فهو بعيد لفظاً، وكونه صفةً للعباد بعيد معنًى، وكونه وارداً على المدح أسلمها وأحسنها"<sup>(9)</sup>.

(1) حاشية الشهاب: 398/2، وينظر: 423/7، 44/45 - 328/4.

(2) ينظر: التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري: 170/1.

(3) حاشية الشهاب: 128/5، وينظر: 126/7، 548/8، 485/9، 513.

(4) المصدر نفسه 128/5.

(5) ينظر: حاشية الطيبي على الكشاف: 156/3.

(6) حاشية الشهاب: 230/5، وينظر: 526/3، 574/6، 378/9، 72.

(7) المصدر نفسه: 379/4، وينظر: 126/4، 590/5، 18/8، 463.

(8) أنوار التنزيل: 9/2.

(9) حاشية الشهاب: 21/3، ومن أمثلة تحكيمه للصنعة ينظر: 103/3، 574/8، 485/9، 311، وفي تحكيمه للمعنى ينظر: 291/581، 21/3، 381/7.

ومن تحكيمة للسمع ما ذهب إليه في إعراب كلمة (أشياءهم) في قوله تعالى: **جِزْ ثَرْ ثَرْ** [سورة الشعراء، من الآية: 183]، إذ قال: "وقَعَ (بخس) في الآية متعديًا لاثنتين... وقد يتعدى لاثنتين كما في (المصباح)؛ فلا حاجة إلى جعل الثاني بدل اشتمال"<sup>(1)</sup>. ومن تحكيمة للقياس ما ذهب إليه في قوله تعالى: (ما قطعتم من لينة أو تركتموها قائمة على أصولها فبإذن الله وليخزي الفاسقين) ﴿٥﴾ ما أفاء الله على رسوله من أهل القرى قلله وللرسول ولذي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل كي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديد العقاب) [سورة الحشر: ٥ - ٧]، فقد رجح أن الجملة الاسمية (ما أفاء الله...) مستأنفة بيانية للجملة (وما أفاء الله...) السابقة؛ ولكونه بياناً له لم يُعطف عليه لشدة الاتصال بينهما كما تقرر في المعاني؛ فلا حاجة إلى جعله معطوفاً عليه بترك العاطف كما قيل؛ لأنه مخالف للقياس لا يرتكب مثله من غير ضرورة داعية له"<sup>(2)</sup>.

ومن أمثلة تصافر الأسس عنده في نقد الوجه النحوي القول في إعراب (نزلًا) في قوله تعالى: (إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة ألا تخافوا ولا تحزنوا وأبشروا بالجنة التي كنتم توعدون) ﴿٥﴾ نحن أولياؤكم في الحياة الدنيا وفي الآخرة ولكم فيها ما تشتهي أنفسكم ولكم فيها ما تدعون ﴿٦﴾ نزلاً من عفور رحيم ﴿٧﴾ [سورة فصلت: ٣٠ - ٣٢]، فقد أعرجه البيضاوي حالاً من (ما تدعون)<sup>(3)</sup>، قال الشهاب: "قوله: (حال من "ما تدعون") يحتمل أنه حال من الموصول؛ بناءً على جواز الحال من المبتدأ، أو على مذهب الأخفش في إعمال الظرف من غير اعتماد، أو من عانده المقدر، أو من ضميره المستتر في الخبر، أي: لكم، وهو أحسن صناعة ومعنى؛ أما الأول فظاهر وأما الثاني؛ فلأنه قيد للحصول لا للدعاء والتمني كما يُعرف بالتأمل"<sup>(4)</sup>.

ومن أمثلة تحكيمة للسياق ما ذهب إليه في قوله تعالى: (وإذا تلى عليهم آياتنا بينات قال الذين كفروا للحق لما جاءهم هذا سحر مبين) [سورة الأحقاف: ٧] فقد قال راداً على مَنْ ذهب إلى أن اللام في قوله (للحق) متعلقة بـ(كفروا) لأنه محمول على نقيضه، وهو (الإيمان) الذي يتعدى باللام<sup>(5)</sup>، قال الشهاب هو "بعيد عن السياق بمراحل"<sup>(6)</sup>.

9. يسعى الشهاب . في الأغلب . إلى التصريح بصاحب الوجه النحوي الذي ينقده، وأحياناً يكتفي بنقد الوجه النحوي من دون إشارة إلى صاحبه، فمن الأول ما ذهب إليه في قوله تعالى: (وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً وما جعلنا القبلة التي كنت عليها إلا لنعلم من يتبع الرسول ممن ينقلب على عقبيه وإن كانت لكبيرة إلا على الذين هدى الله وما كان الله ليضيع إيمانكم إن الله بالناس لرؤوف رحيم) [سورة البقرة، من الآية: ١٤٣]، فقد صرح بأن العلم هنا إما أن يكون بمعنى المعرفة "فيتعدى لمفعول واحد، وهو (من) الموصولة، و(ممن) متعلق به كما مرّ، أو بمقدر، أو ببيان لـ(من)، ويجوز أن يكون على أصله متعديًا لاثنتين قامت الجملة المعلق عنها مقامهما، و(ممن ينقلب) حال من فاعل (يتبع) أي متميزاً عنه؛ وبهذا اندفع قول أبي البقاء (رحمه الله) أنه لا يجوز أن تكون (من) استفهامية لأنه لا يبقى لقوله: (ممن ينقلب) متعلقاً؛ لأن ما قبل الاستفهام لا يعمل فيما بعده، ولا معنى لتعلقه بـ (يتبع)"<sup>(7)</sup>.

ومن الثاني ما ذكره في إعراب (كما) في قوله تعالى: (وَخُفِضَ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٌ) [سورة الإسراء: ٢٤]، إذ قال: «فالكاف للتشبيه لا للتعليل كما ذهب إليه بعضهم؛ لأنه مخالف لمعناها المشهور، مع أن هذا

(1) المصدر نفسه: 206 / 7 - 207، وينظر: 154/6/ 3 / 378/ 537.

(2) المصدر نفسه: 138 / 9، وينظر: 66/6/ 5 / 55/ 138.

(3) ينظر: أنوار التنزيل: 71 / 5.

(4) حاشية الشهاب: 313 / 8، وينظر: 436/ 1، 514/ 2، 453/ 5.

(5) ينظر: حاشية القنوي: 457 / 17.

(6) حاشية الشهاب: 463 / 8، وينظر: 128/ 3، 5/ 5، 159/ 7.

(7) المصدر نفسه: 415 / 2، وينظر: 212 / 1، 621/ 1 - 622 - 547 / 7.

يفيد ما أفاده التعليق<sup>(1)</sup>، وقد تبين أن ما ضعفه هو رأي أبي حيان، إذ قال في البحر المحيط: "والظاهر أن الكاف في (كما) للتعليل، أي: ربّي ارحمهما؛ لتربيتهما لي وجزاءً على إحسانهما إليّ حالة الصغر والافتقار"<sup>(2)</sup>.

10. عبر الشهاب بالألفاظ وعبارات متعدّدة عن نقده الوجه النحويّ، وسأذكر الألفاظ والعبارات التي كثر دورائها في حاشيته، ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

#### أ - مصطلحات الترجيح والاستحسان:

- أبلغ، ينظر: حاشية الشهاب: 3/ 317، 5/ 358، 8/ 434.
- أحسن، ينظر: المصدر نفسه: 2/ 218، 5/ 69، 8/ 471.
- أرجح، ينظر: 1/ 377، 5/ 116، 9/ 41.
- أسلم، ينظر: 4/ 113، 7/ 401، 9/ 542.
- أظهر، ينظر: 1/ 581، 2/ 508، 9/ 513.
- أقوى، ينظر: 1/ 58، 5/ 212، 7/ 210.
- أنسب، ينظر: 3/ 301، 5/ 26، 7/ 381.
- الصحيح، ينظر: 2/ 526، 4/ 238، 6/ 378.
- الظاهر، ينظر: 3/ 146، 8/ 414، 9/ 568.
- أرجح الوجه، ينظر: 2/ 102، 3/ 574.
- لا غبار عليه، ينظر: 3/ 401، 5/ 65، 9/ 240.
- لا مانع منه، ينظر: 2/ 35، 4/ 488، 8/ 58.

#### ب - مصطلحات التضعيف وعدم الاستحسان:

- بعيد، ينظر: 4/ 245، 7/ 210، 9/ 15.
- تحامل، ينظر: 4/ 261، 4/ 488، 8/ 208.
- تعسف، ينظر: 3/ 137، 7/ 574، 8/ 369.
- تكلف، ينظر: 5/ 230، 7/ 47، 9/ 93.
- خلاف الظاهر، ينظر: 3/ 345، 5/ 265، 6/ 464.
- خلاف الواقع، ينظر: 7/ 87، 7/ 210، 9/ 41.
- ركيك، ينظر: 2/ 119، 5/ 4، 9/ 93.
- كلام واهٍ، ينظر: 1/ 277، 5/ 393، 6/ 451.
- لغوٌ، ينظر: 2/ 68، 8/ 369، 9/ 513.
- ليس بشيء، ينظر: 2/ 33، 4/ 314، 7/ 546.
- تطويل بلا طائل، ينظر: 1/ 248، 5/ 607، 9/ 513.
- تكلف بارد، ينظر: 1/ 74، 2/ 28، 8/ 435.
- كلام لم ينضج، ينظر: 1/ 534، 4/ 147.
- لا حاجة إليه، ينظر: 3/ 52، 4/ 127، 5/ 18.

(1) حاشية الشهاب: 6/ 41، وينظر: 6/ 378، 5/ 230، 9/ 72.

(2) 6/ 26.

- لا طائل فيه، ينظر: 245 / 4، 203 / 5، 110 / 6.
  - لا يخلو من الركابة، ينظر: 212 / 1، 242 / 1، 165 / 6.
  - لا يخلو من الكدر، ينظر: 368 / 1، 81 / 2، 313 / 5.
  - لا يليق ارتكابه، ينظر: 63 / 5، 26 / 9.
  - مختلٌ من وجوه، ينظر: 101 / 1، 481 / 3، 147 / 8.
  - يأباه الذوق، ينظر: 41 / 4، 535 / 6، 381 / 7.
- 11 . غالباً ما ينقد الشهاب الوجه النحويّ برأيه الشخصي، وأحياناً يستعين بأقوال غيره من العلماء، فمن الأول تعقّبهُ الرأي القاضي بإعراب اسم الإشارة (هذا) في قوله تعالى: جُؤَوْ وَ وُ وُجَّ [سورة ص: ٥٥]، مبتدأً محذوف الخبر، أو خبراً محذوف المبتدأ<sup>(1)</sup>، قال الشهاب: "وعندي أنه منصوب بـ (دع) مقدرة؛ لأنّ عادة العرب في مثله أن يقولوا: دع ذا"<sup>(2)</sup>.
- ومن الثاني ما قاله في مسألة حذف العائد من جملة الخبر، قال: "والصحيح ما ذهب إليه ابن مالك من أنّه في غير (كل)، وما ضاهاها في الافتقار والعموم، فإنّه فيها مطرد"<sup>(3)</sup>.
- 12 . لم يكن الشهاب أسير مذهب نحويّ في مناقشاته ونقده للوجوه النحويّة، ولم نجده متعصباً لمذهبٍ نحويّ، فتراه تارة يوافق الكوفيين، وتارة أخرى يوافق البصريين، لكنّه إلى الكوفيين أميل، فمن موافقته للكوفيين ما قاله معترضاً ابن هشام (ت: 761 هـ) لما صرح بأنّه "من الوهم قول كثير من المعريين والمفسرين في فواتح السور: إنّهُ يجوز كونها في موضع جرّ بإسقاط حرف القسم، وهذا مردود؛ فإنّ ذلك مختصّ عند البصريين باسم الله سبحانه..."<sup>(4)</sup>. قال الشهاب: "ولعمري قد استسمنا ذا ورم، وقد وهمهم وهم الواهم، وقد ساقه هنا بعضهم ظناً منه أنّه واردٌ غير مندفع، وهو كلامٌ وإه؛ فإنّ اتّباع البصريين ليس بفرض، فكفى لصحة ما ذكر كونه على مذهب الكوفيين"<sup>(5)</sup>.
- ومن موافقته للبصريين ذهابه إلى جواز إعمال (إنّ) المخففة في الاسم الظاهر، فقد قال . عند قوله تعالى: (لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) [سورة آل عمران، من الآية: ١٦٤]: "و(إنّ) هذه إنّ دخلت على جملة اسميّة، جاز إعمالها في الاسم الظاهر خلافاً للكوفيين، والسماع يُبطل مذهبهم"<sup>(6)</sup>.

### نتائج البحث

1. اعتمد الشهاب الخفاجي منهجاً قوامه الدقة والتنظيم والشمولية.
2. اختلفت الدواعي التي اعتمدها في نقد الوجه النحويّ، فتارةً يُحكّم أصول النحو كالسماع والقياس، وتارةً يحكّم المعنى أو السياق، ومن هذه الدواعي أيضاً أن النصّ القرآني لا يتخرّج على ما يخالف فصاحة تراكيبه وبلاغة نظمه وأسلوبه.
3. كان للعقيدة أثرٌ واضح في نقده النحويّ.
4. وقد يكتفي لنقد الوجه النحويّ بواحد من هذه الدواعي، وقد يتضافر لديه أكثر من داعٍ.

(1) ينظر: البحر المحيط: 388/ 7.

(2) حاشية الشهاب: 267 / 1 - 268، وينظر: 534 / 1 - 535، 291 / 6 - 292، 372 / 373.

(3) المصدر نفسه: 93 / 9، وينظر: 621 / 1 - 622، 2 / 15، 278.

(4) مغني اللبيب: 770 / 2.

(5) حاشية الشهاب: 277 / 1 - 278، وينظر: 194، 4 / 3 - 209، 93.

(6) المصدر نفسه: 154 / 3، وينظر: 217، 2 / 1 - 375، 3 / 176 - 177.

## روافد البحث

1. الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد الزركلي (ت: 1396هـ)، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة عشرة، 2002م.
2. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين البضاوي (ت: 685هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1418هـ.
3. البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، دراسة وتحقيق وتعليق عادل أحمد عبد الموجود، وعليّ محمد معوض، شارك في تحقيقه الدكتور زكريا عبد المجيد النوتي، والدكتور أحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993م.
4. التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري (ت: 616هـ)، تحقيق عليّ محمد الجاوي، دار الشام للتراث، بيروت، 1976م.
5. حاشية الشهاب على تفسير البضاوي، المسماة بعناية القاضي وكفاية الرازي، شهاب الدين الخفاجي (ت: 1069هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.
6. حاشية القنوي على تفسير الإمام البضاوي، عصام الدين إسماعيل بن محمد القنوي (ت: 1195هـ)، وبهامشه حاشية ابن التمجيد، مصطفى بن إبراهيم الحنفي، (ت: 880هـ)، ضبطه وصححه وخرّج آياته عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
7. خزنة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي (ت: 1093هـ)، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1997م.
8. خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبّي الدمشقي (ت: 1111هـ)، دار صادر، بيروت (د.ت).
9. ديوان الإسلام، شمس الدين أبو المعالي محمد بن عبد الرحمن بن الغزي (ت: 1176هـ)، تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990م.
10. ديوان الإسلام، شمس الدين أبو المعالي محمد بن عبد الرحمن بن الغزي (ت: 1167هـ)، تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990م.
12. الشهاب الخفاجي ومنهجه في التفسير، زهير هاشم ريلات، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2004م.
13. طبقات المفسرين، أحمد بن محمد الأذنهوي (من علماء القرن الحادي عشر)، تحقيق: سليمان بن صالح الخزّي، مكتبة العلوم والحكمة، السعودية، 1997م.
14. فهرس الفهارس والأنبات ومعجم المعاجم والمشیخات والمسلسلات، محمد عبد الحي الكتاني (ت: 1382هـ)، تحقيق: الدكتور إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، 1982م.
15. الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله الزمخشري (ت: 538هـ)، وفي حاشيته كتاب الانتصاف فيما تضمنه الكشف من الاعتزال، محمد بن المنير الاسكندري (ت: 683هـ)، وفي آخره كتابان: الكاف الشاف في تخریج أحاديث الكشف، ابن حجر العسقلاني (ت: 852هـ)، وشرح شواهد الكشف، محب الدين أفندي، اعتنى به ورتّب حواشيه عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 2001م.
16. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مصطفى بن عبد الله المشهور باسم: حاجي خليفة (ت: 1067هـ)، مكتبة المثنى، بغداد، 1941م.
17. معجم المطبوعات العربية والمعربة، يوسف بن إلبان بن موسى سركيس (ت: 1351هـ)، مطبعة سركيس، مصر، 1346هـ.
18. مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني (ت: 1367هـ)، مطبعة عيسى البابي الحلبي، الطبعة الثالثة (د.ت).
19. منهج البحث الأدبي، الدكتور علي جواد الطاهر، مطبعة العاني، بغداد، 1970م.

20. منهج البحث النحويّ في القرن الثالث الهجريّ، الدكتور محمد علي العباسيّ، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العدد الرابع، 1993م.
21. المنهج اللغويّ في كتاب سيبويه، الدكتور عبد الصبور شاهين، مجلة كلية الآداب والتربية، جامعة الكويت، العددان الثالث والرابع، 1973م.
22. النقد الأدبيّ، أحمد أمين، مكتبة النهضة، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1983م.
23. النقد اللغويّ عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجريّ، الدكتور نعمة رحيمة العزاويّ، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، 1978م.
24. النقد النحويّ عند ابن هشام في أوضح المسالك، الدكتورة صبيحة حسن طعيس والدكتور سلام حسين علوان، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد الثامن والستون، 2011م.
25. هديّة العارفين بأسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل بن محمد أمين البابانيّ البغداديّ (ت:1399هـ)، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، (د.ت).
26. الوساطة بين المتنبيّ وخصومه، القاضي علي بن عبد العزيز الجرجانيّ (ت:366هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، وعلي محمد البجاويّ، المكتبة العصرية، بيروت، 2006م.

الصاحب فخر الدين ابراهيم بن لقمان

(612-693هـ / 1215-1293م)

أ.م.د. عفاف عبد الجبار عبد الحميد

كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية

**Al-Sahib Fakhruddin Ibrahim bin Luqman**

**(612-693AH/ 1215-1293AD)**

**Ass.Prof.Dr. Afaf Abdel-Jabbar Abdel-Hamid**

**College of Arts / University of Mustansiriya**

#### Abstract

After the establishment of the Ayyubid state in Egypt and Levant (567 AH - 648 AH\ 1171 AD - 1250 AD) a new stage of Arab Islamic history began that the first aims was consolidated the factors of stability in the country and stand up to the challenges that threatened their state, especially the risk of the Crusaders who occupied several cities In the Levant. Ayyubids enabled to put an end to this risk, while at the same time the stability and internal peace prevailed the country under their rule, this position encouraged Arab families origin or non-Arab to transfer from the areas that grew up to Ayyubid ruling State, carrying their customs, traditions, literature and sciences. As soon, they were joined with the people of the country which came to it influential, affected and participated the people of that country in an incidents in the various aspects of political life, social,economic and intellectual, its people emerged in the political aspects as an intellectual aspect and they took an important administrative offices in the state as judges, scholars, writers and historians. The people of that families became an important in the Islamic State and a wonderful example to follow.

It is important to notify that the people of these families, although they moved to other areas, but they kept their titles which symbolized to their origin and transferred it to their children.

AL-SAHIB Fakhr al-Din Ibrahim is a son of these families,whose talent appeared in eloquence and good luck at his young age. He able individually without any other reason to rise himself as took an important offices in Ayyubid state as jurisdiction and presidency of the Construction Office which is continued in it till after Ayyubid state fall (648 AH / 1250 AD) and establishment of Arab Mmalik state (648 AH -784 AH / 1250 AD-1382 AD) in which he upgraded till appointed a minister more than once. From here, the importance of AL-SAHIB Fakhr al-Din Ibrahim comes, as well as the his features like good manners , humility and his proficiency to his work. Therefore, it must be discovered such figures to take position in the history despite the lack information provided by historians.

The research consists of an introduction, three chapters and conclusion, the first chapter dealt with his name, birth, features and death ; in the second chapter dealt with Egypt political status in the period that AL-SAHIB Fakhr al-Din Ibrahim lived and the third chapter devoted to study his functions in Ayyubid state, Mmalik state and effects.

**الكلمات المفتاحية:** لقمان، فخر الدين، المماليك، الايوبيون، كاتب الانشاء، الوزارة.

#### تمهيد

بعد قيام الدولة الايوبية في مصر وبلاد الشام (567-648 / 1171-1250م) بدأت مرحلة جديدة من مراحل التاريخ العربي الاسلامي كانت اولى اهدافها ترسيخ عوامل الاستقرار في البلاد التابعة لها والوقوف بوجه التحديات التي هددت دولتهم وفي مقدمتها خطر الصليبيين الذين احتلوا عدة مدن في بلاد الشام، فتمكن الايوبيون من وضع حد لهذا الخطر، وفي الوقت نفسه عم الاستقرار والسلام الداخلي البلاد المنضوية تحت حكمهم، فشجع هذا على انتقال الاسر العربية الاصل أو غير العربية من مناطقها التي نشأت وترعرعت فيها الى البلاد المنضوية للحكم الايوبي حاملين معهم عاداتهم وتقاليهم وادابهم وعلومهم، وسرعان ما التحم هؤلاء مع سكان

البلاد التي قدموا اليها مؤثرين ومتأثرين ومشاركين أبناء تلك البلاد حوادثها في مختلف نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، فضلاً عن الفكرية فبرز ابنائها في الجانب السياسي مثلما برزوا في الجانب الفكري، وتبوأوا المناصب الادارية الهامة في الدولة فظهر منهم القضاة والفقهاء والادباء والعلماء والمؤرخين، واضحى أبناء تلك الاسر علماً من اعلام الامة الاسلامية، ومثلاً رائعاً يحتذى به. ومن المهم ان نذكر ان أبناء هذه الاسر وعلى الرغم من انتقالهم الى مناطق اخرى الا انهم ظلوا محتفظين بألقابهم ومتمسكين بها فهي ترمز الى اصلهم، وتناقلها اولادهم من بعدهم جيلاً بعد جيل.

ويُعدّ صاحب فخر الدين ابراهيم أحد أبناء تلك الاسر الذي ظهرت موهبته في البلاغة وحسن الحظ منذ حداثة سنه، وتمكن بجهود فردية دون اي سبب اخر ان يرتقي بنفسه حتى تمكن من ان يلي المناصب المهمة في الدولة الايوبية كولاية القضاء ورئاسة ديوان الانشاء التي استمر بها حتى بعد سقوط الدولة الايوبية سنة (648هـ/1250م) وقيام دولة المماليك البحرية (648-784هـ/1250-1382م) التي ارتقى فيها حتى عين وزيراً فيها ولاكثر من مرة، ومن هنا تأتي أهمية صاحب فخر الدين فضلاً عما اتم به من صفات كحسن الخلق والتواضع واتقانه الشديد لعمله، لذا لا بد من الكشف عن مثل هذه الشخصيات لتأخذ مكانها في التاريخ على الرغم من قلة المعلومات الواردة عنه عند المؤرخين المعاصرين له.

يتكون البحث من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، تناولت في المبحث الاول اسمه، وولادته وصفاته ووفاته، وتناولت في المبحث الثاني العصر الذي عاش فيه (لمحة تاريخية)، اما المبحث الثالث فقد خصص لدراسة وظائفه في الدولة الايوبية ووظائفه في دولة المماليك فضلاً عن اثاره.

## المبحث الاول

### 1- اسمه ونسبه:

هو ابراهيم بن لقمان بن أحمد بن محمد البناني<sup>(1)</sup>، الشيباني، الاسعدي<sup>(2)</sup>، المصري الدار والوفاة<sup>(3)</sup>، وكان والده قاضياً لمدينة داريا<sup>(4)(5)</sup>.

اما كنيته فيكنى بأبي العباس<sup>(6)</sup>، وبأبي اسحاق<sup>(7)</sup>، وكنيته الثانية هي التي اشتهر بها بين الناس. ويلقب بفخر الدين<sup>(8)</sup>، وبالاسعدي<sup>(9)</sup>، فهو ينحدر من اسرة عربية تعود في اصولها الى قبيلة شيبان<sup>(10)</sup>، وكانت في تنقل مستمر حتى استقرت في العدن او المعدن التابعة لمدينة اسعد<sup>(11)</sup>، ومن هنا جاء لقبه بالاسعدي<sup>(12)</sup>.

### 2- ولادته

اجمعت المصادر على أن فخر الدين بين لقمان ولد سنة<sup>(13)</sup> 612هـ/ 1215م، ولكنها لم تذكر لنا في أي مدينة ولد، ومن المرجح انه ولد في العدن التابعة لمدينة اسعد، ثم انتقل الى مدينة<sup>(14)</sup> آمد حيث نشأ وترعرع بها<sup>(15)</sup>.

### 3- صفاته وعلمه:

وصف صاحب فخر الدين بأنه كان رئيساً جليلاً<sup>(16)</sup> قليل الظلم، كثير العدل والاحسان في الرعية، محمود السيرة<sup>(17)</sup>، مليح الخط<sup>(18)</sup>، متواضعاً وقوراً. يقول الذهبي<sup>(19)</sup>: ((قد رأيته شيخاً بعمامة صغيرة))، وكان معروفاً بين أقرانه بعلمه وفضله<sup>(20)</sup>، فهو احد رواة الحديث النبوي الشريف، فروى عن ابن رواح، واخذ عنه البرزالي والطلبية<sup>(21)</sup>.

كما كان له نظم ونثر وترسل<sup>(22)</sup>، ومن شعره في غلام له يدعى غلمش<sup>(23)</sup>:

|                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| كن كيف شئت فأنني بك مغرم   | راضٍ بما فعل الهوى المتحكم |
| ولئن كتمت عن الوشاة صبابتي | بك فالجوانح بالهوى تتكلم   |
| اشتاق من أهوى واعجب أنني   | اشتاق من هو في الفؤاد مخيم |
| يامن يصد عن المحب تدلاً    | واذا بكى وجدا غدا يتبسم    |
| اسكنتك القلب الذي احرقته   | فحذار من نار به تتلظى      |

## 4- وفاته:

حضرت فخر الدين بن لقمان الوفاة في جمادي الآخرة سنة (693هـ / 293م) في مدينة القاهرة<sup>(24)</sup>، وأقيمت له صلاتين الأولى في دمشق<sup>(25)</sup>، والثانية في القاهرة<sup>(26)</sup>، وهذا يدل على شهرته ومحبة الناس له لحسن سيرته وعدله بينهم. ودفن في القرافة عن عمر ناهز الاحدى والثمانين سنة<sup>(27)</sup>.

## المبحث الثاني

## العصر الذي عاش فيه (لمحة تاريخية)

من المهم الإشارة الى أن فخر الدين بن لقمان قد شهد في حياته دولتين هما الدولة الايوبية (567هـ - 648هـ / 1171م - 1250م)، ودولة المماليك البحرية (648هـ - 784هـ / 1250م - 1382م) التي هي امتداد سياسي وإداري واقتصادي للدولة الايوبية، إذ لم نلاحظ أي تغيير في هذه الجوانب إلا على نطاق ضيق جداً.

لقد تمكن الملك العادل الايوبي (596هـ - 615هـ / 1199م - 1218م) إبان حكمه من انتزاع كافة الولايات التي كانت خاضعة لحكم اولاد صلاح الدين الايوبي ونجح في تكوين دولة موحدة تشمل مصر وبلاد الشام<sup>(28)</sup>، وساس البلاد سياسة جيدة ظهرت نتائجها بشكل واضح في تعامله الحسن مع الغلاء الذي اجتاحت البلاد سنة<sup>(29)</sup> (612هـ / 1215م) كما واحاط بلاده لاسيما الحدودية منها بالقلع والاسوار<sup>(30)</sup>، بيد انه وبالرغم من كل هذه الاجراءات الامنية، فقد تمكن الصليبيون من احتلال دمياط<sup>(31)</sup> سنة (615هـ / 1218م) فمات الملك العادل لحزنه الشديد<sup>(32)</sup> عليها، فأنتقل الحكم لابنه الملك الكامل (615-635هـ / 1218م - 1237م) الذي قام بوضع التدابير اللازمة لاجراج الصليبيين من دمياط، فخرجوا منها في سنة<sup>(33)</sup> (618هـ / 1221م) كما تعرضت البلاد المصرية الى حملة صليبية سادسة بقيادة فردريك الثاني<sup>(34)</sup> سنة (626هـ / 1228م) فأسرع الملك الكامل بعقد الصلح مع الصليبيين وبذلك تخلص من خطرهم دون اراقة قطرة دم واحدة<sup>(35)</sup>.

وبعد وفاة الملك الكامل ومجيء ابنه الملك العادل الثاني (635هـ - 637هـ / 1218م - 1239م) الى الحكم، لم يرض المماليك بحكمه<sup>(36)</sup>، فأستمرروا في معارضتهم له حتى تمكنوا من عزله وتولية الملك الصالح نجم الدين ايوب (637هـ - 647هـ / 1240م - 1249م) الحكم<sup>(37)</sup>، الذي قام بشراء المماليك بأعداد كبيرة ليكونوا عوناً له ضد امراء البيت الايوبي، واسكنهم في جزيرة الروضة<sup>(38)</sup>، ولذلك عرفوا بالبحرية<sup>(39)</sup>.

وفي عهده تعرضت البلاد المصرية لحملة صليبية سابعة بقيادة لويس التاسع<sup>(40)</sup> سنة (647هـ / 1249م) نحو مدينة دمياط، فصدرت اوامر الملك الصالح نجم الدين بتحصين المدينة وتزويدها بالمؤن والذخيرة، ولكن الصليبيين تمكنوا من احتلالها<sup>(41)</sup>. فخرج الملك الصالح بجيوشه الى مدينة المنصورة<sup>(42)</sup>، وهناك اشتد عليه مرض الموت وتوفي<sup>(43)</sup>، فأخفت زوجته شجر الدر نبأ وفاته، وتولت ادارة البلاد لحين وصول ابنه توران شاه<sup>(44)</sup> من بلاد الشام<sup>(45)</sup>.

وعندما علم الصليبيون بوفاة الملك الصالح زحفوا نحو المنصورة لغرض الاستيلاء عليها فدارت معركة بين الجانبين تمكن فيها ممالك الملك الصالح من هزيمة الصليبيين واسر ملكهم لويس التاسع وبذلك فشلت الحملة الصليبية السابعة<sup>(46)</sup>.

بعد هذا الانتصار بدأ تورانشاه بالانقلاب على ممالك ابنيه البحرية وتقريب ممالكه الذين جاءوا معه<sup>(47)</sup>، كما واخلف بوعوده لهم ودبر المؤامرات للتخلص منهم<sup>(48)</sup>، ثم بدأ بالتغيير نحو شجر الدر وهددها<sup>(49)</sup>، فلجأت الى المماليك البحرية، واتفقوا على قتل تورانشاه للتخلص من خطره<sup>(50)</sup>، فاجمع المماليك على اختيار شجر الدر لادارة البلاد، لكنها لم تبق في السلطة لفترة طويلة حيث تعرضت لضغوط وانتقادات عده سواء من امراء البيت الايوبي او الخلافة العباسية، فتنازلت بالحكم لزوجها عز الدين ايبك<sup>(51)</sup> (648-655هـ / 1250-1257م) الذي استطاع مواجهة تمردات الاعراب<sup>(52)</sup>، فضلاً عن خوضه لصراع مع أمراء البيت الايوبي ولم ينته إلا بتدخل الخليفة العباسي الذي اقنعهم بعقد الصلح للتفرغ للخطر المغولي الذي كان يهدد الخلافة العباسية<sup>(53)</sup>.

وفي عهد السلطان المظفر قطز (657-658 هـ / 1259 م - 1260م) تعرضت البلاد المصرية الى الخطر المغولي لا سيما بعد نجاح المغول في اجتياح بلاد الشام والسيطرة على حلب ودمشق واخذوا بالاستعداد من اجل السيطرة على مصر، وهنا توحدت جهود المماليك لمواجهة هذا الخطر وتمكنوا من ابعاده بعد انتصارهم على المغول في معركة عين جالوت<sup>(54)</sup> سنة<sup>(55)</sup> (658هـ/ 1260م)، وفي طريق عودة السلطان المظفر الى مصر قتل على يد مجموعة من امراء<sup>(56)</sup> المماليك الذين وقع اختيارهم على بيبرس ولقب بالظاهر بيبرس (658-676 هـ / 1260م - 1277م) ليكون سلطان للبلاد المصرية<sup>(57)</sup>.

واجهت السلطان الظاهر بيبرس مخاطر عدة داخلية وخارجية كان ابرزها تمرد نائب دمشق علم الدين سنجر<sup>(58)</sup>، فضلاً عن تمردات امراء البيت الايوبي<sup>(59)</sup>، فتمكن من القضاء عليها واعادة سيطرته على جميع بلاد الشام<sup>(60)</sup>، كما قام بأحياء الخلافة العباسية في مصر مما اضفى لدولته القوة، واكتسبها الشرعية في الحكم<sup>(61)</sup>، وبعد وفاته جاء من بعده اولاده، ولكن قلاوون تمكن من عزلهم وانفرد هو بالحكم، ولقب نفسه بالمنصور قلاوون (678هـ-689هـ / 1279م-1290م)، وذلك سنة<sup>(62)</sup> 678هـ/ 1279م الذي واجه فضلاً عن ثورة سنقر الاشقر<sup>(63)</sup> نائب دمشق الذي ايده بعض شيوخ القبائل العربية وبعض امراء البيت الايوبي<sup>(64)</sup>، فقد واجه كذلك الخطر المغولي والصليبي وتمكن بفضل حسن ادارته للبلاد من ابعاد كلا الخطرين عنها<sup>(65)</sup>.

كما ويعود اليه الفضل في القضاء على معاقل الصليبيين في بلاد الشام وكان آخرها عكا<sup>(66)</sup>، ولكنه توفي اثناء استعداده لفتحها<sup>(67)</sup> فتولى ابنه الاشرف خليل (689هـ-6903هـ / 1290م-1293م) مهمة فتحها وطرده الصليبيين منها<sup>(68)</sup>.

أما من الناحية الادارية والاقتصادية والفكرية فقد شهدت البلاد المصرية ابان حكم الايوبيين ومن بعدهم المماليك نهضة علمية وحضارية منقطعة النظير تمثلت في انشاء المدارس في كافة انحاء البلاد<sup>(69)</sup>، فضلاً عن الربط والبيمارستانات<sup>(70)</sup>، التي اصبحت مركزاً من المراكز التي يشع منها نور العلم والمعرفة ومركزاً لجذب العلماء الذين انتقلوا اليها اما بتشجيع من سلاطينها، او هرباً من سوء الاوضاع السياسية في البلاد التي كانوا فيها<sup>(71)</sup>.

كما وانتعشت احوال البلاد الاقتصادية نتيجة للمشاريع الزراعية والاروائية التي اقامها الايوبيون والمماليك<sup>(72)</sup>، فضلاً عن الازهار التجاري الذي استمر ولم يتوقف على الرغم من الحروب التي خاضتها الدولة مع الصليبيين<sup>(73)</sup>، فأثرت كل هذه الاوضاع ايجاباً على الناحية العمرانية حيث شهدت البلاد في هذه الحقبة نهضة عمرانية<sup>(74)</sup> منقطعة النظير، واهيئت الصروح العمرانية في كافة انحاء البلاد التابعة لحكم الايوبيين ومن بعدهم المماليك.

### المبحث الثالث

#### 1- وظائفه في الدولة الايوبية:

بعد انتقال فخر الدين ابراهيم الى مدينة آمد، أثارت بلاغته وحسن خطه انتباه ناظر آمد، فعينه كاتباً عنده<sup>(75)</sup>، ومكنه هذا من صقل موهبته وزيادة معرفته وخبرته، وبعد ان اتقن عمله بدا يتولى النيابة عن ناظر آمد في كتابه الرسائل والرد عليها<sup>(76)</sup>.

وعندما فتحت آمد من قبل الملك الكامل الايوبي<sup>(77)</sup> سنة 629هـ / 1231م كان فخر الدين ابراهيم شاباً، وكان يتولى الرد على رسائل القادمة من ديوان الانشاء في القاهرة بدلاً من ناظر آمد، فأعجب بهاء الدين زهير<sup>(78)</sup>، صاحب الانشاء ببلاغته وحسن خطه فعرض عليه القدوم الى القاهرة على ان يضاعف له اجره<sup>(79)</sup>، يقول العيني<sup>(80)</sup>: (فتحضر الرسالة بخط ابن لقمان فيعرضها على بهاء الدين زهير فيعجبه خطه فطلبه اليه، ولما حضر بين يديه سأله عن حالة وعن جامكيته<sup>(81)</sup>). فقال: دون الديناريين. فقال له: تسافر معي حتى أستتيبك. فقال: (ومن لي بهذا الحال)). فوافق فخر الدين واصبح ن ضمن الكتاب الدين يعملون في ديوان الانشاء<sup>(82)</sup>، وقد استفاد فخر الدين من عمله مع بهاء الدين زهير، حتى برع في الانشاء، ثم رقا بهاء زهير وجعله نائباً عنه في ديوان الانشاء<sup>(83)</sup>.

وعندما تعرضت البلاد المصرية لهجوم الصليبيين الذين تمكنوا من احتلال دمياط سنة 647هـ/ 1249م، خرج الملك الصالح نجم الدين ايوب على راس جيشه لمقاتلتهم، ورافقه في الحملة بهاء زهير وفخر الدين ابراهيم<sup>(84)</sup>، وعسكر الجيش في المنصورة، وفي اثناء اقامة الملك الصالح نجم الدين ايوب فيها لمقاتله الفرنج، صدرت اوامره بعزل بهاء الدين زهير من رئاسة ديوان الانشاء، وولى بدلاً

منه فخر الدين ابراهيم، لاسباب تعود الى ان الملك الصالح طلب من بهاء الدين زهير ان يكتب عن لسانه كتاب الى الملك الناصر داود<sup>(85)</sup> صاحب الكرك<sup>(86)</sup>، ولما اتم بهاء الدين زهير كتابته ادخله للسلطان ليعلم عليه، يقول ابن تغري بردي<sup>(87)</sup>: ((فلما وقف عليه الملك الصالح كتب بخطه بين الاسطر: أنت تعرف قله عقل ابن عمي، وانه يحب من يعظمه ويعطيه من يده، فأكتب له غير هذا الكتاب ما يعجبه. وسير الكتاب الى البهاء زهير ليغيره))، ولكنه ولكثرة انشغاله أعطى الكتاب لفخر الدين ابراهيم، وامره ان يختمه فخته وارسله بيد النجائب الى الملك الناصر داود، فلما استبطأ الملك الصالح عودة الكتاب اليه ثانية ليعلم عليه سأل عنه البهاء زهير الذي اخبره انه لم يقرأ ما كتبه السلطان بخطه على الكتاب ولم يغيره، وانه ارسله بيد النجائب الى الملك الناصر، فغضب الملك الصالح غضباً شديداً وارسل من يلحق بالنجائب لاستعادة الكتاب ولكنهم فشلوا، فوصل الكتاب الى الملك الناصر، وعندما قرأه تألم بشدة<sup>(88)</sup>. يقول ابن تغري بردي<sup>(89)</sup>: ((ثم كتب جوابه الى الملك الصالح وهو يعتب فيه العتب المؤلم. ويقول له فيه: والله ما بي ما يصدر منك في حقي، وإنما بي اطلاع كتابك على مثل هذا ! فعز ذلك على الملك الصالح وغضب على بهاء الدين زهير، وبهاء الدين لكثرة مروءته نسب ذلك الى نفسه ولم ينسبه لكاثبه وهو فخر الدين بن لقمان)). ولهذا عزل الملك الصالح بهاء الدين زهير من كتابه الانشاء، وولاه الى فخر الدين ابراهيم.

وهذا من حسن طالع فخر الدين، الذي عمل مع اشخاص اتسموا بالصدق والامانة والاخلاص، وتعاملوا معه بكل ود ومحبة، وقدموا له خدمات عديدة كما فعل بهاء الدين زهير الذي تستر على فخر الدين ولم يلقي باللوم عليه في حصول خطأ كبير كهذا الخطأ. ولا تستند وظيفة رئاسة ديوان الانشاء الا لمن يكون فصيح الالفاظ، طلق اللسان، وقوراً، حليماً، سريع البديهة، ومن مهامه تبادل الرسائل الرسمية للدولة، وهي المكاتبات التي ترد الى السلطان من مختلف الدول واعداد الردود عليها، فضلاً عن اعداد الرسائل التي يبعث بها السلطان الى مختلف الملوك والامراء وتعد هذه الوظيفة من الوظائف الشديدة الخطورة باعتبار متوليها اميناً على اسرار الدولة ودخائل السلطان حتى ان السلاطين كانوا يطلعونه على ما لا يطلعون عليه اولادهم او اي رجل من رجال دولتهم المقربين<sup>(90)</sup>. ونظراً لثقل هذه المهام على صاحب ديوان الانشاء فقد كان له اعوان يساعدونه في اداء تلك المهام ابرزهم نائب كاتب السر، ومهمته الرد على المكاتبات في حال غياب صاحب ديوان الانشاء<sup>(91)</sup>.

فضلا عن وظائفه في ديوان الانشاء فقد ذكر المؤرخون انه ولي ايضا وظيفة قاضي لمدينة المنصورة<sup>(92)</sup>، دون ذكر لاي تفاصيل حول هذا الامر.

وبعد ان تمكن الجيش الايوبي من هزيمة الصليبيين في معركة فارسكور<sup>(93)</sup>، واسرهم لقائد الحملة الصليبية الملك لويس التاسع ملك فرنسا واخويه وعدداً من رجاله<sup>(94)</sup>، تم احتجازهم في دار فخر الدين التي انشأها في المنصورة عندما ولي قضائها<sup>(95)</sup>، ووكل الطواشي صبيح المعظمي بحراسته<sup>(96)</sup>، وكان مكرماً غاية الاكرام واجري عليه راتباً كل يوم<sup>(97)</sup>، وبقي محتجزاً فيها حتى اطلق سراحه في عهد السلطان المعز بيك<sup>(98)</sup>.

وقد انفرد ابن تغري بردي بذكر رواية مفادها ان لويس التاسع سجن في دار ابن لقمان التي بالقاهرة، وهي الدار الكبيرة التي تقع بالقرب من باب الخرق<sup>(99)</sup>. والرواية الاولى اصح من الثانية لاجماع المؤرخين عليها، فضلاً عن ان المنصورة هي الانسب لسجن لويس التاسع لقربها من المكان الذي هزم فيه واسر.

يتضح لنا ان المصادر تجمع على ان الملك لويس التاسع قد سجن في دار ابن لقمان، وما نظمه الشعراء من قصائد تؤكد ذلك، فيقول القاضي جمال الدين بن مطروح<sup>(100)</sup>:

وقل لهم ان اضمروا عودة لآخذ ثأر او لقصد صحيح

دار بن لقمان على حالها والقيد باق والطواشي صبيح

وقال ابن الزيات، بعد توجه لويس التاسع لاحتلال تونس<sup>(101)</sup>

يا فرنسيس هذه اخت مصر فتأهب لما اليه تصوير

لك فيها دار لقمان قبر — وطواشيك منكر ونكير

## 2- وظائفه في عهد المماليك:

استمر فخر الدين ابراهيم يشغل منصب صاحب ديوان الانشاء بعد قيام دولة المماليك البحرية لكل من السلطان المعز ايبك، ثم المظفر قطز ومن بعده الظاهر بيبرس<sup>(102)</sup>.

ومن ضمن مهام صاحب ديوان الانشاء حضور اليمين التي يؤديها الولاة والحكام والامراء عند تعيينهم في مناصبهم، كما وتقع عليه مسؤولية كتابة المراسيم الخاصة بتولي هذه المناصب، ولهذه المهمة اهمية كبيرة عند المماليك لانهم كانوا شديدي التمسك في اتباع البروتوكولات فيما يخص تلك المراسيم فكان لكل شيء عندهم قواعد واسس يجب التمسك بها والمسير على نهجها، ولكل موظف أو أمير أو حاكم تقليد خاص وأسلوب خاص يخاطب به حسب درجته ومرتبته<sup>(103)</sup>، ولذلك فقد تولى صاحب فخر الدين مهمة كتابة وصياغة مرسوم تقليد الخليفة العباسي ابو القاسم احمد المستنصر<sup>(104)</sup> للسلطان الظاهر بيبرس وتفويضه له امور البلاد الاسلامية في مستهل شعبان سنة 659 هـ / 1261م<sup>(105)</sup>.

وصعد فخر الدين الى المنبر بعد ان لبس ثوب حرير اطلس اصفر<sup>(106)</sup>، وقام بقراءة كتاب التقليد الشريف السلطاني نيابة عن الخليفة العباسي في احتفال مهيب اقيم بظاهر القاهرة، حضره كبار رجال الدولة<sup>(107)</sup>، وبهذه المناسبة فقد خلع السلطان الظاهر على فخر الدين ابراهيم وعلى كبار رجال الدولة<sup>(108)</sup>. ورافق فخر الدين السلطان الظاهر بيبرس عند خروجه لبلاد الحجاز في السادس من ذي القعدة سنة (667 هـ/ 1268م) لاداء مناسك الحج يصحبهم عدداً من كبار رجال الدولة ونحو ثلاثمائة مملوك وجماعة من اعيان الحلقة، فوصل الى المدينة المنورة في العشر الاخير من ذي القعدة، واقام بها ثلاثة ايام ثم خرج منها متوجهاً الى مكة فوصلها في الثامن من ذي الحجة من نفس العام<sup>(109)</sup>.

كما ورافق السلطان عندما خرج الى تل العجول مع عدد من رجال الدولة امثال تاج الدين بن الاثير وغلame الطنبا<sup>(110)</sup>. وفي عهد السلطان الملك السعيد بن الظاهر بيبرس (676 هـ – 678 هـ / 1277 م – 1279 م) صدرت اوامره بتعيين فخر الدين ابراهيم وزيراً للصحة<sup>(111)</sup>، ففي دولة المماليك كان يتم في بعض الاحيان تعيين وزيرين في الدولة الاول يكون وزيراً للصحة، ويتم اختياره عادة من ارباب الاقلام أو المعممين، والثاني يطلق عليه لقب وزير فقط ويختار من ارباب السيوف او الامراء<sup>(112)</sup>. وليس لدينا المعلومات الكافية عن المدة التي قضاها فخر الدين في وزارة الصحة ولكن من المؤكد لدينا انه كان يشغل منصب وزارة دمشق، ورئاسة ديوان الانشاء في عهد السلطان المنصور قلاوون، ففي سنة 678 هـ/ 1279 م صدرت الاوامر بعزله من وظائفه تلك، وولي بدلا منها الوزارة في القاهرة، وهذا ما يؤكد المقرئ<sup>(113)</sup> بقوله: ((في ثاني شوال استقر القاضي فخر الدين ابراهيم بن لقمان صاحب ديوان الانشاء في الوزارة بعد ما حمل اليه الامير علاء الدين كيتغدي الشمسي الاستادار<sup>(114)</sup> خلع الوزارة الى بيته في قلة الجبل، وامتنع امتناعا شديدا فلم يسمع منه، والبسه الخلع، وباشر عوضا عن صاحب برهان الدين السنجاري<sup>(115)</sup>))، وتعد الوزارة من المناصب الهامة في دولة المماليك، فالوزير يأتي بعد نائب السلطنة<sup>(116)</sup> مرتبة الذي كان يشارك الوزير في الكثير من مهامه ويمرور الزمن تحددت وتقلصت واجبات الوزير فأصبحت لا تتعدى تنفيذ اوامر السلطان ونائبه والاشراف على شؤون الدولة المالية بالاشتراك مع ناظر الدولة<sup>(117)</sup>.

واخذ السلطان المنصور قلاوون رأي صاحب فخر الدين فيمن يحل محله في رئاسة الانشاء، فوقع اختياره على فتح الدين بن عبد الظاهر<sup>(118)</sup>، الذي تولى ديوان الانشاء، وأستطاع خلال فترة قصيرة من كسب ود السلطان فاصبحت له مكانة متميزة عنده وولاه منصب كاتب السر<sup>(119)</sup> وهو اول من ولي هذا المنصب في الديار المصرية<sup>(120)</sup>، وبذلك انتقلت مهمة قراءة الكتب الواردة للسلطان من الوزير الى كاتب السر. يقول ابن تغري بردي<sup>(121)</sup>: ((في أحد الايام دخل فخر الدين بن لقمان على السلطان فأعطاه السلطان كتاباً ليقرأه، فلما دخل فتح الدين اخذ السلطان الكتاب منه واعطاه لفتح الدين، وقال لفخر الدين: تأخر، فعظم ذلك على فخر الدين بن لقمان، وهذه الواقعة خرق للعادة، ولذلك غضب ابن لقمان لان العادة ان لا يقرأ أحد على السلطان كتاباً بحضور الوزير)).

وبعد هذه الحادثة أصبحت قراءة الكتب من مهام كاتب السر دون غيره، وقد أثارت هذه الحادثة غضب وامتعاض فخر الدين وقد تكون سبباً في عدم بقاءه في الوزارة لفترة طويلة، ففي جمادى الآخرة سنة (679هـ / 1280م) عزل فخر الدين من الوزارة وعاد للعمل ككاتب في ديوان الانشاء<sup>(122)</sup>، يقول الذهبي<sup>(123)</sup>: ((وكان اذا عزل من الوزارة يأخذ غلامه الحرمدان ويكر الى ديوان الانشاء ما كأن جرى شيء)).

وقد أظهر في فترة توليه الوزارة حرمة كبيرة فعمل على رفع العديد من المظالم عن الناس<sup>(124)</sup>، وكان زاهدا متواضعا يلي الوزارة بجامكية ديوان الانشاء<sup>(125)</sup>.

وفي سنة (683هـ / 1284م) صدرت اوامر السلطان المنصور قلاوون بتعيين صاحب فخر الدين وزيراً للمرة الثانية<sup>(126)</sup>، وليس لدينا ايضاً المعلومات الكافية عن المدة التي بقي فيها وزيراً إلا أنه لم يبق لمدة طويلة حيث عاد لعمله في ديوان الانشاء وهذا ما يؤكد الكتبي<sup>(127)</sup> بقوله: ((انه خدم في ديوان الانشاء في الدولة الصالحية وهلم جرا الى اوائل الدولة الناصرية)).

يتضح من ذلك الدور الريادي للصاحب فخر الدين، والمسؤوليات الادارية التي تحمل اعبائها بكل امانة واخلاص، وتقاني مما اضفى اليه السيرة الحسنة والمكانة الرفيعة في مجتمعه.

### 3- أثاره:

أصبحت لدار صاحب فخر الدين التي في المنصورة اهمية كبير وشهرة واسعة جاءت بعد فشل الهجوم الصليبي على المدينة، واسر الملك الصليبي وسجنه مع عدد من مساعديه<sup>(128)</sup>.

واقامت هذه الدار سنة 615هـ/1218م على ضفاف نهر النيل، وتقع الى يمين الداخل للحارة المجاورة لجامع الشيخ الموفي من الناحية الشرقية<sup>(129)</sup>، وأصبحت ملكاً للصاحب فخر الدين بعد ان ولي منصب قضاء المنصورة، وتتألف من طابقين العلوي وتحتوي على غرفة واحدة خصصت لسجن الملك لويس التاسع اما الطابق السفلي فمكون من جزاين، اما الباب الرئيس فيبلغ طوله مترين وبعد سجن لويس التاسع بها اقيمت بعد الباب الرئيسية باب اخرى منخفضة من اجل ان يدخل الملك الاسير منحنياً<sup>(130)</sup>، واعتاد صاحب فخر الدين النزول بها عند ذهابه للمنصورة، ولا يزال جزء من هذه الدار الذي فيه الباب باقياً حتى الوقت الحاضر، وقامت دائرة الاوقاف سنة 1890م بوضع لوحة من الرخام على بابها مكتوب عليها ما يفيد ان هذه الدار هي التي سجن فيها لويس التاسع<sup>(131)</sup>، وتحتوي على بعض مقتنيات صاحب فخر الدين كالمكتبة، والادوات التي استعملها لويس التاسع، فضلاً عن تمثال يمثل الملك واخر يقع ورائه يمثل الطواشي صبيح المكلف بحراسته<sup>(132)</sup>.

### الخاتمة

بعد هذا العرض الموجز لبحثي الموسوم صاحب فخر الدين ابراهيم بن لقمان (612-693هـ/1215-1293م) توصلت الى

النتائج التالية:

1. يعود صاحب فخر الدين بن لقمان في اصله الى احدى الاسر العربية من قبيلة شيبان التي كانت في ترحال مستمر حيث انتقلت الى احدى المدن التابعة لمدينة اسعرد ولهذا لقب بالاسعردى، وعندما اصبح فخر الدين شاباً انتقل الى مدينة آمد ومن ثم انتقل الى القاهرة حيث اقام بها حتى وفاته.
2. وصفته المصادر بصفات عدة من ابرزها حسن الخلق، العدل، الاحسان، التواضع الشديد، فضلاً عن غزارة العلم مع اتقان شديد لعمله واخلاصه له.
3. لقد استطاع فخر الدين بن لقمان من لفت الانتظار اليه منذ حادثة سنه لبلاغته وموهبته، فمكّنه هذا من العمل في وظائف الدولة، والتقدم فيها بشكل سريع واكسبه كذلك ثقة مسؤولية مما دفعهم الى الاعتماد عليه في الامور العامة.
4. تمتعت البلاد المصرية أبان حكم الدولة الايوبية ومن بعدها دولة المماليك البحرية بالاستقرار النسبي حيث تمكن هؤلاء من توسيع رقعة دولتهم لتشمل مناطق جديدة لم تكن تابعة للبلاد المصرية من قبل، فضلاً عن ذلك فقد ازدهرت اوضاعها الاقتصادية، فقامت

- فيها نهضة حضارية وعلمية منقطعة النظير، كانت امتداداً للنهضة الحضارية في العصور السابقة كما أولى اولي الامر اهتمامهم الواسع للعلم والعلماء فأقيمت العديد من الصروح العلمية واصبحت البلاد المصرية قبله للعلماء والادباء لاسيما الهاربين من سوء الاوضاع السياسية في البلاد الاخرى.
5. لقد كان فخر الدين بن لقمان احد شهود العيان على الانتقال السلمي للحكم من الايوبيين الى المماليك البحرية، الذين ابقوا المناصب والوظائف الادارية على حالها دون تغيير يذكر.
6. بعد ان ذاع صيت صاحب فخر الدين بن لقمان واشتهر بين اقرانه، استدعي للعمل في القاهرة، وتمكن بفضل موهبته وذكائه من ان يصبح نائباً لديوان الانشاء ومن ثم صاحب لديوان الانشاء.
7. رافق صاحب فخر الدين بن لقمان السلاطين الايوبيين ومن بعدهم المماليك عند خروجهم من القاهرة سواء كان للحرب عندما رافق الصالح نجم الدين ايوب الذي خرج لمواجهة الصليبيين او للحج والنزهة مثلما حدث عندما صاحب الظاهر بيبرس عند خروجه للحجاز.
8. ذاع صيت صاحب فخر الدين من خلال داره الواقعة في المنصورة التي سجن فيها الملك لويس التاسع وعدداً من امرائه بعد فشل حملتهم لاحتلال المنصورة.
9. ولي صاحب فخر الدين بن لقمان وظائف اخرى فضلاً عن رئاسة ديوان الانشاء منها القضاء ووزارة الصحة في عهد السلطان الملك السعيد، وولي الوزارة في عهد السلطان المنصور قلاوون، وقد حمدت سيرته خلال توليه هذا المنصب المهم، ودفع عن الناس الكثير من المظالم.
10. اسند الخليفة العباسي المستنصر ابو القاسم أحمد للصاحب فخر الدين بن لقمان مهمة كتابة وقراءة المرسوم الذي فوض بموجبه السلطان الظاهر بيبرس مهمة ادارة البلاد الاسلامية.
11. عرف صاحب فخر الدين بن لقمان بنزاهة وعفته فضلاً عن تواضعه الشديد حيث كان بعيداً عن الاهتمام بالجوانب المادية في عمله فقد كان يتولى الوزارة براتب ديوان الانشاء، وكان عندما يعزل من وظائفه يعود للعمل ككاتب في ديوان الانشاء واستمر بعمله هذا حتى وفاته.

#### الهوامش

- 1- ابن كثير، ابو الفدا، (ت774هـ/1372م)، البداية والنهاية، تحقيق احمد عبد الوهاب فتوح، دار الحديث، القاهرة، 1425هـ/2004م، ج13، ص375.
- 2- العيني، بدر الدين، (ت855هـ/1451م)، عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، ط1، القاهرة، 1423هـ/2004م، ج3، ص254.
- 3- أبن تغري بردي، جمال الدين يوسف، (ت874هـ/1469م)، المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، تحقيق محمد أمين، القاهرة، 1405هـ/1984م، ج1، ص136-138.
- 4- داريا: بفتح الراء وتشديد الياء، قرية تبعد عن دمشق ثلاثة اميال، وسميت بذلك لانها مجمعا لدور ال جفنة من الغساسنة ومنازلهم. للمزيد ينظر، النووي، محي الدين بن شرف، تهذيب الأسماء واللغات، تحقيق مكتب البحوث والدراسات، ط1، دار الفكر، بيروت، 1996م، ج3، ص102.
- 5- ابن خلكان، شمس الدين أحمد، (ت681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وانباء أبناء الزمان، تحقيق احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، د.ت، ج2، ص335.

- 6- أبن تغري بردي، جمال الدين يوسف، (ت 874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ط1، بيروت، 1413 هـ / 1992م، ج8، ص50؛ الزركلي، خير الدين، الاعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 2002م، ج1، ص58.
- 7- ابن كثير، البداية، ج13، ص375؛ المقرئ، احمد بن علي، (ت 845 هـ/1441م)، السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ/1997م، ج2، ص257.
- 8- ابن تغري بردي، المنهل، ج1، ص136-138.
- 9- العيني، عقد الجمان ج3، ص254.
- 10- الكتبي، محمد بن شاكر، (ت764هـ/1362م)، فوات الوفيات، تحقيق علي محمد وعادل احمد، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، ج1، ص98.
- 11- اسعد: وهي احدى المدن التابعة الى ميفارقين الى الشرق من نهر دجلة. للمزيد ينظر، ابو الفداء، عماد الدين اسماعيل، (ت732هـ/1331م)، تقويم البلدان، صححه ماك كوكين، دار الطباعة السلطانية، باريس، 1840م، ص289.
- 12- ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص43.
- 13- المقرئ، السلوك، ج1، ص257؛ العيني، عقد، ج3، ص254؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص43؛ الزركلي، الاعلام، ج1، ص58.
- 14- آمد: مدينة حسنة من ارض الجزيرة الى الغرب من نهر دجلة، تبعد عن ميفارقين مرحلتين. للمزيد ينظر، ابن خرداذبة، ابو القاسم عبيد الله، (ت300هـ/912م)، المسالك والممالك، ليدن، 1307هـ/1889م، ص96؛ الادريسي، ابو عبد الله محمد، (ت6هـ/12م)، نزهة المشتاق في اختراق الافاق، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1409هـ/1998م، ج2، ص662، ص827.
- 15- الكتبي، فوات الوفيات، ج1، ص98.
- 16- ابن حبيب، الحسن بن عمر، (ت779هـ/1377م)، تذكرة النبيه في ايام المنصور وبنيه، تحقيق محمد محمد امين، تقديم سعيد عبد الفتاح عاشور، دارالكتب، القاهرة، 1976م، ج1، ص172.
- 17- الكتبي، فوات، ج1، ص99؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص42.
- 18- ابن حبيب، تذكرة النبيه، ج1، ص172.
- 19- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، (ت748هـ/1347م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط1، دار الكتاب العربي، لبنان، بيروت، 1407هـ/1987م، ج52، ص188-189.
- 20- ابن تغري بردي، المنهل، ج1، ص136-138.
- 21- الصفدي، صلاح الدين خليل، (ت764هـ/1362م)، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، 1420هـ/2000م، ج6، ص64؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص43.
- 22- ابن تغري بردي، المنهل، ج1، ص136-138.
- 23- الكتبي، فوات، ج6، ص64؛ ابن حبيب، تذكرة، ج1، ص172.
- 24- المقرئ، السلوك، ج2، ص257.
- 25- الكتبي، فوات الوفيات، ج1، ص99.
- 26- ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص43.
- 27- المقرئ، السلوك، ج2، ص257.

- 28- الحنبلي، مجير الدين، الأئس الجليل بتاريخ القدس والخليل، تحقيق عدنان يونس عبد المجيد نباتة، مكتبة دنديس، عمان، 1420هـ/ 1999م، ج1، ص400؛ دعا له ابن اخيه الملك الظاهر في حلب وسيطر على دمشق وطرابلس وعكا وأمد. للمزيد ينظر، قزأوغلي، شمس الدين يوسف، (ت 654هـ/ 1256م)، مرآة الزمان في تواريخ الاعيان، تحقيق ابراهيم الزبيق، ط1، الرسالة العلمية، دمشق، 1434هـ/ 2013م، ج22، ص230.
- 29- ويقال سنة 596هـ/ 1199م. للمزيد ينظر، المقرئزي، احمد بن علي، (ت 845هـ/ 1441م)، اغاثة الامة بكشف الغمة، نشره محمد مصطفى زيادة وجمال الدين الشيال، ط3، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1422هـ/ 2002م، ص29.
- 30- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص152؛ العبادي، احمد مختار، تاريخ الايوبيين والمماليك، دار النهضة العربية، بيروت، 1995م، ص70.
- 31- احتلالهم كان سنة 612هـ/ 1215م فقام الملك الكامل ببناء مدينة المنصورة عند مفرق النيل الذي يتفرع فيه الى فرعين احدهما يذهب الى دمياط والفرع الاخر الى اشموه طنناح. للمزيد ينظر، القلقشندي، احمد بن علي، (ت 821هـ/ 1418م)، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ط2، بيروت، 1433هـ/ 2012م ج5، ص389.
- 32- قزأوغلي، مرآة الزمان، ج22، ص256؛ القلقشندي، صبح، ج5، ص390.
- 33- قزأوغلي، مرآة الزمان، ج22، ص239، ص258.
- 34- فردريك الثاني: صاحب صقلية المتوفى سنة 648هـ/ 1250م. للمزيد ينظر، ابن الوردي، زين الدين عمر بن مظفر، (ت750هـ/ 1349م)، تاريخ ابن الوردي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ/ 1996م، ج2، ص147، ص237.
- 35- حصل اتفاق بين الكامل الايوبي وفردريك على ان يسلمه بيت المقدس مقابل مساعدته للكمال ضد اي عدوان خارجي حتى لو كان مسيحيا. للمزيد ينظر، ابن سباط، حمزة بن احمد، (ت 926هـ/ 1520م)، تاريخ ابن سباط، تحقيق، عمر عبد السلام تدمري، ط1، لبنان، طرابلس، 1413هـ/ 1993م، ج1، ص300؛ الاسكندري، عمر، تاريخ مصر الى الفتح العثماني، ط2، القاهرة، 1336هـ/ 1918م، ص313.
- 36- ابن سباط، تاريخ، ج1، ص323، ص326.
- 37- الحنبلي، الانس الجليل، ج2، ص5؛ ابن دقماق، صارم الدين ابراهيم، (ت 809هـ/ 1407م)، نزهة الانام في تاريخ الاسلام، تحقيق سمير طبارة، المكتبة العصرية، بيروت، 1420هـ/ 1999م، ص115-117.
- 38- جزيرة الروضة: وتقع بين مدينة مصر ومدينة الجيزة وكانت تعرف بالجزيرة. للمزيد ينظر. المقرئزي، احمد بن علي، (ت845هـ/ 1441م)، الخطط المقرئزية، وضع حواشيه خليل المنصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ/ 1998م، ج3، ص312.
- 39- ابن دقماق، نزهة الانام، ص186.
- 40- لويس التاسع: هو الملك ريد افرنس، المعروف بالفرنسيس، ويسمى بواش، وهو اعظم ملوك الفرنج، توفي سنة 661هـ/ 1262م. للمزيد ينظر، ابن تغري بردي، المنهل، ج3، ص439.
- 41- العمري، شهاب الدين احمد، (ت 749هـ/ 1348م)، مسالك الابصار في ممالك الامصار، تحقيق مهدي النجم وكامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971م، ج27، ص223؛ ابن سباط، تاريخ ابن سباط، ج1، ص349.
- 42- المنصورة: بلدة انشأها الملك الكامل بن الملك العادل بن ايوب، بين دمياط والقاهرة ورابط بها في وجه الصليبيين عندما احتلوا دمياط سنة 616هـ/ 1219م. للمزيد ينظر، الحموي، ياقوت بن عبد الله، (ت 626هـ/ 1228م)، معجم البلدان، تقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي، بيروت 1429، هـ/ 2008م، ج5، ص212.
- 43- القلقشندي، صبح، ج5، ص390.

- 44- توران شاه: ابن الملك الصالح نجم الدين ايوب، قتل في فارسكور أواخر شهر محرم سنة 648هـ/1250م. للمزيد ينظر، الدمشقي، شمس الدين محمد، توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993م، ج1، ص64.
- 45- ابن سباط، تاريخ ابن سباط، ج1، ص351.
- 46- العيني، عقد الجمان، ج1، ص24؛ شاكر، محمود، التاريخ الاسلامي، ط1، المكتب الاسلامي، بيروت، 1421هـ/2000م، ج7، ص23.
- 47- ابن دقماق، نزهة الانام، ص193.
- 48- القلقشندي، احمد بن علي، (ت 821 هـ / 1418م)، مآثر الأناقة في معالم الخلافة، تحقيق عبد الستار احمد فراج، الكويت، 1384 هـ/1964م، ص33؛ الزيدي، مفيد، موسوعة التاريخ الاسلامي، دار اسامة، الاردن، عمان، 2009م، ص21.
- 49- العيني، عقد الجمان، ج1، ص24؛ شاكر، التاريخ الاسلامي، ج7، ص23.
- 50- ابن الوردي، تاريخ ابن الوردي، ج2، ص178.
- 51- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص333؛ ابو عليان، عزمي عبد، مسيرة الجهاد الاسلامي ضد الصليبيين في عهد المماليك، ط1، دار النفائس، الاردن، 1415هـ/1995م، ص13.
- 52- العمري، مسالك، ج27، ص230.
- 53- وقع اختياره على احد الاطفال الذين ينتسبون للبيت الايوبي وجعله سلطانا لمصر، واصبح هو نائبا عنه في ادارة البلاد، ولكن الملك الناصر الايوبي صاحب دمشق لم يرض بذلك فتحارب الفريقان، وتمكن المعز ايبيك من الانتصار عليه. للمزيد ينظر، ابن دقماق، نزهة الانام، ص212؛ الصفدي، الحسن بن ابو محمد عبد الله، (ت بعيد 717هـ/1317م)، نزهة المالك والمملوك، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 1424هـ/2003م، ص145؛ موير، وليم، تاريخ دولة المماليك في مصر، ترجمة محمود عابدين وسليم حسن، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1415هـ/1995م، ص45.
- 54- عين جالوت، بلدة بين بيسان ونابلس من اعمال فلسطين، للمزيد ينظر، الحموي، معجم، ج6، ص369.
- 55- ابن سباط، تاريخ، ج1، ص379.
- 56- وهم بيبيرس البندقداري، بلبان الرشدي، بهادر المعزي، بكتوت الجوكندار، بيدغان الركني، انص الاصبهاني. للمزيد ينظر، ابن تغري بردي، النجوم، ج7، ص92؛ ابن شاهين، عبد الباسط خليل، (ت 920هـ/1514م)، نزهة الاساطين فيمن ولي مصر من السلاطين، تحقيق محمد كمال الدين عز الدين علي، ط1، مكتبة الثقافة الدينية، 1407هـ/1987م، ص73.
- 57- ابو الفداء، عماد الدين اسماعيل، (ت 732هـ/1331م)، المختصر في اخبار البشر، تحقيق محمد زينهم محمد عزب ويحيى سيد حسين، دار المعارف، القاهرة، 1999م، ج3، ص252.
- 58- علم الدين سنجر: بن عبد الله الدواداري، من اعيان السلطان المنصور قلاوون وابنه الاشرف خليل، توفي سنة 697هـ/1297م. للمزيد ينظر، ابن تغري بردي، المنهل، ج6، ص78.
- 59- ابو الفداء، المختصر في اخبار البشر، ج3، ص250، ج4، ص248.
- 60- ابو الفداء، المختصر في اخبار البشر، ج3، ص251.
- 61- ابن دقماق، نزهة ص279؛ عاشور، سعيد عبد الفتاح، العصر المماليكي في مصر والشام، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1385 هـ/1965م، ص42.
- 62- ابو الفداء، المختصر في اخبار البشر، ج4، ص296.

- 63- سنقر الاشقر بن عبد الله الصالحي النجمي احد امراء البلاد المصرية توفي مقتولا على يد السلطان الاشرف خليل سنة 692هـ/1292م. للمزيد ينظر، ابن تغري بردي المنهل، ج6، ص87.
- 64- حدثت معركة بين السلطان قلاوون وسنقر الاشقر، فهرب سنقر وهزم اتباعه وبقي هاربا حتى تعرضت بلاد الشام لخطر المغول فتصالح الطرفان، وانضم سنقر الاشقر الى معسكر السلطان ضد المغول، للمزيد ينظر، ابن تغري بردي، النجوم، ج7، ص251-258؛ القوصي، عطية، عصر السلاطين المماليك، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007م، ص23.
- 65- الذهبي، شمس الدين محمد، (ت 748هـ / 1347م)، العبر في خبر من غبر، تحقيق صلاح الدين المنجد، ط2، الكويت، 1984م، ج5، ص363.
- 66- عكا، مدينة حصينة على ساحل بحر الشام من عمل الاردن. للمزيد ينظر، الحموي، معجم، ج4، ص143.
- 67- الذهبي، العبر، ج5، ص363.
- 68- اليافعي، عبد الله بن أسعد، (ت 768هـ/1366م)، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، 1413هـ / 1993م، ج4، ص209.
- 69- المقرئزي، الخطط، ج4، ص200، ص203، ص219؛ الاتروشي، شوكت عارف، الحياة الفكرية في مصر خلال العصر الايوبي، ط1، دار دجلة، الاردن، 2007م، ص332.
- 70- المقرئزي، الخطط، ج4، ص268، ص282، ص305.
- 71- الاتروشي، الحياة الفكرية، ص68؛ الزيدي، موسوعة التاريخ، ص268.
- 72- العبادي، تاريخ، ص102؛ عاشور، العصر المماليكي، ص273-278.
- 73- سلامة، ابراهيم عبد المنعم، جوانب من تاريخ مصر في عصري الايوبيين والمماليك، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د.ت، ص147؛ العبادي، تاريخ، ص103؛ عاشور، العصر المماليكي، ص284-297.
- 74- المقرئزي، الخطط، ج3، ص162، ص352؛ ج4، ص230، ص288.
- 75- الكتبي، فوات، ج1، ص98.
- 76- الصفدي، الوافي، ج6، ص64؛ الكتبي، فوات، ج1، ص99.
- 77- الذهبي، شمس الدين محمد، (ت 748هـ / 1347م)، سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب الأرنؤوط و محمد نعيم العرقسوسي، ط9، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1413هـ / 1993م، ج23، ص188؛ اليافعي، مرآة، ج4، ص69؛ ويقال انه ملكها سنة 630هـ/1232م. للمزيد ينظر، ابن دقماق، نزهة، ص51.
- 78- بهاء الدين زهير: ابو الفضل محمد بن علي بن يحيى بن الحسن بن جعفر خدم عند الملك الصالح نجم الدين، وافاه الاجل سنة 656هـ/1258م في القاهرة، ودفن بالقرافة الصغرى. للمزيد ينظر، ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج2، ص332؛ الدوادار، بيبرس المنصوري، (ت 725هـ/1324م)، زبدة الفكرة في تاريخ الهجرة، تحقيق دونالد س.ريتشاردز، مؤسسة حسيب درغام واولاده، بيروت، 1419هـ/1998م، ص46.
- 79- الصفدي، الوافي، ج1، ص98.
- 80- العيني، عقد، ج3، ص255.
- 81- الجامكية: وهي مراتب الجند، وهي الاصل المال المخصص للملابس. للمزيد ينظر، دوزي، رينهارت، تكملة المعاجم العربية، ترجمة محمد سليم النعيمي، دار الرشيد، بغداد، 1401هـ/1981م، ج2، ص127.
- 82- ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص43.
- 83- العيني، عقد، ج3، ص255.

- 84- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص296.
- 85- الناصر داود: صاحب الكرك، ولد سنة 603هـ/1206م، وتوفي بالطاعون في 26 جمادى الاولى سنة 656هـ/1258م في ظاهر دمشق. للمزيد ينظر، الحنبلي، الانس الجليل، ج2، ص9؛ وقيل انه توفي سنة 655هـ/1257م. للمزيد ينظر، ابن كثير، البداية، ج13، ص224.
- 86- الكرك: بفتح اوله وثانيه، قلعة حصينة في طرف الشام من نواحي البلقاء بين ايلة وبحر القلزم. للمزيد ينظر، الحموي، معجم، ج4، ص453.
- 87- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص296.
- 88- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص296-297.
- 89- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص296.
- 90- ابن شاهين الظاهري، غرس الدين خليل، (ت 873هـ / 1468م)، زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك، صححه بولس راويس، باريس، 1312 هـ/1894م، ص98-100.
- 91- ابن شاهين، زبدة، ص100.
- 92- خطاب وائل احمد، العماير الاسلامية الباقية في مدينة المنصورة وضواحيها رسالة ماجستير لم تنشر كلية الآثار جامعة القاهرة، 2005م، ص242.
- 93- فارسكور: فارسكور، قرية من قرى الدقهلية بين القاهرة ودمياط. للمزيد ينظر، ابن عبد الحق، صفى الدين عبد المؤمن، (ت739هـ/1319م)، مرصد الاطلاع على اسماء الامكنة والبقاع، تحقيق علي محمد البجاوي، ط1، بيروت، 1374هـ / 1955م، ج3، ص1013.
- 94- فريد، محمد، تاريخ الدولة العلية العثمانية، دار النفائس، بيروت، د.ت، ج1، ص82.
- 95- القوصي، عصر، ص19.
- 96- الذهبي، تاريخ الاسلام، ج47، ص53.
- 97- المقرئزي، السلوك، ج2، ص455.
- 98- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص324.
- 99- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص324؛ الزركلي، الاعلام، ج1، ص58.
- 100- القلقشندي، صبح، ج5، ص390.
- 101- المقرئ، أحمد بن محمد، (ت 1041هـ/1631م)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق احسان عباس، دار صادر، بيروت، 1388هـ/1968م، ج2، ص324.
- 102- الكتبي، فوات الوفيات، ج1، ص98؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج7، ص338.
- 103- القلقشندي، صبح، ج4، ص30.
- 104- المستنصر العباسي: ابو العباس احمد بن الظاهر بالله محمد، قتل على يد التتار في الانبار سنة 660هـ/1261م. للمزيد ينظر، الدياربركي، حسين بن محمد، (ت 966هـ/1558م)، تاريخ الخميس في احوال انفس نفيس، مؤسسة شعبان، بيروت، د.ت، ج2، ص379.
- 105- القلقشندي، مآثر الانافة، ج2، ص241.
- 106- المقرئزين السلوك، ج1، ص531.
- 107- الدياربركي، تاريخ الخميس، ج2، ص279.

- 108- وخلص على الوزير وقاضي القضاة وصاحب ديوان الانشاء والامراء. للمزيد ينظر، الدوادر، زبدة الفكرة، ص61؛ ابن تغري بردي، النجوم، ج7، ص100.
- 109- المقرزي، السلوك، ج2، ص60.
- 110- الكتبي، فوات، ج1، ص99.
- 111- الصفي، الوافي، ج6، ص64؛ العيني، عقد، ج3، ص255.
- 112- القلقشندي، صبح الاعشى، ج4، ص28؛ عاشور، العصر، ص356.
- 113- المقرزي، السلوك، ج2، ص124؛ وذكر ذلك ايضا: ابن حبيب، تذكرة، ج1، ص51؛ ابن خلدون، عبد الرحمن، (ت 808هـ/1405م)، تاريخ ابن خلدون، صححه أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الأردن، عمان، د.ت، ص1463؛ السيوطي، عبد الرحمن، (ت 911هـ/1505م)، حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، 1425 هـ/2004م، ج2، ص51؛ ويروى انه تولى الوزارة في 26 رمضان بعد ان كان صاحب ديوان الانشاء وعزل في اواخر جمادى الاخرة. للمزيد ينظر، اليونني، قطب الدين موسى، (ت 726هـ/1326م)، ذيل مرآة الزمان، تحقيق حمزة احمد عباس، هيئة ابوظبي للثقافة والتراث، ابوظبي، 2007م، ج4، ص10.
- 114- الاستادار: هو الذي يتكلم في اقطاع الامراء والدواوين الخاصة بها، ويجمع الضرائب من الفلاحين. للمزيد ينظر، السبكي، عبد الوهاب، (ت 771 هـ/1369م)، معيد النعم ومبيد النقم، تحقيق محمد علي النجار وآخرون، ط1، القاهرة، 1367هـ/1948م، ص28.
- 115- برهان الدين السنجاري، الخضر بن الحسن بن علي، قاضي القضاة، ولي الوزارة من قبل الملك السعيد مرتين وولي الوزارة للمنصور قلاوون مرتين ايضا، توفي سنة 686هـ/1287م. للمزيد ينظر، الصفي، الوافي، ج13، ص207.
- 116- نائب السلطنة: ووظيفته النيابة عن السلطان في كل الامور، وفقدت فيما بعد هذه الوظيفة اهميتها، ويسمى صاحبها ايضا بنائب الغيبة حيث اصبحت وظيفته النيابة عن السلطان عند خروجه من القاهرة فقط. للمزيد ينظر، ابن شاهين، زبدة كشف الممالك، ص112.
- 117- السبكي، معيد النعم، ص28؛ القلقشندي، صبح الاعشى، ص28 - ص29.
- 118- فتح الدين بن عبد الظاهر: محمد بن عبد الله بن عبد الظاهر المتوفى سنة 691هـ/1291م. للمزيد ينظر، الصفي، الوافي، ج3، ص290.
- 119- كاتب السر: ومهمته قراءة الكتب الواردة على السلطان وكتابة الاجوبة عليها والجلوس لقراءة القصص في دار العدل. للمزيد ينظر، السبكي، معيد، ص31.
- 120- ابن إياس، محمد بن أحمد، (ت 930 هـ / 1510م)، بدائع الزهور في وقائع الدهور، تحقيق محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1402 هـ / 1982م، ج1، ق1، ص348.
- 121- ابن تغري بردي، النجوم، ج7، ص334؛ السيوطي، حسن، ج2، ص182.
- 122- فعاد للعمل مع فتح الدين بكل تواضع وحشمة. للمزيد ينظر، الكتبي، فوات، ج3، ص290؛ المقرزي، السلوك، ج2، ص136؛ ويقال سنة 680هـ/1281م. للمزيد ينظر، ابن إياس، بدائع، ج1، ق1، ص351.
- 123- الذهبي، تاريخ الاسلام، ج52، ص188-189.
- 124- الكتبي، فوات، ج1، ص98.
- 125- ابن تغري بردي، النجوم، ج8، ص42؛ الزركلي، الاعلام، ج1، ص58.
- 126- العيني، عقد، ج2، ص323.

- 127- الكتبي، فوات الوفيات، ج1، ص99.
- 128- العيني، عقد، ج3، ص254، ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص32.
- 129- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص324، هامش رقم 3.
- 130- خطاب، العمائر الإسلامية، ص242.
- 131- ابن تغري بردي، النجوم، ج6، ص324، هامش رقم 3.
- 132- [www.copichistory.orgnewpage,1994](http://www.copichistory.orgnewpage,1994)؛ هالة ابو شامة، موقع شبابيك، 2017م.

### قائمة المصادر والمراجع

#### اولاً: قائمة المصادر -

- الادريسي، ابو عبد الله محمد، (ت ق 6هـ/12م)،
- 1- نزهة المشتاق في اختراق الافاق، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1409هـ/1998م.
- ابن إياس، محمد بن أحمد، (ت 930هـ / 1510م)،
- 2- بدائع الزهور في وقائع الدهور، تحقيق محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1402هـ / 1982م.
- أبن تغري بردي، جمال الدين يوسف، (ت 874هـ/1469م)،
- 3- المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، تحقيق محمد أمين، القاهرة، 1405هـ/1984م.
- 4- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ط1، بيروت، 1413 هـ / 1992م.
- ابن حبيب، الحسن بن عمر، (ت 779هـ/1377م)،
- 5- تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه، تحقيق محمد أمين، تقديم سعيد عبد الفتاح عاشور، دار الكتب، القاهرة، 1976م.
- الحموي، ياقوت بن عبد الله، (ت 626هـ/1228م)،
- 6- معجم البلدان، تقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي، بيروت، 1429 هـ / 2008م.
- الحنبلي، مجير الدين،
- 7- الأئس الجليل بتاريخ القدس والخليل، تحقيق عدنان يونس عبد المجيد نباتة، مكتبة دنديس، عمان، 1420هـ / 1999م.
- ابن خردادبة، ابو القاسم عبيد الله، (ت 300هـ/912م)،
- 8- المسالك والممالك، ليدن، 1307هـ/1889م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن، (ت 808هـ/1405م)،
- 9- تاريخ ابن خلدون، صححه أبو صهيبي الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الأردن، عمان، د.ت، ص1463.
- ابن خلكان، شمس الدين أحمد، (ت 681هـ/1282م)،
- 10- وفيات الأعيان وانباء أبناء الزمان، تحقيق احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، د.ت.
- ابن دقماق، صارم الدين ابراهيم، (ت 809هـ/1407م)،
- 11- نزهة الانام في تاريخ الاسلام، تحقيق سمير طيارة، المكتبة العصرية، بيروت، 1420هـ/1999م.
- الدمشقي، شمس الدين محمد،
- 12- توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993م.
- الدوادر، بيبيرس المنصوري، (ت 725هـ/1324م)،

- 13- زبدة الفكرة في تاريخ الهجرة، تحقيق دونالد س. ريتشاردز، مؤسسة حسيب درغام وأولاده، بيروت، 1419هـ/1998م.
- الدياربركي، حسين بن محمد، (ت 966هـ/1558م)،
- 14- تاريخ الخميس في احوال انفس نفيس، مؤسسة شعبان، بيروت، د.ت.
- الذهبي، شمس الدين محمد، (ت 748هـ / 1347م)،
- 15- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط1، دار الكتاب العربي، لبنان، بيروت، 1407هـ / 1987م.
- 16- سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب الأرنؤوط و محمد نعيم العرقسوسي، ط9، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1413 هـ / 1993م.
- 17- العبر في خبر من غير، تحقيق صلاح الدين المنجد، ط2، الكويت، 1984م.
- ابن سباط، حمزة بن احمد، (ت 926هـ/1520م)،
- 18- تاريخ ابن سباط، تحقيق، عمر عبد السلام تدمري، ط1، لبنان، طرابلس، 1413هـ/1993م.
- السبكي، عبد الوهاب، (ت 771 هـ/1369م)،
- 19- معيد النعم ومبيد النقم، تحقيق محمد علي النجار وآخرون، ط1، القاهرة، 1367هـ/ 1948 م.
- السيوطي، عبد الرحمن، (ت 911هـ/1505م)،
- 20- حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، 1425 هـ/2004م.
- ابن شاهين الظاهري، غرس الدين خليل، (ت 873 هـ / 1468م)،
- 21- زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك، صححه بولس راويس، باريس، 1312 هـ/1894م.
- ابن شاهين، عبد الباسط خليل، (ت920هـ/1514م)،
- 22- نزهة الاساطين فيمن ولي مصر من السلاطين، تحقيق محمد كمال الدين عز الدين علي، ط1، مكتبة الثقافة الدينية، 1407هـ/ 1987م.
- الصفدي، صلاح الدين خليل، (ت764هـ/1362م)،
- 23- الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، 1420هـ/2000م.
- الصفدي، الحسن بن ابو محمد عبد الله، (ت بعيد 717هـ/1317م)،
- 24- نزهة المالك والمملوك، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 1424هـ/ 2003م
- ابن عبد الحق، صفي الدين عبد المؤمن، (ت739هـ/1319م)،
- 25- مراصد الاطلاع على اسماء الامكنة والبقاع، تحقيق علي محمد البجاوي، ط1، بيروت، 1374 هـ / 1955م.
- العمرى، شهاب الدين احمد، (ت 749هـ/1348م)،
- 26- مسالك الابصار في ممالك الامصار، تحقيق مهدي النجم وكامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971م.
- العيني، بدر الدين، (ت 855هـ/1451م)،
- 27- عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، ط1، القاهرة، 1423 هـ/2004م.
- ابو الفدا، عماد الدين اسماعيل، (ت 732هـ/1331م)،
- 28- تقويم البلدان، صححه ماك كوكين، دار الطباعة السلطانية، باريس، 1840م.
- 29- المختصر في اخبار البشر، تحقيق محمد زينهم محمد عزب ويحيى سيد حسين، دار المعارف، القاهرة، 1999م.
- قزأوغلي، شمس الدين يوسف، (ت 654هـ/1256م)،
- 30- مرآة الزمان في تواريخ الاعيان، تحقيق ابراهيم الزبيق، ط1، الرسالة العلمية، دمشق، 1434هـ/2013م.

- القلقشندي، احمد بن علي، (ت 821 هـ / 1418م)،
- 31-صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ط2، بيروت، 1433هـ/2012م.
- 32-مآثر الأناقة في معالم الخلافة، تحقيق عبد الستار احمد فراج، الكويت، 1384 هـ/1964م.
- الكتبي، محمد بن شاکر، (ت764هـ / 1362م)،
- 33-فوات الوفيات، تحقيق علي محمد وعادل احمد، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- ابن كثير، ابو الفداء، (ت774هـ/1372م)،
- 34-البداية والنهاية، تحقيق احمد عبد الوهاب فتیح، دار الحديث، القاهرة، 1425 هـ / 2004 م.
- المقري، أحمد بن محمد، (ت 1041هـ/1631م)،
- 35-نفع الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق احسان عباس، دار صادر، بيروت، 1388هـ/ 1968م.
- المقريزي، احمد بن علي، (ت 845 هـ/1441م)،
- 36- اغاثة الامة بكشف الغمة، نشره محمد مصطفى زيادة وجمال الدين الشيال، ط3، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 1422هـ/2002م.
- 37-الخطط المقرئية، وضع حواشيه خليل المنصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ/1998م.
- 38-السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ/1997م.
- المنصوري، بيبرس، (ت725هـ/1324م)،
- 39-التحفة الملوكية في الدولة التركية، تحقيق، عبد الحميد صالح، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1407هـ/1987م.
- ابن الوردي، زين الدين عمر بن مظفر، (ت750هـ/1349م)،
- 40-تاريخ ابن الوردي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417 هـ / 1996م.
- اليافعي، عبد الله بن أسعد، (ت 768هـ/1366م)،
- 41-مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، 1413 هـ / 1993م.
- اليونني، قطب الدين موسى، (ت 726 هـ / 1326م)،
- 42-ذيل مرآة الزمان، تحقيق حمزة احمد عباس، هيئة ابوظبي للثقافة والتراث، ابوظبي، 2007م.
- ثانياً: قائمة المراجع:**
- الأتروشي، شوكت عارف،
- 43-الحياة الفكرية في مصر خلال العصر الايوبي، ط1، دار دجلة، الاردن، 2007م.
- الاسكندري، عمر،
- 44-تاريخ مصر الى الفتح العثماني، ط2، القاهرة، 1336هـ/1918م.
- دوزي، رينهارت،
- 45-تكملة المعاجم العربية، ترجمة محمد سليم النعيمي، دار الرشيد، بغداد، 1401هـ/1981م.
- الزركلي، خير الدين،
- 46-الاعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 2002م.
- الزبيدي، مفيد،
- 47-موسوعة التاريخ الاسلامي، دار اسامة، الاردن، عمان، 2009 م.
- سلامة، ابراهيم عبد المنعم،

48- جوانب من تاريخ مصر في عصري الأيوبيين والمماليك، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د.ت. شاکر، محمود،

49- التاريخ الاسلامي، ط1، المكتب الاسلامي، بيروت، 1421هـ/2000م. عاشور، سعيد عبد الفتاح،

50- العصر المماليكي في مصر والشام، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1385 هـ/1965م. العبادي، احمد مختار،

51- تاريخ الأيوبيين والمماليك، دار النهضة العربية، بيروت، 1995م. ابو عليان، عزمي عبد،

52- مسيرة الجهاد الاسلامي ضد الصليبيين في عهد المماليك، ط1، دار النفائس، الاردن، 1415هـ/1995م. القوصي، عطية،

53- عصر السلاطين المماليك، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007م. موير، وليم،

54- تاريخ دولة المماليك في مصر، ترجمة محمود عابدين وسليم حسن، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1415هـ/1995م، للثقافة والتراث، ابوظبي، 2007م.

#### الرسائل والاطاريح:

خطاب وائل احمد،

العمائر الاسلامية الباقية في مدينة المنصورة وضواحيها، رسالة ماجستير لم تنشر، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 2005م.

#### المواقع الالكترونية:

اندرأوس، عزت، مقالة منشورة في موسوعة تاريخ اقباط مصر بتاريخ، 2017/5/10 م.

ابو شامة، هالة، دار ابن لقمان، مقالة منشورة في موقع شبابيك الالكتروني، 2017م.

## العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم

أ.د. عماد حسين المرشدي م.م. علي تقي عباس نصار

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

## School violence among middle school students from the point of view of their teachers

Prof.Dr. Emad Hussein Al-Morshedi

Asst.Lect. Ali Taqi Abbas

College of Basic Education / University of Babylon

alinassar197474@gmail.com

## Abstract

This research aims at studying school violence among middle school students from the point of view of their teachers. The sample of the study was about (200) teachers and schools from middle school in Najaf; the researchers used the measure of school violence, which is composed of (30) items in its final state. The scale has achieved the characteristics of the cykometrics such as virtual honesty by agreement (80%) of the views of experts. The coefficient of stability of the violence scale was about (87%) which is the same as the retest method. After processing processed data statistically, the researchers found that the level of violence in the middle school is As well as the existence of teams of statistical significance depending on the gender variable high and the benefit of males in school violence at the expense of women. Depending on these results, the researchers put several recommendations and proposals.

**Keywords:** (school violence, media, aggression, middle school)

## الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم، بلغت عينة البحث (200) مدرس ومدرسة من مدارس المرحلة المتوسطة في مركز محافظة النجف الأشرف، استخدم الباحثان مقياس العنف المدرسي والذي تكون بصورته النهائية من (30) فقرة وقد تحقق في المقياس الخصائص السايكومترية مثل الصدق الظاهري بنسبة اتفاق (80%) من آراء الخبراء، كما بلغ معامل ثبات مقياس العنف (87%) بأسلوب إعادة الاختبار، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصل الباحثان إلى نتائج تشير إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى المرحلة المتوسطة، فضلاً عن وجود فرق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور في العنف المدرسي على حساب الإناث، واستناداً إلى هذه النتائج وضع الباحثان عدد من التوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:** (العنف المدرسي، وسائل الإعلام، العدوان، المرحلة المتوسطة)

## الفصل الأول

## التعريف بالبحث

## أولاً: مشكلة البحث

أصبح العنف يمثل إحدى المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية على اختلافها، ونرى ان مؤسساتنا التربوية تحول بعضها الى المسرح الذي تظهر عليه الأنماط المختلفة من العنف. فظهر العنف المدرسي في الآونة الأخيرة بشكل لافت للنظر مما يشير الى وجود مشكلة متنامية لها مردودها وأثارها على المجتمع (الداود، 2003: 1) (القبانجي، 2000: 7) والتي تعد المدرسة القاعدة الرئيسية لذلك المجتمع، لان مهمتها هي تنشئة الأجيال على أسس إنسانية واجتماعية وثقافية، وبها ينتقل الفرد من التركيز على

الذات الى التفاعل مع الجماعة، لكننا في هذا المكان المهيّب نرى ان العنف بين الطلاب ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي (مجلة الحداثة، 2009: 21).

بناء على ذلك، فقد يواجه الطلبة مجموعة من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، ومن بينها الفقر، التعصب، ظهور التكتلات والعصابات، التدخين، الصفوف المزدحمة في المدارس، التي تحد هذه المشكلات من إنتاجية الشباب، وتؤثر على مستويات تعليمهم، كما تنعكس سلباً على السلوك الفردي لكل واحد منهم، إذ تدفع الطالب دون وعي منه لتبني أنماط سلوك تنتصف بالميل إلى العدوان واللجوء إلى العنف في التعامل مع الآخرين (الفقهاء، 2001: 480) وبالتالي تعيق سلوكيات العنف المدرسة عن القيام بدورها المتوقع منها بتعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف، بالإضافة الى ان انتشار العنف بين الطلبة في المدرسة قد يؤدي الى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، كما ان سلوك العنف وانتشاره في المدارس خاصة بين الطلاب في سن المراهقة تعد من أكثر مراحل النمو اثارة لدى الباحثين في العلوم الاجتماعية والنفسية لما لها من طبيعة خاصة للتغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، وتكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يفتح، فالمرحلة ذات طابع بيولوجي واجتماعي ونفسي أي هناك تغيرات بيولوجية اهم ما يميزها العنف والتمرد وعدم الاستقرار(زيادة، 2011: 15-16).

من خلال مزولة احد الباحثين لمهنة التدريس في المدارس المتوسطة وملاحظته للسلوك العنيف الذي يمارسه الطلبة داخل المدرسة مع التأكيد من قبل معظم المدرسين للباحث وجود بعض الطلبة الذين يتصفون بممارسة العنف المؤذي في لعبهم او تعاملهم مع أقرانهم او مدرسيهم او البيئة المادية للمدرسة عموماً، فضلاً عن الاستبيان الاستطلاعي الموجه من قبل الباحثان إلى عينة من المدرسين تكونت من (40) مدرس ومدرسة تبين إن العنف المدرسي يمارس في المدارس ومن أسبابه الطلبة والمدرسون والأسرة، حيث أشارت دراسة(أبو عليا، ٢٠٠١) إلى وجود علاقة بين العنف المدرسي والشعور بالقلق وعدم التكيف الدراسي نتيجة لكل ما يحيط بنا من إخطار تتمثل في عدم الاستقرار النفسي والاجتماعي لدى الطلبة والذي بدوره ينعكس على سلوكهم وممارسة العنف المدرسي، كما أكد دراسة (الشهري، 2009) علاقة المتغيرات النفسية والاجتماعية للمراهق بالعنف

هنا لابد من الإشارة ان العنف المدرسي ظاهرة خطيرة تجتاح مدارسنا، حيث أن نمط السلوك الذي يتضمن العدوان والعنف على نحو مستمر، وشديد يعتبر مشكلة حقيقية، فهي تؤدي إلى العدوان المضاد، وعدم التقبل، والنزب من المجتمع، وتكمن خطورتها في إمكانية اقترانها بالعنف في أثناء مرحلة الرشد والرجولة فيما بعد(سليمان، 2008: 45).

وبهذا الصدد يجد الباحثان مما سبق ان هناك بعض التساؤلات التي يجب الإجابة عنها ؛ ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟ وهل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى العنف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس؟ وهل يختلف مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة حسب المرحلة الدراسية التي يمر بها الطالب ؟كل هذه التساؤلات تشكل مشكلة البحث مما دفعت الباحثان الى محاولة تقصي بعض الحقائق المتعلقة بظاهرة العنف المدرسي.

#### ثانياً: أهمية البحث

العنف ظاهرة عامة بين البشر يمارسها الأفراد بأساليب مختلفة وقد كانت ولا تزال مركز عناية واهتمام المختصين بدراسة الفرد والمجتمع، حيث تظهر سلوكيات العنف حين تتوافر لها الظروف البيئية المناسبة، لذا يكتسب الفرد خلال نموه ومن خلال عمليات التنشئة سلوكيات مرغوبة وسلوكيات أخرى غير مرغوبة ومنها سلوكيات قد تنسم بالعنف، اضيف الى ذلك ان التطور العلمي والواقع التاريخي لهذه الظاهرة يكشف انه كلما تعقدت المجتمعات تحول العنف الى وسيلة لتحقيق أهداف معينة من قبل الأشخاص، فقد تنتوع هذه الأهداف بتنوع المواقف التي يتفاعل من خلالها الشخص، فالعنف في بعض الأحيان وسيلة لتحقيق التكيف وفي أحيان يعد وسيلة للمقاومة وفي أحيان يعد وسيلة للهيمنة والضغط (زيادة، 2011: 15).

كما ان الاتجاه نحو العنف نجده في محيط سلوكيات بعض الأفراد، كما نجده في محيط سلوكيات بعض الجماعات في المجتمع ليل نهار وأصبحنا نسمع العنف الأسرى والعنف المدرسي والعنف ضد المرأة والعنف الديني وغيرها من المصطلحات التي تتدرج تحت أو تتعلق بهذا المفهوم. فالعنف يتضمن عدم الاعتراف بالآخر وبصاحبه الإيذاء باليد أو باللسان أي بالفعل وبالكلمة (محمد، 2011: 181).

ان العنف بمختلف أشكاله لم يأتي من فراغ بل هنالك مصادر عديدة ساهمت بشكل أو بآخر في تشكيلة وعملت على تهيئة الظروف المناسبة لخروجه على ارض الواقع بصورته النهائية والتي منها عدم تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية، فضلا عن إن لوسائل الإعلام المختلفة وبخاصة القنوات الفضائية والسينما وألعاب البلاي ستيشن وشبكة الأنترنت دوراً كبيراً في نشر ثقافة العنف وبيت روح العدوانية في نفوس الشباب من خلال الملاحظة والتقليد (الفقهاء، 2001: 483).

ويرى الباحثان ان التربية الأسرية ومدى تعامل الوالدين مع ابنائهم واتخاذ العقاب البدني كخطوة أولى في معالجة المشكلات، بالإضافة الى العلاقات الزوجية ومدى استقرارها او العنف بين الزوجين احد الأسباب المهمة والرئيسية التي تجعل من الاطفال يقتدون بوالديهم في التعامل مع الآخرين، كما ان الحرمان العاطفي والتفريق بين الابناء في التعامل له الدور الكبير في العنف سواء داخل او خارج المدرسة، وهذا ما أكدته دراسات عدة بأن الاطفال المعرضين للعنف والانتهاك باشكاله المختلفة في البيت او المدرسة يظهرون درجات اوطأ في مجال الاداء المدرسي او التحصيل الدراسي كما في دراسة جورج وآخرون (George et al: 306) ودراسة هيل (Hill: 751) ودراسة كوبر سميث (Cooper smith: 22) (الجبوري، 1996: 30).

وتعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية المسؤولة عن تنشئة الطلبة بعد الاسرة، وتتميز بكونها مؤسسة نظامية تقدم التربية والتعليم (نمر وسماره، 1989: 101) وهنا يأتي دورها التي تعد المصعب لجميع الضغوطات الخارجية فيأتي الطلبة المعنفون من قبل الاهل والمجتمع المحيط بهم اليها ليفرغوا الكبت القائم بسلوكيات عدوانية عنيفة يقابلها طلبة آخرون يشابهونهم الوضع بسلوكيات مماثلة، وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد (سليمان، 2008: 258).

وعليه فإن المرحلة المتوسطة من المدرسة تعد بداية مرحلة المراهقة وخلال هذه المرحلة يكثر استخدام نمط العنف اللفظي للتعبير عن المواقف المحبطة والتي تثير الغضب لدى المراهق وقد يرجع ذلك الى تطور مظاهر النمو وتطور اساليب التعبير عن الانفعالات لديه، حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات جسمية وجنسية وانفعالية وبالتالي تنعكس على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الابوية والمدرسة والمجتمع، حيث ان في هذه المرحلة يقل الاحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوان والعنف وقد يكون ذلك راجعاً الى البحث عن هوية الذات (الشهري، 2009: 5).

لذا يمثل العنف المدرسي الشكل الأخطر من أشكال العنف، كونه يجمع بين وجهين للعنف، الوجه المجتمعي، والوجه المؤسسي، فهو عنف يمارسه أفراد المجتمع بشكل جماعي داخل إطار مؤسسي وهي المدرسة بجميع المستويات التعليمية، فيمارس المدرسون والطلاب العنف بمختلف مستوياتهم وأدوارهم في المنظومة التربوية والتعليمية، لإشاعة ثقافة عنف داخل إطارهم المؤسسي، وبما يمنح عملية إشاعة ثقافة العنف المدرسي قبولاً ومشروعية اجتماعية داخل المجتمع، لأنها تؤطر رسمياً وشعبياً من خلال أخذها للطابع الرسمي المؤسسي، وقبولها وشرعيتها الاجتماعية داخل الإطار ذاته (غزوان، 2006: 2).

من خلال ما تقدم تبرز اهمية الدراسة الحالية في التعرف الى العنف المدرسي في الرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين، كونه يحد من تقدم الطلبة ويؤثر بشكل مباشر على مستواهم العلمي، لذا لا بد من معرفة أسبابه للوصول الى التوصيات والمقترحات المناسبة للحد من الظاهرة.

**ثالثاً: أهداف البحث**

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

- 1- مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم.
- 2- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).

**رابعاً: حدود البحث**

- 1- الحد البشري: عينة من الطلبة والمدرسين في المرحلة المتوسطة.
- 2- الحد الزمني: العام الدراسي (2016 - 2017).
- 3- الحد المكاني: المديرية العامة لتربية محافظة النجف الأشرف.
- 4- الحد المعرفي: العنف المدرسي.

**خامساً: تحديد المصطلحات**

يتضمن البحث تعريفاً للمصطلحات الآتية:

اولاً: العنف violence

عرفه كلا من:

- (المبجوح 2000): هو اي عمل يرتكب ضد الإنسان ويحطم من كرامته وهو يتراوح بين الإهانة بالكلمة واستخدام الضرب (المبجوح، 2000: 20).
- (الامير 2003): "سلوك يعتمد استعمال القوة بحيث يحقق اهداف القائم به ويترك ضرراً في الطرف الثاني" (الامير، 2003: 14).
- (الاحمد 2004): السلوك العنيف المبالغ فيه والهادف إلى إلحاق اذى جسدي خطير بشخص آخر او تدمير ممتلكاته (الاحمد، 2004: 145).

**ثانياً: العنف المدرسي School violence**

عرفه كلا من:

- (أبو عليا، 2001): "هو كل الممارسات الايذاوية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلمهم أو من بعضهم في المدرسة" (أبو عليا، 2001: 107).
- (الاحمد، 2004): سلوك عدواني مبالغ فيه يقوم به طالب ضد طالب اخر، ويهدف الى إلحاق اذى جسدي خطير بالطالب الذي وقع عليه العدوان او بممتلكاته وحاجاته، الامر الذي يؤدي الى خلق انماط شخصية مضطربة نفسياً واجتماعياً داخل المدرسة (الاحمد، 2004: 154).
- (الصرايرة، 2009): "جملة من الممارسات الايذاوية النفسية او البدنية او المادية التي يمارسها الطلبة في المدارس وتؤدي الى إلحاق الضرر بالمعلمين والاداريين او بممتلكاتهم الشخصية او المدرسية بهدف اذائهم وإلحاق الضرر بهم والانتقام منهم" (الصرايرة، 2009: 139).
- التعريف النظري للعنف المدرسي: أنه أي سلوك هجومي موجه نحو الآخرين من الطلبة بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي، أو المادي، أو اللفظي، أو الرمزي، أو الاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة في المدرسة، وقد يتخذ هذا العنف شكلاً فردياً أو جماعياً.
- التعريف الاجرائي للعنف المدرسي: هي الدرجة التي يحصل عليها مدرسي المرحلة المتوسطة من خلال اجاباتهم على مقياس فقرات العنف المدرسي.

## ثالثاً: المرحلة المتوسطة Intermediate stage

وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الاعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل سنوات العمر (12-14) وهي مكتملة لما يدرسه الطالب في المرحلة الابتدائية وتروده معلومات أوسع مما درسه في المرحلة الابتدائية (جمهورية العراق، 1996: 7).

## الفصل الثاني

## أطار نظري ودراسات سابقة

## أولاً: اطار نظري

يُعدّ العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة؛ إذ إنه يمارس بصور وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات، والتقاليد، والأعراف، والأزمنة، والظروف الاجتماعية والإنسانية، والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف ووطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضر أفرادهم ووعيهم وثقافتهم، وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه. وتختلف النظرة للعنف مع الفترة الزمنية فما كان يعد عنفاً في زمن معين قد لا يكون كذلك في زمن آخر (الصرايرة، 2009: 137) وكلمة عنف في اللغة العربية من جذر (عنف)، ويعرفه ابن منظور (1992: 429) بأنه "الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق"، ويعرفه الطريحي (1983: 104) في مجمعه بأنه "الشدة والمشقة، ضد الرفق"، كما يعرفه جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاي (1996: 4138) بأنه العدائية والغضب الشديد عن طريق القوة الجسمية الموجهة نحو الأشخاص أو الممتلكات، وأشار حسنين توفيق إبراهيم (1990: 40) إلى كلمة (عنف) في اللغة العربية بأنها كل سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتفريع، وعلى هذا الأساس فإن العنف قد يكون سلوكاً فعلياً أو قولياً، في حين أشارت الموسوعة العلمية (Universals) أن مفهوم العنف يعني كل فعل يمارس من طرف جماعة أو فرد ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولاً أو فعلاً وهو فعل عنيف يجسد القوة المادية أو المعنوية.

ويشتق مفهوم العنف في اللغة الانجليزية من المصدر (To Violate) بمعنى ينتهك أو يتعدى، ومن الواضح ان الاشتقاق اللغوي للمفهوم في اللغتين على السواء ينصرف إلى الضرب من السلوك الخارج على المؤلف بحيث ينتهك القواعد أو يأخذ الأمور بالشدة والقسوة (الخولي، 2008: 59).

وقد ذكر عريشي (2004م) بأن بعض الباحثين يستخدمون كلا من مفهوم العدوان والعنف بوصفهما مترادفين، لكن التصور الأقرب إلى الدقة، والقائم على المقارنة بين التعريف الإجرائي لكل منهما، ان العنف شكل من أشكال العدوان وانه يقتصر على الجانب المادي المباشر، فالعنف يعرف بأنه سلوك يستهدف الحاق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم أي ان العدوان أكثر عمومية من العنف وان كل ما هو عنف يعد عدواناً، والعكس غير صحيح، فعلى سبيل المثال يعد الامتناع عن اداء مهام معينة (الأضراب) عدواناً سلبياً، في حين لا يندرج تحت مفهوم العنف، وكذلك فان اطلاق شائعات تسيء لسمعة الطرف الآخر من قبيل العدوان غير المباشر ولكنه لا يعد عنفاً (عريشي، 2004: 35)

لذلك يعد العنف سلوكاً انحرافياً مكتسباً، وظاهرة اجتماعية مثيرة للقلق، تزداد يوماً تلو الآخر، وتتعدد مظاهرها وأشكالها، والعوامل الكامنة وراء ظهورها واستفحالها، والآثار المترتبة عليها، خاصة إذا تمت ممارسة العنف ضد الأطفال، بإهانتهم جسدياً أو الإساءة إليهم لفظياً، فعندئذ تحدث آثار نفسية سيئة، تكون بعيدة المدى، حيث تؤدي هذه الممارسة العنيفة إلى تشكيل عقل الطفل على نحو مختلف، كما تؤدي إلى تدمير خلايا المخ، بحيث يصعب تجاوز هذه الآثار المدمرة بسلام (جاكسون، 2001: 102) وقد جاء الاهتمام بظاهرة العنف نتيجة تطور الوعي العام بالاهتمام بالطفولة في مطلع القرن العشرين، خاصة بعدما تطورت نظريات علم النفس التي أصبحت تفسر سلوكيات الإنسان في ضوء مرحلة الطفولة المبكرة، وأهمية هذه المرحلة في تكوّن ذات الفرد، وتأثيرها على حياته فيما بعد، كما ترافق هذا الاهتمام مع نشوء كثير من المؤسسات والحركات التي تدافع عن حقوق الإنسان بصفة عامة، وحقوق الطفل

بصفة خاصة، وقيام منظمة الأمم المتحدة بصياغة المواثيق العالمية التي تهتم بحقوق الإنسان بعامة، وحقوق الطفل بخاصة، ومن هذه المواثيق اتفاقية حقوق الطفل التي دعت إلى ضرورة حماية الأطفال من جميع أشكال الإساءة والاستغلال والعنف الذي قد يتعرضون إليه، منها برنامج "التعليم للجميع" و"عقد الأمم المتحدة الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم" (2001-2010) وهو يندرج في إطار متابعة التقرير العالمي عن العنف ضد الأطفال لعام (2006) الذي يمثل أول جهد دولي شامل لا لدراسة نطاق العنف ضد الأطفال وإنما أيضا لدراسة تأثيره العام (الطيار، 2005: 26).

### النظريات التي تناولت العنف:

بالنظر لكثرة ما واجه الإنسان من أحداث العنف، فقد حاول فهم مضمونه وتوصل الى نظريات لتفسيره، وهذه النظريات تباينت في منطلقاتها الفكرية وأدواتها المنهجية لكنها اتفقت على غاية واحدة هي التعرف على أصول وأسباب هذا السلوك، واهم نظريات العنف في التراث العلمي والنفسي:

#### 1- نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory :

ويطلق عليها نظرية العدوان الفطري، ومن ابرز روادها فرويد ومكدوجل (Frued & Macdocil) وكانت وجهة نظرها تنبثق من رؤيا مفادها ان الإنسان كالحوان تسيطر عليه بعض الغرائز الفطرية هما غريزة الموت وغريزة الحياة اللتان تمدانه بالطاقة الحيوية، ولكي يشبع هذه الغرائز فهو يسلك سلوكا عدوانيا فهذه الغريزة هي التي تدفعه إلى العدوان والمقاتلة (تركي، ١٩٩٦: ٦٢).

فغريزة الحياة او التي ندعوها (بالغريزة الجنسية) هي التي تخدم حياة الفرد من خلال حفاظها على حياة الفرد وتكاثر الجنس ويطلق على صورة الطاقة التي تستخدم غريز الحياة في أداء عملها (الليبدو) (صالح، 1988: 213) اما غرائز الموت فكان يسميها بغرائز التدمير، ومفادها ان هدف الحياة الموت، ومن مشتقاتها الباعث العدواني، فالإنسان من وجهة نظره يقاتل الآخرين لان رغبته في الموت قد أعاققتها غرائز الحياة، وقد تمتزج غرائز الحياة والموت فيلزم كل منها الآخر، فقد يؤدي الحب على اعتباره احد غرائز الحياة الى الكراهية التي تعتبر احد مشتقات غرائز الموت، قد تحل الكراهية محل الحب (النذري، 1969: 63).

#### 2- نظرية الاحباط والعدوان: Frustration and Aggression theory

تعد هذه النظرية من النظريات النفسية الاولى في دراسة العدوان ومن ابرز علماءها جون دولارد وميللر (John & Miller Dollard) ربطت هذه النظرية بين العدائية والاحباط الذي يقود إلى شكل من أشكال العدوان (Nannaily, 1978: 307). حسب نظرية الدوافع فالإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء العنف، اذ انه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز، ان يثبت قدراته الخاصة، فكثيرا ما نرى ان العنف ناتج عن المنافسة والغيرة (حجازي ودويك، 2002: 3) فسلوك العنف (العدوان) هو استجابة، لموقف لم يحقق صاحبه نتائج مثمرة متوقعة ويحس الفرد عادة بمشاعر عدوانية لا يفجرها الا في أوضاع معينة، كرد فعل غير متحكم فيه. فمعظم الناس حينما يواجهون تحديا قويا يصبون نار غضبهم في غير مكانه، ويهجمون بدون سيطرة على اهداف بديلة، فقد يسلك الفرد سلوكا عدوانيا بعد يوم كامل من الأذلال والتحقير، او الشعور بالدونية تجاه مواقف الحياة المختلفة، ولم يستطيع ان يحقق فيها أي نتيجة مريحة (القيسي، 2004: 73).

ويرى الباحثان ان للشخصية الإنسانية عدة سمات ومنها سمة العدوان التي تكاد تكون موجودة لدى جميع او اغلب الناس وتتكون في الطفولة وكذلك في فترة المراهقة وهي نتاج تفاعل بين عوامل انفعالية وعقلية وفردية بالإضافة إلى عامل البيئة وتتوزع توزيعا اعتدالياً بين الافراد، وبناءً على نظرة العدوان نجد ان تعلم العدوان عن طريق الملاحظة او عن طريق الثواب والعقاب ومشاهدة أفلام العنف يختلف من شخص إلى اخر بحسب استعداد كل منهم للعدوان ومستوى سمة العداوة.

### 3- نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

يعد ألبرت باندورا (Bandura) أول من وضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف التعلم من خلال الملاحظة. وإن الفكرة الأساسية لهذه النظرية ترى أن العنف سلوك متعلم كأي سلوك اجتماعي آخر. إذ أن السلوك العنيف يكتسب من خلال مشاهدة النماذج وما تظهره من العنف تجاه البيئة المحيطة بها، وإن النمذجة لا تتطلب قابليات معرفية الإدراكية. ويذكر أن هناك متطلبات يجب توفرها في الشخص قبل أن يتعلم من النموذج هي:

- 1- أن يكون لدى الملاحظ القدرة على استدعاء الخبرات الناتجة عن السلوك الملاحظ.
- 2- أن يحتفظ بالإحداث الملاحظة على شكل رمزي لاسترجاعها في المستقبل.
- 3- لا بد أن ينتبه الملاحظ لما يفعله النموذج. إذ يعد الانتباه عملية معرفية أساسية.
- 4- أن يكون لديه الحافز على أداء سلوك النموذج والعملية المعرفية (القطامي، ٢٠٠٥: ١١١).

#### العوامل المؤدية إلى العنف

إن أي سلوك أو تصرف لا يأتي من فراغ، إنما تقف من ورائه دائماً أسباب تؤدي إليه وتحثه، وسلوك العنف المدرسي يعد من السلوكيات التي تقف وراءها العديد من الظروف والعوامل منها ما يتعلق بالبيئة الأسرية الاجتماعية للطالب ومنها ما يتعلق بالعوامل الاقتصادية والمعيشية لمرتكب سلوك العنف ومنها ما يتعلق بعوامل مرتبطة بالبيئة المدرسية، ويمكن ذكر العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي على ما يأتي:

#### 1- الأسرة:

اهتم كثير من الباحثين بالأسرة لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنفي وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، أو عن طريقها تغرس في نفس الأطفال خلال سنوات طفولتهم المبكرة الأولى أنماطاً ونماذج وردود أفعال اتجاه التفكير والقيم والمعايير (العمرى، 83: 2001) لذلك فالأسرة التي تنعدم فيها القيم الأخلاقية والقوة الحسنة تصبح في حد ذاتها بيئة مناسبة لظهور ظواهر سلبية بين أفرادها كالانحراف والتشرد والسلوك العدواني وذلك لانعدام المعايير والأسس التي تدعم كيان وبنية الأسرة وتقوي روابطها (عبد المنعم، 1996: 121).

ويتفق الباحثان مع ما ذكره (عبد المنعم، 1996) أن الأفراد الذين يعيشون في أسر يسودها العنف يصبحون بمرور الزمن أكثر قابلية لممارسة العنف مع غيرهم أي أنهم يتأثرون كثيراً بالسلوك العدواني للأب والام بالدرجة الأولى كونهم المثل الأول من حيث التصرفات في حياة الأفراد في بداية حياتهم.

#### 2- المدرسة:

تعد المدرسة ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأول وسط اجتماعي خارجي يخرج إليه الفرد بعد الأسرة، ألا أنها تعد جماعة اجتماعية قائمة بحد ذاتها وهي تقوم بدور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية وهي حلقة وصل بين الفرد والمجتمع بما فيها من أفراد ومؤسسات، كما أنها مسؤولة إلى جانب غيرها من المؤسسات الاجتماعية في صناعة الثقافة وعناصرها من تقاليد وقيم وعادات واهمها نقل ذلك إلى أفراد المجتمع وتوظيفه في كل مناحي الحياة وفي كل فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم (جعفر، 1992: 76) لكن قد تكون المدرسة في بعض الأحيان سبباً من أسباب انحراف الأفراد مما قد يؤدي بهم إلى ممارسة العنف والعدوان وغير ذلك من ممارسة أنواع شتى من السلوك المنحرف بسبب القيود التي تفرض على الطلبة والتي تتمثل في سلطة أوامر المدرسين ومدرء المدارس ومن شأن ذلك شعور الطلبة بالخضوع والاستسلام والنقص وبالأخص في مرحلة المراهقة وهي فترة الثانوية ضمن المراحل الدراسية والتي يتأكد فيها أثبات الذات والرغبة في التمرد والعصيان (منصور وآخرون، 1996: 75).

ومن وجهة نظر الباحثين ان البيئة المدرسية وتنظيمها وطرق التواصل بين الطلبة من جهة والمدرسين من جهة أخرى، يمكن ان يساهم في ظهور العنف المدرسي، فالمدرسة التي تضم اعداداً كثيرة من الطلبة هي التي تشكو من السلوكيات العنيفة والتخريب المتعمد للممتلكات الشخصية او المدرسية.

### 3- الأعلام:

ان توجه وسائل الأعلام لمنفعة المواطنين امر بديهي، ولكن قد يحدث احياناً بطريقة او بأخرى انحراف مما يؤدي بدوره الى السلوك السلبي لدى المشاهدين، فعلى سبيل المثال ما تعرضه شاشات التلفاز من أفلام وبرامج عنف كالمصارعة والكارايتيه يبدو لأول وهلة انها برامج تثقيف لا تؤثر سلباً، لكن هناك الكثير من الدراسات أثبتت ان المتلقي يحاول تقليد تلك الحركات وتصرفات ما يشاهدونه، فقد اشار (عبد العال، 1993) الى نتائج الأبحاث الميدانية التي قامت بها منظمة اليونسكو للتعرف على تأثير السينما والتلفاز على الأطفال والمراهقين والتي تمثلت:

أ- ان مشاهدة العنف المتلفز قوت نزعة العنف لدى المراهقين وحرصتهم على إخراجها وان ذوي المزاج العدواني من الأطفال ينجذبون الى البرامج العنيفة.

ب- ان علاقة الطالب بزملائه تسهم بدورها في تحديد ردود فعله إزاء برامج التلفزيون والبرامج التي يشاهدها في قنوات الأعلام المختلفة التي تصور العنف، وبالتالي يخلط ما بين هو خيالي وما هو واقعي وينزع الى استخدام الطرق التي تعلمها من التلفاز حباً في الظهور امام زملائه (عبد العال، 1993: 27).

وفي هذا السياق يؤكد الباحثان على الدور الحيوي الذي تلعبه وسائل الأعلام وخاصة المرئية منها في انتشار ظاهرة العنف بين الأحداث، حيث ان تلك الوسائل لا تخلوا موادها وبرامجها من صور ومواضيع العنف، بل انها قد لا تتعش احياناً الا على تسويق مظاهر العنف والعدوان وهنا يؤثر العنف المرئي على المتلقي وخاصة المراهقين والأطفال وعلى تشكيل قيمهم واتجاهاتهم المستقبلية وطريقة تعاملهم مع الآخرين.

### 4- جماعة الرفاق (الأصدقاء):

أن وجود الطفل في المدرسة بين مجموعة من الرفاق يجعلنا نرى في هذه العلاقة صورة جديدة لعلاقة سبق أن عرفها في الأسرة وعلاقته بإخوته فلكل من مجموعة الإخوة في الأسرة ومجموعة رفاق الفصل الدراسي توجد مرحلة تكوين يشرف عليه ويوجهها الكبار، وفي الطريق إلى المدرسة يتعرض لفرص كثيرة للتقليد والاندماج والإيماء من وسائل اكتساب القيم والمبادئ ولذلك تعد جماعة الرفاق من اشد الجماعات تأثيراً في تكوين أنماط السلوك الأساسية لدى الطفل والتي على ضوءها تتشكل شخصيته (محمد وآخرون، 2012: 330).

### 5- البيئة:

ان للمدينة الحضرية وبنيتها الاجتماعية وما يسود فيها من عادات وتقاليد وسلوكيات مختلفة وتركز السكان بها وسوء توزيع السكان فيها بتركزها في مناطق معينة على حساب مناطق أخرى، كل ذلك يؤدي الى اختلاف العادات والقيم ووهن وضعف الترابط الاجتماعي وكل هذه العوامل تجعل الحياة في المدينة ذات اثر في تحفيز العنف لدى أفرادها، ومما لاشك فيه ان نوع السكن او الحي وحالته له اثر كبير، فالسكن في الأحياء الشعبية بما فيها من مساكن متواضعة او فقيرة تشتكي من نقص في وسائل الراحة والترفيه وبالتالي سيكون لهذا السكن تأثير على سلوك ساكنيه وخصوصاً الأطفال منهم (النيرب، 2008: 38-39).

### الفروق العمرية في التعبير عن العنف:

يحدث انخفاض في العنف الوصيلي وازدياد في نسبة العنف العدائي في اثناء مرحلة ما قبل المدرسة مع زيادة العمر، كما وجد في احد الدراسات ان الأطفال من (18 شهر - 6 سنوات) يتنازعون على الألعاب والممتلكات (عنف وسيلي) اكثر من الاطفال الذين هم

أكبر سناً، ويمكن ان يلاحظ في التعبير عن العنف يسير سيراً متوازياً مع المتغيرات التي تطرأ على البنين المعرفي لديهم **الفروق بين الجنسين في التعبير عن العنف:**

يتأثر أسلوب العنف بالجنس كما يتأثر بالعمر، ويمكن تفسير تلك الفروق في ضوء عوامل التنشئة الاجتماعية، وخبرات الطفولة، والنشاط الفزيولوجي للغدد، وقد أظهرت النتائج ان الذكور اكثر عدوانية من الاناث (محمد، 2011: 188).

#### **مظاهر العنف المدرسي:**

يتخذ العنف المدرسي مظاهر مختلفة منها:

**1- العنف الموجه الى الآخرين:** يقوم بعض الطلاب باثارة الشغب داخل المدرسة او داخل غرفة الصف الدراسي وذلك بالتعدي على الطلبة بالضرب او معلمهم في المدرسة.

**2- الاضراب والامتناع عن الدرس:** حيث يتزعم بعض الطلبة حركة العصيان والاضراب داخل المدرسة.

**3- التمرد على المجتمع المدرسي:** هو تجمع بعض الطلبة في عصابات او شلل تحاول الخروج عن تقاليد المجتمع المدرسي ومخالفة القيم والقواعد التي يحافظ عليها.

**4- الاتلاف والتحطيم:** حيث يقوم بعض الطلبة بالعنف المادي على اجهزة ومعدات واثاث المدرسة (الخولي، 2008: 87).

#### **اشكال العنف المدرسي:**

ان العنف المدرسي بين المراهقين قد يظهر على اشكال مختلفة منها:

##### **1- العنف اللفظي:**

هو تهديد الآخرين واذاؤهم عن طريق الكلام والألفاظ النابية والبذيئة والاستهزاء، وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الجسدي او المادي، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن امكانيات وقدرات الآخرين قبل الاقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم.

##### **2- العنف المادي:**

وهو السلوك العنيف الموجه نحو الذات او الآخرين لأحداث الالم والاذى او المعاناة للشخص الآخر، ومن امثلة هذا النوع من العنف الضرب او الدفع او الركل (العصماني، 2013م: 24).

##### **3- العنف الموجه نحو الممتلكات:**

يقصد به تخريب لممتلكات الآخرين كممتلكات الطلبة او الممتلكات الخاصة بالمدرسة واتلافها مثل تكسير وحرق او سرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها (زيادة، 2011: 20).

#### **ثانياً: دراسات سابقة**

إن الدراسات السابقة تمثل رافداً قوياً يسهم في إثراء البحث الحالي من الناحية النظرية والميدانية، لذا سعى الباحثان في الحصول على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، وسيقدم الباحثان عرضاً للدراسات السابقة بناءً على تسلسلها الزمني، ثم ملخص موازنتها مع البحث الحالي:

#### **- دراسة ابو عليا (2001): (اثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي)**

أجريت هذه الدراسة في الاردن، والتي هدفت الى معرفة اثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، وتضمنت عينة الدراسة (245) من طلبة الصفين السابع والثامن بمدارس مدينة الزرقاء الاردنية. وطبقت على عينة الدراسة ثلاث مقاييس هي: مقياس القلق، ومقياس التكيف المدرسي، ومقياس العنف المدرسي الذي اعده الباحثان، وتم التأكد من ثبات مقياس العنف المدرسي باستخدام معادلة الفاكرونباخ، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين مجموعة الطلبة الذين تعرضوا للعنف المدرسي والذين لم يتعرضوا له في مستوى القلق والتكيف المدرسي ولصالح المجموعة الاولى، ووجود فروق بين الاناث والذكور في

مستوى القلق لصالح الاناث، في حين لم تتوصل الدراسة الى فروق بين الجنسين في مستوى التكيف المدرسي (ابو عليا، 2001: 102-109).

#### — دراسة العاجز (2002): (العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة)

أجريت هذه الدراسة في فلسطين (غزة) واستهدفت التعرف على العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية وأهميتها في تشكيل الشخصية، وتحديد نسبة شيوع مظاهر العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، والكشف عن درجة الاختلاف في تأثير هذه العوامل باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) واختلاف المنطقة التعليمية (الشمالية، غزة، خان يونس) توصلت الدراسة إن المجال المتعلق بوسائل الإعلام في المرتبة الأولى من حيث درجة تأثيره على العنف لدى الطلبة بنسبة مئوية قدرها (٨٠،٤%)، وجاء مجال العوامل المدرسية في المرتبة الثالثة بنسبة (٧٢،٥%). وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٠٥) لصالح الذكور، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) بين طلبة المنطقة الشمالية ومنطقة غزة وذلك لصالح منطقة غزة التعليمية (العاجز، 2002: 1).

#### - دراسة الزبيدي (2003): (العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة)

أجريت هذه الدراسة في الأردن واستهدفت التعرف على العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة، وشملت الدراسة عينة بلغت (160) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة في الاردن، موزعين بالتساوي بين الذكور والاناث، (80) طالبا وطالبة في الصف السادس و(80) طالبا وطالبة في الصف الثامن، وتم بناء مقياس للعنف المدرسي مكون من (24) فقرة فقط، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان العلاقة بين العنف المدرسي ونوع المدرسة (حكومية، خاصة) كانت اقوى علاقة في الدراسة حيث ان العنف المدرسي يمارس في المدارس الحكومية اكثر مما في المدارس الخاصة، كما ان العنف المدرسي يمارس في الصف الثامن اكثر مما يمارس في الصف السادس، اما علاقة العنف المدرسي بالجنس فقد كانت سالبة وغير دالة احصائيا مما يدل على ان ممارسة العنف عند الاناث كان اعلى مما هو عند الذكور (الزبيدي، 2003: 5-21).

#### - دراسة القيسي (2004): (الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى إيجاد العلاقة بين العنف المدرسي والضغوط المدرسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، تألفت العينة من (٦٠٠) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي بين الذكور والاناث، (٣٠٠) طالبا وطالبة من الصف الأول، و(٣٠٠) طالبا وطالبة من الصف الثالث تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باعداد مقياسين الاول لقياس العنف المدرسي يتكون من (٤٩) فقرة والثاني لقياس الضغوط المدرسية ويتكون من (٥٥) فقرة، وحسب لهما الصدق الظاهري وصدق البناء، كما حسب ثباتهما في الضغوط المدرسية لصالح الذكور، كما حسب ثباتهما بطريقتين اعادة الاختبار وطريقة الفاكور ونباخ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الضغوط المدرسية والعنف المدرسي، أي ارتفاع مستوى الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وارتفاع مستوى العنف المدرسي الموجه نحو طلبة المرحلة المتوسطة، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث في الضغوط المدرسية لصالح الذكور، ولا يوجد اختلاف في الضغوط المدرسية التي يتعرض لها الطلبة بين طلبة الصف الأول وطلبة الصف الثالث، بينما توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث في العنف المدرسي لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر تعرضا للعنف المدرسي من الاناث (القيسي، 2004: 107).

#### الموازنة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

من خلال استعراض الباحثان للدراسات السابقة والاطلاع عليها يمكن موازنتها من خلال بعض الجوانب المهمة والرئيسية مثل: الأهداف وحجم العينة والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية استخدمت بها، كذلك النتائج التي تم التوصل لها وكما يأتي:

**1- الأهداف:**

تنوعت الدراسات السابقة في متغيراتها المستقلة بين دراسات تهدف في كشف اثر العنف المدرسي ودوره في قلق الطلبة وتكيفهم المدرسي وهي دراسة (ابوعليا 2001) ودراسة استهدفت العوامل المؤدية لتفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية ودوره في تشكيل الشخصية كدراسة (العاجز 2002) واخرى استهدفت التعرف إلى اثر العنف المدرسي ومدى علاقته بجنس الطالب والمرحلة الدراسية وكذلك نوع المدرسة مثل دراسة (الزبيدي 2003) اما البحث الحالي فهو يمتاز عن الدراسات السابقة كونه يبحث في وجهة نظر المدرسين لطلبة المرحلة المتوسطة لمستوى العنف المدرسي لدى طلبة تلك المرحلة.

**2- العينات:**

لقد تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث الحجم، فقد تراوحت بين (160) فردا كأصغر عينة كما في دراسة (الزبيدي 2003) و (600) فردا كحد اعلى كما في دراسة (القيسي 2004) وشملت جميع الدراسات السابقة كلا الجنسين من الطلبة مع الاشتراك جميعها في المرحلة الدراسية الثانوية، اما عينة البحث الحالي فهي تشترك مع الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية للطلبة وهي المرحلة الثانوية ولكنها تختلف من حيث نوعيتها فهي تشمل مدرسين المرحلة الثانوية ولكلا الجنسين ذكور واناث.

**3- مكان الدراسة:**

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، فدراسة (ابو عليا 2001) ودراسة (الزبيدي 2003) أجريت في الأردن، أما دراسة (العاجز 2002) فقد أجريت في غزة، أما دراسة (القيسي 2004) فقد جاءت متفقة من حيث مكان البحث الحالي حيث تم اجراءها في العراق.

**4- الادوات:**

تباينت الدراسات السابقة ايضا في استخدام الادوات المناسبة لجمع بياناتها، بعض الدراسات استخدمت مقاييس جاهزة بعد ان استخرجت الخصائص السايكومترية لها كدراسة (ابو عليا 2001) ودراسة (الزبيدي 2003)) والبعض الاخر استخدم استبانة مثل دراسة (العاجز 2002) والبعض قام ببناء مقاييس تتناسب واهداف بحثها مثل دراسة (القيسي 2004) اما البحث الحالي فقد استخدم مقياس بعد بناءه وذلك بالاستعانة ببعض المقاييس التي وردت في بعض الدراسات السابقة في صياغة فقراته مع اتباع الخطوات اللازمة في بناء المقياس، والبحث الحالي جاء متفق مع دراسة (القيسي 2004) من حيث بناء المقياس.

**5- الوسائل الإحصائية:**

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائل الإحصائية فقد اعتمدت في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية مختلفة منها (الاختبار التائي T-test، تحليل التباين، معامل الارتباط بيرسون) أما البحث الحالي فقد اعتمد على الوسائل الإحصائية المناسبة لأهدف البحث.

**6- نتائج الدراسات:**

تباينت الدراسات السابقة التي عرضت في هذا الفصل في بعض النتائج التي توصلت لها في دراساتها، وهذا التباين يعود لاختلاف اهدافها وطبيعة متغيراتها، ولكن اتفقت جميعها على الاثار السلبية التي يتركها العنف بصورة عامة والعنف المدرسي بصورة خاصة على الطلبة في الجوانب البدنية والنفسية والشخصية والاجتماعية والصحية والدراسية جميعاً.

**جوانب الافادة من الدراسات السابقة**

لقد افاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الجوانب الاتية:

- 1- اختيار عينة البحث من المدرسين وتحديد حجمها.
- 2- وضع فقرات اولية عند بناء مقياس العنف المدرسي المعد للبحث.
- 3- تحديد فقرات المقياس وطريقة تصحيحه.

- 4- الاستعانة بنتائجها في مناقشة نتائج البحث الحالي.
- 5- اختيار الوسائل الإحصائية الملائمة في استخراج نتائج البحث

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث وإجراءاته

##### أولاً: منهجية البحث

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، كونه يهتم بوصف ما هو كائن والذي يشمل وصفاً دقيقاً للظاهرة الحالية وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة، ويشمل المنهج الوصفي جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها، فهو أسلوب دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد البحث فيها من خلال منهجية وطريقة موضوعية صادقة بما يحقق أهداف البحث (الجبوري، 2012: 178-179).

##### ثانياً: إجراءات البحث

##### 1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المدرسين في المدارس المتوسطة في محافظة النجف الاشرف ومن كلا الجنسين والبالغ عددهم (1824) مدرس ومدرسة\*.

##### 2- عينة البحث:

تضمنت عينة البحث الحالي (200) مدرساً ومدرسة من خلال اختيار عشوائي من مجتمع البحث موزعين على (6) مدارس من مدارس المرحلة المتوسطة وواقع (100) مدرس و(100) مدرسة، حيث تشكل العينة نسبة (0، 109) من المجتمع الكلي للبحث، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) عينة البحث

| ت | اسم المدرسة                | موقعها          | ذكر | انثى | العدد الكلي |
|---|----------------------------|-----------------|-----|------|-------------|
| 1 | م. د. عبد الرزاق محي الدين | النفط           | 7   | 23   | 30          |
| 2 | م. مرزوق ال عواد           | الغري           | 12  | 10   | 22          |
| 3 | م. النجف                   | الجديدة الثانية | 32  | —    | 32          |
| 4 | م. الضحي                   | الغري           | —   | 38   | 38          |
| 5 | م. أبا ذر الغفاري          | الزهراء         | 15  | 7    | 22          |
| 6 | م. الشيخ مهدي العطار       | السلام          | 18  | 12   | 30          |
|   | المجموع                    |                 | 100 | 100  | 200         |

##### 3- أداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بالعنف المدرسي لدى الطلبة، اعد الباحثان أداة (استبيان) للتعرف الى العنف المدرسي، وفيما يأتي وصف لخطوات إعدادها:

أ- قام الباحثان بتوجيه سؤال مفتوح إلى عينة المدرسين المدرسات وكان مضمون السؤال (برأيك ما هي السلوكيات التي تدل على العنف المدرسي لدى الطلبة ؟) وقد حصل الباحث على استجابات متعددة وبناءً على ذلك.

\* حصل الباحثان على هذه على هذه الإحصائية من وحدة التخطيط في مديرية تربية محافظة النجف حسب الكتاب المرقم (5710) في 2017.

تم صياغة فقرات الأداة للتعرف الى العنف المدرسي، مسترشدين بالدراسات السابقة كدراسة كل من (ابو عليا 2001) ودراسة (الزبيدي 2003) ودراسة (القيسي 2004) وبعض الأدبيات، وبذلك اصبح عدد الفقرات (35) فقرة بصيغتها الاولى بحيث يستجيب المفحوص على كل فقرة، وفقا لفقرات الأداة والتي تتضمن ثلاثة بدائل وهي (دائماً، أحياناً، نادراً).

#### 4- الصدق الظاهري:

يعد المقياس صادقاً عندما يقيس ما أعد لقياسه، ويعد الصدق من المقومات الأساسية التي ينبغي ان تتوفر في أداة البحث كونه يعد المحدد الاساسي لعملية القياس اللاحقة باكملها (الزوبعي والغنام، 1981: 39). ويؤكد هذا المعنى ايبيل (Ebel، 1972) اذ يشير إلى ان الاختبار يعد صادقاً ظاهرياً اذا ظهر للخبراء ان فقراته تبدو إنها تقيس السمة التي أعدت لقياسها (Ebel، 1972: 555).

واستناداً إلى ذلك عرضت فقرات المقياس بصيغتها الاولى والبالغ عددها (35) ملحق (1) على مجموعة من الاساتذة المختصين في علم النفس البالغ عددهم (12) ملحق (2) لمعرفة افكارهم على مدى صلاحية الفقرات او عدم صلاحيتها، وسلامة صياغتها، وقد تم اعتماد النسبة المئوية (80%) فأكثر من الاتفاق بين المحكمين للابقاء على الفقرات او حذفها او تعديلها، وبناءً على ذلك تم حذف (5) فقرات لعدم حصولها على النسبة المئوية المذكورة، وفي ضوء الحذف والتعديل بلغت فقرات المقياس النهائية (30) فقرة.

#### 5- التطبيق الاستطلاعي لمقياس العنف المدرسي:

##### أ- العينة الاستطلاعية:

بعد أن انتهى الباحثان من إعداد التعليمات الخاصة بالمقياس ولغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته، فقد تم تطبيق المقياس البالغ (30) فقرة على عينة مكونة من (40) مدرس ومدرسة في مدارس مركز محافظة النجف الأشرف\* غير العينة الأساسية للبحث الحالي، ثم طلب من افراد العينة أبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها، وتبين للباحث إن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة، وقد استغرق وقت الإجابة عن المقياس ما بين (10-20) دقيقة وان متوسط الوقت للإجابة هو (15) دقيقة.

##### ب- عينة التحليل الإحصائي:

لغرض القيام بالتحليل الإحصائي لفقرات مقياس العنف المدرسي، قام الباحثان باختيار عينة مكونة (100) مدرس ومدرسة من مدارس مديرية تربية محافظة النجف الأشرف\*\*، ويهدف التحليل الإحصائي للفقرات إلى ابقاء الفقرات الصالحة في المقياس واستبعاد غير الصالحة منها، ويعد التحليل الإحصائي أكثر فائدة من التحليل المنطقي لانه يكشف عن درجة دقة الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه (العبيدي، 2011: 143) كما ان الخصائص القياسية للمقياس تعتمد بشكل كبير على خصائص فقراته، وقد اتفق اغلب خبراء القياس واصحاب القياس النفسي على ان القوة التمييزية ومعامل ارتباطها من اهم الخصائص السايكومترية التي ينبغي التثبت منها في المقاييس النفسية، ويمكن القول ان القوة التمييزية العالية للفقرة هي من الصفات الجيدة والتي تدل على مدى قدرتها على التمييز بين اجابات الافراد الذين تكون السمة المراد قياسها لديهم عالية وبين الذين تكون السمة نفسها لديهم واطئة (فاتن، 2011: 112) وبناءً على ذلك فقد تحقق الباحثان باستخدام ثلاثة أساليب:

##### 1- القوة التمييزية للفقرات:

من اجل استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار اتبع الباحثان الخطوات التالية:

\* (20) مدرس من متوسطة بلال بن رباح للبنين و(20) مدرسة من متوسطة الساجدات للبنات للعام الدراسي 2016-2017.  
\*\* (25) مدرس لكل متوسطة الصحف الاولى والخليج العربي للبنين،(25) مدرسة لكل من متوسطة الخنساء والمنتى للبنات للعام الدراسي 2016-2017.

- 1- تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها الباحثان في الاختبار الاستطلاعي للأفراد ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- 2- تم اختيار العينتان المتطرفتين العليا، والدنيا ونسبة (27%) من أعلى الدرجات، و (27%) من أدنى الدرجات، حيث ان الفئتين العليا والدنيا توفر أعلى درجات التمايز.
- 3- بما ان العينتين مستقلتين، تم استخدام الاختبار التائي (t- test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وقد كانت نتيجة ان جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (0,05) اذ تراوحت من (-0,33 - 0,77) ملحق رقم (4) ويؤكد (Brown) إلى ان فقرة الاختبار تكون جيدة التمييز اذا كانت قوتها التمييزية (0,20) فأكثر (Brown: 1981: 104).
- 2- ارتباط درجة فقرة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

يلجأ خبراء القياس والتقويم لاستخراج هذا الصدق في إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بافتراض ان الدرجة الكلية يمكن ان تعتمد كمحك داخلي لصدق المقياس، وبناء على ذلك يتم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وتهمل الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطناً (مجيد، 2014، ص103) وللتحقق في معرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات اجابات أفراد العينة البالغ عددهم (100) مدرس ومدرسة وهي العينة نفسها التي حسبت عليها القوة التمييزية لفقرات المقياس وقد اظهرت النتائج ان جميع الفقرات قد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,34-0,56) وبذلك تكون الفقرات جميعها دالة إحصائياً بمستوى دلالة (0,05).

3- ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الكلي:

قام الباحثان في إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة وبين درجة المجال من اجل معرفة قدرة القياس على التمييز بين الافراد، ومن اجل تحقيق هذا الاجراء للمقياس الحالي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة البالغ عددها (100) مدرس ومدرسة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على كل مجال من مجالات المقياس الثلاثة، وقد تبين ان قيمة معامل الارتباط هي (0,344) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0,05) وبهذا يكون جميع فقرات المقياس قد حصلت على تمييز عالي من خلال اتباع اجراءات التحليل الثلاثة السابقة والذي تم الابقاء على فقرات المقياس جميعها البالغة (30) فقرة.

- ثبات المقياس:

يعرف الثبات بأنه درجة الاتساق في قياس السمة موضوع القياس من مرة لأخرى فيما لو اعدنا تطبيق الأداة عدداً من المرات، وبتعبير ادق "دقة المقياس" (الشايب، 2012: 102)، ولاستخراج الثبات لمقياس العنف المدرسي، تم استخدام طريقة اعادة الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة مكونة (100) مدرس ومدرسة، ثم اعادة تطبيقه بعد مرور اكثر من اسبوعين، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين، وقد تمثلت هذه القيمة المستخرجة قيمة معامل الثبات، والتي بلغت هذه القيمة (87 % = ر) وهو معامل ثبات عالي وجيد، اذ يعد الثبات كذلك اذا بلغت قيمة الثبات (70%) فأكثر (عيسوي، 1985: 58).

- تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بوضع درجة لاستجابة كل مفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس التي بلغ مجموع فقراته (30) فقرة، وقد تم وضع ثلاثة بدائل لكل فقرة وهي (دائماً، أحياناً، نادراً) ويكون استخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات الاستجابات على المقياس لكل مفحوص، وقد تراوحت درجات الاستجابات لكل فقرة من فقرات المقياس من (3، 2، 1) للبدايل على التوالي، ويمكن أن يحصل المفحوص على أعلى درجة وهي (90) درجة وأقل درجة (30) درجة، علماً أن المتوسط النظري للمقياس هي (60) درجة والتي من خلالها نستطيع تشخيص العنف عند الطلبة.

## 7- التطبيق النهائي للمقياس:

بعد التحقق من الصدق والثبات أصبح مقياس العنف المدرسي جاهزاً للتطبيق وبصورته النهائية من (30) فقرة ملحق (3) فقد تم تطبيقه على عينة البحث التي تم اختيارها والتي قوامها (200) مدرس ومدرسة، إذ حرص الباحثان على ان يتم توزيع استمارات المقياس تحت اشرافه دون الاستعانة باعضاء الهيئة الإدارية او التعليمية، كي تكون اجابة المدرسين معبرة عن رايهم بشكل حر، بعدها طلب منهم قراءتها بشكل دقيق والإجابة عنها باختيار احد البدائل الثلاثة (دائماً، احياناً، نادراً) بحسب ما ينطبق عليهم من فقرات وبكل حرية مع التأكيد على عدم ترك أي فقرة دون إجابة وان أجابتهم سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

## 8- الوسائل الاحصائية:

تم استخدام الوسائل الاحصائية التالية:

- 1- مربع كاي (Chi-Square): لمعرفة دلالة اراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس العنف.
- 2- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة: لاختبار الفرق بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس العنف المدرسي والمتوسط النظري.
- 3- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: للتعرف على دلالة الفرق في وجهات نظر المدرسين والمدرسات اتجاه ظاهرة العنف المدرسي، ولاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في استخراج القوة التمييزية لمقياس العنف.
- 4- معامل ارتباط بيرسون: لاجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وفي علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه وفي علاقة المجال بالمجال الاخر في مقياس العنف المدرسي، ولاستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

## الفصل الرابع

## عرض النتائج ومناقشتها

## اولاً: عرض النتائج:

سيتم عرض النتائج على ضوء أهداف البحث:

## 1- مستوى درجة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

أظهرت النتائج لدرجات عينة المدرسين والمدرسات البالغ عددهم (200) على أداة العنف المدرسي إن المتوسط الحسابي (93,34) وانحراف المعياري (16,99) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسط درجات لعينة واحدة، (t.Test) العينة والمتوسط النظري للأداة والبالغ (60) وباستخدام الاختبار التائي أظهرت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة كانت (4,76) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (2,58) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199) وعليه فان الفرق دال إحصائياً، الجدول (3) يوضح ذلك.

## جدول (3) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العنف المدرسي لدى الطلبة والمتوسط النظري

للأداة لدى أفراد عينة البحث

| العينة | الوسط الحسابي | المتوسط النظري | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة | الدلالة الاحصائية |
|--------|---------------|----------------|-------------------|-------------|-----------------|-----------------|---------------|-------------------|
| 200    | 93,34         | 60             | 16,99             | 199         | 4,76            | 2,58            | 0,05          | دالة              |

يتضح من الجدول أعلاه بوجود العنف المدرسي في المدارس لدى طلبة المرحلة المتوسطة وانعكاس ذلك على دورها التربوي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القيسي (2004) التي اكدت على ارتفاع مستوى العنف عند طلبة المرحلة المتوسطة وارتفاع مستوى العنف المدرسي الموجه نحو طلبة المرحلة المتوسطة.

ومن هنا كانت الحاجة ملحة إلى مساندة من قبل الإدارة والأشراف والمدرسين وكذلك الأسرة فضلاً عن دور المجتمع المحلي للحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى الطلبة، ويعزي الباحثان العنف المدرسي إلى الضغوطات النفسية والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الطلبة فضلاً عن ممارسة العنف المدرسي بين الطلبة بسبب البرامج التي يشاهدها في قنوات الأعلام المختلفة التي تصور العنف، وبالتالي يخلط ما بين هو خيالي وما هو واقعي وينزع الى استخدام الطرق التي تعلمها من التلفاز حباً في الظهور امام زملائه وبالتالي يؤدي الى انتشار تلك الظاهرة، لذا اصبح من الضروري قراءة الواقع التربوي بطريقة صحيحة وصحيحة دون مبالغة وإعادة بناؤه بشكل منطقي وعقلاني ومقبول اجتماعياً في اطار الواقع الذي يعيش فيه الطلبة.

2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث). أظهرت النتائج لدرجات عينة من المدرسين على أداة العنف المدرسي ان المتوسط الحسابي (92,20) والانحراف المعياري (12,77) للمدرسين، بينما المتوسط الحسابي لدرجات المدرسات على أداة العنف المدرسي (91,14) والانحراف المعياري (13,44) ولمعرفة دلالة الفرق بينهما استخدم الباحثان الاختبار التائي (t.Test) لعينتين مستقلتين، وقد اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (5,98) وهي اصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (2,58) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور من وجهة المدرسين والجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول (4) القيمة التائية بين متوسط درجات المدرسين والمدرسات على مقياس العنف المدرسي**

| الجنس    | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة | الدلالة الاحصائية |
|----------|-------|---------------|-------------------|-------------|-------------------------|-----------------|---------------|-------------------|
| المدرسين | 100   | 92,20         | 12,77             | 198         | 5,98                    | 2,58            | 0,05          | دالة              |
| المدرسات | 100   | 91,14         | 13,44             |             |                         |                 |               |                   |

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب اعتقاد الباحثان ان الذكور في هذه المرحلة تكثر مشكلاتهم، كما يكثر ارتكاب الاخطاء والعناد وتأثر الطلبة اكثر من الطالبات من وسائل الأعلام والأفلام التي تميل إلى اظهار القوة لدى الذكور كأفلام العصابات والمصارعة، كما ان المرحلة العمرية هي مرحلة المراهقة بمشكلاتها وتغيرات المخالفة التي يمر بها الطلبة، اما الاناث فيتعرضن للعنف المدرسي بدرجة تقل عن درجة تعرض الذكور لها، ويمكن ارجاع ذلك الى اختلاف اساليب التنشئة الاجتماعية بين الذكور والاناث، ولان الاناث هم اكثر اطاعة للامور والقوانين المدرسية، كما وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العاجز (2002) التي ترى ان الذكور اكثر عنف من الاناث.

#### ثانياً: الاستنتاجات:

من خلال ما اظهرت نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان:

- 1- أن درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة في مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة النجف لممارسة سلوك العنف المدرسي كانت عالية، ويرجع بالدرجة الأولى الى العوامل الأسرية، المتمثلة في نمط التنشئة الاجتماعية والتفكك الأسري ورفاق السوء بالإضافة الى الظروف الاقتصادية المتمثلة في تدني المستوى المعيشي والإقامة في أحياء سكنية فقيرة وضيقة، كما ان الحروب والازمات السياسية وما خلفته من ارامل وإيتام وأثار كان لها تأثير مباشر.

2- الدور الكبير لوسائل الإعلام والاتصال من تلفزيون وأنترنيت التي تدفع بالطلبة لممارسة السلوكات العنيفة من خلال نقلها للقيم المغذية للسلوك العنيف، إذ تؤثر هذه العوامل سلباً على أنفسهم محفزة بذلك الى ممارسة هذا الشكل من السلوك المخالف للثقافة المجتمعية.

3- تلك الظاهرة كانت اقل لدى الاناث حيث ان طبيعة الانثى لا تميل الى العنف بحكم تكوينها وبنائها الفسيولوجي على خلاف الطلبة الذكور.

#### ثالثاً: التوصيات:

في ضوء ما توصل اليه البحث الحالي يوصي الباحثان الجهات المختصة بما يأتي:

- 1- توعية المدرسة والأسرة والمجتمع حول ظاهرة العنف المدرسي وضرورة معالجتها وتخفيف الضغوط النفسية على الطلبة في بيئة المدرسة والاسرة من خلال مجالس الاباء والامهات.
- 2- التأكيد على العاملين في الحقل التربوي بأهمية مرحلة المراهقة الحرجة وبضرورة مراعاة الخصائص السيكولوجية للمراهق وعدم الضغط عليه كراهة على اطاعة الانظمة واللوائح المدرسية دون وعي او ادراك في تطبيقها.
- 3- التركيز على مدارس الذكور بهدف توعية المدرسين بما يترتب عليه العنف من آثار وابداله بالأساليب التربوية التي تخدم الجيل الجديد.
- 4- ضرورة ان تعمل الدولة على تطوير التعليم والمناهج بما يخدم العملية التربوية بحث تصبح اكثر كفاءة وفاعلية، وتحويل البيئة المدرسية من خلال المحتوى المنهجي إلى بيئة مريحة وأمنة تشجع على العطاء والابداع واشاعة روح التعاون والمحبة بين افرادها وحب العلم.
- 5- التأكيد على اهمية دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم ومواجهة الضغوط المدرسية التي يتعرضون لها من خلال اعطاء المرشد دوراً هاماً لممارسة هذا النشاط.
- 6- اهتمام وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمقروءة بظاهرة العنف المدرسي، وذلك من خلال عقد مؤتمرات وندوات حول هذه الظاهرة واثارها الضارة في تنشئة الجيل ومستقبلهم.

#### رابعاً: المقترحات:

بناء على ما توصل اليه الباحثان من نتائج وما قدموا من توصيات نقترح ما يأتي:

- 1- أجراء دراسات مماثلة عن العنف لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مختلف مناطق ومحافظات العراق لإعطاء صورة أعم وأشمل عن هذه الظاهرة.
- 2- سلوك العنف المرتفع والمنخفض وعلاقته ببعض المتغيرات الاسرية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- 3- أثر استخدام العقاب البدني في زيادة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
- 6- العنف المدرسي وعلاقته بجنوح الأحداث لدى المتسربين دراسياً.
- 7- العنف المدرسي وعلاقته بالمستوى الثقافي لدى عينة من المراهقين.

#### أولاً: المصادر العربية

\*القران الكريم

1. أبراهيم، حسنين توفيق (1990م) ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، الانجلو المصرية للطباعة، القاهرة.
2. ابن منظور، محمد الانصاري (1992م) لسان العرب، ط2، الجزء (9)، دار احياء التراث العربي، بيروت.
3. أبو عليا (2001م) اثر العنف في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، مجلة دراسات، مجلد 28، العدد 1، عمان.
4. الاحمد، أمل (2004م) مشكلات وقضايا نفسية، مؤسسة الرسالة، بيروت.

5. الأمير، وعد إبراهيم خليل(2003م) العنف في وسائل الاتصال المرئية وعلاقته بجنوح الأحداث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
6. بروك، جاكسون(2001م) ضرب الأطفال يشوه أدمغتهم، مجلة المعرفة، العدد(69)، ص(123)، الرياض.
7. تركي، مصطفى احمد (1996م) دراسات في علم النفس والجريمة، ط1، دار القلم، الكويت.
8. جابر، عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفاي(1996م) معجم علم النفس والطب النفسي، جزء(8)، دار النهضة العربية، القاهرة.
9. الجبوري، حسين محمد جواد(2012م) منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء، عمان.
10. الجبوري، مي يوسف عبود(1996م) "انتهاك حرمة الطفل وعلاقته بظهور بعض الاضطرابات السلوكية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
11. جعفر، علي محمد(1992م) علم الاجرام والعقاب، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.
12. جمهورية العراق، وزارة التربية، 1996م، المديرية العامة للمناهج، ورقة عمل منقحة من قبل وحدة المناهج، العراق.
13. حجازي، يحيى ودويك، جواد(2002م) "العنف المدرسي". <http://www.alriyadh.np.com/contents/03-07-2002/mainpage/thkafa674.pnp.p1>
14. الخولي، محمود سعيد(2008م) العنف المدرسي (الأسباب وسبل المواجهة)، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
15. الداود، إبراهيم داود(2003 م) "في رصد لواقع ممارسة العنف في المؤسسات التعليمية محليا وعربيا وعالميا"، <http://www.alriyadh.np.com/contents/03-07-2003/mainpage/thkafa674.pnp.p1>
16. دمنعة، أيلين(2009م) التحصيل الدراسي في نطاق العنف المدرسي والعنف العائلي، مجلة الحداثة، العدد 119-120، بيروت.
17. الزبيدي، علي جاسم(2003م) العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
18. الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام(1981م)) مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد.
19. زيادة، احمد رشيد (2011م) العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، الوراق للنشر، عمان.
20. سليمان، سناء محمد(2001 م) قراءات في علم النفس المدرسي، ط1، عالم الكتاب للطباعة، القاهرة.
21. \_\_\_\_\_، سناء محمد (2008م) مشكلة العنف والعنوان لدى الاطفال والشباب(بين الخير والشر... والصواب والخطأ)، عالم الكتاب للطباعة، القاهرة.
22. الشايب، عبد الحافظ(2012م) اسس البحث التربوي، ط2، دار وائل، عمان.
23. الشهري، علي بن نوح(2009م) العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى في مكة المكرمة.
24. صالح، قاسم حسين(1988م) الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة التعليم العالي، بغداد.
25. الصرايرة، خالد(2009م) اسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والاداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والاداريين، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد (5)، العدد (2)، ص(137-157)، الأردن.
26. الطريحي، فخر الدين(1983م) مجمع البحرين، ط2، الجزء(5)، مؤسسة الوفاء، بيروت.
27. الطيار، فهد بن علي عبد العزيز(2005م) العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض)، رسال ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الامنية.
28. العاجز، فؤاد علي(2002م) العوامل المؤدية إلى نقشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، مجلة كلية التربية، مجلد(10)، العدد(2)، ص(44)، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

29. عبد العال، عادل(1993م) جرائم العنف وانماطها ووسائلها ومواجهاتها في الدول العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.
30. عبد المنعم، سليمان(1996م) أصول علم الاجرام والجزاء، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.
31. العبيدي، محمد جاسم(2011م) القياس النفسي والاختبارات، مطبعة دار الثقافة، عمان.
32. عريشي، صديق احمد محمد(2004م) نمو الاحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.
33. العصماني، عبد الله بن ابراهيم(2013م) العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الاخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.
34. العمري، صالح بن محمدال رفيع(2001م)العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، اكااديمية نايف للعلوم الامنية.
35. غزوان، هادي(2006م) ثقافة العنف المدرسي في العراق بين عهدين، جريدة الصباح العراقية، العدد(824)، ص2، بغداد.
36. فاتن، صلاح عبد الباقي(2011م) التجريب في علم النفس، مطبعة دار الفكر، عمان.
37. الفقهاء، عصام(2001م) مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فلاديفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الاسرة ودخلها، مجلة دراسات، مجلد28، العدد2، عمان.
38. القبانجي، علاء الدين(م2000): "العنف السايكولوجية والعلاج" مجلة النبأ، العدد 47، ربيع الثاني-تموز - <http://www.AL-Byan.com.p1>
39. القطامي، يوسف(2005م) علم النفس التربوي والتفكير، مكتبة الفلاح، عمان.
40. القيسي، سهى شفيق(2004م) الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
41. لنذري، ج ك. هول (1969م) نظريات الشخصية، ترجمة فرج، احمد، قدوري محمود، الهيئة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.
42. المبحوح، فايقة(2000م) العنف ضد الاطفال في مخيم جباليا، معهد كنعان للدراسات، العدد(274)، ص12، غزة، فلسطين.
43. مجيد، سوسن شاكر(2014م)أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط3، دار مركز ديونو لتعليم التفكي، عمان.
44. محمد، حيدر رزاق واخرون(2012م) دراسة الجوانب البيئية لظاهرة العنف لطلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد(8)، ص(328)، جامعة بابل.
45. محمد، فاطمة كامل(2011م) العنف المدرسي عند الاطفال وعلاقته بفقدان احد الوالدين، مجلة دراسات تربوية، العدد(14) نيسان، الكلية التربوية المفتوحة، العراق.
46. منصور، عبد المجيد واخرون(1996م) الشخصية الانسانية والهدى الاسلامي، دار غريب، القاهرة.
47. نمر، عصام وعزيز سمارة(1989م) "الطفل والاسرة والمجتمع"، ط1، دار المسيرة، عمان.
48. النيرب، عبد الله محمد(2008م) العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الاعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

#### ثانياً: المصادر الاجنبية

49. Brown, Frederick G,: measuring classroom Achievement Holt Rinehart and Winston, nc, New York (1981).
50. Chisell, E: Theory of psychological Measurements, N.Y, Mc GrawHill (1984).
51. Cooper, G.I: "The stress chech": coping with stress of live and work. N.J. printiceltall (1981).
52. Corbin, B. Georgine: A study of the relationship between black Adolescents, stress levels and middle school absenteeism Dissertation Abstracts international, Vol.45, No.3(1934).

53. Ebel,R.L,(1972),Essentials of Educational Measurement, Engle wood Cliffs, Prentice – Hall, New Jersey.

54. Nannaily, 1978, psychometric theory, New York, Mcrw, Hill.

ملحق رقم (1)

مقياس العنف المدرسي بصورته الاولى

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

م / آراء الخبراء لمقياس العنف المدرسي بصيغته الأولى

| ت                     | الفقرات                                                      | صالح | غير صالح | تعديل |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------|------|----------|-------|
| أولاً: المجال اللفظي  |                                                              |      |          |       |
| 1                     | ينادي الطلبة بأسماء وألقاب مكروهه.                           |      |          |       |
| 2                     | يصدر اصوات مزعجة.                                            |      |          |       |
| 3                     | يجادل الطلبة لفرض رأيه.                                      |      |          |       |
| 4                     | يتوعد الطلبة بالانتقام.                                      |      |          |       |
| 5                     | يدعي ان الطلبة ضربه لاجل عقابهم                              |      |          |       |
| 6                     | يلجأ الى شتم الطلبة لأتفه الاسباب.                           |      |          |       |
| 7                     | يصرخ بوجه الطلبة لأخافتهم للحصول على ما يريد.                |      |          |       |
| 8                     | يعمد لاضحاك الطلبة داخل الصف لاضاعة الدرس                    |      |          |       |
| 9                     | يقلل من أهمية انجازات الذين لا يحبهم.                        |      |          |       |
| 10                    | يقاطع زملائه عندما يتحدثون.                                  |      |          |       |
| 11                    | يشجع الطلبة على تجاوز التعليمات المدرسية.                    |      |          |       |
| 12                    | يميل الى نشر الاقاويل الملفقة عن المدير عندما يحاول معاقبيه. |      |          |       |
| ثانياً: المجال البدني |                                                              |      |          |       |
| 13                    | يرد على مضايقات الطلبة له بالبصق.                            |      |          |       |
| 14                    | يشكل عصابة لإيقاع الأذى ببعض الطلاب.                         |      |          |       |
| 15                    | يستخدم الضرب كشكل من اشكال المزاح.                           |      |          |       |
| 16                    | يتحرش بالطلبة جنسياً.                                        |      |          |       |
| 17                    | يجبر الطلبة ان يحملوا كتبه او حقيبته بالقوة.                 |      |          |       |
| 18                    | يستخدم ادوة حادة ضد الطلبة.                                  |      |          |       |
| 19                    | يدفع المقاعد أثناء جلوس الطلبة عليها.                        |      |          |       |
| 20                    | يلجأ إلى العنف والقوة لاستعادة حقوقه.                        |      |          |       |
| 21                    | يدخل في مشاجرات مع الطلبة.                                   |      |          |       |
| 22                    | يضرب الطالب الضعيف ليخافه القوي                              |      |          |       |
| 23                    | يخمش الطلبة بأضافره                                          |      |          |       |
| 24                    | يدفع بقوة من بعترض طريقه.                                    |      |          |       |
| ثالثاً: المجال المادي |                                                              |      |          |       |

|    |                                                 |  |  |
|----|-------------------------------------------------|--|--|
| 25 | يستخدم ادوات حادة لثشويه ابواب المدرسة.         |  |  |
| 26 | يعبث بسيارات المدرسين                           |  |  |
| 27 | يمزق كتب الطلبة أو دفاترهم.                     |  |  |
| 28 | يعمد الى ترك حنفيات الماء مفتوحة.               |  |  |
| 29 | يخرج من الصف دون اذن المدرس.                    |  |  |
| 30 | يقفز على الرحلات اثناء الفرص كي تتكسر.          |  |  |
| 31 | يقوم بأخفاء حاجيات الطلاب.                      |  |  |
| 32 | يمزق بعض صور الكتاب المدرسي.                    |  |  |
| 33 | يعد التهديد على المصاييح نوعا من انواع التسلية. |  |  |
| 34 | يهرب مع زملاءه من المدرسة.                      |  |  |
| 35 | يقوم بعمل عكس ما يطلب منه.                      |  |  |

الأستاذ

الفاضل/...../المحترم / المحترمة

التخصص العلمي/...../

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يروم الباحثان بناء مقياس العنف المدرسي لأجراء دراسة عنوانها (العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم) وقد عُرف العنف المدرسي بأنه "جملة من الممارسات الإيذاية النفسية أو البدنية أو المادية، التي يمارسها الطلبة في المدارس، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية، بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم" (الصرايرة، 2009: 139). وقد تم تحديد المجالات الآتية:

- 1- **العنف اللفظي:** ويتضمن الشتم واطلاق الأسماء والصفات البذيئة والإغاضة والتحقير والتهديد بالإيذاء.
- 2- **العنف البدني:** هو إيقاع الأذى بالطلبة المتضمن الضرب واللكم والرفس والبصق والدفع لأحداث الألم والأذى او المعاناة لهم.
- 3- **العنف المادي:** ويتضمن تخريب لممتلكات الطلبة او المدرسة وأتلافها، مثل تكسير وحرق وأتلاف او سرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها.

ونظراً لما لكم من خبرة ودراية علمية في هذا المجال نرجو تفضلكم بالاطلاع على فقرات المقياس ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله واقتراح التعديلات المناسبة او اضافة او حذف فقرات او دمجها على وفق ما ترونه مناسباً، علماً ان بدائل الإجابة للفقرات كانت (دائماً، أحياناً، نادراً).

ولكم خالص الشكر وفائق الاحترام لتعاونكم العلمي

الباحثان

## ملحق رقم(2)

اسماء السادة الخبراء الذين استعانت الباحثة بأرائهم ومكان عملهم

| ت   | الاسم                  | الاختصاص           | الكلية                | الجامعة |
|-----|------------------------|--------------------|-----------------------|---------|
| 1.  | أ. د أميرة جابر هاشم   | ارشاد تربوي ونفسي  | كلية التربية للبنات   | كوفة    |
| 2.  | أ. د باسم فارس جاسم    | علم النفس          | كلية التربية للبنات   | كوفة    |
| 3.  | أ. د حسين ربيع حمادي   | علم النفس التربوي  | كلية تربية            | بابل    |
| 4.  | أ. د عبد السلام جودت   | قياس وتقويم        | كلية التربية الأساسية | بابل    |
| 5.  | أ. د علي محمود كاظم    | علم النفس التربوي  | كلية تربية            | بابل    |
| 6.  | أ. د محسن مهدي الميالي | ارشاد تربوي ونفسي  | كلية التربية للبنات   | كوفة    |
| 7.  | أ. د محمد المسعودي     | مناهج وطرائق تدريس | كلية التربية الأساسية | بابل    |
| 8.  | أ. م. د عدنان عبد طلاك | مناهج وطرائق تدريس | كلية التربية للبنات   | كوفة    |
| 9.  | أ. م. د علي جراد يوسف  | علم النفس التربوي  | كلية التربية للبنات   | كوفة    |
| 10. | أ. م. د كاظم عبد نور   | علم النفس التربوي  | كلية تربية            | بابل    |
| 11. | أ. م. د نبأ عبد الروؤف | علم النفس          | كلية التربية للبنات   | كوفة    |
| 12. | م. د حيدر طارق كاظم    | علم النفس التربوي  | كلية التربية الأساسية | بابل    |

## ملحق رقم (3)

## مقياس العنف المدرسي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

عزيزي المدرس ..... عزيزتي المدرسة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يروم الباحثان اجراء البحث الموسوم ((العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم)) ولتحقيق أهداف هذا البحث يضع الباحثان بين يديك مجموعة من الفقرات التي تصادفك في حياتك المدرسية والعامة، أُعدت لأغراض البحث العلمي، يرجى الإجابة بعد قراءة كل فقرة بدقة وموضوعه من خلال وضع علامة (√) حول البديل الذي تراه مناسباً، مقدرين لكم جهودكم وتعاونكم وإسهامكم في تشجيع البحث العلمي والتعاون المخلص في دعم مسيرة التربية والتعليم، ونعذركم بان تكون إجاباتكم سرية لن يطلع عليها سوى الباحث، ولا داعي لذكر الاسم.

مع خالص الشكر والتقدير

المثال الاتي يوضح ذلك:

| الفقرة                    | دائماً | أحياناً | نادراً |
|---------------------------|--------|---------|--------|
| يهدد زملائه لأتفه الأسباب |        | √       |        |

الجنس - ذكر ( )

أنثى ( )

الباحثان

## معلومات عامة يرجى تدوينها

| ت                     | الفقرات                                                      | دائماً | أحياناً | نادراً |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------|--------|---------|--------|
| أولاً: المجال اللفظي  |                                                              |        |         |        |
| 1                     | ينادي الطلاب بأسماء وألقاب مكروهه.                           |        |         |        |
| 2                     | يصدر اصوات مزعجة.                                            |        |         |        |
| 3                     | يجادل الطلاب لفرض رأيه.                                      |        |         |        |
| 4                     | يتوعد الطلاب بالانتقام.                                      |        |         |        |
| 5                     | يلجأ الى شتم الطلاب لأتفه الاسباب.                           |        |         |        |
| 6                     | يصرخ بوجه الطلاب لأخافتهم للحصول على ما يريد.                |        |         |        |
| 7                     | يقلل من أهمية انجازات الذين لا يحبهم.                        |        |         |        |
| 8                     | يقاطع زملائه عندما يتحدثون.                                  |        |         |        |
| 9                     | يشجع الطلاب على تجاوز التعليمات المدرسية.                    |        |         |        |
| 10                    | يميل الى نشر الاقاويل الملفقة عن المدير عندما يحاول معاقبيه. |        |         |        |
| ثانياً: المجال البدني |                                                              |        |         |        |
| 11                    | يرد على مضايقات الطلاب له بالبصق.                            |        |         |        |
| 12                    | يشكل عصابة لإيقاع الأذى ببعض الطلاب.                         |        |         |        |
| 13                    | يستخدم الضرب كشكل من اشكال المزاح.                           |        |         |        |
| 14                    | يتحرش بالطلاب جنسياً.                                        |        |         |        |
| 15                    | يجبر الطلاب ان يحملوا كتبه او حقيبته بالقوة.                 |        |         |        |
| 16                    | يستخدم ادوة حادة ضد الطلاب.                                  |        |         |        |
| 17                    | يدفع المقاعد أثناء جلوس الطلاب عليها.                        |        |         |        |
| 18                    | يلجأ إلى العنف والقوة لاستعادة حقوقه.                        |        |         |        |
| 19                    | يدخل في مشاجرات مع الطلاب.                                   |        |         |        |
| 20                    | يدفع بقوة من يعترض طريقه.                                    |        |         |        |
| ثالثاً: المجال المادي |                                                              |        |         |        |
| 21                    | يستخدم ادوات حادة لتشويه ابواب المدرسة.                      |        |         |        |
| 22                    | يمزق كتب الطلاب أو دفاترهم.                                  |        |         |        |
| 23                    | يعمد الى ترك حنفيات الماء مفتوحة.                            |        |         |        |
| 24                    | يخرج من الصف دون اذن المدرس.                                 |        |         |        |
| 25                    | يقفز على الرحلات اثناء الفرص كي تنكسر.                       |        |         |        |
| 26                    | يقوم بأخفاء حاجيات الطلاب.                                   |        |         |        |
| 27                    | يمزق بعض صور الكتاب المدرسي.                                 |        |         |        |
| 28                    | يعد التهديد على المصاييح نوعاً من انواع التسلية.             |        |         |        |
| 29                    | يهرب مع زملاءه من المدرسة.                                   |        |         |        |
| 30                    | يقوم بعمل عكس ما يطلب منه.                                   |        |         |        |

## ملحق رقم (4)

## القوة التمييزية لفقرات مقياس العنف المدرسي

| قوة تمييزية | إجابات المجموعة الدنيا | إجابات المجموعة العليا | ت  | قوة تمييزية | إجابات المجموعة الدنيا | إجابات المجموعة العليا | ت  |
|-------------|------------------------|------------------------|----|-------------|------------------------|------------------------|----|
| 0.40        | 9                      | 20                     | 16 | 0.37        | 5                      | 15                     | 1  |
| 0.55        | 4                      | 19                     | 17 | 0.59        | 10                     | 26                     | 2  |
| 0.55        | 12                     | 27                     | 18 | 0.74        | 6                      | 26                     | 3  |
| 0.51        | 4                      | 18                     | 19 | 0.55        | 5                      | 20                     | 4  |
| 0.44        | 5                      | 17                     | 20 | 0.51        | 10                     | 24                     | 5  |
| 0.66        | 7                      | 25                     | 21 | 0.33        | 16                     | 25                     | 6  |
| 0.48        | 3                      | 16                     | 22 | 0.37        | 7                      | 17                     | 7  |
| 0.70        | 5                      | 24                     | 23 | 0.33        | 14                     | 23                     | 8  |
| 0.59        | 3                      | 19                     | 24 | 0.37        | 2                      | 12                     | 9  |
| 0.48        | 11                     | 24                     | 25 | 0.33        | 7                      | 16                     | 10 |
| 0.40        | 5                      | 16                     | 26 | 0.63        | 6                      | 23                     | 11 |
| 0.33        | 14                     | 23                     | 27 | 0.77        | 4                      | 25                     | 12 |
| 0.48        | 10                     | 23                     | 28 | 0.40        | 6                      | 17                     | 13 |
| 0.66        | 8                      | 26                     | 29 | 0.33        | 2                      | 11                     | 14 |
| 0.51        | 9                      | 23                     | 30 | 0.70        | 6                      | 25                     | 15 |

## القول السديد في دلالة (لن) على التأيد

دراسة لغوية، ونحوية، ودلالية قرآنية

م.د. سالم جاري

جامعة كربلاء / كلية العلوم الإسلامية

Decisive Evidence That (لن) Indicates Endlessness  
A Quranic, Linguistic, Grammatical and Connotative Study

Lec.Dr. Salim Jari

University of Karbala / College of Islamic Sciences

Salim\_jary@yahoo.com

## Abstract

The discussion of (LIN) is of great importance in the linguistic and grammatical research and then the Qur'anic research. The research took the inductive method of inquiry into the opinions of senior grammarians and linguists through the constant and famous use of (LIN) in the words of the Arabs poetry and prose With full investigation of the Quran

## الملخص:

ان الحديث عن (لن) له أهمية كبيرة في البحث اللغوي والنحوي ومن ثم البحث القرآني، وقد اتخذ البحث المنهج الاستقرائي التحقيقي لآراء كبار النحويين واللغويين مروراً بالاستعمال الثابت والمشهور لـ(لن) في كلام العرب شعراً ونثراً مع الاستقصاء التام لورودها في القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: التأيد، القول السديد، دلالة لن

## المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين وبعد.. فإن الحديث عن (لن) له أهمية كبيرة في البحث اللغوي والنحوي على وجه الخصوص، ومن ثم في البحث القرآني، فالحديث عنها لم يعد مجرد حديث عن أداة ناصبة للفعل المضارع، دالة على نفي المستقبل القريب، والبعيد عند بعض، أو أنها تنفي وقوع الفعل نفيًا مؤبدًا عند آخرين، أو أن أصلها: (لا أن)، فحذفت (الألف) و(الهمزة) تخفيفاً، فأصبحت: (لن) كما يرى بعض النحويين.

وقد اتخذ هذا البحث - الذي نحن بصدد - منحى آخر، فهو فضلاً عن ما سبقت الإشارة إليه قد إتبع منهجاً قائماً على الاستقراء التحقيقي لآراء كبار النحويين واللغويين مروراً بالاستعمال الثابت، والمشهور لـ(لن) في كلام العرب شعراً ونثراً، مع الاستقصاء التام لورودها في القرآن الكريم؛ للوقوف على دلالتها الحقيقية بصورة موضوعية، مُستفيداً من آراء كبار المفسرين قديماً وحديثاً منتهياً - إن شاء الله تعالى - إلى القول السديد في دلالة (لن) على التأيد.

وبناءً على ما سبق قسمت البحث على ثلاثة مطالب الأول: خصّصته لبيان حقيقة (لن) عند علماء اللغة والنحويين. والثاني: لبيان استعمالها في كلام العرب شعراً ونثراً. والثالث: لتتبع استعمالها في القرآن الكريم بصورة استقرائية تامة مع عرض آراء المفسرين في دلالتها في كل موضع وردت فيه منتهياً إلى النتيجة المستخلصة من المطالب الثلاثة.

وقد آليت على نفسي أن أعرض الحقيقة كما هي من خلال المعطيات الموجودة، من غير تعصب لرأي، أو تحامل على رأي آخر؛ بغية الوصول إلى الحقيقة المنشودة، لا سيما أن موضوع (لن) قد دخل في المسائل القعائدية، وبخاصة في ما له صلة بمسألة جواز وقوع الرؤية البصرية على الله جل وعلا؛ إذ الاختلاف بين المسلمين في هذه المسألة جوهري وواضح.

ورجائي أن يتحقق في هذا البحث أمران، الأول: أن يتحقق الهدف الذي أردته من خلاله في دلالة (لن) على التأيد. الثاني: أن ينظر إليه القارئ الكريم بموضوعية وإنصاف. والله المستعان على تحقيق ما نتطلع إليه من خدمة العلم ولغة القرآن الكريم.

## المطلب الأول/

حقيقة (لن) عند اللغويين والنحويين/

أولاً: (لن) في اللغة

القسم الأول: تأصيل (لن)

اختلف العلماء في أصل "لن"، فهي حرف مستقل أم هي من حرفين (لا+أن)؟ أم هي من "لا" جرى فيها إبدال ذهب الخليل (ت175هـ) - وتبعه الكسائي (ت189هـ) - إلى أن أصل "لن": لا أن. وذهب الفراء (ت207هـ) إلى أن أصلها: لا، فُلبِت "ألفها" نوناً. وخالفهم قسم من النحويين في ذلك. قال الخليل: (وأما "لن" فهي: لا أن، وُصِلَتْ لكثرتها في الكلام، ألا ترى أنها تُشبه في المعنى "لا"، لكنها أوكد<sup>(1)</sup>).

وردّ سيبويه (ت180هـ) مذهب الخليل - بعد نقله إياه -، فقال: (فأما الخليل فزعم أنها: لا أن، ولكنهم حَذَفُوا لكثرة الاستعمال في كلامهم، كما قالوا: ويَلْمُهُ، يُريدون: ويَ لَأْمُهُ.. وجُعِلَتْ بمنزلة حرفٍ واحدٍ، كما جعلوا "هَلَا" بمنزلة حرفٍ واحدٍ، فإنما هي: "هل" و"لا".

وأما غيره فزعم أنه ليس في "لن" زيادة، وليست من كلمتين، ولكنها بمنزلة شيءٍ على حرفين ليست فيه زيادة، وأنها في حروف النصب بمنزلة "لم" في حروف الجزم.. ولو كانت على ما يقول الخليل لما قلت: أما زيداً فلن أضرب؛ لأن هذا اسمٌ، والفعلُ صِلَةٌ، فكأنه قال: أما زيداً فلا الضربُ له<sup>(2)</sup>.

وردّ المبرد (ت285هـ) مذهب الخليل، وأيد سيبويه، فقال: (وليس القول عندي كما قال، وذلك أنك تقول: زيداً لن أضرب.. فلو كان كما قال الخليل لفسد الكلام؛ لأن: زيداً كان ينتصب بما في صلة أن، ولكن لن حرفٌ بمنزلة أن<sup>(3)</sup>).

وردّ ابن يعيش (ت643هـ) - أيضاً - رأي الخليل والفراء بقوله: (وهو قولٌ يضعف؛ إذ لا دليل عليه، والحرف إذا كان مجموعه يدلّ على معنى، فإذا لم يدلّ على التركيب وجب أن يعتقد فيه الأفراد؛ إذ التركيب على خلاف الأصل، وردّ سيبويه هذه المقالة<sup>(4)</sup>). وكان الفراء يذهب إلى أن الأصل في "لن" و"لم": لا.. ولا أدري كيف إطلع على ذلك؛ إذ ذلك شيءٌ لا يطلع عليه إلا بنصّ من الواضع<sup>(5)</sup>.

وقال الرضي (ت688هـ): (قال الفراء: أصل "لن" و"لم": لا، فأبدل "الألف" نوناً في أحدهما، و"ميمًا" في الآخر، وقال الخليل: أصل "لن": لا أن، قال: يُرَجِّي المرء ما لا أن يُلاقِي وتعرضُ دون أدناءه الخُطوب<sup>(6)</sup>).

أي: لن يلاقي. وقال سيبويه: إنه مفرد؛ إذ لا معنى للمصدرية في "لن"، كما كانت في "أن"؛ ولأنه جاء تقديم معمول معموله عليه، حكى سيبويه عن العرب: عمراً لن أضرب. وللخليل أن يقول: لا منع أن تتغير الكلمة بالتركيب عن مقتضاها معنى وعملاً؛ إذ هو وضع مستأنف، ولا دليل على قول الفراء<sup>(7)</sup>.

والظاهر من كلام الرضي أنه لا يجد مانعاً من قبول رأي الخليل؛ إذ ذكر شاهداً شعرياً على مجيء "لا أن" بمعنى "لن". ويبدو أنه لم يُنكر رأي الفراء؛ لكن قول الفراء يفتقر إلى الدليل، بخلاف رأي الخليل الذي ساق الرضي شاهداً شعرياً لتأييده. وفصل المرادي في الردّ على رأي الخليل، فقال: (وأختلف النحويون في "لن": فذهب سيبويه والجمهور إلى أنها بسيطة. وذهب الخليل والكسائي إلى أنها مركبة، وأصلها: "لا أن"؛ حذفت همزة "أن" تخفيفاً، ثم حذفت "الألف" لالتقاء الساكنين.

1 العين 35/8، مادة (لن). وينظر: صاحب/266. وشرح المفصل - ابن يعيش 15/7-16. ومغني اللبيب 373/1-374.  
2 الكتاب 5/3. وينظر: شرح المفصل 15/7-16. وشرح قطر الندي/58. وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك، وحاشية الصبان على شرح الأشموني 278/3.  
3 المقتضب 8/2. وينظر: شرح المفصل 15/7-16. وشرح قطر الندي/58. وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك، وحاشية الصبان على شرح الأشموني 278/3.  
4 من ذلك قيل.  
5 شرح المفصل 16/7.  
6 نسب أبو زيد هذا البيت إلى جابر بن رألان الجاهلي.  
7 شرح الرضي على الكافية 38/4-39. ينظر: لسان العرب 136/8-137، مادة (لن).

وَرَدَ القول بالتركيب بأوجه، الأول: البساطة أصل، والتركيب فرع، فلا يدعى إلا بدليل قاطع. والثاني: أنها لو كان أصلها: لا أن، لم يجز تقديم معمول معمولها عليها، وهو جائز نحو: زيداً لن أضرب؛ بهذا رد سيبويه على الخليل. وأجيب عنه بأن الشيء قد يحدث له مع التركيب حكم لم يكن قبل ذلك. والثالث: أنه يلزم منه أن يكون "أن" وما بعدها في تقدير مفرد، فلا يكون قولك: "لن يقوم زيد"، كلاماً.

فإن قيل: يكون في موضع رفع بالابتداء والخبر محذوف لازم الحذف، كما نقل عن المبرد.

فالجواب: أن هذا القول ضعيف لوجهين: أحدهما: أن هذا المحذوف لم يظهر قط، ولا دليل عليه. ذكره أبو علي. والثاني: أن "لا" تكون في ذلك قد دخلت على الجملة الاسمية ولم تكرر. قلت: هذا لا يلزم المبرد؛ لأن تكرارها عنده لا يلزم، ولكنه يلزم الخليل. وذهب الفراء إلى أن "لن" هي "لا" أبدلت ألفها نوناً. وهو ضعيف؛ لأنه دعوى لا دليل عليها؛ ولأن "لا" لم توجد ناصبة في موضع<sup>(1)</sup>. وأما ابن هشام الأنصاري (ت761هـ) فقال: (لن: حرف نصب ونفي واستقبال، وليس أصله، وأصل "لم": لا، فأبدلت "الألف" نوناً في "لن"، وميماً في "لم" خلافاً للفراء؛ لأن المعروف إنما هو إبدال "النون": ألفاً، لا العكس، نحو "لنسفعاً"<sup>(2)</sup>، و"ليكوناً"<sup>(3)</sup>. ولا أصل "لن": لا أن، فحذفت "الهمزة" تخفيفاً، و"الألف" للسكّين، خلافاً للخليل والكسائي؛ بدليل جواز تقديم معمول معمولها عليها، نحو: زيداً لن أضرب، خلافاً للأخفش الصغير<sup>(4)</sup>، وأمتناع نحو: زيداً يُعجبني أن تُضرب، خلافاً للفراء؛ ولأن الموصول وصلته مفرد، و: لن أفعل، كلام تام<sup>(5)</sup>.

وأجد أن ما نقلته عن أصل "لن"، وتركيبها من عدمه قد كان وافيًا. ومهما قيل في ذلك فلن يغير في دلالتها ومعناها، وأثرها الإعرابي. والبحث يؤيد مذهب سيبويه في أن "لن" حرف مستقل، وليس مركباً، وليست نونها منقلبة عن ألف "لا".

#### القسم الثاني: أثرها الإعرابي، ودلالاتها

يُجمع علماء اللغة والنحو والتفسير على أن "لن" حرفٌ ينصب الفعل المضارع، وينفيه، ويحول معناه من الحال إلى المستقبل. ولكن الخلاف في دلالة "لن" على قوة نفيها من عدمه، بمعنى أيكون نفيها مؤكداً؟ وأيكون نفيها نفيًا مؤبداً؟ ذهب الخليل إلى أن النفي بـ"لن" أوكد من النفي بـ"لا"، فقال: (وأما "لن" فهي: لا أن.. ألا ترى أنها تشبه "لا"، ولكنها أوكد، تقول: لن يُكرمك زيدٌ، معناه: كأنه يطمع في إكرامه، فنفيته عنه، ووكدت النفي بـ"لن"، فكان أوكد من "لا")<sup>(6)</sup>. والذي يفهم من كلام الخليل أن "لن" تفيد النفي المؤبد القاطع بعدم حصول الفعل بعدها، بخلاف النفي بـ"لا"، التي قد يكون ثمة طمع للسامع في وقوع منفيها؛ بدلالة تمثيله باستعمال "لا"، و"لن"، الذي جعل النفي بـ"لن" لما لا طمع في حصوله. وقال المرادي: (حرفٌ نفي، ينصب المضارع، ويُخلصه للاستقبال. ولا يلزم أن يكون نفيها مؤبداً خلافاً للزمخشري – ذكر ذلك في أنموذجه<sup>(7)</sup>، وقال في غيره: لن لتأكيد ما تُعطيه "لا" من نفي المستقبل.

قال ابن عصفور: ما ذهب إليه دعوى لا دليل عليها، بل قد يكون النفي بـ"لا" أكد من النفي بـ"لن"؛ لأن المنفي بـ"لا" قد يكون جواباً لقسم، والمنفي بـ"لن" لا يكون جواباً له، ونفي الفعل إذا أقسم عليه أكد.

قلت: وقد وقعت "لن" جواب قسم في قول أبي طالب:

والله لن يصلوا إليك بجمعهم حتى أوسد في التراب دفينا وذكره ابن مالك<sup>(8)</sup>.

1 الجنى الداني/284-285.

2 قصد قوله تعالى: (كلا لن لم ينته لنسفعاً بالناسية) [العلق: 15].

3 قصد قوله تعالى: (ولئن لم يفعل ما أمره ليسجنن وليكونا من الصاعرين) [يوسف: 32].

4 علي بن سليمان (ت315هـ).

5 مغني اللبيب/373-374.

6 العين/193. عندي: الهجائي/1656/3، مادة (لن). وينظر: لسان العرب/8-136، مادة (لن).

7 ينظر: شرح الأنموذج في النحو للأردبيلي/190.

8 الجنى الداني/284. وينظر: مصادر المحقق.

والغريب - هنا - أنّ النسختين المطبوعتين للنموذج وجدت فيهما: أنّ "لن" تفيد تأكيد النفي، ولا توجد إشارة إلى التأبيد، خلافاً لما نقله عنه معاصروه في مؤلفاتهم، ومن جاء بعده، من أنهم اطلعوا على ذلك في أنموذجه، وصرّحوا بأنّ الزمخشري قال: إنّ "لن" تفيد النفي المؤبد، ولا شك أنّ المعاصرين له والقريبين من عصره أدركوا بما في أنموذجه، مما اضطرني إلى تتبع شرح الأنموذج، فوجدت أنّ الأرببيلي يقول: (..وفي بعض النسخ التأبيد بدل قوله التأكيد)<sup>(1)</sup>.

ورأي المرادي، ورأي ابن عصفور - اللذان مرّ ذكرهما قبل - مردودان؛ لأنّ استقرار المواطن التي جاء فيها استعمال "لن" - في اللغة والقرآن الكريم - لا يؤيده، وسيأتي ذلك في البحث بعون الله.

وقال ابن هشام في عمل "لن" ودلالاتها: (حرفُ نصبٍ ونفيٍ واستقبالٍ..ولا تفيد "لن" تأكيد النفي خلافاً للزمخشري في "كشافه"، ولا تأبيده خلافاً له في "أنموذجه"، وكلاهما دعوى بلا دليل. قيل: ولو كانت للتأبيد لم يُفَيّد منفياً بـ"اليوم" في: ﴿فَلَنْ أَكَلَّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا﴾ [مريم: 26]. ولأن ذكر "الأبد" في: ﴿وَلَنْ يَتِمَّنُوهُ أَبَدًا﴾ [البقرة: 95] تكراراً، والأصل عدمه<sup>(2)</sup>.) وسأردّ على ابن هشام عند تحليل الآيتين اللتين استشهد بهما - بإذن الله -.

وردّ الأشموني (ت905هـ) القولين - التوكيد والتأبيد - في نفي "لن"، فقال: (فأما "لن" فحرف نفي تختص بالمضارع، وتخلصه للاستقبال..نحو: لن أضرب، ولن أقوم، فتتفي ما أثبت بحرف التنفيس، ولا تفيد تأبيد النفي، ولا تأكيده، خلافاً للزمخشري الأول في أنموذجه، والثاني في كشافه)<sup>(3)</sup>.

والغريب أنهم ينسبون القول بدلالاتها على تأكيد النفي إلى الزمخشري وحده، وكأنهم لم يطلعوا

على مذهب الخليل الذي قال بأنّ نفيها أوكد من نفي "لا" - وقد مرّ قوله قبل - وهو بذلك سابق للزمخشري وغيره.

وذكر الصبان (ت1026هـ) رأي الأشموني، لكنه ردّ على الزاعمين بعدم دلالة "لن" على التأبيد، وبيّن أنّ ما احتجوا به على نفي "لن" المؤبد هو دالّ على التأبيد، فكان حجة عليهم، لا لهم، فقال: (واقفه<sup>(4)</sup>) على التأكيد كثيرون، وردّ إدعاؤه التأبيد؛ بأنّه لا دليل عليه، وبأنّها لو كانت للتأبيد للزم التناقض بذكر "اليوم" في: ﴿فَلَنْ أَكَلَّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا﴾ [مريم: 26]. والتكرار بذكر "أبدًا" في: ﴿وَلَنْ يَتِمَّنُوهُ أَبَدًا﴾ [البقرة: 95]. وأما التأبيد في: ﴿لَنْ يَخْلُقُوا ذَبَابًا﴾ [الحج: 73]. فلأمر خارجي، لا من مقتضيات "لن". ويُجاب عن التناقض بأنّ القائل بالتأبيد إنّما يقول به عند إطلاق منفيها، وخلوه من مقيداته، ومن التكرار بأنّ هذا ليس تكراراً باللفظ، وهو ظاهر، ولا بالمرادف؛ لأنّ الاسم لا يرادف الحرف؛ ولأنّ التأبيد نفس معنى "أبدًا"، وجزء معنى "لن"، فلا يكون تكراراً، وإنّما هو تصريح، ودلالة بالمطابقة على ما فهم بالتضمن.. وحاصله: أنّه ليس من التكرار، بل من توكيد معنى تضمني لكلمة سابقة بلفظ دلّ على هذا المعنى مطابقة<sup>(5)</sup>).

ونقل الدكتور فاضل السامرائي قول بعضهم في عمل "لن" ودلالاتها، واستشهد لذلك بأيّ من القرآن الكريم، ثم قال: (والحقّ أنّها لا تفيد - قصد أنّ "لن" لا تفيد التأبيد -، وإنّما هي للاستقبال، وهذا الاستقبال قد يكون بعيداً متطاولاً، وقد يكون قريباً منقطعاً، بدليل قوله تعالى: ﴿فَلَنْ أَكَلَّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا﴾ [مريم: 26]، فقد قيدها بيومٍ واحدٍ، وهو يُنافي التأبيد. وقوله تعالى: ﴿إِذْ نَقُولُ لِلْمُؤْمِنِينَ أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ أَنْ يُمَدِّكُمْ رَبُّكُمْ بِثَلَاثَةِ آلاَفٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُنْزَلِينَ﴾ [آل عمران: 124]، فهي هنا موقوتة بالمعركة<sup>(6)</sup>).

وما ذهب إليه السامرائي فيه نظراً؛ إذ فاتته أنّ التقيد بـ(اليوم) في آية سورة مريم لا ينافي دلالة التأبيد؛ لأنّ المراد نفي مريم (عليها السلام) تكليم الناس في ذلك اليوم كلّها نفيّاً مؤبداً.

1 شرح الأنموذج في النحو/190.

2 مغني اللبيب/373-374.

3 حاشية الصبان/278.

4 ضمير(الهاء) في: (واقفه) عائد على الزمخشري.

5 حاشية الصبان/278/3. وينظر: معاني النحو/349/3.

6 معاني النحو/349/3.

وكذا يمكن القول في آية سورة آل عمران - على الرغم من سبقها بالاستفهام - فقد أراد النصّ الكريم - كما سيأتي في مواضع من البحث بإذن الله -: الاستفهام الخارج للإنكار على المخاطبين الذين كانوا موقنين أنّ إمداد الله تعالى إياهم بهذا العدد من الملائكة غير كافٍ - مطلقاً - لنصرتهم.

### المطلب الثاني/

استعمال (لن) في كلام العرب شعراً ونثراً/

#### أ - (لن) في الشعر

استعمل العرب الحرف (لن) - في كلامهم الذي وصل إلينا - بأنها من الحروف المختصة بالفعل المضارع. و يتمثل أثرها المعنوي في أنها تنفي حصول الفعل المضارع في المستقبل نفيًا قويًا مؤكدًا مؤبدًا. وذلك يمكن أن نتبينه من إستقرائنا للشواهد الآتية:

1 - قال عدي بن زيد مخاطبًا النعمان؛ ليعتذر له<sup>(1)</sup>:

ماذا ترجي النفوس من طلب الخير، وحب الحياة كارتها تظنّ أن لن يصيبها عنث الدهر، وريب المنون صائها يظهر من قول الشاعر (تظنّ أن لن يصيبها): الاعتقاد القاطع المؤبد بأن لا يصيبها تجاوز الدهر وتعديه، وعطف عليه جزمهم أن لا يقربهم الموت (ريب المنون).

2 - قال حاتم الطائي<sup>(2)</sup>:

فنفسك أكرمها فإنك إن تهن عليك فلن تُلقي لك الدهر مُكرماً فالشاعر يرى أنّ الإنسان يجب عليه أن يكرم نفسه؛ لأنّها إذا هانت عليه نفسه فلن يكرمها غيره أبداً. وقال أيضاً<sup>(3)</sup>: ولن يكسب الصعلوك حمداً ولا غنى إذا هو لم يركب من الأمر مُعظماً يريد الشاعر أنّ الصعلوك - بما هو عليه من حال - منفي عنه كسب الحمد والغنى أبداً، إلا إذا ركب أمراً من الأمور عظيماً، وهو أمر يكاد يكون محالاً، فيكون النفي نفيًا مؤبدًا مقيّدًا مشروطاً.

3 - قال الأعشى<sup>(4)</sup>:

ومضى لحاجته، وأصبح حبلاً خلقاً، وكان يظنّ أن لن يُنكدا كان ظنه عدم انقطاع حبها، أي: وصلها أبداً. وقال أيضاً<sup>(5)</sup>: جعل الإله طعامنا في مالنا رزقاً تضمّنه لنا لن ينفدا واضح النفي المؤبد لنفاد طعام الله ورزقه لعباده. وقال أيضاً<sup>(6)</sup>: وقومك، إن يضمنوا جارة يكونوا بموضع أنضادها فلن يطلبوا سرّها للغنى ولن يُسلموها لإزهادها نفى الأعشى عنهم طلب سرّ جارتهم نفيًا مؤبدًا، وكذا نفى عنهم تسليمها زهداً فيها لفقرها.

4 - قال أبو طالب<sup>(7)</sup>:

(رضوان الله عليه) في تأييده للنبي (صلى الله عليه وآله)، والدفاع عنه: والله لن يصلوا إليك بجمعهم حتى أُوسد في التراب دفينا واضح نفي أبي طالب المطلق بعدم تمكينه أعداء النبي (صلى الله عليه وآله) منه، مهما كانوا يمثلون من كثرة، أو قوة مادام هو حيًا، وهو لا شك نفي مؤبد لوصول أعداء النبي (صلى الله عليه وآله) إليه بأي نوع من التعدي والأذى.

1 الأغاني/158.

2 ديوان حاتم الطائي/109.

3 ديوان حاتم الطائي/111.

4 شرح ديوان الأعشى/55.

5 السابق/58.

6 السابق/63.

7 الصحاح/150/1.

5 - قال إسماعيل بن يسار يرثي أخاه<sup>(1)</sup>:

وعلمت أنني لن ألقاه في الناس حتى مُلِّقَى الحشر نلاحظ قوة نفى الشاعر للقاء أخيه نفياً مؤبداً في الحياة الدنيا، و ظاهر من السياق والمناسبة أن اللقاء محال في الدنيا؛ إذ هو في معرض خطاب لأخيه الميت.

6 - قال كعب بن زهير<sup>(2)</sup>:

فلن أزال وإن جاملت مضطغناً في غير نائرة ضباً لها شَفِ نفي كعب زوال ضغينته نفياً مؤبداً، ومن غير صدورها من بغض أو نار عداوة.

7 - قال الوليد بن يزيد<sup>(3)</sup>:

فقل لدعاء إن مررت بها لن يُعجزَ الله هارب طلبه معنى قوة النفي وتأييد - هنا - بين، ولا أحسب أحداً يقول بغيره؛ إذ نفى العجز عن طلب الله سبحانه وتعالى لأي مخلوق كان، وإن حاول الهرب منه، فإنه في قبضته وتناوله.

8 - وقال الراعي النميري<sup>(4)</sup>:

ذكرت بها من لن أبالي بَعْدَهُ تَفَرَّقَ حي في النوى مُتزايلٍ نلحظُ النفي القاطع المؤبد في قوله (لن أبالي)؛ إذ نفى المبالاة مطلقاً مؤبداً. وقوله أيضاً<sup>(5)</sup>:

فقلت لن يُعجلَ المقدارُ مدته ولن يُساعدَه الإشفاقُ والهلعُ

واضح نفى الشاعر القاطع المؤبد في قوله (لن يُعجل)؛ إذ نفى مطلقاً مؤبداً التغيير في الأجل. وكذا نفى في قوله: (لن يساعده) نفياً مؤبداً؛ إذ تألم المرء، وحزنه وهلعُه لن يساعده في تغيير المقدّر أبداً.

ب - (لن) في النثر

1 - قال النبي (صلى الله عليه وآله): ("إني تاركٌ فيكم خليفَتين: كتاب الله: حبلٌ ممدودٌ ما بين السماء والأرض - أو ما بين السماء إلى الأرض -، وعترتي أهل بيتي، وإنيما لن يفترقا حتى يردا عليّ الحوض")<sup>(6)</sup>.

لقد نفى النبي (صلى الله عليه وآله) افتراق العترة عن كتاب الله - القرآن - نفياً مؤبداً - وفيه دلالة على وجود أحدٍ من العترة في كل زمان - حتى تقوم الساعة، فيرد كل منهما على النبي (صلى الله عليه وآله)، وهو عند الحوض.

2 - قال الإمام علي (عليه السلام): "اللهم فإن رَدُّوا الحقَّ فافضضْ جماعتهم، وشتت كلمتهم، وأبسلهم خطاياهم، إنهم لن يزلوا عن مواقفهم عن طعنٍ دراكٍ.." <sup>(7)</sup>.

فلو كان الإمام (عليه السلام) يجد فيهم زوالهم عن مواقعهم لما دعا عليهم بهذا الدعاء الشديد، ولكنه أراد نفى الزوال عنهم أبداً. وقال سلام الله عليه: ("واعلم يقيناً أنك لن تبلغ أملك، ولن تعدو أجلك.." <sup>(8)</sup>). يقول الإمام (عليه السلام) في وصيته لابنه الحسن (عليه السلام): إن الإنسان لا يمكنه ببلوغ كامل آماله أبداً، ولا يفلت من أجله أبداً؛ ذلك أن تحقيق طموحات الإنسان تحتاج إلى وقت أطول من عمره، وأعظم من قدراته، وطاقته. وكذا الأجل لا تقديم فيه ولا تأخير، ولا دفع لحينوثته. الذي يتبين من استعمال "لن" في كلام العرب - الذي استشهدنا بقسم منه:

أولاً: أن الشواهد أوسع من أن تُحصَر، وأكثر من أن تُحصى في مثل هذا البحث.

وثانياً: أنها نفت بوضوح حصول الأفعال بعدها نفياً قوياً مؤكداً مؤبداً.

1 الأغاني/483.

2 ديوان كعب بن زهير/74.

3 الأغاني/114.

4 ديوانه/75.

5 ديوانه/128.

6 مسند الإمام أحمد بن حنبل/182/5. وينظر: فضائل الصحابة- النسائي/15. والمعجم الكبير - الطبراني/65/3.

7 نهج البلاغة - الإمام علي (ع) - جمع الشريف الرضي - شرح: محمد عبده، خطبة: 123، 209/2.

8 السابق/430/3.

## المطلب الثالث

## استعمال (لن) في القرآن الكريم

مواضع ورود (لن) في القرآن الكريم ودلالاتها يُعدّ التعبير القرآني أعلى أساليب العربية دقةً وسبكاً وبياناً، وحجته أصدق الحجج - ولا سيما في درس اللغوي -؛ لأنه يُعدّ النص الموثوق بصحته، والأعلى في فصاحته وبلاغته، ولذا جعلت مادة المطلب الثالث - هنا - مقصورة على النفي بـ(لن) في القرآن الكريم؛ لتعزيز الرأي في دلالتها على ذلك.

وردت (لن) في (171) أحدٍ وسبعين ومئة موضعٍ من القرآن الكريم، وستنبين - بإذن الله - في المواضع هذه كلها أنّ دلالة النفي بـ(لن) على التأبید جليّة واضحة، وسنقف عند الآيات التي عدّها بعضهم أنّها ليست للتأبید، أو أنّ في السياق كلمات تتناقض مع معنى التأبید، ويكون التقسيم على النحو الآتي:

**القسم الأول:** آيات جاء نفي "لن" مُقيّداً بلفظ (قرينة)، فوقع فيها الاختلاف في دلالة نفي "لن" نفيّاً قوياً مؤبداً من عدمه، وحجة القائلين بذلك وجود قرينة - بحسب رأي بعضهم - تدفع معنى التأبید عن نفي "لن"، وذلك:

أ - مواضع تلت "حتى" فيها "لن"، وقد يُفهم - هنا - أنّ النفي ينتهي لغاية؛ وذلك بدلالة "حتى" التي تقيد انتهاء الغاية، في نحو قوله سبحانه: ﴿وَإِذْ قُلْتُ يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً﴾ [البقرة: 55]. لقد جاء النفي على لسان بني إسرائيل إيمانهم بما جاء به موسى (عليه السلام) بقوة وشدة، نفيّاً مؤبداً؛ لأنهم قرنوا إيمانهم برؤية الله جهراً، وهو أمر محال كذلك. قال الطبري: (وتأويل ذلك: واذكروا - أيضاً - إذ قلتم يا موسى لن نُصدّقك، ولن نُقرّ لك بما جئتنا به حتى نرى الله جهرة: عياناً، برفع الستار بيننا وبينه، وكشف الغطاء دوننا ودونه، حتى ننظر إليه بأبصارنا)<sup>(1)</sup>.

والمقصود بالتأبید - هنا - أنّهم لا يُريدون أن يؤمنوا بما جاءهم به موسى (عليه السلام)، فطلبوا مطلباً تعجيزياً، وعليه يكونون قد نفوا نفيّاً مؤبداً تصديقهم بما جاءهم به موسى (عليه السلام)؛ لأنهم قرنوا ذلك بمطلب محال حصوله، وهو رؤية الله تعالى جهرة. وقوله جلّ وعزّ: ﴿وَإِنَّا لَنَدْخُلُهَا حَتَّى يَخْرُجُوا مِنْهَا﴾ [المائدة: 22]، جاء النفي على لسان بني إسرائيل بعدم دخولهم مطلقاً بوجود القوم فيها، إذ نفاهم قوياً مؤبداً مُعلّلاً بوجود القوم، ولكن بخروج القوم، فهم يدخلون المدينة عند ذاك. وقوله جلّت عظمتة: ﴿لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ﴾ [آل عمران: 92]، لا خلاف أنّ

نفي "لن" - هنا - قد جاء مؤبداً ومُقيّداً؛ إذ قيّد بالإنفاق من الأموال المحببة عندهم، وبدون ذلك لا يكون نيلٌ لهم للبر. وقَرَنَ التنزيلُ العزيز نيلهم البرّ بإنفاقهم من أعزّ ما يمكن إنفاقه؛ كأنه إشارة إلى حرص الناس على الأموال، وحبّهم الشديد لها، فقرن زوال النفي المؤيد بالإنفاق من كرائم الأموال، ومن دون ذلك الإنفاق لا نيلٌ للبرّ مطلقاً. ويمكن القول نفسه في المواضع الأخر التي وردت فيها "حتى" بعد "لن"<sup>(2)</sup>.

ب - مواضع جاء فيها الظرف "أبداً" بعد "لن"، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ أَبَداً﴾ [البقرة: 95]، وحجة القائلين بعدم إفادة "لن" معنى النفي المؤيد ذكر "أبداً" معها الذي هو أفاد التأبید، وليس "لن".

قال الطبري: (عن ابن عباس: ﴿وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ أَبَداً﴾، يقول: يا محمد، ولن يتمنوه أبداً؛ لأنهم يعلمون أنّهم كاذبون.. وعن ابن جريج: كانت اليهود أشدّ فراراً من الموت، ولم يكونوا ليتمنوه أبداً)<sup>(3)</sup>. وقال الطوسي: (وأخبر الله تعالى عنهم - قصد اليهود - بأنهم لا يتمنون ذلك أبداً.. وفي ذلك دلالة على صدق النبي (صلى الله عليه وآله)، من حيث تضمنت أنّهم لا يتمنون ذلك في المستقبل، وكان كما قال)<sup>(4)</sup>.

1 جامع البيان 328/1. وينظر: التبيان في تفسير القرآن 251/1. والمحرر الوجيز 300/1-301. والتفسير الكبير 83/3. والبحر المحيط 210/1.  
2 المواضع الأخر التي وردت فيها (حتى) بعد (لن) - غير ما ذكر في المتن - هي في: سورة البقرة، آية: 120. وسورة الأنعام، آية: 124. وسورة يوسف، آية: 66، و80. وسورة الإسراء، آية: 90، و93. وسورة طه، آية: 91.  
3 جامع البيان 472-471/1. وينظر: الكشف 75/1. والمحرر الوجيز 401/1. والجامع لأحكام القرآن 384-385/2. والبحر المحيط 311/1.  
4 التبيان في تفسير القرآن 358/1. وينظر: مجمع البيان 325/1.

وقد فصل الرازي بين دلالة: لن، ودلالة: أبداً - هنا -، فقال: (أما قوله تعالى ﴿وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ﴾ فخير قاطع عن أن ذلك لا يقع في المستقبل.. وأما قوله ﴿أبداً﴾ فهو غيب آخر؛ لأنه أخبر أن ذلك لا يوجد، ولا في شيء من الأزمنة الآتية في المستقبل، ولا شك أن الإخبار عن عدمه بالنسبة إلى عموم الأوقات مهما غيبان<sup>(1)</sup>.

وقال الصبان: (هذا ليس تكراراً باللفظ، وهو ظاهر، ولا بالمرادف؛ لأن الاسم لا يرادف الحرف، ولأن التأييد نفس معنى ﴿أبداً﴾، وجزء معنى "لن"، فلا يكون تكراراً، وإنما هو تصريح، ودلالة بالمطابقة على ما فهم بالتضمن... وحاصله: أنه ليس من التكرار، بل من تأكيد معنى تضمني لكلمة سابقة، بلفظ دل على هذا المعنى مطابقة<sup>(2)</sup>).

الذي يظهر من استعمال حرف النفي "لن" في قوله تعالى: ﴿وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ﴾ دلالتها على النفي المؤبد؛ بدلالة السياق الذي يحكي حال المخاطبين، ويعلم خبايا نفوسهم ونيتهم في عدم تمنيه الموت مطلقاً.

أما الظرف ﴿أبداً﴾ فقد أفاد تأكيد دلالة التأييد في نفي "لن" قبله؛ وهو من باب تأكيد المعنى، وليزيد شمول النفي لأزمنة المستقبل كلها. وهو مثل تكرار التوكيد المعنوي في قوله عز وجل: ﴿فَسَجِدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾ [الحجر: 30]، و[ص: 73]، فـ"أجمعون" جاء توكيداً معنوياً ثانياً. ويمكن القول نفسه في المواضع الأخر التي ورد فيها "أبداً" بعد "لن"<sup>(3)</sup>.

ج - موضع قيد فيه نفي "لن" بالظرف "اليوم"، الذي حمل بعض العلماء إلى القول: إنه لو كان النفي هذا مؤبداً لما قيد بالظرف "اليوم"، وذلك في قوله تبارك وتعالى: ﴿فَلَنْ أَكَلَمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا﴾ [مريم: 26]، وليس ذلك كما ذهبوا إليه، بل إن نفي "لن" كان نفيًا قاطعاً في ذلك اليوم كله، من دون أن يكون ثمة كلام في جزء منه؛ لأن مريم (عليها السلام) أرادت قطع تكليم الناس جميعاً في ذلك اليوم بتمامه، وهذا لا خلاف في أنه يكون نفيًا مؤبداً للتكليم في ذلك اليوم كله. وهو مثل قولك: لا أصحبك اليوم أبداً، و: لن أصحبك اليوم. كلا التعبيرين يفهم منهما تأييد النفي بعدم الصحبة لليوم كله.

د - موضع سبق فيه حرف الاستفهام "الهمزة" حرف النفي "لن"، وهذا الأسلوب حمل بعض العلماء إلى القول بأن هذا السياق خرج عن النفي الصريح إلى دلالات أخرى، وقولهم فيه نظر، نعم الاستفهام ليس على حقيقته، ولكن النفي جارٍ على دلالاته. وهذه الآية هي الوحيدة التي سبق فيها حرف الاستفهام "الهمزة" حرف النفي "لن"، وهي قوله سبحانه: ﴿أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ أَنْ يُدْعَمَ رُكُومَ بَثَلَاثَةِ أَلْفٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُنْزَلِينَ﴾ [آل عمران: 124]. أراد النص الكريم بالاستفهام المتلو بحرف النفي "لن" الإنكار على المخاطبين بيقين منهم أن عدد الملائكة المرسلين لنصرتهم لن يحققوا لهم تفوقهم على عدوهم، ولا الانتصار عليهم، وفي هذا يتبين قوة النفي وتأبيده في نفوسهم؛ لأنهم كانوا موافقين أن إمداد الله تعالى إياهم بهذا العدد من الملائكة غير كافٍ - مطلقاً - لنصرتهم. قال الزمخشري: (ومعنى: ﴿أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ﴾: إنكار أن لا يكفيهم الإمداد بثلاثة آلاف من الملائكة. وإنما جاء بـ "لن" الذي هو لتأكيد النفي للإشعار بأنهم كانوا لقتلهم، وضعفهم، وكثرة عدوهم وشوكتهم كالأيسين من النصر)<sup>(4)</sup>.

ونفهم من عبارة الزمخشري: (كالأيسين): أنهم في يقين أن لا يحقق هذا العدد من الملائكة لهم النصر على عدوهم، وهذا اليأس - كما يبدو من السياق - مترسخ فيهم، ومتأبد.

**القسم الثاني:** آيات مباركة وردت فيها "لن"، وقد أفادت دلالة تأييد نفيها بوضوح إتقافاً، منها:

1 - قوله تعالى: ﴿فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾ [البقرة: 23]، فنفي فعلهم جاء على التأييد، وهو بين واضح - هنا -؛ إذ لو كان ذلك التحدي على غير التأييد لبطل الإعجاز.

1 التفسير الكبير 185/3. وينظر: البحر المحيط 311/1.

2 حاشية الصبان 278/3.

3 المواضع الأخر التي وردت فيها (أبداً) بعد (لن) - غير ما ذكر في المتن - هي في: سورة المائدة، آية: 24. وسورة التوبة، آية: 83. وسورة الكهف، آية: 20، و: 57.

4 الكشف 187/1. وينظر: التفسير الكبير 198/8. وأنوار التنزيل 37/2. والبحر المحيط 50/3.

قال الطبري: (وقوله: ﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾، أي: لن تأتوا بسورة من مثله أبداً)<sup>(1)</sup>.

وقال الطوسي: (ومعنى ﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾، أي: لن تأتوا بسورة من مثله أبداً؛ لأنَّ "لن" تنفي على التأبيد في المستقبل، وفي قوله: ﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾ دلالة على صحة نبوته؛ لأنه يتضمن الإخبار عن حالهم في المستقبل، بأنهم لا يفعلون، ولا يجوز لعقل أن يقدم على جماعة من العقلاء يريد تهجينهم، فيقول: أنتم لا تفعلون إلا وهو واثق بذلك، ويعلم أن ذلك متعذر عندهم)<sup>(2)</sup>.

وقال السمعاني (ت489هـ) في قوله تعالى: ﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾، يعني: ولن تفعلوه أبداً.. على طريق الإخبار)<sup>(3)</sup>.

وقال البغوي (ت510هـ) في ذلك: (﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾: في معنى: ولن تفعلوا أبداً فيما بقي.. وإنما قال لبيان الإعجاز)<sup>(4)</sup>.

وقال الزمخشري (ت538هـ): (فإن قلت: ما حقيقة "لن" في باب النفي؟ قلت: "لا" و"لن" أختان في نفي المستقبل، إلا أن في "لن" توكيداً وتشديداً، نحو قولك لصاحبك: لا أقيم غداً، فإن أنكر عليك قلت: لن أقيم غداً؛ كما تفعل في: أنا مُقيمٌ، وإني مُقيمٌ)<sup>(5)</sup>.

وقال ابن كثير (ت774هـ) في ذلك: (﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾: لن: لنفي التأبيد في المستقبل، أي: ولن تفعلوا ذلك أبداً، وهذه معجزة أخرى)<sup>(6)</sup>. وهذا تصريحٌ جليٌّ وواضحٌ من ابن كثير في أن (لن) - هنا - هي التي أفادت النفي المؤبد. وقال الشوكاني في معنى: ﴿وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾: (يقول: لن تقدروا على ذلك، ولن تطيقوه)<sup>(7)</sup>. والذي يظهر من آراء العلماء ومن سياق الآية الكريمة: أن "لن" نفت بقوة وبشدة قدرة الذين تحداهم القرآن الكريم على الإتيان بسورة من مثل أي من سوره، وتآبد عجزهم في ذلك، ولما كان ذلك تحدياً إعجازياً، وأن القرآن الكريم معجزة خالدة تحتم أن يكون النفي مؤكداً مؤبداً، وإلا بطل الإعجاز.

2 - في قوله جلّت عظمتة: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذَبَابًا﴾ [الحج: 73]، ودلالة التأبيد في نفي "لن" ظاهرة، وواضحة - هنا -، وذلك في انعدام قدرة أحدٍ على الخلق مطلقاً، وضرب التنزيل العزيز مثلاً لهذا المخلوق: الذبابة.

قال الطبري: (إن جميع ما تعبدون من دون الله من الآلهة والأصنام - لو جمعت - لم يخلقوا ذباباً في صغره وقلته؛ لأنها - ضمير "الها" عائد على الآلهة والأصنام - لا تقدر على ذلك، ولا تطيقه، ولو اجتمع لخلقه جميعها)<sup>(8)</sup>. لم يصرح الطبري بلفظ (التأبيد)، لكن ذلك ظاهرٌ في كلامه، الذي يذكر فيه عدم قدرة الآلهة والأصنام على الخلق، ولو أن يخلقوا ذباباً على صغره.

وأحسن الزمخشري في بيان قوة دلالة النفي وشدته - هنا - بـ "لن"، فقال: (﴿لَنْ﴾ أخت "لا" في نفي المستقبل، إلا أن "لن" تنفيه نفياً مؤكداً، وتأكيده - وهنا - الدلالة على أن خلق الذباب منهم مُحالٌ منافعٌ لأحوالهم، كأنه قال: مُحالٌ أن يخلقوا.. وكأنه قال: محالٌ أن يخلقوا الذباب مشروطاً عليهم اجتماعهم لخلقه، وتعاونهم عليه، وهذا من أبلغ ما أنزله الله في تجهيل قریش، واستركاك عقولهم، والشهادة على أن الشيطان قد خزمهم بخزائمه حيث وصفهم بالإلهية - التي تقتضي الاقتدار على المقدورات كلها، والإحاطة بالمعلومات عن آخرها - صوراً وتمائيل محال عليها أن تقدر على أقل ما خلقه الله، وأدّله، وأصغره، وأحقّره، ولو اجتمعوا لذلك وتساندوا)<sup>(9)</sup>.

وقال النسفي (ت710هـ) في ذلك: (.. "لن" لتأكيد نفي المستقبل، وتأكيده - هنا - للدلالة على أن خَلَقَ الذباب منهم مستحيل، كأنه قال: محالٌ أن يخلقوا..)<sup>(10)</sup>.

وقال الطباطبائي: (والمعنى أنه لو فرض أن آلهتهم شاؤوا أن يخلقوا ذباباً - وهو أضعف الحيوانات عندهم - لم يقدرُوا عليه أبداً)<sup>(11)</sup>.

1 جامع البيان 203/1. وينظر: الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) 184/1.

2 التبيان في تفسير القرآن 106/1. وينظر: مجمع البيان 123/1.

3 تفسير السمعاني 59/1.

4 تفسير البغوي 56/1.

5 الكشف 47/1. وينظر: التفسير الكبير 121/2. وأنوار التنزيل 58/1. والبحر المحيط 107/1. وروح المعاني 66-68.

6 تفسير القرآن الكريم، المشهور بـ (تفسير ابن كثير) 63/1.

7 فتح القدير 112/1.

8 جامع البيان 189/9. وينظر: التبيان في تفسير القرآن 341/7.

9 الكشف 760/3. وينظر: التفسير الكبير 63-62/23. وروح المعاني 262-261/17.

10 تفسير النسفي 113/3.

11 الميزان 448/14.

ومن الطريف أنّي وجدت رأياً للسيوطي، وذلك: أنّ معنى التأبّد يأتي من أمر خارجي، وليس من دلالة "لن"، إذ قال: (واستفادة التأبّد في: ﴿لَنْ يَخْلُقُوا ذَبَابًا﴾، ونحوه من خارج)<sup>(1)</sup>. وتابع الصبّان مذهب السيوطي، فقال: (وأما التأبّد في: ﴿لَنْ يَخْلُقُوا ذَبَابًا﴾ فالأمر خارجي، لا من مقتضيات "لن")<sup>(2)</sup>.

ما ذهب إليه السيوطي، والصبّان بعده - ومن تبعهما - قول مردود، ولا يمكن قبوله، ولا سيما أنّ دلالة النفي المؤبّد بـ"لن" نفسها - هنا - صريحة جليّة؛ لأنّه من المحال قدرة غير الله على خلق أيّ كائن حيّ صغيراً كان أم كبيراً، سواء قرّن نفيها بـ"أبداً"، أو لم يُقرّن.

وفات السيوطي والصبّان - ومن تبعهما - أنّ الدليل الخارجي الذي ذكره إنّما يستدلّ به المؤمنون؛ من أنّ تحدّي الله أبدي، لكنّ الآية موجّهة إلى الكفار لا إلى المؤمنين، والكفار لا يؤمنون بالدليل الخارجي، وإنّما يفهمون التأبّد من كلام الله تعالى، وليس في الآية دليل على التأبّد إلا "لن".

**القسم الثالث:** ثمة قضية فقهية عقديّة دفعت قسمًا من العلماء إلى القول بأنّ النفي بـ"لن" لا يفيد التأبّد، وخالفهم آخرون. وتلك القضية هي رؤية الله؛ إذ أشكل قسم من العلماء على ذلك، وانصبّ خلافهم على آيتين، وهما قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّي أَرْنِي أَنْظُرَ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ تَرَانِي﴾ [الأعراف: 143]. وقوله عزّ وجلّ: ﴿وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ ﴿٢٢﴾ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاطِرَةٌ﴾ [القيامة: 22-23]. وانقسموا إلى قسمين: الأول: ذهب فريق إلى دلالة "لن" على تأبّد نفيها في رؤية الله تعالى في الدنيا، لكنّ الرؤية ستقع للمؤمنين في الآخرة مُستدلين بقوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّي أَرْنِي أَنْظُرَ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ تَرَانِي﴾ [الأعراف: 143]، فالرؤية في الحياة الدنيا - بحسب مذهبهم - مُحالة، على وفق رد الله جلّت عظمتة - هنا - لنبيّه موسى (عليه السلام)، ولكنّهم تمسّكوا بقول الله تبارك اسمه: ﴿وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ ﴿٢٢﴾ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاطِرَةٌ﴾ [القيامة: 22-23].

وهنا جوهر الخلاف؛ لأنّ هذا الفريق فهم لفظ ﴿ناظرة﴾ بأنّه النظر البصري، أي: بالعين. قال الشوكاني: (ولا يخفاك أنّ هناك الرؤية الأخروية هي بمعزل عن هذا كله - قصد بمعزل عن رؤية الله في الدنيا -، والخلاف بينهم هو فيها لا في الرؤية في الدنيا، فقد كان الخلاف فيها في زمن الصحابة، وكلامهم فيها معروف)<sup>(3)</sup>. وسأورد آراء العلماء في ذلك؟ قال الطبري: (﴿إلى ربّها ناظرة﴾: اختلف أهل التأويل في تأويل ذلك، فقال بعضهم: معنى ذلك: أنّها تنظر إلى ربّها نظرًا.. وعن عطية العوفي في ذلك قال: هم ينظرون إلى الله، لا تحيط أبصارهم به من عظمتة، وبصره محيط بهم، فذلك قوله: ﴿لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ﴾ [الأنعام: 103]. وقال آخرون: بل معنى ذلك: أنّها تنتظر الثواب من ربّها.. وعن مجاهد في ذلك قال: تنتظر رزقه وفضله.. وعن منصور عن مجاهد، قال: كان أناسٌ يقولون في حديث "قيرون ربهم"، فقلت لمجاهد: إنّ أناسًا يقولون: إنّّه يُرى. قال: يرى، ولا يراه شيء.. وأولى القولين في ذلك عندنا بالصواب.. من أنّ معنى ذلك تنظر إلى خالقها، وبذلك جاء الأكثر عن رسول الله "صلى الله عليه وآله وسلم".. فعن ابن عمر قال: قال رسول الله "صلى الله عليه وآله وسلم": "إنّ أدنى أهل الجنة منزلةً لمن ينظر في ملكه ألفي سنة.. وإنّ أفضلهم لمن ينظر في وجه الله كلّ يوم مرّتين.. قال: ﴿إلى ربّها ناظرة﴾، قال: تنظر كلّ يوم في وجه الله عزّ وجلّ"<sup>(4)</sup>.

وذهب ابن عطية إلى أنّ رؤية الله تعالى في الدنيا محال، ولكنه قال بجواز رؤية الله تعالى في الآخرة، فقال: (ورؤية الله عزّ وجلّ عند الأشعرية وأهل السنة جائزة عقلاً؛ لأنّه من حيث هو موجود تصح رؤيته. قالوا: لأنّ الرؤية للشيء لا تتعلق بصفة من صفاته أكثر من الوجود، إلا أنّ الشريعة قررت رؤية الله تبارك وتعالى في الآخرة نصّاً، ومنعت من ذلك في الدنيا بظواهر من الشرع، فموسى "عليه السلام" لم يسأل ربّه محالاً، وإنّما سأل جائزاً.. فلو سأل موسى محالاً لكان في الكلام زجرٌ ما وتبيين. وقوله عزّ وجلّ ﴿قَالَ رَبِّي أَرْنِي أَنْظُرَ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ تَرَانِي﴾ نصّ من الله تعالى على منعه الرؤية في الدنيا و"لن" تنفي الفعل المستقبل، ولو بقينا مع هذا بمجرد لفظنا

1 الإنتقان 506/1-507.

2 حاشية الصبان 278/3. وينظر: روح المعاني 260/17.

3 فتح القدير 255/2.

4 جامع البيان 343-344. وينظر: أنوار التنزيل 33/3.

أنه لا يراه موسى أبداً ولا في الآخرة. ولكن ورد من جهة أخرى بالحديث المتواتر أن أهل الإيمان يرون الله تعالى يوم القيامة؛ فموسى (عليه السلام) أخرى برؤيته.

وقال مجاهد وغيره: إن الله عز وجل قال لموسى: ﴿لن تراني﴾، ولكن سأُتجلى للجبل الذي هو أقوى منك، وأشد، فإن استقر، وأطاق الصبر لِهَيْبَتِي فستمكنك أنت رؤيتي. قال القاضي أبو محمد - رحمه الله -: فعلى هذا إنما جعل الله الجبل مثلاً. وقالت فرقة: إنما المعنى: سأُتبدى لك على الجبل، فإن استقر لعظمتي فسوف تراني<sup>(1)</sup>. وما ذهب إليه ابن عطية في نفي رؤية الله تعالى نفيًا مؤبداً في الدنيا هو ما أجمع عليه العلماء. أما قوله بحصول رؤية الله عز وجل للمؤمنين في الآخرة بالحديث المتواتر فقول مردود، كما سيأتي بيانه.

وتابع ابن كثير (ت774هـ) - وآخرون غيره - ابن عطية في تأييد نفي "لن" في رؤية الله تعالى في الدنيا، ولكن قال بجوازها في الآخرة للمؤمنين، استدلالاً بقوله جلّت عظمته: ﴿إلى ربها ناظرة﴾، وبالحديث النبوي الشريف. فقال: ﴿لن تراني﴾.. وقد أشكل حرف (لن) ههنا على كثير من العلماء، فالمعتزلة على نفي الرواية في الدنيا والآخرة، وهذا أضعف الأقوال لأنه قد تواردت الأحاديث<sup>(2)</sup> من الرسول (صلى الله عليه وآله) بأن المؤمنين يرون الله في الدار الآخرة، وقيل على صحة الرؤية في الدار الآخرة<sup>(3)</sup>. والذي يردّ مذهب القول برؤية الله تعالى يوم القيامة أمور كثيرة، منها:

أولاً: الاحتجاج القرآني: أن احتجاجهم بلفظ ﴿ناظرة﴾ في قوله تعالى: ﴿إلى ربها ناظرة﴾ [القيامة: 23] فهمهم أن المراد به النظر بالعين، كما سيأتي في القسم الثاني.

وكذا احتجاجهم بقوله عز شأنه في صفة المكذّبين بيوم القيامة: ﴿كلا إنهم عن ربهم يومئذ لمحجوبون﴾ [المطففين: 15]، بخلاف المؤمنين الذين سيكشف لهم الحجاب، فيرون الله رؤية بصرية. وهذا استدلال فيه نظر؛ ذلك أن الكفار - هنا - هم المحجوبون، الملعونون، وهم المبعدون عن رحمة الله، وليس الله. وثانياً: ثمة آيات كريمة أكدت منع رؤية الله تعالى في الدنيا وفي الآخرة، على ما يأتي في القسم الثاني. وثالثاً: استدلال هذا الفريق بالأحاديث: وهذا أمر فيه قول كثير، فمثلاً: إن هذه الأحاديث ضعيفة الإسناد، بل نميل إلى القول بوضعها. وكذا لا يمكن قبول القول: بمخالفة الحديث النبوي للحكم القرآني، ولا معارضته، ولا نقض حكمه.

القسم الثاني: فريق يذهب إلى القول: إنه محال رؤية الله تعالى في الدنيا والآخرة، ففي ما رواه الطبري - القول الثاني - يؤيد هذا، فعن عطية العوفي في ذلك قوله: (هم ينظرون إلى الله، لا تحيط أبصارهم به من عظمتهم، وبصره محيط بهم، فذلك قوله: ﴿لا تُدركه الأبصار﴾ وهو يُدرك الأبصار) [الأنعام: 103].

وقال آخرون: بل معنى ذلك: أنها تنتظر الثواب من ربها.. وعن مجاهد في ذلك قال: تنتظر رزقه وفضله.. وعن منصور عن مجاهد، قال: كان أناس يقولون في حديث "فيرون ربهم"، فقلت لمجاهد: إن أناساً يقولون: إنه يرى. قال: يرى، ولا يراه شيء<sup>(4)</sup>.

وفصل الطوسي القول في دلالة قوله تعالى ﴿إلى ربها ناظرة﴾، فقال: (ثم قسم تعالى أهل الآخرة، فقال: ﴿وجوه يومئذ ناضرة﴾ إلى ربها ناظرة)، أي: مشرقة مضيئة.. وقوله: ﴿إلى ربها ناظرة﴾ معناه: منتظرة نعمة ربها، وثوابه أن يصل إليهم.. ويكون النظر بمعنى الانتظار، كما قال تعالى: ﴿وإني مُرسلة إليهم بهدية فناظرة﴾ [النمل: 35]، أي: منتظرة. وقال الشاعر:

وجوه يوم بدر ناظرات إلى الرحمن تأتي بالفلاح

1 المحرر الوجيز 67/6-69. وينظر: البحر المحيط 382/4-383. وفتح القدير 254/2. وروح المعاني 63/9.  
2 نحو ما روي عنه (صلى الله عليه وآله): (قلنا يا رسول الله: أنرى ربنا يوم القيامة؟ قال رسول الله (صلى الله عليه وآله) "نعم". قال: "هل تضارون في رؤية الشمس بالظهيرة ليس معها سحاب؟ وهل تضارون في رؤية القمر ليلة البدر صحواً ليس فيها سحاب؟" قالوا: لا، يا رسول الله! قال: "وما تضارون في رؤية الله تبارك وتعالى يوم القيامة إلا كما تضارون في رؤية أحدهما" - صحيح مسلم 30-29 - باب معرفة طريق الرؤية. وينظر: صحيح البخاري - باب قوله تعالى: (وجوه يومئذ ناضرة) ﴿إلى ربها ناظرة﴾، 343-338/11. وسنن ابن ماجه 64/1. وسنن أبي داود السجستاني 420/2. وفتح القدير 337/5-338.  
3 تفسير ابن كثير 254/2.  
4 جامع البيان 344/12. وينظر: أنوار التنزيل 267/5.

أي: منتظرة للرحمة التي تنزل عليهم. وقد يقول القائل: إنما عيني ممدودة إلى الله، وإلى فلان، وأنظر إليه، أي: أنتظر خيره ونفعه، وأؤمل ذلك من جهته. وقوله: ﴿ولا ينظر إليهم يوم القيامة﴾ [آل عمران: 77]، معناه: لا ينيلهم رحمته..

ودخول "لا" في الآية لا يدل على أن المراد بالنظر الرؤية، ولا تعليقه بالوجه يدل على ذلك؛ لأننا أنشدنا البيت، وفيه تعلق النظر بالوجه، وتعبه بحرف "إلى"، والمراد به الانتظار، وقال جميل بن معمر: وإذا نظرتُ إليك من ملك والبحرُ دُونك زِدْتَنِي نَعْمًا والمراد به: الانتظار والتأمل.. ولو سلمنا أن النظر يُرادُ الرؤية لجاز أن يكون المراد رؤية ثواب ربها.. ويجوز - أيضًا - أن يكون "إلى" واحد "الآلاء"، وفي واحداه لغات.. فـ"ألى" مثل: قفا.. فإذا أضيف إلى غيره سقط التنوين، ولا يكون "إلى" حرفًا في الآية، وكل ذلك يُبطل قول من أجاز الرؤية على الله تعالى.

وليس لأحد أن يقول: إن الوجه الأخير يخالف الإجماع، أعني إجماع المفسرين، وذلك لأننا لا نسلم لهم ذلك، بل قد قال مجاهد، وأبو صالح، والحسن، وسعيد بن جبيرة والضحاك: ﴿إلى ربها ناظرة﴾: إن المراد نظر الثواب. وروي مثله عن علي "عليه السلام" (1).

وما ذهب إليه الطوسي: أن معنى ﴿ناظرة﴾ بمعنى منتظرة قد ورد كثير منه في القرآن الكريم، فضلاً عما ذكره نحو قوله تعالى: ﴿غير ناظرين إناه﴾ [الأحزاب: 53]، وواضح المعنى، أي:

غير قادمين إلى بيت النبي "صلى الله عليه وآله" قبل تمام نضج طبخ الطعام، ومنتظرين ذلك. وكذا قوله جلّ في علاه: ﴿هل ينظرون إلا الساعة أن تأتيهم بغتة﴾ [الزخرف: 66]، المعنى لا يمكن حمله - هنا - على النظر بالعين مطلقاً، بل المعنى: انتظارهم الساعة؛ لأن الساعة لا يمكن رؤيتها.

وقال الزمخشري: ﴿إلى ربها ناظرة﴾: تنظر إلى ربها خاصة، لا تنظر إلى غيره.. ومعلوم أنهم ينظرون إلى أشياء لا يحيط بها الحصر، ولا تدخل تحت العدد في محشر يجتمع فيه الخلائق كلهم، فإن المؤمنين تُنْظَرُ ذلك اليوم؛ لأنهم الآمنون الذين لا خوف عليهم ولا هم يحزنون، فاختصاصه بنظرهم إليه لو كان منظوراً إليه: محال، فوجب حمله على معنى يصح معه الاختصاص، والذي يصح معه أن يكون من قول الناس: أنا إلى فلان ناظرٌ ما يصنع بي، تريد معنى التوقع والرجاء (2).

والذي قادنا إلى هذا الاستطراد في قضية رؤية الله تعالى، هو للاستدلال على أن "لن" قد أفادت النفي المؤبد لرؤية الله جلّت عظمته، مثلما أفادت تلك الدلالة في مواطن كثيرة من استعمالها في التنزيل العزيز، وكما بينا ذلك فيما اخترناه من أمثلة لها.

### نتائج البحث/

تبين فيما عرضته - بعد الاطلاع على آراء جلّ العلماء - الآتي:

1 - اختلف العلماء في أصل (لن) - كما مرّ في المطلب الأول، فذهب الخليل - وتبعه الكسائي - إلى أن (لن) حرف مركب من (لا + أن). وذهب الفراء إلى أن أصلها (لا)، أبدلت ألفها نوناً. ورجّح البحث رأي سيبويه في أنها حرف مستقل، قائم بذاته؛ لضعف حجج القائلين بخلاف ذلك.

2 - أجمع علماء اللغة والنحو والتفسير على أن (لن) حرفٌ ينصب المضارع بنفسه، وينفي حصوله نفيًا مؤكداً، وتكون دلالة نفي وقوعه في المستقبل.

3 - ذهب العلماء في دلالة النفي بـ(لن)، إلى ثلاثة مذاهب، الأول: يراها حرف نفي مثل بقية حروف النفي الأخرى، وإنما جاء التوكيد أو التأكيد من أمور خارجية. الثاني: مذهب الخليل الذي مرّ ذكره في العين، والزمخشري - الذي ذكره في الكشف - في أنها تفيد التأكيد.

الثالث: دلالة نفيها على التأكيد، وهو ما يفهم من كلام الخليل - كما ذكرناه في البحث قبل -، وما ذهب إليه الزمخشري في أنموذجه، وهذه الدلالة مطلب بحثنا؛ إذ بعد الوقوف على النصوص - الشعرية والنثرية والقرآنية - تأكد لنا دلالة النفي بـ(لن) على التأكيد، وأن

1 التبيان في تفسير القرآن 197/10-199. وينظر: الاقتصاد 43. ومجمع البيان 218/10. ومثالبه القرآن 371-372. والبحر المحيط 389/8. والأمثل 133/19. 134.

2 الكشف 1310/4. وينظر: البحر المحيط 388-389.

- حجج الزاعمين بعدم ذلك كان مذهبهم غير قائم على التحليل الدقيق للنصوص، ولا سيما ما ورد من استعمالها في كلام العرب، وكذا الاستعمال القرآني؛ إذ أطلقوا آراءهم من غير تدبر في إفادة (لن) هذا المعنى.
- وقد جاء نفيها على قسمين: أ - نفي مفيد التأييد؛ يعضد ذلك سياق النصوص التي وردت في كلام العرب، وكذا النصوص القرآنية، وقد مرّ تحليل ذلك في البحث.
- ب - نفي مؤيد، ولكنه مقيد: إما بزمان، مثل: (اليوم)، أو بحصول أمر ينتقي التأييد فيه بحصوله، ولا سيما مجيء (حتى) التي تفيد انتهاء الغاية بعدها. وقد فصلّ البحث القول في ذلك؛ إذ بين أنّ دلالة التأييد ملازمة لنفي (لن) مع وجود القيد.
- 4 - ذهب بعضهم إلى أنّ دلالة التأييد في النفي بـ (لن) إنّما هي متأنيّة من الخارج، وليس من مقتضيات النفي بـ (لن)، وهو قول مردود، وبيّن البحث ضعفه، وردّه.
- 5 - أيدّ البحث القول بأنّ مجيء الظرف (أبدأ) بعد (لن) لا يسلبها دلالة النفي المؤيد، بل يؤكده، وأنّ استعماله أفاد معنى شمول نفي الأزمنة كلّها، فهو تأكيد معنّى.
- 6 - أيدّ الباحث المذهب القائل بعدم رؤية الله تعالى في الآخرة، بما استدل به من أدلة في ذلك، فضلاً عما أورده العلماء لذلك. اللهم نسألك السداد فيما نُقدّم، والنّجح فيما نسعى إليه في خدمة دينك وكتابك، إنّك نعم المعين.

#### المصادر

##### - القرآن الكريم

1. الإتقان في علوم القرآن، السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: سعيد المنذوب، ط1، دار الفكر، لبنان 1996م.
2. الأغاني، أبو الفرج الأصبهاني (ت356هـ)، ط1، دار الفكر بيروت، (د.ن).
3. الاقتصاد، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت460هـ)، ط1، مطبعة الخيام، قم، إيران 1400هـ.
4. الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي، ط2، دار الأميرة، بيروت، 2009م.
5. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بـ (تفسير البضاوي)، ناصر الدين أبو الخير عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البضاوي (ت691هـ)، إعداد وتقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).
6. البحر المحيط، أثير الدين أبو عبد الله محمد بن يوسف بن حيان الأندلسي (ت745هـ)، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1990م.
7. التبيان في تفسير القرآن، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت460هـ)، تحقيق: حبيب قيصر العاملي، ط1، مطبعة سليمان زادة، إيران، قم 1431هـ.
8. تفسير البغوي (المُسَمَّى: معالم التنزيل)، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي الشافعي (ت516هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2000م.
9. تفسير القرآن الكريم المشهور بـ (تفسير ابن كثير (ت774هـ))، تحقيق: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، ط1، دار المعرفة، بيروت، 1992م.
10. تفسير السمعاني، السمعاني (ت498هـ)، ط1، تحقيق: ياسر بن غنيم بن عباس بن غنيم، ط1، دار الوطن، الرياض، 1997م.
11. التفسير الكبير (مفاتيح الغيب)، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي الشافعي (ت604هـ)، تحقيق: عماد زكي البارودي، وقدم له هاني الحاج، ط1، المكتبة التوفيقية، مصر، 2003م.
12. جامع البيان في تأويل القرآن المعروف بـ (تفسير الطبري)، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، ط3، منشورات محمد علي بيضوني، دار الكتب العلمية، بيروت، 1999م.

13. الجامع لأحكام القرآن، المشهور بـ(تفسير القرطبي)، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي(ت671هـ)، تحقيق: محمد بيومي وعبد الله المنشاوي، ط1، مكتبة الإيمان، مصر، (د.ت).
14. الجنى في حروف المعاني، حسن بن قاسم المرادي(ت749هـ) ت تحقيق: طه محسن، ط1، ساعدت جامعة بغداد على نشره، طبع بمطابع مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق 1976م.
15. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، محمد بن علي الصبّان(ت1026هـ)، طبع دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر(د.ت).
16. ديوان حاتم الطائي، تحقيق: د.درويش الجويدي، ط1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2008م.
17. ديوان كعب بن زهير، ط1، المكتبة العصرية، 2008م.
18. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، أبو الفضل شهاب الدين محمود الآلوسي(ت2270هـ)، علق عليها محمد أحمد الأمد، عمر عبد السلام السلامي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1999م.
19. سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني(ت273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، دار الفكر للطباعة، بيروت، (د.ت).
20. سنن النسائي، أبو داود السجستاني(ت275هـ)، تحقيق: سعيد محمد اللحام، ط1، دار الفكر، بيروت، 1990م.
21. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك(ت672هـ)، بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي(ت769هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط2، دار الطلائع، القاهرة، 2004م.
22. شرح الأتموزج في النحو للعلامة الزمخشري(ت538هـ)، جمال الدين محمد بن عبد الغني الأربيلي، تحقيق: حسني عبد الجليل يوسف، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 1990م.
23. شرح ديوان الأعشى، تحقيق: كامل سليمان، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د.ت).
24. شرح الرضي على الكافية، لأبن الحاجب(ت646هـ)، الرضي الآسترابادي(ت688هـ)، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات مؤسسة الصادق، طهران، خيابان ناصر خسرو، جامعة قاريونس، 1978م.
25. شرح صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري(ت256هـ)، شرح وإملاء محمد بن صالح العثيمين، ط1، مكتبة الطبري ودار المحدثين، مصر، 2007م.
26. شرح قطر الندى وبلّ الصّدَى، أبو محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري(ت761هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط6، مطبعة المهدية، الناشر: مكتبة الفيروز آبادي، قم، إيران 1417هـ.
27. شرح المفصل، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش(ت643هـ)، عالم الكتب، بيروت، (د.ت).
28. شعر الراعي النميري، دراسة وتحقيق د.نوري حمودي القيسي، وهلال ناجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ط1، بغداد، 1980م.
29. الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(ت395هـ)، تحقيق: أحمد صقر، ط1، طبع مؤسسة المختار، القاهرة، 2005م.
30. الصلاح (تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي(ت398هـ)، تحقيق: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي، ط5، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2009م.
31. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج(ت241هـ)، تحقيق: د.خليل مأمون شيا، ط18، دار المعرفة، بيروت، 2010م.
32. العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت175هـ) تحقيق: مهدي المخزومي، ود.إبراهيم السامرائي بغداد، 1981م.
33. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني(ت1250هـ)، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، ط1، دار الوفاء، المنصورة، مصر، 1994م.

34. فضائل الصحابة، النسائي(ت303هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).
35. الكتاب، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، المشهور ب: سيبويه(ت185هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، ط1، دار الجيل، بيروت، (د.ت).
36. الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي(ت538هـ)، تصحيح الدكتور عبد الرزاق المهدي ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2003م.
37. لسان العرب(المرتب هجائياً)، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور(ت711هـ)، ط1، دار الحديث، القاهرة، 2003م.
38. متشابه القرآن والمختلف فيه، أبو جعفر محمد بن علي بن شهر آشوب(ت588هـ)، تحقيق: حامد المؤمن، ط1، مؤسسة العارف للمطبوعات، بيروت، 2008م.
39. مجمع البيان لعلوم القرآن، أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي(ت548هـ)، طبعة بالأوفست من قبل: مركز البحوث والدراسات العلمية، مؤسسة الهدى، طهران، 1997م.
40. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن عطية الأندلسي(ت541هـ)، تحقيق: الرحالي الفاروق، وآخرين، ط1، الدوحة، 1977م.
41. مدارك التنزيل وحقائق التأويل، المعروف بـ"تفسير النسفي"، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي (710هـ)، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر، (د.ت).
42. مسند الإمام أحمد بن حنبل(ت241هـ)، تحقيق: دار صادر، بيروت، لبنان(د.ت). 43، معاني النحو، الدكتور فاضل صالح السامرائي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، بيت الحكمة، بغداد ج1، 2 في 1989م، وج3، 4 في 1991م.
43. المعجم الكبير، الطبراني(ت360هـ)، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1984م.
44. المعجم المفصل في اللغة والأدب، د.ميشال عاصي، ود.إميل بديع يعقوب، ط1 دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
45. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين بن هشام الأنصاري(ت761هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، ط1، مطبعة أمير، طهران، 1378هـ.
46. المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد، المشهور ب: المبرد(ت285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، 1994م.
47. الميزان في تفسير القرآن، محمد حسن الطباطبائي(ت1360هـ)، دار الكتب الإسلامية، إيران، طهران، 1379هـ.
48. نهج البلاغة للإمام علي(عليه السلام)، جمع الشريف الرضي(406هـ)، شرح الشيخ محمد عبه، ط1، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، (د.ت).

المديح النبوي في شعر عبدالرحيم البرعي اليمني

الباحث. مسعود باوان بوري

طالب بمرحلة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة الشهيد مدني بأذربيجان/ إيران

الباحث. عباس عرب

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة الفردوسي مشهد/ إيران

الباحث. أمير مقدم متقي

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة الشهيد مدني بأذربيجان/ إيران

الباحثة. كبرى ألوار

طالبة دكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة الزهراء/ إيران

**Prophetic Praise in the Poetry of Abdul Raheem Al-Bura'i Al-Yamani**

**Researcher. Masood Bawan Boori**

**A Ph.D Students in the Department of Arabic/ University of Al-Shaheedmadani/**

**Azerbaijan/ Iran**

**Researcher. Abbas Arab**

**Associate Prof. in the Department of Arabic/ University of Al- Firdawsi – Mashad/ Iran**

**Researcher. Ameer Mukaddam Mutaki**

**Associate Prof. in the Department of Arabic/ University of Al-Shaheedmadani/**

**Azerbaijan/ Iran**

**Researcher. Kubra Alwar**

**A Ph.D Students in the Department of Arabic / University of Al- Zahra'/ Iran**

**masoubavanpouri@yahoo.com**

#### Abstract

The prophetic praise is one of the most important subjects in which many studies of Arabic literature have been interested. One of the poets is Abdul Raheem Al-Bura'i who is a Mamloki, Yamani.

**Key words:** Praise, Prophet (pbuhh), Abdul Raheem Al-Bura'I, implications.

#### الملخص:

المديح النبوي من الموضوعات الأصلية والفسيحة وذو الأهمية البالغة في الأدب العربي الذي قد أختص قسم عظيم من التراث العربي الإسلامي به وقد صوّرت فيه شخصية النبي (ص) والمضامين التاريخية والدينية التي وقعت حوله دون النظر إلى أي مبالغة. عبدالرحيم البرعي، شاعر يمني الأصل المملوكي، اختص قسماً عظيماً من ديوانه بوصف النبي (ص) ومدح شخصيته اليتيمة. وموضوعاته الشعرية ملاءة بالعواطف الدينية والمعاني الراقية التي اغترفتها الشاعر من معين وجدول النقاء المحمدي، فكانت بذلك تعبيراً عن حبه للنبي الأمجد، وصاحب المقام الأسعد. أما المنهج المتبع فهو المنهج التوصيفي – التحليلي الذي يقوم على استحضار المديح النبوي في شعر الشاعر ومن ثم بيان دوره فيه. يشير البرعي إلى مضامين شخصية كالرحمة، الجود والسخاء، الحلم، العدل و... ويشير أيضاً إلى حياة النبي (ص) ونسبه، معجزاته والأحداث التاريخية التي وقعت في زمنه. في الحقيقة هذه المعاني حقيقة نابغة من عقيدة إيمانية صادقة وحب سام المقصد والغاية لذلك تنوّعت مضامينها ومنطقاتها بين الشوق والإتباع، وطلب الشفاعة والرجاء.

**الكلمات المفتاحية:** المديح، النبي (ص)، عبدالرحيم البرعي، المضامين

## المقدمة

## مفهوم المديح

المديح فن ثناء ولغة التقدير، ومجال الفضائل والمثل تخليداً للقيم والأخلاق. عُرف عند العرب من القديم؛ إذ كان يعبر عن روح العصر. وقد عرّفه ابن منظور في لسان العرب بقوله: «المَدَحُ نقيض الهجاء، وهو حسن الثناء، يقال: مَدَحْتُه مدحة واحدة، ومَدَحُهُ ويمْدَحُهُ، مَدْحاً ومَدْحَةً. والصحيح أن المدح المصدر والمدحة الاسم والجمع مَدَحٌ، وهو المديح والأُمادِيح» (ابن منظور، لاتا: مادة مدح: 452)، هو ذكر للشمال والمناقب فنقول: «مَدَحُهُ مَدْحاً أثنى عليه بما له من الصفات» (مجمع اللغة العربية، 1973: 857)، نابع عن عاطفة الاحترام، والتقدير والتبجيل. أما في أساس البلاغة للزمخشري: «مَدَحٌ: مدحه وامتدحه وممدح وممدَحٌ، يمدح بكل لسان - العرب تتمدح بالسَّخاء، وهو يتمدح الى الناس أي يطلب مدحهم» (الزمخشري، لاتا: 324). يعرّف حسن سرياز المدح بقوله: «المدح هو فنُّ شعري يتطرق الشاعر فيه الى فضائل الممدوح الأخلاقية وصفاته المثالية ويصور جوانب مختلفة من حياة الملوك والوزراء والعلماء والأدباء والشعراء التي لم ينطَرَقَ اليها المؤرخون» (سرياز، 1424: 39).

## مفهوم المديح النبوي

المديح النبوي من أهم موضوعات الشعر العربي وقد نظم الشعراء المسلمون فيه قصائد لأتعد ولا تحصى. «فمنذ بزوغ فجر الإسلام أقبل الشعراء على مدح النبي (ص) و آله معبرين عن عواطفهم الجياشة تجاه الرسول (ص) مدافعين بشعرهم عن النبي الكريم ورسالته» (خاقاني وعزيزي بور، 1387: 16).

المديح النبوي هو الشعر الذي ينظمه الشعراء في مدح النبي (ص)، معدّين فيه صفاته الخُلقية والخُلقية، وواصفين الشوق لرؤيته وزيارة قبره وغيره من الأماكن المقدسة التي تتصل بحياة الرسول (ص) وذاكرين لمختلف معجزاته ومراحل سيرته وأحداثها، ومتتبعين لغزواته وما الى ذلك.

وقد يبرز الشاعر المادح في هذا النوع من الشعر تقصيره في أداء واجباته الدينية، ويذكر ذنوبه، مناجياً الله بصدق وخوف، مستعطفاً إياه طالباً منه التوبة والمغفرة. وينتقل بعد ذلك الى الرسول (ص) متوسلاً اليه، طامعاً في شفاعته عند اله يوم القيامة. ويتداخل المديح النبوي، في الغالب، مع القصائد الزهد وقصائد التصوف وذلك لما بينهما من علاقة.

وقد عرّف زكي مبارك، وهو من أشهر الباحثين في هذا الموضوع، المدائح النبوية بقوله: «فنُّ من فنون الشعر التي أذاعها التصوف، فهي لون من التعبير عن العواطف الدينية، وباب من الأدب الرفيع؛ لأنها لا تصدر إلا عن قلوب مفعمة بالصدق والإخلاص» (زكي مبارك، 1935: 17).

وهذا المديح لا شبه بينه وبين المدح التكسبي أو مدح التملق، الذي يوجهه الشعراء المتكسبون بشعرهم الى السلاطين والوزراء وغيرهم. فهذا المدح يوجه الى أفضل خلق الله، محمد (ص) ويطبعه الصدق والمحبة والوفاء والإخلاص. ومن المعهود أن هذا المدح النبوي الخالص يتسم بالتضحية والانغماس في التجربة العرفانية والعشق الروحاني اللدني.

## ظهور المديح النبوي

المديح النبوي فن قديم متجدد، أرسى قواعده كعب بن زهير وتبعه شعراء آخرون في بيان مناقب الرسول تعبيراً عن مشاعر الإعجاب والرجاء ومتفلساً ببؤس الحياة الإنسانية ووسيلة للشفاعة والتقرب من الله تعالى. وتعد قصيدة كعب بن زهير (ت 24 هـ) المرتكز الذي بنيت عليها القصائد المدحية في الرسول (ص)، لذلك قال المقرئ: «هذه القصيدة لها الشرف الراسخ، والحكم الذي لم يوجد له ناسخ، انشدها كعب في مسجد المصطفى بحضرته وحضرة اصحابه، وتوسل بها فوصل الى العفو عن عقابه، فسد الرسول صلى الله عليه وسلم خلته، وخلع عليه خلته ... فهي حجة الشعراء فيما سلكوه وملاك امرهم فيما ملكوه، ... ولم تزل الشعراء من ذلك الوقت الى الآن ينسجوك على منوالها ويقعدون بأقوالها تبركاً بمن أنشدت بين يديه، ونسب مدحها اليه» (المقرئ التلمساني، 1401، ج3: 443) وهي من أشهر القصائد التي قيلت في مدح الرسول والمسلمين، لقدمها وقوة سبكها وجمال معانيها، ولأنها أنشدت بين يدي

الرسول وحضور الصحابة، وهو خائف وقلق بعد أن تخلى عنه الأخلاء وهدر دمه فظفرت بقبوله وإعجابه الى درجة جعلته يعفو عنه على الرغم من هجائه له، ويخلع بردته عليه، لذلك سميت بقصيدة البردة التي بقيت في أهله حتى اشتراها معاوية منهم، وتوارثها الخلفاء الأمويون، فالعباسيون حتى آلت الى بني عثمان (الفاخوري، 1385: 224).

ظهر المديح النبوي في الشعر العربي في زمن مبكر، وشاع مع انطلاق الدعوة الإسلامية، لكن ازدهر وتطور على يد الشعراء الذين ظهوروا ابتداء من نهاية العصر العباسي، وفي مقدمتهم شاعر المديح النبوي الأكبر، شرف الدين البوصيري وقد سلك مسلكه في هذا المجال عدد من الشعراء ولهذا يختلف مؤرخو الأدب في بداية ظهور المديح النبوي، فمنهم من يذهب الى أنه فن قديم ظهر مع الدعوة الإسلامية، ومنهم من يذهب الى أنه فن مستحدث لم يظهر إلا في القرن السابع الهجري مع الشاعر شرف الدين البوصيري (الجراري، 1982: 141) ومن النماذج الأولى للمديح النبوي قصيدة «طلع البدر علينا» وقصائد حسان بن ثابت وغيره من شعراء الرسول (ص) وقد ذهب الشعراء كذلك، الى مدح أهل البيت وفي مقدمتهم أبنا فاطمة، كما فعل الفرزدق والكميت (المرجع نفسه: 142).

#### أهداف البحث

إن غاية ما نصبوا إليه هو دراسة موضوع المديح النبوي كتجربة شعورية صادقة أم مفتعلة، شعرية لها بنية لغوية جمالية ومقاييس تلائم طبيعتها الخاصة. إبراز الموروث الديني المتمثل في التراث الإسلامي الذي يتم تجسيده من خلال المديح النبوي الذي يعتبر لون من ألوان التعبير الفني.

دراسة المديح النبوي في شعر شاعر خامل وهو عبدالرحيم البرعي اليميني.

#### الدراسات السابقة

أما في ما يتعلق بموضوع بحثنا فهناك عدة دراسات ومقالات نشير إلى عنوانها فقط: احمد فوزي الهيب (2005) في المقالة «المديح النبوي الأندلسي بين لسان الدين وابن جابر»، مجلة التراث العربي، العدد 97/ جميل حمداوي (2007) في المقالة «شعر المديح النبوي في الأدب العربي»، مجلة الديوان/ حسن سرياز (1424) في المقالة «المدائح النبوية نشأتها وتطورها في الأدب العربي»، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 10/ محمد خاقاني ومحمد رضا عزيزي بور (1387) في المقالة «المديح النبوي وبواعثه في الشعر المهجري»، مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، العدد 9/ علي سليمي ومحمد نبي الأحمد (1432) في المقالة «المدائح النبوية في الشعر العربي دراسة في تطورها التاريخي»، مجلة العلوم الإنسانية الدولية، العدد 18. وعدة مقالات ورسالات أخرى حول هذا الموضوع ولكن لات وجد مقالة حول المديح النبوي في شعر عبدالرحيم البرعي ونريد أن نتناول إلى هذا الموضوع في شعره معتمداً على منهج الوصفي - التحليلي.

#### خصائص الفنية والبنوية لمدائح البرعي

#### براعة الاستهلال

مع أن البرعي قد عاش في زمن المملوكيين لكن أختار الأسلوب الماضيين في الاستهلال وبداية الشعر النبوي وبدأ شعره بذكر المرأة وجمالياتها ووصف البادية ورسوم بالية وأماكن لأرض غريبة وفيه ينظر إلى مطلع لكعب بن زهير:

أمن تذكر أهل البان والبان أم من تبدل الجيران بجيران

فكم أحن حنين الثاكلات على نجد وتتجدني بالدمع أجفاني (البرعي، 1412: 39)

ويقول في قصيدة أخرى:

كلفت بكم ففاض دمي دموعا وبت سمير من الهجر الهجوعا

رحلتم ذات ذاك البين عني فما أنا بعدكم أبكي الربوعا (المرجع نفسه: 47)

كما نلاحظ يبدأ البرعي شعره بأسلوب عربي قديم وفيه يذكر أيام ماضية وأماكن خالية ورسوم بالية. نستطيع أن نقول يبدأ شعره بهذا الشكل في كثير الأحيان لكن لا يرضى الأصول كلها في بداية الشعر؛ أو بعبارة أخرى يتكلم عن ألم الفراق وتبدل الأزمان وتغيير الديار قليلاً ويكتفي بوصف عابر من يوم الفراق وسرعان يتناول بالمديح و يتصل إتصالاً سريعاً بين المقدمة والنص الأصلي. تارة نشاهد يبدأ البرعي شعره دون أي مقدمة طلبية ويتمسك بالدعاء والتوسل والإستشفاع. كأن ليست لدى الشاعر بغية غير ارضاء روحه والإستشفاع لنفسه ولأبويه وهذا يسبب أن لا تكون بنية شعره مدونةً ومتقنةً ويبدو بالنظر أن أبيات شعره يخطر بذهنه في البداية ودون فكرة عميقة لأن تارة يبدأ شعره بهذا الشكل:

يا رب صل على النبي المجتبي ما غردت في الأيك ساجعة الربا (البرعي، 1412: 46)

#### الوحدة العضوية

نستطيع أن نقول يرضى البرعي الوحدة العضوية في شعره على حد مقبول لأن يدور اشعاره حول النبي (ص) ولو يتناول بمسائل أخرى وشخصيات أخرى يسعى أن يحفظ الارتباط بينها وبين المديح النبوي، أو بعبارة أخرى الموضوعات والأحداث والأشخاص في الشعر البرعي تحسب في زمرة مدائحه النبوية وليست مستقلة والشاعر لو يتناول بالأشخاص والأحداث الفرعية سرعان يرجع إلى موضوعه الأصلي.

#### حسن الختام

ويجتهد الشاعر البرعي في الصلاة والسلام على الحبيب امتثالاً لله تعالى الذي يأمرنا بالصلاة والسلام عليه في كل وقت وحين لنيل الحسنات والبركات حيث يقول عز وجل: «إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا» (الأحزاب/ 56)، فيخاطب البرعي المسلمين بعد الوصف والتفسير والشرح الأحداث ويريد منهم أن يصلوا علي النبي لأنه شفيعهم يوم القيامة

بالله يا متلذذين بذكره صلوا عليه فما أحق وأوجبا

صلوا على المختار فهو شفيعكم في يوم يبعث كل طفل أشيبا (البرعي، 1412: 47 و 46)

ويدرج الشاعر الصلاة والسلام على الرسول (ص) في تضرعه لله تعالى ودعائه بأن يغفر ذنوبه وإسرافه في أمره ويرضى عنه ويلحقه بزمرة صحب محمد (ص) طالباً من الله تعالى أن يشفع فيه الرسول ليدخل الجنة. يستشفع الشاعر بذكر اسمه في ختام أشعاره كثير الأحيان وكأن ملخص كلامه وبغيته هو السعي لشفاعته النبي (ص) ومساعدته بيوم الجزاء، فيقول:

صلى وسلم ذو الجلال عليك من عبدالرحيم توسلا وتقربا (المرجع نفسه: 47)

وقل عبدالرحيم غدا رفيقي وما يخشى رفيقك أن يضيعا (المرجع نفسه: 49)

نستطيع أن نقول حول شعر البرعي وإطاره بأن تغلب البداهة والسرعة والعاطفة القوية على شعره وهو يستفيد من الشعر حسب ذوقه؛ أو بعبارة أخرى لا يرى نفسه ملتزماً بحفظ السنن الشعرية المدحية. يستفيد البرعي من أساليب النداء والأمر والنهي لتبيين مقصوده وإبراز عاطفته الجلية ويخاطب النبي (ص) ويتكلم معه تكلماً منفرداً، فهو يتصور النبي (ص) قريباً باستعمال حرف المنادى كأن هو يكون بخدمة الرسول (ص) ويتكلم معه وهذا ناتج عن عاطفته الصادقة، فيقول:

يا سيدي يا رسول الله يا أملي يا موثلي يا ملاذي يوم يلقاني (البرعي، 1412: 41)

يا صاحب القبر المقيم بيثرب يا منتهى أملي وغاية مطلبلي

يا من نناديه فيسمعنا على بعد المسافة سمع أقرب أقرب (المرجع نفسه: 44)

إن أهم العناصر الشعرية في شعر البرعي هي عاطفته المثيرة والقوية التي يطلق الشاعر عنانه ويلمسه القارئ بشكل محسوس وقابل للفهم. يعترف الشاعر بحب النبي (ص) وذريته (عليهم السلام) ويعلن معاندته مع أعدائهم ويفتخر بثقافة الإسلامية ويتوسل بالنبي (ص) ويستشفع منه وكل هذه الأمور يدل على إحساسه اللطيف به ويقوّي تقدس شعره ويخلق لحناً صميماً. أما بجانب العاطفة

نشاهد أن الأمر والدعاء من الأساليب البيانية التي يستخدمها الشاعر في شعره بشكل كثير على نحو تختص عدة كثيرة من أبياته بالدعاء والأمر والنداء، مثل:

يا رب صل على النبي وآله ما لاح برق في الأباطح أو خبا

بالله يا متلذذين بذكره صلوا عليه فما أحق وأوجباً

صلوا على المختار فهو شفيعكم في يوم يبعث كل طفل أشيباً (البرعي، 1412: 47 و 46)

دراسة المديح النبوي لعبد الرحيم البرعي

حياة النبي (ص)

إن حياة الرسول (ص) مليئة بالأحداث والوقائع التي لا تحسب واقعة أرضية في كنف وجوده بل هو زمن له ابعاد مختلفة وزوايا متعددة ونستطيع أن نقسم حياته المباركة بثلاثة اقسام: سياسية، اجتماعية ودينية. يشير البرعي كسائر الشعراء إلى مقاطع مختلفة من حياة الرسول (ص) و في أثناء شعره ينظر إلى زواياها الدينية، السياسية والاجتماعية بشكل مباشر أو غير مباشر ونتكلم حول أهمها في هذه الدراسة.

النبا بظهور النبي (ص) من جانب سائر الأنبياء (عليهم السلام)

لقد جاء النبا بظهور النبي (ص) في الكتب والأقوال لسائر الأنبياء وقد انعكس البرعي هذا الأمر في شعره؛ فيشير إلى بعض الكتب مثل التوراة والزبور و... ثم يتكلم عن أقوال الرهبان وربما يشير إلى قول راهب النصراني وهو يهودا إلى عم النبي الكبير أبوطالب (ع)

آياته الغر في التوراة بيته وفي زبور وإنجيل وفرقان

كم أخبرتنا به من قبل مبعثه فينا بشائر أحبار ورهبان (البرعي، 1412: 40)

ثم يتناول الشاعر بأن يوجد الأخبار حول ظهور النبي (ص) على الناس ويشير أيضاً إلى بشارة موسى وعيسى (عليهما السلام)

تظافرت الأخبار من قبل بعثه بأن يظهر الرحمن أعلى الورى كعبا

وبشرنا موسى وعيسى ابن مريم به ومن الأحبار من قرأ الكتاب (المرجع نفسه: 94)

لقد أستفاد الشاعر من تأريخ المنظوم بشكل عام ووسيع لتطوير عمله الأدبي وهذا سبب بأن يسلط الإيجاز والاختصار على شعره لأنه يجتنب من تشريح ويسط حادثة التاريخية وأستفاد من التلميح كأصل هام في شعره.

نسبه

«أبو القاسم محمد بن عبدالله بن عبدالمطلب، شعبة الحمد، بن هاشم بن عبد مناف بن قصي بن كلاب بن مرة بن لؤي بن غالب بن فهر بن مالك بن نصر بن كنانة بن خزيمة بن مدركة بن الياس بن مضر بن معد بن عدنان. أتفق المؤرخون بهذا النسب ولكن يصل نسب عدنان إلى إسماعيل» (أنظر مرتضى العامل، 1388، ج 1: 181). روي عن النبي (ص): حينما وصل نسبي إلى عدنان توقفوا (الإربلي، 1381، ج 1: 181). كان أبرهة حاكم اليمن وعزم على هدم الكعبة لكن أباد على يد الأبايل وولد النبي بهذه السنة (أنظر، ابن سعد، 1990، ج 1: 56؛ الزمخشري، 1418، ج 3: 560). قال الرسول (ص): إني دعاء أبي إبراهيم إذ كان يرفع قواعد الكعبة ويقول: رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ» (البقرة/ 129) و (ابن سعد، 1990، ج 1: 149؛ ابن عساکر، 1415، ج 3: 393).

يعلم البرعي أن الأرض كانت مبنجة من نور الرسول (ص) ويعرفه بشمس لأفق الهدى التي كل الرسل أنجمه ويريد منه أن

يترغم المشركين

والأرض تبهج من نور ابن أمانة والحق تصمي ثغور الجور أسهمه

إن ابن عبد مناف من جلالته شمس لأفق الهدى والرسول أنجمه

فأصدع بأمره يا ابن الشم من مضر فقد بعثت لأهل الشرك ترغمه (البرعي، 1412: 52)

#### الأحداث بميلاد النبي (ص)

بميلاد الرسول (ص) حدثت في الكون أحداث كبيرة وعجيبة كصدع إيوان كسرى وخمود نار فارس وانتكاس الأصنام وغيضان المياه وإهلاك أصحاب الفيل و... وذلك إيذاناً بالتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي سيشهدها العالم بقيادة سيد الأنعام لدولة الإسلام. يشير الشاعر إلى بعض الحوادث التي وقعت مثل خمود النار وشق الإيوان متى تجلت لنا أنوار مولده من الحجاز إلى بصرى وكنعان

تتابعت منه آيات الظهور فما خمود نار وما شق بايوان (البرعي، 1412: 40)

أيضا يعلن الشاعر بأن نزلت الملائكة ليلة ولادته ونكست الأصنام في الأرض وأخمدت النيران بأرض الفرس وخاب اليهوديون الذين كانوا بانتظار ظهور نبي من بينهم

وأهبطت الأملاك ليلة وضعه وناداه من في الكون رحبا به رحبا

ونكست الأصنام في كل وجهة وغلت يد الشيطان تبا له تبا

وأخمدت النيران في أرض فارس وكل يهود الشام قد عدمو خبا (المرجع نفسه: 95)

#### أمية النبي (ص)

الأمي من ألقاب النبي (ص) التي جاءت بالقرآن الكريم مرتين «الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ \* هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ» (الأعراف/ 58 و 57). نستطيع أن نحسب الياء فيها، ياء النسبة وبهذا الشكل نقول الأمي منسوب إلى الأم يعني الذي كان أمياً كما ولد من أمه وأيضاً ننسب الياء إلى الأمة يعني الذي يسلك كعامة الناس لأن لا يعلمون أكثر الناس القراءة والكتابة وفي حالة الثالثة ننسبه إلى أم القرى يعني مكة لأن يسمي القرآن الكريم مكة بهذا الاسم «وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُصَدِّقُ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا» (الأنعام/ 92). لقد أشار إلى أمية النبي (ص) كثيراً كما يقول الإمام الرضا (ع) وهو يخاطب رأس الجالوت اليهودي: إن من دلائل صداقة رسولنا يرجع بأنه كان يتيماً وفقيراً وراعياً وما قرأ كتاباً وما ذهب عند أستاذا لكن جاء بكتاب فيه حكاية الأنبياء ونبأ المسبقين والمقبلين (شيخ الصدوق، 1398: 241). يشير البرعي إلى نزول القرآن المبين على النبي (ص) وهو يعلن بأن ليس عنده علم بأن يقرأ ما ينزل عليه ثم يشير إلى الحوار بينه وجبريل

قالت أناه السبع في المتعبد برسالة اقرأ باسم ربك وابتد

فأجاب لست بقارئ من مولدي فتلى عليه اقرأ وربك أكرم

فبحقه صلوا عليه وسلموا (البرعي، 1412: 33).

#### معراج النبي (ص)

معروف بأن كانت الإسراء والمعراج قبيل الهجرة (مرتضى العاملي، 1388، ج 1: 291) لكن يعتقد بعض بأن وقعت السنة الثانية للبعثة (المجلسي، 1403، ج 18: 319) وقد سجل ابن كثير السنة الأولى لها (ابن كثير، 1408، ج 3: 108)، لكن يقول ابن شهر آشوب: بعد اسراء النبي في سنة تاسعة للبعثة وجبت الصلوات اليومية (ابن شهر آشوب، 1384، ج 1: 43). قد أشار

البرعي في شعره إلى المعراج وقرب الرسول (ص) إلى مقام الله حد قاب قوسين بينهما

يا رب صل على الذي أدنيت من قاب قوسين الجناح الأقربا (البرعي، 1412: 46)

ثم يشير إلى مكان حركته وهو المسجد الأقصى

سارت إلى المسجد الأقصى ركائبه يزفه مسرح الإسرا وملجمه (المرجع نفسه: 52)

كّرر الشاعر مكان الإسراء ويشير إلى لمحة ناظر

ومسرى رسول الله من بطن مكة إلى المسجد الأقصى كلمحة ناظر (المرجع نفسه: 75)

### خروج من مكة والاختفاء في كهف الثور

إن الهجرة تحسب من الإجراءات النبي التي يظهر مبادرته العملي وانعطافه أمام المشاكل. يعلن سيد قطب الحصول على قاعدة جديدة كان دافعاً أصلياً للهجرة (قطب، 1408، ج 1: 29). حينما توافق المشركون في دار الندوة على قتل النبي (ص) وحى هذا الأمر على الرسول «وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ وَيَمْكُرُونَ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ» (الأنفال/30). وهو خرج ليلاً وكان يقرأ هذه الآية «وَجَعَلْنَا مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ سَدًّا وَمِنْ خَلْفِهِمْ سَدًّا فَأَغْشَيْنَاهُمْ فَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ» (يس/9)، ونام علي (ع) في منامه لكي لا يخبر الكفار عن خروجه والتحق أبوبكر (رضي الله عنه) به (الخوارزمي، 1374: 73؛ حاكم النيسابوري، لاتا، ج 3: 133). حينما خرج المشركون لمعاقبتهما ذهبوا إلى كهف الثور وباضت يمامة ونسج عنكبوت خيطاً على بابه (دياربري، 1390، ج 1: 328؛ ابن الكثير، 1408، ج 3: 183 و 182). لقد أشار البرعي على هذه المواضع في شعره

وقريش أذ عزم الرحيل مهاجراً ملأوا المسالك راصدا ومشاجرا

فمضى لحاجته ولم ير حاجراً والقوم يقظى والبصائر نوم

فبحقه صلوا عليه وسلموا (البرعي، 1412: 35)

نثر التراب على رعوس الحسد وسرى وقد وقفوا له بالمرصد (المرجع نفسه: 35)

لما رأى الغار انتنى متوجها فرقت وراه قريش زاخر لجها

وبنت عليه العنكبوت بنسجها وبيضا سخت الحمام الحوم

فبحقه صلوا عليه وسلموا (المرجع نفسه: 36)

### معجزاته

للنبي (ص) معجزات كثيرة وأكبرها القرآن الكريم. لقد أشار البرعي إلى معجزات النبي (ص) كشق القمر، والتكلم مع عوامل

الطبيعية والحيوانات. يريد الشاعر من المخاطب يلوذ إلى الذي تسبح الحصباء في يده

فلذ بمن سبح الحصباء في يده واقصد كريم السجاياء مطلق العاني (البرعي، 1412: 40)

ثم يشير إلى سائر المعجزات كشق القمر، ميل الجذع والهشيم للنبي وتكلمه مع الظبية، ثم يشير إلى قصة النبي مع امرأة

يهودية قصدت أن تصب النبي بالسم ولكن تكلمت الشاة المسمومة مع النبي وأخبرته

لك القمر المنير انشق طوعا وحنّ الجذع واخضر الهشيم

ومنطق ظبية وخطاب ضب وفي الرمضاء ظللت الغيوم

وقد ناداك سم العضو صوتاً أغريك من تكلمه السموم (المرجع نفسه: 59)

أشار البرعي إلى غليان الماء من كف النبي (ص) وسقيان الجيش العظيم منها

قمر سقى الجيش العظيم بكفه نهر أزال غليل كل فؤادي (المرجع نفسه: 81)

تفوق النبي (ص) على سائر النبيين (عليهم السلام)

جاء في كتاب كشف الأسرار للمبيدي: إن النبيين هم الأعراف خاصة المرسلين الذين منتجبون لكن ليسوا كنبينا العربي والهاشمي

وهو سيدهم وهو أكمل الكمال وجملة الجمال ... ومن ذلك قال النبي: لي مع الله وقت لا يسعني فيه ملك مقرب ولا نبي مرسل

(المبيدي، 1344، ج 1: 683). وقد جاء في حديث من النبي: ولو كان موسى حياً ما وسعه إلا اتباعي (شميسا، 1386: 602).

يطلق البرعي زمام العاطفة والشوق ويفتخر بدين الإسلام ونبية الفريد استناداً على الآيات القرآنية والأحاديث ويضفي على صحة أشعاره

وعاطفته الحارة بها، ويعتقد أن ينجلي النبي على السائرين كشمس لها مكارم الأخلاق والشرف العلي وينتشر نورها في البلاد ثم يريد من

المخاطبين أن يصلوا عليه لأنه محقوق به

وعلى تمام الأربعين ستتجلي شمس النبوة للنبي المرسل  
بمكارم الأخلاق والشرف العلي فسناه ينجد في البلاد ويتهم  
فبحقه صلوا عليه وسلموا (البرعي، 1412: 34 و 33)  
ثم يشير إلى مكانة عظيمة للنبي (ص) لجلال قدره  
ولأنت أسمى المرسلين مكانة بجلال قدر أو علو ركاب (المرجع نفسه: 66)  
ثم يعرفه بالذي يلوذ كل الناس بظل لوائه يوم القيامة  
هو من يلوذ غدا بظل لوائه كل الوري والرسل والأشهاد (المرجع نفسه: 81)  
**أخلاق النبي (ص)**

إن النبي (ص) من الأشخاص الكبيرة والمؤثرة في تأريخ العالم التي كانت هذا التأثير ملازم بوجود خصائصه الخلقية والعملية.  
إن عظمة ومكانة الرفيعة لخلقيات النبي (ص) انعكست في القرآن الكريم «وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ» (القلم/4)  
لجأ الشاعرون المادحون إلى ترسيم وتوصيف شخصية النبي باستناد بالقرآن الكريم والموثوقات التاريخية. انعكست خلقياته في  
شعر البرعي أيضاً وهو يعلن أن للنبي الحسن و الإحسان وهو حاوٍ للخلق والأخلاق  
ذو الحسن والإحسان سر اليم ن والإيمان حاوي الخلق والأخلاق (البرعي، 1412: 55)  
ثم يحق الشاعر النبي بوجود الخلق العظيم  
لك الخلق الذي وسع البرايا وحق لمتلك الخلق العظيم (المرجع نفسه: 59)  
**الرحمة**

كانت معاملة النبي مع الناس على أساس الفضل والرحمة وهو يغض الطرف أمام سيئة الناس به وكانت عين الرحمة والملاطفة  
هو الرحمة المهداة للخلق حبذا كريم السجايا يا خير باد وحاضر (المرجع نفسه: 75)  
وعلمنا الأحكام والرشد رحمة لنا ووقانا دائرات الدوائر (البرعي، 1412: 78)  
هو أحمد الهادي المجاهد والذي يروي بكوثره الغليل الصادي (المرجع نفسه: 81)  
رجونا به من ظلمة الظلم رحمة فمد علينا ظل ملته الغلبا (المرجع نفسه: 94)  
**الجود**

كان النبي كريماً وجاداً ووافياً بالعهد على نحو توقع الناس - العاصي والطاهر - عطائه وجوده لأن كان النبي أجود من البحر  
مستجمع الحسن والإحسان والكرم ال فياض فاض فلم يعرف بإمساك (البرعي، 1412: 71)  
هو أكرم الكرماء ان عصفت به ريح السماح وأجود الأجواد (المرجع نفسه: 81)  
هو الكرم الذي ملأ البرايا هو العلم الذي ركب البراقا (البرعي، 1412: 103)  
إن جاد يوم الجود فهو غمامة أوصال يوم الروع فهو صوارمه (المرجع نفسه: 109)  
**الحلم**

كان حلمه أكبر من حلم الناس لأن يسعى أن يظهر الإيمان الحقيقي والتسامح والملاطفة والرأفة الإسلامية بالناس فهو يعامل  
السوء بالحسن ويسخر قلوب الكافرين وينيرها بنور الإيمان  
بشير منذر قمر منير أخو صفح عن الجاني حليم (البرعي، 1412: 59)  
راسخ الحلم والصفح الجميل اذا يرجى وليس لذي ستر بهتاك (المرجع نفسه: 71)  
خزائن رحمتي لك فاقض فيها بحكمك لست أمنعك العطاء (البرعي، 1412: 98)

## العدالة

كان النبي مثلاً أعلى للعدالة في معاملاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية وعدالته عصيرة من الحكمة والشجاعة ولا فرق عنده بين الغني والفقير

العدل سيرته والفضل شيمته والرعب يقدمه والنصر يخدمه (البرعي، 1412: 52)

## الأمانة

الأمانة من الخصائص التي كانت النبي متصفاً به و يسمونه الناس بمحمد الأمين

محمد الأمين حبيب ربي عريض الجاه قائله عميم (البرعي، 1412: 59)

## الفصاحة

دون أي شك إن الفصاحة والبيان الفريد للنبي كانت من أهم أسبابه في تأييد وتصديق رسالته لأن التمتع بالبيان والفصاحة كان ثقافة وفكرة غالبية بين العرب وخصيصة فريدة استوت طريق النبي للتأثير والنفوذ في القلوب والأذهان ومنطق ظلية وخطاب ضب وفي الرمضاء ظللت الغيوم (البرعي، 1412: 59)

ومن شرف الأعراب أن محمداً أتى عربي الأصل من عرب فصيح (المرجع نفسه: 100)

## التسامح والعفو

كان غض الطرف والتسامح والتساهل من الخصائص البارزة لنبينا العزيز وهو كان يلاطف مع الأعداء والعاصيين وما كان هذا الأمر ناتج عن ضعفه بل كان من عظمته وكبره

يلقى المسيئين بالحسنى كعادته ويوسع المذنبين العفو مقتدراً (البرعي، 1412: 63)

وقل يا شفيع المذنبين إعانة لذي دعوة يرجو إقالة عاثر (المرجع نفسه: 78)

نبي دعاه المذنبون وهم على شفا جرف هاد فمد يد الصفح (المرجع نفسه: 100)

## الإرشاد وإظهار الطريق

كان نبينا هادياً ومرشداً كبيراً

الصادق الهادي، الأمين المجتبي والسابق المتقدم المتأخر (البرعي، 1412: 106)

رجونك في الدارين يا علم الهدى لأنك في الدارين هاد ومرشد (المرجع نفسه: 133)

إن الخصائص الخلقية وبراعة الاجتماعية والتواصلية لنبينا كانت أهم أدواته لنشر وتصديق رسالته الإلهية، لذلك تخصيص الأبيات الكثيرة من جانب البرعي بترسيم وتوصيف خَلَقَاتِ النبي كان أمراً طبيعياً وفي الحقيقة كان انعكاساً للواقع والحقيقة. في الواقع إن النبي هو مثل أعلى وأسوة كاملة للكماليات الأخلاقية والإنسانية في شعر البرعي والنبي هو شخص قد تعلمه الله وله شخصية متميزة ومتكاملة ومليئة بالكمال والجمال. لكن علينا أن نتذكر يستخدم البرعي أوصاف النبي بشكل مباشر ولكن دون أي شرح وإيجاد ارتباطاً وثيقاً بين هذه الأوصاف مع ظواهر أخرى ويذكر السبب والمنشأ للأثر كثير الأحيان ولا يتكلم أن المسبب وأثراته.

## الخصيلة

قد أستفاد البرعي من سيرة النبي وكلامه بسبب إرادته الخاص به وتبرك شعره بالنعته ووصف النبي وتبلورت المضامين الكثيرة من حياة النبي في شعره مثل: أخلاق النبي، أميته، معجزاته ومعجراته وخروجه من مكة. إن النبأ بظهور النبي من جانب سائر الرسل وتفوقه عليهم كان من المضامين التي تكلم البرعي حولها ويبدو بالنظر تناول الشاعر بتبيين الأفكار والمعاني المشتركة التي كانت سببها تصوراته بالنبي وهذه ناتجة عن تأثيره من القرآن الكريم والكتب التاريخية والروايات أهل التصوف.

## المصادر

القرآن الكريم.

الإربلي، علي بن عيسى. (1381)، كشف الغمة في معرفة الأئمة، تبريز: مكتبة بني هاشمي.

ابن سعد. (1990)، طبقات الكبرى، تحقيق محمد عبدالقادر عطاء، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن شهر آشوب، محمد بن علي. (1384)، مناقب آل أبي طالب، ط 2، قم: سليمان زاده.

ابن عساكر، أبو القاسم علي بن حسن. (1415)، تأريخ مدينة دمشق، تحقيق علي شيري، بيروت: دار الفكر.

ابن كثير، اسماعيل بن عمر. (1408)، البداية والنهاية، تحقيق علي شيري، بيروت: دار إحياء التراث.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (لاتا)، لسان العرب، ط 3، بيروت: دار صادر.

البرعي، عبدالرحيم. (1412)، الديوان، بيروت: المكتبة الثقافية.

حاكم النيسابوري، محمد بن عبدالله. (1400)، المستدرک على الصحيحين، تحقيق معظم حسين، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

الخوارزمي، حافظ أبو المريد. (1374)، المناقب، ترجمة أبو الحسن الحقيقي، طهران: برهان.

ديار بكري، شيخ حسين بن محمد بن حسن. (1390)، تاريخ الخميس في احوال انفس نفيس، مشهد: سازمان كتابخانهها.

زكي مبارك، محمد. (1997)، المدائح النبوية، ط 2، دمشق: مكتبة الشرق الجديد.

الزمخشري، جارالله أبي القاسم محمود بن عمر. (1418)، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، بيروت: مكتبة العبيكان.

شميسا، سيروس. (1386)، فرهنگ تلمیحات، طهران: نشر میترا.

شيخ الصدوق، محمد بن علي بن بابويه القمي. (1398)، التوحيد، قم: دفتر انتشارات اسلامي وابسته به جامعه مدرسين حوزه علمية.

قطب، سيد. (1408)، في ضلال القرآن، بيروت: دار الشروق.

المجلسي، محمد باقر. (1403)، بحار الأنوار، ط 3، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

مرتضى العامل، سيد جعفر. (1388)، سيرت جاودانه، ترجمة و تلخيص كتاب الصحيح من سيرة النبي الأعظم (ص)، ترجمة

الدكتور محمد سپهری، ط 5، طهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامي.

المبيدي، ابو الفضل رشيد الدين. (1344)، كشف الأسرار و عدة الأبرار، به اهتمام علي اصغر حكمت، طهران: انتشارات جامعة

طهران.

## المفاهيم التربوية والأخلاقية في النص القرآني وأثرها في الخطاب الحسيني

أ.د. حكمت عبيد الخفاجي      الباحث. حيدر فخري التميمي

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

### The Educational and moral concepts in The Qur'anic text and its impact on the Hussein speech

Prof.Dr. Hikmat Obeid Al-Khafaji

Researcher. Haider Fakhri Al-Temimi

University of Babylon\ College of Quranic Studies

#### Abstract:

Al-Husseini's speech is a distinguished universal and humanitarian Quranic speech, with many meanings and Quranic concepts in its fold. After the induction according to the ability and possibility, the research is divided into preface and three chapters.

The Search deals with the following Four topics: First: The most important feature of the educational and moral concepts is the concept of reform, which is related to two axes: He is qualified to lead this reform. The second is the importance of reform for the society as a whole if it slips away. In the second: the warning of vanity and inferiority to the universe, because of that ugly character is what makes man slip into the abyss of lust, love and passion that leads to the domination of the wicked and control of their destinies. The oppressed of Ahl al-Bayt (peace be upon them). The fourth came talk about repentance, which is a moral educational concepts, which correct the mistake that some of them have fall into, and then return to God, regret what he did.

#### المقدمة:

سنتناول في هذا البحث أهم المفاهيم التربوية والأخلاقية في الخطاب الحسيني، التي كانت تشمل كافة مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، وكانت هذه المفاهيم بمثابة دروس للإمامة الإسلامية تنير دربها نحو الطريق القويم الذي اختطه من قبل رسول الله (ﷺ) ثم جاء بعده وصيه وابن عمه علي بن أبي طالب وولده الحسن (عليه السلام) وعندما جاء الحسين (عليه السلام) وأخوته وأولاده (عليهم السلام) أكملوا السير على نفس هذا الطريق، فكل هذه المفاهيم التربوية والأخلاقية مستمدة جذورها من القرآن الكريم، لتكون بعدهم خير دليل على سيرتهم العطرة المليئة بالدروس والعظة والعبر. ولنتخذها الأمة بعدهم أنموذجاً يحتذى به في جميع مجالات الحياة.

أما الخطاب الحسيني فيقصد به ما قاله الإمام الحسين (عليه السلام) وأخوته وأولاده (عليهم السلام) وبعض أصحابه (رضي الله عنهم)، وكان هذا الخطاب بمثابة مدرسة في القيم التربوية والأخلاقية للعالم أجمع من خلال المفاهيم التربوية والأخلاقية التي يطرحها هذا الخطاب. وسنتعرض في هذا البحث لأهم هذه المفاهيم التربوية والأخلاقية في الخطاب الحسيني التي كان للنص القرآني أثر واضح فيها وسنذكر لكل مفهوم قرآني تربوي وأخلاقي مثالاً له في الخطاب الحسيني ليتبين مدى التقارب الكبير بينهما بل إن الثاني مستمد من الأول، وهذا سيتضح جلياً في البحث.

وضمَّ البحث أربعة مباحث كان الأول بعنوان الإصلاح، أما الثاني فعنوانه التحذير من الغرور بالدنيا والركون إليها، والمبحث الثالث بعنوان التوبة، أما المبحث الرابع والأخير فعنوانه البكاء في الخطاب الحسيني وسبقت هذه المباحث مقدمة قصيرة وبعد الانتهاء من البحث ستكون الخاتمة وعلى شكل نقاط.

## المبحث الأول: الإصلاح:

## المطلب الأول: الإصلاح لغةً واصطلاحاً:

1-الإصلاح لغةً: ((مصدر يعني به عمومًا تقويم الاعوجاج وإزالة الفساد، يقال: صلح الشيء ويصلح إذا استقام، وأصلح الشيء بعد فساد قَوْمٍ اعوجاجه))<sup>(1)</sup>.

2-الإصلاح اصطلاحاً: ((إزالة الفساد وإقامة الشيء، ومنه إصلاح العمل، وإصلاح المال، وإصلاح المعيشة، وإصلاح الظاهر، وإصلاح الباطن، ونحو ذلك. وربما يكون دفعًا للفساد ولا يلزم أن يكون إزالة له بعد وجوده دائماً))<sup>(2)</sup>.

وكان الهدف الأسمى للإمام الحسين (عليه السلام) من نهضته المباركة هو الإصلاح وهذا ما توضّح في وصيته لأخيه محمد بن الحنفية (ت: 81 هـ)، إذ نقل المجلسي (ت: 1111 هـ) ((بسم الله الرحمن الرحيم هذا ما أوصى به الحسين بن علي بن أبي طالب إلى أخيه محمد المعروف بابن الحنفية، أن الحسين يشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأنّ محمداً عبده ورسوله، جاء بالحق من عند الحق، وأنّ الجنة والنار حق، وأنّ الساعة آتية لا ريب فيها، وأنّ الله يبعث من في القبور، وإنّي لم أخرج أشراً ولا بطراً ولا مفسداً ولا ظالماً وإنما خرجت لطلب الإصلاح في أمة جدي (ﷺ) أريد أن أمر بالمعروف وأنه عن المنكر، وأسير بسيرة جدي وأبي علي ابن أبي طالب (عليه السلام) فمن قبلني بقبول الحق فإله أولى بالحق، ومن رد علي هذا أصبر حتى يقضي الله بيني وبين القوم بالحق وهو خير الحاكمين، وهذه وصيتي يا أخي إليك وما توفيقني إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب. قال: ثم طوى الحسين الكتاب وختمه بخاتمه، ودفعه إلى أخيه محمد ثم ودعه وخرج في جوف الليل))<sup>(3)</sup>.

ذكر الشيخ باقر شريف القرشي (ت: 1433 هـ): إنّ هذه الوصية أفصحت عن المبادئ العليا التي خلّدت قصة الحسين (عليه السلام) واستوعبت جميع لغات الأرض، وأخذ الناس يقيمون لها الذكرى مقتبسين منها الإيمان بالله، ومقتبسين منها العبر والعصاة التي تتفهم في جميع ميادين حياتهم، إنها من دون شك ستظل تسائر الركب الانساني وهي ترفع شعار العدل، وشعار الحق، وشعار الكرامة، وتضئ الطريق، وتوضح القصد أمام كل مصلح يعمل من أجل صالح الانسان<sup>(4)</sup>.

وأجاب المرجع الديني الأعلى سماحة السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله الوارف) عن سؤال توجه له عن السبب الرئيس لخروج الإمام الحسين (عليه السلام): ((السؤال: ما السبب الحقيقي لخروج الإمام الحسين (عليه السلام) ونحن بعد إيماننا بإمامته وعصمته في غنى عن ذلك ولكن هناك من يشكك عليه - صلوات الله عليه - من المخالفين ونحن مضطرون للجواب على هذا السؤال فما هو رأيكم في الموضوع؟

الجواب: قد بينه هو بنفسه (سلام الله عليه) حيث قال وإنما خرجت لطلب الإصلاح في أمة جدي.. وقال خرجت لأمر بالمعروف وأنه عن المنكر، ولا شك أن التجاهر بالفسق الذي كان شيمة المسمى بخليفة الرسول (ﷺ) صار يشكل خطراً عظيماً على الإسلام والمسلمين، وكان لا بد للإمام (عليه السلام) كأبي مسلم غيور، أن يقوم ضد ذلك الطاغية المتغلب، وإن كان يعلم أنّ ذلك يؤدي إلى قتله، شأنه شأن كل الأنبياء والمرسلين الذين قاوموا الظلم والطغيان والكفر والجور، حتى استشهدوا - سلام الله عليهم أجمعين -<sup>(5)</sup>.

وفي وقتنا الحاضر لا يمكن نسيان فتوى الجهاد الكفائي التي صدرت من سماحة السيد علي الحسيني السيستاني (دام ظله الوارف) وأعلنت في خطبة الجمعة بالحرم الحسيني المطهر بتاريخ 15 / شعبان / 1436 هـ عن طريق سماحة الشيخ عبد المهدي الكربلائي (اعزه الله) ضد المجموعة الإرهابية (داعش) التي تدعي الإصلاح في الظاهر لكنها تبطن الكفر والتفّاق في الباطن، حالها

1 - موسوعة المصطلح في التراث العربي والديني والأدبي: محمد الكتاني، 219/1.

2 - الموسوعة الفقهية الميسرة: الشيخ محمد علي الأنصاري، 390/3.

3 - بحار الأنوار: المجلسي، 44 / 329، العوالم الإمام الحسين (ع): الشيخ عبد الله الحسن، 179، ظ: لواعج الأشجان: السيد محسن الأمين، 30، موسوعة كلمات الإمام الحسين (ع): لجنة الحديث في معهد باقر العلوم (ع)، 354، كربلاء الثورة والمأساة: أحمد حسن يعقوب، 114، الصحيح من سيرة الإمام علي بن أبي طالب (ع): السيد جعفر مرتضى العاملي، 3 / 288.

4 - ظ: حياة الإمام الحسين (ع)، 1 / 11.

5 - إستفتاءات السيد السيستاني (دام ظله الوارف): رقم السؤال 1981 بتاريخ 24 / رمضان المبارك / 1420 هـ، الموافق 2000/1/1م.

كحال الدولة الأموية المنحرفة عن تعاليم السماء. وحفظت هذه الفتوى البلاد من شر هؤلاء الأندال الذين عاثوا في الأرض الفساد وأساءوا للإسلام بفعل أعمالهم التي فعلوها في المناطق التي احتلوها.

### المطلب الثاني: الإصلاح في القرآن الكريم:

أما الإصلاح في القرآن الكريم فيعد من أعظم المفاهيم التي دعا لها الله تعالى وأرسل بها الأنبياء ووصى بها الأئمة (عليهم السلام) وسيتناول البحث إنموذجاً عن الإصلاح تمثل بنبي الله شعيب (عليه السلام) الذي خاطب قومه: ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُم إِلَىٰ مَا أَنهَآكُمْ عَنْهُ إِن أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ))<sup>(1)</sup>. يا ترى ما هو الإصلاح الذي أراده النبي شعيب (عليه السلام)؟

إنَّ شعيباً (عليه السلام) أراد أن يفهم قومه أن في عمله هذا هدفاً معنوياً وإنسانياً وتربوياً، وأنه يعرف حقائق لا يعرفها قومه، والإنسان دائماً عدو ما جهل، ثم يقول لهم ولا تتصوروا أنني أقول لكم لا تبخسوا الناس أشياءهم ولا تنقصوا المكيال، وأنا أبخس الناس أو أنقص المكيال، أو أقول لكم لا تعبدوا الأوثان وأنا أفعل ذلك كله، كلا فإنني لا أفعل شيئاً من ذلك أبداً، وإنِّي أريد الإصلاح ما استطعت. وهذا هو هدف الأنبياء جميعاً، حيث كانوا يسعون إلى إصلاح العقيدة، وإصلاح الأخلاق، وإصلاح العلاقات والروابط الاجتماعية وأنظمتها، ثم ينبههم إلى مسألة أخلاقية، وهي أنه كثيراً ما يحدث للإنسان أنه لا يعرف مصالحه وينسى مصيره، وذلك بسبب بغضه وعدائه بالنسبة لشخص آخر أو التعصب الأعمى واللحاجة في شيء ما<sup>(2)</sup>.

ونقل قطب الدين الراوندي (ت: 573هـ) بسنده: «عن علي بن الحسين (عليه السلام) قال: إنَّ أول من عمل المكيال والميزان شعيب النبي (عليه السلام) عمله بيده، فكانوا يكيلون ويوفون، ثم إنهم بعد طففوا في المكيال وبخسوا في الميزان ﴿فَأَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ﴾، فعذبوا به ﴿فَأَصْبَحُوا فِي دَارِهِمْ جَثِيمِينَ﴾»<sup>(3)</sup>.<sup>(4)</sup>

تبين للبحث من خلال سرد بعض ما فعله قوم شعيب (عليه السلام) وبالرغم من نصيحهم المستمر من قبل نبيهم شعيب (عليه السلام) إلا أنَّ عنادهم وطغيانهم أدى إلى حلول عذاب الله بهم وهذا من سنن الله في الكون والأرض والإنسان في إنَّ الطغيان والتكبر لا يخلف إلا سوء العاقبة والعذاب، فالتطيف والتبخيس هو ما اقترفه هؤلاء القوم وفيه من المفاصد الاقتصادية والاجتماعية ظلم كبير يقع على المستهلك وبالتالي على الدخل القومي والفرد فنزل بساحتهم عذاب الله تعالى.

ولعلَّ أول من تلفظ بمفهوم الإصلاح وعمل به في القرآن الكريم هو ذاك النبي الكريم شعيب (عليه السلام) وقصته القرآنية المذكورة في هذه الآيات المباركات نبراس عمل للإمام الحسين (عليه السلام) في الإفادة منها علماً وعملاً وتطبيقاً وسلوكاً.

### المبحث الثاني: التحذير من الغرور بالدنيا و الركون إليها:

#### المطلب الأول: الغرور لغةً واصطلاحاً:

1- الغرور لغةً: من الفعل غرَّ، والغُرُورُ كسور الثوب الذي يطوى عليها، والواحد غُرٌّ، والغرور الشيطان، والغرارة الدنيا، وغرَّ بماله إذا حملة على خطر<sup>(5)</sup>.

2- الغرور اصطلاحاً: ((سكون النفس إلى ما يوافق الهوى وينساق إليه الطبع من العجب بالنفس ولا سيما في موقع الجاه والغنى وهو مذموم في الشرع))<sup>(6)</sup>.

1 - هود: 88.

2 - ظ: الأمتل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي، 7 / 39 - 40.

3 - الأعراف: 91.

4 - قصص الأنبياء: 145، بحار الأنوار: 108 / 157، النور المبين في قصص الأنبياء والمرسلين: نعمة الله الجزائري، 211، مستدرك سفينة البحار: مرتضى الشاهرودي، 10 / 229.

5 - ظ: المحيط في اللغة، صاحب بن عباد: 510 / 4 - 511.

6 - موسوعة المصطلح في التراث العربي والديني والأدبي: محمد الكتاني، 2 / 1763.

وحَفَلَ الخطاب الحسيني بالكثير من الأقوال التي تحت الناس على عدم الغرور بالدنيا: نقل الحراني (ت: ق 4هـ) عن الإمام الحسين (عليه السلام) قوله في وصف الدنيا: ((إنَّ هذه الدنيا قد تغيرت وتكرت وأدبر معروفها، فلم يبق منها إلا صباية كصباية الإناء، وخسيس عيش كالمرعى الوبيل، ألا ترون أنَّ الحق لا يعمل به وأنَّ الباطل لا يتناهى عنه، ليرغب المؤمن في لقاء الله محققاً، فإني لا أرى الموت إلا سعادة ولا الحياة الظالمين إلا برماً. إنَّ الناس عبيد الدُّنيا والدين لعق على ألسنتهم يحوطونه ما درّت معائشهم فإذا محصوا بالبلاء قل الديانون))<sup>(1)</sup>.

وذكر الشيخ الصدوق (ت: 381هـ) عن الإمام السجاد (عليه السلام): ((إنَّه أقبل على رجل من جلسائه فقال له: إتق الله وأجمل في الطلب ولا تطلب ما لم يخلق فإنَّ من طلب ما لم يخلق تقطعت نفسه حشرات ولم ينل ما طلب. ثم قال: وكيف ينال ما لم يخلق، فقال الرجل: وكيف يطلب ما لم يخلق؟ فقال: من طلب الغنى والأموال والسعة في الدنيا فإنما يطلب ذلك للراحة، والراحة لم تخلق في الدنيا ولا لأهل الدنيا، إنما خلقت الراحة في الجنة ولأهل الجنة، والتعب والنصب خلقا في الدنيا ولأهل الدنيا، وما أعطي أحد منها جفنة إلا أعطي من الحرص مثليها ومن أصاب من الدنيا أكثر كان فيها أشد فقراً لأنه يفقر إلى الناس في حفظ أمواله، ويفقر إلى كل آلة من آلات الدنيا فليس في غنى الدنيا راحة ولكن الشيطان وسوس إلى ابن آدم أنَّ له في جمع المال راحة وإنما يسوقه إلى التعب في الدنيا والحساب عليه في الآخرة، ثم قال (عليه السلام): كلا ما تعب أولياء الله في الدنيا للدنيا بل تعبوا في الدنيا للآخرة<sup>(2)</sup>.

وفي جواب عن سؤال سألته يهودي لأمر المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) عن سبب تسمية الدنيا بهذا الاسم: قال لأنها أدنى من كل شيء<sup>(3)</sup>.

وهذا وإن دلَّ على شيء فهو يدل على أنَّ هذه الدنيا فانية، وما هي إلا قنطرة للعبور للآخرة، ومهما عمل الإنسان فإنه سوف يلاقي نتيجة عمله الذي عمله في الآخرة.

#### المطلب الثاني: آيات الغرور في القرآن الكريم:

ورد النهي عن الغرور بالدنيا والركون إليها في الكتاب الكريم بآيات عدة منها<sup>(4)</sup>:

1- ((كُلْ نَفْسٍ ذَانِقَةً الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّقُونَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحِرَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ))<sup>(5)</sup>.

2- ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِاللَّهِ الْغُرُورُ))<sup>(6)</sup>.

3- ((اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهُمْ زِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ))<sup>(7)</sup>.

غير إنَّ أكثر من يتصف بالغرور بالدنيا والركون إليها هم: ضعفاء الإيمان، والطغاة والمخدوعون بمباهج الدنيا ومفاتنها، ويتنزعون إلى تبرير إغترارهم بالدنيا بزعمين فاسدين، وقياسين باطلين، الأول: إنَّ الدنيا نقد، والآخرة نسيئة، والنقد خير من النسيئة. والثاني: إنَّ لذائذ الأولى ومتعها يقينية، ولذائذ الثانية - عندهم - مشكوك، والمتيقن خير من المشكوك. وقد أخطأوا وضلوا ضلالاً مبيناً، إذ فاتهم في زعمهم الأول أنَّ النقد خير من النسيئة إنَّ تعادلاً في ميزان النفع، وإلا فإن رجحت النسيئة كانت أفضل وأنفع من النقد، فلذائذ الأولى فانية، منغصة بالأكدار والهموم، والثانية خالدة هانئة. فقد أثبتتها الأنبياء والأوصياء والأئمة (عليهم السلام) والعلماء، وأيقنوا

1 - تحف العقول: 245، بحار الأنوار: 75 / 117، ليلة عاشوراء في الحديث والأدب: الشيخ عبد الله الحسن، 105، جمهرة خطب العرب في عصر العربية الزاهرة: أحمد زكي صفوت، 2 / 47.

2 - ظ: الخصال، 64 / 65، موسوعة أحاديث أهل البيت: الشيخ هادي النجفي، 1 / 485 - 486، سر الإسراء في شرح حديث المعراج: الشيخ علي سعادات برور، 1 / 254، مسند الإمام السجاد (ع): 2 / 253.

3 - ظ: علل الشرائع، الشيخ الصدوق، 20/1.

4 - ظ: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: محمد فؤاد عبد الباقي، 500.

5 - آل عمران: 185.

6 - فاطر: 5.

7 - الحديد: 20.

بها يقيناً لا يخالجه الشك، فإرتباب المغرورين بالآخرة والحالة هذه، هوس يستكره الدين والعقل<sup>(1)</sup> وفي تفسير قوله تعالى ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلَا تَغُرَّكُمْ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّكُمْ بِاللَّهِ الْغُرُورُ))<sup>(2)</sup>.

ذكر محمد عزة دروزه (ت: 1404 هـ): إن هذه الآيات جاءت تنذر الناس بنعم الله عليهم وتحذره من الإغترار بالدنيا والاستماع إلى وساوس الشيطان عدوهم، الذي هو وحزيه في النار، فعلى الناس أن يحذروه وأن يتخذوه عدواً ليتقوا شره، والمتبادر أن ينطوي في هذا تقرير كون السامعين يعرفون أن الإغواء والإغراء وتزيين الشهوات من وساوس الشيطان وهو ما قررته عنهم آيات عديدة مر ذكرها، والآية ليست بصدد دعوة الناس إلى نفص أيديهم من الحياة الدنيا، فالقرآن إحتوى آيات كثيرة تبيح للناس الاستمتاع بالحياة وطيباتها وزينتها، وحذر من الإغترار والانشغال بها إغتراراً وانشغالاً ينسيان صاحبهما واجباته نحو الله ونحو الناس ويدفعانه إلى الإستهراق في المتع والشهوات بدون تورع من إثم وإسراف<sup>(3)</sup>.

اتفق المفسران على إن الكثير من الناس يغتر بالدنيا ويركن إليها لأسباب عدة منها: حُب الجاه والرياسة والمال فهو بذلك الإغترار يركن إلى الشيطان الذي يصور له عمله بأبهى صورة. أما مساوئ الإغترار بالدنيا والركون إليها فنقلها السيد محمد مهدي الصدر (ت: 1359 هـ) وهي:

- 1 - أنه يلقي حجاباً حازراً بين العقل وواقع الانسان، فلا يتبين آنذاك نقائصه ومساويه، من جشع، وحرص، مما يسبب نقصه وذمه.
- 2 - إن الغرور يُشقي أربابه، ويدفعهم إلى معاناة الحياة، ومصارعتها، دون إقتناع بالكفاف، أو نظر لزوالها المحتوم، مما يُظنيهم ويُشقيهم، والغرور بعد هذا وذاك، من أقوى الصوارف والملهيات عن التأهب للآخرة والتزود من الأعمال الصالحة، الموجبة للسعادة الأخروية<sup>(4)</sup>.

وعلاج الغرور يتمثل باستعراض الآيات والنصوص الواردة في ذم الغرور بالدنيا وأخطاره الرهيبة. وإجماع الأنبياء والأوصياء والحكماء على فناء الدنيا، وخلود الآخرة، فجدير بالعاقل أن يؤثر الخالد على الفاني، ويتأهب للسعادة الأبدية. والإفادة من المواعظ البليغة، والقصص الهادفة المعبرة عن ندم الطغاة والجبارين، على إغترارهم في الدنيا، وصرف أعمارهم باللهو والفسوق. ومن عبر الطغاة والجبارين ما قاله المنصور الدوانيقي لما حضرته الوفاة (بعنا الآخرة بنومة). وردد هارون العباسي وهو ينقي أكفانه عند الموت ((مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيَةَ هَلَكْتُ عَنِّي سُلْطَانِيَةَ))<sup>(5)</sup> وما هذا الاعتراف منهما إلا دليل على غرورهما<sup>(6)</sup>.

#### مناقشة واختيار:

بعد الانتهاء من ذكر تفسير الآية الكريمة وأخذ قولين من أقوال الإمامين الحسين وولده السجاد (عليه السلام) تبين إن مفهوم عدم الغرور بالدنيا والركون إليها هو في الأصل والأساس مفهوماً قرآنياً نطقت به الآيات الكريمة ولاتكاد تخلو سورة من سور القرآن الكريم من ذكر هذا المفهوم التربوي والأخلاقي.

وقد جاد الخطاب الحسيني ليساير هذا المنهج القرآني متأثراً به أيما تأثر من خلال ما استعرض البحث من أقوال الإمام الحسين (عليه السلام) وولده السجاد (عليه السلام) وشدة زهدهما بالدنيا وعدم اكتراثهما بها لأنها فانية ولا تدوم لأحد، مهما كانت صفته التي يتمتع بها، فقد مات الأنبياء والأوصياء وغيرهم من الناس، ولم يتبق من ذكرهم إلا سيرتهم الحسنة التي نُقلت إلينا، وخير مثال على ذلك أبي الشهداء الإمام الحسين وأخوته (عليهم السلام) وأصحابه الميامين (عليهم السلام) فقد أثروا طاعة الإمام المعصوم على طاعة الحاكم الظالم، الذي أغتر به الكثير من الناس بسبب إعطائهم الأموال ووعدهم بالحكم لتحقيق غاياته الغير مشروعة، وبالتالي خسروا رضوان الله تعالى.

1 - ظ: أخلاق أهل البيت، محمد مهدي الصدر، 130 - 131.

2 - فاطر: 5.

3 - ظ: التفسير الحديث: 109/3 - 110.

4 - ظ: أخلاق أهل البيت، 135.

5 - الحاقة: 28 - 29.

6 - ظ: أخلاق أهل البيت، 136 - 137.

## المبحث الثالث: البكاء في الخطاب الحسيني:

## المطلب الأول: البكاء لغةً واصطلاحاً:

1- البكاء لغةً: ((من الفعل بكأ، ويقال: البكاي على كثير البكاء، والبكاي على فُعول جمع بكٍ))<sup>(1)</sup>.

2- البكاء اصطلاحاً: ((هو: سيلان الدمع عن حزن وعويل إذا كان الصوت أغلب ك الرُغاء والشُعَاء وسائر هذه الابنية الموضوعية للصوت والقصد إذا كان الحزن أغلب))<sup>(2)</sup>.

وفي الخطاب الحسيني نجد أن الإمام الحسين (عليه السلام)، نعى نفسه ودعا إلى البكاء على مصيبتيه، وحث المؤمنين عليه، إذ قال (عليه السلام): ((أنا قتيل العبرة لا يذكرني مؤمن إلا بكى [استعبر])<sup>(3)</sup>.

وأكد الأئمة عليهم السلام بعد استشهاد الإمام الحسين (عليه السلام) على البكاء عليه. فأجاب الإمام السجاد (عليه السلام) عن كثرة بكاءه، إذ نقل ابن عساكر (ت: 571 هـ) بسنده عن الإمام جعفر بن محمد الصادق (عليه السلام)، قال: سئل علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب (عليه السلام) عن كثرة بكائه فقال: لا تلموني فإن يعقوب فقد سبطاً من ولده فبكاً حتى ابيضت عيناه ولم يعلم أنه مات ونظرت أنا إلى أربعة عشر رجلاً من أهل بيتي ذبحوا في غداة واحدة فترون حزنهم يذهب من قلبي أبداً<sup>(4)</sup>.

في هذا الحديث ربط الإمام السجاد (عليه السلام) عمله بما في القرآن الكريم من قصة يعقوب (عليه السلام) وبكائه، وهو نبي متصل بالوحي والغيب، إذ لا ينبع فعله عن العواطف الخالية من أهداف الرسالات الإلهية. وكان يمثل فاجعة الطف في أشجى مناظرها الدامية، وبأقصر عبارة وافية. فهو يؤكد على تيرير بكائه، بحيث يعذر كل سامع. فجعل الإمام (عليه السلام) من قضية كربلاء مدعاة لكل الناس إلى إحيائها، وتزويدها بوقود الدموع، وإروائها بمياه العيون، ولا يعدونها قضية خاصة بعائلة النبي (عليه السلام) وحسب، بل هي مصاب كل الناس، وكل الرجال الذين لهم كرامة في الحياة وكان البكاء واحداً من الأساليب التي جعلها وسيلة لإحياء ذكرى كربلاء<sup>(5)</sup>.

وكان الإمام زين العابدين (عليه السلام): قد تحمل أكبر الأعباء، في هذه المحنة، إذ عايش أسبابها، وعاصر أحداثها، فكان عليه أن يؤدي رسالتها، لأنه شاهد صدق من أهلها، بل الوحيد الذي ملك أزمة أسرارها، وإذا عرفنا بأن الإمام زين العابدين (عليه السلام) هو أوثق من يروي حديث كربلاء، فهو أصدق الناقلين له، وخير المعبرين عنه بصدق واتخذ الإمام السجاد (عليه السلام) من البكاء عادة، بل اعتمدها عبادة، فقد كانت - وفي تلك الفترة بالذات - وسيلة هامة لأداء المهمة الإلهية التي حمل الإمام (عليه السلام) أعباءها. والناس، لما رأوه يذرف الدموع ليل نهار، لا يفتأ يذكر الحسين الشهيد (عليه السلام) ومصابئه، فهم بين من يدرك: لماذا ذلك البكاء والحزن والدمع الذارف المنهمر؟ وعلى من يبكي الإمام (عليه السلام)؟ فكان ذلك سبباً لإستمرار الذكرى في الأذهان، وحياتها على الخواطر، وبقاء الأهداف حية نابضة، في الضمائر ووجدان التاريخ، وتكسد النعمة والنفرة من القتل الظلمة. وبين من يعرف الإمام زين العابدين (عليه السلام) بأنه الرجل الفقيه، الزاهد في الدنيا، الصبور على مكارهها، فإنه لم يبك بهذا الشكل، من أجل أذى يلحقه، أو قتل أحد، أو موت آخر، بل هي سنة الحياة بكاء مثله، ليس إلا لأجل قضية أكبر وأعظم، خاصة البكاء بهذا الشكل الذي لا مثيل له في عصره<sup>(6)</sup>.

وبهذا يكون البحث قد أوضح التشابه بين البكاء في القرآن الكريم والبكاء في الخطاب الحسيني، الذي يعبر عن مدى شدة تأثر الناس بهذا الأسلوب التربوي الأخلاقي، الذي يعبر عن مزيج من العواطف الحزينة التي تراود به في مواقف معينة. وتوظيف البكاء في سبيل نشر مظلومية أهل البيت (عليه السلام) خلال ما تعرضوا له بسبب وقوفهم ضد الظلم والطغيان الذي كان يسير به أفراد من الحكام الظلمة.

1 - معجم مجمع البحرين: فخر الدين الطريحي، 128.

2 - مفردات الفاظ القرآن: الراغب الأصفهاني، 141.

3 - بحار الأنوار: 44 / 279، أعيان الشيعة: 1 / 586، العوالم الإمام الحسين (ع)، 53، الإمام الحسين (ع) سماته وسيرته: السيد محمد رضا الجليلي، 47.

4 - تاريخ مدينة دمشق: 41 / 386، أعيان الشيعة: 1 / 636، معجم الرجال والحديث: محمد حياة الأنصاري، 2 / 232، وركبت السفينة: مروان خليفات، 523.

5 - ظ: جهاد الإمام السجاد (ع)، السيد محمد رضا الجليلي، 184.

6 - ظ: م. ن، 181 - 182.

## المطلب الثاني: البكاء في القرآن الكريم:

ورد ذكر البكاء في القرآن الكريم بكافة مشتقاته في عدة آيات منها<sup>(1)</sup>:

1- ((فَمَا بَكَتْ عَلَيْهِمُ السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ وَمَا كَانُوا مُنْظَرِينَ))<sup>(1)</sup>

2- ((أَفَمِنْ هَذَا الْحَدِيثِ تَعْجَبُونَ ۖ وَتَضْحَكُونَ وَلَا تَبْكُونَ))<sup>(2)</sup>.

3- ((وَجَاؤُوا آبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ))<sup>(3)</sup>.

4- ((وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى))<sup>(4)</sup>.

تعددت معاني البكاء في الآيات السابقة لكل آية معنًا خاصًا بها وسيأخذ البحث انموذجًا منها وهي الآية الأولى لارتباطها بالخطاب الحسيني.

وقال الطبرسي (ت: 548هـ) في تفسيره للآية الكريمة: ((روى زرارة بن أعين، عن أبي عبد الله (عليه السلام) أنه قال: بكى السماء على يحيى بن زكريا، وعلى الحسين بن علي (عليه السلام)، أربعين صباحًا، ولم تبك إلا عليهما. قلت: وما بكاؤها؟ قال: كانت تطلع حمراء، وتغيب حمراء))<sup>(5)</sup>.

ونقل جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ) بسنده: ((عن عبيد عن إبراهيم رضي الله عنه قال: ما بكى السماء منذ كانت الدنيا إلا على اثنين. قيل لعبيد أليس السماء والأرض تبكي على المؤمن؟ قال: ذلك مقامه وحيث يصعد عمله، قال: وتدرى ما بكاء السماء؟ قال: لا. قال: تحمر وتضمر وتصير وردة كالدهان، إن يحيى بن زكريا لما قُتل احمرت السماء وقطرت دمًا، وإن الحسين بن علي يوم قتل احمرت السماء، وأخرج ابن أبي حاتم عن زيد بن زياد قال لما قتل الحسين احمرت آفاق السماء أربعة أشهر وأخرج ابن جرير وابن المنذر عن عطاء رضي الله عنه قال بكاء السماء حمرة أطرافها))<sup>(6)</sup>.

وعن بكاء الأرض روى السيد ابن طاووس الحلي (ت: 664هـ) بسنده: ((عن حماد عن معمر، قال: إن أول ما عرف الزهري أنه كان عند عبد الملك بن مروان، فسأل جلساءه من منكم من يعلم ما صنعت أحجار بيت المقدس يوم قتل الحسين؟ فلم يكن عند أحد منه علم، فقال الزهري: بلغني أنه لم يقلب يومئذ منها حجر إلا وجدوا تحته دمًا عبيطًا))<sup>(7)</sup>.

## مناقشة ورأي:

البكاء مفهوم تربوي أخلاقي قرآني، جعل منه القرآن الكريم مادةً أخلاقيةً وسلوكًا عمليًا للتعبير عن الحزن بكل أنواعه وبخاصة فيما يتعلق بشيء هو أعز ما في الوجود، إذ صَوَّرَ القرآن الكريم بكاء يعقوب النبي (عليه السلام) على يوسف (عليه السلام) وشدة ذلك البكاء لا تفقد أحد الأبناء الذي يمثل جزءًا واعتراضًا على أمر الله، بل كان بكاءه لخوفه من خلو الأرض من (معصوم) لأن الأرض إذا خلت من معصوم (نبي كان أو إمام) تسيخ بأهلها.

فجاءت مقولة الإمام الحسين (عليه السلام) لتصور لنا هذا المعنى بدقة متناهية عندما قال: (أنا قتيل العبرة...)، وكذلك فعل الإمام السجاد (عليه السلام) كل ذلك موافقةً للقرآن الكريم وترسيخًا لمفاهيمه التربوية والأخلاقية. فالإمام الحسين (عليه السلام) لم ينفك في جميع خطبه ورسائله عن التأثير بالنص القرآني أيما تأثر.

1 - ظ: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمدفؤاد عبد الباقي، 145.

2 - النجم: 59 - 60.

3 - يوسف: 16.

4 - النجم: 43.

5 - مجمع البيان في تفسير القرآن: 9 / 109، بحار الأنوار: 45 / 215، العوالم الإمام الحسين (ع): 471.

6 - الدر المنثور في التفسير بالمتأثر: 6 / 31، بحار الأنوار: 13 / 104.

7 - التشريف بالمنن في التعريف بالفتن: 336، بحار الأنوار: 45 / 204.

فكان خلقه وكلامه القرآن بعينه، والقرآن الكريم هو النص الخالد الذي يساير الزمان والمكان إلى يوم يبعثون، وهو البحر الذي لا ينضب ماؤه، والشجرة المعطاء التي لا تيبس، وكل هذه الصفات التي ذكرت موجودة في الخطاب الحسيني، فهو خطاب حي ومتجدد مع كل زمان لأن أصله القرآن الكريم، والقرآن والعتره لنبوية المطهرة صنوان لا يفترقان ابداً.

ووصى النبي محمد (ﷺ) بالكتاب وأهل البيت (عليه السلام) في حديث الثقلين وهو من التواتر أيضاً عند الفريقين بقوله: ((إني تارك فيكم الثقلين ما إن تمسكتم بهما لن تضلوا بعدي أحدهما أعظم من الآخر كتاب الله وعترتي أهل بيتي))<sup>(1)</sup>. فوجب إطاعتهم، وامتنال أوامرهم، والاهتداء بهديهم<sup>(2)</sup>.

#### المبحث الرابع: التوبة:

#### المطلب الأول: التوبة لغة واصطلاحاً:

##### 1- التوبة لغة:

((من توب وهي الرجوع من الذنب وتاب إلى الله يتوب توباً ومتاباً، وتاب الله عليه وفقه لها، ورجل تواب تائب إلى الله))<sup>(3)</sup>.

##### 2- التوبة اصطلاحاً:

هي الندم على الذنب ونقر بألا تعود إليه ولا عذر لك في أتيانه<sup>(4)</sup>. والتوبة باب إلى رحمة الله، فكثيراً ما تهجم على الإنسان الذنوب خاصة في بدايات توجهه إلى الله وإذا أغلقت جميع أبواب العودة والرجوع بوجهه، فإنه سيبقى في نهجه هذا إلى الأبد، ولهذا نجد الإسلام قد فتح باباً للعودة وسماه "التوبة"، ودعا جميع المذنبين والمقصرين إلى دخول هذا الباب لتعويض وجبران الماضي. وقد شددت الروايات على أهمية التوبة إلى الحد الذي نقرأ في الحديث عن الإمام الباقر (عليه السلام) أنه قال: ((إن الله تعالى أشد فرحاً بتوبة عبده من رجل أضل راحلته وزاده في ليلة ظلماء فوجدها))<sup>(5)</sup>. لكن ينبغي التأكيد على أن التوبة ليست مجرد لقلقة لسان تكرار قول (أستغفر الله) وإنما للتوبة شروط وأركان وإذا تحققت فإنها ستؤتي ثمارها<sup>(6)</sup>.

ومن أكبر وأوضح مصاديق التوبة قولاً وعملاً ما ضرب به الحر (ﷺ) من مثل:

ذكر الشيخ المفيد (ت: 413هـ): فلما رأى الحر بن يزيد إن القوم قد صمموا على قتال الحسين (عليه السلام)، أقبل فوقف من الناس موقفاً، ثم أخذ يدنو من الحسين قليلاً قليلاً، فقال له المهاجر بن أوس: ما بك؟ إن أمرك لمريب، ولو قيل لي: من أشجع أهل الكوفة ما عدوتك، فما هذا الذي أرى منك؟! فقال له الحر: إني والله أخير نفسي بين الجنة والنار، فوالله لا أختار على الجنة شيئاً ولو قطعت وحرقت. ثم ضرب فرسه فالحق بالحسين (عليه السلام) فقال له: جعلت فداك - يا ابن رسول الله - أنا صاحبك الذي حبستك عن الرجوع، وسابرتك في الطريق، وجعجت بك في هذا المكان، وإني تائب إلى الله تعالى مما صنعت، فترى لي من ذلك توبة؟ فقال له الحسين (عليه السلام): نعم، يتوب الله عليك فأنزل " قال: فأنا لك فارساً خير مني راجلاً، أقاتلهم على فرسي ساعة، وإلى النزول ما يصير آخر أمري. فقال له الحسين (عليه السلام): " فاصنع - يرحمك الله - ما بدا لك". فنزل الحر للمعركة وقاتل قتال الأبطال حتى أستشهد دفاعاً عن الحق ومضى إلى الله سبحانه وتعالى وهو تائب توبة نصوح<sup>(7)</sup>، فكان بحق مثلاً للمؤمن التائب الشهيد الذي عرف الحق عبر توبته النصوح.

وهناك مثال آخر للتوبة ألا وهو توبة سليمان بن صرد الخزاعي وأصحابه بعد معركة الطف، ذكر أبو مخنف (ت: 157هـ): بسنده قال: لما انتهى سليمان بن صرد وأصحابه إلى قبر الحسين (عليه السلام) نادوا صيحة واحدة: يا رب إنا قد خذلنا ابن بنت نبينا فاغفر

1 - ظ: كتاب سليم بن قيس، 201، الأمالي: الطوسي، 162، مناقب آل أبي طالب: ابن شهر آشوب، 3/1، بحار الأنوار: المجلسي، 160/10.

2 - التحقيق في نفي التحريف عن القرآن الشريف: السيد علي الحسيني الميلاني، هامش ص 42.

3 - لسان العرب: ابن منظور، 449/1.

4 - ظ: الكليات، الكفوي، 1094.

5 - الكافي: 435/2.

6 - ظ: الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل: 18 / 462 - 463.

7 - ظ: الإرشاد: 263-264، بحار الأنوار: 11/45، لوايع الأشجان، 134-135، أبصار العين في أصحاب الحسين (ع): الشيخ محمد السماوي، 208-209، معالم المدرستين: 3 / 99-100، موسوعة كلمات الإمام الحسين (ع): 528 - 529.

لنا ما مضى منا وتب علينا إنك أنت التواب الرحيم، وارحم حسينا وأصحابه الشهداء الصديقين وإنّا نشهدك يا رب إنّا على مثل ما قتلوا عليه فإن لم تغفر لنا وترحمنا لنكونن من الخاسرين، قال: فأقاموا عنده يوماً وليلة يصلون عليه ويكفون ويتضرعون حتى صلوا الغداة من الغد عند قبره ثم أمر سليمان الناس بالمسير فجعل الرجل لا يمضي حتى يأتي قبر الحسين (عليه السلام) فيقوم عليه فيترحم عليه ويستغفر له قال فوالله لرأيتهم ازدحموا على قبره أكثر من ازدحام الناس على الحجر الأسود، ثم أحاط سليمان بالقبر هو وأصحابه فقال: الحمد لله الذي لو شاء أكرمنا بالشهادة مع الحسين (عليه السلام) اللهم إذ حرمتناها معه فلا تحرمناها فيه بعده، وقال أحدهم: والله لو أن القتال فيهم بمغرب الشمس أو بمنقطع التراب يحق علينا طلبه حتى نناله فان ذلك هو الغنم وهي الشهادة التي ثوابها الجنة. فقلنا له: صدقت<sup>(1)</sup>. وكان سليمان (عليه السلام) خيرًا عابدًا ومن الذين نقلوا أحاديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) ومن أصحاب الإمام علي (عليه السلام) وكبير شيعة العراق في أيامه<sup>(2)</sup>.

والآيات الكريمة والروايات الشريفة في باب التوبة وبيان فضلها أكثر من أن تحصى، وهي من صفات العاقل لأن العاقل قصده لقاء الله تعالى دائماً وهمّة النزول في ساحته، فأكبر مقاصده وأعظم مطالبه أن يطهر نفسه بالتوبة والندامة على ما يوجب البعد عنه من رجس الآثام قبل انتهاء وقت التكليف بالموت، بخلاف الجاهل فإن وصفه الإصرار على الذنوب والمعاصي والإقامة على الآثام والمناهي إذ هو لعميان بصيرته وفقدان سريره ونقصان عقيدته محجوب عن درك الآخرة، وهو من الغافلين ثم الإصرار بالذنوب أعم من فعله على الاستمرار<sup>(3)</sup>.

#### المطلب الثاني: التوبة في القرآن الكريم:

وردت لفظة التوبة بكافة مشتقاتها مكررة في أكثر من سبع وثمانين موضعاً<sup>(4)</sup>. وسيزكر الباحث بعضاً منها على سبيل المثال لا

الحصر:

- 1- ((فَتَلَوَّىٰ آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ))<sup>(5)</sup>.
- 2- ((وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ فَتُوبُوا إِلَىٰ بَارِيكُمْ فَاقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ عِنْدَ بَارِيكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ))<sup>(6)</sup>.
- 3- ﴿لَقَدْ تَابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ الْعُسْرَةِ مِنْ بَعْدِ مَا كَادَ يَزِيغُ قُلُوبُ فَرِيقٍ مِّنْهُمْ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ إِنَّهُ بِهِمْ رُؤُوفٌ رَّحِيمٌ))<sup>(7)</sup>.
- 4- ﴿إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَأُولَٰئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ شَيْئًا))<sup>(8)</sup>.
- 5- ((وَيَا قَوْمِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُرْسِلَ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَىٰ قُوَّتِكُمْ وَلَا تَتَوَلَّوْا مُجْرِمِينَ))<sup>(9)</sup>.
- 6- ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا تُوبُوا إِلَى اللَّهِ تَوْبَةً نَّصُوحًا عَسَىٰ رَبُّكُمْ أَن يُكَفِّرَ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَيُدْخِلَكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ يَوْمَ لَا يُخْزِي اللَّهُ النَّبِيَّ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ نُورُهُمْ يَسْعَىٰ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَنْتُمْ لَنَا نُورٌ وَغُفِّرَ لَنَا كُلُّ شَيْءٍ قَدِيرٌ))<sup>(10)</sup>.

1 - ظ: مقتل الحسين (ع)، 290 - 291، ظ: تاريخ الطبري، 457/4 - 458، ظ: أصدق الأخبار: السيد محسن الأمين، 15-16.

2 - ظ: المستدرک: الحاكم النيسابوري: 3/ 530، فتح الباري: ابن حجر العسقلاني، 6/ 242.

3 - شرح أصول الكافي: محمد صالح المازندراني، 1/ 278.

4 - ظ: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، 167 - 169.

5 - البقرة: 37

6 - البقرة: 54.

7 - التوبة: 117.

8 - مريم: 60.

9 - هود: 52.

10 - التحريم: 8.

وغيرها من الآيات القرآنية الكريمة التي تحدثت عن التوبة وفضائلها، ففي تفسير الآية السابقة: قال الطبرسي (ت: 548هـ): عاد سبحانه إلى خطاب المؤمنين في دار التكليف، فقال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا تَوْبُوا إِلَى اللَّهِ﴾ من معاصيه، وإرجعوا إلى طاعته ﴿چ پ چ و قيل: والتوبة النصوح: هي التي ينصح الإنسان فيها نفسه بإخلاص الندم، مع العزم على أن لا يعود إلى مثله في القبح﴾ عَنِ رَبِّكُمْ أَنْ يُكَفِّرَ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَيُدْخِلَكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ﴿، عسى أي يحطها عنكم، ويدخلكم الجنة<sup>(1)</sup>. وذكر المجلسي (ت: 1111هـ) بسنده جواباً للنبي (ﷺ) عندما سُئِلَ عن التوبة النصوح؟ فقال: هي الخالصة التي لا يعاود بعدها الذنب<sup>(2)</sup>.

### 1- فضائل التوبة:

للتوبة فضائل جمّة، ومآثر جليلة، صورها القرآن الكريم، وأعربت عنها آثار أهل البيت (عليهم السلام). وناهيك في فضلها أنّها بلسم الذنوب، وسفينة النجاة، وصمام الأمن من سخط الله تعالى وعقابه. وقد أبّت العناية الإلهية أن تُهمل العصاة الذين يتخبطون في دياجير الذنوب، دون أن يسعهم بعطفه السامي، فشوّقهم إلى الإنابة، ومهد لهم التوبة، فقال سبحانه وتعالى: ((وَإِذَا جَاءَكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِنَا فَقُلْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ كَتَبَ رَبُّكُمْ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ أَنَّهُ مَنْ عَمِلَ مِنْكُمْ سُوءًا بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَصْلَحَ فَأَنَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ))<sup>(3)</sup>. وقال تعالى: ((قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ))<sup>(4)</sup> وغيرهما<sup>(5)</sup>. بينت الآيات القرآنية السابقة فضائل التوبة ومدى ترحيب الله تعالى بالعبد التائب وبالتالي غفران وتطهيره من آثامه السابقة وتعويضه بشئى المنافع. أما الأحاديث التي وردت على لسان النبي محمد (ﷺ) في التوبة فكثيرة يذكر البحث حديثين منها، الأول: قول رسول الله (ﷺ): ((باب التوبة مفتوح حتى ينفخ في الصور))<sup>(6)</sup>. والثاني نقله الشيخ الصدوق (ت: 381هـ) بسنده عن الإمام الرضا (عليه السلام) عن آبائه، قال رسول الله (ﷺ): ((مثل المؤمن عند الله عز وجل كمثل ملك مقرب وإنّ المؤمن عند الله أعظم من ذلك، وليس شئ أحب إلى الله من مؤمن تائب ومؤمنة تائبة))<sup>(7)</sup>.

من خلال هذين الحديثين تبين أنّ الرسول (ﷺ) يحث على التوبة ويشجع عليها وإنّ المؤمن التائب يحبه الله ورسوله. كما ورد في الحديث الشريف الذي نقله ابن أبي شيبة الكوفي (ت: 235هـ) بسنده: عن أنس بن مالك، قال رسول الله (ﷺ): ((كل ابن آدم خطّاء وخير الخطّائين التّوابون))<sup>(8)</sup>.

### مناقشة ورأي:

التوبة كمفهوم تربوي أخلاقي باب فتحه الله سبحانه وتعالى لعباده لئلا ييأسوا من رحمته تعالى، لأنّه رؤوفٌ رحيمٌ بهم، وقد حثّ القرآن الكريم عليها ورغب بها من خلال استعراض جملة من النصوص القرآنية التي فيها قصص عن التوبة وفضائلها وما للعبد التائب عند الله تعالى من فضائل، وكذلك نقل البحث جذوه من أحاديث النبي محمد (ﷺ) التي تشجع المؤمنين على التوبة. وقد تشرب الإمام الحسين (عليه السلام) كل الخصال القرآنية في عالم الأخلاق والسلوك والتربية، فنراه وهو في ذروة نهضته المباركة وفي ساحات الوغى يقبل بالحر بن يزيد الرياحي التيمي (عليه السلام) تائباً لله تعالى. والأكثر من ذلك يؤكد للحر قبول توبة الله عليه في قوله (نعم، يتوب الله عليك). وبعد استشهاد الحر (عليه السلام) وقف الإمام الحسين (عليه السلام) في بعض أصحابه فندبه وهذا وإن دل على شيء فهو يدل على إنّ الإمام الحسين (عليه السلام) قد سرته توبة الحر (عليه السلام) وما وقوفه على جسده بعد شهادته إلا خير دليل على ذلك.

1 - ظ: مجمع البيان في تفسير القرآن، 10 / 62 - 63.

2 - ظ: مرآة العقول في شرح أخبار آل الرسول: العلامة المجلسي، 11 / شرح ص 295.

3 - الأنعام: 54.

4 - الزمر: 53.

5 - ظ: أخلاق أهل البيت، محمد مهدي الصدر، 171 - 173.

6 - بغية الطالب عن زوائد مسند الحارث: علي بن أبي بكر الهيثمي، 80، وسائل الشيعة: الحر العاملي، 16 / 91، بحار الأنوار: 73 / 374.

7 - عيون أخبار الرضا: 2 / 33، ووسائل الشيعة: الحر العاملي، 16 / 75،

8 - المصنف: ابن أبي شيبة، 8 / 108، الكامل: عبد الله بن عدي الجرجاني، 5 / 207، تاريخ الإسلام: الذهبي، 9 / 532.

إذاً فقد عمل الإمام الحسين (عليه السلام) وأصحابه كلٌّ باتجاهه بمقومات التوبة الصادقة الواردة آثارها وشروطها وفوائدها في القرآن الكريم وبالتالي قدموا أعز ما يملكون في سبيل ذلك كله.

وبذلك استحق هؤلاء التوابون أن يكونوا مثلاً يحتذى به في التوبة الصادقة النصوح التي تحدثت عنها الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وأقوال أئمة أهل البيت (سلام الله عليهم) وما توبة الحر بن يزيد الرياحي (عليه السلام) وسليمان بن صرد الخزاعي (عليه السلام) إلا خير مثالين على ذلك.

#### الخاتمة:

بعد حمد الله والثناء عليه في عونه للباحث لإكمال مباحث هذا البحث الذي تناول أهم المفاهيم التربوية والأخلاقية في النص القرآني وأثرها في خطاب خامس أصحاب الكساء وسيد الشهداء ضميم النقل الإمام الحسين (عليه السلام) وأخوته وأصحابه، لابد لنا أن نحصل على نتائج لهذا البحث وهي كالآتي:

- 1- لاحظ الباحث تنوع الخطاب الحسيني، فهو تارةً يخاطب العقول، وأخرى يخاطب الضمائر والضمير آخر قلعة عند الإنسان لمقاومة الباطل، ويخاطب القلوب والعواطف تارةً أخرى، ولا يخفى ما للعاطفة من تأثير في سلوك الإنسان.
- 2- تبدى لنا أن الإمام الحسين (عليه السلام) قد استشرف المضامين والمفاهيم التربوية والأخلاقية القرآنية السامية كالإصلاح والتوبة والتحذير من الغرور بالدنيا والبقاء، ولا يخفى أن هذا الاستشراف له أهمية في التواصلية والإبلاغية في الخطابات الحسينية لما تمثله من مضامين ودلالات ساميات.
- 3- إن الخطاب الحسيني خطاب عالمي بامتياز يلاطف الوجود الإنساني، وهذا ما شاهدناه في الخطابات الحسينية، لأنه مَنَح من النبع القرآني الصافي وما يؤديه من تفعيل حركية النص والخطاب في هداية المجتمع الإسلامي خاصة، والبشرية عامة.
- 4- ظهر أن الخطاب الحسيني يسعى إلى إصلاح القيم المثالية لدى الإنسان المسلم، إذ يُحدِّد لا ما هو كائن، وإنما ما يجب أن يكون، ومن هنا كُتِبَ لخطابه الديمومية والخلود، والدليل نحن الآن في القرن الحادي والعشرين ونحتاج وقفه لفهم خطابه.
- 5- انبثق لنا أن حرارة الخطاب الحسيني تجلّت بما توافر عليه من مضامين وقيم ومفاهيم قرآنية من جهة، وعظمة الموقف الجهادي، والمُعْطَى البطولي الذي تمثّل بالشهادة العظمى من أجل الإسلام والقيم الإنسانية العليا التي نادى بها كتاب العربية الأكبر (القرآن الكريم).

#### قائمة المصادر

##### القرآن الكريم

- إبصار العين في أنصار الحسين (عليه وعليهم السلام): الشيخ محمد طاهر السماوي (ت: 1370هـ)، تح: الشيخ محمد جعفر الطبسي، الناشر: مركز الدراسات الإسلامية - قم - ط1 / 1419هـ.
- أخلاق أهل البيت: السيد محمد مهدي الصدر (ت: 1428هـ)، مراجعة وتصحيح: عبد الكريم الزهيري، مطبعة قلم، ط1 / 1427هـ.
- الإرشاد في معرفة حجج الله على العباد: الشيخ أبو عبد الله محمد بن محمد بن النعمان العكبري البغدادي الملقب المفيد، (ت: 413هـ)، المطبعة الحيدرية: النجف، ط2، 1393هـ-1973م.
- أعيان الشيعة: السيد محسن الأمين، (ت: 1371هـ)، تح: حسن الأمين، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، ط5، (ب.ت).
- الأمالي: الشيخ أبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت: 460هـ)، تح: قسم الدراسات الإسلامية، مؤسسة البعثة، قم، إيران، ط1 / 1414هـ.
- الإمام الحسين عليه السلام سماته وسيرته: السيد محمد رضا الحسيني الجليلي، دار المعروف، قم، إيران، (ب.ط.و.ت).
- الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل: الشيخ ناصر مكارم الشيرازي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات: بيروت، ط1 / المصححة، 1428هـ-2007م.

- بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار: العلامة محمد باقر المجلسي، (ت: 1111هـ)، تح: محمد الباقر البهبودي، مؤسسة الوفاء، بيروت، ط2، 1403هـ-1983م.
- تاريخ الطبري المعروف (تاريخ الأمم والملوك): محمد بن جرير الطبري، (ت: 310هـ)، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، (ب.ط و ت).
- تاريخ مدينة دمشق: علي بن الحسن ابن هبة الله بن عبد الله الشافعي المعروف بابن عساكر، (ت: 571هـ)، تح: علي شيري، دار الفكر، بيروت، (ب.ط)، 1415هـ.
- تحف العقول عن آل الرسول: الحسن بن علي بن شعبة الحراني، (ت: 381هـ)، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم، إيران، ط2/ 1404هـ.
- التحقيق في نفي التّحريف عن القرآن الشريف: السيّد علي الحسيني الميلاني، الناشر: الشريف الرضي، قم، ط2/ 1417هـ.
- التشريف بالمنن في التعريف بالفتن: السيد رضي الدين علي بن موسى بن جعفر ابن طاووس الحلّي، النشر أصفهان، مطبعة نشاط، أصفهان، إيران، ط1/ 1416هـ.
- تفسير القمي: لأبي الحسن علي بن إبراهيم القمي (ت: 329هـ)، المصحح: السيد طيب الجزائري، الناشر: مؤسسة دار الكتاب، قم، إيران، ط3/ 1404هـ.
- جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة: أحمد زكي صفوت، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، محمود نصار الحلبي، ط2 المزيده/ 1381هـ-1962م.
- حياة الإمام الحسين (عليه السلام): الشيخ باقر شريف القرشي، (ت: 1433هـ)، تح: مهدي باقر القرشي، اصدار قسم الشؤون الفكرية والثقافية في العتبة الحسينية المقدسة، ط2/ 1429هـ - 2008م.
- الخصال: الشيخ الصدوق (ت: 381هـ)، تح: تصحيح وتعليق: علي أكبر الغفاري، الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم، إيران، (ب.ط)، 1403هـ.
- الدر المنثور في التفسير بالمأثور: جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1423هـ.
- سر الإسراء في شرح حديث المعراج: الشيخ علي سعادت پرور، المطبعة: سپهر، مكتبة التشيع، إيران، ط1، 1416هـ.
- الصحيح من سيرة الإمام علي (عليه السلام): السيد جعفر مرتضى العاملي، المركز نشر وترجمة مؤلفات العلامة المحقق آية الله السيد جعفر مرتضى العاملي، ط1، 1430هـ.
- علل الشرائع: أبو جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي (الصدوق ت: 381هـ)، تقديم: الشيخ حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1428هـ-2007م.
- قصص الأنبياء: قطب الدين سعيد بن هبة الراوندي (ت: 573هـ)، تصحيح وتعليق: الميرزا غلام رضا عرفانيان اليزدي الخراساني، مطبعة الهادي، ط1، 1418هـ.
- الكافي: الشيخ محمد بن يعقوب الكليني، (ت: 329هـ)، تح: علي أكبر غفاري، دار الكتب الإسلامية، طهران، ط5، 1363هـ.
- كتاب سليم بن قيس: سليم بن قيس الهلالي الكوفي، (ت: 76هـ)، تح: محمد باقر الأنصاري، قم، إيران، ط1، 1422هـ.
- كربلاء، الثورة والمأساة: أحمد حسين يعقوب، الناشر: الغدير، ط1، 1418هـ.
- الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، أبو البقاء الكفوي (ت: 1094هـ)، تح: د.عدنان درويش ومحمد المصري، مطبعة سليمان زادة، قم، إيران، ط1، 1433هـ.
- لواعج الأشجان في مقتل الحسين (عليه السلام): السيد محسن الأمين العاملي، (ت: 1371هـ)، منشورات مكتبة بصيرتي، قم، إيران، (ب.ط)، 1331هـ.

- 📖 ليلة عاشوراء في الحديث والأدب: الشيخ عبد الله الحسن، مطبعة بهمن، إيران، ط1، 1418هـ.
- 📖 المحيط في اللغة: صاحب بن عباد (ت: 385هـ)، نج: الشيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1414هـ-1994م.
- 📖 مجمع البحرين: الشيخ فخرالدين الطريحي، (ت: 1085هـ)، تج: أحمد الحسيني، نشر مرتضوي، طهران، إيران، ط2، 1362هـ.
- 📖 مجمع البيان في تفسير القرآن: الشيخ الفضل بن الحسن الطبرسي، (ت: 548هـ)، تج: لجنة من العلماء والمحققين، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط1، 1415هـ-1995م.
- 📖 مرآة العقول في شرح اخبار آل الرسول: محمد باقر المجلسي (ت: 1111هـ)، تج: قدّم له: العلم الحجة السيّد مرتضى العسكري - إخراج ومقابلة وتصحيح السيد هاشم الرسولي، ط2، 1403هـ.
- 📖 المستدرك على الصحيحين في الحديث: محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، (ت: 405هـ)، تج: يوسف عبد الرحمن، دار المعرفة، بيروت، (ب.ط.و.ت).
- 📖 مسند الإمام السجاد علي بن الحسين (عليه السلام): عزيز الله العطاردي، (ب.ط.و.ت).
- 📖 معالم المدرستين: السيد مرتضى العسكري، (ت: 1428هـ)، مؤسسة النعمان، بيروت، (ب.ط.)، 1410هـ-1990م.
- 📖 معجم الرجال والحديث: تأليف وتحقيق وترتيب: أبي أسد الله محمد حياة بن الحافظ محمد عبد الله الأنصاري، (ب.ط.و.ت).
- 📖 المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الكريم: محمد فؤاد عبد الباقي، وضع فهارسه: الشيخ حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط1، 1420هـ-1999م.
- 📖 مفردات الفاظ القرآن الكريم: الحسين بن محمد الراغب الإصفهاني (ت: 425هـ)، تج: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، الدار الشامية، بيروت، ط4، 1425هـ.
- 📖 موسوعة أحاديث أهل البيت (عليهم السلام): الشيخ هادي النجفي، دار احياء التراث العربي: بيروت، ط1، 1423هـ-2002م.
- 📖 الموسوعة الفقهية الميسرة: الشيخ محمد علي الأنصاري، الناشر: مجمع الفكر الإسلامي - قم - إيران، مطبعة باقري، ط1، 1415هـ.
- 📖 موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: محمد علي التهانوي (ت: 1085هـ)، تقديم: د. رفيق عجم، تج: د. علي دحدوح، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1996م.
- 📖 موسوعة كلمات الإمام الحسين (عليه السلام): معهد تحقيقات باقر العلوم (عليه السلام)، دار المعرفة، قم، إيران، ط3، 1416هـ-1995م.
- 📖 موسوعة المصطلح في التراث العربي الديني العلمي والأدبي: محمد الكتاني، المطبعة: دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2014م.
- 📖 وركبت السفينة: مروان خليفات، الناشر: مركز الغدير للدراسات الإسلامية، ط2، (ب.ت).
- 📖 وسائل الشيعة الى تحصيل مسائل الشريعة: الشيخ محمد بن الحسن الحر العاملي (ت: 1104هـ)، تحقيق: مؤسسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، مطبعة مهر، قم، إيران، ط2، 1414هـ.

## الهالة في الفنون الخزفية

م. لطيف تايه حسون

م.د. شيماء جاسم البديري

جامعة القادسية / كلية الآثار

The Aura in Ornamentation Arts

Lec. LATEEF TAYYEH HASSOON

Dr. Shaymaa Jasim Al badri

University of Al-Qadisiyah\ College of Archaeology

Lateef.Hasson@qu.edu.iq

## Abstract

We dealt with the meaning of the aura linguistically and terminologically. The aura was mentioned in the Christian, Buddhist, Greek and then Islam. The ideas behind painting aura were highlighting and recognizing holiness and/or importance of a person. However, in some cases, the aura was used for ornamentation purposes only. There are several shapes of painting the aura including oval, rounded, flame and double ring circle.

**Key Words:** Aura, Islamic Arts, Ornamentation Arts, Holiness Inarts, Flame

## الملخص

تناولنا المعنى اللغوي والاصطلاحي للهالة، وكان وردهابالفن المسيحي والبوذي والإغريقي ثم الفن الإسلامي، وتبين أنها ترسم لإبراز قدسية الشخص تارة، ولتمييز مكانة الشخص الأكثر أهمية تارة أخرى، وبالإضافة إلى ذلك كانت تُرسم لغرض زخرفي ليس إلا. وظهر التنوع في رسم الهالة فتكون عبارة عن شكل بيضوي، أو تكون مستديرة، ثم ظهرت بهيئة شعلة من اللهب، أو بهيئة دائرة مزدوجة الحلقات.

**الكلمات المفتاحية:** الهالة، الفن الاسلامي، الفنون الزخرفية، القدسية في الفن، شعلة اللهب

## المقدمة:

تعد الهالة احد العناصر الزخرفية المهمة والتي ظهرت في العديد من رسوم العماثر وعلى الفنون التطبيقية المختلفة، ولأهمية هذا العنصر ظهر وتطور في الأعمال الفنية ذات المواضيع الدينية في بادئ الأمر، ثم المواضيع التي تضم الجلسات السلطانية والأميرية حتى كثر ظهورها.

وتظهر الغاية من رسمها بأنها وسيلة تعبيرية توصل للناظر فكرة عن الشخص الرئيس المقصود في الرسم، سواء كان دور الشخص ايجابياً او سلبياً هذا أولاً، وثانياً لها غرض زخرفي جمالي ذلك أنها اتخذت اشكالاً متعددة عبر مراحل التطور التي مرت بها. وكان أول من وظفها فنانون الفن المسيحي بمواضع متعددة، تارة لإبراز قدسية بعض الأشخاص، أو لبيان أهميتهم عن بقية الأشخاص في المصورة تارة أخرى.

أما في الفنون العربية الإسلامية فقد اختلفت آراء المختصون في الفترة الزمنية التي استخدمت فيها الهالة لأول مرة، إذ يرى بعض الباحثين إن ظهورها في الفن الإسلامي كان في العصر الأموي، في حين اعتقد بعضهم إن ظهورها كان في العصر العباسي، وسوف نتناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل مستشهدين بالشواهد الأثرية، ثم نخرج بعد ذلك على تسميات وأشكال الهالات التي ظهرت في الرسوم الجدارية والفنون الإسلامية المختلفة.

أما فيما يتعلق بأهمية دراسة هذا الموضوع فتبرز أهميته بمعرفة أسباب استخدام الهالة في الفن الإسلامي والغاية من رسمها، أضافه إلى معرفة الأشكال المختلفة التي رُسمت بها الهالة في مدارس التصوير المختلفة ؟

وآخر دعوانا إن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وآله الطاهرين.

## الهالة لغةً واصطلاحاً

قبل أن نتكلم عن وقت ظهور هذا العنصر الزخرفي لا بد من معرفة معنى كلمة الهالة من الناحية اللغوية والاصطلاحية فالهالة في اللغة اسم مفرد وجمعه هالات وتعني دائرة القمر أو دائرة الضوء التي تحيط بالجرم السماوي<sup>(1)</sup>، كما وجاءت الكلمة في المعجم الوسيط بمعنى قريب من هذا المعنى فهالة تأتي على جمع هوالاً وهي بمعنى خاف ورعب ويطلق على هالة القمر بمعنى دارته، وتنتج من خلال انكسار ضوء نور القمر من خلال اختراقه لبلورات الجليد العالقة في الغيوم<sup>(2)</sup>، (انظر الشكل 1). أما الهالة اصطلاحاً فهي اسم علم مؤنث تدل على الهالة الساطعة حول القمر أو الطفاوة وهي دائرة الشمس أي الدائرة المحيطة بالشمس، ويُعتقد إن أصل الهالة يعود إلى الفن البيزنطي ثم شاعت في الفن الروماني بعد أن اعتنقت المسيحية، كذلك ظهرت في الفنون الصينية القديمة<sup>(3)</sup>، (انظر الشكل 2).

## ظهور الهالة وتطورها حتى العصر الإسلامي

يعتقد جملة من الباحثين أن أصل الهالة ظهر أولاً في قارة آسيا<sup>(4)</sup>، إذ عرفها الفن البوذي في إقليم جنديا على حدود الهند الشمالية الغربية في نهاية العصر الهلنستي وبداية العصر المسيحي، وظهرت في فنون إتباع مزدك<sup>(5)</sup>، وكذلك في الديانة الزرادشتية<sup>(6)</sup>، وفي المناطق التي تكثر فيها التعاليم البوذية، ثم شاع استعمالها في الفن البيزنطي، ولأنها ذات أصل وثني لذا كان استعمالها في الفن المسيحي نادراً في البداية، ولكنها لم تلبث أن أصبحت شارة مقدسة في الكنيسة البيزنطية وكثر استعمالها في الفنون التصويرية المسيحية، هذا وقد انتقلت الهالة إلى الفنون الإسلامية في العصر العباسي وذلك عن طريق الفنانين المسيحيين الذين كانوا يعملون للخلفاء العباسيين، فقد عمل الفنانون المسلمون والمسيحيون معاً لدى هؤلاء الخلفاء واخذوا يقلدون رسم الهالة عن الكتب البيزنطية المصورة<sup>(7)</sup>.

وإذا ما انتقلنا إلى الكلام عن المغزى الذي استخدمت من أجله الهالة فقد اختلفت آراء الباحثين في هذا الشأن، فمنهم من يذكر أن الهالة ليس لها مغزى ديني في التصوير الإسلامي وإنما وجدت لتبرز وجوه الأشخاص<sup>(8)</sup>، وبضيف باحث إلى ما سبق ذكره رأي آخر وهو إن الهالة لا تدل عند المسلمين على التقديس كما المسيحية، بل يُقصد بها التنويه إلى أهمية شأن الشخص الذي تُرسم حول رأسه<sup>(9)</sup>، هذا ويؤيد الدكتور زكي محمد حسن كلا الرأيين<sup>(10)</sup>. ويبدو أن رأي الدكتور زكي حسن أصوب الآراء، فالهالة على مر العصور التي ظهرت فيها نراها قد أحاطت برؤوس أشخاص لهم سمات مختلفة ومن طبقات اجتماعية متنوعة، كما وإنها أحاطت برأس الصالح والطالح من الناس، وهو ما يدل على أنها حملت صفة القداسة في بعض الأحيان وصفة إبراز الأهمية في أحيان أخرى، يُضاف إلى ذلك ممكن أن تُعد عنصر زخرفي تزييني في التصوير الإسلامي، أو لغرض لفت الأنظار إذ ظهرت حول رؤوس الأشخاص والطيور والنباتات<sup>(11)</sup>، فيما ظهرت الهالة تحيط برؤوس الأشخاص الأكثر علواً في المكانة في الصور ذات الطابع

1- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط 4، القاهرة، 2004، ص 185.

محمد، حمد ومحمد، يوسف، معجم المعاني الجامع، الإمارات العربية المتحدة، مركز زايد للدراسات، 2012، ص 219.

2- عمر، احمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 261.

3- عكاشة، ثروت، موسوعة التصوير الإسلامي، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 2010، ص 28.

2- حسن، زكي محمد. مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، مسئل من مجلة سومر، المجلد 11، ج 10، مطبعة الرابطة، بغداد، 1955، ص 26.

حسين، محمود إبراهيم، الفنون الإسلامية في العصر الفاطمي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص 241

5- هو مزدك بن موبدان ولد في بلاد فارس وقاد حركة منبثقة من المانوية ومناهضة للزرادشتية التي كانت سائدة في عهده، وقد ظهر في أيام قباد والد انو شروان، ودعا قباد إلى مذهبه فأجاب، وأطلع أنوشروان على خزيه واقتراه فطلبه فوجده فقتله... الشهرستاني، المصدر السابق، ج 1، ص 249.

6- الزرادشتية: ديانة اتخذت اسمها نسبة إلى رجل أسمه زرادشت بن بورشسب، وظهر في زمان الملك الفارسي كشتاسف أو بشتاسف وهو خامس الملوك الكيانيين في بلاد فارس، وأخذ يدعو الناس لتصديق شريعته وقد طاف بها من الهند إلى بابل وله كتاب أسمه "أثنا" للمزيد ينظر... الشهرستاني، أبي الفتح محمد بن عبد الكريم "ت 548هـ". الملل والنحل، تحقيق احمد فهمي محمد، ط 2، ج 2، بيروت، دار الكتب العلمية، 1992، ص 264-267.

7- حسن، زكي محمد. الصين وفنون الإسلام، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2014، ص 54.

8- Wiet,(G.). Un Dessin Du XI,Siecle Bull. De Institut DEgypte,Vol.19,Le Caire,1936,p.226

9-Kuhnel(E.). Islamische Klein Kunst,Berlin,1925,p.4.

10- حسن، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، المصدر السابق، ص 26.

11- الباشا، حسن، التصوير في العصور الوسطى، القاهرة، 1959، ص 128.

المدني<sup>(1)</sup>. كما أنه من الملفت للنظر إن الهالة استخدمت حول رؤوس الأموات إضافة إلى الأحياء، فهي قد استخدمت حول بعض رؤوس الموتى ممن لهم مكانة مهمة، حيث ظهرت نماذج عدة منها تحيط برأس السيد المسيح "ص" وهو في موضع الصلب، ومنها المنمنمة التي تسمى الإنزال من الصلب وكذلك وضعه في القبر<sup>(2)</sup>، (الشكل 3 أ- ب - ج).

كما وظهرت تحيط برأس السيدة مريم عليها السلام وهي مسجدة على فراش الموت ويقف بالقرب منها السيد المسيح عليه السلام ومجموعة من القديسين والملائكة، وتظهر وهي بحالة من الهدوء والاستقرار<sup>(3)</sup>، (الشكل 4)، وكذلك ظهرت الهالة وهي تحيط برأس يوحنا وهو في وضعية الصلب حيث تظهر الهالة وهي تحيط برأسه<sup>(4)</sup>، (الشكل 5)، وفي مخطوطة الاناجيل الاربعة المكتوبة باللغة القبطية والمحفوطة في المكتبة القومية في باريس، يظهر في احد منمنماتها رأس يوحنا مقطوعاً ويحمله شخصين في صينية (طشت) وتحيط الهالة برأسه<sup>(5)</sup> (الشكل 6).

وفي إحدى المنمنمات التي تعود لمدارس الفن الإسلامي وهي منمنمة من مقامات الحريري المحفوظة في دار الكتب القومية بباريس، ويظهر فيها الحارث وغلأمه، ويبدو الغلام مسجى ميتاً على فراش، وقد ظهرت الهالة تحيط برأس الحارث ورأس الغلام الميت<sup>(6)</sup> (الشكل 7).

أما فيما يتعلق بالأشكال التي ظهرت بها الهالة فقد استخدمها الفرس في العصر القديم على هيئة إكليل سماوي من النار، كما ورسمها الفنانون البيزنطيون في القرن الخامس الميلادي حول رؤوس القياصرة بهيئة هالة دائرية، ثم أصبحت ترسم حول رؤوس أعداء المسيحية، وبعد مدة من الزمن أخذت ترسم حول رأس السيد المسيح "ع" والقديسين<sup>(7)</sup>، في حين ظهرت الهالة المستديرة في العصر الفاطمي إذ انتقل هذا النوع إلى مصر من بغداد<sup>(8)</sup>، هذا واستخدم الفنانون الإيرانيون النوع ذاته المستدير في الفترة المعاصرة للتصوير الفاطمية<sup>(9)</sup>، فيما شاع استخدام الهالة بهيئة لهب في التصوير التركي<sup>(10)</sup> رغم قلة ظهورها، على أن الهالة في التصوير التركي اقتصر ظهورها على المخطوطات الدينية أو بكلام أدق على المواضيع الدينية إذ أحاطت برؤوس الأنبياء والرسل "ص" واهل البيت "ع"<sup>(11)</sup>. ويرى بعض الباحثين إن رسم الهالة حول رؤوس بعض الأشخاص قد ظهر في الفن الإسلامي منذ العصر العباسي<sup>(12)</sup>، ويرى البعض الآخر إن مصدر تلك الهالات قد وصل إلى الفن الإسلامي بواسطة بعض الفنانين المسيحيين في بلاد الشام وتأثرهم بالمخطوطات المسيحية التي كانت متوفرة لديهم في تلك الفترة<sup>(13)</sup>، فيما تعارض الدكتورة سعاد ماهر هذا الرأي مشيرة إلى أن الهالة كانت منتشرة في الشرق الأدنى من حدود الهند إلى مصر<sup>(14)</sup>، في حين يرى البعض الآخر إن المسلمين عرفوها من الفن البوذي في جنديا في شمال غرب الهند كما ذكرنا<sup>(15)</sup>. هذا ولابد من التنويه والإشارة إلى مسألة غاية في الأهمية وهي أنه ليس

1-Graber(A.). Pyzanting painting,Skira,1953,p. 62-63

2- قصاب، لويس والطوني، يوسف، فن التصوير عند السريان في العصر الوسيط، بغداد، دار ماربولس للخدمات الكنسية، 2008 ص 337 – 338.

3- المصدر نفسه، ص 64.

4- المصدر نفسه، ص 264.

5 - عكاشة، موسوعة التصوير الإسلامي، المصدر السابق، ص 212.

6 - المصدر نفسه، ص 113.

7- حسن، زكي محمد، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، بغداد، وزارة الإعلام، مهرجان الواسطي، ص 28.

8-Fehervor. Early Islamic pottery,London,1973,p.21.

9- حسين، الفنون الإسلامية في العصر الفاطمي، المصدر السابق، ص 242.

10-Grube(E.J.). Muslim miniature painting from the XIII to XIX century,Venezia,1962,p.67,83

11 لمزيد من التفصيل ينظر... البدري، شيماء جاسم، مدرسة التصوير العثماني في عصر الوثائق التاريخية 1520-1622م في ضوء صور المخطوطات، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية الآثار جامعة القاهرة، 2016، ص 244-291.

12- حسن، زكي محمد، الصين وفنون الإسلام، المصدر السابق، ص 50 – 51.

13- J. Tavernor Perry, The Nimbus In Eastern Art, In Burlington Magazine, XII, 1907, P 20-23.

14- ماهر، الفنون الإسلامية، القاهرة، مكتبة الاسرة، 2005، ص 372.

15- w. Schulz, Die Persich-Islamische Miniaturmalerie, p 64-65

16- ماهر، سعاد، المصدر السابق، ص 353.

لدينا دليلاً قاطعاً بعدم معرفة المسلمين لرسم الهالة في بواكير العصر الإسلامي وعصر الخلافة الراشدة، وإن عدم وصول مخطوطات مصورة أو رسوم جدارية من تلك الفترة لا يمكننا الحكم بعدم معرفة المسلمين لهذا العنصر الزخرفي هذا من جانب.

ومن جانب آخر يظهر أن معرفة الهالة في الفنون الإسلامية الجدارية التي ظهرت في بعض قصور العصر الأموي ومنها قصير عمرة، وتبدو فيه صورة تنسب للخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك<sup>(1)</sup> جالساً وتحيط برأسه الهالة<sup>(2)</sup>، وهو دليل قاطع على معرفة المسلمين لها، وثمة دليل آخر لا يحتمل الشك والتأويل وهو أن رسم الهالة تعدى الرسوم الجدارية والألوان ليصل الحال بالفنان أن استخدمها على المواد التي تكون مطاوعتها غير سهلة، فنراه نفذاها على النقود التي يعود ضربها للخليفة عبد الملك بن مروان كما يذكر بعض الباحثين<sup>(3)</sup>، في مرحلة التعريب<sup>(4)</sup>. وهو ما سنتناوله بشيء من التفصيل في الصفحات اللاحقة كي نثبت أن المسلمين عرفوا رسم الهالة في وقت أبكر مما يعتقده الباحثون من أن أول عهدهم بها كان في العصر العباسي.

وختام القول هنا إن ظهور الهالة كان في القارة الآسيوية في الفن البوذي في إقليم جنديرا في شمال غرب الهند، والذي أخذها عن إقليم بكتريا<sup>(5)</sup> في نهاية العصر الهلنستي وبداية العصر المسيحي وكانت ترسم حول رؤوس القديسين (الشكل 8 أ- ب)<sup>(6)</sup>، كذلك ظهرت الهالة في الفن البوذي والإغريقي (الشكل 9 أ- ب)، أما في الفن البيزنطي فقد كان الفنانون البيزنطيون يرسمونها حول رؤوس قياصرتهم وكانت تأخذ الشكل المستدير، وفي أحيان أخرى ظهرت بهيئة مربعة أو مستطيلة الشكل<sup>(7)</sup>، لكن ظهور تلك الهالة كان محدوداً ونادراً في الفن المسيحي الأول، بعد ذلك أقبل المصورون المسيحيون على رسمها حول رؤوس الأشخاص في رسومهم بالعصور الوسطى<sup>(8)</sup>، لا سيما وأن معظم مصوراتهم عن رجال الكنيسة فقد شاع رسمها حول رؤوسهم (الشكل 10) حيث يظهر السيد المسيح ومعه القديسين وهم يقفون أمام قيافا رئيس كهنة اليهود في زمن صلب المسيح، وتحيط برؤوسهم الهالات.

### الهالة في الفن الإسلامي في العصر الأموي

تناولنا فيما عرضناه حول أصل الهالة واعتقاد بعض الباحثين إنها دخلت إلى الفن الإسلامي في العصر العباسي<sup>(9)</sup>، وتبين أن أول ظهور لها كان على المسكوكات التي ضربها الخليفة عبد الملك بن مروان في مرحلة التعريب، والتي حملت صورة يعتقد أنها للخليفة وتحيط برأسه هالة<sup>(10)</sup> وقد توقف ضرب تلك المسكوكات سنة 78هـ<sup>(11)</sup>، إذ نراها أحاطت برأس الشخص الواقف وكانت ذات شكل دائري (الشكل 11).

أما عن الصور المائية في العصر الأموي فأن أقدم ما قد وصل إلينا نفذ على الحجر والجص، والتي عثر عليها في قصير عمرة<sup>(12)</sup>، وينسب بناءه للخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك (86-96هـ/705-715م)، وقد كشف عن هذه الرسوم البعثة العلمية

- 1- هو عبد الملك بن مروان وأمه ولادة بنت العباس ولد بالمدينة المنورة عام 50هـ/668م، اهتم بالعمارة في مدن الدولة الأموية وفي عاصمتها دمشق، توفي عام 96هـ/715م في غوطة دمشق، للمزيد ينظر: الطبري، محمد بن جرير "ت 310هـ". تاريخ الرسل والملوك، مج 4، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 423؛ المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسين بن علي. التنبيه والإشراف، مطبعة بريل، ليدن، 1893، ص 314 جوينبول، ت، ج. خلافة الوليد بن عبد الملك وسليمان بن عبد الملك من كتاب العيون والحدايق في أخبار الحقائق، الهند، 1916، ص 1.
- 2- ماهر، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 353.
- 3- قادر، عبد الله خورشيد، الأصول الفنية لتصاوير المسكوكات الإسلامية حتى سقوط بغداد 656 هـ/ 1258، بيروت، الدار العربية، 2012، ص 166.
- 4- مرحلة التعريب: أتجاه شاع في الدولة الإسلامية في عهد الخليفة عبد الملك بن مروان بتعريب دواوين الدولة الإسلامية من اللغة الساسانية والقطبية إلى اللغة العربية، وإجراء عملية الإصلاح النقدي والتي انتهت بإصدار نقود عربية خالصة من علامات الشرك والوثنية... حلاق، إحسان. تعريب النقود والدواوين في العصر الأموي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1978، ص 5-7.
- 5- ماهر، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 372.
- 6- حسن، زكي محمد، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، المصدر السابق، ص 28.

7- Graber(A.). Byzanting painting, p.50,78

- 8- ماهر، سعاد، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 371.
- 9- حسن، زكي محمد حسن، الصين وفنون الإسلام، القاهرة، مؤسسة هنداوي، 2012، ص 50 - 51.
- 10- ماهر، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 371.
- 11- يرى الدكتور عبد الله خورشيد قادر أن دراهم الخليفة عبد الملك بن مروان في مرحلة التعريب، قد حملت الهالة وهي تحيط برأس الخليفة للمزيد ينظر: قادر، الأصول الفنية لتصاوير المسكوكات الإسلامية حتى سقوط بغداد 656 هـ/ 1258 م، المصدر السابق، ص 165-166.
- 12- دقت، ناهض عبد الرزاق، كتاب المسكوكات، الكويت، دار السياسة، 1982، ص 56-61.
- 12- قصير عمرة: وهو أحد القصور الصحراوية في بادية الشام يقع في الصحراء الأردنية في بادية الأزرق في محافظة الزرقاء، يبعد حوالي 85 كم عن مدينة عمان يرجع بناءه للخليفة الوليد بن عبد الملك للمزيد ينظر: الشامي، صالح أحمد، الفن الإسلامي، دمشق، دار العلم، ص 22.

برئاسة لويس موزيل سنة 1898م، ومواضيع هذه الرسوم الصيد والاستحمام والرقص وبعض النسوة العاريات ورسوم آلهة الشعر<sup>(1)</sup>، ومن تلك الرسوم مشهد يصور الخليفة جالساً على عرشه وتحيط برأسه الهالة وفوقه مظلة يحملها عمودان حلزونيان (شكل 12).

### رسوم الهالة في مدارس التصوير بالعصر العباسي

يمثل رسم الهالة حول رؤوس الأشخاص من السمات المهمة التي اتسمت بها مدرسة بغداد للتصوير الإسلامي<sup>(2)</sup>، حيث ظهرت الهالة في الكثير من منمنمات هذه المدرسة، ويبدو إن الغرض من رسم الهالة حول رؤوس الأشخاص كان أيضاً يهدف لإبراز أهمية الشخص الذي ترسم حول رأسه، أو تمييز رسم الوجه، وأحياناً يكون الغرض منها للزينة فقط<sup>(3)</sup>، لكن في هذه المدرسة انتشر استعمال الهالة ذات الشكل المستدير أو شبه المستدير وقد ظهرت تأثيراتها في الفنون الصينية والهندية<sup>(4)</sup>. ومن مخطوطات مدرسة بغداد للتصوير والتي اشتملت على منمنمات أحاطت الهالة برؤوس شخوصها مخطوطة مقامات الحريري التي رسمها الواسطي<sup>(5)</sup>، والتي ضمت ضمن رسومها العديد من المواضيع الأدبية والاجتماعية كالمجالس ورحلات السفر إلى الحج والأذان بعيد الفطر ومشاهد أخرى في السوق أو المحكمة أو دور التعليم وغيرها وقد يرسم الشخص المهم في وسط المنمنمة، وبحجم أكبر من بقية الأشخاص وهو جالس على عرشه، فقد رسمت هالة تحيط برأسه بصورة كاملة تقريباً، وتبدو الهالة على شكل لألئ متجاوزة (الشكل 13)<sup>(6)</sup>، وبشكل مستدير تقريباً (الشكل 14)، وكذلك رسمت الهالة على شكل حلقة غير كاملة تحيط برأس الشخص، وظهر تطور آخر في رسم الهالة في منمنمات هذه المدرسة وذلك بأن قام الفنان بتزيين الهالة، وذلك بأن عمد الفنان إلى تزيينها بالزخارف النباتية التي قوامها أوراق نباتية وخطوط متعرجة تحيط برأس الشخص الذي يجلس على العرش وهي ذات الزخارف التي تزين ملابسه، لكن الفارق الوحيد بينهما إن زخرفة الملابس قد ظهرت بحجم أكبر من الزخارف التي زينت بها الهالة<sup>(7)</sup> (الشكلين 15 أ- ب)، وفي منمنمة أخرى نرى الهالة لكن بشكل أكثر بساطة من النماذج السابقة، إذ تظهر فيها الهالة وقد أحاطت برأس شخصين في المشهد وقد ظهر احدهما جالساً على عرش حاسراً الرأس، إما الشخص الثاني يغطي رأسه عمامة، والهالة في هذا المشهد بسيطة كما ذكرنا وهي عبارة عن حلقة متكونة من ثلاث حلقات رقيقة<sup>(8)</sup> (شكل 16).

ثم أنتشر أسلوب رسم الهالة على شكل بيضوي أو على شكل اللهب أو أشعة النور<sup>(9)</sup>، كما أعقبه تطور آخر في رسم الهالة والذي تمثل برسمها حول رؤوس الطيور وهو ما لم يظهر في المدارس الفنية سابقاً، حيث وصلتنا منمنمة من مخطوطة الترياق ويظهر في المنمنمة الطبيب اندروماخس، وقد رأى غلاماً وقد لسعته أفعى وقد تمكن الغلام من قتلها ونرى الهالة تحيط برأس الشخصين وكذلك

- 1- ماهر، سعاد، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 352.
- 2- مدرسة بغداد للتصوير الإسلامي: أو مدرسة بغداد للتصوير أو المدرسة الجزرية وهي مدرسة ظهرت وتطورت في القرنين السادس والسابع الهجريين (الثاني والثالث عشر الميلاديين) ولهذه المدرسة أصولها وقواعدها الفنية والجمالية التي امتازت بها وميزتها عن مدارس الفن الإسلامية الأخرى: للمزيد ينظر: ماهر، سعاد، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 229.
- الجادر، خالد، لمحات عن الفن العراقي، بغداد، مديرية الفنون والثقافة الشعبية وزارة الإرشاد، ص 45 - 47.
- 3- حسن، زكي محمد، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، المصدر السابق، ص 31.
- 4- ماهر، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 372.
- 5- وهي مجموعة من القصص التي تميزت بدقة الملاحظة وغزارة المادة والخيال الخصب، مؤلفها محمد القاسم الحريري، ولد بالبصرة عام 446هـ/1054م، ويبلغ عدد نسخ هذا المخطوط أحد عشر نسخة موزعة في المتاحف العالمية منها:
  - أ. المكتبة الأهلية، باريس (نسختين) (رقم 6094) سنة (619 هـ / 1222-1223م)، (رقم 5847) سنة (634هـ / 1237 م).
  - ب. المتحف البريطاني (رقم 1200 آر) سنة (654هـ).
  - ج. مخطوط آخر من سنة (723هـ / 1323م) (رقم 7293 أد).
  - د. مخطوط آخر من سنة (734هـ / 1334م) (رقم 9 آق).
  - هـ. مخطوط آخر من سنة (738هـ / 1337م) (رقم 458 مارش)... البديري، استمرار تأثير الأساليب، ص 26 هامش 2.
- 6- سلمان، عيسى، الواسطي يحيى بن محمود بن يحيى رسام وخطاط ومذهب ومزخرف، بغداد، وزارة الإعلام، 1972، ص 27 - 28.
- 7- الجادر، خالد، المخطوطات العراقية المرسومة في العصر العباسي، بغداد، وزارة الإعلام، 1972، شكل 4 في الكتاب.
- 8- الجادر، خالد، المخطوطات العراقية المرسومة في العصر العباسي، المصدر السابق، شكل 34.
- 9- حسن، زكي محمد، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي، المصدر السابق، ص 31؛ حسن، زكي محمد، الفنون الإيرانية في العصر الإسلامي، المصدر السابق، اللوحة 46.

الطير في أعلى المنمنمة، وظهرت الهالة تحيط برأس الطير وهي تشبه تلك الهالة التي تحيط برأس الشخصين (الطبيب والغلام) (الشكل 17).

#### الهالة في مدرستي التصوير الفارسية والفاطمية

إما مدرسة التصوير الفارسي<sup>(1)</sup>، فقد وصلت إلينا مجموعة من الرسوم التي تعود لهذه المدرسة، ومنها منمنمة تعود لمخطوط الشاهنامه والمحفوفة في متحف اللوفر في باريس، إذ نطالع فيها شخص يمثل الاسكندر المقدوني تحيط برأسه هالة دائرية الشكل، وعلي جانبيه شخصان تحيط برأسيهما هالة على شكل حلقة، فإذا كان رسم الهالة هنا يُقصد به إبراز أهمية وعظمة الاسكندر السياسية وموقعه الاجتماعي<sup>(2)</sup>، يبدو أن هذا الرأي بعيد عن الصواب ذلك ان الهالة أحاطت بكلا الشخصين ولو أن إحاطة الهالة هنا برأس الاسكندر لأهميته ومكانته فلما تُحيط برؤوس البقية، وعلى الرغم من عدم معرفتنا بهويتهما إلا أننا يمكننا القول انهما لا يصلان الى مستوى وأهمية الاسكندر، لما ألفناه في المنمنمات على مر عصور مدارس التصوير انها تركز على شخصية واحدة من دون البقية ويُعطى الفنان جُل اهتمامه، ويمكن ان نضيف رأياً لما أبداه الدكتور زكي حسن هو أن ظهور الهالة في بعض المنمنمات أصبح عرفاً سائداً وخاصة فنية ألزم الفنان نفسه بها.

أما الهالة في مدرسة التصوير الإسلامي في العصر الفاطمي، فان أقدم رسومها التي وصلتنا ترجع لمدينة الفسطاط، والتي عُثر عليها في إحدى الحمامات وهي تمثل مجموعة من الرسوم المائية المنفذة على الجص والألوان المائية الحمراء والسوداء<sup>(3)</sup>، والرسوم هذه رسمت على الجدران وتظهر فيها التأثيرات الفارسية واضحة فالمناظر يحيط بها صف من حبات اللؤلؤ (المسبحة) البيضاء على أرضية سوداء، وقد ظهر ذات العنصر الزخرفي هذا في الرسوم التي كُشف عنها في مدينة سامراء أيضاً<sup>(4)</sup>، ومن أهم المشاهد التي وصلتنا ويظهر فيها رسم الهالة تصويره لشخص وهو يحمل الكأس بيده اليمنى، وفي اليد الأخرى رسم عصاة طائرة رأسها في يمين المشهد، تعلوه فروع نباتية حمراء حولها شريط اسود وبها نقاط بيضاء<sup>(5)</sup>، وقد أحاطت الهالة الدائرية المزودة برأس هذا الشخص (الشكل 18)، وظهرت الهالة وهي تحيط برأس الشخص بأكمله<sup>(6)</sup>.

#### الهالة في مدرستي التصوير المغولية والعثمانية والهندية

وفي عهد المغول الذين دخلوا الدولة الإسلامية في القرن السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي) وتمكنوا من دخول عاصمتها مدينة السلام في منتصف ذلك القرن 656هـ/ 1258م، فقد شهدت مدارس التصوير دخول التأثيرات الصينية في رسوم المشاهد وسحنات الأشخاص والألوان التي تنفذ فيها الرسوم، ومما يلفت النظر إن منمنمات هذه المدرسة تقتفر إلى عنصر الهالة التي كانت شائعة الانتشار في رسوم المدارس السابقة، وما وجد منها قليل وكان عبارة عن هالة دائرية تأخذ مظهر كتلة مستدقة من اللهب<sup>(7)</sup>، لكن الفنان المغولي أحدث عمل في غاية الأهمية خصوصاً في رسوم مدرسة هراة<sup>(8)</sup>، وهو إن الفنان اخذ برسم الرؤوس الآدمية والحيوانية وأحاطها بعنصر نباتي، وقد أخذ هذا الأسلوب يكثر في الرسوم خصوصاً في القرن السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي) وحتى

1- المدرسة الفارسية للتصوير الإسلامي: وهي أسلوب فني جديد في التصوير الإسلامي وهي امتداد للمدرسة العربية للتصوير وتمتاز هذه المدرسة بقواعدها الفنية المتمثلة في الإكثار من الرسوم النباتية والإسراف في الرسوم الآدمية والحيوانية والطيور، كذلك تمتاز بصدق تمثيل الطبيعة ومحاكاة الحياة في الرسوم النباتية: للمزيد ينظر: حسن، زكي محمد، في الفنون الإسلامية، ص 21

2- حسن، زكي محمد، التصوير عند الفرس، المصدر السابق، ص 37.

3- الباشا، حسن، التصوير العربي في العصر الفاطمي، بحث منشور في مجلة المجلة، العدد 35، ربيع الثاني 1379 هـ، ص 36.

4- حميد، عبد العزيز والعبدي، صلاح وقاسم، احمد، الفنون الزخرفية العربية الإسلامية، بغداد، جامعة بغداد، ص 75.

5- حسن، زكي محمد، التصوير عند الفرس، ص 31 – 32.

6- الباشا، حسن، التصوير العربي في العصر الفاطمي، ص 39.

7- البدري، شيماء جاسم، استمرار تأثير الأساليب الفنية للمدرسة العربية في التصوير على المدرسة المغولية، رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة إلى قسم الآثار جامعة بغداد، 2003، ص 124.

8- مدرسة هراة: وهي إحدى مدارس التصوير الإسلامية ظهرت في إيران في العصر المغولي، وتمتاز بالطابع الإيراني الخالص من التأثيرات الأجنبية، وظهرت هذه المدرسة بعد الهدوء السياسي الذي حدث بعد اختيار مدينة هراة عاصمة للسلطان شاه رخ ابن تيمورلنك عاصمة لملكه، وفي عهد ابنه سنقر أسس مكتبة كبيرة ومجمعاً للفنون، جمع فيه المصورين والمذهبيين والخطاطين والمجلدين: للمزيد ينظر حسن، زكي محمد، التصوير في الإسلام عند الفرس، ص 60. والرفاعي، أنور، تاريخ الفن عند العرب والمسلمين، ط 3، دار الفكر، دمشق، 1977، 120.

القرن التاسع الهجري (الخامس عشر الميلادي)<sup>(1)</sup> (الشكل 19)، وبالإضافة إلى تلك المعالجة فقد لجأ الفنان المغولي إلى أسلوب آخر لإبراز الأشخاص المهمين، إذ ظهرت الرسوم الأدمية وهي تشغل حيزاً كبيراً حيث يبدأ القدم أسفل الصورة وينتهي رأسه عند الإطار الأعلى<sup>(2)</sup>. ومن أمثلة هذه المدرسة منمنمة تعود لمخطوطة الآثار الباقية عن القرون الخالية<sup>(3)</sup>، صورت مشهد تعليق رأس ماني<sup>(4)</sup>، على باب سُرّادق بعد أن لُف حول إحدى الشرفات بواسطة شعره، وقد احاط به مجموعة من الأشخاص وقد بدت عليهم نظرات التعجب لما آل إليه حال ماني، وقد احاطت برؤوس جميع هؤلاء الهالات ذات الشكل الدائري المزدوج بإستثناء ماني نفسه (الشكل 20). ومن المنمنمات الأخرى والتي ترجع للمخطوط ذاته والتي ورد فيها رسم للهالة هي تلك التي تصور لنا اللحظة التي هم بها خليل الله النبي ابراهيم "ع" بذبح أبنه اسماعيل "ع"، وقد احاطت الهالة برأس النبي ابراهيم "ع" وهي كسابقتها ذات شكل دائري مزدوج (الشكل 21). يمكن ان نعتبر المدرسة العثمانية في التصوير من بين اهم المدارس الفنية، ذلك انها عاشت على مدار ما يزيد عن الخمسة قرون، وأنتجت خلال هذه الفترة مزيجاً من المخطوطات المتنوعة، كالأدبية والدينية والفلكية والجراحية والتاريخية وغيرها<sup>(5)</sup>.

كان استخدام الهالة في رسومات فنان المدرسة العثمانية محدود جداً، إذ نراه أقتصر على المخطوطات الدينية وبعبارة أدق على المواضيع الدينية فقط، إذ نشاهد أن الهالة احاطت برؤوس الانبياء والرسل "ص" واهل البيت "ع" دون سواهم، فنحن نشاهد في المنمنمات الواحدة شخصيات عدة تُحيط بأحد الانبياء "ص" او احد اهل البيت "ع" ولا تحيط بمن حولهم، وهي بذلك اختلفت عن المدارس الفنية السابقة لها في هذه السمة، كما وأن اغلب الهالات اتخذت شكل شعلة اللهب، وفي أحيان قليلة كانت ذات شكل دائري مفصص، كما امتازت بأنها تبتدأ من منتصف الجسم وتنتهي عالياً فوق الرأس. ومن أمثلة هذه المدرسة منمنمة تعود لمخطوط حديقة السعداء<sup>(6)</sup>، تصور لنا النبي آدم والسيدة حواء "ع" وهما يهمان بالخروج من الجنة بعد مخالفتها لأوامر الله تعالى بعدم الاقتراب من الشجرة، فنشاهد الهالة وقد ابتدأت من منتصف جسديهما وارتفعت عالياً بشكل شعلة اللهب ذات الرؤوس المتعددة (شكل 22). ومن الامثلة الأخرى منمنمة تعود لمخطوط يوسف وزليخا<sup>(7)</sup>، إذ تصور لنا اجتماع إخوة يوسف مع ابيهم النبي يعقوب "ص" فنشاهده يجلس على الجانب الايسر فيما يقف اولاده أمامه على شكل مجموعات، ونلاحظ احاطة رأس النبي يعقوب "ع" بهالة ذات شكل دائرة مفصصة (شكل 23).

وتعتبر المدرسة الهندية من مدارس التصوير الفنية المتميزة وذلك بفضل رعاية وتشجيع اباطرتها، وعلى الرغم من جماليتها وفخامة طرازها وتعدد ألوانها والمناظر السلطانية التي غلبت على مواضيعها، وصدق تمثيل الطبيعة والواقعية في رسم الأشخاص، إلا إن الهالة كانت قليلة الظهور فيها، لاسيما تلك المشاهد التي يغلب على تصاويرها المتصوفون والنساک وهم يحادثون الأمراء والإشراف<sup>(8)</sup>، إلا أنها تميزت بالمنمنمات التي ظهرت فيها بحجمها غير المألوف ذلك أنها أصبحت كبيرة الحجم جداً، وكانت الهالات في أغلبها مزدوجة الحلقات من الأسفل ومن ثم تتوحد في أعلاها حتى تصبح حلقة واحدة، كما وأنها كانت تضم أشعة الشمس في

1- حسن، زكي محمد، التصوير في الاسلام عند الفرس، المصدر السابق، ص 61.

2- ماهر، سعاد، الفنون الإسلامية، المصدر السابق، ص 381 – 382.

3- وهي مخطوطة من تأليف البيروني مؤرخة بعام 707هـ/1307م محفوظة في مكتبة ادنبرة تحت رقم 161... البديري، استمرار تأثير، ص 52.

4- وهو مصلح إيراني ظهر في بداية العصر الساساني في القرن الثالث الميلادي وأعلن النبوة عام 242م، ثم أجبر على الفرار تحت ضغط الحكام ولما عاد حُكم عليه بالموت، وبالإضافة الى ذلك كان رساماً في الاصل وديانته شجعت الفن. وانتشر المذهب المانوي "مزيج من المسيحية والزرادشتية والبوذية" في انحاء الامبراطورية الرومانية وآسيا، وكانت تعاليمه روحية بين اتباعه الذين كانوا يأملون السعادة بعد الموت...

عكاشة، ثروت. موسوعة التصوير الاسلامي، المصدر السابق، ص 73 هامش 67

5 - للمزيد ينظر... البديري، شيماء جاسم. مدرسة التصوير العثماني في عصر الوثائق التاريخية 1520-1622م في ضوء صور المخطوطات، اطروحة دكتوراه مقدمة الى كلية الآثار جامعة القاهرة، 2016

6- وهي الترجمة التركية التي قام بها فضولي البغدادي لكتاب روضة الشهداء لحسين بن علي البيهقي، ولهذا المخطوط نُسخ عديدة... للمزيد ينظر... البديري، مدرسة التصوير العثمانية، ص 244

7- هو مثنوي باللغة التركية ألفه الشاعر التركي حمدالله شلبي، ودعا ما مر به من تشابه احداث مع ما عاياه النبي يوسف "ص" من أخوته الى هذا التأليف، ولهذا المخطوط نسخ عديدة... للمزيد ينظر... البديري، المصدر السابق، ص 251

8- س. ديمان، الفنون الإسلامية، ترجمة احمد محمد عيسى، تصدير احمد فكري، القاهرة، دار المعارف، 1953، ص 73 – 75.

داخل هذه الحلقة. ومن الأمثلة عليها منمنماتان من مخطوطة أبي الحسن نادر<sup>(1)</sup>، يظهر في أحدها الإمبراطور المغولي جهانجير سنوات حكمه بين (1605-1627م) جالساً وهو يحدث شخصاً مسناً وتحيط برأسه هالة كبيرة تشع خيوط الشمس داخلها، فيما صورت لنا المنمنمة الثانية ذات الإمبراطور وهو يحلم بمجيء خصمه شاه عباس زائراً.

### حجم الهالة

- 1- وردت الهالة بحجم كبير تحيط برأس الشخص وحجمها كبير، حيث ظهرت تحيط برأس بدر الدين لؤلؤ في إحدى منمنمات كتاب الاغانى لابي فرج الاصفهاني، ويظهر فيها بدر الدين لؤلؤ وجواريه، وقد زينت بزخارف تشبه الزخارف التي تزين ملابس<sup>(2)</sup> (الشكل 24).
- 2- الهالة كبيرة جداً ففي احد منمنمات التي تعود لاحد المخطوطة الهندية وهي مخطوطة ابو الحسن نادر المحفوظة في متحف فريز غاليري في واشنطن، ويظهر فيها الامبراطور جهانجير وتحيط برأسه هالة كبيرة جداً<sup>(3)</sup> (الشكل 25).
- 3- الهالة كبيرة جداً وتحيط برأس شخصين، ايضاً في احد منمنمات مخطوطة ابو الحسن نادر الهندية يظهر فيها الامبراطور جهانجير وهو يحلم بمجيء خصمه شاه عباس زائراً، وتبدو الهالة كبيرة جداً وتحيط برأسيهما<sup>(4)</sup> (الشكل 26).

اما عن شكل الهالة فقد وردت بأشكال متعددة شكل الهالة وكما يلي:

- 1- الشكل المستدير: ورد هذا الشكل في تصميم الهالة منذ اول رسمها على التصاوير البوذية والمسيحية وظهرت في الفنون الاسلامية بكثرة ويبدو ان شكل استدارتها مأخوذ من استدار الشمس او القمر.
- 2- الشكل البيضوي: ايضاً ورد هذا التصميم في معظم المنمنمات خصوصاً المنمنمات الاسلامية ومنها منمنمة الساعة المائية في مخطوط كتاب الجامع بين العلم والعمل في الحيل للجزري والمحفوظ في متحف بوسطن<sup>(5)</sup> (الشكل 27).
- 3- شكل اللهب او الشعلة: كثر هذا النوع من رسم الهالة في منمنمات المدرسة التصوير في العصر الصفوي حيث ظهرت الهالة عبارة عن شعلة من النار يحيط برأس الشخص في إحدى منمنمات مخطوطة خمسة نظامي، اسكندر نامة وتحمل تاريخ 1648م في بخارى، والمحفوظة في متحف سالتيكوف تشدين بسان بطرسبورغ<sup>(6)</sup> (الشكل 28 أ - ب).

### الخلاصة

تبين لنا فيما سبق المعنى اللغوي والاصطلاحي للهالة، وإنها جاءت من فعل هالة أو خافه في حين جاءت في المعنى الاصطلاحي عبارة عن دائرة النور أو (الطفاوة) التي تحيط بالشمس أو بالقمر.

أما الهالة في الفنون الزخرفية فكما بينا إن الهالة وردت في الفن المسيحي والبوذي والإغريقي منذ عصور قديمة، ويبدو ان دخولها الى الفن الإسلامي كان في العصر الأموي على الرغم من قلة النماذج وعدم وضوحها، ونطمح ان تكشف التنقيبات الأثرية في المستقبل رسوماً وتصاویر تعود لهذا العصر ليتسنى لنا الاطلاع على الأساليب الفنية المتبعة في ذلك العصر، وفي العصر العباسي كثر رسم الهالة حول رؤوس الأشخاص وظهرت في معظم مدارس الفن الإسلامي.

وتبين الغرض من رسم الهالة من خلال البحث أنها ترسم لإبراز قدسية الشخص تارة، ولتمييز مكانة الشخص الأكثر أهمية تارة أخرى، وبالإضافة إلى ذلك كانت تُرسم لغرض زخرفي ليس إلا. كما وظهر من خلال النماذج التي تطرقنا لها التنوع في رسم الهالة فنراها تكون عبارة عن شكل بيضوي، أو تكون دائرة مستديرة بشكل كامل، لتظهر في أواخر مدارس التصوير بهيئة شعلة من

1- عكاشة، ثروت، موسوعة التصوير الاسلامي، المصدر السابق، ص 583.

2 - عن انتكهاوزن، منمنمة من كتاب الاغانى المجلد 17 المحفوظ في اسطنبول.

3 - عكاشة، موسوعة التصوير الاسلامي، المصدر السابق، ص 583.

4 - المصدر نفسه، ص 590.

5 - عكاشة، ثروت، موسوعة التصوير الاسلامي، المصدر السابق، ص 248.

6 - المصدر نفسه، ص 442-443.

الذهب المرتفعة جداً، أو بهيئة دائرة مزدوجة الحلقات في أسفلها وتلتحم مع بعضها لتشكل حلقة واحدة في أعلاها مع تزيينها بخيوط الشمس المشعة.

وختاماً ظهر تطور على غاية من الأهمية والمتمثل بإبداع الفنان في رسم الهالة نفسها فنراه يرسمها عبارة عن أشعة نورانية تحيط برؤوس الأشخاص، أو تظهر وهي تحمل زخارف نباتية تشبه تلك التي على ثياب الأشخاص، وكذلك ظهرت وهي مزينة بحبات اللؤلؤ، وفي مشاهد أخرى رسمت الهالة بشكل بسيط خالي من التعقيد عبارة عن ثلاث خطوط لتشكل حلقة.

#### المصادر

##### - القرآن الكريم

1. الباشا، حسن، التصوير العربي في العصر الفاطمي، بحث منشور في مجلة المجلة، العدد 35، ربيع الثاني 1379هـ،
2. البدري، شيماء جاسم. مدرسة التصوير العثماني في عصر الوثائق التاريخية 1520-1622م في ضوء صور المخطوطات، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الآثار جامعة القاهرة، 2016.
3. البدري، شيماء جاسم، استمرار تأثيرات الأساليب الفنية للمدرسة العربية في التصوير على المدرسة المغولية، رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة إلى قسم الآثار جامعة بغداد، 2003.
4. الجادر، خالد، المخطوطات العراقية المرسومة في العصر العباسي، بغداد، وزارة الإعلام، 1972.
5. الجادر، خالد، لمحات عن الفن العراقي، بغداد، مديرية الفنون والثقافة الشعبية وزارة الإرشاد.
6. جوينبول، ت.ج. خلافة الوليد بن عبد الملك وسليمان بن عبد الملك من كتاب العيون والحدائق في أخبار الحقائق، الهند، 1916.
7. حسن، زكي محمد. مدرسة بغداد في التصوير الاسلامي، مسئل من مجلة سومر، المجلد 11، ج10، مطبعة الرابطة، بغداد، 1955.
8. حسن، زكي محمد، مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي،، بغداد، وزارة الإعلام، مهرجان الواسطي.
9. حسن، زكي محمد حسن، الصين وفنون الإسلام، القاهرة، مؤسسة هندواي، 2012.
10. حسين، محمود ابراهيم، الفنون الاسلامية في العصر الفاطمي، القاهرة، دار غريب.
11. حميد، عبد العزيز والعبدي، صلاح وقاسم، احمد، الفنون الزخرفية العربية الإسلامية، بغداد، جامعة بغداد.
12. دفتر، ناهض عبد الرزاق، كتاب المسكوكات، الكويت، دار السياسة، 1982.
13. الرفاعي، أنور، تاريخ الفن عند العرب والمسلمين، ط 3، دمشق، دار الفكر، 1977.
14. س. ديمانند، الفنون الإسلامية، ترجمة احمد محمد عيسى، تصدير احمد فكري، القاهرة، دار المعارف، 1953.
15. سلمان، عيسى، الواسطي يحيى بن محمود بن يحيى رسام وخطاط ومذهب ومزخرف، بغداد، وزارة الإعلام، 1972.
16. الشامي، صالح احمد، الفن الإسلامي، دمشق، دار العلم.
17. الشيسيتي، نعيمة، التصوير الإسلامي التركي، مجلة عالم الفكر، المجلد السادس عشر، العدد الثالث.
18. عمر، احمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، القاهرة، عالم الكتب، 2008.
19. قادر، عبد الله خورشيد، الأصول الفنية لتصاوير المسكوكات الإسلامية حتى سقوط بغداد 656 هـ / 1258 م، بيروت، الدار العربية، 2012.
20. قصاب، لويس والطوني، يوسف، فن التصوير عند السريان في العصر الوسيط، بغداد، دار ماربولس للخدمات الكنسية، 2008.
21. ماهر، سعاد، الفنون الإسلامية، مصر، الهيئة المصرية للكتاب، 1986.

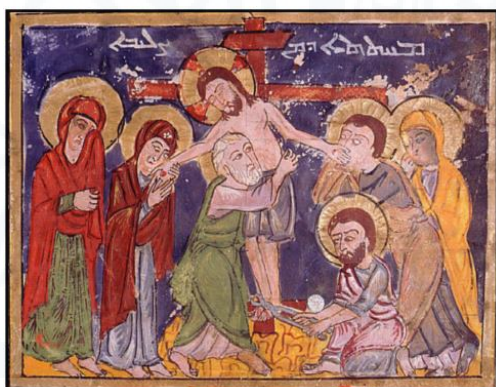
22. ماهر, سعاد, الفنون الاسلامية, القاهرة, مكتبة الاسرة, 2005.
23. محمد, حمد ومحمد, يوسف, معجم المعاني الجامع, الإمارات العربية المتحدة, مركز زايد للدراسات, 2012.
24. المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية, ط 4, القاهرة, 2004.
25. موسى, سلامة, تاريخ الفنون وأشهر الصور, قطر, وزارة الثقافة والفنون والتراث, دار الكتب القطرية, 2015.
26. Fehervor. Early Islamic pottery, London, 1973.
27. Grube(E.J.). Muslim miniature painting from the XIII to XIX century, Venezia, 1962.
28. J. Tavernor Perry, The Nimbus In Eastern Art, In Burlington Magazine, XII, 1907.
29. J. Tavernor Perry, The Nimbus In Eastern Art, In Burlington Magazine, XII, 1907.
30. Kuhnel(E.). Islamische Klein Kunst, Berlin, 1925.
31. w.Schulz, Die Persich-Islamische Miniaturmalerie.
32. Wiet,(G.). Un Dessin Du XI, Siecle Bull. De Institut DEgypte, Vol.19, Le Caire, 1936.



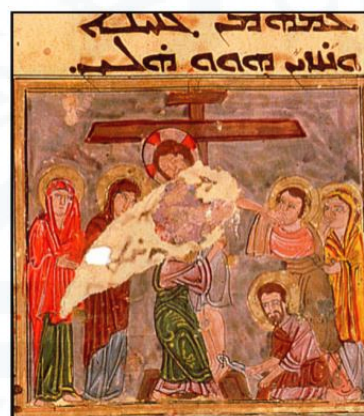
(الشكل 2)  
الهالة حول الشمس



(الشكل 1)  
الهالة حول القمر



(ب)



(أ)



(٣)

(الشكل 3) مخطوط مسيحي سرياني محفوظة في المتحف البريطاني عن قصاب



(الشكل 4) مخطوط مسيحي سرياني محفوظة في المتحف البريطاني عن قصاب



(الشكل 5) مخطوط مسيحي سرياني محفوظة في المتحف البريطاني عن قصاب



(الشكل 6) رأس يوحنا عن عكاشة



(الشكل 7) الحارث بن همام وغلامه الميت عن عكاشة



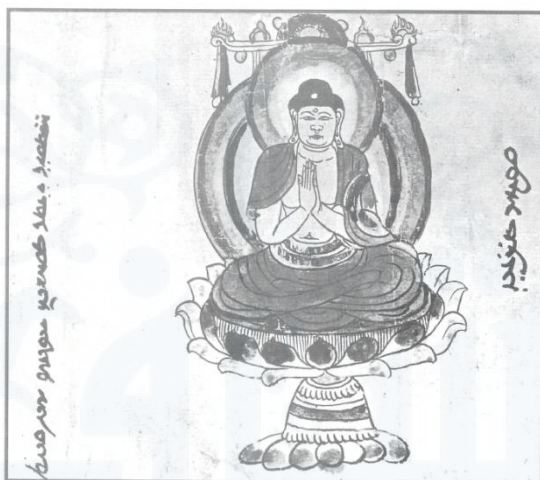
(الشكل 8 ب)

تصويرة تمثل مشهد العشاء الاخير عن قصاب



(الشكل 8 أ)

تصويرة تمثل غسل اقدام التلاميذ عن قصاب.



(الشكل 9 ب)

بوذا السغدي المحفوظ في دار الكتب القومية في  
باريس عن موسوعة التصوير الاسلامي  
للدكتور حسن الباشا



(الشكل 9 أ)

بوذا الصيني المحفوظ في دار الكتب القومية في  
باريس عن موسوعة التصوير الاسلامي  
للدكتور حسن الباشا



(الشكل 10)

وقوف السيد المسيح (عليه السلام) امام الحاكم قيافا عن قصاب



(الشكل 11)

درهم الخليفة عبد الملك بن مروان في مرحلة الاصلاح النقدي يحيط برأس الخليفة هالة عن قادر، عبد الله خورشيد



بعد الترميم

قبل الترميم

(الشكل 12) مشهد من قصير عمرة عن عكاشة



(الشكل 13)

منمنمة تعود الى مدرسة بغداد، عن سلمان



(الشكل 14)

منمنمة تعود الى مدرسة بغداد، عن سلمان



(الشكل 15)

منمنمة من مدرسة بغداد للتصوير الإسلامي عن الجادر



(الشكل 16)

منمنمة من مدرسة بغداد للتصوير الاسلامية عن الجادر



(الشكل 17)

منمنمة من مخطوطة الترياق



(الشكل 18)

الرسم الفاطمي في جدران احد  
الحمامات عن حسن الباشا



(الشكل 20)

تعليق رأس ماني على باب سرادق



(الشكل 19)

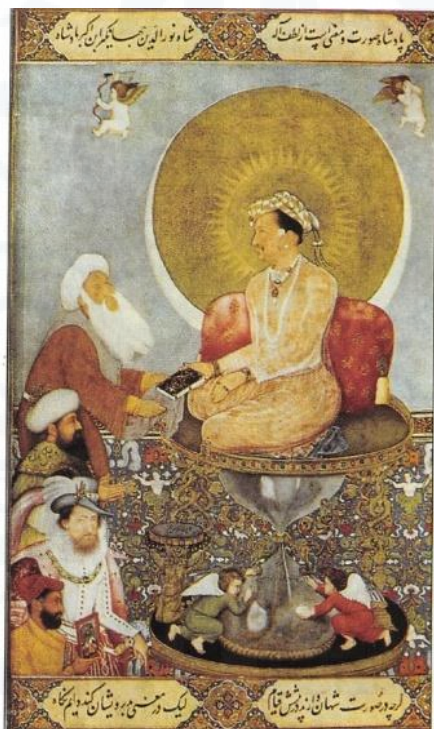
الاسكندر على عرشه



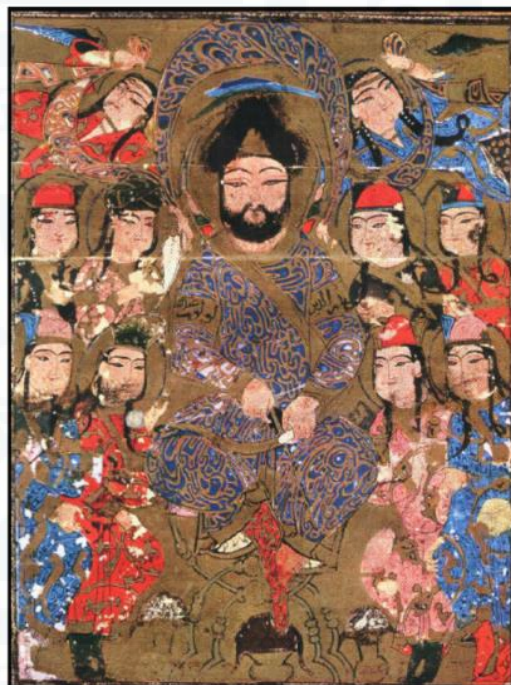
(الشكل 21)

ذبح ابراهيم لإسماعيل عليهما السلام





(الشكل 25) عن عكاشة



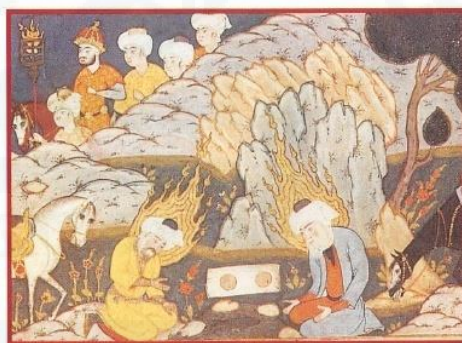
(الشكل 24) بدر الدين لؤلؤ عن اتنهاوزن



(الشكل 27) عن عكاشة



(الشكل 26) عن عكاشة



(أ)

(ب)

(الشكل 28) عن عكاشة



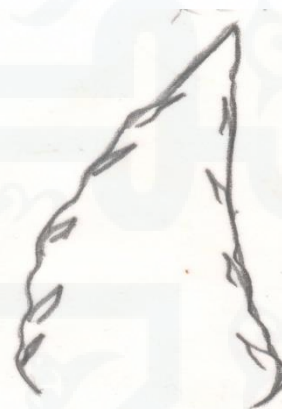
2-هالة مفصصة



1-هالة بهيئة دائرية مفصصة



4-هالة بهيئة شعلة الذهب



3-هالة بهيئة شعلة الذهب



5-هالة بهيئة شعلة لهب لها اكثر من رأس  
" رسوم تخطيطي لانواع من الهالات"

## آليات قراءة النص القرآني عند السيد محمد محمد صادق الصدر (قدس) في كتاب منّة المنان في الدفاع عن القرآن (دراسة نصية)

م.م. ستار عداي عبد الرضا

المديرية العامة لتربية محافظة بابل

**Means of reading the Qur'anic text at Mr. Mohammed Mohammed Sadiq AL-Sadder (His secret sanctified) in his book "The Gift of God in defending the Qur'an"**

**Ass.Lec. Sattar Adday Abd Al-Ridha**

**Directorate of Education in Babylon Prevince**

### Abstract:

The research displays one of the most contemporary methods in reading the Qur'anic text to His Eminence 'the religious authority 'Mr. Martyr Mohammed M. S. AL-Sadder (His secret being sanctified) in his tagged book "The Gift of God in defending the Qur'an".

The research consists of an introduction and three investigations and a display of the most important results. Then it set the margins 'sources and references. The research touches upon three Qur'anic mechanisms in dealing with heavenly text 'three of them are philosophical in the first investigation which depended on patterns never been used by the best ex- commentators 'like the question as a form and the question as a dialogue with the other. And the doubt and to never give up.

While the second investigation in which we talked about the textual mechanisms which depended in turn upon methods 'which the text and its entries were its main subject 'such as the age of the text and causes of descent and its role in understanding the text and its entry and the Qur'anic reading and its role in highlighting the Qur'anic text content through providing them with the opinions of the scientists and explainers. Whereas the third investigation came to highlight the probability theory or (the thesis) in which Mr. AL-Sadder presented one or two possibilities supporting then with scientific clues taken from the soul of the heavenly text. The research outlined a range of important results.

**الكلمات المفتاحية:** آليات، النص القرآني، منّة المنان.

### الملخص:

يعرض البحث إحدى أهم الطرق المعاصرة في قراءة النص القرآني لسماحة المرجع الديني السيد الشهيد محمد محمد صادق الصدر (قدس) في كتابه الموسوم بـ(منّة المنان في الدفاع عن القرآن)، تكون البحث من مقدمة وثلاث مقاربات وعرض لأهم النتائج ثم ثبت الهوامش والمصادر والمراجع، تطرق البحث إلى ثلاث مقاربات في التعامل مع النص الإلهي، منها مقاربات فلسفية، في المبحث الأول إتمدت أساليب ربما لم تعتمد عليها جلّ كتب المشكل القرآني السابقة، كالسؤال بوصفه اشكالياً، والسؤال بوصفه حواراً مع الآخر، والشك وعدم التسليم، أمّا المقاربة الثانية والتي حملت عنوان المقاربة النصية، فقد عرض السيد الصدر فيها إلى مدخلات النص مادتها الرئيسية مثل السياق ودوره في فهم النص ومدخلاته، والقراءات القرآنية ودورها في إبراز محتوى النص القرآني، من خلال ردها بآراء العلماء المفسرين، في حين جاء المبحث الثالث ليعرض إلى نظرية الاحتمال أو (الأطروحة) وعصر النص، إذ يقَدّم السيد الصدر احتمال أو احتمالين في قراءة النص القرآني داعماً إياها بقرائن علمية مستقاة من روح النص الإلهي، إضافة إلى عصر النص ودوره في تحديد مدخلات النص وتحديد محتواه، وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج المهمة.

### المقدمة

إنّ الحضارة الإسلامية هي حضارة النص بامتياز، لأنها حضارة بدأت بسبب من النص وقامت على ذلك النص الذي قدّم نفسه مشروعاً لقيادة الحياة، فهو يمتلك من التصورات والنظريات والمفاهيم والرؤى الواضحة والتجربة، ما يؤهله لأنّ يفعل ذلك، على

خلاف غيره من المشاريع، التي تقتقد ذلك البعد الضروري لكل تجربة تريد أن تكون إنسانية كونية، تستوعب هموم الإنسان وتطلعاته، بغض النظر عن هوية ذلك الإنسان وانتماءاته. وكون حضارتنا هي حضارة النص، يعني "أنه لم يكن ثمة إسلام قبل النص أي قبل الوحي الثابت بالكتاب والسنة ومن هنا كان لابد أن ينتهي بنا التحليل إلى القول بأن الإسلام ليس شيئاً آخر سوى النص"<sup>(1)</sup>، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهو يعني أن أي انحراف قليل أو كثير عن ذلك النص، سيكون سبباً في تراجع تلك الحضارة، ونكوص تلك الثقافة إلى عصور خلت يوم كان الإنسان يسجد للصنم ويقدم نذوره له ويأخذ تعاليمه منه. وإذا كانت حضارتنا هي حضارة النص، فهذا لا يعني أنها حضارة لا عقل لها، أو أنها منقادة للنص انقياداً أعمى، أو أن عقلها مستقيل بتعبير محمد عابد الجابري، بقدر ما يعني "إنها حضارة انبثت أسسها وأقامت علومها وثقافتها على أساس لا يمكن تجاهل مركز النص فيه. وليس معنى ذلك إن النص بمفرده هو الذي أنشأ الحضارة.. إن الذي أنشأ الحضارة، وأقام الثقافة جدل الإنسان مع الواقع من جهة، وحواره مع النص من جهة أخرى.. وإذا كانت الثقافة العربية تعطي للنص القرآني هذه الأولوية.. فلا بد أن لهذه الثقافة مفهوماً ولو ضمناً لماهية النص وطرائق التأويل"<sup>(2)</sup> هذه الرؤية الكلية للنص يجب أن لا تغيب عن ذهن المؤول أو المفسر، ويجب أن تنعكس على طريقة تعامله مع جزئيات هذا النص، فضلاً عن كلياته، وتوجيهها في الاتجاه الذي خُط لها، من دون أن يكون هذا الخط قيداً للإمكانات الهائلة له.

بتعبير أوضح، فإن عالماً كبيراً وحركياً ومتقفاً وقيماً وذكياً ومخلصاً وتقياً ومهموماً بالإسلام كالسيد (محمد صادق الصدر) كان أكثر فهماً واستيعاباً للدرس القرآني ومقاصده، من أي مفسر آخر في عصره، قضى شطراً من حياته في الدرس، والشرط الثاني في العزلة والانقطاع عن الحياة والمجتمع، وبالنتيجة، فأن إشكالاته، كانت المصدر الرئيس الذي انصبت عليه القراءة في كتابه (منة المنان في الدفاع عن القرآن).

يتكون هذا الكتاب من مقدمة ومثن: مقدمة شرح فيها السيد (محمد صادق الصدر) منهجه في الكتاب وآلياته في فهم النص، أما ما تبقى من الكتاب، وهو الجزء الأكبر، فيعد تطبيقاً لتلك الآليات على سور القرآن الكريم، بدءاً من سورة الناس وانتهاءً بسورة العلق. وإذا كانت منهجيات قراءة النص القرآني تتوزع بين الموضوعية والتجزئية، فإن كتاب (منة المنان في الدفاع عن القرآن) ينتمي إلى المنهجية التجزئية، ولكنها منهجية مصحوبة بروية كلية ترى أن في النص القرآني إمكانات لم يكشف عنها بعد، ولابد من تغيير منهجية القراءة للوصول إلى تلك الإمكانات.

أما لماذا التركيز على كتاب (منة المنان في الدفاع عن القرآن)؟، كون السيد (محمد صادق الصدر) وإن استعمل أسلوب الاحتمال وتعدد القراءات في أكثر كتبه، ك(موسوعة الإمام المهدي، أضواء على ثورة الإمام الحسين، وفقه الأخلاق، وما وراء الفقه)، إلا أنه لم يُنظر لطريقته في قراءة النص بهذا الشكل التفصيلي إلا في مقدمة كتاب (منة المنان في الدفاع عن القرآن)، الذي سيكون منته تطبيقاً لتلك الطريقة وذلك الفهم، ولا يعني ذلك أنه كتب مقدمته تحت عنوان "نظرية التأويل"، بقدر ما يعني أن تفاصيل تلك النظرية ومفرداتها من قصد المؤلف، ومعنى للنص، وقارئ من ورائه، وأطروحات لاكتشافه، وآليات لفهمه من سؤال وحوار ومشاركة وسياق وقراءات.. قد وجدت في تلك المقدمة، وكان المتن هو الساحة التي تُختبر بها تلك الآليات التي ستكون موضعاً لهذا البحث.

### مقاربة أولى (فلسفية): (First approach (Philosophica)

#### 1-السؤال بوصفه إشكالاً: (The Question as a debate)

استعمل السيد الصدر السؤال بوصفه إشكالاً فلسفياً للوصول إلى غايات النص القرآني ومقاصده، أو تثوير المعنى وإنتاج الدلالة. ويبدو أن هدف السيد الصدر من إثارة السؤال، بدليل تعدد أطروحات الجواب، "ليس تحصيل جواب سريع، جواب قطعي وناجز، وإنما خلق جو مشحون بإمكانية المعرفة وفضاء ثقافي حوار، يتولد من خلاله سؤال جديد، وبذلك تتوالد المعرفة ويتناسل الفكر"<sup>(3)</sup>. والحق أن السيد الصدر مهتم بالسؤال أكثر من اهتمامه بالجواب، وإن بدا الأمر خلاف ذلك، لأن تعدد الأطروحات يعني،

(1) السلطة في الإسلام: العقل الفهمي السلفي بين النص والتاريخ، عبد الجواد ياسين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ط2- 2000: 33.

(2) تكوين العقل العربي محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، ط9- 2006: 162.

(3) مفهوم النص، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء، بيروت، ط6- 2005: 9.

عند السيد الصدر، بقاء الباب مفتوحاً لزيادة في التفلسف والتفكير، وزيادة التفلسف تعني أن السؤال ما زال حياً لم تَمُتْهُ الأطروحات المنتكزة، وأن "الجواب ليس نهاية مأساوية للسؤال"<sup>(1)</sup>، بقدر ما هو بداية لسؤال جديد، قد يكون مختبئاً في طيات الأجوبة الجديدة. وإذا كانت "التأويلية معنية بملاء المسافة الممتدة بين المعاني التي قصدها المؤلف وبين ما يقترحه النص"<sup>(2)</sup> أو المؤلفون، فإن السيد الصدر لم يغفل هذه الرؤية، وإن كان تصوّره السابق عن النص، كونه كتاب حياة يجري مجرى الليل والنهار والشمس والقمر، هو الداعم لها، من هنا، وبسبب من هذا التصور السابق، عمل السيد الصدر على أن يملأ تلك المسافات الممتدة من خلال طرح الأسئلة، سواء أكان السؤال بسيطاً أم مركباً، سؤالاً عن الماهية، أو عنها وقد أسند لها شيء ما، من دون أن يدّعي أنها النهاية، إذ لا نهاية بين يدي كتاب الله، بقوله: "إنّ التفاسير بالتأكيد لم تتعرض لكل المشاكل والأسئلة الواردة حول أي القرآن الكريم.. ويحصل ذلك من مناح متعددة من المؤلفين"<sup>(3)</sup>.

إنّ ذهنية السيد الصدر هي ذهنية إشكالية علمية، ولأنه كذلك، فقد نوه إلى أنّ كتابه هذا لا ينتمي إلى كتب التفسير إطلاقاً، بقدر انتمائه إلى الكتب التي تتحدث عن مشاكل القرآن، ولعل السبب، هو أنّ التفسير يتعلق بالمستوى الظاهر للنص أو الواحد أو القطعي الذي لا يتجاوز حدود اللغة أو معاني الكلمات أحياناً، ولا يتعلق بالمستوى الاحتمالي، الذي هو مستوى تأويلي بالتأكيد، ولما كانت الغاية المرجوة من التأويل هي إدراك القصد الحقيقي، فإنّ التأويل يختلف عن التفسير في إصابة أعماق النص والكشف عن طاقاته"<sup>(4)</sup>، علاوة على ما سبق، فإن كتاب (منة المنان في الدفاع عن القرآن) لم يكن معنياً بمعاني الكلمات، وإن أخذها بنظر الاعتبار ولا بد أن يفعل، بل بالمشكلات التي تثيرها تلك الكلمات في السياق الذي هي فيه، وشتان بين رؤيتين: "رؤية تكتفي بمعاني الكلمات بأقرب ما يرد على ذهن من معان لها، وأخرى تبحث عما وراء تلك الكلمات بوصفها نافذة ومعبراً تتوصل من خلاله للحكمة الكلية وتستخلص العبر عبر التأمل في أحوال الإنسان"<sup>(5)</sup>، والكائنات من حوله، لذا فعندما ننقل من الظهور اللفظي إلى الظهور السياقي، فإنّ القضية تأخذ بعداً إشكالياً مختلفاً، وقد عرض السيد الصدر إلى (البسمة) باعتبارها العتبة الأولى التي يلج منها القارئ إلى رحاب النص المقدس ثم عرج على السور القصار مثل (سورة الإخلاص) كما سنرى.

#### – البسمة: (Basmalah (i.e. To begin with name of God (Allah)

قال السيد الصدر: ما معنى الباء في البسمة؟ لماذا لم يستعمل غير الباء من حروف الجر؟ ما هو متعلق الباء في البسمة؟ لماذا قال: بسم الله، ولم يقل بالله؟ لماذا تبدأ سور القرآن الكريم بالبسمة؟ ما هو مضمون البسمة ومدلولها؟ لماذا خصت البسمة بهذه الاسماء الحسنى دون غيرها؟ لماذا تكررت مادة الرحمة بالبسمة مرتين؟ لماذا خصت مادة (الرحمة) بالذكر في البسمة؟ ما معنى الاسم؟ لماذا ذكر الاسم مفرداً لا جمعاً مع أن مدخوله ثلاثة أسماء<sup>(6)</sup>؟

#### – سورة التوحيد (الإخلاص): (Tawhid Sura)

قال السيد الصدر: تكاثرت الروايات من الفريقين أنّ هذه السورة تعدل ثلثي القرآن، فما تفسير ذلك؟ من هو المخاطب ب (قل)؟ هل يجوز حذف (قل) بمعنى جعل قراءة السورة ابتداءً امتثالاً لهذا الأمر؟ لماذا اختار الله سبحانه الضمير هو، ولم يقل: قل هو الله أحد؟ لماذا وجد الضمير (هو) في هذا المحل من الآية الكريمة؟ المشهور في كلام العرب أن الأحد يستعمل بعد النفي، والواحد بعد الإثبات.. فكيف جاء (أحد) هنا في الإثبات؟ لماذا كرر لفظ الجلالة في قوله تعالى: "اللَّهُ الصَّمَدُ ۚ"؟ لماذا قدم (بلى) وهو من حقه التأخير، لأنه بعده في الزمن عادة؟ لماذا قدم سبحانه (له كفوا) على (أحد)؟ ما هي أرجح القراءات في كفوا<sup>(7)</sup>؟.

(1) استراتيجية التأويل الدلالي عند المعتزلة، هيثم سرحان، دار الحوار - سوريا، ط1- 20036

(2) المصدر نفسه: 21

(6) الهرمونيوطيقا عند بول ريكور، زيوس ليوناردو ترجمة: علي سعيد، مجلة مسارات، العدد الرابع، السنة الأولى، شتاء 2006: 13.

(4) المصدر نفسه: 22.

(5) الإمام علي بن أبي طالب مفسراً للقرآن، أحمد راسم النفيسي، دار المحجة البيضاء- بيروت، ط1- 2010: 58.

(6) ينظر: منة المنان في الدفاع عن القرآن: السيد محمد محمد صادق الصدر، ج1، مطبعة الأنصار، النجف الأشرف، 1412هـ: 45.

(7) ينظر: المصدر نفسه: 46.

نلاحظ أن النموذج الأول تكوّن من أحد عشر سؤالاً: سبعة منها بالأداة: لماذا؟ والأربعة الباقية بالأداة: ما؟. وتكوّن النموذج الثاني من عشرة أسئلة: خمسة منها بالأداة: لماذا؟، وأثنين بالأداة: ما؟ وواحدة بالأدوات: هل؟ من؟ كيف؟ أما النموذج الثالث، فقد تكوّن من عشرة أسئلة: سبعة منها بالأداة: ما؟ وواحدة لكل من الأدوات: هل، لماذا، وأي؟

إن فأسئلة السيد الصدر تتنوع بين: (هل) البسيطة التي يجاب عنها بنعم أو لا، والمركبة التي يجاب عنها بجوابين لأنها قد تتضمن سؤالاً آخر "والحدود قبل الهليات البسيطة حدود اسمية وهي بأعيانها بعد الهليات تتقلب حدوداً حقيقية"<sup>(1)</sup>، و(ما) التي يسأل بها عن التعريف اللفظي أو الماهوي أي الماهية، و(من) التي يسأل بها عن مصداق من مصاديق تلك الماهية أو أحد أفرادها، و(لماذا) التي يسأل بها عن العلة والسبب في اختيار مصداق ما أو ترجيحه، و(كيف) التي يسأل بها عن الحال، وأي التي يسأل بها عن أي شيء وبحسب ما تضاف إليه. مع الانزياحات التي ستتزاخ بها تلك الأسئلة في سياقاتها، بمعنى أنا السؤال بـ(لماذا)، مثلاً، يمكن استبداله بـ(كيف)، لأن السيد الصدر استعمل كيف بمعنى لماذا. والإجابة عن هل لن تكتفي بنعم أو لا، بل سيضاف لها سبب اختيار إحدى الإجابتين. وقد تخرج الأداة، أحياناً، لغرض مجازي.

ونلاحظ في هذين النموذجين أنّ أداة السؤال المتكررة هي (ما)، وبصورة أكثر تكراراً الأداة (لماذا)، أي سؤال الماهية وسؤال السبب، وهذا ما يمكن تعميمه على بقية النماذج، وإن كان استقراءً ناقصاً، ما يعني أنّ السيد الصدر مهتم بسؤال الماهية وحقيقتها وإثباتها أولاً، لأنّ الماهية معنى كلي وحقيقة مجردة لم تتلبس بشيء، ثم هو ينتقل إلى مصاديق تلك الماهية، لأنّ الحقيقة المجردة التي لم تتلبس بشيء، أحياناً، من العلم الذي لا ينفع والجهل الذي لا يضر، بسبب من عموميتها وعدم الاختلاف فيها، إذن فلا بد من المصاديق، لأنّها موطن الاختلاف وغاية الماهية. وعندئذ يحتاج السيد الصدر إلى السبب لكي يعلل المصداق الذي يختاره، وإن هو لم يرفض المصاديق الأخرى، مادامت محتملة ومدعومة بقرائن.

وهذا لا يعني أنّ كل الأسئلة يجب الجواب عليها، لأنّ كون السؤال إشكالياً فلسفياً يعني أنّ بعض الأسئلة من الصعوبة الإحاطة بجواب نهائي لها، أما لأنها فوق قدرتنا، أو لأنها ميدان للتنافس وساحة للحوار بين جمهور المفسرين والمؤولين. من ذلك مثلاً قول السيد الصدر: "سؤال: ما هو مضمون البسملة ومدلولها جوابه: نحن لا نستطيع أن نحيط بالبسملة علماً، لأن علومها أوسع وأعمق من أن ننالها بعقولنا القاصرة، وإنما نلم بها إماماً. والشاهد على عظمة البسملة ما ورد عن أمير المؤمنين (ع): "إن علوم الكون كلها في القرآن، وعلوم القرآن في السبع المثاني، وعلوم السبع المثاني في البسملة، وعلوم البسملة في الباء، وعلوم الباء في النقطة، وأنا تلك النقطة"<sup>(2)</sup>.

## 2- السؤال بوصفه حواراً مع الآخر: (The question as a dialogue)

عمل السيد الصدر على استعمال أسلوب "إذا قلت، قلنا" .. وهذا يعني أنّ السيد الصدر يجرد من نفسه آخر، ويجيب على تساؤلاته، وعملية التجريد هذه وسيلة من وسائل الحوار مع الآخر، أو عدم تغييبه، أو هو وسيلة من وسائل فهم النص المتوقف على فتح حوار مع الآخر، "ولا شك في أن تضمين الآخر في الخطاب هو المعطى الأساس الذي يتطلبه كل حديث"<sup>(3)</sup>، ذلك لأن المؤلف في الكثير من الأحيان، ينسى أن ثمة آخر، فيكتسب خطابه أو منظومته الفكرية طابعاً ذاتياً، قد يكون مغلقاً، من حيث لا يشعر. من هنا، فإن الآخر كان حاضراً بقوة في أطروحة السيد الصدر، ومن جهات ثلاث:

**الأولى:** إنّ السيد الصدر لا يكتفي بأطروحاته أو احتمالاته، بل هو يضيف لها أطروحات لآخرين: كـ(لأصفهاني) صاحب المفردات، و(الطباطبائي صاحب الميزان)، من دون أن ينتصر لأي أطروحة، وإنّ فعل ذلك أحياناً، إذا تطلب المقام ذلك.

**الثانية:** إنّ هذا الآخر موجود في داخل الأطروحة عينها، فبمجرد أنّ يشعر السيد الصدر بأن احتماله غير مقنع - هذا في حال أراد أن يكون احتماله أطروحة - يستعمل أسلوب: إذا قلت قلنا، مجرداً من ذاته آخر يحاوره، ويُشكّل عليه.

(1) من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، عبد الكريم الشرفي، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم - الجزائر، بيروت، ط1- 2009: 83.

(2) مئة المنان في الدفاع عن القرآن: 63.

(3) تحليل الخطاب الصوفي، أمانة بلعلي، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون - الجزائر، بيروت، ط1- 2010: 101.

**الثالثة:** الآخر الذي أُلّف له الكتاب، وقد خاطبه السيد الصدر بكل وضوح وطلب منه أن يكون بالمستوى الذي أَرادَه، من حيث الكفايات والقابليات، طالبا منه أن يكون هو الحكم في اختيار الأطروحة الواقعية أو ما يعتقد أنه واقعي. والآخر الذي نتحدث عنه، هنا، هو الثاني، لأنه الوحيد - من بين هؤلاء الثلاثة - الذي يحاور السيد الصدر، ويبيدي اعتراضه على احتمالاته، ويحاول أن يسقط استدلالاته "فليس هناك توافق خارجي يطمس فيه الاختلاف بين المتحاورين ولا هناك إخماد لوجهة نظر الآخر تطمس فيه هويته، وإنما هناك عملية تبادل تحدث من خلال لعبة الهوية والاختلاف"<sup>(1)</sup>، وإن كان الحوار ما زال يأتينا، نحن القراء، على لسان السيد الصدر، فهو الذي يدير الحوار، وهو المسؤول عن صياغة مفرداته "هو حوار دائري يخرج من النفس ويعود إليها.. هو السؤال وهو الإجابة"<sup>(2)</sup> وإن بدا ناقلاً لرأي الآخر. وهو معذور في ذلك، لأنه ليس بصدد كتابة قصة أو رواية يفترض بشخصياتها أن تتكلم، ولا تعطي الفرصة للمؤلف أو الراوي.

### سورة المسد:

قال السيد الصدر: سؤال: في قوله تعالى: {مَا أَغْنَىٰ عَنْهُ مَا لَهُ وَمَا كَسَبَ} <sup>(3)</sup> لماذا استعمل (ما) بدلاً عن (من)؟ فإن قلت: إن في ذلك احتقاراً له بعده من الحيوانات. قلت: إن هذا مطعون كبرى وصغرى، أما كبرى: فلعدم إمكان إعادة الضمير أو اسم الموصول مجازاً، فإن هذا غير مقبول لغوياً. وأما الصغرى: فلأننا لو تنزلنا عن ذلك وقبلنا به مجازاً فالقارئ المتحقيق بخلافه، لأنه سيصبح اسم الموصول إثباتاً، فصولاً لكلام الحكيم عن اللغوية، يتعين ألا تكون (ما) موصولة، ومعه لا معنى لاستعمال (من) بدلاً عنها<sup>(4)</sup>، ومن هذا الحوار يتبين مذهب السيد الصدر في فهم القرآن. فالقرآن نزل لهداية الناس، ولا يمكن لهذه الهداية أن تتحقق إذا لم يكن القرآن مفهوماً، وإذا كان هناك خلاف بين المفسرين فهو ليس في كون القرآن مفهوماً أو غير مفهوم، بل في معنى هذه الآية أو تلك، والاختلاف في المعنى يفترض مسبقاً أن ثمة نص له معنى. كل ما هنالك أنه حمّال أوجه، وهذا لا يعني ضياع المعنى، بقدر ما يعني اتساعه وانفتاحه على الزمان، وقدرته على أن يحاكي مختلف الأذواق والإفهام، وفي ذلك توسعة على البشر في عقولهم ومعاشهم.

### 3- الشك وعدم التسليم: (Suspicion and misquotation)

إن منهج السيد الصدر يقوم على التشكيك العلمي، أي أنه لا يسلم بأقوال من سبقوه، بل هو لا يسلم بأقواله أحياناً، بدليل تعدد الاحتمالات، والتعدد يتضمن، فيما يتضمن، معنى الشك، ولكنه الشك المنهجي، القائم على أساس منهجي مفاده: الشك في كل ما احتمل شكاً، أي في كل ما لم يتمتع بمزية اليقين المطلقة. ذلك أن روح الفلسفة "هي روح البحث الحر، الذي يضع كل سند موضع الشك، ووظيفته أن يتقصى فروض الفكر الإنساني التي لم يحصها النقد إلى أغوارها"<sup>(5)</sup>؛ لذا ترى السيد الصدر في صراع دائم مع الأفكار، لا رغبة في الصراع، بل لأن الأمور يجب أن تكون كذلك، لا سيما إن الشك، كما يذهب ديكرت، هو طريق الوصول إلى اليقين الذي يرغب السيد الصدر بأن يتركه للقارئ، من دون أن يتدخل بشؤونه الخاصة، ومنها اختيار اليقين الذي يريده. وإن كان ديكرت يتطرق في شكه لما ليس فيه شك أو ريب، ولعلنا نتذكر كيف أن الرجل "يبدأ بالشك، ثم بالكلام عن إله خداع، ثم عن شيطان مكر، ثم يخرج من هذا وذاك بحكم قاطع بوجود نفسه، يقضي به على فكرة الإله الخداع والشيطان الماكر. ويمضي بعد ذلك في الكلام عن الحقائق التي يستطيع بلوغها بتفكيره الشخصي وحده، بعد أن قضى على كل يقين خارج نفسه"<sup>(6)</sup>.

هذه هي منطقة الشك التي يتحرك فيها السيد الصدر، ثم هو يتدرج بعد ذلك، لذا تراه يناقش الآراء الداخلة في باب الاحتمال كلها، ثم تلك التي يشم فيها أصحابها رائحة اليقين، وما هي بيقين، بل وليست احتمالاً أيضاً، لأن الإنسان كثيراً ما يعتقد بما يخالف الواقع وهو لا يدري، لأن القضية تحولت عنده إلى عقيدة راسخة ثابتة وعميقة، بل غير قابلة للنقاش، وهو ما سمي، في علم المنطق،

(1) القرآن في الإسلام، محمد حسين الطباطبائي، تر: أحمد الحسيني، مؤسسة المحبين - قم، ط1- 2004: 31.

(2) اللسانيات والدلالة، د. منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري - بيروت، ط2- 2007: 86.

(3) المسد: 2

(4) ينظر: منة النان في الدفاع عن القرآن: 71.

(5) تجديد التفكير الديني في الإسلام، محمد إقبال، ترجمة: عباس محمود، دار آسيا - 1985: 65.

(6) الدلالات المفتوحة، أحمد يوسف، المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء، بيروت، ط1- 2005: 37.

بالجهل المركب، حيث "إنَّ الإنسان لا يعلم، ولا يعلم أنه لا يعلم"<sup>(1)</sup>، كأصحاب الاعتقادات الباطلة والآلهة المزيفة من عبّاد الحجر والشجر والبقر.. بل إنه يتجاوز كل ذلك، أحياناً، إلى ما يسميه بالأطروحات الشاذة، الشاردة والنادرة بوصفها أطروحات مخالفة للمشهور العظيم من المفكرين.

وهذا يعني أنَّ الدائرة التأويلية لدى السيد الصدر ستكون أكثر سعة بسبب من إنفتاحها على مساحات لم تحرث بعد. وسبب كل ذلك، بحسب السيد الصدر، هو "فتح عين القارئ اللبيب وإفاته إلى إمكان تجاوز الفكر التقليدي أو المتعارف في كثير من أبواب المعرفة لا في جميعها بطبيعة الحال، بل في تلك النظريات المشهورة التي تعصب لها الناس، وأخذ بها المفكرون بدون أن تكون ذات دليل متين أو ركن ركين.. خاصة في مجال القواعد العربية، كالنحو، والصرف، وعلوم البلاغة.. هذه العلوم مشحونة بالنظريات التي احترمها أصحابها وأخذوها وكأنها مسلمة الصحة، وبنوا عليها نتائج عديدة، في حين يبدو للمتأمل زيفها وبطلانها مع شيء من التدقيق"<sup>(2)</sup>.

إنَّ فالسيد الصدر بصدد تحطيم تلك الأنساق التي مارست سطوتها على الفكر، وهي انساق ذات طابع إطلاقي ثبوتي، بسبب تكرارها وإيمان الناس وأصحاب الفكر بها، فقد بدت لهم وكأنها بديهيات، لا يمكن مناقشتها أو إعادة النظر بها، وبسبب من ثبوت هذه الأنساق وسريانها اللامرئي في حركة النصوص، أصبحت انساقاً متحكمة في التفكير والسلوك وصياغة المفاهيم، وإنَّ كان النسق في حقيقته "رؤية كلية - لا واعية - ستجمع ما تفرق من نصوص.. مارست دورها في تشكيل الوعي وتوجيهه بالاتجاه الذي تريد، وليس بالضرورة أن يكون هذا التشكيل سلبياً، بل قد يكون إيجابياً، لأنَّ الأنساق نتاج إنساني لا يحمل سمة القطع في أحد الاتجاهين بل الاحتمالية هي السمة الغالبة عليه"<sup>(3)</sup>. وسوف نعرض إلى جملة من الأطروحات التي حاول السيد الصدر اثارتها في ذهن القارئ:

أولاً: "إنَّ القرآن يمكن أن يكون محتوياً على اللحن بالقواعد العربية ومخالفتها وعصيانها كما هو المنساق من بعض آياته وذلك مقتضى قوله تعالى: "مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ"<sup>(4)</sup>، هو احتواء القرآن الكريم على كل علوم الكون ظاهراً وباطناً.. ولا ضير في ذلك، مادامت هذه الصفة تعد كمالاته، من حيث الاستيعاب والشمول واللاتفريط. فكما يحتوي القرآن على الفصاحة والبلاغة، وهذه هي الصفة الأساسية فيه، فقد يحتوي على ضدها لأنه ما "فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ"، فالأطروحة تقول بعدم فصاحة وبلاغة بعض الآي القرآني، أي عدم مطابقتها مع ما جاء في كتب البلاغة من شروط وُضِعَتْ لفصاحة الكلمة وبلاغة الكلام. وهو رأي يدل على معرفة بأسرار التعبير القرآني وغاياته، فالقرآن أكبر من أنَّ يحد بشروط يضعها هذا العالم البلاغي أو ذاك، ونحن بدورنا إذا عدنا إلى القرآن الكريم، وجعلناه حكماً على صحة هذه المقاييس التي وضعها علماء البلاغة لفصاحة الكلمة أو عدم صحتها، نجد أنَّ القرآن الكريم "لا يهتم بهذه المقاييس فهو يستخدم اللفظ بما يخدم المعنى، فقد يكون اللفظ متافراً أو غريباً أو معقداً أو وحشياً أو مخالفاً للقياس، ولكن الضرورة اقتضت أن يدخل في بنية التعبير، ونعني بالضرورة الانسجام والتلاؤم ومقتضى الحال وحسن النظام"<sup>(5)</sup>.

وإذا انتفتت الفصاحة في بعض الآي القرآني، بالشروط الموضوعية، انتفتت البلاغة، لان البلاغة، بحسب التعريف المشهور، هي "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"<sup>(6)</sup>. وكان المفروض أن تكون القضية بالعكس، لان قضية الفصاحة والبلاغة هذه، يجب أن ينظر إليها من خلال القرآن، وليس من خلال الشروط التي وضعها علماء البلاغة، وهي شروط لا تؤسس لمرحلة ما من مراحل التفكير البلاغي فحسب، بل تؤسس لوجهة نظر قابلة لأن يطاح بها بالضرورة القاضية، لأنها تضع القيود أمام المبدع وتحد من حريته، وتقتل روح الإبداع فيه، عندما تريده أن ينطلق من مقولاتها هي، أو عندما تبيح له ألفاظاً بحجة أنها فصيحة، وتحجب عنه

(1) دروس في علم المنطق، د. جعفر الباقر، مؤسسة النبراس للطباعة والتوزيع - النجف: 75.

(2) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 15.

(3) دلالة السياقية عند اللغويين، د. عواطف كنوش مصطفى، دار السياب - لندن، ط1- 2007: 47.

(4) الأنعام: 38.

(5) البلاغة وتحليل الخطاب، حسين خالفي، منشورات الاختلاف ودار الفارابي- الجزائر، بيروت، ط1- 2011: 23.

(6) البلاغة الواضحة، علي الجارم ومصطفى أمين، المؤسسة الأدبية - بيروت، ط1- 2003: 67.

ألفاظاً أخرى بحجة أنها غير فصيحة. وكأن الفصاحة صفة بيد النقاد وعلماء البلاغة، لا صفة للغة وللسياق التي ترد فيه اللفظة، وإن كان الفرزدق قد وعى ذلك، فصاح صيحته عندما قال لمن اعترض على رفعه كلمة في مقام نصب: رفعتها "بما يسووك وينووك، علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا"<sup>(1)</sup>.

أما أن القرآن يمكن أن يكون محتوياً على اللحن بالقواعد العربية ومخالفتها. فلها وجه آخر قد لا يشبه قضية القواعد البلاغية. والقضية بقضها وقضيضها تتعلق باللغة وقواعدها، وهي ليست قواعد مقدسة، بل قواعد بشرية، وضعها بشر، والتزم بها بشر، وخالفها بشر، أما القرآن فهو فوق القواعد، أو هو المقياس الذي يجب أن تتطرق منه تلك القواعد وليس العكس، وإن نزل بلسان عربي مبين. ثم أن القرآن الكريم، إذا شاء الباحث أن يتحدث بدقة وموضوعية، لم يخالف قاعدة نحوية، فهو لم ينصب فاعلاً ولم يرفع مفعولاً، وما ورد فيه من مخالفات، أو ما يظن أنه مخالفات يحتاج إلى تأويل، ذلك أن القاعدة النحوية، بالعكس من القاعدة البلاغية، ليست اجتهداً بشرياً، بقدر ما هي دراسة تجريبية إستقرائية للغة العرب، بالمعنى المعاصر لكلمة تجربة، ومن ثم صياغة القانون الذي ينسجم والمصاديق التي يتلفظ بها أبناء اللغة.

## مقاربة ثانية (سياقية): (Second approach (Textual)

### 1- السياق: ((Text))

إنّ للسياق قرائنه الحالية والمقالية، وما يحيط به من ملاسبات لفظية وغير لفظية "وظروف تتعلق بالمخاطب والمخاطب، وطبيعة موضوع الخطاب، وغرضه، والمناسبة التي اقتضته والزمان والمكان الذي قيل فيه"<sup>(2)</sup>. وإذا كان المقال، مكتوباً، هو الذي سيصل إلينا، فإنّ القرينة الحالية التي تدخلت في صياغة ذلك المقال ستظل خافية عنا، نحن الذين لم نكن حاضرين. وبناءً عليه، فلسنا ملزمين بالقرينة الحالية، اللهم إلا إذا كان ثمة وسيلة للوصول إليها. أما وأن الوسيلة إنعدمت، فنحن مضطرون للاكتفاء بالسياق المقالي، الذي ربما يختزن، في بعض الحالات، قراءته الحالية، أو قل: قرينته الحالية، تصريحاً أو تلميحاً. ولأنّ للسياق دوراً مزدوجاً "يحصّر مجال التأويلات الممكنة.. ويدعم التأويل المقصود"<sup>(3)</sup>، ولأنّ "الطاقة المرجعية التي يجري القول فوقها"<sup>(4)</sup>، فقد كان من المباحث المهمة التي لا يمكن لمن يريد أن يفهم النص أن يغفلها أو يتناساها، لذا فإنّ السيد محمد الصدر يقول: "إنّ السياق باب مهم من أبواب فهم اللغة عموماً، والقرآن الكريم خصوصاً، وقد إستخدمناه بكثرة في أبحاثنا، فينبغي أن نحمل فكرة كافية عن حقيقته وعن نتائجه"<sup>(5)</sup>.

وما يهمننا من ذلك، قبل الدخول في التفاصيل، هو إشارة الصدر الصريحة إلى أنّ السياق آلية من آليات الفهم التي تتوقف عليها قراءة النص وإدراك دلالاته ومعانيه، إذ أن لكل لفظ معنى أساس هو المعنى الذي تم التواضع عليه، أما إذا دخل اللفظ في تركيب معين فسيؤثر له معنى آخر، هو المعنى السياقي، من هنا فإنّ، الكلمة لا تستطيع أن تكون شيئاً ذا قيمة ومعنى، إلا عندما تتحد بأخواتها، مُشكّلةً جملةً أو سياقاً من الجمل أو كتاباً قد يكون سبباً في تقدم البشرية نحو النور، أو على الأقل فهم البشر لأنفسهم مادامت الكلمات كلماتهم، وهم الذين يحتونها بالطريقة التي يشاءون. وهذا هو ما عبر عنه عبد القاهر الجرجاني، بالقول "إنّ الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلم مفردة، إن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها، في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها.. فلا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض ويبني بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك"<sup>(6)</sup>.

وقد عرّف (محمد باقر الصدر) السياق بشيء قريب من هذا عندما قال: "السياق: كل ما يكتنف اللفظ الذي نريد فهمه من دوال أخرى، سواء كانت لفظية كالكلمات التي تشكل مع اللفظ الذي نريد فهمه كلاماً واحداً مترابطاً، أو حالية كالظروف والملابسات التي

(1) أمالي الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة بن سينا للنشر والتوزيع - القاهرة، 2009: 119.

(2) استراتيجية السؤال، رؤية قرآنية، غالب حسن الشاذلي، دار الهادي - بيروت، ط1- 2004: 44.

(3) لسانيات النص، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ط1- 1991: 53.

(4) إشكاليات القراءة وآليات التأويل، د. نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء، بيروت، ط6- 2001: 10.

(5) مئة المنان في الدفاع عن القرآن: 27.

(6) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: د. ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية - بيروت، ط1- 2000: 106.

تحيط بالكلام وتكون ذات دلالة في الموضوع<sup>(1)</sup>. ومن هذا التعريف العام، وكلام الجرجاني، نستنتج أن السياق يشير إلى أفق تداولي "يدرس تأثير المقام في معنى الأقوال"<sup>(2)</sup>، أو "إيمان بأن الخطاب لا يكون إلا بين متكلم ومخاطب، ولا يكون إلا لدواع، ولا يكون إلا لمقاصد، ولا يكون إلا في إطار زمني ومكاني، وشروط تواصلية هي ما نعبر عنه بعناصر السياق والمقام التي تعطي قيمة لفقه المحل"<sup>(3)</sup>، أما السيد الصدر فقد قسم السياق على قسمين: سياق لفظي وسياق معنوي، ومراده من السياق اللفظي التناسق في الذوق واللغة، ومراده من السياق المعنوي: الإتصال والتماثل في مقاصد المتكلم والمعاني التي يريد بيانها. والسياق الأول يتناسب والبحث القرآني، من وجهة نظر الصدر، أما الثاني فيتناسب والبحث الفقهي والأصولي، وإن كانا يتداخلان أحياناً، بتعبير أوضح: إذا أخذنا قول (صلى الله عليه وآله وسلم): "أفشوا السلام، وأطعموا الطعام، وصلوا الأرحام، وصلوا بالليل والناس نيام، تدخلوا الجنة بسلام"<sup>(4)</sup>، إذا أخذناه مثلاً نوضح به السياقين، فقد ننظر إليه باعتبارين: الإعتبار المعنوي الذي يتحدث عن مقاصد الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) والمعاني التي يريد بها، وهي معانٍ أقرب إلى الاستحباب، منها إلى الوجوب، وإن جاءت بصيغة الأمر الدالة على الوجوب، كونها صادرة ممن هو أعلى رتبة: الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) إلى من هو أدنى رتبة، أي الجماعة المعنية بهذا الأمر، لكن هذه الصيغة (الأمر) وإن كانت ظاهرة في الوجوب، إلا إنها يمكن أن تستعمل في موارد الاستحباب "واستعمالها في موارد الاستحباب استعمال مجازي يبرره الشبه القائم بين الوجوب والاستحباب"<sup>(5)</sup>، والذي يحدد ذلك ليس اللغة، أو الظهور اللفظي، إذ لا علاقة له بالوجوب والاستحباب كونهما لا يوجدان على سطح النص، بل الظهور السياقي هو الذي سيكتشف أن الأمر هنا خرج لغرض مجازي هو الترغيب، أو الحث على الفعل كونه يرضي الله ورسوله، فمضامينه تربي الفرد بالصلاة، وتقوي علاقته بالآخرين بإفشاء السلام وإطعام الطعام، فهذا السياق من الترغيب بدخول الجنة بسلام يدل على الاستحباب "ولو كان واجباً لكان الأولى استعمال طريقة التخويف من العقاب بدلاً من الترغيب في الثواب فالدلالة هنا دلالة سياقية وظهور الكلام في الاستحباب يقوم على أساس هذه الدلالة"<sup>(6)</sup>، وإن كان في ترك هذه الأوامر مندوحة للعبد، لأن الله سبحانه يحاسب على الواجبات، أما المستحبات فقد يثيب عليها.

أما الاعتبار الثاني، فهو الاعتبار اللفظي، الذي لا ينظر إلى مقاصد المتكلم، بقدر نظره إلى الطريقة التي عبر بها عن تلك المقاصد، والطريقة في هذا المثال، تحديداً، هي استخدامه (صلى الله عليه وآله وسلم) أسلوب السجع، أو ما يفضل الصدر تسميته (النسق)، حيث الفقرات تنتهي بحرف الميم، والمقاطع متناسبة مع بعضها من حيث القصر، "أفشوا السلام، وأطعموا الطعام، وصلوا الأرحام"، ما أضفى على التعبير إيقاعاً وانسجاماً وموسيقى، لم تكن لتوجد فيه، إن كانت المقاطع غير متناسبة ونهاية الفقرات مختلفة. ولكن ما علاقة كل ذلك بالسياق؟ ما علاقة السجع بالوجوب أو الاستحباب؟ لم يوضح لنا الصدر ذلك، بل تحدث عن شيء آخر. قد يكون بعيداً عن السياق وعلاقته بالدلالة، إذ أن البحث السياقي هو بحث دلالي، تتداخل فيه المضامين بالأشكال لتحقيق المقاصد.

قال السيد الصدر: "إن السياق على قسمين: سياق اللفظ وسياق المعنى. أما السياق المعنوي، فهو يمثل الاتصال والتماثل في مقاصد المتكلم والمعاني الذي يريد بيانها والإعراب عنها، فإذا شككنا في أي مقصود من مقاصده أمكن جعل المقاصد الأخرى دليلاً عليه كقرينة متصلة عرفية وصحيحة، وهذه هي قرينة وحدة السياق، التي تستعمل عادة في الاستدلال الفقهي والأصولي. فلو وردتنا في السنة الشريفة عدة أوامر في سياق واحد، وكان بعضها أكيد الاستحباب، وبعضها مشكوك الوجوب، قلنا باستحبابه لأجل وحدة سياقه مع المستحب. أما السياق اللفظي، فهو أمر آخر تماماً، وإن كان كل لفظ له معنى. ومن هنا، فكل سياق لفظي له سياق معنوي، إلا إن العمدة، هنا، اختلاف الجهة الملحوظة في السياق. ومرادنا من السياق اللفظي تناسقه العرفي في الذوق واللغة، بحيث لو زاد شيئاً أو نقص، لكان ذلك إخلالاً به، ومن ثم يكون ذلك قرينة كافية على عدم وجوده، وعدم قصده من قبل المتكلم. ومن أمثلة ذلك قوله تعالى:

(1) المعالم الجديدة للأصول، السيد محمد باقر الصدر، شريعت - قم، ط1- 1421هـ: 143.  
 (2) في القراءة وفن التأويل، د. صابر محمود الحباشة، عالم الكتب الحديثة - إربد، الأردن، ط1- 2011: 88.  
 (3) الأفق التداولي، إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث - إربد، الأردن، ط1- 2011: 2.  
 (4) نهج الفصاحة، حققه ورتبه: غلام حسين المجيدي، مؤسسة انصاريان - قم، إيران، ط2- 2009: 471.  
 (5) المعالم الجديدة للأصول: 81.  
 (6) بحوث إسلامية، محمد باقر الصدر، دار الكتاب الإسلامي، ط1- 2004: 81.

"قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ (١) مَلِكِ النَّاسِ (٢)"<sup>(١)</sup> بدون وجود الواو بينها، فلو وجد الواو اختل السياق اللفظي بكل تأكيد.. بينما نجد أموراً أخرى غير مخلة بالسياق لو تبدلت، ومن أمثلة ذلك، الفاء بالواو في قوله تعالى: "وَالْعَدِيَّتِ ضَبْحًا (١) فَالْمُورِيَّتِ قَدْحًا (٢) فَالْمُغِيرَتِ صُبْحًا (٣) فَأَثَرَنَ بِهِ نَقْعًا (٤) فَوَسَطْنَ بِهِ جَمْعًا (٥)"<sup>(٢)</sup>، فإن الجمال اللفظي يبقى مستمراً بحسب ما ندرك من الذوق اللغوي العرفي وهكذا. وعلى أي حال، فكلا الشكلين من السياق اللفظي والمعنوي، يمكن استعماله في أبحاثنا، وجعله قرينة على مختلف الأمور، إلا أنَّ السياق اللفظي فيها أهم وألزم، كما كان السياق المعنوي في تلك العلوم، أعني الفقه والأصول أهم وألزم<sup>(٣)</sup>، فالصدر، هنا، يضرب لنا مثالين: الأول وردت فيه الآيات من دون (واو) أصلة بينها، وعلى فرض وجودها فإن السياق اللفظي، وليس المعنوي، سيختل، واختلال السياق دلالة على أنه غير مراد من المتكلم. وفي المثال الثاني، فإن استبدال الواو بالفاء لا يؤثر في السياق اللفظي، فضلاً عن المعنوي. وعدم اختلاله دلالة على أنه يمكن أن يكون مراداً من المتكلم. ونستنتج من هذا، أنَّ السياق المعنوي لا يتأثر في الحالتين والحال أنَّ هذا الاستبدال لو تم، وهو فرض على كل حال، فإن السياق اللفظي لا يختل، مادام المتكلم أراد للسياق أن يكون بهذا الشكل، أما الذي سيختل، فهو السياق المعنوي، بمعنى أن الاستبدال في الحالتين سيؤثر على المعنى، فبينما الآية الأولى من قوله تعالى: "قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ (١) مَلِكِ النَّاسِ (٢) إِلَهَ النَّاسِ"<sup>(٤)</sup>، نتحدث عن إله واحد معروف للجميع، فإذا هي، بوجود الواو، نتحدث عن رب، ومملك، وإله، نتحدث عن ثلاثة، ولكنهم ليسوا عيسى والروح القدس والله بالتأكيد. أما الاستبدال الثاني، فقد أثر في المعنى أيضاً، لأن الواو تغيد الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه، وكأن الأفعال حدثت مرة واحدة، ونتيجة لهذا الحدث الجمعي أقسم بها المتكلم على ما يريد. أما المعنى الذي يريده المتكلم من الفاء، فهو ترتيب الأفعال بهذا الشكل ومن ثم تعاقبها، أي حدوثها فعلاً بعد آخر، فالعدو أولاً قبل الفجر، والوري ثانياً، لأن الخيل عندما تعدو تقدح صخور الأرض، والإغارة عند انكشاف الصباح ثالثاً، وإثارة الغبار نتيجة الإغارة، رابعاً، ثم توسط الجموع وخوض المعركة خامساً، إن كانت الآية الكريمة تتحدث عن معارك وحروب... ما يعني أنَّ أي تغيير، وإن كان طفيفاً على السياق اللفظي، لا بد أن يترك أثره على السياق المعنوي، وهذا ما يمكن تلسمه من مثالي الصدر ومن حديث "... تدخلوا الجنة بسلام". فلماذا أنهى الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) حديثه بلفظة السلام؟ أليست هذه اللفظة زائدة، وبإمكان حذفها والاستغناء عنها؟ أو استبدال كلمة أخرى بها تحقق الغرض عينا؟.

من هنا فإن قضية السياق هذه مهمة جداً، لأن أسرار التعبير، بصورة عامة، والقرآني، بصورة خاصة، تتوقف على التفرقة بين السياقات وتمييز ظهورها، وإذا كان السيد محمد الصدر بدا غامضاً وغير واضح في هذه القضية بالذات، فلعل (السيد محمد باقر الصدر) كان أكثر وضوحاً وإنتاجاً عندما تحدث عن حجية الظهور، فقال: "حجية الظهور: هو المبدأ الذي يحتم أن نفسر كل خطاب شرعي على ضوء ظهوره ما لم توجد قرينة على الخلاف.. والظهور الذي يمثل درجة معينة من دلالة اللفظ على المعنى يعتبر حصيلة نوعين من الدلالات: الأولى، الدلالات اللفظية الوضعية، أي الدلالات الناتجة عن الوضع في اللغة.. الثاني الدلالات اللفظية السياقية، أي الدلالات الناتجة عن سياق الحديث وطريقة التعبير، فحين يقول الأمر مثلاً: "اغسل غسل الجمعة لأنك تثاب على ذلك"، نعرف أن غسل الجمعة مستحب وليس واجباً، وأن الأمر أمر ندب وليس إلزاماً نظراً إلى الطريقة التي اتبعها الأمر في الترغيب في الغسل.. ومن مجموع الدلالات السياقية والوضعية يتكون الظهور اللفظي للنص ويتحدد معناه المنسجم مع تلك الدلالات"<sup>(٥)</sup>.

ومع كل ما تقدم، وبالرغم من أنَّ السيد الصدر قد نوه إلى دور السياق في الوصول إلى المضامين وكونه "باب مهم من أبواب فهم اللغة عموماً، والقرآن الكريم خصوصاً"<sup>(٦)</sup>، إلا أنَّ الطريقة التجزئية التي يتعامل بها الصدر مع النصوص سوف تقلل من ذلك الدور الكبير الذي يجب أن يلعبه السياق، فإذا كانت همة السيد الصدر منصرفة إلى البحث عن المعاني التي يحتملها هذا الجزء أو

(١) الناس: 1-2

(٢) العاديات: 1-5

(٣) مئة المنان في الدفاع عن القرآن: 28-29.

(٤) الناس: 1-2.

(٥) ينظر: مئة المنان في الدفاع عن القرآن: 27.

(٦) بحوث إسلامية، محمد باقر الصدر، دار الكتاب الإسلامي، ط1- 2004: 82.

ذاك من الآية الكريمة، فلا بد أن يغض الطرف عن السياق، لأن أخذ السياق بنظر الاعتبار سوف يقلل من حرية السيد الصدر في البحث عن المعاني والاحتمالات، فالسياق يحدد اللفظة بالألفاظ السابقة واللاحقة، وكذلك يقيد الجملة بالجملة السابقة واللاحقة، وإذا أراد القارئ أن يخرج من عنق الزجاجة هذا، فلا بد أن ينسى أو يتناسى السوابق واللاحق، ولكن النتيجة ستكون على حساب المعنى، وقد قال الصدر: "من جملة أساليب الفهم للقرآن الكريم أن نفهمه متفصلاً وغير متعلق بسياق قبله"<sup>(1)</sup>. ولكن جملة الأساليب هذه، تضخمت عند الصدر، وكادت أن تهيمن على قراءته، لولا بعض السياقات هنا وهناك. وعندما تطالع المنة من البداية إلى النهاية، وتتأمل الطريقة التي يتعامل بها الصدر مع النصوص تجده، في أكثر الأحيان حراً، وغير ملزم بشيء، بل تجد سيلاً من الوجوه والاحتمالات والأطروحات والمستويات والأمور والتقريبات التي تحتوي بدورها سيلاً آخر من الوجوه والتقريبات التي قد لا يشبه بعضه بعضاً، وسبب كل ذلك هو التجزيئية، التي قال عنها محمد باقر الصدر أن الهدف منها هو "هدف تجزيئي، لأنه يقف، دائماً، عند حدود فهم هذا الجزء أو ذلك.. وحصيلته تفسير تجزيئي للقرآن كله تساوي على أفضل تقدير مجموعة مدلولات القرآن الكريم ملحوظة بنظرة تجزيئية، أي أنه سوف نحصل على عدد كبير من المعارف والمدلولات القرآنية لكن في حالة تناثر وتراكم عددي، دون أن نكتشف أوجه الارتباط، دون أن نكتشف التركيب العضوي لهذه المجاميع من الأفكار، دون أن نحدد في نهاية المطاف نظرية قرآنية لكل مجال من مجالات الحياة"<sup>(2)</sup>.

## 2- القراءات القرآنية: (The Holy Quran readings)

يمكن أن نفهم من تعدد القراءات، ما تذهب إليه النظرية المعاصرة، من أن القراءات المتكثرة لأي نص كلها صحيحة، ولا يمكن تخطئة أي قراءة، لأنه ليس من حق أحد ادعاء الحقيقة، إذ لا حقيقة بأل التعريف وبعدها، ثم إن الحقيقة متعالية كما هو الرب ولا سبيل للوصول إليها، وقد ذهب قاضي البصرة عبيد الله بن الحسن إلى "أن القرآن يدل على الاختلاف. فالقول بالقدر صحيح، وله أصل في الكتاب، والقول بالإجبار صحيح، وله أصل في الكتاب.. ومن سمى الزاني مؤمناً فقد أصاب، ومن سماه كافراً فقد أصاب، ومن سماه فاسقاً فقد أصاب، لأن القرآن دل على كل ذلك.. ولو قال قائل: إن القائل في النار كان مصيباً، ولو قال: هو في الجنة كان مصيباً، ولو وقف فيه وأرجأ أمره كان مصيباً.. وكان يقول في قتال طلحة والزبير لعلي: إن ذلك كله طاعة لله"<sup>(3)</sup>.

ويمكن أن نفهم منها التعدد القرائي للنصوص بشرط أن تكون هناك حدود لذلك التعدد، والحد لا يعني تقيد النص وتكبيد القراءة، بل هو حكم قيمة وتمييز بين الصواب والخطأ أو بين ما هو زائف وما هو حقيقي وإذا كان النقد الأدبي في بداياته مارس هذا الدور بطريقة ساذجة، فإنه ما لبث أن تطور، ولم يعد معنياً بالحكم المباشر على النص، بل هو يترك للقارئ اكتشاف ذلك، وحكم القيمة هذا قد يأخذ منحنيين: حكم له علاقة بجمال النص وقبحه، وهذا يتعلق بالنص الأدبي، وحكم له علاقة بصدق النص وكذبه، وهذا يتعلق بالنص الفلسفي أو العلمي أو الأخلاقي، والعكس يمكن أن يكون صحيحاً إلى حد ما، ولكننا نتحدث عن الإطار العام الذي يحيط بالنصوص من دون أن يمارس سطوته عليها، لأن البداية هي النص عندما يقدم نفسه بوصفه نصاً جمالياً أو نصاً إيديولوجياً قيمياً. وإن كان عبد الله العروي يرى أن "الناقد الأدبي يهتم بأشكال التعبير ومدى ملائمتها للمضمون.. والناقد الإيديولوجي يحاول أن يصل إلى النظرة الواحدة الموحدة التي تتحكم في التصور والإحساس والحكم مهما كانت وسائل التعبير"<sup>(4)</sup>.

وحتى لا نذهب بعيداً، فإن القراءات التي نتحدث عنها، هنا، هي "علم يعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله، واختلافهم في الحذف والإثبات والتحريك والتسكين والفصل والوصل، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال وغيره من حيث السماع"<sup>(5)</sup>، والتعدد القرائي الذي يتحدث عنه السيد الصدر، هنا، هو التعدد الذي وصلنا من القراء السبعة أو العشرة أو الحديث الذي يروى عن طرق أهل السنة

(1) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 281.

(2) المدرسة القرآنية، محمد باقر الصدر، مركز الأبحاث التخصصية للشهيد الصدر - قم، ط3 - 1426هـ: 22.

(3) تأويل مختلف القرآن، عبد الله بن مسلم بن قتيبة، شرح ومراجعة: سعيد محمد اللحام، دار ومكتبة الهلال - بيروت، 2003: 303.

(4) القراءات المتصارعة، بول ب. أرمسترونغ، ترجمة فلاح رحيم، دار الكتاب الجديد - بيروت، ط1 - 2009: 122.

(5) القراءات القرآنية، عبد الحليم بن محمد الهادي، دار المغرب الإسلامي - بيروت، ط1 - 1999: 24.

والجماعة، وينسب إلى الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): "إنَّ القرآن أنزل على سبعة أحرف"<sup>(1)</sup>، وقد أولت هذه الأحرف بالقراءات السبعة، ما أضفى شرعية على تلك القراءات، التي يرى السيد الصدر بأنها قراءات اجتهدية هي إلى رأي القراء واجتهادهم أقرب منها إلى الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، والقراءة التي نزل بها الوحي، لأن القرآن بحسب روايات أهل البيت لم ينزل على سبعة أحرف، بل "إن القرآن واحد نزل من عند الواحد، ولكن الاختلاف يجيء من قبل الرواة"<sup>(2)</sup>.

ذلك أنَّ المعول عليه في قراءة القرآن الكريم "إنما هو التلقي والأخذ، ثقة من ثقة، وإماماً عن إمام إلى النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)، وإنَّ المصاحف لم تكن ولن تكون هي العدة في هذا الباب. إنما هي مرجع جامع للمسلمين، على كتاب ربهم، ولكن في حدود ما تدل عليه وتعينه.. وقد عرفت أنَّ المصاحف لم تكن منقوطة ولا مشكولة، وأنَّ صورة الكلمة فيها محتملة لكل ما يمكن من وجوه القراءات المختلفة، وإذا لم تحتملها كتبت الكلمة بأحد الوجوه في مصحف، ثم كتبت في مصحف آخر بوجه آخر وهلم جراً. فلا غرو أذا كان التعويل على الرواية والتلقي هو العدة في باب القراءة والقرآن"<sup>(3)</sup>.

ولأنَّ القرآن نزل على حرف واحد من عند الواحد، فإن علماء الإمامية استبعدوا أنَّ يكون الاختلاف في القراءة سببه الرسول، بل هو كما أوضحه النص السابق للزرقاني سببه عدم تنقيط المصحف وتشكيله وما ترتب على ذلك من اجتهد الرواة والقراء. وقد أولوا حديث الأحرف السبعة، إذا صح، بمعان سبعة هي "أمر، وزجر، وحلال، وحرام، ومحكم، ومتشابه، وأمثال"<sup>(4)</sup>، أما الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد كان يقرأ القرآن على ذلك الحرف الذي أنزل عليه، وإذا كان المعول هو التلقي والأخذ المباشر من الرسول، فإنه (صلى الله عليه وآله وسلم) لم يكن ليخالف ذلك الحرف، لذا فإن السيد أبو القاسم الخوئي يرى أنَّ "القراءات بين ما هو إجتهد من القارئ وبين ما هو منقول بخبر الواحد"<sup>(5)</sup>. أما الزركشي فيرى أنَّ "القرآن هو الوحي المنزل على محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) للبيان والإعجاز، والقراءات: اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتابة الحروف أو كفيته من تخفيف وتنقيط وغيرها"<sup>(6)</sup>، وبناء على هذين التعريفين يستنتج الزركشي أنَّ "القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان"<sup>(7)</sup>. وهي نتيجة طبيعية للقول بتعدد القراءات، أما القول بعدم التعدد، فيعني أنَّ القرآن والقراءة حقيقة واحدة لا تغاير فيها ولا اختلاف. فهذا التعدد جاء من اختلاف في قراءة النص، ترتب عليه اختلاف في الفهم، أو العكس، لأنَّ أي تغيير في المبنى لا بد أنَّ يصاحبه تغيير في المعنى. يترتب على ذلك دخول القراءات في باب التعدد القرآني، وموقف الناقد إزاء هذا التعدد من جهة، وحكمه القيمي - أي الصواب والخطأ - إزاء القراءات المطروحة من جهة أخرى، لا سيما أنَّ العلاقة وثيقة جداً بين القراءة والمعنى الذي ستؤول إليه الآية الكريمة.

إنَّ موقف السيد الصدر من هذه القضية تأرجح بين القبول والرفض، وإنَّ كان إلى الرفض أقرب، وإذا كان ثمة قبول فمن جهة أن القراءة تقدم معنى احتمالياً يتناسب وطريقة الصدر في فهم النص. فهو من جهة يرفض التعدد القرآني بهذا المعنى، بسبب الروايات الواردة عن طريق أهل البيت (ع)، وبسبب ضعف إسناد القراءات إلى أصحابها فضلاً عن إسنادها إلى الرسول، ومن جهة أخرى هو يوظف تلك القراءات للكشف عن معنى ما وتقديمه كأطروحة، لأن نقطة القوة في القراءات المتعددة للنص هي أن جملة منها تستلزم تغيير المعنى، الأمر الذي ينتج اختلاف السياق القرآني، أو حل مشكلة فعلية ناتجة عن قراءة أخرى.

قال السيد الصدر: "إلا أنَّ نقطة الضعف المهمة في هذا الصدد، هو أننا لا نستطيع أن نقيم دليلاً معتبراً على انتساب القراءة إلى صاحبها في الأغلب، فضلاً عن انتسابها إلى رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم).. مضافاً إلى نقطة أخرى يقل الالتفات إليها عادة، وهي إن من استقرأ القراءات، وطالع وجوها واختلافها سيجد بوضوح أن الأعم الأغلب من القراء كانوا يقرأون القرآن بأرائهم،

(1) سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، دار الفجر للتراث - القاهرة، 2009م معجم الفروق اللغوية، تنظيم الشيخ بيت الله بيات، مؤسسة النشر الإسلامي - قم، ط1 - 1412هـ: 762.

(2) أصول الكافي، الشيخ محمد بن يعقوب الكليني، منشورات الفجر - بيروت، ط2: 348.

(3) مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، المدار الإسلامي - بيروت ط1 - 2001: 330.

(4) التفسير الكاشف، محمد جواد مغنية، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، ط1 - 2003: 213.

(5) البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية - بيروت، 2005: 318.

(6) البيان في تفسير القرآن، السيد أبو القاسم الخوئي، دار الثقلين - قم، ط4 - 1425هـ: 123.

(7) المصدر نفسه: 319.

حسب ما يخطر لهم من التطبيقات اللغوية، والنحوية، والصرفية، والبلاغية، ونحوها، وليست غالبها برواية مسندة عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) وخاصة القراءات القليلة والشاذة إلى حد يمكن التعرف على مستوى القارئ من قراءته، وفيها ما يدل على جهل القارئ وتدني ثقافته، كما إنَّ فيها ما يدل على علمه وتبحره<sup>(1)</sup>.

هذا من جهة نقطة الضعف في القراءات، أما من جهة نقطة القوة، فيقول الصدر: "غير أنَّ تعدد القراءات قد تشكل نقطة قوة في بحثنا هذا، من حيث أن جملة منها تستلزم تغيير المعنى، الأمر الذي ينتج اختلاف السياق القرآني، أو حل مشكلة فعلية ناتجة عن قراءة أخرى، أو عن القراءة المشهورة، وهكذا، غير أن هذه الحلول إنما تصلح كواحدة من أطروحات عديدة، ومن الصعب أن تكون هذه الأطروحة الأهم على أي حال، باعتبار ضعف إسناد أكثرها كما أشرنا"<sup>(2)</sup>، فهذه القراءات يمكن توضيفها كأطروحة في قبالة الأطروحات الأخرى، لأنَّ القراءة القرآنية هي احتمال من بين قراءات عدة، وهذا الموقف الذي يبدو متأرجحاً لا يدل على تناقض، لأنَّ الصدر واضح في رفضه، للأسباب التي ذكرها، والتي تتلخص في ضعف السند، وكون القراءات اجتهاداً شخصياً، أما القراءة التي تعد، من وجهة نظر الصدر، أفضل القراءات وأصحها فهي قراءة حفص عن عاصم.

قال السيد الصدر: "إنَّ هذه القراءة بالرغم مما فيها من بعض النقاط، تعد فعلاً أفضل القراءات وأصحها، لو نظرنا بمنظار عام. من هنا قلنا في عدة موارد من الفقه، إنَّ الأحوط فعلاً اختيار هذه القراءة في الصلاة، أولاً: لفصاحتها. وثانياً: لوجود دليل معتبر على انتسابها لصاحبها، وهو الاستقاضة المتحققة جيلاً بعد جيل. وثالثاً: لوجود الدليل المعتبر على إضائها من قبل المعصومين (عليهم السلام) باعتبار حجية الدليل القائم على وجودها في عصرهم سلام الله عليهم. ولكننا مع ذلك يمكننا الاستفادة من سائر القراءات كأطروحات محتملة لدفع مشكلة أو لتغيير سياق أو لإيضاح معنى"<sup>(3)</sup>.

إنَّ فحدود علاقة السيد الصدر بتعدد القراءات من هذه الجهة، أي الاستفادة منها كأطروحات محتملة لإيضاح معنى أو دفع مشكلة، ولهذا لا نجد في كتاب مئة المنان أمثلة كثيرة للإفادة من القراءات، بالرغم من أن الصدر عدها وسيلة من وسائل فهم النص أو أطروحة محتملة يمكن الركون إليها: قال الصدر: "سؤال: ما هو معنى: (يَدْعُ)؟

قرئ بالتخفيف: يَدْعُ الْيَتِيمَ، أي يهمله وينساه، وقرئ بالتشديد وهو المشهور. قال الراغب: الدع، الدفع الشديد، واصله: أن يقال للعائر: دع دع. وقال في الميزان: الدع، هو الرد بعنف وجفاء. أقول: فيكون في الدع عناصر ثلاثة: الأول: إن الدع يكون دفعا من جهة الظهر. الثاني: إنَّه دفع على حين غرة وغفلة، وهو المناسب مع احتقار المجرم. الثالث: ما قاله سيد قطب في بعض كتبه، من أن الإنسان حين يدفع بعنف يخرج منه صوت (أع) فأخذ منه الدع. أقول: إنَّ القرآن يستعمله كلفظ لغوي، ولم يجد مناسباً إلا ذلك، فإنَّ اللغة قائمة أساساً على الأصوات، وهي منشؤها الطبيعي كالتألم والضحك وأصوات الحيوانات وغيرها. إذن فالدع والدفع من الألفاظ الصوتية، وفيه صوتان: أحدهما: (أع)، وهو يمثل الصوت الذي عبر عنه سيد قطب. ثانيهما: الدال، وهو صوت الضربة، وهي التي أنتجت سقوطاً أو تقيؤاً - لو صح التعبير - وقد تقدم الدال على الصوت الآخر كما هو كذلك تكويناً. وكثير من الألفاظ من هذا القبيل، كالنتفس فصوته: (نتفس) للشهيق والزفير، والتتخم والطققة والفأفة وغيرها"<sup>(4)</sup>.

ففي هذا النموذج، نرى أنَّ السيد الصدر، وإنَّ ذكر قراءة أخرى غير مشهورة، هي قراءة التخفيف، إلا أنَّه لا يهتم بتلك القراءة، بل يمر عليها مروراً عابراً من دون أن يسندوها إلى قارئ معين، أو أن يقدم عليها دليلاً ليرتقي بها فتكون أطروحة، ويبدو أنَّ السبب هو أنَّ هذه القراءة تقترح معنى هو غير المعنى الذي فصله الصدر، ومشكلة هذا المعنى أنه لا يتناسب والسياق الذي يتحدث عن ذلك الذي يكذب بالدين، ثم يروي لنا بعضاً من أخلاقه ومزايده، أو لأنَّ قراءة التشديد، ستكون أرجح من قراءة التخفيف، وعندما تترجح قراءة

(1) مئة المنان في الدفاع عن القرآن: 22.

(2) المصدر نفسه: 23.

(3) المصدر نفسه: 24.

(4) مئة المنان في الدفاع عن القرآن: 23.

على أخرى ستكون هي الأطروحة التي تستحق التأييد، طالما أنَّ السيد الصدر لا يقدم أطروحات فقط، بل هو ينتصر لواحدة منها، أحياناً، إذا كانت تستحق الانتصار.

### مقاربة ثالثة (نظرية الاحتمال وعصر النص): (Third approach: (The Probability theory and Text era

#### 1- نظرية الاحتمال: The Probability theory

في قراءة النص القرآني، يقدم السيد الصدر احتمالاً أو احتمالين أو أكثر، وقد يدعم تلك الاحتمالات بقرائن، فإن فعل أصبح الاحتمال أطروحة، وإنَّ لم يفعل فهو مجرد احتمال يستطيع أيّاً كان أن يضع له قرائن، وقد لا يستطيع، فيبقى في عالم الإمكان إلى أن يُقَيِّضَ الله له أحداً، مادام "القرآن يفسره الزمان"<sup>(1)</sup> كما ورد عن ابن عباس. وهذا الأسلوب في النظر إلى النص ليس هو بالجديد، إذا كان النص يحتمل ذلك، فقد كان أسلوباً شائعاً عبر القرون، فترى تفسيراً في القرن الخامس الهجري كتفسير (التيبان) للشيخ الطوسي<sup>(2)</sup> يزخر بعرض الوجوه والأقوال والآراء في الآية الواحدة "وكثيراً ما يترك الترجيح بينها، مكتفياً بعرضها ونسبتها إلى أصحابها، مع ذكر الأدلة والشواهد إن وجدت ليبقى الترجيح على عهدة القارئ اللبيب، وربما لا يرى المفسر ضرورة لهذا الترجيح إذا كان النص يحتمل كل ذلك، وربما بادر إلى رفض بعض الوجوه المخالفة للقرائن العقلية أو النقلية"<sup>(3)</sup>.

إنَّ هذه الطريقة في قراءة النص ليست جديدة، وهي قد تظهر عند هذا المفسر أو ذاك على تفاوت في العمق أو في الكثرة والقلّة. والجديد أنَّ القضية، بين يدي السيد الصدر، تحولت إلى منهج في قراءة النص، منهج يشتغل على الآيات التي تحتمل ذلك، إذ أنه يفكر مسبقاً، وعلى صعيد واحد، بالمعاني المتعددة للآية الواحدة، وبناء عليه، فإنَّ الآية التي كان يظن بأنها قطعية الدلالة قد تكون احتمالية، إذا استحضر المفسر فلسفة الاحتمال وقدمها على فلسفة اليقين في قراءة النص، وهذا لا يعني أن السيد الصدر فاقد لليقين وهو بين يدي القرآن الكريم، بل إن هذا اليقين يقدم نفسه بطريقة تسع الحياة ومتطلباتها، وترى أنَّ قراءة واحدة للنص القرآني قد لا تكفي، لا سيما أنَّ النص يحتمل أكثر من ذلك عقلاً ونقلاً. فضلاً عن كون القراءة الواحدة ستكون ميتة، لأن الزمان سيتجاوزها بحسب ابن عباس مرة أخرى. ولعل أفضل مصداق على ذلك، قراءة السيد الصدر لقوله تعالى: "وَمِنْ شَرِّ أَلْفُتْ فِي الْعُقْدِ"<sup>(4)</sup> التي فسرت بـ"النساء الساحرات اللاتي يسحرن بالعقد على المسحور وينفثن في العقد، وخصت النساء بالذكر لأن السحر كان فيهن ومنهن أكثر من الرجال"<sup>(5)</sup>، فقد سيطر هذا التفسير على عقول المفسرين قروناً متطاولة.

أما السيد الصدر فقد تعامل مع الآية بعقلية أخرى، هي عقلية القارئ الاحتمالي الذي لا يسلم بالقراءة الواحدة، أو القراءتين، وإن توالى عليها العصور، ومنحها التكرار صكاً بالثبات والنبات إلى يوم يبعثون، لأنَّ الله سبحانه وتعالى، من وجهة نظر السيد الصدر "إنَّه استعمل معنى قابلاً للانطباق على حصص كثيرة ولم يذكر العقد ما هي، ولا النافث من هو، ولا أنَّ العقد شر، بل قد تكون خيراً، بل قد يكون النفث خيراً لكنه لا يخلو من شر"<sup>(6)</sup>، من هنا فقد عرض السيد الصدر أطروحات عدة: الأطروحة الأولى: (العقد) هي ملكات السوء التي في الإنسان، باعتبار أنَّ الملكة هي الصفة الراسخة غير القابلة للانفكاك فتشبه العقدة. الأطروحة الثانية: أنَّ تكون (العقد) ملكات الخير في للإنسان والنفث فيها هو التسبب لإضعافها وإزالتها. أما الأطروحة الثالثة فترى، أنَّ (العقد) هو السلوك الصالح للإنسان وهو الاعتقاد على طاعة الله سبحانه والنفث فيه هو محاولة إفساد ذلك وتبديله. الأطروحة الرابعة: (العقد) هو السلوك الطالح للإنسان أو الحال السيء له دنيوياً وأخروياً، و(النفث) فيه هو معاونته ومحاولة زيادته. الأطروحة الخامسة: (العقد) هو عقد الصداقة والعهد بين الأشخاص أو المجتمعات والنفث فيه هو التسبب في إزالته، وقد لا يكون في زواله مصلحة كما هو الغالب"<sup>(7)</sup>.

(1) الأمل في تفسير كتاب الله المنزل، مكارم شيرازي وآخرون، الناشر: مدرسة الإمام علي بن أبي طالب (ع) - قم، إيران، ط1- 1426 هـ: 6.

(2) ينظر: التبيان في تفسير القرآن، محمد بن الحسن الطوسي، مكتب الإعلام الإسلامي - قم، 1409 هـ: 233.

(3) منهج الأطروحة في تفسير منة المنان: عبد السلام زين العابدين، ضمن كتاب: السيد الشهيد محمد الصدر بحوث في فكره ومنهجه وانجازه العلمي، 11/2.

(4) الفلق: 3.

(5) الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي - بيروت، ط1- 1977: 455/20.

(6) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 83.

(7) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 84.

أما الآيات قطعية الدلالة فهي ستمثل الجزء الثابت والمهم من رؤية قائمة على ثوابت ومتغيرات، رؤية لا تقرب بثوابتها لأنها إن فعلت ذلك فقدت الاثنين: الثابت والمتغير. بتعبير آخر: فإن السيد الصدر إذا كان يدعونا إلى التفكير والتدبر في كتاب الله ومحاولة الكشف عن قراءات جديدة، وتقديمها كأطروحات محتملة، فإنه يُحذر من التمادي في ذلك المنهج مع الآيات التي لا تحتل ذلك، كقوله تعالى "أوفوا بالعقود"<sup>(1)</sup>، وقوله "وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا"<sup>(2)</sup> وقوله "لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيْنِ"<sup>(3)</sup> وقوله: "وَأَحَلُّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا"<sup>(4)</sup>.. إلى آخره من الآيات الكريمة التي تحمل احكاماً قطعية وثابة إلى يوم يبعثون. أما القراءة المعاصرة فتدعي أن المعنى لاحق لوجود النص، وأن القارئ هو الذي يكشف عنه، وبالنتيجة فمن غير المعقول أن نتحدث عن نص قطعي، إذ لا وجود لهذه الثنائية الضدية: القطع والاحتمال، والنصوص كلها احتمالية. وهذا ما سيختلف معه السيد الصدر جملة وتفصيلاً، فهو يرى أن هذه الآيات ثابتة الدلالة لا تحتاج إلى تأويل، بل إن الإمام المهدي "وإن جاء في الروايات أنه سيأتي بتفسير جديد إلا أن هذا إنما يكون في الآيات التي لا تكون نصاً في مدلولها، وأما النص الصريح فيكون تفسيره مسخاً لمعناه، ومن ثم فيكون من الطبيعي أن تنزل الآيات الصريحة إلى حيز التطبيق بنفس المدلول الذي نفهمه الآن من صراحتها"<sup>(5)</sup>. أن القرآن فيه الثابت وفيه المتغير، وسبب ذلك أن القرآن كتاب حياة جاء لعلاج الجوانب الثابتة والجوانب المتغيرة في حياة الإنسان التي تتوزع على هذين الجانبين، فهو، أي الإنسان، بحاجة إلى أن يأكل، مثلاً والأكل مظهر فسيولوجي ثابت "أما كفيته وأنواعه وأساليبه طبخه وترتيب المائدة وقواعد اللياقة.. فكلها مواضع اجتماعية تختلف من جماعة إلى أخرى.

## 2- عصر النص: (The Text era)

لعصر النص مدخلة مهمة في فهم النص، وإن كان ذلك النص نزل للعالمين وتجاوز حدود الزمان والمكان الذي نزل فيه. وقد كان السبب الكبير لذلك النزول هو الهداية والتربية والتنوير، هداية البشر إلى الطريق بعد أن ضلوا، فكانت الآيات الكريمة تنزل أما جواباً عن سؤال، أو حلاً لمشكلة حدثت على الأرض، أو تفصيلاً لنمط الحياة الجديدة التي ينبغي للمسلم أن يحيها، أو أن الآيات تنزل غير مرتبطة بسبب مباشر، بل مرتبطة بالسبب العام، أي الهداية والتغيير، تغيير نمط الحياة الجاهلية القائم على التغالب والصراع والسلب والنهب، واستبداله بنمط آخر قائم على المشاركة، والتعاون، والإيثار، والرحمة، والأخوة، وأن العربي والأعجمي سواء أمام القانون والله أعلم بالنوايا، وكذلك الأسود والأبيض وخير ما يتزود به هؤلاء التقوى، بقوله تعالى: "خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى"<sup>(6)</sup>، ويقول أمير المؤمنين (عليه السلام): "لَا يَقِلُّ عَمَلٌ مَعَ تَقْوَى وَكَيْفَ يَقِلُّ مَا يُتَقَبَّلُ"<sup>(7)</sup>.

إن فأسباب النزول هي "أمر وقعت في عصر الوحي واقتضت نزوله بشأنها"<sup>(8)</sup> من ذلك مثلاً، سؤال بعض أهل الكتاب عن الروح، فقد كان هذا السؤال سبباً في نزول قوله تعالى "قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً"<sup>(9)</sup> ومن ذلك، بناء الكافرين لمسجد ضرار بقصد الفتنة، فقد كان هذا البناء سبباً في نزول قوله تعالى "وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مَسْجِداً ضُرَّاراً وَكُفَّراً وَتَفْرِيقاً بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ"<sup>(10)</sup>. فهذه أسئلة سُئِلَتْ، وقضايا وَقَعَتْ في عصر الوحي، فكانت مدعاة لنزوله. ولكن ثمة مشكلة تثيرها أسباب النزول هذه، فماذا لو لم تكن تلك الأسباب - ونحن نتحدث عن الأسباب الخاصة لا السبب العام - وهل ستنتزل تلك الآيات المرتبطة بذلك السبب الذي لم يكن، خاصة، إذا علمنا، أن للقرآن نزولين: "نزول دفعي إجمالي على قلب النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)، لتربيته ولكي

(1) المائدة: 1.

(2) المائدة: 38.

(3) النساء: 11.

(4) البقرة: 275.

(5) اليوم الموعود، محمد محمد صادق الصدر، انتشارات قدس - قم، إيران، ط4- 1385 هـ ش 537.

(6) البقرة: 197.

(7) أصول الكافي: 49/2.

(8) بحوث في علوم القرآن: 46.

(9) الإسراء: 85.

(10) النساء: 51.

تمتلى روحه بنور المعرفة القرآنية. ونزول تدريجي تفصيلي لتربية الأمة<sup>(1)</sup>، الخارجة تَوّاً من جاهلية عاشت في ظلها اجيالاً متعاقبة. ومثل هذه التربية بها حاجة الى وقتٍ لكي تحقق هدفها.

من هنا فإن أسباب النزول هذه سيكون لها مدخلية كبيرة في فهم النص "والتعرف على أسرار التعبير فيها، لأن النص القرآني المرتبط بسبب معين للنزول تجئ صياغته وطريقة التعبير فيه وفقاً لما يقتضيه ذلك السبب"<sup>(2)</sup>، ومعرفة نمط الحياة، أو قل: التحول الذي تحقق في ذلك النمط بين ما هو كائن وما يمكن أن يكون، وإن كان النص يتجاوز حدود تلك الأسباب، لأن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، كما هو مقرر في علم الأصول، بل إن بعضها، وهو قليل جداً، مما لا يستغنى عنه في فهم الآية، وعدم أخذه بنظر الاعتبار قد يسبب للمفسر إشكالا لا حل له، بل قد يوقعه في الخطأ مثال ذلك قوله تعالى: "إِنَّ الصَّافَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ ١٥٨"<sup>(3)</sup>، فإن الآية ركزت على نفي الإثم والحرمة عن السعي بين الصفا والمروة دون أن تصرح بوجود ذلك. فلماذا اكتفت بنفي الحرمة دون أن تعلن وجوب السعي؟ إن الجواب على هذا السؤال كما يقول السيد محمد باقر الصدر "يمكن معرفته عن طريق ما ورد في سبب نزول الآية، من أن بعض الصحابة تأثموا من السعي بين الصفا والمروة، لأنّه من عمل الجاهلية، فنزلت الآية الكريمة، فهي إذن بصدد نفي هذه الفكرة من أذهان الصحابة والإعلان عن أن الصفا والمروة من شعائر الله، وليس السعي بينهما من مختلقات الجاهلية ومفترياتها. وقد أدى الجهل بمعرفة سبب النزول إلى فهم خاطئ في تفسيرها.. إذ اعتبر اتجاه الآية - نحو نفي الإثم بدلاً عن التصريح بالوجوب - دليلاً على أن السعي ليس واجباً، وإنما هو أمر سائغ، إذ لو كان واجباً، لكان الأجدر بالآية أن تعلن وجوبه بدلاً من مجرد نفي الإثم. ولو كان هذا يعلم سبب النزول، لعرف السر في طريقة التعبير"<sup>(4)</sup>، ومع ذلك، فإن السيد محمد الصدر له رؤيته التي قد لا تتفق والطرح المتقدم، ولعل سبب ذلك، بالإضافة إلى ضعف السند الروائي لأسباب النزول، وكون القرآن كتاب حياة وهو أكبر من أن نحده بأسباب النزول التي يمكن الاستغناء عنها.. ولعل السبب هو استغلال أسباب النزول، في القراءات المعاصرة، لتقرير تاريخية القرآن وبشريته، وارتباطه الشديد بعصره وأسباب نزوله، وأي تعميم يحركه باتجاه الحاضر والمستقبل سيكون كارثياً، من وجهة النظر تلك، لأنه تعميم رجعي لا يتناسب وتطور الحياة وأسئلتها الجديدة، لا سيما إذا أخذنا الفاصل الزمني الكبير بين عصر النزول وعصرنا الحاضر، بسبب من هذا، كان للسيد محمد الصدر موقف آخر، عبّر عنه بالقول: "ومما ينبغي الإلماع إليه، إنني بطبعي لا أميل إلى الأخذ بروايات موارد النزول وأسبابه، فإنها جميعاً ضعيفة السند وغير مؤكدة الصحة بالرغم من إهتمام بعض المفسرين بها كالتسيوطي وغيره. وإنما المهم، إن كل آية من آيات الكتاب الكريم، تعد قاعدة عامة ومنهج حياة وأسلوب سلوك، قابل للإنطباق على جميع المستويات، وعلى جميع المجتمعات، بل على جميع الأجيال، بل على الخلق أجمعين. فإن القرآن هو خلاصة القوانين والمعارف المطبقة فعلاً في الكون، والموجود في أذهان الأولياء والراسخين في العلم. وهذا واضح من جميع القرآن، وظهور القرآن حجة، غير أننا نستطيع بهذا الصدد الإستدلال بالأخبار الدالة على أن القرآن يجري في الناس مجرى الشمس والقمر، وإنّه لو نزل بقوم ومات أولئك القوم لمات القرآن، ولكنه حي لا يموت، لأنه نازل من الحي الذي لا يموت. ومرادي: إن أسباب النزول ونحوها لن تصلح في كتابنا هذا إلا كأطروحة من عدة أطروحات يمكن أن تشكل جواباً على السؤال الرئيس في أي مورد. وأما أن تكون هي الجواب الرئيس أو تكون سبباً لاختلاف ظهور القرآن، فلا ما لم تقم عليها بنفسها حجة شرعية كافية"<sup>(5)</sup>، من هنا فإن السبب الأقوى لموقف السيد محمد الصدر هو كون القرآن كتاب حياة وقاعدة عامة والأهداف القرآنية العالية، كما يقول السيد الطباطبائي "لا تحتاج كثيراً أو لا تحتاج أبداً إلى أسباب النزول"<sup>(6)</sup>. وهذا ما يمكن أن يتكرر مع آيات أخرى. نرى ذلك في تأويل السيد محمد الصدر لبعض النصوص القرآنية بوصفها قواعد

(1)بحوث في علوم القرآن: 37.

(2)القرآن في الإسلام: 123.

(3)بحوث في علوم القرآن: 48.

(4)المصدر نفسه: 48.

(5)منة المنان في الدفاع عن القرآن: 21.

(6)القرآن في الإسلام: 126.

عامة ومعان كلية قابلة للانطباق على أمثلة متعددة لا تتحصر في زمان ومكان محددين، من ذلك قوله تعالى: **﴿وَالْعِدَّتِ صَبْحًا﴾**<sup>(1)</sup>. إذ يرى السيد الصدر: "أنها تنطبق على كل ذي هدف كطالب العلم، وطالب الشهرة، وطالب المال، وأضرابهم، يريد السرعة والهمة في الحصول على نتائجه"، وعندما يصل إليها يصدق قوله تعالى: **﴿فَوَسَّطَنَ بِهِ جَمْعًا﴾**، أما قوله تعالى **﴿فَأَثَرُنَ بِهِ نَقْعًا﴾**، "فهو الموانع والمعوقات عن الوصول إلى الهدف.. وجمعا يمكن أن نفهم منه الهدف نفسه، أو أن نفهم منه جمع الناس المستهدفين لنفس الهدف"<sup>(2)</sup>، فالسيد محمد الصدر يقلل من شأن أسباب النزول ولا يعيرها أهمية، والمهم عنده أن القرآن قاعدة عامة ومنهج حياة وأسلوب وسلوك، وبالنتيجة فنحن لا نعتد بأسباب النزول التي قد تختزل المعنى وتضيق دائرته المتسعة، اللهم إلا إذا قامت عليها حجة شرعية كافية. إذا كان الأمر كذلك، فما معنى أن يكون عصر النص وسيلة من وسائل فهم النص؟ أو آلية من آليات القراءة؟ يجب الصدر على ذلك في معرض حديثه عن المصادر التي اعتمدها، والتي لم يعتمد عليها ليفيد القارئ منها، وهي تتوزع بين: كتب التفسير، إعراب القرآن، لغة القرآن، علوم القرآن، بلاغة القرآن، إعجاز القرآن، مشكلات القرآن، التفسير العلمي للقرآن، كتب التاريخ الديني، وكتب الأخلاق، منها القارئ على ضرورة الرجوع إليها في حال إرادة التدقيق والتوسع أو الإضافات حول بحثه هذا<sup>(3)</sup>.

وإذا كان السيد محمد الصدر، قد أشار إلى عصر النص بوصفه آلية من آليات الفهم، فهذا لا يعني القول بتاريخية النص القرآني أو بشريته، بقدر ما يعني أن العرب في العصر الجاهلي استعملوا الألفاظ عينها التي استخدمها القرآن، ولا ضير بعد من الاستعانة بمدلول الألفاظ ومعانيها، في ذلك العصر، لهذا يمكن عدّها مدخلاً لفهم النص وإضاءته إذا كان ثمة عتمة. وهو بهذا يقترب من طرح أستاذه السيد (محمد باقر الصدر)، الذي يشير إلى ضرورة الانتباه الشديد في تحديد معنى النص إلى "عدم الاندماج في إطار لغوي حادث، لم يعيش مع النص منذ ولادته، فالكلمة حتى إذا كانت محفوظة بمعناها الأصيل على مر الزمن، قد يندمج المعطى اللغوي لها بالمعطى الشرطي النفسي، الذي هو في الحقيقة نتيجة وضع اجتماعي يعيشه الممارس، أكثر من كونه نتيجة للكلمة ذاتها"<sup>(4)</sup>.

هذا الموقف من أسباب النزول سيتكرر، مع ترتيب الآي والسور القرآني الذي وصل إلينا، فمن المعلوم "إن ترتيب الآي في القرآن لم يخضع لترتيب النزول، وإنما هو أمر توقيفي حصل فيما بعد بأمر من رسول الله، أي أن التشكيل النهائي للنص القرآني أو الهندسة الأخيرة للقرآن ربانية، ولا اجتهاد فيها"<sup>(5)</sup>. هذا فيما يتعلق بالآيات، أما السور فقد اختلف العلماء في ترتيبها "هل هو بتوقيف من النبي أو باجتهاد من الصحابة، بعد الإجماع على أن ترتيب الآيات توقيفي والقطع بذلك"<sup>(6)</sup>، أما النظرة الاستشراقية التي تحاول أن تقرأ القرآن تبعاً لترتيب نزول الآيات، وبناءً عليه، تعيد كتابة النص القرآني تبعاً للروايات التي تتحدث عن ذلك، فهي تستبطن غايةً مريبةً تتلخص في ربط القرآن بأسباب نزوله وعدم تجاوز ذلك أولاً، وإعادة هيكلته وبناءه وترتيب سور وآياته ثانياً، بطريقة تمرر ما يريدون إثباته. وهذا ما دعا محمد أركون إلى الحديث عن قرآنيين: الأول "ضاع إلى الأبد ولا يكمن للمؤرخ الحديث أن يصل إليه أو يتعرف عليه مهما فعل ومهما أجرى من بحوث، والثاني هو النسخة الرسمية التي دونتها المؤسسة الحاكمة"<sup>(7)</sup>، فحذفت منها ما تريد أن يُحذف، وأضافت لها ما تريد أن يُضاف والمشكلة، بعدئذ، ليست هنا، بل، في ذلك الناقد العبقري الذي إذا أخذنا الكلام السابق بنظر الاعتبار نستطيع أن نفهم الموقف المتشدد من إعادة ترتيب الآي القرآني بحسن النزول، نعم ترتيب السور قد لا يترتب عليه مشكلة كبيرة، وإن كنا نعتقد أن ترتيب السور ليس اجتهادياً، بل هو توقيفي مرتبط بما وصلت إليه الأمة من كيان قائم بذاته يحتاج إلى تشريع مدني، لهذا تقدمت السور المدنية. قال الصدر: "غير أنني أعتقد أننا لو أردنا النظر إلى ترتيب النزول بدقة، لم نحصل على طائل، لأن أخباره كلها ضعيفة، وليس فيها من المعتبر إلا النادر جداً. إذن فترتيب القرآن الكريم بطريقة النزول، مما لا يمكن إيجاده الآن بحجة شرعية تامة.

(1) العاديات: 1.

(2) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 328

(3) المصدر نفسه: 330.

(4) منهج محمد باقر الصدر في فهم النص، أحمد الأزرق، مركز الشهيدين الصدرين، ط1- 2008: 247.

(5) ينظر: الأفق التداولي: 19.

(6) ترتيب سور القرآن، 31.

(7) القرآن، من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، محمد أركون، دار الطليعة - بيروت، 2011: 38.

إلا أن هذا مما لا ينبغي أن يهملنا كثيراً، مع اشتهاار المصحف المتعارف، وإقراره جيلاً بعد جيل من قبل علماء المسلمين، وانتهاءً بالجيل المعاصر للأئمة المعصومين (عليهم السلام)<sup>(1)</sup>.

وإذا كان السيد محمد الصدر رفض ترتيب النزول، فقد ابتكر له ترتيباً آخر، ليس فيه ضرر بأحد، بل لعل فيه منفعة، هو أن يبدأ قراءة القرآن أو الدفاع عنه من النهاية، من سورة الناس، فالفلق، فالتوحيد، وهكذا.. وقد علل (السيد الصدر) ذلك بعاملين: نفسي وعقلي "أما العامل النفسي: فهو تقديم الطرافة في الأسلوب وترك التقليد للأمر التقليدي المشهورة في ما يمكن ترك التقليد فيه. وأما العامل العقلي. فلأن التفاسير العامة كلها تبدأ من أول القرآن الكريم. فتكون أكثر مطالبها وأفكارها قد سردتها فعلاً في حوالي النصف الأول من القرآن الكريم، وأما النصف الثاني فلا يوجد غالباً إلا التحويل على ما سبق أن ذكره المؤلف.. في حين أننا لو عكسنا الأمر فبدأنا من الأخير لاستطعنا إشباع البحث في السور القصيرة وتفصيل ما اختصره الآخرون، ورفع الاشتباه المشار إليه. فإن لم نكن بمنهجنا هذا قد استنتجنا أكثر من هذه الفائدة لكفى"<sup>(2)</sup>.

والملاحظ أن السيد محمد الصدر لم يعتن بأسباب النزول وترتيبه للأسباب التي ذكرها حسب، بل، اعتنى بأهداف النزول، وإذا كان بعض الدرسين يخلط بين السبب والهدف، فإن السيد الصدر كان واضحاً في التقريب بينهما، أو هذا ما يفهم من عنايته بالثاني، وتحفظه على الأول. معنى ذلك أن الجدير بالدرس، من وجهة نظر السيد الصدر، هو الهدف المترتب على نزول الآيات، لا سبب نزولها. والأهداف عادة ما ترتبط بالمستقبل. أما الهدف العام فهو واضح ولا خلاف فيه والآيات تصرح به، قال تعالى: "تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَلَمِينَ نَذِيرًا"<sup>(3)</sup>، وقال تعالى: "وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ"<sup>(4)</sup>، فالهدف العام من ما تقدم، هو كون القرآن إنذاراً وتبياناً لكل شيء وهدى ورحمة وإخراجاً للناس من الظلمات إلى النور.

#### نتائج البحث:

توصل البحث الى جملة من النتائج اهمها:

- 1- لقد عوّل السيد الصدر على القارئ المثقف كثيراً، وأن لم يعطه المنزلة التي أعطاها له الفكر الغربي عندما غيب الطرف المهم في العملية الإبداعية، المؤلف.
- 2- وضع السيد محمد الصدر حدوداً وآليات لتعدد الدلالي للنص القرآني، مع انحياز واضح لإمكانات النص وهو بذلك يعيد قراءة دائرة التأويل الإسلامية، تلك الدائرة التي تقوم على الحد والمطلع من دون تطرف، فتدعي أن القراءة فضاء مفتوح كما النص.
- 3- أثبت البحث عدم انتماء السيد الصدر للرؤية الغربية في معانية النصوص، فضلاً عن سيطرة تلك الرؤية حتى على الباحثين المسلمين من أمثال (نصر حامد أبو زيد، وعلي حرب ومحمد أركون وتابعه هاشم صالح، والطيب تيزيني، ومحمد أحمد خلف الله، وعبد المجيد الشرفي، وحسن حنفي، ، وعبد الله العروي، والصادق النهوم، وعبد الكريم سروش)، بعد أن أثبت البحث ذلك، ومدى استقلالية فكر السيد الصدر عن المؤثرات الخارجة عن دائرة التأويل الإسلامية، وعدم تبعيته للآخر المخالف من غير اهل المذهب.
- 4- كشف البحث عن آليات لقراءة النص القرآني تبدو للوهلة الأولى غير مألوفة: هي السؤال بوصفه إشكالاً، والحوار بوصفه انفتاحاً على الآخر، والشك بوصفه وسيلة للوصول إلى الحقيقة. وهذه الآليات بمجموعها تستحضر الآخر، وترى ضرورة الانفتاح عليه.
- 5- إن السيد الصدر ينتمي فكرياً إلى الرؤية التأويلية الإسلامية في قراءة النص، لأنه ينطلق من ثوابت تلك الرؤية التي تقول بعالمية النص القرآني وكونيته، مع خصوصية يكاد السيد الصدر يتفرد بها هي توظيفه لإمكانات النص بطريقة لم يسبق لها أحد.
- 6- كشف البحث ان السيد الصدر قد أسس لعلاقة حوارية بين النص والقارئ. بكثرة الاحتمالات والأطروحات والوجوه، وبتركه المتعمد للفجوات والثغرات التي على القارئ أن يردمها عندما يوطن نفسه على ذلك.

(1) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 91.

(2) منة المنان في الدفاع عن القرآن: 18.

(3) الفرقان: 1.

(4) إبراهيم: 1.

## المصادر والمراجع:

- القرآن العظيم.
- ابو القاسم عبد الرحمن الزجاج، أمالي الزجاج، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2009.
- أحمد الأزرق، منهج محمد باقر الصدر في فهم النص، ط1، مركز الشهيدين الصدرين، العراق، 2008.
- أحمد راسم النفيسي، الإمام علي بن ابي طالب مفسراً للقرآن، ط1، دار المحجة البيضاء، بيروت 2010.
- أحمد يوسف، الدلالة المفتوحة، ط1، المركز الثقافي، بيروت، 2005.
- إدريس مقبول، الأفق التداولي، عالم الكتب، ط1، أريد، الأردن، 2011.
- آمنة بعلي، تحليل الخطاب الصوفي، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2010.
- بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم، المكتبة المصرية، بيروت، 2005.
- بول ب. آرمسترونغ، القراءات المتصارعة، ط1، ترجمة فلاح رحيم، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2009.
- جعفر الباقر، دروس في علم المنطق، ط1، مؤسسة النبراس، النجف 2002.
- جلال الدين السيوطي، ترتيب سور القرآن الكريم، تحقيق: السيد الجميلي، دار الهلال، بيروت، 2000م.
- زيوس ليوناردو، الهيرمونطيقا عند بول ريكو، ترجمة: علي سعيد، مجلة مسارات، العدد 4، 2006، 87.
- السيد أبو القاسم الخوئي، البيان في تفسير القرآن، ط4، دار الثقلين، قم-إيران، 1425هـ.
- السيد عبد الله شبر، تفسير القرآن الكريم، ط10، الدار الإسلامية، بيروت، 1999.
- السيد محمد محمد صادق الصدر، منة المنان في الدفاع عن القرآن، ج1، مطبعة الأنصار، النجف الأشرف، 1412هـ.
- صابر محمود الحباشة في القراءة وفن التأويل، ط1، عالم الكتب الحديثة، إريد، الأردن، 2011.
- عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مختلف القرآن، شرح ومراجعة: محمد سعيد، مكتبة الهلال، بيروت 2003.
- عبد الحليم بن محمد الهادي، القراءات القرآنية، ط1، دار المغرب الإسلامي، بيروت، 1999.
- عبد الجواد ياسين، السلطة في الإسلام والعقل الفقهي والسلفي بين النص والتاريخ، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000.
- عبد السلام زين العابدين، منهج الأطروحة في تفسير منة المنان: ضمن كتاب: السيد الشهيد محمد الصدر بحوث في فكره ومنهجه وانجازاته العلمي، ط1، 1426هـ.
- عبد القادر بن عمر البغدادي، خزانة الأدب، ط1، تحقيق: محمد نبيل الطرقي وبديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط1، تحقيق: د. ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، 2000.
- عبد الكريم الشرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ط1، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، الجزائر، بيروت، 2009.
- غالب حسن الشابندر، استراتيجية السؤال، رؤية قرآنية، ط1، دار الهادي، بيروت، 2004.
- غلام حسين المجيدي، نهج الفصاحة، ط2، مؤسسة انصاريان، قم، إيران، 2009.
- فاطمة محمد علي، البلاغة والنقد نحو منهج تجديدي، ط1، دار ناشرون، الجزائر، 2009.
- محمد أقبال، تجديد الفكر الديني في الإسلام، ترجمة: عباس محمود، دار آسيا، بيروت، 1985.
- محمد أركون، القرآن فن التفسير الموروث الى تحليل الخطاب الديني، دار الطليعة، بيروت، 2001.

- محمد أركون، العلمنة والدين. الإسلام، المسيحية الغرب، محمد أركون، دار الساقي، بيروت، 1996.
- محمد باقر الصدر، صورة عن اقتصاد المجتمع الإسلامي، ط1، إعداد: أحمد الحسيني، مؤسسة مدين، 2009.
- محمد باقر الصدر، المدرسة القرآنية، ط3، مركز الأبحاث التخصصية للشهيد الصدر - قم، - 1426هـ.
- محمد باقر الصدر، المعالم الجديدة للأصول، ط1، مطبعة شريعت، قم، 1421هـ.
- محمد باقر المجلسي، بحار الأنوار، ط3، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1983.
- محمد بن الحسن الطوسي، التبيان في تفسير القرآن، مكتب الأعلام الإسلامي، قم، إيران، 1409هـ.
- محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، سنن الترمذي، دار الفجر، القاهرة، 2009.
- محمد حسين الطباطبائي، القرآن في الإسلام، ط1، ترجمة: أحمد الحسيني، مؤسسة المحيين، قم، 2004.
- محمد خطابي، لسانيات النص، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1991.
- محمد جواد مغنية، التفسير الكاشف، ط1، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، بيروت، 2003.
- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، ط9، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006.
- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ط1، دار المدار الاسلامي، بيروت، 2001.
- مكارم شيرازي وآخرون، الأمتل في تفسير كتاب الله المنزل، ط1، الناشر: مدرسة الإمام علي بن أبي طالب (ع)، قم، إيران، 1426هـ.
- منذر عياشي، اللسانيات والدلالة، ط2، مركز الاتحاد الحضاري، بيروت، 2007.
- نصر حامد ابو زيد، مفهوم النص، ط6، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2005.
- نصر حامد ابو زيد، النص والسلطة والحقيقة، ط5، المركز الثقافي العربي، 2006.
- نعمة دهش فرحان الطائي، نهج البلاغة في ضوء علم اللغة الاجتماعي، كلية التربية - ابن رشد، بغداد، 2011.
- هيثم سرحان، استراتيجية التأويل الدلالي عند المعتزلة، ط1، دار الحوار، سوريا، 2003.
- يوسف سامي اليوسف، مقدمة النفري، دار الينابيع، دمشق، 1997.

## بلاغة النظم القرآني في أبنية جمع التكسير واسم الجمع في جزء عم (نماذج وتحليل)

د. جاسم محمد حسين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

### The Quranic Rhetoric in the Structure of the Broken Plural and the Plural Noun in the Chapter of Amma (Samples and Analysis)

Dr. Jasim Mohammed Hussein

Ministry of Higher Education and Scientific Research

#### Abstract

The Holy Quran is God's miraculous book with its endless and everlasting boons and treasures throughout the years whether in Arabic language or in other fields of science.

#### المقدمة

فالقرآن الكريم كتاب الله المعجز الذي لا تتقطع عطاياه وكنوزه على مرّ الزمان سواء أكانت هذه الكنوز في اللغة العربية أم في سائر العلوم الأخرى، ومن هذه الإعجازات وهو ما جمعه كتاب الله في ثنياه من العلوم اللغوية خاصها وعامها ترفد منها الدراسات بمجملها تفرعاً بتخصصاتها، ونحن بصدد موضوع لغوي، بلاغي باعجازه تراءى لنا من الإعجاز الجمعي بمفردات هو ألفاظه ما أنبهنّا عليه الفكر واستدلالية النظر، فوقع الاختيار موضوعاً (بلاغة النظم القرآني في أبنية جمع التكسير واسم الجمع في جزء عم) (نماذج وتحليل)).

وحيث نحن بصدد دراسة نص قرآني لغوي معجز؛ سلمت فيه الأبنية وتعاضمت فيه الألفاظ جموعاً موزعة في سوره وآياته، وهي في السور المكية مخصوصة بـ (جزء عم) منهجياً تألف في البنية والأسلوب له من الخصائص والمعاني ما أغنت النص القرآني مقاصداً وأهدافاً؛ كونه موجه لجماعة المجتمع المكي، من هنا أخذ الموضوع أهميته موزعاً على هدفين:

الأول: كثرة الأبنية الصرفية المخصوصة بجمع التكسير واسم الجمع في كتب اللغة وتنوعها لفظاً ومعنى، واستقطابها سياقاً في السور المكية بوجوه بلاغية معجزة.

الثاني: من عظمة بلاغة إعجاز القرآن أن لا يستخدم ألفاظاً إلا مجموعة؛ وترد في سياق وظيفي يخرجها من معانيها المتعارف عليها في مقتضى الظاهر الى معاني أخرى على عادة القرآن الكريم في مخالفة الأساليب.

وقد أقتضت طبيعة البحث أن ينقسم على مبحثين بعد التمهيد ونتائج للبحث توصل فيها إلى بيان أهمية أبنية جمع التكسير واسم الجمع المخصوصة بالذكر في القرآن الكريم وإفادتها للتعظيم والغلبة في (جزء عم) المخصوص بالدرس، وهي جموع لا تحدها معاني، ولا تستقصيها أمثلة في بيان النوع والدلالة إعجاز لا ينته.

#### التمهيد

#### الجمع لغةً واصطلاحاً

#### الجمع لغةً:

الجمع: هو جمع الشيء عن تفرقة يجمعه جمعاً، وجمعه واجمعه فاجتمع... الجمع من الجهات عدة أي من جهات متفرقة، والجموع الذي جمع من هنا وهنا وإن لم يجعل كالشيء الواحد واستجمع السيل اجتمع من كل موضع معظمها " (1).

(1) لسان العرب، لابن منظور: 403 / 9 (مادة جمع).

وجمعت الشيء إذا جئنت به من هنا وهنا وتجمع القوم اجتمعوا... ومُتَّجَمَ البيداء، فالجمع إذا يكون بعد تفرق، ويأخذ معنى الضم، والتعظيم، فهو الاتيان بلطف المعاني الحجة في الألفاظ القليلة، وهو مأخوذ من قول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): ((أوتيت جوامع الكلم))<sup>(1)</sup>، والمعنى عليه، ويأخذ معنى التضام أيضاً، فيدل الجمع على تضام الشيء<sup>(2)</sup>، أو بتقريب بعضه من بعض<sup>(3)</sup>، فالعلاقة جامعة بين المفهوم ومرادفاته.

### الجمع اصطلاحاً:

دلّ الجمع باصطلاحه اللغوي عند أصحاب المعجمات المعنية بنحو اللغة وصرفها وبلاغتها أنّ الجمع هو "ما دلّ على أكثر من اثنين نحو: شمس، طالبات، لعب"<sup>(4)</sup>، وذكر أيضاً بأنه "ما دلّ على ثلاثة فأكثر"<sup>(5)</sup>، جاعلاً الثلاثة وما زاد عليها هي الدالة على الجموع، والمعنى على العدد من حيث الكثرة.

والجمع عند النحاة في حذّ النحوي هو: "حملك إلى الشيء ما هو أكثر من جنسه، نحو: زيد تضم إليه زيدا فما فوق ذلك ثم تعبر عن الجمع بعبارة واحدة للاختصار فتقول: زيدون، والرجال، الفواطم، المسلمات"<sup>(6)</sup>. ويعرف أيضاً بأنه "ضم مفرد إلى ما هو أكثر منه بشرط الاتفاق بالألفاظ، من غير حرف عطف ولا توكيد، وأصله العطف، وعدل عنه إيجازاً، وفائدته التكتير على الثلاثة"<sup>(7)</sup>.

ويقف سيبويه (ت 180 هـ) على مصطلح الجمع بأنواعه المتعددة في ثانياً مباحثه عن النحو والصرف وعلومهما<sup>(8)</sup>، واصطلاح عليه بالجمع والجماع بمعنى واحد، وزاد عليه الشنتمري (ت 476 هـ) بشروحات لهذه الجموع تفصيلاً وبياناً<sup>(9)</sup>، ويرى المبرد أنّ الجمع يجمع إذا اختلفت أنواعه<sup>(10)</sup>، نحو: طريق، مطرقات، مطرق.

ويُعرف ابن مالك (ت 672 هـ) الجمع بأنه: "ماله واحد من لفظه، صالح لعطف مثليه أو أمثاله عليه، دون اختلاف معنى"<sup>(11)</sup>. من ذلك نجد أنّ النحاة واللغويين الأوائل لم ينعوا بتحديد المفهوم الاصطلاحي (للجمع) قدر اهتمامهم بحصر ألفاظه وتدوينها، ودراستها بغية تعييدها في صيغ وأحكام تناسبها، لذا نجد المتأخرين منهم يستدركون على المتقدمين ما اغفلوا عن ذكره. وقد أفادت بعض الدراسات بأنّ أوضح التعريفات وأكثرها دقة ودلالة على المعنى الاصطلاحي واللغوي (للجمع) ما حدّه ابن مالك (ت 672 هـ) بقوله: "جعل الاسم القابل دليلاً ما فوق الاثنين بتغيير ظاهر أو مقدر، وهو التفسير أو بزيادة في الآخر مُقدر انفصالها لغير تعويض، وهو التصحيح"<sup>(12)</sup>.

ويقرر سيبويه آخرّاً أنّ الجمع "يرد الأشياء إلى أصولها"<sup>(13)</sup>، بمعنى أنّ لكل جمع بناءً يرد فيه اللفظ إلى أصله لغرض أن يقرر فيه نوع الجمع وصيغته.

### البناء لغة واصطلاحاً:

البناء لغة من (بنى): "الباء والنون والياء أصل واحد، وهو بناء الشيء يضم بعضه إلى بعض، تقول: بُنِيَ البناء بُنْيَةً، ويقال: بنية، وبنى، وبنية، وبنني بكسر الياء. كما يقال: جزية، جزى، ومشية مشى"<sup>(14)</sup>. ويراد به أن "يستعمل البناء مجازاً في معانٍ

(1) المصدر. نفسه: 403/9 (مادة جمع).

(2) ينظر مقاييس اللغة، لابن فارس: 207/2 (مادة جمع).

(3) ينظر المفردات في غريب القرآن، للأصفهاني: 201.

(4) الشامل معجم في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها، محمد سعيد أسير، وبلال جنيدي، الطبعة الأولى: 403.

(5) المعجم المفصل في اللغة والأدب، لأميل بديع يعقوب، وميشال عاصي: 1/504.

(6) الحدود النحوية من النشأة إلى الاستقرار - دراسة ومعجم، أطروحة دكتوراه، زاهدة عبد الله محمد العبيدي، جامعة الموصل - كلية الآداب، 1994م: 172.

(7) الحدود النحوية من النشأة إلى الاستقرار - دراسة ومعجم: 172.

(8) ينظر: الكتاب، لسيبويه: 282/2، 624/3، 626/3، 582/3، 940/3.

(9) ينظر النكت في تفسير كتاب سيبويه، للشنتمري: 549 - 555.

(10) ينظر المقتضب، للمبرد: 3/141.

(11) شرح الكافية الشافية، لابن مالك: 1/191.

(12) شرح التسهيل، لابن مالك: 1/62.

(13) الكتاب: 3/322.

(14) معجم مقاييس اللغة: 1/138 (بنى).

كثيرة تدور حول التأسيس والتتمية متماسكاً<sup>(1)</sup>، وأكثر معانيه دائرة على الاطمئنان والثبات والتماسك، لأنّ البنية تشبه القالب الذي يضم أجزاء ما يصيب فيه ويجعله البناء جمع أبنية، وجمع الجمع أبنيت، وعند النحاة: لزوم آخر الكلمة حالة واحدة مع اختلاف العوامل فيها.

والبنية ما تبنى، جمع تبنّي وهيئة البناء، ومنه بنية الكلمة: أي صيغتها<sup>(2)</sup> على هيئة الإفراد، وعنها أخذ جمعها، فالإفراد يقابله الجمع، لذلك اصطلح عليها (أبنية الجموع)، لأنّ المسألة تتعلق ببناء الكلمة إفراداً وجمعاً، وهذا ما أستنبطناه من تعريفات الجموع كما في تعريف جمع المذكر السالم بأنه جمع التصحيح، أي ما سلم فيه نظم الواحد وبنائه<sup>(3)</sup>، فنظم الكلمة وبنائها هي إفرادها كبنية ثم جمعها باعتبار وزنها، كما في نخل على وزن (فعل)، وجمعها نخلة على وزن (فعلّة)، وأيضاً كما في (جعفر)، بناؤه (فعلّ)، وجمع (جعفرون)، فالبناء ونظم اللفظ باقيان.

### أبنية جمع التفسير واسم الجمع في جزء (عم):

للسور المكية في جزء (عم) خصوصية من حيث البناء والتركيب إفراداً وجمعاً، يتعلق بمقصود الآيات والسور وأهدافها ومقاصدها، وبما أنّ "العهد المكي هو عهد تكوين قبل كل شيء، تكوين العقيدة الصالحة، تكوين الأخلاق الإنسانية الفاضلة، تكوين لجماعة تؤمن بالحق وترفض الباطل"<sup>(4)</sup>.

فهو إذأ بأهداف سورة وآياته ومقاصدها موجه للجماعة، لذلك جاء الخطاب منوعاً ما بين الإفراد والجمع مع غلبة الجموع في صيغ أبنية مفرداته في النظم القرآني، وتنوع اساليب البيان القرآنية في إيرادها بوجوه بلاغية معجزة. اذا من اساليب القرآن العالية في البيان ايراد أبنية جموعه بما فيها (جمع التفسير واسم الجمع) منوعاً في السياق وفق المقاصد القرآنية والسياق البلاغي والاسلوب الاعجازي القرآني، وهي في السور المكية اعلاها ايراداً لمقصودية الخطاب اللغوي القرآني.

### المبحث الأول

#### جمع التفسير

#### تعريفه:

هو ما يدل على ثلاثة فأكثر وله مفرد يُشاركه في معناه، وأصوله، مع تغيير يطرأ على صيغته عند الجمع، نحو: (كُتِبَ، علماء، أنفس)، جمع (كتاب، عالم، نفس)<sup>(5)</sup>.

اقسامه: وقد قسّمه اللغويون الى قسمين على أساس التمييز بين معاني الصيغ هما<sup>(6)</sup>:

1. جمع قلّة.

2. جمع كثرة.

#### 1. جمع القلّة:

مفهومه: يدل على عدد محدد، لا يقل عن ثلاثة ولا يزيد عن عشرة وصيغة أربع، وهناك ما يطرّد على أوزان القلّة.

#### أبنيته:

1. أفعال: وهذا البناء أقل الأبنية زوائد، وهو: جمع نوعين من الأسماء كل منها لجمعه على (أفعل)، ومن شروطه أن يكون ثلاثياً صحيح العين على وزن (فعل) بفتح العين نحو: (كَلَب، أكلب)<sup>(7)</sup>.

(1) الإعجاز الصرفي في القرآن الكريم، لعبد الحميد الهنداوي: 25.

(2) ينظر معجم الوسيط، مجموعة باحثين: 72 / 1.

(3) ينظر توجيه اللع، لابن الخباز: 92، وينظر: الأبنية الصرفية في السور المدنية - دراسة لغوية دلالية، عائشة محمد سليمان قشوع، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية - كلية الدراسات العليا - فلسطين، 2003 م: 318

(4) خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية، عبد العظيم المطعني: 36.

(5) ينظر المعجم المفصل في اللغة والأدب: 505 / 1.

(6) ينظر صيغ الجموع في اللغة العربية: 123.

(7) ينظر المصدر السابق، 123

2. (أفعال): وهو البناء الثاني لجمع القلّة، حيث يرى اللغويون أن فَعَلَ في قلته يجمع على (أفعال)، ومنهم من يرى بأنه بمعنى فاعل، نحو: شهيد، أشهاد، جاهل، أجهال، جبان، أجهان<sup>(1)</sup>.

3. (أفعلة): وهو البناء الثالث لجمع القلّة، ويترد في اسم الرباعي مذكر ثالثة مدة ألف أو واو أو ياء<sup>(2)</sup>، نحو: طعام . أطعمة، رغيف . أرغفة.

4. (فُعلة): وهو البناء الرابع من أبنية جموع القلّة، وهو أسم جمع غير مطرد<sup>(3)</sup>، وهذا البناء لا يترد فيه القياس، بل هو قاصر على السماع، نحو: صبي . صبية، فتى . فتية.

وجموع القلّة تشبه المفرد في كثير من أحكامه، وذلك للأسباب الآتية:

1. يعود عليها الضمير مفرداً في الجمع، كما في قوله تعالى: (وان لكم في الانعام لعبرة نسقيكم مما في بطونه من بين فرث ودم لبناً خالصاً سائغاً للشرابين) [النحل: 66]، عاد على الأنعام وهو جمع نعم بضمير المفرد الغائب للمذكر وهو (الهاء) في كلمة (بطونه).

2. يجوز تصغيرها على لفظها وكأنها مفرد، فيقال: (أكلب . أكيلب)، و(أجمال . أجيما).

3. يجوز أن يوصف بها المفرد نحو: برمة أكسار وثوب أسمال<sup>(4)</sup>، مفردها (اكسر)، و(اسمل).

وقد يستغنى ببعض أبنية القلّة عن بعض أبنية الكثرة، وبعض أبنية الكثرة عن بعض أبنية القلّة<sup>(5)</sup>.

وفي القرآن الكريم مخصوص بالسور المكية في جز عمّ، قد يستعمل بناء القلّة للكثرة في بعض المواضع على طريقة القرآن الكريم في أساليبه التي خالف بها العرب وخرج عن مألوف الكلام ومقتضى ظاهر البلاغة وسحر البيان القرآني الى معان أخر مجازية، استدل عليها من الأبنية المخصوصة بدلالة معينة في سياق الآي والسور القرآنية، تحكمها المقاصد والغايات.

ومما ورد في جزء عمّ على صيغة جمع تكسير من إحدى نوعيه الذي هو القلّة، قوله تعالى: (ان في ذلك لعبرة لمن يخشى) [النازعات: 26]. (عبرة) على وزن (فُعلة)، والعبرة: هي الحالة التي ينتقل الذهن من معرفتها إلى معرفة عاقبتها وعاقبة أمثالها، وهي مشتقة من العبر، وهو الانتقال من ضفة وإد أو نهر إلى ضفته الأخرى.

والمراد بالعبرة في هذه الآية الكريمة الموعظة، وفي هذه الآية موعظ كثيرة من جهات هي مثلات للأعمال وعواقبها، ومراقبة الله وخشيته وما يترتب على ذلك وعلى ضده من خير وشر في الدنيا والآخرة، وجعل ذلك عبرة لمن يخشى، أي من تخالط نفسه خشية الله لأن يخشون الله هم أهل المعرفة الذين يفهمون دلالة الأشياء على لوازمها وخفاياها<sup>(6)</sup>.

وعبرة أن أمراً عظيماً يعتمد الاعتبار به من معنى إلى معنى، حتى يقع به الوصول إلى كثير من المعارف (العبرة لمن يخشى) أي: شأنه الخوف العظيم من الله، لأنّ الخشية هي أساس الخير، فأول العبور أن ينقل السامع حال غيره إليه وتحويل الماء دماً وقدرته على ذلك السامع بالعذاب وغيره وعلى خصوص البعث وإلى غير ذلك من العبر وواضع الأثر<sup>(7)</sup>، أن في العقوبة التي عاقب الله بها فرعون هي عاجل الدنيا، وفي أخذه إياه، نكال الآخرة، والأولى: عظة ومعتبراً لمن يخاف الله ويخشى عقابه<sup>(8)</sup>. والعبرة بإذن الله هي الاعتبار، وهي الآية يعبر بها منزلة الجهل إلى العلم ويتوصل به إلى المراد، وهو النفوذ من أحد الجانبين إلى الآخر<sup>(9)</sup>، فدلّ جمع

(1) ينظر حاشية الصبّان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، لعبد الحميد الهنداوي: 4/ 68 =: مع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي: 308 - 309.

(2) ينظر حاشية الصبّان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، لعبد الحميد الهنداوي: 4/ 68 =: مع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي: 308 - 309.

(3) ينظر شرح الكافية الشافية: 2/ 253.

(4) ينظر صيغ الجموع في اللغة العربية: 133.

(5) ينظر شرح الكافية الشافية: 2/ 252.

(6) ينظر التحرير والتنوير: 30/ 82.

(7) ينظر نظم الدرر: 8/ 317.

(8) ينظر جامع البيان: 29/ 55.

(9) ينظر (صيغ فُعلة) في القرآن الكريم - دراسة صرفية دلالية، رسالة ماجستير، زيرقان قاسم أحمد البرواري، جامعة الموصل - كلية الآداب: 153.

القلة (عبرة) على معنى الكثرة، لشموله على معنى المواعظ الكثيرة التي أتت منه جهات شتى، فدلّ ببنائه الذي خرج عن معنى الظاهر على معنى الكثرة من السياق الذي ورد فيه؛ وهي بلاغة مقصودة في الاداء اللفظي.

ومنه الأمثلة التي وردت في جزء عمّ على صيغة جمع التفسير بأبنيتها من نوع جمع القلة، قوله تعالى: (التي تطلع على الافئدة) [الهمزة: 7] الذي على وزن (أفعله). (الافئدة) جمع (فؤاد) وهو القلب الذي يكاد يحترق من شدة حرصه، فكان ينبغي أن يجعل في حرصه أسباباً للخلاص، وإطلاعها عليه بأن تعلو وسطه وتشتمل عليه اشتمالاً بالغاً، وسمي بذلك لشدة توقده، وخص بالذكر لأنه أطف ما في البدن وأشدّه تألماً بأدنى شيء من الأذى، ولما كان الاطلاع على الفؤاد مظنة الموت وفي الموت راحة من العذاب أشار إلى خلودهم فيها، وأنهم لا يموتون ولا ينقطع عنهم العذاب<sup>(1)</sup>، وهو منشأ النيات الخبيثة<sup>(2)</sup>، هي نار الله التي تطلع في القلوب ويطلع ألمها ووجهها<sup>(3)</sup>، فالأفئدة في هذه الآية الكريمة وإن كان يراد بها أدنى العدد، إلا أنها تصلح للكثير أيضاً على معنى النوايا الخبيثة، وذلك من بلاغة القرآن في مخالفة القواعد، وتتوع أساليب البيان.

ومن بلاغة النظم القرآني في جزء عمّ تنوع أبنية جمع التفسير من نوع جمع القلة في قوله تعالى: (كتاب مرقوم \* يشهده المقربون \* ان الابرار لفي نعيم) [المطففين: 20 . 22]

والابرار: جمع بارّ، وهو الموصوف بكثرة البرور، وأصل برّ مصدر برّ يبرّ، والغالب في اصطلاح القرآن أنّ البررة الملائكة، والأبرار الآدميون، "لأنّ بررة أبلغ من أبرار إذ هو جمع برّ، وأبرار جمع بار، وبرّ أبلغ من بار"<sup>(4)</sup>.  
(بررة) أي: اتقياء في أعلى مراتب التقوى والكرم وأعزها وأوسعها<sup>(5)</sup>، وهم الملائكة مطيعون لربهم صادقون في إيمانهم<sup>(6)</sup>، لذلك جمع هذا اللفظ اعلاءً لمراتب مقامه وعظم جمعاً للكثرة والغلبة والتعظيم، وليس المراد به للتكثير حصراً أو التقليل، فدلّ بإعجازه البلاغي على معنى العظمة وإن كان بناؤه القلة.

وقوله تعالى: (ألم نجعل الأرض مهدياً \* والجبال أوتاداً) [سورة النبا: 6 . 7]، ومن الأمثلة على جمع تكسير في نوع جمع القلة على وزن أفعال (أوتاد) الذي مفردة (وتد) من (فعل)، والأوتاد جمع (وتد): وهو عود غليظ سخناً، أسفله أدق من أعلاه، يُدق في الأرض لتشد به أطناب الخيمة، وللخيمة أوتاد كثيرة على قدر اتساع دائرتها، كانت الأرض مشبهة بالبيت على طريقة المكنية، فشبهت جبال الأرض بأوتاد البيت تخيلها للأرض مع جبالها بالبيت ومهاده وأوتاده، فكان تشبيه الجبال بالأوتاد مستملاً بمنزلة حسن الاعتذار، فإنّ غالب سكان الأرض، وخاصة العرب لهم منافع جمّة في الجبال، فمنها مسايل الأودية، وقرارات المياه في سفوحها، لذلك كثر وتد الجبال مع الأرض<sup>(7)</sup>، وفي قوله تعالى: (والجبال أوتاداً) أي: وجعلنا الجبال كالأوتاد للأرض تثبتها لئلا تميد بكم كما يثبت البيت بالأوتاد وشبهها بالأوتاد، لأنها تمسك الأرض أن تميد<sup>(8)</sup>، أي: قدرتنا على هذه الأمور المذكورة في قوله تعالى: (ألم نجعل الأرض مهدياً) أعظم من قدرتنا على الإعادة بالبعث، فما وجه انكاركم، لأنه قدر تقرر أن الأجسام متساوية الاقدام في قبول الصفات والأعراض، هذا الجعل بمعنى الإنشاء والإبداع في الخلق، وفيه معنى التقدير والتسوية، ولهذا قد جاء في صيغة الجمع<sup>(9)</sup> الدال على معنى العظمة كوجه بلاغي معجز.

- (1) ينظر نظم الدرر: 527 / 8.
- (2) ينظر إرشاد العقل السليم: 441 / 8.
- (3) ينظر جامع البيان، للطبري: 357 / 29.
- (4) التحرير والتنوير: 119 / 30 - .
- (5) ينظر نظم الدرر: 327 / 8 - .
- (6) ينظر فتح البيان في مقاصد القرآن: 312 / 7.
- (7) ينظر التحرير والتنوير: 15 - 14 / 30.
- (8) ينظر صفوة التفاسير: 507 / 3.
- (9) ينظر فتح البيان في مقاصد القرآن: 285 / 8.

## 2. جمع الكثرة:

**تعريفه:** يدل على عدد يزيد على عشرة "وقيل على عدد يزيد على ثلاثة"<sup>(1)</sup>.

**أبنيته:**

وهي ثلاثة وعشرون بناءً، وأبنية جمع الكثرة منها ما هو القياسي مطرد، ومنها ما يغلب فيها السماع، وسنتناول المشهور منها والغالب من الأوزان القياسية والسماعية<sup>(2)</sup>، وأبنيته أكثرها محمول على التكلف، لذلك لم تطلب حصرها جميعاً ولا يؤثر فيما له بناء القليل إذا أرادوا تبين العدد القليل استعمال بناء الكثير إلا في النادر، وإن كان للتكثير في القليل أيضاً<sup>(3)</sup>، ومنها ما هو قياسي مطرد، وسنبداً بالقياسي منها:

**البناء الأول: (فَعْل):** وينقاس في كل صفة مشبهة على وزن (أفعل) أو (فَعْلَاء) نحو: أصم، صماء، صُم<sup>(4)</sup>.

**البناء الثاني: من جمع الكثرة هو (فُعْل) بضممتين:** وهو يطرد في أسم رباعي بَمَدَّة قبل لامه، ألف أو ياء، أو واو صحيح اللام لا فرق في ذلك بين المذكر والمؤنث. فشرط أيضاً ألا يكون مضاعفاً، وقد جَوَّز البعض فتح العين في المضاعف الذي على وزن (فَعِيل) فقالوا: جدد وقيل: لأنه سمع في الاسم فقط، ولا يجوز في الصفة<sup>(5)</sup>.

**البناء الثالث: من جمع الكثرة هو (فُعْل) بضم، فتح:** ويطرد في أسم على وزن (فُعْلَة) بضم فسكون، وفي فُعْلَى بضم فسكون أنثى أفعل، كغُرْفَة وفُدْيَة، وَحْجَة، وَصْغُرَى، وكُبْرَى<sup>(6)</sup>.

**البناء الرابع: من أبنية جمع الكثرة (فَعْل):** يطرد في الاسم الذي على وزن (فَعْلَة) بكسر فسكون بشرط أن يكون اسماً تاماً مشتملاً على جميع أصوله، كخرقة، خِرْق، حجة، حجج<sup>(7)</sup>.

**البناء الخامس: (فَعَائِل):** وقد تسمع في الأسماء التي على وزن (فَعِيل) نحو: أقيل. أقائل. (فعال) قالوا: شمال، شمائل، وقد ذهب ابن مالك في الألفية إلى أن كل أسم رباعي قبل آخره مدة فقياسه أن يجمع على ((فَعَائِل)) كما ذهب إلى ذلك الأشموني<sup>(8)</sup>.

**البناء السادس: فَعْلَة بفتحتين:** وهو مطرد في ما كان على وزن (فاعل) صفة لمذكر عاقل صحيح اللام، نحو: كامل كمله، ساحر، سحره، وسافر سفره، ومنه قوله تعالى: (وجاء السحرة فرعون قالوا ان لنا لاجراً ان كنا نحن الغالبيين) [الأعراف: 113]، وقوله تعالى: (بايدي سفرة \* كرام بررة) [عبس: 15 - 16]<sup>(9)</sup>.

**البناء السابع: فُعْلَى:** وينقاس في وصف على وزن (فَعِيل)، ودلالة هذا الجمع الذي بيننا النحاة، وهي الدلالة على الآفات والمكروه والهلاك والتوجع، ومنه جريح وجرحى وميت وموتى<sup>(10)</sup>.

**البناء الثامن: فَعْلَة بكسر ففتح:** وهو كثير في (فُعْل) بضم فسكون اسماً صحيح اللام، كقُرْط، وقرطة، دُرْج، دِرْجَة<sup>(11)</sup>.

**البناء التاسع: فُعْل بضم الأول وتشديد الثاني مفتوحاً:** ويطرد جميعاً لوصف على فاعل وفاعله صحيح اللام كضرب في ضارب وضاربة<sup>(12)</sup>.

(1) المعجم المفصل في اللغة والأدب: 1/ 505، 508.

(2) ينظر المعجم المفصل في اللغة والأدب: 1/ 505، 508.

(3) ينظر المصدر نفسه.

(4) ينظر ألفاظ الشمول والعموم والفصل بينهما: 67.

(5) ينظر صيغ الجموع في اللغة العربية: 135 - 137.

(6) ينظر شذائذ العرف في فن الصرف: 102.

(7) ينظر الفیصل في ألوان الجموع: 52.

(8) ينظر أبنية الصرف في كتاب سيبويه - معجم ودراسة، خديجة الحديثي: 221.

(9) ينظر صيغ الجموع في اللغة العربية: 140.

(10) ينظر معاني الأبنية في العربية: 160.

(11) ينظر شذائذ العرف في فن الصرف: 102.

(12) ينظر همع الهوامع: 3/ 318.

**البناء العاشر: فعال بضم الأول وفتح الثاني مشدداً:** وينقاس في كل وصف صحيح اللام لمذكر على وزن (فاعل) نحو: صائم، صَوَام، حارس، حُرَّاس، كاهن، كُهَّان<sup>(1)</sup>.

**البناء الحادي عشر: فُعلاء بالضم والفتح:** ويُطرد جمعاً لفعيل وصف ذكر عاقل بدون فاعل أو مُفَعَّل أو مُفَاعِل ككريم وكرماء، وسميع بمعنى مسمع، وسمعاء<sup>(2)</sup>.

**البناء الثاني عشر: فَوَاعِل:** ويقاس في (فاعل) صفة لغير العاقل، نحو: بازل . بوازل، وفي (فاعلة) صفة لمؤنث عاقل، نحو: ضاربة . ضوارب، وفي (فاعل) صفة المؤنث عاقل وليس فيه تاء التأنيث، نحو: حاسر . حواسر<sup>(3)</sup>.

**البناء الثالث عشر: أَفَاعِل:** ويُقاس في (أفَعَل) إذا كان للتفضيل، نحو: أكبر . أكابر، وأفضل . أفاضل، وفي (أفَعَل) اسماً غير صفة، نحو: أجدل، أجادل<sup>(4)</sup>.

**البناء الرابع عشر: فَعَانِل بالفتح وكسر ما بعد الألف:** ويطرد في الرباعي المؤنث الذي ثالثه حرف مد، نحو: سحابة . سحائب، صحيفة . صحائف<sup>(5)</sup>.

**البناء الخامس عشر: أَفَعْلَاء:** ويطرد جمعاً لفعيل المذكور مُضَاعَفاً أو منقوصاً، كشديد وأشداء، وتقي وأتقياء، وولي وأولياء، ونبي وأنبياء<sup>(6)</sup>.

وقد وردت كثير من الأوزان القياسية في جمع التكسير التي تدل على جمع الكثرة، ومنها (فعول، فعالي، فعالي، فعائل، فعالي، فُعْلَان، فُعْلَان)<sup>(7)</sup>.

ومن الأمثلة على أبنية جمع تكسير في جزء عمّ قوله تعالى: (كلا انها تذكره، فمن شاء ذكره، في صحف مكرمة، مرفوعة مطهرة، بأيدي سفرة، كرام بررة) [عبس: 11 - 16].

(بأيدي سفرة): جمع سافر وإنه أسم جمع (سفير)، وهو مرسل في أمر مهم، فهو فَعِيل بمعنى فاعل، وقياس جمعه سفراء، وتأتي وجوه مناسبة في معنى (سفرة) فالمناسب للوجه الأول أن يكون السفرة كتاب القرآن من أصحاب رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)، أو أن يكون المراد قراء القرآن، وبه فُسِّر. والمناسب يكون محمله الرسل، والمناسب للوجه الثالث أن يكون محمله الملائكة، لأنهم سفراء بين الله ورسله ؛ وفي وصفهم بالسفرة إثناء عليهم، لأنهم يبلغون القرآن للناس وهم حفاظه ودعاته، وفيه بشارة بأنهم سينشرون الإسلام في الأمم، وقوله تعالى: (في صحف مكرمة) من الوقع العظيم المعجز في هذا المقام<sup>(8)</sup>، و(مرفوعة مطهرة) أي كتبة يظهرون الكتابة بما فيها من الأخبار الغريبة والأحكام العلية، أنهم ملائكة يكتبونه من اللوح المحفوظ، وأنه جمع سافر أي بمعنى الكتاب أو المسافر أو السفير الذي هو المصلح، لأنهم سفراء بين الله والأنبياء، وإنهم يصلح أمر الدين والدنيا وتركب سفرة للكشف<sup>(9)</sup>، وأنهم الذين ينحتون الكتب في اللوح المحفوظ، والملائكة الذين يسفرون بالوحي بين الله ورسوله من السفارة، وهي السعي بين القوم<sup>(10)</sup>.

ومن باب بيان النظم القرآني في جزء عمّ من نوع جمع الكثرة، في قوله تعالى: (واذا النفوس زوجت) [التكوير: 7]، قد ورد هنا (النفوس) على وزن (فعول) إحدى أوزان جمع الكثرة والنفوس: جمع نفس، والنفس يطلق على الروح، وفي هذه الآية الكريمة فيه شروع في ذكر الأحوال الحاصلة في الآخرة يوم القيامة، وقد انتقل إلى ذكرها لأنها تحصل عقب الستة التي قبلها وابتدئ بأولها وهو

(1) ينظر المعجم المفصل في اللغة والأدب: 1/ 509.

(2) ينظر همع الهوامع: 3/ 320.

(3) ينظر أبنية الصرف في كتاب سيبويه: 208.

(4) ينظر م. ن: 208.

(5) ينظر الصرف العربي: 134.

(6) ينظر همع الهوامع: 3/ 320.

(7) ينظر المصدر نفسه: 3/ 321 - 325.

(8) ينظر التحرير والتنوير: 30/ 118 - 119.

(9) ينظر نظم الدرر: 8/ 327.

(10) ينظر فتح البيان في مقاصد القرآن: 7/ 312.

تزويج النفوس، والتزويج هو جعل الشيء زوجاً لغيره بعد أن كان كلاهما فرداً، وتُطلق النفس على ذات الإنسان، فيجوز أن يكون معنى النفوس هنا الأرواح<sup>(1)</sup>، وهنا النفوس قرنت بأشباهاها فقرن الفاجر مع الفاجر، والصالح مع الصالح<sup>(2)</sup> وكما يذكر من الآيات العلوية من عالم الملك اثنين ومن السفلية أربعة فافهم جميع الخلق أن الأمر في غاية الخطر فتشوقت النفوس إلى ما يفعل، قال ذاكرًا لما أراد من عالم الغيب والملوكوت، وهي أمور ستة على عدد ما مضى من عالم الملك والشهادة ترغيباً في الأعمال الصالحة والقرناء الصالحين لئلاً يُزوج بما يسوءه وابتدأ بما يناسب تكوين الشمس، أو النفوس، أي كل ذي نفس من الناس وغيرهم (زوجت) أي قرنت بأبدانها وجمع من الخلق إلى ما كانت نفسه تألفه وتنزع إليه، والتفاف الأزواج كالتفاف النفس حتى يذهب نورها<sup>(3)</sup>، فجمع لفظة (نفوس) جمع كثرة في مقام ذكر يوم القيامة وأهوالها التي تجمع فيها النفوس باعتبار نوعها وليس المراد عددها حصراً، ويعد ذلك أسلوباً بلاغياً يخرج فيه النص القرآني عن مألوف الكلام.

### المبحث الثاني

#### أسم الجمع

#### تعريفه:

اسم الجمع: وهو ما تضمن معنى الجمع، غير أنه لم يكسر عليه واحده الذي من لفظه<sup>(4)</sup>، أو هو لفظ فيه معنى الجمع، ولكن ليس له مفرد من لفظه مثل: جيش، مفردة: جيش، مواطن مفردة: مواطنة، ونساء مفردة: امرأة، ولنا أن نعامل اسم الجمع معاملة المفرد فنقول: القوم سارَ، باعتبار لفظه، ومعاملة الجمع باعتبار معناه: القوم ساروا، أو لأنه يمكن اعتباره مفرداً يجوز جمعه وتنثيته: جيش، جيشان، جيوش<sup>(5)</sup>. وكذلك هو ما تضمن معنى الجمع، غير أنه لا واحد له من لفظه، نحو: خيل وواحدة (فرس) وإبل، وواحدة (جمل أو ناقة)<sup>(6)</sup>.

#### أسم الجمع نوعان:

1. أسم الجنس الجمعي.

2. أسم الجنس الافرادي.

#### النوع الأول . أسم الجنس الجمعي:

هو ما تضمن معنى الجمع دالاً على الجنس، وذلك نحو: (تمر) و(تمرة)، و(حَنْظَل) و(حَنْظَلَة)<sup>(7)</sup>. وقد ذكر كثير من النحاة منهم المبرد لتعريف أسم الجنس الجمعي: " بأنه كل جمع ليس بينه وبين واحدة إلا الهاء فإنه جارٍ على سُنَّة الواحد وإن عُنيت به جَمْع الشيء، لأنه جنس"<sup>(8)</sup>.

وإنَّ أسم الجنس الجمعي هو ما يتميز عن واحده إمّا بالياء في الواحد، نحو: رومي وروم، وتُرْكِي، وتُرْك، وإنَّ اسم الجمع ما لا واحد له من لفظه، وليس على وزن خاص بالجمع، أو غالب فيها<sup>(9)</sup>.

ومن امثلة النظم القرآني على اسم الجمع من نوع (اسم الجنس الجمعي) في جزء عم قوله تعالى: (الم يجعل كيدهم في تضليل، وارسل عليهم طيرا ابابيل) [الفيل: 2 . 3] فـ (ابابيل) اسم جنس جمعي لا واحد له من لفظه على قول الفراء<sup>(10)</sup>، وهو جمع إبالة

(1) ينظر التحرير والتنوير: 143 / 30.

(2) ينظر صفوة التفسير: 524 / 8.

(3) ينظر نظم الدرر: 337 / 8.

(4) ينظر الكتاب سيبويه: 203 / 2.

(5) ينظر المعجم الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها: 403، و= جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني: 65 / 2.

(6) ينظر المرجع في اللغة العربية نحوها أو صرفها: 145 / 1.

(7) ينظر شرح المفصل، للزمخشري: 232 / 3.

(8) المقتضب: 346 / 3.

(9) ينظر شذا العرف في فن الصرف: 111، وينظر: ظاهرة جمع التفسير في العربية - دراسة لأبرز خصائصها اللفظية والمعنوية، وافي حاج ماجد، رسالة

ماجستير، كلية الآداب والعلوم - الجامعة الأمريكية - بيروت: 209.

(10) ينظر معاني القرآن: 181 / 3.

بكسر الهمزة وتشديد الباء الموحدة، وهي حزمة الحطب الكبيرة شَبَّهَتْ به الجماعة من الطير في تضامنها، وتستعمل أيضاً في غيرها وقيل واحد، إبول وإباله<sup>(1)</sup>.

و(أبائيل) صفة لطير، تأتي جماعات، متتابعة بعضها في إثر بعض، وتحيط بالعدو من كل ناحية، وهذه الطير تحمل في أرجلها ومناقيرها حجارة صغيرة أهلكت العدو الذي قصد هدم الكعبة المشرفة<sup>(2)</sup>، فردَّ الله كيدهم وضللهم بأن أرسل عليهم طيراً أبائيل، أي: طيراً أبائيل غير معهود، وعنصر المبالغة والتهويل مضاف إليها بأن تحمل حجارة، غير معهود أيضاً، فعلت بالعدو فعلاً غير معهود أيضاً<sup>(3)</sup>، وهذا من دلائل قدرة الله وعظمته وتدبيره بعدوه بأن ساق لهم طيراً أبائيل (نوعاً وجمعاً) لا على وجه الكثرة، وإنما بيان النوع في الإهلاك، وعظيم القدرة في الغلبة، وما أعظم بلاغة القرآن في إيراد المقصود.

ومن البيان القرآني البلاغي المعجز الوارد في جزء عم على أسم جنس جمعي قوله تعالى: (قل اعوذ برب الناس، ملك الناس، إله الناس، من شر الوسواس الخناس، الذي يوسوس في صدور الناس، من الجنة والناس) [الناس: 1 - 6]، (الناس) أسم جمع للبشر جميعهم أو طائفة منهم، ولا يطلق على غيرهم على التحقيق<sup>(4)</sup>، (رب الناس) أن الله رب جميع مخلوقاته للدلالة على شرفهم، ولان الاستعاذة وقعت من شر ما يوسوس في صدورهم، وقد كرر لفظ الناس في الثلاثة المواضع، لأن التكرار يقتضي مزيد شرف الناس (الذي يوسوس في صدور الناس)، قسمان مندرجان تحت قوله: (من الجنة والناس)، لأن القدر المشترك بين الجن والإنس يسمى إنساناً وإنسان أيضاً يسمى إنساناً فيكون لفظ الإنسان واقعاً على الجنس والنوع بالاشتراك والدليل بأن لفظ الإنسان يندرج فيه لفظ الإنس والجن<sup>(5)</sup>.

#### النوع الثاني - أسم الجنس الإفرادي:

فهو ما ليس دالاً على اثنين، ولا على أكثر من اثنين، وإنما هو صالح للقليل والكثير، نحو: ماء، لبن، خل، زيت، وتراب<sup>(6)</sup>. ومن بلاغة أسم الجنس الإفرادي الذي ورد في جزء عم، قوله تعالى: (وانزلنا من المعصرات ماءً ثجاجاً، لنخرج به حباً ونباتاً)، [النبأ: 14 - 15] (ماءً) اسم الجنس الإفرادي الذي يُطلق على القليل والكثير، وأنزلنا من السحب التي حان وقت إمطارها ماءً دافقاً منهمر بشدة وقوة. قال في التسهيل: المعصرات هي السحب مأخوذة من العصر، لأنَّ السحاب ينعصر فينزل منه الماء، شُبَّهَتْ السحابة التي حان وقت إمطارها بالجارية (لنخرج به حباً ونباتاً) أي لتخرج بهذا الماء أنواع الحبوب والزرع التي تنبت في الأرض غذاءً للإنسان والحيوان<sup>(7)</sup>.

ومن هذه الآيات الكريمة استدلال بحالة أخرى من الأحوال التي أودعها الله تعالى في نظام الموجودات وجعلها منشأً شبيهاً بالحياة بعد شبيهه بالموت أو اقتراب منه ومنشأً تخلق موجودات من ذرات دقيقة، وتلك حالة إنزال ماء المطر من الأسحبة على الأرض فتنبت الأرض به سنابل حباً وشجراً وكلاً، وتلك كلها فيها حياة قريبة من حياة الإنسان والحيوان، وهي حياة النماء، فيكون ذلك دليلاً للناس على تصور حالة البعث بعد الموت بدليل من التقريب الدال على إمكانه حتى تضحل من نفوس المكابرين شبه إحالة البعث، وفيه أيضاً النظر في دلائل صنع الله التي هي دواعي شكر المنعم بها لما فيها من منافع للناس من رزقهم ورزق إنعامهم ومن تنعمهم وجمال مراتبهم فإنهم لو شكروا المنعم بها لكانوا عندما يبلغهم عنه أنه يدعوهم إلى النظر في الأدلة مستعدين للنظر يتوقع أن تكون الدعوة البالغة إليهم صادقة العزو إلى الله، فما خفيت عنهم الدلالة، ومناسبة الانتقال من ذكر السماوات إلى ذكر السحاب والمطر قوية<sup>(8)</sup>.

(1) ينظر روح المعاني: 29 / 647.

(2) ينظر صفوة التفاسير: 3 / 604، 605.

(3) ينظر في ظلال القرآن: 6 / 3977.

(4) ينظر التحرير والتنوير: 30 / 633.

(5) ينظر فتح البيان في مقاصد القرآن: 7 / 517.

(6) ينظر الفیصل فی ألوان الجموع: 112، وينظر: شذا العرف في فن الصرف: 111.

(7) ينظر صفوة التفاسير: 3 / 78.

(8) ينظر التحرير والتنوير: 30 / 25.

وأيضاً يأتي البيان القرآني بوجه بلاغي معجز في إيراد اسم الجنس الإفرادي في جزء عمّ في قوله تعالى: (ان للمتقين مفازاً، حدائق واعناباً، وكواعب اتراباً) [النبا: 31 . 33]. (الأتراب) جمع (تراب) بكسر فسكون، وهو المساوي غيره في السن وأكثرها يطلق على الإناث، قيل هو مشتق من التراب، فقليل لأنه حين يُولد يقع على التراب، أو لأنّ التراب ينشأ في سن الصبا يلعب بالتراب. وقيل: مشتق من الترائب تشبيهاً في التساوي بالترائب، وهو ضلوع الصدر، فإنها متساوية وتقدم الأتراب في قوله تعالى: (عرباً اتراباً) [الواقعة: 37]، فيجوز أن يكون وصفهنّ بالأتراب بالنسبة لنيتهنّ في تساوي السن لزيادة الحسن، أي لا تقوت واحدة منها غيرها، أي فلا تكون النفس إلى احداهنّ أميل منها من الأخرى فتكون بعضهنّ أقل حسرةً في نفس الرجل<sup>(1)</sup>.

و(أتراب) أي نساء غُذارى نواهد قد برزت أجسامهم وهنّ في سن واحدة<sup>(2)</sup>، فإن النظم القرآني ساق في مضمونه بحسب ما يتطلبه حسن إيراد اللفظ مُظهراً بذلك اعجازه بمعان سياقية تقتزن بسياق الآية.

### الخاتمة

- كل جمع ينتهي إليه الجمع إلّا جموع القرآن الكريم الذي لا تحدّ معاني جموعه دلالات ولا تستبينها معاني وهي موطن الإعجاز والبلاغة وحقائق الصرفة في الألفاظ والأساليب، ويمكننا إيراد الملاحظات الآتية:
1. إنّ الجمع في أقوى تعاريفه التي بمعنى الضم ورد الأشياء إلى أصولها، أكد لنا أنّ للجموع ألفاظاً أفردت كأبنية تبين نوع الجمع وصيغته.
  2. وقد وردت أبنية الجموع بنوعها المخصصتين للدراسة في السور المكيّة مخصوصة بـ (جزء عمّ) منها: جمع التفسير بنوعيه: القلة والكثرة، وأسم الجمع الذي يشمل أسم الجنس الجمعي وأسم الجنس الإفرادي.
  3. لأبنية الجموع في (جزء عمّ) خصوصية تذكر من حيث خطاب ومقاصد أهداف سورة، فهو مجتمع مكي الخطاب فيه توجيه للجماعة كواقع، دارت معانيه على الكثرة في النوع والعدد.
  4. يعلو القرآن الكريم في نظمه وأساليبه البلاغية التي لا يضاهاها بشر بأن جعل للكلمات سياقات تخصصها بمعنى الجمع دون الأفراد، وقد لا ترد هذه الكلمات إلّا بصيغة الجمع وهي في مقصودها ضرب من الفرق المعنوي للسياق والآيات، وأساليب بلاغية معجزة.
  5. دلّ النظم القرآني بأعلى مراتب البيان البلاغي في جمع التفسير بأن معانيه دائرة على الكثرة والتعظيم والغلبة في مقام الجنة والحساب.
  6. دلّ اسم الجمع في سياقات سور (جزء عمّ) على معاني الكثرة وإن كان مخصوصاً بالنوع دون الكثرة، ليثبت القرآن الكريم بأنه أسلوبه البلاغي يخالف الأساليب في المعاني.
  - 7- وأكثر الأبنية جموعاً في (جزء عمّ) جموع التفسير بنوعيه القلة والكثرة بأبنيتها المتعددة، ودلّت كل صيغ جموع التفسير بأنها صالحة للقلة والكثرة مما يحسب لها في الأسلوب البلاغي الوارد فيه.
  8. ومن بلاغة الكلام قلة ورود أسم الجمع بشكليه أسم الجنس الجمعي والإفرادي، فاستعمال الماء دائماً في معنى الجنس، وهو رمز الحياة والخصب يشملاً جنساً إفرادياً جامعاً للمعاني.
  9. ومن باب النظم القرآني والبلاغي دلّت كل أسماء الأجناس الإفرادية على معنى الكثرة من سياق الآيات الواردة فيها.

(1) ينظر المصدر نفسه: 44/3.  
(2) ينظر صفوة التفاسير: 510/3.

## المصادر والمراجع

## القرآن الكريم.

## أولاً. الكتب المطبوعة:

1. أبنية الصرف في كتاب سيبويه، معجم ودراسة: د. خديجة الحديثي، د.م، ط 1، بيروت، (2003م).
2. إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: أبي السعود محمد بن مصطفى العمادي الحنفي (ت 982 هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 2، 1990م.
3. الاعجاز الصرفي في القرآن الكريم، عبد الحميد أحمد يوسف هنداي، المكتبة العصرية، بيروت، 1429هـ-2008م.
4. ألفاظ الشمول والعموم والفصل بينهما: المرزوقي، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ط.
5. التحرير والتنوير: محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون، تونس، 1997م.
6. توجيه اللمع لابن الخباز، دراسة وتحقيق: فايز زكي محمد، دار السلام، 1428هـ-2007م.
7. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لابي جعفر محمد بن جرير الطبري، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة د.ت.
8. جامع الدروس العربية: مصطفى الغلاييني، المكتبة العصرية، بيروت، 1912م.
9. حاشية الصبّان على شرح الأشموني على ألفية بن مالك محمد بن علي الصبّان، انتشارات زاهدي، قم، ط 3، 1419هـ.
10. خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية: عبد العظيم المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 1، 1414هـ، 1994م.
11. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: أبو الفضل شهاب الدين السيد محمد الألوسي البغدادي (ت 1270هـ)، دار الفكر، بيروت، 1987م.
12. الشامل معجم في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها: محمد سعيد اسبر بلال جندي، دار العودة، بيروت.
13. شذا العرف في فن الصرف: أحمد الحلوي، ضبط وتصحيح: محمود شاكر، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 2005م.
14. شرح التسهيل، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: جمال الدين محمد بن عبد الله ابن مالك، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، وطارق فتحي السيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1422هـ، 2001م.
15. شرح الكافية الشافية: أبي عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله محمد ابن مالك الطائي الجماني الشافعي (ت 672هـ)، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت.
16. شرح المفصل للزمخشري: موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي بن يعيش موصللي (ت 643 هـ)، قدّم له: أميل بديع يعقوب، دار الكتب المصرية، بيروت، ط 1، 2001م.
17. صحيح مسلم: أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
18. الصرف العربي صياغة جديدة: عبد الجواد حسين اليابا، وزين كامل الخويسكي، روى للإعلان، الإسكندرية، 1408هـ، 1988م.
19. صفوة التفاسير: محمد علي الصابوني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 2002م.
20. صيغُ الجموع في اللغة العربية مع بعض المقارنات السامية: باكية رفيق حلمي، د. ط، الأديب البغدادي.
21. فتح البيان في مقاصد القرآن: أبو الطيب صديق بن حسن بن علي الحسيني القنوجي البخاري (ت 1307 هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، 2008م.
22. الفيصل في ألوان الجموع: عباس أبو السعود، دار المعارف بمصر، 1119هـ.
23. في ظلال القرآن: سيّد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط 4، 2004 م.
24. الكتاب، سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، دار الخانجي.

25. لسان العرب: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، مطبعة بولاق، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
  26. معاني القرآن: أبو زكريا يحيى بن زياد عبد الله الفراء (ت 207هـ)، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
  27. المرجع في اللغة العربية، نحوها وصرفها: علي رضا، د. ط.
  28. المعجم المفصل في اللغة والأدب: أميل بديع يعقوب، تحقيق: ميشال عاصي، ط 1، دار العلم للملايين، 1987م.
  29. معجم مقاييس اللغة: أبو حسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت 395 هـ)، تحقيق: محمد عوض مرعب، فاطمة محمد أصلان، دار الإحياء العربي، بيروت، 1422هـ، 2001م.
  30. معجم الوسيط: إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، المكتبة الإسلامية، استانبول.
  31. المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الاصفهاني (ت 502هـ) تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم - الدار الشامية، الطبعة الاولى 1412هـ.
  32. المقتضب: أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت 285 هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، بيروت، 1431هـ، 2010م.
  33. نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: برهان أبو الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي (ت 885 هـ)، تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971م.
  34. النكت في تفسير كتاب سيبويه وتبيين الخفي من لفظه وشرح أبياته وغريبه، تحقيق: يحيى المراد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2005م.
  35. مع الهوامع في شرح جمع الجوامع: جلال الدين السيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 2006م.
- ثانياً. الرسائل والأطاريح الجامعية:
1. الأبنية الصرفية في السور المدنية، دراسة لغوية دلالية: عائشة محمد سليمان قشوع، بإشراف: احمد حسين حامد، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2003م.
  2. الحدود النحوية من النشأة إلى الاستقرار: زاهدة عبد الله محمد العبيدي، بإشراف: عبد الوهاب محمد علي العدوان، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الموصل، 1994م.
  3. صيغ (فُعْلَة) في القرآن الكريم، دراسة حرفية دلالية: زيرقان قاسم أحمد البرواري، بإشراف: ليلى محمد علي جمعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الموصل، 2009م.
  4. ظاهرة جمع التكسير في العربية، دراسة لأبرز خصائصها اللفظية والمعنوية: وافي حاج ماجد، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، الجامعة الأمريكية، بيروت، 2003م.

## تحليل تجارة العراق الخارجية (غير النفطية) مع دول الجوار للمدة (2003-2015م) (دراسة في الجغرافية الاقتصادية)

أ.م. جبار عبد جبيل

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

University of Babylon - Faculty of Education for Human Sciences - Department of Geography

Ass.Prof. Jabbar Abd Jebeel

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Jabar.1974@yahoo.com

### Abstract

Iraq has witnessed many economic and political transformations, which have been reflected in the joints of its economic sectors, and foreign trade is the most prominent of these sectors, so the research came to study the development of Iraq's foreign trade with neighboring countries in both exports and imports and their structures, and to show the extent of dependence and link this economy with the economies of neighboring countries, Iraq has become a major market for receiving its exports, which is represented by a combination of food and non-food commodities, raw materials and industrial goods. Iraq has become a captive of unbalanced trade relations with the Loire, and thus resulted in a lot of structural changes and the emergence of many problems that reflect negatively on the future economic development, so it came to study the reality of trade relations with neighboring countries, and the main problems that emerged from these trade relations throughout the duration of the study 2003-2015m.

**Abstract:** Trade Balance, Neighboring trade, neighboring countries, Commercial dependency, Structure of exports and imports.

### الملخص:

شهد العراق العديد من التحولات الاقتصادية والسياسية والتي انعكست على مفاصل قطاعاته الاقتصادية وتعد التجارة الخارجية ابرز هذه القطاعات، لذا جاء البحث لدراسة تطور تجارة العراق الخارجية مع دول الجوار بشقيها الصادرات والواردات وهياكلها، وبيان مدى تبعية وارتباط هذا الاقتصاد باقتصاديات دول الجوار، إذ احتلت دول الجوار أهمية نسبية في تجارتها الخارجية، واصبح العراق من الأسواق الرئيسية لاستقبال صادراتها والتي تمثلت بمجموعة من السلع الغذائية وغير الغذائية، والمواد الخام والسلع الصناعية، إذ أصبح العراق أسيراً لعلاقات تجارية غير متوازنة مع دول الجوار، وبالتالي ترتب عليه الكثير من التغيرات الهيكلية وبروز العديد من المشاكل التي تنعكس سلباً على تحقيق تنمية اقتصادية مستقبلية، لذلك فقد جاء هذا البحث لدراسة واقع العلاقات التجارية مع دول الجوار، وابرز المشاكل التي أفرزتها هذه العلاقات التجارية طوال مدة الدراسة 2003-2015م.

**الكلمات المفتاحية:** الميزان التجاري، تجارة الجوار، دول الجوار، التبعية التجارية، هيكل الصادرات والواردات.

### المقدمة:

تعد التجارة الخارجية معياراً لتطور الدول وتوازنها ومؤشراً جوهرياً لقُدرة الدولة الانتاجية والتنافسية في السوق الدولي وهي إحدى النوافذ التي يطل من خلالها على العالم الخارجي فيتم التفاعل بين محيطين أو أكثر من محيط اقليمي او دولي، ويرتبط هذا المؤشر بالإمكانيات الإنتاجية المتاحة وقُدرة الدولة على التصدير على الاستيراد وانعكاس ذلك على رصيدها من العملات وما لذلك من آثار على الميزان التجاري.

ولا يشذ العراق عن هذه القاعدة فاتخذت فيه التجارة اتجاهات ومسارات عديدة وخضعت لاعتبارات مختلفة باختلاف الظروف والاوقات والمراحل السياسية وقد تباينت في مدى تأثيرها على التنمية الاقتصادية، إلا أن المتتبع لمؤشرات تجارة العراق الخارجية يجد

إن العلاقات التجارية مع دول الجوار أخذت أهمية في التحليل التجاري خاصة في السنوات الأخيرة وشكلت أهمية نسبية في التوزيع الجغرافي لتجارة العراق الخارجية مقارنة مع بلدان العالم إذ أصبح قطاع التجارة الخارجية وخاصة الاستيرادات يسجل قيم مرتفعة (وخصوصاً السلع الغذائية والاستهلاكية (غير الغذائية) بحيث أصبح تابع اقتصادياً وهو ما سيؤثر سلباً على برامج التنمية الاقتصادية في العراق بينما بقيت الصادرات تعاني من التذبذب والتراجع في قيمها وهو ما ينعكس سلباً على وضع الاقتصاد العراقي بالرغم من الامكانات التي تؤهلها ان يصبح قوة اقتصادية في المنطقة، مما جعله تابع لقطاع واحد هو النفط في تمويل متطلباته المالية وأصبح العراق سوق مفتوحة لمختلف السلع والبضائع حتى من الدول التي لا تمتلك نصف المقومات التي يتمتع بها.

### مشكلة البحث

لقد جاءت مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:

- 1- هل للخصائص الموقعية أهميتها من الناحية التجارية مع دول الجوار؟
- 2- ما حجم التبادل التجاري مع دول الجوار وما طبيعة الهيكل التجاري العراقي خلال المدة (2003-2015)م؟
- 3- ما أبرز المشاكل المستقبلية الناتجة على ارتباط تجارة العراق مع دول الجوار وخاصة جانب الاستيرادات؟

### فرضية البحث

- 1- لقد كان للميزات الموقعية التي يمتاز بها العراق ومجاورته لدول متعددة ومتباينة اقتصادياً أثر في تطور العلاقات التجارية.
- 2- سجلت قيم الصادرات وهياكلها قيم متدنية واصناف محددة بينما شهدت الاستيرادات قيم مرتفعة فضلاً عن تنوع واضح في هيكله السلعي مما اثر على الميزان التجاري العراقي طوال مدة الدراسة.
- 3- تعد مشكلة العجز المستمر في الميزان التجاري والتبعية الاقتصادية (التجارية) والتأثير على التنمية الاقتصادية من أبرز الانعكاسات والمشاكل المستقبلية على التجارة مع الدول المجاورة.

### اولاً: خصائص الموقع الجغرافي للعراق مع دول الجوار:

يعد الموقع المجاور من الامور المهمة المتعلقة بسياسة أي دولة إذ يؤثر دائماً في علاقاتها اثناء السلم والحرب على حد سواء، كما يذكر (الكسندر) وهو أهم المواقع الثلاثة لارتباطه بالحدود ومشاكلها وبإمكانيات الدفاع والهجوم وبالحالة الاقتصادية المتبادلة (1) ويمثل الموقع الإطار الجغرافي الذي يحدد علاقة المكان بغيره من الاماكن وهو من أكثر العناصر تأثيراً في شخصية الدولة وعلاقاتها الاقتصادية والسياسية مع الدول المجاورة (2) ويطلق عليه أحياناً بالموقع النسبي، وهو الموقع الذي يخص الدول المجاورة (3) ويعبر عن موقع الجوار الجغرافي بعدد الوحدات السياسية المحيطة بالدولة (4) والتي تشاركها الحدود السياسية التي تفصل بينها وبين تلك الدولة وما يتركه ذلك الموقع من اثر في العلاقات الدولية التي تربط بين الدول المتجاورة (5)، ويحتل الموقع الجغرافي للعراق أهمية اقتصادية استراتيجية في الدراسات الدولية فهو يمثل قلب المنطقة الآسيوية العربية وحلقة وصل بين القارات من ناحية الطرق الجوية ومن خلال النظر لموقع العراق يتضح انه مُحاط من قبل ست دول، تعد اطوال الحدود البرية مع دول الجوار هي من أبرز السمات والخصائص الجغرافية التي تميز موقع العراق مع دول الجوار من الناحية التجارية، ويمكن توضيح خصائص الموقع من خلال معطيات الجدول (1) الذي يوضح اعداد الدول المجاورة واطوال الحدود معها إذ يتضح ان العراق يمتلك اطول نسبة من الحدود مع ايران تليها السعودية ثم سوريا وتركيا والكويت والاردن

(1) Alexander, Lewis M., World political patterns, second edition, Rand Mnally Co. Chicago, London, 1963.p39.  
 (2) عبد الرؤوف رهبان، الأهمية الاقتصادية للتجارة الخارجية السورية والعوامل المؤثرة فيها، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3-4، 2013، ص511-550.  
 (3) عبد الرزاق عباس حسين، الجغرافية السياسية مع التركيز على المفاهيم الجيوبولتيكية، مطبعة اسعد، بغداد، 1976م، ص274.  
 (4) سعدون شلال ظاهر، أهمية موقع العراق الجغرافي وإثره في دوافع العدوان الأمريكي عليه، مجلة الآداب، جامعة البصرة، العدد (35)، عدد خاص بوقائع بحوث المؤتمر العلمي لكلية الآداب 6-7، آذار، 2002م ص113.  
 (5) عبد المنعم عبد الوهاب، صبري فارس الهيئي، الجغرافية السياسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، 1989 م، ص38.

## جدول (1) اطوال الحدود مع دول المجاورة

| ت | البلدان المجاورة         | اطوال الحدود(كم) | النسبة المئوية |
|---|--------------------------|------------------|----------------|
| 1 | إيران                    | 1300             | 36,6           |
| 2 | المملكة العربية السعودية | 812              | 23,5           |
| 3 | سوريا                    | 600              | 17,3           |
| 4 | تركيا                    | 377              | 10,9           |
| 5 | الكويت                   | 195              | 5,6            |
| 6 | الأردن                   | 178              | 5,1            |
|   | المجموع                  | 3462             | 100,0          |

المصدر: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية السنوية، 2014-2015، ص2.

وكان لهذه الحدود البرية اثر في تواجد عدد من المنافذ البرية التي لها دور في زيادة حجم التبادل التجاري. لذلك تبرز اهمية الموقع الجغرافي في التجارة الخارجية العراقية من خلال زيادة قيمة تجارتها مع دول الجوار بحكم القرب الجغرافي. مفهوم التجارة الخارجية وتجارة الجوار:

تعرف التجارة بأنها احد فروع علم الاقتصاد والتي تختص بدراسة المعاملات الاقتصادية الدولية ممثلة في حركات السلع والخدمات ورؤوس الاموال بين الدول المختلفة<sup>(1)</sup>.

اما التجارة الخارجية فتعرف بانها عملية تداول وتبادل السلع والخدمات عبر الحدود السياسية لدولة معينة وتتدخل في الحدود السياسية لدولة اخرى<sup>(2)</sup> اما التجارة مع البلدان المتجاورة (تجارة الجوار) او ما يطلق عليها البعض تجارة الحدود.<sup>(3)</sup> وتمت الاشارة لتجارة الحدود بتعاريف عدة منها، هي نشاط تجاري محدود بين الأفراد

والمجموعات السكانية المشتركة بين دولتين لسد الاحتياجات بمنافع متبادلة، وأصبح هذا النشاط قانونياً واقتصادياً بواسطة الجهات الرسمية لتحقيق عدة أهداف أهمها مكافحة التجارة غير المشروعة وإنعاش الحركة التجارية مما يؤدي للاستقرار الاجتماعي<sup>(4)</sup> وعرفت كذلك بأنها عبارة عن نشاط اقتصادي يقوم على تبادل السلع والخدمات بين منطقتين لدولتين متجاورتين تفصل بينهما حدود معترف بها دولياً وتحكم كل منها نظم ادارية مستقلة<sup>(5)</sup>.

ويمكن وضع تعريف لتجارة دول الجوار بأنها (شكل من أشكال التجارة الخارجية والتي تتم بين دول متجاورة ترتبط بينهما حدود مشتركة غير مغتصبة معترف بها دولياً والتي تتم عن طريقها عمليات التصدير والاستيراد لمختلف السلع والخدمات). والذي يهمنها في تعريف لتجارة الخارجية هو حركة الصادرات والواردات المنظورة من السلع والبضائع، وقد ظهر اهتمامات متزايدة لدراسة التجارة الخارجية وأهميتها وخاصة للبلدان النامية إذ اصبح موضوع هام ومثير للجدل لعدة قرون وذلك لأثر التجارة الخارجية في النمو الاقتصادي<sup>(6)</sup> وبالتالي دورها في الازدهار الاقتصادي للدول باعتبارها مصدر للواردات من الخارج ومتنافس للصادرات التي وصفها

(6) السيد محمد احمد السريني، التجارة الخارجية، ط1، الدار الجامعية، الاسكندرية 2009، ص8

(7) محمد رضا علي الجاسم، القواعد الأساسية في الاقتصاد الدولي، الكتاب الاول، ط2، مطبعة التضامن بغداد، 1967م، ص128

(8) حرم محمد بدوي محمد، عبد العظيم سليمان المهمل، دور تجارة الحدود في التبادل التجاري بين ولاية النيل الأزرق وأثيوبيا (2002- 2012م)، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد 16، العدد 2، 2015م، ص50-69.

(9) المصدر نفسه، ص 52.

(10) المصدر نفسه، ص 53.

(6) Seyed Mohammad- Alavinasab, Foreign Trade and Economic Growth in Iran: An Empirical Study, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences November 2013, Vol. 3, No. 11, pp 507- 519.

البعض لأهميتها بأنها البارومتر الاقتصادي للبلد<sup>(1)</sup>، وتبرز أهمية التجارة الخارجية من خلال الفوائد التي يجنيها الفرد والمجتمع وبرزها<sup>(2)</sup>.

1- تمكن التجارة الدولية كل دولة من أن تستغل مواردها الإنتاجية بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، بمعنى حصولها من تلك الموارد على أكبر ناتج كلي ممكن.

2- تحقيق نوع من التوازن في السوق الداخلية نتيجة تحقيق التوازن بين كميات العرض والطلب.

3- تعتبر مؤشراً إلى قدرة الدول الإنتاجية والتنافسية في السوق الدولية لارتباط هذا المؤشر بالإمكانات الإنتاجية المتاحة، وقدرة الدول على التصدير ومستويات الدخول فيها، وكذلك قدرتها على الاستيراد وانعكاس ذلك كله على رصيد الدولة من العملات الأجنبية.

4- تعمل التجارة الخارجية على زيادة الرفاهية الاقتصادية من خلال إشباع حاجات الأفراد من السلع والخدمات، إما بسبب عدم توافر هذه السلع والخدمات في بعض الدول وانتقالها من طريق التجارة الخارجية إلى انحاء العالم. أو الحصول على هذه السلع بتكاليف أقل نتيجة استيرادها من دول لديها ميزة نسبية في الإنتاج بسبب وفرة الحجم الاقتصادي.

#### أولاً- تحليل تجارة العراق الخارجية (غير النفطية) مع دول الجوار للمدة (2003-2015م)

يُعد تحليل التجارة الخارجية لأي دولة انعكاساً للاقتصاد القومي لهذه الدولة من حيث مستوى تطوره ودرجة ارتباطه بالاقتصاد العالمي لذلك فإن غالبية الدول تركز على دراسة تحليل التجارة الدولية من أجل معرفة مدى مساهمتها في النشاط الدولي، والوقوف على مكانة صادراتها ووارداتها مع الدول الأخرى.<sup>(3)</sup> وبما أن الاقتصاد العراقي يتميز بمحدودية التنوع النسبي في نمط إنتاجه السلعي فيما يتصف طلبه بالتنوع الشديد من هنا جاء دور التجارة الخارجية في تحقيق التوازن بين العرض والطلب عن طريق تصريف فوائض السلع المحدودة القابلة للتصدير واستيراد مجموعة متنوعة من السلع لسد حاجة السوق المحلي بسبب النقص في إنتاجها أو لان تكلفة إنتاجها عالية.

لذلك ركز هذا المحور على عرض جغرافي لتجارة العراق الخارجية (غير النفطية) مع دول الجوار بشقيها الصادرات والواردات العراقية وتطورها للمدة (2003-2015م) استناداً على القيم (بالدينار العراقي)

#### أ- واقع واتجاهات تطور الصادرات للمدة (2003-2015م) مع دول الجوار.

تعد الصادرات المنظورة المحور الاساسي لرسم السياسة الاقتصادية، ومن اهم مصادر الدخل الاجنبي التي تخفف الضغط على ميزان المدفوعات وخلق فرص للعمل وتهدف استراتيجية نمو الصادرات لأي بلد توفير المنتجين من خلال السياسة الاقتصادية والحكومية المرسومة، والتي تهدف الى زيادة القدرة على انتاج السلع والخدمات التي لها القدرة على المنافسة في السوق العالمية.<sup>(4)</sup> وان دراسة تطور الصادرات الوطنية له اهمية خاصة في متابعة وتقييم قطاع التجارة الخارجية حيث ان تحليل بياناتها يمكننا من معرفة درجة النمو الاقتصادي، وهذا ما اشار له العديد من الاقتصاديين ومنهم (Kavoussi) الذي شدد على ضرورة المحافظة على تشجيع الصادرات لان ذلك سيساهم في نمو الاقتصاد عن طريق زيادة معدل تكوين رأس المال في البلد مما يعزز من قدرة الانتاجية، ولاحظ كذلك وجود علاقة طردية قوية بين الصادرات والنمو الاقتصادي.<sup>(5)</sup>

(1) H.S. Waghmare and H.S. Waghmare, Foreign trade of ;Economic Geography, Golden Research Thoughts, Oline & print / Volume 3/ Issue 8/ Feb 2014.p 1

(2) سفيان بن عبد العزيز، دعم وتطوير القطاع الخاص كآلية لترقية التجارة الخارجية الجزائرية خارج المحروقات، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العددان (61-62)، 2013م، ص171.

(14) عبد الرؤوف رهبان، جغرافية التجارة الدولية، منشورات جامعة دمشق، كلية الاداب والعلوم الانسانية 2003-2004م ص15.

(4) Rahmije Mustafa Topxhi, Florentina Xhelili Krasniqi, (Foreign Trade and Economic Growth in Kosovo: Trends and some Eatures).International Journal of Economics and Management Sciences,VOL.1, No 5,2011pp 97-107.

(5) Rostam M. Kavoussi, 1984, "export expansion and economic growth ", journal of development Economic, Vol. 14, pp 241-250

وبما ان العراق من البلدان التي تؤدي التجارة الخارجية دوراً مؤثراً في النشاط الاقتصادي واعتماده بصورة رئيسية على صادراته من النفط الخام، الا ان تجارة الصادرات (غير النفطية) سجلت تذبذب في قيمها ومعدلات نموها طوال مدة الدراسة والتي انعكست على اداة الاقتصاد العراقي، وخلال تحليل بيانات الجدول (2) الذي يوضح قيم الصادرات واتجاهاتها الجغرافية لدول الجوار، فقد سجلت قيمة الصادرات العراقية ما قيمته 29.65 مليون دينار سنة 2003م استأثرت سوريا بأعلى قيمة حيث بلغت 16.4 مليون ونسبة 55.3 % تليها الأردن بنسبة 34.1 % وقد أثرت أحداث سقوط النظام في العراق على قيم الصادرات مما أدى إلى تراجعها سنة 2004 إذ بلغت 21.11 مليار دينار وبمعدل نمو سالب بلغ (- 28.80 %) استحوذت سوريا على القيم الأعلى إذ بلغت 7.11 مليار ونسبة 33.7 % واستمرت قيم الصادرات بالتذبذب بين الارتفاع والانخفاض حتى سجلت سنة 2012م أعلى قيمة لها طوال فترة الدراسة إذ بلغت قيمة الصادرات 308260.4 مليون دينار وبمعدل نمو بلغ 28.9 % استأثرت الصادرات باتجاه سوريا أعلى القيم حيث بلغت 113804.7 مليون دينار ونسبة 36.9 % مقارنة بدول الجوار وهذا يعود لعدد من الاتفاقيات وبموجبها تم الطلب على الصادرات العراقية من المواد الخام وخاصة الزيوت ومنتجات ناتجة عن قطران الفحم الحجري.

ومن ثم شهدت الصادرات انخفاض في قيمها يرافقتها تراجع في نسبة النمو وظهر هذا التراجع بشكل واضح في السنوات 2013، 2014، 2015م، إذ سجلت قيم الصادرات تراجع ملموس بلغ 202496.9

76306.3، 9226.1 مليون دينار على التوالي ونمو سالب بلغ (- 34.30)، (- 62.31)، (- 87.90)\* على التوالي استأثرت كل من الاردن، وسوريا اعلى النسب اما بقية الدول وخاصة العربية الخليجية (الكويت والسعودية)

جدول (٢) قيم الصادرات العراقية (غير النفطية) واتجاهاتها الجغرافية الى دول الجوار للمدة (٢٠٠٣ - ٢٠١٥م) (مليون دينار)

| البلدان | المملكة العربية السعودية |          | سورية    |          | الاردن   |          | الكويت  |          | تركيا   |          | ايران   |          | مجموع القيم | مجموع النسب |
|---------|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|-------------|-------------|
|         | القيمة                   | النسبة % | القيمة   | النسبة % | القيمة   | النسبة % | القيمة  | النسبة % | القيمة  | النسبة % | القيمة  | النسبة % |             |             |
| 2003    | 0                        | 0        | 16.4     | 55.4     | 10.12    | 34.1     | 0       | 0        | 1.33    | 4.5      | 1.8     | 6.1      | 29.65       | 100 %       |
| 2004    | 1.8                      | 8.5      | 7.11     | 33.7     | 1.6      | 7.6      | 1.3     | 6.2      | 6.7     | 31.7     | 2.6     | 12.3     | 21.11       | 100 %       |
| 2005    | 1.11                     | 0.6      | 122.9    | 69.3     | 46.8     | 26.4     | 1.9     | 0.7      | 3.57    | 2.0      | 1.86    | 1.0      | 177.43      | 100 %       |
| 2006    | 0                        | 0        | 20.5     | 52.3     | 13.8     | 35.2     | 1.49    | 3.8      | 2.0     | 5.1      | 1.42    | 3.6      | 39.21       | 100 %       |
| 2007    | 490.5                    | 3.6      | 68011.9  | 49.3     | 60940.8  | 44.3     | 0       | 0        | 349.9   | 2.5      | 38.8    | 0.2      | 129831.9    | 100 %       |
| 2008    | 274.64                   | 0.1      | 136823.4 | 70.3     | 54348.7  | 27.9     | 1609.54 | 0.8      | 1265.6  | 0.7      | 467.6   | 0.2      | 194789.48   | 100 %       |
| 2009    | 14.7                     | 0.01     | 103197.0 | 66.37    | 27753.9  | 17.8     | 0       | 0        | 11452.0 | 7.36     | 13171.3 | 8.46     | 155588.9    | 100 %       |
| 2010    | 0                        | 0        | 115033.8 | 53.8     | 55730.5  | 26       | 0       | 0        | 43044.5 | 20.1     | 7.4     | 0.1      | 213816.2    | 100 %       |
| 2011    | 0                        | 0        | 124784.4 | 52.2     | 60334.1  | 25.2     | 0       | 0        | 53223.7 | 22.3     | 704.7   | 0.3      | 239046.9    | 100 %       |
| 2012    | 21687.4                  | 7        | 113804.7 | 36.9     | 99460.6  | 32.2     | 0       | 0        | 73293.4 | 23.8     | 14.3    | 0.1      | 308260.4    | 100 %       |
| 2013    | 285.6                    | 0.2      | 60518.0  | 29.8     | 100288.4 | 49.5     | 0       | 0        | 15158.0 | 7.5      | 26246.9 | 13       | 202496.9    | 100 %       |
| 2014    | 0                        | 0        | 39498.1  | 51.8     | 15899.3  | 20.8     | 0       | 0        | 20702.9 | 27.1     | 206.0   | 0.3      | 76306.3     | 100 %       |
| 2015    | 0                        | 0        | 2438.7   | 26.4     | 6594.9   | 71.5     | 0       | 0        | 0       | 0        | 192.5   | 2.1      | 9226.1      | 100 %       |

المصدر : استخرجت القيم والنسب من قبل الباحث بالاعتماد على : جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء ، المجموعة الإحصائية السنوية للسنوات من ٢٠٠٤ - ٢٠١٦ م .

★ إحصاءات البنك المركزي العراقي ، لسنة ٢٠٠٤ م

\* تم استخراج نسبة الزيادة (النمو) من المعادلة (نسبة الزيادة = القيم في سنة المقارنة - القيم في سنة الأساس / القيم في سنة

الاساس × 100

لم تسجل قيم الصادرات العراقية مؤشرات توضح أهميتها إذ اختفت قيم الصادرات باتجاه الكويت، بينما كانت قيم الصادرات باتجاه السعودية لسنة متذبذبة إذ سجلت سنة 2013م 285.6 مليون دينار واختفت في السنوات الأخيرة.

وهذه المؤشرات تعكس مدى ضعف الانتاج القومي وهشاشة القاعدة التصديرية والمتمثلة بالاعتماد على صادرات النفط كممول للاقتصاد العراقي واهمال القطاعين الزراعي والصناعي نتيجة عدم وجود خطط اقتصادية مرسومة من الحكومة اضافة الى الاوضاع السياسية والحرب ضد الارهاب كل هذا أثر في القاعدة الاقتصادية للصادرات.

#### ب- واقع واتجاهات الاستيرادات للمدة (2003-2015)م مع دول الجوار:

تعد الاستيرادات المكون الثاني من مكونات التجارة الخارجية وهي أكثر تعبير عن قوة الاقتصاد الوطني من الصادرات لأنها تعكس مدى اعتماد هذا الاقتصاد على الاسواق الخارجية، ومن ثم قدرة هذا الاقتصاد على مواجهة التحديات الخارجية على اعتبار انها احدى اهم ادوات التنمية، ووسيلة للحصول على المقومات الرئيسة للتنمية.<sup>(1)</sup> وفائدة الاستيرادات كونها وسيلة يمكن من خلالها الحصول على مختلف السلع الانتاجية غير المتوفرة محلياً، او انها لا تُنتج بكميات كافية محلياً، او الحصول عليها بتكلفة اقتصادية ارخص من انتاجها محلياً فيكون من الافضل استيرادها.<sup>(2)</sup>

التطرق إلى الواردات وتزايدها مع دول الجوار بشكل واسع يعني إن حجم الانتاج المحلي لم يستطيع تلبية احتياجات المستهلك وبالتالي يجعل مسار تطور القطاع الانتاجي المحلي بطيئاً امام تزايد الواردات وهذا ما تعكسه معطيات الجدول (3) الذي وضع الاتجاهات الجغرافية للواردات يتضح ان دالة الاستيرادات من دول الجوار في تزايد مستمر على الرغم من بعض التذبذبات في القيم لبعض السنوات الا ان صفتها العامة هي الارتفاع اذ ان قيم الواردات العراقية من السلع مع دول الجوار بلغت 38.9 مليون دينار سنة 2003م وشملت قيم الاستيرادات بضعت اشهر من السنة وتوقفت لعدة اشهر ويعود ذلك الى دخول قوات الاحتلال الى العراق وغلق الحدود نتيجة سقوط نظام الحكم في العراق. وقد استأثرت تركيا بأعلى قيمة حيث بلغت 12.9 مليون دينار ونسبة بلغت 33.2 % مقارنة بدول الجوار تليها ايران بقيمة 12.5 مليون دينار ونسبة بلغت 32.1 %،

ومن ثم أخذ السوق العراقي يشهد تقدماً ملموساً لاستقبال استيرادات الدول المجاورة وبدأت الاستيرادات تأخذ طابع تنافسي وتختلف مراتبها وتسجل ارتفاعات في قيمها حيث قفزت القيم من 4312.5 مليون دينار سنة 2004م الى 12042934.6 مليون دينار سنة 2005م. وقد سجلت الاستيرادات التركية المرتبة الاولى سنة 2005م عالمياً وكذلك مقارنة بدول الجوار حيث بلغت قيم الاستيرادات (11585105.1) مليون دينار سنة 2005م ونسبة (96.14 %) من الاستيرادات التركية تليها سوريا بنسبة 1.9 % . وهذا يعود الى سياسة الانفتاح ومحاولة اغراق الأسواق المحلية بسلع تفتقر لها وابرزها السلع الغذائية والاستهلاكية غير الغذائية (كالملابس، والاجهزة الكهربائية...الخ).

ومن ثم سجلت الاستيرادات العراقية انخفاض في قيمها سنة 2006م إذ بلغت 2168386.8 مليون دينار سجلت معدل نمو سالب بلغ (- 81.99 %)، احتلت الكويت وتركيا وإيران المراتب الأولى وينسب (27%)، (24.7%)، (23.4%) على التوالي. واستمر الانخفاض حتى بلغ سنة 2007م (113648.7) مليون دينار، وينمو سالب بلغ (-94.7 %) احتلت الاردن الصدارة بنسبة 70.4 % من مجمل الاستيرادات مقارنة بدول الجوار تليها سوريا بنسبة 15.7 % وهذا الانخفاض لا يعود الى تحسن في الإنتاج المحلي إنما بسبب انخفاض أسعار النفط التي تعد الممول الاساس لاستيرادات العراق والتي رافقها انخفاض في قيم الاستيرادات العراقية حتى على المستوى العالمي.

(1) عبد الرؤوف رهبان، مصدر سابق، ص540.

(2) G.V. Vijayasri, The Importance of International Trade In The World. International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research.Vol.2. N.9, September (2013).pp 111-119

ومن ثم أخذت الاستيرادات مع دول الجوار تسجل ارتفاعات في قيمها وبشكل تدريجي إذ بلغت (48398.2) و(942903.5) مليون دينار للسنوات (2008-2009)م وبنسبة نمو بلغت 1848.2% وهنا دخلت السعودية كمول أساسي حيث احتلت المرتبة الاولى من بين الدول العربية ودول الجوار بقيم استيرادات بلغت (161103.5) (265346.0) مليون دينار وبنسبة (33.3%) (28.1%) على التوالي نتيجة عقد مجموعة من الاتفاقيات للتبادل التجاري والتي بموجبها تم استيراد سلع من المواد الخام والسلع الغذائية. وفي سنة 2010م قفزت استيرادات العراق من دول الجوار لتصل الى (2406826.7) مليون دينار وبمعدل نمو بلغ 155.25%، استأثرت الكويت بالمرتبة الاولى حيث بلغ قيم استيرادات العراق من الكويت (768927.6) مليون دينار وبنسبة 31.9% تليها ايران بنسبة 25.4%.

جدول (٣) قيم الاستيرادات العراقية واتجاهاتها الجغرافية من دول الجوار للمدة (٢٠٠٣-٢٠١٥)م (مليون دينار)

| البلدان<br>السنوات | المملكة العربية<br>السعودية |        | سورية       |        | الاردن      |        | الكويت      |        | تركيا       |        | ايران       |        | مجموع<br>القيم | مجموع<br>النسب |
|--------------------|-----------------------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|----------------|----------------|
|                    | النسبة<br>%                 | القيمة | النسبة<br>% | القيمة | النسبة<br>% | القيمة | النسبة<br>% | القيمة | النسبة<br>% | القيمة | النسبة<br>% | القيمة |                |                |
| 2003               | 0.8                         | 2      | 2.1         | 5.4    | 10.3        | 26.5   | 0.3         | 0.8    | 12.9        | 33.2   | 12.5        | 32.1   | 38.9           | 100%           |
| 2004               | 30.4                        | 0.7    | 234.1       | 5.4    | 43.6        | 1.0    | 33.7        | 0.8    | 2645.9      | 61.4   | 1324.8      | 30.7   | 4312.5         | 100%           |
| 2005               | 147.4                       | 0.01   | 237384.4    | 1.9    | 42216.1     | 0.4    | 639.4       | 0.05   | 11585105.1  | 96.14  | 177442.2    | 1.5    | 12042934.6     | 100%           |
| 2006               | 131961.0                    | 6.1    | 140210.4    | 6.5    | 266001.2    | 12.3   | 586064.6    | 27     | 535958.0    | 24.7   | 508191.6    | 23.4   | 2168386.8      | 100%           |
| 2007               | 9945.6                      | 8.7    | 17896.5     | 15.7   | 80010.6     | 70.4   | 68.5        | 0.1    | 2869.8      | 2.6    | 2849.7      | 2.5    | 113648.7       | 100%           |
| 2008               | 161103.5                    | 33.3   | 85198.0     | 17.6   | 151401.3    | 31.3   | 72922.2     | 15     | 10051.1     | 2.1    | 3262.1      | 0.7    | 483938.2       | 100%           |
| 2009               | 265346.0                    | 28.1   | 193165.0    | 20.5   | 173184.1    | 18.4   | 203801.7    | 21.6   | 75538.7     | 8      | 31868.0     | 3.4    | 942903.5       | 100%           |
| 2010               | 352942.9                    | 14.7   | 365408.5    | 15.2   | 229004.8    | 9.5    | 768927.6    | 31.9   | 78192.6     | 3.3    | 612350.3    | 25.4   | 2406826.7      | 100%           |
| 2011               | 777874.2                    | 20.1   | 738376.9    | 19.2   | 572892.7    | 14.8   | 482509.0    | 12.5   | 140718.3    | 3.6    | 1150403.5   | 29.8   | 3862774.6      | 100%           |
| 2012               | 314278.7                    | 15.6   | 328728.0    | 16.3   | 336287.2    | 16.7   | 267877.8    | 13.4   | 163342.2    | 8.1    | 600086.2    | 29.9   | 2010600.1      | 100%           |
| 2013               | 391265.2                    | 15.8   | 264399.6    | 10.7   | 403331.4    | 16.3   | 359635.7    | 14.6   | 190894.0    | 7.7    | 861508.9    | 34.9   | 2471034.8      | 100%           |
| 2014               | 353300.6                    | 17     | 82939.4     | 4      | 529025.5    | 25.5   | 269308.3    | 13.1   | 136255.9    | 6.6    | 701430.6    | 33.8   | 2072260.3      | 100%           |
| 2015               | 413480.8                    | 3      | 6518.9      | 0.1    | 416856.9    | 3.1    | 206801.7    | 1.5    | 9941335.6   | 73.4   | 2554668.5   | 18.9   | 13539662.4     | 100%           |

المصدر : استخرجت القيم والنسب من قبل الباحث بالاعتماد على : جمهورية العراق ،وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للأحصاء ، المجموعة الاحصائية السنوية للسنوات من ٢٠٠٤ - ٢٠١٦ م .  
٢- لعدم توفر قيم الاستيرادات لسنة ٢٠٠٤م في النشرات الاحصائية ، تم التوصل اليها عن طريق المجموعات الاحصائية لصادرات دول الجوار الى العراق (بالدولار ) ومعاملتها بسعر الصرف بالدينار العراقي لتلك السنة .

ثم شهدت قيم الاستيرادات بعد 2011م تحولات هامة إذ أخذت قيم الاستيرادات تسجل قيم متباينة ما بين الارتفاع والانخفاض والذي يعكس هشاشة المنظومة الاقتصادية في العراق هذا من جانب ومن جانب اخر دخلت السلع الايرانية كمنافس لدول العالم ودول الجوار لتفرض مكانتها في الاسواق العراقية، فخلال السنوات 2011، 2012، 2013، 2014م سجلت قيم الاستيرادات الايرانية معدلات بلغت (1150403.5)، (600086.2)، (861508.9) (701430.6) مليون دينار وينسب (29.8%)، (29.9%)، (34.9%)، (33.8%) على التوالي، وفي سنة 2015م سجلت الاستيرادات العراقية ارتفاع ملحوظ، بسبب الحرب ضد الارهاب مما تتطلب عمليات تمويل لسد المتطلبات الاساسية اذ بلغت قيم الاستيرادات (13539662.4) مليون وهو اعلى قيم سجلتها طوال فترة الدراسة وقد استأثرت تركيا بالمرتبة الاولى وبقيم استيرادات بلغت (9941335.6) وبنسبة 73.4% من نسبة الاستيرادات من دول الجوار تليها ايران بنسبة 18.9%.

من خلال ملاحظة المؤشرات الاحصائية السابقة الذكر يتضح إن الاقتصاد العراقي منكشف اقتصادياً على بلدان دول الجوار التي أخذت تتنافس في تصدير سلعها الى الاسواق العراقية مما يعكس ضعف قاعدته الانتاجية المحلية عن تلبية الطلب على السلع والخدمات الوطنية، ويظهر من البيانات إن قيم الاستيرادات ترتفع وتتناقص في بعض السنوات وهذا مرتبط بالأساس بسوق النفط العالمية وتذبذب الأسعار لان الاقتصاد العراقي هو اقتصاد ريعي يعتمد على الصادرات النفطية للحصول على العوائد المالية وبالتالي تغطية السوق المحلية بالسلع والبضائع.

### ثانياً- تحليل اداء هيكل التجارة الخارجية للعراق (الصادرات والواردات) للمدة 2003-2015م مع دول الجوار:

لدراسة هيكل التجارة الخارجية دوراً في الكشف عن طبيعة السياسات الاقتصادية المتبعة من قبل البلد وواقع علاقاته التجارية لان بنية كل من الصادرات والاستيرادات تعكس نوعية النشاط الاقتصادي القائم، ولدراسة هيكل التجارة الخارجية فقد تم تقسيمها الى سلع استهلاكية غذائية ومشروبات، سلع استهلاكية غير غذائية، مواد خام، وسلع رأسمالية. فالسلع الاستهلاكية (الغذائية وغير الغذائية) هي "السلع والخدمات المتجهة إلى المستهلك"، حيث تُشبع الحاجات الإنسانية بصفة مباشرة دون حاجة إلى عمليات تحويلية تُجرى عليها كالخبز والملابس. وأما السلع الرأسمالية (الانتاجية) فهي "سلع تقوم بشرائها المنشآت وتوجهها إلى المشروعات الصناعية للمساعدة في الإنتاج أو لتكون مدخرات في عملية الإنتاج وبمعنى آخر أنها لا تقدم للمستهلك النهائي" .. ومن ثم فلا تصلح لإشباع الحاجات الإنسانية بطريقة مباشرة؛ ولكنها تساعد في إنتاج السلع الاستهلاكية، ومثال ذلك الأرض والآلات والمواد الأولية<sup>(1)</sup> اما سلع المواد الخام (الأولية) الصناعية غير الغذائية، والتي تتكون من العديد من السلع وأهمها الجلود، والصوف، والتبن والتبوغ، والاسمدة، والمنتجات البلاستيكية، والسليلوزية، والمصنوعات من حجر الجبس والمنتجات، واللدائن الصناعية، وبعض المنتجات الكيماوية وغيرها من المواد.<sup>(2)</sup>

### أ- تحليل الهيكل السلعي الصادرات العراقية لدول الجوار للمدة 2003-2015م:

يعكس الهيكل السلعي للصادرات مستوى التطور الاقتصادي الذي بلغه البلد وذلك من خلال معرفة مركز ثقل السلع التي يتكون منها، ونظراً للتفاصيل العديدة في مقدار قيم الصادرات فقد تم استعراض الهيكل السلعي للصادرات من خلال تقسيم دول الجوار الى الدول العربية غير خليجية، ودول عربية خليجية، ودول غير العربية.

#### 1- هيكل الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية (الأردن، سوريا):

فيما يتعلق بهيكل الصادرات العراقية باتجاه الدول العربية غير الخليجية ومن خلال استعراضنا لبيانات الجدول (4) للمدة 2003-2015م نجد ان قيم الصادرات كانت تسجل قيم منخفضة جداً بل انها كانت تختفي في العديد من السنوات فيما يخص الصادرات الغذائية، للأردن فقد سجلت قيم متباينة فأقل قيمة سجلت سنة 2004م وبلغت 0.6 مليون اما اعلى قيمة لها بلغت 12192.3 مليون دينار سنة 2012م وبرز السلع الغذائية المصدرة للأردن هي التمور الرطبة، والمجففة، ودبس التمر غير المخمر، وبعض السكريات والفواكه،

اما الصادرات العراقية من المواد الخام بلغت أوطاً قيمة لها سنة 2004م وبلغت 1.0 مليون دينار بينما اعلى قيمة سجلت سنة 2013م وبلغت 90202.0 مليون دينار وبرز المواد الخام المصدرة كانت جلود الحيوانات والاصواف، ومواد علفية، وبعض المستحضرات الكيماوية.

اما السلع الاستهلاكية غير الغذائية فقد سجلت أوطاً قيمة لها سنة 2004م وبلغت 1.6 مليون دينار اما اعلى قيمة سجلت سنة 2014م وبلغت 57.6 مليون دينار وتضمنت السجاد اليدوي، والانسجة القطنية، والشمع، والفلين، وبعض المستحضرات الكيماوية.

(1) R. S. Alexander Marketing definitions, American Marketing Association, Chicago, 1960, P. 11-14.

(2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، التقرير السنوي للاستيرادات لعام 2005-2006م، ص4.

اما بالنسبة للصادرات العراقية باتجاه سوريا يتضح ان السلع الغذائية شهدت تذبذب في قيمها وسجلت ادنى قيمها سنة 2004م وبلغت 1.4 مليون بينما سجلت اعلى قيمها سنة 2013م وبلغت (43211.0) مليون دينار وقد تمثلت ابرز السلع الغذائية بالحبوب والتمور الرطبة والمجففة وبعض الفواكه والخضر

جدول (٤) الهيكل السلعي للصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية (الأردن - سوريا) للمدة ٢٠٠٣ - ٢٠١٥ م (مليون دينار)

| البلدان          | الأردن                       |              |                                   |                     | سورية                        |              |                                   |                     |
|------------------|------------------------------|--------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------------|--------------|-----------------------------------|---------------------|
| السلع<br>السنوات | السلع الغذائية<br>والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية<br>غير الغذائية | السلع<br>الرأسمالية | السلع الغذائية<br>والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية<br>غير الغذائية | السلع<br>الرأسمالية |
| 2003             | 4.3                          | 6.9          | 0                                 | 0                   | 6.3                          | 10.1         | 0                                 | 0                   |
| 2004             | 0.6                          | 1.0          | 1.6                               | 0                   | 1.4                          | 4.61         | 1.1                               | 0                   |
| 2005             | 10.9                         | 32.8         | 4.1                               | 0                   | 44.2                         | 67.7         | 12                                | 0                   |
| 2006             | 4.5                          | 8.28         | 2.0                               | 0                   | 4.1                          | 15.3         | 1.1                               | 0                   |
| 2007             | 1233.3                       | 59679.6      | 27.9                              | 0                   | 17221.0                      | 50683.4      | 107.5                             | 0                   |
| 2008             | 1040.9                       | 53307.8      | 0                                 | 0                   | 21010.0                      | 115611.3     | 202.1                             | 0                   |
| 2009             | 7545.7                       | 20185.7      | 22.5                              | 0                   | 9137.3                       | 93938.5      | 121.2                             | 0                   |
| 2010             | 9987.6                       | 45715.1      | 27.8                              | 0                   | 9918.8                       | 104980.7     | 134.3                             | 0                   |
| 2011             | 9987.4                       | 50368.4      | 30.3                              | 0                   | 12230.0                      | 112413.2     | 141.2                             | 0                   |
| 2012             | 12192.3                      | 87268.3      | 0                                 | 0                   | 8921.5                       | 104737.9     | 145.3                             | 0                   |
| 2013             | 10086.4                      | 90202.0      | 0                                 | 0                   | 43211.0                      | 56085.0      | 112.0                             | 0                   |
| 2014             | 1453.2                       | 14388.5      | 57.6                              | 0                   | 3345.0                       | 36053.4      | 99.7                              | 0                   |
| 2015             | 1130.0                       | 5437.1       | 27.8                              | 0                   | 1011.0                       | 1379.9       | 47.8                              | 0                   |

المصدر: تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤ - ٢٠١٦م

وعرق السوس وغيرها اما المواد الخام سجلت حضور لها طوال فترة الدراسة وكانت قيمها مرتفعة قياساً ببقية دول الجوار فقد سجلت قيم متباينة فأقل قيمها كانت سنة 2004م وبلغت 4.61 مليون بينما اعلى القيم لهذه الصادرات بلغت 115611.3 مليون دينار سنة 2008م وتمثلت ابرز المواد الخام المصدرة بالجلود، والاصواف، والمستحضرات الكيماوية، وزيت التشحيم وغيرها من المواد. اما بالنسبة للسلع الاستهلاكية غير الغذائية، سجلت قيم متذبذبة تراوحت ما بين 1.1 مليون سنتي 2004م، 2006م ومثلت اقل القيم وبين 202.1 مليون دينار سنة 2008م كأعلى قيمة وتمثلت ابرز سلعا بالمنسوجات القطنية، والشموع المعدنية، والفلين، والسجاد اليدوي، والاصواف وغيرها.

## 2- هيكل الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية الخليجية (السعودية - الكويت):

فيما يتعلق بالصادرات العراقية باتجاه البلدان العربية الخليجية، توضح مؤشرات الجدول (5) ان السلع الغذائية لم تسجل لها حضور مع السعودية الا في سنة 2005م وسجلت قيم متدنية بلغت 0.11 مليون دينار، اما المواد الخام فقد سجلت قيم منخفضة سنة 2004م وبلغت 0.4 مليون بينما اعلى قيمة بلغت 21627.2 مليون دينار سنة 2012م وشملت على بعض تأثيرات احادية الاكليل من الاتلين، والبرسيم، والاصواف. اما السلع الاستهلاكية غير الغذائية لم تسجل أي حضور يذكر إلا في سنتي 2012م إذ بلغت قيمها 60.2 مليون دينار، وسنة 2013م وبلغت 80.6 مليون دينار، اما السلع الرأسمالية فلم تسجل أي قيمة تذكر. بينما اختفت السلع الغذائية، والاستهلاكية، والرأسمالية من قائمة الصادرات بالنسبة للكويت ولم تسجل أي مؤشرات تذكر، فيما سجلت قيم صادرات المواد الخام حضورها في بعض السنوات حيث تراوحت القيم ما بين 0.19 مليون سنة

2005م وأعلى قيمة سجلت سنة 2008م وبلغت 1609.54 مليون دينار والتي شملت بعض جلود الاغنام، والصوف، وبعض المركبات الكيميائية

جدول (٥) الهيكل السلعي للصادرات العراقية باتجاه دول الجوار العربية (الخليجية) (السعودية - الكويت) للمدة ٢٠٠٣ - ٢٠١٥ م (مليون دينار)

| البلدان | السعودية |                           |              |                                | الكويت |                           |              |                                |
|---------|----------|---------------------------|--------------|--------------------------------|--------|---------------------------|--------------|--------------------------------|
|         | السلع    | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية | السلع  | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية |
| السنوات | السلع    | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية | السلع  | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية |
| 2003    | 0        | 0                         | 0            | 0                              | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2004    | 0        | 0                         | 0.4          | 0                              | 0      | 0                         | 1.3          | 0                              |
| 2005    | 0.11     | 0                         | 1.0          | 0                              | 0      | 0                         | 0.19         | 0                              |
| 2006    | 0        | 0                         | 0            | 0                              | 0      | 0                         | 0.49         | 0                              |
| 2007    | 0        | 0                         | 4905.9       | 0                              | 0      | 0                         | 1.34         | 0                              |
| 2008    | 0        | 0                         | 274.64       | 0                              | 0      | 0                         | 1609.54      | 0                              |
| 2009    | 0        | 0                         | 12.4         | 0                              | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2010    | 0        | 0                         | 0            | 0                              | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2011    | 0        | 0                         | 0            | 0                              | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2012    | 0        | 0                         | 21627.2      | 60.2                           | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2013    | 0        | 0                         | 205.0        | 80.6                           | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2014    | 0        | 0                         | 0            | 0                              | 0      | 0                         | 0            | 0                              |
| 2015    | 0        | 0                         | 0            | 0                              | 0      | 0                         | 0            | 0                              |

المصدر: تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤ - ٢٠١٦ م

### 3- هيكل الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار الاجنبية (تركيا - إيران):

اما بالنسبة لدول الجوار غير العربية فمن خلال معطيات الجدول (6) يتضح ان السلع الغذائية سجلت حضور لها مع تركيا لكنها كانت بمستويات متذبذبة ومتدنية فأقل القيم سجلت سنة 2003م وبلغت 0.3 مليون وأعلى قيمة سجلت سنة 2005م وبلغت 5.6 مليون وقد شملت التمور بأنواعها ومنها المجفف، والدبس، وبعض الحبوب.

واعتبرت صادرات **المواد الخام** ابرز السلع المصدرة حيث بلغت قيمها سنة 2006م التي سجلت اقل القيم إذ بلغت 1.1 مليون دينار بينما سجلت أعلى مستوياتها سنة 2012م وبلغت 73291.2 مليون دينار وشملت مواد مثل (توليول) تولوين من زيوت منتجات مماثلة يزيد وزن العناصر العطرية فيها عن وزن العناصر غير العطرية، بينما اختفت **السلع الغير الغذائية** من الصادرات ولم تسجل أي قيمة لها فقط سنة 2008م وبلغت 2.9 مليون دينار شملت السلع الغير الغذائية بعض المواد المصنعة الخفيفة، والمواد الزجاجية.

اما الصادرات الغذائية الى **إيران** فلم تسجل أي حضور طوال مدة الدراسة، بينما تعد **المواد الخام** من ابرز صادرات العراق غير النفطية الى إيران إذ سجلت قيم متذبذبة ولجميع سنوات الدراسة إذ سجلت أوطأ قيمة لها سنة 2006م وبلغت 1.42 مليون دينار اما على قيمة سجلت سنة 2013م وبلغت القيمة 26148.7 مليون دينار وشملت ابرز المواد الخام المصدرة تأثيرات أخرى أحادية الأكيل من إيثيلين غليكول أو ثاني إيثيلين غليكول من تأثيرات كحولات ومشتقاتها.

اما **السلع الاستهلاكية غير الغذائية** فقد سجلت قيم متدنية ومتذبذبة وكانت تختفي في العديد من السنوات اذ سجلت أعلى قيمة لها سنة 2007م وبلغت 90.6 مليون دينار.

مما تقدم يتضح ان قيم الصادرات العراقية باتجاه دول الجوار لم تحقق مكاسب وقد برزت صادرات المواد الخام كأبرز الصادرات العراقية، وهذا الانخفاض في الواقع لا يعكس حقيقة ما يمتلكه العراق من ثروات طبيعية بقدر ما يدل على غياب التخطيط الاستراتيجي اضافة الى الاهمال الذي اصاب القطاعين الزراعي والصناعي والعجز الذي اخذ يصيب الميزانية العمومية للدولة.

جدول (٦) الهيكل السلمي للصادرات العراقية باتجاه دول الجوار غير العربية (تركيا - إيران) للفترة ٢٠٠٣ - ٢٠١٥ م (مليون دينار)

| البلدان | تركيا                     |              |                                |                  | إيران                     |              |                                | السلع<br>السنوات |
|---------|---------------------------|--------------|--------------------------------|------------------|---------------------------|--------------|--------------------------------|------------------|
|         | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية | السلع الرأسمالية | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية |                  |
| 2003    | 0.30                      | 1.3          | 0                              | 0                | 0                         | 1.8          | 0                              | 0                |
| 2004    | 1.2                       | 5.4          | 0                              | 0                | 0                         | 2.6          | 0                              | 0                |
| 2005    | 5.6                       | 89.3         | 0                              | 0                | 0                         | 1.86         | 0                              | 0                |
| 2006    | 0.9                       | 1.1          | 0                              | 0                | 0                         | 1.42         | 0                              | 0                |
| 2007    | 3.2                       | 28.7         | 0                              | 0                | 0                         | 296.7        | 90.6                           | 0                |
| 2008    | 3.5                       | 77.6         | 2.9                            | 0                | 0                         | 467.6        | 0                              | 0                |
| 2009    | 1.5                       | 36.6         | 0                              | 0                | 0                         | 13145.2      | 26.1                           | 0                |
| 2010    | 1.9                       | 376.7        | 0                              | 0                | 0                         | 2.1          | 0                              | 0                |
| 2011    | 3.3                       | 53220.39     | 0                              | 0                | 0                         | 704.7        | 0                              | 0                |
| 2012    | 2.2                       | 73291.2      | 60.2                           | 0                | 0                         | 12.0         | 0                              | 0                |
| 2013    | 1.9                       | 15156.1      | 80.6                           | 0                | 0                         | 26148.7      | 66.2                           | 0                |
| 2014    | 4.7                       | 20698.2      | 0                              | 0                | 0                         | 206.0        | 0                              | 0                |
| 2015    | 0                         | 0            | 0                              | 0                | 0                         | 192.5        | 0                              | 0                |

المصدر: تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤ - ٢٠١٦ م

#### ب- تحليل الهيكل السلمي لاستيرادات العراق من دول الجوار للفترة (2003- 2015)م

تعد دراسة هيكل الاستيرادات جغرافياً ذات ضرورة اقتصادية للتعرف على مساهمة هذه الدول بتوفير السلع التي يعجز الاقتصاد العراقي عن توفيرها وحجم هذه الاستيرادات، من هنا فأن العديد من الاقتصاديون يعتبرون هيكل الاستيرادات، قياساً لدرجة التطور الاقتصادي التي يصل اليها بلد ما، ولهذا الغرض نحاول معرفة نوع السلع المستوردة، هل هي غذائية، استهلاكية، غير غذائية، خام، رأسمالية. فالبلدان التي تعاني اقتصاداتها رغم امتلاكها المقومات الضرورية للإنتاج يشكل النوع الاول والثاني الحيز الاكبر في هيكل استيراداتها بسبب الميل الحدي للاستهلاك لدى سكانها، وقصور جهازها الانتاجي عن اشباع مثل هذا الميل خلافاً لاستيرادات البلدان المتطورة او التي تحاول الارتقاء بمستوى التنمية الاقتصادية لديها.

واذا انتقلنا الى واقع هيكل الاستيرادات العراقية نلاحظ ان مشكلة الاستيرادات تزيد من حدة مشاكل الصادرات حيث ان خريطة الاقتصاد العراقي تميزت بطغيان وهيمنة الاستيرادات من جميع السلع وبالترتيب من السلع الغذائية والاستهلاكية غير الغذائية والمواد الخام والرأسمالية، وقد اخذت تسجل زيادات بقيمتها بعد سنة 2004م نتيجة رفع الحضر الاقتصادي وكذلك سياسة الانفتاح على الاسواق العالمية.

#### 1- هيكل الواردات العراقية من الدول العربية (الأردن - سوريا)

ومن خلال تتبع الهيكل السلمي للواردات للبلدان العربية غير الخليجية ومن خلال بيانات الجدول (7) يتبين ان هيكل الواردات العراقية من الاردن والمتمثل بالسلع الاستهلاكية غير الغذائية احتل مكان الصدارة طوال مدة الدراسة حيث بلغت ادنى قيمة له سنة 2003م وبلغت 2.1 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت 100% ثم سرعان اخذت تسجل قيم مرتفعة حيث بلغت اعلى قيمة لها سنة 2011م وبلغت 309105.2 مليون دينار وبلغت اهميتها النسبية من بين الهيكل السلمي للواردات الاخرى 54% والتي تمثلت

بالملايس والاحذية والمساحيق الخ بينما احتلت الواردات من السلع الغذائية المرتبة الثانية حيث سجلت مؤشراتها قيم تراوحت ما بين 18.6 مليون دينار سنة 2004م ومن ثم اخذت بعد عام 2004م تسجل قيم مرتفعة حتى بلغت قيم الاستيرادات الغذائية 169541.6 مليون دينار سنة 2015م وبأهمية نسبية بلغت 40.7% والتي شملت كافة السلع الغذائية من الدقيق واللحوم بأنواعها، والحبوب، والفواكه، والالبان، والحلويات، والمشروبات الغازية الخ ---

اما المواد الخام فهي الاخرى سجلت قيم مرتفعة تراوحت ما بين 4.8 مليون دينار سنة 2004م وبأهمية نسبية بلغت 5.4% وهي اقل قيمة وبين 129285.2 مليون دينار سنة 2011م وبأهمية نسبية بلغت 21.6% وتمثلت ابرز المواد الخام احجار الرخام، والمواد الكلسية، والاششاب، والاسمنت وغيرها، اما السلع الرأسمالية فقد سجلت حضورها في العديد من سنوات الدراسة وقيم متباينة تراوحت اقل قيمة 224.2 مليون دينار سنة 2006م وبنسبة 0.1% وبين 43044.9 مليون دينار كأعلى قيمة سنة 2014م وبنسبة 8.2% وقد تمثلت بالسيارات ومنها اللوريات وقطع غيارها.

جدول (٧) الهيكل السلعي لاستيرادات العراق من دول الجوار العربية (الأردن - سورية ) للمدة ٢٠٠٣ - ٢٠١٥ م ( مليون دينار)

| البلدان | الأردن        |                           |              |                                | سورية            |                           |              |                                |
|---------|---------------|---------------------------|--------------|--------------------------------|------------------|---------------------------|--------------|--------------------------------|
|         | السلع السنوية | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية | السلع الرأسمالية | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية |
| 2003    | 0             | 0                         | 0            | 2.1                            | 0                | 7.3                       | 3.0          | 0                              |
| 2004    | 18.6          | 4.8                       | 0            | 20.2                           | 0                | 124.1                     | 75.9         | 34.1                           |
| 2005    | 4015.6        | 1043.3                    | 0            | 37157.2                        | 0                | 186531.8                  | 20597.0      | 30255.6                        |
| 2006    | 5897.1        | 9566.8                    | 224.2        | 250313.1                       | 1.1              | 106108.8                  | 29222.8      | 4877.7                         |
| 2007    | 27121.4       | 6652.7                    | 0            | 46244.5                        | 0                | 1702.7                    | 113.0        | 16080.8                        |
| 2008    | 49789.9       | 15387.9                   | 988.6        | 85234.9                        | 1.3              | 41522.8                   | 18298.7      | 25375.2                        |
| 2009    | 50512.6       | 34733.3                   | 549.8        | 87388.4                        | 135.2            | 130908.8                  | 6833.4       | 55287.6                        |
| 2010    | 66543.2       | 45431.4                   | 654.6        | 116375.6                       | 267.9            | 259437.5                  | 16937.2      | 88765.9                        |
| 2011    | 130721.8      | 129285.2                  | 3780.5       | 309105.2                       | 0                | 469655.0                  | 17764.5      | 250957.4                       |
| 2012    | 125978.2      | 52876.8                   | 2991.5       | 132432.2                       | 0                | 164537.8                  | 11234.1      | 152056.1                       |
| 2013    | 142311.9      | 78908.7                   | 3312.9       | 178797.9                       | 0                | 135959.8                  | 7785.6       | 120654.2                       |
| 2014    | 157311.9      | 97666.9                   | 43044.9      | 230914.6                       | 0                | 72704.1                   | 667.6        | 9567.7                         |
| 2015    | 169541.0      | 78871.0                   | 32112.2      | 136332.1                       | 0                | 153.2                     | 324.6        | 6041.1                         |

المصدر: تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، إحصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤ - ٢٠١٦م

اما الواردات العراقية من سوريا فمن خلال مراجعة الجدول (7) يتضح ان السلع الغذائية احتلت مكان الصدارة في اغلب سنوات الدراسة حيث سجلت ادنى قيمة لها سنة 2003م وبلغت 7.3 مليون دينار بأهمية نسبية بلغت 100% حتى بلغت سنة 2011م أعلى قيمة 469655.0 مليون دينار وبنسبة 63%، وتمثلت ابرز الواردات العراقية بالحبوب ودقيق الطحين والفواكه والخضر والمعلبات واللحوم وبيض المادة وغيرها من السلع الغذائية، تليها الواردات من السلع الاستهلاكية غير الغذائية والتي بلغت مؤشراتها ما بين 34.1 مليون سنة 2003م بأهمية نسبية 10.5% وبين 250957.4 مليون سنة 2011م كأعلى قيمة وبأهمية نسبية بلغت 34% وقد تمثلت بالملايس والاحذية وزيتو التنظيف والسلع المنزلية وغيرها من السلع.

اما سلع المواد الخام فهي الاخرى اظهرت قيم متباينة تمثلت ابرز سلعها بالأخشاب، واوكسيد وهيدروكسيد الحديد، والاسمدة من اصل حيواني ونباتي وغيره من الاحماض الكيمائية حيث سجلت اقل قيمة لها سنة 2003م وبلغت 3.0 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت 21.8% اما أعلى قيمة فقد بلغت سنة 2006م وبلغت 29222.8 مليون دينار، وبأهمية نسبية بلغت 20.8%، فيما سجلت

السلع الرأسمالية تواجدتها في بعض السنوات واختفت في سنوات كثيرة حيث سجلت أعلى مؤشرات سنة 2010م وبلغت قيمتها 267.9 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت 0.1% وتمثلت ببعض هياكل السيارات والادوات الزراعية وغيرها، ويوضح الشكل (1) و(2) الأهمية النسبية للواردات العراقية من دول الجوار العربية للمدة (2003-2015)م.

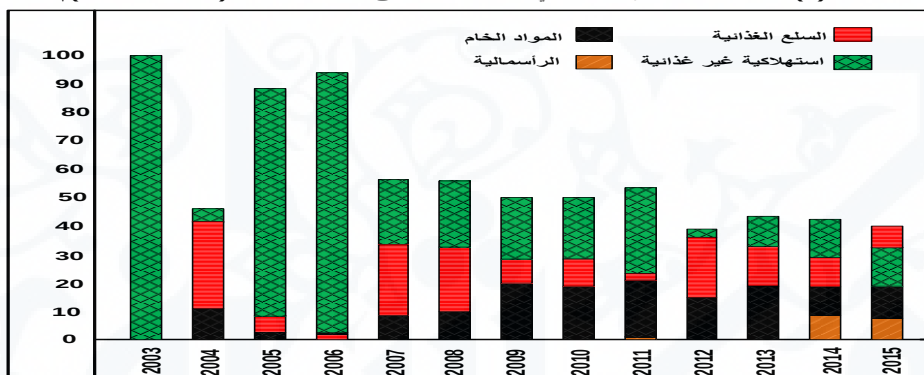
## 2- هيكل الواردات العراقية من الدول العربية الخليجية:

اما الاحصائيات المتعلقة بهيكل لواردات العراقية من البلدان العربية الخليجية فقد تمثل بمعطيات الجدول (8) وفيما يتعلق بالهيكل السلعي للواردات العراقية من المملكة العربية السعودية يتضح ان السلع الغذائية تباينت قيمها إذ سجلت اوطاً قيمة لها سنة 2004م وبلغت 6.9 مليون دينار، ثم اخذت تسجل حضورها وبقيم مرتفعة على الرغم من تذبذبها في بعض السنوات حتى سجلت أعلى قيمة لها سنة 2015م إذ بلغت 199821.5 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت 45.3% ومن ابرز السلع الغذائية هي الدقيق، والمعجنات، والمشروبات الغازية وغير الغازية، والفواكه المجففة، والزيوت النباتية ومنها زيت زهرة الشمس والعسل، والمعلبات من المواد الغذائية وغيرها،

اما السلع الاستهلاكية غير الغذائية التي اخذت تنافس السلع الغذائية بل وتوقفت عليها في بعض السنوات فقد سجلت حضورها طوال فترة الدراسة باستثناء سنة 2003م إذ بلغت أعلى قيمها سنة 2011م وبلغت 593251.1 مليون دينار، اما اوطاً قيمة بلغت 6.6 مليون دينار سنة 2004م وتضمنت السلع الاستهلاكية غير الغذائية كالعطور، والاقمشة، والزفت، وزيوت المحركات، والنيتروجين، والمستحضرات الطبية، والملابس، والتجهيزات الرياضية، اسرة للنوم، مصابيح كهربائية، والسلع الكهربائية، الخ.

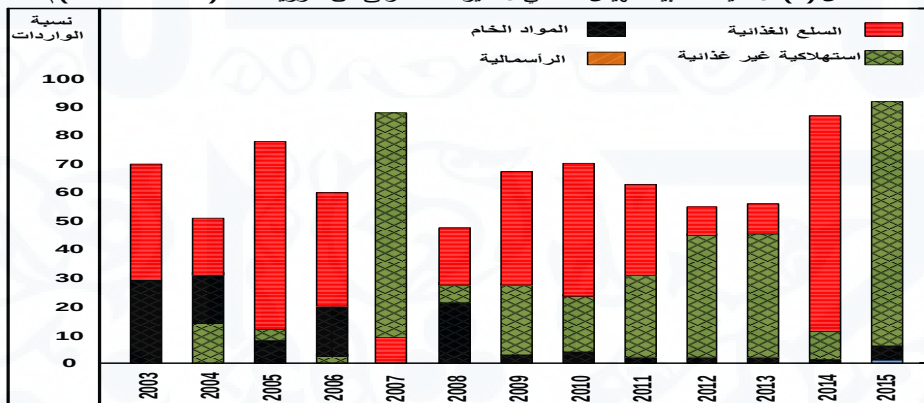
بينما سجلت الواردات العراقية من المواد الخام قيم متباينة اذ برزت اقل القيم سنة 2003م وبلغت 0.8 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت 100% لكونها السلع الوحيدة المستوردة في ذلك الوقت أما أعلى قيمة

شكل (١) الأهمية النسبية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من الاردن للمدة (٢٠٠٣ - ٢٠١٥)م



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (٧)

شكل (٢) الأهمية النسبية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من سوريا للمدة (٢٠٠٣ - ٢٠١٥)م



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٧)

فقد سجلت سنة 2008م وبلغت 85473.6 مليون دينار وبأهمية نسبية بلغت 53.4% وشملت ابرز المواد الخام الاخشاب التي تستخدم في البناء، طبقات وشرائط الفلين، الرخام واحجار البناء، وحماض غير عضوية الخ

اما السلع الرأسمالية فقد كانت قيمها متدنية ومتذبذبة مقارنة بالسلع الاخرى فقد سجلت اعلى قيمة لها سنة 2011 وبلغت 4292.1 مليون وبلغت اهميتها النسبية 0.5% وتمثلت بالسيارات، والجرارات الزراعية والسيارات السياحية، وقطع غيار السيارات.

اما الواردات العراقية من الكويت فمن خلال مراجعة معطيات الجدول (8) يتضح ان السلع الغذائية سجلت حضورها منذ سنة 2004م اذ سجلت ادنى قيمة لها وبلغت 8.9 مليون دينار ثم سرعان ما اخذت تسجل حضورها طوال مدة الدراسة وقيم مرتفعة على الرغم من تذبذبها بعض السنوات وبلغت اعلى قيمة لها سنة 2006م وبلغت 445365.9 مليون دينار، وتضمنت السلع الغذائية على الالبان والعصائر والاييس كريم، دقيق الطحين، واللحوم بانواعها، وبيض المائدة، والحلويات، والبقوليات المعلبة الخ-

أما السلع الاستهلاكية غير الغذائية تباينت مراتبها واهميتها النسبية إذ احتلت السلع الاستهلاكية التصنيف الاول للواردات العراقية من الكويت اذ سجلت اقل القيم سنة 2003م وبلغت 0.3 مليون دينار ونسبة 100% ثم تزايدت قيمها حتى بلغت اعلى قيمة لها سنة 2010م اذ بلغت 388383.4 مليون ونسبة 50.5%، وبرز السلع تمثلت بالدفاتر والسجلات، والملابس، ودهون السيارات، وأواني المائدة، والاقمشة، والسلع الكهربائية وغيرها.

اما الواردات العراقية من المواد الخام من الكويت فهي الاخرى سجلت قيم متباينة طوال فترة الدراسة تراوحت قيمها بين 2.5 مليون سنة 2005م كأقل قيمة، ومن ثم سجلت ارتفاع في قيمها وسجلت اعلى قيمة سنة 2010م اذ بلغت 112311.2 مليون دينار ونسبة بلغت 14.6% وهذا الارتفاع يرجع نتيجة الطلب على خيوط وخصل من الياق الزجاج، والرخام، وقوالب الجص، واحجار تبليط ورصف الطرق وغيرها.

اما السلع الرأسمالية والتي تمثلت بالجرافات، والسيارات، والبلدوزرات، وهياكل السيارات وقطع غيارها، قد سجلت قيم متباينة إذ سجلت اعلى قيمة لها سنة 2011م وبلغت 22483.2 مليون دينار وبلغت الاهمية النسبية 4.7%.

ويوضح الشكل (3) و (4) الاهمية النسبية للواردات العراقية من البلدان العربية الخليجية للمدة (2003-2015)م.

جدول (٨) الهيكل السلعي لاستيرادات العراق من دول الجوار العربية الخليجية (السعودية - الكويت) للمدة ٢٠٠٣ - ٢٠١٥ م (مليون دينار)

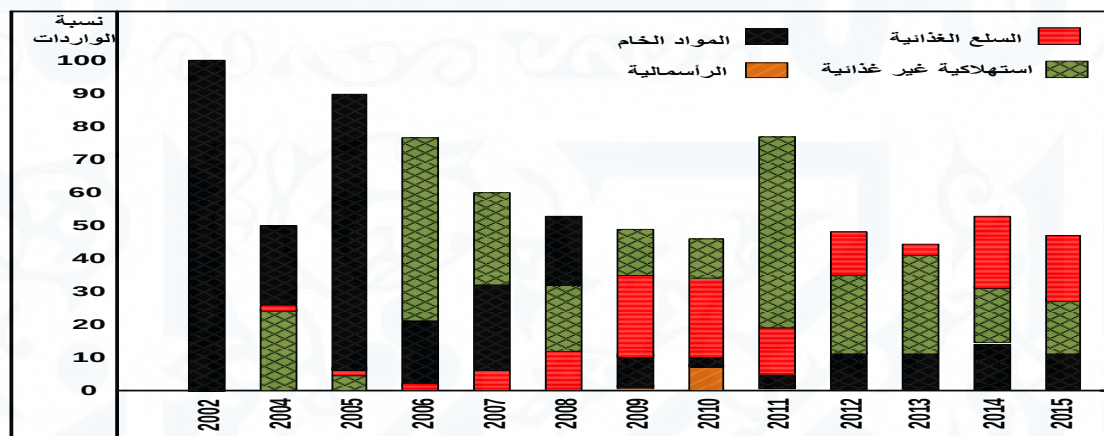
| السلع<br>السنوات | البلدان                   |              | السعودية                       |                  |                           |              | الكويت                         |                  |
|------------------|---------------------------|--------------|--------------------------------|------------------|---------------------------|--------------|--------------------------------|------------------|
|                  | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية | السلع الرأسمالية | السلع الغذائية والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية غير الغذائية | السلع الرأسمالية |
| 2003             | 0                         | 0.8          | 0                              | 0                | 0                         | 0            | 0.3                            | 0                |
| 2004             | 6.9                       | 13.5         | 6.6                            | 0                | 8.9                       | 5.2          | 19.6                           | 0                |
| 2005             | 7.16                      | 133.66       | 6.85                           | 0                | 19.9                      | 2.5          | 614.9                          | 2.1              |
| 2006             | 2103.8                    | 28808.4      | 101048.8                       | 0                | 445365.9                  | 22188.1      | 108430.7                       | 10079.9          |
| 2007             | 692.3                     | 3363.5       | 5889.8                         | 0                | 50.7                      | 17.8         | 0                              | 0                |
| 2008             | 21778.5                   | 85473.6      | 53851.4                        | 0                | 39618.8                   | 5428.3       | 27603.3                        | 271.8            |
| 2009             | 96128.8                   | 32688.1      | 134015.9                       | 2513.2           | 71921.4                   | 14867.7      | 114474.8                       | 2537.8           |
| 2010             | 122769.8                  | 38623.2      | 163210.5                       | 1817.5           | 265467.8                  | 112311.2     | 388383.4                       | 2765.2           |
| 2011             | 144707.1                  | 35623.9      | 593251.1                       | 4291.4           | 162484.4                  | 39995.1      | 257546.3                       | 22483.2          |
| 2012             | 156564.6                  | 41457.5      | 114765.2                       | 1491.4           | 155904.6                  | 22729.6      | 86787.4                        | 2456.2           |
| 2013             | 178654.5                  | 48789.7      | 162581.3                       | 1239.7           | 178760.2                  | 69078.8      | 107121.6                       | 4675.1           |
| 2014             | 188769.0                  | 49767.8      | 113254.3                       | 1508.9           | 180071.3                  | 25461.7      | 61211.6                        | 2564.3           |
| 2015             | 199821.5                  | 51127.5      | 164286.8                       | 1621.1           | 116213.0                  | 30321.1      | 58311.7                        | 1955.8           |

المصدر: تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، احصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤ - ٢٠١٦م

## 3- هيكل الواردات العراقية من دول الجوار الأجنبية:

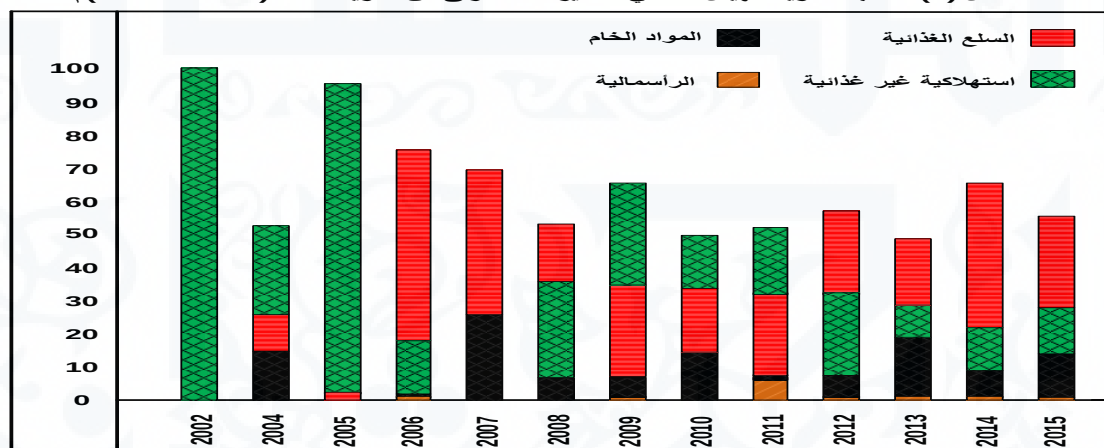
اما بالنسبة للواردات العراقية من دول الجوار الاجنبية فتنوعت هي الاخرى بشكل واسع ويقيم مرتفعة فمن خلال ملاحظة الجدول (9) وتتبع قيم الاستيرادات العراقية من دولة تركيا يتضح ان السلع من المواد الغذائية والمشروبات تصدرت قيم الاستيرادات العراقية، وقد سجلت ادنى قيمة سنة 2003 حيث بلغت

شكل (3) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من السعودية للمدة (2003 - 2015)م



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول ( ٨ )

شكل (4) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من الكويت للمدة (2003 - 2015)م



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول ( ٨ )

6.1 مليون وتدني هذه النسبة يعود الى سقوط النظام، واضطراب الأوضاع السياسية، وغلق المنافذ الحدودية، وبلغت اهميتها النسبية 47.3% اما اعلى قيمة سجلت سنة 2005م وبلغت 8686001.1 مليون دينار وبنسبة 75 % ويعزى النمو الملموس في قيم الاستيرادات الى طلب العراق المتزايد من دقيق الحنطة ومخاليطها لسد حالة العجز في السوق المحلية (22)، وشملت السلع الغذائية كذلك الحلويات بأنواعها والفواكه، والخضر، والبقوليات، والالبان والحبوب والسكر، وغيرها.

أما السلع الاستهلاكية فقد تباينت هي الاخرى فقد سجلت اقل القيم سنة 2003م اذ بلغت 4.0 مليون وبنسبة بلغت 31% اما اعلى قيمة فقد سجلت سنة 2005م وبلغت 2641978.0 مليون وبنسبة بلغت 22.8% وتمثلت ابرز السلع بالملابس بأنواعها، والغرف الجاهزة، والعباب الاطفال، والاقمشة، والاحذية، ومستحضرات طبية وعُد يدوية، وزجاجيات والاجهزة المنزلية بأنواعها وغيرها. اما المواد الخام والتي تمثلت بالأنسجة الصوفية، والخيوط، والجلود غير المصنعة، والاشخاب، والاحماض، والمواد الكيميائية، وغيرها. فقد سجلت أوطأ قيمة لها سنة 2003م وبلغت 2.8 مليون دينار وبنسبة 21.7% اما اعلى القيم فقد بلغت 251988.3

مليون دينار وبنسبة 2.2% أما السلع الرأسمالية على الرغم من قلة قيمها مقارنة بالسلع الأخرى إلا أنها أخذت قيمها بالتزايد التدريجي بعد عام 2004م وسجلت أدنى قيمة لها سنة 2007م وبلغت 46.0 مليون دينار، فيما سجلت أعلى قيمة سنة 2015م 19588.4 مليون دينار وبنسبة 0.2 % وقد شملت على آلات حفر الأعماق، قطع غيار السيارات وهياكلها، مولدات كهربائية عملاقة، سيارات رافعة.

أما الواردات العراقية من إيران فقد اذ احتلت السلع الغذائية أغلب مدة الدراسة، إذ سجلت أدنى قيمة لها سنة 2008 وبلغت 18.6 مليون دينار، فيما سجلت أعلى قيمة لها سنة 2015م وبلغت 1311343.7 مليون دينار وبنسبة 51.3% وقد تمثلت أبرز السلع الغذائية بالحبوب، والبقوليات، والألبان، والاييس كريم، والمعجنات، والمعلبات الغذائية، والسكر، ودقيق الطحين وغيرها، أما السلع الغير غذائية نظراً لأهميتها فقد نافست السلع الغذائية، وقد احتلت مكان الصدارة للسنوات 2005، 2007، 2008، 2009، 2010م وقد سجلت أعلى قيمة له سنة 2010م وبلغت 260281.3 مليون دينار وبنسبة 42.5% وقد تمثلت أبرز السلع الاستهلاكية (غير الغذائية) بالنسج، والمفروشات، والألبسة، والمواد البلاستيكية، والاختشاب المصنعة والزجاج المصبوغ، وزجاج الفنادق، والسجاد بأنواعه، وادوات منزلية كهربائية وغيرها. أما المواد الخام فقد احتلت الصدارة للسنوات، 2003، 2006م سجلت أعلى قيمة لها سنة 2006م وبلغت 468093.3 مليون دينار، وبلغت أهميتها النسبية 70.5% وقد تمثلت

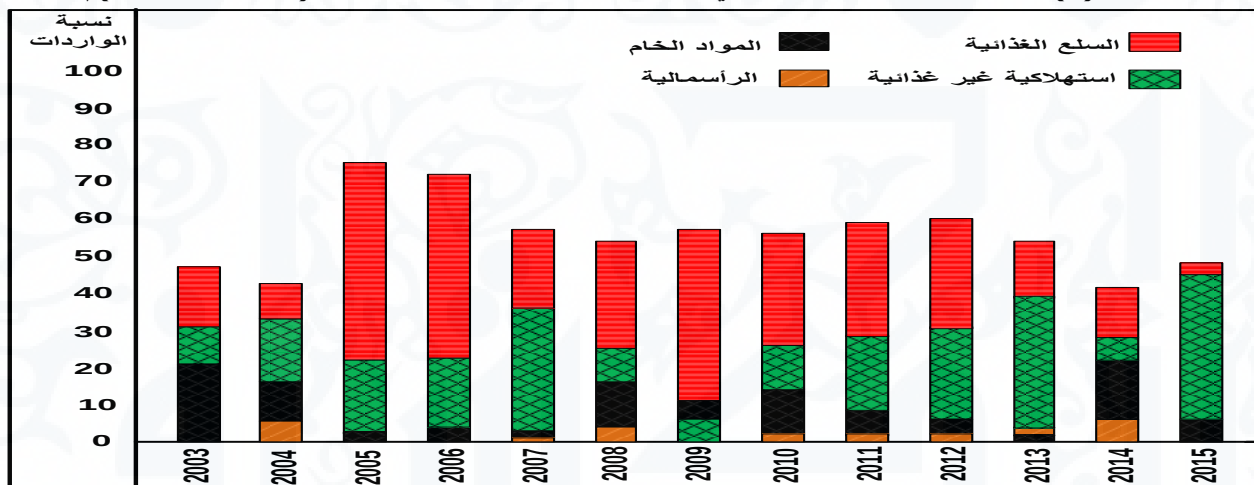
جدول (٩) الهيكل السلي لاستيرادات العراق التجارية من دول الجوار غير العربية (تركيا - إيران) للمدة ٢٠٠٣ - ٢٠١٥ م (مليون دينار)

| البلدان | تركيا            |                              |              |                                   | ايران               |                              |              |
|---------|------------------|------------------------------|--------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------------|--------------|
|         | السلع<br>السنوات | السلع الغذائية<br>والمشروبات | المواد الخام | السلع الاستهلاكية<br>غير الغذائية | السلع<br>الرأسمالية | السلع الغذائية<br>والمشروبات | المواد الخام |
| 2003    | 6.1              | 2.9                          | 4.0          | 0                                 | 12.3                | 0                            | 0            |
| 2004    | 1156.1           | 432.8                        | 998.9        | 266.1                             | 745.1               | 121.7                        | 458          |
| 2005    | 8686001.1        | 251988.3                     | 2641978.0    | 5137.7                            | 38454.3             | 1213.5                       | 137662.3     |
| 2006    | 386300.6         | 22280.1                      | 127120.6     | 256.6                             | 27247.6             | 468093.3                     | 9078.5       |
| 2007    | 1641.3           | 97.3                         | 1085.2       | 46.0                              | 194.2               | 472.1                        | 2183.4       |
| 2008    | 5435.7           | 1642.2                       | 2552.5       | 420.7                             | 18.6                | 131.4                        | 2863.7       |
| 2009    | 43561.4          | 8740.4                       | 4705.4       | 583.1                             | 438.9               | 1014.3                       | 30127.2      |
| 2010    | 44198.3          | 11226.2                      | 20858.9      | 1909.2                            | 237651.7            | 109876.1                     | 260281.3     |
| 2011    | 84058.1          | 11237.8                      | 41510.9      | 3911.5                            | 417676.2            | 273570.0                     | 281559.1     |
| 2012    | 97872.2          | 9452.6                       | 51696.3      | 4321.1                            | 245671.3            | 188734.4                     | 117643.3     |
| 2013    | 104321.1         | 3425.4                       | 75491.3      | 7656.2                            | 320345.2            | 195677.5                     | 243321.8     |
| 2014    | 57543.2          | 30463.8                      | 38921.7      | 9327.2                            | 352210.3            | 97013.9                      | 246600.1     |
| 2015    | 4837610.5        | 591789.0                     | 4492347.7    | 19588.4                           | 131134.7            | 712349.7                     | 352210.0     |

المصدر: تم استخراج القيم من قبل الباحث بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، إحصاءات القطاع التجاري للسنوات ٢٠٠٤ - ٢٠١٦م

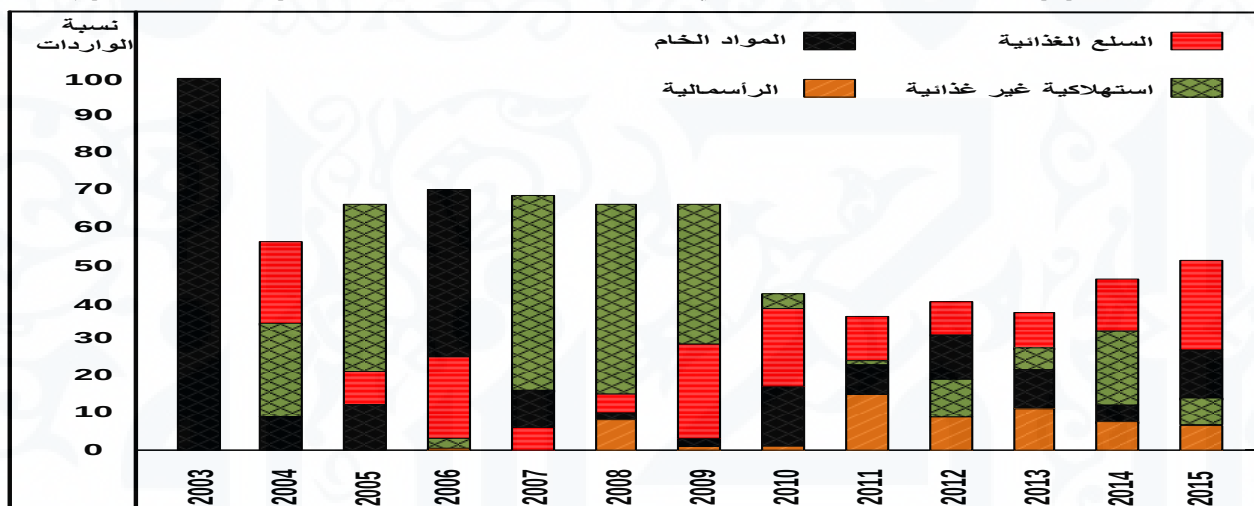
أبرز المواد الخام بالأعلاف، ومواد كيميائية محضرات غير غذائية لصنع العصائر، والاختشاب غير لمصنعة وغيرها. أما السلع الرأسمالية بالرغم من تدني قيمها مقارنة بالسلع الأخرى إلا أنها أخذت تسجل قيم مرتفعة نتيجة التطور البارز للقطاع الصناعي في إيران وقد سجلت قيم مرتفعة في العديد من السنوات إذ سجلت أعلى قيمة لها سنة 2015م وبلغت 178765.1 مليون دينار وتمثلت أبرز السلع الرأسمالية السيارات بأنواعها، وقطع غيار السيارات، اجزاء بطاريات السيارات والقطارات. ويمثل الشكل (5) و(6) الأهمية النسبية لاستيرادات العراق من دول الجوار الأجنبية.

شكل (٥) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من تركيا للمدة (٢٠٠٣ - ٢٠١٥م)



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٩)

شكل (٦) النسب المئوية للهيكل السلعي لاستيرادات العراق من إيران للمدة (٢٠٠٣ - ٢٠١٥م)



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٩)

مما تقدم يظهر ان الاستيرادات العراقية سجلت تنوعاً كبيراً في سلعتها مما انعكس سلباً على الاقتصاد العراقي، لهذا يمكن الإشارة انه لابد من وجود سياسة استيرادية سليمة، لان السياسة في أي اقتصاد تؤدي دورها من جانبيين، فهي اما ان تكون أداة تبذير عندما توجه الاستيرادات الى السلع الغذائية والكمالية ويكون البلد قادر على الحد منها وهذا ما يحصل في العراق فرغم الامكانات التي يمتلكها في القطاعين الزراعي والصناعي الا ان الاهمال فرض على الحكومة التوجه نحو الاستيراد. اما الجانب الاخر فان السياسة الاستيرادية قد تكون أداة للتنمية عندما توجه لاستيراد الموارد الانتاجية القادرة على إحداث تنمية اقتصادية في البلد وهذا ما يفتقده العراق.

## ثالثاً: الآثار المستقبلية لتجارة العراق الخارجية مع دول الجوار:

## 1- مشكلة العجز في الميزان التجاري للعراق:

يعد الميزان التجاري من أبرز المؤشرات الاقتصادية، وأحد أبرز الأرقام المهمة في أي اقتصاد، ويعرف بأنه ذلك الجزء من ميزان المدفوعات لدولة ما، والذي يتعلق بالبضائع أو الأشياء الملموسة سواء كانت المستوردة أو المصدرة<sup>(1)</sup>. يتألف الميزان التجاري من الصادرات والاستيرادات المنظورة Visible وتظهر القيمة النقدية للصادرات السلعية في الجانب الدائن من الميزان والاستيرادات في الجانب المدين<sup>(2)</sup>.

ويبدو الميزان التجاري في حالة العجز عندما يصبح حجم او قيم الصادرات في الدولة اقل من حجم الواردات او لا يغطي حجم الواردات، وبالتالي فهو مؤشر على ضعف تنافسية البلد امام المنتجات الاجنبية وهو ما يؤدي الى استنزاف احتياطي الدولة من النقد الاجنبي، بينما يصبح الميزان التجاري في صالح الدولة اذا كان هناك فائض تجاري اي زيادة صادرات البلد عن وارداته. استناداً الى التطورات التي شهدتها قيم كل من الصادرات والواردات ومن خلال معطيات الجدول (10) يتضح ان الميزان التجاري العراقي يعاني من عجز دائم مع دول الجوار طوال مدة الدراسة باستثناء سنة 2007م والتي يعود تحسن الميزان التجاري الى زيادة الصادرات العراقية باتجاه سوريا والتي كان لها اثر في تغطية العجز خلال تلك السنة.

ما عدا ذلك ومن خلال تحليل معطيات الجدول يتضح ان العجز في الميزان التجاري قد تزايد بل وتضاعف باستمرار نتيجة اتساع الفجوة بين الاستيرادات والصادرات وكون الصادرات ادنى من الاستيرادات إذ سجل عجز مقداره 0.89 مليون دينار ثم سرعان ما اخذ يتضاعف حتى بلغ العجز 12042757.17 مليون دينار واستمر بالتذبذب حتى تضاعف بشكل واضح سنة 2015 حيث بلغ مقدار العجز 13530436.3 مليون دينار.

ان دراسة اسباب العجز في الميزان التجاري العراقي مع دول الجوار يستدعي الوقوف على اسباب تضخم الاستيرادات وتعرثر الصادرات

جدول (١٠) الميزان التجاري العراقي مع دول الجوار للمدة (٢٠٠٣ - ٢٠١٥)م

| السنوات | قيم الصادرات مع دول الجوار | قيم الاستيرادات من دول الجوار | الميزان التجاري |
|---------|----------------------------|-------------------------------|-----------------|
| 2003    | 29.35                      | 30.24                         | -0.89           |
| 2004    | 21.11                      | 4312.5                        | -4291.39        |
| 2005    | 177.43                     | 12042934.6                    | -12042757.17    |
| 2006    | 39.19                      | 2168386.8                     | -2168347.61     |
| 2007    | 129831.9                   | 113648.7                      | 16183.2         |
| 2008    | 194789.48                  | 483938.2                      | -289148.72      |
| 2009    | 155588.9                   | 942903.5                      | -787314.6       |
| 2010    | 213816.2                   | 2406826.7                     | -2193010.5      |
| 2011    | 239052.1                   | 3862774.6                     | -3623722.5      |
| 2012    | 308260.4                   | 2010600.1                     | -1702339.7      |
| 2013    | 202496.9                   | 2471034.8                     | -2268537.9      |
| 2014    | 76306.3                    | 2072260.3                     | -1995954        |
| 2015    | 9226.1                     | 13539662.4                    | -13530436.3     |

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٢)(٣)

(21) جمال عبد الناصر، المعجم الاقتصادي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 4002، ص 387.

(2) M.cVaish, "Money,Banking and International Trade " 4th,ed,viks publishing House PVT. LTD. New Delhi,1982,p421.

### اسباب تضخم الاستيرادات والتي يمكن اجمالها بالنحو التالي:

- 1- عدم كفاية الانتاج المحلي خصوصاً الصناعي لسد العجز في السوق المحلية.
- 2- زيادة الطلب على السلع المستوردة لغرض الاستهلاك المحلي.
- 3- زيادة الطلب على السلع الاستهلاكية الغذائية نتيجة الاهمال الذي لحق القطاع الزراعي وعدم وجود سياسة تنموية الغرض منها رفع القطاع الزراعي وتشجيع المنتج الوطني.

### اما تعثر الصادرات فأسبابه هي:

- 1- تعثر الصناعة في العراق فقد ادت الاوضاع التي مر بها العراق الى تعطل اكثر من 6000 معمل وشركة وبالتالي انعكس على حجم الصادرات العراقية.
- 2- تردي الصادرات العراقية والتي اقتصرت بشكل اساسي على المواد الخام التي لا تحتاج الى مهارة كبيرة لتهيئتها.
- 3- الانهيار الذي لحق بالقطاع الزراعي وخاصة النباتي، وبالتالي اهملت مساحات كبير من الاراضي الزراعية، لعدم دعم الحكومة وعدم حماية المنتج المحلي نتيجة انفتاح باب الاستيراد بشكل واسع على مختلف المنتجات الزراعية.

### 2- التبعية الاقتصادية:

تعد من ابرز وأخطر المشاكل التي لحقت بالاقتصاد العراقي مع دول الجوار وستبقى إذا لم يتم معالجتها، ظهر هذا المفهوم في دراسات بعض الباحثين في امريكا اللاتينية كتفسير لظاهرة التخلف الاقتصادي في الدول النامية التي تربطها علاقات تبعية مع الدول المتقدمة<sup>(1)</sup> والتبعية بصورة عامة هي خضوع وتأثر اقتصاد بلد ما بالمؤثرات والتغيرات في القوى الخارجية بفعل ما تملكه هذه القوى من إمكانيات السيطرة على الاقتصاد التابع، بشكل يتيح للاقتصاد المسيطر من جني اكبر نفع ممكن من موارد الاقتصاد التابع دون مراعاة الاقتصاد الاخير بحيث تصبح علاقات التبعية في النهاية لصالح الاقتصاد المسيطر<sup>(2)</sup> بينما يرى الاقتصادي (دوس سانتوس) التبعية الاقتصادية انها حالة تتشكل استناداً لعلاقة الارتباط بين اقتصاد وآخر، فاققتصاد بعض الدول (المهيمنة او المسيطرة) تستطيع ان تتوسع ذاتياً، في حين ان الدول الاخرى (التابعة) لا تستطيع أن تفعل ذلك إلا انعكاس لتوسع الاقتصاد المهيمن ونموه<sup>(3)</sup>.

ويمكن توضيح معنى التبعية الاقتصادية بأنها الارتباط غير المتكافئ بين اقتصادين متباينين في درجة تطورهما حيث يشكل أحدهما القطب وهو الأكثر نضجاً والاكمل بناءً، أما الآخر فهو الطرف التابع.

### مظاهر التبعية الاقتصادية :

تتخذ التبعية الاقتصادية اشكال متعددة منها التبعية التجارية، والمالية والتكنولوجية ولكون الدراسة اهتمت بالتجارة الخارجية مع دول الجوار لذلك فقد تم التطرق الى **التبعية التجارية بشكل اساسي.**

من الواضح أن التجارة الخارجية تعد ابرز صور العلاقات الاقتصادية، وقد جاء الاقتصاديون بالعديد من الآراء فيما يتعلق بالتجارة الخارجية، مؤكدين على أنها الركيزة الاساسية التي تعتمد عليها البلدان لقياس درجة التطور الاقتصادي، فعن طريق التجارة تستطيع الدولة تصدير الفائض من منتجاتها السلعية، واستخدام عوائدها في تمويل مشاريعها الاستثمارية، وبالمقابل تستورد ما تحتاج اليه لخدمة برامجها التنموية.

(23) محمد أزرهر سعيد السماك، قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عدد 51، السنة التاسعة، 1986، ص 62

(24) التبعية الاقتصادية في الدول العربية وعلاجها في الاقتصاد الاسلامي، عمر بن فيحان المرزوقي، مكتبة الرشد ناشرون، 2005، ص 8-9.

(25) انطونيوس كرم، اقتصاديات التخلف والتنمية، مركز الانماء القومي، قسم الدراسات الاقتصادية، بيروت، 1980، ص 137

ولأن العراق من البلدان التي تتميز تجارته الخارجية بانكشافها الاقتصادي المرتفع واعتمادها على تصدير منتج أولي واحد وتنوعها الواضح في استيراداتها وبالتالي تركزها على شركاء محددين ساهمت في ايجاد علاقات تجارية غير متكافئة اتسمت بالتبعية لاسيما مع دول الجوار.

يعاني العراق من تبعية اقتصادية (تجارية) مع دول الجوار ابتداءً من مدة الدراسة (فترة سقوط النظام) وحتى 2015م حيث تعتمد في تصديرها على المواد الخام بينما تشتمل استيراداتها على مختلف السلع، وهذا بطبيعة الحال يعود الى عزز القطاعات المختلفة عن اداء دورها التنموي والذي انعكس سلباً على الاقتصاد العراقي ومنها القطاع التجاري وسيتم توضيح التبعية الاقتصادية (التجارية) من خلال بعض المؤشرات.

### 1- درجة التركيز السلعي للصادرات

ويقصد به مدى غلبة الوزن النسبي لسلعة من السلع للدولة على جملة الصادرات، ففي حالة ارتفاع نسبة اعتماد الدولة على سلعة واحدة الى جملة الصادرات ارتفاعاً يتخطى النسبة التي يمكن اعتبارها مأمونة، وتزداد احتمالات ضعف قدرتها على المساومة ومن ثم تزداد تبعيتها. يمكن احتساب هذا المؤشر من المعادلة الآتية:

قيمة صادرات السلع (السلعة) الرئيسة

$$\text{درجة التركيز السلعي للصادرات} = \frac{\text{قيمة صادرات السلع (السلعة) الرئيسة}}{100 \times \text{قيمة الصادرات}}$$

إذا كانت قيمة المعادلة اقل من 50% فإن الدولة تكون في حالة استقلالية اقتصادية، أما إذا كانت بين 50% الى 70% فإن الدولة تعد في منطقة انتقالية، اما اذا كانت المعادلة اكثر من 70 % فإن الدولة تعد في حالة حرجية أي تكون في حالة التبعية وليس بمقدورها ان تتخلص من هذه التبعية<sup>1 (26)</sup>. ومن خلال معطيات الجدول (11) يتضح ان تجارة الصادرات العراقية غير النفطية تعاني من تبعية تظهر ضعف قوة

جدول (11) مؤشر تركيز الصادرات العراقية مع دول الجوار للمدة (2003-2015م)

| السنة | قيمة صادرات السلع الرئيسة(المواد الخام) ÷ قيمة الصادرات × 100 | قيمة المؤشر % |
|-------|---------------------------------------------------------------|---------------|
| 2003  | 100× 29.35 ÷ 20.1                                             | 68.5          |
| 2004  | 100× 21.11 ÷ 15.31                                            | 72.5          |
| 2005  | 100× 177,43÷202.19                                            | 113.9         |
| 2006  | 100× 39,19÷26.59                                              | 67.8          |
| 2007  | 100× 129831.9÷115595.64                                       | 89            |
| 2008  | 100× 194789.48÷171348.48                                      | 88            |
| 2009  | 100× 155588.9÷127318.4                                        | 81.8          |
| 2010  | 100× 213816.2 ÷151074.6                                       | 70.7          |
| 2011  | 100× 239052.1÷216706.69                                       | 90.7          |
| 2012  | 100× 308260.4÷286916.6                                        | 93.1          |
| 2013  | 100× 202496.9÷187796.8                                        | 93            |
| 2014  | 100× 76306.3 ÷71346.1                                         | 93.5          |
| 2015  | 100× 9226.1÷7009.5                                            | 76            |

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجداول (4) (5) (6).

(26) سيروان عارب صادق سيان، الانعكاسات الجغرافية السياسية لمشكلة التبعية الاقتصادية على الامن الاقليمي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي - دراسة في جغرافية السياسة، ط1، دار الصفاء، عمان، 2011، ص50-51.

## 2- مؤشر نسبة الاستيرادات

الصادرات وما يجعلها تعاني من تبعية لا يمكنها التخلص منها، الا برسم سياسة تنموية تكون قادرة على تنويع القاعدة الاقتصادية في جانب الصادرات.

يقاس في هذا المؤشر نسبة المواد الاستهلاكية من جملة الاستيرادات وخصوصاً المواد الغذائية، ومن نتيجة هذا المؤشر يمكن تحديد مدى وجود فجوة غذائية ومدى اعتماد الدولة في سد حاجاتها من السلع الغذائية، ولقياس هذا المؤشر يمين استخدام المعادلة التالية:

مجموع الواردات من السلع الاستهلاكية

$$\text{نسبة الاستيرادات من السلع الاستهلاكية} = \frac{\text{مجموع الاستيرادات}}{100 \times \text{مجموع الواردات من السلع الاستهلاكية}}$$

مجموع الاستيرادات

إذا كانت قيمة المعادلة أكثر من 30% فإن الدولة تعد في حالة تبعية اقتصادية للخارج، أما إذا كانت قيمة المعادلة بين 20-30% فإنها تعد في مرحلة انتقالية، وإذا كانت قيمة المعادلة أقل من 20% فإن الدولة تعد مستقلة من حيث اقتصادها (1) ومن خلال الاطلاع على مؤشرات الجدول (12) يتبين ان العراق يعاني من تبعية واضحة للسلع الاستهلاكية والتي تعد من اهم الاستيرادات لكونها ترتبط ارتباط مباشر بحياة السكان، وهذا يعكس ضعف القطاعين الزراعي والصناعي وبالتالي يوضح ان التبعية الاقتصادية هي ظاهرة ملازمة للاقتصاد العراقي مع دول الجوار.

## 3- مشكلة التنمية الاقتصادية:

تعد التجارة الخارجية أحد الشروط الأساسية والقوة الدافعة للتنمية الاقتصادية وأداة تعكس الواقع الحالي للهيكل الاقتصادي الانتاجية، ومعيار تطور وتوازن الدول في تأمين احتياجاتها من خلال الاستيرادات وفي نفس الوقت التخلص من السلع والخدمات المختلفة عن طريق التصدير.

جدول (12) مؤشر نسبة الواردات من السلع الاستهلاكية (الغذائية) الى جملة الواردات

| السنة | مؤشر نسبة الواردات من السلع الاستهلاكية (الغذائية) ÷ قيمة الواردات × 100 | قيمة المؤشر % |
|-------|--------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 2003  | $100 \times 38.9 \div 13.4$                                              | 34.4          |
| 2004  | $100 \times 4312.5 \div 2059.7$                                          | 47.8          |
| 2005  | $100 \times 12042934.6 \div 8915029.86$                                  | 74            |
| 2006  | $100 \times 2168386.8 \div 973023.8$                                     | 44.9          |
| 2007  | $100 \times 113648.7 \div 31402$                                         | 27.6          |
| 2008  | $100 \times 483938.2 \div 158164.3$                                      | 32.7          |
| 2009  | $100 \times 942903.5 \div 393471.9$                                      | 41.7          |
| 2010  | $100 \times 2406826.7 \div 996068.3$                                     | 41.4          |
| 2011  | $100 \times 3862774.6 \div 1409302.6$                                    | 36.5          |
| 2012  | $100 \times 2010600.1 \div 947428.7$                                     | 47.1          |
| 2013  | $100 \times 2471034.8 \div 1060352.7$                                    | 42.9          |
| 2014  | $100 \times 2072260.3 \div 1008609.8$                                    | 48.7          |
| 2015  | $100 \times 13539662.4 \div 6634683.5$                                   | 49            |

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (7) (8) (9).

(1) أبراهيم العيسوي، قياس التبعية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، جامعة الامم المتحدة، بيروت، 1989، ص 160-165.

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين التجارة الخارجية والتنمية الاقتصادية فعرفت التجارة الخارجية على انها عبارة عن قاطرة تجر التنمية الاقتصادية وحتى الاجتماعية.<sup>(1)</sup>

إذ أن الكثير من مشاكل القطاعات المختلفة تجد الحلول لها في قطاع التجارة الخارجية. الامر الذي يؤكد حقيقة هامة تتمثل في أن اختيار استراتيجية معينة للتنمية يتأثر اساساً بالموقف من هذا القطاع، إذ أن ضعف قطاع التجارة الخارجية يزيد من وطأة الاختناقات التي تعترض عملية التنمية الاقتصادية، وفي المراحل الاولى للتنمية الاقتصادية يتوقف معدل النمو على رأس المال المستورد بدرجة كبيرة كما يتوقف الاستيراد على مقدار ما يتوفر من النقد الاجنبي الذي يتأتى من حصيللة الصادرات التي تعتمد في الاساس على قدرة الاقتصاد القومي، مما يشير الى ان التجارة الخارجية لها دور في التنمية الاقتصادية وهذا ما اشار اليه<sup>(2)</sup> (Gerald M. Meier) أن ما لعبته التجارة الخارجية في تجارب الماضي من نقل النمو يمكن ان تحققه في الوقت الحاضر الدول النامية اذا ما توفرت القوى المحلية اللازمة لدفع النمو، اذ تقوم التجارة الخارجية في هذا المجال بتسهيل عملية التنمية الاقتصادية.

وبما أن الاقتصاد العراقي يمتلك مقومات عدة تمكنه من تحقيق تنمية اقتصادية الا انه يواجه العديد من التحديات الهيكلية والتي تتمثل بالاختلالات الاقتصادية والتشوهات الاقتصادية نتيجة التراجع الذي لحق بالقطاعين الزراعي والصناعي قطاع المياه والري وقطاع السياحة والنقل والخدمات الخ -- نتيجة صعوبة الحصول على التمويل، وهذا يرتبط بشكل واسع بالتجارة الخارجية حيث تعجز الإيرادات من النقد الاجنبي المتحصلة عن طريق الصادرات (غير النفطية) بسبب هشاشتها عن تغطية احتياجات العراق من الواردات من الخارج، وان تمت فهي تتمثل بالسلع الاستهلاكية دون الاستثمارية التي يمكن عن طريقها بناء قاعدة تنمية اقتصادية.

#### 4- مشكلة معدلات التبادل مع دول الجوار:

تشير النظريات التجارية ومنها نظرية النفقات النسبية ان الربح من التجارة الخارجية يتوقف على معدل التجارة الخارجية او نسبة التبادل الدولية.

ويمكن تعريف المعدل بأنه عدد الوحدات المستوردة التي يحصل عليها البلد مقابل وحدة يصدرها الى العالم الخارجي<sup>(3)</sup> وفي الاطار النقدي يمكن الحصول على معدل التبادل الدولي بقسمة ثمن الوحدة من صادرات ذلك البلد على ثمن الوحدة من استيراداته حيث تمثل النتيجة عدد الوحدات المستوردة التي يمكن الحصول عليها مقابل كل وحدة مصدرة<sup>(4)</sup> وهذه تعد من المشاكل التي تعاني منها تجارة العراق مع دول العالم بصورة عامة ومنها دول الجوار حيث ان اغلب السلع المصدرة هي مواد خام بينما السلع المستوردة هي سلع مصنعة وبالتالي فأنها ترجح كفة الاستيرادات على الصادرات من ناحية السعر والكمية المستوردة.

**5- مشكلة التضخم:** والتي تعد من المشاكل الخطيرة التي تصيب مفاصل الاقتصاد والمقصود به الارتفاع المؤكد في الاسعار، اذ ادت العوامل الخارجية دوراً في التأثير على معدلات التضخم بسبب انفتاح العراق على العالم الخارجي، حيث اصبحت اغلب ان لم يكن جميع مكونات سلة المستهلك استيرادية الامر الذي جعل الاقتصاد العراقي عرضة للتقلبات السعيرية المتوقعة سلباً وإيجاباً، وبالنتيجة فأن التضخم المستمر يخلق بيئة غير استثمارية لكافة القطاعات ويزداد عدد العاطلين عن العمل حيث تنحصر فرص العمل في الوظائف الحكومية.

(1) اندريه كريفييه، جيرار فيات، أجهزة الاقتصاد الدولي، ترجمة، صليب بطرس، دار النهضة، مصر، 1975، ص 5.

(2) Gerald M. Meier, International Economics of development, (Haper and row, New York), 1963, p26-27.

(30) عبد الوهاب حمدي النجار، سياسة التجارة الخارجية في العراق في فترة بعد الحرب العالمية الثانية، الطبعة الاولى، مطبعة الازهر - بغداد، 1968،

ص546

(4) المصدر نفسه، ص546.

## الاستنتاجات:

- لقد اظهرت الدراسة العديد من الاستنتاجات ومن ابرزها.
- 1- واجه الاقتصاد العراقي عدد من المتغيرات السياسية والاقتصادية والتي انعكست سلباً على ملامح خارطة الاقتصاد العراقي وخاصة قطاع التجارة باعتباره القطاع القائد لأي اقتصاد عالمي.
  - 2- اتجهت العلاقات التجارية مع دول الجوار تأخذ طابع تنافسي إذ نلاحظ من خلال الدراسة اختلاف مراتب الدول وتسابقها في تصدير سلعها بحيث اصبح العراق يمثل مركز جذب وسوق لاستقبال سلع وبضائع دول الجوار.
  - 3- اظهرت الدراسة ان السلع الغذائية والاستهلاكية غير الغذائية احتلت مراتب متقدمة طوال مدة الدراسة وهو ما يعكس فشل القاعدة الزراعية والصناعية في العراق.
  - 4- شكلت صادرات العراق الغير النفطية والمتمثلة بالمواد الخام السلعة الابرز من بين الصادرات العراقية والتي توضح ضعف التنوع في هيكل الصادرات العراقية، وتمثلت صادرات المواد الخام بالجلود والاصواف والحيوانات الحية وبعض الاحماض والمواد الكيميائية وهي صادرات ليست ذات طابع تنافسي.
  - 5- لقد اثر الانفتاح الاقتصادي سلباً على التجارة الخارجية وخاصة القطاعين الزراعي والصناعي أذ اصبح هناك تنوع كبير في الاستيرادات العراقية مقابل محدودية عدد الصادرات وهو ما يعكس فشل الخطط والاستراتيجيات التنموية والذي له انعكاساته على النمو الاقتصادي في العراق.
  - 6- افرزت الدراسة عجز تام ومستمر في الميزان التجاري العراقي والذي يشير الى حجم الخلل الهيكلي في جانب الصادرات والذي تعاني منه تجارة العراق الخارجية والذي يعتبر من ابرز المشاكل والتحديات التي تواجه الاقتصاد العراقي.
  - 7- تعد التبعية الاقتصادية من اخطر المشاكل التي تواجه اقتصاديات البلدان النامية وهذا ما انعكس على الاقتصاد العراقي الذي يعاني من تبعية اقتصادية وقد تمتد الى تبعية سياسية وهو ما يقيد الاقتصاد العراقي ويمنعه من التطور المستقبلي.
  - 8- اصبح التغلغل الاقتصادي يؤدي إلى النتائج ذاتها التي يؤديها الاحتلال العسكري ولهذا نجد أن التحالفات قد تغيرت من الأنماط الأمنية- العسكرية إلى الأنماط الاقتصادية، وهذا ما بدأنا نلمسه من العلاقات العراقية مع دول الجوار.
  - 9- تعكس المؤشرات الاقتصادية للاستيرادات ارتفاع اعتماد الاقتصاد العراقي على دول الجوار مما تسبب في محدودية مرونته على التغير في ظل الظروف المحيطة به ومن ابرزها انعدام الخطط، والفساد الاداري المالي المستشري في مؤسسات الدولة في ظل موازنات انفجارية، لذا يتضح ان كثافة الاستيرادات تنطوي عليها المكونات الثلاثة (الاستهلاك الاسري، الانفاق الحكومي، والاستثمار) والتي تتفاوت تفاوت واسع.

## المصادر:

- 1- Alexander, Lewis M., World political patterns, second edition, Rand Mnally Co. Chicago, London, 1963.
- 2- عبد الرؤوف رهبان، الاهمية الاقتصادية للتجارة الخارجية السورية والعوامل المؤثرة فيها، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 4-3، 2013.
- 3- عبد الرزاق عباس حسين، الجغرافية السياسية مع التركيز على المفاهيم الجيوبولتيكية، مطبعة اسعد، بغداد، 1976م، ص274.
- 4- سعدون شلال ظاهر، أهمية موقع العراق الجغرافي وإثره في دوافع العدوان الأمريكي عليه، مجلة الآداب، جامعة البصرة، العدد (35)، عدد خاص بوقائع بحوث المؤتمر العلمي لكلية الآداب 6-7، آذار، 2002م.
- 5- عبد المنعم عبد الوهاب، صبري فارس الهيبي، الجغرافية السياسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة، 1989م.
- 6- السيد محمد احمد السريني، التجارة الخارجية، ط1، الدار الجامعية، الاسكندرية 2009.
- 7- محمد رضا علي الجاسم، القواعد الاساسية في الاقتصاد الدولي، الكتاب الاول، ط2، مطبعة التضامن بغداد، 1967م.

- 8- حرم محمد بدوي محمد، عبد العظيم سليمان المهمل، دور تجارة الحدود في التبادل التجاري بين ولاية النيل الأزرق وأثيوبيا (2002-2012م)، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد 16، العدد 2، 2015م.
- 11- Seyed Mohammad- Alavinasab, Foreign Trade and Economic Growth in Iran: An Empirical Study, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences November 2013, Vol. 3, No. 11.
- 12- H.S. Waghmare and H.S. Waghmare, Foreign trade of ;Economic Geography, Golden Research Thoughts, Oline & print / Volume 3/ Issue 8/ Feb 2014
- 13- سفيان بن عبد العزيز، دعم وتطوير القطاع الخاص كآلية لترقية التجارة الخارجية الجزائرية خارج المحروقات، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العددان (61-62)، 2013م.
- 14- (عبد الرؤوف رهبان) جغرافية التجارة الدولية، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية (2003-2004)م.
- 15- Rahmije Mustafa Topxhi, Florentina Xhelili Krasniqi, (Foreign Trade and Economic Growth in Kosovo: Trends and some Eatures). International Journal of Economics and Management Sciences, VOL.1, No 5, 2011pp.
- 16- Rostam M. Kavoussi, 1984, "export expansion and economic growth ", journal of development Economic, Vol. 14, pp.
- 18- G.V.Vijayasri, The Importance of International Trade In The World. International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research. Vol.2.N.9, September (2013).
- 19- R.S. Alexander Marketing definitions, American Marketing Association, Chicago, 1960
- 20- جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، التقرير السنوي للاستيرادات لعام 2005-2006م.
- 21- جمال عبد الناصر، المعجم الاقتصادي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 4002.
- 22- M.c Vaish, "Money, Banking and International Trade " 4th, ed, viks publishing House PVT. LTD. New Delhi, 1982.
- 23- محمد أزهر سعيد السماك، قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عدد 51، السنة التاسعة، 1986، ص 62
- 24- التبعية الاقتصادية في الدول العربية وعلاجها في الاقتصاد الإسلامي، عمر بن فيحان المرزوقي، مكتبة الرشد ناشرون، 2005
- 25- انطونيوس كرم، اقتصاديات التخلف والتنمية، مركز الانماء القومي، قسم الدراسات الاقتصادية، بيروت، 1980
- 26- سيروان عارب صادق سيان، الانعكاسات الجغرافية السياسية لمشكلة التبعية الاقتصادية على الأمن الاقليمي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي -دراسة في جغرافية السياسة، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 27- أبراهيم العيسوي، قياس التبعية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، جامعة الامم المتحدة، بيروت، 1989.
- 28- اندريه كريفيه، جيرار فيات، أجهزة الاقتصاد الدولي، ترجمة، صليب بطرس، دار النهضة، مصر، 1975.
- 29- Gerald M. Meier, International Economics of development, (Haper and row, Ney York), 1963.
- 30- عبد الوهاب حمدي النجار، سياسة التجارة الخارجية في العراق في فترة بعد الحرب العالمية الثانية، الطبعة الاولى، مطبعة الازهر - بغداد، 1968.

## تحولات المكان لثنائية الالفه والعداية في العرض المسرحي العراقي

م.د. علاء جبار مشكور

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

### Transformations of the place of the double caliphate and hostility in the iraqi theater

Lec.Dr. Alaa jabbar mashkoor

University of Babylon\ College of Basic Education

aalfrayji@gmail.com

#### Abstract

There is no doubt that theatrical place is the starting point of the artistic work as a container environment of elements, which is necessary in the formation of the unity of theatrical atmosphere, which will contain all the elements of the work of art, so it creates a hand on the other hand must divide the place to many people and under the names of bilateral place Open, closed space, pet and hostile, came the search to know how to deal with our creator with the place in the theater of Iraqi theater, and exceeded the familiar in the technical proposal or continued the case on what is it.

**Key words:** theatrical place, The pet place, The hostile place

#### الملخص:

لاشك أن المكان المسرحي هو المنطلق الافتراضي الذي ينطلق منه العمل الفني كبيئة حاوية للعناصر، ضروري في تشكيل وحدة المناخ المسرحي، والذي سيحتوي كل عناصر العمل الفني، لذلك فإن ذلك يخلق ناحية من جانب آخر تحتم على تقسيم المكان الى أنواع كثيرة وتحت مسميات ثنائية كالمكان المفتوح المكان المغلق، الالف والعداي، جاء البحث للتعرف الكيفية التي تعامل معها مبدعنا مع المكان في منجز مسرحي عراقي وهل تجاوز المؤلف في طرحه الفني ام استمر الحال على ما هو عليه؟

**الكلمات المفتاحية:** المكان المسرحي، المكان الالف، المكان العداي.

#### الفصل الاول: مشكلة البحث

لاشك أن المكان المسرحي هو منطلق افتراضي ينطلق منه العمل الفني كبيئة حاوية للعناصر وهو ضروري في تشكيل وحدة المناخ المسرحي والذي سيحتوي كل عناصر العمل الفني، فهو مقترح فكري فني ابداعي، يغادر المقترح التأسيسي للمؤلف حيث أن الاخير ينطلق من طبوغرافية هندسية تحدد المعالم الخرائطية للمكان كمثال أن تكون قلعة او قاعة وغيرها من التشكيلات الهندسية، وبما أن النظريات الاخراجية الحديثة تؤكد على المخرج ان ينطلق ويغادر المكان المؤلف، الذي نقصد به المكان المسرحي (العبية)، الى أمكنة عرض غير مألوفة بالنسبة للمتلقي، أي خروجاً عن القواعد والاطر ذات المنحى الكلاشي وكسرها عبر تقديم العرض في الشارع او في الساحات العامة، بما يحقق رؤية جمالية مبتكرة للمكان المسرحي بحيث تمثل موقفاً فكرياً وجمالياً من خلال تنوع الاشكال المسرحية والتي تعتمد على انشائية المكان المسرحي وتنوع جغرافيته. ومن ناحية أخرى نجده يتنوع وينقسم الى أنواع كثيرة وتحت مسميات ثنائية مثل المكان المفتوح والمكان المغلق والمكان الفوق والمكان التحت، المكان هنا والمكان هناك، المكان المقدس والمكان المندس وغيرها من الثنائيات كالالفه والعداية، وإذا ما حاولنا أن نعرف كيف تعامل مبدعنا في منجزه الفني، وهل تجاوز المؤلف في طرحه ام استمر الحال على ما هو عليه؟ وهل كانت قراءاته مغايرة للساند من الاتجاهات المسرحية؟ فالمكان الالف والمكان العداي وامكانية التحول من هذا الى ذاك تتطلب معالجة خاصة وهو ما يتطلب البحث عن امكنة جديدة لتناسب العرض المسرحي بطرق مبتكرة واساليب مبتكرة ايضاً لإبراز هذه الخصوصية. تأسيساً على ما تقدم فإن مشكلة البحث تتمحور حول السؤال التالي: "كيف تعامل مصمم التقنيات مع المكان من خلال ثنائية الالفه والعداية والتحولات فيما بينهما؟"

**أهمية البحث والحاجة اليه:**

تتبع أهمية البحث من أهمية المكان بالنسبة للعرض المسرحي عن طريق كونه ظاهرة فنية تناولها الفلاسفة والنقاد والمشتغلين في المجال الفني لما له من دلالات رمزية وفكرية وجمالية، لأنه يمثل حاضنة لأي وجود يتشكل، فقد شغل مساحة كبيرة في الفكر البشري بمراحله جميعها، بالإضافة الى شغله للنزعة الذهنية للمجتمعات جميعها أياً كانت، انه يحمل في رحمه ازدواجاً دفيناً منذ القدم فتارة هو ذلك المكان الذي اعتدنا عليه وتارة أخرى هو المكان العدائي الذي لم نعتده نهابة ونخافه، انه عنصر ضروري في عملية انتاج أي عرض مسرحي.

أما الحاجة اليه فهي أنها تسلط الضوء على كيفية دراسة تحولات المكان من الالفة الى العدائية وبالعكس وتأثيراته في الشخصيات المسرحية وما يتطلبه ذلك من تصميم تقنيات تتطلب معرفة ودراية بخصائص المكان، وهو ما يخدم مصمم التقنيات والمخرج في فهم علاقة الشخصية المسرحية بالمكان، كما ويفيد المشتغلين في مجال العرض المسرحي والدارسين والمهتمين بالشأن المسرحي.

**هدف البحث:**

يهدف البحث الحالي الى: تعرف المعالجات الفكرية والفنية والجمالية التي يتبعها مصمم التقنيات في تعامله مع تحولات المكان من الالفة الى العدائية او العكس.

**حدود البحث:**

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

أولاً: مكانياً: جمهورية العراق.

ثانياً: زمانياً: 1990-2005.

ثالثاً: موضوعياً: الكشف عن المعالجات الفكرية والفنية والجمالية التي يتبعها مصمم التقنيات مع المكان.

**تحديد المصطلحات:**

**التحول: لغوياً:** التحول: هو "تبدل أساسي في العقيدة او الاتجاه".<sup>1</sup>

ويعرف كذلك بأنه انتقال من حال الى حال، فيقال (اعمالنا في تحول دائم) كما يقصد به تغير في الشكل او البناء، يحصل في حياة بعض الحيوانات ولاسيما الحشرات، او تغير يحصل في بنية صخر او في تركيبه بفعل الحرارة والضغط، او هي تبدل معنوي حاسم، تطور حاسم منعطف.<sup>2</sup>

والتحول هو التنقل من موضع الى موضع<sup>3</sup>

هو تنقل من موضع الى موضع، او من حال الى حال، وعن الشيء: انصرف الى غيره.<sup>4</sup>

**اصطلاحاً**

هو انتقال من صورة الى صورة، تحول الاجناس، تحول الطاقة، وفي (المنطق) هو عملية استبدال حدود منظومة اولى، حداً حداً، بحدود منظومة ثانية، تتطابق معها بكيفية توافيقية وعكسية.<sup>5</sup>

أنه التغير الذي يؤدي الى نشوء عمليات فكرية مختلفة الطبائع.<sup>6</sup>

1 جماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الاساسي، للناطقين باللغة العربية ومتعلميها، مراجعة: تمام حسان عمر واخرون، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، توزيع لاروس، 1989)، ص336.

2 \_\_\_\_\_، المنجد، في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، بلا، ص351.

3 محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، (بغداد: مكتبة النهضة، بلا)، ص163.

4 محمد علي النجار واخرون، المعجم الوسيط، ج1-2، مجمع اللغة العربية، (طهران: مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، 2005)، ص209.

5 لالاند، اندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الثالث، ط2، تر: خليل احمد خليل، (بيروت-باريس: منشورات عويدات، 2001)، ص1480.

6 جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، ط1، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982)، ص259.

ويعرف التحول بأنه: تغير يلحق الاشخاص او الاشياء، وهو قسمان: التحول في الجوهر، وتحول في الاعراض، فالأول هو حدوث صورة تعقب في الصورة الجوهرية القديمة، والتحول في الاعراض هو تغيير في الكم او الكيف او في الفعل.<sup>1</sup>

**التعريف الاجرائي:**

هو التغير الذي يطرأ على الانسان او المادة ويحولها من حالة الى حالة، او من صورة الى صورة، وقد يكون هذا التغير سريعاً او بطيئاً، كلياً او جزئياً. ويمكن الاحساس بهذا التحول من خلال علامات تظهر على هيئة الشكل او في تصرفاته او في علاقاته مع غيره.

#### المكان: لغوياً

الموقع جمع مواقع، موضع الوقوع، ومواقع القتال مواضعه.<sup>2</sup>

الحاوي للشيء المستقر من التمكن.<sup>3</sup>

**اصطلاحياً:** هو الموضع او الحيز كوجود مادي يمكن ادراكه بالحواس.. وهو أيضاً أحد العناصر الاساسية في المسرح لأنه شرط لتحقيق العرض المسرحي.. وهو ايضاً الموضع الذي تقدم فيه العروض المسرحية سواء أكان بناءً شيد خصيصاً لهذا الغرض كصالات مسرح ام مدرجات في الهواء الطلق أو أي حيز مكاني يستخدم لعرض مسرحي (الشارع، المآرب، الحديقة).<sup>4</sup>

#### التعريف الاجرائي

هو الحيز أو الموضع المادي او المعنوي الذي تعيش فيه الشخصيات وبشكل عامل تأثير وتأثر، ويستمد ديمومته وكيونته من خلال الشخصيات التي تعيش فيه، وهو يأخذ صفته ويستمدّها من الشخصيات التي يحويها.

#### الاليف

**لغة:** ألف: ألفت الشيء وألفت فلانا اذا انست به: وألفت بينهم تأليفاً اذا جمعت بينهم بعد تفرق، والالف: الاليف وجمع الاليف والفه يألفه اعطاه آلفا. والالف بالكسر الاليف والالف بكسرها المرأة تألفها وتألّفك كعلمه الفا بالكسر والفتح الف جمعه الالف وهي الفه جمع الفات واولف.<sup>5</sup>

**اصطلاحاً:** المكان الاليف هو المكان الذي يأمن اليه الانسان ويرتمي فيه، هو الدفء الذي يشعر به في كنفه. وهو الذي يترك أثراً لا يمحي من ساكنه كان يكون مكان الطفولة الاولى او مكان الصبا او الشباب.<sup>6</sup>

#### التعريف الاجرائي

هو فعل يؤدي الى جمع الاشياء أو الاشخاص أو الاشخاص بالاشياء، فهو في طبيعته سلوك يهدف الى محبة الذات أو الآخرين أو ما يحل محلها من الرموز، بحيث نجد هناك مودة بين الاشخاص فيما بينهم او فيما بين الاشخاص وادواتهم.

#### العائني

**لغة:** العدو ضد الصديق، العداوة اسم عام من العدو، يقال فلان يعادي بني فلان، فهو معاد، والفعل منه عادي /يعادي.<sup>7</sup>

**اصطلاحاً:** هو الظلم وتجاوز الحدود وهو صفة من يدعو على غيره، وغريزة العدوان او العدوانية نمط من السلوك يتميز بروح الاعتداء والاقدام على المخاطرة بدلا من اجتنابها. ويطلق لفظ العدوانية ايضا على ميل الانسان الى الاعمال العنيفة، او على ميله لانتهاز كل فرصة لأثبات ذاته، او على تعصبه للمبادئ والعقائد التي يؤمن بها تعصباً شديداً او ميله الى اذاء نفسه او اذاء ما يحل محلها من

1 لويس معلوف، المنجد في اللغة والاعلام، ط23، (بيروت: دار المشرق، 1973)، ص 771.

2 نفس المصدر ونفس الصفحة.

3 ابن دريد، جمهرة اللغة، (بغداد: بلا، بلا)، ص171.

4 ماري الياس وحنان قصاب، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1997)، ص473.

5 ابن منظور، لسان العرب، مجلد9، باب الفاء، (بيروت: دار صادر، بلا)، ص12.

6 شجاع مسلم العاني، البناء الفني في الرواية العربية في العراق، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1994)، ص259.

7 ابن منظور، مصدر سابق، ص36.

الاشياء والعذوانية مصحوبة بالطموح وحب السيطرة والميل الى تسخير كل شيء في سبيل الاهداف الخاصة ويعتبر السلوك العدواني تعويضاً من الحرمان الذي يشعر به المعتدي حتى لقد زعم فرويد ان هذا السلوك العدواني غريزة تخريب وتهديم، الا ان عدداً من علماء النفس المعاصرين يجعلون العدوانية مظهراً من مظاهر ارادة الحياة الفردية.<sup>1</sup>

### التعريف الاجرائي

هو الضد من الاليف وهو فعل فيه قسوة وشدة وبيعث على النفور والتباعد بين الاشخاص او بينهم وبين الاشياء الاخرى، وهو يقرب الى السلوك الهادف الى اذاء الذات او الاخرين او ما يحل محلها من رموز.

### الفصل الثاني: المبحث الاول: العلاقة بين المكان المسرحي والشخصية المسرحية

أن العلاقة بين الشخصية المسرحية (الذات الفاعلة) وبين المكان علاقة مترابطة، لأنه يعتبر البيئة (الحاضنة) التي تتحرك ضمن حدودها الشخصية، فهو منظومة من العلامات التي لها مدلولاتها عبر بنيتها المادية، وهذا يتطلب ارتباطه بالشخصية مشكلاً الذات والموضوع، وهو أيضاً بالإضافة الى كونه وجود مادي وبيئة عيش الشخصيات، فهو كذلك مؤسسة عبر سياقاتها المفاهيمية والرمزية. ان الذات انما تلقي بما لديها فكرياً ومفاهيمياً على أي موضوع يكون بتماس مباشر بها وهذا ما نجده في الفن الذي هو نتاج ذات انسانية، فنجد أن المكان يتأثر بهذا، لأنه مرتبط بالذات الانسانية ارتباطاً وجودياً.

وهناك ميول ثابتة لدى الفرد تنظم عملية التوافق بينه وبين المكان، وفي المسرح نجد الشخصية المسرحية قد ارتبطت بالمكان منذ البداية بصورة خاصة، فنجد هذه العلاقة في المسرح الاغريقي في العصور القديمة، وتعني أي (الشخصية) القناع الذي يرتديه الممثلون الاغريق فوق وجوههم على خشبة المسرح، أي هي التأثير الذي يتركه الشخص الذي يرتدي القناع على المشاهدين، وهو منطلق فلسفة افلاطون المثالية، فالشخصية هي مجرد واجهة لمادة ما او جوهرها، اما مفهومها فيقوم على ان الافراد يتصرفون بطرق متميزة، وهذا هو السبب في قيام علم خاص بالشخصية مستقل عن علم النفس العام في مجال الدراسات والابحاث النفسية وهو قائم على القول بوجود فوارق واضحة في سلوك الافراد، كما يقوم أيضاً على أن سلوك الفرد في موقف معين يرتبط بسلوكه في موقف اخر، أي ان السلوك ثابت نسبياً عبر المواقف، كذلك أن أسلوب سلوك الفرد في وقت معين يرتبط بأسلوب سلوكه في وقت اخر، بمعنى أن السلوك ثابت نسبياً على مر الزمن.<sup>2</sup>

لذا نجد ان شخصية (هاملت) نتاج بيئة غلب عليها صفات مكتسبة هي سمات الامير الذي ارتبطت منذ نعومة اظفارها بالقصر، فعندما طرحها (شكسبير) بهذه الصورة جاءت مقنعة فضلاً عن نواؤها مع الحقيقة المعروفة عن صفات الامراء وما يمتازون به. اما الشخصية من الناحية الفنية فهي تضافر عدة عوامل مجتمعة لتحقيق الاثر الفني التي نجد فيها انعكاساً للفنان مبدعها وبيئته التي نشأ فيها ومدى ارتباطه بالمكان، فاذا ما سيطرت شخصية الفنان على نتاجه او ابداعه خرج من دائرة التقليد والمحاكاة وانطلق في دروب الابداع، فينتج شخصيات ذات أثر كبير لا تنسى ومتفردة، وهذا ما دعا عدداً من النقاد الى دراسة شخصية الفنان قبل النظر الى نتاجه ومحاولة فهمه. لذلك نجد ان عملية رسم الشخصية الدرامية تتطلب من منتجها (المؤلف) معرفته بمتطلبات بناء وتطور وتقلب الشخصية لأنه يعرف ما للطبيعة البشرية من تقلبات واهواء ونوازع وليس نموها وتطورها.<sup>3</sup>

ان بناء الشخصية تقتض ان يضع بالحسبان انها لا بد أن ينتابها تغيير أساسي في بنيتها اثناء ولوجها سلسلة من الصراعات والمواقف والازمات، وهذا التغيير يمكن اكتشافه من خلال استقراء علاقة الشخصية بما يحيطها من شخصيات وبالمكان. فتكاملها هو دائماً نتاج مجموع الجهد والمعرفة التامة بدواخل النفس البشرية وكشف ادق رابطة او علاقة ممكنة بما يحيطها وفي رسم سماتها

1 جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982)، ص67.

2 نعيمة الشماخ، الشخصية، (بغداد: مطبعة جامعة بغداد، 1980)، ص127.

3 ينظر: لاجوس اجري، فن كتابة المسرحية، تر: دريني خشبة، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، بلا)، ص 142.

الخارجية والداخلية ومن هذه العملية تنعكس ثقافة المكان كلها، وذوقه وتجربته، وانطباعاته المختزنة ومعرفته ووجدانه والجهد في خلق الشخصية وبناءها.<sup>1</sup>

اما من الناحية النفسية فهي متورطة بحسب (فرويد) في صراع مع قوى داخلية، فهي واقعة تحت قبضة كل من غرائز الحياة وغرائز الموت، ومن هذا الصراع ينتج في النهاية الحتمية الموت، كما انه اعطى اهمية قصوى للدافع الجنسي الذي هو احد مظاهر غريزة الحياة. وتتكون الشخصية من وجهة نظره من ثلاثة اقسام، وان عملية التفاعل فيما بينها هو الذي يوضح سلوك الشخصية، وهذه الاقسام هي:

1- الهو. 2- الانا. 3- الانا الاعلى.

الهو يمثل صيغة الشخص الثالث، القسم الاقدم الذي يحتوي على كل ما هو موروث من ميلاد الفرد حتى لحظة حاضره. وهو الواقع النفسي الحقيقي للشخصية والاساس الذي تبنى عليه، فهو مخزن الطاقة النفسية التي تركز على اشباع غرائز الموت والحياة الاساسية. ويمثل الشهوة والاهواء المكبوتة.<sup>2</sup>

بينما نجد الانا قد تطور خارج قشرة طبقة الهو فتكيف لاستلام واخراج المثبرات ويتوسط الانا بشكل تنفيذي بين العالم الخارجي وبين الهو، كما انه الرقيب عليها وفقاً لمبدأ واحد هو مبدأ الواقع الذي يعني ما هو موجود بالفعل.<sup>3</sup>

اما الانا فهي تقوم بدور الرقيب والضمير واقامة المثل، انه يمثل القيود الخلقية جميعها، هو النزعة الى الكمال، فهو يمثل الصفات السامية في الحياة الانسانية.<sup>4</sup>

بينما هي عند (يونك) تتكون من أنظمة منفصلة ومتفاعلة في ذات الوقت. الانظمة الرئيسية هي الانا واللاشعور الشخصي وعقدة اللاشعور الجمعي. اما الانا فهي العقل الشعوري وهو يتكون من المدركات الشعورية والذكريات والافكار والوجدانيات البشرية على مر العصور والازمات، كما ان شعور الفنان بهويته واستمراريته ناتج من علاقته بأبناء جنسه، وهو مركز حيوي للشخصية وانفعالها وانعكاس ذلك على تصرفاتها.<sup>5</sup>

ان دراسة الشخصية مهم جداً فهي تعد عنصر بناء في العمل المسرحي لأنها محور الاحداث وهي التي تصور تلك الاحداث فهي ذات فاعلة في بناء الحدث الدرامي. انها تعتبر من اركان العرض التي من خلالها تتوضح الافكار وتصل الى الجمهور، وتدل على ذلك من خلال الترابط بين الحوار والحركة وصولاً الى الغاية المراد ايصالها الى الجمهور فهي الوسيلة الاساسية التي تساعد على تحقيق الافعال بوساطة وسائل التعبير كافة والتي يمتلكها الممثل كالحركة واللقاء من مقومات الاداء زائداً الحوار، فالدراما محاكاة تتم بوساطة الافعال والاصوات من خلال اناس يقومون بها.<sup>6</sup>

فلولاها لما طرحت الافكار وما كانت لتؤثر فينا، وكيف نتصور طرح قيم اجتماعية او سياسية من غير شخصيات تتفاعل وتتصارع في بيئة، فهي اساساً في العمل الفني لها تأثيرها في بقية اركان وعناصر العمل، اما المكان فيأخذ دوره بالانتساع من مفهومه الكلاسيكي الى مفهومه بالمعنى الحديث فلم يعد مجرد اشكال (ابعاد) هندسية وحجوم، بل تعدى ذلك الى كونه نظام علائقي مجرد يستخرج من الماديات مقترن بالوعي الجمالي والذهني متخذاً من الحسيات طابعاً خاصاً به، حيث يتخذ المكان سراً مهماً في صفة الفنان وابداعه فهو الذي يحقق التواصل والوصول الى التغيير الفني الذي يكشف عن مكوناته في لبشر والاشياء. واصبح يشغل حيزاً

1 ينظر: الكسي بوبوف، التكامل في العرض المسرحي، تر: شريف شاكور، (دمشق: منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، 1976)، ص 162.

2 ينظر: نفس المصدر والصفحة.

3 ينظر: نفس المصدر، ص 497.

4 ينظر: قاسم حسين صالح، الانسان من هو، (بغداد: الدار الوطنية، 1981)، ص 97.

5 نعيمة الشماخ، الشخصية النظرية التقييم، ط1، (القاهرة: المطبعة الحديثة، 1977)، ص 37، 36.

6 سامي عبد الحميد، تجربتي في التمثيل والاخراج، مجلة الاقلام، ع6، (بغداد: دار الحرية، 1980)، ص 160.

كبيراً في الابداع الفني، ونظراً لهذا فقد تعامل معه الفلاسفة والمنظرين والنقاد والفنانين على حدٍ سواء كركن اساسي منذ ظهور المسرح والى الان. ويبرز دور المكان كوجود "بين مستويين: مستوى الوجود المعقول ومستوى الوجود المحسوس".<sup>1</sup>

فالأماكن في الاعمال الابداعية جميعها نوعان هما: امكان افتراضية (خيالية) و اماكن واقعية (معيشة)، فالفيثاغورسيون فسروه رياضياً، بالإضافة لتفسيرهم الطبيعي، بينما (ارسطو) جعل للمكان دوراً في خلق الفكر والمنظر فهو المسافة الممتدة والحاوية للكائنات الحية فضلاً عن انه يوفر مقاماً لكل الكائنات ذات الصيرورة والحدوث وهو لا يلمس بالحواس بل يضرب بالبرهان.<sup>2</sup>

اما الفهم الارسطي للمكان المرتبط بالفن، الذي هو اداة لتصوير وتجسيم وتخليق للحقائق المكانية وهنا يتم التلازم بين الفن والمكان وان محاكاة الفنان للطبيعة (المكان الحقيقي) يبقى مبهما غير معروف فهو سر من اسرار صنعة الفنان وابداعه. ثلاث حالات لوجود المكان مستقلاً عن الاشياء بذاته، حلول او تعاقب اجسام على محل واحد، أي انتقالنا من مكان الى اخر اثبات لوجود المكان، وهو ما يدل على قيمومة المكان كشيء قائم بذاته. وكذلك ظاهرة الحركة في المكان. مركزاً على حركة الاجسام من مكان الى مكان اخر فهو يدرسها قبل المكان، لان المكان يدرك من خلال الحركة، فهي كما يرى (ارسطو) لا توجد خارج الاجسام الطبيعية. وقد يكون المكان شيء تقتضيه حركة الاستحالة.<sup>3</sup>

أي ان هذه الحركة التي يتحول بموجبها الشيء من لون الى لون اخر. حركة حسية حقيقية تجعلنا نقول بوجود المكان، انه وجود حقيقي اصلي حسب رأي (ارسطو) فهو موجود ولا يمكن نفيه او انكاره، هو موجود ما دمنا نشغله ونتحيز فيه، وكذلك يمكن ادراكه عن طريق الحركة والتي ابرزها حركة النقلة من مكان الى اخر، وهو مفارق للأجسام المتمكنة فيه وسابق عليها ولا يفسد بفسادها، فهي شرط واساس كل الحركات الاخرى (كل ما يوجد في المكان)، أي ان المكان هو ما يجعل الحركة ممكنة. وهو اما مكان خاص أي الذي يوجد فيه كل جسم فقط (السطح الساكن للجسم الحاوي) أي الحاوي الاول للجسم وهو مفارق له وخارج عنه، واما النوع الثاني وهو المكان العام ويسمى المكان المشترك فهو المكان الذي يوجد فيه جسمان او اكثر والذي يحوي جميع الاجسام ويساوي مجموع الامكنة الخاصة. فالمكان عند (ارسطو) مستقلاً عن الاشياء ومتميزاً عنها.<sup>4</sup>

اما (ديكارات) فيأخذ عنده المكان مصطلح الامتداد، فتكون بذلك لفظنا المكان والمادة مترادفتين لذلك نجده وحد بين المادة والمكان وجعلهما مترابطين ومنطبيين احدهما على الآخر، ان العالم المادي عنده يتركب من الامتداد والحركة، فالامتداد على حد تعبيره يمتد الى كل ما هو موجود في الطبيعة وهو بذلك يكون قد اتحد بالمادة لذلك يكون "العالم المادي ملاء كامل لا خلاء فيه، قد يكون فيه كل جسم على قدر الحيز الذي يشغله بحيث لا يجعل في الاماكن ان يطرد من مكانه بواسطة جسم اكبر منه او اصغر فيما ان المادة عبارة عن الامتداد، فلا امتداد بغير مادة واذن فلا خلاء".<sup>5</sup>

يرى (هيجل) ان المظهر يدل على الجوهر، أي أن هناك وعي ما معين هو ما يعطي للمظهر قيمته، فالمكان المسرحي يدل على دلائل خاصة لبنيات خاصة تؤكد حدث المسرحية المرتبط بطريقة ما بالجمهور، وكذلك بالشخصية المسرحية نفسها.<sup>6</sup>

اما (كانت) فيرى ان المكان ليس مجرد تصورات عقلية مقطوعة الصلة بالعالم الحسي والتجربة وليس من ناحية ثانية اشياء حسية قائمة في الطبيعة على النحو الذي توجد به سائر الاشياء المادية انه يتبع ملكة خاصة هي ملكة الحساسية الخاصة التي تقوم بادراك خاص بها يطلق عليها اسم الحدس التجريبي الخالص وبذلك يجعل كانت المكان غير موجود خارج تمثالتنا ويعتبره شرطاً لما يظهر امام حواسنا من الموضوعات الخارجية.<sup>7</sup>

1 اميرة مطر، فلسفة الجمال، (القاهرة: دار الثقافة، 1974)، ص 22.

2 اميرة مطر، فلسفة الجمال، مصدر سابق، ص 271.

3 عبد الرحمن بدوي، الموسوعة الفلسفية، (ايران: مطبعة ذوي القربى، 2006)، ص 28.

4 علي عبد المعطي محمد، مقدمات فلسفية، (مصر: دار المعرفة الجامعية، 2002)، ص 228.

5 \_\_\_\_\_، الفلسفة العامة ومشكلاتها، (الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998)، ص 221.

6 اميرة مطر، فلسفة الجمال، مصدر سابق، ص 153.

7 يحيى هويدي، قصة الفلسفة الغربية، (القاهرة: دار الثقافة للتوزيع والنشر، 1993)، ص 79.

فنحن نتعرف على المكان من خلال خزين هائل من التجارب والمعرفة للإمكان وهو يرتبط بشرط كل تجربة سابقاً لها، أي أنه انتاج ادراكنا لا انتاج خارجي، فأذهاننا هي التي تعطي للمكان أهميته وصورته، ففرضه على الأشياء، وليست الأشياء هي التي تفرضه علينا، فالمكان لا يوجد منفصلاً عنا، وإنما هو طريق ادراكنا نحن للأشياء. فإن تصويره لأي مكان شرط أساسي للقيام بأي تجربة حسية من الخارج، فتصور المكان ضروري لتقوية أسس علاقتنا بالأشياء الخارجية، أنه لم يأتي من الاحساسات وليس من التجربة، أنه أصل التجربة. فضلاً عن ذلك، فأن التقبل التخيلي للمتلقي والتي يمكن عكسها على النتائج الفني.<sup>1</sup>

اما (صموئيل الكسندر) فالمكان عنده وانطلاقاً من فلسفته في أنه يتفق مع الروح العلمية الحديثة فهو يقرر بان الفكرة نتاج للخبرة، وليس شرطاً اولياً لها، فهو يحاول تفسيره كل المشكلات الأساسية في الفلسفة بواسطة مفتاح (المكان والزمان) الذي تتشكل عنهما الموجودات، وكل الأشياء بكيفياتها المتباينة، المكان شيء تشغله الاجسام وتتحرك فيه، ويحتوي على اجزاء متميزة فهو متصل على الدوام، والأشياء المتميزة الموجودة فيه لا تشير الى وجودات منفصلة كما ان الذهن الانساني يستطيع ان يميز نقاطاً في المكان، فالحواس التي تطلعنا على المكان المنتاه، هي ذاتها التي تجعلنا نرى تصور المكان اللامتناهي لان عالم الخبرة الموجود لدينا ليس فيه ثمة مكان متناه فهو غير مستقل عن العالم الحسي، إذ "ان كل مكان متناه متصل اتصالاً حسياً مطرداً بعالم لا متناه".<sup>2</sup>

نجد (الدوق ساكس ماينغن) قد حاول ايجاد الحلول للتناظر الحاصل بين المكان وما يحتويه من ممثل وديكور، وانها لا تحتوي على جمالية من خلال استخدام قطع ديكور مادية ومناظر مرسومة يتفاعل معها الممثل بوصفها بيئة (مكان) طبيعية واقعية، بينما (ابيا) يبحث عن اقامة علاقة سببية بين الاشكال التشكيلية في المكان المسرحي، التي ينماز بعضها بالسكون والبعض الآخر بالحركة وهي المشهد المرسوم المتعامد الخطوط والارضية الافقية والممثل المتحرك، والفضاء المضاء الذي يشمل الجميع. لقد كان وضع هذه الاشكال والعناصر على خشبة المسرح لدى (ابيا) تشكل مشكلة جمالية، تتلخص في الكيفية التي تمكنا من الجمع فيما بين هذه العناصر للوصول الى وحدة لا شك فيها.<sup>3</sup>

بينما الموسيقى تقوم بإبراز البيئة المكانية، وهي لا تقل أهمية عن باقي العناصر الفنية المستخدمة في العرض المسرحي، انها بالنسبة للدراما عنصر جوهري ومن أهم وظائفها "دفع حركة الدراما الى الامام من داخل خصائص نمو الشخصيات او الحدث ومن العناصر التي ترتبط بها الموسيقى وتتبع منها: البيئة المكانية والزمانية للدراما، ومن ان الموسيقى المستخدمة في المسرحية يجب ان تكون مدركة لكل العناصر الفنية المجاورة لها في العمل المسرحي، مثل الديكور والاضواء وحركة الممثلين والملابس، إذ ان التجانس والتفاعل والتقابل والتضاد بين كل هذه العناصر انما هو الذي يجسد الجو العام للشخصيات والاحداث، وفي ظل هذا الجو تكشف الشخصيات عن اعماقها، والاحداث عن مضامينها.<sup>4</sup>

بينما قد سعى الى انشاء مكان مسرحي يكون فيه الضوء واحد من العناصر التشكيلية المهمة على المسرح، بالإضافة الى قوته الموحدة، فهو قد ادرك بأن له قوة تشكل المكان وتوحده ليستخد في تجسيد المنظر، وفي ربط الممثل بالمكان وهكذا اصبحت الوحدة التشكيلية للصورة المسرحية وحدة مستقرة، فقد حرص (ابيا) على انشاء مكان مسرحي تكون فيه توافقية لكافة العناصر التشكيلية مع الموسيقى ومن خلال الضوء وكافة العناصر الاخرى بحيث تكون وحدة انسجامية متكاملة بطريقة تتجاوز تمام التجاوز مقدرة خيالنا. اما المكان لدى (كوردن كريج) فهو يتخذ مكاناً غير تقليدي فهو الحاضن لكافة عناصر العرض المسرحي، الذي يحقق رؤية جمالية متكاملة لذلك فان المسرح عنده هو ليس تمثيل المسرحية، بل يشمل كل العناصر التي تتألف منها الأشياء، فالفعل روح التمثيل، والكلمات جسم المسرحية، والخط واللون هما قلب المشهد والابحار هو جوهر الرقص.<sup>5</sup>

1 اريك بنتلي، نظرية المسرح الحديث، تر: يوسف عبد المسيح ثروت، ط1، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1986)، ص22.

2 علي عبد المعطي محمد، مقدمات فلسفية، مصدر سابق، ص254.

3 اريك بنتلي، نظرية المسرح الحديث، تر: يوسف عبد المسيح ثروت، ط2، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1986)، ص22.

4 زيجمونت هنبر، جماليات فن الاخراج، تر: هناء عبد الفتاح، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993)، ص 190.

5 اريك بنتلي، نظرية المسرح الحديث، تر: يوسف عبد المسيح ثروت، ط1، مصدر سابق، ص 144.

اما (ارتو) فيسعى الى اعطاء المكان المسرحي بعداً ميتافيزيقياً من خلال العروض المسرحية التي تضفي بعداً جمالياً للمكان المسرحي لا يتمثل باللغة الهيروغليفية والحركات الایمائية السحرية والصرخات فحسب، بل وكذلك من خلال استخدام المؤثرات الصوتية والموسيقى التي جعلها تنسم بسمات تتمثل في تصوير الواقع وابرزه واعادة تشكيله، لقد كان حريصاً على استخدام تلك المؤثرات في المكان المسرحي التي وضعها في كل زوايا المسرح ليجد المتفرج نفسه "داخل شبكة من الاهتزازات الصوتية الرنانة، وفي اطار علاقة غير مألوفة مع ما هو مألوف ومعتاد، كما استخدمت هذه المؤثرات الصوتية ايضاً لغرض نقل الشخصيات بشكل مباشر الى اذهان الجمهور، حيث كانت خطوات المؤدين تصاحبها تسجيلات لواقع اقدمهم ثم تكبيرها الى اقصى درجة، وبثها من خلال المكبرات المثبتة في الاركان المحيطة بقاعة المشاهدين".<sup>1</sup>

فالمكان المسرحي الذي اعدّه (ارتو) تزاوجت فيه الحركة مع الموسيقى ومع البعد التعبيري، فهذه المزاجية تخلق من الديكور المسرحي لان المكان المسرحي عنده خالٍ من الديكور، معوضاً عنه بقدرات الممثل وحركاته التعبيرية المتقلبة بالزّي، انه "ذلك المسرح الذي لن يكون للمناظر المسرحية وجود، لان فخامة الازياء كقيلة بإضفاء الحيوية واللون على الحدث وبخاصة عندما يعبر كل زي من تلك الازياء عن معناه".<sup>2</sup>

لم يعد المكان كالمسابق مألوفاً متعارفاً عليه بل اتخذ صورة غريبة غير مألوفة، فقد اصبحت الصورة تبقى المتفرج يقظاً، ذلك لان (بريخت) دعا ونفذ جماليات جديدة في المكان المسرحي، أي انه ثار على ما كان سائداً ومتعارفاً عليه. ان توظيفاته لجماليات جديدة للمكان المسرحي هادفاً لتحقيق التحفيز العقلي في اثارة جدل الرؤية المسرحية عبر عنصر التغريب بوصفه احد تقنيات المسرح الملحمي في محاولة منه لتأكيد علاقة الممثل بالمتلقي وتعميق الصلة بينهما حيث انه تعامل على طريقته مع مسألة الصالة ومع عمارتها، وبنى لنفسه ولجمالياته، او لفلسفته في توظيف العملية الفنية علاقة، او هي توحي علاقة بين الخشبة والممثلين، وبين الجمهور، وذلك خدمة لما دعاه فعل التغريب.<sup>3</sup>

انه يعطي المكان بعداً اجتماعياً، لا واقعياً، صامداً المتفرج ليعده عن حالة الایهام، كما ان طبيعته تفرض الابتعاد عن الایحاء في استخدام التقنيات المسرحية التي تجسد المكان، فقد استعمل المنظر كخلفية وليس كمكان او بيئة مسرحية، تعيش فيها الشخصيات، فهو يرفض أي منظر يوحي بالخداع، لأي كان المكان، ويرفض اندماج الممثل بالشخصية، وفي نفس الوقت يرفض اندماج المتفرج بالعمل المسرحي، وبالتالي فهو يرفض المعالجة النفسية للشخصية التي تقود الى التطهير، ويوحي لمثليه بعدم دراسة حياة الشخصية، ويكتفي بدراسة المجتمع والعلاقات السائدة بين المجتمعات بصورة عامة. ونجده عند (بيتر بروك) وسيلة للتفكير في الحياة فهناك علاقة فيما بينهما، وهذه العلاقة المباشرة بين المسرح والحياة هي احدى ركائز الممارسة المسرحية، لان المسرح عنده يعني اولاً وقبل كل شيء الحياة. هذه نقطة الانطلاقة الضرورية والحتمية، فالمسرح هو الحياة، وفي الوقت نفسه لا نستطيع ان نقول لا وجود للفرق بين المسرح والحياة.<sup>4</sup>

يعتبر (ايوجينيو باربا) المكان المسرحي وسيلة تكون سبباً في احداث التغيير الاجتماعي، فهو يحاول من خلال اعماله في مسرح الأودن مشاركة المتفرج بمادة العرض المسرحي، منطلقاً من مفهوم انثروبولوجيا المسرح التي اعتمدت بالدرجة الاولى على دراسة سلوك الانسان في الحالة المسرحية، فهو لديه اسلوب الحياة كونه نشاطاً اجتماعياً له علاقة معينة موجودة في سياق منتخب اولاً بين ناس اجتمعوا معاً كي يخلقوا شيئاً ما، وبعد ذلك بين هذا الشيء الذي صنعتها المجموعة وبين جمهورهم، ولهذا فإن (باربا) يعتبر المسرح اداة ثقافية بدلاً من كونه اداة جمالية.<sup>5</sup>

1 كريستوفر ايفانز، المسرح الطليعي من 1892 حتى 1992، تر: سامح فكري، (القاهرة: مركز اللغات والترجمة، 1994)، ص 144.

2 مارتين اسلن، مسرح ارتو بين النظرية والتطبيق، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2001)، ص 125.

3 جان داود، في مكان العرض المسرحي - سعياً الى حالة مثالية، (بيروت: نادي المسرح ابحاث، 2001)، ص 64.

4 معلا، نديم، لغة العرض المسرحي، (دمشق: دار المدى للثقافة والنشر، 2004)، ص 37، 36.

5 ايان واطسون، ايوجينيو باربا ومسرح اودن، تر: منى سلام، (القاهرة: مطابع المجلس الاعلى للأثار، 2000)، ص 82.

وبما ان عناصر العرض المسرحي متنوعة ومتراصة مع بعضها ومنها الشخصية وارتباطها الوثيق بالمكان، فالشخصية تحيا وتتصارع وتتفاعل في حيز وجودي هو المكان، وهذا الحيز انما هو مجموعة متكاملة من العلامات، عن طريق ارتباطه بالشخصية التي هي بمثابة المتغير الفاعل، وتشكل هذه العلاقة ثنائية بين الذات والموضوع تستوجب التعرف على هذا الحيز الوجودي واهميته بالنسبة للشخصية وحاجاتها ورغباتها. فهي تستوجب حيزاً او حاضنة تتسع لسلوكها وفعاليتها الكثيرة والمتنوعة، فالشخصية هي "مجموعة ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وغرائز فطرية وبيولوجية كذلك ما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة".<sup>1</sup>

فالشخصية تستخدم المكان بكافة مستوياته كوجود خارجي جوهري موجود بالفعل، ومن خلال اعاده تشكيله من قبلها ووفق ما تريده، فهو مكان عرض لفعاليات الشخصية الجمالية والمفاهيمية، فالشخصية هي التي تصنع امكنتها من حيث كونها امكنة اليفة او عدائية كالسجن، وانما الصورة الفنية هي في الواقع الصياغة الفنية التي تعطي المكان المجرّد شكلاً حسيّاً يجعلنا قادرين على التفاعل معها تفاعلاً ايجابياً عن طريق التلقي المستمر والمتدفق عبر تلك الصورة. فهي في تجدد مستمر، أي اننا نمنح المكان الصفة وفق العلاقة بين الشخصية والمكان، ولا يمكن عد المكان وجود مادي وحاضنة للفعاليات الاجتماعية فقط، وانما كذلك منظومة علامائية كاملة، فالمكان يعطينا عوالم ممكنة، فهو من خلال عملية التلقي يغمر المتلقي بصورة تجعله قادراً على تنشيط المرجعيات المكانية المختزلة والمخزنة في الذاكرة الانفعالية للمتلقي، لنكمل النقص الحاصل في الصورة الفنية التي ترتبط بالشخصيات والاماكن المجردة، فمرجعياته هي مقامات خاصة وحضور فاعل في توجيه سلوك الشخصية ضمن ذلك الحيز ومقدار تكاملها الذي "هو دائماً نتاج مجموع الجهد الروحي والجسماني عند الممثل وذلك الجهد الذي يكشف ادق رابطة او علاقة معادلة في السمات الخارجية والداخلية للشخصية الانسانية، ومن هذه العملية تنعكس ثقافة المكان كلها، وذوقه وتجربته وانطباعاته المخزنة ومعرفته ووجدانه، والجهد الكبير الذي يبذله الممثل في خلق الشخصية وبناءها".<sup>2</sup>

ان العلامات التي ينتجها المكان هي علاقات مكانية كإحدى الوسائل الرئيسة لتصوير الواقع فاذا ما نظرنا الى المفاهيم المكانية الثنائية (اعلى/اسفل)، (فوق/تحت)، (يسار/يمين)، نجد انها ثنائيات تعدت محتواها المكاني وتجاوزته الى ابعاد اخلاقية وقيمية وسلوكية، وبذلك فأنها تكتسب معاني اخرى ومن اهمها (الاليف/العدائي)، وهي ما يمكن ان تكون (بنية مكان العرض) بنية مكان العالم، وتصبح مفردات التركيب الداخلي لعناصر المكان الداخلية علامة دالة على صفة المكان، وبالتالي نجد انفسنا امام علاقة ثنائية هي علاقة المكان بالتخيل وفاعلية التخيل هي بما يحدث او ما يمكن ان يحدث، وليست بما حدث، فالمكان عالم من الاشارات ومن ثم يمكن ان يحددها هذا المكان باسم محدد (البيت، الكوخ، القصر، القرية وغيرها) دون ان يحمل ذلك المكان سوى اسم او بعض صفات او سمات او ابعاد تجعل هذا المكان على هيئة نعرفها محددة، كما يمكن ان يكون اليفاً او عدائياً بذاته او منافياً عن ذاته، فالبيت اليف بذاته ولكنه يصبح عدائياً منافياً لذاته بمساعدة التقاطع الحاصل فيما بينه وبين اهواء ورغبات وتطلعات الشخصية، أي ان المكان لا يفهم من خلال الوصف المادي وحسب، وانما من العلاقة المتكونة بين الشخصية والمكان، فمن خلال هذه العلاقة التي تستشعرها الشخصية يتخذ المكان صفته، فهو لا يختزل في مجرد كتل ومستويات، وانما هو دال على نشاط الشخصية، فنجد مكاناً عدائياً بذاته لاحدهم، هو اليف لشخص اخر بالتطبع او التعود او الرغبة حتى، فالصحراء مكان عدائي بذاته ولكنه اليف بالنسبة للبدوي الذي ترعرع وترى في احضان الصحراء، أي ان تعاملنا مع المكان يختلف من شخص لآخر رغم الاتفاق على وحدة مكوناته وثبات شكله، أي ان هناك نسبية في تعاملنا مع المكان، ونسبية في صفاته وذاتية طبيعته، كل هذا مرتبط بأمزجتنا ورغباتنا، فهو لا يقف عند حدوده المادية بل انه ذات اخرى ومركزاً للشعور والوجدان، يبادلنا المشاعر سواء كانت اليفة او عدائية، وهذا الموقف الوجودي من الذات الاخرى عبر ذاتنا الانسانية والتي تتخذ بكل الامكانيات الانسانية من عقل وعاطفة وروح وشعور وارادة، فالمكان مرتبط بجوهر الوجود الشخصي

1 مليكة، لويس كامل، الشخصية وقياسها، ط1، (القاهرة: مكتبة النهضة، 1959)، ص27.

2 الكسي بوبوف، التكامل في العرض المسرحي، مصدر سابق، ص162.

وتحقيق هذا الوجود عبر اتخاذ القرار الحر، وهنا يصبح المكان البقاء، غير ان تحقيق الذات غالباً ما يواجه مقاومة وربما يصبح المكان سيد المقاومة سالباً حرية الشخصية، وهذا هو جوهر المكان العدائي، فالمكان حينما يسلبنا حرية القرار يصبح عدائياً كما حصل مع اوديب ملكاً حينما اصاب المدينة الوباء، فأوديب لا يمتلك حرية التصرف ازاء هذا الداء سوى ان يظهره من الرجس الذي اصابها، فيفقد عينيه، وهو سلوك ولده الضغط المكاني المصاحب للذنب الذي لم يترك له سوى الخيار الذي اقدم عليه، كما ان الشخصية بحاجة الى المكان كحيز تحقق فيه رغباتها وحاجاتها مادياً ومعنوياً، لذلك نجد المكان يتناسب مع الشخصية من حيث مكانتها الاجتماعية والسياسية والنفسية، البيت الذي يحتوي على انيات فخارية باهضة الثمن دليل على موقع صاحبه الاقتصادي، أي ان الانسان يكيف امكنته الى حد ما وقدراته المختلفة، فنرى الانسان القديم ينتقل الى السهول الفسيحة لممارسة الزراعة وتربية الدواجن لينشأ الكوخ ثم القرية فالمدينة، وبذلك نجد ان المكان يأخذ الفتة او عدائيته من الذات التي تعيشه، والا لكان مجرد وعاء لا معنى له ولا تأثير.

### المبحث الثاني: تحولات المكان (اللفة والعدائية) في العرض المسرحي

لا شك بان هناك علاقة جدلية بين المكان واهواء الشخصيات، فهناك اما تقارب بين المكان واهواء الشخصيات، واما يكون تعارضاً فيما بينهما. ان هذه التحولات مصحوبة بتحولات في المواقف والافعال لدى الشخصيات التي تقاطعت اهوائها وامزجتها معه لتنتج علاقة تأثير وتأثر تجعل من التقاء هذه الامزجة والاهواء معه شرطاً في تحديد آلفة المكان من عدائيته، فالمكان الاليف هو المكان الذي يأمن اليه الانسان ويرتمي فيه، هو الدفء الذي يشعر به في كنفه. وهو الذي يترك أثراً لا يمحي من ساكنه كأن يكون مكان الطفولة الاولى او مكان الصبا او الشباب.<sup>1</sup>

فالمكان الاليف هو الذي تشعر الشخصيات المسرحية بالآلفة فيه، والذي تلتقي امزجتها مع امزجته، كما يمكن ان يتحول المكان العدائي الى مكان اليف بحسب طبيعة الشخصية وميولها الثقافية والدينية والسياسية، كما تحول السجن عند النبي يوسف (عليه السلام) الى مكان اليف بأنس به، كما يمكن ان يحدث العكس فيتحول المكان الاليف الى مكان عدائي. ان المكان الاليف يتفرع الى عدة امكنة اخرى اليفة مثل بيت الطفولة يتفرع الى حضن الام والغرفة الخاصة بالطفل المليئة بالألعاب والصور، السرير، حضن الزوجة او الزوج، العرش، وغيرها، اما المكان العدائي فهو ذلك "المكان الذي يقيم فيه الانسان رغماً عنه".<sup>2</sup>

او كما يطلق عليها "الاماكن الموضوعية والتي هي امكنة مفروضة على الانسان بحكم الاوضاع العامة السياسية والاجتماعية والاقتصادية كاليوت في حالة السكن فيه اضطراراً كالانتقال من بيت كبير واسع الى شقة صغيرة او من المدينة الى القرية، او بيوت العزل السياسية والصحية والمصحات بمختلف أنواعها، أو أماكن عمل نائية، او السجون".<sup>3</sup>

ان المكان العدائي يولد ضغطاً نفسياً على الشخصية المسرحية دافعاً اياها الى ردة فعل تولد في اغلب الاحيان سلوكاً عدائياً، وسلوكاً انعزالياً او سلوكاً يرفضه المجتمع او الطبيعة البشرية، وقد تلجأ الشخصية المسرحية الى الانزواء والانطواء على النفس، او الاحساس بالغربة فلا تكون قادرة على ممارسة حياتها الاجتماعية بصورتها الطبيعية، ان الشخصية هنا تقع تحت تأثير ضاغط باتجاهين متعاكسين الاول هو ما يولد المكان العدائي، والثاني يولد رغبة الشخصية في التخلص من الوضع الذي تعيش فيه، وضع غير مرحب به لديها، وبالتالي فإنها تتصرف وفقاً للاستجابة التي تتولد داخلها اتجاه هذا المكان، وغالباً ما يكون مناصبته العدائية والكراهة، في حياة الانسان ينحّي البيت عوامل المفاجئة ويخلق استمرارية، ولهذا بدون البيت يصبح الانسان كائنًا مفتتًا، وهو عالمه الاول. قبل يُقذف الانسان في العالم، فإنه يجد مكانه في مهد البيت. فأوديب قبل ان يلقي به الراعي كان امناً في مهده، وقبل ان يتعرف على حقيقة كونه طفل لقيط كان يشعر بالأمان في مكانه لكنه تحول بعد تعرفه الى مكان عدائي ضاق به. ان الفلسفة التي تنطلق من لحظة القاء الانسان في العالم هي في حقيقتها فلسفة ثانوية. انها تنفّر من فوق الاوليات، وتلك حين كان الوجود هنيئاً، حين كان الانسان منخرطاً في الهناءة، وحين كانت الهناءة ترتبط بالوجود. لشرح ميتافيزيقيا الوعي علينا ان ننتظر التجارب يمر بها الانسان

1 شجاع مسلم العاني، البناء الفني في الرواية العربية في العراق، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1994)، ص259.

2 نفس المصدر، ص319.

3 ياسين النصير، اشكالية المكان في النص الادبي، ط1، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1986)، ص9.

حين نلقي به الى العالم، خارج البيت، وهو وضع تحتشد فيه عداوة البشر والكون. ان المكان يؤدي وظائف متعددة في العرض فلا بد ان تتوفر في كل عرض مشاهد توضح نسقيته، وهي مشاهد يستطيع الجمهور ان يكون من خلالها صوراً ذهنية، وكذلك فأن نسقية المكان يمكن ان تكون ايقونية، او رمزية وعليه فأن هذه الخصوصية تمنح هوية وجودية يكون فيها المكان فاعلاً وحيوياً، خصوصاً حينما يكون المكان هو بؤرة الاحداث وهو مركز الامكنة وتتفرع منه امكنة اخرى هي اماكن تواجد الشخصيات الاخرى، فهم ليسوا بالنسبة لنا ما رأيناه بأعيننا وحسب بل هم الى ذلك ما اخبرونا به عن انفسهم، او ما اخبرنا به غيرهم عنهم، وليسوا كذلك اولئك الذين عرفناهم، بل الذين ترامت الينا اخبارهم، وهذا ينطبق على الاشياء والاماكن التي لم اذهب اليها مثلاً ولكنها وصفت لي.<sup>1</sup>

ويقابل البيت السجن الذي يسلبنا حريتنا، كما لا يمكن استدعاء شخصية المكان العدائي/السجن من دون استحضار نفسيته، فالسجن في الذاكرة والمخيال هو ذاك المكان الذي يتقن تقييد الحريات بكل انواعها، هو ذلك المكان المظلم، وكما نجد البيت والكوخ والملجأ والمدرسة والمدينة والقرية امكنة اليفة بذاتها، نجد بالضد منها السجون والزنازين ومعسكرات الاعتقال والصحارى ما هي الا امكنة عدائية بذاتها. ان المكان بالمعنى الفيزيقي هو اكثر التصاقاً بالإنسان من حيث ان خبرته وادراكه للمكان يختلف بالتأكيد عن خبراته وادراكه للزمان والذي هو لا يرتبط مباشرةً به من خلال فعله بالاشياء بينما ادراك المكان ادراك حسي مباشر يشكل التصور للعوالم المادية وغير المادية، وتبعاً لذلك نتعرف البعد والقرب، الارتفاع والانخفاض، وهو ما يشكل العلاقات التي تربط الانسان ارتباطاً بدائياً بالمحيط.<sup>2</sup>

على أنها ليست مطلقة في الفتها او عدائيتها، فمثلا تحولت المدينة التي الفها الناس من مكان اليف الى مكان عدائي (في عرض مسرحية اديب ل سينكا التي قام بإخراجها بيتر بروك) حينما اصابها مرض الطاعون وراح يفتك بهم بشدة، نجد ان المكان قد تحول الى اخر عدائي.<sup>3</sup>

ان كل ما نعرفه هو تتابع تثبيطات في اماكن استقرار الكائن الانساني الذي يرفض الذوبان، والذي يود ذلك حتى في الماضي، حين يبدأ بالبحث عن احداث سابقة، ان يمسك بحركة الزمن ان المكان في مقصوراته المغلقة التي لا حصر لها، يحتوي على الزمن مكثفاً. هذه هي وظيفة المكان. فنجد ان القصر (البيت) في مسرحية (عطيل ضد عطيل) قد اصبح عدائياً، وكان من المفترض ان يكون اليفاً شعر فيه عطيل بالامن والسعادة، الا ان المخرج (كيلفرد وليمز) وانطلاقاً من فلسفته في اخراج المسرحية، حيث اراد ان يغلق فكرة رئيسة في التراجيديا الا وهي فكرة الحب، فهو يشك بقيمة الانسان وايمانه بالحب، تحول القصر الى مكان عدائي يحمل عطيل على الضيق والكره له، فالمكان هنا اخذ بالضغظ على عطيل الذي اصبحت اهوائه ورغباته تؤثر فيه حتى جعلته يكره بيت الزوجية، بسبب شكوكه بخيانة ديدمونة له، التي يغذيها ياغو.<sup>4</sup>

ان هذا المكان يبعث على الوحدة بكل ما فيه من معاني، عطيل يشعر بالوحدة في قصره ووسط خدمه وحراسه واتباعه ومع قربه من زوجته ديدمونة، انه ببساطة لا ينتمي الى هذه الطبقة طبقة النبلاء والملاك والقادة فهو رجل مغربي تعود على بيئة مغايرة، تلك البيئة التي يحن اليها، ذلك المكان الذي يعتبر غيرته شيئاً طبعياً لا مستهجنأ. يشكل البيت مجموعة من الصور التي تعطي الانسانية براهين او اوهام التوازن، ولتنظيم هذه الصور علينا ان نأخذ في الاعتبار موضوعين اساسيين: الاول تصور المكان كائناً عمودياً، انه يرتفع الى الاعلى فيميز نفسه بعاموديته، انه احدى الدعوات الموجهة الى وعينا بالعامودية. ثانياً تخيل المكان كوجود مكثف، انه يتوجه لوعينا بالمركزية. ونعود الى مثالنا السابق، فما هي الصور التي بثها القصر في نفس عطيل من خلال منظور ياغو، لقد بث فيه صوراً من الغربة وعدم الانتماء الى المكان، صور الخيانة الزوجية، خيانة الصديق، صور تكسر السرير الذي هو رمز للزواج والعلاقة الجنسية المباحة، وبالتالي هو زود مخيلة عطيل بالأوهام والتي ساعد في اذكائها ياغو بدسائسه لقد ترك عطيل صور

1 ميشال بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، ط2، (بيروت: منشورات عويدات، 1982)، ص5.

2 حسنين، احمد طاهر واخرين، جماليات المكان، ط2، (الدار البيضاء: دار قرطبة، 1988)، ص58.

3 كريستوفر ايفانز، المسرح الطليعي من 1892 حتى 1992، مصدر سابق، ص249.

4 ليوبومير تنف، عطيل ضد عطيل، تر: عقيل مهدي يوسف، الثقافة الاجنبية، ع2، السنة السادسة والعشرون، بغداد: دار الشؤون الثقافية، 2005، ص86.

البيت (القصر) الحقيقية والتي هي اللفة الى عالم من العدائية مبني على الخيانة والكذب. هناك مكان يتبادر الى الذهن الا وهو القبر ومعناه الميتافيزيقي والذي يقودنا الى سؤال مهم، هو ما مصيرنا بعد الموت؟ والى اين سوف نذهب؟ وهل سيكون المكان كما هو متعارف عليه لدينا؟ بل هل سيكون اليافاً كالبيت ام عدائياً كالسجن؟

اننا لا نعيش (القبر) من خلال ماهيته المادية، بل من خلال ماهيته المعنوية كمكان مستقبلي وابدي نعيشه، وهذا ما دفع الفكر البدائي الى وضع كافة الاشياء التي سيكون بحاجة الميت في عالمه الاخر معه في قبره، ومن خلال ان "الانسان يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمكان الذي يعيش فيه، فهو يعيش في جسده وبه".<sup>1</sup>

فاذا ما مات احدهم ترك المكان الذي الفه وتألفه ليذهب الى مكان اخر هو القبر، فهو مكانا الذي لم يوجد بعد رغم وجوده: وهو المنغلق امام كل التفسيرات التي يقوم بها العقل، والمنفتح على مصراعيه امام كل ما في الخيال من طاقة، ان تصوراتنا عنه لا تتحقق عبر تجربة ذاتية، بل دائماً من خلال تمثّل تجارب الآخرين، وهم لا ينقلون تجاربهم اليها مباشرة، فلا يبقى لنا الا الخيال، وبعض الحدس. ان العقل لا يرسم للقبر أي صورة عقلانية مقنعة، ولا تستحضر عنه الذاكرة أي صورة واقعية، وكما توجد الحياة يوجد نقيضها وهو الموت، حيث استواء الزمان والمكان، وحيث بالضرورة، نمط اخر للعيش لا نعرفه، لهذا نشدد هنا على جوهرية القبر ومكانته، في الفكر الانساني والتراث، فالأليف يمثل الحياة بينما العدائي يمثل الموت، وكما لا يُقذف الانسان الى العالم فقط، بل منه ايضاً، فالأول معلوم الهدف، اما الثاني فلا يتيح أي فرصة لاستكناه جوهره ولا يفتح الا على ظلمات بعضها فوق بعض، ان تفكيرنا في القبر هو لحظة التوتر القصوى، لأننا في الواقع لا نفكر في وجوده الفيزيقي، بل في مصائرنا في المكان الاخير، حتى قبل ان نرحل اليه، وهو ما يدلنا على مكان اخر هو النعش والذي يقف على الضد منه المهدي، مكانين متضادين: لبداية اول قذف ولنهاية اخر قذف. وهو ما يدلنا على نشاطين متضادين هما الوعي/اللاوعي بالمكان والذي يترسخ في الذاكرة والخيال - وحينما نريد تصوير هذين المكانين على المسرح فنحن بحاجة لمعالجة الاول معالجة تختلف عن معالجة الثاني، أي يجب النظر الى خصوصية المكان في الواقع وما يجب ان تكون عليه التقنية المسرحية من سينوغرافية، وذلك بما ان المسرح هو مرآة الواقع - كذلك يمكننا ان نلاحظ ثنائية للمكان هي (الداخل/الخارج) فكل كائن حي لديه اقليمه الخاص به، يمثل مركز اشعاع بالنسبة له يتعارض مع العالم الخارجي الشاسع، ويرتبط تقسيم اخر للمكان بهذا التقسيم او الثنائية هو (انا/الآخرين) وهو ما يحمل ضمناً ان كل ما يلاصقني هو داخل نطاقي الاقليمي وشغل اهتمامي اما كل ما هو خارج هذا الاقليم (الآخرين) فليس لي به شأن.<sup>2</sup>

الاماكن الليفة تخلق جواً من الحرية تركز دعائم النفس بينما في الامكنة العدائية فأنها تحبس الانفاس لأنها تدعوها للانسلاخ عن وجودها، والامتداد نحو المجهول (العدم). ففي مسرحية الستائر لجان جينيه والتي اخرجها جينيه لبلان، نجد انها تركز على فكرة الموت من خلال الابعاءات الغير طبيعية والنبرات المشوهة والاكسسوارات الاكبر حجماً من الواقع، أي تحول القداس والمكان الطبيعي للقداس (الكنيسة) الى مكان اخر لا يبعث على الطمأنينة والسكون وما ساعد في ابراز عدائية المكان الاكسسوارات التي صاحبت العرض، من مكياج ابراز ما يدل على الهياكل العظمية، ومن خلال الرسوم التي وضعت على الستائر فقد صيغت طبقاً لرسوم نفذها افراد لديهم اختلال عقلي.<sup>3</sup>

ان الامكنة جميعها ليس لها أي دور بمفردها فهي لا تمنح الامان واللفة او العدائية كذات مستقلة فالبيت لا يمنح الحياة الامنة واللفة التي نشعر بها بل ما يتولد عنه مشاعر الحب والطمأنينة كما ليس السجن هو ما يعدم الحياة بل ما يتولد عنه من مشاعر الكراهية والاشمئزاز والعداء، أي اننا من نمح صفة اللفة او العدائية للمكان. هناك نوعان من الامكنة التي تنتج للإنسان ممارسة حياته اليومية يمارس فيها سلطته ويكون بالنسبة له مكانا اليافاً وحميماً وهو ما يعتبر حيزاً فردياً يتسع الى الحيز الجماعي والذي تنظمه الجماعة لتحافظ على تماسكها وتناغمها وهو الذي يخضع فيه لسلطة غيره، ومن حيث لا يعترف هو بها ويسمى الآخرين، وهو

1 ماري الياس وحنان قصاب، المعجم المسرحي، مصدر سابق، ص 60.

2 ماري الياس وحنان قصاب، المعجم المسرحي، مصدر سابق، ص 64.

3 كريستوفر ايفانز، المسرح الطليعي من 1892 حتى 1992، مصدر سابق، ص 214.

يشبه المكان هناك فالهنا امارس فيها سلطتي اما الهناك فتمارس علي سلطة الاخرين، وهو يشبه الاماكن العامة والتي تكون فيها السلطة للدولة وعموماً ما يجمع هذه الامكنة هو وجود شخص يمارس فيه سلطته ولكن هناك مكان واحد لا يملكه احد ولا يمارس عليه أي سلطة وهي ما تسمى بالأمكنة البعيدة وتكتسب دلالات خاصة مثل الغرب البعيد.<sup>1</sup>

ان الامكنة تفتح لنا عالماً من الرموز، عالماً من الامكنة الصغيرة التي ترمز لأشياء أخرى فمثلاً الكرسي الذي يدل على الملك والسلطة، هو ما يشعر الملك بالألفة والقوة، بينما هو للشعب مصدر للتسلط وعدم الاكتراث والطغيان، كذلك السرير هو يشير الى مكان اخر اليف (بيت الزوجية والرغبة والجنس) وربما لمكان عدائي حين يشير الى (المرض والموت)، فالجانب الاول الصورة التي يحملها السرير في احلامنا، هي صورة الالفة والدفء والراحة. هذا يعني ان هناك صورة أخرى له والتي تطوح به انها الصورة النقيضة، التي نرسمها لهذا المكان الاليف بصورة سلبية، صورة المرض والموت وما تثيره في النفس من مشاعر الكره والعداء. ويمكن تسميتها تسمية أخرى الاماكن الجاذبة وماكن الطاردة، فالأولى هي التي تساعدنا على الاستقرار والشعور بالرضا والامن، بينما الثانية فهي التي تلفظنا وتسبب لنا الضيق والحنق، فالمكان ليس مجرد رقعة جغرافية، بل هو الرقعة التي يضرب بها الانسان جذوره ويتأصل فيها وبالتالي يأخذ البحث عن الكيان والهوية شكل الفعل على المكان ليتحول لمرآة ترى فيها الانا صورتها. اذن فاختيار المكان وتهيئته يمثلان جزء من بناء الشخصية البشرية (قل لي اين تحيا، اقول لك من أنت).<sup>2</sup>

اننا نتحدث عن صورة السرير، لا بالمعنى المادي للكلمة، بل بمعناها المكتنز حسيًا ووجدانيًا لحظة توتر وتفكر، يرسمها المبدع بمهارة وهو يصور قطعة الاثاث الحديدية البيضاء الباردة، التي ربما علاها الصدا من بعض جوانبها، في ركن من اركان المستشفى، حيث يبدو كل شيء ابيض: الناس والاثاث والجدران، لكن الصورة مع ذلك تظل سوداوية وقاتمة، لان قطعة الاثاث هذه يرقد عليها جسد متعب او جثة هامدة. في عرض مسرحية (اوبو ملكاً) لالفريد جاري 1896 نجد القصر قد تحول من الالفة الى العدائية، فبدلاً من ان يوفر الامن والحماية للملك وعائلته فنراه ينقلب عليهم ويساعد اوبو في قتل ملك بولندا والعائلة المالكة ويتحول الى اليف بالنسبة لاوبو سرعان ما يتحول الى عدائي.<sup>3</sup>

بينما في عرض مسرحية (انتيكونا) لجان انوي التي اخرجت سنة 1944 يتحول الميدان العام الذي نعرفه جميعاً من حيث احتوائه على الحدائق والنافورات (اليف) الى مكان للتحريرض والمقاومة للاحتلال الالمانى، فاصبح جوه مشحوناً ومتوتراً، أي انه اصبح يبعث على القوة والقسوة (عدائياً).<sup>4</sup>

وفي عرض مسرحية (الام شجاعة) لبريخت والتي قدمت على مسرح البرلينر انسامل نجد ان الام تتجول في الطرقات التي لا تنتهي بحثاً عن ما تخلفه الحرب، وهي من اشد الامكنة خطورة وقت الحرب، ولكنه تحول الى مكان اليف تجوبه الام بعربيتها، فالمسرح خالٍ من كل شيء ولكن ما يساعد على ابراز سمات الممثل وحالته النفسية وسمات المكان عن طريق المؤثرات الاخرى السمعية والبصرية.<sup>5</sup>

اما يوجين باربا فيقوم بإخراج مسرحية (كاسباريانا) 1967 والتي الانسان الطبيعي في مواجهة المجتمع والذي كان موته رمزاً لموت الروح تحت ضغوط التكيف الاجتماعي، فانهيار كاسبار هاوز كان من جراء تأثير اللغة، فالمكان تحول من بيئة اليفة الى بيئة عدائية من خلال الصورة التي تعبر عن مراقبة الناس له وهو يتعلم المشي وكيف يقف ويهجمون عليه وكأنه طائر يريدون صيده، ويعطون الملابس له ويمنحونه اسماً ويعلنون ميلاده الاجتماعي، ويرحب به من خلال احتفال ديني، ان خطوات كاسبار غير متزنة كانها الخطوات الاولى نحو السقوط انه يعامل بطريقة قاسية، يوضع على الكرسي (كرسي العرش) كأنه اشياء للعرض، أي ان المكان

1 احمد طاهر حسنين واخرين، جماليات المكان، ط2، (الدار البيضاء: دار قرطبة، 1988)، ص63.

2 نفس المصدر ونفس الصفحة.

3 ماري الياس وحنان قصاب، المعجم المسرحي، مصدر سابق، ص50.

4 لاجوس اجري، فن كتابة المسرحية، تر: دريني خشبة، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، بلا)، ص87.

5 نديم معلا، لغة العرض المسرحي، مصدر سابق، ص60.

المفترض أفته تحول الى عدائي فهو غريب عن القطيع الانساني لا يشعر بانتمائه اليه، فالمدينة الاليفة ليس مرحباً به فيها وهو ما جعل القطيعة بينه وبين المجتمع.<sup>1</sup>

ونجده في اخراجه لمسرحية (رفات بريشت 2) قد اعتمد السيرة الذاتية لبرتولد بريخت فالمكان فيها يشير الى الهنا والهناك الهنا يتمثل بالوطن الذي هجره بريخت مجبراً، اما الهناك فهو المنفى او الملجأ الذي لجأ اليه بريخت فهو قد ترك الهنا الاليف بطبيعته العدائي تحولياً، الى الهناك والذي نعرف بأنه ملجأ يؤوي الانسان (اليفاً) لكنه اصبح عدائياً بما فيه من ظلم وجور ونازية، ان هذا المكان (الهناك) قد اثر في بريخت لدرجة تجاوزت تقييد الجسد الى مرحلة اخرى هي تقييد حتى الفكر وتقييد نتاجه فهو قد الامل بأن ترى مسرحياته النور.<sup>2</sup>

### المؤشرات التي اسفر عنها الاطار النظري

- 1- يقترن المكان بما يحتويه من عناصر تحدده وتمنحه الخصوصية الجمالية.
- 2- تعتمد المعالجات الاخراجية في ابرازها لجماليات المكان على انشائية المكان وامكانية انفتاحه على امكانية متباينة كالاليف والعدائي والتي من شأنها ان تثرى فلسفته الجمالية.
- 3- المكان المسرحي نظام علائقي يرتكز في ذلك على جدلية قائمة على تأمل جمالية هذه العلاقات ضمن حدوده.
- 4- يقسم المكان في الاصل الى مكان اليف واخر عدائي، ولكنه يتحول الى عكس طبيعته متى ما اختلف واهواء الشخصية.
- 5- من خلال جماليات المكان المسرحي تتحدد عناصر الرؤية المرمزة والايحائية لمفردات العرض المسرحي بما يبرز نوع المكان.
- 6- يثري المكان المسرحي ويساهم رسم نفسيات واهواء الشخصية وسلوكياتها.
- 7- يسهم المكان في خلق سينوغرافية عرض متكاملة تقوم على اساس التكوين الفني المعتمد على منطلقات فكرية وفلسفية ونفسية.
- 8- جماليات المكان لا تقتصر على بعدها الشعوري الخالص، بل تقترن ايضاً بالمنظومة الفكرية الباحثة عن التعبير المناسب لفكرة المسرحية من خلال ما يناسبها من مكان عرض مسرحي يعكسها.

### الفصل الثالث: اولاً: اجراءات البحث

#### - عينة البحث

اختار الباحث عينة البحث (نساء في الحرب) من تأليف الكاتب جواد الاسدي واخراج المخرج كاظم نصار وقد عرضت على قاعة المسرح الوطني سنة 2005، وبالطريقة القصصية واتخذها انموذجاً في التحليل للمسوغات التالية:

- 1- عرض مسرحي يشتمل على تحولات كثيرة لأمكنة مختلفة، حيث امكنة اليفة تتحول الى اخرى عدائية، وامكنة عدائية تتحول الى امكنة اليفة.

- 2- عرض مسرحي منفتح على قراءات عديدة ومتنوعة، مما يجعله داخل الدائرة الجمالية للعمل الفني.
- 3- احتوى العرض على كثير من الرموز والاشارات ضمن رسالة سيميائية موجهة تخلق مساحة كبيرة لإشراك المتلقي في خلق عملية مسرحية تواصلية متكاملة.

- 4- اغتناء سينوغرافية العرض بالكثير من المفردات السينوغرافية التي اضيفت على العرض سمة جمالية فنية.

#### - اداة البحث

اعتمد الباحث المؤشرات التي اسفر عنها الاطار النظري بوصفها اداة البحث المعتمدة في اختيار العينة وتحليلها.

1 نفس المصدر، ص 130.

2 نفس المصدر، ص 132.

## - منهج البحث

انتهج الباحث المنهج الوصفي (التحليلي) في البحث من حيث وصفه وتحليله الدقيق والتفصيلي لنوعية العرض بالأمكنة كافة وتحولاتها وما تحمله من مخرجات فكرية.

## ثانياً: تحليل العينة (نساء في الحرب)

تأليف الكاتب جواد الاسدي

اخراج المخرج كاظم نصار

عرض اعتمد على مجموعة من العلامات اللغوية والبصرية والمنلوج المباشر الى الجمهور، ان السلطة تقصي جميع خصومها حتى الذين يشاركون في المجتمع بصورة فاعلة خشية ازديادهم، ان الوطن اصبح لا يطاق بسبب تسلط السلطة على كل مظاهر الحياة، فالوطن المكان الاليف الذي يهبنا هويتنا اصبح مكاناً اخر يسلبنا حريتنا.. تحول الى مكان عدائي.. حين تأزم الوضع واختلقت أمزجة الشخصيات مع المكان، فجاء المشهد من خلال الإضاءة الوامضة المعتمدة، والملافح التي احاطت الشخصيات نفسها بها لتدلل على الخوف التي تعيشه

امينة: تحولت الحياة عندنا الى فرن سياسي كبير يحرق يومياً ما لا يحصى من المعارضين للنظام، الاعدادات انتشرت في كل مكان في الجامعات وحتى في المدارس الثانوية...

ان رحلة الهروب من الهنا (الوطن) الى الهناك (المنفى)، الهنا دفع الشخصيات الى الهناك، حينما تحول من الاليف الى العدائي، لكننا نجد الهناك (الملجأ) الذي نفترض الفته قد تحول هو الآخر الى مكان عدائي، فكان عامل ضغط اضافي على الشخصيات فريم تغتصب وريحانة تضيق منها حياتها، والسلطة المتمثلة بالمحقق لا تبال باوجاع ومعاناة الشخصيات، كل ما يهمها امنها الوطني والقومي.. ان الخطاب المباشر من قبل امينة الى الجمهور لا ينقطع فالأمكنة جميعها تحولت الى عدائية السفينة تعج بأكداس اللاجئين الذين يفر عددا منهم الى البحر ليغرقوا، الإضاءة المعتمدة المتقطعة والموسيقى التصويرية الموحية بالكارثة واصوات الشخصيات المستجدة المتألمة كانت روح المشهد، ان المكان العام يضغط على الشخصيات ليضمها جميعاً ضمن حدوده ليهب كل شخصية مكانها الخاص التي تعيشها في خيالها فامينة وحلم الوطن الجميل الذي يجمعها بمن تحب وريحانة وحلم الحرية في اختيار حياتها ومريم وحلم العذراء في بيت امن، انها اماكن معنوية اليفة تضيق وضغطاً نفسياً اضافياً يزيد من قسوة الامكنة التي تعيشها تلك الشخصيات، انها تدفع الشخصيات الى حركات عشوائية متشنجة عنيفة وقد أبرزت هذه الاماكن عبر عزلها ببقع ضوئية، وهذا لا يعني ان المكان تحول تلقائياً من الالفة الى العدائية بمعزل عن الشخصيات وانما بمساعدة الظروف التي تعيشها الشخصيات من عدم اهتمام سلطات المنفى (الملجأ) ومساهمتها في اضعاف جو من العدائية حين تقوم بتهجير عدداً من اللاجئين، وهذه التحولات في طبيعة المكان تفرض على الشخصيات محاولات التأقلم للتقليل من وطنته، وبرغم هذه المحاولات الحثيثة، يزداد الوضع سوءاً فنقول ريحانة بمصاحبة الموسيقى والحركات الجسدية: انا لم اتي هنا لادفن في هذا المكان.. ارقص.. نعم ارقص...

ان الامكنة في العرض واقعية العراق، طهران، ايران، جكرتا، المانيا، جميعها اماكن حقيقية (الهنا) يمثله العراق وترتبط به امينة ارتباطاً وثيقاً و(الهناك) تمثله المانيا وهو مرتبط بريحانة وشهوانيتها ولذا نراها وتصوراتها عن (الهناك)، وما بين (الهنا) و (الهناك) تتشظى مريم (الهنا) حطمها ولفظها، و(الهناك) غرر بها واستلبها، ان (الهنا) بعدائيتها يخلق استمرارية للأحداث لتحصل، ولكن حين ننظر لـ (الهنا) نراه مكاناً غائباً يلقي بظلاله في (الهناك) فلا نشعر بغيباه فهو رغم كونه هناك الا انه مازال يضغط على الشخصيات ويدفعها لعدم الاستقرار في (الهناك) والذي بدوره مكاناً حاضراً في الهنا يستمد عدائيتها من زمن (الهنا) من خلال وشائج مخيالية عرفية، فالـ (الهناك) لا يتسع للشخصيات وانما يضيق بها ويناصبها العداء على العكس من طبيعته المفترضة.

## الفصل الرابع

### النتائج

- 1- يستمد المكان وجوده وكيونته من خلال الشخصيات التي تعيش فيه لتمنحه حدوده وشكله، تتأثر به وتؤثر به.
- 2- المكان ركن بنائي في العرض المسرحي العراقي ويحتل موقعه بصورة مباشرة او غير مباشرة من خلال التأكيد على المكان بوصفه الحاضنة المباشرة للشخصيات، حيث يعد السبب الرئيس في السلوكيات التي تنتهجها.
- 3- تحقق التضاد الجمالي من خلال تحولات المكان من الالفة الى العدائية والتحويلات المرافقة المفاجئة في الحالات المزاجية للشخصيات عند استحضار المكان وعلاقته بها وما يتطلبه هذا من تجسيد من خلال العناصر التقنية السمعية والبصرية والمزاوجة فيما بينهما.
- 4- اغتناء الفعل بسبب تنوع الامكنة فلم يعد حكراً على الامكنة الرئيسة فأخذت الامكنة الفرعية دورها في تجسيد الفعل والسلوك العدائي او الاليف.
- 5- استخدمت حركات واشارات وإيماءات وصيحات الشخصيات في تحقيق الغاية الجمالية للمكان وتحولاته، فالحركة تعتبر إحدى العناصر التي تحقق جماليات المكان المسرحي والتي تشمل العرض المسرحي برمته وتجسيد حالته المزاجية.
- 6- تساهم القطع الديكورية في اغناء المكان جمالياً، وفعلياً فالسرير يعبر عن مزاج المكان ويدخل في التجسيد الفعلي للفعل الذي يحدث متخذاً معاني عدة من ضمنها الاغتصاب والموت.

### الاستنتاجات:

- 1- المكان يحقق وحدة عناصر ومكونات العرض المسرحي السينوغرافية وبالتالي تتحقق جماليات المكان المسرحي.
- 2- التشكيلات البصرية والسمعية تحقق القيمة الجمالية للمكان المسرحي.
- 3- التنوع المكاني وتوظيفه بما يخدم فكرة العرض يحقق جماليات المكان وتحولاته بين الالفة والعدائية.
- 4- تحقيق التضاد الجمالي بين العناصر المتعارضة (الشخصية والمكان) في الفعل الدرامي على المستوى البصري وهو ما يشكل مفردات جماليات المكان المسرحي.
- 5- تفاعل العناصر التشكيلية (الفنية) والعناصر المسرحية (الدرامية) تحقق العنصر الجمالي في المكان الاليف او العدائي.
- 6- تعتبر حركة الشخصيات داخل المكان احد اهم التقنيات التي تبرز جماليات المكان المسرحي والتي تشمل العرض برمته

### المصادر

- 1- ابن دريد، جمهرة اللغة، (بغداد: بلا، بلا).
- 2- ابن منظور، لسان العرب، مجلد9، باب الفاء، (بيروت: دار صادر، بلا).
- 3- اجري، لاجوس، فن كتابة المسرحية، تر: دريني خشبة، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، بلا).
- 4- احمد، سامية، الدلالة المسرحية، مجلة عالم الفكر، (الكويت: المجلد العاشر، ع4، يناير - فبراير - مارس، 1980).
- 5- اسلن، مارتن، مسرح ارتو بين النظرية والتطبيق، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2001).
- 6- الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، (بغداد: مكتبة النهضة، بلا).
- 7- العاني، شجاع مسلم، البناء الفني في الرواية العربية في العراق، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1994).
- 8- الشماع، نعيمة، الشخصية، (بغداد: مطبعة جامعة بغداد، 1980).
- 9- —، الشخصية النظرية التقييم، ط1، (القاهرة: المطبعة الحديثة، 1977).
- 10- النجار، محمد علي وآخرون، المعجم الوسيط، ج1-2، مجمع اللغة العربية، (طهران: مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، 2005).
- 11- النصير، ياسين، اشكالية المكان في النص الادبي، ط1، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1986).

- 12- الياس، ماري وحنان قصاب، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1997).
- 13- ايفانز، كريستوفر، المسرح الطليعي من 1892 حتى 1992، تر: سامح فكري، (القاهرة: مركز اللغات والترجمة، 1994).
- 14- بدوي، عبد الرحمن، الموسوعة الفلسفية، (ايران: مطبعة ذوي القربى، 2006).
- 15- بنتلي، اريك، نظرية المسرح الحديث، تر: يوسف عبد المسيح ثروت، ط1، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1986).
- 16- —، نظرية المسرح الحديث، تر: يوسف عبد المسيح ثروت، ط2، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1986).
- 17- بوبوف، الكسي، التكامل في العرض المسرحي، تر: شريف شاكر، (دمشق: منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، 1976).
- 18- بوتور، ميشال، بحث في الرواية الجديدة، ط2، (بيروت: منشورات عويدات، 1982).
- 19- تنف، ليوبومير، عطيل ضد عطيل، تر: عقيل مهدي يوسف، الثقافة الاجنبية، ع2، السنة السادسة والعشرون، بغداد: دار الشؤون الثقافية، 2005.
- 20- جماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الاساسي، للناطقين باللغة العربية ومتعلميها، مراجعة: تمام حسان عمر واخرون، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، توزيع لاروس، 1989).
- 21- حسنين، احمد طاهر واخريين، جماليات المكان، ط2، (الدار البيضاء: دار قرطبة، 1988).
- 22- داود، جان، في مكان العرض المسرحي - سعيًا الى حالة مثالية، (بيروت: نادي المسرح ابحاث، 2001).
- 23- صالح، قاسم حسين، الانسان من هو، (بغداد: الدار الوطنية، 1981).
- 24- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج1، ط1، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982).
- 25- —، المعجم الفلسفي، ج2، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982).
- 26- عبد الحميد، سامي، تجريتي في التمثيل والخراج، مجلة الاقلام، ع6، (بغداد: دار الحرية، 1980).
- 27- —، مقدمات فلسفية، (مصر: دار المعرفة الجامعية، 2002).
- 28- لالاند، اندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الثالث، ط2، تر: خليل احمد خليل، (بيروت-باريس: منشورات عويدات، 2001).
- 29- محمد، علي عبد المعطي، الفلسفة العامة ومشكلاتها، (الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998).
- 30- —، مقدمات فلسفية، (مصر: دار المعرفة الجامعية، 2002).
- 31- مطر، اميرة، فلسفة الجمال، (القاهرة: دار الثقافة، 1974).
- 32- —، المنجد، في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، بلا.
- 33- معلوف، لويس، المنجد في اللغة والاعلام، ط23، (بيروت: دار المشرق، 1973).
- 34- معلو، نديم، لغة العرض المسرحي، (دمشق: دار المدى للثقافة والنشر، 2004).
- 35- مليكة، لويس كامل، الشخصية وقياسها، ط1، (القاهرة: مكتبة النهضة، 1959).
- 36- هويدي، يحيى، قصة الفلسفة الغربية، (القاهرة: دار الثقافة للتوزيع والنشر، 1993).
- 37- هنبر، زيجمونت، جماليات فن الاخراج، تر: هناء عبد الفتاح، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993).
- 38- واطسون، ايان، ايوجينيو باربا ومسرح اودن، تر: منى سلام، (القاهرة: مطابع المجلس الاعلى للآثار، 2000).

## تضخم التيارات الفئوية

## وآثرها على النظام السياسي والأمن الوطني الاستراتيجي

الاستاذ / محمد بن سعيد الفطيسي

باحث في الشؤون السياسية والعلاقات الدولية

رئيس تحرير مجلة السياسية

المعهد العربي للبحوث والدراسات الاستراتيجية

**Expanding of the Class Parties and Their Effect on the Political Regime and the Strategic National Security****Prof. Mohammed bin Sa'eed Al-Futaisi****A Researcher in the Political Affairs and the International Relationships****Editor of the Political Journal****The Arabic Institute for Researches and Strategic Studies****Abstract**

The study aims at clarifying some of the political and security issues which have been and are the reason for the impediments and challenges facing most of the Arabic nations today such as the economic inflation, the political corruption and terrorism. Clarifying the reasons is not possible without knowing the deep transformations which the Arab nations have undergone throughout the ages.

فهم واستيعاب بعض القضايا الامنية والسياسية، التي كانت السبب ولا زالت في العديد من العقبات والتحديات التي تترج تحت وطاعتها اغلب الدول العربية اليوم، وعلى راسها التضخم السياسي والاقتصادي، والفساد السياسي، وكذلك الارهاب العابر للحدود الوطنية وغيرها من المشاكل السياسية والامنية يتصل في بعض جوانبه بطبيعة العلاقة بين الحاضر والماضي. والتأثير المباشر لهذا الاخير في بنية الدولة وطبيعة تكوين السلطة السياسية. فلا يمكن بحال من الاحوال من وجهة نظري التعرف على اسباب تلك العقبات والتحديات التي تعاني منها اغلب الدول العربية في الجوانب سالف الذكر، ومن ثم علاجها المناسب والسليم دون استيعاب تلك التحولات العميقة التي خضعت لها تلك الدول منذ امد بعيد، ولا زالت تتعرض لها بنية ووظائف الدولة السياسية وبالتالي الامنية جراء تلك التحولات التاريخية.

فطبيعة تكوين السلطة السياسية من حيث القيادة السياسية والنظام السياسي، والعوامل الحضارية التي نشأت بناء عليها الدولة السياسية العربية من جهة، وكذلك طبيعة تكوين الانسان العربي سياسيا باعتباره عنصر من عناصر تكوين الدولة من جهة اخرى، او من خلال جانب الجغرافيا السياسية او البشرية، او العوامل الايديولوجية كالثقافة السياسية وانظمة القيم وانماط السلوك، كلها عوامل مؤثرة. وبالتالي بلا شك مكونة لوقائع لا يمكن فهمها بشكل صحيح دون التوغل في دراسة تلك القضايا للحصول على فهم واستيعاب دقيق لتلك العقبات والتحديات السياسية والامنية سالف الذكر، والتي هي في جزء كبير منها نتاج للماضي السياسي، رغم انها يمكن ان تتشكل بعد قيام الدولة بفترة طويلة كنتاج لقضايا مشابهة او مختلفة، فليس بالضرورة ان تعود اصولها بشكل رئيسي الى نتاج الماضي السياسي، بل يمكن ان تتشكل وتبرز في أي وقت من الاوقات اذا توفرت لها البيئة المناسبة.

صحيح ان ذلك، أي، الشكل الذي قامت عليه الدولة وتأسست بناء عليه طبيعة السلطة السياسية في الماضي، وانعكاسات كل ذلك على الحاضر، لم يكن حائل دون استمرار تطور الدولة ومسيرة التنمية الانسانية والعمرانية في العالم العربي، خصوصا في النموذج الخليجي منه، نظرا لوجود العديد من العوامل المساعدة، والتي يقع على راسها، أي، تلك العوامل. الريع النفطي، الذي يعد اليوم احد اهم

مصادر دعم الاستقرار الاجتماعي والسياسي، وتوطيد الأمن الوطني في جزء من اجزاء رقعة الشطرنج العربية، رغم عدم تناسب التطور الكيفي مع الامكانيات المادية من حيث الكم. والمخاطر السياسية والامنية الكبيرة التي بدأت بالبروز نتيجة تراجع اسعار النفط، خصوصا في جانب بعض القضايا الاقتصادية والتنموية كالباحثين عن العمل وتدني الخدمات الصحية والتعليم على سبيل المثال لا الحصر.

كما انه ومن جانب اخر يمكن التأكيد على ان القضايا المرتبطة بماضي تأسيس وقيام تلك الدول والتي تركز عليها هذه الدراسة لم تكن لتتغير استمرار حتمية سير المسيرة البشرية نحو الامام (والامثلة التاريخية كثيرة حول ذلك، فقد كانت بلاد الاغريق تزدهر في وسط اعلى الحروب، وكان الدم يسيل غزيرا بينما جميع البلاد مزدحمة بالسكان، وكان يبدو كما قال مكيافيلي، ان جمهوريتنا في وسط التقتيل والنفي والحروب الاهلية تصبح بهذه القوة، فان فضيلة مواطنيها وطبايعهم واستقلالهم كانت اكثر تأثيرا في توطيدها مما عملت جميع الفتن والانشقاقات لإضعافها)<sup>(1)</sup>.

الا انه وللأسف الشديد كان لها ابلغ الاثر بالرغم من ذلك، أي لقضايا الماضي المتعلقة بشكل وطبيعة تأسيس الدولة والسلطة السياسية، في تراكمية ولادة واستفحال العديد من الامراض والابوة السياسية والاقتصادية الراهنة، والتي تطرقنا الى امثلة عنها في بداية هذا الطرح. وتعاني منها دولنا العربية، وبالفعل صعب عليها التخلص منها او من اثارها حتى يومنا هذا، ومن ابرز تلك القضايا المتعلقة بالماضي في جزء كبير منها، والتي كان لها دور كبير ومباشر في انتاج الابوة والامراض السياسية والامنية والاقتصادية سالفة الذكر. الولاءات والتحزبات والتكتلات الفئوية، كالتكتلات السياسية والتيارات الدينية (الطائفية السياسية) والتيارات القبلية والتيارات الاقتصادية، او ما يطلق عليهم بالجماعات القطاعية، وجماعات الضغط، كما يطلق عليها عند بعض الباحثين بالطبقة المتحكمة لأنها تتحكم بالكثير من مفاصل الدولة وقراراتها وتوجهاتها. ويطلق عليها البعض الآخر بنخب السلطة.

وقد اتت الغالبية العظمى منها (مع وجود استثناءات قليلة من الاعيان من طبقة مختلفة عن تلك التي عاصرت فترة ما قبل الاستقلال، او ايام ما قبل الثورة عندما كانت البلاد تحت النظام الرأسمالي القديم، وهي الطبقة التي اما اجبرت على مغادرة البلاد، واما حرمت من امتيازاتها بسبب تأميم ممتلكاتها في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، يعني ذلك ان الاعوان الجدد - الذين ظهروا في فترة السبعينيات هم من الولاءات والتيارات الجديدة - بخلاف افراد النخبة السابقة يعتمدون كليا في تجميع ثروتهم على الدولة وسياساتها)<sup>(2)</sup>، لان النظام السياسي هو في الاساس يعود في جزء من اسباب قيامه وتكوينه وقوته الى مساعدتهم ودعمهم ووقوفهم معه في بداية ظهور الدولة الراهنة ونشوء السلطة السياسية.

مع التأكيد على ان هذا النوع من قضايا الماضي المتعلق بانعكاسات واثار تضخم الطبقات الحاكمة او الفئات او التيارات المسيطرة او المتحكمة في جانب استقرار الدولة وامنها السياسي والوطني وغيرها من الجوانب الحياتية كالاقتصاد والتنمية ليست حkra على الدول العربية، بل ان دولاً عظمى كالولايات المتحدة الاميركية والعديد من الدول الاوربية عانت ولا زالت تعاني منه كثيرا انطلاقا من ماضيها السياسي، رغم انها تمكنت من احتواء الكثير من انعكاساتها واثارها بسبب اختلاف الانظمة السياسية وتطور السلطة السياسية فيها. فما يفرق بين هذه وتلك ليس المبدأ، بل هو طبيعة تلك القضايا نفسها لا اكثر ولا اقل، ففي دراسة بعنوان الشركة الحديثة والملك الخاص وصف ادولف بيرل وغاردينر مثير النظام المتحد الذي تطور العشرينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الاميركية بانه (المرادف العصري للنظام القطاعي الذي تبدو فيه الشركة وكأنها حلت مكان الدولة بوصفها النموذج المهيمن على النظام السياسي)<sup>(3)</sup>.

على ضوء ذلك، فان هذه الدراسة الذاتية الموجزة، ستحاول تقصي ابرز الأبعاد ذات العلاقة والصلة والتأثير والتأثر بها، أي، بقضية الولاءات والتيارات والطبقات المتحكمة سالفة الذكر، وانعكاسها على كل من الجانب السياسي والجانب الأمني للدول، ومدى تأثير قوة نفوذ تلك التيارات والولاءات والقوى نتيجة تضخمها على الداخل والخارج الوطني. وبالتالي على الأنظمة السياسية والحكومات

سواء على المستوى الزمني القائم أو المستقبلي القادم، وهل يمكن لتلك الدول إعادة ملف هذه التيارات الى وضعه الطبيعي، وكيف. ومتى ؟ وغيرها من الأسئلة والجوانب التي سيتم تناولها ومحاولة الإجابة عنها بقدر المستطاع.

### عوامل التقدم والبناء هي نفسها عوامل التأخر والتراجع. لماذا ؟

قد يعتبر الحديث عن مدى المخاطر التي يمكن ان تنتج عن تضخم بعض التيارات والقوى الداخلية في أي دولة بمختلف أشكالها وأنواعها وتوجهاتها. خصوصا الأكثر انتشارا منها، ونقصد تلك التيارات والقوى السياسية والاقتصادية والدينية والقبلية على وجه الخصوص في كثير من الأوقات وفي العديد من الأماكن اقرب الى ملامسة تابوهات مقدسة أو محرم التطرق والحديث حولها من وجهة نظر بعض الأعراف السياسية والاجتماعية وحتى الامنية منها، لأنها تلامس بعض الأوتار الحساسة التي لا يرغب بعض أصحاب المصالح السياسية والنفوذ الاقتصادي والقبلي وكذلك الطائفي الاقتراب منها بعد كل هذه السنوات الطويلة من الدعة والاستقرار. والمساحة الواسعة التي نالتها من النفوذ بمختلف اشكاله.

وفي بعض الأوقات تتجنب الأنظمة السياسية والحكومات نفسها الحديث حول تضخمها واستفحال مخاطر ذلك على الامن القومي سواء في جانبه الداخلي أو الخارجي، لان تلك الانظمة وفي مرحلة ما تكون غير مستعدة للدخول في قضايا مشابهة خوفا من فقدان دعم تلك التيارات والقوى الداخلية القوية لها، أو ربما لخوفها من تأثير نفوذها المعاكس على استقرار النظام السياسي. وقد يكون ذلك لكثرة الضغوط التي توجه اليها في كثير من الأحيان من قبل تلك التيارات نفسها، والتي تتحكم في كثير من مرافق الدولة ومؤسساتها بطريقة أو بأخرى. فتؤثر في النظرة السياسية والأمنية لمتخذ القرار، أو لكونها هي نفسها من الشريحة المتخذة للقرار اصلا، فترفض أو تبعد عن نفسها الأنظار التي يمكن ان تخوض في غمار حديث من المؤكد انه سيطول مصالحها السياسية ونفوذها الاقتصادي ووجودها ككيانات داخلية يرتكز وجودها على تواجدها كقوى نفعية أو قطاعية وتيارات في مطابخ القرار والسلطة والنفوذ.

وفي أوقات أخرى تحمل لها بعض الأنظمة السياسية أفضال تاريخية بسبب مساهمتها في قيامها ودعمها في الفترات الاولى لبناء الدولة، أو لمساندتها في تثبيت حكمها وقوتها السياسية، ما يجعل هذه الأخيرة تتجنب من باب الحياء والاستحياء السياسي ورد الجميل التاريخي ملامسة مصالح تلك التيارات والقوى الداخلية ولو كان كذلك على حساب الصالح الوطني العام في بعض الاوقات، حتى وان كان لابد من ملامسة ذلك أحيانا لظروف أو متغيرات وطنية معينة، فانه يكون في أضيق الحدود وبعد اجتماعات ومشاورات معها أحيانا، أو بدونها أحيان أخرى، ولكن يغلب على هذه الاجتماعات والمشاورات الأخيرة مراعاة مصالحها بشكل كبير.

ويرتفع سقف الرفض والحساسية حيال تناول هذا النوع من الأطروحات من الناحيتين السياسية والاجتماعية خصوصا عندما يدور ويركز ذلك النقصي والبحث حول مخاطر ذلك التضخم وانعكاساته على مستقبل سيادة واستقلال الدولة المدنية الحديثة من جهة. وعلى أمنها واستقرارها القومي بشقيه الداخلي والخارجي من جهة أخرى، كون تلك القوى والتيارات قد تصل الى مرحلة من القوة والنفوذ والنوغل الي اصغر مسامة من مسامات الدولة ومطابخ القرار كما سبق واشرنا، ما يجعل من الكثير من القرارات والتوجهات والمرئيات الرسمية أو الحكومية تتجرف بعيدا عن الصالح العام لتتحول الى مصالح تلك القوى السياسية والنفوذ الاقتصادي والطائفي والقبلي. والذي بكل تأكيد يعد من ابرز عوامل انهيار وتخلف وتراجع الدول المدنية التي تسعى للتطور والتقدم على أسس حديثة، سواء كانت تلك الأسس قانونية أو مدنية أو إنسانية، أو غير ذلك. لذا فهي ومن هذا القبيل تعارض الخوض في مثل هذا النوع من القضايا التي تستشعر انها قد تعرض مصالحها ونفوذها ومصادر قوتها للخطر، أو كونها ستسلط عليها اضواء معينة وتفتح عليها ابواب وجبهات تخشاها.

صحيح ان بعض تلك القوى والتيارات السياسية أو الاقتصادية أو القبلية أو الطائفية أو حتى بعض الأفراد الذين ينتمون إليها كان لها دور تاريخي رئيسي لا يمكن إنكاره أو تجاهله وإغفاله في قيام بعض الدول، أو ودعم العديد من الأنظمة الحاكمة والوقوف معها سياسيا وماليا على المستوى الداخلي أو الخارجي، وذلك عبر رجال الأعمال والمال ورجالات السياسة والفكر والطوائف الدينية والقبائل، لذا تشكلت وقامت تلك الأنظمة السياسية من خلال شرعية ومشروعية قائمة على (ثقافة سياسية من قيم الطاعة والولاء،

استنادا الى قراءة في التراث الديني - وكذلك الى أدبيات تستند الى أعراف وتقاليد قبلية - ما من شأنه دعم أسس الشرعية لهذه الأنظمة في ظل مكانة عليا احتلها العلماء والفقهاء وسطوة الشرطة الدينية - والمكانة القوية للقبيلة والمذهب وسطوة المال وكذلك النظرة الأبوية التقليدية للحاكم - وعلى رفاه اجتماعي من خلال الخدمات الاجتماعية التي تسيدها الدولة<sup>(4)</sup>

وقد تناولت هذا الجانب سابقا بنوع من العمومية والاختصار في دراسة لي تحت عنوان مستقبل الأنظمة الخليجية في ظل المتغيرات الأمنية الداخلية: التحديات والحلول. حيث أكدت على ان تلك التحديات تعد جزء من حلقة الوصل والفصل ما بين شعوب هذه المنطقة ومستقبل الأنظمة الخليجية التي تحكمها من جهة، وتطور واستقرار الدولة المدنية الحديثة من جهة أخرى. وكان من ضمن ما طرح في جانب تلك العقبات والتحديات الداخلية في هذا السياق، التركيز على قضية الطائفية او التيارات الدينية على سبيل المثال لا الحصر، وأوضحت حينها إن المجتمعات التي لا تعرف ظاهرة التعدد سواء على المستوى العرقي أو الديني أو اللغوي أو الطائفي أو المذهبي غالباً ما تكون أقرب إلى الاستقرار السياسي من تلك التي تعرف التعددية

ورغم ذلك. فان العيب ليس في التعددية بشكل مباشر وإنما في استراتيجيات النخب الحاكمة في التعامل مع هذه التعددية. وهو ما قصدناه من خلال فكرة سوء او ضعف ادارة النخب الحاكمة او السلطة السياسية في ادارة هذا النوع من الملفات وتركه للتضخم حتى يومنا هذا، وعدم وقدرتها على خلق موائمة ما بين عدم انكار الجميل لمن قدم وساهم في قيام الدولة سواء من رجال المال او الاعمال او رجال الدين والسياسية ومشايخ القبائل وغيرهم من جهة، وعدم افساح المجال لتسلط تلك الفئات وسيطرتها على مفاصل الدولة ومطابخ القرار من جهة اخرى من ذلك المدخل، او بمعنى اخر، افساح المجال لها الى الدرجة التي وصل تضخمها معه الى تحولها الى اقطاعات ودويلات صغيرة في قلب الدولة الام كما سنلاحظ في السطور القادمة.

على ضوء ذلك، فانه يجب ان لا يتم تجاهل التعاطي السياسي والأمني مع تضخم تلك التيارات بكل هدوء وحذر وحكمة بعد كل تلك العقود الطويلة من سنوات الاستمتاع بالنفوذ والمصالح والثروات الوطنية، خصوصا وان تلك التيارات والقوى الداخلية كالتيارات - الاقتصادية/ المؤسسات الاقتصادية الكبرى الخاصة ورجال الأعمال والثروات وأصحاب النفوذ الاقتصادي والمالي. والتيارات السياسية التي تتمثل في رجال الدولة من ذوي المناصب العليا والنفوذ السياسي. والتيارات الدينية / كالمرجعيات الدينية. والتيارات القبلية/ القبائل وشيوخ العشائر والنافذين من الشخصيات القبلية والعشائرية -، قد وصلت الى الحد الذي جعل بعضها ولا نعمم بكل تأكيد يتمرد او ينقلب على الأنظمة الحاكمة نفسها. وهو واقع مشاهد في العديد من الدول العربية اليوم، وليس مجرد تكهنات وتخيلات او مخاوف سياسية او أمنية، فالقوى (التي تتنازع الهيمنة، او التي تتنازع الدولة بكل بساطة، فعندما يعلن البيان مستدعيا تاريخ مثل هذا النوع من الافكار، يجد ان الأفكار المهيمنة لعصر من العصور، لم تكن سوى أفكار الطبقة المهيمنة فيها)<sup>(5)</sup> والتي وصلت الى ذلك الحد من التضخم والنفوذ بسبب اهمال الدول لاحتواء هذا النوع من الملفات الخطيرة للغاية

لذا وجدنا من الأهمية إعادة طرق ابواب مثل هذا النوع من المواضيع التي تتناول مخاطر تضخم بعض تلك التيارات والقوى سالفة الذكر ولو بشكل مختصر رغم حساسيته من وجهة نظر بعض الأعراف السياسية والاجتماعية كما سبق واشرنا، وذلك لما شاهدناه خلال العقود الماضية ولازلنا نشاهد اثاره الخطيرة والمدمرة على العديد من الدول العربية حتى يومنا هذا، جراء تلك الانعكاسات التي تسببت بها تلك التيارات والقوى الوطنية في تلك الدول نتيجة تضخمها واستفحال دورها وضعف سيطرة الدولة عليها. تراوحت تلك الانعكاسات والاحطار بين استفحال الفساد وتحول الدولة الى اقطاعات وانتهاء بالصراعات والحروب الداخلية بينها.

كما نأمل ان يحقق هذا الطرح من جهة اخرى الوعي الرسمي، خصوصا الجانب الامني منه، حيال ظاهرة خطيرة للغاية. يمثل تضخمها تهديد خطير لمستقبل الاستقرار والأمن القومي سواء كان ذلك على المستوى الزمني القائم او المستقبلي القادم، وسواء كان ذلك التهديد على مستوى الأمن الخارجي او الأمن الداخلي من جهة أخرى. ما يدفع الى ضرورة العمل الرسمي المنهجي. خصوصا الأمني والسياسي منه. لإبقاء انعكاسات هذا التهديد الناتج عن تضخم بعض القوى والتيارات - السياسية/ الاقتصادية/ القبلية/ الدينية - في حدوده الدنيا، خصوصا تأثير تضارب مصالح تلك التيارات والقوى الداخلية وتطرف أفكارها النوعية مع الوقت، وتتمر بعضها على

سياسات الدول وتوجهاتها وقراراتها، وسعي البعض الآخر منها الى بناء تحالفات سياسية او اقتصادية او قبلية او دينية داخلية تهدف الى تشكيل قوى وتيارات للضغط والتأثير على القرارات الرسمية لخدمة مصالحها الفئوية، وغيرها الكثير من النتائج الخطيرة التي يمكن ان تنتج عن تضخم تلك القوى والتيارات في الداخل الوطني.

والواقع السياسي المشاهد اليوم كما سبق واشرنا لهو الدليل على مدى وحجم المخاطر التي تنتظر استقرار كيان الدول وامن شعوبها ومستقبل تقدمها مدنيا وحضاريا نتيجة ذلك التضخم الحاصل في كيان بعض تلك التيارات، وعندما نتحدث عن ذلك الشكل من التضخم، فإننا نقصد وصول تلك التيارات الى المرحلة التي لا يستبعد فيها ابداء خروجها عن حيز طاعة الدولة والنظام السياسي والقانوني الى دائرة التمرد والاستفراد والاستقواء على السلطة السياسية بالرغم من الولاء الظاهر لتلك التيارات للنظام، والذي لا يظهر في كثير من الاوقات الا عندما يصل الى مرحلة خطيرة لا يمكن معها للدولة ان تحتويه الا بالقوة العسكرية او تقاسم السلطة السياسية. وحينها تقع الدولة في براثن تلك التيارات ورجالاتها. وليس افضل مثال على ذلك مما هو حاصل اليوم في بعض الدول التي خرجت فيها تلك الاحزاب السياسية والتيارات القبلية والدينية الى صفوف التمرد وشق عصا الطاعة والانقلاب على الانظمة السياسية الحاكمة والمؤلة لبعض القوى الدولية، بل وفي بعض الاوقات اتخذت اشكالا اكثر خطورة على كيان الدولة لتأكيد مطالبها الفئوية، وذلك من خلال اتخاذ العنف والتغيير بالقوة وفرض الامر الواقع ولي الذراع، كوسيلة لإسماع صوتها واعلاء كلمتها وتوضيح وجهة نظرها، وبالتالي تحقيق مطالبها.

والمتتبع الدارس لتلك التيارات يجد أن تضخمها وقوتها تختلف من دولة الى دولة أخرى. نظرا لاختلاف أنظمة الحكم وطبيعة التوجهات او التقاليد والأعراف السياسية. ومدى القوة الأمنية فيها. والقوانين الوضعية التي تقوم عليها الدولة وتنظم سلوك الأفراد والجماعات فيها. وكذلك الى مواقع القوة والنفوذ التي تمكنت تلك التيارات من الولوج اليها والسيطرة عليها، ففي الدول التي لا يمنع فيها قيام الاحزاب السياسية على سبيل المثال كما هو الحال في الولايات المتحدة الاميركية وأوروبا وبعض الدول العربية، تشكل تلك الأحزاب ابرز قوى الضغط والتأثير المنظم في سياساتها وتوجهاتها العامة مع ملاحظة تقلص دور بقية التيارات والقوى غير الحزبية، بينما وفي دول أخرى تمنع قيام الأحزاب السياسية كما هو الحال في بعض دول مجلس التعاون الخليجي والبعض الآخر التي تسمح لبعضها وتمنع بعضها الآخر او في دول الحزب الواحد، فان قوى أخرى تتشكل كبديل طبيعي وتلقائي لجماعات الضغط المنظم نتيجة فراغ البيئة السياسية في الدولة، كالقبايل والقوى الاقتصادية والنفوذ السياسي والديني.

وبالتالي فان وجود تيارات وقوى ضغط داخلية في أي دولة او نظام سياسي ديموقراطي سواء تشكلت بشكل رسمي او طبيعي يعد حالة صحية لا خطورة منها في العادة، بل هي من قبيل التدافع الايجابي في الحياة السياسية والاجتماعية، ولخلق بيئة سياسية من تنوع الأفكار والآراء والتوجهات العامة، وبالتالي تنوع السياسات والخدمات بعيدا عن انجرافها الى تيار او جماعة او مصالح فردية او نوعية. إنما تكمن الخطورة وهو ما يدور حوله هذا الطرح كما سبق واشرنا حين تتضخم تلك التيارات الى الدرجة التي تصبح فيها ذات تأثير سلبي ورجعي على تقدم وتطور الدولة المدنية والقانونية من جهة. وتشكل تهديد خطير للاستقرار والامن الوطني لأسباب عديدة ومختلفة سنستعرضها لاحقا من جهة اخرى.

وتنوزع في العادة تلك الجماعات ما بين أحزاب وفاعلين وتيارات مختلفة التوجهات والاهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية كما هو الحال في الدول القائمة على الاحزاب، ومؤسسات مجتمع مدني، والرأي العام، وتيارات داخلية متنوعة في دول اخرى سواء كانت قوى دينية او قبلية او عرقية، وهذه الأخيرة تكون في العادة خصوصا في بدايات تشكيلها تيارات غير منظمة وعشوائية التوجيه والتوجهات، الا انها سرعان ما تنظم نفسها من خلال قيادات تقليدية كمشايخ القبائل ورجال السياسة والمال وشيوخ التيارات الدينية. ولا يعني ذلك بالطبع ان تأثيرها على السياسات العامة للدولة لا يتحقق سوى بتنظيمها القيادي او الجمعي، بل يمكن ان يتحقق ذلك في ظل عشوائية قبلية او دينية وعرقية، او ربما فردية، خصوصا عندما تكون تلك التجمعات ذات اعداد كبيرة وقوية، او ذات نفوذ اجتماعي او ديني او مالي، او لوجود بعض أفرادها في مطابخ القرار والنفوذ السياسي في الدولة.

### الجماعات والتيارات الفئوية في الدول، بين التضخم وممارسة الضغط:

تعرف جماعات الضغط بأنها (جماعة من الأشخاص تربطهم علاقات اجتماعية خاصة ذات صفة دائمة أو مؤقتة بحيث تفرض على أعضائها نمطاً معيناً في السلوك الجماعي، وقد يجتمعوا على أساس وجود هدف مشترك أو مصلحة مشتركة بينهم يدافعون عنها بالوسائل المتيسرة لديهم)<sup>(6)</sup>، ويعرف ن. هنت جماعة الضغط على أنها (أية منظمة تسعى إلى التأثير على سياسة الحكومة بينما ترفض تحمل مسؤولية الحكم)<sup>(7)</sup>، أما جان دانيل (فيعرفها على أنها كل الجماعات التي تضغط للتأثير على السياسات العامة على الصعيد السياسي)<sup>(8)</sup>

من وجهة نظري. وبناء على الواقع العملي المشاهد في مختلف الأنظمة السياسية في الشرق والغرب باختلاف توجهاتها السياسية، فإن جماعات الضغط ليس بالضرورة أن تكون جماعات منظمة تنظم منهجي ومؤسساتي، بل يمكن أن تكون كل جماعة ترتبط مع بعضها البعض بعلاقة خاصة أو عامة سواء كان ذلك بصفة دائمة أو مؤقتة، ويكون لها تأثير في سياسات وتوجهات ومرئيات وقرارات الدولة، سواء كان ذلك التأثير يهدف لتحقيق مصالح عامة أو مصالح فئوية أو طبقية خاصة كذلك.

لذا اتفق مع من يوسع من الباحثين هذا المفهوم، أي، الجماعات الضاغطة في الدولة، ليشمل فاعلين اجتماعيين واقتصاديين متعددين ومختلفين على سبيل المثال، كالشركات الوطنية أو الدولية العابرة للحدود الوطنية، والجمعيات التطوعية والاهلية والتنظيمات الجماعية، والحركات الاجتماعية والقبلية التي تتخبط فيها، وبالتالي جميع الفاعلين والمؤثرين في السياسات العامة للدولة، سواء كانوا أحزاب أو جمعيات أو نقابات أو تجمعات دينية أو قبلية أو عرقية، أو تجمع لرجال المال والأعمال والاقتصاد والمهن، أو النفوذ السياسي والاقتصادي والقبلي والديني، وما إلى ذلك.

كما ليس من الضرورة أن تكون تلك الجماعات والتيارات الضاغطة والفاعلين المؤثرين في السياسات العامة للدولة في وضع مستقل عن الحكومة من الناحية البنائية والتكوينية، (ففي الدول النامية على سبيل المثال - كما هو الحال في الدول العربية مثلاً - نجد أن بعض جماعات الضغط بوجه عام ليس لها أي استقلال عن الحكومة في أغلب الأحيان. حيث تكمن مهمتها الأساسية في حشد التأييد الشعبي للنظام وسياساته، وإذا كانت الجماعات مرتبطة بحزب معين فإن وزنه السياسي وتأثيرها يتوقفان بدرجة كبيرة على ما للحزب من نفوذ)<sup>(9)</sup>.

كما أن طبيعة نظمها وتجربتها تبرز ضعف المجموعات المتحدة. أي، (جماعات الضغط في توضيح المصالح واقتارها إلى الاستقلالية.. ففي أنظمة الحزب الواحد، أو الحكم العسكري، تبرز سيطرة الدولة على المجموعات القائمة، لتصبح أجهزة تابعة للحزب أو الدولة.. فالحزب الواحد ينظر لنفسه كونه الممثل الوحيد للمجتمع المدني، ويفترض في هذا المفهوم بالضرورة أن الاتحادات التي تسعى لتوضيح مصالح معينة، يجب عليها أن تقوم بذلك من خلال الإطار الحزبي. وما أن يصبح الاتحاد تحت وصاية الحزب حتى يتم إخضاعه للتوجهات السياسية ويمنع من التعبير عن وجهات نظر تخالف مذهب الحزب أو مصالحه)<sup>(10)</sup>

وتنقسم أهداف تلك الجماعات إلى أهداف ومساعي مختلفة بحسب اختلاف تكوينها وتوجهاتها، فمنها ما هو مادي يسعى للربح كالتيارات والولاءات والقوى الاقتصادية ورجال المال والأعمال على سبيل المثال، والتي (تضغط على النظم السياسية والاقتصادية من أجل تحقيق مصالحها، أو تكون ذات طابع أيديولوجي - كالتيارات الدينية والقبلية - للدفاع عن قيم ومبادئ معينة تؤمن بها هي. أو هي مجموعة من الأفراد تجمعها مصالح مشتركة وتتشط في سبيل تحقيق هذه المصالح عن طريق الاتصال بمسؤولي الدولة ومؤسساتها ومحاولة إسماع صوتها مستخدمة كل ما تملك من وسائل متاحة. وممارسة الضغط من خلال أشخاص أو جماعات نوعية، فهي جماعات موجودة في كل النظم الديمقراطية في جميع أرجاء العالم، ومن خلالها يسعى من يملكون ثروات ضخمة وتكون لهم مصالح كبيرة يريدون ضمانها إلى أن يكون لهم نفوذ أو تأثير كبير في قرارات الحكومة)<sup>(11)</sup>

على ضوء ذلك يمكن حصر أبرز التيارات والقوى الداخلية والجماعات القطاعية الفئوية، أو جماعات الضغط أو الطبقة المتحكمة وأصحاب النفوذ من تلك الفئات، والتي تؤثر وتتوثر سلبي نتيجة تضخمها في مستقبل الأنظمة السياسية والاستقرار والأمن

الوطني لدول المنطقة العربية خلال الفترات الزمنية القادمة، وسيتم تسليط الضوء عليها في هذه الدراسة بشكل موجز ومختصر من نواح مختلفة واتجاهات متعددة ودراسة مدى مخاطر تضخمها وانعكاس تنازع الولاءات لديها على الداخل الوطني، وهل يمكن لتلك الدول إعادة ملف هذه التيارات الى وضعه الطبيعي، وكيف. ومتى؟ وغيرها من الأسئلة والجوانب التي سيتم تناولها ومحاولة الإجابة عنها بقدر المستطاع. هي التيارات والقوى الداخلية التالية:

- 1- التيارات والقوى السياسية. والمتمثلة في: الشخصيات النافذة في الدولة والتي تنتمي الى مختلف السلطات، مع التأكيد على مختلف الأقطاب التي يمكن ان تنتمي الى تلك التيارات سواء كانت تلك الشخصيات ممن لازالوا على رأس عملهم او حتى المتقاعدين منهم، وسواء كانت تلك الشخصيات تنتمي الى القطاع المدني او الأمني او العسكري.
- 2- التيارات والقوى الاقتصادية. والمتمثلة في: الشخصيات الاقتصادية ورجال المال والأعمال، خصوصاً تلك الشخصيات التي لها من النفوذ الاقتصادي والمالي. اقل ما يمكن ألقول عنه. ان الدولة نفسها قائمة في بناءها الاقتصادي وبنيتها التحتية الاقتصادية على أموالهم واستثماراتهم.
- 3- التيارات والقوى الدينية (الطائفية او المذهبية السياسية). والمتمثلة في: الطوائف والمذاهب الدينية في الدولة، وكذلك الشخصيات التي تنتمي الى تلك التيارات والقوى الدينية الداخلية كمشايخ العلم والمرجعيات الدينية على سبيل المثال.
- 4- التيارات والقوى القبلية: المتمثلة في القبائل والعشائر التي تمثل البنية الديموغرافية للدولة من جهة، وكذلك القوة الاجتماعية والسياسية لها من جهة اخرى في بعض الدول، وسواء كانت تجمع قبلي يتمثل في مجموعة الافراد الذين ينتمون الى تلك القبيلة، او بسبب وجود شخصية قبلية نافذة وقوية في الدولة والنظام السياسي، وتمثل القبيلة بأكملها في بعض الاوقات.

#### اولاً: - تضخم التيارات الاقتصادية

لا يقصد بتضخم التيارات الاقتصادية هنا. ذلك المفهوم المتعلق بارتفاع مستوى الأسعار في الاقتصاد نتيجة لانخفاض قيمة النقود او لضعف القوة الشرائية للعملة او غيرها من التعاريف الخاصة بما يعرف بالتضخم الاقتصادي. انما يقصد بتضخم التيارات الاقتصادية هو: تضخم قوة ونفوذ وسلطة رجال المال والاعمال والاقتصاد في أي دولة الى الحد الذي يدفع البعض منهم الى التصرف بطريقة اقل ما يمكن ان يقال عنها بانها قد اصبحت تتعامل مع الدولة او السلطة السياسية او الحكومة معاملة الند او تجارها. مستغلة الظروف التاريخية التي دفعت الانظمة السياسية في وقت من الاوقات الى الاستعانة بإمكانياتها المالية، وكذلك الى حاجة الدولة او الحكومة في بعض الظروف والازمات الاقتصادية الى اموالها وثرواتها التي كونتها اصلاً من خلال المال العام والثروات الوطنية. كما يستفحل نفوذ هذا التيار ويتضخم نظراً لتواجد افراده او من يواليهم ويساندونهم في الغالب في عمق المؤسسات الاقتصادية والسياسية المتحكمة بمجريات العديد من القرارات ذات الصلة، خصوصاً تلك التي تؤثر في حياة المواطنين ومعيشتهم ومستوى دخلهم. ما يجعل من تصرفاتهم وسلوكياتهم تنعكس سلباً او ايجاباً على النظام السياسي وثقة المجتمع والراي العام به، نتيجة الارتباط بين المجالين الاقتصادي والسياسي في الحياة العامة. علاوة على ذلك فان جزء كبير من الضرر الذي تحدثه انعكاسات تضخم هذا التيار على النظام السياسي يتمثل في قدرته على تقليص الثقة العامة والتصورات الواسعة الانتشار حول سوء استخدام السلطة والامتيازات في ذلك النظام. كما انها وبمرور الوقت تسيء الى مشروعية واستجابة النظام السياسي الديمقراطي.

ويصف عرض شيفير وهو استاذ العلوم السياسية في جامعة هارفرد حول صعود تاماني هول - وهو تنظيم سياسي في مدينة نيويورك. تأسس في عام 1786م وأدرج في 12 مايو 1789م، باسم جمعية تاماني. وكان هو الآلة السياسية للحزب الديمقراطي والذي لعب دوراً كبيراً في السيطرة السياسية على مدينة نيويورك وولاية نيويورك ومساعدة المهاجرين - وأبرزهم الايرلنديون - في المشاركة في الحياة السياسية الأمريكية في الفترة من تسعينيات القرن الثامن عشر و إلى ستينيات القرن العشرون - في مرحلة اندمجت فيها شرائح النخب السياسية ونخب رجال الاعمال على قمة المنظمة بقوله: (جمعت تاماني بين حكومة المدينة وثروة رجال الاعمال في مزيج هائل

كان من القوة بحيث حد من المنافسة السياسية، وفي الحالات التي كان يطغى فيها السياسيون من رجال الاعمال حد ايضا من المنافسة الاقتصادية<sup>(12)</sup>

والحقيقة ان تضخم هذا النوع من التيارات ليس حكرا على الدول العربية، بل يمكن التأكيد على ان مختلف الدول والانظمة والحكومات في مختلف العصور قد عانت ولازالت تعاني منه بطريقة ما. فالحكم في الولايات المتحدة الاميركية على سبيل المثال لا الحصر يخبر قصص كثيرة ومختلفة عن العلاقة بين الثروة والسلطة. وان لرجال المال والاعمال القوة والقدرة على توجيه الحكومة او السلطة السياسية باتجاه مصالحها الاقتصادية. ففي هذا السياق يقول ستيف فرايزر وغاري غرستل في كتاب الطبقة الحاكمة في امريكا (بالرغم من ان رجال الاعمال الأمريكيين لم يكونوا راغبين بدخول عالم السياسة، الا ان هريبرت سبنسر وهو مرشدهم في المسائل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كان قد بدا بتعزيز قناعتهم القائمة على المصالح الشخصية والمتمثلة بانه لا يحق للولاية - توازي الحكومة او النظام السياسي - ولأي سبب التدخل في شؤون الاقتصاد، وقد تقدم الحكومة العون المالي لبناء سكة حديد ودعم الصناعة وغير ذلك. ولكن كان على الوسط السياسي الابتعاد عن الشؤون الاقتصادية بشكل دائم واكيد)<sup>(14)</sup>

اما في الدول العربية فقد تضخم هذا التيار نتيجة ظروف تاريخية وسياسية عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر، حاجة بعض تلك الانظمة السياسية في بداية قيامها الى دعم ومساندة التجار واصحاب الثروات ورجال الاعمال لتحريك عجلة الاقتصاد والتنمية كما سبق واشرنا. ولا يعد هذا التوجه في حد ذاته خطرا على الدولة او النظام السياسي. انما تكمن المشكلة في المميزات والصلاحيات التي حصلت عليها تلك الفئة من الدول والانظمة الحاكمة ردا للجميل او للدعم الذي قدمته للنظام في مرحلة من المراحل. ما راكم الثروات والسلطة والنفوذ لديها بطريقة جعلت منها كيان اقتصادي قادر على لي ذراع واستغلال الحكومة والضغط والتحكم في العديد من القرارات السياسية والاقتصادية. في حين ظهرت فيه تلك الدول امام نفوذ وقوة ذلك التيار بطريقة توحى انها غير قادرة على احتواء انحراف وتسلط وتدخل تلك الفئة او التيار الاقتصادي الذي اصبح نافذا في كل مرفق ومؤسسة من مؤسسات الدولة السياسية والاقتصادية خصوصا.

كما انه وفي الدول التي تسمح بوجود الاحزاب السياسية كان لرجال المال والاقتصاد والنفوذ دور كبير في السيطرة عليها، أي على تلك الاحزاب السياسية، وبالتالي السيطرة على الحكومة بعد فوزها بالسلطة سواء التنفيذية او التشريعية، أي تولي الحكم من راء الستار، فليست بعض تلك الاحزاب الا قفاز يغطي اليد الضاربة والمهيمنة على كل شبر من مفاصل الدول، أي رجال المال والاقتصاد والثروات، وفي الحقيقة يعتبر زواج المال والثروة بالسياسة زواجا فرضته حاجة الطرفين العميقة، وصار واقعا معيشا متغلغلا في الحياة الوطنية للعديد من الدول، ويزداد حدة مع اقتراب مواعيد الانتخابات التشريعية والبلدية وكذلك الرئاسية في بعض الدول التي يتم انتخاب الرؤساء فيها. كما انه وفي اوقات اخرى تكون العملية تبادلية كما سبق واشرنا من خلال امكانية ولادة تيار اقتصادي من عمق السياسة وولادة الاحزاب السياسية من عمق العوامل الاقتصادية.

وقد خلصت ورقة اكااديمية حديثة أعدها الخبير الاقتصادي اليمني الدكتور طه الفسيل، وعرضت في حلقة نقاشية حول الانتقال السياسي في اليمن وتداعياته الاقتصادية والاجتماعية والانسانية نظمها المرصد الاقتصادي للدراسات منتصف ديسمبر من العام 2015 بصنعاء. وحددت الورقة الأسباب الأساسية التي أدت إلى هذا الفشل إجمالاً، - فشل السياسات الاقتصادية والتنموية في اليمن خلال الفترة 2001-2014م- في ثلاثة عوامل رئيسية. ابرزها (ان السلطة السياسية اصبحت هي المصدر الأول والأهم للدخل والثروة؛ الأمر الذي ادى إلى هيمنة القرار السياسي وتوجهاته ومصالحه على السياسات والقرارات والتوجهات الاقتصادية والاجتماعية التنموية؛ والتي يمكن إبراز اهم تجلياتها في سيطرة قلة من الأفراد وفي وقت واحد على كل من الجاه والثروة الوطنية وبالتالي على مقاليد الأمور السياسية والاقتصادية في اليمن، وما أدى إليه ذلك من تركيز للسلطة والثروة؛ والتحالف بين رجال الأعمال والسلطة الحاكمة، واختلال الجهاز الاداري والمؤسسي للدولة؛ وسيادة ثقافة الربيع الاقتصادي وانتشار الفساد بكل مظاهره)

## ثانياً: تضخم التيارات السياسية (هواة سل الحجرة).

بداية وقبل الدخول الى تفاصيل ملف تضخم التيارات السياسية في الدولة سواء كانت احزاب او مجموعة من الافراد، ومخاطره على النظام السياسي من جهة، وعلى الامن والاستقرار الوطني من جهة اخرى. كان من الضرورة تحديد النطاق الشخصي والموضوعي لهذا النوع من التيارات ولو بشكل تقريبي. حيث انها لا تظهر غالبا على شكل تيار مجتمعي منظم او قوالب تعددية كما هو حال التيار الديني او القبلي في أي دولة الا في حالة الدول التي تسمح بوجود الأحزاب السياسية. بالتالي فان الدول التي لا يسمح نظامها السياسي او دستورها بتشكيل احزاب سياسية يتكون هذا التيار في الغالب من افراد مستقلين او تجمعات سياسية شخصية وغير منظمة تحت اطار النقل السياسي لبعض الاشخاص المتقاعدين او الذين لا زالوا يحملون الصفة الوظيفية في مؤسسات ومرافق الدولة، سواء كانوا من الفئة السياسية بالسلطة التنفيذية للدولة، او كونهم من الفئات التي لها من النفوذ ما يجعلها مؤثرة او متحكمة بمسار بعض القرارات السياسية.

باختصار يمكن القول ان المقصود بالتيار السياسي في هذا السياق هم الاحزاب السياسية وقياداتها في الدول التي يسمح نظامها السياسي بوجود الاحزاب، وكذلك مجموعة الافراد ذوي النفوذ والسلطة في الدول التي لا يسمح نظامها السياسي بوجود احزاب سياسية. ويمكن ان يكون كلاهما في نفس الوقت في الدولة الواحدة. وهذه الفئة الثانية، أي الافراد، هي التي نركز عليها في هذا الطرح لكونها تعمل بعيدا عن اطار الدستور او منفردة وبشكل خفي بعيدا النظام السياسي. وتكون في العادة من النخب السياسية التي يتركز ولاءها للنظام السياسي في بداية الامر. وبصورة اكثر وضوح لمن يضمن لها النفعية واستمرار المصالح والمميزات داخل الجهاز الحكومي. (وهو، للأسف، ولاء شكلي ومصلحي). إذ يلاحظ كيف تخلت تلك الفئات تدريجياً عن وظائفها التي تؤديها مع تغير الظروف. ويظهر التعبير عن التغير في مضامين الولاء والهوية، أثناء التحولات السياسية وأثناء عملية التجنيد السياسي، وأهم مظاهره الحصص في المناصب السياسية. وبالفعل، لم تفرز تلك التحولات بناء علاقة مرجعية راسخة مع الدولة، بمفهومها الوطني والمدني، فأولئك الذين كانوا أبناء الحكومات ونخبها السياسية، ربما يتحولون إلى شلة سياسية مصلحية بعدما يتقاعدون، ويل يمارسون هواية سل الحجرة من أساسات الدولة<sup>(15)</sup> وبالتالي المتسبب بانهيار الحكومة والنظام السياسي بالتدرج.

وتكمن مخاطر تضخم هذا النوع من التيارات سواء الاحزاب منها او الافراد من ذوي السلطة والنفوذ في وصولهم الى الحالة او المرحلة التي يستشعرون فيها ان نفوذهم وسلطتهم في الدولة قد تمكنهم من لعب دور السلطة السياسية او الدولة ان صح التعبير، وذلك خارج اطار النظام والسلطة السياسية. فتظهر على سلوكياتهم بعض مظاهر الفردية العنصرية او المتسلطة بين المجتمع، وعلى تصرفاتهم نوع من الغرور السياسي ولعب دور يتجاوز صفتهم الحزبية او الوظيفية او الاجتماعية. بل وربما يظهر بعض الافراد منهم نتيجة تكس الثروات واستفحال النفوذ فيما نطلق عليه بصفة الغرور السياسي بين المجتمع بشكل يوحي انه ذو سلطة وقوة يمكنه من خلالها الظهور بمظهر يشبه صفة الحاكم او رئيس الدولة. فيؤسس دولته الخاصة سواء كانت قبلية او طائفية سياسية. كما يمكن لهذه الفئة سواء افراد او احزاب تنتمي الى النظام السياسي نفسه في ابعاد الحدود واقلها خطورة تغليب بعض الولاءات الاخرى فوق الولاء السياسي للنظام او الدولة او الوطن في وقت من الاوقات. وهو ما يطلق عليه بتنازع الولاءات السياسية داخل النظام السياسي. وعندما نشير الى ان هذا النوع من التيارات هو الاخطر سياسيا وامنيا فذلك لكونه يمكن ان يتداخل مع مختلف الولاءات والتيارات الاخرى بشكل ارتجاعي خصوصا التيار الاقتصادي في معظم الدول العربية، والتيار القبلي في الدول ذات البعد القبلي.

وللأسف الشديد فان هذه الفئة لا تظهر خطورتها او سوء نيتها السياسية الا في اوقات متأخرة جدا، يكون فيه النظام السياسي القائم في حالة من التعييب او الضعف والوهن او الغفلة السياسية او الامنية، لكونها اصلا، أي تلك الفئة جزء او امتداد للسلطة السياسية القائمة نظرا لانتماءها في العادة للسلطات الثلاث في الدولة، او لكونهم مقربين من الاسر الحاكمة نفسها، ما يمكنها من الاختباء وراء جلباب السلطة السياسية والتخفي وراء عباءة الدولة والنظام حتى لحظة الصفر - لحظة الانقلاب السياسي على السلطة

- وهذا النوع من اشكال ومظاهر التضخم في التيارات المتعلقة بالسلطة والنفوذ السياسي ليس بجديد على الحياة السياسية، بل حفلت به مختلف الحضارات والكيانات السياسية عبر التاريخ الانساني القديم والحديث.

وهناك امثلة عديدة ومختلفة من نماذج الاحزاب والافراد الذين كانوا في يوم من الايام من افراد النظام السياسي، وانقلبوا عليه مع اول فرصة سنحت لهم بذلك لأسباب عديدة ومختلفة، يقع على راسها احساسهم بالأحقية في السلطة السياسية او لعدم تحقيقهم لبعض مصالحهم السياسية او الاقتصادية عندما كانوا ينتمون الى النظام، او نتيجة ضغط ثقافة تسود اكثر الانظمة السياسية تتميز بحالة من عدم الأمان السياسي لتلك النخب، جرى الحفاظ عليها من قبل النظام لضمان أن يستبطن الجميع حقيقة أنه ليس ثمة موقع مضمون أو آمن. وبالتالي، فأنها أي تلك النخب تحاول التخلص من تلك الحالة السياسية او الامنية او النفسية التي تعيشها في ظل ذلك النظام بالانقلاب عليه، وربما لاستفحال وسيطرة غرورهم السياسي على افكارهم تلك.

وقد تسبب هذا النوع من النماذج بانهيار العديد من الانظمة السياسية عبر التاريخ، واشتعلت بسببه الكثير من الحروب والصراعات الداخلية نتيجة ذلك الغرور او الطموح السياسي الذي دفع العديد من تلك الاحزاب السياسية او الافراد الى محاولات قلب الانظمة السياسية بهدف الاستيلاء على الحكم، او تمويل المعارضين للسلطة السياسية، كما تعد اكثر الفئات التي سعت للاستعانة بالخارج للحصول على تأييد لها او لأهدافها السياسية الداخلية نظرا لعمق تواصلها السياسي بحكم عملها مع الانظمة السياسية. فمثلا يرجع بريجنسكي انهيار الامبراطورية الرومانية الى ثلاثة عوامل - كان من ضمنها - (اشاعت فترة العنجهية الامبراطورية الطويلة نوعا من ثقافة عبادة الذات التي امتصت بالتدرج ارادة السمو لدى الزعامة السياسية).<sup>(16)</sup> حيث ان هذه الثقافة، أي، ثقافة العنجهية والغرور السياسي لا تقتصر على الحكام والرؤساء بحسب بريجنسكي فقط، بل تتجاوزهم الى تلك الفئات التي تتدرج تحت فئات الزعماء السياسيين- الطبقة السياسية الثانية -، او الصف الثاني من النخب السياسية الذين يصل بهم الامر مع الوقت الى الشعور بالقوة والسلطة والجاه والنفوذ. ما يدفعهم الى التمرد على النظام وعض اليد التي اطعمتهم كما يقال.

### ثالثا: - تضخم التيارات الدينية (الطائفية والمذهبية).

يتدخل الدين والسياسية في مواقف مختلفة ومتعددة لدرجة اننا نستطيع القول ان اغلب الانظمة السياسية في العالم لا تخلوا ابدا من جانب او مظهر من المظاهر المتعلقة بالدين بطريقة ما، سواء كان ذلك من خلال قولبة السلطة السياسية في قالب ديني - دين الدولة -، او من خلال تمظهرها في بعض الجوانب بمظاهر التدين او القيم الدينية، او ربما كان ذلك من خلال طابع استفحال نفوذ رجال الدين او المشايخ التي تنتمي الى بعض التيارات الطائفية او المذهبية في عمق الدولة والنظام السياسي. فالمهم في الامر ان (القيم التي يعلمها دين ما، قد تصبح القيم المحددة رسميا داخل النظام السياسي، وقد تحاول الجماعات الدينية استخدام سلطة الدولة للتعبير عن فرض تلك القيم الدينية، وقد يدفع ذلك الجماعات الدينية المختلفة الى صراع سياسي من اجل تحقيق السيادة لقيمهم، كما ان القيم التي ينشئها او يؤيدها النظام السياسي قد تتخللها اراء دينية، وقد تسعى المؤسسات الدينية داخل النظام السياسي الى تحقيق اهدافها)<sup>(17)</sup>، لذا فان تناولنا لهذا النوع من التيارات ينطلق من الدور الكبير الذي لعبته ولا زالت تلعبه في حياة الامم والشعوب في مختلف ارجاء العالم من جهة، وللدور التي لا تقل اهمية وعمق في الحياة السياسية سواء في الشرق او الغرب حتى يومنا هذا من جهة اخرى.

على اننا في هذا الدراسة لا نتناول ذلك النقولب او المظهر الديني الطبيعي الذي تقوم فيه الجماعات او التيارات الدينية بممارسة حقها في العبادة والشعائر الدينية في حدود القانون وسلطة الدولة او النظام السياسي، بل نتناول مخاطر وانعكاسات تلك التيارات الطائفية او المذهبية التي تضخمت الى الدرجة التي اصبحت فيها تشكل خطرا على النظام السياسي والامن والاستقرار لأنها لم تكنفي بممارسة تلك الحقوق الطبيعية سواء الدينية منها او السياسية او الاجتماعية، بل تجاوزت ذلك الى الدرجة التي استشعرت فيها بانها تمثل سلطة متفردة ومنفردة بعيدا عن الدولة، وان لها من النفوذ والقوة ما يجعلها تمارس بعض الاعمال والتصرفات التي تعد من حقوق الدولة السياسية، ما يعد اعتداء على سلطات الدولة وسيادتها.

على ضوء ذلك يمكن التأكيد على ان اشد تلك التيارات الدينية خطورة، هي التي تعمل بالداخل الوطني على التحول من مذهب او طائفة دينية او فقهية، الى توجه طائفي او ثقافة خاصة، او ما يطلق عليه (طائفية سياسية)، وكذلك التي تعمل في الداخل على استثمار قوتها واستغلال نفوذها الديني او الطائفي او سطوة بعض شخصياتها ومشايخها الذين لهم مكانة وطنية سواء من الناحية السياسية او الدينية في الدولة او بين جموع الجماهير بعيدا عن النظام السياسي لأهداف سياسية لا تتوافق واستقرار الدولة وامنها الوطني، سواء كان ذلك من خلال السعي لتكوين دولة طائفية او مذهبية في قلب الدولة السياسية. او من خلال الاطاحة بالدولة او السلطة السياسية القائمة لإقامة دولة - الدين السياسي كطالبان افغانستان مثالا -، او تحويل الدولة متعددة الطوائف والمذاهب الى قطاع طائفي او مذهبي.

وبمعنى اخر، تصل الى الحد الذي تتضخم فيه طائفيا او مذهبيا فتقرر التحول من الطائفة او المذهب الفقهي او الديني البحث الى العمل السياسي او التدخل في السياسة الداخلية للدولة على اقل تقدير. وان كان ذلك بطريقة غير مباشرة في بداية امرها، من خلال السعي للتأثير في مكونات وتركيب الدولة السياسية، تمهيدا لدخول افرادها المؤهلين الى مراكز القرار السياسي باتجاه تحقيق مصالحها الطائفية او المذهبية الفتوية، او السعي لتغيير تركيب هياكل البناء الاجتماعي والديموغرافي فيها نحو هياكل يغلب عليها افراد من الطائفة او المذهب نفسه، في وقت تكون فيه الحكومة او النظام السياسي قد وصل الى درجة من الضعف السياسي او توازن المصالح السياسية لا يمكنه معها رفض رغبات وطموحات تلك التيارات ذات البعد الطائفي او المذهبي السياسي.

وهو واقع مشاهد في العديد من الدول العربية اليوم. كلبان والعراق على سبيل المثال لا الحصر، والتي تداخل فيها البعد الطائفي او المذهبي مع الحياة السياسية. الامر الذي اثر كثيرا في الحياة العامة لأفراد المجتمع من البسطاء، ففي العراق مثلا (تكنم أزمة النظام السياسي العراقي في اختلاط المجال الديني، بكل ما يحمله ذلك المجال من فردانية وشخصية، مع المجال العام المتمم بالاختلاف السياسي الدائم. هذا الاختلاط دفع بالعراقيين إلى أن يكونوا سجينين خيارين لا ثالث لهما، إما الانتماء للطائفة بمنطق أنها البديل عن الدولة، وإما التخلي عنها لصالح الدولة فيحل التهميش والإقصاء. وبالرغم من تنصيص الدستور العراقي الجديد في العديد من فقراته على أن الدولة هي الراعي للمسائل الدينية والتنوع الطائفي والعربي في العراق، إلا أن العمل السياسي في البلاد ينطبع بحضور قوي للزعامات الدينية التي تسير المشهد وتحكم التناقضات السياسية وتدير الصراعات من داخل مراكز مرجعياتها، الأمر الذي يجعل من العمل السياسي العراقي سجين الإيمان الديني قبل كل شيء، ثم الانتماء إلى المربع الطائفي الذي "يحمي" الفرد ويتكلم باسمه في الشأن العام<sup>(18)</sup>

اما في لبنان فلم يكن الصراع السياسي الدائر نتاج يوم وليلة أو حدثاً مؤقتاً مرّت عليه الأيام، بل هو عميق عمق تاريخ هذا الشعب وانقساماته الطائفية والفكرية والثقافية (ويمكن الجزم بأن التركيبة الطائفية في المجتمع اللبناني هي السبب الرئيسي في هذا الصراع، فهو مجتمع له عدة أوجه كلٌ منها يبحث عن ذاته وكيونته من خلال التحالفات الخارجية واستجداء الخارج؛ فهناك لبنان العربي المسلم السني الذي لا يريد أن يخرج عن عباءة الأمة العربية الواحدة، وهناك لبنان المسيحيين الذي يريد أن تكون ملامحه أوروبية. وتبقى لبنان بحراكها السياسي رهينة لتحركات الطوائف الدينية وملزمة بما تمليه عليها الأطراف السياسية التي تتلقى الدعم الخارجي ولها علاقات مع أطراف دولية ذات طابع ديني أو طائفي)<sup>(19)</sup>

من ناحية اخرى فان ما يعتقد انه تصرف شخصي لبعض مشايخ وقيادات تلك التيارات الدينية الذين اصبح لهم من النفوذ السياسي والقوة المادية ما يجعلهم يتفردون ببعض التصرفات السلبية او المتعصبة او الطائفية والمذهبية، ما يجعلها تحسب اجتماعيا على النظام السياسي، سواء كان ذلك بسبب قربهم من النظام او السلطة السياسية الحاكمة، او بسبب وجودهم اصلا من ضمن افراد وكوادر مؤسسات ومرافق الدولة، وهو امر جعل من اغلب (الزعماء والنخبة السياسية الطائفية من الطبقة العليا المرفهة اقتصاديا، وبسبب هذا الموقع الاقتصادي المهم كانوا اساسا قادرين على الحصول على المناصب القيادية بطرق مختلفة، كما ان عدم اهتمام زعماء الطوائف المرفهين بعامة الناس الفقراء اذين هم تحت زعامتهم، ادى الى عدم ثقة هؤلاء بزعمائهم المشاركين في توافق النخب،

وقد أدى ذلك إلى عدم الثقة بالنظام السياسي وإلى زعزعة الاستقرار في البلاد، وفي هذا السياق يقول مايكل هادسون الذي تنبّه إلى هذه الظاهرة المهمة أن الفقر المدقع إلى جانب مظاهر الثروة الفاحشة والفساد الرسمي كان من خصوصيات الحياة الاقتصادية الأساسية للمجتمع اللبناني.... ويمكن القول بصورة مجملّة: أن الانحرافات السياسية المذكورة انفاً، كانت العامل الأساسي وراء انهيار النظام السياسي المبني على الديمقراطية التوافقية في لبنان، وتالياً إلى عدم الاستقرار السياسي والحرب الأهلية واتساع موجة الراديكالية في السبعينيات والثمانينيات<sup>(20)</sup>

وفي هذا السياق يقول د. برهان غليون أستاذ علم الاجتماع السياسي ومدير مركز دراسات الشرق المعاصر في جامعة السوربون بالعاصمة الفرنسية باريس. (إن الطائفية تنتمي إلى ميدان السياسة لا إلى مجال الدين والعقيدة، وأنها تشكل سوقاً موازية، أي سوداء للسياسة، أكثر مما تعكس إرادة تعميم قيم أو مبادئ أو مذاهب دينية لجماعة خاصة. والفرضية الرئيسية في هذه النظرية هي أن الطائفية لا علاقة لها في الواقع بتعدد الطوائف أو الديانات، إذ من الممكن تماماً أن يكون المجتمع متعدد الطوائف الدينية أو الأثنية من دون أن يؤدي ذلك إلى نشوء دولة طائفية أو سيطرة الطائفية على الحياة السياسية، وبالتالي لتقديم هذا الولاء على الولاء للدولة والقانون الذي تمثله. وبالتالي ليس هناك ما يمكن عمله لمقاومتها سوى الاشتغال على وعي المجتمع وثقافته لإقناعه بخطر التحيزات الدينية. فليس المطلوب أن يتحرر المجتمع المدني من عصبياته أو تضاماناته الطبيعية المتعددة، الدينية أو المذهبية أو الأثنية التي تعكس واقع الحال، خاصة في مجتمعات تقليدية، أو خارجة حديثاً من التقاليد، وإنما أن تتحرر النخبة السياسية من تماهياتها الجزئية لتتمكن من تجسيد مثال الوطنية وأن تحرر معها الدولة ومؤسساتها من احتمال ارتئانها للعصبية الخاصة، حتى تتحول بفضل سياساتها الوطنية إلى دولة أمة، أي دولة مواطنيتها.)<sup>(21)</sup>

عليه فإن من الضرورة أن تعي الحكومات والانظمة السياسية مخاطر ملف تضخم بعض التيارات الدينية إلى الحد الذي تتحول فيه إلى طائفية أو مذهبية سياسية تقارع فيه النظام السياسي وتتمرد فيه على السلطة الحاكمة في مرحلة من المراحل، أو تسعى فيه إلى تغيير هياكل البناء السياسي للدولة باتجاه طموحاتها ومصالحها السياسية المستقبلية، أو من خلال مساعيها لتغيير ديموغرافيا السكان نحو اعلاء طائفة أو مذهب على مذهب أو طائفة أخرى لأهداف سياسية كذلك. أما من ناحية أخرى، فإنه بلا شك والادلة كثيرة على ذلك في الواقع والمشهد السياسي العربي اليوم، اقصد، ما وصلت فيه الأوضاع السياسية والأمنية في تلك الدول التي سيطرت فيها تلك التيارات ذات البعد الطائفي أو المذهبي السياسي على مفاصل الدولة وتوغلت فيه إلى مرافق ومؤسسات الدولة السياسية، من انحرافات وتعسف وتعصب في استخدام السلطة والنفوذ السياسي، بل ودخلت فيه تلك الدول إلى صراعات طائفية ومذهبية تكبدت فيها الدول خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات والاستقرار السياسي والأمني.

#### رابعاً: تضخم التيارات والقوى القبلية والعشائرية.

لا شك أن القبيلة أو العشيرة تعد من أكثر النظم الاجتماعية قدماً في التاريخ البشري، وتأتي تالياً بعد الأسرة أو العائلة في السلسلة الاجتماعية، وقد لعبت دور كبير في بناء وقيام العديد من الدول والانظمة السياسية عبر التاريخ، كما رافقت العديد من (الأشكال التنظيمية الأخرى التي ظهرت فيما بعد، من خلال الروابط الدينية والاقتصادية والسياسية، وكانت لفترة طويلة من الزمن الأساس الذي تقام عليه معايير التفاعل الاجتماعي من تضافر وصراع وتنافر)<sup>(22)</sup> والمتنبع للأدوار التاريخية التي لعبتها القبائل والعشائر في العديد من الدول العربية يجد القوة والنفوذ والمكانة الكبيرة التي حظيت بها في عمق النظام والسلطة السياسية، بل وفي أحيان كثيرة كانت تشكل هياكل البناء السياسي للدولة، فقد شكلت القبائل أو التيارات القبلية والعشائرية أبرز لبنات بناء وتكوين العديد من الدول العربية كاليمن والأردن وموريتانيا والصومال والسودان، وسلطنة عمان والمملكة العربية السعودية على سبيل المثال لا الحصر، مع التأكيد على تباين الدور التاريخي والمكانة الاجتماعية والتأثير السياسي وأسباب بسط نفوذ وقوة تلك القبائل من دولة إلى أخرى.

ففي سلطنة عمان على سبيل المثال تعتبر القبيلة إحدى المكونات الاجتماعية والسياسية للمجتمع العماني (وقد لعبت دوراً بارزاً في الأحداث التاريخية طوال التاريخ السياسي لعمان، وهي قطب مهم، ولاعباً رئيساً في التاريخ السياسي منذ هجرات القبائل العربية إلى عمان، وخلال العهد الإسلامي، ثم في العصر الحديث خاصة مع ظهور الدولة البوسعيدية.... كما شكلت النزاعات الداخلية حول السلطة، والتدخلات الخارجية من القوى الإقليمية والدولية طبيعة التاريخ العماني منذ نهاية دولة اليعاربة وخلال القرن التاسع عشر، فكانت القبيلة أحد اللاعبين الرئيسيين في هذه الأحداث سواء من حيث دورها في دعم سلاطين الدولة البوسعيدية، وإضافة إلى مواقفها من محاولات إحياء الإمامة خلال ثلاثينيات القرن التاسع عشر)<sup>(23)</sup>

أما في الدولة الأردنية، فقد تميزت الحياة (منذ عهد الامارة بقيام أبناء القبائل الأردنية بنشاط سياسي مكثف اتخذ اشكالا مختلفة، وكان يهدف الى المشاركة في صنع القرار السياسي او التأثير على اصحاب هذا القرار، خصوصا في ما يتعلق بمقاومة الانتداب البريطاني والهيمنة الاجنبية والسعي نحو تحقيق الاستقرار والمطالبة بإرساء دعائم الدولة الدستورية التي تتوازن فيها السلطات الثلاث، بالإضافة الى السعي لإتاحة الفرصة امام الاحزاب والجمعيات السياسية للقيام بدورها في المساهمة في بناء الدولة الأردنية، كما شكلت القبائل قوة داعمة للنظام السياسي واثراء لمسيرته السياسية، ووقفت الى جانبه بقوة ضد كافة المحاولات التي كانت تهدف للمساس باستقراره وامنه، ومن هنا يتبين مدى اعتماد النظام السياسي في الاردن منذ بدايته على القبائل الأردنية في تأسيس الدولة الأردنية الحديثة)<sup>(24)</sup>

كما ان المتتبع لمسار وجود وتكوين القبيلة في بعض الدول العربية يجد انها سابقة لوجود الدولة السياسية نفسها، بل ان بعض تلك الدول قامت على انقاضها او كنتيجة طبيعية لتحديث ادوارها ومساراتها الاجتماعية التاريخية، او بناء على تطوير الدور الحضاري لوجود تلك القبائل والعشائر من الناحية السياسية. وبمعنى اخر، ان العديد من الانظمة السياسية العربية قامت في بداية تكوينها ووجودها التاريخي على علاقة احتواء تبادلية للمصالح الهادفة الى توطيد اركان الدولة التقليدية او تكوين لبنات الدولة الكلاسيكية الاولى. دولة النسيج القبلي او العشائري، مقابل مميزات ومكانة مستقبلية لتلك القبائل والعشائر في هياكل البناء السياسي.

ومع الوقت، وصلت بعض تلك القبائل، او بالأدق وصل بعض افرادها بشكل طبيعي وحتمي الى مناصب عليا في الدولة، سواء كان ذلك نتيجة استحقاق تعليمي واكاديمي، او مكافآت سياسية نظرا للدور التاريخي الذي ساهمت به في مسار من مسارات الدولة، او نتيجة احتواء امني. او ضغط قبلي وعشائري على السلطة السياسية، وغيرها من الوسائل. وهكذا اتسع دور القبيلة في الدولة واستفحل نفوذها او سطوة بعض أفرادها ومشايخها. ما كان له دور رجعي وسلبى خطير من جانب اخر، نتج عنه تضخم قوة ونفوذ بعض تلك التيارات القبلية والعشائرية الى الدرجة التي اصبحت فيه مع الوقت تشكل خطرا على كيان الدولة نفسها وعلى امنها واستقرارها ومستقبلها السيادي، بعد ان كانت سبب من اسباب قوتها وعامل من عوامل بناءها وتقدمها، فقد نجح بعض من افراد تلك الفئة القبلية في السيطرة على مصادر الثروة والقرار والنفوذ. كما نجح بعض افرادها في الوصول الى المكانة السياسية التي قد يكون استحقاقها بجدارة، الا ان ذلك جعله مع الوقت يستشعر ملكيته ووراثته لها دون غيره، ما جعله كذلك يسعى بكل الطرق والوسائل الى اضعاف دور الدولة في مقابل قوته ونفوذه، والتصدي لكل من يحاول الوصول الى منصبه ومكانته بمختلف الوسائل، سواء القانونية منها، او غير القانونية.

ف نجد ان بعض القبائل قد تحولت الى مركز من مراكز القوة والنفوذ السياسي في الدولة، وذلك من خلال امكانياتها المادية ومكانتها الاجتماعية التي جعلتها قادرة على التدخل في قضايا مختلفة في الداخل الوطني كالتوسط لبعض الافراد للتعيين في مؤسسات الدولة، والضغط على الحكومة في جوانب من جوانب القضاء المتعلقة بالحقوق العام، واستجداء الاسر الحاكمة للحصول على بعض المميزات كالهبات والاراضي على سبيل المثال لا الحصر، وغيرها العديد من الاشكال التي تمكنت من خلالها بعض تلك القبائل من اختراق الدولة والسلطة السياسية. بل الاخطر من ذلك ممارسة بعض افراد تلك القبائل الذين كون بعضهم من الثروات والنفوذ ما وصل معه الى الحد الذي اعتقد فيه انه اصبح فوق الدولة والقانون والنظام السياسي باسره نظرا لوجود تلك المساحة الممنوحة له او لقبيلته في

الداخل الوطني لسبب أو لآخر، فاصبح يمارس بعض اشكال الحكم المصغر ومظهر من مظاهر الرئاسة والسلطة السياسية. وهو امر للأسف الشديد تتبين عواقبه بعد وقت ليس بالقصير تكون فيه الدولة قد وصلت الى مرحلة من الضعف او انفلات القوة والسلطة، ما يمكن ان يؤهل تلك القبائل او بعض افرادها من الانقلاب او التمرد او العمل الفئوي بعيدا عن الدولة، وهو واقع ملاحظ في العديد من الدول العربية.

لذا يقول ابن خلدون: "إن الأوطان كثيرة القبائل قل أن تستحكم فيها الدولة". ويرى رأي آخر ان (الدولة تبدأ حين تنتهي سلطة القبيلة، وتبدأ القبيلة حين تنتهي سلطة الدولة. فالوجود المزدوج للسلطتين: القبيلة والدولة، هو وجود للتنافي المتبادل بينهما، وهو تناف لا بد من ترجحه في كفة الدولة التي تتحقق بها الوحدة الوطنية والانظام الاجتماعي المعبر عما فوق القبيلة، وإلا حدث النكوص إلى ما قبل مرحلة الدولة الوطنية وما قبل المدينة في التاريخ الإنساني، أعني إلى مرحلة القبيلة المقترنة سطوتها بالبداوة والترحال والغزو- بطريقة حديثة - . فالوجود المزدوج والمتنافي بين القبيلة والدولة هو حركة تأرجح وصراع وتذبذب<sup>(25)</sup>

وكنموذج واقعي مشاهد في العالم العربي اليوم، وهي امثلة لا بد من التأكيد على عدم تعميم سلبيتها سواء في الاطار الخاص بالدولة نفسها، او الاطار العام لمختلف الدول العربية، ويمكن التطبيق عليه في هذا السياق بطالعنا برنامج الواقع العربي التابع لقناة الجزيرة بتاريخ 17/5/2015م بقاء مع كل من عبد الرسول النور القيادي السابق في حزب الأمة السوداني والخبير في شؤون الإدارة الأهلية و الكاتب الصحفي والمحلل السياسي السوداني خالد التيجاني، والذين اتفقا على ان (جسد الدولة السودانية يشهد حالة من التحلل المتواصل، في ظل ارتفاع لافت وخطير لمنسوب القبلية في أنحاء متفرقة من البلاد. - كما اكدا - على ان القبيلة في السودان أصبحت تشكل مركز القوة، وتولد لديها شعور بأنها مستقلة مع ما تمتلكه من أرض وإدارة وقوات مسلحة، الأمر الذي دفعها لممارسة صلاحيات الدولة)<sup>(26)</sup>

كما ان الحالة العربية الصومالية كذلك هي نموذج اخر لمدى انعكاس مخاطر تضخم التيارات القبلية على كيان الدولة واستقرارها وامنها الوطني، حيث (تلعب القبيلة دوراً أساسياً في الحياة الصومالية، حتى وكأنها تبدو الدين الاول للصوماليين..... إذ أن المسيطرين على القبيلة غالباً ما يكونون هم سبب المواجهات المسلحة وعدم الاستقرار، وعندما يقومون باختيار ممثليهم في البرلمان والحكومة يكون الأمر خاضعاً لمعاييرهم، مما يؤدي الى هضم الكفاءات في القبيلة، وعندما تعبر عن عدم رضاها لهذا الهضم تصب جام غضبها وحققها على الحكومة المركزية والرئيس غالباً وليس على زعماء قبيلتهم)<sup>(27)</sup>

اما النموذج اليمني فهو مثال اخر للدور الخطير والتأثير الكبير الذي تلعبه القبائل في الحياة السياسية والاستقرار والامن الوطني للدولة اليمنية الحديثة سواء كان ذلك ايجاباً او سلباً، حيث يعتبر كثير من الباحثين اليمنيين (أن النزاعات القبلية سبب رئيسي في تعثر وعدم نجاح المشاريع التنموية والخدمية والاستثمارية التي تتجزأ الدولة في مناطق اليمن التي تعرف نزاعات مسلحة. ويذهب بعض الباحثين إلى أن دور القبائل تراجع بعد الوحدة عام 1990 وبعد حرب الوحدة في 1994، لكن آخرين استبعدوا ذلك، وأشاروا إلى أبرز مشاهد استمرار النفوذ السياسي للقبائل المتمثل في تشكيل حزب التجمع اليمني للإصلاح..... كما كان للقبائل في اليمن دور واضح في السنوات الأخيرة في حل مشكلة اختطاف الأجانب، والضغط على الحكومة لتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي لمناطقها، والدفاع عن أبنائها أمام السلطات. وترى بعض الأبحاث الأكاديمية أن استمرار تعويض القبائل - أو الشبكات القبلية والعشائرية- عجز الدولة عن توفير الأمن وتسوية النزاعات، يؤخر تطوير الدولة وتماسكها وتحديثها)<sup>(28)</sup>

وبالرغم من تلك المخاطر والعقبات والتحديات التي خلقها التضخم القبلي والعشائري في بعض الدول العربية، ونتج عنه فلتان عقالها وعدم قدرة الدولة والنظام السياسي من السيطرة عليها، بل ووجدنا انه في اوقات اخرى خرجت بعض تلك القبائل على النظام السياسي نفسه، وتسببت بالكثير من المشاكل الامنية والصراعات القبلية، فانه يمكن القول والتأكيد على الصعوبة التي تصل الى درجة الاستحالة في احايين كثيرة في بعض النظم السياسية التقليدية الغاء دور القبيلة خلال العقود القليلة القادمة، كون تلك الانظمة السياسية قائمة عليها او على بناءها الاجتماعي اصلا، كما ان (التكوين السياسي للعرب بسبب بيئتهم الطبيعية والمجتمعية قام تاريخياً على

اساس الرئاسة او الزعامة الائتلافية القائمة على ما يوازي الحلف القبلي الشبيه بالاتحاد الفيدرالي للجماعات القبلية ذاتية الاستقلال(29)، وشخصيا لست مع الغاء هذا الدور الهام والمفيد من الناحية الامنية والسياسية في جانب منه، والذي هو بلا شك نموذج خاص بالتركيبة والنسيج الاجتماعي والبناء السياسي العربي. ولا يتعارض تكوينه مع الدولة في حال نجاح النظام السياسي في احتواء اثاره السلبية او انعكاساته على الدولة والسلطة السياسية.

حيث لا بد لنجاح ذلك، أي السيطرة على ملف تضخم التيارات القبلية - إذن- أن تكون العلاقة بين القبيلة والدولة، علاقة احتواء من جهة، وردع وضبط من جهة أخرى، وذلك أنه لا سبيل إلى إلغاء وجود القبيلة كما سبق واشرنا في بعض النظم السياسية، بل قد نتساءل عن مدى الخسارة والفقدان الذي ينتج عن عدم الحسبان لقيمة القبيلة في التوازنات المدنية والمعنوية للوجود الاجتماعي داخل الدولة ؛ تلك التوازنات التي تمنع تغول الدولة أو تضعف الحاجة إليها. بالتالي يمكن التأكيد بأنه قد يتم الاكتفاء مرحليا بتوفر سلطة سائسه ووزاعة بالقهر - والاحتواء -، أي الضبط الرادع للجماعات المكونة لها، أو الضبط المركزي المنظم المعتمد على قوة الردع المشروعة لأي خروج على نظام الدولة وكيانها السياسي والامني.

اذا يمكن التأكيد بناء على الامثلة والاحداث العديدة المشاهدة على ارض الواقع السياسي العربي، ولا نعمم هذا الخوف مبدئيا بالطبع، رغم ان الامر لا يستهان به ابداء، نظرا لعدم وجود أي ضمانات سياسية او امنية لدى الانظمة السياسية التي نجحت حتى اليوم في احتواء تضخم هذا التيار وانعكاساته على الامن والاستقرار الوطني، يمكنها التأكيد من خلالها ان هذا الملف لن يصل الى درجة الصفرة الذي تخرج فيه بعض تلك القبائل او بعض افرادها مستقبلا عن النظام وسلطة الدولة خصوصا عندما يصل النظام الى مرحلة الضعف او الشيخوخة، كما هو الحال في الدول الاخرى التي تعاني من انعكاسات هذا التضخم بالرغم من كل وسائل الاحتواء والدعم والرعاية المقدمة لها منذ عقود طويلة.

#### خاتمة الدراسة:

ركزت الدراسة على جانب التأثيرات والانعكاسات الناتجة عن تضخم تلك التيارات سواء السياسية او الاقتصادية او القبلية او الدينية. لذا هي تقتصر على المرحلة التالية لها، أي مرحلة التضخم. عليه وجب الاشارة الى اهمية فصل بعض التيارات التي لا زالت محتفظة بكيانها الوطني والحيز القانوني والسياسي الفاصل ما بينها كتيار يمارس حقه الطبيعي والقانوني في الحياة الاجتماعية والسياسية من ضمن النسيج الوطني " الجانب الايجابي لتلك التيارات "، وتلك التيارات التي تحاول الخروج او خرجت بالفعل في سلوكياتها وتصرفاتها على سلطة الدولة والنظام السياسي، فأصبحت تستشعر نفسها قوة فوق قوة ونفوذ الدولة والسلطة السياسية.

كما يجب التأكيد على ان الامثلة الواردة في الدراسة لأشكال تضخم التيارات ليست سوى نماذج فقط، تم اختيارها لكونها اكثر وضوح ومشاهدة على واقع المشهد السياسي العربي، ما يعني ان مثلها العديد من الاشكال قد تكون ظاهرة للعيان، وقد يكون بعضها الاخر في طور التكوين والبناء. يضاف الى ذلك ان هذه الدراسة لا تتعمق في تحليل تلك الامثلة الخاصة بتضخم التيارات، بقدر ما تطرح نماذج منها فقط للتأكيد على وجودها في عمق الدول والسلطة السياسية، ولضرب الامثلة التي تؤكد الوقائع والحقائق الواردة فيها.

كما يجب الاشارة الى انه لا يقصد بهذه الدراسة دولة معينة بالرغم من انها موجهة من الناحية البحثية والاكاديمية الى صالح الدول العربية، وذلك بهدف توضيح المخاطر القائمة والمستقبلية القادمة لتضخم هذا النوع من التيارات التي بلا شك تؤثر في امنها الوطني واستقرار نظامها السياسي. واخيرا ما يجب الاشارة اليه والتأكيد عليه كذلك. هو ترابط مصالح مختلف تلك التيارات سالف الذكر مع بعضها البعض في كثير من مراحل نشوء وقيام الدول حتى لحظة انهيارها. فتجد النخبة السياسية تترج مع النخب الاقتصادية على سبيل المثال بطريقة لا يمكن فصل التيارين عن بعضهما البعض، وكذلك تجد امتزاج واضح في بعض الاوقات ما بين التيار السياسي والتيار القبلي. والتيار القبلي والمذهبي في بعض الدول. على ضوء ذلك يمكن القول ان المخاوف السياسية والامنية التي يمكن ان تعكسها اثار تضخم تيار من تلك التيارات. قد تتحقق من خلال تيار اخر وليس بالضرورة من التيار المتضخم نفسه.

- اخيرا يمكن التأكيد على ان من ابرز المخاطر التي لا شك انها ستتنتج عن تضخم التيارات محل الدراسة على استقرار النظام السياسي والامن الوطني الاستراتيجي للدول. هي المخاطر والانعكاسات التالية "على سبيل المثال لا الحصر":
- (1) تتسبب تلك التيارات باستشراء العديد من مظاهر الفساد والتضخم السياسي والاقتصادي نتيجة سيطرتها على مؤسسات الدولة والثروات الوطنية. وبمعنى اخر، تعثر وعدم نجاح المشاريع التنموية والخدمية والاستثمارية التي تتجزأ الدولة لان ذلك يتضارب مع مصالحها الفئوية.
  - (2) ولادة انظمة اقطاعية فئوية تبدو فيها تلك التيارات وكأنها حلت مكان الدولة بوصفها احد اهم نماذج الهيمنة على النظام السياسي.
  - (3) ستسيطر النفعية والاقطاعية على مطابخ القرار والسلطة والنفوذ.
  - (4) تؤدي هيمنة تلك التيارات الى اضعاف بقية التيارات الوطنية المتوازنة والتي لازالت تعمل في دائرة الولاء العام، بل من المؤكد ان ذلك سيثير حفيظتها ومخاوفها تجاه مستقبل وجودها ومصالحها في الدولة
  - (5) مع الوقت ستخرج تلك التيارات عن حيز طاعة الدولة والنظام السياسي والقانوني الى دائرة التمرد والاستفراد ولا يستبعد ان تسعى الى محاولة قلب النظام او على اقل تقدير ازاحة كل العوائق البشرية التي تحول دون سيطرتها وتحكمها.
  - (6) لا يستبعد ان تصل تلك التيارات الى المرحلة التي تتسبب فيها بالعديد من الصراعات والحروب الداخلية نتيجة تضارب المصالح او من خلال جر الدولة الى الدخول مع مواطنيها في صدامات.
  - (7) لا يستبعد ان تتعامل العديد من الدول والشركات العابرة للحدود الوطنية مع تلك التيارات او بعض افرادها بصفتهن الشخصية لا الوظيفية في حال رغبتها القيام ببعض المشاريع الاستثمارية والاقتصادية. على اعتبار نفوذهم في مراكز ومؤسسات الدولة. ما يمكن ان يتسبب في اوقات الازمات السياسية والاقتصادية بحالة من التعامل الشخصي معهم بعيدا عن الدولة والحكومة. وكأنهم كانوا يمثلون لها صمام الامان في تلك الدولة التي يتعاملون معها او يقيمون فيها مشاريعهم الاقتصادية وتعاملاتهم السياسية والدبلوماسية.
  - (8) بناء تحالفات سياسية او اقتصادية او قبلية او دينية داخلية تهدف الى تشكيل قوى وتيارات للضغط والتأثير على الحكومة والنظام السياسي.
  - (9) الاستعانة والاستقواء بالخارج على السلطة السياسية بالرغم من الولاء الظاهر لتلك التيارات للنظام السياسي والذي لا يظهر في كثير من الاوقات الا عندما يصل الى مرحلة خطيرة لا يمكن معها للدولة ان تحتويه الا بالقوة العسكرية او تقاسم السلطة السياسية - للاستعانة بالخارج للحصول على تأييد لها او لأهدافها السياسية الداخلية نظرا لعرق تواصلها السياسي بحكم عملها مع الانظمة السياسية الدولية.
  - (10) في احيان كثيرة يمكن ان يصل بها الامر الى اتخاذ العنف والتغيير بالقوة وفرض الامر الواقع ولي الذراع، وسيلة لإسماع صوتها واعلاء كلمتها وتوضيح وجهة نظرها، وبالتالي تحقيق مطالبها
  - (11) الدفاع عن بعض القيم والمبادئ الايديولوجية التي لا يستبعد ان تكون في بعض الاحيان مخالفة لتوجهات الدولة وقوانينها.
  - (12) يصل الامر ببعض افراد تلك التيارات ان ينظر الى نفسه من خلال نفوذه وقوته وثروته على انه قد وصل الى درجة أصبح فيها شخصية لا يجب المساس بها مهما فعل او اخطأ او تجاوز النظام القانوني. والى الحكومة وموظفيها. وكذلك الى النظام السياسي نظرة استعلائية اقل ما يمكن ان يقال عنها انه يعتبر فيها نفسه في درجة موازية للحكومة والدولة نفسها.
  - (13) انجراف بعض ممثلي تلك التيارات العاملين في الحكومة الى القيام بتصرفات وسلوكيات تتعكس سلبا على النظام السياسي وبالتالي ثقة المجتمع والراي العام به، وتسيء الى مشروعية واستجابة النظام السياسي الديموقراطي.

- (14) تعمل تلك التيارات على الحد من اشكال المنافسة الطبيعية في مؤسسات الدولة ومراقفها، واضعاف القرارات والتوجهات والمرئيات ذات الطابع العام، خصوصا المنافسة الاقتصادية والسياسية منها. فيغلب الاحتكار على النظام الاقتصادي، ويحل التهميش والإقصاء في مختلف الحياة الوطنية.
- (15) استخدام لي الذراع وفرض العضلات واستغلال الحكومة والضغط عليها في بعض المواقف السياسية والاقتصادية تحديدا، خصوصا في الاوقات التي يدخل فيها النظام السياسي والحكومة في ازمات سياسية او اقتصادية او امنية.
- (16) سيطرة قلة من الأفراد في وقت واحد على كل من الجاه والثروة الوطنية، ما يقضي على الطبقات الوسطى ويضعف معه النظام الاجتماعي.
- (17) يتحول ولاء افراد تلك التيارات مع الوقت الى ولاء شكلي ومصلي، ما يغير في مضامين الولاء والهوية الوطنية.
- (18) تحول موظفين تلك التيارات المتضخمة في الدولة إلى شلة سياسية مصلحة بعد التقاعد، لا يستبعد ان تمارس هواية سل الحجارة من أساسات الدولة.
- (19) ظهور بعض افراد تلك التيارات ممن يصل بهم الامر الى النظر الى انفسهم نظرة استعلائية - ارتفاع سقف الغرور السياسي - بالقيام بتصرفات وسلوكيات تشبه سلوكيات وتصرفات الحاكم او رئيس الدولة من حيث المظهر والوجاهة الاجتماعية وحتى التعامل مع المواطنين. وهو بذلك يؤسس دولته الخاصة سواء كانت قبلية او طائفية سياسية او اقتصادية او سياسية داخل الدولة الام.
- (20) تغليب الولاءات الاخرى فوق الولاء السياسي للنظام او الدولة او الوطن في اوقات الازمات السياسية والاقتصادية والامنية خصوصا، وتحديدا في حال ضعف نفوذ او قوة النظام الحاكم، او دخول هذا الاخير في صدام او اعتصامات. ما يجعل من زعماء ونخب تلك التيارات يقفون متفرجين على سقوط النظام، بهدف السيطرة عليه او استبداله. وهو ما يطلق عليه بتنازع الولاءات السياسية داخل النظام السياسي في اوقات الفوضى السياسية.
- (21) انتشار ثقافة عبادة الذات التي امتصت بالتدرج ارادة السمو لدى الزعامة السياسية او الاقتصادية او القبلية او الطائفية السياسية.
- (22) استثمار تلك التيارات قوتها ونفوذها الديني او الطائفي او سطوة بعض شخصياتها ومشايخها الذين لهم مكانة وطنية سواء من الناحية السياسية او الدينية في الدولة او بين جموع الجماهير بعيدا عن النظام السياسي لأهداف سياسية لا تتوافق واستقرار الدولة وامنها الوطني.
- (23) تعمل تلك التحالفات في العادة على استجداء الخارج والالتزام بما تمليه عليها الأطراف السياسية الدولية خصوصا تلك التي تتلقى الدعم الخارجي ولها علاقات مع أطراف دولية.

#### مراجع الدراسة:

- (1) جان جاك روسو، في العقد الاجتماعي، ترجمة: ذوقان قرقوط، دار القلم و بيروت، بدون ت/ بدون ط
- (2) روجر اوين، الحكام العرب - مراحل الصعود والسقوط - الطبعة العربية لشركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت / لبنان، ط1 / 2013م
- (3) ستيف فرايزر، الطبقة الحاكمة في امريكا - تأثير الاثرياء والنافذين في دولة ديموقراطية - ترجمة: حسان البستاني، الدار العربية للعلوم، ط 1 / 2006م
- (4) محمد بن صنيتان، مستقبل الأنظمة الخليجية والمتغيرات الإقليمية والدولية، ورقة قدمت الى مؤتمر الوحدة السياسية للخليج الذي انعقد في ميلانو بين 26-29 سبتمبر 2011
- (5) جاك دريدا، أطيف ماركس، ترجمة: منذر عياشي، ط2000/م، دار الحاسوب للطباعة / حلب
- (6) د. صادق الاسود، علم الاجتماع السياسي، مكتبة الوطنية، بغداد 1986م

- (7) د. كمال المنوفي، أصول النظم السياسية المقارنة، الربيعان للنشر/ الكويت 1987م
- (8) د. كمال المنوفي، مرجع سابق
- (9) د. كمال المنوفي، السياسة العامة وأداء النظام السياسي في تحليل السياسات العامة قضايا منهجية، تأليف مجموعة باحثين، القاهرة، النهضة المصرية، 1988م / بدون ط
- (10) خيري عبد القوي، دراسة السياسة العامة، الكويت، ذات السلاسل، ط 1 / 1988م
- (11) د. مها عبداللطيف الحديثي و د. محمد عدنان الخفاجي، النظام السياسي والسياسات العامة - دراسة في دور المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في صنع السياسات العامة في الدول المتقدمة والنامية -، مركز الفرات للتنمية والدراسات الاستراتيجية / سلسلة الدراسات رقم 7 / 2006م.
- (12) مايكل جونستون، متلازمات الفساد - الثروة والسلطة والديمقراطية - ترجمة: د. نايف الياسين، ط 1/2008م
- (14) ستيف فرايزر وغاري غرستل، الطبقة الحاكمة في امريكا - تأثير الاثرياء والنافذين في دولة ديموقراطية - ترجمة: حسن البستاني، الدار العربية للعلوم / بيروت، ط 1 / 2006م
- (15) د. باسم الطويسي، النخب وإعادة تعريف الولاء السياسي، [www.alghad.com](http://www.alghad.com) بتاريخ 1 / 3 / 2014م
- (16) بريجنسكي رقة الشطرنج الكبرى، الاولوية الاميريكية ومتطلباتها الجيوسياسية، ترجمة: امل الشرقي، دار الاهلية للنشر والتوزيع / عمان، ط 1 / 1999م
- (17) مايكل كوريت وجوليا ميتشل كوريت، الدين والسياسة في الولايات المتحدة، ترجمة: د. عصام فايز، د. ناهد وصفي، مكتبة الشروق / القاهرة، ج 1، ط 1/2001م
- (18) سيف الدين العامري، دولة مدنية عراقية.. طموح ينهار بسطوة رجال الدين على السياسة، صحيفة العرب اللندنية، [www.alarabonline.org](http://www.alarabonline.org)، بتاريخ 30 / 3 / 2016م، العدد: 10230
- (19) مجلة البيان العدد 313 رمضان 1434هـ، يوليو - أغسطس 2013م.
- (20) د. مسعود اسد الله، الاسلاميون في مجتمع تعددي، ترجمة: د. دلال عباس، الدار العربية للعلوم / بيروت، ط 1 / 2004م
- (21) الطائفية في الدولة والمجتمع، موقع الجزيرة نت، [www.aljazeera.net](http://www.aljazeera.net) بتاريخ 17 / 8 / 2006م
- (22) الموسوعة العربية، [www.arab-ency.com](http://www.arab-ency.com)، مجلد 15، التصنيف: الفلسفة و علم الاجتماع و العقائد
- (23) ناصر بن سيف السعدي، القبيلة ودورها في الحياة السياسية في عمان (1219هـ/ 1804-1305هـ/ 1888م). ملخص دراسة حصل بموجبها الكاتب على الماجستير من قسم التاريخ بجامعة السلطان قابوس في 2013م. نقلا عن مجلة الفلق الالكترونية، [www.alfalq.com](http://www.alfalq.com) بتاريخ 16 / 7 / 2013م.
- (24) الدور السياسي للقبيلة في الأردن: 1989-2000، الجامعة الأردنية: الرسائل الجامعية.
- (25) صلاح زياد، القبيلة والدولة، صحيفة مكة، [makkahnewspaper.com](http://makkahnewspaper.com) بتاريخ 14 / 10 / 2015م
- (26) السودان.. خطر القبيلة الداهم، برنامج الواقع العربي، قناة الجزيرة، [www.aljazeera.net](http://www.aljazeera.net) بتاريخ 17 / 5 / 2015م
- (27) القبيلة في الصومال.. يد للدين وساعد للسلاح، موقع العربية [www.alarabiya.net](http://www.alarabiya.net) بتاريخ 04 أبريل 2007م
- (28) القبائل في اليمن، موقع الجزيرة نت الاخباري، [www.aljazeera.net](http://www.aljazeera.net)، بتاريخ 22 / 12 / 2014م
- (29) عبدالسلام طويل، اشكالية الدولة في الفكر العربي المعاصر، دار مدارك للنشر، ط 1 / 2012م

## تطور الانتماء الاجتماعي لدى الراشدين

م.م. ازهر هاشم علوان العذاري

جامعة المثنى / كلية التربية الأساسية

## Development of the Social Belongingness of the Adults

Asst. Lect. Azher Hashim Alwan

University of Al-Muthana / College of Basic Education

Azhir.1978free

## Abstract

The current research aimed to identify the development of social belonging among adults. With The Supervisor.(18, 19, 20, 21) and consisted of(200) individuals distributed at the colleges of Al-Muthanna University for the academic year(2015, 2015). The results of the study showed that the sample of the research has a social affiliation, and social affiliation develops with age, and the current study found that there are individual differences in social affiliation in favor of males. It was also found that there was no interaction between the age and sex variables in

**Keywords:** change, adults, return, explain, sextile.

## الملخص:

استهدف البحث الحالي التعرف على تطور الانتماء الاجتماعي لدى الراشدين. والتعرف فيما اذا كان الانتماء الاجتماعي يتطور بتطور الاعمار، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث. والتعرف فيما اذا كان هناك تفاعل بين متغيري العمر والجنس. وقد شملت عينة البحث مجموعة من الطلبة الراشدين والذين كانت اعمارهم (18، 19، 20، 21) وقد تكونت العينة من (200) فردا موزعين على كليات جامعة المثنى للعام الدراسي (2015 / 2016). وقد أظهرت نتائج البحث أن عينة البحث يوجد لديها انتماء اجتماعي، كما إن الانتماء الاجتماعي يتطور بتقدم العمر، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية وجدت انه يوجد فروق فردية في الانتماء الاجتماعي لصالح الذكور. كما وجدت أيضا ان لا وجود للتفاعل بين متغيري العمر والجنس عند عينة البحث.

**الكلمات المفتاحية:** تطور، الراشدين، الانتماء، التعرف، الجنس.

## الفصل الأول

## مشكلة البحث:

أن أغلب الكائنات الحية على الأرض لا بد أن تكون منتمية فالحيوان ومنذ ولادته نجد أنه ينتمي ويلتصق مع والدته، ثم يتبع أمه وأباه ثم المكان والموطن الذي يعيش فيه، فالدب القطبي لا يمكن أن يعيش في أفريقيا والفيل لا يمكن أن يعيش في القطب المتجمد كذلك الإنسان هو كائن حي متطور عقلائي منفعل وفاعل، فمنذ ولادته ينتمي إلى صدر أمه وأبيه وهكذا تنشأ العائلة التي ينتمي إليها وينتقل انتماءه إلى المنزل والعائلة ثم يتطور الأمر إلى ابعاد من ذلك إلى محيطه فمدينته ثم موطنه وأمه(عبد الباقي، 2010:1).

وهناك الكثير من التحديات التي تواجه الفرد في بيئته الاجتماعية لذا فهو يقوم بما يتوقعه منه الآخرون خشية من التهديد بالعقاب النفسي مثل عدم التقبل او نبذ المجتمع له لذا فان هذه المطالب تعمل كضغوط على الفرد ان يتوافق اذا اراد الاستقرار واقامة علاقات فاعلة مع بيئته الاجتماعية(الساعاتي، 1990: 8). وفي الآونة الأخيرة كثر الحديث عن الانتماء بصورة تؤكد انتشار سلوكيات تنم عن الإحساس بالشعور بعدم الانتماء بين قطاعات مختلفة من المجتمعات، وأن بعض الشباب الآن أصبح يتصف باللامبالاة والسلبية وضعف الإنتاج والمشاركة وفقدان روح الانتماء، وإذا كان بعض الناس في الغرب يشعرون بالإحباط لقلة ما يعرفونه عن الانتماء. فان الواقع الاجتماعي في البلدان النامية لا يعد بناء مستقرا، إنما هو حركة مضطربة نحو أفق مفتوح.(خليل وحافظ، 1986:7).

**أهمية البحث:**

يعد مفهوم الانتماء من المفاهيم السيكولوجية الحيوية التي تحدد طبيعة علاقة الفرد بذاته وبالجماعة في كل زمان ومكان، ويقابله من الجهة الأخرى مفهوم الاغتراب النفسي الذي يعني الابتعاد النفسي للفرد عن ذاته لأن الاغتراب الاجتماعي قد يكون في أحيان كثيرة إيجابي ومفهوم الوحدة النفسية الذي يشير إلى تلك التجربة المزعجة التي تحدث عندما تكون شبكة العلاقات الاجتماعية لشخص ما ناقصة في احد جوانبها كما ونوعاً (محمد، 2001:1). ان الاشتراك مع الناس والاندماج معهم يمد الفرد بأفكار جديدة ووجهات نظر جديدة كما يعينه على تصحيح افكاره وتصورات الزائفة التي يخلقها الخيال ولا يصححها الواقع بالإضافة الى ان الاندماج مع الآخرين يعين الفرد على اكتشاف نفسه واكتشاف قدراته الخفية (راجح، 1974: 52). وتبرز أهمية الانتماء على المستوى الاجتماعي إذ عرفنا أن الشعور بالانتماء يعد من أقوى المشاعر في تحقيق الوئام والانسجام والتماسك والترابط والتضامن والتكافل والتعاون بين أرباب الانتماء الواحد (عيسوي، 1985: 29). وتكتسب البحوث أهمية كبيرة في دراستها لتفكير الراشدين، لاسيما الشباب الجامعي إذ أن الحياة الجامعية تكتسب أهمية في تنمية البناء الفكري والاجتماعي للشباب الجامعي وصفقه، بسبب الدور الأكاديمي والنشاط الذي تضطلع به الجامعة فضلاً عن الظروف التي توفرها الحياة الجامعية لتطوير أدوات التواصل والتفاهم الإنساني بين أفرادها بعضهم ببعض، وبين الأفراد والمؤسسة. وتوفر المؤسسات النشطة في الجامعة مثل مجلة الطلبة والنوادي والاتحادات والكتل الطلابية مجالاً خصباً لتنمية تفكير الطلبة الجامعيين، من خلال حثهم على كتابة المقالات وعقد الندوات والمؤتمرات العلمية (الصباح، 2006: 25).

**أهداف البحث:**

الهدف الأول : تعرف مستوى الانتماء الاجتماعي لدى الراشدين وبحسب مستوى العمر

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق الانتماء الاجتماعي تبعاً لمتغير العمر:

الهدف الثالث : تعرف دلالة الفروق بين العمر والجنس لدى الراشدين في الانتماء الاجتماعي.

الهدف الرابع: تعرف فيما اذا كان هناك تفاعل بين متغيري الجنس والعمر في الانتماء الاجتماعي.

**حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي على طلبة الجامعة المثني ولأعمار (18-19-20-21) للعام الدراسي (2016-2017).

**تحديد المصطلحات:**

أولاً: التطور

عرفه "كود" (Good, 1959): تغير في البنية أو الوظيفة أو التنظيم يحرز تقدماً في الحجم والتمايز والتعقيد والتكامل والمقدرة والكتابة وأدرجة النضج (Good, 1959: 167)

عرفه راجح (1976): سلسلة من التغيرات التي تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج، وتحدث هذه التغيرات في الحجم، أو الشكل أو التنظيم. وفي البناء، أو الوظيفة، أو القدرة، أو التكامل (راجح، 1976: 503)

ثانياً: الانتماء الاجتماعي:

عرفه خليل وحافظ (1986): هو علاقة ايجابية ومنطقية تتضمن التأثير في موضوع الانتماء والتأثر به (خليل وحافظ، 1986: 113).

عرفه الخضور (2006) بأنه: الاتجاه الإيجابي الذي يشعر الفرد من خلاله بالفخر والاعتزاز كونه جزء من هذه الجماعة، مؤكداً تمثله عقلياً والتزامه سلوكياً بمجموعة القيم والمعايير الشخصية مثل الحقوق والواجبات والمشاركة الجماعية والتميز بين الصح والخطأ وكذلك التزامه بمجموعة القيم والمعايير العامة مثل (احترام القانون، والتزام مبدأ العدالة، الحفاظ على الممتلكات العامة، التواصل أو العلاقات الاجتماعية) (الخضور، 2006: 15)

ويعرف الباحث ر الانتماء الاجتماعي إجرائياً في البحث الحالي بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجاباته على فقرات مقياس الانتماء الاجتماعي.

## الفصل الثاني

## الاطار النظري والدراسات السابقة

## القسم الاول : الاطار النظري

## النظريات التي فسرت الانتماء الاجتماعي

## أولاً: نظرية التحليل النفسي(الفرويد):

لا شك أن آراء فرويد ونظرياته قد أثرت في الطب النفسي بشكل خاص وفي علم النفس الاجتماعي بشكل عام، خاصة فيما يتعلق بالتنشئة الاجتماعية واثار الخبرات الأولى في الحياة، ففي إطار نظرية التحليل النفسي، وفي ضوء إحدى مؤلفاته المهمة(سيكولوجية الجماعة وتحليل الأنا) 1921 والتي حاول فيها أن يفسر الرابطة بين أفراد الجماعة على أساس اللبدييه الجنسية(جلال، 1989: 39) قدم تفسيراً للانتماء قائماً على الافتراضات الآتية:

- 1- أن ظهور السلوك الانتمائي يتوقف على أنماط العلاقات المبكرة بالوالدين(خاصة إلام).
- 2- أن خبرات وأساليب التغذية المبكرة تؤثر في تكوين الشخصية وأن السلوك الانتمائي ما هو إلا نوع من الخلق ألقي بسبب الرضاة من الثدي لفترة طويلة(ارجائيل، 1982: 118-119) وينبع تفسير فرويد هنا من اعتقاده في أن أساس ارتباط الطفل بأمه هو إرضاء حاجاته الفمية وأن هذا يكون أساس الدافع الثانوي للميل للناس الآخرين. فالطفل الذي كان في طفولته قد شبع بشكل مفرط فان شخصيته، ستكون عرضة للتناؤل والاعتماد على الآخرين فيما إذا لاقى إحباطاً في إشباع اللذة الفمية فان شخصيته الفمية ستكون من النوع العدائي السادي والتي تتسم بالسلوك الذي يميل إلى إثارة الجدل والخلاف والتشاؤم والكراه والعداء والتناقض الوجداني إزاء الأصدقاء أي الشعور بالمزيج من الحب والكراه(صالح، 1988: 43).

## ثانياً: نظرية فستنكر:

افترض فستنكر أن ما يدعى بنظرية المقارنة الاجتماعية يبدأ بمسألة وهي ان الناس لديهم دافع لتقييم ارائهم ومشاعرهم وقدراتهم من خلال مقارنتها اما بمعايير موضوعية(واقع مادي)او بسلوك الآخرين(واقع اجتماعي)وطالما ان المعايير الموضوعية للسلوك غير متاحة وان العالم الاجتماعي متخبط وغامض في اغلب الاحيان فان النظرية تقرر ان الافراد ليس امامهم سوى استخدام سلوك الآخرين كمصدر للمعلومات ومقياس للمقارنة ومن ثم فان هذه النظرية تقدم دافعا اخر للانتماء الاجتماعي من حيث انه يتمثل في الحاجة الى تقييم الذات self-evaluation ذلك ان هذه المعلومات وغيرها من المقارنات تساعدنا في تقييم انفسنا وتحديد خصائصنا البارزة او المميزه لنا وتمكننا من بناء هويتنا فنعرف هل ان افكارنا واحكامنا ووجهات نظرنا صحيحة وهل ان مشاعرنا مناسبة في وضع معين وهل نحن ننجز كما يجب او هل ان انجازنا كان كما يجب وفي ذلك مؤشر مهم لتشكيل الجماعة والانتماء لها اذ ان مثل هذه المقارنات والمعلومات لا يمكن الحصول عليها الا من خلال وجودنا مع الآخرين وارتباطنا معهم (show & constanzo, 1970, p.222). وقد اعطى فستنكر في فرضياته تلك اهمية كبرى للواقع الاجتماعي كقوة دافعة توجه الفرد نحو الانتماء للآخرين والتأثر بهم فعلى الرغم من ان فستنكر يؤكد على ان كلا من الواقع المادي والواقع الاجتماعي يشكلان مصادر مهمة للتقييم الا ان الاختلاف قائم بينهما وهو ان الواقع المادي يوفر للناس معيارا موضوعيا لمقارنة افكارهم ومشاعرهم وقدراتهم الا انه وفي اغلب الاحيان فان مثل هذا المعيار الموضوعي يكون غير متاح في حياة الفرد اليومية وعليه فانه سيلجأ الى المعيار الاجتماعي لتحديد موقعه النسبي بين الآخرين.(Festinger, 1980, p.87).

## ثالثاً: نظرية اريك فروم:

يرى فروم ان الانسان تحكمه العديد من الحاجات مثل الحاجة الى الانتماء والحاجة الى العالي والحاجة الى التجذر والحاجة الى الهوية الشخصية وان الانسان يحتاج الى الاندماج بالمجتمع ليتخلص من قيود العزلة التي يشعر بها ليقيم علاقاته مع الآخرين ويتكيف معهم. فالحاجة الى الانتماء تكمن في كل ظاهرة من ظواهر العلاقات الانسانية الودية، وهي الشعور بالمقاسمة والاشتراف. لان

المشاركة الايجابية تسمح له بتجاوز وجوده الفردي. وهذه الحاجة ضرورية في الحفاظ على الاستقرار النفسي والاجتماعي للفرد. وبما ان الفرد كائن اجتماعي فان اغلب مشاكله ناتجة عن انفصاله عن مجتمعه وشعوره بالاغتراب وان حالة التوتر تأتي من عدم اشباع حالات الابداع والابتكار التي يجدها في ظل الجماعة(فروم، 1969: 176)

### القسم الثاني: دراسات سابقة

1. دراسة المحمداوي (2008): انتماء المراهق إلى جماعة الأقران وعلاقته بالممارسات الوالدية. رمت هذه الدراسة إلى تعرف هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الانتماء إلى جماعة الأقران، تبعاً للمراقبة الوالدية وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الانتماء إلى جماعة الأقران، تبعاً لحد الوالدين الأبناء على الانجاز الدراسي وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الانتماء إلى جماعة الأقران، تبعاً لإشراك الوالدين الأبناء في القرارات الأسرية. وتكونت عينة الدراسة من (330) طالب من طلاب المدارس الإعدادية في مدينة بغداد بعمر 16 سنة. ضمن السنة الدراسية (2005-2006). ومن أجل قياس الممارسات الوالدية الثلاث (المراقبة الوالدية، حد الوالدين الأبناء على الانجاز الدراسي، وإشراك الوالدين الأبناء في القرارات الأسرية)، قام الباحث ببناء ثلاث مقاييس، لقياس كل واحدة من هذه الممارسات الوالدية الثلاث. بعد ذلك تم إجراء المقابلات الخاصة بمتغير الانتماء إلى جماعة الأقران على الطلبة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط انتماء المراهق إلى جماعة الإقران، (الانتماء إلى جماعة الأذكاء، الرياضيين، الاجتماعيين، المشاكسين)، تبعاً للمراقبة الوالدية. وأيضاً أظهرت انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط انتماء المراهق إلى جماعة الأقران، (الانتماء إلى جماعة الأذكاء، الرياضيين، الاجتماعيين، المشاكسين)، تبعاً لحد الوالدين الأبناء على الانجاز الدراسي وتبعاً لإشراك الوالدين الأبناء في القرارات الأسرية(المحمداوي، 2008: ز - ط).

2- دراسة عسكر (2011): الانتماء الاجتماعي وعلاقته بالإذعان لدى المسنين. رمت الدراسة تعرف مستوى الانتماء الاجتماعي وعلاقته بالإذعان لدى المسنين بالإضافة إلى تعرف الفروق الفردية بحسب متغير الجنس وقد شملت عينة البحث الافراد المسنين الساكنين في دور الدولة في حي الرشاد بمدينة بغداد وقد بلغ عددهم (160) مسناً ومسنّة وقد قامت الباحثة ببناء مقياس لكل من الانتماء الاجتماعي والإذعان وقد توصلت نتائج البحث الى وجود انتماء اجتماعي لدى عينة البحث بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير العمر ولصالح الاناث.

3- دراسة كريس وآخرون (Crissetal,2000): الانتماء إلى جماعة الأقران وعلاقته بالأساليب الوالدية وسلوك المراهقين. رمت الدراسة تفحص الاساليب الوالدية الرئيسة الثلاث: الوالدية المتسببة أو التسلطية، والمراقبة الوالدية، والضبط الجسدي والقاسي (الضرب) في التنبؤ بالسلوك المنحرف في المراهقة المبكرة. وهدفت أيضاً إلى تفحص الانتماء إلى جماعة الإقران كوسيط محتمل في العلاقة بين الممارسات الوالدية وتكيف المراهق. وبشكل محدد، مستوى السلوك المضاد للمجتمع، قد غير من إمكانية التحسن بسبب الانتماء إلى جماعة الإقران. وتألّفت عينة الدراسة من (466) أسرة وكانت أعمار الأبناء تتراوح بين (12-13) سنة وهم من طلبة المرحلة السادسة والسابعة وتكونت أداة الدراسة من تقارير الأمهات التي قدمت خلال مقابلة أجريت معهن أعدت لهذا الغرض حيث قدمت خلالها سلسلة من الأسئلة إلى أمهات المراهقين. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك دليلاً على الوظيفة التعويضية لعلاقات الإقران الايجابية. إذ وجدت أن من بين المراهقين الذين واجهوا مراقبة والديه ضعيفة. فإن أولئك الذين انتموا بشكل عال مع جماعات أقرانهم. كانوا أقل احتمالاً من أن يظهروا المشكلات السلوكية لاحقاً عن المراهقين الآخرين وأن التسلطية الوالدية ارتبطت مع الزيادة في المشكلات السلوكية بالنسبة للمراهقين المنتمين بدرجة واطنة مع جماعات الإقران بغض النظر عن خصائص جماعة الإقران (Criss& etal, 2000:1-11)

4. دراسة ليسنفورد وآخرون (Lanes ford & etal 2003): الصداقة، والانتماء إلى جماعة الإقران وعلاقته بسلوك الأقران المضاد للمجتمع والعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك المراهق.

رمت هذه الدراسة الطولية إلى تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية والمتضمنة (اتخاذ القرارات الأحادية الجانب، والإشراف المتدني واللاوعي، والضبط القاسي) ومشكلات السلوك الظاهري للمراهق (والذي يتضمن دخول المراهق في مشاجرات، وعدم الطاعة في المدرسة) وعلاقات الأقران الإيجابية: نوعية الصداقة (من قبيل الدعم والتقارب). والانتماء إلى جماعة الأقران (من قبيل الشعور بالانتماء) وقد افترض الباحثون في هذه الدراسة بأن المراهقين الذين يرتبطون بصداقات من النوع الضعيف، أو الذين لهم انتماء متدن مع جماعة الأقران، ووالديه سلبية، سيكون لهم ارتباطا إيجابيا وذا دلالة مع مشكلات السلوك الظاهري للمراهقين وتألفت عينة الدراسة من (362) أسرة ممن وافقوا على اشتراك أبنائهم في هذه الدراسة الطولية وقد بلغت نسبة الذكور فيها (51%) ضمن مواقع ثلاث في ولاية أنديانا الأمريكية كما وطلب من الآباء الاشتراك في دراسة طولية حول نمو أبنائهم، وكأداة للدراسة فقد استعمل الباحثون مقياس اتخاذ القرارات الوالدية من جانب واحد بالاعتماد على الأداة التي طورت من قبل ستينبرج وآخرون (Steinberg & etal 1989) التي استعملت لتقييم الدرجة التي يتخذ بها الإباء القرارات حول الأنشطة اليومية الهامة بالنسبة للمراهق. كما استعملوا مقياسا لتقييم الضبط القاسي (الضرب). كما واستعمل الباحثون مقياس نوعية الصداقة والتي استخدمت لتقييم أدراك المراهقين لنوعية صداقاتهم، أما في ما يتعلق بمقياس الانتماء إلى جماعة الإقران. فقد اعتمد الباحثون على الفقرات التي وضعت في دراسة Gavin & Furman (1989) وفي دراسة (Brown & Iohr 1987) والتي سئل فيها المراهقون ممن أشاروا إلى قضاء معظم أوقات فراغهم يتجولون مع جماعة من الأصدقاء. وعن سلوك المراهقين فقد طلب من إدارة المدرسة ترشيح المعلم الأكثر ألفة للمراهقين لإكمال مقياس يتضمن (35) فقرة لقياس السلوك الظاهري في المدرسة والذي يتضمن (الدخول في مشاجرات عدم الطاعة في المدرسة) واستخدمت الدراسة معامل الارتباط المتعدد وسيلة إحصائية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المراهقين الذين لديهم نوعية عالية من الصداقات ولديهم انتماء قوي مع جماعة الإقران لوحظ انشغالهم بقدر قليل في السلوكيات المضادة للمجتمع. والارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية ومشكلات السلوك الظاهري فيما بعد كان منخفضا إلى الحد الأدنى. وأن الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية ومشكلات السلوك الظاهري كانت متصاعدة بالنسبة للمراهقين الذين لديهم نوعية متدنية من العلاقات مع أقرانهم ولوحظ بأنهم بمستوى عال من السلوك المضاد للمجتمع وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على أهمية النظر بشكل متزامن إلى الخطر والعوامل الوقائية ضمن سياق كل من الأسرة والإقران في فهم التطور لمشكلات السلوك الظاهري للمراهقين (lanes ford &etal, 2003:161-181)

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث وجرأته

**مجتمع البحث Population of Research:** يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة المثنى ذكورا وإناثا للدراسة الأولية الصباحية للعام الدراسي (2014-2015) وللتخصصين العلمي والإنساني، والبالغ عددهم (20860) طالباً وطالبة موزعين بواقع (8) كليات ذات تخصص إنساني ويبلغ مجموع طلبتها (12609) طالباً وطالبة، و(11) كلية ذات تخصص علمي ويبلغ مجموع طلبتها (8251) طالباً وطالبة وقد بلغ مجموع الذكور (8348) بنسبة 40% من مجموع الطلبة في حين بلغ مجموع الإناث (12512) بنسبة 60% من مجموع طلبة جامعة المثنى.

#### عينة البحث:

يقصد بالعينة جزءا من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لأجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. (داود، وعبد الرحمن، 1990:67).

**اختيار عينة الراشدين** لغرض سحب عينة البحث الذين تتوافر فيهم متغيرات البحث، وهي: عمر الراشد، وجنسه، اتباع الباحث الإجراءات الآتية:

سحب صفين بالطريقة الطبقيّة العشوائية من كل المؤسسات التعليمية لعينة البحث لتشمل الأعمار (18، 19، 20، 21) سنة ولكلا الجنسين، وتحقيقاً لأهداف هذا البحث اختيرت عينة البحث من مجتمع المراهقين بنسبة (0.05) من مجتمع البحث، اذ بلغت (200) طالبا وطالبة حيث بلغ مجموع الطلاب (الذكور) في عينة البحث (100) طالبا وبلغ مجموع الطالبات (الإناث) في عينة البحث (100) طالبة، وبلغ مجموع الطلبة في عمر (18) سنة (50) طالب وطالبة، وفي عمر (19) سنة (50) طالب وطالبة، وفي عمر (20) سنة (50) طالب وطالبة، وفي (21) سنة (50) طالب وطالبة.

**أداة البحث Instrument:** بما إن البحث الحالي يهدف الى تعرف الانتماء الاجتماعي لدى الراشدين، لذا تطلّب وجود اداة تتوافر فيها الخصائص السيكمترية لتحقيق أهداف البحث، وهي على النحو الآتي:

مقياس النمو الاجتماعي: استخدم الباحث مقياس النمو الاجتماعي الذي اعده عسكر لكونه يتناسب مع عينة البحث الحالي بالإضافة الى كونه من اكثر المقاييس تلائماً مع البيئة العراقية ويتكون هذا المقياس من (25) فقرة امام كل فقرة خمسة مفاتيح تصحيح هي (تنطبق علي دائماً - تنطبق علي غالباً - تنطبق علي احيانا - تنطبق علي نادراً - لا تنطبق علي)

**الخصائص السيكمترية للأداة:**

**اولاً-صدق الأداة**

#### **1- الصدق الظاهري لمقياس الانتماء الاجتماعي (Face Validity):**

تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبني الاختبار من اجله، وبالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، فدرجات الاختبار تستعمل عادة في التوصل إلى استدلالات معينة. وهنا يبرز التساؤل حول ما يمكن الاستدلال عليه بدرجة عالية من الدقة أو الثقة (علام، 2000: 186).

والصدق مفهوم واسع وأول معاني الصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار الصادق يختبر يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها (ملحم، 2002: 266).

والصدق الظاهري يطلق عليه في بعض الأحيان الصدق الصوري أو الشكلي، ويقصد بهذا النوع أن الاختبار يبدو صادقاً للآخرين. وينبغي للاختبار أن يكون عنوانه متناسباً مع المحتوى. وقد يكون الاختبار صادقاً ظاهرياً إذا كان عنوانه يدل على السلوك الذي يقيسه (عبد الهادي، 2001: 360). ويتم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة. وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية، لذلك يُعطى الاختبار لأكثر من محكم، ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، 1998: 370).

**وضوح تعليمات المقياس وفقراته:**

بعد التحقق من صلاحية الفقرات في ضوء آراء الخبراء، طبق المقياس على (60) فرداً موزعين على الأعمار (18، 19، 20، 21) سنة، بواقع (12) فرداً من كل عمر ومن كلا الجنسين، والجدول (2) يوضح ذلك

## جدول (2) عينة البحث الاستطلاعية موزعة بحسب المؤسسة التعليمية والعمر والجنس

| العمر            | 13سنة |   | 14سنة |   | 15سنة |   | 16سنة |   | 17سنة |   | المجموع |
|------------------|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|---------|
|                  | إ     | ذ | إ     | ذ | إ     | ذ | إ     | ذ | إ     | ذ |         |
| التربية الأساسية | 6     |   |       |   |       |   |       |   |       |   | 6       |
| الهندسة          | 6     |   |       |   |       |   |       |   |       |   | 6       |
| العلوم           |       |   | 6     | 6 |       |   |       |   |       |   | 12      |
| القانون          |       |   |       | 6 | 6     |   |       |   |       |   | 12      |
| الطب             |       |   |       |   |       |   | 6     | 6 |       |   | 12      |
| الاداب           |       |   |       |   |       |   | 6     | 6 | 6     |   | 12      |
| المجموع          | 6     | 6 | 6     | 6 | 6     | 6 | 6     | 6 | 6     | 6 | 60      |

وقد طلب الباحث من المستجيبين قراءة التعليمات وفهمها قبل البدء بالإجابة عن الفقرات، والسؤال عن أي غموض سواء كان في التعليمات أم في الفقرات، وقد اتضح من هذا التطبيق الاستطلاعي أن الفقرات واضحة ومفهومة، وسجل الباحث زمن المقابلة وسجل الوقت المستغرق للاستجابة للأعمار (18، 19، 20، 21) سنة وتراوح متوسط الوقت للفئة العمرية (18) سنة مقدار (37) دقيقة، أما الفئة العمرية (19) سنة فقد تراوحت متوسط الوقت المستغرق (35) دقيقة، والفئة العمرية (20) سنة فقد تراوح متوسط الوقت المستغرق (34) دقيقة والفئة العمرية (21) سنة فقد تراوح متوسط الوقت المستغرق (30) دقيقة، والجدول (3) يوضح ذلك.

## الجدول (3) متوسطات الوقت المستغرق بحسب الأعمار

| الأعمار بالسنوات | متوسط الوقت بالدقيقة |
|------------------|----------------------|
| 18سنة            | 37                   |
| 19سنة            | 35                   |
| 20سنة            | 34                   |
| 21سنة            | 30                   |

## التحليل الإحصائي للفقرات:

**التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:** يهدف التحليل الإحصائي لفقرات المقياس إلى التحقق من دقة الخصائص القياسية للمقاييس النفسية، والتي تعتمد إلى حد كبير على خصائص فقراته (Smith, 1955:60) وتعدُّ عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية لبنائه، واعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasia, 1976:122)، ولغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

**تحديد عينة التحليل الإحصائي:** تشير معظم أدبيات القياس النفسي إلى أن حجم العينة المناسبة في عملية التحليل الإحصائي للفقرات تتراوح بين (400-500) فرداً ويفضل أن يكون حجم العينة مناسبة في التحليل الإحصائي للفقرات، ويتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي (Hennerly soon, 1963: 214). وتشير انستازي (Anastasi, 1976) إلى أن أفضل حجم لعينة الفقرات هو أن يكون في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (100) فرد لحساب قوتها التمييزية عند استعمال المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) في المجموعة العليا و(27%) في المجموعة الدنيا، ويرتبط حجم عينة التمييز بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن لا يقل عن خمسة أمثال عدد الفقرات، وذلك للحد من اثر الصدفة في التحليل الإحصائي، واستناداً إلى هذا الرأي اختير (160) فرداً بالطريقة العشوائية عينة للتحليل الإحصائي، التي تتسجم مع عدد الفقرات للمقياس (25) فقرة (Anastasi, 1976:115) والجدول (3) يوضح ذلك.

## جدول (4) عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب (العمر، الجنس)

| المجموع | سنة 21 |    | سنة 20 |    | سنة 19 |    | سنة 18 |    | العمر    |
|---------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|----------|
|         | إ      | ذ  | إ      | ذ  | إ      | ذ  | إ      | ذ  |          |
| 40      |        |    |        |    |        |    | 20     | 20 | الاساسية |
| 40      |        |    |        |    | 20     | 20 |        |    | العلوم   |
| 40      |        |    | 20     | 20 |        |    |        |    | القانون  |
| 40      | 20     | 20 |        |    |        |    |        |    | الهندسة  |
| 160     | 20     | 20 | 20     | 20 | 20     | 20 | 20     | 20 | المجموع  |

## 2-صدق البناء لمقياس الانتماء الاجتماعي:

أ- القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين (الاتساق الخارجي): تقوم هذه الطريقة في حساب مؤشر تمييز المفردة على الفرق في الأداء بين المجموعتين، حيث توصل كيلي (Kelley 1939) إلى إن النسبة المئوية المناسبة من الأفراد التي يجب أن تشمل كل من المجموعتين من أجل أن يكون معامل التمييز أكثر دقة، وهي اعتماد نسبة (27%) من الأفراد لكلا المجموعتين الطرفيتين، واستبعاد نسبة (46%) الوسطى، وإيجاد القوة التمييزية قام الباحث بتصحيح جميع استمارات المستجيبين البالغ عددها (160) استمارة ومن ثم تم إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وبعدها أختيرت نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (43) استمارة لتمثل المجموعة العليا ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (43) استمارة لتمثل المجموعة الدنيا لكي نحصل على أقل حجم وأقصى تباين وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة لتحليل (86) استمارة. وأخيرا تم تطبيق الاختبار التائي T- Test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا على تمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية كما موضح في الجدول (5).

## الجدول (5) القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين (الاتساق الخارجي).

| ت  | المجموعة العليا |                   | المجموعة الدنيا |                   | القيمة التائية |          |
|----|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|----------|
|    | الوسط الحسابي   | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي   | الانحراف المعياري | المحسوبة       | الجدولية |
| 1  | 1.60            | 0.655             | 1.52            | 0.626             | 3.327          | 1.96     |
| 2  | 2.55            | 1.043             | 2.14            | 0.954             | 2.730          |          |
| 3  | 3.29            | 1.066             | 2.75            | 1.081             | 3.319          |          |
| 4  | 4.26            | 1.005             | 3.91            | 1.137             | 2.189          |          |
| 5  | 4.55            | 0.711             | 4.10            | 1.162             | 3.069          |          |
| 6  | 4.22            | 0.945             | 3.70            | 1.231             | 3.109          |          |
| 7  | 1.92            | 1.081             | 1.68            | 1.040             | 4.304          |          |
| 8  | 2.77            | 1.217             | 2.14            | 1.002             | 3.740          |          |
| 9  | 4.47            | 0.679             | 3.66            | 1.310             | 5.158          |          |
| 10 | 4.09            | 0.936             | 3.60            | 1.205             | 3.022          |          |
| 11 | 4.90            | 0.306             | 4.36            | 1.000             | 4.819          |          |
| 12 | 4.36            | 0.889             | 3.45            | 1.009             | 6.299          |          |
| 13 | 3.80            | 1.044             | 3.28            | 1.309             | 2.946          |          |
| 14 | 4.56            | 0.677             | 3.55            | 1.274             | 6.541          |          |

|    |      |       |      |       |       |
|----|------|-------|------|-------|-------|
| 15 | 4.06 | 0.969 | 2.91 | 1.137 | 7.176 |
| 16 | 4.18 | 0.815 | 3.69 | 0.968 | 3.644 |
| 17 | 4.41 | 0.870 | 3.47 | 1.189 | 5.965 |
| 18 | 2.94 | 1.367 | 2.28 | 1.158 | 3.470 |
| 19 | 2.51 | 1.130 | 1.77 | 1.075 | 4.400 |
| 20 | 2.17 | 1.203 | 1.61 | 0.969 | 3.402 |
| 21 | 2.55 | 1.097 | 1.87 | 0.873 | 4.511 |
| 22 | 3.15 | 1.157 | 2.24 | 1.181 | 5.124 |
| 23 | 4.66 | 0.546 | 3.59 | 1.263 | 7.248 |
| 24 | 4.60 | 0.619 | 3.38 | 1.305 | 7.868 |
| 25 | 4.40 | 0.869 | 3.13 | 1.265 | 7.755 |

يظهر من الجدول (5) أن القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية لـ (25) فقرة عند مستوى (0.05) دلالة ودرجة حرية (84) مما يعني إن أن هذه الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين.

ب- **صدق الفقرات:** يعتمد صدق المقياس عادة على صدق فقراته، لذلك فإن إعداد فقرات صادقة يزيد من صدق المقياس، وفي ذلك يشير "أيل" إلى أن الصدق التجريبي للفقرات أمر ضروري للكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel, 1972: 410)، وتشير "انسنتازي" إلى أن صدق الفقرات يمكن حسابه من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمحك خارجي أو داخلي، وفي حاله عدم توفر محك خارجي فإن أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية. (Anastasi 1976: 206)، وتم حساب معاملات صدق الفقرات لمقياس الحاجة الى الحب من خلال تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (160) فرداً وتحقيقاً لذلك استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (6) يوضح ذلك.

**جدول (6) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية الانتماء الاجتماعي**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية |
|------------|------------------------------------|------------|------------------------------------|
| 1          | 0,352                              | 14         | 0,354                              |
| 2          | 0,359                              | 15         | 0,463                              |
| 3          | 0,350                              | 16         | 0,453                              |
| 4          | 0,455                              | 17         | 0,354                              |
| 5          | 0,491                              | 18         | 0,467                              |
| 6          | 0,452                              | 19         | 0,354                              |
| 7          | 0,443                              | 20         | 0,437                              |
| 8          | 0,437                              | 21         | 0,337                              |
| 9          | 0,361                              | 22         | 0,434                              |
| 10         | 0,465                              | 23         | 0,481                              |
| 11         | 0,363                              | 24         | 0,489                              |
| 12         | 0,342                              | 25         | 0,437                              |
| 13         | 0,453                              |            |                                    |

ويتضح من الجدول السابق ان جميع الفقرات تمتاز بصدق عال عند درجة حرية (158) ومستوى دلالة (0,05)

## ثانياً- الثبات

## مؤشرات ثبات مقياس الانتماء الاجتماعي:

يعد ثبات المقياس من الخصائص الأساسية للمقاييس النفسية مع اعتبار تقدم الصدق عليه، لأن المقياس الصادق يعد ثابتاً، فيما قد لا يكون الاختبار الثابت صادقاً، ويمكن القول إن كل اختبار صادق هو اختبار ثابت بالضرورة (الإمام وآخرون، 1990: 143) والهدف الأساسي من الثبات هو تقدير أخطاء المقياس، ويشير الثبات إلى درجة إلى درجة الاستقرار والتناغم بين أجزائه ودقته في قياس الظاهرة ذاتها (Anstasia, 1976, p: 134). وقد استخرج الباحث ثبات مقياس الانتماء الاجتماعي بطريقة إعادة الاختبار وهي على النحو الآتي:

أ- **طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):** معامل الثبات وفق هذه الطريقة هو عبارة عن قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد التي نحصل عليها من التطبيق الأول وإعادة تطبيق المقياس مرة ثانية على الأفراد أنفسهم وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين (Anastasi, 1976: 11) ويعد المقياس ثابتاً إذا ما حصل على نفس النتائج عند إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم بعد مرور فترة زمنية 15 يوماً على التطبيق الأول، وإذا ظهرت فروق فردية في درجات الاختبار الحقيقة وهذا يعزى إلى الخاصية المقاسة (الزبوعي وآخرون، 1981: 30)، ولإيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة طبق المقياسين على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (160) طالبا وطالبة، وطُبق المقياس على العينة نفسها وبعد مرور (14) يوماً، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين الأول والثاني للمقياسين ظهر إن ثبات مقياس الانتماء الاجتماعي هو (0.75) وهو معامل ثبات عالي.

ب- **طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method):** في هذه الطريقة، يعطى الاختبار كله إلى التلاميذ للإجابة عنه. وعند تصحيحه نقسم فقرات الاختبار على قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية له ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار واستعمال معادلة سبيرمان. براون لهذا الغرض لنصل بذلك إلى معامل الثبات أو الاتساق الداخلي (ملحم، 2002: 258). وعند حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار على درجات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (160) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ (0,98) وهي نسبة ثبات عالية جداً.

## الفصل الخامس

## عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي على وفق أهدافه، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:

## الهدف الأول: التعرف على الانتماء الاجتماعي تبعاً لمتغير العمر:

للتعرف على الانتماء الاجتماعي لدى الراشدين استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت المتوسطات الحسابية للأعمار (18، 19، 20، 21) (121,053، 123,3410، 125,71، 130,979) على التوالي وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري للمقياس مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس ولصالح متوسط العينة والجدول (7) يوضح ذلك.

**جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيم التائية المحسوبة للتعرف على مستوى الانتماء الاجتماعي بحسب (العمر)**

| المتغير            | العمر | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية |          |
|--------------------|-------|-------|---------------|-------------------|--------------|----------------|----------|
|                    |       |       |               |                   |              | المحسوبة       | الجدولية |
| الانتماء الاجتماعي | 18    | 50    | 121,053       | 9,01825           | 62,5         | 30,324         | 2,3      |
|                    | 19    | 50    | 123,3410      | 7,88565           |              | 28,087         | 2,3      |
|                    | 20    | 50    | 125,71        | 11,10989          |              | 18,443         | 2,3      |
|                    | 21    | 50    | 130,979       | 4,03437           |              | 68,656         | 2,3      |

ويتضح من الجدول (7) ان عينة البحث تمتلك مستوى عال من الانتماء الاجتماعي، ويفسر الباحث ذلك بكون الافراد الذين يعيشون في المجتمعات ذات الطابع العشائري او الريفي يميلون الى الاندماج اكثر بالجماعة تحقيقا لذواتهم وسعيًا منهم للتخفيف من حالة التوتر التي قد تحصل نتيجة الانعزال عن المجتمع.

**الهدف الثاني: - التعرف على دلالة الفروق الانتماء الاجتماعي تبعا لمتغير العمر:**

لغرض التحقق من الهدف الثاني لمعرفة فيما إذا كانت الحاجة إلى الحب يأخذ مساراً تطورياً عبر الأعمار (18، 19، 20، 21) سنة والذي يتطلب تعرف أثر العمر في تطور الحاجة الى الحب فقد طبق الباحث تحليل التباين الثنائي (العمر×الجنس)، وكما مبين في الجدول (8). وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (8) تحليل التباين الثنائي للتفاعل للتعرف على دلالة الفروق في الانتماء الاجتماعي وبحسب متغيري (العمر والجنس)**

| مصدر التباين | مجموعات المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية <sup>1</sup> | الدلالة |
|--------------|------------------|-------------|----------------|-----------------------------|---------|
| الجنس        | 2290,013         | 1           | 230,013        | 32,710                      | دالة    |
| العمر        | 5143,359         | 4           | 1275,475       | 171,191                     | دالة    |
| الجنس- العمر | 2654,251         | 4           | 665,813        | 0,345                       | غيردالة |
| الخطأ        | 3834,841         | 191         | 7,466          |                             |         |
| الكلي        | 13218,338        | 200         |                |                             |         |

ويتضح من الجدول (8) وجود فروق بين الأعمار في مستوى الانتماء الاجتماعي حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (171,191) درجة وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,18) درجة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (191,3) مما يدل على وجود فروق بين الأعمار في مستوى الانتماء الاجتماعي وللتعرف على أي من الأعمار أفضل استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (9) يوضح ذلك.

**الجدول (9) اختبار شيفيه البعدي للمقارنات الثنائية لدلالة الفروق الانتماء الاجتماعي تبعا لمتغير العمر.**

| رقم المقارنة | المقارنة الثنائية | العدد | المتوسط الحسابي | الفرق بين المتوسطين | قيمة شيفيه الحرجة | مستوى الدلالة |
|--------------|-------------------|-------|-----------------|---------------------|-------------------|---------------|
| 1            | 18                | 50    | 30,1893         | 4,8992              | 0,942             | دالة          |
|              | 19                | 50    | 33,2901         |                     |                   |               |
| 2            | 18                | 50    | 31,1893         | 2,7511              | 1,069             | دالة          |
|              | 20                | 50    | 35,4382         |                     |                   |               |
| 3            | 18                | 50    | 38,1893         | 4,8732              | 1,351             | دالة          |
|              | 21                | 50    | 43,0625         |                     |                   |               |
| 4            | 19                | 50    | 38,1893         | 3,5950              | 1,318             | دالة          |

|      |       |        |         |    |    |   |
|------|-------|--------|---------|----|----|---|
|      |       |        | 41,7843 | 50 | 20 |   |
| دالة | 158,1 | 2,1481 | 33,2901 | 50 | 19 | 5 |
|      |       |        | 35,4382 | 50 | 21 |   |
| دالة | 1,422 | 9,7724 | 33,2901 | 50 | 20 | 6 |
|      |       |        | 43,0625 | 50 | 21 |   |

ويتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار ولصالح العمر الأكبر. وهذا يدل على ن الانتماء الاجتماعي يأخذ مسارا تطوريا. وفي ضوء نظريات علم النفس التطوري يمكننا القول ان للعمر دخلا واضحا في الانتماء الاجتماعي فكلما تقدم عمر الفرد أدرك أهمية اللجوء الى المجتمع والاندماج فيه والتخلص من شعور الاغتراب والعزلة.

#### الهدف الثالث: دلالة الفروق مستوى الانتماء الاجتماعي تبعا للجنس

ويتضح ايضا من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في مستوى الانتماء الاجتماعي حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (32,210) درجة وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,85) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1.191) والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيم التائية المحسوبة للتعرف على مستوى الانتماء الاجتماعي وبحسب متغير

#### الجنس

| المتغير            | العمر | الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية |          | الدالة |
|--------------------|-------|-------|-------|---------------|-------------------|--------------|----------------|----------|--------|
|                    |       |       |       |               |                   |              | المحسوبة       | الجدولية |        |
| الانتماء الاجتماعي | 18    | ذكور  | 50    | 126,262       | 5,63623           | 62,5         | 42,832         | 3,85     | دالة   |
|                    |       | إناث  | 50    | 120,2336      | 8,89518           |              | 16,552         | 3,85     | دالة   |
|                    | 19    | ذكور  | 50    | 128,9231      | 6,34997           |              | 18,947         | 3,85     | دالة   |
|                    |       | إناث  | 50    | 122,712       | 6,76362           |              | 28,482         | 3,85     | دالة   |
|                    | 20    | ذكور  | 50    | 131,384       | 5,01375           |              | 40,337         | 3,85     | دالة   |
|                    |       | إناث  | 50    | 125,400       | 6,4047            |              | 14,794         | 3,85     | دالة   |
|                    | 21    | ذكور  | 50    | 134,571       | 3,34023           |              | 54,289         | 3,85     | دالة   |
|                    |       | إناث  | 50    | 128,296       | 4,53885           |              | 46,132         | 3,85     | دالة   |

يتضح من الجدول (10) إن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث في الانتماء الاجتماعي مما يدل على ان الذكور أفضل من الإناث في ذلك، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة عسكر (2011) التي توصلت إلى ان الإناث أفضل من الذكور في الانتماء الاجتماعي. ويفسر الباحث هذا الامر من خلال طبيعة المجتمع الريفي الذي يعيش فيه الطلبة والذي يفرض على الذكور التداخل والانتماء الى المجتمع بحكم الحاجة لهذا الانتماء والسمة الايجابية الذي يفرضها المجتمع على ذلك الانتماء على العكس تماما من رؤية المجتمع الريفي لانتماء الاناث للمجتمع وعدم تشجيعهن للاندماج فيه.

#### الهدف الرابع: التفاعل بين العمر والجنس

أظهرت نتائج تحليل التباين انه لا يوجد أثر ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري العمر والجنس في الانتماء الاجتماعي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0,345) أقل من القيمة الجدولية (2,37) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (4، 190).

#### التوصيات:

استنادا الى ما توصل اليه البحث من نتائج يوصي الباحث:

- 1- إعداد برامج وورش عمل تبيين للناس أهمية الانتماء الاجتماعي والتفاعل بين أفراد المجتمع.
- 2- إقامة الأنشطة العلمية والثقافية في الجامعات العراقية واشراك الطالبات مع زملائهن الذكور لكسر قيد العزلة الذي فرضه المجتمع.

## المقترحات:

- 1- اجراء دراسات تتناول الانتماء الاجتماعي وعلاقته بمتغيرات نفسية او عقلية.
- 2- اجراء دراسات تتناول الانتماء الاجتماعي في مجتمعات اخرى ولفئات عمرية اصغر

## المصادر

- 1-ارجائيل، ميشيل، (1982). علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، ترجمة عبد الستار إبراهيم، مكتبة مدبولي القاهرة.
- 2-الامام، مصطفى وآخرون(1990): التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد- العراق
- 3-الساعاتي، ثائر حازم(1990). الشعور بالوحدة عند طلبة جامعة بغداد وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صلاح الدين.
- 4-جلال، سعد، (1989). علم النفس الاجتماعي، ط3، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي.
- 5-الخصور، علي سلامه، (2006). تطور مفهوم الانتماء لدى طلبة المدارس الأساسية الأردنية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 6-خليل، محمد سيد وحافظ، احمد خيرى، (1986). سيكولوجية الانتماء دراسة ميدانية بمدينة العريش، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس، القاهرة.
- 7-راجح، احمد عزت(1974). اصول علم النفس. الدار القومية، القاهرة.
- 8-الزوبعي، عبد الجليل، بكر، محمد الياس، الكنانى، أبراهيم(1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق.
- 9-صالح، قاسم حسين، (1983). الإنسان من هو، ط 3، دار الحكمة، بغداد.
- 10- -----، (1988). الشخصية بين التنظير والقياس. مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- 11- الصباح، عدنان.(2006). "التربية المدنية.. حتمية المعرفة والفعل" مجلة الحوار المتمدن.(1-7).
- 12- عبد الباقي، صابر احمد، (2010). بعنوان الانتماء، على الموقع الالكتروني <http://drsaber.ofees.net/belongingness.doc>
- 13- عيسوي، عبد الرحمن محمد، (1985). سيكولوجية الشباب العربي. دار المعرفة الجامعية، المطبعة المصرية.
- 14- فروم، اريك، (1969). المجتمع السليم. ترجمة محمود محمود، المكتبة المصرية، الاسكندرية.
- 15- محمد، نورا أبو بكر، (2001). الانتماء النفسي لدى طلبة الجامعة اليمنيين الذين عادوا من دول المهجر وقرانهم المقيمين في اليمن. رسالة ماجستير، اليمن، جامعة صنعاء.
- 16- المحمداوي، علي عبد الحسن بريس حسن، (2008). انتماء المراهق إلى جماعه الأقران على وفق الممارسات الوالدية، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 17- ملحم، سامي.(2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، عمان: دار المسيرة.
- Anastasi(1976),psychological testing, new york,macmilan publishing
- Ebel,RobertL.(1972).Essentials of Education&measurement,2nded., new Jersey, practice Hall Englewood Cliffs.
- Criss,m.m.,laird,R.D.,pettit,G.S.(2000):peer Group Affiliation as anoderator in the link Between parenting and Adolescentvbehaviour : Do Group characteristics matter? Conference for the society for research on Adolescence, Chicago.//www.edp.aub urn.edu- April.
- Festinger,L.(1980).a theory of cognitive dissonance. Stanford university
- Good, Carter v.(1959).Dictionary of Education.new York MC Grew-Hill Book company inc.

- Lansford, J.E., criss, m.m., pettit, G.s., Dodge, K.A., and Bates, J.E. (2003): friend ship quality, peer group affiliation, and peer anti social Behaviors moderators of the link Between negative parenting and adolescent Externalizing behavior Journal of research on adolescence.
- show, M. & constanzo, p. (1970). Theories of social psychology. New York

### الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس الانتماء الاجتماعي بصورته النهائية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات، تمثل مواقف حياتية نمر بها في حياتنا اليومية. نرجو قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (تحت البديل الذي ترى انه يعبر عن رايك، وعدم ترك اي عبارة من دون وضع إشارة لها، علما ان اجابتك سوف لن يطلع عليها احد غير الباحث، كما وانها لا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي، ونود الإشارة الى انه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة، انما الاجابة تعبر عن رايك، وان اجابتك ستكون عوناً كبيراً للباحث في انجاز متطلبات بحثه.

شكري وتقديري لتعاونكم

الباحث

الجنس/ ذكر..... أنثى.....

| ت  | فقرات المقياس                                              | تتطبق علي دائما | تتطبق علي غالبا | تتطبق علي احيانا | تتطبق علي نادرا | لا تتطبق علي |
|----|------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|--------------|
| 1  | اشعر بالارتياح عندما اتحدث الى الآخرين                     |                 |                 |                  |                 |              |
| 2  | افضل البقاء مع الجماعة على البقاء بمفردي في اماكن الانتظار |                 |                 |                  |                 |              |
| 3  | انسجم بسهولة مع الغرباء الذين لا تربطني بهم علاقة          |                 |                 |                  |                 |              |
| 4  | اتواصل مع اصدقائي البعيدين عني بارسال الرسائل لهم          |                 |                 |                  |                 |              |
| 5  | من الصعب على الانسان ان يعيش بمفرده                        |                 |                 |                  |                 |              |
| 6  | اشعر بحبي للآخرين وحبهم لي                                 |                 |                 |                  |                 |              |
| 7  | لدي علاقات متعددة مع الآخرين                               |                 |                 |                  |                 |              |
| 8  | اختار ملابسي وحاجياتي الخاصة بمساعدة زملائي                |                 |                 |                  |                 |              |
| 9  | اسعى بكسب رضا الآخرين عني لانه يشعرني بلارتياح             |                 |                 |                  |                 |              |
| 10 | ابدي اهتمامي بالآخرين واسال عنهم اثناء غيابهم              |                 |                 |                  |                 |              |
| 11 | اتبادل الاراء مع الآخرين ليعتاد كل منا على الآخر           |                 |                 |                  |                 |              |
| 12 | اقدم الهدايا للاصدقاء والاقارب في المناسبات                |                 |                 |                  |                 |              |
| 13 | افضل الانتماء الى منظمات اجتماعية عديدة                    |                 |                 |                  |                 |              |
| 14 | تبتدد متاعبي والامي عندما اكون مع اصدقائي                  |                 |                 |                  |                 |              |
| 15 | اتصل بالاصدقاء واسال عنهم حتى وان كانت علاقتي بهم سطحية    |                 |                 |                  |                 |              |
| 16 | عندما اشعر بالضيق احاول الاتصال بالآخرين واتحدث معهم       |                 |                 |                  |                 |              |
| 17 | استمتع بالحيث مع الآخرين واستفاد منه في زيادة معلوماتي     |                 |                 |                  |                 |              |
| 18 | اقضي اوقات فراغي بصحبة الصدقاء والاقارب                    |                 |                 |                  |                 |              |

|    |                                                         |  |  |  |  |
|----|---------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 19 | اقدم للآخرين ما يحتاجونه دون ان يطلبوا مني ذلك          |  |  |  |  |
| 20 | ابدي اعجابي بالآخرين لانال رضاهم                        |  |  |  |  |
| 21 | استفيد من وجودي مع الآخرين في زيادة خبراتي              |  |  |  |  |
| 22 | يشعرنى الآخرون بانى شخص ذو قيمة                         |  |  |  |  |
| 23 | اشرك اصدقائي واقربائي في حل المشكلات التي تواجهني       |  |  |  |  |
| 24 | اتقرب الى الآخرين واتودد لهم لتصبح علاقاتي بهم وطيدة    |  |  |  |  |
| 25 | ابتعد عن المواقف التي يتطلب نجاحي بها الصدام مع الآخرين |  |  |  |  |

## الملحق(2)

## اسماء الخبراء والمحكمين

| الاسم                   | التخصص                          | الجامعة                            |
|-------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| أ.د.حسين ربيع حمادي     | علم النفس التربوي               | كلية التربية جامعة بابل            |
| أ.د. عماد حسين المرشدي  | علم نفس النمو                   | كلية التربية الاساسية جامعة بابل   |
| أ.م.د. سعد عزيز الحسيني | الارشاد التربوي والتوجيه النفسي | كلية التربية الاساسية جامعة المثنى |
| أ.م.د.ثائر صكيان حسين   | الارشاد التربوي والتوجيه النفسي | كلية التربية الاساسية جامعة المثنى |

## تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال

أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

development concept of transferring deduction for children

Prof.Dr. Imad Hussain Ubaid Al-Murshidi

College of Basic Education\ Unevircety of Babylon

## Abstract

The present study aims to know the degree of development of transferring deduction for children through a sample consisting of (60) he/she children selected randomly at the age of (6-8-10) year in the governmental primary schools for male and female, affiliated to the directorate of education – Babylon governorate for the academic year(2014-2015).

To measure the concept of transferring deduction for children, the researcher arranges a tool to test it consisting of (10) items depending on (Piaget, 1952), the theoretical frames and other studies related to the present study. In order to confirm the validity of the test, the researcher gave the test to (12) experts in psychological and educational sciences to verify it. They agree on the validity of it. On the other hand, the consistency was taken by means of retesting a scouting sample (30) he/she children, the mean reliability coefficient is (0.90) to be ready to the final application.

When applying the tool on the sample, the researcher analysed the results by using the statistical means (measuring mean, and Barson coefficient and T-Test) for two independent samples, analysed the mono difference and (Tuky) Method.

It was concluded that there was development in the children understanding for the transferring deduction; the T-test values measured (415, 12-233, 5-9.80) for the age groups (6, 8, 10) year successively are greater than the table value (3.551) in the level (0.001) and free degree (39). That is, there were differences between the arithmetic means and the theoretical mean. In addition, there were no differences of measuring evidence appeared between the two means of marks of the male and female concerning transferring deduction, i.e., the T-test value measure for each age group was less than the table value (2.21). Finally, the researcher has presented some recommendations as well some suggestions in the study.

## المخلص

يهدف البحث الحالي التعرف على درجة تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال على عينة تكونت من (60) طفلاً وطفلة اختبرت بالطريقة العشوائية ممن هم بأعمار (6-8-10) سنة المتواجدين في المدارس الابتدائية للبنين والبنات الحكومية (الرسمية) التابعة إلى مديرية التربية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015).

ولقياس مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال (عينة البحث) قام الباحث بأعداد أداة لاختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي تكونت من (10) أسئلة اختباريه وذلك بالاعتماد على دراسات بياجيه (piaget,1952) والأطر النظرية والدراسات الأخرى ذات العلاقة بالموضوع البحث الحالي وقد ارتأى الباحث التأكد من صدق الاختبار تم عرضه على (12) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لبيان ما يقيسه فعلاً من مفاهيم وقد اتفق الخبراء على صلاحية المكونات بما تتضمنه من أسئلة أما الثبات فقد استخرج بطريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (30) طفلاً وطفلاً وقد بلغ معامل الثبات (0.90، 0) وأصبحت جاهزة للتطبيق النهائي.

وبعد تطبيق الأداة على عينة البحث تم تفريغ الاستجابات ولغرض تحليل النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية (المتوسط الحسابي ومعامل ارتباط (بيرسون) والاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة والاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي واختبار توكي للمقارنات المتعدد (Tuky Method).

وقد أظهرت النتائج هناك تطور في فهم الأطفال للاستدلال الانتقالي إذ كانت القيم التائية المحسوبة (5,233-12,415) (9,80) للمجموعات العمرية (6، 8، 10) سنة على التوالي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,551) عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (39)، ويعني هذا أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية والمتوسط النظري، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لكل فئة عمرية أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,21). وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث

يعد مفهوم الاستدلال من العمليات العقلية التي بواسطتها يدرك الأطفال العلاقات القائمة بين الأشياء، فهو يحتاج إلى التدريب والتوجيه لكي يؤدي إلى كشف الحقائق وتنمية المعرفة لدى الأطفال في المراحل المبكرة من حياتهم. وهناك آراء مختلفة في تفسير المفاهيم الأساسية التي يكتسبها الأطفال ومنها مفهوم الاستدلال الانتقالي، فمنهم من يعتقد بأنه غريزي، في حين يرى آخرون بأنه مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الطفل، ومنهم من يؤكد بأنه يعتمد على القدرات العقلية أو هو نتاج تفاعل عاملي النضج والخبرة. وبما أن هذه الآراء والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع في مناطق مختلفة من العالم لم تتفق على عمر محدد في فهم الأطفال لهذه المفاهيم، فإن أي نشاط أو منهاج يصمم لهذه المفاهيم يعد قاصراً إن لم يوضع في ضوء معرفة العمر الحقيقي لكل مرحلة عمرية في فهم الأطفال لها.

لذا فإن مشكلة البحث الحالي تنبثق من خلال البحث في تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الأطفال الذي يعد مفهوماً مركباً يحتوي على مفاهيم عدة تكون متداخلة، وتحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما درجة تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الأطفال بأعمار (6-8-10) سنة؟ وهل هناك مسار تطوري في مفهوم الاستدلال؟ وهل يختلف الذكور عن الإناث في تطور هذا المفهوم؟.

#### ثانياً: أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من أهمية مرحلة الطفولة في بناء شخصية الفرد وتكاملها، إذ تعد مرحلة الطفولة من مراحل النمو المهمة، "فالدعائم الجوهرية لحياة الإنسان البالغ الراشد تقوم على خواص طفولته (السيد، 1975: 18)، فأطفال اليوم هم رجال الغد، وازدهار الأمم يأتي من العناية التي تقدمها لتنشئة أطفالها، التنشئة الصحيحة وكذلك بالإمكانيات المناسبة التي توفرها لأطفالها لكي تساعد على النمو السليم وبناءاً على ذلك أصبح الاهتمام بالأطفال مطلباً حضارياً، يقاس من خلال مدى تقدم الأمم وتحضرها (محمد، 1999: 7-8).

وقد نال الاستدلال قدراً كبيراً من الاهتمام عند الفلاسفة وعلماء المنطق منذ زمن بعيد إلى الدرجة التي وصف بأنه الفن الذي يكفل لعمليات العقل قيادة منظمة ميسرة خالية من الأخطار، إلا أن العلماء حين يولون الاستدلال عناية خاصة لا يقصدون من ذلك التقليل من شأن الأنماط الأخرى للتفكير وإنما انصببت دراستهم عليه لأنه من أهم أنماط التفكير التي تؤدي إلى كشف الحقائق وتنمية المعرفة، إذ يعد الاستدلال عملية توحد بواسطتها أجزاء منفصلة لتعلم سابق لإنتاج حل مشكلة تواجهها في الوقت الحاضر وتتضمن العملية الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة (صبري، 2002: 48).

وهذا ما يميز الاستدلال من غيره من أنواع التفكير، فالطبيب مثلاً يستدل على المرض من مجموعة من الأعراض والعلاقات ويعتمد الاستدلال على العمليات العقلية العليا كالذكر والتخيل والفهم والتعليل وغيرها (هرمز وإبراهيم، 1988: 280).

ويعد مفهوم الاستدلال الانتقالي من أحد المفاهيم الأساسية التي يتعلمها الطفل في مرحلة الطفولة، فهو يشكل أهمية كبيرة في مجال النمو المعرفي لدى الأطفال الذي يؤدي إلى تفعيل قدراتهم على القيام بالعمليات العقلية كالمقارنة والتحليل والتفسير للأشياء (عبد الهادي، وآخرون: 179: 2002-2002).

لذا فإن العلم قد تنبه إلى هذه الأهمية وشرع بإجراء البحوث والدراسات حول هذا الموضوع في معظم البلدان الأجنبية والعربية ومنها إجراء البحث الحالي الذي تعد نتائجه مكمله لنتائج هذه الدراسات فضلاً عن التعرف على المزيد من المفاهيم في الرياضيات وكيفية تطورها ونموها عند الأطفال، فالمفاهيم عديدة ومتنوعة وتشكل بنية ومنظومة فكرية متكاملة ولما كانت هناك مفاهيم رياضية لم تبحث في العراق سيما في محافظة بابل (بحدود علم الباحث) ومنها مفهوم الاستدلال الانتقالي على الأطفال فان توضيح الصورة العامة لهذه المفاهيم سيعطي بالتأكيد تكاملاً أكثر للنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، كما إن الكشف عن تطور هذا المفهوم والعمر الذي يتكون فيه بصورة نهائية وكلية يشكل أهمية تربوية كبيرة للمربين والمعلمين وواضعي المفردات الدراسية في الرياضيات، فضلاً عن أن دراسة المربين والمعلمين لكيفية نمو المفاهيم لدى الأطفال يساعد على إعداد برامج وأساليب وطرائق ناجحة تساعد على تطور تلك المفاهيم وبالتالي تساعد في عملية التعلم والتعليم.

وبناء على ما مره ذكره يستنتج الباحث المؤشرات التي تتعلق بأهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1. أهمية مرحلة الطفولة كونها مرحلة مهمة للنمو (الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي....الخ) ولها آثارها (السلبية والإيجابية) في تكوين المفاهيم ونموها عند الأطفال ومنها مفهوم الاستدلال الانتقالي.
2. إن تعلم الأطفال المفاهيم العامة ومنها مفهوم الاستدلال الانتقالي بوقت مبكر يشكل أهمية كبيرة في حياتهم اليومية، فهي تساعدهم على مواجهة الكم الهائل من المعرفة وتساعدهم على التفكير بمستوى أعلى وأرقى من الإدراك الحسي وتقلل من تعقد البيئة.
3. إن قدرة الأطفال على الاستدلال السليم يشكل أهمية كبيرة في مختلف مجالات الحياة، فهو يزودهم بالمعلومات والمهارات العقلية الأساسية التي تساعدهم على ممارسة حياتهم بشكل طبيعي ويساعدهم على نمو قدراتهم العقلية كالتحليل والتفسير ومهارات التفكير والاستنتاج.

4. يعد البحث الحالي حسب حدود (علم الباحث) البحث الأول الذي يتناول تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال في مركز محافظة بابل.

### ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. درجة تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال.
2. وجود مسار تطوري في مفهوم الاستدلال بعمر (6-8-10) سنة.
3. دلالة الفروق في تطور مفهوم الاستدلال تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

### رابعاً: حدود البحث

يقصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- 1- الحدود العمرية: الأطفال بأعمار (6-8-10) سنة.
- 2- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية للبنين والبنات الحكومية (الرسمية) التابعة إلى مديرية التربية في مركز محافظة بابل.
- 3- الحدود الزمنية: العام الدراسي (2014-2015).
- 4- الحدود المعرفية: تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي.

**خامساً: تعريف المصطلحات****1: التطور (Development)**

- عرفه (بياجيه) بأنه: أساس راسخ لدى الفرد يتكون نتيجة تغيرات في التراكيب البيولوجية فتشكل نموذجاً مترابطاً حتى تتلاءم الحياة البيولوجية مع البيئة نقلاً عن (Baldwin, 1967: 17).
- وعرفه حسان على أنه: مجموعة مترابطة ومتتابعة من التغيرات التي تطرأ على الجوانب المختلفة للشخصية بمرور الزمن (حسان، 1989: 15).
- وعرفه كولستن وولسي (Goldstein & Wallace, 1997) على أنه: نماذج من الحركات الأمامية وبداية التغير في المفاهيم والمدرجات ويستمر خلال فترة الحياة الكاملة للفرد وهذه التغيرات لا تظهر في جانب واحد من حياة الفرد، بل تظهر في الجانب المعرفي والاجتماعي والجسدي (Goldstein & Wallace, 1997: 302).
- وقد تبنى الباحث تعريف (بياجيه) تعريفاً نظرياً كونه الأقرب في البحث الحالي.

**2. المفهوم: (Comprehension)**

- عرفته كلارك (Clark, 1983): على أنه مجموعة من الخصائص المترابطة التي تكون وحدة في الذاكرة، إذ يمكن وصف هذه الخصائص على أنها ثابتة أو متغيرة، مجردة أو مادية، إدراكية - حسية أو وظيفية، مرتبطة بجميع الأنواع، فمنهم الفرد على سبيل المثال يمثل مجموعة من الخصائص المرتبطة بفرد معين (عم، أخ، صديق. ألخ) (Clark, 1983, 798).
- وعرفه وايد وتافيرس (Wade & Tavis, 1990): على أنه فئة تستخدم لتصنيف الأشياء على نحو متصل، فضلاً عن العلاقات والأنشطة والمجرات والأنواع التي تشترك بصفات عامة (Wade & Tavis, 1990: 541).

**3. الاستدلال الانتقالي:**

- عرفه بياجيه (Piaget, 1983) بأنه: قدرة الطفل على إدراك المعكوسية في النظام العلائقي للمقدمة الأولى والثالثة في التسلسل الثلاثي المكون من (أ < ب < ج) والذي يعد فهماً للمقدمات المنطقية (Piaget, 1983, 121).
- عرفه سيكلر (Siegler, 1983): "بأنه قدرة الطفل على إجراء استدلال عقلي (استنباط علاقة جديدة) نتيجة تمثله الذهني للمقدمة المكونة من علاقتين تسلسليتين ثنائيتين كما في المثال الآتي: أ < ب < ج... أ < ج" (Siegler, 1983: 174).
- ويعرف الباحث مفهوم الاستدلال الانتقالي تعريفاً إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المستجيب على أسئلة اختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

**1- الفصل الثاني****2- أطار نظري ودراسات سابقة****3- أولاً: اطار نظري****نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي:**

يعد (بياجيه) رائداً في دراسة النمو المعرفي وتحديد مراحله وتحليل العمليات الاستدلالية عند الأطفال واكتسابهم للمفاهيم، لذا أصبحت نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في ميادين علم النفس ومن أكثرها تأثيراً في المنحنى المعرفي (العقلي) فضلاً عن أنها أولت التفكير والاستدلال عند الأطفال والمراهقين وخاصة في المراهقة المبكرة اهتماماً كبيراً حيث تعد إلى حد ما أول نظرية اهتمت بدراسة التفكير والاستدلال بهذا الشكل الواضح من حيث تكوينه ونموه وما يؤثر فيه (نشواني، 1985: 151) (حسن، 1986:

ويرى (بياجي) أن التفكير يمر بأربع مراحل متتالية منذ الولادة إلى اكتمال نضجه العقلي وهذه المراحل ليست مستقلة تماماً في عملية الارتقاء المعرفي، فهو يشير إلى أن التغيرات التي تحدث في البيئة العقلية ليست تغيرات كمية فحسب وإنما هي تغيرات كيفية وإن الأعمار الزمنية التي تتطور خلالها البنى العقلية ليست ثابتة عند جميع الأطفال فهي (معيارية - Normative). وفي هذا الصدد ينظر (بياجي) على أن هذه المراحل في تتابعها تظهر لدى كل طفل وفي أي مجتمع أو ثقافة كما وإن الانتقال من مرحلة لأخرى لا يحدث آلياً بل من خلال فعل أربعة عوامل أساسية هي:

1. النضج Maturation

2. الخبرة Experience

3. التفاعل الاجتماعي Social interaction – ويسمى تبادل الأفكار.

4. الموازنة Equilibration (الحمداني وآخرون، 1989: 272).

وقد ميز (بياجي) نوعين من المعرفة هما المعرفة الشكلية التي تستند على معرفة الشكل العام والمعرفة الفعلية الإجرائية (الفعل) تتمثل بالعمليات الاستدلالية (دافيدوف، 1983: 385).

أما المراحل الأربع التي يمر بها الفرد حسب نظرية (بياجي) هي:

**المرحلة الأولى: الحسية الحركية: Sensori – Motor Stage**

تمتد منذ الولادة وحتى نهاية السنة الثانية من العمر إذ يبدأ الطفل بتعلم اللغة، وتستطيع تحقيق غاياته من خلال ممارسة بعض الأنماط السلوكية، فهو لا يتمثل أهدافه عن طريق تصورات داخلية ولكن عن طريق الأفعال والأنماط السلوكية التي يتمكن من أدائها (كونرجون، 1970: 148) أما تفكيره فيكون محدوداً على نحو أولي بالخبرات الحسية المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها.

**المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات Preoperational**

تقع هذه المرحلة بين عمر سنين إلى سبع سنوات حيث يحصل فيها شيء من التطور العقلي والمعرفي. لذا يرتقى الطفل فيها من العمل بصيغة حسية – حركية إلى العمل بصيغة مفاهيم رمزية (Conceptual – Symbolic) ويقل اعتماده على أفعاله الحسية – الحركية المباشرة في توجيه السلوك (الكند، 1983: 18) ولكن الطفل في هذه المرحلة يجد صعوبة كبيرة في حل الصور الأكثر تجريداً لنفس المشكلات (دافيدوف، 1983: 39).

ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى التلقيق في استدلاله فهو ينشئ علاقات غريبة قد لا ترتبط بالحقيقة التي يسعى إلى اكتشافها (piaget, 1966: 109) ويسمى بالاستدلال التحولي (Transductive reas) أي ينتقل فيه تفكير الطفل من حالة خاصة إلى حالة خاصة أخرى (Ginsbury, 1969: 84).

وقد أشار بياجي إن هذه المرحلة تنقسم إلى مرحلتين:

\* المرحلة الأولى: تسمى بمرحلة ما قبل المفاهيم وتمتد من عمر (2-4) سنوات وفيها يتمكن الطفل من معرفة الأشياء والألوان وأهم ما يميزها هو نمو قدرة الطفل على التفاعل الرمزي مع البيئة (عبد الرحيم، 1986: 117).

\* المرحلة الثانية: وتسمى بمرحلة التفكير الحدسي وتمتد من عمر (4-7) سنوات حيث يقوم الطفل بتكوين بعض الصور الذهنية وعملية التفكير لا تقوم على أساس استخدام المعاني الكلية أو الألفاظ المجردة ويدرك الطفل العلاقات المكانية بين الموضوعات إلا أنه لا يستطيع أدراك فكرة العلة والمعلول وهنا معنى العلة هو الشيء المؤثر أو السبب، أما المعلوم فيعني الشيء الواقع عليه المؤثر (خير الله 1973: 151).

**المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات المحسوسة: Concrete operations stage**

تبدأ هذه المرحلة من سن (7-11) سنة ومن أهم ميزات أن الطفل يبدأ بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويتحرر من التمرکز في التفكير حول ذاته إذ يطرأ تغير في النمو المعرفي والعقلي للطفل الذي يتمثل في قدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات

المنطقية. كما يتميز بتفكير الطفل في هذه المرحلة في القدرة على التفكير العكسي، كذلك يكون تفكيره مرتبطاً بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسياً. أن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يستخدم الاستدلال لكنه يميل أكثر لحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ بدلاً من اتباع أسلوب فعال مل التفكير في عدة حلول واستبعاد غير الصالح منها (الشيخ، 1982: ص159-157).

وعلى الرغم من التقدم الذي يطرأ على النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة وقدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية ولكن تفكيره يبقى مرتبطاً بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها ويمتاز بقدرته على اكتشاف المغالطات المنطقية وعجزه أمام الفروض التي تغاير الواقع (Mussen, 1970, p: 946).

#### المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation Stage

تمتد هذه المرحلة من (11- 15) سنة وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يفهم المبادئ الأساسية في التفكير ألسببي والتجريب العقلي (Al fred, 1968, : 193) ولهذا فإن الفرد في هذه المرحلة يتمكن من نقل التفكير المحسوس إلى صوري أو الغرض الاستدلالي، إذ تتطور لدى المراهق القدرة على الفهم المنطقي المجرد أي التفكير في عملية التفكير نفسها وهو يعالج مشكلاته بالنظر إلى الواقع العقلي على أنه احد الاحتمالات محاولاً فحص جميع الاحتمالات والعلاقات الممكنة وبهذا يصل الفرد إلى مرحلة التفكير الاستدلالي (على، 1988: 180) عندما يصل الفرد إلى سن الخامسة عشر من عمره ويصل لقمة التطور في البنى المعرفية لديه الأمر الذي يجعله قادراً على التفكير المنطقي فضلاً عن قدرته على الاستنتاج من خلال دراسته لكل الاحتمالات الممكنة في حل المشكلات باستخدام المنهج الاستدلالي في التفكير (زورث، 1990: 100).

ويتضمن الاستدلال عادة مقدمة أو أكثر يستدل منها، ونتيجة تترتب على التسليم بالمقدمات، وعلاقة بين المقدمات والنتيجة (زيدان، 1977: 67) والتفكير الاستدلالي يكون على أنواع عدة وهي:

##### 1- الاستدلال الاستنباطي

يعني الاستدلال الاستنباطي القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات والحقائق المتوافرة طبقاً لقواعد وإجراءات منطقية محددة (جروان، 1999: 345)، وهناك نوعين من الاستدلال الاستنباطي هما:

أ- الاستنباط المباشر: وهو انتقال ضروري من مقدمة إلى نتيجة بدون واسطة أي بدون الاعتماد على أي تصور في قضية أخرى، مثال ذلك: كل الطلبة حاضرون ((مقدمة)) إذن لا احد من الطلبة غير حاضر ((نتيجة)) (السرياقوسي، 1980: 150).

ب- الاستنباط الغير مباشر: وهو انتقال من أكثر من مقدمة إلى نتيجة مثال ذلك:

إذا كانت زاوية (أ) تساوي زاوية (ب) /مقدمة أولى وكانت زاوية (ب) تساوي زاوية (ج) -مقدمة ثانية فإن زاوية (أ) تساوي زاوية (ج) /نتيجة (عثمان وأبو حطب، 1978: 254).

2- الاستدلال الاستقرائي: وهو عملية استدلالية نتوصل بها إلى نتيجة عامة من ملاحظات جزئية معينة، وهو الطريق الطبيعي للتفكير، حيث يبدأ الفرد بملاحظة الأمثلة للوصول إلى قاعدة عامة، ففيه يسير التفكير من الخاص إلى العام ومن الجزئي إلى الكلي الحركة الفكرية فيه تصاعدية، وهو خير وسيلة للإبداع والاختراع وهو بمثابة عملية التركيب (الابراشي، 1966: 86)، وقد تأكد وجود هذه القدرة في عدد من البحوث العاملية ولم تنفرد القدرة الاستقرائية وحدها بالبحث بل اتصلت دائماً بالقدرة الاستنباطية. (السيد، 1976: 284 - 285).

3- الاستدلال التمثيلي: وهو الحكم على شيء معين، لوجود ذلك الحكم في شيء آخر معين، أو أشياء أخرى معينة، على أن ذلك الحكم كلي على المعنى المتشابه فيه (صليبا، 1972: 555).

والاستدلال التمثيلي ينطوي على علاقة بين شيئين ليس من السهل اكتشافها دائماً والنتائج التي يتم التوصل إليها تكون في الغالب نتائج احتمالية بدرجة عالية أو كما يصطلح علماء المنطق تكون نتيجة ظنية راجحة، بمعنى أنها ليست في مستوى اليقين الذي

لا مجال فيه للشك ابدأ. ومثال ذلك أن الخروج من مكان دافئ إلى مكان بارد قد يترتب عليه إصابة شخص أو أكثر بالرشح أو الأنفلونزا، دون أن يعني ذلك أن كل شخص يخرج من مكان دافئ ويتعرض إلى الهواء البارد لابد أن يصاب بالرشح أو الأنفلونزا (جروان، 1999: 371).

4- الاستدلال الانتقالي (transductive Reasoning): لقد أضاف (بياجيه) نوعاً آخر وهو الاستدلال الانتقالي الذي يظهر عند الطفل في عمر ما بين (2-4) سنوات وهذا النوع من الاستدلال يمر من الخاص إلى الخاص من خلال الربط بين مقدمتين أو حالتين (Sylvia, 1969: 84&Ginsburg).

ويذكر (بياجيه) إن الاستدلال الانتقالي هو عملية جوهريّة تشير إلى إمكانية الطفل القيام بمهمة من خلال وضع عناصر متسلسلة طبقاً لنظام تسلسلي انتقالي غير متكافئ كما في التسلسل الآتي (أ < ب < ج < د... الخ.) وتتخلص هذه المهمة بأن يضع الطفل مجموعة من المساطر مختلفة في الأطوال في وضع تسلسلي صحيح من الأطول إلى الأقصر أو بالعكس. وهناك مهمة أخرى تستند إلى السياق نفسه تتمثل بعرض مساطر أو أسماء علمٍ ثلاثة على وفق تسلسل أطوال أو أوزان أو أعمار... الخ. غير متكافئة.

ويرى (بياجيه) إن الإخفاق في حل هذه المهمة يكون ناجماً عن عدم إدراك الطفل للمعكوسية في النظام العلائقي للمقدمة الأولى والثالثة في التسلسل الثلاثي، والذي يعد بحد ذاته أخفاً في فهم المقدمات المنطقية (Piaget, 1983: 121).

وقد قام تراباسو (Trabasso) والعاملين معه بصياغة تعديلات وتحليلات بديلة لآراء (بياجيه) بخصوص متطلبات مهمة الاستدلال الانتقالي التي يمكن توضيحها بالسياق الآتي (أ < ب < ج < د) المقدمات والنتيجة (أ < ج)، وقد ظهر من تحليلاتهم في عدد من الدراسات النموذجية أن الأطفال يحتاجون إلى تذكر الزوج الثنائي في العلاقات الانتقالية المتجاورة مثل (أ < ب < ج) لكي تتكامل علاقات الأزواج الثنائية في التمثيلات الذهنية الكلية، بحيث يتمكن الطفل من وضع استدلالاً مناسباً من هذه التمثيلات الذهنية، وهذا يعني أن صعوبات الأطفال تنجم عن نسيان المقدمات الأساسية وعدم تذكرها.

وبناء على ما سبق انبرى تراباسو (Trabasso) بتدريب الأطفال من أعمار 5 سنوات فما فوق على مشكلة الاستدلال الانتقالي باستخدام خمسة عصي مختلفة الأطوال والألوان ومتسلسلة على وفق أزواج أربعة متجاورة هي: (1، 2، 3، 4، 5) وبعد أن تعلم الأطفال العلاقات المتعاقبة والمتربطة منطقياً، وجهت لهم الأسئلة الأكثر أهمية التي تتعلق بالأزواج الثنائية التي تستنتج علاقاتها المغايرة لأشكال العلاقات الأصلية التي تدرب عليها الأطفال (Trabasso, 1977: 333-336).

وقد حاول (تراباسو ومعاونوه) في المدة التي أعقبت هذه التجارب توضيح التمثيلات الذهنية (representation) لدى الأطفال من أعمار مختلفة في إطار عدد من التجارب والاختبارات التي يقارن فيها أداؤهم على نموذج الاستدلال الخطي، فضلاً عن مقارنة أداؤهم على الاحتفاظ بالمقدمات في ذاكرتهم عن طريق الاختبارات المرئية (عرض مجموعة من المساطر) أو الاختبارات المجردة (التي تضم مجموعة من الأسئلة) كما في المثال الآتي (سمير أطول من علاء، وظاهر أطول من حسن) من هو الأطول سمير أم حسن؟.

وقد اتضح من النتائج وجود فروق تطويرية بين الأطفال الكبار والصغار ولصالح المجموعة الأولى الذين أظهروا ميلاً أكبر في عملية ترميز المقدمات بمصطلحات مناسبة. وتعد هذه النتيجة نقطة اتفاق مع وجهة نظر (بياجيه) في تفسيره لتطور مهمة الاستدلال الانتقالي، بيد أن نقطة الخلاف تتمثل في رؤية (بريان ومعاونيه) أن كلا فئتي الأطفال سواء من الكبار أم الصغار من أعمار (4، 5، 6) سنوات يستطيعون تذكر الأزواج المتجاورة، إلا أن تذكر الأطفال الصغار أبطأ من أقرانهم الكبار، وهذا يعني أنه بالإمكان استخدام أساليب تدريب تؤكد على دور الذاكرة في تحسين الأداء على مهمة الاستدلال الانتقالي (Mayer, 1992: 320).

## ثانياً: دراسات سابقة

## 1-دراسات بياجيه (Piaget, 1952)

أجرى (بياجيه) دراسات عديدة حول مفهوم الاستدلال الانتقالي (transductive Reasoning) على عينات كبيرة من الأطفال وبأعمار مختلفة وقد استخدم اختبارات متعددة لقياس الاستدلال الانتقالي عبارة عن مهمات يقوم بها الطفل، فعلى سبيل المثال وضع (بياجيه) عناصر متسلسلة طبقاً لنظام تسلسلي انتقالي غير متكافئ كما في التسلسل الآتي: (أ < ب < ج < د... الخ) أو يطلب من الطفل بأن يضع مجموعة من المساطر المختلفة الأطوال في وضع تسلسلي صحيح من الأطول إلى الأقصر أو بالعكس. وهناك مهمة أخرى تستند إلى السياق نفسه يطلق عليها بالاستدلال الانتقالي المتمثل بعرض مساطر أو أسماء علم ثلاثة على وفق تسلسل أطوال أو أوزان أو أعمار... الخ. غير متكافئة.

وقد أظهرت النتائج إن فهم الاستدلال الانتقالي عند الأطفال يبدأ بعمر (3-4) سنوات ويتكون المفهوم كلما تقدم العمر، كما أظهرت النتائج أن بعض الأطفال يخفون في حل هذه المهمة بسبب عدم إدراكهم للمعكوسية في النظام العلائقي للمقدمة الأولى والثالثة في التسلسل الثلاثي، والذي يعد بحد ذاته أخفاً في فهم المقدمات المنطقية (Piaget, 1952: 234).

## 2-دراسة موري و يونسس: (Murray &amp; youniss, 1968)

أثر انجاز الأطفال في مهمة الاستدلال الانتقالي في تيسير الأداء في مفهوم التسلسل.

استهدفت الدراسة معرفة أثر انجاز الأطفال في مهمة الاستدلال الانتقالي في تيسير الاداء في مفهوم التسلسل. تألفت عينة البحث من (144) طفلاً (48) منهم من رياض الأطفال والبقية من الصفين الأول والثاني الابتدائيين، بمتوسط اعمار (5) سنوات وعشرة أشهر لأطفال مرحلة رياض الأطفال، و6 سنوات وستة أشهر لأطفال الصف الأول الابتدائي، و7 سنوات وستة أشهر إلى 8 سنوات وشهر لأطفال الصف الثاني الابتدائي، من مدارس مختلفة في موقعها الجغرافي، ولكنها متشابهة فيما يخص المستوى الاقتصادي - الاجتماعي (انتماء آباء الأطفال الى الطبقة الوسطى، وإشغالهم وظائف حكومية مدنية).

أختبر الباحثان الأطفال جميعهم فردياً بجلسة واحدة أو جلسيتين على اختبار الاستدلال الانتقالي، إذ أخفق جميعهم في الإشارة إلى العصا المخطوءة على أنموذج الأسئلة القياسية الخاصة بمفهوم الانتقالية، أعقب هذا الأجراء تلقي مجاميع الأطفال الثلاث (16) محاولة تدريبية، عدت المحاولات الأربع الأولى منها محاولات ضبط يقوم بها الطفل لاختبار عصا تختلف بالطول بنسبة (0.4) سم عن بقية العصي استناداً إلى الإدراك البصري المباشر. وكرست المحاولات الاثنتا عشرة المتبقية لإدخال العصا الوسطى بين العصاتين السابقتين الطويلة والقصيرة لتكوين الأنموذج الانتقالي.

وأعطي كل طفل في مهمة التسلسل محاولات ثلاث لتشكيل تسلسل رتبي صحيح. أما اختبار المعكوسية في التسلسل فانه يشير الى وجود ثلاث مساطر تكون فيها المسطرة الوسطى أطول من المسطرة التي تسبقها، وأقصر من المسطرة التي تليها، وهذا يعني انهما تشتركان في خاصية المعكوسية، وعليه فقد خصص لهذا الاختبار محاولة واحدة تعطى للطفل بعد كل خطوة يظهر في إمكانية وضع تسلسل رتبي كامل، إذ يطلب منه وضع عصا بين التسلسلات الرابعة والخامسة (التسلسل الأطول من بين التسلسلات الأخرى).

أظهرت النتائج باستخدام اختبار (وتتي - وكوكس) لتحليل البيانات دليلاً قوياً يعزز وجهة نظر (بياجيه) التي تشير إلى أن الطفل عندما يستطيع وضع مجموعة عصي في تسلسل رتبي صحيح، فإن هذا مؤشر على ازدياد قدرته على توضيح العلاقة الاستدلالية - الانتقالية لعنصرين متجاورين أو أكثر كما هو الحال في مهمة الانتقالية. واستناداً الى هذه النتيجة فإن التسلسل يسبق الاستدلال الانتقالي من الناحية التطورية طبقاً لأنموذج (بياجيه) (Murray & youniss, 346: 1968).

## 2- دراسة ربيرج (Ruberg , 1970)

## تطور التفكير الاستدلالي لدى الأطفال والمراهقين

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية واستهدفت التعرف على التطور الحاصل في التفكير الاستدلالي للطلبة في الصفوف الدراسية المختلفة.

وتكونت العينة من (228) طالب وطالبة من المرحلة السادسة والثامنة والعاشر في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وقد كافأ الباحث بين مجاميع البحث من حيث التحصيل في الرياضيات للعام الدراسي السابق، العمر واعد الباحث اختباراً لقياس التفكير الاستدلالي مع باحث آخر، وتحليل البيانات استعمل الباحث تحليل التباين كوسيلة إحصائية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة المرحلة العاشرة والمرحلة الثامنة في الاختبار للتفكير الاستدلالي لصالح المرحلة الثامنة فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلاب المرحلة السادسة وطلاب المرحلة الثامنة لصالح المرحلة الثامنة (Ruberg, 1970: 406).

## 3- دراسة تراباسو وبرايانت: (Trabasso &amp; Brynt, 1971)

## إكساب الأطفال الصغار لمفهوم الاستدلال الانتقالي

هدفت الدراسة إلى إكساب الأطفال الصغار من أعمار (4، 5، 6) سنوات مفهوم الاستدلال الانتقالي، من خلال رفع مستوى تدريبهم على إدراك العلاقات التسلسلية المتجاورة للعصي المتباعدة الأطوال، فضلاً عن التحقق التجريبي من افتراض (بياجيه) القائل بأن إخفاق الطفل في هذا المفهوم سببه نقصان العمليات المنطقية المناسبة للأطفال الذين يمثلون المرحلة ما قبل الإجرائية. أجرى الباحثان تحويلاً طفيفاً على اختبار (بياجيه) المعد لهذه المهمة، واستخدما سلسلة مكونة من خمسة عصي ملونة مختلفة الأطوال (أ) و(ب) و(ج) و(د) و(هـ). تضمنت المحاولات التدريبية التي تلت الاختبار القبلي عرض الأزواج المتجاورة فقط على الأطفال مثل (أ وب) لكي يتعلم الطفل أي عصا هي الأطول من بين عصاتي الأزواج المتجاورة المعروضة عليه، ويعد زوج العصي الثاني (ب وج) في الأنموذج الثلاثي (أ وب وج) مقدمة أساسية لأدراك مهمة الاستدلال الخطي المتمثل بالعلاقة الآتية (أ > ب > ج).

أظهرت النتائج أن أداء الأطفال قد تحسن كثيراً في الاختبار البعدي عندما أستخدم في الجلسات التدريبية الثلاث أساليب تركز على رفع مستوى تذكر الأطفال للمقدمات استناداً إلى افتراض الباحثين الذي يشير إلى إن النسيان يُعد السبب الرئيس المسئول عن أخفاق الأطفال في وضع الاستدلالات الانتقالية خلافاً لافتراض (بياجيه) الذي يعد نقصان العمليات المنطقية سبباً أساسياً في أخفاق الأطفال (Brynt & Trabasso, 1971): 231.

## 4- دراسة جليمان وبولك وميك (Gelman &amp; Bullock &amp; Meek , 1980)

## فهم أطفال ما قبل المدرسة للانتقالية في الأشياء البسيطة.

استهدفت الدراسة معرفة قدرة الأطفال على الاستدلال الانتقالي على عناصر تسلسل الأحداث التي تتضمن حصول تحولات بسيطة على الأشياء المألوفة وغير المألوفة الواردة في القصص على تكونت من (48) طفلاً في التجربة الأولى، و(24) طفلاً في التجربة الثانية، موزعين على مجموعتين في كل تجربة: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تتراوح أعمارهم ما بين (3-4) سنوات، وتم استعمال مجموعة من القصص تتضمن أدوات مرسومة حدثت لها أحداث مألوفة مثلاً: كسر قذح، وأحداث غير مألوفة مثل خياطة موزة بالإبرة والخيط.

تضمنت التجربة الأولى ملئ العناصر المفقودة من قبل الأطفال في قصة مصورة مكونة من ثلاث فقرات وذلك بتكوين سلسلة أحداث القصة وترتيب صورها من اليسار إلى اليمين. وتضمنت الحالة الأولى في القصة المتسلسلة على أدوات وأشياء تتبدل (تتحور) عن شكلها الأصلي، والحالة الثانية تحول الشيء إلى شكله الأصلي. أظهرت نتائج التجربة أن الأطفال استطاعوا سلسلة القصة المألوفة

وفهم حالات التغير المحورة عن الشكل الأصلي، فيما واجهوا صعوبة في فهم الحالة الثانية (تحول الشيء إلى شكله الأصلي) وظهر أطفال الرابعة قدرة أفضل في سلسلة الأحداث المألوفة عن أطفال الثالثة.

أما التجربة الثانية فقد تضمنت فحص قدرة الأطفال على التفكير مع بالتحويلات العكسية للأحداث التي حدث للأشياء (المواد) الواردة في القصة سواء أكانت مألوفة أم غير مألوفة، وتم قراءة القصة للأطفال في الترتيب من اليسار إلى اليمين وطلب من الأطفال إعطاء خيارين لكل محاولة في الحدث، المحاولة الأولى في الترتيب الأمامي والمحاولة الثانية في الترتيب العكسي مثلاً: كسر القدر ثم لصقه بالصمغ، وعاد شكله الأصلي، أو: قدح ملصق بالصمغ كان قد كسر من قبل. وبعد تحليل استجابات الأطفال أظهرت النتائج أنَّ الأطفال فضلوا ترتيب الحدث في الترتيب الأمامي الذي اتفق مع تفسيراتهم لسلسلة الحدث، واستطاع أطفال الثالثة سلسلة أزواج من التحويلات المتبادلة لحدثين متلازمين (Gelman & Bullok & Meek). (1980: 691-699).

#### 5- دراسة والكر (Walker, 1989)

##### العتبة التي تظهر فيها المهارات الاستدلالية للأطفال

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت الكشف عن العتبة التي يظهر عندها الانتقال في نمو المهارات الاستدلالية واستخدم الباحث اختبار (Maybe) المتكون من (32) فقرة لقياس القدرات المنطقية وطبق الاختبار على عينة مؤلفة من (150) طفلاً موزعين على الأعمار (4، 6، 8، 10، 11) بواقع (30) طفلاً لكل فئة عمرية واستخدمت المقابلة الجماعية كوسيلة لجمع البيانات أثناء تطبيق الاختبار، وقد أظهرت النتائج ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مهارات الاستدلال بين كل مرحلة عمرية والمرحلة التي أدنى منها لصالح أطفال المرحلة الأكبر وهذا دليل على وجود العتبة النمائية بين الفئات العمرية المطبق عليها البحث وأشار الباحث الى ان هذه النتائج تتطابق مع النتائج التي توصل إليها (بياجيه) في أبحاثه. (Walker, 1989, P. 1743).

#### \*جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

1. استعان الباحث ببعض الدراسات السابقة لبناء اختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي.
2. وجد الباحث من خلال الاطلاع على العينات في الدراسات السابقة إن تحديد حجم عينة البحث الحالي البالغة (60) طفلاً وطفلة مناسب قياساً بحجم العينات في تلك الدراسات التي تعتمد على المقابلة الفردية.
3. استفاد البحث الحالي من تعرف الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الواردة في البحث الحالي من خلال الاطلاع على كيفية معالجة البيانات في الدراسات السابقة.
4. استفاد البحث الحالي من المؤشرات المتعلقة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير النتائج المعروضة في الفصل الرابع.
5. يعد البحث الحالي استكمالاً للدراسات السابقة ومحاولة لتحديد درجة فهم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال.
6. حققت الدراسات السابقة للباحث رؤياً واضحة عن مفهوم الاستدلال الانتقالي.

## الفصل الثالث

## منهجية البحث وإجراءاته

## أولاً: منهجية البحث:

يصنف البحث الحالي ضمن البحوث الوصفية (الدراسات التطورية) التي تأخذ مساراً طويلاً أو مستعرضاً، وقد اعتمد البحث الحالي الطريقة المستعرضة (Cross-Sectional) ليصف واقعاً معيناً هو التغيرات التطورية في مفهوم الاستدلال لدى عينة من الأطفال بأعمار مختلفة وفي مدة زمنية واحدة.

## ثانياً: إجراءات البحث:

## 1- تحديد مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من الأطفال بأعمار (6-8-10) سنة من كلا الجنسين في الصفوف (الأول الابتدائي، الثالث الابتدائي، الخامس الابتدائي) على التوالي، ممن يتواجدون في المدارس الابتدائية (للذكور والإناث) التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (2014 - 2015) في مركز مدينة بابل.

## ثانياً: إجراءات اختيار العينة:

1. اختيار المناطق: للحصول على عينة المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل، تم بطريقة عشوائية اختيار منطقتين في قضاء الحلة (مركز المدينة) منطقة في جانب الصوب الكبير والأخرى في جانب الصوب الصغير، فكانت منطقة (حي الحسين) في الصوب الكبير (جنوب - غرب) المركز تقريباً، ومنطقة (حي البكرلي) في الصوب الصغير (شمال - شرق) المركز تقريباً، وذلك لغرض تمثيل العينة لكل المركز في المدينة.

2. اختيار عينة المدارس: بعد مراجعة مديرية تربية بابل لاختيار المدارس الابتدائية المشمولة بالبحث، فقد اختيرت عشوائياً من قضاء الحلة (مركز المدينة) في جانب الصوب الكبير مدرستين ابتدائيتين واحدة للبنين والأخرى للبنات، فكانت مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين ومدرسة التطبيقات الابتدائية للبنات في منطقة (حي الجمعية)، وتم الإجراء نفسه في جانب الصوب الصغير، فكانت مدرسة بردى الابتدائية للبنين ومدرسة الفرات الابتدائية للبنات في منطقة (حي البكرلي)، وكما مبين في الجدول (1).

## الجدول (1): أسماء ومواقع المدارس الابتدائية التي تم اختيارها عينة للبحث الحالي

| الموقع       | ت | اسم المدرسة                       | الموقع                                 |
|--------------|---|-----------------------------------|----------------------------------------|
| الصوب الكبير | 1 | مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين | قضاء الحلة / مركز المدينة / حي الحسين  |
|              | 2 | مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنات | قضاء الحلة / مركز المدينة / حي الحسين  |
| الصوب الصغير | 3 | مدرسة بردى الابتدائية للبنين      | قضاء الحلة / مركز المدينة / حي البكرلي |
|              | 4 | مدرسة الفرات الابتدائية للبنات    | قضاء الحلة / مركز المدينة / حي البكرلي |

## ثالثاً: اختيار عينة الأطفال:

بعد حصول الباحث على الموافقة الرسمية من مديرية تربية بابل لزيارة المدارس المشمولة بالبحث الحالي، تم تحديد الصفوف الدراسية التي تقع فيها عينة البحث الحالي واختيرت شعبة واحدة عشوائياً من كل صف يضم المجموعة العمرية المطلوبة (6-8-10) سنة في كل مدرسة ابتدائية في مركز المدينة.

وقبل اختيار الأطفال من كل شعبة، تم استبعاد الأطفال فاقد أحد الوالدين أو كليهما والراسبين في أية سنة دراسية سابقة، والأطفال الذين لا يعيشون مع والديهم في بيت واحد، استناداً للمعلومات التي تم الحصول عليها من إدارات المدارس، ثم اختير عشوائياً لكل مجموعة عمرية مطلوبة (20) طفلاً وطفلة من كل شعبة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات، وبذلك تم اختيار (10) طفل و(10) طفلة من كل مدرسة ابتدائية

مختارة لكل مجموعة عمرية، ليكون العدد لكل فئة عمرية (20) طفلاً وطفلة، ليصبح المجموع الكلي (60) طفلاً وطفلة مقسمين بالتساوي بين الذكور والإناث، وكما موضح في الجدول (2).

الجدول (2): توزيع أفراد العينة بحسب المدرسة والعمر والجنس

| المجموع | 10 |    | 8  |    | 6  |    | المدرسة                           | ت |
|---------|----|----|----|----|----|----|-----------------------------------|---|
|         | أ  | ذ  | أ  | ذ  | أ  | ذ  |                                   |   |
| 15      | –  | 5  | –  | 5  | –  | 5  | مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنين | 1 |
| 15      | 5  | –  | 5  | –  | 5  | –  | مدرسة التطبيقات الابتدائية للبنات | 2 |
| 15      | –  | 5  | –  | 5  | –  | 5  | مدرسة بردى الابتدائية للبنين      | 3 |
| 15      | 5  | –  | 5  | –  | 5  | –  | مدرسة الفرات الابتدائية للبنات    | 4 |
| 60      | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | المجموع                           |   |
|         | 20 |    | 20 |    | 20 |    |                                   |   |

رابعاً. التكافؤ بين أفراد العينة:

من أجل ضبط أكبر قدر ممكن من المتغيرات الدخيلة التي ربما قد تؤثر في تطور مفهوم الاستدلال لدى أفراد عينة البحث الحالي، ومن أجل الحصول على المعلومات التي تتعلق بكل طفل بصورة دقيقة وثبتتها، نظمت استمارة معلومات لكل طفل تتضمن اسمه وجنسه وعمره (تاريخ تولده) ومدرسته وصفه الدراسي وشعبته ووضع الحال (العيش مع الوالدين) وتاريخ إجراء مقابله والدرجات التي حصل عليها في المقابلة وتحديد درجته التطورية في مفهوم الاستدلال الانتقالي أنظر الملحق (3)، وبذلك فقد تم إجراء التكافؤ بين أفراد العينة من حيث:

1. **التكافؤ في الجنس:** تم إجراء التكافؤ إجرائياً بين المجموعات العمرية في متغير الجنس من خلال اختيار أعداد متكافئة من الذكور والإناث في كل مجموعة عمرية، إذ اختير (10) طفلاً و (10) طفلة ضمن كل مجموعة عمرية ليصبح عدد الذكور في البحث الحالي (30) طفلاً، وعدد الإناث (30) طفلة، وبذلك فإن المجموعات العمرية (6-8-10) سنة في البحث الحالي تُعد متكافئة من حيث متغير الجنس.
2. **التكافؤ في العمر داخل كل مجموعة عمرية بين الجنسين:** بما أن عامل العمر يُعد من أكثر العوامل تأثيراً في التطور المعرفي، فقد عمد الباحث إلى إيجاد التكافؤ إحصائياً داخل كل مجموعة عمرية على حدة تبعاً لمتغير الجنس، فبعد استبعاد الطلبة الراسبين في أية سنة دراسية حتى موعد إجراء الاختبار، تم إجراء التكافؤ بين الذكور والإناث لكل مجموعة عمرية على أفراد وذلك بتحويل أعمارهم إلى أشهر، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الذكور ومقارنتها بمتوسطات مجموعة الإناث، وكما مبين في الجدول (3).

الجدول (3): متوسطات الأعمار بالأشهر لكل من الذكور والإناث والقيمة التائية المتحققة للفرق بينهما

| العمر | الجنس | العدد | متوسط الأعمار بالأشهر | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة (*) |
|-------|-------|-------|-----------------------|-------------------|-------------------------|-------------|
| 6     | ذ     | 10    | 79                    | 99.05             | 1.65                    | غير دالة    |
|       | أ     | 10    | 80                    | 100.57            |                         |             |
| 8     | ذ     | 10    | 105                   | 93.4              | 0.955                   | غير دالة    |
|       | أ     | 10    | 103                   | 83.07             |                         |             |
| 10    | ذ     | 10    | 131                   | 88.45             | 1.54                    | غير دالة    |
|       | أ     | 10    | 129                   | 94.203            |                         |             |

(\*) القيمة التائية الجدولية (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (18)

ومن ملاحظة الجدول (3) يظهر أن القيمة التائية المحسوبة تراوحت بين (0.955) إلى (1.65) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجات حرية (18)، وهذا يعني أن الاختلافات التي تظهر في المتوسطات الحسابية غير ذات دلالة إحصائية، بل ناشئة عن عامل الصدفة.

#### خامساً: أداة البحث

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع بحثه لم يجد أي دراسة سابقة (حسب حدود علم الباحث) تناولت مفهوم الاستدلال الانتقالي بل أن معظم هذه الدراسات تناولت مفهوم التفكير الاستدلالي أو المفاهيم الرياضية عند الأطفال، مما دفع الباحث إلى إعداد أداة

لاختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الأطفال (عينة البحث) وذلك بالاعتماد على دراسات بياجيه (piaget,1952) والأطر النظرية والدراسات الأخرى ذات العلاقة بموضوع البحث، وقد استطاع صياغة عدد من الأسئلة بلغت (10) أسئلة اختباريه لقياس مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الأطفال انظر ملحق(1).

#### -الصدق(Validity):

لقد ارتأى الباحث التأكد من صدق الاختبار وثباته، وقد استخدم نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري وذلك لبيان مدى ملاءمته للخاصية المراد قياسها، وصدق البناء وذلك للتأكد من البناء النظري للاختبار الذي يقول أن هناك نمو في الإمكانيات والقدرات بزيادة العمر الزمني للأطفال وكالاتي:

1. **الصدق الظاهري:** يمثل الصدق إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الاختبار، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلاً لقياسه (الزيود وعليان، 2005: 140).

ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار، أي الإطار الخارجي له، ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها (داود وعبد الرحمن، 1990: 120)، وعادة ما يتم الحصول على مثل هذا الصدق من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال (Jensen, 1980: 287)، وبناء على ذلك فقد تم عرض الاختبار بصيغته الأولية المتكون من (10) سؤالا على (12) خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية (انظر الملحق 3) لبيان ما يقيسه فعلاً من مفاهيم وسلامة صياغة الأسئلة، وقد اتفق الخبراء على صلاحية المكونات بما تتضمنه من أسئلة مع إجراء بعض التعديلات المناسبة وحددت نسبة الاتفاق (100%).

2. **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** لغرض التأكد من فهم الأطفال للأسئلة في اختبار الاستدلال الانتقالي بصيغته النهائية ووضوحه وحساب الوقت المستغرق في الإجابة عن الأسئلة لكل مجموعة عمرية وضبط طريقة التطبيق السليمة وتعرف فيما إذا كانت هناك صعوبات أخرى تواجه الباحث عند تطبيقه للاختبار.

تم اختيار مدرستين ابتدائيتين واحدة للبنين والأخرى للبنات في مركز المدينة، ومن ثم اختير عشوائيا (10) أطفال نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث لتمثل المجموعة العمرية (6) سنوات، و (10) أطفال نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث لتمثل المجموعة العمرية (8) سنة، و (10) أطفال نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث لتمثل المجموعة العمرية (10) سنة، وبهذا تصبح عينة التطبيق الاستطلاعي (30) طفلا وطفلة، وكما مبين في الجدول (4).

**الجدول (4) توزيع عينة التطبيق الاستطلاعي للأداة بحسب العمر والجنس والمدرسة**

| المجموع | 10 |   | 8  |   | 6  |   | المدرسة                        | ت |
|---------|----|---|----|---|----|---|--------------------------------|---|
|         | أ  | ذ | أ  | ذ | أ  | ذ |                                |   |
| 15      | –  | 5 | –  | 5 | –  | 5 | مدرسة الرسول الابتدائية للبنين | 1 |
| 15      | 5  | – | 5  | – | 5  | – | مدرسة الرسول الابتدائية للبنات | 2 |
| 30      | 5  | 5 | 5  | 5 | 5  | 5 | المجموع                        |   |
|         | 10 |   | 10 |   | 10 |   |                                |   |

وعند تطبيق أسئلة الاختبار على الأطفال عن طريق تحويلها إلى اللهجة الدارجة القريبة من لغة الطفل، ظهر أن أسئلة الاختبار واضحة ومفهومة، وذلك من خلال الإجابات التي أبداها الأطفال، ولم يلاحظ الباحث وجود أرباك أو تردد في الإجابة الناجمة عن سوء الفهم من الأطفال في كل مجموعة عمرية.

3. **حساب زمن الاستجابة:** تم تسجيل زمن بداية استجابة الطفل على أداة البحث مع كل طفل من أطفال عينة التطبيق الاستطلاعي وذلك من خلال استخدام الطريقة العيادية (المقابلة الفردية) التي أوجدها العالم السويسري بياجيه (Piaget,1952) في دراساته التطورية، وقد استخرجت المتوسطات الحسابية لكل مجموعة عمرية، وقد تراوحت متوسطات الزمن المستغرق للأعمار (6-8-10) سنة من (18-22) دقيقة.

4. **تحديد المراحل التطورية:** صنف الباحث إجابات الأطفال إلى ثلاث مراحل كما صنفها بياجيه (Piaget,1952) في دراساته التطورية على الأطفال، واعتمدتها دراسات أخرى مثل دراسة (الشيخ، 1973) (العيساوي، 1996) (عباس، 2003) وهي:

-**المرحلة الأولى هي مرحلة (عدم الفهم):** وهي تمثل (الإجابة الخاطئة) أي عدم إجابة الطفل عن الأسئلة التي توجه له.

-**المرحلة الثانية هي مرحلة (الفهم الجزئي):** وهي تمثل الإجابة الانتقالية للطفل، وهي أما تكون الإجابة بصورة صحيحة أو خاطئة عن السؤال (التنذبذ في الإجابة بين الصح والخطأ).

-**المرحلة الثالثة هي مرحلة (الفهم التام):** وتمثل (الإجابة التامة والمباشرة) وهي إجابة الطفل عن كل الأسئلة التي توجه إليه من دون تردد (الشارف، 1996: 183-184).

وقد اعتمد الباحث في إعطاء الدرجة لاستجابات الأطفال لتحديد المراحل التطورية الثلاث على (صفر، 1، 2) إذ تعطى درجة (صفر) للإجابة الخاطئة و (1) للإجابة المتذبذبة و (2) للإجابة الصحيحة وقد عوملت الفقرة التي لم يجب عليها الطفل معاملة الإجابة الخاطئة وأعطيت درجة (صفر).

##### 5. تحليل الإجابات وإعطاء الدرجات:

بعد أن قام الباحث بمراجعة بعض البحوث والدراسات السابقة التي اعتمدت منهجية (بياجي) (Piaget, 1952)، وإطلاعاً على كيفية إعطاء الدرجات فوجد أن بعضاً منها قد أعطت للمرحلة الأولى درجة (0) والأخرى درجة (1) لذلك أعطى الباحث لكل استجابة درجة تتراوح من (0-2)، ويدل الرقم (0) على المرحلة الأولى الأقل تطوراً في مفهوم الاستدلال الانتقالي، ويمثل الرقم (1) المرحلة الثانية في تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي، أما الرقم (2) فيمثل المرحلة الأعلى تطوراً في مفهوم الاستدلال الانتقالي وهي المرحلة الثالثة، وذلك ليتسنى له معالجة البيانات إحصائياً بصورة دقيقة وموضوعية، وبذلك يكون مجموع الدرجة الكلية للاختبار هي (20) درجة وأقل درجة هي (صفر).

**6. صدق البناء:** يعد صدق البناء من الخصائص الأكثر أهمية للأغراض العلمية في البحوث (Lord&novich, 1974, 287)، ويرى (كرونباخ) بان صدق البناء واحد من أنواع الصدق المهمة في البحوث التطورية (Gronbach, 1978: 78).

ويدل هذا الصدق على ما يقيسه الاختبار من بناء نظري أو سمة معينة مثل الذكاء والقدرة الميكانيكية والطلاقة اللفظية ومختلف جوانب النمو الأخرى التي تتأثر بعامل العمر، وفي حالة البحوث التطورية نتوقع حصول زيادة في درجات الأطفال المتعلقة بالإمكانات والقدرات مع زيادة العمر، ولكي يكون الاختبار صادقاً ينبغي أن تظهر زيادة في درجات الاختبار مع زيادة العمر الزمني للطفل (Anastasi, 1976: 152). وللتأكد من ذلك تم تحليل إجابات أطفال العينة الاستطلاعية في اختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي، على (30) طفلاً وطفلة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث موزعين بالتساوي على المجموعات العمرية الثلاث بواقع (10) أطفال لكل مجموعة عمرية، وذلك باستعمال تحليل التباين الأحادي ( $3 \times 1$ ) بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS-10) وظهر أن القيمة الفائية المحسوبة (26.640) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.91) عند مستوى دلالة (0.001) وتحت درجات حرية (2,27)، وكما مبين في الجدول (5).

الجدول (5): تحليل التباين الأحادي لدرجات الاستدلال الانتقالي

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | النسبة الفائية (*) |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------------------|
| بين المجموعات  | 132.98         | 2           | 66.49          | 26.740             |
| داخل المجموعات | 136.67         | 27          | 2.4865         |                    |
| الكلية         | 200.116        | 29          |                |                    |

(\*) القيمة الفائية الجدولية (3,91) عند مستوى دلالية (0,001) ودرجات حرية (2,27).

وبما أن الأطفال يقعون في ثلاث فئات عمرية (6-8-10) سنة ولديهم ثلاث متوسطات لدرجات مفهوم الاستدلال الانتقالي (8، 11، 15) على التوالي، مما يعني أن هناك في الأقل متوسطاً واحداً يختلف عن متوسط آخر أو عن مجموعة من المتوسطات بفروق ذات دلالة إحصائية، ولما كان تحليل التباين لا يعطينا سوى قيمة واحدة، فقد استعملت طريقة توكي (Tukey method) للمقارنات المتعددة التي تدعى (باختبار الفروق الدالة بصورة أمينة)، ولما كان لدينا ثلاث متوسطات حسابية فإننا نحتاج إلى ثلاث مقارنات ثنائية، وقد أظهرت النتائج أن المقارنات الثلاث كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) وتحت درجات حرية (2,27) لصالح الأعمار الأكبر عمراً وكما مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج قيم توكي المتحققة بين متوسطات درجات مفهوم الاستدلال الانتقالي للمجموعات العمرية المختلفة

| ت | الفئات العمرية | قيمة اختبار توكي | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة         |
|---|----------------|------------------|-----------------|-----------------------|
| 1 | 6              | 54.76            | 4,40            | دالة عند مستوى (0,01) |
| 2 | 6              | 65.879           |                 |                       |
| 3 | 10             | 87.658           |                 |                       |

وتشير هذه النتيجة أن تغير مفهوم الاستدلال الانتقالي يرتبط بالتقدم في العمر الزمني، وهذا يعني إن درجات الأطفال تزداد مع زيادة العمر بشكل دال إحصائياً، مما يدل على تحقق صدق البناء لأداة البحث الحالي.

-الثبات (Reliability): يكون الاختبار ثابتاً إذا أعطي نتائج متسقة لمرات تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (الزغول، 2005: 338)، ونعني به التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار في مرتين مختلفتين (Anastasi, 1988: 109).

وقد اعتمد التطبيق الاستطلاعي الذي اجري على (30) طفلاً وطفلة (انظر الجدول 4) تطبيقاً أولياً، ثم أعيد التطبيق عليهم لحساب ثبات الاستجابة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، إذ أن المدة المناسبة بين تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه ينبغي أن لا يتجاوز الثلاثة أسابيع (Adams, 1964: 85). وقد بلغ معامل الثبات ( $r=0,90$ )، وتعد هذه النسبة عالية ومقبولة في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وبذلك فقد تحقق لأداة البحث الحالي الصدق الظاهري وصدق البناء وثبات الاستجابة وأصبحت جاهزة للتطبيق النهائي انظر الملحق (1).

#### سادساً. التطبيق النهائي:

طبق الباحث بنفسه أسئلة اختبار الاستدلال الانتقالي بصيغتها النهائية والبالغ عددها (10) أسئلة على عينة البحث الأساسية البالغة (60) طفلاً وطفلة، وقد اتبع الباحث طريقة (بياجيه) المعدلة في مقابلة الأطفال، إذ تم مقابلة كل طفل على انفراد، وقد زار الباحث المدارس المشمولة بالبحث بهدف جمع المعلومات واختيار العينة، وكان يدخل الصف مع المعلم قبل إجراء الاختبار، وذلك لكي يكون مألوفاً للأطفال، أو حتى لا يشعرو بالخوف أو الخجل، وبعد تسجيل أسماء الأطفال الذين جرى اختيارهم عشوائياً في الاستمارات المعدة لهذا الغرض كانت المقابلة على وفق الآتي:

تتخذ غرفة مستقلة أو أي صف لا يوجد فيه سوى الباحث والطفل المفحوص، وبعد تهيئة أسئلة الأداة (الاختبار) كان يذهب الباحث بنفسه إلى الصف لاصطحاب الطفل من صفه إلى غرفة المقابلة، أو يكلف أحد المعلمين أو المعلمات لهذا الغرض. وقبل البدء بأسئلة البحث كان الباحث يجري حواراً ودياً مع الطفل لغرض إزالة الخوف أو الخجل.

وقد لمس الباحث فهماً وتجاوباً كبيراً من قبل أفراد العينة للأسئلة وطريقة الإجابة عليها، إذا قام الباحث بتوجيه أسئلة الاختبار بصيغتها النهائية عن طريق تحويلها إلى اللهجة الدارجة القريبة من لغة الطفل انظر الملحق (2)، ثم جمعت الاستجابات بفئاتها العمرية المحددة في البحث الحالي وبعد الانتهاء من طرح الأسئلة كان الباحث يشكر كل طفل ويتم أعادته إلى الصف، وقد استمرت مدة التطبيق من (15 / 11 / 2014 - 15 / 12 / 2014).

#### سابعاً. الوسائل الإحصائية:

1. المتوسط الحسابي لإيجاد متوسط درجة مفهوم الاستدلال الانتقالي في كل فئة من الفئات العمرية.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات (ثبات الاستجابة).
3. الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى المجموعات العمرية الثلاث والمتوسط النظري.
4. الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤ في العمر ولتتعرف الفروق في درجة مفهوم الاستدلال الانتقالي تبعاً لمتغير الجنس.
5. تحليل التباين الأحادي لإيجاد صدق البناء ولتتعرف وجود مسار تطوري لدى أفراد العينة بحسب العمر في مفهوم الاستدلال الانتقالي.
6. اختبار توكي للمقارنات المتعدد (Tukey Method).

## الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها على وفق الأهداف التي حددت في البحث الحالي وكما يأتي.

**الهدف الأول:** خصص الهدف الأول لتعرف درجة تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي بأعمار (6-8-10) سنة.

بعد أن طبق الباحث اختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي على أطفال عينة البحث الأساسية، تم تحليل الإجابات وحساب الدرجات الكلية لكل طفل، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عمر وتمت مقارنتها بالمتوسط النظري للمقياس<sup>(\*)</sup> وكما مبين في الجدول (7).

**الجدول (7): متوسطات درجات مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى أفراد لعينة وانحرافات المعيارية بحسب العمر.**

| الفئات العمرية | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | المتوسط النظري |
|----------------|-------|--------------------|----------------------|----------------|
| 6              | 20    | 8.04               | 6.098                | 10             |
| 8              | 20    | 450.11             | 12.76                |                |
| 10             | 20    | 15.943             | 8.349                |                |

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مفهوم الاستدلال الانتقالي والمتوسط النظري دالة إحصائياً،

استعمل الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة ولكل مجموعة عمرية على حدة، وكما مبين في الجدول (8).

**الجدول (8): دلالة الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى المجموعات العمرية الثلاث والمتوسط النظري**

| الفئات العمرية | العدد | القيمة التائية |          | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|----------------|-------|----------------|----------|-------------|---------------|
|                |       | المحسوبة       | الجدولية |             |               |
| 6              | 20    | 12.415         | 3.551    | 19          | 0.001         |
| 8              | 20    | 5.233          |          |             |               |
| 10             | 20    | 9.80           |          |             |               |

وعند النظر إلى البيانات في الجدول (8) نجد أن القيم التائية المحسوبة (5.233-9.80-12.415) للمجموعات العمرية

(10، 8، 6) سنة على التوالي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.551) عند مستوى دلالة (0.001) ودرجة حرية (19)، ويعني هذا أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية والمتوسط النظري، وبذلك فإن هذه النتيجة قد رسمت درجات مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى الأطفال على أنها مرتفعة، وقد يعود هذا الارتفاع إلى التطور الحاصل في مفهوم الاستدلال الانتقالي، إذ أن الطفرة النمائية التي حدثت في متوسط درجة مفهوم الاستدلال الانتقالي التي تناولها البحث الحالي والتي حدثت في عمر (10) سنوات، قد تعود إلى بداية الطفرة النمائية الجسمية والعقلية التي تحدث في فترة المراهقة والتي تكون بدايتها مرحلة الطفولة المتأخرة الممتدة (9-12) سنوات وإلى تراكم الخبرات التي اكتسبها الطفل من المدرسة (عريفج، 1987: 115).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أكدته (بياجية) في نظريته المعرفية، إذ كلما نما الأطفال، تطورت قدراتهم على التفسير والبناء

(الآلوسي، 1983: 202-212). فضلاً عن أن النضج العصبي والذي يكون مسؤول عن التفكير هو أحد العوامل الرئيسية في تحقيق النمو الذهني، وإن قابلية الطفل على التفكير تزداد بزيادة نضجه، وإن هناك مستويات من النضج العقلي لا يمكن أن يستوعب فيها الطفل بعض المفاهيم الأكثر تعقيداً، وإن لكل مرحلة من مراحل التطور العقلي خصائصها التي تسمح بفهم الأطفال لمستوى معين من المفاهيم (Edwin & Kirpatrick, 1951: 35).

**الهدف الثاني:** حدد الهدف الثاني لتعرف وجود مسار تطوري في مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الاطفال في الأعمار (6، 8، 10) سنة، ولأجل التأكد من وجود مسار تطوري، استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي بوساطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS- 10)، وظهر أن النسبة الفائنية المحسوبة (143.0043) أكبر من القيمة الجدولية (4.91) عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجات حرية (3.56)، وكما مبين في الجدول (10).

(\*) المتوسط النظري لمقياس الاستدلال الانتقالي = الحد الأعلى للدرجة - الحد الأدنى للدرجة ÷ + الحد الأدنى للدرجة =

**الجدول (10): تحليل التباين الأحادي لدرجات مفهوم الاستدلال الانتقالي**

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | النسبة الفائية (*) |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------------------|
| بين المجموعات  | 101.98         | 2           | 49.0505        | 143.0043           |
| داخل المجموعات | 136.40         | 57          | 0.3430         |                    |
| الكل           | 138.237        | 59          |                |                    |

(\*) القيمة الفائية الجدولية (4.91) عند مستوى دلالية (0.001) ودرجات حرية (57.3).

وبما أن الأطفال يقعون في ثلاث فئات عمرية (6 - 8 - 10) سنة ولديهم ثلاث متوسطات لدرجات مفهوم الاستدلال الانتقالي (4.08.450.11.15.943) على التوالي، مما يعني أن هناك في الأقل متوسطاً واحداً يختلف عن متوسط آخر أو عن مجموعة من المتوسطات بفروق ذات دلالة إحصائية، ولما كان تحليل التباين لا يعطينا سوى قيمة واحدة، فقد استعملت طريقة توكي (Tukey method) للمقارنات المتعددة التي تدعى (باختبار الفروق الدالة بصورة أمينة) ولما كان لدينا ثلاث متوسطات حسابية فإننا نحتاج إلى ثلاث مقارنات ثنائية، وقد أظهرت النتائج أن المقارنات الثلاث كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وتحت درجات حرية (57.3) لصالح الأعمار الأكبر عمراً، وكما مبين في الجدول (11).

**الجدول (11): نتائج قيم توكي المتحققة بين متوسطات درجات مفهوم الاستدلال الانتقالي للمجموعات العمرية المختلفة**

| ت | الفئات العمرية | قيمة اختبار توكي | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة         |
|---|----------------|------------------|-----------------|-----------------------|
| 1 | 6              | 8                | 4.40            | دالة عند مستوى (0.01) |
| 2 | 6              | 10               |                 |                       |
| 3 | 10             | 8                |                 |                       |

ولمقارنة هذه النتيجة بنتائج دراسات سابقة في هذا المجال، فقد جاءت منسجمة مع دراسات مثل (piaget, 1952) دراسة والكر (Walker, 1989) التي أظهرت تشابهاً في نتائجها عن وجود مسار تطوري في مفهوم الاستدلال الانتقالي خلال تقدم الطفل في المراحل العمرية المختلفة.

**الهدف الثالث:** خصص الهدف الثالث للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لكل فئة عمرية أقل من القيمة الجدولية البالغة (2.21)، وكما مبين في الجدول (12).

**الجدول (12): دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي**

| العمر | الجنس | العدد | متوسط الدرجة | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة (*) |
|-------|-------|-------|--------------|-------------------|-------------------------|-------------|
| 6     | ذ     | 10    | 8.45         | 4.495             | 0.245                   | غير دالة    |
|       | أ     | 10    | 8.9          | 3.79              |                         |             |
| 8     | ذ     | 10    | 11.45        | 7.649             | 0.33                    | غير دالة    |
|       | أ     | 10    | 11.7         | 6.475             |                         |             |
| 10    | ذ     | 10    | 15.34        | 10.230            | 0.1063                  | غير دالة    |
|       | أ     | 10    | 15.56        | 9.913             |                         |             |

(\*) القيمة التائية الجدولية (2.21) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (18).

إن هذه النتيجة تظهر مدى التقارب بين الجنسين في مفهوم الاستدلال الانتقالي لدى أفراد عينة البحث الحالي، وقد يعود سبب ذلك إلى تكافؤ الفرص المتاحة للجنسين في هذه الأعمار في البيت والمدرسة على السواء وإن جميع أطفال العينة يؤمنون مدارس رسمية مختلطة وذات مناهج دراسية موحدة، علماً أن (بياجية) لم يتطرق إلى هذه الفروق ولم يصنف عينته على أساس الجنس.

#### -الاستنتاجات:

1. يبدأ الطفل بسن مبكر بتطوير انطباعات عامة وشاملة عن الاستدلال الانتقالي دون الاهتمام بالجزئيات والتفاصيل وذلك لقلة الوعي والإدراك.
2. يأخذ مفهوم الاستدلال الانتقالي مساراً تطورياً لدى الأطفال وبشكل منتظم ومتسلسل عبر مراحل النمو المختلفة.
3. تعد الفئات العمرية من (8- 10) سنوات المتمثلة بمرحلة الطفولة المتأخرة، هي الفئة العمرية التي يتكون فيها مفهوم الاستدلال الانتقالي.
4. إن مفهوم الاستدلال الانتقالي ينتقل لدى الأطفال عبر مراحل تطويرية تتفق مع مراحل التطور العقلي التي حددتها نظرية (بياجية) في تطور المفاهيم.
5. أن فرص نمو مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الذكور لا تختلف عما هي عند الإناث في كافة الأعمار.
- التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث الجهات المختصة بما يأتي:
1. ضرورة الاهتمام بمرحلة الطفولة بصورة عامة لأنها مرحلة مهمة في حياة الطفل والاهتمام بمناهجها وإعداد معلمها أعداداً أكاديمياً جيداً على وفق تدريب علمي صحيح.
2. الاهتمام بالفروق الفردية الخاصة بتطور مفهوم الاستدلال الانتقالي وانتشاره في كل المستويات العمرية لدى الأطفال.
3. ضرورة ابتعاد المعلمين عن طرائق التدريس التي تعتمد على التلقين، والحفظ الآلي التي لا تؤدي إلى تطور المفاهيم بالشكل الجيد والحقيقي، والالتزام بطرائق التدريس الحديثة المبنية على الاستدلال والاستنتاج والاكتشاف.
4. استعمال الآباء والمعلمين الوسائل والأدوات الحسية الملموسة والأمثلة الواقعية في بيئة الطفل ومساعدته على القيام بالأنشطة والفعاليات واللعب بهذه الوسائل الحسية مما تسهم في تنمية وتطور المفاهيم الرياضية ومنها مفهوم الاستدلال.
5. الاهتمام بالبرامج العلمية والأنشطة والفعاليات في برامج الأطفال التلفزيونية بما يحقق نوعاً من تنمية الاستدلال بشكل عام والاستدلال الانتقالي بشكل خاص عند الأطفال وتنشيط نمو المفاهيم لديهم.
- المقترحات: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يقدم الباحث بعض المقترحات لبحوث أخرى هي:
1. إجراء بحث يتناول مفاهيم أخرى في الاستدلال لفئات عمرية أكبر.
2. إجراء بحث يتناول العلاقة بين تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي والتطور العقلي عند الأطفال.
3. إجراء بحث يتناول العلاقة بين تطور مفهوم الاستدلال الانتقالي عند الأطفال الاعتياديين ومن ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية.
4. إجراء بحث لتعرف طبيعة العلاقة بين مفهوم الاستدلال الانتقالي ومتغيرات أخرى مثل (أساليب التنشئة الوالدية، الذاكرة العاملة).
5. إجراء بحث مشابه للبحث الحالي لمقارنة النتائج التي توصل إليها.

#### المصادر

##### أولاً: المصادر العربية:

- أبن منظور (ب. ت). معجم لسان العرب، بيروت: المجلد الرابع.
- أبو سل، محمد عبد الكريم، (1999)، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط1، مكتبة دار الفرقان، أريد، الأردن.

- الأسودي، نعمان سعيد نعمان، (1994)، تكوين بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال في اليمن، أطروحة دكتورا غير منشورة، كلية التربية، أبن الهيثم، جامعة بغداد.
- الآلوسي، جمال حسين، (1983)، علم النفس العام، مطبعة التعليم العالي، بغداد.
- بهادر، سعدية محمد علي، (1971)مجلة تكنولوجياية التعلم المناسبة لاكتساب أطفال الرياض المفاهيم الأساسية، وزارة التربية، الكويت.
- ، (1983)، من أنا، شركة المطبعة العصرية ومكتباتها، الكويت.
- الجسماني، عبد علي، (1984)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية، مطبعة الخلود، بغداد
- الجميل، سهام علي، (1990)، علم نفس الطفولة، وزارة التعليم العالي، بغداد.
- حسان، شفيق فلاح، (1989)، أساسيات علم النفس التطوري، دار الجبل، عمان.
- الحسون، جاسم محمود، (1970)، تدريس الرياضيات الحديثة في المدارس الابتدائية، ط1، وزارة التربية، مطبعة سلمان الاعظمي، بغداد.
- الخراسي، صلاح الدين، (1977)، أثر التفاعل بين المستوى التحصيلي وبعض المتغيرات على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي المفاهيم الرياضية في وحدة المجموعات، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مج1، القاهرة.
- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن حسين (1990)، مناهج البحث التربوي: كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد.
- الديب، فتحي، (1986)، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط3، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- ريان، حسن، (1984)، النشاط المدرسي، عالم الكتب، القاهرة.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2005). مبادئ علم النفس التربوي. ط5، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- زورث، بي جي وارد. (1990). نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمةفاضل الازيرجاوي وآخرون، مط دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق،
- الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر (2005). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، الأردن: دار الفكر.
- سعد الدين، محمد جواد، وآخرون، (1982)، الرياضيات وطرق تدريسها، (الصف الأول معاهد المعلمين)، المكتبة الوطنية، المطبعة الوطنية، بغداد.
- السيد، فؤاد البهي، (1975)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط4، دار الفكر العربي، مصر.
- الشارف، أحمد العريفي، (1996)، المدخل لتدريس الرياضيات، الجامعة المفتوحة، طرابلس.
- الشيخ، عبدالعزيز أحمد، (1977)، تكوين مفهوم الاحتفاظ بالعدد لدى الطفل العراقي، مجلة الأستاذ، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الصقار، عبدالحמיד محمد سليمان، (1986)، اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات المدرسية، بغداد.
- عبد الهادي، نبيل، وآخرون، (2002)، أساسيات العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عباس، رغد إبراهيم(2005)، الكشف عن تطور مفهوم المجموعة لدى اطفال محافظة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات-جامعة بغداد.
- العبايجي، ندى فتاح. (1989). نمو مفهوم الأمانة والصدق عند الأطفال العراقيين من عمر(5 - 13) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة: كلية التربية (أبن رشد)، جامعة بغداد
- عريفج، سامي، (1987)، سيكولوجية النمو (دراسة الأطفال ما قبل الدراسة)، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- العيساوي، افتخار محي محمد، (1996)، تطور مفهوم العدد عند أطفال الرياض في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - أبن رشد، جامعة بغداد.

- فورمان، جي.أي.، (1983)، **سلسلة عالم الثقافة**، ترجمة: علي حسن عجاج وعطية محمود، مطابع الرسالة، الكويت.
- القيسي، رؤوف محمود أحمد، (1990)، نمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال العراقيين (دراسة تجريبية مقارنة)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- محمد، عادل عبد الله، (1999): **نمو طفل الروضة**، دار الرشاد، القاهرة.
- السيد، فؤاد البهي (1975): **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي، ط 4، القاهرة 0
- ثانياً: المصادر الأجنبية:
- Adams,G.S.(1964)"**MeasurementandEvaluationin Psychologyan d Guidance**". Holtco.New York: 85.
- Anastasi, (19 76), "**Psychology Testing**". New York. Machillan Co.
- Augla, A. J. (1984). "**Positive Justice Development in Iraqi Children and its Relationship to Age, Sex, Urbanization, Religious, Knowledg Academic Achievement and family Income Level**,Unpublished.
- Baldwin, Alfred, (1967), Theories of child development, U.S.A.
- Copelan, R.W., (1979), **How children Learn Mathematics**, (3<sup>rd</sup>) Ed, London, Macmilan.
- Cronbach, T.M. (1978) **Research in Development of Psychology**. The Fr Press, New York.
- Edwin, A. and KirPatrick, B.S., (1951), **Fundamental of child study**, The Macmillan Company, Toronto.
- Goldstein, Jeffery H., and Wallace, Patricia M., (1997), **An Introduction to psychology**, Edition(4), McGraw-Hill, New York.
- Gelman, R;, & Bullock, M., & Meck, E.(1980). Preschoolers' understanding of simple object transformations. **Child development**, 51, P.P(691-699)
- Good, Gartar (1964). "**Dictionary of Education**". University of Cincinnat Second Edition, New York.
- Halford, Grame, and Others, (1985), Do you children understandin conservation of number, **Journal of child development**, No.(9).
- Harlllok, E.B., (1964), **Child development**, New York, McGraw-Hill.
- Hitchfield, Elizabeth, (1968), A teacher's Guide to Reading Piaget, London, 3<sup>rd</sup> Ed.
- Horn, E., (1951), **Arithmetic in the elementary school curriculum**, The 50<sup>th</sup> year book of the national Society for the study of education, part (2), Chicago.
- Hood, H., Blair, (1941), An Experimental study of Piaget's Theory of the development of number in children, **the British Journal ofpsychology**, Vol. (53), Part (3), (1962).
- Hudson, Tom, (1983), Correspondences and Numerical between Disjoint t sets, **Journal of child development**. No. (1).
- Jensen, A, R (1980), "**Bias in Mental Testing**". Methuen Co.,London
- Kahn, J.V,& REID, D., (1975). The Significance of stimuli on Conservatio of Number with Educable mentally Retarded Children **The Britis Journal of Educational Psychology**, February, Vol. (45), Part (1).
- Lord, F. M. & Novich, M. R. (1974). "**Statistical Theories of Mental Tes Scores**". Massa, Chusetl: Addison, Ewasley Publishing Co.
- Meece, Judithl, (1997), **Child and adolecenent development for educators**, The McGraw-Hill Companies, Inc
- Michie,Susan(1984),NumberunderstandingPreschoolchildren,**TheBritisJaurnl of Educational Psychology** , Vol (54) Part (3).
- Oppper, Syliva, (1977), **Concept development in thai-urban and Rual children**, edited by pierrev,R. Dasen, Garden press, Inc, New York.
- Page, R. Bodo, J. (1982). "Inducing Changes in Moral Reasoning". **The Journal of Psychology**, No. 172

- Piaget, J, (1952), **The child's conception of number**, great Britain by perey Eund
- Schaeffer, Berou, & Others, (1974), Number development in young children, **Journal Cognitive psychology**. (1974).
- Sprinthall, Rivhard C., and Norman A. Sprinthall, (1974), **Educational psychology: A development Approach**, London, Addison Wesley Pub. Co.
- Walker, A., **A Glossary of Thinking skills Developing\_minds**, Aresource Book for Teaching Thinking, New York, Me Grawy-Hill 1989.
- Webster, Noah (1978). "**Webster's New Twentieth Country Dictionary of English Language Unabridged**", Second of America 1994.

#### 4- الملاحق

#### 5- الملحق (1)

#### 6- اختبار الاستدلال الانتقالي بصيغته النهائية

س1 / إذا كانت المسطرة (أ) أطول من المسطرة (ب) والمسطرة (ب) أطول من المسطرة (ج) إذن من هي الأطول مسطرة (أ) أم مسطرة (ب) أم مسطرة (ج)؟ الجواب.....

س2 / إذا كانت (سعاد) أكبر من (حنان)، و (حنان) أكبر من (ميساء)، إذن من هي الأكبر (سعاد أم حنان أم ميساء)؟ الجواب.....

س3 / إذا كان (محمد) أسرع من (علي)، و (علي) أسرع من (حسام)، إذن من هو الأسرع (محمد أم علي أم حسام)؟ الجواب.....

س4 / إذا كان وزن (نبيل) مساويا لوزن (ليث) ووزن (ليث) أكبر من وزن (قيس) إذن من هو الأثقل وزنا (نبيل أم ليث أم قيس)؟ الجواب/ 0000000000

س5 / إذا كان عماد أطول من أحمد وعماد أقصر من محمود، إذن من هو الأطول (عماد أم احمد أم محمود)؟ الجواب/ 0000000000000000

س6 / إذا كان حسن أكبر من علاء وحسن أصغر من مصطفى، إذن من هو الأصغر (حسن أم علاء مصطفى)؟ الجواب/ 0000000000000000

س7 / إذا كان (عدنان) أثقل من (كمال) و (عدنان) أخف من (محسن)، إذن من هو الأثقل (عدنان أم محسن أم كمال)؟ الجواب/ 0000000000000000

س8 / إذا كان جميع الأطفال يمارسون الألعاب وتجذبهم الطفلة (زينب) في اللعب، إذن زينب (إما تمتلك ألعاب كثيرة أو لم تشترك معهم باللعب أو تحب اللعب) الجواب/ 0000000000000000

س9 / إذا كانت  $5 = \triangle + \triangle + \triangle$  فإن  $000\triangle = \triangle + \triangle + \triangle$  الجواب/ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

س10 / إذا كانت  $12 = (3 \times 4)$  فإن  $12 = (3 + 4)$  الجواب/ 000000000000

#### الملحق (2)

#### اختبار مفهوم الاستدلال الانتقالي باللهجة الدارجة بصيغته النهائية

س1 / يعرض الباحث على الطفل مساطر ثلاث (محسوسة) مختلفة الأطوال مثال: إذا كانت هذي المسطرة (أ) أطول من هذي المسطرة (ب)، وهذي المسطرة (ب) الموجودة بالنص أطول من المسطرة (ج) زين تكدر تكلي يا مسطرة أطول (أ) لو (ب) لو (ج)؟

س2 / بنفس الطريقة راح أسألك إذا كانت سعاد أكبر من حنان وحنان أكبر من ميساء مني هي اللي راح تكون أكبر سعاد لو حنان لو ميساء؟

س3/ إذا كان (محمد) أسرع من (علي)، و(علي) أسرع من (حسام)، شتكون منو هو الأسرع(محمد) لو علي لو حسام)؟.الجواب/.....

س4/ إذا كان وزن (نبيل) مثل وزن(ليث)ووزن (ليث) اكبر من وزن(قيس) شتكون منو هو اقل وزن (نبيل) لو ليث لو قيس)؟.الجواب/ 0000000000

س5/ إذا كان عماد أطول من أحمد وعماد أقصر من محمود، شتكون منو هو الأطول (عماد) لو احمد لو محمود)؟. الجواب0000000000000000

س6/ إذا كان حسن أكبر من علاء وحسن أصغر من مصطفى، شتكون منو هو الأصغر (حسن) لو علاء لو مصطفى)؟. الجواب0000000000000000

س7/ إذا كان (عدنان) أكل من(كمال)و(عدنان) أخف من (محسن)، شتكون منو هو الأثقل (عدنان) لو محسن لو كمال)؟. الجواب0000000000000000

س8/ إذا كان جميع الأطفال يلعبون سوا وجذبتهم الطفلة (زينب) في اللعب، شتكون ليش جذبتهم زينب (لأنه تمتلك ألعاب هواي أو لأنه ما تشترك معاهم باللعب أو لأنه تحب اللعب) الجواب0000000000000000



س9/ إذا كانت + + + + = 5 فان  $\triangle + \triangle =$  الجواب  $\triangle 00 \triangle 00$

س10/ إذ كانت  $(3 \times 4) = 12$  لعد شتكون بهاي  $(3 + 4) =$  الجواب000000000000

## تقييم أداء المكتبات الجامعية وفق أنموذج التميز الأوربي

م.م. تهاني فلاح خماس

الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

## Evaluating the Universities' Libraries According to the European Distinct Model

Asst. Lect. Tahani Falah Kammas

University of Al-Mustansiriya / College of Arts

Tahini\_falah35@yahoo.com

## Abstract:

The main aim of this search to evaluation the performance in the university library, by use one of the famous simple to evaluation in this time, called (E.F.Q.M)European fantastic quality management, this simple divided the evaluation to main part: first one is infrastructure and second is produce and this tow parts divid to many parts in the end all tis sub divid point total equal (1000) point .

The researchers use the check list for evaluation by give (3,2,1,) measuring weights .

The researchers use case study methodology, and many tools like interview, observatory, and literature, in the end of search we find: the age of the librarian in level of productive category and the duration of employment of librarian in level effective years work, and the main one is the library recognized for excellence level .

**key words:** University Libraries, Desktop Performance, European Model of Excellence.

## الملخص:

يهدف البحث الحالي الى تقييم أداء المكتبات الجامعية وفق انموذج تميز يعد هو الأشهر في الوقت الحالي بعد ان ظهرت العديد من نماذج التميز الأخرى، إذ عُدَّ انموذج التميز الاوربي هو الأبرز، وقد تم تقسيم الأداء حسب الانموذج الى البنى التحتية المتوفرة في المكتبات وكذلك الى النتائج مقسمة بدورها الى عدة فروع تم تقييم كل فرع منها بحسب النقاط التي أشار اليها الانموذج وكان مجموع نقاط التقييم (1000) نقطة موزعة حسب التقسيم السابق، واستخدم البحث قائمة الفحص المشتملة لجميع الفروع السابقة وبتقسيم وزني (3، 2، 1) لغرض القياس النهائي.

وقد استخدم البحث منهج دراسة الحالة مستعينا ببعض الادبيات السابقة والملاحظة الشخصية واستخدام قائمة فحص مستمدة من المعايير الخاصة بانموذج التميز كأداة لجمع البيانات، وتمثلت عينة البحث بالمكتبة المركزية للجامعة المستنصرية وللعام الدراسي 2016-2017، وقد خرج البحث بنتائج عديدة منها: ان معدل اعمار العاملين في الأمانة العامة للمكتبة المركزية يقع ضمن الفئة المنتجة، وان معدل فترات العمل للعاملين في الأمانة العامة للمكتبة المركزية هي ضمن سنوات العمل الفعالة، وكذلك تعد المكتبة (معترف لهم بالتميز) حسب قوانين النموذج.

**الكلمات المفتاحية:** المكتبات الجامعية، الأداء المكتبي، انموذج التميز الأوربي.

## مشكلة البحث:

تعد المكتبات الجامعية ركيزة أساسية من ركائز النهوض بالجامعات والمجتمع بصورة عامة، لما توفره من مصادر معلومات تفيد الباحثين بدعم المناهج الدراسية المطبقة في الجامعات وكذلك توفير مصادر معلومات لغرض اجراء البحوث المتقدمة في أي مجال علمي وإنساني؛ وتعد المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية من اعرق المكتبات الجامعية إذ تأسست عام 1964 بعد تأسيس الجامعة المستنصرية بعام واحد؛ وقد ظهرت العديد من الدراسات المحلية التي تناولت عمل هذه المكتبة، وقد وصفت في بعض الدراسات بقصورها على تأدية خدماتها للمستفيدين ووصفت في دراسات أخرى انها ملبية لاحتياجات المستفيدين، إلا ان في الواقع الامر لم تكن هناك أي دراسة قامت بقياس أداء هذه المكتبة وفق انموذج عالمي معد خصيصا لقياس عمل المؤسسات بصورة عامة او لقياس عمل المكتبات خصوصاً. واقتصر الدراسات السابقة على وجهات نظر المستفيدين ووجهات نظر العاملين او الإدارات في هذه المكتبة، لذلك

جاء البحث الحالي لقياس أداء هذه المكتبة كمؤسسة أو منظمة تشتمل على عدة أنظمة فرعية، وفق نموذج معتمد عالمياً ومطور من قبل هيئة مخصصة لذلك.

#### أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية المكتبة بالنسبة للجامعات ومدى مساندة تلك الجامعات بالمناهج المدرسة فيها، وكذلك من خلال أهمية استخدام مقياس مقنن عالمياً لغرض قياس الأداء للوقوف على نقاط القوة والضعف في أداء المكتبات، وإعطاء مؤشرات حقيقية للأداء المكتبي وفق نقاط محسوبة.

#### أهداف البحث:

في ظل المشكلة المطروحة، جاء البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- 1-دراسة واقع حال المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية.
- 2-تقييم عمل أداء المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية على وفق انموذج التميز الأوربي.

#### فرضيات البحث:

في ضوء الأهداف السابقة، يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

- 1-هناك ضعف في أداء المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية وفق انموذج التميز الأوربي.
- 2-توجد علاقة طردية موجبة بين النتائج المتحققة من الأداء والبنى التحتية للمكتبة المركزية للجامعة المستنصرية.

#### حدود البحث:

1-الحدود المكانية: المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية.

2-الحدود الزمانية: العام الدراسي 2016-2017.

#### منهج البحث وأدوات جمع البيانات:

استخدم منهج دراسة الحالة وذلك لملائمته لمثل هذا النوع من البحوث، وايضا استخدام الملاحظة الشخصية كأداة لجمع البيانات مستخدما قوائم الفحص.

#### مجتمع وعينة البحث:

نظراً لظروف عمل البحث كان مجتمع الدراسة من العاملين في المكتبة من ادارتها وموظفيها كافة، ونظراً لصغر المجتمع وكذلك نوعية البحث كان المجتمع هو نفسه عينة للبحث.

#### الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات الخاصة بتقييم الأداء وجدت انها في الغالب تعتمد على معايير مصممة من قبل الباحث كمقياس معد للتعرف على الأداء الخاص بالمكتبة او مؤسسة المعلومات المدروسة، وان هذه الدراسات لم تتبع معايير عالمية مقننة لقياس ذلك الأداء، ومن هذه الدراسات:

1-معايير تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها، خالد ماضي أبو ماضي، 2007، رسالة ماجستير.

هدفت الدراسة الى التعرف على أداء الجامعات الفلسطينية وقد اختار الباحث مجتمع الاكاديميين في الجامعة الإسلامية وجامعة الازهر، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة) وقد اختار (60%) من مجتمع البحث البالغ عددهم (266) أي (160) اكاديمي كعينة لدراسته وقد استخدم أسلوب الاستبانة المصممة من قبل الباحث بالاعتماد على الاطار النظري المدروس في هذا الجانب والنظريات التي فسرت الأداء، مستخدماً الحقيبة الإحصائية SPSS لمعالجة البيانات وقد خلصت الدراسة الى وجود علاقة إحصائية ارتباطية ذات دلالة موجبة بين التقييم المستمر وإزالة معوقات الأداء في العمل.

## 2- الجودة الشاملة وتقييم الأداء في المكتبات الأكاديمية تجربة كلية الأمير سلطان للسياحة والإدارة، ثامر محمد أبو الخير، 2009، جدة.

هدفت الدراسة الى تقييم أداء المكتبات الأكاديمية في مدينة جدة بالسعودية وقد اختار الباحث مكتبة كلية الأمير سلطان للسياحة والإدارة كمكان لدراسته، وقد قام الباحث بتصميم استبانة ومن ثم اعدادها كمقياس معتمدا على نظريات مفسرة للجودة الشاملة لاستخراج مجالات مقياسه ومن ثم اعداد الأسئلة الموجهة لغرض التقييم. وقد خلصت الدراسة الى ان مكتبة الأمير سلطان تعد من المكتبات الجيدة ضمن معيار الجودة الشاملة المعد من قبل الباحث بعد تحليل نتائج الاستبانة رقميا من خلال الحقيبة الاحصائية SPSS.

### الجانب النظري:

#### المكتبات الجامعية:

ظهرت العديد من التعريفات حول مصطلح المكتبات الجامعية، بحسب وجهات نظر الكُتاب لها، إلا أنها في المجمل تتفق على نقاط أساسية في تلك التعاريف، ألا وأنها "هي احد أنواع المكتبات المتخصصة، والتي تكون ملحقة بالجامعات أو المعاهد وتوفر مصادر معلومات متنوعة وتقديم خدمات (تقليدية ورقمية) لخدمة المستفيدين منها من الطلبة والأساتذة والموظفين في تلك الجامعة".<sup>(1)</sup> وتعد المكتبات الجامعية ركن اساسي من اركان الارتقاء بمستوى الجامعات العلمي نظرا لما توفر من مصادر معلومات، وتقديم خدمات متنوعة للمستفيدين منها، ومن الخدمات المقدمة في المكتبات الجامعية، هي<sup>(2)</sup> الإعارة، الكشافات الرقمية والورقية، الإحاطة الجارية، البث الانتقائي للمعلومات، المستخلصات، الاستشهادات المرجعية، الاستتساخ والتصوير، الدوريات، وغيرها من الخدمات (التقليدية والرقمية).

#### التميز في أداء المكتبات:

تلجأ المؤسسات بصورة عامة ومنها المؤسسات العلمية (المكتبات موضوع البحث) الى تقييم اداءها بصورة مستمرة ولا تعتمد على تقييمات سابقة؛ وذلك للتغير الذي يطرأ على بيئات العمل الخارجية والداخلية واختلاف الأدوات وتطورها الذي لقي على عاتقه تاهيل العاملين في تلك المؤسسات وأيضا مواكبة ركب التطور الحاصل في البيئة الخارجية التي تحتضن تلك المؤسسة. ومن اجل ان تكون تلك المؤسسة بالمستوى المطلوب لمواكبة هذا الركب وكذلك في ظل المنافسة التي تطرأ على ساحة العمل سواء كان من جنس عمل المؤسسة (مكتبات أخرى) او من جنس آخر متمثل ببيئة الانترنت او بنوك المعرفة وقواعد البيانات العالمية، يتوجب على المكتبة ان تتميز بأداء خاص يجعلها في طليعة المكتبات الأخرى او موفرة لاحتياجات المستفيدين متطلباتهم المتنامية والمتزايدة من اجل المنافسة، إذ ظهر هناك العديد من الأسباب التي تدفع المكتبات الى التميز، ومنها<sup>(3)</sup>:

#### 1- التغير الثابت والسريع في بيئة الأعمال:

الثابت الوحيد في عمل المكتبات هو التغير، من منطلق كون الثبات هو الدافع او الحاجة الى التغيير، اذ نجد ان الشغل شاغل للمكتبات بصورة خاصة هو التغير الذي طرأ على مصادر المعلومات وطريقة إيصالها للمستفيد، وتعد احتياجات المستفيدين وضيق وقت الباحثين وسرعة الوصول الى المعلومة المطلوبة.

#### 2- المنافسة بلا حدود:

إذ يتجلى ذلك واضحا من خلال المنافسة القوية التي اضطلعت بها المكتبات، إذ أن كل مكتبة تحاول ابراز عملها من اجل كسب المستفيدين، وكذلك المنافسة الشديدة التي تشهدها المكتبات في منافسة بيئة الانترنت.

1. سعيد احمد حسن. المكتبات: أثرها الثقافي، الاجتماعي، التعليمي. (القاهرة: دار الفكر العربي، 1991). ص23.  
2. فيصل بن عبد الله حسن. خدمات المكتبات الجامعية السعودية: دراسة تطبيقية للجودة الشاملة (الرياض: مكتبة الملك فهد، 2003). ص81.  
3. زايد، عادل محمد. الأداء التنظيمي المتميز: الطريق الى منظمة المستقبل. (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003)، ص24.

### 3-الحفاظ على المكانة والديمومة:

أن الشرط الأساس لديمومة عمل المكتبات والحفاظ على مكانتها السابقة او الحالية يتجلى من خلال التميز في الأداء، فلو ان المكتبة بقيت على أداء في فترة معينة دون تحسين ذلك الأداء واشراك خدمات جديدة للمستفيدين فانها بعد فترة من الزمن سوف تصبح بالمراتب اللاحقة لمرتبتها الحالية او السابقة.

### 4-لإبديل عن الجودة:

في ظل السعي المكتبي نحو تحقيق التميز، تحول عمل المكتبات نحو تبني نظم الجودة لذلك نرى المكتبات تحاول الى تحقيق الجودة الشاملة من خلال تقديم خدماتها.

### 5-تكنولوجيا المعلومات:

ان للتطورات السريعة في وسائل تكنولوجيا المعلومات باشكالها المختلفة جعلت عملية نقل وتبادل المعلومات والبيانات والخبرات بين المكتبيين عملية سهلة وتتم بالسرعة والفاعلية، وأصبحت تكنولوجيا المعلومات متمثلة بالانترنت تضمن إيصال المعلومات بطرق اسهل ووقت اقصر وبوفرة وبمختلف اللغات ناهيك عن إمكانية ترجمة النتاج الفكري من لغات مختلفة. كل هذه الأسباب السابقة جعلت المكتبات تبحث عن التميز في عملها.

ومن أجل تأدية التميز في أداء عمل أي مؤسسة عموماً والمكتبات خصوصاً يتطلب توفير بنية أساسية من المتطلبات تكون متلائمة فيما بينها سواء كان من موارد بشرية وموارد مادية ومعنوية، ومن هذا المنطلق يمكن حصر المتطلبات الأساسية للتميز بالنقاط الآتية<sup>(1)</sup>:

1-**القيادة وثبات الغاية:** وتتجسد تلك النقطة من منطلق كون مدير المكتبة الأعلى هو القائد للمكتبة، وهو الساعي الأول نحو تحقيق النجاح والتميز في الأداء من خلال اتباع أساليب من شأنها تدفع بالأداء نحو التحسن المستمر والتميز مثل التشجيع والحث المستمر للجمهور الداخلي وكذلك توفير متطلبات الجمهور الخارجي للمكتبة.

2-**التميز المستمد من المستفيد:** لو عدنا الى التميز في الأداء فإننا نجد ان المستفيد هو مصدر الحكم الأخير على كون المكتبة متميزة بالأداء او لا. فصوت المستفيد هو الحاسم في تصميم العمليات او طريقة عرض الخدمات او توفيرها بصورة عامة.

3-**التوجه الاستراتيجي:** تؤكد منهجيات التميز على التوجه الاستراتيجي للمكتبة وتبني خطط استراتيجية من شأنها المحافظة على استمرار عمل وأداء متميز للمكتبة.

4-**التركيز على الافراد:** ويعد من العناصر الرئيسة في تميز أداء المكتبات لما للجمهور الداخلي من شأن كبير في تميز عمل المكتبة كونه المحرك الرئيس لجميع الفعاليات المكتبية، وتقديم الخدمات التقليدية والرقمية للمستفيدين.

5-**تطوير الشراكات:** تؤكد منهجيات التميز على حاجة المكتبة الى وضع استراتيجية تبادل المنفعة مع المكتبات الأخرى او مؤسسات علمية ومهنية أخرى ذات توجه مجتمعي وخدمي.

6-**الإدارة بالحقائق:** تعد التغذية الراجعة من اهم المتطلبات التي يتوجب العمل عليها كونها نابعة من نتائج العمل السابق، لذلك يتوجب العمل بهذه المؤشرات من أجل التميز بالعمل المكتبي.

7-**توجيه النتائج:** بتحقيق التوازن بين احتياجات المستفيدين والمتوفر الحقيقي من الخدمات التي تستطيع المكتبة توفيرها، وذلك لغرض تصميم العمليات وتقسيمها.

8-**المسؤولية الاجتماعية:** تحرص مناهج التميز على المسؤولية تجاه المجتمع بصورة عامة وجمهور المستفيدين بصورة خاصة اذ يبرز السلوك الأخلاقي للعاملين في التعامل مع المستفيد في ظل البيئة المحيطة ومدى ثقافتهم وتوجههم الديني والعربي، لذلك يتوجب على العاملين التعامل مع المستفيد وفق البيئة الناشئ منها.

1. الرشيد، صالح. التميز في الأداء ماهيته وكيف يمكن تحقيقه في منظمات الاعمال. مجلة آفاق اقتصادية . العدد 116. الإمارات العربية المتحدة. ص311.

9- **التعلم والتحسين المستمر:** وهما عنصران حاسمان في منجيات التميز وتحفيز التعلم والتحسين يسهم في توفير بيئة مناسبة للإبداع والابتكار من خلال تحقيق المشاركة الفعالة للمعرفة.

وعلى الرغم من كون المكتبات تحاول توفير تلك المتطلبات؛ إلا أنها في واقع الامر تصطدم بالعديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق التميز في الأداء، ومن هذه المعوقات<sup>(1)</sup>:

- 1- ندرة وجود وعي كافي لدى العاملين في المكتبات بالجودة وأهميتها.
- 2- ضعف الدور القيادي لأمناء المكتبات، وله عدة أسباب اما ان يكون ضعف في الشخصية القيادية للمكتبي او لكون امين المكتبة من غير ذوي الاختصاص تجعله هذه النقطة غير مؤمن بأهمية الأداء المكتبي الأمثل.
- 3- نقص او ندرة الدور التشجيعي من قبل القيادة للعاملين في المكتبة من خلال ضعف أنظمة الحوافز او التشجيع المعنوي من قبل الإدارات.
- 4- عدم اشراك العاملين في المكتبات في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل المكتبي او السماع لآراءهم ومقترحاتهم.
- 5- ضعف الخطط الاستراتيجية الموضوعة من قبل إدارات المكتبة او عدم وجودها مطلقاً.
- 6- ضعف الاتصال بالمكتبات الأخرى من اجل القيام بعمليات المقارنة بين الادائين او المؤسسات ذات العلاقة.
- 7- مقاومة التغيير، وهي من المشاكل الكبيرة التي تواجه العمل المكتبي صورة عامة، اذ اننا نجد في وقت ومكان هناك معارضين للعديد من خطوات التغيير الروتيني للأداء المكتبي.
- 8- الاعتقاد من القيادات ان استخدام النموذج الخاص بالتميز ومن المرحلة الأولى هو الحل السحري للنهوض بالعمل المكتبي.

#### نموذج التميز الأوربي (E.F.Q.M):

في خضم المنافسة القوية التي تضطلع بها المؤسسات بصورة عامة والمكتبات خاصة، نجد ان المؤسسات عامة بدأت تبحث عن التميز في ادائها، وقد ظهرت العديد من نماذج التميز ابتداءً من منتصف القرن الماضي مثل نموذج التميز الياباني (Deming) والذي ركز على ضمان جودة المنتجات والخدمات<sup>(2)</sup>. وكذلك ظهر النموذج الأمريكي (Malcom Baldrige) في ثمانينيات القرن الماضي والذي ركز على التحسين المستمر في الإنتاج والنتائج التي تعد مهمة المنظمة او المؤسسة الام.<sup>(3)</sup>

وفي خضم هذين النموذجين وغيرهما من نماذج التميز الأخرى التي ظهرت على الساحة وكانت ذات تأثير اقل من السابقين، اتفق في نهايات العقد الثامن من القرن الماضي العديد من ممثلي ورؤساء الشركات العالمية على اعتماد نموذج جديد موحد للتميز في الأداء وبالتحديد عام 1988 وسمي المؤسسة الاوربية لادارة الجودة (EFQM)<sup>(4)</sup>. وقد اتفق على تقديمه اول مرة كجائزة اطلقت عام 1991، وتقدم هذه الجائزة كل ثلاث سنوات، وظل هذا النموذج في تطور ومراجعة مستمرة من قبل لجنة مكلفة بالتنوير الى ان جاء عام 2012 اذ صدرت منه النسخة الأخيرة والتي كانت اكثر مرونة من السابقات، لكي تتنافس وتتجج في البيئة العالمية<sup>(5)</sup>. ومن المميزات التي كانت في هذا النموذج قياسا بالنماذج الأخرى وان النسخ القديمة منه، هي:

- 1- التركيز على رشاقة ومرونة المؤسسات.
- 2- التركيز بشكل اكبر على تطوير المناهج.
- 3- التركيز على مسؤولية الإدارة.
- 4- القيام بالاشياء الصحيحة هو اكثر أهمية من القيام بالاشياء غير الصحيحة.

1. المزين، إحسان ورافع الغامدي. الانموذج الأوربي للتميز فوائد ومعايير: ورقة عمل مقدمة للملتقى الخامس عشر لجامعة الملك سعود. الرياض. ص71.

2. آل مزروع، بدر. بناء انموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية. أطروحة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم العلمية. الرياض، ص61.

3) Ettinger, Jole. Baldrige national quality program criteria, paper pressnted at: The path to excellence conference. U.S.A. P.411.

4) المعاني، أحمد وآخرون. قضايا إدارية معاصرة. (عمان: دار وائل للنشر، 2011). ص34.

5) Davies, John. The Implemettion of the European foundation for Quality in U.K. University (U.K. 2004. P.71.

5- قياس الأمور في نصابها الصحيح بدلاً من القياس من أجل القياس.

6- التركيز على المسؤولية الاجتماعية

7- التركيز على المستقبل<sup>(1)</sup>.

ويعمل النموذج الأوربي للتميز بالاستناد الى تسعة معايير أربعة منها تمثل البنى التحتية او الممكنات وخمسة منها تمثل النتائج، حيث يكون النتائج هي من أسباب الممكنات او البنى التحتية اما النتائج والتغذية الراجعة منها فهي تؤثر على البنى التحتية للمؤسسة<sup>(2)</sup>. وتوزع على هذه المعايير مجموعة من النقاط يكون المجموع النهائي لها (1000) نقطة مقسمة بواقع (500) نقطة للبنى التحتية او الممكنات و(500) أخرى للنتائج في عمليات التقييم النهائي. وحسب النتائج النهائية تقسم المؤسسات الى:

1- ملتزمون بالتميز وهي التي تحصل على مجموع نقاط (200-399).

2- معترف لهم بالتميز وهي التي تحصل على مجموع نقاط (400-599).

3- حائز على التميز وهي التي تحصل على مجموع نقاط (600-1000)<sup>(3)</sup>.

### الجانب العملي

#### الأداء المكتبي للمكتبة المركزية للجامعة المستنصرية:

تقسم المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية بصورة رئيس الى خمس شعب وبدورها تقسم كل شعبة منها الى عدد من الوحدات الإدارية تلتزم كل وحدة منها بأداء دور داخل المكتبة ضمن الدور الرئيسي للمكتبة ككل، وهذه الشعب هي:

1- شعبة إدارة الموظفين. وهي الشعبة الخاصة بإدارة شؤون الموظفين داخل المكتبة ويرأس هذه الشعبة موظف حاصل على شهادة البكالوريوس، وتضم الشعبة عدة وحدات هي الخدمات والاستعلامات، والصيانة، والسكرتارية وعدد افراد هذه الشعبة (13) موظف. ويمكن بيان شهادات واختصاصات واعداد الشعبة بالجدول الآتي:

جدول (1) يبين شهادات واختصاصات واعداد ومدد عمل منتسبي شعبة الادارة

| ت  | الشهادة   | الاختصاص | العمل        | العمر | مدة العمل داخل المكتبة |
|----|-----------|----------|--------------|-------|------------------------|
| 1  | ماجستير   | حاسبات   | صيانة حاسبات | 40-50 | 6-10                   |
| 2  | ابتدائية  | —        | امين مخزن    | 40-50 | 6-10                   |
| 3  | متوسطة    | —        | كهربائي      | 30-40 | 6-10                   |
| 4  | بكالوريوس | مكتبات   | متابعة       | 30-40 | 1-5                    |
| 5  | ابتدائية  | —        | استعلامات    | 50-60 | 6-10                   |
| 6  | بكالوريوس | مكتبات   | سكرتارية     | 30-40 | 1-5                    |
| 7  | بكالوريوس | مكتبات   | سكرتارية     | 50-60 | 1-5                    |
| 8  | اعدادية   | —        | استعلامات    | 30-40 | 16-20                  |
| 9  | اعدادية   | —        | متابعة       | 30-40 | 16-20                  |
| 10 | بكالوريوس | كيمياء   | متابعة       | 50-60 | 1-5                    |
| 11 | ابتدائية  | —        | متابعة       | 50-60 | 1-5                    |
| 12 | ابتدائية  | —        | متابعة       | 50-60 | 11-15                  |

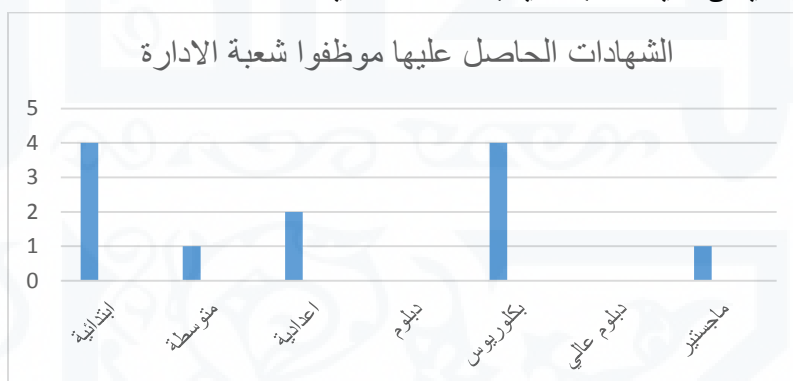
ويلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان جميع العاملين في شعبة ادارة شؤون الموظفين هم من غير تخصص الادارة وباختصاصات مختلفة وكذلك شهادات مختلفة ووجود ثلاث موظفين ممن يحملون تخصص معلومات ومكتبات، كان من الممكن

1. الحداد، عوض. مكونات ثقافة المؤسسة الموجهة بثقافة العملاء. مجلة إدارة العصر. ع23. الجمعية العربية للإدارة 2005. ص322.

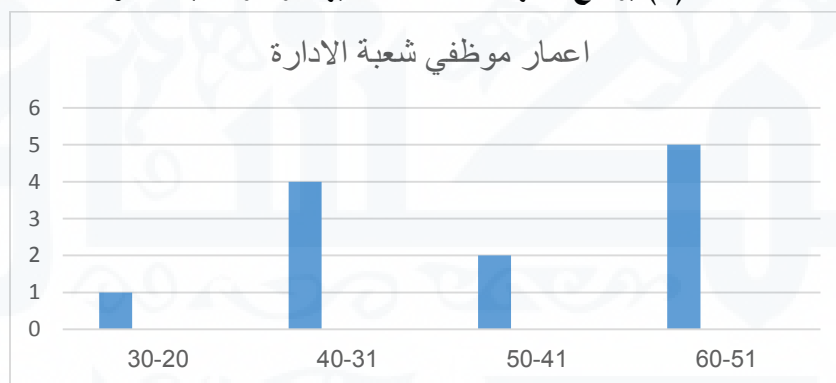
2. موقع جائزة المؤسسة الاوربية للتميز EFQM متاح على الرابط <http://www.EFQM.gov.jo>

3. نموذج التميز الأوربي EFQM. المصدر السابق.

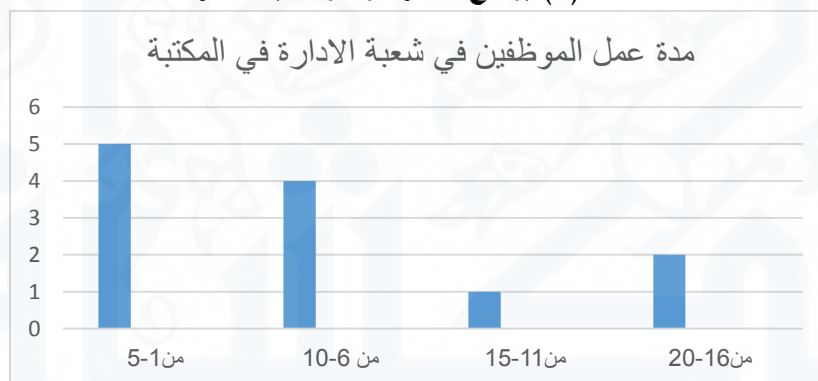
الاستفادة منهم في شعب اخرى داخل المكتبة. كما تفاوتت معدلات الاعمار في هذه الشعبة، ومدة العمل في المكتبة اذ كان خمس من الموظفين من فئة حديثو العمل في المكتبة بينما كان هناك اربعة منهم بمدد تراوحت بين (6-10) سنة وموظفان كانا قد شغلا فترة طويلة في العمل داخل المكتبة، يمكن تمثيل النسب الآتية بالمخططات الآتية:



مخطط (1) يوضح الشهادات الحاصل عليها موظفو شعبة الادارة



مخطط (2) يوضح اعمار موظفو شعبة الادارة



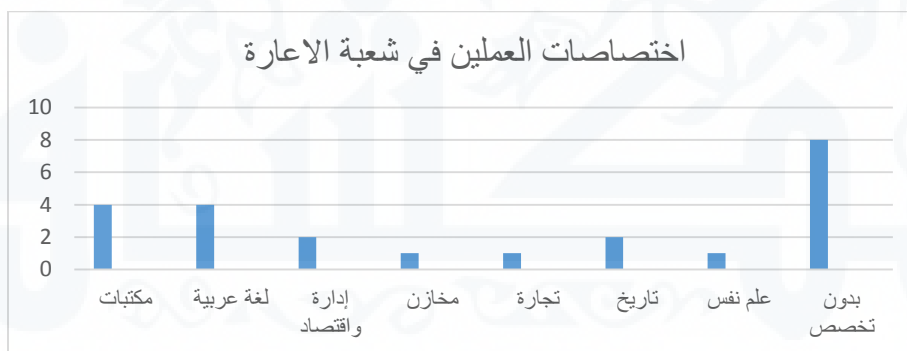
مخطط (3) يوضح مدة العمل داخل المكتبة لمنتسبي شعبة الإدارة

2-شعبة الإعارة. وهي الشعبة المسؤولة عن اعارة الكتب الخارجية ويرأس هذه الشعبة موظف حاصل على شهادة الدكتوراه في المعلومات والمكتبات، وتضم الشعبة وحدات اصدار الهويات، الإعارة، الارجاع، الغرامات، وموظفوا هذه الشعبة هم باختصاصات وشهادات مختلفة وعدد افراد هذه الشعبة هو (23) موظف باختصاصات وشهادات مختلفة. ويمكن بيان شهادات واختصاصات واعمار الشعبة بالجدول الآتي:

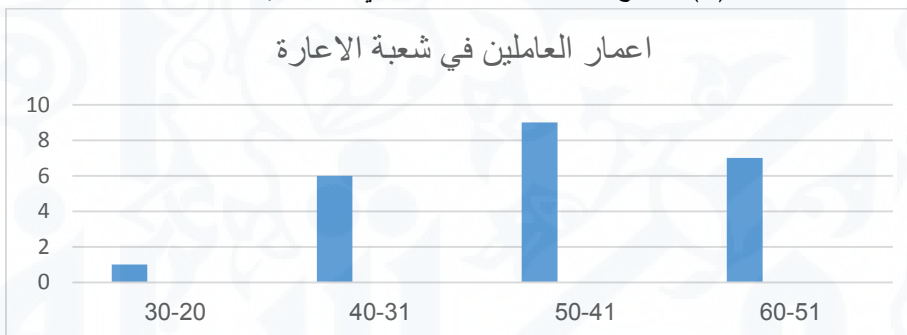
## الجدول (2) يبين شهادات واختصاصات واعدار العاملين في شعبة الإعارة

| ت  | الشهادة   | الاختصاص      | العمل                     | العمر | مدة العمل داخل المكتبة |
|----|-----------|---------------|---------------------------|-------|------------------------|
| 1  | دكتوراه   | مكتبات        | ادارة الشعبة              | 60-51 | 30-26                  |
| 2  | ماجستير   | علم نفس       | اعارة كتب                 | 30-21 | 5-1                    |
| 3  | بكالوريوس | ادارة         | اصدار هويات وبراءات الذمة | 50-41 | 15-11                  |
| 4  | بكالوريوس | لغة عربية     | اعارة كتب                 | 40-31 | 5-1                    |
| 5  | اعدادية   | —             | اعارة كتب                 | 50-41 | 10-6                   |
| 6  | اعدادية   | —             | ارجاع كتب                 | 60-51 | 30-26                  |
| 7  | ابتدائية  | —             | ارجاع كتب                 | 60-51 | 30-26                  |
| 8  | بكالوريوس | مكتبات        | اعارة                     | 50-41 | 15-11                  |
| 9  | بكالوريوس | مكتبات        | اعارة                     | 40-31 | 10-6                   |
| 10 | بكالوريوس | لغة عربية     | اعارة                     | 50-41 | 15-11                  |
| 11 | بكالوريوس | ادارة واقتصاد | اعارة                     | 50-41 | 20-16                  |
| 12 | بكالوريوس | تاريخ         | اعارة                     | 40-31 | 5-1                    |
| 13 | اعدادية   | —             | اعارة                     | 50-41 | 5-1                    |
| 14 | بكالوريوس | مكتبات        | اعارة                     | 40-31 | 15-11                  |
| 15 | بكالوريوس | لغة عربية     | اعارة                     | 60-51 | 5-1                    |
| 16 | دبلوم     | مخازن         | اعارة                     | 40-31 | 5-1                    |
| 17 | بكالوريوس | تربية         | اعارة                     | 40-31 | 10-6                   |
| 18 | دبلوم     | تجارة         | اعارة                     | 60-51 | 20-16                  |
| 19 | بكالوريوس | لغة عربية     | اعارة                     | 50-41 | 10-6                   |
| 20 | اعدادية   | —             | اعارة                     | 50-41 | 5-1                    |
| 21 | اعدادية   | —             | اعارة                     | 60-51 | 5-1                    |
| 22 | متوسطة    | —             | اعارة                     | 60-50 | 15-11                  |
| 23 | ابتدائية  | —             | اعارة                     | 50-40 | 10-6                   |

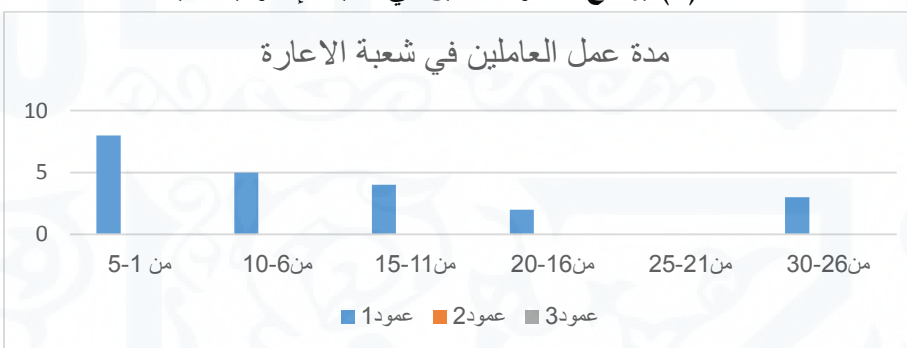
ومن خلال ملاحظة الجدول اعلاه يتبين ان اقدم موظفي المكتبة هم يعملون في قسم الاعارة، كما يتبين ان اغلب عمل شعبة الاعارة يقتصر على اعارة الكتب واسترجاعها للمستفيدين ما عدا موظف واحد يقوم بالعمل الاداري للشعبة، ويتبين ان (6) من العاملين هم من فئة عمر (50-60) وكذلك (7) عاملين هم من فئة (41-50) سنة مما يدل على كبر اعمار هذه الشعبة على الرغم من كون مثل هذه الاعمار يتوجب ان يقوم بها من هم اصغر سناً والاستفادة من هذه الاعمار صاحبة مدة العمل الطويل في المكتبة في اماكن وشعب اخرى من المكتبة، اما بالنسبة للتخصص فيوجد اربع موظفين فقط هم من تخصص معلومات ومكتبات والبقية باختصاصات متعددة، ويمكن تمثيل النسب السابقة بهذه المخططات البيانية:



مخطط (4) يوضح اختصاصات العاملين في شعبة الإعارة بالمكتبة



مخطط (5) يوضح اعمار العاملين في شعبة الإعارة بالمكتبة



مخطط (6) يوضح مدة عمل العاملين في شعبة الإعارة بالمكتبة

3-شعبة النظم الآلية.وهي الشعبة المسؤولة عن توفير الخدمات الرقمية للمستفيدين ويرأس هذه الشعبة موظف حاصل على شهادة الماجستير بالمعلومات والمكتبات، وتقسم الى عدة وحدات هي (البحث الآلي، والاطاريح الرقمية، ادخال البيانات، الموقع الالكتروني للمكتبة) ويعمل في هذه الشعبة (14) موظف باختصاصات وشهادات مختلفة. ويمكن بيان شهادات واختصاصات واعمار الشعبة بالجدول الآتي:

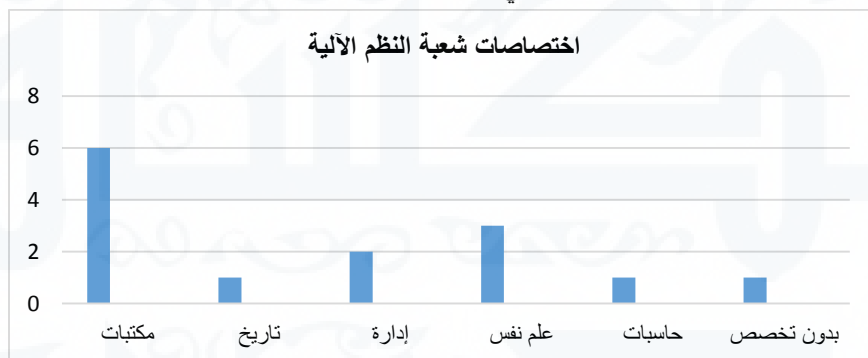
الجدول (3) يبين شهادات واختصاصات واعمار العاملين في شعبة النظم الآلية

| ت | الشهادة   | الاختصاص    | العمل                                   | العمر | مدة العمل داخل المكتبة |
|---|-----------|-------------|-----------------------------------------|-------|------------------------|
| 1 | ماجستير   | مكتبات      | ادارة قاعدة البيانات والموقع الالكتروني | 50-40 | 5-1                    |
| 2 | بكالوريوس | حاسبات      | مسؤول الادخال الرئيسي                   | 50-40 | 15-11                  |
| 3 | بكالوريوس | علم نفس     | بحث + نسخ اقراص                         | 50-40 | 15-11                  |
| 4 | بكالوريوس | ادارة اعمال | بحث + نسخ اقراص                         | 50-40 | 10-6                   |
| 5 | بكالوريوس | مكتبات      | بحث + نسخ اقراص                         | 50-40 | 15-11                  |
| 6 | بكالوريوس | مكتبات      | بحث + نسخ اقراص                         | 40-30 | 15-11                  |

|    |           |         |                 |       |       |
|----|-----------|---------|-----------------|-------|-------|
| 7  | اعدادية   | -       | بحث + نسخ اقراص | 50-40 | 10-6  |
| 8  | بكالوريوس | مكتبات  | بحث + نسخ اقراص | 30-20 | 5-1   |
| 9  | بكالوريوس | تاريخ   | بحث + نسخ اقراص | 30-20 | 5-1   |
| 10 | بكالوريوس | مكتبات  | بحث + نسخ اقراص | 50-40 | 20-16 |
| 11 | بكالوريوس | مكتبات  | بحث + نسخ اقراص | 60-50 | 20-16 |
| 12 | بكالوريوس | ادارة   | بحث + نسخ اقراص | 60-50 | 20-16 |
| 13 | بكالوريوس | علم نفس | بحث + نسخ اقراص | 50-40 | 20-16 |
| 14 | بكالوريوس | علم نفس | بحث + نسخ اقراص | 50-40 | 10-6  |

وتتألف شعبة النظم الآلية من (14) موظف يمثلون الوحدات السابقة على الرغم من كونهم منقسمين في وحدتين رئيسيتين ويمكن تمثيلهم في الجدول الآتي:

ويتبين من ملاحظة الجدول اعلاه ان نصف افراد الشعبة هم من متخصصو المعلومات والمكتبات، وكذلك وجود اختصاصات مغايرة اخرى اما معدل اعمار هذه الشعبة فنجد انها (40-50) هو الاكثر بينهم ومدة عمل الموظفين كانت في الغالب بين الفئتين (11-15) و(16-20) سنة، ويمكن تمثيل النسب السابقة في المخططات التالية:



مخطط (7) يوضح اختصاصات العاملين في شعبة النظم الآلية بالمكتبة



مخطط (8) يوضح اعمار العاملين في شعبة النظم الآلية بالمكتبة



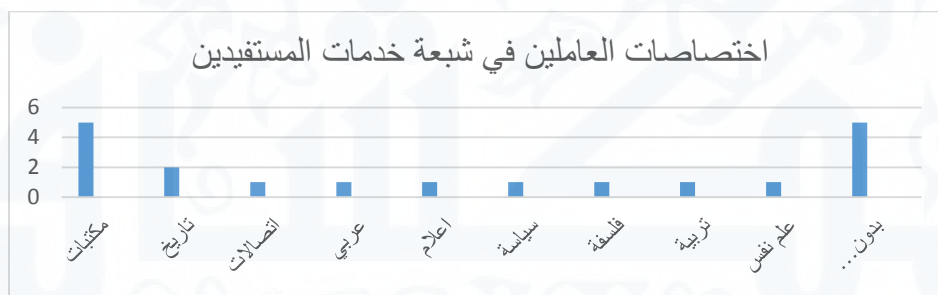
مخطط (9) يوضح مدة عمل العاملين في شعبة النظم الآلية بالمكتبة

4-شعبة خدمات المستفيدين. وهي الشعبة المسؤولة عن توفير الخدمات التقليدية للمستفيدين بدون خدمة اعارة الكتب مثل توفير خدمات الدوريات والاطاريح الورقية وخدمة المراجع وتضم ثلاث وحدات كل وحدة منها مسؤولة عن تنفيذ خدمة من الخدمات السابقة وتضم هذه الشعبة (14) موظف بشهادات واختصاصات مختلفة ويرأس هذه الشعبة موظف حاصل على شهادة الماجستير بالمعلومات والمكتبات. ويمكن بيان شهادات واختصاصات واعمار الشعبة بالجدول الآتي:

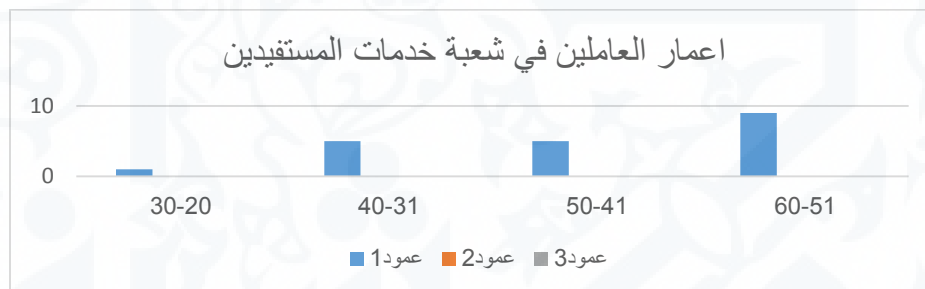
**الجدول (4) يبين شهادات واختصاصات واعمار العاملين في شعبة خدمات المستفيدين**

| ت  | الشهادة   | الاختصاص    | العمل        | العمر | مدة العمل داخل المكتبة |
|----|-----------|-------------|--------------|-------|------------------------|
| 1  | ماجستير   | مكتبات      | مراجع        | 60-51 | 10-6                   |
| 2  | ماجستير   | تاريخ       | مراجع        | 60-51 | 10-6                   |
| 3  | بكالوريوس | مكتبات      | مراجع        | 60-51 | 25-21                  |
| 4  | دبلوم     | اتصالات     | مراجع        | 50-41 | 20-16                  |
| 5  | بكالوريوس | لغة عربية   | مراجع        | 50-41 | 15-11                  |
| 6  | بكالوريوس | اعلام       | مراجع        | 60-51 | 15-11                  |
| 7  | دبلوم     | سياسة دولية | مراجع        | 40-31 | 5-1                    |
| 8  | ابتدائية  | —           | مراجع        | 50-41 | 5-1                    |
| 9  | ماجستير   | تاريخ       | دوريات       | 50-41 | 10-6                   |
| 10 | ابتدائية  | —           | دوريات       | 60-51 | 20-16                  |
| 11 | اعدادية   | —           | دوريات       | 40-31 | 5-1                    |
| 12 | دبلوم     | مكتبات      | دوريات       | 60-51 | 30-26                  |
| 13 | بكالوريوس | فلسفة       | دوريات       | 40-31 | 5-1                    |
| 14 | بكالوريوس | تربية       | دوريات       | 40-31 | 5-1                    |
| 15 | بكالوريوس | علم نفس     | اطاريح ورقية | 50-41 | 20-16                  |
| 16 | بكالوريوس | مكتبات      | اطاريح ورقية | 60-51 | 25-21                  |
| 17 | اعدادية   | —           | اطاريح ورقية | 60-51 | 25-21                  |
| 18 | بكالوريوس | مكتبات      | اطاريح ورقية | 30-21 | 5-1                    |
| 19 | ابتدائية  | —           | اطاريح ورقية | 40-31 | 10-6                   |

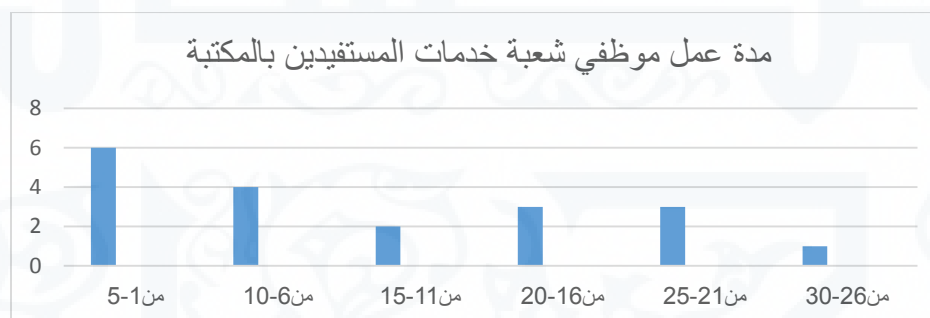
من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد ان شعبة خدمات المستفيدين هي من اكبر شعب المكتبة المركزية من حيث عدد العاملين بها، وكذلك هي الشعبة الوحيدة التي التزمت بالتقسيم الاداري للمكتبة كونها مقسمة الى ثلاث وحدات مستقلة، وقد اختلفت شهادات واختصاصات العاملين في هذه الشعبة اذ تراوحت بين حاصل على شهادة الماجستير وصولاً الى شهادة الابتدائية لبعض لموظفين كما تبين ان هناك وحدات مهمة كوحدة المراجع التي ينبغي ان يكون العاملين فيها من ذوي الاختصاص او من الحاصلين على شهادات عليا في تخصصات اخرى نجد ان فيها اثنان فقط هم من حملة تخصص المكتبات وموظف يحمل شهادة عليا في اختصاص مغاير اما بقية الموظفين فقد اختلفوا في تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية، اما وحدة الدوريات فنجد ان فيها موظف واحد يحمل شهادة دبلوم في مجال المكتبات وبقية الموظفين يحملون تخصصات اخرى، وكذلك الحال بالنسبة لوحدة الاطاريح الورقية فنجد ان فيها ان موظفين اثنين يحملون تخصص مكتبات واثنان اخرون بدون مؤهل وموظف واحد يحمل اختصاص مغاير، اما بالنسبة لاعمار العاملين في هذه الشعبة فنجد ان معظمهم من كبار السن اذا تراوحت اعمار (8) منهم بين (60-51) سنة بينما كان هناك موظف واحد (30-21) سنة والبقية توزعوا بين الفئتين، كما يظهر لنا من خلال الجدول السابق ان اغلب النسبة الاكبر بين العاملين في هذه الشعبة هم من حديثو العمل في المكتبة المركزية اذ تراوحت مدة عمل (5) موظفين بين (5-1) سنة بينما كانت الفترة الاطول (26-30) سنة هي من نصيب موظف واحد فقط وتوزع بقية الموظفين بين الفئات السابقة، ويمكن تمثيل النسب السابقة بالمخططات التالية:



مخطط (10) يوضح اختصاصات العاملين في شعبة خدمات المستفيدين



مخطط (11) يوضح اعمار العاملين في شعبة خدمات المستفيدين



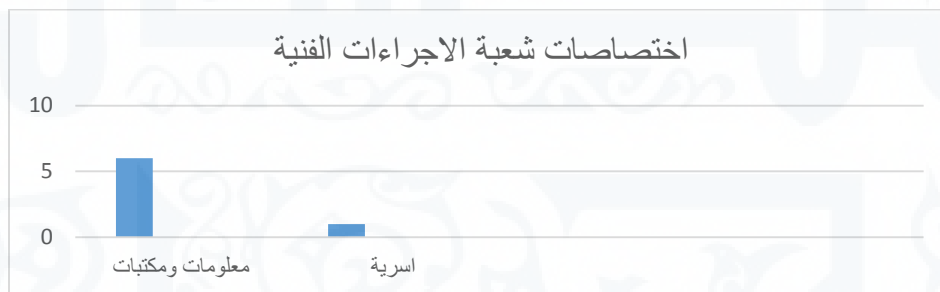
مخطط (12) يوضح مدة عمل العاملين في شعبة خدمات المستفيدين بالمكتبة

5-شعبة الاجراءات الفنية. وهي الشعبة المسؤولة عن فهرسة وتصنيف مصادر المعلومات في المكتبة وبراس هذه الشعبة موظف حاصل على شهادة الماجستير في المعلومات والمكتبات وتضم الشعبة (7) موظفين باختصاصات وشهادات مختلفة وتقسم الى وحدات هي الفهرسة والتصنيف والتزويد والاهداء والتبادل. ويمكن بيان شهادات واختصاصات واعمار الشعبة بالجدول الآتي:

الجدول (5) يبين شهادات واختصاصات واعمار العاملين في شعبة الإجراءات الفنية

| ت | الشهادة   | الاختصاص    | العمل        | العمر | مدة العمل داخل المكتبة |
|---|-----------|-------------|--------------|-------|------------------------|
| 1 | ماجستير   | مكتبات      | فهرسة وتصنيف | 60-50 | 25-21                  |
| 2 | بكالوريوس | مكتبات      | فهرسة وتصنيف | 50-40 | 20-16                  |
| 3 | بكالوريوس | مكتبات      | فهرسة وتصنيف | 50-40 | 5-1                    |
| 4 | بكالوريوس | لغة عربية   | فهرسة وتصنيف | 50-40 | 15-11                  |
| 5 | بكالوريوس | مكتبات      | فهرسة وتصنيف | 60-50 | 25-21                  |
| 6 | بكالوريوس | تربية اسرية | فهرسة وتصنيف | 50-40 | 15-11                  |
| 7 | دبلوم     | مكتبات      | فهرسة وتصنيف | 50-40 | 5-1                    |

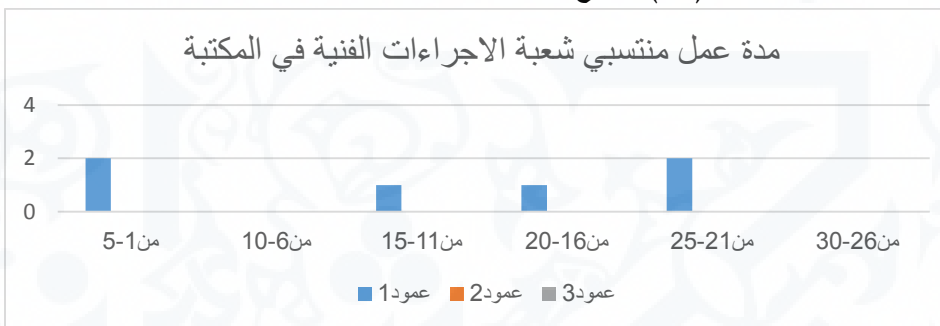
ومن خلال ملاحظة الجدول اعلاه يتبين ان موظفي شعبة الاجراءات الفنية هم جميعا من اختصاص معلومات ومكتبات باستثناء التسلسل (6) خريج تربية اسرية ومعدلات اعمارهم تراوحت بين (40-50) و(50-60) وكذلك طول فترات العمل داخل المكتبة اذ تراوحت بين (11-15) و(21-25) سنة باستثناء التسلسل (3) فهو حديث العهد في العمل داخل المكتبة، ويمكن تمثيل النسب السابقة بهذه المخططات:



مخطط (13) يوضح اختصاصات شعبة الاجراءات الفنية



مخطط (14) يوضح معدلات اعمار شعبة الاجراءات الفنية



مخطط (15) يوضح مدة العمل داخل المكتبة لشعبة الاجراءات الفنية

- وعلى الرغم من كون الشهادة والاختصاص من اهم المعايير في العمل المكتبي بالنسبة للعاملين ولكننا لا ننسى الدور الكبير الذي يلعبه فترة العمل للموظف داخل المكتبة اذ يمكن تقسيمها الى:
- 1- من (1-5): يكون الموظف في حاجة الى التوجيه والإرشاد.
  - 2- من (6-10) يكون الموظف في ادائه الناضج والقادر على الاعتماد على نفسه.
  - 3- من (11-15) يكون الموظف في سنوات عمله الفعالة.
  - 4- من (16-20) تمثل سنوات العمل الاكفأ.
  - 5- من (21-25) تمثل سنوات العمل المقوم أي يكون الموظف قادرا على التعليم وتقييم الآخرين.
  - 6- من (26-30) تمثل سنوات العمل الاستشاري أي يكون الموظف موسوعة بالعمل المكتبي ويكون محل اخذ الاستشارات والنصائح من قبل إدارات المكتبة.

**تحليل الأداء المكتبي للمكتبة المركزية للجامعة المستنصرية وفق النموذج التميز الأوربي وفق قوائم الفحص المعدة من قبل الباحث.**  
من أجل الحصول على النتائج الخاص بالتقويم يتوجب أولاً اختيار طريقة ملائمة لغرض الحصول على النتائج الدقيقة وقد حددت المؤسسة الاوربية أساليب متعددة لغرض الحصول على النتائج، هي:-

1-**الاستبيان:** وقد تجنب استخدامها لكونها قد تميل في بعض الأحيان الى ابراز نتائج احسن من الطبيعي وخاصة بالمحاور التي تتعلق بالإدارات كون مسؤول المكتبة يحاول ابراز مكتبته على انها الأفضل.

2-**المصفوفة:** لم يتم استخدام هذه الطريقة لعدم وجود قواعد بيانات رقمية خاصة بعمليات التقييم واضحة لدى إدارات المكتبة.

3-**محاكاة الجائزة:** وفضل عدم استخدام هذه الطريقة لوجود اختلاف كبير في أنماط قياس العمل وساعاته بين البيئتين الاوربية والعراقية.

4-**قوائم الفحص:** وهي قوائم يتم بناءها من خلال المعايير الموجود في النموذج الخاص سواء كان الأوربي او غيره من النماذج، ويتم اخذ كل معيار رئيس وتقسيماته من المعايير الفرعية ومطابقتها مع ارض الواقع للمكتبة وتتم بالملاحظة الشخصية للتثبت من صحة النتائج المعطاة، وكذلك تيح معرفة ان كانت المكتبة ملتزمة بذلك المعيار او لا. وهذه الطريقة اعتمدت في عمليات التقييم. ومن أجل إعطاء نتائج حسابية معلومة تم وضع اوزان للإجابة عبر كل وزن على نتيجة معينة وكالاتي:

(3، 2، 1) للبدائل (المعيار منفذ ومكتوب)، (المعيار منفذ وغير مكتوب أو المعيار مكتوب وغير منفذ)، (المعيار غير منفذ وغير مكتوب) على التوالي.

وبعد ان تم تحديد قوائم الفحص لاطهار النتائج وتحديد اوزان للاجابات، بدأت عملية تشكيل قوائم الفحص بالاستناد الى نموذج التميز الأوربي الذي قسم الأداء الى بنى تحتية او الممكنات وبدوره يقسم الى خمسة معايير فرعية هي (القيادة 100 نقطة، الاستراتيجية 100 نقطة، العاملون 100 نقطة، الشراكات والموارد 100 نقطة، العمليات والمنتجات والخدمات 100 نقطة) والقسم الثاني وهو النتائج وبدوره يقسم الى أربعة معايير هي (نتائج العاملين 100 نقطة، نتائج الأداء 100 نقطة، نتائج المتعاملين 150 نقطة، النتائج الرئيسة 150 نقطة). ويمكن تمثيل نقاط التقييم بالجدول الآتي:

**جدول (6) تقسيم نقاط التقييم حسب نموذج التميز الأوربي**

| ت | القسم                     | المعيار                     | عدد النقاط | النسبة المئوية |
|---|---------------------------|-----------------------------|------------|----------------|
| 1 | البنى التحتية او الممكنات | القيادة                     | 100        | 10%            |
|   |                           | الاستراتيجية                | 100        | 10%            |
|   |                           | العاملون                    | 100        | 10%            |
|   |                           | الموارد والشراكات           | 100        | 10%            |
|   |                           | العمليات والمنتجات والخدمات | 100        | 10%            |
| 2 |                           | نتائج العاملين              | 100        | 10%            |
|   |                           | نتائج المتعاملين            | 150        | 15%            |
|   |                           | نتائج الأداء                | 100        | 10%            |
|   |                           | النتائج الرئيسة             | 150        | 15%            |
|   |                           | المجموع                     | 1000       | 100%           |

ووفق التقسيم تم تصميم قوائم الفحص، وبعد المباشرة بإجراء الفحص على المكتبة وجدت النتائج الآتية:

### جدول (7) نتائج قوائم الفحص في أداء المكتبة المركزية للجامعة المستنصرية

| ت | المعيار                     | اقسام المعيار                                                          | النتائج      |                                      |                      |
|---|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------|----------------------|
|   |                             |                                                                        | متوفر ومكتوب | متوفر وغير مكتوب او مكتوب وغير متوفر | غير متوفر وغير مكتوب |
| 1 | القيادة                     | توجد رسالة ورؤية للمكتبة موضوعة من قبل امين المكتبة                    | *            |                                      |                      |
|   |                             | يتابع امين المكتبة ويراجع التحسينات الخاصة بالنظام المكتبي             |              | *                                    |                      |
|   |                             | يتفاعل امين المكتبة مع المسؤولين الخارجيين للمكتبة من الجامعة          | *            |                                      |                      |
|   |                             | يدعم امين المكتبة ثقافة التميز بين العاملين                            |              | *                                    |                      |
|   |                             | يعمل امين المكتبة على ضمان مرونة المؤسسة لعمليات التغير                |              |                                      | *                    |
| 2 | الاستراتيجية                | للمكتبة خطة استراتيجية معدة وفق احتياجات المكتبة الحالية والمستقبلية   |              | *                                    |                      |
|   |                             | تتم صياغة الاستراتيجية وفق فهم الأداء الداخلي للمكتبة                  |              |                                      | *                    |
|   |                             | تتم عملية مراجعة وتطوير الاستراتيجية بصورة مستمرة وفق احتياجات المكتبة |              |                                      | *                    |
|   |                             | متابعة عملية سير العمل وفق الاستراتيجية المرسومة                       |              |                                      | *                    |
|   |                             | دعم خطط العاملين لاستراتيجية عمل المكتبة                               |              | *                                    |                      |
| 3 | العاملين                    | تطوير معرفة العاملين في المكتبة وقدراتهم                               |              | *                                    |                      |
|   |                             | موائمة العاملين واشراكهم وتمثيلهم                                      |              | *                                    |                      |
|   |                             | تواصل العاملين بفعالية في جميع انحاء المكتبة                           |              | *                                    |                      |
|   |                             | مكافاة العاملين وتقييم جهودهم                                          |              | *                                    |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بإدارة الشركاء والموردين من اجل تحقيق المنفعة المستدامة   |              | *                                    |                      |
| 4 | الموارد والشراكات           | تقوم المكتبة بإدارة الشؤون المالية للمكتبة من اجل النجاح المستمر       |              | *                                    |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بإدارة المبنى الخاص بها والتوسع وفق احتياجات العمل        |              | *                                    |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بتنفيذ التقنية التي ترى انها المناسبة للعمل كالبرامج      | *            |                                      |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بإدارة المعلومات والمعرفة لدعم صناعة القرارات             |              | *                                    |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بتصميم العمليات وغزارتها بهدف تعظيم القيمة لصالح المكتبة  |              | *                                    |                      |
| 5 | العمليات والمنتجات والخدمات | تطوير المنتجات والخدمات من قبل الإدارة لتحقيق القيمة المثلى للمستخدمين |              | *                                    |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بالترويج للمنتجات والخدمات من اجل افضل تسويق              |              | *                                    |                      |
|   |                             | تقوم المكتبة بإنتاج خدمات جديدة وتقديمها للمستخدمين من وقت لآخر        |              | *                                    |                      |
|   |                             | يملك العاملون فرصة بصنع القرار                                         |              | *                                    |                      |
|   |                             | يملك العاملون فرصة في ابداء الراي حول الخدمة المقدمة في المكتبة        |              | *                                    |                      |
| 6 | نتائج العاملين              |                                                                        |              | *                                    |                      |

|  |  |   |                                                                             |  |  |
|--|--|---|-----------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  |   | يملك العاملون فرصة في تغيير نمط العمل السائد                                |  |  |
|  |  |   | تهتم المكتبة باستطلاعات الرأي من قبل المستفيدين                             |  |  |
|  |  |   | يوجد قنوات تواصل دائمية مع المستفيد لاداء الآراء                            |  |  |
|  |  |   | للمستفيد دور واضح في تغيير ديناميكية العمل                                  |  |  |
|  |  | * | للمجتمع الخارجي دور في تحديد مصادر المعلومات في المكتبة                     |  |  |
|  |  | * | للمجتمع الخارجي دور في تحديد أنواع الخدمة المقدمة                           |  |  |
|  |  | * | للمجتمع الخارجي دور في تحديد ساعات العمل                                    |  |  |
|  |  | * | المتحقق الفعلي المادي من إيرادات المكتبة اعلى من المصروفات السنوية          |  |  |
|  |  | * | حجم العاملين الفعلي في المكتبة يحقق فائدة اعلى من مجمل تكلفة الخدمة المقدمة |  |  |
|  |  | * | تستطيع المكتبة تادية نفس الخدمة أي بالجودة نفسها حال تقليص الانفاق المادي   |  |  |

ومن خلال ملاحظة الجدول أعلاه تكون النتائج النهائية لعملية التقييم الخاصة بالاداء المكتبي وباستخدام المعادلات التالية:

$$x = \frac{\sum wi.fi}{\sum fi}$$

حيث ان  $x$  = الوسط الحسابي

$wi$  = الاوزان

$fi$  = التكرار .

$$A = P.D$$

حيث ان  $A$  = المتحقق الفعلي

$P$  = النسبة المؤية.

$D$  = درجة المعيار .

$$M = D - A$$

حيث ان  $M$  = الفجوة

$A$  = المتحقق الفعلي

$D$  = درجة المعيار

كانت النتائج على النحو الآتي:

## جدول (8) النتائج النهائية لتقييم أداء المكتبة وفق النموذج

| ت | المعيار        | درجة المعيار | المتحقق الفعلي | مقدار الفجوة |
|---|----------------|--------------|----------------|--------------|
| 1 | القيادة        | 100          | 73             | 27           |
| 2 | الاستراتيجية   | 100          | 41             | 59           |
| 3 | العاملين       | 100          | 33             | 67           |
| 4 | الشراكات       | 100          | 60             | 40           |
| 5 | الخدمات        | 100          | 41             | 59           |
| 6 | نتائج العاملين | 100          | 55             | 45           |
| 7 | نتائج متعاملين | 150          | 17             | 123          |
| 8 | نتائج مجتمع    | 100          | 77             | 23           |
| 9 | نتائج الاداء   | 150          | 99             | 61           |
|   | المجموع        | 1000         | 496            | 504          |

ومن خلال ملاحظة الجدول أعلاه يتبين ان اعلى معدلات التميز لدى أداء المكتبة المركزية يتمثل في تأثير المجتمع الخارجي او البيئة المحيطة بالمكتبة والمتمثلة برئاسة الجامعة والوحدات الإدارية الأعلى منها في توجهات المكتبة عموماً، وكذلك يبرز الدور لامين المكتبة في اتخاذ شكل الأداء في المكتبة وتغيب عن المكتبة في ادائها الخطط الاستراتيجية وعلى الرغم من كون المكتبة تمتلك شراكات مع جهات خارجية لأغراض التدريب والتأهيل للعمل المكتبي الا انها لازالت في مراحل مبكرة وتفقر للتوجيه الصحيح، وكذلك الشراكات تعمل بدون وجود بنود ثابتة ومحددة من قبل المكتبة والاكتفاء بالتعاون الغير الرسمي في كثير من الأمور ويفتقر العاملين في المكتبة لاحكام التدخل في صياغة القرارات وتقديم نوع الخدمة وتحديدها والاكتفاء ببعض الآراء بصورة غير رسمية خارج بنود الثبات في تحديد نسبة أصواتهم في عمليات صنع القرار، مما أدى ذلك بالنهاية الى ضعف نتائج العاملين كذلك الى ضعف نتائج المستفيدين في عمل وأداء المكتبة كونها تخضع بصورة رئيسة للمجتمع الخارجي (رئاسة الجامعة). وعلى العموم فان نتيجة التقييم للمكتبة المركزية للجامعة المستنصرية وفق نموذج التميز الأوربي يجعلها ضمن المؤسسات معترف لهم بالتميز.

## النتائج:

مما سبق توصل البحث الى النتائج التالية:

- 1- ان معدل اعمار العاملين في الأمانة للمكتبة المركزية وصل الى (44.6) سنة وبذلك يكونون ضمن الفئة المنتجة.
- 2- ان معدل فترات العمل للعاملين في الأمانة العامة للمكتبة المركزية وصل الى (10.6) سنة وهي سنوات العمل الفعالة حسب تقييمات نموذج التميز الأوربي.
- 3- حسب نموذج التميز الأوربي فتعد المكتبة (معترف لهم بالتميز) حسب قوانين النموذج.
- 4- كانت مؤشرات البنى التحتية وهي الفرع الأول من مؤشرات نموذج التميز ضعيفة اذ بلغت بمجموعاتها الخمسة (222) من اصل (500) نقطة.
- 5- كانت مؤشرات الإنتاج بمجموعاتها الأربعة هي الأخرى اقل من مجموع اصل النقاط والبالغ عددها (252) من اصل (500) نقطة.
- 6- يتبين من النتائج السابقة انه على الرغم من ضعف البنى التحتية للمكتبة الا ان انتاجها يفوق بناها التحتية وبفارق وصل الى (30) نقطة.

**التوصيات:**

من خلال النتائج السابقة، يوصي البحث بالآتي:

- 1-زيادة التأكيد على اجتذاب الفئات العمرية الأقل (45) لكي يكونوا قوة فاعلة في ضوء توفر منهم بمرحلة الاستشارة أي فوق (50) سنة بعدد لا بأس به.
- 2-زيادة التأكيد على توفير البنى التحتية للمكتبة لما تميزت به من ضعف واضح.
- 3-زيادة خبرات العاملين من خلال اشراكهم بدورات تدريبية والتعليم المستمر لاجل زيادة الانتاجية للارتقاء بمستوى المؤسسة ككل.
- 4-اجراء التقييمات بصورة دورية كان تكون سنوية او كل اربع سنوات للوقوف على نقاط القوة والضعف ومقدار التحسن او عدمه في الأداء العام للمكتبة.

**المصادر:**

1. آل مزروع، بدر. بناء انموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية. أطروحة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم العلمية. الرياض.
2. الحداد، عوض. مكونات ثقافة المؤسسة الموجهة بثقافة العملاء. مجلة إدارة العصر. ع23. الجمعية العربية للإدارة 2005.
3. الرشيد، صالح. التميز في الأداء ماهيته وكيف يمكن تحقيقه في منظمات الاعمال. مجلة آفاق اقتصادية . العدد 116. الإمارات العربية المتحدة.
4. زايد، عادل محمد. الأداء التنظيمي المتميز: الطريق الى منظمة المستقبل. (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003).
5. سعيد احمد حسن. المكتبات: أثرها الثقافي، الاجتماعي، التعليمي. \_ (القاهرة: دار الفكر العربي، 1991).
6. فيصل بن عبد الله حسن، خدمات المكتبات الجامعية السعودية: دراسة تطبيقية للجودة الشاملة (الرياض: مكتبة الملك فهد، 2003).
7. المزين، إحسان ورافع الغامدي، الانموذج الأوربي للتميز فوائد ومعايير، ورقة عمل مقدمة للملتقى الخامس عشر لجامعة الملك سعود، الرياض.
8. المعاني، أحمد وآخرون. قضايا إدارية معاصرة. (عمان: دار وائل، 2011).
9. موقع جائزة المؤسسة الاوربية للتميز EFQM متاح على الرابط <http://www.EFQM.gov.jo>.
10. Davies, John. The Implemettion of the European foundation for Quality in U.K. University (U.K., 2004).
11. Ettinger, Jole. Baldrige national quality program criteria, paper pressnted at: The path to excellence conference. U.S.A.

## ثقافة محمد الحسين آل كاشف الغطاء (قدس سره) وأثرها في تراثه

أ.م.د. مليحة عزيز حسون

جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات

## Mohammed Hussein Kasdhif Al-Gita's Cultivation and its Effect on his Heritage

Asst. Prof. Dr. Maleeha Aziz Hasoon

University of Kufa / College of Education for Girls

## Abstract

Have we highlighted in our research on the culture of Sheikh Mohammed Hussein detector Gataa and its impact on its richness We also studied the work of the most important of his works, a book (Husseiniya councils) and book (tent shelter) a model. Because the position Hussein (AS) was divinely Talsma. Find pave three sections and has made us. Boot reminded us of the features of the revolution of Imam Hussein (AS) And revolves around the first part, Sheikh Mohammad Hussein, the detector cover its richness and its impact on culture. And we dealt with in the second section of the book Fbsat (Husseiniya councils), which dealt with the life of Imam Hussein (AS) from the generator until his death (p)The third topic included book Committee shelter and was Sheikh answers the questions that were looking to him for Imam Hussein (AS) because of its relationship in Mbgesna then concluded Conclusion section.

## المخلص

تتجلى آيات الله في لأفاضل خلقه، ومنهم العلماء الذين خصهم الله بصفات تميزهم في علمهم عن غيرهم. ومنهم عالمنا الجليل محمد حسين آل كاشف الغطاء (قدس) فقد اجتمعت فيه خلال الكريمة... لذا نرى أن البحث والكتابة عن عالم جليل مثل الشيخ محمد حسين آل كاشف الغطاء (قدس سره) ليس بالأمر الهين أو اليسير، وذلك لما يحمل من شخصية فذة وعلمية واسلوب بارع في جذب القلوب والألباب معاً، وبيانه الفصيح الذي لا يدع الباحث إلا أن يشعر بالشوق في الكتابة عنه. لأن مؤلفاته التي تتصف بالبراعة خاصة امتاز بها عن غيره في صياغة مادته العلمية تنطق روعة وتحكي رشاقة وجمالاً لذا نجد مؤلفاته تفرض نفسها على من يتصفحها. وذلك أن من يتذوق الاسلوب العلمي والأدبي والفقهي الرفيع تجذبه هذه المؤلفات. وقد سلطنا الضوء في بحثنا هذا على ثقافة الشيخ محمد حسين آل كاشف الغطاء (قدس سره) وأثره في تراثه لأن ثقافته لها أثر واضح في تراثه. واختارنا كتاب (المجالس الحسينية) وكتاب (جنة المأوى) انموذجاً من مؤلفاته النثرية

1. نظراً لأهميتها وما بذله المؤلف من جهد في تأليفها.

2. ولأن موقف الإمام الحسين (عليه السلام) كان طلسماً الهياً.

وحاولنا في بحثنا هذا أن نقتبس أجزاء من القضية الحسينية وناقشنا مناقشة نسلط الضوء فيها على أحقية الإمام الحسين (عليه السلام) ونضع أما القارئ ما اقترفته بنو أمية في حق الإمام الحسين (عليه السلام) والدين الاسلامي ولولا نهضة الإمام الحسين (عليه السلام) وأصحابه لما قام للإسلام عمود.

وقد جعلنا البحث على تمهيد وثلاثة مباحث وذكرنا في التمهيد ملامح من ثورة الإمام الحسين (عليه السلام). ويدور المبحث الأول حول ثقافة الشيخ محمد حسين آل كاشف الغطاء (قدس سره) وأثرها في تراثه، وتناولنا في المبحث الثاني قبسات من كتاب (المجالس الحسينية) والذي تناول فيه الشيخ حياة الإمام الحسين (عليه السلام) من مولده وحتى استشهاده (عليه السلام)، وضم المبحث الثالث قبسات من كتاب (جنة المأوى) وكانت اجابات الشيخ (قدس سره) عن الأسئلة التي كانت تبعث إليه عن الإمام الحسين (عليه السلام) وكانت اجابات علمية دقيقة موثقة بأحاديث نبوية ومقنعة لما لها علاقة في بحثنا هذا. ثم خاتمة اختتم به البحث.

## المقدمة

ان البحث والكتابة عن عالم جليل مثل الشيخ محمد الحسين كاشف الغطاء (قدس سره) ليس بالأمر الهين أو اليسير، وذلك لما يحمل من شخصية فذة وعلمية عالية وأسلوب بارع في جذب القلوب والألباب معاً، وبيانه الفصيح الذي لا يدع الباحث إلا أن يشعر بالشوق في الكتابة عنه.

ولكثرة قراءاتي عن الشيخ (قدس سره) ومطالعاتي لمؤلفاته القيّمة لما انتصف ببراعة خاصة امتاز بها عن غيره في صياغة مادته العلمية صياغة تنطق بروعة وتُحكي رشاقة وجمالاً، لذا نجد مؤلفاته تفرض نفسها على من يتصفحها. وذلك ان من يتذوق الأسلوب العلمي والأدبي والفقه الرفيع تجذبه هذه المؤلفات... وكنت معجبة كل الإعجاب بما كتبه عن الإمام الحسين (عليه السلام)، لذا اخترنا كتاب (المجالس الحسينية) وكتاب جنة المأوى أنموذجاً من تراثه نعتدهما للدراسة في بحثنا هذا ولو إنني قرأت قضية الإمام الحسين (عليه السلام) في مصادر كثيرة ولكنني وجدت الشيخ قد كتب مقتل الإمام الحسين (عليه السلام) كما ذكر لنا نجله سماحة الشيخ شريف: «ان هذا المقتل الذي جمعه (رحمه الله) من كتب التاريخ والسير اعتمد أصدق الروايات وأصحها فيما كتب عن مقتل الإمام الحسين (عليه السلام)»<sup>(1)</sup> ولو ان طائفة من علماء الإمامية قد كتبوا فيه وطائفة من الخطباء ذوي الجدارة والاقتدار وكان شيخنا له النصيب الأوفر منه.

لذا رغبت ان نغترف من بحر هذا العالم الجليل (قدس سره) في كتاباته عن الإمام الحسين (عليه السلام) لما لهذا الموضوع من شأن جليل عند الله عزّوجلّ وعند رسوله الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي قال فيه: «حسين مني وأنا من حسين أحب الله من أحبّ حسيناً»، «حسين سبط من الأسباط»<sup>(2)</sup> ، وقال (صلى الله عليه وآله وسلم): «الحسن والحسين سيدا شباب أهل الجنة»<sup>(3)</sup> ، وقال (صلى الله عليه وآله وسلم): «الحسن والحسين إمامان قاما أو قعدا»<sup>(4)</sup> ، وقال الإمام الصادق (عليه السلام) في زيارته لجده الإمام الحسين (عليه السلام) «أشهد ان دمك سكن في الخلد واقشعرت له أظلة العرش ويكى له جميع الخلائق، وبكت له السموات السبع والأرضون السبع وما فيهن وما بينهن...»<sup>(5)</sup> .

وقال الإمام الرضا (عليه السلام): «ان يوم الحسين (عليه السلام) أفرح جفوننا وأسبل دموعنا وأذلّ عزيزنا بأرض كرب وبلاء... وعلى مثل الحسين (عليه السلام) فليبك الباكون فإن البكاء يحط الذنوب العظام»<sup>(6)</sup> .

وحاولنا في بحثنا هذا ان نقتبس أجزاء من القضية الحسينية ونناقشها مناقشة نسلط الضوء فيها على أحقية الإمام الحسين (عليه السلام) ونضع أمام القارئ ما اقترفته بنو أمية في حق الإمام الحسين والدين الإسلامي ولو لا نهضة الحسين (عليه السلام) وأصحابه لما قام للإسلام عمود.

وقد جعلنا البحث على ثلاثة مباحث الأول يدور حول ثقافة الشيخ (قدس سره) وأثرها في مؤلفاته، ثم تمهيد ذكرنا فيه ملامح من ثورة الحسين (عليه السلام).

وتناولت في المبحث الثاني قبسات من كتاباته في المجالس الحسينية من مولده حتى استشهاده (عليه السلام) ثم مناقشة ما يحتمل المناقشة، وضم المبحث الثالث كتاب جنة المأوى وكانت إجابات الشيخ (قدس سره) عن الأسئلة التي كانت تُبعث إليه عن الإمام الحسين (عليه السلام) فقط لما لها علاقة في بحثنا هذا. ثم خاتمة أختتم به البحث ومن الصعوبات التي واجهتنا هي اتساع الموضوع.

## المبحث الأول

ثقافة الشيخ محمد الحسين كاشف الغطاء (قدس سره) وأثرها في تراثه

## مفهوم الثقافة:

(7)

ثقّف الشيء ثقفاً وثقافةً وثقوفة: حدّقه ورجل ثقّف إذا كان ضابطاً لما يحويه قائماً به، ويقال ثقّف الشيء سرعة التعلم .

فالثقافة التي ينبغي ان تكون تشمل «كل ما فيه استتارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتقويم للأخلاق المبني على الاستدلال والبرهان لدى الفرد والمجتمع على السواء» .

(8)

لذلك ترى ان الثقافة بوصفها المظهر المتحرك لفكر الإنسان فرداً أو جزءاً من المجتمع متأثرة بتباين: أحدهما يرى في الثقافة

(9)

ثمرة من ثمار فكر الإنسان من خلال موروثه وحضارته، والآخر يراها في الأساس خلاصة أو ثمرة من ثمار المجتمع .

## مصادر ثقافته:

الحديث عن ثقافة أي عالم مثقف يحمل الباحث على تتبع حياة من يدرسه في مختلف مراحلها، لكي يُلم بالعوامل كافة التي تضافرت لخلق هذه الثقافة ومدى تمثلها أو ظهورها فيما أنتج هذا العالم طوال حياته، ونحن حين نتحدث عن الجذور الأولى لثقافته نذكرها وسيلة تبين المعالم الأولى للمعارف التي في إطار ثقافته والاتجاهات الأساسية التي خضع لها في بداية حياته ومالها من مؤثرات في فكره فيما بعد.

غير ان ذلك لا يعني اقتدارنا على تحديد معالم ثقافته عامة، فلا شك من ان تأثير هذه المرحلة الأولى يتضاءل إذا ما قورن بغيره من المؤثرات والتيارات التي تعرض لها طوال حياته.

ان الشيخ كاشف الغطاء لا توضح ثقافته التحاقه بهذه المدرسة أو انتسابه إلى هذه الحلقة بل تتضح هذه الثقافة حين نعلم طبيعة المعارف والعلوم التي وجدت في الأوساط التي عاش فيها ومدى تفاعله واستجابته لها.

ويمكننا القول قبل كل شيء ان هناك ثلاثة عوامل رئيسة ساعدت على تكوين الشيخ الثقافية وهي:

1. ثمرة الثقافة الدينية الموروثة في الكتابات.

2. البيئة النجفية وثقافتها الدينية.

3. موروثه العائلي.

فلو درسنا حياة الشيخ (قدس سره) منذ ولادته حيث وُلد في مدينة النجف الأشرف سنة (1295هـ) ونشأ في بيت جليل الطافح بالعلم والعلماء وعباقره الفقه والاجتهاد . نشأ نشأة طيبة وترى في حجر الفطاحل بالسؤدد والشرف والعزة وبيته الذي نشأ فيه، قلّ من رُزق كبيبته فقد تسلسل العلماء فيه منذ قرنين من الزمن وحفل بالعشرات من الرجال الذين فرضوا أنفسهم على التاريخ العلمي والأدبي والفقيه واستمرت عطاء هذا البيت إلى اليوم فهو لا يزال يُنجب المثقفين والعلماء والأدباء، لأننا لو قرأنا نسب الشيخ كاشف الغطاء (قدس سره) لعلمنا ذلك. هو الشيخ محمد الحسين ابن العلامة الكبير الشيخ علي صاحب الحصون المنيعة ابن الحجة الشيخ محمد رضا ابن المصلح بين الدولتين الشيخ الافقه الشيخ موسى ابن الشيخ الأكبر الشيخ جعفر ابن العلامة الشيخ خضر بن يحيى بن سيف الدين المالكي الجنابي النجفي. وعائلته من أشهر مشاهير علماء الإسلام، بل هو من عظماء المجتمع الإنساني وكبراء العالم البشري، ومن الشخصيات الفذة، وأكابر شيوخ الإسلام، وأعظم فقهاء الشيعة الأعلام وأحد أركان الدين المجددين ورواد النهضة ودعاة الإصلاح (10).

(10)

لقد ورث زعامة الدين من آبائه الفطاحل واجتمعت فيه خصال الكمال والفضائل وقام بالأعمال الجلائل.

## تكوينه الثقافي:

نشأ وترعرع في بيت علم وأدب ودين ولما بلغ العاشرة من عمره قرأ مقدمات العلوم من نحو وصرف ومنطق والمعاني والبيان

وتوسع في طلب العلوم فقرأ كثيراً من العلوم التي ابتعد عن قراءتها كثير من الطلبة أقرانه كالهئية والفلك والحساب والحكمة والكلام ثم توغل في دراسة الفقه. وأنهى دراسة سطوح الفقه والأصول وهو بعد شاب (11).

شيوخه: حضر دروس الطبقات العليا كالمحقق الأصولي محمد كاظم الخراسان (قدس سره) فقد حضر بحثه في عدة دورات في أصول الفقه، وحضر عند الفقيه الأكبر السيد محمد كاظم الطباطبائي اليزدي (رحم الله) كما حضر عند الفقيه الحاج أبا رضا الهمداني (رحم الله) صاحب مصباح الفقيه عشر سنوات، وعند المحقق الأصولي السيد محمد الأصفهاني ثلاث سنوات وعند الفقيه الورع التقى ميرزا محمد الشيرازي سنتين، وحضر في الحكمة والكلام عند الحكيم محمد باقر الأصفهاني والشيخ أحمد الشيرازي والشيخ علي محمد النجفي آبادي. وحضر في الحديث والرجال عند العلامة المحدث النوري صاحب (المستدرک) وروى عنه وعن الفقيه الحاج ميرزا الطهراني وعن الشيخ الجليل علي الخاقاني وغيرهم.

هؤلاء أشهر أساتذته وشيوخه الذين تتلمذ عليهم تركوا أثراً كبيراً في فكره وعلماً غزيراً في ذهنه.

#### أثر ثقافته:

شرح بالتدريس فكانت له حوزة تتألف من الفضلاء ورواد العلم وكان تدريسه في مسجد الهندي تارة، والصحن العلوي في طرف الباب الطوسي.

فكان فقيهاً قوي الحجة والبرهان مجتهداً في المباني لا مقلداً في المبني. واسع الإطلاع، حراً في آرائه ونظرياته. كان ينتزع كثيراً من الفروع من ذوق عربي سليم. يمتاز بالجرأة في إبداء الرأي الذي يراه قد ارتكز على الحجة وسانده العقل.

وكتابه (تحرير المجلة) وهو من أهم آثاره دليل قوي على تضلعه في الفقه وجلالة مؤلفاته وعظمته في مقام الاستنباط وآثاره العلمية التي طبعت والتي ما تزال مخطوطة وهي كثيرة تكشف عن سعة إطلاعه وغزارة علمه المتدفق وكان يجتمع إلى علمه قوة البيان واللباقة، والجرأة المفردة (12).

لقد أثرت هذه العلوم الدينية على نحو واضح على تراثه ومؤلفاته. ولا يسعنا في هذه السطور القليلة ان نتحدث عن عالم جليل ومؤلف غزير التأليف أو عن مؤلفاته، إلا أننا نذكر منها:

فله في الحكمة والكلام والعقائد خمس وعشرون مؤلفاً منها المطبوع ومنها المخطوط.

وفي الفقه وأصوله ستة عشر كتاباً منها المطبوع والمخطوط وفي الأدب والعلوم الأخرى واحد وعشرون كتاباً وفي التراجم كتاب (العبارات العبرية في الطبقات الجعفرية) في ترجمة عائلته، وله في الإمام الحسين (عليه السلام) وهو موضوع بحثنا هذا، كتاب (المجالس الحسينية) وكتاب (جنة المأوى) وكانت أسئلة تبعث إليه فيجيب عليها.

#### تمهيد

#### ملاحم من ثورة الحسين (عليه السلام)

الثورة الصحيحة هي الاحتجاج النهائي على الواقع المعاش فبعد ان نحقق جميع الوسائل الأخرى في تطوير الواقع تُصبح الثورة قدراً حتمياً لا بُدَّ منه.

والقائمون بالثورة الصحيحة هم دائماً أصح أجزاء الأمة الطليعة هم النخبة التي لم يأسرها الواقع المعاش وإنما بقيت في مستوى أعلى منه وإن كانت تدركه، وتُعبه وترصده، وتتغلب به وتتغلب بسببه.

تُصبح الثورة قدر هذه النخبة ومصيرها المحتوم، تخفق جميع وسائل الإصلاح الأخرى. وإلا فأن هذه النخبة تفقد مبررات وجودها إذا لم تثر ولا يمكن ان يقال عنها نخبة. إنها تكون نخبة حين يكون لها دور تاريخي وحين تقوم بهذا الدور ولا بد ان تبشر بأخلاق جديدة إذا حدثت في مجتمع ليس له تراث ديني وإنساني يضمن لأفراده. لو أتبع حياة إنسانية متكاملة. أو تحيي المبادئ والقيم التي هجرها المجتمع أو حرّفها إذا كان للمجتمع مثل هذا التراث كما هو الحال في المجتمع الإسلامي الذي كانت سياسة الأمويين

المجافية للإسلام تحمله على هجر القيم الإسلامية واستلهاهم الأخلاق الجاهلية في الحياة. وتوفر هذا الهدف في الثورة الصحيحة من جملة مقومات وجودها؛ لأن العلاقات الإنسانية في الواقع علاقات منحطة وموقع الإنسان من الحياة موقف متخاذل أو موسوم بالانحطاط والانهيار ولذلك انتهى الواقع إلى حد من السوء بحيث غدت الثورة علاجه الوحيد ولقد قدم الحسين (عليه السلام) وأصحابه الأخلاق الإسلامية العالية بكل صفاتها ونقائنها ولم يقدموا إلى المجتمع الإسلامي هذا اللون من الأخلاق بألسنتهم وإنما كتبوه (13)

بدمائهم .

لأن الإمام الحسين (عليه السلام) قد أدرك أن إرجاع الأمة إلى المنهج الإسلامي هذا لا يتم بالوعظ وطرح المفاهيم وتلاوة الكتاب لأن الأمة أصبحت فاقدة لإرادتها مستسلمة لأعدائها خاضعة للظالمين خضوعاً مطلقاً وهذا يحتاج إلى صعقة تهز كيانه وتوقظ ضمائرهم... إذن لابد للتصدي للانحراف بالدم، فقد كان ذلك هو الحل الوحيد لأشعار الأمة بمدى خطر هذا الانحراف وإذا ما شعرت فإنها حينئذ ستعمل على إيقافه والقضاء عليه ولو بعد مدة طويلة من الزمن قد تبلغ عشرات أو مئات السنين (14)، ولهذا فإن نظر الحسين (عليه السلام) لم يكن محصوراً بظرفه الذي يعيشه بل كان يمتد فيستوعب الزمن كله إلى يوم القيامة فهو لا ينظر إلى النجاح الآني السريع بل كان ينظر إلى مستقبل الإسلام وتثبيت أسس بقائه على مدى الزمن... لأنه خاتم الأديان ويجب أن يحافظوا عن مبادئه إلى يوم القيامة ولهذا نفهم سر استنصاراته والذي تكررت في مواقع عديدة من ساعة خروجه من المدينة إلى ساعة استشهاده في كربلاء ومن استنصاراته:

1. استنصاره لعبدالله بن عمر.

2. استنصاره لأهل البصرة.

3. استنصاره في مكة عشية خروجه، فقد خطب في المسلمين قائلاً: «خط الموت على ولد آدم مخط القلادة على جيد الفتاة...» (15).

هذا الخطاب الملتهم نجد الإمام (عليه السلام) قد صمم على التضحية والاستشهاد في سبيل الدين الإسلامي ومن معه، وهذه قضية لا تتركها إلا نفوس ملكها الإيمان بالله سبحانه وتعالى وذابت في حبه حتى عادت لا ترى غيره فهي ملتزمة للقائه تعالى والتضحية في سبيل الحق وبقاء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف وقد أوضح (عليه السلام) منذ البداية على أن من يلتحق به يوطن نفسه على الموت معه، وهو أمر ما كان ليلقى الاستجابة السريعة عند عموم أفراد الأمة إلا الذين هدى قلبهم للإيمان الصادق.

4. استنصاره لزهير بن القين.

5. استنصاره لعبيد الله بن الحر الجعفي.

6. استنصاره لجيش الحر الرياحي.

7. استنصاراته في كربلاء، وله في يوم عاشوراء عدة استنصارات، وهي عبارة عن خطابات وجهها لجيش بن سعد لعله يعتمر

(15)

آخر ما فيه من بقية حياة روحية .

**نشاطات الحسين (عليه السلام) في مكة:**

1. كتب إلى بني هاشم رسالة قال فيها: «أما بعد من لحق بيّ استشهد ومن تخلف عني لم يبلغ الفتح» وهذه رسالة تشتمل على أسرار لا تعيها إلا قلوب تبصرت بالإسلام ووعت رسالته، وخلاصة هذه الرسالة أن الفتح الإلهي في عصر الإمام الحسين (عليه السلام) لا يمكن أن يتم إلا بالشهادة.

2. كتب إلى جماعة من رؤساء وأشراف أهل البصرة.

(16)

3. خطب في مكة بعد أن صلى ركعتين بين الركن والمقام وكان هذا الخطاب الحماسي الملتهم بمثابة الوداع الأخير .

أما لماذا لم يبق الحسين (عليه السلام) في مكة؟ وهذا حديث يطول توضيحه، وذلك لأنها حركة من أندر حركات التاريخ أن لم تكن

اندرها في باب الدعوة الدينية والدعوة السياسية وذلك لأن بقاء الحسين (عليه السلام) في مكة لا يمثل عملاً إيجابياً أن عمله في مكة هو إعلان للثورة على بني أمية ورفض لبيعهم لسلب القدسية وإسقاط القيمة الشرعية للدولة، ونشر ذلك في جميع بقاع المسلمين<sup>(17)</sup>.

### المبحث الثاني

#### الإمام الحسين (عليه السلام) في تراث كاشف الغطاء (قدس سره) النظرية

الكتاب الأول: (المجالس الحسينية): وكانت ثقافته واضحاً فيه، فلو نظرنا في منهجية تأليفه لهذا الكتاب لوجدنا أن الشيخ قد اعتمد عن أمهات المصادر منها:

1. الإرشاد في معرفة حجج الله على العباد للشيخ المفيد (رحم الله) (ت 412هـ).
2. كتاب بحار الأنوار للعلامة المجلسي (رحم الله) (ت 1111 هـ).
3. التفسير المنسوب للإمام العسكري (عليه السلام).
4. الخصائص الحسينية للشيخ جعفر التستري (رحم الله) (ت 1303 هـ).
5. الكامل في التاريخ: لابن الأثير (ت 630هـ).
6. اللهوف في قتلى الطفوف: لابن طاووس (رحم الله) (ت 664هـ).
7. مقتل الحسين (عليه السلام): المنسوب لأبي مخنف الأزدي (ت 157هـ).
8. ناسخ التواريخ: للميرزا تقي الكاشاني (ت 1297 هـ) (18).

وأمهات الكتب الأخرى لا يسعنا ذكرها.

كما أن الشيخ قد ألف هذه المجالس بأسلوب تفهمه جميع طبقات المجتمع فلو تتبعنا ما كتبه الشيخ (قدس سره) في المجلس الأول لوجدناه قد تتبع موضوع القضية الحسينية منذ ولادة الحسين (عليه السلام) حتى استشهاده، فقد ذكر لنا سنة ولادته عن ابن طاووس حيث قال: كان مولد الحسين (عليه السلام) لخمس ليالٍ خلون من شعبان سنة أربع من الهجرة وقيل في اليوم الثالث منه وقيل غير ذلك ثم ذكر لنا الأحاديث الشريفة عن آل البيت الأطهار في فضل من بكى وأبكى فله الجنة على هذه المصيبة العظيمة<sup>(19)</sup>. ونحاول في هذا البحث مع الشيخ (قدس سره) أن نرافق الحسين (عليه السلام) في حركته من مدينة جده رسول الله قاصداً مثواه الأخير الذي وعده الله إياه، ولنقرأ ما فيه من مواقف رسالية جسدت الإسلام بكل أبعاده العقائدية والفكرية والروحية والأخلاقية والسياسية لتستوحي منها الدروس والعبر.

لقد تحدث الشيخ كاشف الغطاء (قدس سره) في المجلس الأول في هذا الكتاب عن القضية الحسينية فقد ذكر لنا التزام الإمام الحسين (عليه السلام) بالهدنة والوفاء بها لأن إمامته كانت بعد وفاة أخيه الحسن (عليه السلام) فقال: «انه لم يدعُ إلى نفسه وذلك للتقية التي كان عليها، والهدنة الحاصلة بينه وبين معاوية، فالتزم الوفاء بها، وجرى في ذلك مجرى أبيه أمير المؤمنين (عليه السلام) في ثبوت إمامته بعد النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)... ولما مات الحسن (عليه السلام) تحركت الشيعة بالعراق وكتبوا إلى الإمام الحسين (عليه السلام) في خلع معاوية والبيعة له، فامتنع عليهم وذكر أن بينه وبين معاوية عهداً وعقداً لا يجوز له نقضه حتى تمضي المدة» وهنا نلاحظ مدى التزام الإمام الحسين (عليه السلام) بالهدنة، وهذا الموقف له أهمية كبيرة في موضوع القضية الحسينية الفرق بين التزامه بالهدنة وبين أن معاوية يأخذ البيعة لأبنة يزيد ويوصيه: «يا بني أني قد ذلت لك الرقاب الصعاب ووطدت لك البلاد وجعلت الملك وما فيه لك طعمة وإنني أخشى عليك من ثلاثة نفر أو أربعة يخالفون عليك يجهدهم؛ وهم: عبدالله بن عمر بن الخطاب وعبدالله بن الزبير، وعبدالرحمن بن أبي بكر والحسين بن علي (عليه السلام)<sup>(20)</sup>.

فقد نجد معاوية وهو على فراش الموت لا يتقرب إلى الله بالغفران ويطلب منه الرحمة على ما اقترفه في حياته من ذنوب، وهذا

مصيبه أمام عينيه... فإنه يوصي أبنه يزيد إلى ان يسير عن نهجه في المكر واغتصاب حق أهل بيت النبوة (عليهم السلام). فنراه قد يوصي بالإمام الحسين (عليه السلام) جهراً وهذا ما يخالف واقع الحال بينهما.

فيقول له كما ذكر لنا الشيخ (قدس سره) وأما الحسين (عليه السلام) فقد عرفت حظاً من رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وهو من لحم ودم رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم). وقد علمت أنه لا محالة أن أهل العراق سيخرجونه، ثم يخذلونه ويضيعونه، فإن ظفرت به فأعرف حقه ومنزلته من رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ولا تؤاخذ به ففعله بسوء أو يرى منك مكروهاً». ونحن لو تأملنا جيداً في هذه الوصية لتوصلنا إلى:

1. ان أمر الخلافة عند معاوية وابنه أمر حتمي يأخذها بالسيف والقوة ولا يجوز في رأيهما ان تُرد الخلافة لأصحابها الشرعيين وان يظهر الحق، ويوصيه ان يسلبها من أصحابها الشرعيين ونقض كل ما عاهد عليه الإمام الحسن (عليه السلام) والإمام الحسين (عليه السلام). بينما وجدنا الإمام الحسين قبل ذلك امتنع خلع معاوية عندما تحركت الشيعة بالعراق وكتبوا إلى الإمام الحسين (عليه السلام) في خلع معاوية، وذكر ان بينه وبين معاوية عهداً وعقداً لا يجوز نقضه.
2. ثم ذكر له ان أهل العراق سيخرجون الحسين (عليه السلام) إليهم ويخذلونه لأنهم يتراجعون أمام المال والخوف من السلطان.
3. يؤكد كذلك قرينه من رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) أعني الإمام الحسين (عليه السلام) لأنه من لحمه ودمه وأحقية الخلافة له ولأهل بيته لأنهم أهل بيت النبوة وموضع الرسالة ومهبط الوحي والتنزيل بهم فتح الله وبهم ختم الله النبوة بمحمد (صلى الله عليه وآله وسلم).
4. ثم يوصيه ان لا تأخذه بفعله ان فعل الحسين (عليه السلام) الحق والصدق وسيرة النبوة لا كما فعل يزيد في الابتعاد عن تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

5. ان كانت الوصية ظاهرها وباطنها واحد فهل التزم يزيد بوصية أبيه حينما قال له: «إياك ان تتاله بسوء أو يرى منك مكروه» فهو حينما خاطب والي المدينة المنورة «أنك ان لم تحصل على البيعة من الإمام الحسين (عليه السلام) فخذ رأسه وهذا يبعث الشك في أمر الوصية، في ان ظاهر الوصية شيء وباطنها شيء آخر الذي نفذه يزيد (لعنة الله عليه).
- كما ان الشيخ ذكر فشل محاولة أخذ البيعة من الحسين (عليه السلام) ليزيد عندما بعث عليه الوليد في النصف من رجب سنة ستين للهجرة، عندما كتب إليه يزيد ان يأخذ له البيعة من الحسين (عليه السلام)، ثم من باقي الأربعة التي ورد ذكرهم سابقاً. ولكنه عند ما فشل الوليد في محاولة أخذ البيعة من الحسين (عليه السلام) فقال له مروان «لا يخرج من عندك حتى يبايع أو تضرب عنقه...».
- ويذكرنا الشيخ كاشف الغطاء بوثبة الحسين (عليه السلام) عندما قال «ويل لك يا بن الزرقاء، أنت تأمر بضرب عنقي، كذبت والله ولؤمت». من هنا برزت أحقية الخلافة للإمام الحسين وشجاعته وأنه لم يهاب أحداً...

ثم قال الإمام الحسين (عليه السلام) وهذا هو الحق والصدق والشجاعة والإيمان والتضحية في سبيل الدين الإسلامي حينما قال للوليد: «أيها الأمير إننا أهل بيت النبوة ومعدن الرسالة، ومختلف الملائكة، بنا فتح الله، وبنا ختم الله... ويزيد رجل فاسق شارب الخمر، قاتل النفس المحترمة، معلن بالفسق، ومثلي لا يبايع مثله» (21).

وهذا الإمام الذي تربى في حجر النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ونهل من الإيمان وهو في حجر جده فهو لا يهاب الموت حين تكلم بالحق والصدق وهو ابن علي (عليه السلام) الذي أحبه الله ورسوله وأحب الله ورسوله حينما شهر سيفه بوجه الكفر والإلحاد ونشر راية ان لا إله إلا الله محمداً رسول الله الذي وُلد في اشرف بقعة وهي الكعبة الشريفة... فلم يتوانى ابنه الحسين (عليه السلام) عن قول الحق وهذه هي الوقفة البطولية والتضحية في سبيل الدين الإسلامي ولكن مروان بن الحكم ظل على عصيانه عندما قال للوليد: عصيتي لا والله لا يمكنك مثله من نفسه أبداً، فقال له الوليد وكان موقف أخروي حينما قال له: «ويحك، أنك أشرت لي بذهاب ديني، وديناي». وهذا يدل دلالة واضحة وساطعة سطوع الشمس ان عندما قال: «ما أظن ان أحداً يلقي الله بدم الحسين (عليه السلام) إلا وهو خفيف الميزان، لا ينظر الله إليه ولا يزكيه وله عذاب أليم». الكل يعلم مكانة الإمام الحسين القريبة إلى الله وهذا

ما قاله الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) «حسين مني وأنا من حسين».

ثم يذكر لنا الشيخ كاشف الغطاء الرواية التي تذكر ان مروان يقول مرة ثانية للإمام الحسين (عليه السلام): «إني أمرك ببينة يزيد، فإنه خير لك في دينك ودينك».

فقال الحسين (عليه السلام) إنا لله وإنا إليه راجعون وعلى الإسلام السلام إذ قد بُليت الأمة براعٍ مثل يزيد! ولقد سمعتُ جدي رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) يقول: الخلافة محرمة على آل أبي سفيان<sup>(22)</sup>. ويمكننا القول هنا بأن (مروان) يحاول ان تستمر الخلافة في بني أمية لأنه يفكر في ان تصل الخلافة إليه من جهة، ومن جهة ثانية في قوله إنني أمرك ومثل هذا الكلام لا يقال للإمام الحسين (عليه السلام) ولكنهم من الوهلة الأولى حاولوا ان يستخدموا القوة لأخذ البيعة من الإمام الحسين (عليه السلام)، هذا بالنسبة إلى قول مروان أما بالنسبة لقول الإمام الحسين (عليه السلام) في ان للإسلام إذا ابتلى بخليفة مثل يزيد فاكتب عليه السلام ويؤكد عدم أحقية يزيد للخلافة سمعه من جده رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) في ان الخلافة محرمة على آل أبي سفيان لأنهم لا يصونون حرمة الإسلام.

كما يذكر الشيخ كاشف الغطاء خروج الإمام الحسين (عليه السلام) نحو مكة وذكر رأي ونصيحة أخيه محمد بن الحنفية، وكان في ليلة الأحد ليومين بقيا من رجب . مع بنوه وبنو أخوته وجلّ أهل بيته إلا محمد بن الحنفية (رحم الله). وقد ذكر رأي محمد بن الحنفية حينما قال له: «أنزل مكة: فإن أطمأنت بك الدار بها فستل ذلك، وإن نبت بك لحقت بالرمال وشعف الجبال، وخرجت من بلد إلى بلد حتى تنظر ما يصير أمر الناس إليه فإنك أصوب ما تكون رأياً حين تستقبل الأمر استقبالاً، فقال (عليه السلام) يا أخي قد نصحت وأشفقت، وأرجو ان يكون رأيك سديداً موقفاً<sup>(23)</sup>.

ان هذا الموقف ان كان يدل على شيء فإنما يدل على ان ما يروجوه لأخيه والمسلمين من خير . كما ان الشيخ كاشف الغطاء قد ذكر مجيء الإمام (عليه السلام) عند قبر النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) وقدم شكواه لما يحلّ به، ثم وقف راکعاً وساجداً وكان الوليد قد بعث عليه فلم يجده فقال الوليد «الحمد لله الذي خرج ولم يبتلني بدمه». وهنا نجد الحسين (عليه السلام) قد استغاث بقبر جده رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم). وقد أعلمه جده في عالم الرؤيا بأنه سينال الشهادة وينال أعلى درجات الجنان وقد كتب الله له فيها من الثواب العظيم<sup>(24)</sup>. وفي الطريق إلى مكة سار وهو يقرأ (فَخَرَجَ مِنْهَا خَائِفًا يَتَرَقَّبُ قَالَ رَبِّ نَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ)<sup>(25)</sup>. دخل مكة يوم الجمعة لثلاث مضيت من شعبان ودخلها وهو يقرأ (وَلَمَّا تَوَجَّهَ تَلْقَاءَ مَدْيَنَ قَالَ عَسَى رَبِّي أَنْ يَهْدِيَنِي سَوَاءَ السَّبِيلِ)<sup>(26)</sup>.

ثم نزل فيها وأقبل أهلها ومن كان من المعتمرين يختلفون إليه ومنهم عبدالله بن الزبير، والذي كان لا يتمنى بقاء الحسين (عليه السلام) في مكة لأن أهل الحجاز يبايعونه لأن الحسين (عليه السلام) أطوع في الناس منه وأجل. وهنا يذكر لنا الشيخ كاشف الغطاء مكاتبات أهل الكوفة للإمام الحسين (عليه السلام) لأن أهل الكوفة قد اجتمعوا بعد هلاك معاوية في بيت سليمان بن صرد الخزاعي وحمدوا الله وأثنوا عليه. فقال سليمان: ان معاوية قد هلك وإن حسيناً قد نقض على القوم بيعته وقد خرج إلى مكة، وأنتم شيعته وشيعة أبيه، فإن كنتم تعلمون أنكم ناصروه ومجاهدو عدوه فاكتبوا إليه فإن خفتم الفشل والوهن فلا تغزوا الرجل في نفسه قالوا: لا بل نقاتل عدوه ونقتل أنفسنا دونه<sup>(27)</sup>.

ثم يذكر لنا الكتب التي أرسلت إلى الإمام الحسين (عليه السلام) من قبل أهل الكوفة ثم سرحوا بالكتب إليه، وهو مع ذلك يتأبى ولا يجيبهم وتواترت الكتب حتى اجتمع عنده في ثوب متفرقه أتنا عشر ألف كتاب أما جواب الإمام الحسين (عليه السلام) لأهل الكوفة مع هانئ بن هانئ، وسعيد بن عبدالله وكانا آخر الرسل «بسم الله الرحمن الرحيم من الحسين بن علي إلى المأ من المؤمنين والمسلمين... قد فهمت كل الذي أقتصصتم وذكرتم، ومقالة جلکم أنه ليس علينا إمام فأقبل لعل الله ان يجمعنا بك على الحق والهدى، وإنا باعث إليكم أخي وابن عمي وثقتي من أهل بيتي مسلم بن عقيل، فإن كتب إليّ بأنه قد اجتمع رأي ملتكم، وذوي الحجي والفضل

منكم... فإنني أقدم إليكم وشيكاً إن شاء الله فلعمري ما الإمام إلا الحاكم بالكتاب القائم بالقسط الدائن بدين الحق الحابس نفسه على ذات الله والسلام»<sup>(28)</sup>.

نجد ان الإمام الحسين لم يأمن منهم كتبهم وبعث ابن عمه ليرى حقيقة رسل أهل الكوفة وهنا على الباحث النظر إلى أهمية هذا الموقف لما له من أهمية عظيمة في قضية الإمام الحسين (عليه السلام) لأن أهل الكوفة لو لا إصرارهم وتمسكهم بالإمام الحسين (عليه السلام) ومبايعته، لما قدم الإمام إلى العراق.

ولو ان هذا الموقف كان معاوية قبل موته على علم به لأنه يعلم ان أهل الكوفة سوف ينقضون عهدهم مع الحسين (عليه السلام) كما سبق ذكره.

أما المجلس الثاني في تفسيره المنسوب فقد بدأه الشيخ كاشف الغطاء بالحديث النبوي الشريف عن الإمام العسكري (عليه السلام) عند ما قال (صلى الله عليه وآله وسلم) لما نزلت الآية (وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ لَا تَسْفِكُونَ دِمَاءَكُمْ)<sup>(29)</sup> الآية في اليهود، الذين نقضوا عهد الله وكذبوا رسل الله وقتلوا أولياء الله: أفلا أنبئكم بمن يضاھيهم من يهود هذه الأمة؟

قالوا بلى يا رسول الله قال: قوم من أمتي ينتحلون بأنهم من أهل ملتي يقتلون أفاضل ذريتي وأطايب أرومتي، ويبدلون شريعتي وسنتي ويقتلون ولدي الحسن والحسين (عليهما السلام) كما قتل أسلاف هؤلاء اليهود زكريا ويحيى إلا وإن الله يلعنهم كما لعنهم، ويبعث على بقايا ذراريهم. قبل يوم القيامة. هادياً مهدياً من ولد الحسين المظلوم، يحرقهم بسيف أوليائه إلى نار جهنم ألا ولعن الله قتل الحسين (عليه السلام) ومحبيهم وناصرهم والساكنين على لعنهم من غير تقية تسكتهم، إلا وصلى الله على الباكين على الحسين رحمة وشفقة، واللاعنين لأعداهم والممتلئين عليهم غيظاً وحقاً... إن الله ليأمر الملائكة المقربين أن يتلقوا دموعهم المصبوبة لقتل الحسين (عليه السلام) إلى الخزان في الجنان، فيمزجوها بماء الحيوان، فتزيد عذوبتها وطيبها ألف ضعفها<sup>(30)</sup>.

لقد بدأ شيخنا المجلس الثاني بالحديث النبوي الشريف المروي عن الإمام العسكري (عليه السلام) وفي هذا الحديث الشريف يمكننا أن نثبت:

1. الذين يقتلون الإمام الحسين (عليه السلام) سيلعنهم الله أبد الأبد.
  2. أحقية الإمامة والخلافة للحسن والحسين (عليهما السلام) لأنهما من أهل بيت رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم).
  3. كما أكد الرسول على ظهور الحجة المهدي عجل الله فرجه الشريف وهو من ولد الحسين (عليه السلام).
  4. واللجنة على محبين قتل الحسين والساكنين على لعنهم من غير تقية تسكتهم.
  5. وصلى الله على الباكين على الحسين رحمة وشفقة واللاعنين لأعدائهم.
- وقد ذكر الشيخ كاشف الغطاء في أن الحسين قد أرسل مسلم بن عقيل ونزل في دار المختار بن أبي عبيدة، وجعلت الشيعة تختلف إليه. وقد أرسل كتاب ليزيد من قبل منافقيه مما دعا (يزيد)، (ابن زياد) ان يسير إلى الكوفة. ثم ذكر الشيخ خطبة ابن زياد لأهل الكوفة وتهديدهم، ومما دعى مسلم إلى ترك دار المختار وقصد دار هاني بن عروة فأواه فدخلها وكثر اختلاف الشيعة إليه في دار هاني على تستر واستخفاء من عبيد الله وتواصوا بالكتمان. كما ذكر لنا الشيخ كاشف الغطاء قصة معقل مولى ابن زياد وسعايته لمعرفة مكان مسلم بن عقيل حيث استطاع بحيلته أن يكون أول داخل وآخر خارج من دار هاني بن عروة حتى فهم ما احتاج إليه ابن زياد من أمرهم وكان يخبره به وقتاً فوقتاً. ثم أوضح الشيخ موقف عبيد الله بن زياد من هاني بن عروة وأمره بقتله. ثم ذكر نهوض مسلم بن عقيل (عليه السلام) ومحاصرته من ابن زياد وخذلان أهل الكوفة لمسلم بن عقيل ثم مجاهدة مسلم بن عقيل وغدر أهل الكوفة به<sup>(31)</sup>.

كما ذكر لنا في وصية مسلم بن عقيل لعمر بن سعد ذلك الدين الذي استدانه في الكوفة وطلب منه بيع درعه وسيفه وان يقضيها عنه وقال له: وإذا قتلت فأستوهب جثتي من ابن زياد فوارها وأبعث إلى الحسين من يرده فإني قد كتبت إليه أعلمه (ان الناس

معه) ولا أراه إلا مقبلاً.

فذكر عمر بن سعد الوصية لابن زياد فقال له ابن زياد: أنه لا يخونك الأمين، ولكن قد يؤتمن الخائن! أما ماله فهو له يصنع به ما أحب وأما جثته فإننا لا نبالي إذا قتلناه ما نصنع بها وأما حسين فإن هو لم يردنا لم نرده <sup>(32)</sup> هذا ما أوردته جميع كتب التاريخ قضية مسلم ولكننا لا نجد الشيخ قد علق وحللاً جانباً معيناً منها ويمكننا ان نلاحظ.

1. أولاً أن رغم المبالغ التي جمعت لثورته من كل حذب وصوب في الكوفة لم يأخذ منها شيئاً، حتى صار مسلم بن عقيل يطلب من ابن سعد بيع سيفه ودرعه ليقضي ببيعهما دين له صرف من مؤنثته. فبعد هذا هل يُسأل الإمام الحسين (عليه السلام) عن سبب اختياره لمسلم بن عقيل سفيراً له لأهل الكوفة.

2. كما أننا وجدناه جريئاً وأميناً لا يهاب الموت.

3. وكان قوي الإيمان عند ما ردّ على ابن زياد: رضينا بالله حكماً بيننا وبينكم.

كما ذكر لنا مقتل مسلم حيث أمر (ابن زياد) (بكر بن حمران) الذي ضربه مسلم على رأسه فقال له أصعد به أعلى القصر، وكن أنت الذي تتولى ضرب عنقه، واتبع جسده رأسه وفعل ذلك.

كما ذكر لنا الشيخ مقتل هاني بن عروة وعن مقتله لم يذكر لنا إضافات على ما وجدناه في كتب التاريخ الأخرى حيث أمر ابن زياد بإخراج هاني وضرب عنقه بعد ان عذبه شرّ تعذيب. حيث أخرج إلى الأسواق مكتوفاً وهو يقول وا مذججاه! ولا مذجج لي اليوم، وا مذججاه وأين عني مذجج؟ وا عشيرتاه! وأين عشيرتي؟!

ثم قال إلى الله المعاد! اللهم إلى رحمتك ورضوانك إلى ان ضربه وقتله هي قوة إيمان هاني بن عروة (رض) حيث هددته بالموت والقتل فلم يبالى فلم يسلم ضيفه هؤلاء هم الصفوة الذين رضي الله عنهم وأرضوه بهذه المواقف الإيمانية في رد الزور عن الدين الإسلامي وعدم مجاراته الحاكم الفاسق والفاقد والذي ولولا ثورة الحسين (عليه السلام) هذه لحاولوا ان يبعدوا المبادئ الإيمانية والإسلامية عن مسراها الحقيقي والصحيح.

وقد وجدنا الشيخ قد ذكر أبيات لعبدالله بن الزبير الأسدي وكأنما الشاعر هذا هو شاهد عيان لقضية مقتل مسلم بن عقيل (عليه السلام) ولمقتل هاني بن عروة حيث قال <sup>(33)</sup>:

|                                 |                             |
|---------------------------------|-----------------------------|
| ان كنت لا تدرين ما الموت فانظري | إلى هاني في السوق وابن عقيل |
| إلى بطل قد هشم السيف وجهه       | وآخر يهوي من طمار قتيل      |
| أصابهما أمر الأمير فأصبحا       | أحاديث من يسري بكل سبيل     |
| ترى جسداً قد غيّر الموت وجهه    | ونضح دمه قد سال كل مسيل     |
| فتى كان أحيى من فتاة حية        | وأقطع من ذي شفرتين صقيل     |

ثم يذكر لنا الشيخ جواب يزيد لكتاب ابن زياد بعد أن أرسل برأسي مسلم بن عقيل وهاني بن عروة مع كتاب له إلى يزيد: «أما بعد فأنت لم تعد، ان كنت كما أحب عملت عمل الحازم، وصلت صولة الشجاع الرابط الجأش... أنه قد بلغني ان حسيناً قد توجه إلى العراق فضع المناظر والمسالخ واحترس، وأحبس على الظنة وأقتل على التهمة... وقد ابتلى به زمانك من بين الأزمان وبلدك من بين البلدان وابتليت من بين العمال و عندها تعتق أو تعود عبداً والسلام» ألا لعنة الله على الظالمين <sup>(35)</sup>.

أنظر إلى جواب يزيد.

1. (أنك صلت صولة الشجاع) هل هذه صولة شجاع عند ما يقتل ويرمى صاحب الحق وهو وحيد مقيد مكتوف في الأيدي من الأعلى. أين الشجاعة.

2. (وقد صدقت ظني بك) في الظلم وقتل النفس حرم الله قتلها.

3. (أما بعد فإنك لم تعد إن كنت كما أحب عملت عمل الحازم) فيريد منه قتل على التهمة لأنه سمع ان الإمام الحسين (عليه السلام) قد تحرك إلى الكوفة. فإن يزيد لا يكفيه ذلك فقط حيث هدده على ان يرده عبداً إن لم يفعل ما يؤمر به. ولو ان أبن زياد لم يقل عنه ظلماً.

أما المجلس الثالث: فقد ذكر فيه الشيخ وقائع ليلة عاشوراء ويومها، وقد ذكر الشيخ كاشف الغطاء عن تفسير الإمام العسكري (عليه السلام) المشهور: في ان الحسين (عليه السلام) قال لعسكره ليلة العاشر: أنتم في حل من بيعتي فألحقوا بعشائركم ومواليكم وقال لأهل بيته: قد جعلتكم في حل من مفارقتي فإنكم لا تطيقونهم لتضاعف أعدادهم وقواهم، وما المقصود غيري فدعوني والقوم فإن الله يعينني ولا يخيبني من حسن نظره كعادته في أسلافنا الطيبين قال الإمام العسكري: فأما عسكره ففارقوه، وأما أهله والأذنون من أقربائه فأبوا<sup>(36)</sup>.

ولو نظرنا إلى قول الإمام الحسين (عليه السلام) لعسكره ليلة العاشر أنتم في حل من بيعتي فألحقوا بعشائركم ومواليكم.

1. إنما أراد الحسين أن يحقن دماء المسلمين على ما أظن لأنه يعلم أنهم كانوا يريدون إما البيعة من الإمام الحسين وإما قتله.

2. وحتى لأهل بيته عند ما قال قد جعلتكم في حل من مفارقتي كان اختبار لهم.

3. وقد علم مدى إيمانهم بالله وتمسكهم بالشهادة معه.

4. وكان اعتماده على الله جل وعلا، ثم أخبرهم ان الله يهب المنازل الشريفة لعباده لصبرهم باحتمال المكاره.

5. وأعلمهم ان الدنيا حُلُم والفائز من فاز فيها والشقي من شقي فيها.

ولذا نجدهم قد باتوا مع الحسين تلك الليلة وكان لهم دوي كدوي النحل ما بين رакع وساجد<sup>(37)</sup>، هؤلاء هم الذين دخل الإيمان في قلوبهم هؤلاء هم علموا ان الشهادة والتضحية في سبيل ترسيخ الدين الإسلامي لأنهم تخرجوا من مدرسة أهل بيت النبوة (عليهم السلام). «لأن شهادة الإمام الحسين (عليه السلام) لم تكن هزيمة فتورة سيد الشهداء كانت قياماً لله وليس في القيام من أجل الله... آية هزيمة»<sup>(38)</sup>.

حتى لقد عبر عليهم في تلك الليلة من معسكر عمر بن سعد اثنان وثلاثون رجلاً<sup>(39)</sup>.

وهنا ذكر لنا الشيخ وقائع يوم عاشوراء وذلك عندما قال لابنه علي الأكبر (عليه السلام) يا بني قم أنت في هذا اليوم فأذن، ثم تيمم هو وأصحابه (سلام الله عليهم) فأدوا السنة، وأقاموا لغرض جماعة، ولما سلم الإمام (عليه السلام) رفع يديه بالدعاء، وقال: اللهم أنت ثقتي في كل كرب، ورجائي في كل شدة... إلى آخره. نلاحظ ان الإمام (عليه السلام) بإيمان عظيم يريد ان يثبت أركان الدين الإسلامي. ثم ارتفعت أصوات الطبول والمزامير من عسكر أهل الكوفة. وأخذوا يجولون حول معسكر الإمام (عليه السلام)، فقام سيد أهل الآباء فعباً أصحابه وانتظمت الصفوف ميمنة وميسرة.

ثم ذكر لنا الشيخ اختلاف المؤرخين في عدد أصحاب الإمام (عليه السلام) وقيل لا يزيدون على اثنتين وسبعين<sup>(40)</sup>.

ولكن ورد النص المعتبر عن الباقر (عليه السلام) برواية السيد [ابن طاووس] أنهم مائة رجل وخمسة وأربعون فارساً.

كما ان عدد أصحاب بن سعد (لعنه الله) على رواية الصادق ثلاثون ألفاً وقيل خمسون ألفاً... مع ان هذا الفارق الكبير في العدد لا يربهم الموت.

ثم أمر بحفر خندق وراء الخيام يلقي فيه الحطب والعصب وتشعل فيه النار كي لا يبقى للعدو مجال للاقتحام من وراء الخيام،

<sup>(42)</sup>

ويكون القتال من وجه واحد.

<sup>(43)</sup>

ثم ظهرت كرامات للإمام الحسين (عليه السلام).

ثم ذكر لنا الشيخ خطبة الإمام الحسين (عليه السلام) الأولى يدعوهم فيها إلى الحق والإيمان وعدم الابتعاد عن التعاليم الإسلامية.

ولو تأملنا خطبة الإمام الحسين (عليه السلام) الأولى كان يعظهم حتى يُعذر فيهم ثم طلب منهم ان ينسبوه، ثم ذكر الحديث النبوي الشريف «الحسن والحسين سيدا شباب أهل الجنة».

(44)

وأنه ابن بنت رسوله ثم قال لهم لا والله لا أعطيكم بيدي إعطاء الذليل ولا أقر فرار العبيد .

ثم ذكر لنا شهادة ابن سمعان في حق الإمام الحسين (عليه السلام) تظهر نية الحسين (عليه السلام) في العودة إلى المكان

(45)

الذين جاء منه أو يمضي في أرض الله الواسعة .

ثم ذكر الشيخ خطبة برير تأكيد كتب أهل الكوفة في دعوتهم للحسين (عليه السلام).

أما خطبته (عليه السلام) الثانية التي يقول في أولها: هل تعرفونني من أنا؟ وكان آخر جوابهم في هذه الخطبة قد علمنا كل

ذلك وغير تاركك (أبا عبدالله) حتى تذوق الموت عطشاً، وهذا يدل على العصيان لأمر الله عز وجل.

فلما يأس الحسين (عليه السلام) من نزوعهم عن بغيهم ورجوعهم عن غيهم وطن نفسه على الشهادة والفوز بتلك السعادة فأراد

ان يعزي أهل بيته قبل فوته.

وذكر لنا الشيخ محاورته مع العقيلة زينب.

ثم ذكر خطبة زهير بن القين: حينما قال لهم ويحكم ان الحسين (عليه السلام) أولى بالنصرة والمودة من ابن هند وابن سمية،

(46)

فإن كنتم غير ناصريه ولا مؤيدي حق الله فيه فلا تعينوا على قتله .

ثم ذكر خطبة الإمام (عليه السلام) الثالثة: فقال «الحمد لله الذي خلق الدنيا فجعلها دار فناء وزوال... فلا تغرنكم هذه الدنيا

(47)

فإنها تقطع رجاء من ركن إليها وتخب طمع من طمع فيها...» .

ثم يحلل الشيخ الخطبة فيقول: «كان (عليه السلام) في جميع خطبه يتدرج في اللين والشدة من درجة إلى أخرى ومن مرتبة إلى

أشد منها، وكل غرضه إتمام الحجة وقطع المعذرة وسوق من سبقت له العناية إلى جانبه».

ثم ذكر لنا الشيخ خطبته (عليه السلام) الرابعة وكانت أشد خطبة في تفريعهم، وبيان غدرهم ونفاقهم وكفرهم التي يقول في

أولها: «تباً لكم أيها الجماعة ونزحاً، أحيان استصرختمونا والهي، فأصرخناكم موجفين، سللتم علينا سيوفاً كانت لنا في إيمانكم،

وحششتهم علينا ناراً إقندحنها على عدونا وعدوكم فأصبحتم إلماً لأعدائكم على أوليائكم، بغير عدل أفشوه فيكم ولا أمل أصبح لكم

فيهم... إلى ان قال (عليه السلام) فحقاً لكم يا عبيد الأمة، وشذاذ الأحزاب ونبذة الكتاب ومحرفي الكلم وعصبة الآثام ونفثة الشيطان

ومطفئي السنن ثم ختم خطبته هذه بالدعاء عليهم فقال: «اللهم احبس عنهم قطر السماء وابعث عليهم كسني يوسف، وسلط عليهم

(48)

غلام تقيف يسقيهم كأساً مصبرة، فإنهم كذبونا وخذلونا وأنت ربنا عليك توكلنا، وإليك أنبنا وإليك المصير .

ثم ذكر لنا الشيخ محاورته (عليه السلام) مع عمر بن سعد حيث قال (عليه السلام) «له يا عمر، أنت تقتلني وتزعم ان يوليوك

الدعي ابن الدعي بلاد الري وجرجان! والله لا تهناً بذلك بعدي أبداً عهداً معهوداً، فأصنع ما أنت صانع، فإنك لا تفرح بعدي بدنيا ولا

آخرة، وكأنني برأسك على قسبة قد نصب في الكوفة يتراماه الصبيان [ويتخذونه غرضاً بينهم]».

فصرف اللعين وجهه الخبيث عنه وقد امتلأ غيظاً وغضباً ثم صاح بغلامه، يا دريد، ادنُ رايك فأدناها، ثم وضع سهماً في كبد

(49)

قوسه ثم قال: أشهدوا لي عند الأمير إنني أول من رمى ثم أقبلت السهام من تلك الجموع كأنها الليل .

لو تأملنا هذه المحاورات لوجدنا: ان الإمام الحسين (عليه السلام) لم يترك موضوعاً للتضحية إلا قاله لكي لا تبقى عليه حجة في

وعظهم ونصحهم.

ان الإمام الحسين وهو الذي على يقين من استشهاده فإنه يحذر من ان يخسر الدنيا والآخرة بفعلته وان هذا الملك الموعود لا يستطيع أن يفرح به أبداً.

ويقول له: أنك مقتول ورأسك على قصبه وقد نصب في الكوفة بينما عمر بن سعد يُشهد العسكر على أنه أول من رمى معسكر الحسين (عليه السلام) ليحصل على مكانة دنيوية عند الأمير عندما قال (اشهدوا لي عند الأمير إني أول من رمى)، والتي كانت سهام ما بعده كأنها الليل لأنها غطت المنطقة حتى قال العلامة التستري قُتل بهذه السهام التي انصبت كالمطر ما يقرب النصف من عسكر الحسين (عليه السلام) الواقفين في الميمنة والميسرة.

ثم يعلل الشيخ خطب الإمام المتقدمة قبل الشروع في الحرب فيقول: «لا للأعداء والإنذار وإتمام الحجة فقط، ولا تفادياً من الحرب، وخوفاً من الموت وركوناً إلى حب الحياة (معاذ الله) ولكنه (سلام الله عليه) بما أن باب الوسيلة ومفتاح خزائن الرحمة وينبوع مجاري النجاة، لا جرم ان غرائز الحنان والرحمة كانت تدفعه إلى مدافعة ذلك الخلق المتعوس عما حاولوه وصمموا عليه من قتله، الذي فيه هلاكهم المؤبد!».

وهذه الرقة... هي إشفافاً عليهم من ارتكاب تلك الجرائم الفظيعة التي ما ارتكب واحدة منها أشقى أمة من الأمم، ولعل هذا هو السر أيضاً في تكرر الاستغاثة وطلب الناصر المعين....»<sup>(50)</sup>.

كما يذكر لنا الشيخ ان استغاثته أثرت في ثلاثة نفر ممن سبقت لهم العناية وادركتهم السعادة وهم: الحر، وولده علي، وأخوه مصعب. ثم يذكر محاورة الحر لكنها لا تجدي نفعا فيهم.

ثم ذكر خطبة الحر عندما قال لهم دعوتهم هذا العبد الصالح حتى إذا جاءكم أسلمتموه وزعمتم أنكم قاتلو أنفسكم دونه ثم دعوتهم عليه لنقتلوه... الخ<sup>(51)</sup>.

ثم ذكر الشيخ مقاتل أصحاب الإمام الحسين حيث ذكر في الحملة الأولى ان يسار غلام زياد طلب المبارزة فتقدم إليه عبدالله بن عمير الكلبي فقتله وقتل سالم مولى زياد أيضاً.

كما ذكر لنا الشيخ شهادة الحر بعد ان استأذن الحسين (عليه السلام) بالخروج هو وابنه علي وأخيه مصعب بعد ان قتلوا عدداً كبيراً من عسكر عمر بن سعد ثم غلام الحر اسمه عروة وقاتل حتى قتل<sup>(52)</sup>.

وهذا ان دلّ على شيء فإنما يدل على عمق إيمان لأنهم قاتلوا بإيمان بالله وقاتلوا عن عقيدة راسخة بأنهم على حق ولأن مبادئ الإسلام قد تغلغت في نفوسهم لذا مكّنهم الله منهم «كم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة باذن الله».

ثم ذكر لنا شهادة برير بن خضير وكان سيدّ القراء ومن أعبد أهل زمانه فاستأذن الحسين (عليه السلام) فأذن له، فحمل كالليث الضاري وقاتل مبارزة يزيد بن معقل وقاتل حتى قتل.

ثم ذكر لنا الشيخ شهادة وهب الكلبي وشهادة زوجته وكانت أول امرأة قتلت في عسكر الحسين (عليه السلام) ويظهر من هذا أنه قُتل في عسكره (عليه السلام) عدة نساء.

ولا نرغب في تفصيل الأحداث لأن البحث لا يتسع لجميع هذه الأحداث إلا ان هذا الحدث قد يدعونا إلى ذكره وهو ان عمر بن سعد قد رمى برأس وهب إلى معسكر الحسين (عليه السلام) فأخذته أمه وقالت الحمد لله الذي بيّض وجهي بشهادتك بين يدي أبي عبدالله الحسين (عليه السلام) ثم قالت الحكم لله يا أمة السوء، أن النصارى في كنائسها واليهود في بيعها لخير منكم ثم رمت برأس ولدها نحو عسكر ابن سعد فمن عجيب الاتفاق أنه أصاب صدر قاتل وهب فقتله ثم أخذت عمود خيمة وتوجهت إلى المعركة فقتلت

نفرين وجاء الحسين (عليه السلام) وردها إلى الخيمة<sup>(53)</sup> أنها امرأة ثكلت بابنها وما تحمله من إيمان ويريد الله ان يُمنّ على هؤلاء بالشهادة في سبيل ترسيخ الدين الإسلامي ولأنه خاتم الأديان فأراد الله به ان يثبت تعاليم الدين لأن بني أمية أرادوا ان يبعثوا هذه التعاليم الإسلامية، وإرادة الله هي الأقوى ليبقى الدين الإسلامي الحنيف.

ثم ذكر لنا الشيخ شهادة مسلم بن عوسجة<sup>(54)</sup> ولو تأملنا مصرع كل شهيد من هؤلاء الشهداء لوجدنا أنه يحمل أكثر من قصة لأن الله أراد أن يمكنهم في الأرض ويجعلهم الوارثين لرباطة جأشهم، «وقد ذكر أرباب المقاتل... قالوا: فلا يحملون على جانب من خيل الكوفة إلا كشفوه...».

فكان أصحاب الحسين (عليه السلام) يحملون عليهم حملة الليوث الضواري ويفرقوهم تفريق الجراد المنتشر.

(55)

قال ابن الأثير أن أشد قتال أوجده الله في العالم ما برز من أصحاب الحسين (عليه السلام) في نفس ذلك اليوم .

ثم ذكر لنا الشيخ في حرق جملة من الخيام وأراد الشمر حرق فسطاط الحسين (عليه السلام) وهو مضروب السراق على حرم

(56)

الرسالة فقال الإمام (عليه السلام) للشمر أنت تحرق بيتي على أهلي؟ أحرقتك الله بالنار ثم جاء شيث بن ربعي فصرفه عن ذلك .

ويذكر لنا الشيخ كيف صلى الإمام (عليه السلام) صلاة الزوال بأصحابه وقد جعلوا أنفسهم بعضهم للحسين وقاية ومجنأ منهم

(57)

سعيد بن عبدالله الحنفي وقد قضى بعد أن أثخنه الجراح وحنظلة ابن أسعد الشامي وعمر بن قرظة الأنصاري . وغيرهم وقد أظهروا

في ذلك اليوم شجاعة فارقة فاقت حد النعت والصفة وهذا إنما يدل على عمق الإيمان بالرسالة المحمدية ومحاولة ترسيخها عندما أراد

بنو أمية أن تمحي. حتى أن زهير بن القين لم يستشهد حتى قتل منهم مائة وعشرين فارساً وحبيب بن مظاهر قتل اثنين وستين من

أبطالهم وكذلك نافع بن هلال كانت نصاله مسمومة وقاتل بها ثم قاتل بالسيف حتى تكسرت عضداه وأخذ أسيراً إلى ابن سعد فقتله

(58)

الشمر صبراً... ثم ذكر استشهاد عابس الشاكري وشؤذب مولى شاكراً. ثم بدأ يذكر الشيخ مقاتل أهل بيت النبوة فذكر شهادة علي

(59)

الأكبر (عليه السلام) وشجاعة العباس (عليه السلام) وشهادته وشهادة القاسم (عليه السلام) .

ثم ذكر لنا الشيخ استغاثة الحسين (عليه السلام) الثانية حيث نادى هل من ذاب يذب عن حرم رسول الله؟ هل من موحد يخاف

(60)

الله فينا؟ هل من مغيث يرجو الله في إغائتنا؟ فلم يجبه سوى زين العابدين فمنعته أم كلثوم لما به من مرض .

ثم ذكر الشيخ وداع الإمام الحسين (عليه السلام) لعياله: حيث قال: استعدوا للبلاء واعلموا أن الله حافظكم وحاميك وسينجيك

من شر الأعداء، ويعذب أعداءكم بأنواع العذاب، ويعوضكم عن هذه البلية بأنواع النعم والكرامة...

(61)

ثم يقول لسكينة أصبري لقضاء الله ولا تشكي فإن الدنيا فانية والآخرة هي الباقية...» .

ثم انحدر إلى المعركة موثقاً على مجالدة القوم نفسه، وقبل أن يضع السيف فيهم ألقى خطبته الخامسة عليهم بعد الظهر.

ثم ذكر لنا الشيخ شجاعة الحسين (عليه السلام) في لحظاته الأخيرة. حين حمل على القوم وحملوا عليه وهو في كل ذلك يطلب

شرية ماء فلم يعطوه.

(62)

ثم ذكر لنا الشيخ شهادة غلام للإمام الحسن (عليه السلام) فرماه حرمة بسهم فذبحه وهو في حجر عمه .

ثم ذكر لنا صهيل فرس الإمام (عليه السلام) وكيف كان يحامي عن الإمام الحسين (عليه السلام) وكان يضرب ببديه الأرض

ويقول في صهيله الظليمة الظليمة من أمة قتلت ابن بنت نبيها.

فخرجت زينب (عليها السلام) تتادي وأخاه وأخاه ليت السماء أطبقت على الأرض... يا بن سعد أيقظ أبو عبدالله (عليه

السلام) وأنت تتظر إليه.

والحسين في كل ذلك مغمى عليه من كثرة الجراح حتى أن السهم في درعه صار كالقنفذ، وقد تحاماه الناس وكل من أقبل عليه

انصرف عنه مخافة أن يلقي الله بدمه فتركوه قليلاً ثم عادوا إليه ونادى شمرأ (لعنه الله) ويلكم ما تنتظرون بالرجل؟ فلم يجسر عليه أحد

(63)

فنزله هو إليه بنفسه، ولا حول ولا قوة إلا بالله .

## المبحث الثالث

## كتاب جنة المأوى

أما ما جاء في كتابه جنة المأوى تحقيق محمد علي القاضي الطباطبائي الصادر من دار أنوار الهدى، فكانت أسئلة تصل إلى الشيخ كاشف الغطاء (قدس سره)، وكان يرد عليها بكل علمية معتمداً على حصيلته العلمية العالية، حيث كانت ثقافته واضحة فيه أيضاً وكان يرد فيه على من سأله بكل موضوعية حتى يوصل السائل إلى الإقناع التام. بحجج وبراهين علمية وقد يرده إلى اسم المصدر الذي قد يعين السائل على النظر أو اليقين في هذا السؤال، فقد وجدنا هناك إجابات عن أسئلة حول قضية الإمام الحسين (عليه السلام) منها مثلاً..:

1. (حسين مني وأنا من حسين) وكان هذا السؤال قد أقلق أكثر من قارئ لهذا الحديث وخاصة من أبناء العامة فكان السؤال مثلاً إني «أعلم في قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) «حسين مني» هو ان الحسين ولد من فاطمة الزهراء (عليها السلام) وفاطمة بنت رسول الله ولكن يقف حدي وأتخرج في تفكيري في تفسير «أنا من حسين» فقد أجاب الشيخ كاشف الغطاء على هذا السؤال فقال في إجابته: «والذي نحتلمه فيه عدة وجوه... فذكر أولاً: أنه في مورد الكناية في شدة الاتصال والقرب المقضي للمودة والمحبة لأنهما من شجرة واحدة ومتفرعات من أصل واحد فيكون المراد والله العالم: إني أنا والحسين من نور واحد وشجرة واحدة أحبه ويحبني وأتصل به ويتصل بي ولكنه يرد ويقول أنه يشاركه أبوه وأخوه بل سائر بني هاشم وسباق الكلام يقتضي ان يكون المراد بيان مزية تختص بالحسين من النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) دون غيره .<sup>(64)</sup>

ويبدو لي ان الشيخ أراد ان يذكر ان في آية المباهلة كانوا هم نفس النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) في قوله تعالى (فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ)<sup>(65)</sup> .

فإن نساءنا هي ابنته وزوجة الإمام (عليه السلام) وأم الإمامين الحسن والحسين (عليهما السلام) لأن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) لم يخرج معه غير فاطمة (عليها السلام) من النساء والتي نزلت فيهم آية المباهلة.

والثانية: يقول ان يكون المراد . والله أعلم . المعنى الذي يقصد بقولهم النخلة من النواة والنواة من النخلة.

الثالثة: وقد أكد الشيخ على الوجه الثالث وهو من المحتمل ان يكون المراد الإشارة إلى ما هو المعلوم والمقطوع به من أنه لو لا شهادة الحسين (عليه السلام) لما بقي للإسلام أسم ولا رسم فإن أبا سفيان و... (معاوية ويزيد) حاربوا النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) في الجاهلية وحاربوه في الإسلام لمحور الإسلام وطمس آثاره وأنواره وقد تسنى لهم ذلك بعد شهادة أمير المؤمنين علي (عليه السلام) واستقامة الأمر لمعاوية بعد صلح الحسن (عليه السلام). ولو تم الأمر ليزيد كما تم لأبيه لمحي الإسلام بالتمام وإعادة الجاهلية على بكرة أبيها وبتمام معانيها ولكن جرى الله الحسين (عليه السلام) عن الإسلام أحسن الجزاء فلقد حفظه بشهادته وفداءه بدمه ودم الصفاة من أهل بيته وأصحابه الذين ما خلق الله لهم مثيلاً على وجه الأرض... فبقاء الإسلام ونبوة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) من الحسين (عليه السلام) ثم ذكر أمور علمية محضه كثيرة لا يعسنا ذكرها ومن يرغب فليرجع إليها<sup>(66)</sup> .

ولو تأملنا هذا القول لوجدناه هو أقرب إلى الحديث النبوي الشريف لأن أبا سفيان وولديه هم من وقفوا في وجه الإسلام... أما ما توصل إليه أيضاً في قوله ان الولاية أوسع دائرة وأعلى وأكثر أثراً من النبوة: «هناك الولاية الله» وأول ولاية ولاية الله جل شأنه: (الله ولي الَّذِينَ آمَنُوا)<sup>(67)</sup> بل ولي كل شيء: (إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا)<sup>(68)</sup> فولاية الله هي الولاية الكبرى وولاية النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) هي الولاية الأولى أوليائه من سدة المنتهى وجنة المأوى.

ومن هنا قالوا: ان الولاية أعم من النبوة وكل نبي ولي ولا عكس، والنبوة تحتاج إلى الولاية والولاية لا تحتاج إلى النبوة فمضى الحديث الشريف هو «حسين مني» بالولادة الجسمانية و«أنا من حسين» بالولادة الروحانية، فإن الحسين بوجوده السعي الكلي الخارجي العيني لا الذهني المفهومي هو الحائز بشهادته الخاصة وإمامته العامة لمقام الولاية العظمى، والفائز بالقدح الأعلى من سدة المنتهى

وهذه هي مجمع الولايات وغاية الغايات ومنها تتبثق وتتولد جميع النبوات، فلا جرم ان حسيناً من محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ومحمد من حسين (عليه السلام).

كما أننا وجدنا في تحليله العقلاني هذا هو الآخر الذي اعتمد فيه على الآيات القرآنية في تفسير الولاية وكيف وصل في تفسيره إلى ربط أطراف الحديث النبوي الشريف.

ذكر في معرض حديثه آيات من القرآن الكريم ليتوصل إلى تحليل صحيح يستند على أمور قد تصل إلى حقيقة التفسير العلمي كما ذكر أيضاً أبيات شعرية منها في مدح الإمام أمير المؤمنين (عليه السلام) فضلاً عن الحديث النبوي الشريف.

2. ثم يذكر في موضع آخر فيقول: «فعل أقرب مثل يضرب للحسين (عليه السلام) هو كتاب الله المجيد<sup>(69)</sup>، فإن هذا الفرقان المحمدي على كثرة تفاسيره وشرح نكاته ودقائقه وغوامض حقائقه وإعجازه، وبلاغته وباهر فصاحته وبراعته لا يزال كنزاً مخفياً ولا تزال محاسنه تتجدد وأسراره تتجلى في كل عصر وزمان يظهر للمتأخر من إشارته ومغايه ما لم يظهر للمتقدم فكأنه يتجدد مع الدهر ويتطور بتطور الزمان» ثم يقرب لنا الشيخ وجه الشبه بينهما في قوله:

1. نعم كل الكائنات صنع ربوبي ولكن الحسين (عليه السلام) والقرآن صنعهما للتحدي والإعجاز، وما تحدى الله بصنعه يعجز البشر عن الإحاطة به واستيعاب مزياته وأسراره وبدائع أحكامه وحكمته.

2. والقرآن يملئ على البشر في كل زمان أسرار الكون وخبايا الطبيعة ودقائق الفطرة، ونهضة الحسين (عليه السلام) في كل محرم من كل سنة بل في كل سنة تملي على الكائنات عجائب التضحية وغرائب الأقدام والثبات ومقاومة الظلم ومحاربة الظالم.

3. يلقى (عليه السلام) على الواعين دروس الأخلاق الفاضلة والإنسانية الكاملة [كما قرأنا في خطبة (عليه السلام)] والملكات الزاكية وكل ما جاء به القرآن الكريم والسنة من الخلق العظيم والنهج القويم، هذه كلها جاء بها القرآن الكريم وطبقها الإمام الحسين (عليه السلام) قولاً وفعلاً.

4. ثم نرى الشيخ قد وضع ذلك الشبه الإعجازي حيث قال: «انظر إلى الكتاب الكريم فإن أقصى ما طلبه من العباد في باب الجهاد هو الجهاد بالنفس والمال فقال تعالى: (وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ)<sup>(70)</sup> والحسين (عليه السلام) جاهد بماله ونفسه وأولاده وعياله وأطفاله والصفوة من صحبه وأسرته.

ثم يكمل فيقول: قلنا ان نهضة الحسين (عليه السلام) لا تحصى أسرارها ولا تنطفي أنوارها ولا تنتهي عجائبها وعلى امتنان الواصفين بوصفه يفنى الزمان وفيه مالم يوصف.

ولو تأملنا هذا كله يمكننا ان نرد شيء منه إلى ظروف الحياة الدينية التي كان يحياها . مع جده (صلى الله عليه وآله وسلم) وأبيه أمير المؤمنين وأمه فاطمة (عليها السلام) التي عاشها ووجد جده الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قد ضحى بكل شيء من أجل الدين الإسلامي وتثبيت أركانه التعاليم الإسلامية.

فكما كان رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) في صبره على الكفار لتثبيت أركان الدين الإسلامي فالحسين (عليه السلام) امتداد لذلك الإيمان والشجاعة والصبر وإيمان أبيه علي (عليه السلام) وأمه الزهراء البتول (عليها السلام).

كان الله تعالى أعز شيء عند الحسين (عليه السلام) فأعزه الله وصار ثار الله في الأرض والوتر الموتور . لذا نجد الشيخ يؤكد ان نهضة الحسين (عليه السلام) لا تحصى أسرارها ولا تنطفي أنوارها ولا تنتهي عجائبها. وعلى افتتان الواصفين بوصفه يفنى الزمان وفيه ما لم يوصف.

أما عن موقف الحسين (عليه السلام) وأصحابه يوم الطف فيبدأ حديثه بيت شعر حيث يقول:

لقد وقفوا في ذلك اليوم موقفاً إلى الحشر لا يزداد إلا معالياً

ثم يقول: وذلك لأن موقفهم ذلك اليوم ما كان عملاً من أعمال الأثام وحادثة غريبة من حوادث الأيام بل كان عملاً ربوياً وطلسماً إلهياً.

نعم هي دروس إلهية، وتعاليم روحية، أملاها على جوامع الجبروت وصوامع الملكوت لأجيال الأبدية، وأحقاب السرمدية وأعقاب البشرية أكبر أستاذ إلهي، ومعلم ربوبي مع سبعين نفر من أهل بيته وخاصته وخريجيه جامعته ما فتح الدهر سمعه وبصره على مثل لهم.

إلى ان يقول: «نعم كان القراع والصراع على ذلك المبدأ أولاً وأخيراً، ولو لا نهضة الحسين (عليه السلام) وأصحابه يوم الطف لما قام للإسلام عمود ولا أخضر له عود ولأماته أبو سفيان ومعاوية ويزيد في مهده... وعلى كل فالمسلمون جميعاً بل الإسلام من ساعة قيامه إلى قيام الساعة رهين شكر للحسين (عليه السلام) وأصحابه على ذلك الموقف»<sup>(71)</sup>.

أما أجابته عن السؤال الذي ورد إليه في أن البكاء على الحسين (عليه السلام) أغراء للشيعية فيقول: أما الأخبار الواردة في ثواب البكاء على الحسين سلام الله عليه أو زيارته فهي وإن كانت عظيمة ولكن والله المجد والعظمة أعظم من ذلك ويستحق أكثر من ذلك. وطلب من خطباء المنابر ان يفهموا ان الحسين (عليه السلام) قتل وبذل لأجل العمل بشعائر الدين فمن لا يلتزم بأحكام الإسلام ويتجاهر بالمعاصي فالحسين (عليه السلام) منه برئ<sup>(72)</sup>.

ثم يعلل التضحية في ضاحية الطف فيذكر الشيخ قوله تعالى: «رَيْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ»<sup>(73)</sup>.

كل هذه النفائس الدنيوية قد توفرت للحسين (عليه السلام) أكملها وأجملها... ولكنه بذل تلك النفائس وبذل نفسه وجسده ورأسه وأوصاله وأولاده وكل حبيب في سبيل حبيبه الأعلى ومعشوقه الأول. فشهادته (عليه السلام) وأصحابه في تلك العرصات كتاب مشحون بالآيات الباهرات والعظات البليغة فهي:

كالبدر من حيث التفت وجدته يهدي إلى عينيك نوراً ثاقباً

أو

كالشمس في كبد السماء ونورها يغشى البلاد مشارقاً ومغارباً

أو

كالبحر يمنح للقريب جواهرأ غرراً ويبعث للبعيد سحائباً<sup>(74)</sup>

هذا هو شيخنا كاشف الغطاء يقطر قلبه دماً عندما يتحدث عن تلك التضحية في ناحية الطف.

وكذلك عندما يذكر ساعة الوداع حيث يقول:

أما أنا فيشهد الله وكفى به شهيداً إنني اكتب هذه الكلمات عصر يوم العاشر من (محرم 1373هـ) ولعلها الساعة التي وقف فيها سلام الله عليه لوداع أهل بيته، أكتب والقلب يرتجف والقلم يرتعش والعين تدمع والحشا تذوب وتتلاشى لا أدري كيف أعبر وكيف أصور ذلك الموقف الم هول؟ وأعجب كيف لم تسقط السماء على الأرض أسى وحزناً ولوعة وشجواً؟ غيرة الله وحجته يريد أن يرتحل من هذه الدنيا ويترك هذه الحرائر والمخدرات في تلك الصحراء بين جثث القتلى... وبين الوحوش الكاسرة التي قتلت رجالهن وأطفالهن... وهو (عليه السلام) أمام كل هذه الخواطر صابراً، وبينما هو يودع ودائع النبوة ويأمرهن بالصبر إذ استعجله جيش بني أمية وناداه مناديهم للنزال ودخل خيمة النساء فودّ عنه ولسان حال كل واحد يقول:

ودعته وودّي لو تودعني روح الحياة وإنّي لا أودّعه<sup>(75)</sup>

وقد وجه إليه سؤال حول هل تكلم رأس الحسين (عليه السلام)؟ وكان السؤال: «نسمع في الذاكرين ان رأس الحسين (عليه السلام) قد تكلم غير مرة ويروون بذلك أخباراً شتى وروايات مختلفة كجند زيد بن الأرقم وابن وكيدة وغيرها؟ فقد أجاب الشيخ بـ (نعم)، خبر زيد بن الأرقم، وابن وكيدة مروى كلاهما في بعض الكتب المعتبرة، والمراد هنا الاعتبار التاريخي والظاهر ان هذه الكرامات (ولا تسمى معجزات) على تقدير صحة وقوعها ما وقعت بمراى من عامة الناس وإنما هي خصوصية لبعض الأفراد الناقلين لها لحكمة هناك أما مجهولة أو معلومة<sup>(76)</sup> .

#### الخاتمة

في بحثنا هذا سلطنا:

1. لقد وجدنا ان أثر ثقافة الشيخ (قدس سره) كانت في مؤلفاته وعلى تراثه واضحة.
2. كما أننا سلطنا الضوء على أهم عمل من أعمال الشيخ محمد الحسين آل كاشف الغطاء (قدس سره) حيث وضح ان لو لا شهادة الإمام الحسين (عليه السلام) لما قام للإسلام عمود ولا أخضر له عود ولأماته أبو سفيان ومعاوية ويزيد في مهده.
- لأن موقف الحسين (عليه السلام) وأصحابه ما كان عملاً من أعمال الأنام وحادثة من حوادث بل كان عملاً ربوياً وطمساً إلهياً.
3. كما وضح لنا الشيخ ان نهضة الحسين (عليه السلام) في كل سنة تملي عن الكائنات عجائب التضحية وغرائب الإقدام والثبات ومقاومة الظلم ومحاربة الظالم...
4. وان أصحاب الحسين (عليه السلام) خلعوا أثواب البقاء وقرعوا أبواب اللقاء وتلذذوا في طلب ذلك النجاح ببذل النفوس والأرواح وعرضوها لخطر السيوف والرماح فقد وصفوهم ان لهم نفوس على الرضاء مهمة وأنفس في جوار الله يقربها، كان قاصدها بالضر نافعها، وان قاتلها بالسيف محيها<sup>(77)</sup> .

لقد تحطمت دولة أمية بهذه الثورات، وقامت دولة العباسيين بوحى من الأفكار التي كانت تبشر بها هذه الثورات ولما تبين للناس ان العباسيين كمن سبقهم لم يكنوا بل ثاروا واستمرت الثورات التي تقودها روح كربلاء بدون انقطاع عند كل ظلم، وطغيان وفساد، ولئن تغيرت أساليب الصراع اليوم فإن روح كربلاء هي التي يجب ان تقود خطى المسلمين في كفاحهم للمبادئ المعادية للإسلام. وهي الكفيلة بأن تقودهم . في النهاية . إلى النصر، ان تمسكوا بها واستلهموها.

#### قائمة المصادر والمراجع

1. المجالس الحسينية . الإمام محمد الحسين آل كاشف الغطاء مقدمة الكتاب تحقيق أحمد علي الحلي . العتبة العباسية المقدسة . كربلاء / 2010 م .
2. المصدر نفسه: 17.
3. المصدر نفسه.
4. المصدر نفسه.
5. المصدر نفسه.
6. المصدر نفسه: 18.
7. لسان العرب . ابن منظور: 2/ 112، دار إحياء التراث العربي، بيروت ط3.
8. مجلة الآداب البيروتية ص24: 1988 العدد (9. 10) الثقافة العربية كما ينبغي ان تكون، نور الدين بالقاسم.
9. ينظر مهرجان المريد الشعري السابع، بحث «مكونات الثقافة العربية المعاصرة، د. عناد غزوان ص3، وينظر بحث» مفهوم ثقافة

- الشاعر المعاصر في رأي الرصافي. د. مليحة عزيز حسون.
10. 11. 12. شعراء الغري. علي الخاقاني: 8/ 100، المجالس الحسينية: 20. 23 وينظر الإمام كاشف الغطاء، محمد جاسم الساعدي: 21. 36 المجمع العالمي التقريب بين المذاهب الإسلامية ط1. (2007).
13. ثورة الحسين. ظروفها الاجتماعية، وآثارها الإنسانية، الشيخ محمد مهدي شمس الدين: 20. 22، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، ط1، 2006.
14. كربلاء ثورة لا تنتهي. عبدالرحمن الربيعي: 56، دار المحجة البيضاء بيروت ط1/ 2002، وينظر: موسوعة الثورة الحسينية: 88/4.
15. المصدر نفسه: 56. 59.
16. المصدر نفسه: 27.
17. المصدر نفسه: 29.
18. المجالس الحسينية: 190.
19. ينظر المجالس الحسينية: 63. 65، وينظر الخصائص الحسينية الشيخ جعفر التستري: (31) تحقيق السيد جعفر الحسيني، مطبعة (آقا) إيران ط3، 2008م.
20. ينظر المصدر نفسه: 65. 69.
21. ينظر المصدر نفسه: 70، وينظر اللهوف في قتلى الطفوف السيد علي بن طاووس 25، مهر ط1، 1417 هـ.
22. المصدر نفسه.
23. المصدر نفسه: 71. 72، والإرشاد في معرفة حجج الله على العباد الشيخ المفيد (رحم الله) 34/2، تحقيق ونشر مؤسسة آل البيت لإحياء التراث ط1، سنة 1417 هـ وبحار الأنوار، العلامة محمد باقر المجلسي: 44: 326 مؤسسة الوفاء ط2، (1403 هـ).
24. المجالس الحسينية: 72. 73، وينظر ناسخ التواريخ / ميرزاء محمد تقي سبهر: 2/ 252 وما بعدها، ترجمة سيد علي جمال أشرق. مدين ط1 إيران / قم/ 2007.
25. القصص: 21.
26. القصص: 22.
27. المجالس الحسينية: 75.
28. ينظر المصدر نفسه: 78 وينظر الإرشاد 38/ 2، وبحار الأنوار: 44/ 334 ح2، ينظر ناسخ التواريخ / 2/ 335.
29. البقرة: 84، وينظر للتفسير المنسوب إلى الإمام أبي محمد الحسن بن علي العسكري: 291 تحقيق السيد علي عاشور، مؤسسة قائد الغر المحجلين قم المقدسة (2005).
30. بحار الأنوار: 44 / 304 مؤسسة الوفاء بيروت ط3، 1983، والمجالس الحسينية: 81.
31. المجالس الحسينية: 82. 96.
32. المصدر نفسه: 98. 99.
33. المصدر نفسه: 101.
34. والقصيدة نسبت لسليم بن سلام الحنفي.
35. المجالس الحسينية: 102.
36. المصدر نفسه: 105، وينظر بحار الأنوار: 44/ 393.
37. المصدر نفسه: 106، وينظر بحار الأنوار: 44/ 394.

38. ثورة الحسين مدرسة للحياة . الإمام الخميني: (1) معهد الإمام الخميني كربلاء العراق.
39. المصدر نفسه: 106، وينظر اللهوف: 57، بحار الأنوار: 44 / 394.
40. المصدر نفسه: 108، وينظر مقتل أبي مخنف: 113، تاريخ اليعقوبي: أحمد بن يعقوب بن واضح: 2 / 243، دار صادر. بيروت، وتاريخ الطبري، للطبري: 4 / 320، تحقيق عبدالله علي مهنا مؤسسة الاعلامي، ط1، (1418هـ).
41. المصدر نفسه، وينظر مناقب آل أبي طالب (عليه السلام)، أبو عبدالله محمد بن شهر آشوب (رحم الله) تحقيق مجموعة، المطبعة الحيدرية . النجف (1376هـ).
42. المجالس الحسينية: 108. 109، وينظر مقتل أبي مخنف: 116، وينظر الإرشاد: 2 / 96.
43. المجالس الحسينية: 109. 111، وينظر بحار الأنوار: 44 / 317.
44. المصدر نفسه: 111. 113، واللهوف: 87.
45. المصدر نفسه: 114، وينظر الكامل في التاريخ لابن الأثير تحقيق خليل شحاح/ 4 / 54، طبعة دار صادر. بيروت.
46. المجالس الحسينية: 117، وينظر مقتل ابن مخنف: 119.
47. المصدر نفسه: 118، وينظر اللهوف: 89.
48. المصدر نفسه: 119. 120، وينظر اللهوف: 58.
49. المصدر نفسه: 121، وينظر ناسخ التواريخ: 2 / 377، واللهوف ص60.
50. المصدر نفسه: 121، 122.
51. المصدر نفسه: 123. 127، وينظر مقتل أبي مخنف: 85.
52. المصدر نفسه: 128. 132، وينظر مقتل أبي مخنف.
53. المصدر نفسه: 133. 136، وينظر تاريخ الطبري: 4 / 326.
54. المصدر نفسه: 137.
55. المصدر نفسه: 139، وينظر مقتل أبي مخنف: 140، والكامل في التاريخ: 3 / 522، ط، دار المعرفة.
56. المجالس الحسينية: 140. 141، اللهوف: 148.
57. المصدر نفسه: 141. 142، وينظر الخصائص الحسينية: 57.
58. المصدر نفسه: 143.
59. المصدر نفسه: 145. 149.
60. المصدر نفسه: 150.
61. المصدر نفسه: 150. 151، وينظر ناسخ التواريخ: 2 / 451.
62. المصدر نفسه: 152، وينظر ناسخ التواريخ: 2 / 453، والخصائص الحسينية ص60.
63. المصدر نفسه: 154. 160، وينظر مقتل أبي مخنف: 195.
64. جنة المأوى: الشيخ محمد الحسين آل كاشف الغطاء: 198، تحقيق محمد علي القاضي الطباطبائي دار أنوار الهدى قم المقدسة ط1، (1425هـ)، وينظر الخصائص الحسنية: 30، 34.
65. آل عمران: 61، وينظر الخصائص الحسنية.
66. المصدر نفسه: 200. 205.
67. البقرة: 257.
68. المائدة: 55.

69. جنة المأوى: 206 . 209.
70. التوبة: 41.
71. جنة المأوى: 210 . 211.
72. ينظر المصدر نفسه: 212 . 213، وينظر الخصائص الحسينية: 38.
73. آل عمران: 14.
74. ينظر جنة المأوى: 214 . 215.
75. ينظر المصدر نفسه: 218 . 220.
76. ينظر المصدر نفسه: 221 . 225.
77. اللهوف: (40).

## شالوم درويش وجهوده في فضاء المسرح العراقي

أ.د. علي محمد هادي الربيعي

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

Ali\_alrabye@yahoo.com

Shalom Darwish and his efforts in the Iraqi theater space

Prof. Ali Mohamed Hadi Al-Rubaie

College of Fine Arts / University of Babylon

Ali\_alrabye@yahoo.com

## Abstract

The writer Shalom Darwish is one of the most important Iraqi writers of the twentieth century. He has worked in many literary and artistic spaces, and has had a presence in poetry, story, essay, playwriting and writing theater criticism. These efforts became active in the literary and artistic landscape of Iraq and made a distinctive impact in many of the Iraqi writers who Gailoh or those who came after. This led to the attention of the researcher, which led him to address some of these concerns and we mean his efforts in the space of the Iraqi theater, we studied his efforts in the field of theatrical composition and criticism Theater, a study Bakr has not been done by researchers before and hence lies the importance of research.

## الملخص:

يعدُّ الأديبُ شالوم درويش واحداً من بين أهم الأدباء العراقيين في القرن العشرين. فقد اشتغل في فضاءات أدبية وفنية عديدة، فكان له حضوراً في الشعر والقصة والمقالة والتأليف المسرحي وكتابة النقد المسرحي. هذه الجهود صيرته فاعلاً في المشهد الأدبي والفني العراقي وأحدث تأثيراً مميزاً في كثير من الأدباء العراقيين الذين جالوه أو ممن جاعوا بعدها. وهذا الأمر لفت انتباه الباحث مما دفعه إلى التصدي إلى جزء من هذه الاشتغالات ونقص به جهوده في فضاء المسرح العراقي، فدرسنا جهوده في مجال التأليف المسرحي والنقد المسرحي وهي دراسة بكر لم يقم بها باحثٌ من قبل ومن هنا تكمن أهمية البحث.

## حياته:

وُلد الأديبُ شالوم رحمين درويش في قضاء علي الغربي من نواحي مدينة العمارة في سنة 1913، لأب من أصولٍ كرديةٍ مرجعها إلى مدينة أربيل. ووالدتهُ السيدة تفاحة نسيم طويق من عائلةٍ بغداديةٍ الأصل، وهي الزوجة الثانية للأب أقرنَ بها بعد وفاة زوجته الأولى. كان والدهُ يعملُ بزازاً، ويوصفُ بكونه من الرجال المحافظين الذين يؤمنون بأنَّ القديم يجب أن يبقى على قدمه، بعكس زوجته البغدادية التي كانت تتشددُ المدنية في سلوكها، وكانت على الدوام تترددُ على بغداد كلما سنحت لها الفرصة لزيارة أختها الوحيدة وأخوتها الثلاثة. وبعد عودتها إلى بيتها كانت تنقلُ لأسرتها انطباعاتها عن مظاهر المدنية التي شاهدها في بغداد، وكانت تلجُ على الأب أن ينتقلَ بهم إلى العاصمة إلا أنَّ الرِّفضَ هو الإجابة التي تجابه بها في كل مرة<sup>(1)</sup>. وعلى أثر وفاة والده في سنة 1921، وما لحقه من سرقة مكانه والسُّطو على بيتهم ونشل مدخراتهم ومصوغاتهم، آثرت والدتهُ الانتقال وعائلتها إلى بغداد لبدء حياة جديدة<sup>(2)</sup>.

1 - سلمان درويش، كل شيء هادئ في العيادة، (القدس: مطبعة الشرق العربية، 1981) ص 111 - 113.

2 - كتب شالوم درويش قصة (قافلة من الريف)، ونشرها في مجموعته القصصية (بعض الناس) التي طبعت في شركة التجارة والطباعة المحدودة 1948. والقصة هذه مدونة شخصية لرحلة انتقال عائلته من قضاء علي الغربي إلى بغداد، وما واجههم من عوز وكدر عندما حلوا في بغداد. وتعد من بين أهم القصص القصيرة في العراق لكثافة صورها وجزالة لغتها وبيان أسلوبها فضلاً عن فكرتها وموضوعها. وهذه القصة يمكن أن تكون مثالاً حياً لمنجزه القصصي الذي اعتمد الواقعية الحية النابضة. قال عنها الدكتور سهيل إدريس في مجلة الآداب البيروتية: (تعتبر قصته قافلة من الريف إحدى روائع الأدب القصصي العربي. وموضوع هذه القصة الذي يتناول حكاية عزة وأسرة قد يبدو تافهاً، ولكنه يحمل في الحقيقة معنى إنسانياً عميقاً، وتصوير الطبقة الفقيرة فيه مؤثر جداً... هذه القصة البسيطة الإنسانية المؤثرة تذكرنا بأروع الأقاصيص الروسية، وهي ترسم لنا لوحة حية لهذه الأسرة الشريفة ذات العواطف المخلصة). للمزيد ينظر: سهيل إدريس، ج3، مرجع سابق، ص 34.

حطت العائلة رحالها في بغداد، وانتظم شالوم طالباً في مدرسة دينية تخص الطائفة اليهودية وهي (مدراس تلمود تورا)، وتعد أكبر مدرسة لهذه الطائفة في بغداد وأقدمها. بقي في هذه المدرسة سنتين، ومن ثم انتقل إلى المدرسة الوطنية، وأكمل مشواره التعليمي حتى دخل كلية الحقوق في سنة 1935 ونال إجازتها في سنة 1938، ليبدأ عمله في مسار المحاماة<sup>(1)</sup>. عين شالوم سكرتيراً للطائفة اليهودية في سنة 1929 على أثر استقالة أنور شاول من منصبه، وبقي يشغل هذا الموقع حتى سنة 1944 حيث استقال منه وتفرغ للمحاماة<sup>(2)</sup>.

مع بداية أربعينيات القرن العشرين أخذ يهود العراق يعدون العدة في الرحيل إلى فلسطين بفعل عوامل عديدة منها سياسية وأخرى اقتصادية واجتماعية وحتى دينية وعقائدية. ومع بداية الخمسينيات بدأت القوافل تتدفق من العراق صوب فلسطين، وخرج أكثر من مائة ألف يهودي عراقي بعد أن تنازلوا طوعاً عن الجنسية العراقية بموجب قانون رقم (1) لسنة 1950<sup>(3)</sup>. وبقي في العراق بضعة مئات من اليهود منتشرين في المدن وخصوصاً في مدينتي بغداد والبصرة، ومن ثم مع مرور الأيام خرجوا فرادى بالطرق الرسمية أو عن طريق الهرب<sup>(4)</sup>.

في ظل تلك الموجة المحمومة من الدّفع باتجاه الرحيل من العراق، أيقن شالوم درويش أنّ بقائه لم يعد ممكناً في ظل الوضع الراهن بحسب رأيه. غير أنه عزّ عليه أن يتنازل عن جنسيته العراقية والرحيل رسمياً وعلى وفق الإجراءات المتبعة، فهو يعتز بعراقيته وجنسيته وهويته، وفي ذلك يقول: (لقد رأيت في تنازلي عن جنسيتي العراقية مسبة. فأنا قد ورثت عراقيتي من آبائي وأجدادي كما ورثت صفات دمي الذي يجري في عروقي، فجنسيتي خلقت معي ولعلها خلقت قبلي. وقد كبرت وترعرعت وشربت معي ماء دجلة وكادت تغصن معي بالماء الفرات. فهي قد نمت في داخلي وتربعت في قلبي ولم تكن معاذ الله ثوباً لبسته كي انتزعته عن جسمي كيفما ومتى شئت أو شاء ذلك مني أناس جاء أبائهم إلى العراق بعد هجرة آبائي إليه بمئات السنين. فأنا لم أكن أجنبياً تجنس بالجنسية العراقية كي يقال أنها هبة منهم يريدون استردادها مني. فجنسيتي ليست جلد الحية ملتصقاً بجسمي من فوق كي انتزع نفسي وأتخلص منه عندما يطلع لي جلد جديد. كلا! لقد ناقشت الأمر في نفسي ملياً فوجدت أنني أرفع من أن أحتقر جنسيتي وأجعل منها ريقة أوقعها وأسلمها بيد الموظف كي يضمها إلى مئات الأوراق المكدسة. فجنسيتي ولدت قبل أن أولد بألفي سنة. وقبل أن يأتي إلى أرض العراق أجداد أولئك الذين يدعون بالعراقية. قلت في نفسي: كلا لن أتنازل عن جنسيتي، لا ولن أقتطع فلذة من كبدي، فهي تراثي الذي انتقل إليّ أمانة في عنقي من أبي وجدي وأجداد جدي إلى ما قبل ألفين من السنين منذ سبي بابل. قلت ليكن فلأركب المخاطر وأعرض نفسي إلى السلب أو القتل أثناء الهرب وحتى إلى الحبس إذا قبض عليّ فهذا أشرف لي وأعدل من التنازل عن جنسيتي العراقية بجرة قلم والعياذ بالله<sup>(5)</sup>). وعلى وفق هذا المبدأ الذي آمن به شالوم غادر العراق متسللاً إلى إيران، ومن هناك جالّ ببصره صوب فلسطين ليحط

1 - مير بصري، أعلام الأدب في العراق الحديث، ط1، ج3، (لندن: دار الحكمة، 2016) ص 173.

2 - شمعون بلاص، رواد ومبدعون، (كولونيا: منشورات الجمل، 2003) ص 172.

3 - بدأت هجرة اليهود من العراق بعد حدوث واقعة (الفردوس) في حزيران 1941، إذ شعر اليهود بعدم الاطمئنان للعيش في العراق نتيجة زيادة الفجوة بينهم وبين المسلمين من جهة، وأعطى قيام دولة إسرائيل في فلسطين في 15 أيار 1948 مسوغاً لتوجيه أنظار اليهود إلى الهجرة. وكان طريق الهجرة في بداية الأمر عبر مدينة الموصل ومن ثم إلى سوريا وفلسطين. وبعد زيادة الضغوطات عليهم أصبح طريقهم يمر عبر إيران براً ومن ثم جواً إلى فلسطين، وكان ذلك بمباركة الجمعيات الإسرائيلية التي لم تدخر جهداً في مساعدة اليهود على الهجرة عن طريق الإغراءات المادية مرة والتهديدات في مرات أخرى. وأمام هذا الحال استشعرت الحكومة العراقية ضرورة إصدار قانون ينظم وجود اليهود في العراق. صدر قانون رقم (1) لسنة 1950 قانون ذيل مرسوم إسقاط الجنسية العراقية رقم (62) لسنة 1933 في 6 آذار 1950. فبعد عقد الجلسة التاسعة لمجلس النواب الدورة الانتخابية الثانية عشرة في 1 آذار 1950 طلب وزير الداخلية صالح جبر من مجلس النواب الموافقة على لائحة قانون ذيل مرسوم إسقاط الجنسية العراقية رقم 62 لسنة 1933، وضمّ القانون سبعة مواد ترسم خارطة الطريق لليهود من البقاء في العراق أو مغادرته. نشر القانون في جريدة الوقائع العراقية بعدد 2816 الصادر في 9 آذار 1950، وقدر عدد اليهود الذين غادروا العراق منذ صدور القانون وحتى نهاية كانون الأول من العام نفسه ما يقرب 113545، وبقي في العراق بضعة مئات غادروا العراق تبعاً مع مرور الزمن إما رسمياً أو عن طريق الهرب عن طريق شمال العراق إلى تركيا أو إيران.

4 - بعد أن رحل اليهود عن العراق في سنة 1950 بقي منهم بضعة مئات منتشرين في المدن العراقية ولاسيما بغداد والبصرة. وهؤلاء عزّ عليهم ترك العراق إلى بلد آخر، ولذلك تمسكوا بعراقيتهم. ومن هؤلاء شقيق شالوم درويش الطبيب سلمان درويش الذي أثر البقاء في العراق وممارسة مهنة الطب إلى أن خرج في شهر آب سنة 1971 متجهاً صوب بريطانيا. ومنهم الأديب أنور شاول الذي بقي في العراق يزاول نشاطه في الأدب وأعمال الطباعة إلى أن خرج في شهر أيلول سنة 1971 صوب لبنان ومن ثم إلى فلسطين. وكذلك الحال مع الأديب مير بصري الذي بقي في العراق يعمل في المجال الأدبي والإداري إلى أن خرج من العراق في سنة 1974 صوب بريطانيا.

5 - سلمان درويش، كل شيء هادئ في العيادة، مرجع سابق، ص 232.

الرحال فيها في سنة 1950. عمل هناك في مجال المحاماة والصحافة في صحيفة (اليوم) التي كانت تصدر في مدينة يافا محرراً في زاوية التجارة والاقتصاد إلى أن توفي في مدينة حيفا في الخامس عشر من حزيران 1997.

### جهوده في النقد المسرحي:

في تفتيشنا عن جهود شالوم درويش في فضاء النقد المسرحي عثرنا على ثلاثٍ وعشرين مقالة نشرها في أعداد جريدة العراق ومجلة الحاصد. أول مقالة نُشرت له وكان عمره لما يزل في الخامسة عشرة في جريدة العراق بعدد الحادي والسبعين وثلاثمائة وألفين الصادر في الثامن من شباط سنة 1928. وكان صاحب الجريدة رزوق داود غنام من المتحمسين إلى استقبال الأدباء الشباب ومعاونتهم في نشر مقالاتهم في جريدته التي حصدت مقبولية الشارع، ووجد القارئ اطمئناناً لما يُنشر فيها. بعث شالوم مقالته الأولى إلى صاحب الجريدة مُصدراً إياه بكلمة هذا نصها: (حضره صاحب العراق الأغر. بعد التحية الرجاء أن تنشرُوا كلمتي على صفحات عراقكم الأغر ولكم الشكر). ومن ثم أخذت الصحيفة تعتمد نقوداته المسرحية في صفحاتها.

ومن خلال قراءتنا لمجموع ما كتَب من نقودات تبين لنا بأنها تتدرج تحت ما يعرفُ بالنقد الانطباعي أو التأثري<sup>(1)</sup>. وإن أحكامه النقدية دلت على دراية في الاشتغال والممارسة، ومعرفة تامة بالمصطلح الفني والمسرحي ومكان اشتغاله، فهو يستعرض عناصر العرض كلها ومن ثم يدلي بحكمه عليها.

وأحكامه النقدية تبنى على وقائع ومشاهدات حية بعيداً عن المجاملة أو المُرارة التي كانت شائعة حينذاك، وهو يرى أن النقد الصحي هو الذي يضع الأمور في نصابها، وفي ذلك يقول شالوم: (ليس أسهل علينا من صيغ عبارات المدح والثناء وكيل جمل التكريز للممثل بمناسبةٍ وغير مناسبة كما يفعل البعض، غير أننا نعلم علم اليقين أن هذه الأباطيل أبعد من أن تخدم القارئ اللبيب الذي لا تحفى عليه حالة الفنون في هذا العراق، وما هي عليه من تدهور وخمول! لست أدري إذا كان أصحابنا الممثلون يريدون أن تنتههم كما انتهتهم بعض الصحف بأنهم يضارعون في تمثيلهم أكابر الممثلين في الغرب والشرق فهم أدري منا بمقدرتهم في التمثيل إذا قورنوا بأكابر الممثلين في الشرق فقط!!)<sup>(2)</sup>.

ومن أولويات النقد لدى شالوم هو تبيان مواطن القوة والضعف في عناصر العرض المسرحي، وإن المسرحي الجيد هو الذي يتما بمرآة النقد، ويأخذ بما يُطرح من آراء بخصوص اشتغاله سواء في حقل التمثيل أو الإخراج أو التقانة المسرحية، وفي ذلك يقول شالوم: (النقد يا أسيادي ديدنه إصلاح أخطائكم لتكونوا في مستقبلكم أكثر إجابة وأقل أخطاء. إن المرء لا يتمكن من رؤية نفسه من غير مرآة تنعكس عليها صورته وهكذا فإنكم أبعد من أن تشعروا بأخطائكم من غير أن يكون هناك من يرشدكم إلى موضعها. ألا تعلمون أننا إذا أطنبنا في امتداحكم واتهمناكم ببلوغ أوج الكمال.. نعم ألا تعلمون أنكم لن تتطلبوا الكمال بعد الآن؟)<sup>(3)</sup>.

كما آمن شالوم بأن الناقد الجيد هو من يقدم النص والإرشاد إلى المسرحيين بل أنهما غاية النقد عنده. ولذلك تراه لا يتوانى عن إبداء التوجيه إلى الممثلين في كل فرصة تسنح له كما في قوله: (جدير لعلمي أن يفهم أصحابنا أنهم لا يزالون في طريقهم إلى أن يكونوا ممثلين بالمعنى الصحيح وهم عرضة للأخطاء ككل إنسان يحتاج إلى الممارسة والمران ليبلغ في فنه مبلغ الإجابة)<sup>(4)</sup>. كما يرى أن العلاقة بين الناقد والمسرحي يجب أن تكون علاقة ود ومكاشفة تقوم على تقبل النقد والإفادة من رأي الآخر، وفي ذلك يقول:

1 - النقد الانطباعي أو التأثري Impressionistic criticism: أحد أنواع النقود، ولا ينطلق الناقد في نقده للمنجز الفني أو الأدبي من مرتكز فكري أو عقدي أو فني يقبل أو يرفض من خلاله، أو يحاول أن يحلل المنجز انطلاقاً من أسس نظرية علمية مقررّة أو قريبة من ذلك، وإنما يعبر عن مشاعره ورأيه الخاص في عمله هذا من دون أن يحاول إظهار الأسباب الموضوعية التي استند إليها. والناقد التأثري يحاول أن يطلعنا على مشاعره الخاصة ورؤيته الذاتية، أو رأيه في العمل الفني الذي يتصدى لنقده، أي أنه يربنا الانعكاس الخاص لهذا العمل على مداركه المتعددة، وهو في سبيل ذلك قد لا يُعنى بالحقائق الفنية الخاصة، أو بالأصول النقدية المفترضة فيه كناقده. والناقد التأثري ناقد ذوقي، يرضى إحساسه الخاص، ومن ثم فإنه يمثل المرحلة الأولى عند الناقد الموضوعي، الذي لابد أن يملك الحاسة المميزة لكنه يملك الأصول النظرية والقواعد التي يحاول أن يعزل بها مداركه. والنقد الانطباعي قائم على فكرة أن الناقد مقيد بشخصيته وليس هناك مقاييس يستطيع أن يزن بها أفكاره أو أفكار غيره، ولهذا يفهم كل ناقد العمل الفني بحسب طبيعته أي ميوله النفسية واستعداداته الثقافي ومرجعياته المعرفية. للمزيد ينظر: محمد حسن عبد الله، مقدمة في النقد الأدبي، ط1، (الكويت: دار البحوث العلمية، 1975) ص 39-42.

2 - شالوم درويش، ماذا يريدون من الناقد، في: مجلة الحاصد، العدد (5)، 1930/8/21.

3 - المرجع نفسه.

4 - المرجع نفسه.

(يسوعني كما يسوء كل غيور أن تكون صدور الممثلين في هذا البلد أضيق من أن تتسع لنقد بريء في حين أن الممثل يجب أن يكون أوسع الناس صدرًا وأكثرهم ترحيبًا بالنقد والنقاد)<sup>(1)</sup>.

ويتخذ شالوم من النص المسرحي وحكايته منطلقاً له في نقده، فأول ما يفكر به هو حكاية المسرحية التي يقوم باستعراضها، وفي بعض الأحيان يسهب في ذلك، ومن ثم يقوم بعرض عناصر العرض المسرحي كل بمفرده. ونقوداته مجموعة آراء شخصية وانطباعات كشفت عن دراية وواحدة في الاشتغال، بمعنى أنه سار على نهج واحد في كل نقوداته من دون أن يعدل أو يغير أو يبدل في مساره، وهذا ما يصل إليه القارئ لجميع مقالاته.

وفيما يأتي ثبت المقالات النقدية التي كتبها شالوم ونشرها في الصحف العراقية:

| ت  | عنوان المقال                                    | الصحيفة | العدد | التاريخ    |
|----|-------------------------------------------------|---------|-------|------------|
| 1  | يوليوس قيصر على مسرح السنترال                   | العراق  | 2371  | 1928/2/8   |
| 2  | جنفايات تمثلها الفرقة الوطنية                   | العراق  | 2592  | 1928/11/24 |
| 3  | هملت على مسرح الاليانس                          | الحاصد  | 13    | 1929/5/16  |
| 4  | فرقة فاطمة رشدي                                 | الحاصد  | 15    | 1929/5/30  |
| 5  | ماجدولين                                        | العراق  | 2947  | 1929/12/16 |
| 6  | فتاة النخيل تمثلها جمعية الثقافة                | العراق  | 2953  | 1929/12/23 |
| 7  | الفرقة الوطنية تنجح في تمثيل رواية دموع البائسة | العراق  | 2960  | 1929/12/31 |
| 8  | عنتره شكري غانم تمثلها الفرقة العصرية           | العراق  | 2996  | 1930/2/12  |
| 9  | فرقة فاطمة رشدي مصرع كليوباترا                  | العراق  | 3020  | 1930/3/13  |
| 10 | فرقة فاطمة رشدي ورقصة الموت                     | العراق  | 3026  | 1930/3/20  |
| 11 | فرقة فاطمة رشدي الساحرة                         | العراق  | 3037  | 1930/4/2   |
| 12 | الفرقة التمثيلية الوطنية رواية ابن الشعب        | العراق  | 3077  | 1930/5/20  |
| 13 | رواية فران البندقية على مسرح نادي لورة خضوري    | الحاصد  | 4     | 1930/8/14  |
| 14 | فرقة الأستاذ أمين عطا الله                      | الحاصد  | 27    | 1931/1/22  |
| 15 | ليالي فرقة الأستاذ أمين عطا الله                | الحاصد  | 28    | 1931/1/29  |
| 16 | ليالي فرقة الأستاذ أمين عطا الله                | الحاصد  | 29    | 1931/2/5   |
| 17 | وليم تل تمثل للمرة الأولى                       | الحاصد  | 20    | 1931/12/10 |
| 18 | الأناثية على مسرح دار المعلمين                  | الحاصد  | 22    | 1931/11/24 |
| 19 | واقعة الطونة أو على ضفاف اليوسفور               | العراق  | 3602  | 1932/2/2   |
| 20 | عبد الستار أفندي على مسرح الأوبرا               | الحاصد  | 2     | 1936/5/7   |
| 21 | خدمة شرف على مسرح الثانوية المركزية             | الحاصد  | 6     | 1936/6/4   |
| 22 | الثورة العربية على مسرح الأوبرا                 | الحاصد  | 15    | 1936/8/6   |
| 23 | طعنة في القلب                                   | الحاصد  | 31    | 1936/11/26 |

جهدُهُ في كتابة المقال المسرحي:

دخل شالوم درويش تخوم كتابة المقالة المسرحية في نهاية العقد الثالث من القرن العشرين برغم أنها لما تزل يافعة في الصحافة العراقية. فقد أغواه النشاط المسرحي وسعى إلى تتبع خطواته، وقراءة ما يُكتب في هذا المجال، حتى إذا ما تمّ له ذلك بدأ يمارس الكتابة في هذا المجال خصوصاً وأنّ الحقبة تلك شهدت حراكاً واضحاً في مجال كتابة الدراسات المسرحية أو ترجمتها ولاسيما تلك التي تعنى بتعريف القُرّة بمذهب فني أم بعلم من أعلام المسرح أو حتى الإشادة بفن المسرح.

وما يميزُ مقالاته أنَّ موضوعاتها قد اقتنصت من الواقع المسرحي العراقي وحيثياته، فكان راصداً نبهاً للنشاط المسرحي، ويستغل كل موقف مسرحي ليعبر عنه بمقالة تقيمه وتقومه. فتراهُ يكتبُ عن التمثيل والممثلين، وعن دور المسرح في حياة الأمم، وعن شخصيات مسرحية. وفيما يأتي ثبت بمقالاته في هذا الفضاء:

| ت | اسم المقال                                         | الصحيفة | العدد | التاريخ    |
|---|----------------------------------------------------|---------|-------|------------|
| 1 | الى هواة المسرح                                    | العراق  | 2951  | 1929/12/20 |
| 2 | أحاديث مسرحية                                      | العراق  | 2975  | 1930/1/17  |
| 3 | أحاديث مسرحية                                      | العراق  | 2984  | 1930/1/28  |
| 4 | أحاديث مسرحية                                      | العراق  | 3018  | 1930/3/11  |
| 5 | أحاديث مسرحية                                      | العراق  | 3042  | 1930/4/8   |
| 6 | كرامة المسرح                                       | الحاصد  | 1     | 1930/7/24  |
| 7 | أثر المسرح في الدُّعوة إلى المثل الأعلى في الأخلاق | الحاصد  | 2     | 1930/7/31  |

#### جهوده في التَّأليف المسرحي:

أربعُ مسرحياتٍ ألَّفها الأديبُ شالوم درويش ونشرها كُلها في مجلة الحاصد: أولاهما مسرحية (ملتقى الشَّفَين) ونُشرت في العدد الرَّابِع الصَّادر في الرَّابِع عشر من شهر آب سنة 1930. وثانها مسرحية (مأساة هزلية) ونُشرت في العدد الخامس عشر الصَّادر في الثَّلاثين من تشرين الأول سنة 1930. وثالثهما مسرحية (بعد موت أخيه) ونُشرت في كتاب مستقل ووزعت كملحق مرافق لمجلة الحاصد في عددها الخامس والعشرين الصَّادر في الثَّامن من كانون الثَّاني 1931. وآخرهما مسرحية (طيش) ونُشرت على قسمين: القسم الأول نُشر في العدد الأول الصَّادر في الثَّلاثين من نيسان سنة 1936، والقسم الثَّاني نُشر في العدد الثَّاني الصَّادر في السَّابع من أيار سنة 1936.

ثلاثٌ من المسرحيات التي مرَّ ذكرها ظفرنا بهما لأنها نُشرت في مجلة الحاصد، ومسرحية (بعد موت أخيه) لم يسعنا الحظ في العثور عليها. فقد فتشنا ونقنا عنها طويلاً في المكتبات العامة والخاصة غير أنَّ جهودنا في هذا المسعى قد ذهبت أدراج الرياح. وربما في قابل الأيام سنشهد من يعثر عليها ويقوم بنشرها.

وما يميز مسرحياته الثَّلاث التي اطلعنا عليها أنَّها مسرحيات قصيرة، وهذه الفائزة لم تكن قد نُقشت في المسرحية العراقية أو حتى العربية في وقتها. فالطول وتعددية الفصول هو الخاصية التي عرفت بها المسرحيات، والبنائية الكلاسيكية هي القاعدة الأساس التي تبنى عليها المسرحيات. كما أنَّ الموضوعات التي تناولها كلها تدور حول حرية المرأة وتطلعاتها، وتوجهاتها نحو الحرية والسلوك. **أولاً – مسرحية طيش:**

نزع شالوم درويش في مسرحيته هذه نحو المسرحية الواقعية التي شَغَلت المسرحيين العرب والعراقيين منهم في تلك الحقبة الزمنية. فقد اجتزأ مشهداً حياتياً يومياً لأسرة ارسنقراطية وأخذ يعرضه على القراء انطلاقاً من فرضية الإصلاح وتقديم النَّصح والإرشاد ونقد الواقع السَّلبي الذي تحيا به بعضُ الأسر الارستقراطية لأنه – أي المؤلف – أيقن أنَّ المسرح أداة من أدوات الإصلاح، وإن الأثر الاجتماعي من خلال رؤية المسرحية أو قراءتها لا يتم مباشرة وإنما ينهض من خلال التَّطهير وأثار الفعل التي يتركها في الجمهور. إلا أنَّ الكاتب لم يسمح لقلمه الاستعراق في وصف الأحداث وسردها وتصويرها كما هو عليه عند بعض الكتاب الواقعيين، بل أنَّه ركن إلى الاختزال والتَّكثيف في عرضه لتلك الآفات المستشرية وهي مائزة تحسب له. فثمة أربع شخصيات في المسرحية، ولكل واحدة منها سماتها وخصائصها الواضحة التي يتعرفُ عليها القارئ مباشرة من أول لقاء معها. فالشَّخصيات لا تعاني من مأزقٍ حياتي، ولا هي في صراعٍ مع الأضداد من أجل تحقيق وجودها وما تصبو إليه، كما أنها لا تعبر عن ذواتها بقدر ما تُعبر عن شريحة عريضة من

المجتمع وتتمثل فيها الصفات الاجتماعية العامة أكثر مما تتمثل فيها الصفات الشخصية المنمازة بتركيب فردي، أي أن المؤلف صير الشخصيات مجرد حوامل لفكرة أراد إيصالها إلى القارئ، أي بمعنى آخر هي مسرحية (فكرة).

عكف المؤلف على تقديم صورة لأسرة ارسنقراطية تنزع نحو المدنية العصرية (مودرن)<sup>(1)</sup> وجعل منها نموذجاً معبراً عن الأسر التي على شاكلتها وبدأت تنتشر في بغداد والعراق الجديد في ثلاثينيات القرن العشرين، وراح يسلط سهام النقد على السلوكيات الخاطئة التي ترتكبها بعض الشخصيات الارسنقراطية تحت مسمى (نزعة المودرن). فيعرض لنا العلائق بين الزوج (خالد) والزوجة (ذكاء) ويجعل لهما ظلين منعكسين (فؤاد) صديق العائلة و (رمزية) صديقة ذكاء.

ولم يكتف المؤلف بعرض واقع الأسرة، بل حاول أن يستعرض موضوعات أخر - ولو بشيء من اليسر والتكشف والتغرافية - إلا أنه أراد تمريرها بصورة ذكية إلى القارئ مثل حديثه عن الفكرين الماركسي والرأسمالي اللذين بدءا يتداولان على ألسنة المثقفين في تلك الحقبة وحاول أن يصرح بهما في معرض المناقشة بين خالد ورمزية. فانتشار الفكر الاشتراكي بين الأدباء العراقيين ومنهم شالوم درويش تطلب منه أن يضع منتجه في خدمة المجتمع وأن لا يبقى متوافر على الخلق والقيم الجمالية فحسب في حقبة يسعى المجتمع فيه إلى الخلاص من المشكلات وضروب الشقاء والخوف الذي يعانيه، ولذلك تصدى إلى هكذا أفكار. فضلاً عن ذلك، حاول المؤلف أن يرسم لنا صورة المرأة العصرية التي تتمسك بحريتها واستقلاليتها من خلال سلوكها الذي تقتض أن لا ضابط له إلا من خلال ما تؤمن به، وهي فكرة انتشرت في المسرح العراقي في وقته وكُتبت فيه العديد من المسرحيات مثل مسرحية (سمير وليلى) لجميل صدقي الزهاوي ومسرحية (وحيدة) لموسى الشاذلي ومسرحية (كاترين) لصفاء مصطفى وغيرها.

ويبدو أن المؤلف قد تأثر تأثراً كبيراً في مسرحيته هذه بقصص الغرام والمواقف التي كانت قد ذاعت بين القارئ العراقي في تلك الحقبة وخصوصاً في الروايات المترجمة والقصص القصيرة وأدب المنفلوطي وجبران وغيرهما من كتاب المدرسة الرومانسية في الأدب العربي الحديث، والمسرحيات المصرية التي بدأت تنهال على المكتبات العراقية، ولذلك تجد المؤلف يلجأ بل يستغرق في استخدام الكلمات الأجنبية في الحوارات.

### ثانياً - مسرحية (مأساة هزلية):

مسرحية قصيرة جداً كتبها شالوم درويش ضمن إطار المسرحية الاجتماعية وأراد من ورائها معالجة موضوع اجتماعي مسكوت عنه. فقد رسم المؤلف في مسرحيته صورة المرأة اللعوب التي تتفنن في الضحك على زوجها الذي يكبرها في السن من جهة وخداعها له وسرقة أمواله ومعاشرتها لشاب غيره من جهة أخرى. والحق أن المؤلف نجح نجاحاً كبيراً في عرض هكذا موضوع وخصوصاً مسألة الزواج غير المتكافئ في العمر والمستوى الاجتماعي. فالمرأة تشعر بعدم قدرتها على الاستمرار مع زوجها الذي يكبرها عمراً، والذي لا يلبي تطلعاتها وخصوصاً الجنسية منها ولذلك نجدها تبحث عن من يلبي رغائبها. وأحسب أن الموضوع من الأهمية في تلك الحقبة خصوصاً وأن الزواج غير المتقابل كان مستشرياً، وتسليط الضوء عليه بمثابة جرس إنذار أمام من يعتقد به ويعمل على تمريره لا سيما من شريحة كبار السن الذين يسعون إلى الاقتران بفتيات شابات وتعريفهم بسلبات هذا الزواج.

### ثالثاً: مسرحية ملتقى الشفتين:

مسرحية قصيرة جداً كُتبت في فصل واحد، وهذا اللون من الكتابة لم يكن قد شاع بعد في المسرحية العراقية في وقته. ولعل المؤلف تأثر في هذا ببنائية القصة القصيرة التي دأب على كتابتها. فالمسرحية تتسم بالكثيف على مستويي الحدث واللغة المتدفقة التي تعبر عن بواطن الشخصيتين المسرحيتين. وما يميز الموضوع المصور أن فيه من الجرأة التي تعبر عن تنويرية المؤلف. فلم يخش شالوم من محذورية الموضوع، بل أنه قامر وجازف في تصوير الموضوع خصوصاً وأنه عالج موقفين دراميين: أولهما، هو العلائق القائمة بين الأصدقاء وما يجب أن يترتب عليها من احترام الصديق لصديقه، وأهل بيته، وعدم مشروعية التفكير - ولو مجرد التفكير -

1- لم نحذب استخدام كلمة حادثة لكي لا يذهب القارئ نحو مفهوم الحادثة.

في التّجاوز على خصائص العلائق بين الأصدقاء والإساءة في ذلك. وثانيهما، إقامة العلاقة بين الشاب والفتاة، ولاسيما تلك العلاقة غير المشروعة أو البريئة وما يترتب عليها من مواقف. لكننا نحسب أنّ المؤلف أراد أن يقول من وراء هذا الموضوع أنّ حرية الإنسان مكفولة له بموجب المعايير الإنسانية السّامية، وإن العادات والتقاليد الموروثة يجب أن تغادرها، وأن الإنسان حرّ في سلوكه ولاسيما إذا كان لا يُفرض على الآخر، بل أنه يلي رغائب عنده. وهكذا صوّر العلاقة بين الفتاة والشّاب التي أراد من ورائها أن يفجر نوازعهما الشّخصية المكبوتة منذ زمن بعيد. فلقائهما صدفة حرك هذه النّوازع المؤجلة منذ مدة، وهيّا غياب الأخ عن المنزل المناخ الذي لبي اجتماع النّوازع الدّاخلية ليفجرها بقاء الشّفتين.

#### الخاتمة:

من خلال استعراضنا لجهود شالوم درويش في فضاء المسرح العراقي تبين لنا أنه قد حقق لنفسه وجوداً مائزاً ومهماً في هذا الفضاء. فقد تعددت اشتغالاته الفنية بين التّأليف وكتابة المقالة النّقدية وكتابة المقالة الفنية. وفي نظرة تقييمية لكل منجزه سنجد أنه يحتل موقع الصّدارة بين كتاب المسرح العراقي ونقاده، لأن نقوداته احتكمت على منهجية نقدية واضحة ودراية في التحليل النقدي، ويشكل علامة فارقة في فضاء المسرح العربي والعراقي على حد سواء.

## ضعف طلبية أقسام اللغة العربية في التحدث باللغة العربية الفصحى

من وجهة نظر التدريسيين والطلبة - الأسباب والمعالجات

أ.د. فاضل ناهي عبد عون م.م. علي كاظم ياسين المحنّه

كلية التربية/ جامعة القادسية

### Weakness of the Students of Arabic Departments to Speak the Standard Arabic from the Point of View of the University Instructors and Students – Reasons and Treatments

Prof. Dr. Fadhil Nahi Abd Un

Asst. Lect. Ali Kadhum Yasin

University of Al-Qadisiya / College of Education

#### Abstract

There are some feelings among the cultured people that Arabic is a complex, hard to learn language. Those who are concerned with Arabic think that the Arabic universities' graduates specialized in Arabic are still unable to use their native language properly.

#### الفصل الأول

#### التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث

هناك شعور بين جمهور المثقفين بأن اللغة العربية لغة معقدة، صعبة التعلم، كثيرة التشعب في مسائلها وقضاياها، تحمل من يريد تعلمها أو يتحدث بها عبئاً ثقيلاً (40ص413) ولهذا عانت العربية وما زالت تعاني من العشوائية والارتجال، وقد أشار المعنيون بشؤون اللغة العربية إلى (أن الجامعات ودور المعلمين في الأقطار العربية جميعها تخرج سنوياً أعداداً كثيرة ممن نعدم متخصصين باللغة العربية ومع ذلك تزداد نسبة الأمية اللغوية عند هؤلاء سنة بعد سنة) (17ص68).

إن ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية تعد ظاهرة واضحة لا يمكن إخفاؤها. ويمكن ملاحظة ذلك بين أوساط المعنيين بتدريسها فكيف بها في أوساط الطلبة؟

وعلى الرغم من انتشار التعليم وتيسير وسائل الثقافة، إلا أن الطريق ما زالت طويلة، والهوة ما زالت سحيقة، فوجود العامية عقبة كأداء في طريق تعلم الفصحى وإثبات أنها كائن حي وانها جزء لا يتجزأ من صميم الحياة (35ص14-15) ومشكلة الضعف اللغوي ليست وليدة اليوم بل جاءت نتيجة تراكمات تعرضت لها الأمة العربية. ويتجلى هذا الضعف في الشكوى المستمرة من التدريسيين، كما نلمسه في جوانب حياتنا الثقافية المختلفة، متجلياً في شيوع الأخطاء في كثير من مواقف النشاط اللغوي، وأهم هذه المواقف، القصور في عملية التعبير اللغوي التي لا يمتلكها إلا العدد القليل من الناس. وقد انطلقت هذه الشكوى منذ أكثر من نصف قرن، وتزايدت في السنوات الأخيرة، فعقدت من أجل ذلك الندوات والمحاضرات في الأوساط التربوية وكلها أشارت إلى تدني المستوى اللغوي لخريجي المدارس والجامعات في الاختصاصات كافة (30ص274).

ويدعونا العصر الذي نعيشه إلى العناية باللغة العربية والحفاظ عليها وبذلك نكون خير سلف لخير خلف في حفظ هذه الأمانة لأنه (حين تمتحن أمة بسرقة لسانها تضيع، وتمسخ شخصيتها القومية، وتبتر من ماضيها وتراثها وتأريخها، ثم تظل محكوماً عليها بأن تظل ابداً تحت الوصاية الفكرية والوجدانية للمستعمر حتى بعد أن يجلو عن أرضها) (38ص173).

وبعدّ الازدواج اللغوي من أبعد مشكلات العربية واعنفها أثراً، لأنه أصاب الأقطار العربية كافة بدائه، فجعلها تحيا، وتشعر، وتتعاقل، وتتواصل بوسيلة يومية سهلة نامية متطورة، ثم هي تتعلم وتحكم بلغة مكتوبة لا تطوع بها إلا الالسنه (18ص2).

واليوم نجد من الانصاف ان نعمل جاهدين في البحث عن عوامل ضعف النشاط اللغوي لدى طلبتنا، واتخاذ الاجراءات اللازمة للحد من هذه المشكلة المتفاقمة، لأن من الحقائق التي لا يمكن اغفالها ان اللغة الفصيحة لا تمارس حتى في قاعات الدرس، فأغلب المدرسين<sup>(1)</sup> يستعملون من الألفاظ العامية في توضيح معالم درسه، وحتى التدريس في المراحل الدراسية عامة يشوبه خليط من العامية، فكيف يمكن ان تسود العربية الفصيحة اذ كان المعنيون بالحفاظ عليها قد غادروها الى العامية؟ وما موقفنا من العربية في العصر الراهن ؟ وما الذي قدمناه لها؟ فاما موقفنا منها فهو موقف يتسم بالكثير من التساهل، واما عدم العناية بها كثرة الاخطاء في اثناء الكلام او القاء خطبة او القاء محاضرة، فما ان تسمع خطيباً او محاضراً حتى يروعك من كثرة الاخطاء في كلامه، وهذا الامر يزيد من حجم المشكلة ويسهم في تدني مستويات الطلبة وتخلفهم في معرفة لغتهم على الوجه الأكمل (39ص29).

ولكي لا نطمأن الى القول بأن (البيئة اللغوية قد اطمأنت الى واقعها اللغوي ورضيت عنه، بل قنطت من اصلاحه، وصارت تعدّ الخطأ اللغوي قدراً محتوماً، لا راد له و لا عاصم عنه) (28ص21) جاءت الدراسة الحالية بوصفها محاولة لتعرف الاسباب التي تكمن وراء هذه المشكلة واقتراح بعض الحلول لها، علّها تسهم في وضع لبنة صغيرة في جدار كبير يؤدي في نهاية المطاف الى الحل المنشود ويأمل الباحث ان تُمهّد هذه الدراسة الى اجراء المزيد من الدراسات الأخر في ميدان تدريس اللغة العربية بعد معرفة المستوى المتدني في تدريسها. واضعين نصب اعيننا بان الدرس اللغوي في مؤسستنا اللغوية وبخاصة المؤسسات المعنية في تعليم اللغة العربية ومنها اقسام اللغة العربية ما زال بعيداً عن تحقيق الأهداف التي يراد لهذا الدرس ان ينتهي اليه. مع العلم ان الدرس اللغوي يعدّ وسيلة لفهم القرآن الكريم وآياته، والوقوف على اسرار الجمال في التركيب اللغوي واللفظي والدلالي.

#### اهمية البحث

ما اعظم الامة التي تمجّد لغتها، وتحلها محل الصدارة تدريساً، وبحثاً وتواصلاً، وتروم العناية بها من خلال تطوير التعليم وسهولة اكساب العلوم والثقافة. فاللغة هي الوسيلة التي تساعد الفرد على فهم الجوانب الثقافية، والاداة الاجتماعية التي تمكّن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معهم، فهي وعاء الفكر، بها يتم التخاطب والتفاهم، وتعدّ سبباً من اسباب تمتين الروابط بين افراد الامة الواحدة (55ص28).

واذ كانت اللغة اداة التعلم والتعليم، فان هذا مدعاة للعناية بلغتنا العربية التي شرفها الله تعالى بان جعلها لغة وحيه، فاللغة مقياس حضاري دقيق لتقدم الامة او تأخرها وما بلغته من رقي وما اصابها من انحطاط (14ص14) وان روح الامة ممثلة بلغتها، فهي لسان الامة، وطريق التفاهم، تعبّر عن المقاصد والاهداف.

واللغة العربية لغة عريقة تمتد عراقتها الى الاف السنين اذ كانت ترجمان الضمير العربي في الجاهلية، وبيانه في الاسلام، وقد زادها الله تشريفاً بنزول القرآن الكريم بها، فصانها وحفظها من كل ضيم فكان عصمتها وحصنها الآمن، خالدة بخلوده حتى يرث الله الارض ومن عليها (انا نحن نزلنا الذكر وانا له لحافظون)<sup>(2)</sup>.

ان مكانة اللغة عربية معروفة في تطورها وتكاملها، ولم تظهر مكانتها المقبولة بين اللغات الا بجهود علمائها، وسمو آراء ادبائها، فتقدمت الى امام خطوات واسعة، وبلغت حالة الاتقان والإحكام بين لغات العالم، لما انمازت به من خصائص بحاجة الى اكتشاف وإحياء لتجاري العصر، وتكتسب مكانة علمية مقبولة (11ص68).

لقد حافظ على سلامة اللغة العربية علماء افاض، فكانت لغة حيّة، ولعل في مقدمة اسباب بقائها سليمة حيّة كونها لغة القرآن الكريم الذي مدحه الله سبحانه وتعالى (بالبیان والافصاح وبحسن التفصيل والايضاح وبجودة الافهام وحكمة الابلاغ) (9 ص8). فقد كانت كرامة من الله تعالى اكرم بها العرب، واعطاها من الخصائص ما لم يعطها الى غيرها، مما جعلها اهلاً للعناية وللحياة وللبقاء، فهي بتراتها الثر الادبي والعلمي والثقافي تعدّ احدى لغات العالم العظيمة. حملت ابان ازدهارها مختلف العلوم والفنون الى شعوب

(1) المقصود بمفردة (المدرسين) هنا المعنيون بتدريس اللغة العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية.

(2) الحجر /9.

العالم، وقاومت عوامل التفكك والانحلال الذي اصاب المجتمع العربي والاسلامي (26ص7) وواقع الحال يرينا ما قاله (وليم رول) (ان العربية لم تتقهقر قط في ما مضى امام اية لغة) فيما قال (مارجرليوث) (ان اللغة العربية لا تزال حية حياة حقيقة) (29ص2).

لقد بلغت اللغة العربية أوجَ نضوجها واكتمالها حين نزل القرآن الكريم بها. فكان الدافع الاول الذي دفع النحاة الى وضع قوانين العربية - من حيث هي نصوص لغوية - فكان دستور الله الخالد وصراطه المستقيم، وهديه القويم للبشرية بشكل عام وللعرب بشكل خاص وفيه ينكشف الستار عن عالم فكري تحت شعار التوحيد، فغادر الناس لغة الكهنة المسجوعة التي لم تكن الا انموذجاً لغوياً ضعيفاً من حيث ظاهر الاسلوب، وبفضل القرآن الكريم تجاوزت العربية حدود الانسانية المحضة (25ص67). وفي ضوء هذا اصبحت نظرة علماء العربية للعربية نظرة قدسية، خالدة بخلود القرآن، ومصونة بصيانتها، وبفضله اتجهت الدراسات اللغوية منذ نشأتها الى المحافظة على سلامة اللغة العربية ويتجلى هذا واضحاً في علوم النحو، والصرف، وضبط الفاظ اللغة، واتجهوا بعد شيوع اللحن الى تنقية العربية، فألفوا الكتب في اصلاح المنطق وتقويم اللسان (50ص268).

وبقيت العربية تنمو وتتطور، وكان المسلمون حريصين عليها لأنها لغة كتابهم، ولولا اختلاط العرب بغيرهم لظلت العربية نقية صافية. فكان اللحن اول تحدٍّ يواجهها في وقت لم يعرف العرب اللحن قبل الرسالة المحمدية (2ص245) واللغة العربية بنحوها وصرفها واشتقاقها، وشتى فنونها البلاغية والعروضية اوضح دليل على ما بلغه العرب المسلمون من رقي عقلي، ونضج فكري، فتفننوا في دراستها، واستقراء قواعدها، وتثبيت قوانينها.

ولما كانت اللغة العربية الفصيحة مرتبطة بالقرآن الكريم، لذا كان حرياً بمدرسي اللغة العربية ومتعلميها ان يتجاوزوا مع قدسية هذه اللغة ويحملوها حملاً صحيحاً كما حملها السلف الصالح فعزّبوها الدنيا بلسان القرآن، ودانت البشرية بعقيدة القرآن (53ص11) لذا كان الاجدر بمدرسي اللغة العربية ان يشعروا باعتزازهم بلغتهم، وان يغرسوا هذا الاعتزاز في اذهان طلبتهم، لان محبة العربية دليل على احترام شخصيتنا العربية، زد على ذلك ان من شعائر الاسلام اتقان لغة القرآن، اللغة العربية الفصحى، ويتوجب ذلك ان تكون مسؤولية تعليمها مسؤولية جماعية لا يقع على عاتق مدرس العربية فحسب، بل على كواهل المدرسين جميعاً (31ص14).

ويرى الباحثان ان المدرس الناجح ينبغي له ان يكون انموذجاً حياً لطلبته في استعماله اللغة العربية الفصيحة في التدريس، ويتعد عن الازدواجية في التعبير، لأن ذلك لا يصل بالمتعلم الى تحقيق الاهداف السلوكية للغة العربية كما يؤدي الى تغيير حقيقي في سلوك الطالب المعرفي والاجتماعي.

وتظهر اهمية مدرس اللغة العربية من حيث انه يملك آفاقاً رحبة في اختصاصه العلمي، فهو يقوم الاسنة بتدريسه ويجمل اساليب التعبير ويحسنها بتدريسه البلاغة والنقد الأدبي وما فيهما من بيان، وهو يعنى بجودة النطق مما يقتضي معرفته قواعد النطق الصحيحة ومخارج الحروف (53ص11) لينعكس ذلك على طلبته. ولكن الملاحظ ان المستوى اللغوي للطلبة ضعيف، ويتجلى هذا واضحاً من الشكوى المستمرة من المدرسين، ونلاحظ هذا في جوانب حياتنا الثقافية، ظاهراً في شيوع الاخطاء في الكثير من المواقف اللغوية، ومشكلة الضعف اللغوي مشكلة من اخطر المشكلات.

والسؤال المطروح هو ما الذي يمكننا ان نقدمه للعربية وما موقفنا منها ؟ ونحن نشعر بضعف الطلبة فيها بله القائلون على تدريسها ومن هنا نتجلى مشكلة الضعف في اكتساب مهارات اللغة العربية فهي غائبة تقريباً، فالاستماع الى عربي صحيح امر نادر والقراءات الجهرية ليس لها وجود يذكر اذا قيس بأهميتها بوصفها سيدة القراءات، وان كنا نلاحظ توظيفها نطقاً في الحديث الخاص او العام يأتي محشواً بالغلط واللحن ومملوء بالخلط والتشويه (6ص169).

ان مشكلة الازدواج اللغوي من ابعد المشكلات غوراً واعنفها أثراً، وهي ليست جديدة وانما هي قديمة لا تنحصر في فئة معينة من الناس، اذ نجد الشكوى مستمرة من المدرسين والدارسين والمتقنين، ويعزون اسباب ذلك الى صعوبة اللغة العربية واهمال اللغة الفصيحة عند الاستعمال في المراحل الدراسية المختلفة (52ص63) زيادة على ان البعض يعدّ اللغة العربية الفصحى لا تستطيع ان تواكب التطورات العلمية الحاصلة (وما زال جيلنا منذ وعى، يسمع دعاوى عن عجز العربية عن اداء العلوم الحديثة حتى كدنا ننسى

ماضيها العلمي في عصر الحضارة الإسلامية وفجر العصر الحديث (38ص127) هذه الدعوى التي ترى ان اللغة العربية هي لغة البداوة لا لغة العلم وبالتالي فهي متخلفة، لذلك سيبقى الشعب العربي متخلفاً طالما بقي متمسكاً بهذه اللغة، وقد وصفوها بالعقم ونحن نقول (من اين اصابها العقم وهي التي استطاعت منذ عشرة قرون واكثر ان تستوعب كل التراث الفلسفي والعلمي للأمم القديمة وان تنقل الى المكتبة العربية ذخائر الفكر والعلم والثقافة لأعرق الحضارات التي عرفها التاريخ) (38ص128).

هذه الدعوات وغيرها التي طبل لها الاستعمار الفكري والاستيطاني لكي يسيطر على عقول ابناء الوطن العربي كما يسيطر على اراضيهم بهذه الدعوات الخبيثة، اسهمت في ترسيخ الفكر الخاطئ عند الكثير من متعلمي العربية فيعدّون تعلمها امراً صعباً كما يعدّون الغلط اللغوي قدراً محتوماً لا راد له ولا عاصم عنه، وتعجب حين ترى بعض متعلمي اللغة العربية ينطق باللغة الاجنبية على وجهها الصحيح حتى اذا رام الحديث باللغة العربية الفصيحة ارتبك، واخطأ، والحن، وصحّف، وحرف، وخطأ بالردىء من اساليب العامية كمن يخلط عملاً صالحاً باخر سيئ (40ص432) فمرّونا القائمين بالتدريس على استعمال اللغة الاجنبية فقصر لسانهم وقلمهم، وبعدت الشقة بينهم وبين العربية. وما يدرون بان العامية لغة لا قواعد لها، ولا تستحق ان تسمى لغة (49ص44) والصراع التاريخي بين الفصيحة والعامية صراع ليس وليد الحاضر، بل ان بُعده التاريخي ممتد الى زمن قديم (13ص43).

ان كثرة الالفاظ والمشارك اللغوي والترادف والتضاد والاعراب والاشتقاق والنحت وجمود النحو وغموض القواعد اللغوية وعدم عرضها على القرآن الكريم وكلام العرب، زيادة على جمود المعاجم العربية وسوء ترتيبها قد اسهم اسهاماً واضحاً في هذا العسر الذي تشكوه اللغة العربية، وقد ادى هذا الى لبس غير يسير لدى الطلبة خاصة، ولدى دارسي اللغة عامة (20ص10)، فالشكوى ملموسة وعامة تتضح من عجز الطلبة في اتقان المهارات اللغوية على وفق المستوى المطلوب (52ص358) ويتفق الباحث مع الرأي الذي يقول ان جزءاً من المشكلة يقع على الطريقة المستعملة في التدريس، مع عدم اغفال الجوانب الأخر التي ادت الى ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربية الفصيحة، لأن اللغة اليوم تحتاج الى تناول جديد، ونظرة جادة حديثة في تعلمها وتعليمها، فمهما كان المنهج سهلاً ميسوراً فانه لا يستطيع تحقيق اهداف المجتمع من غير مدرسين يتمتعون بالقدرة والكفاية والأداء الجيد والممارسة العملية النشيطة.

لقد حرص الباحثان على ان يلتقي طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية لمعرفة اسباب الضعف في استعمال العربية الصحيحة فكانت شكاوهم تنصب على ان اللغة لا تخرج من حيزها المحدود المتضمن تلقين القواعد النحوية والصرفية والبلاغية تلقيناً عقيماً لا روح فيه ولا حياة، فيحفظها الطلبة ليجتازوا بها الاختبار، مع عدم العناية بالقدر الكافي من الممارسة التطبيقية التي تمكّن الطلبة من القراءة الصحيحة او التعبير السليم. زد على ذلك ان عدداً من طلبة اقسام اللغة العربية لم تتوافر لديهم الرغبة في هذا الاختصاص، ولكن النظام المعمول به في الكليات يضطر فيه الطلبة الدخول في اقسام هم ليسوا راغبين فيها، في وقت ينبغي للكليات اختيار مَنْ يدرسون في هذه الاقسام وممن تتوافر لديهم الرغبة والميل الى هذا القسم، فمجال الرغبة مهم في نشاط الطالب ودافعيته وابداعه.

واليوم ونحن نعيش حياة الاستقلال الثقافي والفكري ينبغي لنا ان نعمل جاهدين لمعرفة عوامل ضعف النشاط اللغوي السليم في حياتنا واتخاذ الاجراءات اللازمة للحد من هذه الظاهرة الخطيرة. لذا كان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على اسباب ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، مما تشكله هذه المشكلة من الخطر الكبير على اللغة وعلى متعلميها، لأن تعليم اللغة في اكثر جوانبه يعتمد على الاستماع والمحاكاة والتقليد، والطلبة يحاكون تدريسيهم ويتعلمون منهم الكثير حين يشرحون او يوجهون او يتكلمون، ومن اهم ما يتعلمه الطلبة الاساليب والالفاظ السليمة مما له اثر بالغ في اعداد الطلبة اعداداً لغوياً سليماً.

**هدف البحث:**

يهدف البحث الحالي الى تعرف اسباب ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ووضع حلول مقترحة للعلاج.

**حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- عينة من تدريسيي اقسام اللغة العربية في كليات التربية في جامعات بابل والقادسية والمثنى للعام الدراسي 2009-2010.
- 2- عينة من طلبة اقسام اللغة العربية / المرحلة الرابعة في الجامعات اعلاه.

**تحديد المصطلحات:**

- 1- الضعف (خلاف القوة، في الرأي والعقل وقيل هما جمعان جائزان في كل وجه) (3ص503)
  - 2- الفصاحة (لغة): (يوم فصح: لا غيم فيه ولا قرّ، وافصح الصبح: بدا ضوءه) (3ص1099)
  - (اصطلاحاً): عرّفها (الضامن) بانها: (اللغة التي نستعملها في كتاباتنا الادبية واللغوية والعملية والتي نتحدث بها اليوم) (34ص42)
  - 3- اللغة العربية الفصيحة:
  - أ- عرّفها (الطاهر) بانها: (التركيب السليم المترابط الفقر المفهم للسامع والقارئ مع مراعاة مقتضيات قواعد النحو) (36ص35)
  - ب- عرّفها (نجم) بانها: (لغة الادب والعلم والتراث العربي) (51ص436)
- اما التعريف الاجرائي فهو اللغة السليمة التركيب التي تحقق الصحة والافهام للسامع والقارئ مبنية على وفق قواعد نحوية وصرفية وتحقق وظيفتي الفهم والافهام.

**الفصل الثاني****دراسات سابقة****اولاً: دراستان عربيتان****1- دراسة الجبوري (2002 م)**

(الاطعاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية)

اجريت هذه الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية وكانت تروم تعرّف الاخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية. وتكونت عينة البحث الأصلية من (967) مدرّساً ومدرّسة يتوزعون بين (153) مدرسة متوسطة وثانوية في محافظة بابل بأقضيئها. وقد اتبعت الباحثة الاسلوب الطبقي العشوائي في سحب العينة من المدرسين والمدارس، وحددت نسبة 20% من مجموع المدارس لتكون عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، فاصبحت المدارس المسحوبة في قضاء الحلة (12) مدرسة متوسطة وثانوية، وفي قضاء المحاويل (5) مدارس، وفي قضاء الهاشمية (7) مدارس. اما عينة المدرسين فقد بلغت (104) مدرّساً ومدرّسة موزعين بين الاقضية المذكورة. استعملت الباحثة التسجيل الصوتي لحديث المدرّسين والمدرّسات، وحوّلت الحديث المسجل صوتياً الى حديث مكتوب، ثم شخّصت الأخطاء النحوية والصرفية والعامة وافرزتها بحسب مجالاتها. اما الوسائل الاحصائية التي استعملتها: معادلة كوبر وتوصلت الى ان المدرّسين والمدرّسات جميعهم وقعوا في اخطاء لفظية (10ص55-71)

**2- دراسة الزوبعي (2003م)**

(مشكلة ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في الاعراب في كليات التربية في بغداد / اسبابها وعلاجها)

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد وكانت تروم تعرّف مشكلة ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في الاعراب في كليات التربية في بغداد، وتكونت عينة البحث من (126) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في اقسام اللغة العربية في كليات التربية ببغداد و

(11) تدريساً لمادة النحو في كليات (التربية / ابن رشد / التربية / بنات، التربية / المستنصرية) واستعملت الباحثة الاستبانة لتحقيق اهداف بحثها، وعالجت البيانات احصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المؤوي) والنسبة المئوية وسيلة حسابية، وتوصلت الباحثة الى نتائج عدة منها: قلة الامكانيات في الكليات لتطبيق طرائق تدريسية حديثة، وعدم مراعاة هذه الطرائق للفروق الفردية بين الطلبة، وان الطلبة اغلبهم لم يطلّعو على اهداف تدريس المادة، وكثرة الخلافات النحوية في مجال الاعراب وتعدد الآراء فيها (23ص19-105)

ثانياً: دراستان اجنبيتان:

#### 1- دراسة سين:

(مشكلات الطلبة الأجانب في الجامعات البريطانية)

اجريت هذه الدراسة في بريطانيا للتعرف على المعوقات والمشكلات التي تُضعف تعلم الطلبة في الجامعات البريطانية. وبلغت عينة الدراسة (2920) طالبا وطالبة ينتمون الى (110) بلداً من بلدان العالم. وقد استعمل الباحث اداتين لجمع البيانات هما الاستبانة والمقابلة الشخصية. وقد صنّف المشكلات على عدة مجالات منها: المجال الدراسي الذي ظهر فيه ان اغلب الطلبة يعانون ضعفاً في المستوى الدراسي، وهذا بدوره ناتج عن ضعف المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) وكذلك الملل من تتابع المحاضرات وغياب التنوع في استعمال طرائق التدريس (54ص11-12)

#### 2- دراسة خوري:

(الصعوبات التي يواجهها الطلبة العرب الذين يتعلمون اللغة الانكليزية في تناولهم ادوات التعريف والتكثير، وحروف الجر باللغة الانكليزية)

اجريت هذه الدراسة في امريكا. وتألفت عينة البحث من (48) طالبا وطالبة موزعين بين ثلاثة مستويات. واعتمد الباحث الاستبانة، والمقابلة الشخصية اداتين لتحقيق اهداف بحثه، واعتمد الباحث في معالجة البيانات على وسائل احصائية منها: مربع كاي، الوسط المرجح، الوزن المؤوي. واعتمد النسبة المئوية وسيلة حسابية. واسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها: انعدام الكتب المصاحبة للمنهج المقرر، وعدم مناسبة طرائق التدريس، وعدم كفاية المدة الزمنية لتعلم اللغة (56ص46-47)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

بعد تناول عدد من الدراسات السابقة يؤد الباحث تبيان مدى الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية:

1- منهج البحث وتصميمه: اتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها اتبعت المنهج نفسه.

2- الأهداف: تباينت اهداف الدراسات السابقة تبعا لطبيعة المشكلة التي تناولتها فهدفت دراسة (الجبوري) الى تعرف الاخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، وهدفت دراسة (الزويبي) الى تعرف مشكلة ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في الاعراب. اما دراسة (سين) فقد هدفت الى تعرف مشكلات الطلبة الاجانب في الجامعات البريطانية، اما دراسة (خوري) فهدفتها تعرف الصعوبات التي يواجهها الطلبة العرب الذين يتعلمون اللغة الانكليزية في تناولهم لبعض موضوعات اللغة الانكليزية.

اما الدراسة الحالية فكانت تروم تعرف اسباب ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ووضع الحلول المقترحة لعلاجها.

3- مكان الدراسة: اجريت الدراسات السابقة في جامعات مختلفة، فدراسة (الجبوري) اجريت في جامعة بابل، واما دراسة (الزويبي) فقد اجريت في جامعة بغداد، اما دراسة (سين) فقد اجريت في بريطانيا، اما دراسة (خوري) فقد اجريت في امريكا.

اما الدراسة الحالية فقد اجريت في جامعة القادسية / كلية التربية.

- 4- **العينة:** تباينت اعداد العينات في الدراسات السابقة فكانت اصغر عينة (48) طالبا وطالبة في دراسة (خوري)، واكبر عينة (2920) طالبا وطالبة في دراسة (سين).
- اما الدراسة الحالية فقد كان عدد افراد عينتها (174) طالبا وطالبة و (66) تدريسيا وتدرسية.
- 5- **الجنس:** تباينت الدراسات السابقة في الاعتماد على متغير الجنس، فقد طُبّق بعضها على الطلبة كدراسة (الزويبي)، ودراسة (سين)، ودراسة (خوري)، في حين طُبّقت دراسة (الجبوري) على المدرسين.
- اما الدراسة الحالية فسيجري تطبيقها على الطلبة والتدريسيين.

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

**اولا: منهجية البحث:** استعمل الباحثان المنهج الوصفي لانه ينسجم وطبيعة البحث الحالي، وهو استقصاء ينصّب على ظاهرة من الظواهر كما هي في الواقع بقصد تشخيصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها او بينها وبين ظواهر أُخر (24ص15) ولا يتوقف هذا المنهج عند حدود وصف المشكلة بل يتعداها الى التحليل والتفسير والتقييم للوصول الى تعميمات علمية دقيقة (19ص159)

#### ثانيا: مجتمع البحث:

- 1- **مجتمع الجامعات:** يتكون مجتمع البحث الحالي من ثلاث جامعات هي (جامعة القادسية، جامعة بابل، جامعة المثنى) تشمل ثلاث كليات تربية تضم ثلاثة اقسام للغة العربية، وكان اختيارها قصديا لقربها من الباحث وامكانية الحصول على معلومات دقيقة لم يكن ليحصل عليها في حالة بعد الجامعات، كما يمكن الباحث من الحصول على عينة اكثر تمثيلاً (42ص393)
- 2- **مجتمع التدريسيين:** بلغ عدد التدريسيين المتخصصين والتدريسيات المتخصصات في اللغة والادب والبلاغة والصرف والنحو (66) تدريسيا وتدرسية تناولهم الباحث بالدراسة ومن ضمنهم العينة الاستطلاعية.
- 3- **مجتمع الطلبة:** تباينت اعداد الطلبة في كل قسم من اقسام اللغة العربية تبعاً لعدد الطلبة فيه، ونظرا لكثرة الطلبة في الاقسام الثلاث فقد حدد الباحث عشوائيا عددا من الطلبة بلغ (174) طالبا وطالبة عينة اساسية لبحثه، بواقع (64) طالبا وطالبة في جامعة القادسية، و(59) طالبا وطالبة في جامعة بابل، و(51) طالبا وطالبة في جامعة المثنى. من ضمنهم الطلبة الذين اختيروا عشوائيا ليكونوا عينة استطلاعية.

#### ثالثا: بناء اداة البحث:

الاستبانة هي الاداة الرئيسة لتحقيق هدف البحث الحالي لغرض الحصول على المعلومات، التي قد لا نحصل عليها بوسائل أُخر، وتعد الاستبانة من اكثر ادوات البحث التربوي شيوعاً (1ص224). وقد سبق بناء الاستبانة بشكلها النهائي استبانة مفتوحة وجهها الباحثان الى (15) طالبا وطالبة و(11) تدريسيا وتدرسية، وكان هدف الباحث من الاستبانة المفتوحة الحصول على معلومات عن اسباب ضعف الطلبة في التحدث في اللغة العربية الفصيحة، وقد افادته في بناء الاستبانة بشكلها النهائي.

#### رابعا: صدق اداة البحث:

يعد الصدق من الشروط المهمة التي يجب توافرها في اداة البحث، اذ تكون الاداة صادقة اذا كان بمقدورها ان تقيس فعلا ما وضعت لقياسه (46ص37) وقد عرض الباحث الاستبانتين المتعلقتين بالتدريسيين والطلبة على نخبة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسيها<sup>(1)</sup> ويمكن ان يكون الصدق متحققا بقيام عدد من المتخصصين بتقرير مدى تمثيل العبارات للصفة المراد قياسها (46ص51).

(1) الخبراء هم:

1- أ.د جواد كاظم عناد / جامعة القادسية / كلية التربية / لغة.

**خامسا: ثبات اداة البحث:**

يقصد بالثبات ان تعطي الاداة المستعملة نتائج متشابهة في حالة اعادة تطبيقها بعد مدة زمنية محددة (27ص153) لذا لجأ الباحث الى قياس ثبات الاستبانة المتعلقة بالتدريسيين والطلبة على عينة استطلاعية بلغت (11) تدريسيا وتدرسية، و(15) طالبا وطالبة على ان يبقى افرادها محتفظين بالاجابة عن الاستبانة النهائية، وطبق الباحث الاستبانة على العينة بفاصل زمني قدره اسبوعان من تاريخ التطبيق الاول، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لايجاد معامل الثبات ظهر ان معامل الثبات بين التطبيقين الاول والثاني (86%) وهو معامل ثبات عال (8ص312). ويرى الباحث ان ذلك يعود الى ثبات آراء التدريسيين والطلبة وثقتهم، وعدم تغيير وجهات نظرهم، والى اعطائهم الاراء بكل دقة ووضوح، ثم انهم كانوا مصدر المعلومات الاساسية في بناء اداة البحث وبهذا اصبحت اداة البحث المتعلقة بالتدريسيين والطلبة معدة للتطبيق.

**سادسا: تطبيق اداة البحث:**

تم تطبيق الاستبانة المتعلقة بالتدريسيين على تدريسيي اقسام اللغة العربية ممن يدرسون مواد الاختصاص الدقيق (النحو، اللغة، البلاغة، الصرف، الادب) اذ زار الباحثان التدريسيين المشمولين بالدراسة الحالية في اقسامهم لضمان فهم فقرات اداة البحث، وقد ترك الباحث وقتا كافيا للاجابة عن الاستبانة بكل حرية ووضوح. اما الاستبانة المتعلقة بالطلبة فقد طبقها الباحث نفسه عليهم واتاح لهم الاجابة، ووجه لهم التوجيهات الشفهية قبل البدء بالاجابة.

**سابعا: الوسائل الاحصائية والحسابية:**

استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية:

1- معامل ارتباط بيرسون لايجاد معامل الثبات للادتين على وفق القانون الاتي:

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

(5 ص132)

2- الوسط المرجح لتقدير قيمة كل فقرة وترتيبها بالنسبة للفقرات الأخر وتفسير النتائج بالمعادلة الاتية:

$$1 \times 1 + 2 \times 2 + 3 \times 3$$

الوسط المرجح =

(32ص52)

مج ن

3- النسبة المئوية لوصف مجتمع عينة البحث:

العدد الجزئي

$$100 \times \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}}$$

المجموع الكلي

2- أ.د عمران جاسم حمد / جامعة بابل / كلية التربية / طرائق تدريس اللغة العربية.

3- أ.م.د حمزة عبد الواحد / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.

4- أ.م.د رحيم علي صالح / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد / طرائق تدريس اللغة العربية.

5- أ.م.د عبد الله حبيب / جامعة القادسية / كلية التربية / ادب حديث.

6- أ.م.د طالب خليف جاسم / جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / ادب حديث.

7- أ.م.د مراد يوسف علوان / جامعة بابل / كلية التربية الفنية / طرائق تدريس اللغة العربية.

4- الوزن المئوي لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

الوسط المرجح

الوزن المئوي =  $100 \times$

الدرجة القصوى

(32ص5)

## الفصل الرابع

### عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل اليها الباحثان في ضوء هدف بحثه. وفي ما يأتي الخطوات التي اتبعها في التحليل والمناقشة.

1- حسبت تكرارات الاوزان الثلاثة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وهي (الدرجة كبيرة، لدرجة متوسطة، لدرجة ضعيفة) وحسبت درجة الحدة لكل فقرة ووزنها المئوي باعطاء (3) درجات للخيار الاول ودرجتين للخيار الثاني ودرجة واحدة للخيار الثالث.

2- سيقصر التفسير على الاسباب التي تكون درجة حدتها (2,4) فاكثراً.

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها: سيعرض الباحثان اسباب ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربية الفصحى من وجهة نظر التدريسيين ويفسرها بحسب المجالات وعلى الوجه الآتي:

المجال الأول: اسباب تتعلق بالمنهج الدراسي المقرر:

يتضمن هذا المجال (5) فقرات انحصرت درجات حداتها بين (2,6 - 2,4)، واوزانها المئوية بين (78,6 - 89,3) جدول (1):

جدول (1) استجابات التدريسيين في مجال المنهج الدراسي

| ت | الفقرات (الاسباب)                                                        | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|--------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | يركز المنهج على الجانب النظري اكثر من الجانب التطبيقي                    | 47          | 14           | 5           | 2,6        | 86,7         |
| 2 | لا يسهم المنهج في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة                      | 44          | 14           | 8           | 2,5        | 83,3         |
| 3 | افتقار المنهج الى عنصري التشويق والاثارة                                 | 43          | 15           | 8           | 2,5        | 83,3         |
| 4 | لا يساعد المنهج المقرر على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة               | 39          | 16           | 11          | 2,4        | 80           |
| 5 | لا يراعي المنهج الفروق الفردية بين الطلبة ولا يتصرف تصرفاً علمياً تجاهها | 32          | 25           | 9           | 2,3        | 76,7         |

يلحظ من جدول (1) ان فقرات هذا المجال جميعها شكلت اسباباً في ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربية الفصحى.

وانحصرت درجات حداتها بين (2,6 - 2,4)، واوزانها المئوية بين (78,6 - 89,3)

أ- حصلت الفقرة (يركز المنهج على الجانب النظري اكثر من الجانب التطبيقي) على المرتبة الاولى اذ بلغت درجة حدتها (2,6) ووزنها المئوي (86,7).

وقد يرجع السبب في ذلك الى ان مفردات المنهج تقتصر الى التطبيقات العملية. ولما كان التدريس مهارة يتم حذقها بالممارسة والمران وكثرة التدريب، لذا فان مهارة المدرس في اللغة لا يمكن ان تستمد من نظريات علم النفس واصول التربية فحسب، بل بالتطبيق العملي لهذه النظريات ومقدرته على ترجمتها عملياً بين طلبته. فالقدرة على تطبيق القواعد على مشكلات ومواقف هي هدف تربوي في مراحل التعليم كافة لانها تجعل التعليم مفيداً واكثر بقاءً (16ص98) فالتطبيق يساعد الطلبة على فهم القاعدة وتجعل الدرس اكثر تشويقاً، وتجعل الطلبة يتمثلونها قراءة وكتابة، مما تشجع الطلبة على المطالعة، والحرص في الحصول على المعلومات الصحيحة، كما تربي لديهم القدرة على التعبير الصحيح (15ص9)

ب- حصلت فقرة (لا يسهم المنهج في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة) على المرتبة الثانية بدرجة حدة (2,5) ووزن مؤوي (83,3) ويرجع السبب في ذلك الى ان تدريس اللغة العربية لا يمكن ان يكون وظيفيا الا اذا وُجّهت نشاطات المدرس ونشاطات الطلبة نحو تحقيق غايات فهم اللغة المسموعة والمكتوبة والتعبير السليم كلاما وكتابه. والمهارات اللغوية لا يمكن الاستغناء عنها لانها تمثل جسر يربط المعرفة بالسلوك (21 ص 62) كما ان تدريس العربية يهدف الى تنمية عدد كبير من المهارات اللغوية لدى الطلبة مثل مهارات القراءة والكتابة والتعبير والنقد وغيرها، وبالتالي تساعد على الفهم والربط والتحليل لبلوغ الغايات التي يهدف اليها مدرسو اللغة العربية (53 ص 16).

ج - وجاءت الفقرة (افتقار المنهج الى عنصري التشويق والاثارة) بالترتيب الثالث بدرجة حدة (2,5) ووزن مؤوي (83,3). وقد يرجع السبب في ذلك الى ان المنهج يشدد على الجانب المعرفي اكثر من الجانب الوجداني. وقد يعود السبب كذلك الى ضعف الاهتمام بالجانب النفسي، فالعرض الواضح للدرس يساعد المتعلم على الفهم والانتباه وعليه فان المنهج ينبغي له ان يصاغ بحيث يمرّن الطلبة على طريقة التفكير (15 ص 129).

د - وحصلت فقرة (لا يساعد المنهج على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة) على درجة حدة (2,4) ووزن مؤوي (80). وقد يعود السبب في ذلك الى افتقار المنهج الى الاسلوب المشوق الذي ينمي لدى الطلبة التفكير الناقد الذي يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة. فالتفكير الناقد يؤدي الى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبذلك تكون افكارهم اكثر دقة واكثر صحة مما يساعد على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي (48 ص 279). كما يساعد الفرد على التجرد من الميول وسيطرة الانفعالات، ويحقق الحصانة الكافية للطلبة لتقويم الافكار والمعلومات ومحاولات التخريب الثقافي ويسهم في بناء شخصية واعية متكاملة لا تأخذ الافكار على انها مُسلّمات.

هـ - وحصلت فقرة (لا يراعي المنهج الفروق الفردية بين الطلبة ولا يتصرف تصرفاً علمياً تجاهها) على الترتيب الخامس بدرجة حدة (2,3) ووزن مؤوي (76,7) وقد يعود السبب في ذلك الى عدم وجود عناية جادة بتدريب التدريسيين على الطرائق الحديثة وقلة توافر التقنيات التربوية التي تعزز طرائق التقويم وصعوبة تطبيقها، فهي بحاجة الى الكثير من الجهد والوقت. وقد يتبع بعض التدريسيين طرائق لا تسهم في اكساب الطلبة المهارات اللغوية، مما يعودهم على المحاكاة، ويقتل فيهم روح الابداع ومناقشة الآراء، فالطلبة لا يبذلون جهداً في سبيل اكتشاف تلك الحقائق.

#### المجال الثاني: اسباب تتعلق بالتدريسيين:

يضم هذا المجال (9) فقرات انحصرت درجات حداتها بين (2,6 - 2,1) واوزانها المؤوية بين (87,3 - 72) جدول (2)

جدول (2) / استجابات التدريسيين في مجال التدريسيين

| ت | الفقرات (الاسباب)                                                                         | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المؤوي |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | لم يأخذ التدريسيون بالاتجاه الحديث في تدريس مواد اللغة العربية                            | 45          | 14           | 7           | 2,6        | 87,3         |
| 2 | تستأثر القوانين اللغوية بجهد التدريسيين على حساب رياضة اللسان                             | 40          | 18           | 8           | 2,5        | 84,3         |
| 3 | لم يعن التدريسيون بمهارات اللغة (الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة)                   | 39          | 16           | 11          | 2,4        | 81           |
| 4 | يمزج بعض التدريسيين بين العربية الفصحى والعامية                                           | 38          | 17           | 11          | 2,4        | 80,6         |
| 5 | لا يلزم التدريسيون الطلبة باستعمال اللغة العربية الفصحى                                   | 37          | 17           | 12          | 2,3        | 79           |
| 6 | اعتماد اغلب التدريسيين على الطريقة الالفائية                                              | 30          | 26           | 10          | 2,3        | 77           |
| 7 | قلة اصطناع المواقف التعليمية التي تلزم الطلبة باستعمال اللغة العربية الفصحى               | 29          | 23           | 14          | 2,2        | 74,6         |
| 8 | قلة استعمال بعض التدريسيين اللغة العربية الفصحى في قاعات الدرس                            | 27          | 23           | 16          | 2,1        | 73,6         |
| 9 | لا يلزم التدريسيون الطلبة بحفظ القدر الكبير من القرآن الكريم والمأثور من شعر العرب ونثرهم | 26          | 24           | 16          | 2,1        | 72           |

1- نالت فقرة (لم يأخذ التدريسيون بالاتجاه الحديث في تدريس مواد اللغة العربية) المرتبة الاولى، اذ بلغت درجة حدتها (2,6)، ووزنها المئوي (87,3)، وقد يعود السبب في ذلك الى ان التدريسيين لم يأخذوا بالاتجاه الحديث في تدريس اللغة على انها وحدة متكاملة، فليست هناك قواعد وحدها، ولا ادب وحده، ولا قراءة منفصلة، وانما تتكامل هذه الفروع لتكوّن اللغة (55ص37). ومن اوجه الحداث في تدريس اللغة ان لا يركز هذا التدريس على خبرة والاجتهاد الشخصي وان كنا لا نغض النظر عنهما ولكن ينبغي له ان يقوم على اساس العلم ونتائجه ولا سيما علم اللغة، وعلم النفس اللغوي. ولهذا فان من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات هو التلقي المشافه والتكامل والوظيفية، ونعني بالوظيفية (ان اللغة جانبين جانباً يشمل الحديث والكتابة، وجانباً ادراكياً او جانباً استقبال يشمل الاستماع والقراءة). وتعليم اللغة على اساس هذين الجانبين يجعل اللغة تؤدي وظيفتها التي يفترض ان تؤديها الا وهي تسهيل عملية الاتصال (44ص37).

2- وحصلت فقرة (تستأثر القوانين اللغوية بجهد التدريسيين على حساب رياضة اللسان) اذ حصلت على درجة حدة (2,5)، ووزن مئوي (84,3). وهذا يعني ان سرّ النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية معزولة عنه، وهذا يعني كذلك ان عملية اكتساب اللغة تقوم على الممارسة والرياضة المستمرة، فكلما زادت رياضة الطالب على القوانين والانظمة زاد نموه اللغوي، وقويت ملكته. اما حال تعليم اللغة العربية في ضوء هذه الحقيقة نجده يعنى بالقوانين لذاتها وتكاد تستأثر بجهد التدريسي وتذهب وقت الدرس، حتى لكان رياضة العقل هي الاساس في درس اللغة، وليس لرياضة اللسان نصيب. في حين ينبغي لنا احاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة لا يسمع فيها لفظاً مخطوئاً او تركيباً ملحوناً، ولا يخاطب زملاءه الا بلغة سليمة، يتجنب فيها اللحن.

3- وحصلت فقرة (لم يعن التدريسيون بمهارات اللغة (الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة)) على درجة حدة (2,4)، ووزن مئوي (81). وهذا يعني انه لا يمكن تحقيق تعليم اللغة ما لم تكن الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن واضع المنهج اولا وفي ذهن المعلم ثانياً (44ص31) ويختلف الدارسون في تحديد هذه الوظائف فمنهم من يرى ان هذه الوظائف تنطلق من وظيفة اللغة الاساسية وهي الاتصال، وهذا الاتصال يكون بين طرفين. مرسل ومستقبل، والمرسل قد يكون متحدثاً وقد يكون كاتباً، والمستقبل قد يكون مستمعاً وقد يكون قارئاً، ومعنى ذلك ان عملية الاتصال تقتضي اتقان اربع مهارات هي (الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة) وهذا ما ليس له وجود في قاعات الدرس، وهذا يعني ان اي نشاط لغوي لا يتعلق بمهارات اللغة الاساسية هو نشاط زائد، قد يصرف الطلبة عن اللغة، او يسبب لهم كراهتها والنفور منها.

4- وحصلت فقرة (يمزج بعض التدريسيين بين العربية الفصيحة والعامية) على درجة حدة (2,4)، ووزن مئوي (80,6). وهذا يدل على ان بعض التدريسيين يستعملون العامية في اثناء تدريسهم، مما يدل على قصور مناهج اعدادهم وعدم متابعة كليات الاعداد لهم متابعة ميدانية، ولهذا يرسم للعربية صورة تغيب في ضوئها معالم الالفه بينهم وبين العربية وتدرسيها، وتضيع في وسطها كل حلقات الوصل، فلا يجد الناطق لنصوص العربية معلماً قد اعدّ اعداداً سليماً لتدريسها، يتواصل معها، ويبحث عن الجديد المضاف في مجال تدريسها، يبدع ليدفع تعليمها الى امام، ويمنع كل ما يرجع بها الى الوراء، فيكون مفيداً ونافعاً لطلابه، وقدوة لهم في نطق العربية الفصيحة. وهذا ما اكده (عبد الحليم والفقي) اذ يرون (ان بعض معلمي اللغة العربية يسهمون في اذاء العربية... وهم بدورهم يسهمون في تنشئة اجيال ضعيفة لا تعرف القواعد الصحيحة واصول المنطق السليم هذا، وذاك يؤدي العربية اكثر مما يفيدها) (41ص43).

## المجال الثالث: اسباب تتعلق بطرائق التدريس

يضم هذا المجال (8) فقرات انحصرت درجات حدّاتها بين (2,6 – 1,89)، واوزانها المئوية بين (86,6 – 65) جدول (3)

## جدول (3)

## استجابات التدريسيين في مجال طرائق التدريس

| ت | الفقرات (الاسباب)                                                   | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|---------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | تمسك بعض التدريسيين بطريقة تدريسية واحدة                            | 46          | 12           | 8           | 2,6        | 86,6         |
| 2 | قلة خبرة بعض التدريسيين باستعمال طرائق تدريسية حديثة                | 42          | 17           | 7           | 2,5        | 85,3         |
| 3 | قلة تأكيد بعض التدريسيين على التطبيقات اللغوية (الشفهية والتحريرية) | 41          | 16           | 9           | 2,5        | 83,6         |
| 4 | التزام بعض التدريسيين بطريقة تدريسية واحدة                          | 32          | 23           | 11          | 2,3        | 79           |
| 5 | لا يراعي بعض التدريسيين الفروق الفردية بين الطلبة                   | 32          | 18           | 16          | 2,2        | 76           |
| 6 | قلة حفظ الطلبة للنصوص الادبية شعرا كانت ام نثرا                     | 31          | 22           | 13          | 2          | 67           |
| 7 | افتقار محاضرات بعض التدريسيين الى عنصر التشويق                      | 22          | 20           | 24          | 1,96       | 67           |
| 8 | قلة مراعاة التسلسل المنطقي للدرس                                    | 19          | 21           | 26          | 1,89       | 65           |

1- حصلت الفقرة (تمسك بعض التدريسيين بطريقة تدريسية واحدة) على المرتبة الاولى بدرجة حدة (2,6)، ووزن مئوي (86,6). وقد تبين من هذه النتيجة ان الطرائق التدريسية لم تتل اهتماما من بعض التدريسيين، بل ان البعض يعتمد الى طريقة واحدة في التدريس على انها افضل الطرائق ولا يعلم انه لا فضلى في الطرائق، وانما تنتوع الطريقة بحسب طبيعة المادة، وطبيعة الموضوع، وطبيعة الطلبة. وقد يدل تمسك البعض بطريقة تدريسية واحدة على عدم امتلاكهم المهارة الواسعة التي تمكنهم من استعمال الطرائق التدريسية. فالعبرة ليست في معرفة اصول التعلم وقوانينه وانما العبرة في تطبيقها والاستفادة منها. فما الفائدة من حشو اذهان الطلبة بالمعلومات حشوا ليا ولا يجدون فرصة لفهمها ونقدها ومناقشتها ؟ ان اتباع طريقة واحدة يحول هذه الطريقة الى طريقة عقيمة تؤدي الى ملل الطلبة من المادة وعدم مواصلتهم معها، فالتعليم لا يتم بطريقة واحدة، بل يتم عن طريق الاستماع، وعن طريق الرؤية، وعن طريق التحدث والحوار (47ص114)

2- حصلت فقرة (قلة خبرة بعض التدريسيين باستعمال طرائق تدريسية حديثة) على المرتبة الثانية بدرجة حدة (2,5)، ووزن مئوي (85,3) ويتضح من هذه النتيجة ان بعض التدريسيين ليست لديهم القدرة على استعمال الطرائق التدريسية الحديثة التي تتمي قدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب والتحليل والنقد، وتبيان الرأي، واحترام رأي الاخر، او التفاعل مع الآراء واستخراج الرأي السديد، كالطريقة الحوارية او طريقة التقيب الحوارية، او طريقة المناقشة الحرة... ويعدّ الاسلوب التكاملي من انجع الاساليب واكثرها فائدة في تدريس اللغة العربية ويعنى بتدريسها على انها وحدة متماسكة ومجموعة مهارات تتكامل وتتضافر لتؤدي بالنتيجة الى استعمالها استعمالا صحيحا في مواقف الحياة (43ص5)

3- حصلت فقرة (قلة تأكيد بعض التدريسيين على التطبيقات اللغوية الشفهية والتحريرية) على المرتبة الثالثة بدرجة حدة (2,5)، ووزن مئوي (83,6). فعلى الرغم من ان الكتب النحوية والبلاغية والصرفية لا تتضمن تطبيقات نحوية او بلاغية او صرفية في نهاية كل موضوع، والتدريسي لا يسهم في اعطاء مثل هذه التطبيقات يؤدي ذلك الى عدم فهم المادة واستيعابها. فالتطبيقات تسهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة في المادة بل يعد مؤشرا مهما على فهم المادة من عدمها. وقد يرجع السبب في قلة التطبيقات الى نقص الخبرة باتباع الاساليب التربوية في تأليف الكتب، وقلة اخضاعها الى عمليات التقويم المستمرة لتشخيص نقاط القوة والضعف فيها، او لضعف تقدير المسؤولين عن تأليف الكتب لدور التطبيقات المحولة في المساعدة على التعلم والتعليم.

## المجال الرابع: اسباب تتعلق بالطلبة

يتضمن هذا المجال (8) فقرات، انحصرت درجات حداتها بين (2,6 - 2,1)، واوزانها المئوية بين (89,6 - 70,6) جدول (4).

## جدول (4)

## استجابات التدريسيين في مجال الطلبة

| ت | الفقرات (الاسباب)                                            | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|--------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | عدم احاطة الطلبة بمناخ لغوي سليم                             | 50          | 10           | 6           | 2,6        | 89,6         |
| 2 | قلة تركيز الطلبة على الموضوعات في اثناء سير الدرس            | 49          | 10           | 7           | 2,6        | 88,3         |
| 3 | كثرة اعداد الطلبة في القاعة الدراسية                         | 44          | 14           | 8           | 2,5        | 85,6         |
| 4 | غلبة العامية على الفصحى في للاستعمال اليومي                  | 39          | 20           | 7           | 2,4        | 82,6         |
| 5 | ضعف الخزين اللغوي لدى الطلبة                                 | 33          | 27           | 6           | 2,4        | 80,6         |
| 6 | قلة مشاركة الطلبة في الدرس او التفاعل معه                    | 42          | 9            | 15          | 2,3        | 80           |
| 7 | عدم رغبة بعض الطلبة في التخصص في اللغة العربية               | 34          | 19           | 13          | 2,3        | 77,6         |
| 8 | ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية في المراحل الدراسية السابقة | 25          | 23           | 18          | 2,1        | 70,6         |

1- حصلت فقرة (عدم احاطة الطلبة بمناخ لغوي سليم) على المرتبة الاولى بدرجة حدة (2,6)، ووزن مئوي (89,6). وقد يعود السبب ان بعض التدريسيين لا يمتلكون القدرة على احاطة الطلبة بهذا المناخ اللغوي لعدم قدرتهم على ذلك. فالطالب اليوم لم يعد يملك هذا المناخ اللغوي الصافي الذي ملكه اسلافه، ولم يتح له ان ينهل من اللغة من مشرب عذب لا تشويه كدرة اللحن والخطأ، فهو يسبح في جو لغوي يسيطر عليه اللحن، وتشيع فيه الاساليب المحرفة. لذا كان من الواجب (في رأي ابن خلدون) اصطناع هذا المناخ اللغوي اصطناعا، واتخاذ الوسائل التي توصل الى اجادة هذه الملكة اللسانية قدر الامكان (44ص7). فاذا طرّق الفصحى ذهن المتعلم وحملناه على استعماله تسربت في ذهنه خصائص اللغة وترسخت في ذاكرته قوالها وقوانينها على نحو عفوي واستطاع بعد ذلك ان يرئيتها في كلامه وكتابته في عفوية واسترسال.

2- حصلت فقرة (قلة تركيز الطلبة على الموضوعات في اثناء سير الدرس) على المرتبة الثانية بدرجة حدة (2,6)، ووزن مئوي (88,3). وقد يرجع السبب في ذلك الى كثرة اعداد الطلبة في القاعة الدراسية. ويكون محور التدريس هو التدريسي نفسه، مما يؤدي الى عدم انتباه الطلبة له وبخاصة اذا اعتاد استعمال الطريقة الالقاء في التدريس. او قد يعود السبب الى ضعف كفاية التدريسي في شد انتباه الطلبة لموضوع الدرس. او قد يعود السبب الى ضعف الصلة بين ما يدرسه الطلبة داخل الصف وحاجاتهم اليومية، فهي غير جديرة بأن تثير اهتمامه، او الى طبيعة الموضوعات التي يتناولها التدريسي داخل القاعة الدراسية فهي مادة صعبة صيغت صياغة متعسفة حتى تطوّع للقواعد التي اريد تعليمها ا والى اتباع التدريسي طرائق تدريسية بعيدة عن اثارة تفكير الطالب (37ص1).

3- اما فقرة (كثرة اعداد الطلبة في القاعة الدراسية) فقد حصلت على المرتبة الثالثة بدرجة حدة (2,5)، ووزن مئوي (85,6). وهذا يعطي دليلا على عدم قدرة التدريسي على اقبال المادة للطلبة، وقد تمر الايام من دون ان يتعرض الطالب الى موقف يستدعيه استعمال العربية بشكل صحيح، كما تجعل عملية السيطرة على الطلبة تحتاج الى بذل جهد كبير لعدم استطاعته مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وبالتالي لا يستطيع ان يأخذ بيد الطالب ضعيف المستوى ليقوى، ولا باستطاعته تنمية القوي ليزداد قوة (45ص88).

4- حصلت فقرة (غلبة العامية على الفصحى في الاستعمال اليومي) على المرتبة الرابعة بدرجة حدة (2,4) ووزن مؤوي (82,6). وقد يعود السبب في ذلك الى ان الطلبة يعيشون في بيئة لغوية غير سليمة، تتخذ من العامية لغة للتفاهم، وهذه العامية تطاوعهم لأنها أصبحت بمكانة العنصر في العقل والعاطفة كما يقول (ابراهيم انيس) (7ص52).

5- حصلت فقرة (ضعف الخزين اللغوي لدى الطلبة) على المرتبة الرابعة بدرجة حدة (2,4)، ووزن مؤوي (80,6). وقد يعود السبب في ذلك الى قلة اطلاع الطلبة على مصادر الثقافة، وعدم حصّ الطلبة على البحث والمتابعة وقراءة النصوص الأدبية او النسخ على منوالها. ويأتي على رأس هذه النصوص النص القرآني لان كثرة القراءة والحفظ الكثير للنصوص الأدبية تمنح اللسان الدربة والممارسة عن طريق الاستمرارية في ممارستها، لان من اهم اسباب الملكة اللسانية كثرة المراس، وبالتالي ترتبط بزيادة حصيلة الطالب من المفردات والتراكيب والصيغ ليزداد الخزين اللغوي لديه (53ص18).

ثانيا: اسباب ضعف الطلبة في التحدث باللغة العربية الفصحى من وجهة نظر الطلبة

- اسباب تتعلق بالمنهج الدراسي المقرر.

يتضمن هذا المجال (6) فقرات انحصرت درجات حدّاتها بين (2,4 - 2,2)، واوزانها المؤوية بين (80,3 - 70) جدول (5)

### جدول (5)

#### استجابات الطلبة في مجال المنهج الدراسي المقرر

| ت | الفقرات (الاسباب)                              | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المؤوي |
|---|------------------------------------------------|------------|-------------|------------------|------------|--------------|
| 1 | عدم مواكبة المناهج للتطورات العلمية الحديثة    | 96         | 47          | 31               | 2,4        | 80,3         |
| 2 | لا تتمي المناهج قدرة الطلبة على التعبير السليم | 89         | 60          | 25               | 2,4        | 79           |
| 3 | لم يراع المنهج المستوى الفكري للطلبة           | 87         | 60          | 27               | 2,4        | 78           |
| 4 | لم تراعى المناهج النمو المتطور لمهارات الطلبة  | 74         | 77          | 23               | 2,3        | 76           |
| 5 | لا تتمي المناهج الصلة بين فروع اللغة العربية   | 74         | 68          | 32               | 2,3        | 74,6         |
| 6 | تقيّد الطلبة بالمناهج المقررة                  | 65         | 62          | 47               | 2,2        | 70           |

1- حصلت فقرة (عدم مواكبة المناهج للتطورات العلمية الحديثة) على المرتبة الاولى بدرجة حدة (2,4)، ووزن مؤوي (80,3). وقد يعود السبب في ذلك الى عدم مراعاة هذه المناهج للتطورات العلمية ومواكبتها لها، فلا ينبغي لهذه المناهج ان تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر فقط، لان هذا يشكل ادنى مستوياتها، وانما ينبغي لها ان تتضمن عدة مستويات من بينها ما يسمى بمستوى التطبيق فيكون فيه الطلبة قادرين على تطبيق ما تعلموه من مواقف حياتية بشكل سليم او ما يسمى بمستوى الحكم، وهو ارفع المستويات، وفيه يستطيع الطلبة ان يصدروا احكاما على المواقف الحياتية التي تواجههم في ضوء ما تعلموه نقدا وتوجيهاً.

2- حصلت فقرة (لا تتمي المناهج قدرة الطلبة على التعبير السليم) على المرتبة الثانية بدرجة حدة (2,4) ووزن مؤوي (79). وقد يرجع السبب في ذلك الى ان هذه المناهج لا تتمي المهارات اللغوية لدى الطلبة، مما يضطرهم الى حفظ المادة لغاية محددة لأنها لا تغني ولا تثري ملكتهم في التعبير السليم او تساعدهم على فهم النص او تحليله (12 ص9)، اذ ان اغلب المصطلحات تم وضعها لا لغاية وظيفية وانما لغرض اجتياز مرحلة دراسية، والمنهج بهذا المستوى غير قادر على تنمية قدرة الطلبة على استعمال الاساليب المميزة بوضوح الافكار، وصحة تنظيمها، وبذلك فهي غير قادرة على تنمية ادواق الطلبة الادبية.

3- وجاءت فقرة (لم يراع المنهج المستوى الفكري للطلبة) بالمرتبة الثالثة بدرجة حدة (2,4) ووزن مؤوي (78). وقد يعود سبب ذلك الى اسلوب عرض المفردات المقررة المتمثلة في كثافة المعلومات، وكثرة الآراء النحوية او الصرفية مما يجهد افكار الطلبة، مما يضطرون الى عملية حفظ المادة او استظهارها، وبالتالي يؤدي هذا الامر الى ملل الطلبة وعدم الرغبة في دراسة مثل هذه

الموضوعات. والمنهج المقرر ينبغي له ان يمتاز بسلامة لغته، ووضوح معانيه، ومناسبته لمستوى الطلبة وحاجاتهم، وموثوق المادة العلمية، يعرض المادة بحيث تثير تفكير الطلبة، وتشجعهم على القراءة الفاحصة الهادفة، ومميزاً في اخراجه الفني، مشوقاً وجذاباً بمادته العلمية وطريقة عرضها (33ص111).

. اسباب تتعلق بالتدريسيين

يتضمن هذا المجال (6) فقرات انحصرت درجات حدثها بين (2,5. 2,1)، ووزانها المئوية بين (72,3. 84,3) جدول (6)

### جدول (6)

#### استجابات الطلبة في مجال التدريسيين

| ت | الفقرات (الأسباب)                                      | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|--------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | يؤكد بعض التدريسيين على عملية حفظ المادة بدلا من فهمها | 109         | 47           | 18          | 2,5        | 84,3         |
| 2 | ازدواجية لغة بعض التدريسيين                            | 90          | 60           | 24          | 2,4        | 78,6         |
| 3 | اعتماد بعض التدريسيين على طريقة واحدة في التدريس       | 81          | 59           | 34          | 2,3        | 76           |
| 4 | افتقار محاضرات بعض التدريسيين الى عنصر التشويق         | 80          | 57           | 37          | 2,2        | 74,6         |
| 5 | قلة التشديد على استعمال اللغة العربية الفصيحة          | 74          | 66           | 34          | 2,2        | 74,3         |
| 6 | قلة اشراك الطلبة في توضيح افكار الدرس                  | 69          | 68           | 37          | 2,1        | 72,3         |

1- من الجدول (6) يتضح ان فقرة (يؤكد بعض التدريسيين على عملية حفظ المادة بدلا من فهمها) على الترتيب الاول ضمن هذا المجال بلغت درجة حدثها (2,5) ووزنها المئوي (84,3). وقد يرجع السبب في ذلك الى اتجاه بعض التدريسيين الى الموضوعات التي يتضمنها الكتاب المنهجي المقرر ويعدون مادة حفظ فقط بدلا من فهمها ومناقشتها وتحليلها. وبذلك بدا واضحا ميل بعض التدريسيين الى تحفيظ الطلبة للمادة من دون مراعاة لفهم المادة، ان مثل هؤلاء لا يعينهم من الدرس الا المقدار الذي يلزمون الطلبة فيه بالحفظ والاستظهار وما تجود به افكارهم من معلومات يصيبنها في ورقة الاختبار (37ص280). وتتفق هذه النتيجة مع ما اشار اليه (الجواري) الذي اشار الى ذلك بقوله (صار جلّ امر الدارسين والمدرسين ترديد لعبارات الاقدمين واستظهارا لآرائهم وحفظاً لمتون كتبهم وشروحها) (12ص9).

2- وجاءت فقرة (ازدواجية لغة بعض التدريسيين) بالترتيب الثاني بدرجة حدة (2,4) ووزنها المئوي (78,6). وقد يرجع السبب في ذلك الى التباين الواضح في تعبير التدريسيين بين العامية والفصيحة. مما يؤثر في الانقسام اللغوي لدى الطلبة، وهذا يؤثر في امكانية تحقيق الاهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية. وبالتالي يؤثر على مستوى الطلبة في امكانية رفع مستواهم في استعمال اللغة العربية الفصيحة والارتقاء بها، فالتدريسي الذي يلتزم باللغة المعربة يغرس في نفوس طلبته حب هذه اللغة، فاذا نجح في مهمته هذه انعكس على تقدمهم في الدراسة في حاضر حياتهم ومستقبلهم، واذا فشل انعكس سلبا على حياتهم كلها (4ص32).

## - اسباب تتعلق بطرائق التدريس

يتضمن هذا المجال (7) فقرات انحصرت درجات حداتها بين (2,4 - 2,1)، واوزانها المئوية بين (72 - 79,3) جدول (7)

## جدول (7)

## استجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس

| ت | الفقرات (الاسباب)                                                                | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | اسلوب عرض الموضوعات لا ينمّي لدى الطلبة القدرة على استعمال اللغة العربية الفصيحة | 96          | 50           | 28          | 2,4        | 79,3         |
| 2 | ضعف قدرة بعض التدريسيين على استعمال طرائق تدريس حديثة                            | 94          | 48           | 32          | 2,3        | 78,3         |
| 3 | قلة تأكيد التدريسيين على التطبيقات التي تسهم في استعمال اللغة العربية الفصيحة    | 82          | 67           | 25          | 2,3        | 78,3         |
| 4 | قلة تشديد التدريسيين على استعمال اللغة العربية الفصيحة                           | 81          | 69           | 24          | 2,3        | 77           |
| 5 | قلة اشراك الطلبة في مناقشة الموضوعات اللغوية                                     | 77          | 69           | 28          | 2,2        | 76           |
| 6 | عدم الزام الطلبة بضبط اواخر الكلمات في الاختبار                                  | 77          | 61           | 36          | 2,2        | 74,3         |
| 7 | لا تتمي الاختبارات اللغوية قدرة الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصيحة         | 69          | 65           | 40          | 2,1        | 72           |

من جدول (7) يتضح ان فقرت (اسلوب عرض الموضوعات لا ينمّي لدى الطلبة القدرة على استعمال اللغة العربية الفصيحة) حصلت على الترتيب الاول بدرجة حدة (2,4) ووزن مئوي (79,3). وقد يرجع السبب في ذلك الى ان بعض الموضوعات التي تتم دراستها من الطلبة قد لا تكون مبنية على الجانب النفسي الذي يراعي ميول الطلبة ورغباته، وبالتالي لا يمكنها الوصول الى الهدف الذي وضعت من اجله وهو جعل الطلبة قادرين على النطق السليم للغة، او يعبرون عن اهدافهم بلغة سليمة خالية من الاخطاء التي تقع فيها الالسنه وتتعثّر فيها الاقلام، فاذا اريد لطريقة التدريس النجاح ينبغي لها ان تكون المادة الدراسية ونواحي النشاط المرافقة وسيلة لا غاية، وان تكون صلة متينة بين الطالب والمنهج وتثير دافعية الطلبة وان تراعي الفروق الفردية بينهم، ومطابقتها للأسس العلمية والنفسية.

## - اسباب تتعلق بالطلبة

يضم هذا المجال (8) فقرات انحصرت درجات حداتها بين (2,5-2,2)، واوزانها المئوية بين (74,6-86,3) جدول (8)

## جدول (8)

## استجابات الطلبة في مجال الطلبة

| ت | الفقرات (الاسباب)                                                                      | لدرجة كبيرة | لدرجة متوسطة | لدرجة ضعيفة | درجة الحدة | الوزن المئوي |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| 1 | قلة المواقف التعليمية التي تجبر الطلبة على المناقشة او استعمال اللغة العربية الفصيحة   | 115         | 46           | 13          | 2,5        | 86,3         |
| 2 | عدم تمرس الطلبة في استعمال التعبير الوظيفي الخالي من الاخطاء اللغوية                   | 96          | 58           | 20          | 2,4        | 80,6         |
| 3 | قلة التركيز على مهارتي اللغة العربية الرئيسية (القراءة والتعبير)                       | 81          | 71           | 22          | 2,4        | 78,3         |
| 4 | قلة مطالعات الطلبة للكتب التي تتمي لديهم القدرة اللغوية                                | 87          | 57           | 30          | 2,3        | 77,6         |
| 5 | قلة ثقة الطلبة بانفسهم في التكلم باللغة العربية الفصيحة                                | 80          | 68           | 26          | 2,3        | 77,3         |
| 6 | قلة حفظ الطلبة من القرآن الكريم والمأثور من القول                                      | 85          | 52           | 30          | 2,3        | 77,3         |
| 7 | عدم قدرة الطلبة على ترتيب الافكار وتواصلها في اثناء الحديث                             | 88          | 47           | 39          | 2,2        | 75,6         |
| 8 | عدم قدرة الطلبة على الالام بنتائج الحوار او المناقشة وتقديمه ملخصاً بعبارة واضحة محددة | 80          | 60           | 36          | 2,2        | 74,6         |

1- جاءت فقرة (قلة المواقف التعليمية التي تُجبر الطلبة على المناقشة او استعمال اللغة العربية الفصيحة) بالترتيب الاول بدرجة حدة (2,5)، ووزن مؤوي (86,3).

اذا نظرنا الى واقع تدريس اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية نجد ان الطالب قد لا يتعرض لموقف تعليمي يلزمه استعمال اللغة العربية الفصيحة ويكسبه مفردات وتراكيب هي مقياس تعلمه الحقيقي وصيرورتها جزءاً من ثروته اللغوية، بل لا يتعرض لمحادثة او مناقشة تلزمه استعمال اللغة العربية الفصيحة، والمحادثة والمناقشة تعدان مهارتين اساسيتين للمتعلم، واهمالهما اهمال لجانب كبير من جوانب عملية التعلم ووسائله.

2- وجاءت فقرة (عدم تمرس الطلبة في استعمال التعبير الوظيفي الخالي من الاخطاء اللغوية) بالترتيب الثاني بدرجة حدة (2,4)، ووزن مؤوي (80,6). فالتعبير الوظيفي مهارة لغوية لا مناص لكل انسان من اتقانها ليستطيع ان يتواصل مع مجتمعه ويؤدي دوره المنوط به في الحياة، والتعبير الوظيفي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة، ويحقق لنا الاتصال بالغير، وهو تعبير لا تستخدم فيه اللغة الفنية التي تهز وتثير، او تقوم على الخيال، وانما هي لغة واضحة وسليمة من الناحيتين اللغوية والنحوية، وجمالها مترابطة ومرتبطة (44ص75).

3- وحصلت فقرة (قلة التركيز على مهارتي اللغة العربية الرئيسية (القراءة والتعبير)) على الترتيب الثالث بدرجة حدة (2,4)، ووزن مؤوي (78,3). وقد يعود السبب في ذلك ان بعض التدريسيين لا يركزون على مهارتي القراءة والتعبير. وتعليم اللغة العربية لا يمكن ان يثمر ما لم يتجه المنهج والمعلم الى تحقيق الغايات الآتية: فهم المسموع، وفهم المطلوب، ثم التعبير الدقيق السليم بكلام منطوق او مكتوب، والوظائف الأساسية للغة تتجلى في استعمالها استعمالاً صحيحاً في المواقف الطبيعية، وما هذه المواقف الا فهم اللغة مسموعة وفهمها مكتوبة والتعبير بها عن الافكار على نحو منطوق ومكتوب (44ص32).

**ثانياً: مقترحات التدريسيين والطلبة لحل اسباب ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في التحدث باللغة العربية الفصيحة.**

اقترح التدريسيون والطلبة بعضاً من الحلول التي يرونها مناسبة لمعالجة ضعف طلبة اقسام اللغة العربية. وقد عرضها الباحث على وفق المجالات الآتية:

#### 1- مجال المناهج الدراسية:

- ضرورة الأخذ بنظر الاعتبار لدى وضع المناهج الدراسية في اقسام اللغة العربية بالمهارات اللغوية لأنها تمثل جسراً يربط المعرفة بالسلوك، وان تعلم هذه المهارات يرتبط بممارستها عملياً، وان اهمالها يؤدي الى ضعف في فهم مجالات المعرفة لدى الطلبة واستيعابها.
- اصدار دليل لتدريسي اللغة العربية في اقسام اللغة العربية يتضمن المهارات اللغوية وطرائق تدريسها وطريقة اكسابها للطلبة.
- لما كان اللجوء للتعليم العلاجي ضرورياً وبخاصة عندما يتم كشف الفجوة بين معرفة المتعلم الخاصة باللغة وبين بعض حاجاته اللغوية للموقف الذي يجد نفسه فيه، لذا اصبح من الضروري ايجاد وسيلة يستطيع الطلبة بواسطتها المحافظة على ما يتعلمونه من فنون لغوية وابقائها في اذهانهم للإفادة منها عندما تدعو الحاجة لذلك، وهذه الوسيلة هي التطبيقات على كل مادة دراسية يتم تدريسها للطلبة، اذ بواسطتها يستطيع الطلبة ان يحلوا المادة الدراسية ليجدوا مواطن الصعوبة والسهولة فيها من ناحية، وليكونوا قادرين على ربطها بخبراتهم من ناحية اخرى، فمحاولة التدريسي الربط بين المادة التي يقدمها للطلبة في درس ما، وبين ما تعلموه في السابق وما سيتعلمونه مستقبلاً يعدّ من مستلزمات التعليم الناجح.
- ان تنسم الكتب المقررة لأقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية باللغة الواضحة، وبالضبط اللغوي، وجودة الاخراج الفني.
- ضرورة تحقيق مبدأ ربط المؤسسات اللغوية والعلمية برسالة المجتمع، ويكون ذلك عن طريق اشاعة الوعي الثقافي واللغوي اشاعة تامة وبخاصة في رحاب الجامعات والمعاهد العليا ليمتد اثره ليشمل اجهزة الاعلام كافة.

- ضرورة شكل الكتب المدرسية سواء كانت كتب لغة ام ادب ام علوم، وإذا فعلنا ذلك فان عين المتعلم لا تقع الا على كلام مشكول مما يؤدي الى طبع لسانه على الفصح.
- ان اللغة وضع واستعمال فلا فائدة من لغة من دون استعمال، وإذا اقتصر تعليم اللغة على احد هذين الجانبين لم يسفر عن نتائج حسنة ، لذا فان اكبر خطأ ترتكبه مؤسساتنا التربوية هو انها تعني في القواعد والقوانين في ذاتها، بمعزل عن الاستعمال الذي يقتضيه استعمال اللغة السليم او الحديث بها، لذا فان ما يتعلمه الطلبة من أنظمة وقوانين لغوية يبقى مجمدا في اذهانهم بل ان النسيان سرعان ما يأتي على اكثره.
- ضرورة ان يكون استعمال اللغة مشافهة اكثر من استعماله كتابية وتحريرا، لان استعمال اللغة مشافهة هو الاصل الذي عليه استعمال اللغة في الحياة، فنحن لا نتعامل باللغة مكتوبة بل منطوقة، وهذا ما يستدعي تدريب الطلبة عليه.

## 2- مجال التدريسيين:

- تطوير كفايات تدريسيي اللغة العربية علميا ومهنيًا.
- الزام التدريسيين بالتحدث باللغة العربية الفصيحة في أثناء الحديث او المخاطبة، واستعمال الاسئلة التي تقيس قدرة الطلبة على اداء مهارات اللغة.
- ان لا يلتزم التدريسي بطريقة واحدة بالتدريس، فتتوَع الطريقة واجب في الدرس الواحد، بل في الموضوع الواحد. لان الالتزام بطريقة واحدة على انها الافضل يؤدي الى الملل عند الطلبة وبالتالي يؤدي الى عدم الرغبة في الدرس.
- تعميق الصلة بين التدريسي وطلوبته بما يهيئ جواً دراسياً اساسه التفاعل الايجابي المتبادل.
- لما كان التدريس مهارة يتم حذقها بالممارسة وكثرة المرات، لذا فان مهارة التدريسي في اللغة لا يمكن ان تستمد من نظريات علم النفس واصول التربية فقط بل من التطبيق العلمي لهذه النظريات ومقدرته على ترجمتها عملياً بين طلبته، فكما لا توجد فائدة من معرفة نظرية لا تستند الى الممارسة والتطبيق، كذلك لا توجد فائدة من حشو اذهان الطلبة بمصطلحات لا تجد طريقها الى التطبيق العملي.
- ضرورة اطلاع التدريسيين على الابحاث الجديدة والاساليب المبتكرة في مجال طرائق التدريس، نظرا لأهميتها في رفع المستوى العلمي للطلبة وايصال المعلومة اليهم بشكل واضح ودقيق.
- ضرورة ان يتعاون تدريسيو القسم في ملاحظة قراءات الطلبة وتوجيههم وتشجيعهم على القراءة الجيدة الخالية من الخطأ.

## 3- مجال الطلبة:

- تشجيع الطلبة على الاستزادة من القراءات الخارجية ودوام ممارستها والعناية بها لما لها من فائدة في بناء شخصية القارئ من خلال تأثره بالشئ المقروء، ولما لها من دور في تغيير السلوك البشري وتعديله، بخاصه اذا كان المقروء هادفاً من حيث الفكرة والمعنى.
- ان نُكثّر تروية الطلبة النصوص البليغة وبخاصة نصوص القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من القول – شعرا كان ام نثرا – وان لا نشفق عليهم من كثرة الحفظ، فكلما كثر حفظ الطالب استقام لسانه واتسع مخزونه اللغوي.
- احاطة الطلبة بمناخ لغوي سليم لا يطرق سمعهم فيه كلامٌ محرّف، ولا يحاور الطالب او يناقش او يستفهم الا بكلام فصيح.
- إحكام المناقشة والحوار بلغة فصيحة، فاذا طرق الفصح ذهن الطالب، وحملناه على استعماله تسربت الى ذهنه خصائص اللغة وترسخت في ذاكرته قوالها وقوانينها على نحو عفوي.
- اشاعة الوعي اللغوي العربي الفصح بين طلبة اقسام اللغة العربية خاصة، لانهم مدرسو اللغة وبناتها مستقبلا، واحكام الحوار في لغة فصيحة في (لغة الدرس) على الاقل.

- ضرورة تكوين جمعيات او لجان للخطابة او الشعر في اقسام اللغة العربية' وتشجيع الطلبة على الانضمام اليها لتقوية ادائهم اللغوي.
- أجراء اختبار شامل للطلبة المتخرجين في اقسام اللغة العربية لبيان مدى صلاحيتهم لتدريس اللغة العربية مستقبلاً.
- العناية بتنمية المهارات اللغوية للتلامذة من المرحلة الابتدائية على وفق اسس عملية للبناء اللغوي لزيادة ذخيرتهم اللغوية وغرس حب اللغة العربية في انفسهم من الصغر ليشغف بها عند الكبر.
- معالجة ظاهرة كثرة الطلبة في الصف الواحد، ليتمكن التدريس من معالجه مشكلات تعلم الطلبة المتعلقة باستعمال اللغة العربية الفصيحة.
- خلق روح المنافسة بين الطلبة في استعمال اللغة العربية الفصيحة من خلال تحفيز المتميزين منهم.

#### 4- مجال طرائق التدريس:

- الابتعاد عن الطرائق التقليدية التي تجعل الطالب عنصراً سلبياً، والعمل على استعمال طرائق تدريسية تجعل الطالب عنصراً متفاعلاً مع العملية التربوية.
- ضرورة عناية اقسام اللغة العربية بالمكتبات بوصفها مركزاً للمعرفة والثقافة والتجدد، واغنائها بالكتب النافعة وتشجيع الطلبة على ارتيادها والاستفادة منها.
- عند وضع برامج التدريس في كليات التربية ينبغي لنا التركيز على الجوانب التطبيقية ودراسة المشكلات الميدانية بحيث لا تقتصر الدراسة على مجرد المحاضرات، مع ضرورة التكامل بين الجانب الاكاديمي والمهني في الاعداد بحيث يسمح الجانبان في تشكيل المدرس الكفاء.
- تطبيق ما يأخذه الطلبة من قضايا نحوية او بلاغية او صرفية في حصص اللغة العربية الأخر، وبخاصة في دروس الأدب والنصوص انطلاقاً من ان فروع اللغة العربية وحدة متكاملة لا فصل بينها، ولتعويد الطلبة على كشف النواحي الجمالية في أدبنا العربي وتعميقها.
- ضرورة الزام تدريسيي المواد الأخر في غير اللغات الاجنبية باستعمال اللغة العربية الفصيحة سواء كانت دروس العربية ام غيرها، واعتمادها في النشاطات الصفية واللاصفية كالفعاليات الثقافية والفنية.

### الفصل الخامس

#### الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

##### اولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- صحة ما ذهبت اليه الدراسات والادبيات الخاصة بطرائق تدريس اللغة العربية من ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في استعمال اللغة العربية الفصيحة.
- 2- يفتقر غالبية طلبة اقسام اللغة العربية الى معرفة مهارات اللغة العربية وكيفية تنمية هذه المهارات.
- 3- ضعف قابلية عدد من التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربية الفصيحة.
- 4- قلّة الامثلة المستقاة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب في العديد من الكتب المقررة لأقسام اللغة العربية.

**ثانيا التوصيات:**

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- ضرورة العناية بالجانب التطبيقي اكثر من الجانب النظري في أثناء تدريس مواد اللغة العربية.
- 2- الزام التدريسيين في التقيد في استعمال اللغة العربية الفصيحة في اثناء المحاضرة وفي اروقة الاقسام الخاصة بتدريس اللغة العربية.
- 3- تكليف الطلبة بحفظ قدر كبير من النصوص القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة والمأثور من القول لتنمية ثروتهم اللغوية وترسيخ قوالب اللغة وقوانينها في انفسهم.
- 4- ضرورة اختيار الطلبة من ذوي الرغبة للتخصص في اللغة العربية.

**ثالثا المقترحات:**

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث الآتي:

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كل مرحلة من مراحل التعليم الجامعي في اقسام اللغة العربية.
- 2- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف المعوقات التي تحول دون استعمال اللغة العربية الفصيحة في اقسام اللغة العربية.
- 3- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في الاقسام المتخصصة في اللغة العربية.

**قائمة المصادر****● القرآن الكريم**

- 1- ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. في المناهج، تنظيمها، وتقويم اثرها. مكتبة مصر، 1965.
- 2- ابن فارس، احمد. مقياس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، 1979.
- 3- ابن منظور. لسان العرب. اعداد وتصنيف يوسف خياط ونديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، (د.ت).
- 4- ابو الهيجاء، فؤاد. اساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها اليومية في الاهداف السلوكية. ط1، دار المناهج، عمان، 2001.
- 5- الامام، مصطفى محمود وآخرون. التقويم والقياس. مطبعة جامعة بغداد، 1987.
- 6- بشر، كمال. اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. دار غريب، القاهرة، 1999.
- 7- البطليوسي. الحل في اصلاح الخلل من الجمل. تحقيق سعيد عبد الكريم، دار الرشيد، بغداد، 1980.
- 8- جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيرى كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية، مطبعة دار التأليف، القاهرة، 1973.
- 9- الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر. البيان والتبيين. ج1، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ت).
- 10- الجبوري، رغد سلمان. الاعطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية. جامعة بابل، كلية التربية، 2002 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 11- الجنابي، احمد نصيف. ملاحم من تأريخ اللغة العربية. دار الرشيد، بغداد، 1981.
- 12- الجواري، احمد عبد الستار. نحو التيسير. ط2، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1984.
- 13- حجازي، محمود فهمي. اللغة العربية عبر القرون. القاهرة، مصر، 1987.
- 14- حسن، عبد الفتاح. اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. ط1، عمان، 2000.
- 15- خاطر، محمود رشدي. مشكلة اعداد معلم اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية في بيروت. الرياض، 1977.
- 16- الخطيب، حسام. تطور مناهج تعليم القواعد النحوية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس، 1986.
- 17- الخطيب، محمد ابراهيم. ضعف الطلاب في الاملاء وطرائق علاجه. رسالة المعلم. العدد (1)، المجلد (27)، عمان، 1986.

- 18- الخولي، امين. محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية. القاهرة، 1985.
- 19- داود، عزيز حنا وانور حسين. مناهج البحث التربوي. مطابع دار الحكمة، بغداد، 1990.
- 20- الراجحي، عبده. فقه اللغة في الكتب العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1990.
- 21- ريان، فكري حسن. التدريس، اهدافه واسسه واساليه. ط3، الكويت، عالم الكتب، 1984.
- 22- الزمخشري، ابو القاسم محمود بن بحر. المفصل في علم العربية. ط2، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، (د.ت).
- 23- الزوبعي، رجاء عبد الكاظم. مشكلة ضعف طلبة اقسام اللغة العربية في الاعراب في كليات التربية في بغداد، اسبابها، علاجها. جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، 2003، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 24- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية. ج1، مطبعة جامعة بغداد، 1981.
- 25- السامرائي، ابراهيم. التطور اللغوي التاريخي. ط2، دار الاندلس، بيروت، 1981.
- 26- دراسات في اللغة. مطبعة العاني، بغداد، 1961.
- 27- سرحان، الدمرداش ومنير كامل. المناهج. ط3، دار العلوم، مصر، 1972.
- 28- السلطاني، احمد يحيى، مشكلات استخدام اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، 2005، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 29- السمان، محمد عبد الرحيم. الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. مركز بحوث المناهج، الكويت، 1980 (بحث مكتوب على الالة الكاتبة).
- 30- السيد، محمود احمد. تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح. ط1، دار اطلاس، دمشق، 1988.
- 31- الموجز في طرق تدريس اللغة العربية. ط1، دار العودة، بيروت، 1980.
- 32- الشاوي، عبد الزهرة ياسر. تقويم كتاب الجبر للصف الثاني المتوسط في ضوء الاهداف الخاصة. جامعة بغداد، كلية التربية، 1988، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 33- الشلبي، ابراهيم مهدي. المناهج، بناؤها، تنفيذها. مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (3)، بغداد، 1986.
- 34- الضامن، حاتم صالح. فقه اللغة. دار الحكمة، الموصل، 1990.
- 35- الطاهر، علي جواد. اصول تدريس اللغة العربية. ط2، دار الرائد. النجف الاشرف، العراق، 1974.
- 36- تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية. مطبعة النعمان، النجف الاشرف، 1969.
- 37- ظافر، محمد اسماعيل ويوسف حمادي. التدريس في اللغة العربية. دار المريح، الرياض، 1984.
- 38- عائشة، عبد الرحمن. لغتنا والحياة. دار المعارف المصرية، القاهرة، 1975.
- 39- مصطفى، عبد الله علي. مهارات اللغة العربية. ط1، دار ارام، دبي، 1994.
- 40- عبد التواب، رمضان. فصول في فقه اللغة العربية. ط6، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1999.
- 41- عبد الحليم، محي الدين وحسن ابو العينين الفقي. العربية في الاعلام. مطابع دار الشعب، القاهرة، 1988.
- 42- عبيدات، سليمان احمد. اساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية. ط2، الجامعة الاردنية، كلية التربية، 1989.
- 43- العزاوي، نعمة رحيم. تعليم اللغة العربية بين طريقتي الوحدة والفروع. مقال منشور في جريدة الجمهورية العدد (56782) في 10 نيسان 1988.
- 44- من قضايا تعليم اللغة العربية - رؤية جديدة - مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1988.
- 45- عطا، ابراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية. ط2، مركز الكتاب للنشر، 2006.
- 46- عيسوي، عبد الرحمن. القياس والتجريب في علم النفس والتربية. بيروت، دار النهضة العربية، 1974.

- 47- فايد، عبد الحميد. رائد التربية العامة واصل التدریس. ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975.
- 48- قطامي، نايفة. مهارات التدريس الفعال. ط1، دار الفكر، عمان، 2004.
- 49- المبارك، مازن. نحو وعي لغوي. بيروت، 1979.
- 50- المدخل لدراسة الادب واللغة. جامعة قطر، كلية الانسانيات، قسم اللغة العربية، ط3، دار قطري بن الفجاءة، 1994.
- 51- نجم، محمد يوسف. المسرحية في الادب الحديث. ط3، بيروت، 1980.
- 52- نهر، هادي. نظرات في مشكلات حياتنا اللغوية. مجلة الضاد، ط1، بغداد، 1988.
- 53- الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية. مطبعة الارشاد، بغداد، 1972.
- 54- هرمز، صباح حنا. مشكلات الطلبة العرب الوافدين في جامعة بغداد. جامعة بغداد، كلية التربية، 1966 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 55- يونس، فتحي علي وكامل محمود الناقة. اساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة، القاهرة، 1977.
- 56 - Khoury, Joseph, Language problems of Arab students learning English as Asecond language. In Dissertation Abstracts international. vol. 45 ,No. February ,P 2509. 1979.

ظاهرة الحنين في شعر أحمد عبدالمعطي حجازي ومنوتشهر آتشي  
الدكتورة عزت ملا إبراهيمي/ (أستاذة مشاركة بجامعة طهران) (الكاتبة المسؤولة)  
حامد جنادله (طالب مرحلة الدكتوراه بجامعة طهران)  
صبري أحمديان (الماجستير بجامعة طهران)

## A comparative analysis of nostalgia in the poetry of Ahmed Abdol Muti Hijazi and Manouchehr Atashi

Dr. Ezzat Molla Ebrahimi (Associate professor of Tehran University)

Hamed Janadele (Ph.D. student of Arabic Language and Literature)

Sabri Ahmadian (M.D. student of Arabic Language and Literature)

mebrahim@ut.ac.ir

### Abstract

The nostalgia is one of the most important field of psychology, that has a strong relationship with individual and collective memory. Sweet regret of “past” and its, oppositeness with “present” called Nostalgia. The concept of nostalgia dating back to the "Fall of Adam(Man)", and has long been devoted to the theme of many literary works. Ahmed Abdel Muti Hijazi and Manouchehr Atashi are two famous contemporary poets who the nostalgic sweet past is outstanding in their works. By considering their own experiences, they combined nostalgia and regretful sadness in the great part of their poetry. This research is a descriptive – analytical study, which is based on the theories of comparative American school to compare the nostalgia concept in these two poems work. The findings of this article show that both poets have the different manifestations of nostalgia by the homesickness, memories of childhood, loss of values and imagine of a utopia.

**Key words:** Ahmed Abdel Muti Hijazi, Manouchehr Atashi, nostalgia, Homesickness,

### الملخص

ظاهرة الحنين والنوستالجيا من أبرز قضايا علم النفس ولها علاقة وطيدة بالذاكرة الفردية والجماعية. التحسر على الماضي الرغيد والمقارنة بينه وبين الزمن الحاضر هو ما يعبر عنه بظاهرة الحنين. مفهوم الحنين له ماض قديم قدم النبي آدم عليه السلام وقد تجلى في الكثير من الدراسات الأدبية. الشاعران عبدالمعطي حجازي ومنوتشهر آتشي من أبرز الشعراء الذين تبلور في شعرهم ظاهرة الحنين والغربة، فقد خصصا لها قسماً وافراً من ديوانهما الشعري. تهدف هذه الدراسة إلى القيام بموازنة هذه الظاهرة لدى هذين الشاعرين بالاعتماد على نظريات مدرسة المقارنة الأميركية من خلال المنهج الوصفي التحليلي. فيبدو من نتائج البحث أن كلا الشاعرين قد اشتركا في تبلور مظاهر الحنين من مثل أسى الاغتراب وذكريات الطفولة وضياح القيم ورسم الطوباوية (يوتوبيا) في شعرهما.

**الكلمات المفتاحية:** أحمد عبدالمعطي حجازي، منوتشهر آتشي، الحنين، الغربة، الأدب المقارن.

### المقدمة

يعاني الإنسان في عصرنا الزاهن من الآلام والمكابد المختلفة حيثما كان، وقليلاً ما نجد بين المعاصرين من يشعر بالراحة والهدوء وفراغ البال. وإثر هذه الآلام، يتراءى لنا نوع من الشعور عند الأشخاص وهو العودة إلى ماضيهم وتذكر ذاك الماضي بصورة معظمة مفخمة. ولعلّ الشخص يتخلص هذه العودة والحنين والشوق إلى الماضي من المشاكل وتتسلّى همومه بقدر الإمكان. ومن الملاحظ أنّ الشعراء العرب المعاصرين ولاسيما الرومانسيين بارعون في تصور تلك العودة والحنين في قالب الألفاظ والأخيلة والقصائد اللطيفة ذات المعنى الرومانسي. وهذه العودة إلى الماضي واستدعاء الذكريات السالفة تسمى "الحنين إلى الماضي" في الأدب العربي و"النوستالجيا" في الأدب الغربي.

إنّ الحنين أو النوستالجيا (Nostalgia) كلمة فرنسية من مصطلحات علم النفس. إذ تشير إلى الألم الذي يعانيه المريض إثر حنينه للعودة إلى بيته وخوفه من عدم تمكنه من ذلك للأبد. مضافاً إلى هذا فإنه في مرجعيته الغربية يدل على التحسر على الماضي أو البلد الذي أبعد عنه لأسباب، وفي أبسط تعريفها تدلّ على الرجوع إلى الماضي وحب شديد له واستدعاء شخصياته وأحداثه وأمكنته مع البسط والتفصيل في الذكريات التي تتعلق به (ميرأحمدي والآخرين، 2012، 152) فإن الحنين تعنى في اللغة العربية، التحسر على الماضي والشعور بالغربة وأسى البعد عن الوطن. وقد جاء بمعنى الفراق ومرارة البُعد والانفصال والشعور بالغربة والتحسر على الماضي والآمال القديمة بإمكاننا القول أن ظاهرة الحنين إلى الماضي تعني التأسف على الفائت والتشكي من الحال (عمر والآخرين، 1989، 888).

ينقسم الحنين إلى الماضي في الشعر العربي المعاصر إلى قسمين على الإطلاق؛ 1- الفردي: وهي نوع من الحنين إلى الماضي بصورة تتجلى في الذكريات الشخصية للشاعر حيث نراه في ألواح حياته من الأحداث والمواقف والمشاعر. 2- والاجتماعي: ففي هذا القسم يساير الشاعر أفراد مجتمعه ويشاركهم في آلامهم وأفراحهم، في شقاوتهم وسعادتهم، ويحنّ إلى ما فاتهم من التراث الشعبي والقيم الاجتماعية (ميرأحمدي والآخرين، 2012، 154). ولهذا التحسر فردية كان أو جماعية، علاقة وثيقة بالذكريات، ذكريات عهدي الطفولة والشباب الجميلة وذكر أيام اللقاء و... تتضوي تحت مظلة ظاهرة الحنين إلى الماضي الفردية والذكريات الجماعية الضاربة في تاريخ الأمم والشعوب تندرج في نطاق الحنين الجماعي. يجب التنويه إلى أن الحنين الجماعي من الممكن أن يعم الجنس البشري من مثل التحسر على البعد عن الطبيعة وعهد التعايش معها (فورست، 1380: 53). فيعد موضوع الحنين والاعتراب في العصر الحديث من أكثر المصطلحات الفلسفية والنقدية تداولاً بين الفلاسفة والنقاد، فهو يمس جانباً من جوانب أزمة الإنسان الحديث؛ «فقد أصبح إنسان هذا العصر منفصلاً انفصلاً حاداً لم يسبق له مثيل سواء عن الطبيعة أو المجتمع أو الدولة...» (رجب، 1978، 8).

من بين المدارس الأدبية الغربية نرى ظاهرة الحنين تتجلى بأحسن صورها في المدرسة الرومانسية. فالرجوع إلى الماضي والحنين إليه من أبرز سمات هذه المدرسة؛ الإنسان الذي قد فقد بسبب حياته المدنية الصناعية الحديثة كلّ أسباب الطمأنينة وبساطة العيش القروي واندماجه بالطبيعة وهو يسعى إلى الهروب منها ما استطاع لاجئاً إلى عهد الطفولة ذات الأحلام وإلى حضن الطبيعة والحرية والانطلاق من آلام والمخاوف (ناصيف، 1996، 36). لذلك نرى أن أحد أسباب ازدياد الشعور بالغربة والحزن لدى الشعراء هو التطور السريع الذي يمر به العالم الحديث.

أحمد عبدالمعطي ومنوتشهر آتشي من أبرز الشعراء المعاصرين الذين تجلّى في شعرهما العديد من السمات الرومانسية مثل تقديس الحبّ والحرية والحزن والشعور والخيال والطبيعة والحنين إلى الماضي، فنرى كلا ضربي الرومانسية السياسية والغزلية في شعرهما. إضافة إلى أن كلا الشاعرين قد قضيا قسطاً من عمرهما في الاعتراب. فقد عاش حجازي عهداً من الزمن في فرنسا وآتشي في أميركا. لذلك قد تشابهت مضامينهم الشعرية في أسى الاغتراب والبعد عن الوطن وذكريات الطفولة والطوباوية (المدينة الفاضلة أو رسم يونوبيا). يسعى المؤلفون في هذا البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين ما هي أبرز مظاهر ظاهرة الحنين لدى الشاعرين وما هي أوجه التشابه والاختلاف بينهما؟

**حياة أحمد عبدالمعطي حجازي:** ولد الشاعر في قرية تلا من محافظة منوفية بمصر سنة 1935م (شيخ، 1981: 55). فبعد الانتهاء من الدراسة الابتدائية انتقل إلى كلية المعلمين، لكنه بسبب انتمائه ونشاطاته السياسية حرم من العمل في الدوائر الحكومية. فلذلك تعهد تحرير صحيفة (يوم اليوسف) ومن ثم مجلة (صباح الخير). وبعد ذلك بقليل انتقل حجازي إلى فرنسا وعمل مدرساً في اللغة العربية وآدابها. فطبع الشاعر آنذاك مقالات عدة في صحيفة الأهرام (شامي، 1999: 3/ 37).

اشتهر حجازي في بداية حياته بالشعر والنقد في الأوساط الأدبية. و«كان الكشف عن مظاهر الطبيعة المتعددة والعودة إلى حضنها من أبرز ميزاته الشعرية» (سكاف، 1979: 19). أبرز مجموعاته الشعرية كالتالي: مدينة بلا قلب (1959)؛ أوراس

(1959)؛ لم يبق الا الاعتراف (1965)؛ مراثية العمر الجميل (1972)؛ كائنات مملكة الليل (1978)؛ أشجار الإسمنت (1989)؛ دار العودة (1983).

**حياة منوتشهر آتشي:** ولد الشاعر في عام 1310 هـ.ش في قرية دهرود التابعة لمحافظة بوشهر في إيران. قضى الشوط الأول من دراسته في مدرسة القرية، ثم واصل دراسته في مدارس كنجان وبوشهر... فبعد إتمام دراسته في جامعة شيراز انتقل إلى طهران لمواصلة الدراسة في فرع اللغة الإنجليزية وعمل الشاعر ما بين عامي 1332 إلى 1359 هـ.ش معلماً في المدارس الثانوية في طهران. عاد إلى بوشهر في عام 1359 هـ.ش بعد تقاعده. لكنه عاد إدراجه إلى طهران مرة أخرى وتوفي عام 1384 هـ.ش في طهران (تميمي، 1385: 21). اشتهر الشاعر باسم "تيما الجنوبي"، إذ أنه حذق الشعر الفارسي جيداً وسار على طريقة "تيما" -الشاعر المشهور الفارسي- متملاً له بكل فخر ومهارة (تاجديني، 1384: 48). طبع آتشي العديد من المؤلفات، أبرزها: آهنگ ديگر [أغنية أخرى] (1339)؛ آواز خاك [غناء التراب] (1346)؛ ديدار در فلق [لقاء في الفلق] (1348)؛ بر انتهاي آغاز [على ختام البداية] (1350)؛ گزيده أشعار [مختارات شعرية] (1365)؛ وصف گل سوري [وصف وردة سورية] (1370)؛ گندم وگيلاس [القمح والكرز] (1371)؛ زيباتر از شكل قديم جهان [أجمل من صورة العالم القديمة] (1376)؛ چه تلخ است اين سيب [ما أمر هذه النفاحة] (1378)؛ خليج وخر [الخليج وبحر الخزر] (1381)؛ ريشه هاي شب [جنود الليل] (1384)؛ غزل غزل هاي سورنا [غزل سورنا] (1384).

### مظاهر الحنين في شعر حجازي وآتشي

#### 1- الحنين الطفولي

يتعلق هذا القسم من الحنين بحياة الشاعر الشخصية وتجربته الفردية وما يتضمنه، كالرجوع إلى طفولته وقريته. فالطفولة من أجمل مراحل العمر الإنساني. مع مرور الزمن لا يبقى منها سوى الذكريات والتحسرات. يجدر بالذكر أن بنية الذهن الأولى ولغته ولا سيما الشعراء تتكون في مرحلتي الطفولة والمراهقة. وإن هذه البنية ستؤثر بكل كبير في جمالياتهم الفنية. إذ أن الإنسان أكثر ما يتعلم في عهد الطفولة والمراهقة من بيئته. فذكريات الطفولة والحنين إليها تتجلى في شعرهما معاً. فحجازي كثيراً ما ينظر إلى عصره الذهبي ويتذكر أيام طفولته متحسراً. فيرى بعض الباحثين أن عهد الطفولة هو عهد الأبطال والعشق والأساطير الذي اهتم به شعراء الرمانسية كثيراً وذكره بحسرة وتأوه (سبير، 1383: 132).

أشار حجازي في أشعاره إلى ذكريات الطفولة كثيراً بسبب ابتعاده عن الوطن. فهو في قصيدة "رسالة إلى مدينة مجهولة" يرسل أباه الذي يقطن في بلدة غامرة، فيعرض الشاعر في هذه الرسالة ذكريات طفولته ويرسم فيها وضعه المأساوي (أبو غالي، 1995: 33). فلذلك نهج الحنين لدى الشاعر مَرّ وحزين جداً، فيرسم في شعره صورة قروي بائساً مثابراً يتجلى من خلاله شخصية الشاعر نفسه في عهد طفولته، فيقول في ذلك:

«مازلتُ طفلاً يا أبي، مازالت الآلام/ أكبر مني، ما استطعتُ أنأُم/ فستجيبُ يا أبي/ ومثلما كنتُ تعود في أماسي الشتاء/ تأتي إليّ/ عباةُك/ لاتفتأ الرياحُ تستثيرها/ تشدُّها إلى الوراء/ كأنها شرّاع مُركبٍ بصارع الأنواء/ ومثل غيم في ليالي الصيف يتركُ السماء للقمر/ تنقشُ الأحزانُ في روعي أحضنُك/ بجفن عيني أحضنُك/ وأستضيفُك المساءَ كلّهُ حتّى السحر» (حجازي، 1982: 227، 228).

من غير شك أن الحنين إلى الطفولة أحد الموضوعات الرئيسة في شعر حجازي، فإن تذكّار طفولته يلعب دوراً هاماً في دواوينه الشعرية، وحب الطفولة عنده بذكرياته المرحّة شيء لا ينكر. فيتحدث حجازي عن ذكريات طفولته في قصيدة "الرحلة إلى الريف"، فيقول بعد وصفه لمظاهر الطبيعة الخلابة في قريته:

«يا موطني القديم/ نفسي التي أعتقها من سجنها الرحيل/ تطوف فوق جَوْك النَّبيل/ تلتمسُ العمرَ الذي انقضى هُنا/ تلتمس الذي نما من الشَّجر/ ومن رفاق الضَّحك والبكاء إخوة الطفولة/ لعلهم يهيئون الآن موكب الرواح/ وربما لم يكبروا، لم يشهدوا الرجولة» (نفس المصدر: 445).

يورد الشاعر في قصيدة أخرى بعنوان "هواي عليك يا محمد" ذكريات طفولته، إذ أنه مع شقيقه باتا يقضيان حياتهما بالوحدة ويصارعان مآسيها. فيطلب الشاعر في هذا القصيدة من "محمد" أن يحيى من خلال العزف على القيثارة ذكريات الطفولة المسحوقة أي موت الأب والقرية الزهراء وفي الختام تشرده وضياعه. فيقول:

«فإضرب.../ بطفولتنا المظلومة!/ بأبيننا المُحتَضَر الأثيب!/ بالدرب الصَّاعِد من منزلنا/ إضرب بتشردنا بين الطرق المسدودة» (نفس المصدر: 519).

أولى تجليات الحنين في شعر آتشي ظهرت في صراعه مع مآسي عهد الطفولة في بيئته الجنوبية الحارة. إذ يلجأ من ضيق الصعوبات إلى عالم الطفولة النقي، فلذا يتذكر أيام طفولته في شعره كالتالي ويقول:

«تكرار كن لحظه‌های بازنیاقتی را/ خوابگردهای کودكانه را در نخستین غروب‌های بهار دشت تا ساقه‌های شاداب/ زیر پای سنگین چشم‌هایم خم شوند/ تا رویش علف‌ها را/ در كف پاهاى عريان احساس كنم...» [أعد اللحظات غير المتكررة/ السرنمات الطفولية في أول غروب في ربيع السهل إلى الجنوح النضرة/ تنحني تحت أقدام عيني الثقيلة/ بحيث أشعر بنمو الأعشاب تحت قدمي الحافية...] (آتشي، 1386: 85).

يعتبر آتشي من أبرز شعراء الحزن والاعتراب وشعره مفعم بالحنين. نظراً إلى نفسية الشاعر الضاربة في الطبيعة فإن شعره يدور حول فكرتي القرية والطبيعة. بحيث يرى الشاعر العالم من خلال قريته وأن مسقط رأسه هو نقطة بدء العالم. ترعرع الشاعر في أجواء الحياة الأقطاعية الريفية بكل جمالياتها من فروسية وبساطة وصدق والطبيعة الخلابة، تجلجا كلاهما في شعره بأبهى صورة. تبعاً لذلك فإن فقدانها بعث في شعره مشاعر الحزن والأسى. فيمكننا مشاهدة حزن الشاعر وأساء المنبعث على ذكريات الطفولة الجميلة في بداية رحلته الشعرية. فصورة الحصان البري الذي يرسمه الشاعر بإتقان نوعي في قصائده «يذكرنا بحصان عائلته المنهوك» (تميمي، 1385: 14).

في الحقيقة يرمز الحصان البري في شعره إلى الحياة الرغيدة التي رسمها الشاعر في وصف جلال قريته وحميتها ولجوء إلى دفء حضن الطفولة. بعبارة أخرى فإن شعر آتشي تتجلى فيه ملامح الأرض الجنوبية من وطنه وذكريات الطفولة الرائعة. تتبلور هذه الظاهرة في أشعاره الأولى أكثر. فهذه القصائد حافلة بالمصطلحات والقصص الجنوبية الشعبية وذكريات الطفولة ومفعمة أيضاً بالمشاعر والأحاسيس. يذكر الشاعر في إحدى قصائده الناجحة طفولته بحسرة وتألم ويتحدث عنها بلغة رمزية:

«اسب سفید وحشی/ در بیشه‌زار چشم جویای چیستی؟/ آن جا غبار نیست گلی رسته در سراب/ آن جا پلنگ نیست زنی خفه در سرشک/ آن جا حصار نیست غمی بستر راه خواب.../ اسب سفید وحشی/ خوش باش با قصیل تر خویش/ با یاد مادیانی بور وگسته یال/ شبیه بکش، میبچ ز تشویش.../ اسب سفید وحشی اما گسته یال/ اندیشناک قلعه مهتاب سوخته است/ گنجشک‌های گرسنه از گرد آخورش/ پرواز کرده‌اند/ یاد عنان گسیختگی‌هایش/ در قلعه‌های سوخته ره باز کرده‌اند» [الحسان الأبيض البري/ ماذا تبحث في الغابات/ لا يوجد ثمة غبار وإنما وردة نمت في سراب/ لا يوجد نمر هناك بل امرأة مخنوقة بالعبرات/ لا حصار هناك، حزن رقاد/ الحسان الأبيض البري/ فافرح بأعشابك الطريئة/ بذكريات الفرس الشقر منفصلي الأعراف/ فاصهل ولا تكثرث بالتصفيق/ يا الحصان البري المنفصل العرف/ المتفكر في حصن القمر المحترق/ العصفير الجائعة من غباره/ قد طارت/ ذكريات هروبه/ قد فتح طريقاً في الحصون المحترقة] (آتشي، 1386: 30).

آتشي في شعره هذا المبني على تقنية المونولوج ومناجاة النفس يعبر عن أحاسيسه ويرمز لماضيه بالحصان الأبيض البري. فيرى الشاعر أنَّ الرجوع إلى الطفولة والذات الإنسانية هو الحلّ الوحيد للهروب من رعب المدنية وجور الحضارة. ويقول:

«در این سماع مبارک/ که جای مولانا خالی است/ از چه بگویم؟/ از کوچه‌های شهرم/ که کودکی را/ در آینه‌های شکسته به تماشا گذاشتند حالا/ و شما می‌بینیدش/ از کوچه‌های تنگ آشتی به دستان گلستان می‌رود/ یا کودکی که زودتر از سال‌های عمرش از کتاب‌ها به در زده/ و به دنبال آهویی شتافته که بهرام را/ به مغاره بی بن کشاند/ به دنبال کیخسرو شعر.../ کودکی که هنوز هفتاد و دو سالگی‌اش را به صحرا می‌برد/ و واژه‌هایش را/ نزدیک مرتع بزغاله می‌چراند...» [في هذا المجلس المبارك/ الذي يفتقد حضور مولانا/ عماذا أحدث؟/ من أزقة مدینتی/ التي تعرض طفولتی في المرايا المتكسرة/ وأنتم ترونها/ من الأزقة الضيقة بهرب الصلح إلى یدی البستان/ أو الطفل الذي هرب من الكتب أسرع من سنين عمره/ متتبعاً غزلاً هارباً/ جر بهرام إلى الكهف/ متتبعاً كيخسرو الشعر.../ الطفل الذي ما زال يصطحب عمره البالغ اثنين وسبعين عاماً إلى الصحراء/ ويطعم مفرداته بقرب مرعى الماعز...] (آتشی، 1386: 1898).

یرسم الشاعر بكل وضوح صراع المدنية والحياة المدنية ویعلن نفوره وتضجره من المدنية. وهو یكثر من التحدث في جمال الطفولة ویتمنى عودة أيامها النقية البسيطة. یرى الشاعر المدينة رمزاً للصراع الطبقي والازدواجية والقسوة بحيث أن عنصر العطف والحنان قد فقد في المدينة حتى أنها باتت تصطبغ بالفقر والإهمال. فیقول الشاعر:

«بیا به لحظه‌های خودمان برگردیم/ به جرعه گس چای صبح در انتهای گردنه کابوس/ هنوز که هنوز است/ در عرض جنگل فلز و نفت/ طول فرارهای کودکی‌مان را می‌جویم.../ بیا به لحظه‌های کوهی خودمان برگردیم/ به ناشتای نان گرم در آغوز بز کوهی/ در سایه سار دره‌های کیود که شعله‌های آتش یاغی‌ها/ مشبک‌شان کرده بود/ حال آدم به هم می‌خورد آخر/ از نیمه‌های ساندویچ و ته مانده غذا که/ عق می‌زنند آخر شب رستوران‌های دنیا/ در سطل‌ها... در غیبت نگاه گرسنه آفریقا/ از لاشه چلانده ایدز/ لای زیاله‌ها...» [تعال لنرجع إلى لحظاتنا/ إلى رشفة الشاي صباحاً في ختام منعطف الكابوس/ ما زال/ في غابات المعدن والنفط/ أبحث عن فرار طفولتي.../ تعال لنرجع إلى لحظاتنا الجبلية/ تعال نتناول فطور الخبز الحار ولباً الوعول/ في ظلال المنحدرات التي قد مزقتها السنة نيران المتمردین/ تسوء حالة الإنسان/ من بقايا الشطائر والطعام التي تتبذه مطاعم العالم في سطل النفايات... في غياب العيون الجائعة في إفريقيا/ من الجثث المنقلصة بفعل الإيدز في النفايات...] (آتشی، 1386: 1272-1273).

یشیر الشاعر في قصيدة إلى بساطة الطفولة ونصاعتها، ویعتقد أن الذات الإنسانية قد انغمست بالخطايا والموبقات وفقدت براءتها الطفولية بفعل تقادم سني الحياة في المجتمعات الحضرية. ویقول:

«ما را چه گناه ای ارواح شدید/ از ستر کودکی ما/ واز هم آغوشی شور بختی و شقاوت مبروص ما را چه گناه؟/ شیرین‌ترین آرزو/ حضوری خوش در رؤیایی است/ اتفاقی که باری می‌افتد/ و هزار بار نه» [ما ذنباً أيتها الأرواح الشديدة/ من سمک طفولتنا/ ومن تعانق الشقاء وسوء الحظ في نفوسنا؟/ أحلى الأحلام/ حضور في الأحلام/ الحدث الذي يقع مرة ألف مرة لا يقع] (آتشی، 1386: 102 - 103).

## 2- حنین الابتعاد عن الوطن

هذا القسم من الحنين نعني به الأمور التي لاتختص بالحياة الشخصية للشاعر بل نجدها عند الناس عامة، ناهيك عن أن هذا القسم يشتمل على أشياء يعرفها الناس وتتعلق بالاجتماع وهي الحنين إلى الوطن، والتراث الشعبي، والشخصيات التراثية والحضارة، ومصدر هذا النوع التجربة الجماعية. فالحنين إلى الوطن، «طبيعة في النفس البشرية ومرتبطة بكرامة الإنسان وعزته، وكانت ولا تزال الغربة عن الوطن همماً شديداً» (الجبوري، 2007، 9). فالشعراء أنشدوا في الغربة والبعد عن الوطن والديار التي تمزق أوتار قلوبهم وتشعل الحرق في فؤادهم. فكل ما مزج الشاعر شعره بأحاسيس التحسر والشوق إلى الوطن يسمى الحنون إلى وطنه. یرى علماء النفس أن الشعور بالاغتراب حالة عاطفية تحفيزية معرفية معقدة تنبعث من الحزن والرغبة في الرجوع إلى الماضي (Archer, 1998: p 407). الفرار من المدينة والإقبال على القرية والذي دائماً ما یصبح بصور أم الشاعر أو أيام طفولته وحياته المغترية البعيدة عن الأهل والبلاد والصدقاء، أدت إلى انعكاس مشاعر الحزن والأسى في شعره. فأحمد عبدالمعطي حجازي ومنوتشهر آتشی كلاهما قد

ولدا في القرية وقد قضيا قسطاً من عمرهما في الاغتراب بعيداً عن الأوطان. فمن الطبيعي أن تتجلى في شعرهما عواطف التحسر وأسى الاغتراب عن الوطن والحنين إلى نقاء الجو القروي. يلجأ حجازي في قصيدة "سلة الليمون" من وحدته وقنوط الاغتراب إلى حضن الطبيعة الدافئ. يصور الشاعر في هذه القصيدة طفلاً قروياً سافر إلى المدينة ومن ثم يرسم من خلال ذاك الطفل وسلة الليمون حنينه المتزايد إلى وطنه وقرينته، فيقول:

«سَلِّه ليمون!/ تحت شُعاع الشَّمس المسنون/ والولدُ ينادي بصوت المحزون/ عشرون بقرشٍ/ بالقرشِ الواحد عشرون!» (حجازي، 1982: 127).

ترمز القرية في شعر حجازي إلى البراءة والنقاء. فالقرية وكل ما يتعلق بها في نظره عنواناً للحياة الخالدة. لذلك يتحدث كثيراً في شعره عن استمرارية الحياة في القرى. فهو يرى أن القرية مهد الولادة والحياة (حموده، 2006: 42)؛ على العكس تماماً توحى المدينة في شعره بمعاني القذارة والموت والموبقات والاحتيايل والقساوة والفظاظة (الجازي، 2011: 102). من هنا يستمع الشاعر إلى صدى في نفسه ويتمنى العودة إلى نقاء القرية وجمالها وسعادة الطفولة، فيقول الشاعر:

«حَمَلَتْهَا في غَيْشِ الإصباح/ لشوارعٍ مختنقات، مزدحمات،/ أقدامٌ لا تتوقفُ، سيارات؟/ تمشي بحريق البنزين!/ مسكين!/ لا أحد يشمُّك يا ليمون!/ والشَّمسُ تجفُّ طَلَلُك يا ليمون!/ والولدُ الأسمر يجري، لا يلحقُ بالسياراتِ/ عشرون بقرشٍ/ بقرشٍ واحد عشرون!» (الجازي، 1982: 128).

تعتبر هذه القصيدة صورة رمزية لحياة الشاعر. فحجازي يرى كل خصاله في سلة الليمون التي نقلها من القرية إلى المدينة. لذا يكرر كلمة الليمون أربع مرات في شعره. ما أجمله من ليمون أخضر وطريء ونديء تحفظه أوراقه من وهج الشمس، فهو يذكرنا بطراوة القرية ونقاها ويثير فينا مشاعر الحزن والحنين. فالليمون صباحاً في القرية يكون نضيراً وطريئاً لكنه ما إن يصيبه حرّ المدينة حتى يجف ويفقد مذاقه. فثمة اشتراك بين الشاعر والليمون في الشعور بالغربة. فكلاهما قد فقد أجواء القرية ونقاها ونضارتها وساءت حالته في ظل الحياة المدنية (الجازي، 2011: 102).

فالشاعر بهذه الصورة يتحدث عن صعوبات الحياة المدنية ويرسم براءة الطفل القروي وقساوة التحضر وجفافه. فالتضامن والرحمة والتعاون معان لا نجدها في قاموس المدنية، لذا فهو يرجح القرية بكل بساطتها على المدينة. كذلك يشكو الشاعر من ضيق الحياة المدنية وأحاسيسها الباردة وأجواءها الرتيبة ومن شوارعها المرعبة. فهو في الحقيقة وقع بين قوتان متضادتان؛ الأولى شدة الازدحام والثانية فقدان الصديق الحميم (نفس المصدر: 144). فنرى نار الحنين إلى السهول والبساتين والأجواء القروية ساطعة في قلبه ولسانه لهج بذكر جمال القرية التي تزيل عن وجه المدينة الغبار والتراب. فيقول الشاعر:

«هنا المدى لا يعرف الحراس/ هنا أنا حرّ/ هنا الطيور تستطيع أن تطير/ هنا الثبات لا يزال أحضر الرداء.../ هنا الحقيقة التي لا تعرف التلون المقيت/ هنا الدوام والثبوت» (حجازي، 1982: 442-443).

يرى الشاعر أن ثمة سمات لا يمكن أن نتصور المدينة بدونها من ثمل: الأسوار الشاهقة وناطحات السحاب ووسائل النقل الكثيرة وازدحام نسبة السكان والشوارع الضيقة المزدحمة. فهذه من أبرز خصال المدن التي يذكرها الشاعر في قصيدة "إلى اللقاء" كالتالي ويقول:

«شوارعُ المدينة الكبيرة/ قيعان نار/ تجترّ في الظهيرة/ يا ويله من لم يصادف غير شمسها/ غير البناء والسياح والسياح/ غير المربعات والمثلثات/ والرجاج» (حجازي، 1982: 129).

فالشعراء الذين ينتقلون من القرية إلى المدينة هم أكثر من يهجون المدنية. الاستعجال في عمليات التنقل والخوف والحيرة أمام وسائل النقل من أولى الأمور التي يشكو منها القرويون المهاجرون إلى المدينة (عباس، 1978: 90).

إذ أنهم ينتمون إلى مكان آخر يمتاز بالحيوية والحميمة والصفاء والنقاء والنضارة. يحتفل أشعار أحمد حجازي بشذوذ ومفارقات البيئة المدنية. في الواقع فإنه عندما تعرف على أجواء المدينة استطاع أن يدرك مدى أهمية القرية. فلذا قام برسم المدينة ومساوئها ليسلط الضوء من خلال ذلك على فضل القرية وجمالها. يصور الشاعر فيما يلي لياالي المدينة المربعة ويقول:

«الليل في المدينة الكبيره/ عيدٌ قصير/ النورُ والأنغامُ والشبابُ/ والسرعة الحمقاء والشراب/ عيدٌ قصير/ شيئاً... فشيئاً، يسكتُ النعم/ ويهدأ الرقص، تتعب القدم/ وتكنس الرياحُ كُلَّ مائدة/ فتسقط الزهور/ وترفع الأحزانُ في أعماقنا روؤسها الصغيرة» (حجازي، 1982: 131-132).

وصل الشاعر إلى القاهرة آتياً من الريف مثل العديد من أبناء الريف الذين هاجروا منها بحثاً عن فرص أفضل في العاصمة المصرية، وقد انطلق الشاعر من المجتمع الصغير الذي يعرف الناس بعضهم بعضاً إلى مسافات واسعة وشوارع لا حدود لها، فهناك كل مظاهر الحياة مختلفة عن الريف، فالشاعر يتحدث عن الليل في المدينة ويصفه بأنه عيد قصير بسبب ما شاهده من حفلات تتراقص فيها الأنوار والأنغام بسرعة ويتلاقى فيها الشباب. إن حياة التحضر تبعث في نفس الشاعر مشاعر الوحدة والحنين. فزرى الصور الجلفة التي يرسمها الشاعر عن المدينة تغص بالشكا والأسى. قساوة المدينة وثقل وطأتها أول ما يؤذي روح الشاعر وعلى العكس من ذلك القرية هي مبعث الذكريات الحسنة ومعدن الجمال. حتى أنه عندما يترك القرية بهدف الانتقال إلى المدينة ينفش كل جماليات القرية في قلبه. فالنسيم والسحاب وغروب الشمس وطبيعة القرية الخلابة كلها تثير في نفسه مشاعر الاغتراب والحنين إلى وطنه الأم. فلذا في المقطع الأخرى من قصيدة "الرحلة إلى الريف" يتحدث عن اشتياقه الشديد إلى الريف وحنينه المتفاقم إلى أجواءه ويقول:

«يا موطني القديم/ هذا أنا أفتحُ صدري للنسيم/ هذا أنا أرسل عيني خلفَ قطعان الغيوم/ حيث تبين من بعيدٍ مئذنه/ قصيرة ولم يزخرها أحدٌ/ لكنّها وقد أحاطتها أشعةُ الغروب/ تبين صفراء على قتامة الشجر» (حجازي، 1982: 445-446).

جدلية القديم والحديث تتجلى بصورة بارزة في شعر منوتشهر آتشي أيضاً، فأسى الاغتراب بفعل التحضر يكثر في شعره. فهو قروي قضا قسطاً بسيطاً من عمره في القرية، لذا فهو يتحدث عن جمال ذكرياتها بلهفة واحترق. فذهن المتلقي لشعر آتشي يعرف أمكنة من مثل بلدة "دهرود" الحنونة وسهول "دشتستان" الجميلة وصورة طبيعتها الخلابة. فذكرها ما يفتأ يطن في أذن الشاعر وحلم الرجوع ما ينفك يراوده، فيقول:

«نگاه كن/ پس آن كوه/ پادنا/ به دست پیر توانا به دست چابک فرتوت/ كه می سراید با رسته های بافته پشم/ گل و تفنگ و سر اسب/ تفنگ و اسب و گل راز/ ببین به چادر قشلاق/ فرود جلگه دهرود بر فراز زمان/ نگاه مات جهان را/ به دست چابک فرتوت/ كه می نوازد بر چنگ تار رنگی پشم/ به چابکی سر انگشت چنگی ماهر» [أنظر/ إلى ذاك الجبل/ پادنا/ على يد الشيخ القادر على يد الرشيق القديم/ الذي ينشد بالخيوط الصوفية/ الورد والبندقية ورأس الحصان/ البندقية والحصان ووردة السر/ أنظر إلى خيمة البدو/ هبوط سهل دهرود على هام الزمن/ نظر العالم الأبكى/ على يد الرشيق القديم/ الذي يعزف على الوتر الصوفي الملون/ برشاقة أصابع عازف ماهر] (آتشي، 1386: 205).

فآتشي في شعره يعلن عن ضجره من الحياة المدنية ويبرز حنينه إلى وطنه. فالشاعر في خياله ينتقل إلى صحراء لتسهيل عملية إنشاد الشعر إذ أنه يرى المدينة لا تتناسب مع حياة شاعر دقيق أنيق ذي مشاعر رقيقة. فهو يعتقد أن السهول والتراب وحتى طرق المدينة تختلف عن مسقط رأسه اختلافاً كبيراً مما يبعث الحنين إلى الوطن في نفس الشاعر، فيقول:

«داس وخورچینم را برمی دارم/ به بیابان/ تا اسب سفید شرم را/ بافته ای قصیلی علفی بر چینم/ خاک این جلگه دلی بی نمک است/ لف این وادی بی خون شیرین/ آب آبشخور بی چاشنی شوراب/ اسب چالاکم در گوشه اصطبل/ دمدم دارد فربه تر می گردد/ شبیه پر شورش/ مادیان وار وظریف/ گوش تیز هوشش دارد کر می گردد/ آفتاب اینجا کم زور/ که بر کله اسب داغ سوزان جنوبی بزند» [أخذ منجلي وجرابي/ إلى الصحراء/ كي أجز لحصان شعري الأبيض نسيج علف/ تراب هذا السهل قلب دون ملح/ هذا الوادی

عديم الدم وحلو/ ماء المصدر المالح دون طعم/ حصاني الرشيق في زاوية المريض/ يسمن لحظة بلحظة/ سهيله العالي/ برشاقة وإناقة/ أذنه الذكية بدأت تصم/ الشمس هنا تعكس اشعتها على رأس الحصان الجنوبي الحار] (آتشي، 1386: 245).

الضجيج وازدحام المدينة بكل وسائلها النقلية ودخانها وزحمتها المرورية أدت إلى قساوة الناس وفظاظتهم. فالشاعر يرى أيضاً أنّ ظاهر السرعة والعجلة في المدينة تقضي إلى الاضطراب وعدم الأمن والإهمال وتحول الزمن إلى عنصر مولم حتى كأنّ الناس في سباق مع الأجل. فيقول:

«شهر ديوانه‌ای سرسام‌آور است/ خیابان‌ها زیر چرخ‌های هراسان/ پس می‌کشند وبه ابتدای خود بر می‌گردند/ وماشین‌ها یکدیگر را چنان دنبال می‌کنند که انگار/ هر یکی نشمه آن دیگری را قر زده است/ اما من کویرهایی می‌شناسم/ که شترهای تیر خورده زیر بار تریک/ به خون در غلتیده‌اند/ ومردی در هندو کش ودختری در میامی/ از غصه آه می‌کشند/ شهر/ دیوانه‌ای به زنجیر افتاده است/ بزرگ راه‌ها/ چنان کهنه بی‌شمار گاو بازان ماهر/ بر اندام ساختمان‌ها وفروشگاه‌ها پیچیده‌اند» [مدینتی المجنونة متعبة/ الشوارع تحت الإطارات الخائفة المسرعة/ تلف على نفسها/ والسيارات تتبع بعضها البعض حتى كأنها ملتصقة/ لكنني أعرف صحاري/ فيها جمال مصابة بفعل الحيل ملطخة بالدماء/ ورجل في هندوكش وامرأة في الميامي ينوحان من شدة المأساة/ المدينة/ المجنون في الإغلاق/ الطريق السريع/ مثل خيول مصارعي الثيران الماهرين/ قد التفت حول البنايات والمحلات التجارية] (آتشي، 1386: 179).

يرى آتشي القوانين البشرية إغلالاً في العنق وقيوداً تمنعه من طريق الحياة، لذا يثور عليها بكل ما استطاع من قوة بلاغية. من هنا نرى بعض شعر يقوم على عنصرين متضادين من الحياة القروية والمدنية. في الواقع عملية خلق المعاني لدى الشاعر تتم من خلال جدلية المدنية والريف. من أبرز نماذج هذه الجدلية ما نجده في قصيدة؛ حكاية ذلك الرجل الذي دخل بحصانه في المدينة دون أن يعتني بقوانينها وممر دون أن يراعي الإشارات المرورية والضوء الأحمر، فيقول:

«باز آن غریب مغرور/ در این غروب پر غوغا/ با اسب در خیابان های پر هیاهوی شهر پیدا شد/ در چهارراه/ باز از چراغ قرمز بگذشت» [مرة أخرى ذاك المغرور الغريب/ جاء إلى هذا الغروب الصاخب/ بحصانه دخل الشوارع المزدهمة/ في تقاطع طرق/ تجاوز الضوء الأحمر دون أن يعتني به] (آتشي، 1386: 180).

في الحقيقة عدم اكتراث الشاعر بالمدينة وقوانينها ينم عن نفوره الشديد من ظوابطها التي سنّها الإنسان. لم يكتفي الشاعر بالتمييز بين المدينة والقرية، بل قام بالترفضيل أيضاً بين القرية القديمة والقرية الحديثة. فظواهر الصناعة والتكنولوجيا والحداثة قد غزت ثقافة القرى وقيمها صبغت بصبغتها. يوازن الشاعر بين شذوذ المدن وبين بساطة القرى ويرى المدينة سجنًا لا يطاق. وفي قصيدة أخرى يرى الشاعر نفسه حائراً. هذا الشقاء هو الذي يشكل أساس الحزن والحنين لديه ويحدوه إلى البحث عن هويته الضائعة. كما أنه يرى ابتعاده عن مسقط رأسه سبباً في ضياعه وابتعاده عن هويته. فيقول:

«گم شدم/ از توانم از تتم/ گم شدم از این وآن/ گم شدم از او واز آنها/ گم شدم از شما... از تو هم/ گم شدم از دیارم/ از درختم از اتاق/ از اتاق میهنم/ از مربع پلاستیک صندلیم/ از مربع از مکعب از کره/ گم شدم/ از خودم/ گم شدم» [ضعت/ من قوتي من جسدي/ ضعت من هذه وذاك/ ضعت من ذاك وأولئك/ ضعت منكم حتى منك/ ضعت من بلادي/ ومن شجرتي ومن غرفتي/ ومن غرفة بلدي/ ومن كرسي/ ومن المربع ومن المكعب والدائرة/ ضعت/ من نفسي/ ضعت] (آتشي، 1386: 242-243). مع ذلك يعبر الشاعر عن فرحه الكبير لتخصيص شعره في وصف جماليات القرية إذ أن هذه القصائد تسلّي الشاعر أوان اغترابه عن وطنه القروي وحياته وسط المدن الصاخبة. فوصف الشاعر للقرية يثير فيه الشعور بالرضا ويخفف من حدة الشعور بالوحدة والانعزال. حتى كأنما يقدم كل أشعاره إلى قريته معبراً فيها بكل كلمات الحزن والأسى عن حنينه إلى الريف كيما يخفف من حدة الشعور بالغربة والضجر النفسي.

«خوشا غريب وطن باشم وبخوانم غمناک/ فراز همین شاخه‌های سوخته/ کدام قناری گل در گلو/ ندای این پرنده سرگردان را/ پاسخ خواهد داد/ به جنگل از کندهای کبریتی؟/ پرنده‌ای که در آغوش سوسن و نرگس بیضه شکسته/ چه می‌داند این صدای زخمی/ از حنجره بلبل/ با گلولی خراشیده بومی است؟/ و این گلولی چک چک از نوای زهر/ میان خرمن سزین درازقی/ چه بخواند/ که برنیاشود آرامش باغی را؟/ خوشا غريب وطن باشم وبخوانم راز/ بر همین شورزار و بس» لیا لیتتی استطعت النوم بعد اغترابي عن الوطن/ على هذه الاشجان المحترقة/ أي كناري مزغرد/ يجيب على صدی هذا الطير الحائر/ الطير الذي فقتت بیضته في حضن السوسن والنرجس/ من أين يعرف أسی صوتنا المكلوم/ من حنجره العندليب/ هل كان بحلق مخدوش محلي؟/ وهذا الحلق وقت الحصاد كيف یزغرد/ كي لا یکسر هدوء البستان؟/ ما أجمل أن تكون مغترباً مع إنشادك للسر/ على هذه المستنقع المالح] (آتشي، 1386: 120-121).

### 3- الحنين إلى المستقبل المثالي

من أبرز مبادي المذهب الرومانسي الحنين إلى المجتمع المثالي أي ما يسمى بالمدينة الفاضلة وهو ما يطلق عليه بالحنين الجماعي. ويطلق مصطلح المدينة الفاضلة على المؤلفات الأدبية التي تتناول قضية المجتمع المثالي. فالشاعر المعاصر إضافة إلى حنين القديم، يتمنى تحقق مستقبل مشرق لأبناء جلدته ويتوسل في ذلك بالمنقذ. هذا النوع من الحنين ينبعث عندما تتحول القيم إلى ضدها وتواجه بنى المجتمعات الثقافية والاجتماعية والسياسية صعوبات وتحديات كبيرة. وجود المدينة الفاضلة لهو تاريخ طويل قدم الحضارة الإنسانية؛ مذ نشوء المجتمعات الحضرية سعى الإنسان إلى إحداث المدينة الفاضلة. وكثيراً ما توصلها جنة الأرض التي لا يوجد فيها أي شائبة من مثل الآلام والحزن والأمراض والشيخوخة و...

«فكرة وجوة المدينة الفاضلة من الأفكار الدفاعية التي انتهجها الإنسان في مواجهة الصعوبات. عندما يقابل الإنسان الظروف والأوضاع غير المواتية تتشكل في ذهنه الفكرة المثالية. نفور الشعراء المعاصرين من البيئة المدينة من أكبر الأسباب التي تجعلهم ينتقلون إلى المدينة المثالية، لذا نرى الشعراء كثيراً ما ينشدون ويصفون المدينة الفاضلة في أشعارهم؛ هذه المدينة التي تمتاز بالعلاقات المثالية. فأحمد عبدالمعطي حجازي شاعر رومانسي، له ردود فعل سلبية تجاه المدن، والتي تجعله يربي في ذهنه المدينة الفاضلة أي الحيوي والثمالي لبيان العاهات الثقافية والاجتماعية وحلها» (أبو غالي، 1995: 363-364). فيتحدث الشاعر في قصيدته "خمس أغنيات للشيء المنسي" عن أفكاره المثالية التي تدور حول قضية افتقاد المنقذ وعبثية المستقبل المثالية. فالشاعر وشعبه يحلم بالمدينة التي يسودها الهدوء والصفاء والنقاء والدعة.

«نبحث عن مدينة تمنحنا الأمان/ تمنحنا الرغيف والخمرة والوجه الجديد/ تمنح وقتها السعيد/ لإبتنا التي ذوي جمالها/ وناء بالصبغة وجهها المهان!» (حجازي، 1982: 562).

وكذلك يأمل الشاعر في قصيدته "الرحلة ابتدأت: بمجيء المنقذ الذي ينجي الأمم والشعوب ويشكل المدينة الفاضلة، فيقول: «يأتي غداً فينا! ويكمل في مسيرة شعبنا المقهور دينه/ يأتي غداً فينا/ ويجعلنا له جنداً وحاشية/ ويجعل من منازلنا حصونه/ يأتي غداً فينا» (نفس المصدر: 485).

والشاعر بهذه الطريقة يحاول تهدئة آلام الناس وهمومهم بالتالي لا يمكنه من إخفاء فرحته وغبطته من مجيء المنقذ إذ أن هذا المنقذ هو الذي يسمح عبدة الشعب ويحقق أحلامهم ويمنحهم الابتسامة، فيقول:

«ويأتي غداً.../ ويجف دمعهم ويبتسمون في الحلم الجميل» (نفس المصدر: 486).

فمنقذ حجازي هو الشخص الذي ينعم بمجيئه الشعب ويسعدون بوجوده: «نحيا ونسعد بالحياة» (نفس المصدر: 497). يتعبّر آتشي من أبرز شاعر في ساحة الأدب الفارسي الحديث يمتاز شعره بالحنين والبحث عن المثالية. يحفل شعره بأسى البشرية وآلامها. فاهتمامه الرئيس هو تحقيق أحلام الناس وإزالة الصعوبات والآلم من حياتهم دون أن ينتمي إلى أي إيديولوجية محددة. تحدث آتشي كثيراً عن مدينته الفاضلة. استطاع الشاعر أن يوفق بين أفكاره المثالية عن المدينة الفاضلة والمزاج الاحتجاجي في نفسه.

ومن الطبيعي أن تختلف مدينة الشاعر الفاضلة عن عالمه الذي يعيش فيه حالاً. فالمدينة الفاضلة بلاد ذات طبيعة خلابة وسهول فسيحة ومروية ومفعمة بالسلم والأمن والعدل والصدقة. فيذكر الشاعر بلدة "باغ زرین" باعتبارها جزءاً من مدينته الفاضلة ويأسي لاغترابه عنها، ويقول:

«من در سفر زیسته‌ام/ من با سفر زاده شده‌ام/ شگفتا اینک توقی نامیمن پس از سفری مقدس/ مرا فرسوده کرده است/ من دلبسته شده‌ام/ دلبسته باغی زرین در سرزمینی دور/ باغی زرین با ساقه‌های لطیف لبخندها، شکوفه‌های آشتی، جویبار پنجه‌ها/ که از نسیم نفس‌ها و نوازش‌ها متلاطم است» [أنا عشت في السفر/ أنا ولدت بالسفر/ عجباً الآن أتوقف وقوفاً مشئوماً بعد سفر مقدس/ انهكني/ أنا قد عشقت/ عاشق بستان ذهبي في بلد بعيد/ بستان ذهبي بجذوع لطيفة من الابتسامات/ وأزهار السلم ونهر كفوف تموج من نسيم الأنفاس باللفظ والملاطفة] (آتشي، 1386: 57).

فالمدينة الفاضلة لدى آتشي تشبه قريته في كل الوجوه وربما رسم مدينته الفاضلة بناء على لذاته وأحلامه أوان الطفولة والطبيعة الجميلة التي ترتفع فيها. فيقول:

«تتور گرم وبوی نان تازه عالمی دارد/ ودر شبهای مهتابی/ به روی ترت گندم نیمه شبها/ شروه خواندن/ پای خرمنا غمی دارد/ هنوز ان سوی کوه آوازهایی ساده می‌خوانند که مهتاب/ چمنزاران رویای نجیب باز یاران را/ تماشا می‌کند از کوچه‌های آب/ هنوز آنجا/ خبرهاییست» [التتور الحار وعطر الخبز الطازج له مذاق خاص/ وفي الليالي القمرية/ على القمح وقت المساء/ التغني/ له أسي/ مازالت الألحان بسيطة تأتي من قبل الجبل/ بأن القمر ينظر إلى مراعي أحلام الأصدقاء/ من أزقة الماء ما زالت هناك أخبار] (آتشي، 1386: 189-188).

ويرى الشاعر في المنام سفره إلى البلاد الغربية قراراً عبثاً ويقرر الرجوع إلى بلدته المثالية. فذلك بعد حياته في المدينة يغسل بدنه في بحر المسمى بـ"كيودفام" كي يعود إلى وطنه المثالي طاهراً نقياً.

«ستاره برنیامده است/ رویای مژده بار دوشم برفی/ برشاخه برهنه آفتاب بود/ تمام این سفر سخت/ تا این چکاد برفین را/ به دنبال آب آمده‌ام/ دنبال آبهایی که چشمه در عطشی کور داشتند/ ستاره برنیامده/ تالاب‌ها/ تاریک و خالیند» [النجمة لم تبرز بعد/ حلم البشارة كان على غصن الشمس/ كل هذا السفر الصعب/ أتيت أبحث عن الماء/ أبحث عن المياه التي احتوتها البئر/ النجمة لم تبرز/ المستنقعات/ خالية ودامسة] (آتشي، 1386: 83).

### نتيجة البحث

يستفاد مما تقدم عن الحنين إلى الماضي بأن المصدر الحقيقي لها عاطفة الإنسان نحو حاضره الأليم المفعم بما يسخطه ويوجعه من ناحية، ونحو ماضيه المليء بما يرضيه ويفرحه من ناحية أخرى. فالإنسان الذي يميل إلى الحنين إلى الماضي يرى كل شر في الحاضر وكل خير في الماضي؛ لذلك يحاول أن ينسى الأول الممل ويتذكر الثاني المنعش، إذن تحدث علاقة جدلية بين سلبية الزمن الراهن وإيجابية الزمن المنصرم.

ويستنبط مما أسلف ذكره أن حجازي وآتشي الشعاران البارزان في الأدبين العربي والفارسي دارت أشعارهما حول الاغتراب. فاتباع أصول ومبادئ كالعودة إلى أحضان الطبيعة والتأكيد على التحرر من رقة القوانين جعلت معاني الحنين محور شعرهما. لذا ككل الشعراء الرومانسيين هاجرا من مكانهما وزمانهما المحدود إلى أمكنة وأزمنة لا حدود لها بالتالي لجأ الشاعر إلى الزمن القديم والآتي وأحياناً إلى عالم الخيال وأحضان الطبيعة.

فكلا الشعارين استخدموا الرموز الطبيعة للتخفيف من حدة آلام الاغتراب وصدماته النفسية. لذا نراهما يشتركان في خلق معاني الحنين من مثل الاغتراب من الوطن والطفولة ورسم المدينة الفاضلة. لغة الشعارين كليهما في نهاية الإتقان والمهارة والبلاغة وبعيدان عن كل ضروب الغموض والتعقيد، فاستخدام لغة الخطاب بهدف إيجاد علاقة قوية بالمخاطب من سماتهما المشتركة. فحجازي وآتشي كلاهما يجذبان المتلقين من خلال استخدام الأساليب الفنية المتعددة من مثل الحوار والتكرار والاستفهام والموسيقى.

كما نعلم قضى آتشي وحجازي قسطاً من عمرهما بعيداً من الوطن، فإن الوطن في شعرهما يعبر عن هويتهما الشخصية والجماعية. فكلا الشاعرين قد سئم مظاهر الحداثة في الحياة المدينة ورأيا أن الرجوع إلى الوطن هو العودة إلى الأصل والهوية الانسانية. ينفر آتشي من الحداثة وكل مظاهرها ويرى أن العودة إلى مسقط رأسه تضاهي الذهاب إلى المدينة الفاضلة. وحجازي متبرم أيضاً من مكانه وزمانه الحالي وهو يسعى ويثابر من أجل العودة إلى بلده المثالي.

مع فارق أن حجازي تعود مع مظاهر الحداثة وتغيرت نظرته إليها، لذا قام برسم مدينة فاضلة تقوم على الصناعة والحضارة وتحفز الناس على الحياة في ظل التطور والتقدم. من هنا نجد في قصيدتي "أغنيات طيار شهيد" و"الحديد والجسد" يتحدث عن آلات وأدوات أتت بفعل الحداثة والتطور.

لكن آتشي خلافاً للحجازي لم يقترب من العالم الحديث. فهو رغم امتلاكه للشعور الإنساني القوي، يرى نفسه وحيداً أمام شبح التطور والتحضر. حتى أصبح يشعر بالحزن والحنين. وهو ما انفك يحمل في قلبه حلم الرجوع إلى بلده القديم من هنا نجد الشاعر يختار الانسحاب للهروب من آثار الحداثة المدمرة ويلجأ إلى ما يسميه بـ"كأس الحليب الخام".

#### المصادر

- آتشي، منوتشهر، (1386هـ.ش)، المجموعة الشعرية، مطبعة نگاه، طهران.
- أبو غالي، مختار علي، (1995)، المدينة في الشعر العربي المعاصر، عالم المعرفة، بيروت.
- تاجديني، محمد رضا، (1384هـ.ش)، «منوتشهر آتشي نيمای جنوب»، شهرية حافظ، العدد 22.
- تميمي، فرخ، (1385هـ.ش)، بلنج دره ديزاشكن [نمر وادي ديزاشكن]، مطبعة ثالث، طهران.
- ناصيف، إميل، (1996)، أروع ما قيل في الوجدانيات، دار الجبل، بيروت.
- الجازي، زياد جاي، (2011)، ظواهر أسلوبية في شعر أحمد عبدالمعطي حجازي، رسالة ماجستير، جامعة موته.
- الجبوري، يحيى، (2007)، الحنين والغربة في الشعر العربي: الحنين إلى الأوطان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، بيروت.
- حجازي، أحمد عبدالمعطي، (1982)، الديوان، دار العودة، بيروت.
- حموده، حنان محمد، (2006)، الزمكانية وبنية الشعر المعاصر أحمد عبدالمعطي حجازي نموذجاً، عالم الكتب الحديثة، الأردن.
- رجب، محمود، (١٩٧٨)، الاغتراب، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- سكاف، ممدوح، (1979)، «وقفه مع الشاعر حجازي في قصيدة عرس المهدي»، مجلة الآداب، العدد 10، بيروت.
- سه ير، رابرت، وميشل لووي، (1383هـ.ش)، رمانتيسم وتفكر اجتماعي [الرمانية والفكر الاجتماعي]، ترجمه يوسف آبادي، فصلية أرغنون، السنة الأولى، الرقم الثاني، طهران.
- شامي، يحيى، (1999)، موسوعة شعراء العرب، دار الفكر العربي، بيروت.
- شيخ، جمال الدين، (1981)، «قراءة في شعر أحمد حجازي»، مجلة الآداب، العدد 1، بيروت.
- عباس، إحسان، (1978)، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- عمر، أحمد مختار والآخرين، (1989)، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- فورست، ليليان (1380هـ.ش)، رمانتيسم [الرمانية]، ترجمه مسعود جعفري، نشر مركز، طهران.
- ميرأحمدي، رضا والآخرين، (2012)، أشكال الحنين إلى الماضي في شعر بدر شاكر السياب، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، العدد 11

Archer, J. and others, (1998), Duration of Homesickness Scale, British Journal of Psychology.

## علاقة الدعوة بالدولة في الإسلام

الدكتور محمد مصطفى أفكير

أستاذ باحث في تاريخ الإسلام وحضارته/ المغرب

The Relationship of the Call and the State in Islam

Dr. Mohammed Mustafa Ifkeer

Prof. in the Islamic History and Civilization / Morocco

rachid1433@yahoo.com

## Abstract

The prophetic era is the peak of the Islamic history so companions of the prophet were inspired by the prophetic thought. Thus, they greatly played their political roles in the era of the prophet and the Righteous Caliphs. Their call participated in getting the people out of oppression and ignorance to justice and enlightenment. المقدمة:

الحمد لله أحمده أبلغ حمد وأزكاه، وأشمله وأناماه. وأشهد أن لا إله إلا الله البر الكريم، الرؤوف الرحيم، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، وحببيه وخليليه، الهادي إلى صراط مستقيم، والداعي إلى دين قويم صلوات الله وسلامه عليه وعلى سائر النبيين، وعلى آله وسائر الصالحين.

أما بعد؛ فقد قال الكريم جل في علاه: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي﴾<sup>(1)</sup>. وقال جل عدله: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا. يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾<sup>(2)</sup>. فعمل بهذا أن الإسلام دعوة إلى الله يهدي الناس إلى جنات الخلد وإلى رؤية وجه الله الكريم، ودولة ترعى الدعوة لتنتشر في الآفاق حتى لا يحرم منها أحد، وتطبق العدل ليعيش الناس في أمن وسلام ولا يطغى أحد على أحد. فصلى الله على سيدنا محمد الأمين الذي قام بأعباء الدعوة، وعلمها المسلمين منهاجاً سلوكياً عملياً، ومعراجاً روحياً يرقى بالقلب نحو المعالي، صلى الله عليه وعلى آله ورضي الله عن أصحابه العظماء الأبطال وعن تابعيهم وتابعيهم الرجال الكرام بإحسان إلى يوم الدين.

الله تعالى أسأل أن يجعل من هاته الورقة البحثية لبنة في بناء المنهج الإسلامي في الدراسة التاريخية وخطوة صادقة في توضيح العلاقة التكاملية بين الدعوة والدولة، حيث أن تاريخ الدولة في عصر النبوة وعصر الخلافة الراشدة هو تاريخ هذه الدعوة ذاتها، فإنما وجدت الدولة لتكون خادمة للدعوة، ذرعها الواقفي وحصنها المنيع.

عصر النبوة هو ذروة التاريخ الإسلامي، نهل الصحابة العظماء صناعات التاريخ من مدرسة النبوة، مدرسة القرآن الكريم، فقاموا بأدوارهم الدعوية والسياسية أحسن قيام في ظل دولة الرسول الحاكم وفي دولة الخلفاء الراشدين، التي امتدحها وباركها النبي الرسول في الحديث: (عَلَيْكُمْ بِسُنَّتِي وَسُنَّةِ الْخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ الْمَهْدِيِّينَ، عَضُّوا عَلَيْهَا بِالنَّوَاجِدِ)<sup>(3)</sup>.

برزت في عصر النبوة عظمة الأمة الإسلامية بروزاً جلياً، قامت على أسس قويمية رصينة من العقيدة والشرعية، القرآن والسنة الأخلاق والسياسة. وتجلت فيه تقدمية الدولة ونظمها على جميع نظم الحكم السائدة آنذاك، واضطلعت بمهمة إخراج الناس من ظلم العباد إلى عدل الإسلام، ومن ظلام الشرك إلى عبادة الله وحده، تلك هي دولة الإسلام وتلك وظيفتها.

(1)- سورة يوسف: من الآية 108.

(2) - سورة النساء: الآية 58-59.

(3)-الأجزي، الشريعة. 5 أجزاء، تحقيق: عبد الله بن عمر بن سليمان الدميحي، ط2، دار الوطن، الرياض 1999م، 4: 1767.

جدير بالذكر أن الإسلام اُسِّمَ بالطابع العلمي منذ نزول ﴿أَفْرَأَ﴾ أول آية على رسول الله صلى الله عليه وسلم في غار حراء. دعوة تأمر حملة المشروع الإنساني العظيم بالقراءة وطلب العلوم بكل فروعها، والتفكير والتفكر والبحث في السموات بطبقاتها والأرض بتضاريسها وكائناتها وأسرارها والناس وطبائعهم وثقافتهم، دعوة تبني الإنسان روحاً وفكراً وتؤسس المجتمع والدولة والأمة.

تتابعت بعد ﴿أَفْرَأَ﴾ الآيات المحكمات، تنزل تنزل على قلب النبي العظيم ينزلها على أرض الواقع دعوة وسياسة للنفوس والمجتمع والإدارة. ومسار الدعوة يبين بوضوح منذ الوهلة الأولى، وهي محاصرة في مكة، أنها دعوة عالمية ومشروعها القادم تأسيس دولة لها إدارة وسلطة وجيش دورها نشر وحماية الدعوة. ومن الآيات المكية التي أكدت عالمية الدعوة قوله الكريم جَلَّ وَعَلَا: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعاً﴾<sup>(1)</sup>. ثم جاء فتح المدينة المنورة، أول فتح إسلامي مظفر بالدعوة ليؤكد المشروع النبوي المكي، وشرف أبطالها العظماء باسم الأنصار وشرف ترابها بأسماء زكية طيبة منها المدينة وطيبة وطابة ودار الهجرة.

وأضحت عاصمة دولة القرآن ومجتمع العظماء، منها خرج الفاتحون بالدعوة إلى أصقاع العالم بعد أن تشكلت أول حكومة بقيادة الإمام محمد صلى الله عليه وسلم، وشرع في تنظيم الجيش والإدارة في شكلها البسيط المحكم وتدبير شؤون الاقتصاد والعلاقات الخارجية، وقامت فيها حياة إسلامية في شكلها النموذجي الخالد واستمرت 10 سنوات تمت فيها الرسالة بشقيها الدعوي والسياسي وكملت مع نزول قول الحق جل في علاه: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِيناً﴾<sup>(2)</sup>.

نشأت دولة القرآن النبوية في عالم غارق في الحروب والعصبية المقيتة والصراع المستمر. فغيرت وجه الأرض بالعدل والعلم والحضارة. فما أشبه أمس باليوم؟! لذلك (التشابه) نكتب هذه الورقة وغيرها لنعيد الأمجاد إلى أذهاننا وضماننا منتظرين الفتح العظيم الموعود بإذن الله في الزمان الذي نعيشه مستشرقين المستقبل الواعد كما استشرق العقلاء النبي الموعود وناصره وعزروه فمكّن الله لهم حين شاء ذلك.

نعيش في عالم مضطرب تسوده الحروب والفتن والظلم وانعدام الثقة وفقدان البوصلة. عالم أحكم الأقوياء فيه سيطرتهم على الضعفاء الفقراء بالاستغلال والتسخير وأشعلت الدول الكبرى فتيل الحروب بين الدول لترويج السلاح والدواء وإحكام السيطرة عليها... نعيش في عالم يسوسه زعماء يفتقدون إلى الوازع الديني (والأخلاقي) لا يتورعون عن نقض العهود والمواثيق ودعم الحركات والدول الإرهابية ودعم الانقلابات في سبيل السلطة والمال. كل ذلك لأنهم غيبوا الدين والشرائع. ألا ليتهم يعلمون نبل الإسلام؟! ألا ليتهم يفقهون؟!

إلى هذا العالم المتوتر يجب أن نكتب عن تاريخ الدولة في عصر النبوة ليتعرف المسلم العلماني والحداثي وغير المسلم على دولة القرآن النبوية. يتعرف على فتوحاتها المعجزة، كيف توسعت تحت راية الجهاد وأخلاق الجهاد، كيف تم القضاء على أكبر إمبراطوريتين ظالمتين، وكيف ذابت العصبية القبلية، وكيف انتشرت الدعوة بحب وسلام، كيف تسامح النبي الكريم مع مخالفيه ومعارضيه. وكيف طبقت اللامركزية وأديرت الأقاليم التابعة برجال عظماء حكماء. كيف تحولت القلوب والنفوس من الشر إلى الخير من الكفر إلى الإيمان. كيف ساد العظماء العالم واخترقوا الآفاق بالفتوحات المباركة بنور الدعوة... كيف عاش الإنسان حراً كريماً سعيداً مطمئناً... كل ذلك في 23 سنة فقط!!.

نكتب عن تاريخ وفقه الدعوة والدولة لعل الناس يهتدون ويركبون سفينة النجاة ويتخلصون من شقاء المادة والأنانية وضنك الحروب والقتل والدمار، ويعودون إلى تحكيم شريعة الله سبحانه وتعالى في سلوكهم وعلاقاتهم وشؤون حياتهم ويسود السلام والأمن والله ولي ذلك وهو القادر عليه.

بالجملة، هذا البحث يبعث على المقارنة ليس بين القانون الدولي في القرن 7م وبين الشريعة في دولة النبوة. لكن بين هاتين الأخيرتين وبين الدول المعاصرة بمختلف نظمها ودينامياتها وتطبيقاتها القانونية لأن القانون في الدول المتزامنة مع حقبة النبوة لم يكن في

(1) - الأعراف: 58.

(2) - المائدة: 3.

مستوى يسمح له أن يقارن بالشريعة الإسلامية. علاوة على أن نظام دولة النبوة على قدمه أجل من أن يقارن بالنظم الوضعية الحديثة، فالنظم الوضعية لا تزال في مستوى أدنى من مستوى الشريعة الربانية المصدر والنبوة التنزيل وستظل. وليعجب من شاء كما شاء من هذا الاعتقاد، فإن الحق غريب والحق أحق أن يتبع. ولكن العجب لن يستبد بمن كان له عقل يفكر ويميز بين كمال الله ورسول الله ونقص البشر.

### المبحث الأول: مفهوم الدولة في اللغة والاصطلاح

#### أولاً . الدولة لغة:

ورد لفظ "دولة" (بضم الدال) في سورة الحشر في قوله تعالى: ﴿كَيَّ لَا يَكُونُ دَوْلَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ﴾<sup>(1)</sup>. قال الطبري (ت310هـ/ 923م): "وبضم الدال من (دولة) قرأ جميع قراء الأمصار، غير أنه حكى عن أبي عبد الرحمن الفتح فيها"<sup>(2)</sup>. وقد اختلف أهل التفسير واللغة في معنى ذلك، في حال ضمت الدال أو فتحت، "فقال بعض الكوفيين: معنى ذلك: إذا فتحت الدولة تكون للجيش يهزم هذا هذا، ثم يهزم الهازم، فيقال: قد رجعت الدولة على هؤلاء. وقيل الدولة برفع الدال في الملك والسنين، التي تغير وتبدل على الدهر، فتلك الدولة والدول. وقال بعضهم: فرق ما بين الضم والفتح أن الدولة (بالضم): هي اسم الشيء الذي يتداول بعينه، والدولة (بالفتح) الفعل"<sup>(3)</sup>. وقيل "الدولة بفتح الدال المهملة: بمعنى الإدالة وهي الغلبة"<sup>(4)</sup>. وقال ابن منظور (ت711هـ/ 1311م): "الدولة الانتقال من حال الشدة إلى الرخاء، ومنه قول أبي سفيان (ت57هـ/ 652م) لهزقل: نُدالُ عليه ويدالُ علينا أي نغلبه مرة ويغلبنا أخرى"<sup>(5)</sup>. وقال الحجاج (ت95هـ/ 714م) في خطبة له: "يوشك أن تُدال الأرض منا فلنسكن بطنها، كما علونا ظهرها، ولتأكلن من لحومنا، كما أكلنا من ثمارها، ولتشرين من دماننا، كما شربنا من مائها، ثم لتوجدن جُرراً"<sup>(6)</sup>، وقال العسكري (ت395هـ/ 1005م) في "الفروق اللغوية": "الدولة انتقال حال سارة من قوم إلى قوم، وما ينال من المال بالدولة، فيتداوله القوم بينهم هذا مرة وهذا مرة، أو هو فعل المنتهين والدولة الشيء الذي ينتهب"<sup>(7)</sup>.

وبالجملة، اشتهر استعمال مفهوم الدولة في اللغة للدلالة على معنيين متقاربين: الدولة في المال، والدولة في الحرب. والدولة في الحرب أن يدال أحد المتحاربين على الآخر، فيقال: كانت لهذا الجيش الدولة على الجيش الآخر أي الانتصار عليه. ومنه قول الزمخشري (ت538هـ/ 1143م): "أدبل المؤمنون على المشركين يوم بدر، وأدبل المشركون على المسلمين يوم أحد"<sup>(8)</sup>. وأما الدولة (بالضم) في المال فمثاله أن يقال: صار المال دولة بينهما أي يتداولانه، يكون مرة لأحدهما ومرة للآخر، ومنه قول الله تعالى: ﴿كَيَّ لَا يَكُونُ دَوْلَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ﴾<sup>(9)</sup>. واشتقاق الدولة من تداول الأيام ظاهر<sup>(10)</sup> كما قال الزبيدي (ت1205هـ/ 1790م). وبينما رأى عيسى بن عمر (ت149هـ/ 766م) أن "كلاهما تكون في الحرب والمال سواء"<sup>(11)</sup>. فإن أبا عبيد (ت224هـ/ 838م) رأى أن "الدولة بالضم: اسم الشيء الذي يتداول به بعينه. والدولة بالفتح: الفعل"<sup>(12)</sup>. وقولهم دواليك أي تداول بعد تداول قال ابن سيده: "دواليك: أي مُدَاوَلَةٌ على الأمر"<sup>(13)</sup>، وقولهم: "أدلته وتداولنا الأمر أخذناه بالدول"<sup>(1)</sup>.

- (1) - سورة الحشر: الآية 7.
- (2) - أبو جعفر الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن. 24 جزء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، مؤسسة الرسالة، لبنان 2000م، 23: 279.
- (3) - المكان نفسه. (بتصرف).
- (4) - انظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر. 5 أجزاء، تحقيق: محمود محمد الطناحي وطاهر أحمد الزاوي، المكتبة العلمية، بيروت - لبنان 1979م، 2: 349.
- (5) - ابن منظور، لسان العرب. 15 جزء، ط3، دار صادر، بيروت - لبنان 1414هـ، مادة: دول، 11: 252. (بتصرف).
- (6) - حمد الخطابي، غريب الحديث. 3 أجزاء، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم الغرابوي، دار الفكر، 1982م، 3: 173.
- (7) - أبو هلال العسكري، معجم الفروق اللغوية. تحقيق: بيت الله بيت، ط1، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم إيران 1412هـ، ص. 512.
- (8) - الزمخشري، أساس البلاغة. جزآن، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان 1998م، 1: 303.
- (9) - سورة الحشر: الآية 7.
- (10) - مرتضى الزبيدي، العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (بدون تاريخ)، مادة: ت. و. ل، 28: 146.
- (11) - ابن السكيت، ترتيب إصلاح المنطق. رتبته وقدم له وعلق عليه: محمد حسن بكائي، ط1، مجمع البحوث الإسلامية، مؤسسة الطباعة والنشر في الأستانة، إيران 1412هـ، ص. 158.
- (12) - انظر: الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. أجزاء، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت 1987م، 4: 1700.
- (13) - ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم. 11 جزء، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان 2000م، 9: 428.

يتضح من التعريفات اللغوية أن كلمة دولة لا تخرج عن أحد معنيين. "المعنى الأول مرتبط بالاستخدام الذي ورد في القرآن الكريم، حيث استخدمت كلمة دولة (بضم الدال) للإشارة إلى الهيمنة الاقتصادية لفئة على فئة أخرى، بينما يرتبط المعنى الثاني بالاستخدام الذي أصبح شائعاً في مرحلة لاحقة عندما استخدمت كلمة دولة (بفتح الدال) للإشارة إلى الهيمنة السياسية والعسكرية لفئة من فئات المجتمع على الفئات الأخرى. ويتضح الترابط بين المعنيين عند ملاحظة عدم انفكاك الهيمنة الاقتصادية عن الهيمنة السياسية في الغالب"<sup>(2)</sup>.

وسنحاول، فيما يلي، أن نقارب المفهوم اصطلاحياً من خلال فقهين متباينين هما: الفقه السياسي الوضعي، والفقه السياسي الإسلامي.

### ثانياً . مفهوم الدولة في الفقه السياسي المعاصر:

يعرف فقهاء القانون الدستوري الدولة بتعريفات عديدة. نقتصر منها على التعريفات الآتية:

الدولة "وحدة قانونية دائمة، تتضمن وجود هيئة اجتماعية لها حق ممارسة سلطات قانونية معينة، في مواجهة أمة مستقرة على إقليم محدد، وتباشر الدولة حقوق السيادة بإرادتها المنفردة، وعن طريق استخدام القوة المادية التي تحتكرها"<sup>(3)</sup>. وهذا التعريف لأندرو بونار لو/ Andrew Bonar Law (ت1923م). ويعرفها هولاند/Hollande "أنها مجموعة من الأفراد يقطنون إقليماً معيناً، أو يخضعون لسلطان الأغلبية، أو سلطان طائفة منهم"<sup>(4)</sup>. وعرفها محمد موسى (ت 1383هـ/ 1963 م) بأنها "جماعة من الناس تقيم دائماً في إقليم معين، ولها شخصيتها المعنوية، ونظامها الذي تخضع له ولحكامها، واستقلالها السياسي"<sup>(5)</sup>. وعرفها "مجمع اللغة العربية" بأنها "مجموع كبير من الأفراد يقطن بصفة دائمة إقليماً معيناً، ويتمتع بالشخصية المعنوية وبنظام حكومي وبالاستقلال السياسي"<sup>(6)</sup>. وعرفها فوسسي/ B.Fossier بأنها الشكل السياسي الذي تتجمع فيه السلطات في يد واحدة، أو عائلة واحدة"<sup>(7)</sup>.

يتفق فقهاء القانون، كما يبدو، على "أن الدولة في الفكر القانوني الحديث لا تقوم دون توافر ثلاثة أركان على الأقل، هي الشعب والإقليم والسلطة"<sup>(8)</sup>. أي أن توجد جماعة من الناس هم شعب الدولة، يعيشون على إقليم محدد هو حدود الدولة ومجال سيادتها، وينتظم هؤلاء الناس تحت حكومة معينة، بيدها سلطة قانونية. ويمكن لمفهوم الدولة أن يستخدم للدلالة على المؤسسة الحاكمة، فيستعمل المصطلح هنا في مقابل الشعب كما هو شائع.

وتعتبر الدولة القومية المعروفة بشكلها الحالي نتاجاً حديثاً، ظهر في بداية العصور الحديثة في القرن 16م مع انهيار الدولة الفيودالية<sup>(9)</sup>، وجاء كرد فعل للتفاعلات السياسية الناتجة عن الاستبداد في الحكم، وعن توزيع السلطة، في العصور الوسطى في أوروبا، في يد أقليات أرستقراطية تميز نظامها بقوة سلطة الملك أو الحاكم بشكل عام. وبرزت في أوروبا فكرة فصل الدين عن الدولة منذ نهاية ق17م، بسبب ظروف تاريخية مرت بها أوروبا، تجلت أبرز تلك العوامل في سلطة الكنيسة ورجال الدين في العصور الوسطى، ووقوفهم دائماً إلى جانب الحكام الإقطاعيين، ومقاومتهم لأي تجديد علمي أو إصلاح سياسي، وعجز الكنيسة عن التأثير في المجتمع دينياً ودينوياً، بسبب أزمتها الدينية والأخلاقية والسياسية. وهو أمر ضاق به الحكام والمتفقون والشعوب على حد سواء. فتعالت دعوات

(1) - ابن سيده، المخصص. 5 أجزاء، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، ط.4، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان 1996م، 1: 277.

(2) - لؤي صافي، العقيدة والسياسة: معالم نظرية عامة للدولة الإسلامية. ط.3، منشورات الفرقان، البيضاء - المغرب 2002، ص. 118.

(3) - انظر: محمد كامل ليلة، المبادئ الدستورية العامة والنظم السياسية. ط.1، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان 2006م، ص. 223.

(4) - المكان نفسه.

(5) - محمد يوسف موسى، نظام الحكم في الإسلام: الإمامة ورياسة الأمة وما يتعلق بها من بحوث. تحقيق: حسين يوسف موسى، دار الفكر العربي، (بدون تاريخ)، ص. 12.

(6) - إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط. جزآن، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، (بدون تاريخ)، مادة: دال، 1: 304.

(7) - انظر: R.Fossier, Le Moyen Age, T3, Le Temps des crises, Paris, 1989, p. 443.

(8) - صلاح عبد البديع شلبي، إقليم الدولة في الفكر الإسلامي والقانون الدولي. ط.1، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان 2006م، ص. 4.

(9) - انظر: B.Guenée, L'Occident aux 14<sup>ème</sup> et 15<sup>ème</sup> siècles. Edition paris, france 1971, pp. 79 – 80. محمد بدر السنوسي، نشأة الدولة الحديثة في العصر الحديث. جزآن، دار الدعوة والثقافة، تونس 1998م، ص. 1: 215.

التحرر من سلطة رجال الدين. وحاول ملوك الممالك الأوروبية التخلص من سلطة بابا الكنيسة، ومنع تدخل الكنيسة في الحياة السياسية، وقد ظهر ذلك في معاهدة وستفاليا (شمال غربى ألمانيا) عام 1648م<sup>(1)</sup> والتي لم يشارك فيها رأس الكنيسة في روما، وكان له سلطان ديني على الملوك والأمراء، يصل إلى حد تهديدهم بالحرمان والطرده من رعيته الدينية<sup>(2)</sup>. والفصل بين الدين والسياسة دعت إليه الثورة الفرنسية عام 1789م، والحركات السياسية الليبرالية في أوروبا خلال ق19م<sup>(3)</sup>. ولقد نشأت الدولة القومية على أساس العرق، بدأت وحدة الممالك الأوروبية تتحقق على ذلك الأساس، فكانت الوحدة الإيطالية عام 1879م، ثم الوحدة الألمانية عام 1881م، وكان ذلك يتفق مع إزاحة الدين من الحياة السياسية<sup>(4)</sup>.

وبكلمة، تختلف الدولة القومية عن الدولة الإسلامية . كما سنرى . في شكلها ونظامها ودستورها ومصدر السلطات فيها. وتتفق معها في أركانها الأساسية المتفق عليها: الإقليم، الشعب، والسلطة. فما مفهوم الدولة في الحقل السياسي الإسلامي؟.

### ثالثاً . مفهوم الدولة الإسلامية:

تقرر أن مفهوم الدولة الإسلامية يختلف في روحه عن مفهوم الدولة العصرية الأوروبية، ويتفق معها في الأركان. فمتى نشأ هذا المفهوم في حقل السياسة الشرعية؟ وهل كان معروفاً في بداية تأسيس الدولة على يد النبي ﷺ بالمدينة؟ أم أنه من المفاهيم الحادثة في حقل السياسة الشرعية؟.

قال لؤي صافي: "مصطلح الدولة لم يأخذ مفهومه السياسي المحدد في الأدبيات السياسية الإسلامية، إلا بعد مرور قرون عديدة على قيام المجتمع الإسلامي الأول. فقد استخدم علماء المسلمين الأوائل مصطلح دار الإسلام أو الأمصار، للإشارة إلى الأقاليم التابعة للسلطة الإسلامية: كما استخدموا مصطلحات الخلافة أو الإمامة أو الولاية، للدلالة على الهيئات السياسية المركزية للأمة"<sup>(5)</sup>. "دار الإسلام" هو المصطلح الشائع في كتابات المؤرخين قديماً، كان يؤدي معنى الدولة بالمفهوم المعروف اليوم. و"دار الإسلام" هي: "الدار التي تجري عليها أحكام الإسلام، ويأمن من فيها بأمان المسلمين، سواء كانوا مسلمين أم ذميين"<sup>(6)</sup>. وقد استعمل مصطلح دار الإسلام في مقابل مصطلح دار الحرب، و"هي الدار التي لا تجري فيها أحكام المسلمين، ولا سلطان للمسلمين عليها"<sup>(7)</sup>. وكان هذا المصطلح هو الشائع في الكتابات السياسية والتاريخية. فاستعمله على سبيل المثال: السرخسي (ت286هـ/ 899م) في كتابه "شرح كتاب السير الكبير للمقريزي"، الطرسوسي (ت758هـ/ 1357م) في "تحفة الترك فيما يجب أن يعمل في الملك"، ابن تيمية (ت728هـ/ 1328م) في "السياسة الشرعية"، الماوردي (ت450هـ/ 1058م) في "الأحكام السلطانية"، ابن حزم (ت456هـ/ 1064م) في "الفصل في الملل والأهواء والنحل"، ابن الأثير (ت699هـ/ 1299م) في "الكامل في التاريخ"، المسعودي (ت346هـ/ 957م) في "مروج الذهب"، البيهقي (ت292هـ/ 905م) في تاريخه، بدر الدين العيني (ت855هـ/ 1451م) في "عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان"، الذهبي (ت748هـ/ 1348م) في "تاريخ الإسلام"، أبو شامة المقدسي (ت665هـ/ 1267م) في "الروضتان في أخبار النورية والصلاحية"، المقريزي (ت845هـ/ 1441م) في "المواعظ والاعتبار"، ياقوت الحموي (ت626هـ/ 1229م) في "معجم البلدان"، ابن الوردي (ت749هـ/ 1349م) في "خريدة العجائب وفريدة الغرائب"، والإصطخري (ت346هـ/ 957م) في "المسالك والممالك". وغيرهم كثير. ثم فيما بعد، استبدل مصطلح "دار الإسلام" ومصطلح "دار الحرب" بمصطلح الدولة. وهذا هو السبب في كون مفهوم الدولة لم ينضبط انضباطاً دقيقاً حتى منتصف القرن 8هـ عندما استطاع عبد الرحمن بن خلدون (ت808هـ/ 1406م). أن يطور مفهوم الدولة،

(1) - انظر: عثمان جمعة ضميرية، "آمال المسلمين.. والمنظمات الدولية". مجلة البيان (تصدر عن المنتدى الإسلامي)، عدد 86، مارس 1995م، ص. 97.

(2) - نفسه، ص. 98.

(3) - انظر: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مسؤولية الدول الإسلامية عن الدعوة. ط1، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، 141هـ، ص. 55 وما بعدها.

(4) - محمد بن سعد، "التعريف بالأمم". مجلة البحوث الإسلامية (مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد)، عدد 88، رجب/ شوال 1430هـ، ص. 1. (بتصرف).

(5) - لؤي صافي، العقيدة والسياسة. مصدر سابق، ص. 117. انظر: عبد الوهاب المسيري، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، مجلدان، ط1، دار الشروق، القاهرة - مصر 2002م، 2: 72.

(6) - عبد الوهاب خلاف، السياسة الشرعية أو نظام الدولة الإسلامية. ط1، دار الفكر، دمشق - سورية 2002م، ص. 71.

(7) - عبد الكريم زيدان، أحكام الذميين والمستأمنين. ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان 1982م، ص. 19. (بتصرف).

من خلال دراسة القاعدة الاجتماعية التي تركز عليها السلطة في المجتمعات السياسية المعاصرة له، والمتقدمة عليه<sup>(1)</sup>، وهذه القاعدة الاجتماعية، حسب ابن خلدون، هي العصبية<sup>(2)</sup>.

ثم إن تعريف الدولة لدى العرب تطور بشكل كبير في التاريخ الحديث والمعاصر. وتأثر بشكل بالغ بالتجربة الأوربية والتصور السياسي الغربي. ولما كان "يؤدي تبني هذا التعريف، المنبني على التصور والتجربة السياسيين الغربيين، إلى نتيجتين خطيرتين. الأولى، التسليم بشرعية التقسيم الحالي للمناطق الإسلامية، وبالتالي قبول الخريطة السياسية التي تركز مركزية الغرب، وتبعية المناطق الإسلامية"<sup>(3)</sup>، فقد اجتهد المفكرون الإسلاميون في وضع تعاريف وحدود تميز الدولة الإسلامية عن غيرها من الدول. فما وجه الاختلاف والتميز؟.

نجد أبا الأعلى المودودي (ت1399هـ/ 1979م) يركز على مبدأ السيادة والحاكمية في تعريفه للدولة الإسلامية، لأن "الحاكمية بكل معنى من معانيها لله تعالى وحده، فإنه هو الحاكم الحقيقي"<sup>(4)</sup>. فالدولة الإسلامية، عنده، هي الدولة التي تتعلق الحاكمية فيها بالله تعالى. وللخروج من الإشكال التاريخي الذي طرحه مفهوم الحاكمية لدى الخوارج<sup>(5)</sup>، ولينمیز عن نظريتهم. فقد ميز بين الحاكمية القانونية والحاكمية السياسية، "فالحاكمية القانونية تتعلق بحق الله في التشريع للناس، بينما تتعلق الحاكمية السياسية بتنفيذ الأحكام الإلهية. والحاكمية القانونية خارجة عن نطاق الفعل الإنساني، في حين يمارس البشر الحاكمية التنفيذية نيابة عن الله عز وجل"<sup>(6)</sup>. إن مبدأ الحاكمية القانونية حسب المودودي هو الذي يميز الدولة الإسلامية عن غيرها.

ويرى حسن بسيوني، هو الآخر، "أن الدولة الإسلامية دولة قانونية، تقوم على التشريع الإسلامي وتهتدي به في أمور الدين والدنيا"<sup>(7)</sup>. ويرى في هذه القانونية السمة المميزة لها. قال: "تسم الدولة الإسلامية بأنها دولة قانونية، إذ تسود فيها أحكام الشرع الإسلامي، والذي يستمد مصادره، من القرآن الكريم باعتباره الدستور الأعلى، الذي يبين الحقوق ويحدد الواجبات، ويرسم للدولة القواعد الكلية والمبادئ العامة، التي تنظم شؤون الأفراد، وتأتي السنة كمصدر تال له"<sup>(8)</sup>. هذه الدولة الإسلامية القانونية "يخضع الجميع فيها حكماً ومحكومين لأحكام التشريع الإسلامي"، وبهذا فهي "أسبق الدول قاطبة في التمتع بهذه السمة وتلك الخاصية"<sup>(9)</sup>. ومن مبدأ القانونية، هذا، تستمد الدولة مشروعيتها السياسية وشرعيتها الإسلامية. "والشرعية الإسلامية تعني أن تكون شريعة الله هي الحاكمة، وأن يكون الدين كله لله بلا تجزئة"<sup>(10)</sup>. ومن سمات هذه الشرعية: "أنها ربانية، شاملة، عادلة، متوازنة، فعالة"<sup>(11)</sup>. أما لؤي صافي فقد وجد في المفهوم الذي أعطاه ابن خلدون (ت808هـ/ 1406م) للدولة، المدخل الصحيح لتعريف الدولة الإسلامية. وانتهى إلى التعريف الآتي: "الدولة الإسلامية - هي - البنية السلطوية للأمة، التي توجه الفعل السياسي وتحدده وفق منظومة المبادئ السياسية الإسلامية"<sup>(12)</sup>.

وإن التركيز على مبدأ القانونية والشرعية ومنظومة المبادئ الإسلامية في تعريف الدولة الإسلامية لا يلغي بحال من الأحوال أركان الدولة: الإقليم، الشعب، والسلطة التي ينص عليها القانون الدستوري الوضعي. فالدولة الإسلامية تضمنتها منذ نشأتها الأولى.

- (1) - لؤي صافي، العقيدة والسياسة. مرجع سابق، ص. 118.
- (2) - ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر. ط2، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت - لبنان 1988م، ص. 164.
- (3) - نفسه، ص. 121.
- (4) - أبو الأعلى المودودي، نظرية الإسلام وهدية في السياسة والقانون والدستور. ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان 2004م، ص. 211.
- (5) - انظر: أبو يوسف الفسوي، المعرفة والتاريخ. مصدر سابق، 1: 522 - 523. ابن أَعَم، الفتوح. مصدر سابق، 7: 63. المقدسي، البدء والتاريخ. مصدر سابق، 5: 223. ابن العبري، تاريخ مختصر الدول. مصدر سابق، ص. 107.
- (6) - ابن العبري، تاريخ مختصر الدول. مصدر سابق، ص. 211. (بتصرف).
- (7) - حسن السيد بسيوني، الدولة ونظام الحكم في الإسلام. ط1، عالم الكتب، القاهرة - مصر 1985م، ص. 100.
- (8) - نفسه، ص. 39.
- (9) - المكان نفسه. (بتصرف).
- (10) - نفسه، ص. 41 - 42.
- (11) - المكان نفسه. (بتصرف).
- (12) - لؤي صافي، العقيدة والسياسة. مرجع سابق، ص. 121.

وعلى هذا يؤكد محمد موسى حين يقول: "إنه باستقرار الرسول ﷺ وأصحابه في المدينة، واتخاذها وطناً لهم ومقاماً دائماً، تم للعرب والمسلمين إقامة دولة لها أركانها ومقوماتها، دولة يشير القرآن والسنة إلى وجوب قيامها وينطبق عليها التعريف القانوني للدولة، دولة لها إمامها/ رئيسها الذي يخضع له المسلمون جميعاً، على اختلافهم في الأصول، والأجناس، والألوان"<sup>(1)</sup>. وهذا المعطى التاريخي يوجد من لا يسلم به ممن يعتبر فقط "أن الجماعة المسلمة، في حياة الرسول ﷺ، بالمدينة كادت تكون دولة بمعناها القانوني الصحيح"<sup>(2)</sup>. أي أنها لم تكن كذلك. أو ممن يذهب إلى أبعد من ذلك، ويرى أن رسول الله ﷺ لم يؤسس دولة، وهو يدعو إلى فصل الدين عن الدولة. وشيخ هذه الطائفة علي عبد الرازق (ت1386هـ/ 1966م) وهو شيخ أزهرى دعا إلى الفصل بين الدين والسياسة الشرعية في كتابه الشهير "الإسلام وأصول الحكم" الذي أصدره سنة 1926م<sup>(3)</sup>.

بكلمة، لقد تبني فكرة فصل الدين عن الدولة غير قليل من القوميين والعلمانيين واللائكيين العرب، ومن هنا جاءت هذه الورقة البحثية لبيان حقيقة التكامل بين الدعوة والدولة، ووظائف كل منهما. فما علاقة الدعوة بالدولة في الإسلام؟.

### المبحث الثاني: علاقة الدعوة بالدولة في الإسلام

لتحديد علاقة الدولة الإسلامية بالدعوة<sup>(4)</sup> إلى الله، يحتاج الأمر إلى معرفة التصور الإسلامي الصحيح لعلاقة الدولة بالدين والدعوة له. وتحديد مسؤولية الدولة الإسلامية عن الدعوة إلى الله. فما وجه العلاقة بين الدعوة والدولة؟.

الدليل من القرآن الكريم ومن السنة النبوية ومن أقوال العلماء المسلمين على أن "الإسلام دين ودولة" معاً، واضح وصريح. وقد "أجمع الفقهاء والمؤرخون زمناً طويلاً على القول بمضمون هذا المبدأ، الذي بين بإيجاز كيان الدولة الإسلامية، فجميع كتب الفقه والمذونات التاريخية لا تحيد عن فكرة الجمع بين الحقلين الروحي والزمني"<sup>(5)</sup>. إلا ما شذ عن الإجماع، والشاذ لا يعتد به في الفقه.

حقيقة التكامل بين الدعوة والدولة اعترف بها المنصفون من المستشرقين، أيضاً، وبين أيدينا أدلة على ذلك. وتقديم الدليل من أقوال غير المسلمين حول هذا المبدأ يزيد الدليل قوة إلى قوته الذاتية. توصل فترجيرالد/ Fitzgerald (ت1901م) إلى أن "الإسلام ليس ديناً فحسب، ولكنه نظام سياسي أيضاً (يقول: ) وعلى الرغم من أنه قد ظهر في العهد الأخير بعض أفراد من المسلمين، ممن يصفون أنفسهم بأنهم عصريون، يحاولون أن يفصلوا بين الناحيتين، فإن صرح التفكير الإسلامي كله قد بني على أساس أن الجانبين متلازمان، لا يمكن أن يفصل أحدهما عن الآخر"<sup>(6)</sup>، واعترف كارلو ألفونسو نالينو/ Garlo Alfonso Nallino (ت1357هـ/ 1938م) أن رسول الله "أسس في وقت واحد ديناً ودولة، وكانت حدودها متطابقة طول حياته"<sup>(7)</sup>. وعبر يوسف شاخت Joseph Schacht (ت1969م) عن الدور السياسي للإسلام بالقول: "إن الإسلام يعني أكثر من دين، إنه يمثل أيضاً نظريات قانونية وسياسية"<sup>(8)</sup>، ويضيف: "أنه نظام كامل من الثقافة يشمل الدين والدولة معاً"<sup>(9)</sup>. وبالوضوح نفسه يعبر ستروتمان/ Strootman على أن "الإسلام ظاهرة دينية وسياسية، إذ أن مؤسسه كان نبياً، وكان حاكماً مثالياً خبيراً بأساليب الحكم"<sup>(10)</sup>. ويعزز قوله توماس ووكز آرندل Thomas Walker: Arnold (ت1349هـ/ 1930م). قال: "كان النبي ﷺ - رئيساً للدين، ورئيساً للدولة"<sup>(11)</sup>.

ولقد كان هذا موقف الكثير من الغربيين (الموضوعيين) أمثال: مرمادوك بكتال / Marmaduke Pickthall (ت1936م)،

أميل درمنجهم/ Emile Dermenghem (ت1971م)، أناتول فرانس/ Anatole France (ت1924م)، توماس كارليل Thomas

(1) - محمد يوسف موسى، نظام الحكم في الإسلام. مرجع سابق، ص. 18.

(2) - نفسه، ص. 15.

(3) - انظر: أنور الجندي، المعارك الأدبية. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر 1983م، ص. 334.

(4) - انظر الوثيقة 2: خطاطة تبين تكامل الدعوة والدولة في الإسلام، ص. 35.

(5) - محمود عبد المولى، أنظمة المجتمع والدولة في الإسلام. ط. 1، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان 2006م، ص. 53.

(6) - محمد ضياء الدين الرئيس، النظريات السياسية الإسلامية. ط. 1، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان 1417هـ/ 1996م، ص. 24- 25. بتصرف.

(7) - المكان نفسه. (بتصرف).

(8) - المكان نفسه. (بتصرف).

(9) - المكان نفسه. (بتصرف).

(10) - أحمد عارف، الحكم في الإسلام. ط. 1، مكتبة القلم، حلب - سوريا 1996م، ص. 121.

(11) - المكان نفسه. (بتصرف).

Carlyle (1881م)، والباحثة الإيطالية لورافشيا فاغليري / Laura Vagliere (1989م)، الفيلسوف الأمريكي آرثر كين/ Arthur James Cain / (1999م)، اللادى إيفلين كوبولد/ Eveline Kobold، والألمانية فاطمة سي لامير، البرفسور الإنجليزي هارون مصطفى ليون/ Haroun lion، الباحثة المسيحية ماري أوليفر/ Mary Oliver، دي لامارتين/ Alphonse de Lamartine (ت1869م)، الشاعر الألماني يوهان غوته/ Johann Wolfgang von Goethe (ت1832م)، الكاتب الأمريكي مايكل هارت/ Michael Heart، ليبولد فايس(محمد أسد)/ Leopold Weiss (1992م). المؤلف الأمريكي لوثر ستودارد/ Lothrop Stoddard (ت1950م)، والألمانية منى عبد الله ماكوسكى/ Mc Cluskosy، ول ديورانت/ William James Durant (ت1981م)<sup>(1)</sup>، والمسيحي اللبناني نصرى سلهب الذي قال: "إن الغربي لا يفهم الإسلام حق فهمه، إلا إذا أدرك أنه أسلوب حياة تصطبغ به معيشة المسلم ظاهراً وباطناً، وليس مجرد أفكار أو عقائد يناقشها بفكره"<sup>(2)</sup>، وويلز/ Herbert George Wells (ت1946م) الذي قال: "كل دين لا يسير مع المدنية فاضرب به عرض الحائط، ولم أجد ديناً يسير مع المدنية أتى سارت سوى دين الإسلام"<sup>(3)</sup>. وكذلك هنري دي شاميون/ henry de CHAMION الذي تحدث عن مدينة الإسلام، وأسف على توقف الفتوحات عند مشارف فرنسا. قال: "لولا انتصار جيش شارل مارتل/ Charles Martel (ت741م) الهجى على العرب في فرنسا، فى معركة تور/ معركة بلاط الشهداء(732م) على القائد الإسلامى عبد الرحمن الغافقى(ت114هـ/ 732م)، لما وقعت فرنسا فى ظلمات العصور الوسطى، ولما أصيبت بفظائعها، ولما كابدت المذابح الأهلية الناشئة عن التعصب الدينى، ولولا ذلك الانتصار البربري لنجت إسبانيا من وصمة محاكم التفتيش، ولما تأخر سير المدنية ثمانية قرون بينما كنا مثال الهمجية"<sup>(4)</sup>.

الدولة في الإسلام تقوم على الدين والدعوة إليه، وتطبيق أحكامه وحدوده، وحراسة أهله وبلادهم، وبين الدعوة والدولة علاقة تلازمية نموذجية (مثالية) تختلف عن كل النظم السياسية والدينية قديماً وحديثاً، مما ينبغي أن يكون واضحاً لا لبس فيه، حتى لا تستعار مصطلحات غير إسلامية، فيقع الخلط، وتطبق النظريات الغربية على مجتمعات إسلامية. الدعوة إلى الله عز وجل غاية الدولة الإسلامية، وتطبيق أحكام الشرع هو الغرض المنشود. وشكل النظام الإسلامي هو الذي يميزها عن غيرها من الدول والحكومات. والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هو الأساس المتين الذي بنيت عليه.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية(ت728هـ/ 1328م): "إذا كان جماع الدين وجميع الولايات هو أمر ونهي، فالأمر الذي بعث الله به رسوله هو الأمر بالمعروف، والنهي الذي بعثه به هو النهي عن المنكر، وهذا نعت النبي والمؤمنين"<sup>(5)</sup>. ويقول: "وجميع الولايات الإسلامية إنما مقصودها الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، سواء في ذلك ولاية الشرطة، وولاية الحكم، أو ولاية المال، وهي ولاية الدواوين المالية، وولاية الحسبة"<sup>(6)</sup>، ويضيف: "والولايات كلها الدينية مثل إمرة المؤمنين، وما دونها من ملك ووزارة وديوانية سواء كانت كتابة خطاب أو كتابة حساب المستخرج أو مصروف أرزاق المقاتلة أو غيرهم، وبكل إمارة حرب وقضاء وحسبة، وفروع هذه الولايات إنما شرعت للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر"<sup>(7)</sup>. قال القرطبي(ت671هـ/ 1273م): "الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كان واجباً في الأمم المتقدمة، وهو فائدة الرسالة وخلافة النبوة"<sup>(8)</sup>. وقال أيضاً: "ثم إن الأمر بالمعروف لا يليق بكل أحد، وإنما يقوم به السلطان؛ إذ كانت إقامة الحدود إليه، والحبس والإطلاق له، والنفي والتغريب، فينصب في كل بلدة رجلاً صالحاً قوياً عالماً أميناً ويأمره بذلك،

(1) - انظر: حسين حسيني معدي، الرسول ﷺ في عيون غربية منصفة. ط1، دار الكتاب العربي، دمشق - سوريا 1419هـ، ص. 74 وما بعدها.

(2) - نفسه، ص. 79-80.

(3) - نفسه، ص. 74 وما بعدها.

(4) - المكان نفسه.

(5) - أحمد ابن تيمية، الحسبة في الإسلام أو وظيفة الحكومة الإسلامية. ط1، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان (بدون تاريخ)، ص. 11.

(6) - نفسه، ص. 11.

(7) - نفسه، ص. 14 - 15.

(8) - القرطبي، الجامع لأحكام القرآن. 20 جزء، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان 1985م، 8: 203.

ويمضي الحدود على وجهها من غير زيادة. قال الله تعالى: ﴿الذين إن مكناهم في الأرض أقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وأمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر﴾ (1) (2).

ولقد اقترنت دعوة التوحيد بالوحدة السياسية في حياة نبي الرحمة ﷺ، وكان للدعوة الإسلامية أثرها الكبير في بسط سلطان الإسلام على شبه الجزيرة العربية كاملاً وتاماً. وكان لها أثرها على قوة نظام الدولة وقوة رجالها. وقد رأى ابن خلدون (808هـ/ 1406م) أن الدولة التي تقوم على الدعوة تكون قوية البناء شديدة التماسك مهيبية الجانب، بحيث إن الدعوة الدينية تزيد الدولة في أصلها قوة على قوة العصبية، التي كانت لها من عددها، قال: "والسبب في ذلك... أن الصبغة الدينية تذهب بالتنافس والتحاسد، الذي في أهل العصبية وتقود الوجهة إلى الحق. فإذا حصل لهم الاستتصار في أمرهم لم يقف لهم شيء، لأن الوجهة واحدة والمطلوب متساو (عند جميعهم)، وهم مستميتون عليه، وأهل الدولة التي هم طالبوها. وإن كانوا أضعافهم فأغراضهم متباينة بالباطل، وتأخذلهم لتقية الموت حاصل، فلا يقاومونهم. وإن كانوا أكثر منهم. بل يغلبون عليهم ويعاجلهم الفناء بما فيهم من الترف والذل" (3)، فالأولى التي هي الدعوة، تجمع الناس على الله وتجعلهم على قلب رجل واحد، والثانية التي هي العصبية، تجمعهم على الدنيا فيتنافسوها. وهذا ما وقع للمسلمين مع الكفار في كل المعارك. كانت جيوش المسلمين قليلة العدد والعتاد وجموع المشركين كثيرة العدد والعدة، فكانت الدولة في المال والحرب والنصر للمسلمين، لما كان المسلمون أصحاب دعوة دينية، اتحدت وجهتهم وصغرت الدنيا في أعينهم، وطلبوا الشهادة، أما المشركون فحرصهم على الدنيا ينشر في صفوفهم الخذلان والخوف من الموت.

هكذا كانت قوة التوحيد السياسي لشبه الجزيرة في العهد النبوي من أعظم نتائج الدعوة، فقد حدث ذلك من خلال تلك المعارك التي خاضها المسلمون ضد أعداء الدعوة، رغم عدم تكافؤ القوة العسكرية بين الطرفين. وقد ذكر الله في القرآن الكريم المعارك المصيرية في العهد النبوي، وأولها غزوة بدر (2هـ) (4)، أول صدام ديني وسياسي بين الإيمان والكفر. وغزوة أحد (3هـ) (5)، وغزوة الأحزاب (5هـ) (6)، وغزوة حنين (8هـ) (7)، ليبين الله للمسلمين العبر الجلية من تلك الأحداث، ويؤكد على الدور السياسي لرسالة الإسلام. لقد قدمت قيادة الرسول للحملات الجهادية دليلاً على اقتران الدعوة إلى الله بالوحدة السياسية، التي تحققت فيما بعد، ودليلاً على أن "العقيدة هي القاعدة الصلبة، التي تتأسس عليها الوحدة السياسية للأمة" (8). كما ذهب إلى ذلك لؤي صافي، وأن "الأمة هي القاعدة التي يقوم عليها البناء السياسي الإسلامي" (9). في تكامل وترابط وثيق.

لقد قامت الدولة بشبه الجزيرة العربية على عناصرها القانونية؛ الشعب، والأرض، والسلطة، والدستور. وكل نظمها الأساسية مستمدة من القرآن الكريم، ومن أحاديث الرسول ﷺ وسيرته المطهرة، على شكل قواعد كلية تنظم شؤون الحياة كلها؛ علاقات الناس بعضهم ببعض، وعلاقتهم بالدولة والمجتمع، وعلاقة المجتمع المسلم بغيره من المجتمعات التي تسالمة أو تحاربه.

لا شبهة في قيام الدولة الإسلامية الأولى على الدين، ولا شبهة في أن أهم واجباتها كان الدعوة إلى الله. كانت الدعوة إلى سبيل الله، هي التنظيم الاجتماعي الجديد في هذه الدولة، من أجل أن يكون المسلم في هذا المجتمع، هو الإنسان الذي شرفه الله تعالى بالخلافة في الأرض، لعبادة الله وحده دون شريك، وتعمير الأرض بالحق والخير والسلام، ولقد كان إمام الدعاة ﷺ، هو الذي تولى تربية المجتمع الإسلامي الأول وتعليمه، وعلى يده الشريعة تعلم الصحابة، وجعلهم أهلاً لحمل رسالة الدعوة وأعباء الدولة. في السنوات

(1) - الحج: من الآية 41.

(2) - القرطبي، الجامع لأحكام القرآن. مصدر سابق، 4: 47.

(3) - ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر. مصدر سابق، 1: 198.

(4) - انظر: الآية 123 من سورة آل عمران.

(5) - انظر: الآية 36 من سورة الأنفال.

(6) - انظر: الآية 22 من سورة الأحزاب.

(7) - انظر: الآية 25 من سورة التوبة.

(8) - لؤي صافي، العقيدة والسياسة. مرجع سابق، ص. 79.

(9) - نفسه، ص. 83.

العشر التي أقامها الرسول الكريم ﷺ في المدينة، نما المجتمع الإسلامي نموًا كبيرًا، بحسب أصدق مقاييس النمو البشري ماديًا وروحيًا، واتسعت المدينة المنورة وزاد العمران فيها. واتضحت ملامح الحضارة الواعدة من شبه الجزيرة العربية.

### الخاتمة

- في ختام هذه الوقفة مع "العلاقة بين الدعوة والدولة في الإسلام" نسجل أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة:
- في المبحث الأول الخاص بمفهوم الدولة خلصنا إلى تقارب المعنيين اللغوي والاصطلاحي فكلمة دولة لا تخرج عن أحد معنيين. المعنى الأول مرتبط بالاستخدام الذي ورد في القرآن الكريم، حيث استخدمت كلمة دولة (بضم الدال) للإشارة إلى الهيمنة الاقتصادية لفئة على فئة أخرى، بينما يرتبط المعنى الثاني بالاستخدام الذي أصبح شائعًا في مرحلة لاحقة عندما استخدمت كلمة دولة (بفتح الدال) للإشارة إلى الهيمنة السياسية والعسكرية لفئة من فئات المجتمع على الفئات الأخرى. ويتضح الترابط بين المعنيين عند ملاحظة عدم انفكاك الهيمنة الاقتصادية عن الهيمنة السياسية في الغالب في ظل سلطة سياسية حاكمة في إقليم جغرافي معين.
  - وخلصنا أيضًا إلى أن الدولة الإسلامية تختلف في روحها ونظامها ودستورها ومصدر السلطات فيها عن الدولة القومية الحديثة، وتتفق معها في أركانها الأساسية المتفق عليها الإقليم، الشعب والسلطة. ذلك أن الدولة الإسلامية دولة قانونية، تقوم على التشريع الإسلامي وتهتدي به في أمور الدين والدنيا، يخضع الجميع فيها حكمًا ومحكومين للقانون الإسلامي الرباني، الشامل، العادل، المتوازن.
  - في المبحث الثاني المتعلق بـ "علاقة الدعوة بالدولة في الإسلام" أبرزنا التكامل بين الدعوة والدولة وأنها حقيقة علمية اعترف بها بعض المستشرقين، أيضًا، ومنهم فترزجالد/Fitzgerald وكارلو ألفونسو نلينو/Garlo Alfonso Nallino ويوسف شاخت Joseph Schacht وستروتمان/Strootman وتوماس ووكز آرندل/Thomas Walk Arnold ومرمادوك بكتال/Marmaduke Pickthall وإميل درمنجهم/Emile Dermenghem وأناطول فرانس/Anatole France وتوماس كارليل Thomas Carlyle. وخلصنا إلى أن الدعوة والدولة بينهما علاقة ترابط وثيق تختلف عن كل النظم السياسية والدينية قديمًا وحديثًا، مما ينبغي أن يكون واضحًا لا لبس فيه. فالدعوة إلى الله عز وجل غاية الدولة الإسلامية والدولة في الإسلام تقوم على الدين والدعوة إليه، وتطبيق أحكامه وحدوده، وحراسة أهله وبلادهم.
  - بكلمة، تلك كانت أبرز نتائج الدراسة، وهي محاولة من بين محاولات ودراسات تهدف إلى بناء تصور علمي واضح عن الإسلام دعوة ودولة. فالحمد لله تعالى نسأل التوفيق والسداد والعلم النافع. ونصلي ونسلم على الرحمة المهداة سيدنا محمد وعلى آله وصحابه أجمعين.

"رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" البقرة: 201

## المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- 1- الأجزئي، الشريعة. 5 أجزاء، تحقيق: عبد الله بن عمر بن سليمان الدميحي، ط.2، دار الوطن، الرياض، 1999م.
- 2- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر. 5 أجزاء، تحقيق: محمود محمد الطناحي و طاهر أحمد الزاوي، المكتبة العلمية، بيروت، 1979.
- 3- إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط. جزآن، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، (بدون تاريخ).
- 4- أبو هلال العسكري، معجم الفروق اللغوية. تحقيق: بيت الله بيات، ط.1، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم 1412هـ.
- 5- أبو جعفر الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن. 24 جزء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط.1، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2000م.
- 6- الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. 6 أجزاء، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط.4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- 7- حمد الخطابي، غريب الحديث. 3 أجزاء، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم الغرياي، دار الفكر، 1982م.
- 8- الزمخشري، أساس البلاغة. جزآن، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط.1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- 9- ابن السكيت، ترتيب إصلاح المنطق. رتبته وقدم له وعلق عليه: محمد حسن بكائي، ط.1، مجمع البحوث الإسلامية، مؤسسة الطبع والنشر في الأستانة، إيران 1412هـ.
- 10- ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم. 11 جزء، تحقيق: عبد الحميد هنداي، ط.1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- 11- صلاح عبد البديع شلبي، إقليم الدولة في الفكر الإسلامي والقانون الدولي. ط.1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م.
- 12- عثمان جمعة ضميرية، "آمال المسلمين.. والمنظمات الدولية". مجلة البيان (تصدر عن المنتدى الإسلامي)، عدد 86، مارس 1995م.
- 13- عبد الله بن عبد المحسن التركي، مسؤولية الدول الإسلامية عن الدعوة. ط.1، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، 1416هـ.
- 14- لوي صافي، العقيدة والسياسة: معالم نظرية عامة للدولة الإسلامية. ط.3، منشورات الفرقان، الدار البيضاء، 2002.
- 15- عبد الوهاب المسيري، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، مجلدان، ط.1، دار الشروق، القاهرة، 2002م.
- 16- ابن منظور، لسان العرب. 15 جزء، ط.3، دار صادر، بيروت، 1414هـ.
- 17- مرتضى الزبيدي، العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (بدون تاريخ).
- 18- محمد كامل ليلة، المبادئ الدستورية العامة والنظم السياسية. ط.1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م.
- 19- محمد يوسف موسى، نظام الحكم في الإسلام: الإمامة ورياسة الأمة وما يتعلق بها من بحوث. تحقيق: حسين يوسف موسى، دار الفكر العربي، (بدون تاريخ).
- 20- محمد بدر السنوسي، نشأة الدولة الحديثة في العصر الحديث. جزآن، دار الدعوة والثقافة، تونس 1998م.
- 21- محمد بن سعد، "التعريف بالأمكنة". مجلة البحوث الإسلامية (مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد)، عدد 88، رجب/ شوال 1430هـ.

## فاعلية استعمال التعليم المتمايز في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الادبي

م.م. نغم فلاح خماس

وزارة التربية/ مركز البحوث والدراسات التربوية

### Effectiveness of Employing the Discriminating Learning in the Acquisition of History for the Fifth Literary Class Female Students

Asst. Lect. Nagam Falah Kamas

Ministry of Education / Center of Researches and Educational Studies

naghamfalah@yahoo.com

#### ABSTRACT

The current research aims to know the effectiveness of the use of differentiated education in the collection of history material among fifth grade literary students. To achieve the research objective, the researcher adopted the experimental method and through verifying the following zero hypothesis: There were no statistically significant differences at (0.05) between the average scores of the experimental group who studied the history of Europe and modern and contemporary America using differentiated education and the average score of the students of the control group studying the same subject (in the traditional way).

The current research was limited to female students of the public secondary schools for girls in the General Directorate for the Education of Baghdad Rusafa / First. The sample consisted of (60) female students of the fifth grade literary (30) students for the experimental group, and (30) students for the control group in the secondary school of girls, and the equivalence between the two groups in the variables: (the age of the students calculated months, For parents). The researcher prepared a tool to measure the dependent variable, which was the multi-choice selection test, consisting of (25) paragraphs with the three alternatives. The validity of the test and its stability and the calculation of its cycometric properties were tested. 17/10/2016 to 23/1/2017. The results were used using the T-test. The results showed the following:

The students of the experimental group who study the history of Europe and modern and modern America are superior to the students of the control group who study the same subject (in the traditional way) in the achievement test. Differentiated education achieves self-confidence and self-reliance. In addition to the ease of use of differentiated education in an applied manner. Differentiated education also makes the student a focus of the educational process.

#### الملخص:

يرمي البحث الحالي الى معرفة فاعلية استعمال التعليم المتمايز في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الادبي، ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي ومن خلال التحقق من الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر باستعمال التعليم المتمايز، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها (بالطريقة التقليدية) واقتصر البحث الحالي على طالبات المدارس الحكومية الثانوية النهارية للبنات في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/الاولى. تألفت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و (30) طالبة للمجموعة الضابطة في ثانوية الاعتراز للبنات، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر، التحصيل الدراسي للأبوين)، أعدت الباحثة أداة لقياس المتغير التابع، تمثلت بالاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، وتكون من (25) فقرة ذات البدائل الثلاثة، وتم التحقق من صدق الاختبار وثباته، وحساب خصائصه السايكومترية، طبق الاختبار في نهاية

التجربة التي استمرت نصف عام دراسي، ابتداءً من 10/17/2016 الى 2017/1/23 وعوملت النتائج باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر باستعمال التعليم المتمايز على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها (بالطريقة التقليدية) في اختبار التحصيل. ويحقق التعليم المتمايز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات. إضافة الى سهولة استعمال التعليم المتمايز بصورة تطبيقية. كما يعمل التعليم المتمايز على جعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية.

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

**مشكلة البحث:** تعد مادة التاريخ من المواد الدراسية الأساسية التي تدرس في مختلف المراحل الدراسية، فهي تمكن الطلبة من الاطلاع على الدور الحضاري والوطني لامتنا وما قدمته من أفكار وأراء في شتى مجالات العلم والمعرفة، لكن واقع مدارسنا اليوم يشير إلى أن طرائق تدريسها في اغلب الأحيان مازالت تعتمد الحفظ والتلقين والإلقاء، وأكثر المدرسين ما زالوا متمسكين بالطريقة التقليدية في تدريس مادة التاريخ، إذ إن صعوبة مادة التاريخ تبرز في أنها تتصل بأزمنة ومواقع وحقب تاريخية تكون في العديد من الحالات بعيدة عن الظروف الزمنية الحالية للطلبة وعلى هذا نجد الكثير من الطلبة يبدون شكواهم من صعوبة تعلم مادة التاريخ مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم فيها.

وترى الباحثة أن هذه المادة ما تزال أسيرة الطرائق التقليدية التي تؤكد الجوانب النظرية والشكلية والحفظ والتلقين بدلا من الاهتمام بالمتعلم، ذلك أن تحسين مستوى التحصيل ليس بالعملية السهلة التي تضطلع بها التربية، فهي تحتاج إلى تحقيق ذلك بتهيئة خبرات وأنشطة تتناسب المراحل المختلفة لدى الطلبة.

وهذا ما أكدته (سلامة وآخرون، 2009) إذ يعزو انخفاض مستوى التحصيل للمتعلمين الى المدرسين الذين يعتمدون الطرائق التقليدية كالمحاضرة دون غيرها، مما تجعل المتعلم مستقبلاً للمعلومة لا يوظف تفكيره في الوصول للمادة، فهي تلقى عليه دون جهد يبذل منه، ولذلك كثيراً ما ينصرف عقله عن الدرس وتجعله حافظاً للمعلومة ومردداً لها (سلامة وآخرون، 2009: 46) وعلى ما سبق يأتي هذا البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

### ما فاعلية استعمال التعليم المتمايز في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ؟

**أهمية البحث:** اتسع نطاق التطور إلى حد كبير في عصرنا الحالي واكتسبت انجازاته صفات جديدة، وأصبحت أهميتها تفوق كل ما تحقق في أي عصر سابق، وأصبح هذا التقدم العلمي من الخصائص المهمة التي تتميز بها المجتمعات الإنسانية. والتربية بمفهومها وغاياتها لأشك في أنها تتأثر بمعطيات هذا العصر الأمر الذي يؤثر بدوره في تدريس المواد الاجتماعية بصفة عامة، ولا شك في أن التغيرات التي طرأت على المجتمع قد انعكست في تدريس المواد الاجتماعية وكتبها وأساليبها التي تتناول بحكم طبيعتها دراسة الإنسان والبيئة التي تحيط به إذ إن الإنسان دائم التغير والتطور في جوانب حياته كافة، لذا ترتب على الباحثين والمربين المشتغلين بهذا النوع من الدراسات تجديد معلوماتهم وتطويرها، وترقية مهاراتهم لخدمة أنفسهم وطلبتهم لمواكبة التغيرات سواء في المحتوى التعليمي وإثرائه او في مجال طرائق التدريس واستراتيجياته (أبو سرحان، 2000: 225).

وثُعدّ مناهج مادة التاريخ من أكثر المواد صلةً وارتباطاً بواقع المجتمع ومشكلاته، وتحدياته، إذ ترمي إلى إعداد الإنسان القادر على المشاركة في بناء مجتمعه. (الزيادات ومحمد، 2010: 17) وقد تأثر ذلك بتطور المنهاج، على أنه انعكاس لتطور الفكر التربوي، مما أدى إلى مناهج متقدمة، حاولت جعل المعرفة وسيلة وليس غاية في حد ذاتها، وحاولت إنشاء شكل من أشكال التكامل بين المتعلم

واحتياجاته ومصالحه والمجتمع وخلفياته وتوقعاته ومعرفته وأشكاله، وتصنيفاته، والعلاقات التي يسيطر عليها (اللقاني وآخرون، 1990: 13).

وترى الباحثة أن التعليم في بلدنا العزيز يجب أن يطور مناهجه، وخاصة مناهج مادة التاريخ التي نطمح إلى العمل على وجود بيئة تعليمية نشطة تجعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية ويأخذ احتياجاته، والمويل والرغبات كأساس لهم لتحقيق الأهداف التعليمية التي تتزامن مع المتطلبات الأساسية في العصر الحاضر، أصبحت مادة التاريخ أحد فروع المواد الإنسانية، وهو نظام يتماشى مع التطور العلمي الحديث، يقوم على التحليل والقياس والربط واستخدام النماذج والنظريات الحديثة، بسبب قدرته على الاندماج مع العلوم المختلفة، وأصبحت من المواد الحيوية والأساسية التي تسهم بشكل فعال في تنمية المهارات التعليمية للمتعلمين، والتي تؤثر أيضاً على تحسين تحصيلهم (مخلف وهادي، 2009: 29).

وبرزت الحاجة إلى التعليم المتميز نتيجة لعدة عوامل، أبرزها حالة الارتباك التي يعاني منها المتعلمون في الوضع التعليمي، والتي يمكن تفسيرها على أنها نتيجة لعدم دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة في أذهانهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، ولعل ما يميزها عن أساليب التدريس الأخرى هو التأثير الذي يتركه في جميع عناصر العملية التربوية بحيث يؤدي تفعيل جميع الأطراف إلى نتائج شاملة ومتكاملة (القحطاني، 2014: 420).

تعتمد الفلسفة التربوية للتعليم المتميز على المتعلم الإيجابي في الوضع التربوي حيث التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتشكيل القيم والاتجاهات، وعلى تطوير التفكير، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، أي التعلم النشط ذات معنى ليس تركيزه على اكتساب المعلومات فقط، ولكن على الطريقة التي يكتسب المتعلم من خلالها المعلومات والمهارات والقيم (شحاته، 2009: 32).

إن أهمية التعليم المتميز في إشراك المتعلمين في التعلم، والتأثير إيجابياً على مواقفهم تجاه أنفسهم، وعلى أقرانهم، والتعليم المتميز يزيد من اهتمامهم ويجعل اهتمامهم يستمر لفترة أطول، بسبب انشغالهم بالأنشطة والتفاعل معهم، ويؤدي إلى زيادة ما يتعلمونه، ويستفيد المتعلم من ذلك في حياته وتطبيقه في الممارسة العملية، وينطوي على المتعلمين مباشرة وشخصياً (بدير، 2008: 55). كما أنه يزيد من اندماج المتعلم في العمل، ويجعل من التعلم متعة وبهجة، وينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وينمي الواقعية في إتقان العمل، وكذلك يعمق الثقة بالنفس والتعبير عن الرأي. كما يسهم في إيجاد تفاعل إيجابي فيما بينهم (عواد ومجدي، 2010: 27).

ونتيجة لأهمية التعليم المتميز، حظيت العديد من البلدان العربية بما في ذلك العراق على تطوير برنامج تدريبي حول استخدام التعليم المتميز، وأقامت ورشة عمل حول التعليم المتميز وتدريبهم على استخدام التعلم المتميز في عملية التعلم (حسنين، 2008: 32).

واعتماداً على ما تقدم يمكن أن تبرز أهمية البحث من خلال الآتي:

1. قد تسهم الأبحاث في جعل التدريس أكثر فعالية في ضوء التعليم المتميز، وهو محاولة للانتقال من التدريس العادي إلى التعليم الحديث، وتكييفها مع متطلبات ثورة المعلومات.
2. قد تركز الدراسة الحالية على اهتمام المدرسين بشكل عام ومدرسي التاريخ بشكل خاص، للحاجة إلى تنويع التدريس والاستراتيجيات.
3. أهمية مادة التاريخ كوسيلة لدراسة الأنشطة البشرية وعلاقتها بالبيئة والمجتمع.

**هدف البحث وفرضيته:** يرمي البحث الحالي إلى معرفة:

- فاعلية استعمال التعليم المتميز في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ؟

ولغرض التحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر باستعمال التعليم المتميز، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها (بالطريقة التقليدية).

**حدود البحث:** يتحدد هذا البحث بالآتي:

- 1- طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية النهارية للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة / الأولى.
- 2- العام الدراسي (2016 – 2017).
- 3- محتوى كتاب مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر (الفصول الثلاثة الأولى) المقرر تدريسه من وزارة التربية للصف الخامس الأدبي، الطبعة الثامنة، للعام 2016.

**تحديد المصطلحات:**

**فاعلية:** عرفها كل من:

**العمر (2002):** (بأنها مقدار التغير المرغوب فيه الذي يحدث نتيجة إجراءات الدراسة التجريبية). (العمر 2002: 8)  
**عصر (2003):** (يعبر عن الفاعلية في الدراسات التجريبية عامةً بحجم أو بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم بحثه). (عصر 2003: 646)  
**وتعرفها الباحثة إجرائياً:** (بأنها الأثر الذي أحدثه التدريس باستعمال التعليم المتميز في المتغير التابع لدى طالبات الصف الخامس الأدبي).

**التعليم المتميز / عرفه كل من:**

**عبيدات وسهيل (2009):** (أنه مجموعة من أفضل الممارسات في مجال التدريس ونظريات التعليم، والممارسات التي تدعم التحصيل العلمي للطلاب) (عبيدات وسهيل، 2009: 112).  
**عطية (2009):** (أنه التعليم الذي يتنوع تبعاً للاحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول الدراسية المتعددة المستويات والمتعددة القدرات) (عطية 2009: 321).  
**تعرفه الباحثة إجرائياً:** (أنه التعليم الذي يهدف الى خلق بيئة تعليمية مناسبة لطالبات الصف الخامس الأدبي، من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريسهن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر).

**التحصيل / عرفه كل من:**

**(Stedman's, 2006):** (هو أداة لقياس التعلم المكتسب في مجال محدد). (Stedman's, 2006, p. 32)  
**(Alderman, 2007):** (هو إثبات القدرة على أنجاز ما تم اكتسابه من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجله) (Alderman, 2007, p101).

**تعرفه الباحثة إجرائياً:** مقدار الانجاز الذي تحققه طالبات الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدته الباحثة ويطبق في نهاية تجربة البحث في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر.

**التاريخ / عرفه كل من:**

**Krug (1966):** (أنه علم يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية تبعاً لنشأتها وتطورها والنتائج المترتبة على هذا التطور). (Krug, 1966, p45)  
**النقيب (1986):** (أنه دراسة أحداث ووقائع الماضي على أساس ترابطها الزمني والمنطقي، وإن النشاط الإنساني هو موضوع بحثه) (النقيب، 1986: 2).

تعرفه الباحثة إجرائياً: (الموضوعات الدراسية المقررة في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر والتي ستدرسها الباحثة في التجربة).

**الصف الخامس الأدبي:** وهو الصف الثاني من صفوف مرحلة الدراسية الإعدادية الثلاث التي يقبل فيها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة، وهي تمثل الصفوف (الرابع بفرعيه العلمي والأدبي، والخامس بفرعيه العلمي والأدبي، والسادس بفرعيه العلمي والأدبي). (جمهورية العراق: وزارة التربية: وحدة المناهج، 2013)

## الفصل الثاني

### أطار نظري – دراسات سابقة

#### أطار نظري:

**مفهوم التعليم المتمايز:** التعليم المتمايز هو فلسفة في التدريس موجه لمساعدة المدرس على تنظيم الموقف التعليمي تبعاً للاختلافات الموجودة بين الطلبة من حيث الاهتمامات وأنماط وتقنيات التعلم والخلفيات المعرفية وبما يكفل للجميع تحقيق أكبر قدر ممكن من تحقيق الأهداف التعليمية.

#### الأساس النظري للتعليم المتمايز:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت التعليم المتمايز كدراسة (Koeze, 2007) ودراسة (Stavroula, 2011) و (Williams, 2012) و (Scott, 2012) و (Aliakbari & Jaber, 2014)، وكانت النتائج أن الأفراد يتعلمون على النحو الأمثل عندما يتعرضون إلى نوع من التحدي واستندت تلك الدراسات على أسس نظرية الذكاءات المتعددة لـ "كاردنر" الذي استطاع أن يحدد مجموعة من الذكاءات المختلفة للإنسان والتي توجد لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة، والحقيقة إن نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى تماماً مع مفهوم التعليم المتمايز حيث يحاول المدرس أن يقدم الموضوع ذاته للمتعلمين بأكثر من أسلوب لكي تتناسب هذه الأساليب مع الذكاءات المختلفة للمتعلمين.

**خطوات التعليم المتمايز:** على المدرس الذي يستخدم التعليم المتمايز أن يقوم بالاتي:

1. يحدد المعلومات السابقة والقدرات والإمكانات العلمية لكل متعلم.
2. في ضوء ما ورد في الخطوة الأولى يضع المتعلمين في مجموعات كل مجموعة تضم افراداً متقاربين في الصفات.
3. يحدد أهداف التعلم.
4. يختار المواد والأنشطة والأدوات التعليمية ومصادر التعلم.
5. ينظم البيئة التعليمية بما يناسب المجموعات.
6. يختار استراتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين أو المجموعات.
7. يحدد المهام التي تؤديها كل مجموعة. (Tomlinson, 2013: 24)

**أشكال التعليم المتمايز:** يتخذ التعليم المتمايز أشكالاً متعددة منها:

- **التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:** ويتم تقسيم المتعلمين في مجموعات من خلال تعرف المدرس على أنواع الذكاءات لكل متعلم، ويتم تدريسه وفق هذه الذكاءات.

- **التدريس وفق أنماط المتعلمين:** يصنف التربويون أنماط التعلم إلى سمعي وبصري وحركي ويضيف بعضهم نمطاً حسياً، ويتم التدريس وفق أنماط التعلم بتدريس كل متعلم بحسب النمط المناسب له والمفضل لديه فالتدريس بنمط تعليمي واحد، فعندما يستطيع المدرس أن يوافق نمطه التعليمي مع النمط التعليمي للطالب، سنجد أن اتجاهات الطالب نحو المادة قد تحسنت، وكذلك العمل

المدرسي، والأنشطة، والتحصيل، والتفكير وصولاً إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في مناهج التاريخ وتدريسها. (زيتون 2003: 166).

- **التعلم التعاوني:** ويمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليمًا متميزًا إذا راعى المدرس تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات المتعلمين وتمثيلاتهم المفضلة (عبيدات وسهيلة 2009: 101)، وقد يلجأ أحياناً إلى تطبيق التعلم التعاوني، فيقسم المتعلمين إلى مجموعات متجانسة، وفقاً لميولهم أو نمط تعلمهم، أو ذكاءاتهم المختلفة وذلك لتحقيق أهداف التعلم (كوجك وآخرون، 2008: 166)، وقد استخدمت الباحثة الشكل الأول وهو التعلم المتميز وفق الذكاءات المتعددة.

**عناصر التعلم المتميز:** هناك ثلاثة عناصر يمكن أن يشملها التمايز وهي:

- **المحتوى:** (المفاهيم والمبادئ والمهارات التي يتعلمها الطلاب والمواد التي تستخدم في تحقيق أهداف التعلم).

- **العمليات:** (كيفية تدريس المحتوى "مجموعات مرنة أو مجموعة مناقشة كبيرة أو مجموعات صغيرة").

- **النواتج:** (ويقصد به التعلم ويسمح للطلاب باختيار طرائق التقييم النهائية التي تدل على التعلم: Aliakbari & Jaber, 2014: 185)).

**مميزات التعلم المتميز:** يتميز التعلم المتميز بمجموعة من المميزات نذكر منها ما يأتي:

1. جعل الطالب محور العملية التعليمية.
2. اكتساب الطلاب مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
3. تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
4. احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
5. تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى الطلاب (الهرياوي، 2013: 29).

#### دور المدرس في التعلم المتميز:

يكون دور المدرس هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فمهمته الضبط وليس السيطرة، حيث يدير المواقف التعليمية والتعلمية إدارة ذكية ويصممها تصميمًا مثيلاً للتفكير، ويوجه الطلاب نحو الأهداف المراد تحقيقها، وتتطلب تلك الأدوار من المعلم الإلمام بمجموعة من المهارات الهامة ومنها:

1. القدرة على الضبط، وإدارة المناقشات والحوارات.
2. تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية المثيرة للتفكير والتي تراعي تمايز الطلاب.
3. استخدام استراتيجيات التدريس التي تلائم الموقف التعليمي.
4. القدرة على التخطيط الجيد وإدارة وقت التعلم بفاعلية (مداح 2009: 17).

#### دور الطلبة في التعلم المتميز:

1. جمعه للمعلومات والبيانات وتنظيمها.
2. تنشيطه للخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
3. تنظيمه للخبرات وتحديدها وقيامه بصياغتها.
4. تقديره للمشاركة مع الآخرين في العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز.
5. مشاركته للآخرين في الأفكار والمشاعر على أن تكون لديه القدرة على تقبل أفكار الآخرين ومشاعرهم.
6. تعبيره عن الفكرة بوضوح وفاعلية ليفهمها الآخرين بسهولة (المالكي، 2010: 27).

## دراسات سابقة:

**1- دراسة الطيب (2009):** أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية وتهدف إلى معرفة فعالية برنامج تعليمي قائم على التعليم المتميز في مادة الرياضيات. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام الطريقة التجريبية. تم تطبيق الدراسة على عيّنتين: أول عينة من معلمي الرياضيات (11) معلماً عرضوا برنامجاً تدريبياً حول التعلم المتميز وتم قياس أدائهم من خلال مقياس الأدوات لمهارات التعلم المتميز، أما العينة الثانية فكانت من طلاب المعلمين الذين حضروا برنامج التدريب في المرحلة الابتدائية الخامسة، تم تدريس (273) طالباً وطالبة، وتم قياس التعلم المتميز بأداء اختبار التحصيل وقياس الاتجاه نحو الرياضيات القبلية البعدي، واستخدم اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين، لاختبار فرضيات الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط أداء معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) على قياس الأداء لمهارات التعلم المتميز قبل تعرضهم لبرنامج التدريب المقترح.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء طلاب الصف الخامس (عينة الدراسة) في أداء القبلي وعلى مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) في الأداء القبلي والاختبار البعدي (ككل ولكل مستوى على حدة) لصالح التطبيق اللاحق.
1. اعتماد استراتيجيات عامة لتدريب المعلمين في الخدمة على أساليب التدريس الحديثة بسبب التأثير الفعال على أداء المعلمين وتطويرهم المهني، وما سينعكس على جمع ومواقف الطلاب نحو الرياضيات.
2. التأكيد على ضرورة أن يولي المعلمون اهتماماً بمستويات أعلى من تصنيف بلوم (تقويم التكامل والتقييم) وتدريب الطلاب على القيام بذلك، ولا يقتصر على جوانب ومستويات التعليم.
3. تشجيع معلمي الرياضيات على إعداد واعتماد نشاطات وأنشطة تعليمية مختلفة تعمل على تطوير المواقف الإيجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات المدرسية (الطيب، 2009: 4).

**2-الكشيفات (2010):** أجريت الدراسة في جمهورية مصر وتهدف إلى التعرف على فعالية برنامج يقوم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية بين متعلمي الناطقين باللغة العربية في لغات أخرى. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة هي: قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المطلوبة لمتعلمي اللغة العربية بلغات أخرى على مستوى طالب وثلاثة عشر طالباً وطالبة من اللغة العربية الناطقة باللغة الروسية قادمين إلى جامعة أسيوط لتعلم اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2008 م / 2009). وقد توصل البحث إلى قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية التي تضمنت ثلاث مهارات رئيسية: نتيجة معادلة ويلكوكسيون هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات متعلمي اللغة العربية الذين يتكلمون بلغات أخرى في طلب: القبلي واختبار مهارات الكتابة الإبداعية. الأصالة والمرونة) لتنفيذ التطبيق، مشيراً إلى أن البرنامج المقترح على أساس التعلم المتميز قد ساهم في تطوير هذه المهارات في مجموعة البحث (الكشيفات، 2010: 9).

**3- القحطاني (2012):** أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية بهدف التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح يعتمد على التعلم المتميز واستراتيجياته في تعديل المعتقدات تجاه معلومات الجغرافية للصف السادس الابتدائي في الرياض بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (23) معلماً. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لأعضاء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي مشيراً إلى أن برنامج التدريب المقترح كان له تأثير فعال في المجموعة التجريبية نحو التعليم المتميز. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الجغرافيا في مراحل مختلفة لاستخدام استراتيجيات التعلم المتميز مع طلبتهم (القحطاني 2010: 3).

**جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:**

1. اختيار وتوزيع العينة إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة).
2. تحديد إجراءات البحث التي تتبعها الدراسات المتعلقة بالتعلم المتميز واتخاذ التدابير المناسبة لقياس فعاليتها.
3. استخدام الأدبيات لدعم أهمية وجوانب النظرية للبحث.
4. دراسة الوسائل الإحصائية المستخدمة، واستخدام ما يناسب أهداف البحث الحالية.
5. عدد من المصادر التي يمكن استخدامها.
6. الاستفادة في تفسير نتائج البحث.

**الفصل الثالث****منهجية البحث وإجراءاته**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة، وقد اعتمدت على المنهج التجريبي لأنه ملائم، لتحقيق هدف بحثها، وفيما يأتي عرضاً لإجراءات البحث:

**أولاً: التصميم التجريبي:**

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحثة تنفيذها، لأن الاختيار السليم يضمن للباحثة الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة، وينبغي الاعتراف من البداية أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (الزويبي، 1968: 58). لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم كما موضح في جدول (1):

**جدول (1) التصميم التجريبي للبحث**

| المجموعة  | المتغير المستقل | المتغير التابع |
|-----------|-----------------|----------------|
| التجريبية | التعليم المتميز | التحصيل        |
| الضابطة   | —               |                |

**ثانياً: مجتمع البحث وعينه:** يتمثل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الأولى، للعام الدراسي (2016 - 2017).

**عينة البحث:** بطريقة قصديه اختارت الباحثة (ثانوية الاعتراز للبنات) لتكون ميداناً للبحث الحالي للأسباب الآتية:

1. تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة.
2. لوجود أكثر من شعبة لصف الخامس الأدبي. والجدول (2) يبين عدد طالبات عينة البحث

**جدول (2) عدد طالبات مجموعتي البحث**

| المجموعة  | الصف والشعبة      | عدد الطالبات | المجموع الكلي |
|-----------|-------------------|--------------|---------------|
| التجريبية | الخامس الأدبي (أ) | 30           | 60            |
| الضابطة   | الخامس الأدبي (ب) | 30           |               |

**ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:** حرصت الباحثة قبل الشروع ببدا التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من أن أفراد العينة من منطقة سكنية واحدة، ويدرس في مدرسة واحدة، وتلك المتغيرات هي على النحو الآتي:

1. العمر الزمني للطلّبات محسوباً بالأشهر.

2. التحصيل الدراسي للإباء.

3. التحصيل الدراسي للام.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في التصميم التجريبي للبحث:

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها للحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في ذلك المجال المنهج التجريبي إلا أنهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها أو ضبطها، لأن الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام، 1984: 241).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاولت الباحثة قدر الإمكان تقادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها.

خامساً: تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطلّبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة على وفق مفردات المنهج المقرر لمادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر "النصف الدراسي الأول" (الفصل الأول: الثورة الفرنسية 1789م، الفصل الثاني: استقلال الولايات المتحدة الأمريكية عن الاستعمار البريطاني، الفصل الثالث: ثورات أوروبا خلال القرن التاسع عشر) للعام الدراسي (2016-2017).

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية:

صياغة الأهداف السلوكية لأي استراتيجية هي الخطوة الأساسية في بنائه، لأنه يساعد المدرسة على التعرف على محتوى المواد التعليمية، وتنظيمه، واختيار أساليب التدريس المناسبة، والأدوات، والأساليب والأنشطة (مقلد، 1986: 140-141).

وقد جرى تحليل محتوى (الفصل الأول - الفصل الثاني - الفصل الثالث) من كتاب مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه خلال مدة التجربة، وعلى وفق ذلك جرى صياغة (33) غرضاً سلوكياً تمثل النطاق السلوكي للمادة العلمية، وقد اعتمدت الباحثة على تصنيف بلوم للمجال المعرفي (معرفة / فهم / تطبيق / تحليل / تركيب / تقييم).

تساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد الظروف التعليمية المناسبة لمختلف المهام التي يجب أن يتعلمها المتعلم. وهذا يعني أن مسؤولية المدرس أكبر من وصف العمل التعليمي أو صياغة الأهداف في المصطلحات السلوكية. ويشمل أيضاً تصنيف الأهداف التي تقوم على الفئات السلوكية التي ينتمون إليها (أبو حطب، 1984: 106).

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية: يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يقوم بها المدرس، وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (الأمين، 1985: 133) وقد بلغ عددها (30) خطة تدريسية لكل مجموعة، ملحق (2).

ثامناً: أداة البحث:

أ- إعداد اختبار التحصيل: تعد الاختبارات التحصيلية طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالبة للمعلومات في مادة دراسية كانت قد تعلمتها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجاباتها عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية (عودة، 1988: 52).

ولأجل قياس التحصيل الدراسي لطلّبات مجموعتي البحث، ولمعرفة أثر التعليم المتميز في التحصيل، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى الموضوعات المحددة للتجربة، وقد اختيرت فقرات الاختبار بصيغة الاختيار من متعدد، وبلغ عدد فقرات الاختبار (25) فقرة ذات البدائل الثلاثة، ملحق (3)، وقد اتبعت الباحثة في عملية إعدادها وتجهيزها خطوات وكما يأتي:

1. إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات).

2. صياغة فقرات الاختبار.

3. صدق الاختبار.

4. الاختبار الاستطلاعي (العينة الاستطلاعية).

ب- **الصدق الظاهري:** إن الصدق الظاهري وإن كان مرتبطاً بمسألة ما إذا كان المقياس يبدو ظاهرياً بأنه قياس جيد أم لا، فإن هذا الحكم يستند إلى ما هو ظاهر من المقياس (Cronbach&Meehl,1955,p3) وإنه سيكون أكثر إقناعاً أو ثباتاً إذا أرسل المقياس إلى عينة مختارة بعناية من المحكمين. لذا قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الأساتذة التدريسيين المختصين في القياس والتقويم وعلم النفس وطرائق التدريس، ملحق (1) للتحقق من صلاحية فقرات الاختبار لقياس مدى فاعلية استعمال التعليم المتميز في التحصيل لدى أفراد عينة البحث، أجمع الأساتذة التدريسيين من الخبراء المحكمين على صلاحية هذا الاختبار وملائمته في تحقيق الهدف الذي وضع من أجله وتجاوزت نسبة اتفاقهم على 80%.

ج- **ثبات المقياس:** يعد الثبات أحد الشروط الأساسية التي تؤكد صدق الاختبار (ثورندايك وهيجن 1989: 15). واستخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، لعدم سماح الوقت بإعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها، فضلاً عن صعوبة إيجاد الظروف نفسها عند إعادة تطبيقه ولاسيما ما تتمتع به عينة البحث من خصائص تمنع ذلك، وذلك عن طريق تقسيم الاختبار الى نصفين متعادلين، وذلك من طريق الحصول على درجات للفقرات الفردية والزوجية (العريب 1985: 657). واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات، الذي يبلغ معامل ارتباطه (0.76)، وعند تصحيحه بمعامل ثبات سبيرمان (0.87)، وعليه يمكن أن نعتمد على هذا الاختبار.

د- **تصحيح الاختبار:** جرى تصحيح كل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة، وكانت الدرجة النهائية للاختبار (25) درجة، أي أن مدى التصحيح (صفر - 25).  
تاسعاً: **الوسائل الإحصائية:** تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستعمال برنامج (spss).

## الفصل الرابع

### نتائج البحث وتفسيراته

إن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال التعليم المتميز بلغ (20.90) في حين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية بلغ (18.17). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (6.478) أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.000) ودرجة حرية (58)، والجدول (3) يوضح ذلك. وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال التعليم المتميز، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، في الإجابة على الاختبار التحصيلي الذي تم أجرأؤه بعد انتهاء التجربة وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر باستعمال التعليم المتميز ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

**جدول (3) القيمة التائية المحسوبة والجدولية للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل**

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدالة عند مستوى (0.05)       |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|-------------------------------|
|           |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                               |
| التجريبية | 30         | 20.90           | 1.826             | 58          | 6.478          | 2.000    | دالة لصالح المجموعة التجريبية |
| الضابطة   | 30         | 18.17           | 1.416             |             |                |          |                               |

- من خلال النتائج المعروضة في الجدول (3) يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات المجموعتين لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر باستعمال التعليم المتميز عند مستوى دلالة (0.05) وترى الباحثة إن أسباب تفوق الطالبات اللاتي درسن باستعمال التعليم المتميز قد ترجع إلى الأسباب الآتية:
1. إن هذا التفوق يعود إلى أن استعمال التعليم المتميز في تدريس مادة التاريخ قد لاقى استحساناً من الطالبات وجعلتهن أكثر اهتماماً بالمادة لما له من قدرة في التقصي للحقائق والمعلومات من قبل الطالبات.
  2. إن التعليم المتميز يقوم على أساس تجميع مفردات مادة الدرس التي جعلت من المادة مألوفة لدى الطالبات وتعمل أيضاً على إيصال الأفكار الرئيسية وإبراز النقاط المهمة في موضوع الدرس من خلال العمل وفق مراحل.

## الفصل الخامس

### الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً / الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يلي:

1. استخدام التعلم المتميز في تدريس مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.
2. التعليم المتميز يحقق الثقة بالنفس والاعتماد على الذات.
3. سهولة استخدام التعليم المتميز بطريقة تطبيقية.
4. التعلم المتميز جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

ثانياً / التوصيات: في ضوء الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة فأنها توصي بما يأتي:

1. توفير أقصى قدر ممكن من التسهيلات التي تساعد على استخدام التعليم المتميز من حيث الوقت وحجم الصف والبيئة التعليمية.
2. تشجيع المتعلمين على القراءة بحرية والذهاب إلى المدرسة والمكتبات العامة بحيث تصبح القراءة سلوكاً وممارسة داخل وخارج المدرسة.

3. عقد الندوات والدورات المتخصصة في أساليب التدريس الحديثة، بما في ذلك التعليم المتميز.

ثالثاً / المقترحات: واستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء:

1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية مختلفة.
2. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مدارس مختلطة (ذكور / إناث).
3. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغيرات أخرى مثل (اكتساب المفاهيم، تنمية التفكير، .... الخ).

المصادر:

### العربية والأجنبية

- 1- أبو حطب، فؤاد فهمي محمد سيف الدين (1984): معجم علم النفس والتربية، ج 1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.
- 2- أبو سرحان، عطية عودة (2000): دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، دار الخليج، عمان.
- 3- الأمين، شاكور، وآخرون (1985): أصول تدريس المواد الاجتماعية، بغداد، دار الحكمة.
- 4- بدير، كريم (2008): التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 5- ثورندايك، روبرت، والزايث هيجن (1989): القياس والتقويم في علم النفس، عمان مركز الكتاب الأردني للنشر.
- 6- جمهورية العراق (2013): التعليم الثانوي، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج.
- 7- حسنين، حسين محمد (2008): الرزمة التدريسية للمعلمين في الوطن العربي (التعلم النشط)، دار مجدلاوي، عمان.

- 8- الزويبي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (1968): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب، الموصل.
- 9- الزيادات، ماهر مفلح ومحمد إبراهيم قطاوي (2010): الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، دار الثقافة، عمان.
- 10- زيتون، حسن حسين (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم - والتعلم"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 11- سلامة، عادل أبو العز وآخرون (2009): طرق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، ط1، عمان، دار الثقافة.
- 12- شحاته، حسن (2009): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 13- الطيب، أحمد سعيد (2009): معرفة فعالية برنامج تعليمي قائم على التعليم المتميز في مادة الرياضيات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك آل سعود، كلية التربية.
- 14- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2009): استراتيجيات التدريس، دار الفكر، عمان.
- 15- عصر، رضا (2003): حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة، للفترة من 21\_22 يوليو.
- 16- عطية، محسن علي (2009): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، عمان.
- 17- العمرو، عبد العزيز رشيد فهد (2002): فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية على تنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، دراسة شبة تجريبية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.
- 18- عواد، يوسف ذياب ومجدي علي زامل (2010): التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج، عمان.
- 19- عودة، احمد سلمان (1988): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر.
- 20- الغريب، رمزية (1985): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 21- القحطاني، أمل سعيد (2012): فاعلية برنامج تدريبي مقترح يعتمد على التعليم المتميز واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 1، البحرين.
- 22- الكشفيات، صفوت عمر (2010): فاعلية برنامج يقوم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية بين متعلمي الناطقين باللغة العربية ولغات أخرى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، كلية التربية.
- 23- اللقاني، احمد حسين وآخرون (1990): تدريس المواد الاجتماعية، ج1، عالم الكتب، القاهرة.
- 24- المالكي، عبد الملك مسفر حسن (2010): فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 25- مخلف، صبحي احمد وهادي مشعان ربيع (2009): طرائق تدريس الجغرافية، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- 26- مداح، سامية بنت صدقة حمزة (2009): اثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد 1، العدد 1، الرياض.
- 27- مقلد، محمد محمود (1986): كيف نصوغ هدفاً تعليمياً سلوكياً، التطبيق في مجال اللغة العربية، رسالة التربية، سلطنة عمان.
- 28- النقيب، مرتضى حسين (1986): محاضرات في منهج البحث التاريخي، بغداد.
- 29- الهراوي، رائد علي محمود (2013): فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- 30- همام، طلعت (1984)، سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، ط2، مؤسسة الرسالة، دار عمان.

- 31- Alderman, M. Kay,( 2007), Motivation for Achievement, Possibilities for Teaching and Learning, second Edition.
- 32- Aliakbari & Jaber D. L. (2014) Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers, International Journal of Science Education.
- 33- Koeze, Patricia A, (2007)," Differentiated Instruction: The Effect On Student Achievement In An Elementary School". published thesis,Eastern Michigan University.
- 34- Krug, M. M., "History and the Social sciences: new approaches to the social studies, Mass Blasdel publishing co. 1966.
- 35- Stedman's, 2006, Medical Dictionary, 28th Edition, Copyright, Lippincott Williams & Wilkins. All rights reserved.
- 36- Tomlinson, C.,(2013)," How to Differentiate Instruction In Mixed ability Classroom", Virginia, ASCD.

## الملاحق

## ملحق (1)

## أسماء الخبراء والمحكمين

| ت  | الأسماء                   | تخصص                      | مكان العمل                            |
|----|---------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| 1  | أ.د. ثناء يحيى قاسم       | طرائق تدريس الجغرافية     | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 2  | أ.د. داود عبدالسلام صبري  | طرائق تدريس عامة          | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 3  | أ.د. رحيم علي صالح        | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 4  | أ.د. زينب حمزة راجي       | طرائق تدريس عامة          | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 5  | أ.د. سعد علي زاير         | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 6  | أ.د. ماجدة أبراهيم الباوي | طرائق تدريس الفيزياء      | جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم |
| 7  | أ.د. هناء خضير جلاب       | طرائق تدريس التاريخ       | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 8  | أ.م.د. أبتسام مهدي غانم   | طرائق تدريس عامة          | جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم |
| 9  | أ.م.د. بلاسم كحيط الكعبي  | طرائق تدريس الجغرافية     | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |
| 10 | أ.م.د. محمد شلال          | طرائق تدريس التاريخ       | جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد    |

## ملحق (2)

## أنموذج خطة تدريسية لمادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر وفق استعمال التعليم المتمايز

المادة: تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر  
المدرسة: ثانوية الاعتراز للبنات  
الموضوع: مؤتمر فينا  
الصف والشعبة: الخامس (أ)

أولاً / الهدف العام:

ثانياً / الأهداف السلوكية للدرس:

جعل الطالبة قادرة على أن:

1. تعرف مؤتمر فينا.

2. تعلق عودة نابليون.

3. تفسر مبادئ مؤتمر فينا.

4. تعدد أهداف مؤتمر فينا.

5. تلخص مقررات مؤتمر فينا.

6. تؤثر على خريطة أوروبا مدينة فينا.

ثالثاً / الوسائل التعليمية:

1. السبورة.

2. الطباشير.

3. بعض الصور التاريخية التي توضح الحروب التي خاضها نابليون أو عن أوضاع أوروبا بعد الثورة الفرنسية.

4. الخرائط.

رابعاً / خطوات سير الدرس (35 دقيقة):

1. مقدمة الدرس (دقيقتان).

وذلك بإعطاء فكرة بسيطة عن الموضوع وربط الدرس الجديد بالدرس السابق. أبدأ بالقول للطلّابات: درستّم في الفصل الأول من مادة تاريخ أوروبا الحديث (الثورة الفرنسية ونابليون) التي لم تكن مقتصرة على فرنسا لوحدها وإنما عمت منطقة غربي أوروبا، وكذلك كشفت البقطة الفكرية مساوى الحكم القائم وأثارت الوعي السياسي لدى الطبقة العامة، وإمتازت بأنها كانت متمسة بطابع النقد والسخرية اللاذعة لان رجالها صاروا ينتقدون الأوضاع الاجتماعية والسياسية أما اليوم فسندرس (أوروبا بعد الثورة الفرنسية ونابليون / مؤتمر فينا وعودة نابليون).

2. سير الدرس (33 دقيقة).

نبدأ درسنا الحالي بكتابة الموضوع (مؤتمر فينا وعودة نابليون) على السبورة، وأطلب من الطّالّبات المسؤولات عن الجزء الأول من الموضوع وهو (مؤتمر فينا) بالالتقاء ومناقشة الجزء المخصص لهن وكذلك الحال بالنسبة إلى الطّالّبات المسؤولات عن الجزء الثاني وهو (عودة نابليون). والطّالّبات المسؤولات عن الجزء الثالث وهو (مبادئ المؤتمر). والطّالّبات المسؤولات عن الجزء الرابع وهو (أهداف المؤتمر). والطّالّبات المسؤولات عن الجزء الخامس وهو (مقررات المؤتمر). والطّالّبات المسؤولات عن الجزء السادس وهو (استقبال الشعب لقرارات المؤتمر). وبعد مرور (10 دقائق) ترجع كل طالبة إلى مجموعتها الأصلية وتشرح وتوضح ما توصلت إليه مع زميلاتها من المجاميع الأخرى. وتناقش الموضوع بجميع أجزائه داخل المجموعة التعاونية الأصلية في (20 دقيقة).

المدرسة (الباحثة): تكتب على السبورة السؤال الاتي:

س / ما هو مؤتمر فينا.

السؤال موجه للطلّابات المسؤولات عن الجزء الأول من الموضوع والمجموعة الأولى هي مجموعة (أ) وتضم خمسة أعضاء (1/ 2/ 3/ 4/ 5) وهكذا لبقية المجموعات الستة (أ / ب / ج / د / هـ / و). فتعمل الطّالّبات فيما بينهن لتبادل الإجابات والاستفسارات للإجابة على هذا السؤال، كما يجب على كل واحدة أن تعطي لزميلتها ما عندها من معلومات داخل المجموعة الواحدة.

المدرسة (الباحثة): أريد الإجابة خلال دقيقتين:

وبعد دقيقتين تسمح المدرسة لرئيسة مجموعة (أ) بالإجابة، فتجيب وباقي المجموعات تسمع أجابتها.

رئيسة المجموعة (أ) تقول:

هو المؤتمر العام للصالح الذي نصت عليه معاهدة باريس الأولى التي وقعتها الحكومة المؤقتة بين فرنسا والدول المنتصرة التي أعادت فرنسا إلى حدودها السابقة قبل الثورة.

المدرسة (الباحثة): جيد جداً.

وبعد ذلك تخرج رئيسة مجموعة (أ) على السبورة وتكتب الإجابة عن السؤال في الجزء المخصص لمجموعة (أ) ويكون دور المدرسة التقفد والتوجيه وإعطاء بعض المعلومات في حالة الاستعانة به.

المدرسة (الباحثة): تكتب سؤال آخر في أعلى السبورة.

س / ماهي الظروف التي شجعت نابليون على العودة إلى فرنسا.

السؤال موجه إلى الطالبات المسؤولات عن الجزء الثاني من الموضوع والمجموعة الثانية هي (ب) وتتكون من خمسة أعضاء (1 / 2 / 3 / 4 / 5). فتعمل الطالبات فيما بينهن لتبادل الإجابات والاستفسارات كما في المجموعة السابقة للإجابة عن السؤال المخصص لها. المدرسة (الباحثة): أريد الإجابة بعد دقيقتين:

وبعد دقيقتين تسمح المدرسة (الباحثة) لرئيسة مجموعة (ب) بالإجابة، فتجيب وباقي المجموعات تسمع أجابتها.

رئيسة مجموعة (ب) تقول: عندما أجتمع المؤتمر دب الخلاف بين روسيا وبريطانيا حول اقتسام الغنائم إضافة إلى الخلافات المتعلقة بمصالح الدولة الأوروبية، ومن جانب آخر فإن لويس الثامن عشر لم يراع مشاعر الفرنسيين وعقائدهم الجديدة التي ربتهم عليها الثورة الفرنسية ووضع دستوراً أعلن نفسه بموجبة ملكاً وفق نظرية الحق الإلهي وأعاد للنبلأ حقوقهم وفرض الرقابة على الصحافة وسرح الضباط الجمهوريين من الجيش والغاء علم الثورة وأحل محله علم إل بربون، كذلك انتشرت البطالة في صفوف الشعب الذي تمنى عودة نابليون، أن هذه الظروف جميعاً قد شجعت نابليون إلى العودة سراً من منفاه الى فرنسا. المدرسة (الباحثة): جيد. أحسنت.

المدرسة (الباحثة): كيف كان استقبال الفرنسيين إلى نابليون.

أيضا السؤال موجه إلى مجموعة (ب) بعد التعاون بين أعضاء المجموعة. تقول رئيسة مجموعة (ب): أستقبله الفرنسيين استقبال الفاتحين وهرب لويس الثامن عشر خارج البلاد. المدرسة (الباحثة): جيد جداً.

وبعد ذلك تخرج رئيسة مجموعة (ب) على السبورة وتكتب الإجابة عن السؤالين في الجزء المخصص للمجموعة (ب). ويكون دور المدرسة التوجيه والإرشاد.

المدرسة (الباحثة): تكتب سؤال آخر في أعلى السبورة.

س / ماهي مبادئ مؤتمر فينا.

السؤال موجه إلى مجموعة الطالبات المسؤولات عن الجزء الثالث من الموضوع والمجموعة الثالثة هي (ج) وتتكون من خمسة أعضاء (1 / 2 / 3 / 4 / 5).

فتعمل المجموعة على التعاون وتبادل المعلومات والمناقشات من أجل التوصل إلى الإجابة على السؤال المخصص لها (كما في المجموعة أ / ب).

المدرسة (الباحثة) الإجابة بعد دقيقتين.

وبعد دقيقتين تسمح المدرسة لرئيسة المجموعة (ج) بالإجابة، فيجيب وباقي المجموعات تسمع أجابتها. رئيسة مجموعة (ج) تقول: دخل الحلفاء باريس مرة ثانية ومعهم لويس الثامن عشر، وفرضوا معاهدة باريس الثانية، ويتوقع هذه المعاهدة انتهت فترة المائة يوم من حكم نابليون الأخيرة وعاد أعضاء مؤتمر فينا للاجتماع على وفق المبادئ الآتية:

- التخلي عن مبدأ القوة كقاعدة للتملك.

- وجوب خضوع العلاقات الدولية إلى قواعد العقل والعدل والاحترام المتبادل.

- اعتماد مبدأ (التعويض) أي تعويض الدول الكبرى عما لحق بها من خسائر خلال حروب الثورة الفرنسية ونابليون.

المدرسة (الباحثة): أحسنت.

وبعد ذلك تخرج رئيسة مجموعة (ج) على السبورة وتكتب الإجابة على السؤال في الجزء المخصص للمجموعة (ج)، ويكون دور

المدرسة التوجيه والإرشاد إذا لزم الأمر.

المدرسة (الباحثة): تكتب سؤال آخر في أعلى السبورة:

س / ما هي أهداف مؤتمر فينا.

السؤال موجه إلى مجموعة الطالبات المسؤولات عن الجزء الرابع من الموضوع. والمجموعة هي (د) وتتكون من خمسة أعضاء (1 / 2 / 3 / 4 / 5). فتعمل المجموعة على التعاون وتبادل المعلومات والمناقشات من أجل التوصل إلى الإجابة على السؤال المخصص لها. (كما في المجموعات السابقة أ / ب / ج).

المدرسة (الباحثة) أريد الإجابة بعد دقيقتين.

وبعد دقيقتين تسمح المدرسة لرئيسة مجموعة (د) بالإجابة، فتجيب وباقي المجموعات تسمع أجابته. رئيسة مجموعة (د) تقول: يمكن تلخيص الأهداف المشتركة والخاصة بالمؤتمر بما يأتي:

- الأهداف المشتركة: اتفقت الدول المجتمعة على السعي بكل الوسائل للقضاء على جميع الأنظمة الجمهورية أو التي تتمسك بالمبادئ التي بشرت بها الثورة الفرنسية لضمان سلامة الدول الكبرى وأمنها  
- الأهداف الخاصة: وهي الأهداف والتطلعات الخاصة بالدول المنتصرة التي قدمت التضحيات لإسقاط نابليون الذي نال أرضها مدة طويلة من الزمن وتأتي في مقدمة هذه الدول النمسا التي كانت تطمح في إعادة أراضيها في إيطاليا.  
المدرسة (الباحثة): جيد جداً.

وبعد ذلك تخرج رئيسة مجموعة (د) على السبورة وتكتب الإجابة عن السؤال في الجزء المخصص لمجموعة (د)، ويكون دور المدرسة التوجيه والإرشاد أن لزم الأمر.  
المدرسة (الباحثة): يكتب سؤال آخر في أعلى السبورة.  
س / ما هي مقررات مؤتمر فينا.

السؤال موجه إلى مجموعة الطالبات المسؤولات عن الجزء الخاص بهم من الموضوع، وهي مجموعة (هـ) وتتكون من خمسة أعضاء (1 / 2 / 3 / 4 / 5). فتعمل الطالبات فيما بينهم لتبادل الإجابات والاستفسارات كما في المجموعات السابقة (أ / ب / ج / د)

المدرسة (الباحثة): أريد الإجابة بعد دقيقتين.

وبعد دقيقتين تسمح المدرسة لرئيسة مجموعة (هـ) بالإجابة، فتجيب وباقي المجموعات تسمع أجابته. رئيسة مجموعة (هـ) تقول: قرر المؤتمر عودة فرنسا إلى حدودها القديمة التي كانت عليها قبل الثورة الفرنسية.  
وفي مجال أيجاد حواجز (الدول الفاصلة) على الحدود الفرنسية، فقد تقرر توحيد هولندا وبلجيكا في دولة واحدة، وتقرر فصل النرويج عن الدنمارك وضمها إلى السويد. وكذلك أخذ المؤتمر قرارات عامة ومهمة منها إلغاء تجارة العبيد وأقر بعض الأمور الخاصة بالتمثيل الدبلوماسي مثل درجات الممثلين الدبلوماسيين وإدارة الأنهار الدولية.  
المدرسة (الباحثة): جيد جداً.

وبعد ذلك تخرج رئيسة مجموعة (هـ) على السبورة وتكتب الإجابة عن السؤال في الجزء المخصص لمجموعة (هـ) ويكون دور المدرسة التوجيه والإرشاد.

المدرسة (الباحثة): تكتب سؤال آخر في أعلى السبورة:

س/ كيف أستقبل الشعب هذه القرارات.

السؤال موجه إلى مجموعة (و):

المدرسة (الباحثة): أريد الإجابة بعد دقيقتين.

وبعد دقيقتين تسمح المدرسة لرئيسة مجموعة (و) بالإجابة، فيجيب وباقي المجموعات تسمع الإجابة.

رئيسة مجموعة (و) تقول: لقد وجهت انتقادات إلى قرارات مؤتمر فينا ومنها انه لم يراع الروح القومية وأهمها متغافلا التطلعات الجديدة للشعب، وكان المؤتمر في مقرراته حريا على الأفكار الحرة والمبادئ الديمقراطية وأهم مطالب الدول الصغرى وضحي بحقوقها لصالح الدول العظمى تحت شعار الحفاظ على السلام والتوازن الدولي. المدرسة (الباحثة): أحسنت.

وبعد ذلك تخرج رئيسة مجموعة(و) على السبورة وتكتب الإجابة عن السؤال في المكان المخصص لمجموعة (و) ويكون دور المدرسة التوجيه والإرشاد.

وبعد أكمل المجموعات الإجابة على المواضيع المخصصة لهم، وكما هي مكتوبة على السبورة، من خلال رئيسة كل مجموعة، تقوم المدرسة بمناقشتهم بالإجابات والتوضيح بعض الأمور، ومكافأة طالبات المجموعة المتميزة من حيث دقة الإجابة والالتزام بالوقت. ومن ثم تشكر المدرسة الجميع على الجهود المبذولة لإتمام خطوات الدرس. وتطلب من أحد الطالبات مسح السبورة.

### 3. التقويم (10 دقائق):

وبعد الانتهاء من مناقشة موضوع الدرس تقوم كل طالبة في كل مجموعة تعاونية بحل الأسئلة الآتية وتسليم ورقة الإجابة لمدرسة المادة.

#### الأسئلة:

س / عرف مؤتمر فينا.

س / ما هي الظروف التي شجعت نابليون على العودة إلى فرنسا.

س / أذكر مبادئ مؤتمر فينا.

س / عدد أهداف مؤتمر فينا.

س / ما هو رأيك في مقررات مؤتمر فينا.

### 4. الواجب البيتي:

- أطلب من كل مجموعة إعداد تقرير عن الموضوع الخاص بها لدرس اليوم.

- اعتماداً على الكتاب المنهجي المقرر أطلب تحضير الدرس الجديد.

المصدر/ الكتاب المنهجي للصف الخامس الأدبي.

### ملحق (3)

#### فقرات الاختبار التحصيلي

ضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي:

1. حدثت الحرب بين النمسا وفرنسا عام.

أ. 1892 م.

ب. 1793 م.

ج. 1794 م.

2. ثار الشعب الفرنسي عام 1789م. ضد الحكم.

أ. الجمهوري.

ب. الملكي.

ج. النيابي.

3. بعد سقوط سجن الباستيل في فرنسا.

أ. مرحلة التحرر من ظلم الملكية.

ب. مرحلة التخلص من ظلم الجمهورية.

ج. انتصار فرنسا على الدول المعادية لها.

4. من أهم بنود صلح إميان.

أ. اعتراف إنكلترا بحدود فرنسا الطبيعية.

ب. إرجاع الأراضي النمساوية لإنكلترا.

ج. قبول فرنسا بنفوذ إنكلترا في إيطاليا.

5. أن الضربة القاضية التي أدت الى نهاية الحرب النابليونية في أوروبا هي.

أ. طرد أسبانيا من أراضيها.

ب. حملة نابليون على روسيا.

ج. هزيمة نابليون في إيطاليا.

6. هبت رياح الثورة في النمسا والمجر من ثلاث اتجاهات عام.

أ. 1847 م.

ب. 1848 م.

ج. 1849 م.

7. أهم مقررات مؤتمر فينا على الصعيد الإنساني هي.

أ. إلغاء تجارة العبيد.

ب. مبادئ حقوق الإنسان.

ج. الالتزام بالحقوق الشرعية.

8. قام نابليون باحتلال شبة جزيرة أيبيريا عام.

أ. 1806 م.

ب. 1807 م.

ج. 1808 م.

9. رافقت الثورة الصناعية زيادة كبيرة في.

أ. عدد السكان.

ب. عدد الموائئ.

ج. عدد البضائع.

10. تستند المقولة الآتية (الدولة أنا) للملك.

أ. لويس الثالث عشر.

ب. لويس السادس عشر.

ج. لويس الرابع عشر.

11. عرف بلقب محرر العبيد هو.

أ. جورج واشنطن.

- ب. بسمارك.
- ج. أبراهام لنكولن.
12. شهد عام 1775 م. نشوب ثورة ضد.
- أ. بريطانيا.
- ب. فرنسا.
- ج. أمريكا.
13. قدمت الجمعية الوطنية الفرنسية عام 1789م. لائحة.
- أ. الدستور المدني.
- ب. حقوق الإنسان.
- ج. الاتفاق المشترك.
14. سميت المدة مابين (1793 – 1794) في فرنسا بعصر.
- أ. التطور.
- ب. الحرب.
- ج. الإرهاب.
15. وقعت الدول الكبرى روسيا والنمسا وبريطانيا التحالف.
- أ. الرباعي.
- ب. المقدس.
- ج. الدولي.
16. قامت سلسلة من الثورات في عدة بلدان أوربية عام.
- أ. 1830 م.
- ب. 1831م.
- ج. 1832م.
17. كان الإنتاج الصناعي في القرون الوسطى يقوم على أساس نظام.
- أ. الإنتاج العالمي.
- ب. الإنتاج الأهلي.
- ج. الإنتاج المحلي.
18. انتشرت الثورة الصناعية من إنكلترا الى بقية بلدان أوربا منذ مطلع.
- أ. القرن السابع عشر.
- ب. القرن الثامن عشر.
- ج. القرن التاسع عشر.
19. اخترع ريجارد آربرايت عام 1769 م آله.
- أ. لصناعة الطابوق.
- ب. لغزل القطن.
- ج. صناعة الورق.

20. حدثت معركة واترلوا عام.

أ. 1815 م.

ب. 1816م.

ج. 1817م.

21. توفر رأس المال اللازم للصناعة في انكلترا منذ القرن.

أ. السادس عشر.

ب. السابع عشر.

ج. الثامن عشر.

22. اخترع جون كاي المكوك الطائر عام.

أ. 1733م.

ب. 1734م.

ج. 1735م.

23. أعلنت ولايتا البندقية ولمبارديا بالانفصال عن.

أ. النمسا.

ب. إيطاليا.

ج. فيينا.

24. حسمت الحرب الأهلية الأمريكية لصالح.

أ. الولايات الجنوبية.

ب. الولايات الشمالية.

ج. الولايات الوسطى.

25. أسس الحزب الديمقراطي في عام.

أ. 1826م.

ب. 1827م.

ج. 1828م.

## ملحق (4) درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

| الضابطة | ت  | الضابطة | ت  | التجريبية | ت  | التجريبية | ت  |
|---------|----|---------|----|-----------|----|-----------|----|
| 16      | 16 | 18      | 1  | 21        | 16 | 22        | 1  |
| 19      | 17 | 20      | 2  | 23        | 17 | 24        | 2  |
| 17      | 18 | 16      | 3  | 19        | 18 | 21        | 3  |
| 20      | 19 | 18      | 4  | 20        | 19 | 19        | 4  |
| 19      | 20 | 20      | 5  | 22        | 20 | 22        | 5  |
| 16      | 21 | 19      | 6  | 19        | 21 | 20        | 6  |
| 20      | 22 | 16      | 7  | 23        | 22 | 23        | 7  |
| 17      | 23 | 17      | 8  | 18        | 23 | 18        | 8  |
| 19      | 24 | 17      | 9  | 24        | 24 | 21        | 9  |
| 20      | 25 | 19      | 10 | 20        | 25 | 20        | 10 |
| 19      | 26 | 20      | 11 | 19        | 26 | 23        | 11 |
| 17      | 27 | 18      | 12 | 22        | 27 | 19        | 12 |
| 19      | 28 | 16      | 13 | 20        | 28 | 22        | 13 |
| 17      | 29 | 18      | 14 | 23        | 29 | 18        | 14 |
| 19      | 30 | 19      | 15 | 20        | 30 | 22        | 15 |

مدى التصحيح (صفر - 25)

المجموع / 627 المجموع / 545

المتوسط الحسابي / 20,90 المتوسط الحسابي / 18,17

الانحراف المعياري / 1,826 الانحراف المعياري / 1,416

التباين / 3,334 التباين / 2,006

## فاعلية التعليم بالفيديو في تدريس السيرة النبوية في مناهج التربية الإسلامية (دراسة تجريبية)

د. عارف أسعد جمعة

أكاديمية بشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية/ استنبول مدرس في كلية التربية

### Effectiveness of video in the teaching of the Prophet's biography in the curricula of Islamic education "Experimental Study"

Dr. Aref Assad Jomaa

Academy of bashek shaheir of Arabic and Islamic Sciences / Istanbul- Teacher at the Faculty of Education

aref.jomaa.1976@gmail.com

#### Abstract

Aim of the study The population of this study comprised all seventh grade students in Damascus, the researcher purposely selected (82) students in Rukin –aldeen and divided them into tow section:

- An experimental section ,which consisted of (42) students ,studied biography and translations using the video
- A control section ,which consisted of (40) student ,studied biography and translations by the current traditional approach.

The researcher applied an achievement test to evaluate students progress in both groups ,the results were as follows:

- 1-using video in teaching biography and translations was more effectives than the traditional approach.
- 2-there were statistically significant differences at(0.01)in favor of students in the experimental section.
- 3-there were statistically significant differences at (0.01) in the mean grades students in the post –test in favor of the experimental section.This indicated that using video in teaching biography and translations was effective

#### الملخص:

عنوان الدراسة (فاعلية التعليم بالفيديو في تدريس السيرة النبوية في مناهج التربية الإسلامية (دراسة تجريبية))

هدفت الدراسة: إلى التعرف على فاعلية استخدام الفيديو في تدريس قسم السيرة والتراجم في مادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي.

مجتمع الدراسة: تمثلت عينة مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة استنبول-منطقة الفاتح، حيث بلغ عدد

الطلبة 82 تلميذاً وذلك وفق شعبتين:

- الشعبة الأولى التجريبية: عدد الطلبة فيها 42 تلميذاً، دُرست بطريقة استخدام الفيديو في تدريس مقرر السيرة والتراجم.
- الشعبة الثانية الضابطة: عدد الطلبة فيها (40) تلميذاً، دُرست وفق الطرائق التقليدية الاعتيادية.

ثم قام الباحث بإجراء اختبار تحصيلي لتقييم مدى استفادة كل من المجموعتين من طرائق التدريس المستخدمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، وأهمها:

- 1-فاعلية استخدام التدريس بالفيديو في تدريس مقرر السيرة والتراجم أكثر من الطرائق التقليدية.
- 2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (0.01).
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة، وذلك لصالح الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد فاعلية استخدام طريقة الفيديو في تدريس قسم السيرة والتراجم.

## المقدمة:

تُعد مادة التربية الإسلامية أحد المقررات الدراسية في المناهج التعليمية، حيث تُدرس المادة على مدار حصتين إلى ثلاث حصص في الأسبوع في جميع الصفوف الدراسية، وهذه المادة تشتمل على أقسام عدة منها ((التلاوة، الاستحفاظ والتفسير، الحديث الشريف، الأخلاق والتهديب، العبادات، العقيدة، السيرة والتراجم))

ولكل قسم أهداف وغايات يسعى إلى تحقيقها، وطرائق وأساليب تدريسية مناسبة، وإن التنوع في المحتوى وطبيعته يفرض على المدرس انتقاء الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة، ولقسم السيرة والتراجم خصوصية من حيث تناوله سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتراجم لأعلام مسلمين من صحابة رسول الله رضوان الله عليهم أجمعين، وآل بيته الأطهار وشخصيات إسلامية كان لها الأثر الكبير في حياة المسلمين، وقد قُدمت دروس السيرة والتراجم في كتب التربية الإسلامية بطرائق عرضية متعددة منها: طريقة السرد القصصي، وطريقة الاستنباط للدروس المستفادة والتوجيهات، وطريقة الوصف لتعرف صفات المترجم لهم، وطريقة الشرح لتبيان المواقف الحياتية في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم أو من تُرجم له من الصحابة والتابعين، وحتى تكون هذه الدروس فاعلة ومحقة لأهدافها لا بد من استخدام التقنيات التعليمية، والتي تُعد عاملاً مساعداً في تقديم الدروس وإعدادها، بل إن بعض التقنيات تمثل طرائق تدريسية متكاملة يمكن بواسطتها تقديم الدروس بشكل متكامل كاستخدام أجهزة العرض ((الفيديو، العرض التمثيلي المسرحي، العرض السينمائي...))، ويُعد الفيديو أسهل هذه الأجهزة استخداماً داخل الحجرة الصفية، ولا سيما في تدريس مقرر السيرة والتراجم، حيث تتوفر أشرطة أفلام سينمائية دينية تتوافق مع موضوعات دروس السيرة والتراجم مثل فيلم الرسالة، وفيلم ومسلسل الوعد الحق، وفيلم الهجرة النبوية إضافة إلى أفلام ومسلسلات كرتونية تتناول جوانب من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام، ومن السهولة بمكان استخدام الفيديو لعرض المقاطع الفلمية، والتي تتوافق مع الدرس المقرر، إضافة إلى ما يتخلل ذلك من استخدام طرائق تدريسية أخرى تسهم في عرض أسئلة للمناقشة والحوار تحقق فوائد عدة، وتجعل الدرس أكثر فاعلية وتشويقاً.

## مشكلة البحث:

إن الباحث من خلال عمله في الإشراف على زمر التربية العملية لمادة التربية الإسلامية في دبلوم التأهيل التربوي، ومتابعته لمدرسي مادة التربية الإسلامية في أثناء إعطائهم الدروس لاحظ الآتي:

- اعتماد النمطية في إعداد الدروس وتحضيرها، وتغليب السرد والإلقاء في تقديم هذه الدروس.
- عدم مراعاة خصوصية كل قسم من أقسام مادة التربية الإسلامية، ففي معظم الدروس غاب استخدام أشرطة الكاسيت لدروس التلاوة والاستحفاظ، وأغفلت المصورات والمخططات واللوحات في دروس العبادات ((الحج - الصلاة...)).
- إغفال استعمال أجهزة العرض ((الفيديو، السبورة الضوئية...)) في الدروس مع توفرها وسهولة استخدامها.
- كما لاحظ الباحث بشكل رئيس إغفال الوسائل التعليمية في دروس السيرة النبوية والتراجم، فمن خلال مشاهدته وحضوره لعدة دروس وجدها تقتصر على سرد المدرس لأحداث السيرة أو لقبس من سيرة المترجم لهم، مما جعل الباحث يتساءل عن مدى فاعلية استخدام العرض بالفيديو لدروس السيرة والتراجم، سيما أن الفيديو والتلفزيون متوفران في كل مدرسة، إضافة إلى توفر الأشرطة الفلمية الدينية المناسبة للدروس المقررة.

وسيسعى الباحث للإجابة عن هذا التساؤل بإجراء بحث تجريبي للتأكد من فاعلية استخدام الفيديو في تدريس قسم السيرة

والتراجم.

## أهمية البحث

تظهر أهمية البحث في نقاط عدة، منها:

- أهمية استخدام تقنيات التعليم في تدريس مادة التربية الإسلامية، وإبراز دور الوسائل والتقنيات التعليمية في تحقيق أهداف مادة التربية الإسلامية.

- تعزيز العناية بقسم السيرة النبوية والتراجم، وذلك لما يحمل هذا القسم من خصوصية في تقديم الحياة النموذجية للمسلم من خلال تقصيه وتتبعه لحياة النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام.

#### أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

- التعرف بالطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتدريس قسم السيرة والتراجم في مادة التربية الإسلامية.
- تعرف مدى فاعلية استخدام الفيديو في تدريس السيرة النبوية والتراجم في مادة التربية الإسلامية.

#### أسئلة البحث

يجيب البحث عن السؤال الآتي:

ما مدى فاعلية استخدام الفيديو في تدريس مقرر السيرة والتراجم في مادة التربية الإسلامية ؟.

#### فرضيات البحث

يتحقق البحث من صحة الفرضيتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

**منهج البحث:** يعتمد البحث المنهج التجريبي من خلال اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية تُدرس بواسطة الفيديو، ومجموعة أخرى ضابطة تدرس وفق الطرائق التقليدية الاعتيادية، وذلك بهدف تعرف أي الطرائق أكثر فاعلية من خلال نتائج الاختبار التحصيلي، الذي يتم تطبيقه بعد انتهاء الدروس المقررة في التجريب.

#### أدوات البحث

قام الباحث بتجهيز أدوات العرض ((التلفزيون، الفيديو، المادة الفيلمية) إضافة إلى إعداد الحجرة التعليمية التي ستقدم فيها دروس السيرة بواسطة الفيديو، ثم قام الباحث بالمشاركة مع مدرس المجموعة التجريبية بتحضير الدروس من خلال تحديد الأهداف، والوسائل والمقاطع الفيلمية التي سيتم عرضها، ثم تحديد أسئلة المناقشة والحوار التي تتخلل العرض. \* كما تم إعداد اختبار تحصيلي يطبق على المجموعتين بعد تنفيذ الدروس.

#### حدود البحث:

حدود مكانية: مدرسة النور السورية - منطقة الفاتح - مدينة استنبول.  
حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني - الأسبوع الأول والثاني من شهر شباط، لعام 2016  
حدود موضوعية: تحديد 3 دروس في السيرة النبوية من كتاب الصف السابع الأساسي ((صلح الحديبية، غزوة الخندق، غزوة بني قريظة)).

#### مصطلحات البحث:

**السيرة والتراجم:** قسم من أقسام مادة التربية الإسلامية يتناول قبسات من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وآل بيته الأطهار وصحابته الكرام رضوان الله عليهم أجمعين.

**الفيديو:** كلمة أصلها لاتيني وتعني ((أنا أرى)) وهو واسطة بصرية سمعية تستخدم التسجيل والعرض على شريط مغناطيسي ((بركة، 1996، 49)).

**تسجيلات الفيديو التعليمية:** برامج منهجية ترتبط بالأهداف التربوية للمنهج، وتعالج موضوعاً محدداً من موضوعات الدراسة ((منصور، 1982، 32)).

**الفاعلية:** معيار يقيس مدى إجابة الطلبة للأهداف الدراسية بواسطة الطريقة المستخدمة.

**المنهج التجريبي:** نوع من البحث الذي يجري فيه تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة بشكل منظم، من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير الذي يتضمن عادة ضبط المتغيرات، والتي تؤثر في موضوع الدراسة باستثناء متغير واحد تجري دراسة أثره في الظروف الجديدة ((عودات، 2006، 106)).

**الدراسات السابقة:**

من خلال ما أُتيح للباحث من طرق البحث عن دراسات سابقة، فإنه لم يجد دراسة تتناول بعينها استخدام الفيديو في تدريس مادة التربية الإسلامية محلياً أو عربياً، إلا أنه وجد دراسات استخدم فيها الفيديو في تدريسي مواد أخرى ((كمادة الفيزياء والجغرافيا والتاريخ....)) ولذلك يُعد البحث جديداً من حيث الطرح والفاعلية سيما أن استخدام الفيديو يناسب كثيراً أقساماً في مادة التربية الإسلامية، مثل قسم التلاوة وقسم العبادات وقسم السيرة والتراجم....).

و فيما يلي بعض الدراسات التي تناولت استخدام الفيديو في التدريس

1. دراسة خلود برمكة (1996).

عنوان الدراسة ((فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء للصف الثالث الإعدادي)) - رسالة ماجستير - جامعة دمشق.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام الفيديو في تدريس مادة الفيزياء للصف الثالث الإعدادي، وذلك من خلال دراسة تجريبية ومقارنة مع طريقة العروض العلمية وطرائق التدريس الصفية ((التقليدية))، وقد بلغت عينة الدراسة 154 تلميذاً وطالبة وتوزعت العينة وفق الآتي:

أ. مجموعة تجريبية تشتمل شعبتان ((ذكور، إناث)) دُرستا باستخدام الفيديو.

ب. مجموعة ضابطة أولى (شعبة ذكور وشعبة إناث) دُرستا بطريقة العروض العلمية.

ت. مجموعة ضابطة ثانية (شعبة ذكور وشعبة إناث) دُرستا بالطرائق التقليدية الاعتيادية

و استمرت التجربة 54 حصة درسيه خلال 130 يوماً

و توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) على أفراد المجموعة الضابطة الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر.

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة الأولى والثانية بفروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى فاعلية التدريس باستخدام الفيديو أكثر من الطرائق الأخرى.

2. دراسة محمد عامر البلخي ((1998)):

عنوان الدراسة ((فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ)) دراسة تجريبية في الصف الثالث في المدارس الإعدادية في محافظة دمشق رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ بالمقارنة مع الطرائق التقليدية، وتقصي آراء الطلبة حول فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس التاريخ.

بلغت عينة البحث (271) تلميذاً وطالبة من الصف الثالث الإعدادي، وقسم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة أولى تجريبية تكونت من شعبتين تجريبيتين للذكور، وشعبتين للإناث تم تدريسهم بواسطة برامج الفيديو.

مجموعة ثانية ضابطة: تكونت من شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث تم تدريسهم بالطرائق التقليدية و توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها:

1- تفوق أفراد المجموعة التجريبية (الذكور، والإناث) على أفراد المجموعة الضابطة (الذكور والإناث) في الاختبار البعدي، حيث تمكن 92% من أفراد المجموعة التجريبية من الوصول إلى مستوى إتقاني 50%، مقابل وصول 38% لمستوى الإتقان من أفراد المجموعة الضابطة.

2- تفوق أفراد المجموعة التجريبية (الذكور، والإناث) على أفراد المجموعة الضابطة (الذكور، والإناث) في الاختبار البعدي المؤجل. دراسات أجنبية:

دراسة كرونين وآخرون (1994 cronin):

عنوان الدراسة ((أثر التعليم بالفيديو التفاعلي في التغلب على ظاهرة خوف الكلام المرضية))

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية تقنية الفيديو في تحقيق تعلم فعال للخطابة يغلب ظاهره خوف الكلام المرضية. وبلغت عينة البحث (138) طالباً جامعياً من طلبة الجامعة الشاملة في المنطقة الجنوبية الشرقية في الولايات المتحدة، واشتملت عينة البحث على مجموعتين.

- مجموعة تجريبية تلقت دروساً عن طريق الفيديو، ومجموعة ضابطة تألفت من شعبتين الأولى: تلقت دروساً بواسطة الشريط المسجل للفيديو، والثانية أعطيت بطريقة المحاضرة.

نتائج الدراسة: وقد توصل البحث إلى نتائج عدة، منها:

1- أظهر البحث تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت دروساً بواسطة الفيديو التفاعلي على المجموعتين الضابطتين والتي تلقت إحداها دروساً بالمحاضرة، والأخرى التي درست بواسطة شريط تسجيلي بالفيديو.

2- تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي على أفراد المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي في معالجة خوف الكلام المرضي.

دراسة دين وآخرون (1989 Dean, and other): عنوان الدراسة ((التوسع في التعليم من خلال استخدام الفيديو)) بحث مقدم لكلية التربية في جامعة (Baise stakum) في ولاية (Ideh).

هدفت الدراسة: إلى تحديد فعالية التدريس بواسطة الفيديو من خلال المقارنة مع الأسلوب التقليدي. وقد قُسم الطلاب إلى ثلاثة مجموعات:

- مجموعة تجريبية درست بطريقة الفيديو.

- مجموعتان ضابطتان درستتا بطرائق تدريس تقليدية.

وتلقت المجموعة التجريبية دروساً بواسطة الفيديو التعليمي لمدة 8 أسابيع لمقرر عنوانه (تربية الأطفال الشواذ) في المرحلة الثانوية عن طريق مساعد متخرج درس المجموعات الثلاث، وأظهرت الدراسة نتائج عدة، ومنها أن التعلم بالفيديو كان متميزاً عن التعليم بالطرائق التقليدية وحصل طلبة المجموعة التجريبية علامات أعلى في الاختبار التحصيلي من الطلبة الذين درسوا بالطرائق التقليدية.

ومع ظهور تفوق وفاعلية التدريس بالفيديو، إلا أن الطلبة أبدوا ملاحظات على طريقة العرض باستخدام الفيديو ومنها (صغر الشاشة، المعاناة من رؤية الشاشة، وصعوبة سماع الصوت جيداً).

**واقع الدراسة الحالية وفق الدراسات السابقة:**

يلتقي البحث مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية استخدام الفيديو في تدريس بعض المقررات التي يناسبها العرض بواسطة الفيديو، كما يثبت فاعلية التعليم بالفيديو من حيث جعله المتعلمين أكثر اندماجاً ونشاطاً في التلقي، ودلّ على ذلك أن جميع المجموعات التجريبية في الدراسات السابقة أظهرت تفوقاً على المجموعات الضابطة، وذلك لتلقيها تعليمًا بواسطة الفيديو. ويتميز البحث بالآتي: بأنه يدلّ على فاعلية استخدام الأفلام الوثائقية والسينمائية في التدريس، سيما في حال موافقة هذه الأفلام لما هو مقرر في الدروس، حيث يحقق استخدام الأفلام الوثائقية والسينمائية عاملي الجذب والإمتاع، وينقل المتعلم من حالة الدراسة الصمّة داخل الحجرة الصفية إلى أفق التفاعل مع المخرجات التعليمية.

**الإطار النظري للبحث:****1 - 1 تعريف السيرة والتراجم لغة واصطلاحاً:**

السيرة لغة مأخوذة من لفظ السير: الذهاب.

أما المسير والسير: بالكسر فهي السنة والطريقة والهيئة ويقال ((سار بهم سيرة حسنة))

(ابن منظور، 1997، 389 - 4/390) (الفيروز آبادي، 1996، 2/78)

السيرة اصطلاحاً: مضمون حياة النبي صلى الله عليه وسلم القيادية والفكرية والعلمية، ومنهجيته في تبليغ الدعوة إلى بني الإنسان، وطريقة عرضها سواء من الوجهة الأخلاقية أو النفسية أو السياسية وما واجهه من مصاعب ومحن، وكيف تغلب عليها بعزم الرجال وتأيد الله له)) (محفوظ، 1922، 187) (عطا، 1998، 129)

و السيرة النبوية تتحدث عن حياة النبي صلى الله عليه وسلم منذ ولادته وحتى وفاته متضمنة كل الأحداث التي عايشها النبي صلى الله عليه وسلم (قبل البعثة وبعد البعثة).

التراجم لغة: مأخوذة من رَجَمَ وتأخذ معانٍ كثيرة ومنها القتل والقذف، كما تطلق على الحجارة المترجم بها، والرُّجْمَة: حجارة مرتفعة أو تلك الحجارة المنصبة على القبر ليُعرف (الفيروز آبادي، 1991 - 54/164)

(ابن منظور، 1997 - 12/267)

التراجم اصطلاحاً: هي التعريف بسيرة الأعلام والمشاهير واختصت عند علماء المسلمين بأعلام الصحابة وآل بيت النبي صلى الله عليه وسلم الأطهار والتابعين ومن سار نهجهم وعمل عملهم، والترجمة للأعلام والمشاهير تتناول عادة المولد والنشأة وسنة الوفاة ومواقف وقياسات من سيرة حياة المترجم له.

**1- 2 أهمية دراسة السيرة والتراجم:**

يُعد قسم السيرة والتراجم أحد الأقسام المهمة التي تتألف منها مادة التربية الإسلامية، فهو قسم يضاف إلى أقسام التلاوة والاستحفاظ والتفسير والحديث والبحوث والأخلاق.. وإن لدراسة السيرة النبوية والتراجم أهمية كبيرة تظهر في أمور عدة، منها:

1. تنمية الجوانب الإيمانية والأخلاقية عند التلاميذ.
2. تضع أمام التلاميذ القدوة الحسنة التي يُقتدى بها في مسيرة حياتهم من خلال التتبع، والاقتداء بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته وأتباعه الكرام.
3. تهذيب السلوك البشري في التعاملات الحياتية من خلال التمثّل بالأخلاق الحسنة (محمد، 1990، 148).

**1- 3 أهداف تدريس مقرر السيرة النبوية والتراجم:**

- يهدف تدريس مقرر السيرة والتراجم إلى أمور عدة ومنها:
- تهذيب السلوك وتقويمه بما ينسجم مع الإسلام وأحكامه.

- الاعتزاز بالأمجاد والبطولات الإسلامية التي سطرها النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته رضي الله عنهم ومن أتى بعدهم ممن أثروا حياة الإسلام، وقدموا لدينهم ومجتمعهم أعظم التضحيات والدروس في العلم والفداء والإخلاص.
- التعرف على نهج وسيرة النبي صلى الله عليه وسلم، وصحابته ليتمثل الطلبة هذه القدوة الصالحة في حياتهم.
- تقوية الشعور الديني وتنميته عند الطلبة (يلجن، 1986، 136) (عطا، 1998، 299).

#### 1 - 4 واقع قسم السيرة والتراجم في مناهج التربية الإسلامية:

إن قسم السيرة والتراجم في مناهج التربية الإسلامية تواجد في معظم الصفوف كتب التربية الإسلامية لمرحلتى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام والمهني.

و قد تناولت دروس السيرة ((السيرة النبوية العطرة، منذ ولادته صلى الله عليه وسلم وحتى لحاقه بالرفيق الأعلى، وتناولت هذه الدروس مراحل حياته صلى الله عليه وسلم وغزواته ومواقف من حياته))، وبينما تم التناول في التراجم التعريف بشخصيات عظيمة مثل: ((أمهات المؤمنين زوجات النبي صلى الله عليه وسلم وآل بيته الأطهار والصحابة العظماء رضي الله عنهم أجمعين)) (وزارة التربية، 2006، ص 9-11) وقد ضُمن كل كتاب ثلاثة دروس في السيرة، وثلاث دروس في التراجم.

#### 1 - 5 الطرائق المستخدمة في تدريس السيرة والتراجم:

تتنوع الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس السيرة والتراجم ومن هذه الطرائق:

- 1- الطرائق العرضية بأساليبها المتعددة التي تعتمد الإلقاء والتي تلقى العبء على المدرس ومن هذه الطرائق ((المحاضرة - الوصف - القصة - الإلقاء...)) وهذه الطرائق تتناسب مع حال عدم توفر مادة فيلمية عن الموضوع المدروس مثل ((دروس الخلفاء الراشدين الأربعة)) حيث لا توجد أفلام وبرامج تمثيلية تتناول جوانب من سيرتهم.
  - 2- الطرائق التفاعلية: وهي الطرائق التي تدمج المتعلمين في الدرس، وتجعل مشاركتهم فاعلة في الدرس ومن هذه الطرائق ((الحوار، المناقشة، عصف الدماغ، تمثيل الأدوار)).
  - 3- الطرائق الكشفية (التي تعتمد التعلم الذاتي) والتي تتيح المجال أمام المتعلم لبحث ويتقن نفسه بنفسه ومن هذه الطرائق: ((التعليم المبرمج، التعليم الذاتي، التعلم التعاوني، التعلم بالمشروع، البحث العلمي))
- والباحث من خلال إعداده (دليل المعلم في التربية الإسلامية) في وزارة التربية وجد أن أكثر الطرائق مناسبة لتدريس السيرة والتراجم. ((السرود القصص، تمثيل الأدوار، العرض بالفيديو) ويتخلل هذه الطرائق أسئلة حوار ومناقشة لتنشيط أفكار الدرس، والتوصل من خلالها إلى الدروس المستفادة والتوجيهات.

#### 1 - 6 دروس الوسائل التعليمية في تقديم دروس السيرة والتراجم:

- إن الوسائل التعليمية تناسب كثيراً موضوعات التربية الإسلامية، وما يصلح وسيلة تعليمه لموضوع قد لا يصلح لموضوع آخر (السيد، 1999، 230)، وتعد الوسائل التعليمية من الميسرات الضرورية ولها أدوار عدة من أهمها:
- تجعل من المادة العلمية أكثر إمتاعاً وتشويقاً.
  - تشد انتباه المتعلمين وتحثهم على الانتباه والفهم.
  - تحفز الطلبة على المشاركة الفاعلة.
  - تكسيهم مهارات تعليمية وتنمي قدراتهم على التفكير والتحليل.
  - تسهم في تقديم المعلومة بأسلوب غير مباشر.
  - توسع مجال الحواس عند المتعلم مع تفعيل الاستفادة منها.
  - تمكن من استخدام أكثر من وسيط تعليمي.
  - تساعد المدرس في تفرغه لأعمال أخرى غير التدريس (كالإرشاد والتوجيه وإنتاج برامج تعليمية) (سلامة، 2002، 77).

## 1 - 7 استخدام الفيديو في تدريس السيرة والتراجم:

يُعد استخدام الفيديو في تدريس قسم السيرة والتراجم في مادة التربية الإسلامية أساسياً وفعالاً، حيث تُعد تقنية الفيديو من التقنيات التعليمية والسمعية والبصرية القادرة على مخاطبة حاستين معاً (سلامة، 2000، 338) وأثبتت التجارب أن الطلبة يهتمون بالبرامج السمعية البصرية المهمة أكثر من البرامج التقليدية ((kinna man , 1993,25))

و فيما يلي الخطوات المستخدمة في التدريس بواسطة الفيديو:

1. التمهيد: تمهيد المدرس للدرس بمقدمة تهيئ الطلبة لما سيتم عرضه من حيث كونه درساً أساسياً يُستعاض به عن الدرس التقليدي.
2. العرض: يحضر المدرس مقاطع العرض التي تخدم درس السيرة والتراجم.
3. المناقشة والتطبيق: تجري خلالها مناقشة أفكار الدرس وتحليل المقاطع الفيلمية، وتبيان أهم الجوانب التي يتناولها الفيلم.
4. استخدام الأنشطة التعليمية أثناء العرض وفي نهايته.
5. الإرشاد والتهديب بتناول الدروس المستفادة والإرشادات المستنبطة من الدرس.

## الإطار العلمي للبحث

قام الباحث باتباع الخطوات العملية للبحث التجريبي للتأكد من فاعلية استخدام الفيديو في تدريس مقرر السيرة والتراجم وذلك من خلال.

بحيث تكون كلتا المجموعتين  
متساويتين ومتماثلتين من حيث

- تحديد المجموعة التجريبية
  - تحديد المجموعة الضابطة
  - تطبيق الاختبار القبلي للتحقق من تماثل المجموعتين في المستوى.
  - التطبيق التجريبي، وذلك باستخدام طريقة الفيديو التعليمي المتضمن (ثلاثة دروس في قسم السيرة والتراجم).
  - المجموعة الضابطة تدرس بالطرائق الاعتيادية التقليدية التي يستخدمها مدرسو مادة التربية الإسلامية عادة في تدريس داخل الصف.
  - إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين لتعرف مدى تحصيل الطلبة للمعلومات، والتأكد من مدى فاعلية استخدام الفيديو في تدريس قسم السيرة والتراجم.
  - المعالجة الإحصائية لنتائج البحث.
  - مجتمع البحث وعينه.
- يتألف مجتمع البحث من الطلبة السوريين من الصف السابع الأساسي في مدينة استنبول وهي إحدى المناطق التعليمية التي تدرس المناهج السورية في تركيا
- عينة البحث تألفت من شعبتين مثلت إحداهما المجموعة الضابطة، والأخرى المجموعة التجريبية
  - و بلغ عدد المجموعة الضابطة 40 تلميذاً.
  - و بلغ عدد المجموعة التجريبية 42 تلميذاً.

## والجدول رقم (1) يبين عدد طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية

| العدد | المجموعة  | الجنس | المدرسة                                    |
|-------|-----------|-------|--------------------------------------------|
| 42    | التجريبية | ذكور  | مدرسة النور الحلقة الثانية للتعليم الأساسي |
| 40    | الضابطة   |       |                                            |

**تكافؤ المجموعتين:**

قام الباحث بالتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني: فكان متوسط أعمار الطلبة من (12 - 13)، كما تم التأكد من المستوى التحصيلي (العلمي) لكل من الشعبتين من خلال السجلات المبينة لدرجات التلاميذ في التحصيل الدراسي لمادة التربية الإسلامية، وكانت كل شعبة بمجموعها مقاربة بالتحصيل للمجموعة الأخرى.

**الاختبار القبلي:**

قام الباحث بالطلب من المدرسين للشعبتين التجريبية والضابطة بتدريس درسين وفق الطرائق المستخدمة في مادة التربية الإسلامية لدرسين في السيرة والتراجم، ثم قدم الباحث اختباراً تحصيلياً لتعرف درجة التلاميذ في كل من المجموعتين بغية التأكد من تكافؤ المجموعتين، ومن ثم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام (T - ستودنت) لتحليل الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الطلبة، ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ لكل من المجموعتين ويظهر ذلك الجدول (2)

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المحسوبة | درجة الحرية | القيمة الإجمالية | القرار   |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|------------------|----------|
| التجريبية | 42    | 27.030          | 3.571             | 0.0241   | 80          | 0.997            | غير دالة |
| الضابطة   | 40    | 27.630          | 3.876             |          |             |                  |          |

وتشير قيمة T المحسوبة (0.02) إلى أنها إنها غير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (80) بين متوسطي المجموعتين في الاختبار القبلي، كما أن قيمة الدلالة الإجمالية (0.997) أكبر من 0.01 وبالتالي فإن قيمة T المحسوبة غير دالة إحصائياً وذلك يدل على تكافؤ المجموعتين.

**أدوات البحث:**

- قام الباحث بإعداد ثلاثة دروس باستخدام عرض الفيديو، وذلك من خلال تحضير مادة فيلمية حول الدرس، وإعداد أسئلة مناقشة وحوار تغني الدرس وتستوعب أفكاره ونقاطه جميعاً، ليصار إلى استخدام ذلك في المجموعة التجريبية، في حين أعطت المجموعة الضابطة نفس الدروس وفق الطرائق التقليدية المستخدمة في مادة التربية الإسلامية.
- قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي للدروس الثلاثة بغية تطبيقه بعد الدروس لتعرف مدى فاعلية استخدام الفيديو في تدريس السيرة والتراجم، وقد تنوع الاختبار والتحصيل في قياس المجال المعرفي كما هو عند بلوم (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم) (ينظر ملحق رقم (2)).

**صدق الأداة:**

قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي والدروس المحضرة ((الأهداف، المحتوى، الأنشطة)) بطريقة الفيديو على لجنة المحكمين والاختصاصيين في كليتي التربية الشرعية في جامعة دمشق للتأكد من صلاحيتها علمياً، وتمثيلها للغرض الذي وضعت لأجله، وتم الأخذ بمقترحاتهم وتعديلاتهم لبعض النقاط في تقديم المحتوى وطريقة العرض بالفيديو.

\* وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية في مدرسة النور في شعبة ثالثة ليست محلاً للتجريب ولا الضبط، وذلك للتأكد من وضوح الاختبار التحصيلي وصلاحيته للقياس، حيث بلغ عدد طلاب الشعبة 45 تلميذاً، وتم التأكد أثناء الاختبار وتقصي الإجابات وضوح الفقرات ومناسبة الوقت المخصص للاختبار.

**تطبيق الأداة:**

\* زودت الشعبة التجريبية بمادة فيلمية ومقاطع من فيلم الرسالة، والوعد الحق، وفيلم كرتون حول السيرة النبوية)) بما يتناول موضوع الدروس، إضافة إلى الدروس المحضرة، وخطة استخدام الفيديو مع أسئلة المناقشة والحوار التابعة للدرس، وتم الاتفاق مع المدرس على كيفية تقديم الدرس وفق طريقة الفيديو.

\* الشعبة الضابطة: طُلب من المدرس أن يُدرس دروس السيرة والتراجم المقررة وفق الطرائق المعتادة وذلك على مدار ثلاثة دروس والتي تستغرق أسبوعين.

\* وأثناء تطبيق الدروس: أعلن للتلاميذ بأن اختباراً تحصيلياً حول هذه الدروس سوف يتم تطبيقه، وذلك مع نهاية الدرس الثالث، وأجرى الباحث اختبارات التحصيل بعد الحصة الدراسية الثالثة من دروس السيرة والتراجم، وذلك لدرس واحد فقط من هذه الدروس، وبعد تصحيح إجابات التلاميذ (ينظر الملحق رقم (1) ظهرت النتائج وفق الجدول رقم (3) الآتي:

| المجموعة  | مجموع الدرجات | متوسط الدرجات |
|-----------|---------------|---------------|
| التجريبية | 366           | 8.75          |
| الضابطة   | 265           | 6.72          |

إن استخدام طريقة عرض الفيديو في تدريس السيرة أظهر ارتفاعاً في درجات تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية، وذلك في مقابل درجات تحصيل التلاميذ في المجموعة الضابطة التي درست وفق الطرائق التقليدية المستخدمة في التدريس، ويعزز ذلك وبؤكده ما أقره المدرسان من ملاحظات حول سلوك التلاميذ أثناء إعطاء الدروس حيث كان تلاميذ المجموعة التجريبية مهتمين بالدروس ويشعرون بالاستمتاع أثناء عرض المادة العلمية، بل إن معظمهم طلبوا استمرار الدرس، وعدم إنهاء الحصة الدراسية بوقتها المخصص وطلب الطلبة إتمام الدروس بهذا الأسلوب.

[ وهذا الرأي لا يخفى على كل متابع للأفلام الدينية (كفيلم الرسالة، وصالح الدين الأيوبي، والهجرة النبوية...) فالعرض التمثيلي بما يحتويه من مؤثرات صوتية وتوصيف لواقع الحدث يُعد عامل جذب لانتباه المشاهدين والمتابعين ]، وبإثبات فاعلية استخدام طريقة الفيديو في تدريس مقرر السيرة والتراجم يكون الباحث قد أجاب عن سؤال البحث.

#### دراسة الفرضيات:

قام الباحث بدراسة صحة الفرضيتين.

أ - الفرضية الأولى: ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المحسوبة ت | درجة الحرية | القيمة الإجمالية | القرار               |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|------------|-------------|------------------|----------------------|
| التجريبية | 42    | 29.102          | 4.077             | 9.0171     | 80          | 0.0012           | دالة لصالح التجريبية |
| الضابطة   | 40    | 34.67           | 4.0246            |            |             |                  |                      |

يتبين من خلال الجدول رقم (3) أن قيمة الدلالة الإجمالية (0.0010) أصغر من (0.01) وبالتالي فإن قيمة (ت ستيودنت) المحسوبة 9.0171 دالة إحصائياً عند درجة الحرية 80 وعليه تثبت عكس الفرضية الصفرية وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

و لتعرف مستوى الطلبة في المجموعة التجريبية قام الباحث بالتأكد من مدى صحة الفرضية الثانية وكانت النتائج كما هو مبين

في الجدول الآتي رقم (4)

| المجموعة الضابطة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المحسوبة ت | درجة الحرية | القيمة الإجمالية | القرار                     |
|------------------|-------|-----------------|-------------------|------------|-------------|------------------|----------------------------|
| اختبار قبلي      | 42    | 27.31           | 3.901             | 5.40       | 82          | 0.00171          | دالة لصالح الاختبار البعدي |
| اختبار بعدي      | 42    | 29.4            | 4.065             |            |             |                  |                            |

أثبت اختبار ت ستيودنت أن الفرضية غير صحيحة، ويثبت عكسها حيث كانت القيمة الإجمالية (0.0019) أصغر من 0.01 مما يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة لصالح الاختبار البعدي ((و ذلك بعد تطبيق طريقة

تدريس الفيديو))، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من خلال استخدام الفيديو في تدريس السيرة والتراجم.

#### نتائج الدراسة:

- 1- إن طبيعة المادة العلمية للمحتوى وخصائصها تجعل من بعض الطرائق التدريسية أكثر فاعلية من غيرها، فطريقة استخدام الفيديو في تدريس السيرة والقصص والتراجم تُعد من أكثر الطرائق مناسبة وفاعلية لمناسبتها محتوى القسم.
- 2- أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على فاعلية استخدام الفيديو في التدريس.
- 3- أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة 0.01 مما يبين فاعلية استخدام الفيديو في تدريس التراجم وتفوقها على الطرائق التقليدية الأخرى، ودل على ذلك نتائج الاختبار التحصيل البعدي.
- 4- إن استخدام الطرائق التدريسية المناسبة يُحقق أهداف الدرس وغاياته، ويجعل من التلاميذ أكثر تفاعلاً وتلاؤماً مع الموقف التعليمي، وهذا ما أظهرته استخدام طريقة العرض بالفيديو.

#### مقترحات الدراسة:

- 1- تزويد كتب التربية الإسلامية بالوسائل التعليمية المناسبة (أشرطة و C.D لتلاوة القرآن الكريم تستخدم بالحاسوب أو الفيديو، وأفلام وثائقية حول الإعجاز العلمي وأفلام دينية) تناسب وتتسمج مع دروس السيرة والتراجم.
- 2- إجراء دراسات حول فاعلية طرائق أخرى في تدريس السيرة والتراجم مثل طريقة تمثيل الأدوار، والمناقشة والحوار، وتعلم المفاهيم.
- 3- تزويد المدرسين بالكيفية المناسبة لتحضير دروس السيرة والتراجم باستخدام الطرائق التدريسية المتنوعة ((مثل الفيديو والتعلم المبرمج...)).

#### المصادر:

- البلخي، محمد عامر (1998) فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ، دراسة تجريبية في الصف الثالث في المدارس الإعدادية ((محافظة دمشق))، رسالة دكتوراه غير منشورة - جامعة دمشق.
- بركة، خلود (1996) فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء لصف الثالث الإعدادي - رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة دمشق.
- الحيلة، محمد (2000) الوسائل التعليمية التعليمية، دار المسيرة عمان.
- منصور، حامد أحمد (1982)، الفيديو العملية التعليمية - مجلة تكنولوجيا التعلم العدد (1) السنة الأولى المنظمة للتربية والثقافة والعلوم - الكويت ص 54.
- السيد، محمد علي (1998) الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق عمان.
- سلامة، عبد الحافظ (2000) الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان.
- ابن منظور، جمال الدين (1997) لسان العرب - دار الفكر - بيروت.
- الفيروز آبادي، مجد الدين بن محمد يعقوب (1991) - القاموس المحيط - دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- يلجن، مقدار 1986، أهداف التربية الإسلامية وغايتها - الرياض، طبعة أولى ج2.
- محفوظ، نبيل (1992) أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الفكر، عمان ط1.
- عطا، إبراهيم (1997) قواعد التدريس في الجامعة - دار الفكر - عمان ط1.
- محمد، عبدا لقادر أحمد (1990) طرق تعليم التربية الإسلامية - مكتبة النهضة، مصر.

- عودات، ميسر (2006) أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن - رسالة دكتوراه - جامعة اليرموك.

### المراجع الأجنبية

1. Dean, R. spilzeer, Jeanne ,Barwens (1989) extending education using video lesson, learned-teach May p(28).o p(20)
2. corin ,M(1994) the effects of interactive video instruction in coping with speech fright, communication education p(42-51)
3. Kinna man ,D(1993) get a globule view of the world technology and learning vol (13).no(8).

### ملحق رقم (1)

#### طريقة تحضير دروس السيرة والتراجم باستخدام الفيديو

1. تحديد الأهداف الدراسية ((و تبيان سبل تحقيقها من خلال الدرس)) ومثال ذلك أن يعرف التلميذ شروط صلح الحديبية.  
- يتم تحقيقه من خلال عرض مادة فيلمية من فيلم الرسالة لمقطع صلح الحديبية.  
- تثبيت شروط الصلح على السبورة أو على دفاتر الطلبة من خلال متابعتهم للمقطع الفيلمي.
2. تحديد المقاطع الفيلمية التي تناسب الدرس وتخدم أفكاره فالمادة الفيلمية قد تتجاوز الساعتين، وليس المراد عرض الفيلم كاملاً إنما يُقتصر على المقطع المحدد الذي يخدم فكرة الدرس، ويمكن للمدرس من خلال جهاز التحكم أن يحد الوقت الذي تبدأ به الفقرة، وتنتهي.
3. تحضير أسئلة المناقشة والحوار لتثبيت أفكار الدرس.
4. إجراء تقييم مرحلي لكل فقرة في الدرس.
5. تحضير المدرس الطلبة للتفاعل مع الدرس من خلال:
  1. تحديد أن المراد من التلاميذ المتابعة الجيدة.
  2. تثبيت الأفكار والدروس المستفادة على دفاترهم أو ورقة عمل.

#### المقاطع الفيلمية المستخدمة في دروس السيرة

|                                                                                                 |                                                                                                                                             |                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| مقطع المقدمة (( حول واقع العرب قبل الإسلام ))<br>• المدة الزمنية 3 دقائق                        | مقطع (( حول الهجرة النبوية ))<br>• المدة الزمنية 3 دقائق                                                                                    | مقطع انتصار المسلمين في غزوة الخندق<br>• المدة الزمنية 5 دقائق |
| مقطع حول تخالؤ مشركي قريش و... و اليهود على المسلمين في غزوة الأحزاب<br>• المدة الزمنية 3 دقائق | مقطع حول اسباب انتصار المسلمين في غزوة الخندق مضمناً أسباب النصر (( حفر الخندق )) الإلتجاء إلى الله نصر دين الله<br>• المدة الزمنية 5 دقائق |                                                                |

- بعد انتهاء كل مقطع فيلمي يوجه المدرس عدة أسئلة تخدم هدفاً درسياً أو أكثر ويطلب من الطلبة تثبيت المعلومات على ورقة العمل ومثال:

لماذا سميت غزوة الخندق، وغزوة الأحزاب.... ؟

- لماذا تمالأ أهل قريش من المشركين مع قبائل أخرى واليهود على قتال المسلمين ؟

\* تحديد الأنشطة المرافقة للعرض ((أسئلة حوار ومناقشة، وأسئلة موضوعية كالاختيار من متعدد.....

- من كان صاحب فكرة حفر الخندق ؟ الصحابي الجليل (عمر بن الخطاب) (سلمان الفارسي) (علي بن أبي طالب).
- موقف يهود بني قريضة من المسلمين في غزوة الخندق... (موقف الحياد) (نصرة المسلمين) (معاداة المسلمين).
- صف غزوة الخندق..... ؟

## ملحق رقم (2)

### الاختبار التحصيلي

1. اختر الإجابة الصحيحة، لكل إجابة صحيحة (2/1 درجة) 3 درجات

- 1 - غزوة الخندق كانت عام
  - أ - 6 هـ ، ب - 5 هـ ، ج - 4 هـ
- 2 - أشار بفكرة حفر الخندق الصحابي الجليل
  - أ - عمر بن الخطاب ، ب - علي بن أبي طالب، ج - سليمان الفارسي
- 3 - عدد جيش الأحزاب
  - أ - 8 آلاف ، ب - 10 آلاف ، ج - 3 آلاف
- 4 - دام حفر الخندق
  - أ - 8 أيام ، ب - 6 أيام ، ج - 7 أيام
- 5 - عدد جيش المسلمين
  - أ - 3 آلاف ، ب - 5 آلاف ، ج - 10 آلاف
- 6 - الصحابي الجليل الذي كان له دوراً مهماً في إيقاع الخلاف بين اليهود وقريش
  - أ - نعيم بن مسعود، ب - أبو بكر الصديق، ج - سلمان الفارسي
2. ما سبب غزوة الخندق 1 درجة
3. اذكر معجزة حصلت في غزوة حفر الخندق 2 درجات
4. رتب دواعي النصر في غزوة الأحزاب 2/1 درجة لكل ترتيب صحيح 2 درجات
  - الريح التي أتت على جيش الأحزاب في 3 ليالٍ.
  - دعاء النبي صلى الله عليه وسلم والمسلمين.
  - صبر النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته.
  - الإيقاع بين قريش واليهود.
  - حفر الخندق.
5. علل تسمية الغزوة بغزوة الخندق والأحزاب 1 درجة
6. أذكر درسين استقدتهما من درس غزوة الخندق 1 درجة

## فاعلية برنامج مقترح قائم على التربية البدنية لخفض حدة التنمر المدرسي

لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي

أ.م. مضايي عبد الرحمن الراشد

كلية التربية/ جامعة الأميرة نورة

### Effectiveness of a Suggested Program Relying on the Physical Education to Decrease the Scholastic Bullying of the First Primary Class Pupils

Asst. Prof. Mudhawi Abdul Rahman Al-Rashid

College of Education / University of Princess Nora

dr\_madawey@hotmail.com

#### Abstract

The objective of the current research is to identify the effectiveness of the program of students in the first grade of primary. The sample consisted of 97 students and students who obtained high scores on the tool used in the research (school bullying scale)

In addition to providing a proposed program based on motor games and exercise to reduce the bullying of students, and the most important results and the existence of a difference D statistically between the tribal and remote measurements for the benefit of telemetry in all dimensions of the scale of bullying and the existence of a difference D statistically between the degrees of males and females in The overall degree of bullying in favor of males. It is also shown that the calculated effect size indicates the effectiveness of the program

#### الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف مدى فاعلية برنامج مقترح باستخدام التربية البدنية لخفض حدة التنمر لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتكونت عينة البحث من (97) تلميذاً وتلميذة، من الذين حصلوا على درجات مرتفعة على الأداة المستخدمة في البحث (مقياس التنمر المدرسي)، بالإضافة إلى تقديم برنامج مقترح يقوم على الألعاب الحركية والتمرينات الرياضية لخفض حدة التنمر لدى التلاميذ، وكانت أهم النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في جميع أبعاد مقياس التنمر، ووجود فرق دال إحصائياً بين درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتنمر لصالح الذكور، كما يتضح أن حجم التأثير المحسوب يدل على فاعلية البرنامج المقترح.

#### مقدمة:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية والاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة من حيث مكانتها في التأثير على الطفل ورعايته، وتنمية شخصيته، ومواهبه، ومهاراته، وقدراته، وتزويده بالمعلومات والمعارف المستجدة، إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمشكلات التي تعمل على تحفيز طاقاته الكامنة، وتوجيهها بالاتجاه الذي يعود عليه وعلى المجتمع بالنفع، وهي بهذا تحقق الهدف العام للتربية، إلا أننا نجد أن هناك مشكلات قد تساهم في إكساب البعض سلوكيات مضطربة كالعنف والعدوان من خلال تفاعلهم معها، وقد تكون هذه السلوكيات جسدية أو غير جسدية ولكنها مؤذية، وهي ما تعرف بظاهرة التنمر المدرسي، وهي إحدى أشكال العنف الممارسة في المجتمعات المدرسية، ومع تنامي هذه الظاهرة بهذه المجتمعات كان لابد من الاهتمام من اتخاذ الإجراءات التي قد تحد من ضرر هذه الظاهرة.

فمن المشاكل التي تحدث في الخفاء والتي تؤثر سلباً على أبنائنا الأطفال والمراهقين ما يسمى بسلوك التنمر (الاستقواء)، والذي يؤثر عليهم في جميع المجالات، وعلى زملائهم، ومن ثم على النظام المدرسي بشكل عام، وقد أصبحت هذه الظاهرة أكثر شيوعاً

في ظل عصر العولمة، والانفجار المعرفي، وثورة الاتصالات والمعلومات، الأمر الذي يحتم علينا مختصين وباحثين، ومعلمين ومربين، وأولياء أمور أن نهتم بهذه الظاهرة والتي قد نعانى من قلة معالجتها في كتابتنا العربية.

يشير الصبحيين، القضاة(2015: 3) أن التتمر ظاهرة موجهة من طفل لأخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً وفي هذه الحالة يصبح الخطر أكبر، والنتائج الحالية على الأطفال الضحايا والمستقرين ذات أثر بالغ، حيث يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي "الانسحاب" والرفض والإضطهاد والمضايقة وعدم الأهمية، وكذلك الأداء الأكاديمي المنخفض، وهذا ما توصلت إليه دراسة إسماعيل أن هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين ضحايا التتمر ومتغيرات الدراسة (سمة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية) (القحطاني، 2012: 117)، وكذلك النتائج المستقبلية خطرها كبير، حيث يتحول بعض الضحايا إلى مستقرين، وأما المستقرين فيطورون أنماطاً من السلوك الغير اجتماعي، والإجرامي وتعاطي الكحول والمخدرات واستخدام السلاح.

ويتخذ التتمر أحد السلوكيات الآتية: الدفع المستمر، أو الضرب، أو التهديد، وتدمير الممتلكات، أو أخذها عنوة، والتناوب بالألقاب، أو الكنايات المزعجة، أو السخرية والاستهزاء، وطرده الضحية دون تبرير من نشاط جماعي، أو إطلاق الشائعات المغرضة حوله، مما يعنى أن التتمر يأخذ أشكالاً عدة: لفظياً أو جسدياً، أو رمزياً، ويحل التتمر اللفظي أولاً كأكثر الأشكال شيوعاً، يليه الرمزي، فالجسدي (Yabarra & Wilkens, 2007).

يتمتع المتمرون بسمات جسدية ونفسية، فهم عادة ما يتمتعون ببنية جسدية قوية، تساعد على فرض سيطرتهم على الآخرين، لأنهم يشعرون بامتلاك القوة والسلطة، كما أنهم قد يمتازون بالعصبية الشديدة، والمزاجية، وشدة العدائية، ليس فقط تجاه زملائهم، بل أيضاً تجاه معلمهم وحتى آبائهم، كما أنهم يتمتعون بثقة عالية في بأنفسهم، وقلما يشعرون بالتعاطف والتسامح تجاه ضحاياهم (فرشان، 2008).

يحدث التتمر في جميع مرافق المدرسة مثل: الصفوف، الحمامات، الممرات، الكافيتيريا، الملاعب، حافلة المدرسة، وأثناء المشي من وإلى المدرسة، ويزداد في هذه الأيام عبر الانترنت، فيستعمل التلاميذ والطلاب صفحات خاصة على الانترنت أو البريد الإلكتروني أو غرف الدردشة لنشر الإشاعات والصور المسيئة للتهديد والتخويف، ويقع الأولاد والبنات ضحية التتمر بنفس النسبة، ويتعرض الأطفال الأصغر سناً للتتمر أكثر من الأطفال الأكبر سناً (المناصرة، 2009).

لذلك نجد أن الطفل في حاجة إلى أن يلبي حاجاته الأساسية المتعلقة بمختلف الجوانب النمائية والمتمثلة في النمو الجسمي والحركي المتواصل والنمو العقلي والإدراكي واللغوي السليم والنمو الانفعالي المتوازن والنمو الاجتماعي والنفسي والروحي، كما أن الطفل في حاجة إلى الشعور بالنجاح وإبراز شخصيته والشعور بالأمن والطمأنينة، وإلى التوجيه السليم، والإرشاد البناء في معالجة مختلف المشكلات والصعوبات التي يواجهها في نشاطاته اليومية، وهذا ما نصت عليه المواثيق الدولية لحقوق الطفل (مناع، 2006: 92).

ويتضح من ذلك أن وجود أي خلل في إشباع هذه الحاجات بالنسبة لهذه المرحلة قد يؤدي بالطفل للجوء إلى سلوكيات أخرى لتحقيق الإشباع معتقداً أن هذا السلوك هو الأفضل لتحقيق حاجاته ورغباته والتحرر من سيطرة الآخرين، ومن بين هذه السلوكيات التتمر المدرسي حيث هو سلوك يقصد به المستقّي أو المتمتمر إيذاء الشخص الآخر "الضحية".

### مشكلة البحث

نظراً لسرعة انتشار هذه الظاهرة وخطورة آثارها على المجتمع المدرسي، برزت الحاجة إلى التفكير في أفضل الوسائل للتصدي لها، وذلك من خلال برامج علاجية فاعلة لظاهرة التتمر، للحد من تفاقمها وانتشارها، وبما أنا التربية البدنية هي أحد الأنماط السلوكية التي يمارسها الإنسان من أجل الحصول على المتعة والتسلية، ويحصل من خلالها على الكثير من المعارف والمعلومات، ويكتسب الكثير من المهارات الاجتماعية المرغوب فيها، أو الاتجاهات الإيجابية، وتعمل على تنمية وتطوير شخصية الطفل في مختلف جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية وغيرها، لذا وقع اختيار الباحثة على بناء برنامج قائم على التربية البدنية، باعتبار أن التربية البدنية منذ القدم فنا وعلمًا، لها أصولها ومبادئها وأهدافها تعزز من خلالها عملية التعلم وكسب المهارات الحركية، فقد أصبحت

في عصرنا هذا النمو المتكامل وذلك بإعداد الفرد السليم الفعال في محيطه ومجتمعه، ويات من واجب الباحثين توضيح المفهوم الدقيق لها وإبراز الفوائد التي تقدمها للتلاميذ من جميع جوانبه، وبناءً على ذلك فإن تكثيف الجهود و تسخير الطاقات كان أمر هام، جعلنا نتطرق في هذا البحث إلى هذه الظاهرة المدرسية وهي التتمير التي كادت تسيطر على التلاميذ، وهي ظاهرة خطيرة ومتجذرة خاصة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والتي اتضحت من خلال تطبيق الباحثة لإستبانة تقيس مدى نقى هذه الظاهرة المدرسية لديهم، ومن خلال ما ذكرنا فأنا سنتطرق لدور صحة التربية البدنية كوسيلة للتخفيف من حدة ظاهرة التتمير المدرسي، متبعين في ذلك المنهجية العلمية المسخرة في دراسة مثل هذه المواضيع.

**ومن هنا تحددت مشكلة البحث في الإجابة عن سؤالها الرئيس "هل برنامج التربية البدنية له دور في تخفيف من حدة التتمير المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؟ وما تفرع عنه من أسئلة.**

#### أهداف البحث:

تتمثل في التعرف على دور البرنامج القائم على التربية البدنية في تخفيف من حدة التتمير المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

#### أهمية البحث:

- 1- يساعد في التعرف على مدى مساهمة التربية البدنية في التقليل من حدة ظاهرة التتمير المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي التي كثيراً ما تؤدي إلى عواقب وخيمة.
- 2- يقدم البحث مقياساً خاصاً بمظاهر سلوكيات التتمير المدرسي عند التلاميذ.
- 3- التربية البدنية كسمة مميزة للتلاميذ في هذه المرحلة، من أجل إبراز أثرها في الجوانب المختلفة لشخصية الطفل.
- 4- النتائج التي قد يسفر عنها البحث يمكن أن تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في الإرشاد النفسي والأسرى لعلاج الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ.
- 5- تزويد القائمين على التعليم بأبحاث علمية للوقاية من مثل هذه الظاهرة الخطيرة.

#### حدود البحث:

- 1- البعد المكاني: ويقصد به المكان الذي أجريت فيه الدراسة التطبيقية وهي كالتالي:
  - 1- مدارس غرب الرياض: المدرسة الابتدائية 155، مدارس الفارابي.
  - 2- مدارس جنوب الرياض: المدرسة 22 الابتدائية، و مدارس دلتا الابتدائية.
  - 3- مدارس شرق الرياض: المدرسة 21 الابتدائية، مدارس يحيى بن الأكنم الابتدائية.
  - 4- مدارس شمال الرياض: مدارس بن الأرقم الابتدائية، والمدرسة 362 الابتدائية.
- 2- البعد البشري: اقتصرته هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم بين 6-7 سنوات، وقد تكونت عينة الدراسة من (97) تلميذ.
- 3- البعد الزمني: يشمل الفترة الزمنية المخصصة لكل نشاط، وقد تم تطبيق البرنامج المستخدم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1438هـ بمعدل لقائين أسبوعياً في كل لقاء نشاطين وذلك في فترة زمنية قدرها ستة أسابيع.

#### أدوات البحث:

استخدم في هذا البحث الأدوات والمقاييس التالية:

- 1- مقياس لقياس مستوى التتمير المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي (إعداد الباحثة).
- 2- برنامج مقترح قائم على التربية البدنية لخفض حدة التتمير المدرسي. (إعداد الباحثة).

وعلى ذلك فإن نتائج البحث الحالي ترتبط بهذه الأدوات، وكذلك بمواصفات العينة التي سوف يتم تطبيق هذه الأدوات والبرنامج عليها.

#### مصطلحات البحث:

##### التربية البدنية:

هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة، تهدف إلى تكوين المواطن بدنيًا وعقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا بواسطة عدة ألوان من النشاط البدني المختارة لتحقيق الهدف (عبد الله، 2012: 9).

ويعرف هاني (2008، 15) التربية البدنية بأنها: نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة ليسهم في إنماء شخصيات الأطفال بأبعادها المختلفة: العقلية، الجسدية، الانفعالية والاجتماعية.

ويقصد بالتربية البدنية إجرائيًا في البحث الحالي، المنهج الذي يؤدي غرضًا تربويًا والذي يمارسه التلاميذ وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات والمهارات والمواقف الحركية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، والتي من شأنها إكسابهم معلومات واتجاهات وقيم وسلوكيات تساعدهم في الحد من التأثيرات السلبية لظاهرة التمر المدرسي لديهم، كما تسهم في إعدادهم للحياة الاجتماعية السليمة.

##### التمر المدرسي:

هو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنيًا أو نفسيًا أو عاطفيًا أو لفظيًا، ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو الجسدي بالسلاح والابتزاز، أو مخالفة الحقوق المدنية، أو الاعتداء والضرب، أو العمل ضمن عصابات ومحاولات القتل أو التهديد، كما يضاف إلى ذلك التحرش الجنسي (الصباحين، القضاة، 2015: 9).

هو حالة من السلوكيات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء أو المضايقة تصدر من شخص قوى ضد شخص آخر أقل قوة (Joliffe & Farrington, 2006, 541).

ويقصد بالتمر المدرسي إجرائيًا في البحث الحالي، سلوك استقواء متكرر يمارسه التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، قد يكون جسدي ضد النفس وضد الغير مثل (الركل أو النغز، ورمي الأشياء، والصفع، والخنق، واللكم، والركل، والضرب، وشد الشعر، والخدش، والعض) وقد يكون تمر غير مباشر مثل تهديد الضحية بالعزل الاجتماعي وهذه العزلة تتحقق من خلال مجموعة من الأساليب بما في ذلك (نقد أسلوب الضحية في الملبس وغيرها، رفض الاختلاط مع الضحية) او تتمر ضد الممتلكات العامة (تكسير، تخريب شد ازهار و ثمار وتشويه المنظر الجمالي للحدائق والأماكن العامة...الخ).

#### الإطار النظري

##### تمهيد

إن التربية أجزائها متنوعة تصب في آناء واحد يهدف إلى تربية الفرد تربية أخلاقية سليمة ومن بين هذه الأجزاء التربية البدنية التي تهدف بدورها إلى تربية التلاميذ عن طريق مختلف الأنشطة الرياضية، فردية أو جماعية، فأن التلاميذ يخرجون من الروتين المفروض عليهم من المواد الأخرى مثل (الرياضيات، العلوم واللغات....) و يكون في حصة التربية البدنية التي تجرى في الهواء الطلق الجو الملائم لإفراغ مكبوتاتهم ومشاكلهم النفسية، لذا نجد أن التربية البدنية تجاوزت حدود الجسم لتشمل آفاق الفكر، الإدراك والمشاعر، والإحساسات، الدوافع والميول، والرغبات، ومنه جاء المفهوم الحديث للتربية البدنية، وذلك انبثاقًا من نظريات علم النفس، فأصبحت التربية البدنية تربية عن طريق النشاط الحركي، وأصبحت الآن من أحدث الأساليب؛ لأن وسيلتها هي الممارسة العقلية، فالعقل والجسم يمثلان وحدة، الواحد منهم يكمل الآخر.

وبما أن موضوع دراستنا مرتبط بالتربية البدنية، فأننا سنحاول إعطاء مفهوم لها، مع إعطاء أهميتها وخصائصها وأغراضها.

**مفهوم التربية البدنية:**

تعتبر التربية البدنية جزءاً من التربية العامة، تهتم بمختلف النشاطات الفعالة التي من شأنها أن تمنح التوازن الطبيعي للتلاميذ، وهي عملية تربوية تتم عند ممارسة أوجه النشاط البدني والرياضي والتي تعمل على تكيف الفرد مع حاجته والمجتمع الذي يعيش فيه (بوسكة، 2005: 7).

التربية البدنية هي أنفاس الحياة بالنسبة للطفل، إنها حياته، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات، فهي عملية تربوية، تتيح للطفل من خلال الأنشطة الرياضية الموجهة له الاستكشاف، والتعبير عن الذات، والترويح، والعمل للكبار (حجازي، 2005: 27).

التربية البدنية هي جميع الأنشطة التي يقوم بها الطفل لإشباع حاجاته النفسية وتفرغ طاقاته، بحيث يجد فيها متعة ولذة، وهو في اللعب يكون مدفوعاً بدوافع كثيرة مثل: حب الاستطلاع والاستكشاف (العسلي، 2012: 180).

**أهمية التربية البدنية**

يكشف الطفل من خلال الأنشطة الرياضية الموجهة له الكثير عن نفسه، وعن البيئة التي يعيش فيها بحيث يعمل على تسخيرها لمصلحته، فهي تلبي رغبته في المشاركة في حياة الكبار، وزيادة معرفته وتوفر له الفرصة المناسبة لتطوير ذاكرته، وتفكيره، وخياله، وقدرته على الحديث، كما أنها تعمل على ضبط انفعالاته، وتنمية الأخلاق، وتقوية الإرادة والتصميم، وغيرها، فالطفل يفرغ طاقاته وانفعالاته عن طريق تلك الأنشطة البدنية، بل يستوعب الكثير عن طريق المحاكاة المباشرة للأشخاص المحيطين به، إذن فالتربية البدنية تمثل دوراً تربوياً ونفسياً مهماً لحياة الطفل (غراب، وحجازي، 2012: 133).

يمكن استخدام الأنشطة البدنية في علاج الاضطرابات السلوكية للتقليل من مشاعر القلق لدى الطفل، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف القلقة الناتجة عما يقابله في حياته من حوادث، وفي هذا رأى علماء التحليل النفسي، أن الطفل في لعبه يعاود ترتيب أحداث حياته بشكل يسره أو على الأقل لا يضايقه، وبهذا يتخلص من قلقه (رياض، 2011: 87).

**خصائص ووظائف التربية البدنية:**

- التربية البدنية وما توجهه من أنشطة رياضية هي انعكاس للواقع، وذات طابع ذاتي وغاية في ذاتها، نمطاً من التطور يمكن التنبؤ به، تتصف بالتدرج من التلقائية للنظام.
- الإعداد للحياة والعمل، فهي وسيلة للتعلم واكتساب الخبرات التي تؤهل للطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية.
- تركيز على العملية لا النتائج النهائية، فالطفل يركز أثناء لعبه على النشاط في حد ذاته دون الاهتمام بتحقيق أية أهداف أو نواتج معينة في أغلب الأحوال، وهذا في حد ذاته يحرر الطفل فيجرب وسائل مختلفة للنشاط الواحد، ولهذا يعتبر سلوك اللعب نشاطاً مرناً.
- مجال خصب لتوسيع دائرة الطفل الاجتماعية واكتسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين وتعلمه الضوابط التي تنظم علاقاته بالآخرين.

- وسيلة لتفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة لدى الطفل، واستعادة الاتزان البيولوجي لديه.
- وسيلة للتسلية والترويح عن النفس بما تمنحه الأنشطة الموجهة للطفل من راحة نفسية.
- تكشف عن مدى نجاح الطفل في تقمص قيم الجماعة.
- تكشف عن مدى قدرات الطفل العقلية ومدى سلامة النمو الجسمي.
- تكشف عن مدى توافق الطفل الاجتماعي والحالة الوجدانية لديه. (سيد، 2003: 375).

## أغراض التربية البدنية

- تنمية الصفات البدنية: كالقوة العضلية، السرعة، المطاولة، الرشاقة، والمرونة، وتبين أهمية هذه الصفات ليس فقط من واقع علاقتها بتعلم المهارات والفعاليات الرياضية المختلفة الموجودة في المنهاج المدرسي، بل تتعدى هذه الأهمية لحاجة التلميذ إليها في المجتمع.
- اكتساب الصفات الخلقية الحميدة، فالأنشطة البدنية تتيح الفرصة للتعبير عن النفس والابتكار وإشباع الرغبة في المخاطرة حتى ينمو التلميذ نفسياً واجتماعياً.
- الإعداد للدفاع عن الوطن.
- الصحة والتعود على العادات الصحية السليمة.
- النمو العقلي، والتي تعتبر عملية معقدة للغاية، فهي تلك التغيرات الوظيفية والجسمية والنفسية التي تحدث للكائن الحي، وهي عملية نضج القدرات العقلية.
- التكيف الاجتماعي، وتكوين الاتجاهات وأساليب السلوك السوية (عبد الله، 2012: 22) نقلاً عن السامرائي وبسطويسي.

ويتضح لنا مما سبق ذكره أنفاً أن التربية البدنية وسيطاً تربوياً تعمل على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، ولذا فهي ضرورة حياة الفرد، وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في تكوين المواطن الصالح، فهي صورة حقيقية تعكس صورة المجتمع، ومراة من الناحية العقلية والخلقية والدينية والسياسية والاجتماعية، وهذا ما جعل دول العالم تولي اهتماماً كبيراً بها، وذلك بجعلها مادة إجبارية في المدارس، وهذا من أجل تنمية وتطوير الإنسان نحو الرقي، فكلما أحسن التخطيط والتنظيم للأنشطة التربوية الموجهة للطفل، وأحسن الإشراف عليها، فهي تؤدي دوراً فعالاً في التخفيف من السلوكيات غير السوية، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للتربية البدنية، في اكتساب المعرفة ومهارات التواصل، كما أن الألعاب التربوية العلاجية تساعد المربي وتجعله ملماً بما يحتاجه عند أداء مهمته من مواد وأساليب وطرق، وتجعل التلميذ في حالة تنفيس وتفرغ لعدوانه المكبوت، وحالة تواصل في جو المرح الذي تبعثه تلك الأنشطة البدنية المقدمة له والتي تنعكس بالإيجاب على سلوكيات التلميذ.

## مفهوم التمر المدرسي:

يعد التمر أو الاستقواء واحد من أشكال العنف الممارسة في المجتمعات المدرسية، وقد لقي الاهتمام لأول مرة في ستينيات القرن الماضي على يد أوليس (Owleus)، حيث لم يكن هناك تعريف دقيق لهذه الظاهرة، فوضع تعريف دقيقاً له ثلاث محركات تحدد سمات هذه الظاهرة، فجاءت كالتالي: أي سلوك عدواني يمارس على فرد آخر بصورة دورية متكررة، ويلحق به أذى لفظياً أو جسدياً، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، يعد تنمرًا، وفي ضوء هذه التعريفات يميز أوليس بين سلوك التمر والعدوان، فالتمر سلوك سلبي متكرر وموجه نحو فرد دون آخر، كما أنه لا يوجد تكافؤ في القوة الجسدية بين المتممر والضحية، فالضحية دائماً ضعيفة وغير قادرة على مقاومة المتممر، وهذا ما يجعل المتممر يشعر بسلطته فيفرضها على ضحاياه متى شاء (جردات، 2008: 110).

هو تعرض فرد ما بشكل متكرر إلى سلوك سلبي من طرف أو أكثر، حيث يكون هذا السلوك متعمداً، ويسبب الألم للضحية في المجال الجسدي أو اللفظي أو الاط في أو النفسي، وهو يختلف عن السلوك العرضي أو العدواني، حيث لا يعدان استقواء، ولكي يكون السلوك استقواء يجب أن يكون حقيقياً، ولا يكون فيه توازن بين المستقوي والمستقوى عليه، ولهذا لا يعد الصراع بين اثنين لديهم نفس القدرات الجسمية والعقلية استقواء (Wolk,etal, 2002).

## أشكال التنمر

هناك عدة أشكال للاستقواء يمكن عرضها كما يلي:

- 1- الاستقواء الجسدي: كالضرب أو الصفع، أو القرص، أو الرفس، أو الإيقاع أرضاً، أو السحب، أو إجباره على فعل شيء.
- 2- الاستقواء اللفظي: السبب والشتم واللعن، أو الإثارة، أو التهديد، أو التعنيف، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد، أو إعطاء تسمية عرقية.
- 3- الاستقواء الجنسي: استخدام أسماء جنسية وينادي بها، أو كلمات قذرة، أو لمس، أو تهديد بالممارسة.
- 4- الاستقواء العاطفي والنفسي: المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.
- 5- الاستقواء في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن الآخرين.
- 6- الاستقواء على الممتلكات: أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها عنهم أو عدم إرجاعها أو اتلافها. ومن هنا لابد القول إن هذه الأشكال السابقة قد ترتبط معاً، فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي، أو الجسدي مع الاجتماعي أو غيرها (الصباحين، القضاة، 2015: 12).

كما يمكن أن يكون الاستقواء اليوم أكثر تطوراً من خلال الوسائل الحديثة كالإنترنت مثل: إرسال رسائل عن طريق البريد الإلكتروني، أو الهاتف الخليوي، أو نشر إشاعات على صفحات الانترنت وهذا يعطى مساحة إضافية للاستقواء (Dickerson, 2005).

من هنا نلاحظ أن للاستقواء أشكالاً كثيرة، ويعتمد على البيئة التي يحدث فيها السلوك، فبعض أشكال الاستقواء تحدث في المدرسة School Bullying أو في مراكز الإصلاح، وبعضها يحدث في بيئة العمل، كما أن بعض أشكاله لا تحتاج إلى التكرار لكي تكون استقواء خاصة الاستقواء الجنسي، هذا وتختلف كلمة استقواء من بلد إلى أخرى، حيث تلعب الفروق الثقافية دوراً مهماً في تعريف المفهوم وأشكاله والنظر إليه، كما أن نظام المدارس مختلف، وكذلك دخول التلاميذ الصف الأول، وكذلك أن أدوات القياس وتقدير الاستقواء مختلفة، فهي تارة ترشيحات الأقران، أو تقارير المعلمين وملاحظاتهم، أو الاستبيانات أو التقارير الذاتية، كما تختلف النظرة للفترة التي يتعرض فيها التلميذ للاستقواء (Wolk, et al, 2002).

ويذكر (بين، 2005) مجموعة من الحقائق عن الاستقواء:

- أن الاستقواء أكثر من مجرد المضايقة والإزعاج: وهذا يعني أن الاستقواء فيه إيذاء بدني أو نفسي أو عاطفي أو تهديد أو ضرب، أو محاولة قتل وعصابات أو تحرش جنسي، وإن الشكل الأكثر شيوعاً للاستقواء عند الأولاد هو المضايقة ثم الإيذاء الجسدي، أما البنات فأن العلاقات الاجتماعية والنزب للأخريات هي الشكل الأبرز.

- يمكن لأي شخص أن يصبح مستقوياً، وهذا يعني أن الاستقواء متعلم من البيئة الاجتماعية التي يعيش بها الفرد، ويتأثر بالأسرة ونمط التنشئة، والعلاقات فيها، والمشتقون بحاجة ماسة لأن يشعروا بأنهم أقوياء، وقد تعزز لهم ذلك عن طريق الاستقواء على الآخرين الضعفاء، ويبدأ السلوك الاستقواء في السنة الثانية من العمر، ويزداد العمر يصبح الاستقواء مشكلة خطيرة ويصبح التدخل أمراً صعباً.

- يمكن لأي شخص أن يصبح ضحية، حيث وجد أن الأطفال ذوي الصفات التالية هم أكثر عرضة ليكونوا ضحايا: الأطفال ذوي الحالات المرضية والإعاقات، والأطفال ذوي الحماية الزائدة من أسرهم، وكذلك الأطفال المسيطر عليهم في المنزل، وفي حالات الإذعان لطلبات المستقوين، وضعف مهاراتهم الاجتماعية، واستخدامهم الصراخ والبكاء، وعدم الدفاع عن أنفسهم، وفي حالة عدم الانضمام للآخرين أو جماعات أخرى، و في تدني استخدام المرح لديهم.

- الاستقواء ليس مشكلة حديثة، وأن الحديث هو الاهتمام بهذه الظاهرة، والعمل على التوعية من مخاطرها، ووضع قوانين لحماية الطفولة مثل قانون " معاملة الطفل ومنع الإساءة له"، وإن التصدي للمشكلة يتم عندما يعترف بها، وتتخذ الخطوات لمنعها، أما تجاهل المشكلة فهو لا يجعلها تخت في.
- يمكن مساعدة الأطفال المعرضين لخطر الاستقواء: الضحايا أصعب في ملاحظتهم من المستقوين، ولذا يجب فهم الإشارات الدالة عليهم من خلال مشاعر الضيق والتوتر وتدنى التحصيل والتعبير عن العنف من خلال الرسم، ويتعاون الأطراف جميعاً يمكن مساعدة الضحايا ووقف الاستقواء وبناء البرامج المساعدة لهم.

#### أسباب التنمر

##### • الأسباب والعوامل الشخصية:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفاً طائشاً أو سلوكاً يصدر عن فرد عند الشعور بالملل أو القلق، أو عدم السعادة أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، أو اعتقاد المتممر عدم وجود خطأ في ممارسة مثل هذا السلوك، أو اعتقاده بأن الضحية تستحق ذلك، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل، وبعض المهارات الاجتماعية، وقلة الأصدقاء تجعله عرضة للتنمر (Alkinson, Hornby, 2002).

##### • الأسباب والعوامل النفسية:

هذه مبنية أساساً على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط، والقلق والاكتئاب، فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند ادراكه لهذا الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكاً خاصاً (Wright & Fitzpatric, 2006)

##### • الأسباب والعوامل الاجتماعية:

وتتمثل بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني والمجتمع المحلي، وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام، فضلاً عن بيئة المدرسة، ف في نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل على حد الإرهاب، والتدليل الذي قد يصل حد ترك الحبل على الغارب، فالعنف يولد عنف، كذلك غياب الأب عن الأسرة، وجود أم مكتئبة، أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء (العنزي، 2004).

##### • الأسباب والعوامل المدرسية:

تشمل السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالتلميذ والعقاب، وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلميذ مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود إذعان التلميذ له سمعاً وطاعة، فلا بد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأياً عاماً مضاداً بين تلاميذ الصف والمدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التنمر المضاد سواء المباشر أو الغير المباشر (القرعان، 2004).

##### • أسباب من وجهة نظر المتممرين والضحايا أنفسهم:

يمكن إجمال بعض الأسباب العامة للتنمر من وجهة نظر المستقوين والتي تجعلهم يستقون على الضحايا في الآتي: (أبو غزال، 2010).

- التظاهر بأنه شخص مهم.
- أنه ليس لديه أصدقاء يدافعون عنه.
- لأن علاماته سيئة في المدرسة.
- لأنه تلميذ متكبر على زملائه.
- لأنه ينقل معلومات عن التلاميذ للمعلمين.

- لأنه يتجاهل التلاميذ الآخرين.
  - لأنه تربطه صلة قرابة بالمدير أو المعلم.
  - لأنه يرغب بإظهار قوته أمام الآخرين.
  - أما أسباب وقوع ضحية الاستقواء والتتمر لدى التلاميذ الضحايا فيمكن إجمالها فيما يلي
  - الصمت الدائم وعدم التحدث مع أحد.
  - إطاعة كل ما يقوله المعلم وتنفيذ تعليماته وتوجيهاته.
  - الغرور.
  - اللباس والمظهر المتميز.
  - الفقر.
  - حب المعلم لي.
  - كثرة الكلام والتدخل فيما لا يعني.
  - إحضار نقود كثيرة معي إلى المدرسة.
  - ارتباطي بصلة قرابة بالمدير أو المعلم.
- عواقب التتمر:**

للتتمر تأثيرات صحية واجتماعية وتحصيلية ونفسية خطيرة على أطفال، مثل:

- 1- ارتفاع نسب تعرضهم للاكتئاب والقلق والانتحار، واضطرابات نفسية أخرى.
- 2- محاولة حمل أسلحة إلى المدرسة بهدف الدفاع عن النفس.
- 3- التغيب عن المدرسة بسبب الشعور بعدم الأمان.
- 4- ضعف التحصيل الدراسي بسبب الشعور بالقلق والخوف.
- 5- ضعف التقدير الذاتي، وارتفاع نسب الاضطرابات العقلية في سن الرشد.
- 6- عدم القدرة على السيطرة على الغضب، أو سلوك تدمير الذات.
- 7- احتمال الإصابة ببعض الأعراض المرضية المجهولة الأسباب: كالصداع وآلام المعدة (المناصرة، 2009).

**في حقيقة القول** لابد من الاهتمام بهذه الظاهرة؛ لأنها أخطر الظواهر التي تواجه الأبناء في المدارس؛ فهي تقتضي ضرورة ترسيخ بيئة آمنة داعمة ورعاية اجتماعية، والعمل على ترسيخ مفهوم الوثام والاحترام المتبادل في المدرسة، وهذا لن يتم إلا بنهج كل مدرسة لمقاربة علاجية متكاملة تتناسب مع ثقافة المدرسة والمحيط الاجتماعي.

#### الدراسات السابقة

محاو البحوث والدراسات السابقة.

**المحور الأول:** دراسات تناولت برامج قائمة على التربية البدنية:

**دراسة كير وكشيده (2015):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور حصة التربية البدنية في تعزيز قيم المواطنة في بعديها الاجتماعي والقيمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن التربية البدنية تساهم في تعزيز قيم المواطنة في بعديها الاجتماعي (التضامن، التعاون، احترام الدور،...)، والقيمي (التسامح، نبذ العنف، نبذ التعصب،...).

**دراسة غراب وحجازي (2012):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج ألعاب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزة، وكانت النتائج تشير إلى أن النسبة المئوية لمظاهر السلوك العدواني مرتفعة على المقياس ككل قبل تطبيق البرنامج، وأوضحت النتائج فاعلية برنامج الألعاب الصيفية.

**دراسة نبراس يونس (2004)**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج يقوم على الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لأطفال الرياض من 5- 6 سنوات بشكل عام، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها 300 طفل وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى التأثير الإيجابي لبرنامج الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لأطفال الرياض بشكل عام من 5 - 6 سنوات.

**دراسة المفتي (2002):**

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج مقترح للألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي في تعديل السلوك العدواني لأطفال مجموعتي البحث وبشكل كامل.

**دراسة درويش (2002):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج التربية الحركية على تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والصفات البدنية والحركية لأطفال ما قبل المدرسة، وأوضحت النتائج فاعلية برنامج التربية الحركية المقترح لأطفال ما قبل المدرسة والذي طبق من خلال دروس التربية البدنية.

**المحور الثاني: دراسات تناولت ظاهرة التمر المدرسي****دراسة الزعبي (2015):**

هدفت إلى معرفة درجة وعي الطالبات المتدربات بمدارس المفروق بأسباب ظاهرة التمر بين تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، وإجراءاتهن للتصدي لها، وأوصت الباحثة بضرورة زيادة وعي طلبة كلية التربية بأسباب ظاهرة التمر وفنيات معالجتها في مساقات تربوية متخصصة.

**دراسة خوج (2012):**

هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، وبينت النتائج وجود علاقة دالة سالبة بين التمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التمر المدرسي ومنخفضي التمر المدرسي.

**دراسة Sahin & Sari (2010):**

سعت إلى دراسة الخصائص الديموغرافية للمتتمرين في الصفوف الرابع والخامس الأساسي بتركيا، وأظهرت النتائج أن سلوك التمر يمارس عند الذكور أكثر من الإناث، ويزداد كذلك كلما تدنت الحالة الاقتصادية للأسرة

**دراسة جرادات (2008):**

سعت إلى البحث في سلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية في محافظة اربد من حيث انتشاره والعوامل المؤثرة فيه، وأظهرت النتائج أن تقدير الذات لدى طلبة المتتمرين أقوى منه لدى ضحايا التمر، وأن التحصيل الأكاديمي للمتتمرين وضحايا التمر متدن مقارنة بالطلبة الحيايين.

**دراسة Sonia & Francoise (2006):**

درس الباحثين السلوك الاجتماعي وعلاقة الأقران مع الضحايا والضحايا والمستفيدين، وكذلك المستفيدين في مرحلة رياض الأطفال، واعتمدت الدراسة على تقديرات المعلمين، وترشيحات الزملاء، وأشارت النتائج إلى أن الضحايا كانوا أكثر طاعة ولديهم مهارات قيادية قليلة، وكانوا أكثر انسحابية، وأقل تعاونية، وأقل اجتماعية، وأقل قبولاً في المواقف الاجتماعية، أما المشتقون فكانوا أكثر مهارات قيادية، وكانوا أكثر استخداماً للاستقواء اللفظي من الاستقواء الجسدي.

**دراسة: Fox & Micheal (2005)**

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم تلاميذ ضحايا التتم في البيئة المدرسية يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، كما توجد علاقة سالبة بين التتم والمشكلات الخاصة بالمهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الضحايا.

**دراسة Cammack (2005):**

بحث كاماك تأثير الخبرات طويلة المدى لدى ضحايا التتم في المدرسة الابتدائية على المراهقين بهدف تقييم العلاقة بين ضحية التتم في المدرسة الابتدائية وتأثيرها في القلق الاجتماعي، وتقدير الذات، وأوضحت نتائج الدراسة أن المراهقين الذين تعرضوا للتتم في المرحلة الابتدائية كانوا ذوي مستوى أعلى من القلق الاجتماعي وانخفاض تقدير الذات.

**فروض البحث:**

- توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القيلين والبعدي علي مقياس التتم لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور وإناث على مقياس التتم.

**إجراءات الدراسة****تمهيد:**

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمدت الباحثة عليها في تحليل الدراسة.

**أولاً: عينة البحث.**

- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (25) من تلاميذ الصف الأول الابتدائي وهم من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية، والعمر الزمني لهم ما بين (6-7) سنوات.
- عينة الدراسة الأساسية تكونت من (97) تلميذ وتلميذة بواقع (61) من الذكور و (36) من الإناث.

**جدول (1) عينة الدراسة الأساسية**

| النوع | العدد | %      |
|-------|-------|--------|
| ذكور  | 61    | 62.89% |
| إناث  | 36    | 37.11% |

يتضح من جدول (1) أن عينة الدراسة الأساسية تكونت من عدد (61) من الذكور بنسبة (62.89%)، و (36) من الإناث بنسبة (37.11%).

وقد حرصت الباحثة على التأكد من تكافؤ عينة البحث (الذكور والإناث) في العمر الزمني والطول والوزن ويوضحه جدول (1).

**جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من العمر الزمني والطول والوزن لعينة الدراسة (ذكور - إناث)**

| المتغير      | ذكور (ن=61)     |                   | إناث (ن=36)     |                   | قيمة "ت" | الدالة   |
|--------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------|----------|
|              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |          |          |
| العمر الزمني | 6.227           | 0.579             | 6.389           | 0.540             | 1.359    | غير دالة |
| الطول        | 133.049         | 15.474            | 138.000         | 16.464            | 1.474    | غير دالة |
| الوزن        | 59.098          | 10.061            | 56.286          | 11.898            | 1.233    | غير دالة |

قيمة ت" الجدولية عند درجات حرية (95) ومستوى دلالة (0.05)=1.98

يتضح من جدول (2) أن قيم "ت" المحسوبة لدلالة الفرق بين الذكور والإناث عينة الدراسة في متغيرات (العمر الزمني والطول والوزن) قيم أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً ويدل على تكافؤ عيني الدراسة الذكور والإناث، وقد بلغ متوسط العمر الزمني للذكور (6.227+0.579) وللإناث (6.389+0.54) والطول للذكور (133.049+15.474) وللإناث (138+16.464) والوزن (59.098+10.061) للذكور و(56.286+11.898) للإناث.

كما تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الأساسية لمقياس التمر وذلك في القياس القبلي

وبوضحها جدول (3)

**جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات متغيرات الدراسة في القياس القبلي**

| المتغير                | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدالة   |
|------------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|----------|----------|
| التمر ضد النفس         | ذكور  | 61    | 25.738          | 6.405             | 1.047    | غير دالة |
|                        | إناث  | 36    | 24.500          | 3.932             |          |          |
| التمر ضد الآخرين       | ذكور  | 61    | 19.426          | 4.887             | 0.721    | غير دالة |
|                        | إناث  | 36    | 18.722          | 4.193             |          |          |
| التمر اللفظي           | ذكور  | 61    | 18.492          | 4.995             | 1.183    | غير دالة |
|                        | إناث  | 36    | 17.333          | 4.021             |          |          |
| التمر للموضوعات العامة | ذكور  | 61    | 17.689          | 4.787             | 0.105    | غير دالة |
|                        | إناث  | 36    | 17.583          | 4.723             |          |          |
| الدرجة الكلية          | ذكور  | 61    | 20.336          | 2.699             | 1.574    | غير دالة |
|                        | إناث  | 36    | 19.535          | 1.857             |          |          |

قيمة ت" الجدولية عند درجات حرية (95) ومستوى دلالة (0.05)=1.98

يتضح من جدول (4) أن قيم "ت" المحسوبة لدلالة الفرق بين الذكور والإناث عينة الدراسة في متغيرات الدراسة لمقياس التمر (التمر ضد النفس - التمر ضد الآخرين - التمر اللفظي - التمر للموضوعات العامة) و الدرجة الكلية قيم أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً ويدل على تكافؤ عيني الدراسة الذكور والإناث على متغيرات الدراسة في القياس القبلي

**ثانياً: منهج البحث.**

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث أنه ملائم لطبيعة البحث باستخدام مجموعة واحدة تجريبية بطريقة القياس القبلي

والبعدي.

## ثالثاً: أدوات الدراسة:

## 1- مقياس السلوك التمرى لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

بعد الإطلاع على الأطر النظرية المتصلة بظاهرة سلوك التلميذ التمرى، وكذلك تحليل نتائج المقاييس المتصلة بهذا السلوك، أصبح من الممكن تحديد مكونات هذا المقياس، وصياغة عباراته، لذا أعدت الباحثة هذا المقياس ويهدف إلى قياس أشكال السلوك التمرى لدى التلاميذ، ويتكون من (40) فقرة، قسمت على النحو التالي (10) فقرات للتمر ضد النفس، (13) فقرة للتمر ضد الآخرين، و (9) فقرات للتمر اللفظي و (8) فقرات للتمر للموضوعات العامة، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس بالتطبيق على العينة الاستطلاعية وحساب الصدق والثبات، الصدق: تم التأكد من الصدق بعدة طرق هي:

إعادة التطبيق: وذلك بتطبيق مقياس التمر وإعادة التطبيق بعد فترة زمنية ثلاثة أسابيع وحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني ويوضحه جدول (5):

جدول (5) معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني على مقياس سلوك التمر

| معامل الارتباط | ابعاد التمر            |
|----------------|------------------------|
| 0.897          | التمر ضد النفس         |
| 0.905          | التمر ضد الآخرين       |
| 0.897          | التمر اللفظي           |
| 0.877          | التمر للموضوعات العامة |
| 0.873          | الدرجة الكلية          |

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين التطبيق الأول والثاني قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على صدق المقياس، كما تم التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق التكوين بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ويوضحه جدول (6):

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| 1           | 0.715          | 8           | 0.715          | 15          | 0.715          | 22          | 0.698          | 29          | 0.715          | 36          | 0.791          |
| 2           | 0.735          | 9           | 0.629          | 16          | 0.791          | 23          | 0.628          | 30          | 0.712          | 37          | 0.764          |
| 3           | 0.761          | 10          | 0.715          | 17          | 0.768          | 24          | 0.687          | 31          | 0.729          | 38          | 0.758          |
| 4           | 0.645          | 11          | 0.787          | 18          | 0.735          | 25          | 0.633          | 32          | 0.708          | 39          | 0.782          |
| 5           | 0.735          | 12          | 0.705          | 19          | 0.712          | 26          | 0.724          | 33          | 0.685          | 40          | 0.761          |
| 6           | 0.724          | 13          | 0.709          | 20          | 0.698          | 27          | 0.529          | 34          | 0.808          |             |                |
| 7           | 0.529          | 14          | 0.645          | 21          | 0.712          | 28          | 0.639          | 35          | 0.712          |             |                |

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على صدق المقياس.

## الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل عبارة ودرجات الاستبيان الكلية، والصدق ببساطة هو أن تقيس مفردات الاستبيان أو الاختبار أو قائمة الاستقصاء ما وضعت لقياسه أي يقيس فعلاً الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها. وتم حساب الاتساق الداخلي وهو معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة كما بالجدول التالي:

## جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة

| التمتر ضد النفس |                | التمتر ضد الآخرين |                | التمتر اللفظي |                | التمتر للموضوعات العامة |                |
|-----------------|----------------|-------------------|----------------|---------------|----------------|-------------------------|----------------|
| رقم             | معامل الارتباط | رقم               | معامل الارتباط | رقم           | معامل الارتباط | رقم                     | معامل الارتباط |
| 7               | 0.761          | 1                 | 0.707          | 24            | 0.694          | 2                       | 0.766          |
| 32              | 0.671          | 21                | 0.787          | 26            | 0.739          | 8                       | 0.734          |
| 31              | 0.711          | 20                | 0.804          | 29            | 0.754          | 19                      | 0.732          |
| 18              | 0.749          | 14                | 0.776          | 30            | 0.771          | 23                      | 0.756          |
| 12              | 0.769          | 13                | 0.837          | 10            | 0.772          | 35                      | 0.790          |
| 11              | 0.497          | 9                 | 0.679          | 15            | 0.723          | 33                      | 0.713          |
| 36              | 0.806          | 6                 | 0.777          | 16            | 0.804          | 34                      | 0.755          |
| 37              | 0.773          | 5                 | 0.810          | 17            | 0.752          | 25                      | 0.692          |
| 38              | 0.697          | 4                 | 0.709          | 27            | 0.763          |                         |                |
| 39              | 0.748          | 3                 | 0.768          |               |                |                         |                |
|                 |                | 22                | 0.805          |               |                |                         |                |
|                 |                | 28                | 0.793          |               |                |                         |                |
|                 |                | 40                | 0.828          |               |                |                         |                |

قيمة معامل الارتباط الجدولية لدرجات حرية (29) ومستوى دلالة (0.01) = 0.265

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) وهي قيم مقبولة مما يدل على قوة العلاقة بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد ويدل على الاتساق الداخلي

كما تم التأكد من علاقة الارتباط بين درجة محاور المقياس بعضها البعض وبين كل منها والدرجة الكلية للمقياس ويوضحه

جدول (8)

## جدول (8): معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس

| ابعاد التمر              | 1     | 2     | 3     | 4     | 5 |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1 التمر ضد النفس         | -     |       |       |       |   |
| 2 التمر ضد الآخرين       | 0.743 | -     |       |       |   |
| 3 التمر اللفظي           | 0.736 | 0.628 | -     |       |   |
| 4 التمر للموضوعات العامة | 0.838 | 0.797 | 0.679 | -     |   |
| 5 الدرجة الكلية          | 0.783 | 0.794 | 0.786 | 0.743 | - |

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على قوة العلاقة بين محاور المقياس بعضها البعض وبين كل منها والدرجة الكلية وأنها تقيس سمة واحدة، كما تم التأكد من ثبات عبارات المقياس وكذلك ثبات المحاور بطريقتين أولهما ثبات الفا لكرونباك والثاني الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

## ثبات عبارات محاور المقياس Reliability:

يقصد بها أن تعطي نفس النتائج أو نتائج متقاربة، إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (رجاء دو يدرى، 2002) ويعني ضمان الحصول على نفس المعلومات تقريبا إذا أعيد تطبيقها على نفس المجموعة من الأفراد، بمعنى قلة تأثيرها بعوامل الصدفة أو العشوائية، ويقصد بالثبات دقة الاستبيان أو اتساقه، أي مدى اتساق نتائج المقياس، ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات

الأفراد في الاستبيان مرات الإجراءات المختلفة.، وقد تم حساب ثبات مقياس التتمر بطريقة الفا لكرونباك وجدول (8) يوضح معاملات ثبات الفا لكرونباك لعبارات محاور المقياس.

**جدول (8): معاملات ثبات الفا لمفردات محاور المقياس بطريقة الفا لكرونباك**

| التتمر ضد النفس |        | التتمر ضد الآخرين |        | التتمر اللفظي |        | التتمر للموضوعات العامة |        |
|-----------------|--------|-------------------|--------|---------------|--------|-------------------------|--------|
| رقم             | معامل  | رقم               | معامل  | رقم           | معامل  | رقم                     | معامل  |
| العبارة         | الثبات | العبارة           | الثبات | العبارة       | الثبات | العبارة                 | الثبات |
| 7               | 0.822  | 1                 | 0.826  | 24            | 0.788  | 2                       | 0.822  |
| 32              | 0.813  | 21                | 0.839  | 26            | 0.758  | 8                       | 0.816  |
| 31              | 0.843  | 20                | 0.831  | 29            | 0.761  | 19                      | 0.816  |
| 18              | 0.837  | 14                | 0.843  | 30            | 0.791  | 23                      | 0.816  |
| 12              | 0.859  | 13                | 0.845  | 10            | 0.758  | 35                      | 0.831  |
| 11              | 0.827  | 9                 | 0.838  | 15            | 0.815  | 33                      | 0.805  |
| 36              | 0.831  | 6                 | 0.817  | 16            | 0.813  | 34                      | 0.802  |
| 37              | 0.842  | 5                 | 0.844  | 27            | 0.810  | 25                      | 0.809  |
| 38              | 0.824  | 4                 | 0.809  | 17            | 0.818  |                         |        |
| 39              | 0.846  | 3                 | 847    |               |        |                         |        |
|                 |        | 22                | 803    |               |        |                         |        |
|                 |        | 28                | 836    |               |        |                         |        |
|                 |        | 40                | 805    |               |        |                         |        |

يتضح من جدول (8) أن معاملات ثبات مفردات محاور المقياس معاملات ثبات مقبولة وأن معامل الفا لكل عبارة أقل من معامل الفا الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة أي أن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمحور، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.887).

#### ثبات محاور المقياس

تم التأكد من ثبات محاور المقياس بطريقتين وهما الثبات بطريقة الفا لكرونباك ( $\alpha$ ) Aronbach's و الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق معادلة سبيرمان براون على معامل الارتباط بين نصفي العبارات ويوضحه جدول (9).

**جدول (9)**

**معاملات ثبات محاور الاستبانة بطريقة الفا لكرونباك والتجزئة النصفية**

| التجزئة النصفية |                | معامل الفا | ابعاد التتمر            |
|-----------------|----------------|------------|-------------------------|
| الثبات          | معامل الارتباط |            |                         |
| 0.873           | 0.774          | 0.861      | التتمر ضد النفس         |
| 0.892           | 0.805          | 0.851      | التتمر ضد الآخرين       |
| 0.869           | 0.768          | 0.824      | التتمر اللفظي           |
| 0.869           | 0.769          | 0.837      | التتمر للموضوعات العامة |

يتضح من جدول (9) أن قيم معاملات ثبات الفا لكرونباك لكل محور على حده قيم أكبر من معاملات الثبات الفا لعبارات المحور الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن كل العبارات ثابتة وأن حذف أي عبارة يؤثر سلباً على المقياس، وأن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قيم مرتفعة وأن معامل الثبات الكلي بطريقة الفا لكرونباك بلغت (0.859) وتدل على ثبات المقياس.

من الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صدق وثبات المقياس وصلاحيته للقياس في صورتها النهائية والتي تتكون من 40 فقرة كما هو موضح بملحق رقم (1) يجاب عنها بإحدى الإجابات (دائماً — أحياناً — أبداً) حيث تأخذ الإجابات الثلاث السابقة الدرجات (3، 2، 1) على الترتيب وجميع العبارات مصاغة بصورة إيجابية حيث تشير الدرجة العالية في كل محور إلى ارتفاع أو كثرة استخدام التلاميذ لها أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاض أو قلة استخدام التلاميذ لها.

| النتيمر ضد النفس |              | النتيمر ضد الآخرين |              | النتيمر اللفظي |              | النتيمر للموضوعات العامة |              |
|------------------|--------------|--------------------|--------------|----------------|--------------|--------------------------|--------------|
| رقم العبارة      | معامل الثبات | رقم العبارة        | معامل الثبات | رقم العبارة    | معامل الثبات | رقم العبارة              | معامل الثبات |
| 7                | 0.822        | 1                  | 0.826        | 10             | 0.758        | 2                        | 0.822        |
| 11               | 0.827        | 3                  | 0.801        | 15             | 0.815        | 8                        | 0.816        |
| 12               | 0.859        | 4                  | 0.809        | 16             | 0.813        | 19                       | 0.816        |
| 18               | 0.837        | 5                  | 0.844        | 17             | 0.788        | 23                       | 0.816        |
| 31               | 0.843        | 6                  | 0.817        | 24             | 0.758        | 25                       | 0.809        |
| 32               | 0.813        | 9                  | 0.838        | 26             | 0.81         | 33                       | 0.805        |
| 36               | 0.831        | 13                 | 0.845        | 27             | 0.761        | 34                       | 0.802        |
| 37               | 0.842        | 14                 | 0.843        | 29             | 0.763        | 35                       | 0.831        |
| 38               | 0.824        | 20                 | 0.831        | 30             | 0.791        |                          |              |
| 39               | 0.846        | 21                 | 0.839        |                |              |                          |              |
|                  |              | 22                 | 0.793        |                |              |                          |              |
|                  |              | 28                 | 0.782        |                |              |                          |              |
|                  |              | 40                 | 0.764        |                |              |                          |              |

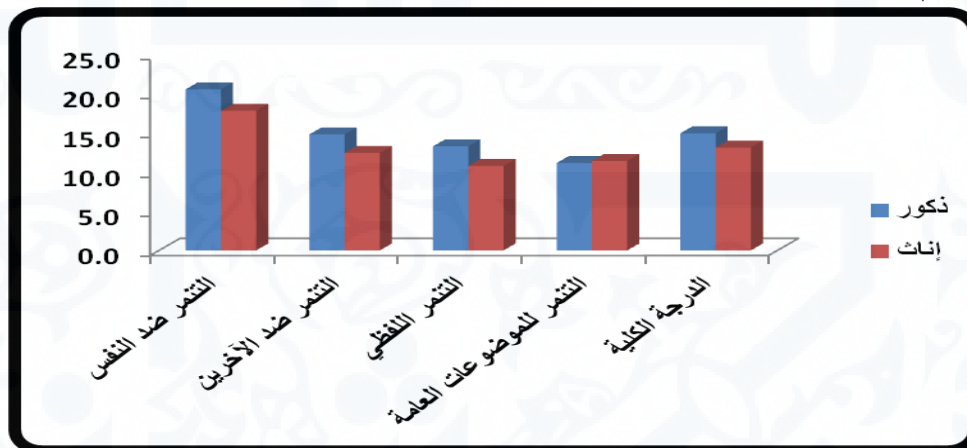
جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث في القياس البعدي لمقياس التتمر

| المتغير                  | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة | الدلالة  | مربع ابتا |
|--------------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|----------|---------|----------|-----------|
| النتيمر ضد النفس         | ذكور  | 61    | 20.607          | 6.094             | 2.450    | 0.016   | 0.05     | 0.059     |
|                          | إناث  | 36    | 17.861          | 3.673             |          |         |          |           |
| النتيمر ضد الآخرين       | ذكور  | 61    | 14.836          | 4.900             | 2.473    | 0.015   | 0.05     | 0.060     |
|                          | إناث  | 36    | 12.472          | 3.873             |          |         |          |           |
| النتيمر اللفظي           | ذكور  | 61    | 13.312          | 4.853             | 2.864    | 0.005   | 0.01     | 0.079     |
|                          | إناث  | 36    | 10.806          | 2.584             |          |         |          |           |
| النتيمر للموضوعات العامة | ذكور  | 61    | 11.180          | 3.575             | 0.385    | 0.701   | غير دالة |           |
|                          | إناث  | 36    | 11.444          | 2.645             |          |         |          |           |
| الدرجة الكلية            | ذكور  | 61    | 14.984          | 2.950             | 3.373    | 0.001   | 0.01     | 0.107     |
|                          | إناث  | 36    | 13.146          | 1.823             |          |         |          |           |

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة  $(0.01)=2.617$  وعند مستوى دلالة  $(0.05)=1.98$

يتضح من جدول (10) وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث عند مستوى دلالة  $(0.01)$  في متغير التتمر اللفظي حيث كانت قيمة "ت"  $(2.864)$  وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة  $(0.01)$  لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط  $(4.853+13.312)$  في حين كان للإناث  $(2.584+10.806)$  أما بالنسبة للنتيمر ضد النفس فكانت الفروق لصالح الذكور أيضاً حيث بلغ المتوسط  $(6.094+20.607)$  في حين كان للإناث  $(3.673+17.861)$  وأيضاً بالنسبة للنتيمر ضد الآخرين لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط  $(4.9+14.836)$  وللإناث  $(3.873+12.472)$  في اثبتت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور

والإناث في التمر للموضوعات العامة، و في الدرجة الكلية للتمر كانت الفروق عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح الذكور حيث بلغ المتوسط (2.95+14.984) في حين كلن للإناث (1.823+13.146) كما يتضح أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج حيث تراوحت لمتغيرات المقياس بين (0.079 إلى 0.059) وللدرجة الكلية (0.107)



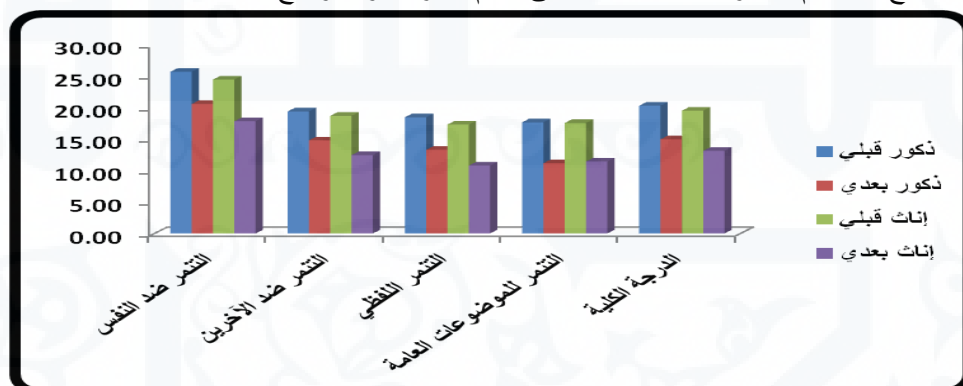
جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والإناث في القياس القبلي والبعدي

| المتغير                | الجنس | القياس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة | الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري | حجم التأثير |
|------------------------|-------|--------|-------|-----------------|-------------------|----------|---------|---------------------|-------------------|-------------|
| التمر ضد النفس         | ذكور  | قبلي   | 61    | 25.738          | 6.405             | 10.874   | 0.01    | 5.131               | 3.685             | 1.392       |
|                        |       | بعدي   | 61    | 20.607          | 6.094             |          |         |                     |                   |             |
|                        | إناث  | قبلي   | 36    | 24.500          | 3.932             | 12.021   | 0.01    | 6.639               | 3.314             | 2.004       |
|                        |       | بعدي   | 36    | 17.861          | 3.673             |          |         |                     |                   |             |
| التمر ضد الآخرين       | ذكور  | قبلي   | 61    | 19.426          | 4.887             | 8.378    | 0.01    | 4.590               | 4.279             | 1.073       |
|                        |       | بعدي   | 61    | 14.836          | 4.900             |          |         |                     |                   |             |
|                        | إناث  | قبلي   | 36    | 18.722          | 4.193             | 8.579    | 0.01    | 6.250               | 4.371             | 1.430       |
|                        |       | بعدي   | 36    | 12.472          | 3.873             |          |         |                     |                   |             |
| التمر اللفظي           | ذكور  | قبلي   | 61    | 18.492          | 4.995             | 10.643   | 0.01    | 5.180               | 3.801             | 1.363       |
|                        |       | بعدي   | 61    | 13.312          | 4.853             |          |         |                     |                   |             |
|                        | إناث  | قبلي   | 36    | 17.333          | 4.021             | 10.654   | 0.01    | 6.528               | 3.676             | 1.776       |
|                        |       | بعدي   | 36    | 10.806          | 2.584             |          |         |                     |                   |             |
| التمر للموضوعات العامة | ذكور  | قبلي   | 61    | 17.689          | 4.787             | 11.104   | 0.01    | 6.508               | 4.578             | 1.422       |
|                        |       | بعدي   | 61    | 11.180          | 3.575             |          |         |                     |                   |             |
|                        | إناث  | قبلي   | 36    | 17.583          | 4.723             | 7.438    | 0.01    | 6.139               | 4.952             | 1.240       |
|                        |       | بعدي   | 36    | 11.444          | 2.645             |          |         |                     |                   |             |
| الدرجة الكلية          | ذكور  | قبلي   | 61    | 20.336          | 2.699             | 17.512   | 0.01    | 5.352               | 2.387             | 2.242       |
|                        |       | بعدي   | 61    | 14.984          | 2.950             |          |         |                     |                   |             |
|                        | إناث  | قبلي   | 36    | 19.535          | 1.857             | 16.120   | 0.01    | 6.389               | 2.378             | 2.687       |
|                        |       | بعدي   | 36    | 13.146          | 1.823             |          |         |                     |                   |             |

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية 60 ومستوى دلالة (0.01)=2.66

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية 35 ومستوى دلالة (0.01)=2.75

ج= يتضح من جدول (11) وجود فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لكل من الذكور والإناث في جميع متغيرات مقياس التمر و في الدرجة الكلية حيث كانت قيم "ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) تبعا لدرجات الحرية، كما يتضح أن حجم التأثير المحسوب يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج.



## ملحق رقم (2)

### البرنامج المقترح

البرنامج التربوي المقترح المستخدم في هذا البحث وإجراءات تطبيقه:

يتضمن البرنامج التربوي المقترح ألعاباً وأنشطة حركية وإيقاعية تتناسب تلميذ المرحلة الأساسية من سن 6 إلى 7 سنوات

### أهداف البرنامج:

- تعديل سلوك التلاميذ عينة الدراسة وخفض حدة التمر المدرسي لديهم.
- التفرغ الانفعالي لديهم من خلال ممارسة بعض أنشطة التربية البدنية، التي تساعد في تقليل الطاقة السلبية وتوجيهها وجهة بناءة.
- تكوين مواطن صالح، وهذا من أجل تنمية وتطوير الإنسان نحو الرقي.
- الوصول للتوازن والاستقرار النفسي والانفعالي، وعلاج المشكلات والاضطرابات السلوكية.
- حث التلميذ على الخلق الفاضل وبث العواطف النبيلة وحب الخير والحق والعدل والواجب، كما تحثه على حب الآخرين ومساعدتهم وعدم إيذائهم والعطف على الحيوانات.

### الألعاب المستخدمة في البرنامج:

- كرة السلة
- كرة اليد
- السباحة
- الرسم الحر،
- ألعاب تعاونية (لعبة ترتيب الكواكب، صندوق العجائب، لعبة ساعي البريد)
- ألعاب تمثيلية (لعبة الانفعالات العاطفية)

### أسس البرنامج:

تم بناء البرنامج في ضوء الأسس التالية:

- الإطار النظري الذي تضمنه البحث والذي تناول ضرورة خفض حدة التمر لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتأثير استخدام اللعب والأنشطة الحركية كوسيلة للاستقرار النفسي والانفعالي لديهم.
- طبيعة هذه المرحلة حيث دلت العديد من البحوث الدراسات على أن حياة التلميذ في هذه المرحلة تتميز بالألعاب والحركة ومن خلالها يمكن تنمية الطفل نفسياً وخلقياً ووجدانياً وبدنياً.

**محتوى البرنامج:**

في ضوء أهداف البرنامج وخصائص المرحلة السنية، تم وضع قائمة من الألعاب والأنشطة الحركية، كما هو موضح بملحق (2).

وقد روعي في محتويات البرنامج أن:

- تتناسب وخصائص المرحلة العمرية
- تتفق مع ميولهم وحاجاتهم مما يجعلها مثيرة ومشوقة تجذب اهتمامهم.
- يسهم في تهذيب سلوكياتهم و في الاستقرار النفسي لهم والعمل التعاوني من خلال الأنشطة الجماعية بجانب مساهمته في الناحية الجسمية.

**الفترة الزمنية للبرنامج:**

تم تنفيذ البرنامج لمدة ستة أسابيع، بحيث يتم تعليم وتنفيذ الأنشطة المتضمنة بالبرنامج بواقع مرتين أسبوعياً، ومدة زمن النشاط (60) دقيقة.

**ضبط البرنامج:**

تم عرض البرنامج على الخبراء والمحكمين في مجال التخصص، وأصبح البرنامج في صورته النهائية للتطبيق ملحق (2).

**تطبيق البرنامج:**

طبق البرنامج على عينة البحث من التلاميذ الذين تم انتظامهم أثناء التطبيق، وتم استبعاد التلاميذ الذين كثرت مرات غيابهم، وأصبحت عينة البحث =

**وسائل التقويم:**

- قد يكون في صورة تطبيقات تربوية طلبت الباحثة من التلاميذ القيام بها.
- من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ اليومي أثناء تأدية النشاط بهدف التعرف على نقاط الضعف ومحاولة علاجها، وكذلك التعرف على مدى استيعاب التلاميذ الخبرة المعطاة ومدى ممارستهم لها.
- تطبيق مقياس التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول المدرسي لمعرفة المدى الذي توصل إليه التلاميذ في استعدادهم لتنمية وتطوير سلوكياتهم بعد تطبيق الألعاب، والأنشطة الحركية، ومقارنة ذلك قبل تطبيق الألعاب للأنشطة الحركية للبرنامج.

**توصيات البحث:**

- 1- ضرورة استخدام البرامج التربوية التي تعتمد على الأساليب الحديثة في خفض حدة التمر.
- 2- الاهتمام بالأنشطة والألعاب الحركية والتمرينات والتدريبات الرياضية لخفض التوتر والضغط النفسية والتفيس عن الطاقات الكامنة في نفوس التلاميذ والسيطرة على انفعالاتهم.
- 3- توجيه نظر الوالدين والقائمين على تربية الطفل بعدم اتباع الاتجاهات السلبية في تربية الأبناء كالشدّة والقسوة وأسلوب النذب والتحقير.
- 4- عدم السماح للتلاميذ بمشاهدة أفلام العنف في وسائل الإعلام.
- 5- التواصل والتعاون بين البيت والمدرسة في كافة الأمور النفسية والعقلية والاجتماعية للتلاميذ.
- 6- تخصيص برامج تليفزيونية وإذاعية تعتمد على مشاهد مرئية ومسموعة تحت التلاميذ على اتباع آداب السلوك وتوجيههم نحو الالتزام بالقيم والسلوكيات الحميدة.
- 7- حث التلاميذ على قضاء أوقات فراغهم في مزاولة الأنشطة الرياضية المختلفة.

## مراجع البحث

أولاً المراجع العربية:

- 1- أبو غزال، معاوية (2010). أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقيمين والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(7)، 275-307.
- 2- الزعبي، ريم محمد صايل (2015) درجة وعى الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التتمر في الصفوف الثلاثة الأولى، وإجراءاتهن للتصدي لها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية، 3(12)، 163-196.
3. الصبيحين، علي موسى، القضاة، محمد فرحان (2013). سلوك التتمر عند الأطفال والمراهقين " مفهومه - أسبابه - علاجه"، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية
- 4- الصوالحة، محمد (2000). استخدام لعب الأدوار في معالجة الاضطرابات النفسية لدى عينة من أطفال الروضة- دراسة حالة، مجلة كلية التربية، ع1، بغداد.
- 5- العسلي، هاني (2012). العلاج باللعب. القاهرة. [Dr\\_banderlotaibi.com](http://Dr_banderlotaibi.com)
- 6- العنزي، فريج (2004). العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، مجلة التربية، ع 73.
- 7- القحطاني، نورة بنت سعد (2012). التتمر المدرسي وبرامج التدخل، مجلة ميادين، ع 211، 114-125.
- 8- القرعان، أحمد خليل (2004). الطفولة المبكرة، خصائصها، مشاكلها، حلولها، عمان: دار الأسرة.
- 9- آل مراد، نبراس يونس محمد (2004). أثر برنامج يقوم على الألعاب الحركية والألعاب لاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لأطفال الرياض من 5- 6 سنوات، رسالة دكتوراه، جامعة الموصل.
- 10- المفتي، بيرفان عبد الله محمد سعيد (2002). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة التربية الرياضية، 11(4)، 131-154.
- 11- المناصرة، خولة (2009). كيف تواجه مشكلة التتمر المدرسي [http:// shall-we-discuss.blogspot.com.eg](http://shall-we-discuss.blogspot.com.eg).
- 12- بوسكة، أحمد (2005). مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني، الجزائر: دار الخلدونية.
- 13- بين، اللين (2005). الصف الخالي من الطلاب المستقيمين: أكثر من مئة فكرة واستراتيجية لمعلمي الصفوف من الروضة للثاني المتوسط. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي. تاريخ النشر الأصلي (1999).
- 14- جردات، عبد الكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2(4)، 109-124.
- 15- حجازي، أيمن يوسف (2005). أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة.
- 16- خوج، حنان أسعد (2012). التتمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 187-218.
- 17- درويش، طارق عبد الرحمن محمود (2002). تأثير برنامج التربية الحركية على تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والصفات البدنية والحركية لأطفال ما قبل المدرسة، مجلة التربية الرياضية، 11(4)، 49-70.
- 18- رياض، سعد (2011). تربية الأبناء خارج المنزل، القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر.
- 19- سيد، عبد المجيد (2003). سيكولوجية الطفل المبكرة، المدينة: دار أفياء للنشر.

- 20- عبد الله، بوجردة (2012). دور حصة التربية البدنية والرياضية في التخفيف من حدة القلق النفسي لدى طلاب البكالوريا، دراسة استكشافية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
- 21- غراب، هشام أحمد، حجازي، أيمن يوسف (2012). فاعلية برنامج ألعاب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية، م9، ع1، 176-121
- 22- فرشان، لويزة (2008). البيئة المدرسية وسلوكيات التلميذ العنيفة، حوليات جامعة قالملة للعلوم الاجتماعية والانسانية، ع2، 155-173.
- 23- كير، أميمة، وكشيدة، خديجة (2015). عن دور مادة التربية البدنية في تعزيز قيم المواطنة في بعديها الاجتماعي والقيمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الوادي.
- 24- مناع، هيثم (2006). حقوق الطفل، الوثائق الإقليمية والدولية الأساسية، دمشق: مركز اليازة للتنمية الفكرية.
- 25- هاني، وليد بني (2008). "صعوبة التعلم، أنشطة تطبيقية طرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم"، دار عالم الثقافة، عمان.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Cammack, T. (2005). Long- term impact of elementary school bullying Vicimization on adolescents. DAL-B 65,09, 4819- 4854.
- 2- Dikerson,D. (2005).Cyber Bullies on Camps.Retrieved October 5/2006 from the <http://www.unicef.org.violence>.
- 3- Fox, L& Boulton, J. (2005). The Social Skills Problem of Victims of bullying self, peer and teacher perception. British. Journal of Educational Psychology, 75 (2), 313- 328.
- 4- Atkinson, M. and Hornby, G. (2002). Mental Health Hand Book for Schools, (London: Routledge Folemer).
- 5- Joliffe, D., Farrington, D. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. Aggressive Behavior, 4(32), 540-550
- 6- Shain, M., Sari, S. (2010). Observation of peer Bullying in Turkish Primary School According to Different Variables. Cypriot. Journal of Educational Sciences. 5(4), 258-270.
- 7- Sonia & Francoise. A. (2006). Social Behavior and Peer Relationship of Victims and Bully/ Victim, and Bullies in Kinergarten. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 47, 45-57. Retrieved Octoper 5, 2006 From: EPSCO, Kali, T; Rhiannon, N.
- 8- Wright, J. & Fitzpatrick. K (2006). Sociacapital and Adolescent Violent Behavior: Social Forces. 84(3), 410-421.
- 9- Wolk, D ; Sarah, W; Stanford, K & Schulzs (2002). Bulling and Victimization of Primary School Children In England and German; Prevalence and School Factors. British. Journal of Psychology, EBSCO host Master File data base.
- 10- Yabrra, G., & Wilkens, S. (2007). The Influence of Domestic Violence on the Preschooler Behavior and Functioning. Springer, 1(22), 32- 42.

### ملحق (1)

#### مقياس التمر المدرسي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

| الرمز المختار | ج       | ب       | أ           | العبارة التي تقيس السلوك.      |
|---------------|---------|---------|-------------|--------------------------------|
|               | أزعل    | لا أهتم | أنبسط       | 1- عندما يكون زميلك في شدة.    |
|               | أرويهها | أدوس    | أقطع الزهور | 2- إذا ذهبت إلى حديقة المدرسة. |
|               |         | عليها   |             |                                |
|               | أتعاون  | انزعج   | أرفض        | 3- إذا طُلب منك المساعدة.      |

- 4- إذا زميلك خطف منك القلم. أعضه أذفعه اتركه له
- 5- عندما تستخدم أدوات زملائك. اكسرها أوقعها على أحافظ عليها
- 6- إذا زملائك لعبوا معك وغلبوك. أضربهم ألعب أسكت
- 7- إذا طُلب منك واجب دراسي. أعض في يدي أخطب على أشاور بإيدي
- 8- إذا رأيت القطعة أو الكلب أمامك. أشد ذيلهم أفلدهم أعطيههم طعام
- 9- إذا كان زملائك لابسين أحسن. أضربهم أطلعهم أنفرج عليهم
- 10- إذا زملائك زعلوك بالمدرسة. أشتهم أسكت أقول للمعلمة
- 11- إذا زميلك أخذ منك الكرة في الملعب. أعض في يدي أضرب أروح ألعب
- 12- عندما تخطئ. أقول أحسن اسكت انزعج
- 13- عندما يتفوق زميلك. أعاديه لا أبالي أتفوق مثله
- 14- إذا رأيت زميلك يؤذى الآخرين بالشتائم. أشعر بالسعادة لا أبالي أشعر
- 15- إذا خبط فيك زميلك وهو ييجري. اشتمه اصرخ في أبعد شويه
- 16- إذا زميلك لعب معك وغلبك. أشتمه ألعب أسكت
- 17- إذا زميلك أصيب وهو يلعب. أضحك عليه أقوله أحسن أزعل عليه
- 18- إذا تركنى زميلي في اللعب. أضرب نفسي ألعب أسكت
- 19- إذا شفت حقيبة زميلك على الأرض. أضربها برجلي أتركها أرفعها
- 20- إذا أخذ زميلك دورك في الطابور الصباحي. اضربه بالقوة ادفعه أسكت
- 21- إذا زميلك لوى ذراعك. ألوى له ذراعاه أتشاجر اشتكيه
- 22- أخذ زميلك نقودك. أقرصه وأخذ أنضايق أقول للمعلمة
- لوحدي لسانى نفسى
- بإلستياء
- وجهه
- لوحدي
- بمفردى
- وأضعها في مكانها
- معها للمعلمة
- منه

- 23- عندما يتعامل زميلك مع أثاث الفصل بعنف. أقلده انصحته اسكت
- 24- إذا زميلك منعك أن تتضم معهم في المجموعة لتلعب اشتمه أنصايق أغادر المكان معهم.
- 25- إذا رأيت الصنبور مفتوحًا. اكسره اتركه أغلقه
- 26- إذا رفض زميلك أن يعيرك علبة الألوان. أقوم بتهديده أنظر له أصمت
- وتخوفه بغضب
- 27- عندما لا يريد زميلك التحدث معك. أحرص عليه اهدده أنصايق
- الآخرين بالضرب
- 28- إذا جلس زميلك في مقعدك. أركله بقدمي أقول اسكت
- وأجلس في للمعلمة مكاني
- 29- إذا رأيت أحد زملائك يتصف بالسمنة أو الطول.... الخ. أضحك عليه أنا أسخر منه لا اهتم.
- وزملائي
- 30- عندما يقلد زميلك أصوات الطيور والحيوانات بطريقة أقلده انصايق اسكت
- سيئة.
- 31- إذا الكرة ضاعت في الملعب. أخط رجل في أعيط اذهب واجيبها
- الأرض وأصرخ
- 32- إذا وبختي المعلمة. اضرب بأيدي انظر لها استمع لها
- على الطاولة بغضب
- 33- إذا استعرت أدوات من زميلك. اتركها في أقوم أرجعها له
- مكاني بتخريبها
- 34- إذا أخذ مني أحد اللعبة. اكسرها أبكي أتركها له
- 35- إذا طلبت المعلمة منك غلق باب الفصل. أغلقه بقوة أنصرف أغلقه بهدوء
- بعكس ما
- 36- إذا جلست استذكر دروسي. أعض أيدي أخط بأيدي أشاور بأيدي
- على في الكتاب
- الطاولة
- 37- إذا شوفت زميلك يعرج. أعايره أنفرج عليه أساعده
- 38- إذا رفض زميلي أعطائي أغراضى. أضرب رجل أبي لا أفعل شئ
- في الارض
- 39- إذا غضبت من زميلي. أشد شعري أصرخ أسامحه
- 40- إذا اشتكى منك زميلك من عمل لم ترتكبه . اصفعه على اتهمه هو اسكت
- وجهه

## ملحق (2)

## الأسبوع الأول (اللقاء الأول)

اسم اللعبة: ترتيب الكواكب

أهداف اللعبة: حث الطفل على احترام الغير ومراعاة النظام

الوسائل التعليمية: قطعة من الفلين السميك، قماش من الجوخ، صور للكواكب مغلفة تغليف حراري وخلفها لاصق للتثبيت.

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: توزع أدوار اللعبة على المجموعات، حيث يقوم كل تلميذ بارتداء ماسك من القماش عليه رسم يعبر عن شكل وحجم الكوكب في المجموعة الشمسية وترتيبه حسب قربه وبعده من الشمس، ويقوم كل تلميذ على حدة بترتيب مجموعة الكواكب الشمسية وفقاً للشكل والحجم مرة، ومرة أخرى وفقاً لقربه أو بعده من المجموعة الشمسية، وعندما يخطئ أحد التلاميذ يعتذر ويقوم بالاعادة الدور، مستخدمين في ذلك كلمات وجمل وألفاظ تعبر عن احترام زملاء واحترام الدور.

## 2- اسم اللعبة: لعبة الكراسي الموسيقية

أهداف اللعبة: حث الطفل على احترام الغير ومراعاة النظام

الوسائل التعليمية: كراسي خشبية أو بلاستيكية، ومجموعة الماسكات السلف ذكرها.

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: تنظم الكراسي الخشبية أو البلاستيكية على شكل دائرة، بحيث تكون أقل في العدد بكرسي واحد فقط عن عدد المشاركين من التلاميذ، تقوم مجموعة التلاميذ المشاركين في اللعبة باللف حول الكراسي على نغمة تصفيق مجموعة أخرى من التلاميذ - وعندما تتوقف المجموعة عن التصفيق يأخذ كل تلميذ مشارك في اللعبة مكانه على الكراسي - ويخرج من ليس له مكان محترم قواعد اللعبة، وهكذا تكرر اللعبة حتى تنتهي بفوز تلميذ واحد من المجموعة - يقوم مجموعة التلاميذ بمصافحة وتهنئة التلميذ الفائز في المسابقة.

## الأسبوع الأول (اللقاء الثاني)

## 3 - اسم اللعبة: صندوق الحظ (لعبة شاملة)

أهداف اللعبة: المحافظة على الصحة والممتلكات العامة - الطاعة - مساعدة الآخرين - التسامح - التعاون - العطف .

الوسائل التعليمية: صندوق خشبي أو من الورق المقوى/ بطاقات/ أقلام ملونة/ قبة

المكان: داخل الفصل

إجراءات اللعبة: نحضر صندوق مغلف بورق ألوانه جميلة وله غطاء أو صندوق هدايا - يحدد دور لأحد التلاميذ ويأخذ دور المهرج ويرتدى القبة - يقوم المهرج بدور الضيف يثق الباب ويدخل ويدور بالصندوق المغلق بين مجموعات الصف مردداً أنا المهرج صندوقى صندوق الحظ فيه صفاتك، يكررها مرتين، ثم يقف عند السبورة قائلاً/ من يريد معرفة حظه - يطلب من كل تلميذ سحب كرت من صندوق الحظ الذى يحمله المهرج - ثم يقوم المعلم أو المعلمة بقراءة الكرت الخاص بكل تلميذ على تلاميذ الصف - وهذه الكروت تحمل الصفات التالية/ أنت/ أنت (تحافظ على ممتلكات منزلك ومدرستك ومدينتك - تطيع والديك ومعلميك - تحافظ على سلامة جسمك وصحتك - تتعاون مع زملائك - تسامح الآخرين إذا أخطأوا في حقك - تتعامل مع زملائك بألفاظ جميلة - تحترم دورك في اللعب مع زملائك - تحافظ على نظافة ونظام المكان الذى تتواجد فيه - تعامل الحيوانات برفق - تساعد الفقير والمحتاج).

## 4- اسم اللعبة: لعبة الاحجية

أهداف اللعبة: العطف على الطيور والحيوانات

الوسائل التعليمية: لوحة وبرية/ ورق مقوى/ ألوان

**المكان: داخل الفصل**

**إجراءات اللعبة:** نحضر مجموعة صور للطيور والحيوانات مجزئة إلى أجزاء، يقوم كل تلميذ على حدة بتجميع أجزاء الصورة (طائر أو حيوان) بحيث يعطى في النهاية نموذج لعبارة كاملة مكتوبة على الطائر أو الحيوان، وهذه العبارات هي كالاتى (لاتضربنى/ أطمعنى/ لا تشد ذيلى/ حافظ على سلامتى).

**الأسبوع الثانى (اللقاء الأول)****1- اسم النشاط: السلوك الصحيح**

**أهداف النشاط:** التعاون ومساعدة الآخرين

**الوسائل التعليمية:** عرائس قفازية/ مهرج

**المكان: فناء المدرسة**

**إجراءات اللعبة:** يتم إجراء حوار كلامى بين تلميذ يدعى أحمد ومجموعة من التلاميذ.

أحمد/ الذى يزرع خير يوم ينفع

التلاميذ/ صح تمام صح تمام

أحمد/ الذى يغضب أخته أو أخوه، زميله أو زميلته

التلاميذ/ خطأ خطأ طبعاً خطأ

أحمد/ أو يضايقهم لو خاصموه

التلاميذ/ خطأ خطأ طبا خطأ

أحمد/ الذى يحب أخوه وأخته

التلاميذ/ صح صح أكبر صح

أحمد/ الذى يطيع أمه وأبوه

التلاميذ/ صح تمام مايجتاج أي كلام

**ظهور شخصية المهرج والعرائس/** بعد هذا الحوار، تظهر شخصية المهرج مع العرائس القفازية، معبراً عن إعجابه بهم ويطلب منهم ترديد ما معه، ثم يناقشهم في مضمونها مؤكداً على السلوكيات الإيجابية.

**2- اسم النشاط: قصة حركية/ حبيب الطبيب**

**أهداف النشاط:** الطاعة/ المحافظة على الصحة/ الأمان/ الوفاء بالوعد

**الوسائل التعليمية:** ملابس (للطبيب/ الأم/ الأب/ الجدة)/ علب أدوية فارغة/ بطاقات

**المكان: فناء المدرسة**

**إجراءات النشاط/** يتم إجراء حوار حركي كلامي بين شخصيات القصة/ مفاده محمود تلميذ مطيع يحب بابا وماما وأخوته وأقاربه ويحب مدرسته ومدرسيه ويحب خاله الطبيب، و في يوم مرض محمود ونام في فراشه، حزنت الأسرة كلها لمرض محمود، وقام الأب بإحضار الطبيب له، فوجد ارتفاعاً في درجة الحرارة والتهاب في اللوزتين، أمر الطبيب بإحضار الدواء ودعا الله بالشفاء لمحمود، أحضر أخو محمود الدواء من الصيدلية، وعندما حاولت الأم إعطاء الدواء له رفض يأخذه، فغضبت منه وكذلك أخوته، اتصل الأب بالطبيب خال محمود وأمر بإحضار حقن لأنه لا يريد أخذ الدواء، ولكن محمود رفض، فأمر الطبيب بالذهاب إلى المستشفى في لإجراء عملية لأنه رفض أخذ الدواء والحقن، فغضب منه الجميع، ولكن عندما شعر محمود بغضبهم وهو يحبهم قرر أخذ الدواء، ونادى أمه واعترف بخطأه وطلب منهم الا يغضبوا منه، ففرح به والده وخاله ووعد خاله بأنه سيأخذه معه في رحلة جميلة إلى الشاطئ، كما أحضر له والده كرة كان قد وعده بها.

المعلمة/ تطلب المعلمة من التلاميذ ترتيب البطاقات تبعاً للأحداث المنطقية للقصة، والتعرف على البطاقات التي تحمل مواقف ايجابية والتي تحمل السلوك غير مرغوب فيه.

#### الأسبوع الثاني (اللقاء الثاني)

### 3- اسم النشاط: لعبة الانفعالات العاطفية

#### أهداف النشاط: التنفيس الانفعالي

الوسائل التعليمية: ورق مقوى، مجموعة صور تعبر عن الانفعالات المختلفة (خوف/ غضب/ فرح/ حزن) مثل (طفل يبكي أو رجل حزين، حادث بالطريق وأشخاص خائفين/ معلم غاضب/ تلميذ فرح بنقوقه/ أطفال يضحكون وهكذا)/ أعواد خشبية الخاصة بالأيس كريم أو اقلام/ ماجيك أسود وأحمر لرسم الوجوه.

#### المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: تعرض المعلمة على التلاميذ وجوه مرسومة ذات تعبيرات انفعالية مختلفة، وتطلب منهم أن يبحثوا عن الصورة التعبيرية المناسبة للوجه، ويمكن أن يلعب التلاميذ هذه اللعبة بعدة طرق، كأن يلعبوا في مجموعات: مجموعة الفرح، ومجموعة الحزن، وأخرى للغضب، وأخر للخوف، ويقوموا بتصنيف الصور أو تطلب المعلمة من كل مجموعة أن يفكروا في موقف يناسب تسميتهم ويقوموا بتمثيلة.

### 4- اسم النشاط: لعبة الحروف والكلمات

#### أهداف النشاط: الحث على العمل التعاوني

الوسائل التعليمية: مجموعة من المكعبات والسلات/ أقلام ملونة/ أوراق بيضاء مربعة الشكل في حجم المكعب.

#### المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: تحضر المعلمة مجموعة من السلالات وتضع بكل سلة مجموعة من المكعبات الخشبية خفيفة الوزن، يوجد على كل مكعب حرف واحد فقط، ثم تقسم المعلمة التلاميذ لثلاث مجموعات، وعلى كل مجموعة تكوين جملة معينة أو كلمة من السلالات المختلفة بمساعدة المعلمة، هذه الجمل والكلمات كالآتي (أحافظ على المياه من التسرب - أحافظ على سلامة صحتي - لا أتلظظ بألفاظ سيئة - الصدق - العطف - التسامح - القناعة - حب الخير للآخرين - الأمانة)/ على أن تقوم المعلمة بمكافئة المجموعة الفائزة.

### الأسبوع الثالث (اللقاء الأول)

#### 1- اسم النشاط: لعبة البستاني

#### أهداف النشاط: المحافظة على النباتات والأزهار

الوسائل التعليمية: نماذج لعبة لأدوات البستاني، قطن/ ماء

#### المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: في هذا النشاط تقوم المعلمة بزيارة البستان الذي يشرح لهم طبيعة عمله والأدوات التي يستخدمها، ووظيفة كل منهما، ويشرح لهم خطوات زراعة النبات وكيفية الحفاظ عليها، والمحافظة على جمال الحديقة بعدم قطف أزهارها، ويجب عن استفسارتهم، ويذكر لهم أسماء بعض نباتات الحديقة، ثم يقوم الأطفال بتمثيل دور البستاني باستخدام نماذج لعبة تقوم المعلمة بشرائها، وتسمى لهم المعلمة تلك الأدوات كالقأس، والمرشة، ومقص البستاني، والأصيص، ونتيح لهم فرصة استخدام كل منهم، وتعطى المعلمة قطعة من القطن، وطبقاً صغيراً أو كوب زبادي فارغاً، ويختار الطفل نوع الحبوب التي يريد زراعتها، وتحضر المعلمة لنفسها طبقين، وتسقى أحدهما بالماء، وتترك الآخر بدون ماء، وتطلب من الأطفال متابعة النباتين يوميًا، بأن يسقوا النبات الأول ويتركوا النبات الآخر، ويلاحظوا ما يحدث بعد ذلك ليستدلوا من ذلك على ضرورة الماء للنبات، وبالمثل تعرض عليهم نباتين أحدهما تسقيه بالماء يوميًا، والآخر تتركه بلا ماء ليلاحظ الأطفال الفرق بين النباتين.

## 2- اسم النشاط: لعبة الألغاز

أهداف النشاط: اتباع آداب السلوك

الوسائل التعليمية: بطاقات/ أقلام ملونة

المكان: داخل الفصل

إجراءات اللعبة: تقوم المعلمة بكتابة بعض الكلمات على السبورة مثل (الصادق، أدب الحوار، المحافظة على الممتلكات العامة) وتوزع على المجموعة بطاقات تشتمل على ألغاز، كل مجموعة لغز.

1- البطاقة الأولى: لسان لا يكذب

2- البطاقة الثانية: كلمات مناسبة ومعبرة وجميلة وغير مسيئة.

3- البطاقة الثالثة: واجب ديني ووطني رفيع يجب تحقيقه.

تطلب المعلمة من كل مجموعة الإجابة عن اللغز وذلك من خلال اختيار الإجابة المناسبة من على السبورة.

الأسبوع الثالث (اللقاء الثاني)

3- اسم النشاط: لعبة التتابع

أهداف النشاط: المحافظة على صحة وسلامة التلميذ، غرس القيم والسلوكيات

الوسائل التعليمية: صور ورسوم/ ورق مقوى/ ألوان

المكان:

إجراءات اللعبة: تقوم المعلم/ المعلمة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، يحمل كل تلميذ في المجموعة الأولى مجموعة من الصور معبرة عن مواقف تعبر عن سلامة وصحة الجسم، انتقاء الألفاظ السليمة في التعامل، التعاون، والمحافظة على الممتلكات العامة، بينما يحمل كل تلميذ في المجموعة الأخرى بطاقات كلمات تعبر عن معاني الصور في المجموعة الأولى، ثم تطلب المعلمة من كل تلميذ في المجموعة الأولى أن يبحث عن الكلمات والجمل المعبرة عن صورته في البطاقات التي يحملها تلاميذ المجموعة الأخرى، وتطلب المعلمة من التلميذ الذي يخفق بإعادة المحاولة، والذي يجتاز خطوات اللعبة يكافئ من قبل المعلمة.

4- اسم النشاط: لعبة التعايش الأسرى

أهداف النشاط: غرس قيمة العلاقات الطيبة بين الأفراد في الأسرة والمجتمع.

الوسائل التعليمية: سجادة صغيرة/ مساند ووسائد صغيرة/ ملابس تمثل أفراد العائلة/ صنية وأكواب وصحون/ كعك أو فطير

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: تطلب المعلمة من التلاميذ بتحضير ركن يمثل البيت بفرش أرضيته بسجادة صغيرة وعليها المساند والوسائد، ثم توزع الأدوار (أفراد العائلة والضيوف) على التلاميذ، وتطلب منهم يجلسون حول الصينية والأكواب والصحون وغيرها من أدوات تقديم الشاي والكعك، كأنهم في منازلهم، وتطلب منهم ارتداء ملابس الكبار ويتحدثون مع بعضهم البعض عن أمور عائلية، مستخدمين ألفاظ وكلمات وجمل تعبر عن العلاقات الطيبة بين أفراد الأسرة وبين الأسرة والضيوف.

الأسبوع الرابع (اللقاء الأول)

1- اسم النشاط: لعبة الحيلة

أهداف النشاط: غرس الصفات الحسنة في نفوس الأطفال

الوسائل التعليمية: أحجار صغيرة الحجم/ ألوان

المكان: فناء المدرسة

**إجراءات اللعبة:** يُرسم على الأرض مستطيل كبير مقسم إلى 8 مربعات متساوية ويكتب في كل مربع صفة حسنة وصفة سيئة، حتى تكتمل كل المربعات، مثال/ الإحسان.... إنكار الجميل/ الإيثار... حب الذات/ التواضع... الغرور/ الرحمة.... القسوة/ القناعة.... الطمع/ النظافة... القذارة/ المودة.... الكره/ كظم الغيظ... التهور والتسرع، ثم يطلب من التلميذ رمي قطعة حجر صغيرة على الصفات الحسنة وتحريكها حتى المرور عليها كلها، وعندما ينتهي وبالشكل الصحيح يطلب منه القفز على الصفات الغير حسنة وتكرير الخطوة السابقة، والفائز هو من ينهي تحريك الحجر الصغير على الصفات الحسنة والصفات الغير حسنة بنجاح ودون خطأ.

## 2- اسم النشاط: لعبة الهاتف أو المذيع

**أهداف النشاط:** مساعدة التلاميذ على تكوين الشخصية السليمة

**الوسائل التعليمية:**

**المكان:** داخل الفصل

**إجراءات اللعبة:** تقسم المعلم/ المعلمة التلاميذ إلى مجموعتين، بحيث يقوم تلاميذ المجموعة الأولى بنقش شخصية المذيع، ويجرون أحاديث هاتفية مع تلاميذ المجموعة الثانية الذين يمثلون شخصيات مختلفة من واقع المجتمع، مثال/ شخصية (رجل الدين - الرياضي - الشرطي - عامل النظافة - الطبيب - المعلم) وشخصيات أخرى تحتاج إلى المساعدة (كالضربير - والعاجز حركيًا - المريض - الفقير.... الخ)، تبدأ المجموعة الأولى بتوجيه أسئلة لشخصيات المجموعة الثانية، على أن تتضمن هذه الأسئلة والأحاديث والحوارات على مضامين هادفة تساعد على تكوين شخصية التلميذ.

**الأسبوع الرابع (اللقاء الثاني)**

## 3- اسم النشاط: لعبة احترم مهنتي

**أهداف النشاط:** احترام الآخرين وعدم ازدراء المهن البسيطة.

**الوسائل التعليمية:** بطاقات/ ملابس تمثل نوع المهنة/ أوبدجات/ ألوان/ سلة مهملات ومكنسة/ خبز/ قطعة خشب وشاكوش ومسامير/

فأس لعبة/ مسدس لعبة

**المكان:** فناء المدرسة

**إجراءات اللعبة:** يقسم المعلم/ المعلمة التلاميذ إلى مجموعتين، ويتم توزيع بطاقات المهن على التلاميذ بالمجموعة الأولى، بعد أن يتم إعدادها، ويلبس كل تلميذ من المجموعة الأولى ملابس تعبر عن المهنة أو مكتوب عليها أسم المهنة، ويطلب من كل تلميذ أن يمثل دور صاحب المهنة، وعلى كل تلميذ من المجموعة الثانية القيام بوصف المهنة وفائدتها بالنسبة للمجتمع، على أن يختتم الموقف بأداء التحية لصاحب المهنة، ويكرر ذلك مع أصحاب المهن الأخرى، مختتمين جميعاً بأداء التحية لأصحاب جميع المهن، وهذه المهن هي كالتالي: (عامل النظافة - صانع الخبز - صانع الأخشاب - المزارع - الشرطي - حارس العقار أو المدرسة - العامل في المصنع... الخ).

## 4- اسم النشاط: لعبة التسابق

**أهداف النشاط:** التنافس الشريف/ تنمية الروح الرياضية

**الوسائل التعليمية:** نشارة الخشب الملونة للرسم على أرضية الملعب

**المكان:** فناء المدرسة

**إجراءات اللعبة:** توزع المعلمة/ المعلم التلاميذ إلى فرق ثنائية العدد، وترسم لهم على أرضية الفناء خطوط اللعبة حيث تبدأ بخط الانطلاق وخط الوصول، يُطلب من كل ثنائي على حده القفز على قدم واحدة من خلال التماسك بالأيدي لخلق نوع من التوازن بين التلميذين، يُعطى للتلاميذ إشارة الانطلاق، ويحاول كل ثنائي الوصول لخط النهاية، يفوز كل ثنائي يصل إلى خط النهاية بأسرع وقت

يمكن، تكرر نفس الخطوات مع الثنائيات الأخرى، تقام في النهاية مسابقة جماعية، ويقوم التلاميذ بتهنئة الفائزين من زملائهم.

### الأسبوع الخامس (اللقاء الأول)

#### 1- اسم النشاط: لعبة حل المشكلات

أهداف النشاط: خفض حدة العدوانية والغضب والتوتر عند التلاميذ

الوسائل التعليمية: مايك للتحدث/ منصة خشبية/ طاولات وكراسي

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: توجه المعلمة عدد من الأسئلة عن بعض المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ في حياتهم اليومية أو في علاقاتهم مع الآخرين، يطلب من كل تلميذ يعاني من مشكلة معينة بعرض مشكلته على الآخرين، وتطلب المعلمة من التلاميذ بتقديم الحلول والمقترحات بمساعدة المعلمة، نجاح التلاميذ في تنفيذ النشاط يعزز من قدرتهم على حل المشاكل، ويخفض من حدة التوتر والضغوط النفسية التي يعاني منها صاحب المشكلة.

#### 2- اسم النشاط: لعبة التسوق

أهداف النشاط: تعليم الأطفال أصول التعامل مع الآخرين

الوسائل التعليمية: نماذج لنقود ورقية/ نماذج يتم إعدادها تمثل بضائع/ طاولة لوضع البضائع

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: توجه المعلمة/ المعلم عدد من التلاميذ لتمثيل أدوار البائع والمشتري في السوبر ماركت، يتم اختيار تلميذ واحد يقوم بدور البائع، وباقي التلاميذ يقومون بدور المشتري، ويتم شرح قواعد اللعبة، فيطلب من مجموعة المشتريين الالتزام بالنظام واحترام الدور كرمز حضاري، وعدم رفع الصوت لما يسببه من ضوضاء وضجيج وإزعاج للآخرين، وأن يكون المشتري جاد في الشراء لا يتعب البائع بهدف التسلية وقضاء الوقت، فالتلميذ الجاد يحدد أهدافه ويضبط وقته، ويحدد ما يريد شرائه، ولا يضيع ثمين أوقاته في التجول والتسكع في السوق، كما أن التلميذ الخلاق لا يتهم البائع بالكذب أو يعيب في البضاعة أو يعيب بها أو يستخف بالبائع، فأما أن يشتري وأما ينصرف، والذي لا يلتزم بقواعد اللعبة يستبعد منها، ويكافئ التلاميذ الملتزمين.

### الأسبوع الخامس (اللقاء الثاني)

#### 3- اسم النشاط: قصة حركية

أهداف النشاط: حسن التعامل مع الحيوان والانسان

الوسائل التعليمية: نموذج لقطة/ مكان متسع

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: تطلب المعلمة/ المعلم تمثيل أحداث القصة التالية: قصة تامر والرفق بالحيوان: كان الفتى تامر ينظر إلى بعض الأولاد، وأحدهم يمسك بقطة من رقبتها ليخنقها، وكان هذا الولد يدعى خالد، والمسكينة تصيح وتستغيث، وكان الطفل يحكم قبضته حول رقبة القطة، ويزيد من ضغطه عليها وأحياناً يحملها من ذيلها ويجعلها تتأرجح بين يديه، والقطة تستجد، وكان هذا الطفل يضحك بأعلى صوته مسروراً بما يفعله، وكان تامر هادئاً لا يريد أن يفعل شيئاً مضرًا بزملائه، فكان أسلوب تعامله أدبياً، لأنه يرى أن المشاجرة لا تجدى نفعاً، وتقدم تامر إلى الطفل، وطلب منه أن يكف عن أذى الحيوان، وأفهمه أن لهذه القطة فوائد في المنزل، و في أي مكان وجدت فيه، فهي عدوة الفئران والحشرات الضارة، فهي تقضى عليهم ولا تجعل لهم أثراً، وأن الواجب أن يترك الانسان الحيوانات وشأنها؛ لأنها أليفة، وبالتالي لا تضر... ثم قال له ماذا تستفيد من تعذيبها بهذا الشكل؟ وهي عاجزة عن المقاومة، وبحاجة إلى الرعاية، وكانت

القطعة المسكينة تنظر إلى ثامر لعله يخلصها من اليد القابضة عليها، وهنا رق الطفل وشكر تامر على نصيحته الجيدة، وأعترف بأن هذا فعلاً حيوان لا يضر، وقال لثامر: إنه لا يدرى أن عمله هذا ردى، حيث أنه لم يسمع من أحد ما سمعه من ثامر. توزع المعلمة/ المعلم الادوار على التلاميذ، أحدهم يأخذ دور خالد والآخر دور تامر، وبقيّة التلاميذ يأخذون دور الأولاد الذين يلعبون، ثم يتم مناقشة التلاميذ في أحداث القصة، مؤكدة على السلوكيات السليمة.

#### 4- اسم النشاط: نشيد حركي (يا أخوتي يا صحتي)

أهداف النشاط: تنمية قيم الصداقة، وتنمية الجانب الوجداني (الفرح، النشاط، السعادة).

الوسائل التعليمية: كور/أحبال/ وولات

المكان: في فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: تطلب المعلمة من المجموعة الكلية للتلاميذ أن يعبروا عن أنفسهم في الرحلات والنزهة إلى الحدائق مع الأخوة والأصدقاء والأقارب مع التأكيد على القيم والسلوكيات ال  
قأمرغوبة التي تتبع في مثل هذه الرحلات، كقيمة الصداقة ومحبة الآخرين وروح التسامح والإيحاء، ويكون مضمون النشيد كآآتي:

يا أخوتي يا صحتي هيا معا للفسحة

نجرى معا نلهو معا نمضى معا في صحبة

يا أخوتي يا صحتي

هيا معا مثل الطيور نمضى نغنى في سرور

هيا جميعاً للسباق نجرى ونلعب يا رفاق

يا أخوتي يا صحتي

صديقي طيب القلب لك ودي لك حبي

اسأل عنه إذا غاب واسعد منه بالقرب

وفي جدي وفي لعبي يرافقتي بلا تعب

تصادقنا على الأدب تصافينا بلا غضب

بعد الانتهاء من تقديم النشيد الحركي تقوم شخصية الأراجوز بمصاحبة التلاميذ في ترديد الاناشيد مستخدمين التعبير الحركي في الغناء يتم ذلك تحت اشراف المعلمة.

#### الأسبوع السادس (اللقاء الأول)

##### 1- اسم النشاط: لعبة الموانع

أهداف النشاط: بث روح التعاون بين أعضاء الفريق الواحد/ تنمية عنصر التحمل والسرعة

الوسائل التعليمية: مراتب/حواجز/ حصان القفز/ أقماع

المكان: فناء المدرسة

إجراءات اللعبة: يقسم المعلم/ المعلمة التلاميذ إلى مجموعتين، ثم يقف اللاعبون على شكل قاطرتين، وعند سماع صفارة البدء يجرى أول اللاعبين من كل مجموعة، وعندما يقترب اللاعب من المرتبة الأولى يعمل درجة أمامية، وعندما يصل عند الحاجز يثب من فوقه، ثم يقفز من على حصان القفز، ثم يجرى من حول القمع، ويجرى بأقصى سرعة لملامسة زميله الثاني.

##### 2- اسم النشاط: لعبة البالونات

أهداف النشاط: إثبات الذات لكل لاعب/ تنمية القدرة على تحمل المسؤولية والتحلي بالروح الرياضية أثناء المنافسة

الوسائل التعليمية: بالونات/ خيوط/ مكان محدد

**المكان: فناء المدرسة**

**إجراءات اللعبة:** يقف كل اللاعبين داخل المنطقة المحددة توزع عدد من البالونات على التلاميذ مدون على بعض البالونات صفات حميدة والبعض الآخر مدون عليه صفات سيئة وفي هذه اللعبة يحاول كل لاعب أن يفجر بالونة زميله المدون عليها الصفة السيئة، وفي نفس الوقت يحافظ على بالونته المدون عليها الصفة الحميدة لكي لا تفجر، اللاعب الذي تفجر بالونته يخرج من اللعبة، ويبقى اللاعبون الذين يحملون الصفات الحميدة في المنطقة و يكونوا هم الفائزون تكرر اللعبة عدة مرات مع تأكيد المعلم/المعلمة على الصفات الحميدة ونبذ الصفات السيئة.

**الأسبوع السادس (اللقاء الثاني)****3- اسم النشاط: لعبة كرة القدم**

**أهداف النشاط:** بث روح التعاون بين اللاعبين، وإنكار الذات وتحمل المسؤولية

**الوسائل التعليمية:** كرة قدم/ مكان محدد

**المكان: فناء المدرسة**

**إجراءات اللعبة:** تقسم المعلمة/ المعلم التلاميذ إلى فريقين، ثم يرقم اللاعبون بالتسلسل كل فريق على حدة، وتبدأ اللعبة بدخول اللاعب الأول من كل فريق إلى الملعب، ويحاول لعب الكرة الموضوعة وسط المربع، بحيث يتجه بها نحو الفريق المضاد، ويحاول ضرب الكرة بمستوى الأرض لكي تمر عبر الخط الذي يقفون عليه، يحاول أفراد الفريق المدافع صد الكرة دون ترك الأيدي بحيث يتحركون كتلة واحدة، تحتسب نقطة للفريق اللاعب الذي ينجح في تسجيل إصابة، الفريق الفائز هو الذي يحصل على أكبر عدد من النقاط عندما ينتهي دور آخر لاعب وفي نهاية المباراة يتم تهنئة الفريق الفائز من قبل زملائهم الآخرين.

**4- اسم النشاط: لعبة الصيد**

**أهداف النشاط:** تنفيس انفعالي وتنشيط الحركة الكلية

**الوسائل التعليمية:** مكان واسع

**المكان: فناء المدرسة**

**إجراءات اللعبة:** تطلب المعلمة/ المعلم من التلاميذ الوقوف في صف منتشرين في جانب من الملعب، ويختار تلميذين (صيادين) وعند سماع الإشارة يجرى التلاميذ للجانب الآخر من الملعب متحاشين إمساك الصياد لهم ويستمر تكرار ذلك عدة مرات مع تغير الصيادين.

## فاعلية دمج إبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط والوعي البيئي لديهم

أ.د. سعيد علي حسين الثلاب      أ.م.د. محمد إبراهيم جبار الظفيري

الباحث. محمد إبراهيم علي العززي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

**The effectiveness of integrating the exclusion of sustainable development with the content of chemistry in the achievement of students in the second grade and their environmental awareness**

**Prof. Dr. Seed Ali H. Al Thalab**

**Ass. Prof. Dr. Mohamed I. Zafairi**

**Researcher. Mohammed Ibrahim Ali Al\_Inizi**

**University of Babylon / College of Basic Education**

mo.alinizi92@gmail.com

### Abstract

The researcher conducted an experience to validate the two hypothesis took two months in Amar bin Yasser secondary school for boys which belongs to general educational directorate of Holy Karbala, and the researcher selected the scientific materials in the last three chapters of the Chemistry book for second grade. By using appropriate statistical means to search, the results showed the following:

The group of experiment students who studied on according to integrate dimensions of sustainable development with the content of Chemistry material won over the control group who studied on according to the normal way in test collection and in test of environmental awareness.

**Key words:** Sustainable Development, Achievement, Environmental Awareness

### الملخص

أجرى الباحث تجربة للتحقق من صحة الفرضيتين استغرقت شهرين كاملين في ثانوية عمار بن ياسر (رضوان الله عليه) للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة، وحدد الباحث المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط، أظهرت النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الآتي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق دمج إبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل وفي اختبار الوعي البيئي.

**كلمات مفتاحية:** التنمية المستدامة، التحصيل، الوعي البيئي.

### الفصل الأول (التعريف بالبحث)

#### أولاً / مشكلة البحث

يعد هذا العصر من أكثر العصور التي شهدت تطورات هائلة في المجالات كافة مما نتج عن ذلك التطور مشكلات لاتعد ولا تحصى يواجهها العالم، فكان للعراق نصيب من تلك المشكلات وخاصة في مجال التربية والتعليم، إذ تمثلت تلك المشكلات بزيادة التلوث البيئي بكل أنواعه نتيجة الاستهلاك الجائر للموارد من خلال هدرها أو تدميرها فضلاً عن ضعف الدخل الفردي مما نتج عنه ارتفاع نسبة الفقر وكثرة البطالة وفقدان الأمن الغذائي وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وكذلك عدم الاستقرار الأمني للمجتمع بصورة عامة

وللفرد بصورة خاصة، زيادة على اعتماد الكثير من المدرسين في طرائق تدريسهم على الحفظ والتلقين والتسميع وحشو ادمغة المتعلمين بمفاهيم كيميائية جافة من دون توضيح علاقتها بحياتنا اليومية، التي بدورها تساعدهم في تنمية مفاهيم تخص حياتهم اليومية . كما اشارت دراسة (النعمي، 2013) و(اللامي، 2015)، إلى وجود قصور في التعليم وضعف تحصيل المتعلمين وقلة وعيهم البيئي، الذين يتعلمون على وفق طرائق التدريس الاعتيادية، ومنها ظهرت الحاجة إلى اتباع الأساليب والطرائق والاستراتيجيات الحديثة التي تتسم مع تحقيق الأهداف المرجوة التي تساعد في رفع مستوى وتحصيل المتعلمين وتزويد من الوعي البيئي لديهم من أجل المحافظة على بيئتهم واستثمارها بما يلبي حاجاتهم ويضمن حق الأجيال القادمة منها. ظهر مفهوم التنمية المستدامة كأحد المبادرات لمعالجة تلك المشكلات، إذ تعد التنمية المستدامة عملية توسيع خيارات أمام الانسان، إذ يصبح في متناوله المزيد من الامكانات ومتسع من الفرص التي بإمكانه استعمالها، إذ تهدف إلى زيادة دخل الفرد والقضاء على الفقر وتوظيف الأفراد للقضاء على البطالة والاهتمام بالتربية والتعليم فضلاً عن زيادة وتنمية الوعي البيئي اللذان يعدان الركائز الاساسية للتنمية المستدامة.

إضافة الى ذلك وجهه الباحث استبانة مفتوحة ملحق (1) حول معرفة التدريس على وفق دمج ابعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء علماً أن الباحث أعطى تعريفاً لها وبين ابعادها، ووجد أن 100% من مدرسي ومدرسات المادة لا توجد لديهم معرفة بإبعاد التنمية المستدامة، إضافة إلى ذلك وجهه سؤال حول مدى قياس الوعي البيئي لدى طلبتهم وهل يقومون بالإشارة اليه اثناء التدريس؟ وهل الطريقة الاعتيادية تساهم في زيادة الوعي البيئي؟ علماً أن الباحث وضع تعريفه، ووجد ان 88% من مدرسين ومدرسات المادة أنهم لا يركزون فيها على تنمية وزيادة الوعي البيئي لدى الطلبة لعدم امتلاكهم المقياس أو الاختبار الذي يطبق لمعرفة الوعي البيئي.

ومن هنا جاءت مشكلة البحث والتي تبلوره بالسؤال الآتي:

(ما فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط والوعي البيئي لديهم؟).  
ثانياً / أهمية البحث:

يكثر الحديث في أيامنا هذه عما يعانيه العالم من مشكلات وأزمات تنموية وبيئية واقتصادية ومناخية متعددة ناتجة من التسارع الملحوظ في وتيرة التطور والتنمية، وقد أدى هذا النشاط إلى الاستهلاك المتزايد والجائر للموارد والأنظمة البيئية، وكان من أبرز الحلول التي وضعت لمعالجة تلك المشكلات وتقضي عليها وتساهم في تلبية احتياجات الجيل الحالي من دون المساس بمقدرات الأجيال القادمة هي ما يعرف بمفهوم التنمية المستدامة. (ماكوين وآخرون، 2009:7).

بهذا تعد التنمية المستدامة قضية إنسانية وإخلاقية، إذ يصفها بعضهم بأنها قضية تنموية بيئية وبعضهم الآخر يشير إلى إنها قضية مصيرية مستقبلية تهتم بمستقبل الأجيال القادمة. (خديجة وعموم، 2013:2)

تقوم التنمية المستدامة على ثلاثة عناصر رئيسة هي (البيئة والمجتمع والاقتصاد)، تعد هذه العناصر الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض ومتداخلة فيما بينها إلى حد كبير. (بظاظو، 2009:166)

لا تعد التربية هي المدخل المناسب للتنمية المستدامة بوصف الإنسان هو محرك التغيير والمخطط والمنفذ للتنمية وبه ومن أجله تكون التنمية، من هنا تبرز العلاقة بين التربية والتنمية فيمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلال استراتيجيات وطرائق متعددة اهمها التعليم والتدريب، هذا يبين انه ما من سبيل لتمكين دور الانسان في تحقيق التنمية المستدامة دون التركيز على تمكينه تربوياً ومعرفياً. (دويكات، 2012:160)

كما أنّ الوعي البيئي بتلك المشكلات ليس بموضوع جديد فمنذ زمن بعيد ادرك الإنسان ان البيئة التي يعيش فيها ليست دائمة بل هي معرضة للتهديد والفناء وخاصة عناصرها الأساسية (الماء والهواء والتربة) وبذلك أصبح الانسان كثير التنقل بحثاً عن الماء والغذاء، إنّ مفهوم الوعي البيئي يرتبط بمفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة إذ يساعد في حماية البيئة وغرس السلوك الإيجابي

اتجاه البيئة وتنميتها، كما ويساعد في زيادة وعي المجتمع بأهمية البيئة من أجل تحقيق مجتمع مستدام عن طريق اشراك أفراد المجتمع طوعياً في صناعة القرارات التي تهدف إلى تحسين البيئة والمحافظة عليها بجميع مكوناتها. (علي، 2012:6)

تعد المناهج الدراسية وسيلة يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في تنمية الفرد والمجتمع، لذا من الضروري تطوير المناهج ومواكبة التطورات الذي شهده العالم، والتي بدورها سيصبح المتعلم قادراً على تطوير مجالات الحياة بجوانبها المختلفة. (الخواندة، 2007:15)

من العلوم المهمة التي يجب الاهتمام بها هو مادة علم الكيمياء، إذ لا تقتصر أهمية مادة علم الكيمياء على الجوانب التطبيقية فقط، بل تعدت ذلك إلى جوانب مهمة تتصل بحياة الفرد علمياً وتربوياً، وإن أهمية تدريس مادة علم الكيمياء يعود لسببين رئيسيين أولهما التجارب العلمية المرافقة للمادة النظرية التي تعمق استيعاب المتعلمين لمحتوى المفردات وتشدهم نحو العلم مختصرة لهم الوقت والجهد، وثانيها ما تتركه التجارب الكيميائية من تشويق وجذب انتباه من قبل المتعلمين لمتابعة النتائج العلمية التي تبعث الطمأنينة والراحة في نفوس المتعلمين. (الدجيلي، 2010:3)

## الفصل الثاني (الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة)

### المحور الأول: خلفية نظرية

#### أولاً: التنمية المستدامة

##### مفهومها:

أصبح هذا المفهوم بارزاً بعد قمة الأرض الثانية المنعقدة في جوهانسبرغ، جنوب أفريقيا في عام 2002م التي اتخذت من "التنمية المستدامة" شعاراً هادفاً لها لتحقيق تقدّم اجتماعي واقتصادي ملموس في دول ومناطق العالم جميعها، وكأنّ من أبرز ما دعت إليه ضرورة إبراز دوراً التربية والتعليم في الحد من استنزاف الموارد الطبيعية وتدهور البيئة. (اليونسكو، 2008:7)

الاستدامة هدف التنمية المستدامة، إذ تسعى إلى تحسين نوعية حياة الناس وما يحيط بهم وتحقيق الرخاء من دون تدمير نظم حفظ الحياة التي تعتمد عليها الجيل الحالي والأجيال القادمة من البشر، إنّ الاستدامة شأنها شأن المفاهيم المختلفة، مثل الاتّصاف والعدالة، والمحافظة على البيئة وتحقيق توازن اقتصادي. (اليونسكو، 2010:19)

##### خصائصها:

أنّ أبرز خصائص التنمية المستدامة هي:

1. يعتبر الإنسان الهدف الأول والأساس للتنمية المستدامة، إذ تسعى إلى المحافظة على القيم الاجتماعية والاستقرار الروحي والنفسي للأفراد وحرية الرأي وممارسة الديمقراطية.
2. الترشيد في استعمال الموارد الطبيعية، إذ تسعى التنمية المستدامة إلى الترشيد والاستعمال الأفضل للموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة بما يضمن توفير احتياجات الجيل الحالي حق الأجيال القادمة منها.
3. تهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق توازن بيئي من خلال المحافظة على البيئة وضمان سلامة الحياة الطبيعية مع مراعاة الاستعمال الرشيد للثروات الطبيعية. (هاشم، 2011:249)

##### متطلباتها:

تمثل الإطار العام للتنمية المستدامة، ويتم تفسيرها على وفق المنظومة الحضارية للمنطقة التي يتم فيها تنفيذ مبدأ التنمية المستدامة، إذ تتأثر تلك المتطلبات بطبيعة المنطقة حضارياً وفكرياً وبيئياً واقتصادياً واجتماعياً ومن أبرز تلك المتطلبات العناية بالتنمية البشرية التي تخص المجتمع من خلال بناء مجتمع قائم على المعرفة والوعي بأهمية الموارد والبيئة مستقبلاً، يتم ذلك من خلال

التعليم والتشجيع على الابتكار طرق جديدة تحافظ على سلامة الموارد والبيئة من الاستعمال الجائر أو تدميرها والحفاظ على البيئة وعدم اضرارها أو تدميرها. (علي، 2013: 111)

**ابعادها:** هناك ثلاثة مرتكزات أساسية تقوم عليها التنمية المستدامة هي التنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية البيئية، هذه المرتكزات لا يمكن الاستغناء عنها، ولا يمكن أن تتحقق الاستدامة الاجتماعية أو البيئية أو الاقتصادية على حد منفصل، إذ لابد من الأخذ بالمرتكزات الثلاثة في وقت واحد لتحقيق العدالة الاجتماعية وتحسين البيئة والنمو الاقتصادي. (ياحي، 2012: 74)

**أ- البعد الاجتماعي:** يشير هذا البعد إلى العلاقة بين الإنسان والطبيعة، إذ تسعى التنمية المستدامة إلى النهوض بالواقع وتحقيق الرفاه والسعادة للأسنان وتحسين سبل العيش والحصول على الخدمات التعليمية والصحية وتوفير الحد الأدنى من معايير الامن، واحترام حقوق الإنسان **ليعبر** عن رأيه بحرية، بالإضافة إلى تنمية الثقافات المختلفة والتنوع والمشاركة الفعلية للقواعد الشعبية في صنع القرار، وكذلك تحقيق طموحات أفراد المجتمع. (الهييتي، 2009: 20)

**ب- البعد الاقتصادي:** أن التنمية المستدامة تسعى من خلال البعد الاقتصادي إلى تحسين مستوى الرفاهية للإنسان وذلك عن طريق زيادة نصيبه من السلع والخدمات الضرورية. (الجوزي، 2012: 73)

**ت- البعد البيئي:** أن فكرة الاستدامة البيئية تقوم على ترك الأرض في حالة جيدة للأجيال القادمة، إذ احتفظ الإنسان بنشاطه وأدائه من دون استنزاف الموارد الطبيعية أو تدميرها، وهذا النشاط أو العمل يعدان استدامة للبيئة ويمكن تحقيق ذلك من خلال قلة استهلاك الموارد الطبيعية واستعمال مواد قابلة للتدوير بعد استهلاكها، أي يمكن تجديدها كي لا تحدث أي ضرر بالبيئة. (أبو علي، 2012: 48)

#### الإنسان والتنمية المستدامة:

الإنسان هو محور وهدف التنمية المستدامة، إذ تتضمن التنمية المستدامة تنمية بشرية تهدف إلى النهوض بطاقات وقدرات الشباب وتحسين مستوى معيشة الفرد وتلبية احتياجاته وتوفير الرعاية الصحية والتعليم، وبحسب ما جاء في تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، أن الرجال والنساء والاطفال ينبغي أن يكونوا محور اهتمام، لكون التنمية لا تتم إلا بالمشاركة، إذ يشترك المجتمع في صنع القرارات التي تخص حياتهم سواء أكانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية. (عبد الزهرة، 2005: 84)

#### التنمية المستدامة في المنظور الإسلامي:

أن المنظور الإسلامي للتنمية المستدامة يدعو إلى تعزيز كرامة الإنسان، وتحقيق عمارة الأرض بالعمل الصالح الذي هو أساس التنمية المستدامة وترسيخ التكافل الاجتماعي وإطعام المساكين ورعاية الأيتام والحث على إعمار الأرض وإصلاحها وتنميتها من دون الفساد أو التبذير، والتأكيد على العلاقة المتينة بين الأرض والإنسان في النشأة والتنمية، وضرورة موازنة الجهود الإقليمية والدولية التي تسعى إلى رفع مستوى حياة الفرد من خلال تنمية مستدامة لجوانب الحياة الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، كي يعيش الفرد حياة كريمة تزدهر في بيئة صالحة لتلك الحياة. (الإعلان الإسلامي للتنمية المستدامة، 2002: 2)

#### دمج مفاهيم التنمية المستدامة مع المناهج الدراسية:

إذا كان للاستدامة أن تنجح في مجتمع ما، فلا بد للعملية التعليمية أن تدعم تلك الجهود من خلال دمج مفاهيم التنمية المستدامة أو تعديل المناهج لدعم وتعزيز فكرة الاستدامة لدى المجتمع، أن المحافظة على الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة والترشيد في استعمالها وتحقيق الرفاهية والسعادة للمجتمع وزيادة مساحة المنطقة الخضراء والتوزيع العادل للثروات والمساواة وتوفير حق التعليم والخدمات لكل فرد في المجتمع والوقاية من الأمراض والحد من انتشارها، أن تلك الأهداف يمكن تحقيقها من خلال غرس وتثبيت مفاهيم التنمية المستدامة في إذهان المتعلمين عن طريق التعليم، ومن خلال دراسة قامت بها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة\_ اليونسكو، وجدت أن العديد من المجتمعات ليس لديهم أهداف استدامة أو خطة عمل يتم من خلالها دمج مفاهيم الاستدامة أو

تغيير المناهج الدراسية على وفق مفاهيم الاستدامة، إذ إنّ من دون تحديد أهداف الاستدامة التي يرغب المجتمع في تحقيقها، ستدعم المناهج الدراسية أسس عامة للاستدامة وبهذا تكون النتائج غير مرضية لا تدعم جهود المجتمع نحو الاستدامة، لذا لا بد من قيام المجتمعات بصياغة أهداف الاستدامة المراد تحقيقها من أجل تصميم أو إعادة توجيه أو الدمج الناجح لمفاهيم التنمية المستدامة مع المناهج الدراسية الحالية. (ما كوين، 2009: 31)

### تحديات التنمية المستدامة في العراق:

أنّ بعد سقوط النظام الذي حكم العراق ثلاثة عقود، أصبحت معالجة محاور الاستدامة (الاجتماعي، الاقتصادي، البيئي) ضرورة ملحة للخروج من مأزق التخطيط في صنع القرار والزيادة السكانية وتلوث الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة والهدر في اسراف الثروات الطبيعية والتصحّر وكثرة الديون الخارجية ومخلفات الأعمال الإرهابية وتوقف الصناعات الوطنية والاعتماد على الاستيراد وغيرها أنّ الخروج من المأزق يتطلب تخطيط عقلاني لأي توجه تنموي في بلدنا العزيز يبدأ من الدراسة مستقيضة للواقع الاجتماعي والبيئي والاقتصادي، وكذلك دراسة المجتمع العراقي وفئاته وطبقاته وتطلعاته وطموحه، كي يتم التخطيط على وفق تلك الدراسات الجوهرية لكونها تمثل الركن الاساس في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لمعالجة المحاور الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، أنّ تلك الدراسات تعبر عن القواسم المشتركة لصالح الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة في العراق، هذا الأمر يتطلب وضع خطط تنموية شاملة تعتمد على مبدأ النزاهة والشفافية وتوعية المجتمع العراقي بالأهمية المرجوة من تحقيق أهداف التنمية المستدامة بجميع محاورها، كي يتم التغلب على التحديات التي تواجه تحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق. (هاشم، 2011: 249)

### ثانياً: التحصيل الدراسي

يحتل التحصيل أهمية خاصة في حياة المتعلم الدراسية في شتّى مراحلها ومستوياتها، فهو الاساس الذي يعتمد عليه في انتقال المتعلم من صف لآخر، أنّ قياس هذا التحصيل يعتمد على الاختبارات التحصيلية المدرسية والعامة (الوزارية) أو التي يقوم بأعدادها الباحثون. (الخرجي، 2007: 385)

### ثالثاً: الوعي البيئي

#### مفهومه:

أصبح هذا المفهوم في عصرنا الحالي محور اهتمام العلماء والباحثين وذلك بسبب زيادة حجم المشكلات البيئية وتفاقمها، لذا أصبح من الضروري تدريب الأفراد والمجتمع على الشعور بالمسؤولية تجاه بيئتهم ونشر الوعي بأهمية البيئة وحمايتها من التلوث وصيانتها، ليكونوا قادرين على التعامل مع البيئة تعاملًا سليماً من دون إلحاق أيّ أذى أو هدر بمكونات البيئة. (البنّا، 2011: 23)

#### أبعاد الوعي البيئي:

أ- المعرفة البيئية: أنّ توفر المعرفة يعني وجود نسق من الافكار تتضمن مفاهيم ومعلومات وقضايا وافتراضات متسقة منطقياً، لأنّ تعامل الإنسان المستمر مع بيئته وتفاعله معها يتطلب منه التعرف عليها وعلى أنظمتها وعلى مواردها، حتى يستطيع التكيف معها واستغلالها وحمايتها وحماية نفسه من اخطارها. (نجم، 2012: 25)

ب- الاتجاه البيئي: هي حالة استعداد عقلي وعصبي انتظمت عن طريق الخبرة الشخصية، تعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الاشياء أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد، وكذلك يمكن وصفه بأنّه استعداد عقلي ونفسي مكتسب اجتماعياً، يمثل الجانب الوجداني لسلوكياتنا ومواقفنا اتجاه مختلف مفاصل حياتنا.

ت- السلوك البيئي: هو اي نشاط يقوم به الإنسان اتجاه البيئة، والتي تتمثل بمحاولات الإنسان المتكررة لتعديل أو تغيير الظروف البيئية المحيطة به، ولو كأنّت البيئة تتضمن معنى روحياً وراء معناها المادي سيكون اثر سلوك الإنسان لا يتجاوز الانتفاع بالبيئة واشباع احتياجاته من دون تلويثها هدرها أو تدميرها، وفي حال تطور ذلك البعد الروحي وتحوله إلى ثقافة تتحكم في مجمل

سلوكيات الإنسان اتجاه البيئة، سيكون موقف الإنسان نبيل اتجاه البيئة يستثمر منها احتياجاته من دونا حدث خلل فيها من استنزاف أو تلويث بهدف المحافظة عليها لنفسه وللأجيال القادمة. (بورزق، 2009: 85)

**أهدافه:** تتعدد أهداف الوعي البيئي بحسب أهمية الدور الذي يقوم به في معالجة المشكلات البيئية وأن من أهم تلك الأهداف ما يأتي:

- أ- تحسين معيشة الفرد من خلال تقليل أثر التلوث على صحته.
- ب- تطوير أخلاقيات بيئية إذ تصبح هي الرقيب على الإنسان عند تعامله مع البيئة.
- ت- تفعيل دوراً للأفراد والمجتمع في المشاركة باتخاذ القرار الخاصة بحماية البيئة والمحافظة على مواردها. (دهيبه، 2010: 59)

#### دور الدين الإسلامي في ترسيخ الوعي البيئي:

إن الإسلام العظيم هو نظام عام وشامل لجميع نواحي الحياة البشرية وله تشريعات في مجالات الحياة جميعها ومنها المجال البيئي، إذ يعالج المشكلات علاجاً جذرياً من خلال تشريع قوانين صارمة تمنع أحداث ضرر في البيئة، إذ منع الدين الإسلامي الحنيف نصب التتور في الدار إذا كان يؤدي الجار ومنطلقاً من هذا القانون يمنع أو يحرم الإسلام شرعاً استعمال الغازات السامة والضارة والاشعاعات النووية والاسلحة الكيماوية لكونها مضرّة بالبيئة وبصحة الإنسان، لذا يمكننا القول أن قوانين وتشريعات الدين الإسلامي كفيلة بحماية البيئة من التلوث وحفظ التوازن البيئي أكثر من القوانين الوضعية، لذا يرى الإسلام أن جميع أفراد المجتمع مسؤولون عن تطبيق القوانين المرتبطة بالبيئة بهدف حمايتها إذ نهى الرسول الكريم محمد (صل الله عليه وآله وسلم) من قطع الأشجار والغابات والقاء السم في الماء أو الطعام كما ورد في قول الأمام جعفر الصادق (عليه السلام): ((أن النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلم) قد نهى من القاء السم في بلاد المشركين)) وقد ورد في نهج البلاغة من إحدى خطب أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) أنه قال: ((عباد الله اتقوا الله في عبادته وبلاده فأنتكم مسؤولون حتى عن البقاع والبهائم)) وفي خطابه لمالك الأشتر عندما ولاه على مصر قال: ((وليكن نظرك في عمارة الأرض أبلغ من استجلاب الخراج))، كذلك نهى الإسلام عن التبول في الماء جارياً كان أم راكداً وما يعزز ذلك قول الأمام جعفر الصادق (عليه السلام): ((لا تشرب الماء وأنت قائم ولا تطف بقر ولا تبل في ماء نقيع فأنت من فعل ذلك فأصابه شيء فلا يلومن إلا نفسه)) وورد في قول أمير المؤمنين علي (عليه السلام): ((أن للماء اهلاً))، والمقصود بقوله (عليه السلام) الحيوانات كالأسمك التي تتخذ من الماء سكناً لها والنباتات التي تنمو في قاع المياه، ومن تلك الأقوال الطاهرة نستنتج أن الإسلام حرم كل شيء يلوث البيئة ويؤثر على صحة وسلامة الفرد والمجتمع. (المهري، 2007: 5)

#### علاقة الوعي البيئي بالتنمية المستدامة:

إن حماية البيئة هي الهدف الأول في أهداف التنمية المستدامة، ويعود ذلك إلى كون البيئة هي المصدر الأساس للموارد جميعها التي تتطلب نجاح التنمية المستدامة ومشاريعها، وأن أي إخلال بالنظام البيئي يؤدي إلى تدمير وتدهور الموارد الطبيعية ويعجل ذلك هدرها وفسادها مما يؤثر ذلك على الجانب الاقتصادي والاجتماعي، أن حماية البيئة تتطلب وضع ضوابط خاصة ضمن اطر التنمية المستدامة إذ يكفل ذلك عدم تدهورها. (بظاظو، 2010: 116)

#### تضمين الوعي البيئي تربوياً:

لا تتحمل مادة دراسية واحدة مسؤولية نشر الوعي البيئي بل يجب أن تتحمل جميع المواد تلك المسؤولية وذلك بحسب ما يتناسب مع طبيعة كل مادة وإمكاناتها ودرجة اتصالها بقضايا البيئة، ويستطيع مخططي المناهج المختلفة تضمين القضايا أو التربية أو الوعي البيئي في المناهج الدراسية من خلال أربعة مداخل رئيسة هي:

- مدخل الدمج.
- مدخل التكامل.
- مدخل الوحدات الدراسية.
- المدخل المستقل. (الشرييني وعفت، 2012: 178)

## أولاً: دراسات عربية واجنبية التي تناولت التنمية المستدامة

| ت | أسم الباحث ومكان<br>وسنة الدراسة     | هدف الدراسة                                                                                        | حجم وجنس<br>ونوع العينة                    | المجموعات و<br>التصميم<br>التجريبي                        | المرحلة<br>الدراسية                   | اداة البحث                                                                 | الوسائل الاحصائية                                                                                                                                                   | النتائج                                                                                                             |
|---|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | Andersson, et al<br>(2013)<br>السويد | معرفة تأثيرات التربية من اجل<br>التنمية المستدامة على<br>المعلمين الطلاب                           | (223)<br>طالب<br>وطالبة                    | المنهج التجريبي<br>ذا المجموعتين<br>التجريبية<br>والضابطة | طلاب كلية<br>التربية                  | الاستبانة                                                                  | لم تذكر                                                                                                                                                             | تفوق المجموعة التجريبية<br>على المجموعة الضابطة                                                                     |
| ٢ | محمد (2010م)<br>مصر                  | معرفة الدور الذي يقوم به<br>التعليم الجامعي في تنمية<br>بعض قيم للتنمية المستدامة<br>لدى الطلاب    | (800)<br>طالب<br>وطالبة                    | المنهج الوصفي<br>التحليلي                                 | المرحلة<br>المتوسطة                   | الاستبانة                                                                  | برنامج التحليل الاحصائي (Spss)، معامل<br>بيرسون، المتوسط الحسابي، الوزن النسبي،<br>النسبة المئوية، التكرارات، اختبار الفأكونياخ،<br>والاختبار الثاني ومعامل التباين | اسهام اعضاء الهيئة<br>التدريسية في تنمية بعض<br>القيم البيئية والاجتماعية<br>للتنمية المستدامة كما يراها<br>الطلبة. |
| ٣ | دراسة على (2012م)<br>العراق          | معرفة المهام التربوية لمعلمي<br>العلوم في نشر الوعي البيئي<br>على وفق متطلبات التنمية<br>المستدامة | (234)<br>معلم ومعلمة<br>اخترتوا<br>عشوائيا | المنهج الوصفي<br>التحليلي                                 | معلمي العلوم<br>للمرحلة<br>الابتدائية | اختبار<br>المهام<br>التربوية<br>لمعلمي<br>العلوم في<br>نشر الوعي<br>البيئي | الاختبار الثاني، معامل الارتباط بيرسون، برنامج<br>التحليل الاحصائي (Spss)، تحليل التباين                                                                            | ضرورة ان يكون معلم العلوم<br>يمتلك مستوى عال من المهام<br>التربوية في نشر الوعي<br>البيئي                           |

## ثانياً: دراسات عربية واجنبية التي تناولت الوعي البيئي

| ت | أسم الباحث ومكان<br>وسنة الدراسة                             | هدف الدراسة                                                                                                                                                                               | حجم وجنس<br>ونوع العينة                          | المجموعات و<br>التصميم<br>التجريبي                                            | المرحلة<br>الدراسية            | اداة البحث          | الوسائل الاحصائية | النتائج                                                                                                                                                              |
|---|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | Lianne<br>Fisman<br>(2005م)<br>الولايات المتحدة<br>الامريكية | اثر برنامج التعليم البيئي في<br>المناطق الحضرية على وعي<br>الاطفال لبيئتهم المحلية البيو<br>فيزيائية                                                                                      | لم تذكر                                          | المنهج التجريبي<br>ذا المجموعتين<br>التجريبية<br>والضابطة                     | الثالث<br>والخامس<br>الابتدائي | لم يذكر             | لم يذكر           | توصلت الى ظهور اثر ايجابي<br>في وعي الطلاب للبيئة المحلية<br>ومعرفتهم للمفاهيم البيئية وظهرت<br>التحسن في مجال التوعية البيئية<br>لدى طلاب الاحياء الاجتماعية.       |
| ٢ | Larijani<br>(2010 م)<br>إيران                                | معرفة مستوى الوعي البيئي<br>لدى معلمي المدارس الابتدائية<br>في مدينة ميمور (الهند) وأثر<br>متغير الجنس في الوعي البيئي<br>ونوع المدرسة                                                    | (300) معلم<br>ومعلمة<br>اخترتوا عشوائيا          | المنهج التجريبي<br>ذا المجموعتين<br>التجريبية<br>والضابطة                     | معلمي<br>المدارس<br>الابتدائية | اختبار الوعي البيئي | برنامج (SPSS)     | لوحظ ان الوعي البيئي الذي<br>يمثلونه المعلومات اعلى مما<br>يمتلكه المعلمين، وإن معلمي<br>المدارس الخاصة يمتلكون مستوى<br>وعي بيئي أعلى من معلمي<br>المدارس الحكومية. |
| ٣ | دراسة التنشئة<br>(2006م)<br>دولة فلسطين                      | معرفة اثر استخدام أنشطة في<br>التربية البيئية على زيادة الوعي<br>البيئي والصحي لطلبة الصف<br>السادس الاساسي في المدارس<br>الحكومية التابعة لوزارة التربية<br>والتعليم الفلسطينية في القدس | (121) طالب<br>وطالبة<br>اختيار العينة<br>عشوائيا | المنهج التجريبي<br>المكون من<br>مجموعتين<br>تجريبيتين<br>ومجموعتين<br>ضابطتين | الصف<br>السادس<br>الاساسي      | لم يذكر             | لم يذكر           | تفوق المجموعتين التجريبيتين<br>على المجموعتين الضابطتين.                                                                                                             |

**الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته:** يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث واختيار التصميم التجريبي المناسب وإجراءاته ابتداءً بتحديد مجتمع البحث وعينته وتكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وضبط المتغيرات الدخيلة، واعداد مستلزمات البحث وأدواته، وإجراءات تطبيق التجربة، فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستعملة وكالاتي:

**أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:** يجب على الباحث قبل إجراء أي بحث، اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختبار صحة النتائج المستتابة من فروضه، لذا اختار الباحث تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي الذي يتطلب مجموعتين أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة والمخطط التالي يوضح ذلك:

جدول التصميم التجريبي للبحث

| الاختبار                                       | المتغير التابع                  | المتغير المستقل                                       | التكافؤ                                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. اختبار التحصيلي.<br>2. اختبار الوعي البيئي. | 1. التحصيل.<br>2. الوعي البيئي. | دمج أبعاد التنمية المستدامة<br>مع محتوى مادة الكيمياء | 1. العمر محسوباً بالشهور.<br>2. التحصيل السابق في مادة الكيمياء.<br>3. اختبار المعلومات السابقة.<br>4. التحصيل السابق للوالدين.<br>5. اختبار الوعي البيئي. | التجريبية |
|                                                |                                 | الطريقة الاعتيادية                                    |                                                                                                                                                            | الضابطة   |

**ثانياً: إجراءات البحث**

#### 1. مجتمع المدارس:

يشمل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني المتوسط جميعهم في المدارس (المتوسطة والثانوية) النهائية الحكومية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة في مركز محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2016-2017م).

#### 2. عينة الطلاب:

اختار الباحث المدرسة التي سيجري بها التجربة، وجد أنها تضم ثلاث شُعب للصف الثاني المتوسط (أ، ب، ج)، وبالطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شُعْبتي (ب، ج)، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شُعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الذين سيدرسون على وفق طريقة (دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء)، في حين مثلت الشُعبة (ج) المجموعة الضابطة الذين سيدرسون على وفق (الطريقة الاعتيادية).

#### ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

كافأ الباحث مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات الآتية:

- أ- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.
- ب- التحصيل الدراسي للوالدين.
- ت- تحصيل الكورس الأول للطلاب في مادة الكيمياء للعام الدراسي (2016-2017م).
- ث- اختبار المعلومات السابقة.

#### رابعاً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة

يعد ضبط المتغيرات واحداً من أهم الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، لكي يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى. (ملحم، 2010: 73).

والمتغيرات هي:

- أ- السلامة الداخلية للتصميم: التي شملت

1. الفروق في اختيار افراد العينة.

2. الحوادث المصاحبة للتجربة.

3. الاندثار التجريبي.

4. النضج.

5. اداة القياس.

ب- السلامة الخارجية للتصميم: التي شملت

1. سرية البحث.

2. المادة الدراسية.

3. المدة الزمنية.

4. مدرس المادة.

5. الوسائل التعليمية.

6. بناية المدرسة.

7. توزيع الحصص.

**خامساً: مستلزمات البحث**

لغرض تطبيق تجربة البحث هيأ الباحث بعض المستلزمات منها:

1. تحديد المادة العلمية (المحتوى).

2. صياغة الأهداف السلوكية.

3. إعداد الخطط الدراسية.

**سادساً: أدوات البحث**

**1. بناء الاختبار التحصيلي:**

أن من متطلبات البحث إعداد اختبار التحصيلي لغرض قياس تحصيل عينة البحث، لذا قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مرتبط بالمادة التعليمية التي تم تدريسها وفق الاغراض السلوكية التي تم تحديدها وبما يتلاءم مع مستوى عينة البحث، اذ اتبع الباحث الخطوات الآتية لإعداد الاختبار التحصيلي:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المادة التي تم تدريسها خلال مدة التجربة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (2016-2017م).

ب- **تحديد المحتوى:** تضمن المحتوى الفصول الثلاث الاخيرة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط، الذي تم توضيحه مسبقاً.

ت- **تحديد الأهداف السلوكية:** قام الباحث بتحديد (145) هدفاً سلوكياً على وفق المستويات الأربعة الأولى لتصنيف بلوم في المجال المعرفي والتي هي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل)، والتي تم توضيحها سابقاً.

ث- **اعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية):** هو جدول يربط الأهداف بالمحتوى ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الأجزاء المختلفة، ويساهم في معرفة مدى تحقيق الأغراض السلوكية للمادة. (الفتلاوي، 2003:240)

لذا قام الباحث بإعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي إذ شمل محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية الاربع (المعرفة، الفهم، التطبيق والتحليل) من مجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم وكما يأتي:

- تحديد الوزن النسبي لمحتوى كل فصل اعتماداً على معيار عدد صفحات الفصل على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{وزن المحتوى لكل فصل} = \frac{\text{عدد صفحات الفصل}}{\text{العدد الكلي لصفحات الفصول}} \times 100$$

- تحديد الوزن النسبي للهدف السلوكي في كل مستوى على وفق العلاقة الآتية:

$$\text{وزن الهدف في المستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية في المستوى الواحد}}{\text{المجموع الكلي للأهداف السلوكية}} \times 100$$

- بعد تحديد فقرات الاختبار ب (40) فقرة تم حساب عدد الأسئلة لكل خلية في جدول المواصفات على وفق المعادلة الآتية:  
عدد الأسئلة في كل خلية = عدد الأسئلة الكلي × النسبة المئوية للمحتوى × النسبة المئوية للأهداف في كل مستوى (ابو جادو، 2011:415).

ج- **تحديد عدد فقرات الاختبار:** بعد التشاور مع الاستاذين المشرفين والاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمتغير تابع في المرحلة المتوسطة، قام الباحث بتحديد فقرات الاختبار ب (46) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بحسب الخارطة الاختبارية.

ح- **صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:** عند صياغة فقرات الاختبار، قام الباحث باختيار فقرات الاختبار الموضوعية من نوع (الاختبار من متعدد)، كونه أكثر دقة ومصادقية، لأن المصحح لا يتأثر بلغة الطالب أو تنظييمه للإجابة، لذا تكون درجة الصدق والثبات فيها مرتفع (الدليمي وعدنان، 2005:53)

بذلك تم تحديد عدد الفقرات النهائية للاختبار التحصيلي والبالغة (46) فقرة وبحسب جدول المواصفات.

خ- **صياغة تعليمات الاختبار:** التي شملت

1. **صياغة تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي:** تم صياغة تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي والمتضمنة كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار والزمن المحدد للإجابة مع إعطاء مثال توضيحي للإجابة.

2. **صياغة تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:** وضع الباحث معايير لتصحيح اجابات الاختبار التحصيلي على وفق الإجابة النموذجية، إذ تم احتساب درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، واحتساب درجة صفر للإجابات الخاطئة أو المتروكة، وبهذا تراوحت الدرجة الكلية للاختبار (من صفر إلى 46) درجة، وقد اعد الباحث ورقة للإجابة النموذجية عن فقرات الاختبار والتي اعتمدت عليها في تصحيح الاختبار.

د- **صدق الاختبار:** هو يمثل قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه أو قدرته على قياس السمة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيء آخر بدلاً منها أو إضافة إليها (العناني، 2008:258).

**لغرض التحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث نوعين من الصدق هما:**

1. **الصدق الظاهري:** يتطلب هذا النوع من الصدق عرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار. (الزاملي وآخرون، 2009:240).

2. **صدق المحتوى:** هو صدق يتم عن طريقه اجراء تحليل منطقي لمواد الاختبار وفقراته لتحديد مدى تمثيلها لموضوع الاختبار والمواقف التي يقيسها، اذ يكون الاختبار شاملاً لجميع اجزاء المحتوى وأهدافه وإمكانية قياسه. (الجلبي، 2005:89)

ذ- **تطبيق الاختبار:**

أ. **التطبيق الاستطلاعي الاولي لاختبار التحصيلي:**

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولى مكونة من (40) طالباً من مدرسة (متوسطة الوحدة للبنين) يوم الخميس الموافق (2017/4/20م)، جاء ذلك بعد التأكد من اكمال الطلاب في المادة الدراسية وابلاغهم بموعد الاختبار قبل خمسة أيام من تطبيقه، ومن خلال الاشراف المباشر للباحث على تطبيق الاختبار، لاحظ أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار أكانت واضحة للطلاب من خلال قلة استفسارات الطلاب عن كيفية الإجابة، وتم بعد ذلك استخراج متوسط زمن الإجابة للطلاب من خلال جمع

الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً، بعد أن تم تسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالباً في الإجابة على ورقته والذي قد بلغ مجموع الزمن الكلي (1805)، وباستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{الزمن الكلي لإجابة جميع الطلاب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

اذ كانت نسبة متوسط الزمن الكلي لطلاب العينة الاستطلاعية الاولى هي (45) دقيقة.

#### ب. التطبيق الاستطلاعي الثاني لاختبار التحصيلي:

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق للإجابة، طبق الاختبار مرة أخرى على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الأساسية مكونة من (100) طالباً من مدرسة (متوسطة الشهيد ابو المعالي) وذلك يوم الخميس الموافق (2017/4/27م).

1. **مستوى الصعوبة:** يمثل نسبة الطلاب الذين اجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة إلى العدد الكلي لطلاب المجموعتين العليا والدنيا، وإذا أنخفض مؤشر الصعوبة ازداد مؤشر السهولة، أي العلاقة عكسية. (الدليمي وعدنان، 2008:84)  
قام الباحث بتطبيق قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أن قيمتها تراوحت بي (0.35 – 0.70) وبهذا تكون الفقرات جميعها ذات معامل صعوبة مناسب، بحسب ما يراه (الكبيسي، 2007:170) أن الفقرة الجيدة هي التي تتراوح معامل صعوبتها بين (0.2-0.8).

2. **قوة تمييز:** هي الدرجة التي تحدد قدرة الفقرة الاختبارية على التمييز بين إجابات الطلاب ذوي المستوى العالي، والطلاب من ذوي المستوى المنخفض. (الزامل و اخرون، 2009:373)  
قام الباحث بحساب قوة التمييز بالنسبة للأسئلة الموضوعية ولكل فقرة من فقرات الاختبار، فوجد أن قيمة الفقرات تراوحت بين (0.33 – 0.66) كما في ملحق (16)، ويرى (النجار، 2010) أن الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0.25) تعد فقرة مقبولة ومميزة. (النجار، 2010:271)، فضلاً عن ذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة وجيدة من حيث قدرتها على التمييز.

#### 3. فاعلية البدائل غير الصحيحة:

تشير إلى قدرة بدائل الأسئلة وخاصة الأسئلة الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد) على اجتذاب استجابات من المفحوصين، فكل فقرة من هذا النوع، تتكون من عبارة أو سؤال يليه عدد من الخيارات احدها فقط يشكل الإجابة الصحيحة، والباقي عبارة عن مموهات وظيفتها اختبار قدرات المفحوص على التمييز فيما بينها وبين البديل الصحيح، اذ تتوقف فاعلية كل بديل على قدرتها على اجتذاب استجابات المفحوصين، فالبديل الذي لا يجذب استجابة من أي من المفحوصين يعد مموهاً غير فعال أو فاشل يجب إعادة النظر فيه بالتعديل أو الحذف والاستعانة عنه ببديل أكثر قدرة على التمييز. (النجار، 2010:266)

#### ر- ثبات الاختبار:

قام الباحث باختيار طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الاتساق الداخلي للاختبار.

#### ثانياً: اختبار الوعي البيئي:

هو المتغير التابع الثاني للبحث المتعلق بقياس الوعي البيئي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقرر الباحث بناء مقياس خاص يتلاءم مع متطلبات بحثه، وقد مر اعداد المقياس بالخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة.

ب- تحديد الهدف من المقياس: هو قياس الوعي البيئي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ت- تحديد مجالات المقياس: بعد أن اطلع الباحث على اختبارات ومقاييس المتعلقة بالوعي البيئي من الدراسات والادبيات السابقة، قرر أن يقوم ببناء مقياس الوعي البيئي الذي يلاءم متطلبات بحثه اعتماداً على المجالات الرئيسة الثلاث:

1. المعرفة البيئية (المعلومات البيئية).
  2. الاتجاه البيئي (الاتجاه نحو البيئة).
  3. السلوك البيئي (موقف الفرد والمجتمع من البيئة).
- ث- قياس الوعي البيئي:

يمكن قياس الوعي البيئي باستعمال مقاييس خاصة تكون على هياكل صور متعددة ومن أهم تلك الصور هو ما ذكره. (محمد وآخرون، 2006)

قام الباحث باختيار مقاييس الوعي البيئي الموقفية التي تكون على صورة مواقف تقريرية موضوعية أمام مقياس متدرج ثلاثي (موافق، متردد، لا أوافق)، لكونها أكثر دقة وموضوعية، فضلاً عن أنها تتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب الصف الثاني المتوسط المراد قياس الوعي البيئي لديهم.

ج- **صياغة فقرات المقياس:** قام الباحث ببناء مقياس يمكن من خلاله قياس الوعي البيئي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ويتكون من (40) فقرة من فقرات مقياس الوعي البيئي، والتي توزعت على المجالات الثلاث للمقياس والتي هي (المعلومات البيئية، والاتجاه نحو البيئة، والسلوك البيئي).

ح- **تعليمات المقياس:** قام الباحث بإعداد تعليمات الاجابة عن مقياس الوعي البيئي، وتم وضع تلك التعليمات قبل البدء بتطبيق المقياس.

خ- **التأكد من وضوح التعليمات لفقرات المقياس:** حافظا على الأمانة العلمية وسلامة التجربة ومتغيراتها، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني المتوسط بلغ عددهم (20) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة (متوسطة أمام المتقين (عليه السلام) للبنين).

د- **الصدق الظاهري للمقياس:** للتأكد من صدق وملائمة المقياس، قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وعلم البيئة.

ذ- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** استعمل الباحث التحليل الاحصائي لإيجاد ما يأتي:

1. معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: يعبر عن العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، اذ يعد من أهم الوسائل المستعملة في الكشف عن مدى سير كل فقرة من فقرات المقياس في اتجاه المقياس نفسه. (عبد الرحمن، 1997: 207).
2. معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه: إن علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه تمثل الاتساق الداخلي للفقرات داخل بناء مجالها (Anastasia, 1997: p.127).

3. معامل ارتباط درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس: أن إيجاد علاقة وثيقة بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.
- ر- **التطبيق الاستطلاعي للمقياس:**

1. **التطبيق الاستطلاعي الأول:** قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية من طلاب الصف الثاني المتوسط البالغ عددهم (40) طالباً من مدرسة (متوسطة الوحدة للبنين) وذلك يوم الاحد الموافق (2017/3/26م)، وكان الوقت الذي استغرقتة العينة قد تراوح بين (30-40) دقيقة للإجابة على فقرات المقياس، وبذلك تعد (35) دقيقة هي معدل وقت الاجابة، وبهذا تعد مدة زمنية مناسبة للإجابة عن فقرات المقياس بالنسبة لعينة البحث الاصلية.

2. **التطبيق الاستطلاعي الثاني لمقياس الوعي البيئي:**

طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد المشاركين فيها (100) طالباً يوم الثلاثاء الموافق (2017/4/11م).

## ز- تاسعاً: تطبيق أداتي البحث:

1. الاختبار التحصيلي: قام الباحث بتبليغ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بموعد تطبيق الاختبار قبل اسبوع من تطبيقه، اذ تم تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد وهو يوم الاربعاء الموافق (2017/5/3م)، اذ أشرف الباحث بشكل مباشر على عملية تطبيق الاختبار، وبعد تصحيح إجابات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.
2. مقياس الوعي البيئي: قام الباحث بتطبيق مقياس الوعي البيئي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الثلاثاء الموافق (2017/5/2م)، اذ أشرف الباحث بنفسه على عملية تطبيق المقياس، وبعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث تم الحصول على درجاتهم.

## عاشراً: الوسائل الإحصائية:

1. الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين: أستخدمت لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات، وكذلك لاختبار الفرضيتين الصفريتين الأولى والثانية.
$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}} \quad (\text{البياتي, 2008: 202}).$$
2. مربع كاي للاستقلالية: استعمل لحساب الصدق الظاهري للأهداف السلوكية والاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي.
$$\chi^2 = \frac{(E-O)^2}{E} \quad (\text{عدس, 2013: 99}).$$
3. معادلة معامل صعوبة الفقرات: استعملت لحساب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية لاختبار التحصيل.
$$p = \frac{n_u + n_L}{2n} \quad (\text{علام, 2009: 254}).$$
4. معادلة معامل تمييز الفقرات: استعملت لحساب القوة التمييزية للفقرات الموضوعية لاختبار التحصيل.
$$D = \frac{P_u + P_L}{\frac{1}{2}n} \quad (\text{أبو فودة ونجاتي, 2012: 107}).$$
5. معادلة فاعلية البدائل الخاطئة: استعملت لحساب فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية لاختبار التحصيل.
$$D_A = \frac{P_u + P_L}{n} \quad (\text{العزاوي, 2008: 83}).$$
6. معادلة معامل ارتباط بيرسون: استعملت في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار والتجزئة النصفية) وحساب ثبات التصحيح.

$$r = \frac{n\sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{\{n\sum x^2 - (\sum x)^2\}} \sqrt{\{n\sum y^2 - (\sum y)^2\}}} \quad (\text{أبو علام, 2013: 289})$$

7. معادلة معامل سبيرمان - براون: استعملت في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

$$rd = \frac{2r}{1+r} \quad (\text{عبد الحفيظ, 2004: 13})$$

8. معادلة كودر - ريتشاردسون-20 ((Kuder-Richardson-20): استعملت لاستخراج قيمة ثبات الاختبار التحصيلي.

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k p_i q_i}{\sigma^2_x}\right) \quad (\text{العيسي, 2010: 213}).$$

9. معادلة حجم الأثر: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة قيمة حجم الأثر لمجموعتي البحث بالنسبة للاختبار التحصيلي والتفكير الإبداعي.

$$(n)2 = \frac{(T)^2}{(T)^2 + \text{درجة الحرية}}$$

$$d = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}} \quad (\text{Kiess, 1996: 448})$$

## الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)

## أولاً: عرض النتائج:

## 1. النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الأولى:

للتحقق من نتائج الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة علم الكيمياء على وفق دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل"، وقد عرض الباحث النتائج بطريقتين وكما يأتي:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عمّد الباحث الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

## جدول يوضح نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار تحصيل مادة الكيمياء

| المجموعة  | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدالة الاحصائية عند مستوى (0.05) |
|-----------|------------|-----------------|---------|-------------|----------------|----------|-----------------------------------|
|           |            |                 |         |             | المحسوبة       | الجدولية |                                   |
| التجريبية | 31         | 35.06           | 19.996  | 58          | 4.924          | 2.000    | دالة إحصائية                      |
| الضابطة   | 29         | 30.38           | 6.672   |             |                |          |                                   |

ومن الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (35.06) بتباين مقداره (19.996)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (30.38) بتباين مقداره (6.672) وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.924) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.05).

وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار تحصيل مادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية.

## ب- لمعرفة حجم الاثر للمتغير المستقل في المتغير التابع:

استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الاثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الاثر (1.29) (d) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الاثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بدمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية

## جدول يوضح حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

| المتغير المستقل                                             | المتغير التابع | قيمة حجم الأثر (d) | مقدار حجم الأثر |
|-------------------------------------------------------------|----------------|--------------------|-----------------|
| التدريس بدمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء | التحصيل        | 0.79               | متوسط           |

## 2. النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الثانية:

للتحقق من نتائج الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في قياس الوعي البيئي لديهم).

وقد عرض الباحث النتائج بطريقتين وكما يأتي:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في قياس الوعي البيئي لديهم.

#### نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في قياس الوعي البيئي لديهم

| المجموعة  | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05) |
|-----------|------------|-----------------|---------|-------------|----------------|----------|------------------------------------|
|           |            |                 |         |             | الجدولية       | المحسوبة |                                    |
| التجريبية | 31         | 89.52           | 78.925  | 58          | 2.000          | 3.261    | دالة إحصائية                       |
| الضابطة   | 29         | 81.41           | 107.037 |             |                |          |                                    |

من الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (89.52) بتباين مقداره (78.925)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (81.41) بتباين مقداره (107.037) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.261) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.05).

وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار الوعي البيئي ولصالح المجموعة التجريبية.

#### ب- لبيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع:

استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الاثر (0.86) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الاثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس بدمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية:

#### جدول يوضح حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الإبداعي

| المتغير المستقل                                             | التابع       | (d) حجم الأثر | مقدار الحجم |
|-------------------------------------------------------------|--------------|---------------|-------------|
| التدريس بدمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء | الوعي البيئي | 0.86          | كبير        |

#### ثانياً: تفسير النتائج

##### 1. تفسير النتائج المتعلقة باختبار التحصيل:

أظهرت النتائج في الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزو الباحث أسباب ذلك الى ما يأتي:

أ- أن هذه الطريقة تعلم الطلاب التفكير في جميع محاور الاستدامة بيئياً واقتصادياً واجتماعياً، مما جعلهم ينجسون في التفكير مما ساعد على جذب انتباه الطلاب واهتمامهم بالمادة العلمية والمداومة على توليد افكار نحو مستقبل مستدام حول كل موضوع يتم دراسته، وذلك ساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم..

ب- أن الطالب في المجموعة التجريبية أصبح عنصراً فعالاً خارج الروتين المتبع في التدريس، إذ قام بكتابة ملاحظاته ثم مناقشة تلك الملاحظات مع الباحث أمام زملاءه حول أنشطة مستدامة منتجة اقتصادياً وبيئياً واجتماعياً، في حين أن الطريقة الاعتيادية كانت تهتم بالحفظ والتلقين والاعتماد على المدرس بشرح المادة العلمية وعرضها أمام الطلاب.

ج- أن الخطوات المتبعة في طريقة دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الكيمياء وباقي المواد.

## 2. تفسير النتائج المتعلقة باختبار الوعي البيئي:

- أظهرت النتائج في الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار الوعي البيئي ولصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزو الباحث اسباب ذلك الى ما يأتي:
- أ- ساعدت طريقة دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في اعداد طلاب واعياً بأهمية المكونات الأساسية للبيئة ومعرفة المشكلات البيئية المرتبطة بالمجتمع من خلال العروض التوضيحية التي وفرت لطلاب المجموعة التجريبية بالتفكير في إيجاد حلول لمنع حدوثها.
- ب- ساهمت طريقة دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في زيادة وعي الطلاب بالمخاطر التي تهدد النظام البيئي والناجمة من السلوك الخاطئ للإنسان من خلال استنزافها أو تلويثها أو تدميرها.

## ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

1. إنّ فاعلية التدريس بدمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء ساهمت في رفع التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
2. إنّ فاعلية التدريس بدمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء ساهمت في زيادة الوعي البيئي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
3. انها ساهمت في جذب انتباه الطلاب نحو المادة وذلك من خلال نظرة الطلاب لكل موضوع من ثلاث جوانب هي (اقتصادية واجتماعية وبيئية) مما جعلهم يحبون ويتشوقون لدراسة مادة الكيمياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
4. إنها مكنت الطلاب من ربط معلوماتهم السابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلوا عليها والعمل على توليد افكار جديدة ونظرة مستقبلية لكل ما يدرسون، بالإضافة لذلك جعلت الطالب محوراً أساسياً للدرس وأما المدرس فيكون موجه لأفكارهم اثناء الدرس.

## رابعاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

1. تهيئة قاعات دراسية وتوفير تقنيات تربوية حديثة لمساعدة المدرسين في استعمال الطرق والنماذج الحديثة في التدريس.
2. عقد دورات تدريبية لمدرسي مادة الكيمياء لتعريفهم بالتنمية المستدامة وأبعادها وكيفية تضمينها بطرائق التدريس التي يتبعونها.
3. ضرورة تضمن مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها في كتب الكيمياء الصف الثاني المتوسط وجميع المراحل الدراسية بحيث تتناول القضايا المهمة التي تساعد في بناء جيل جديد يعي بطرق الاستدامة والمحافظة على البيئة.
4. الاستفادة من اختبار الوعي البيئي الذي تم اجراه في نهاية العام الدراسي لمعرفة مدى تأثير الطرائق والنماذج الحديثة في تدريس المادة الدراسية.
5. ضرورة نشر الوعي المستدام وخاصة الوعي البيئي في المدارس وللمراحل الدراسية كافة.

## خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

1. اجراء بحث عن فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة الابتدائية او الاعدادية.
2. اجراء بحث عن فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة في متغيرات أخرى مثل التكفير الابداعي والوعي الثقافي والعلمي.
3. اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث على الطلاب.
4. اجراء بحث مماثل لهذا البحث في مواد دراسية مختلفة مثل الاحياء والفيزياء.

## قائمة المصادر

## أولاً: المصادر العربية

1. أبو جادو، صالح محمد علي(2011): نماذج تدريسية في تعلم الموهوبين، ط1، مؤسسة الملك عبد العزيز، الرياض.
2. أبو علام، رجاء محمود،(2013):مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، ط1، دار المسيرة، عمان.
3. أبو علي، نايف نائل عبد الرحمن (2012): التنمية المستدامة في العمارة التقليدية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
4. أبو فودة، باسل خميس، ونجاتي احمد (2012): الاختبارات التحصيلية، ط1، دار المسيرة، عمان.
5. الإعلان الإسلامي للتنمية المستدامة (2002): المؤتمر الاسلامي الاول لوزراء البيئة، جدة، المملكة العربية السعودية.
6. بظاظو، ابراهيم (2010): السياحة البيئية واسس استدامتها، ط1، دار الوراق، عمان.
7. البناء، اياد شوقي (2011): مستوى الوعي بمخاطر التلوث البيئي لدى معلمي المرحلة الاساسية في قطاع غزة، رسالة ماجستير منشورة مقدمة الى كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
8. بورزق، نوار (2009): دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير منشورة، مقدمة الى قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.
9. البياتي، عبد الجبار توفيق (2008): الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار المسيرة، عمان.
10. الجلي، سوسن شاكر (2005): اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
11. الجوزي، جميلة (2012): أهمية المحاسبة البيئية في استدامة التنمية، مقال منشور، جامعة الجزائر، الجزائر.
12. خديجة، عصماني وعموم الغالية (2013): اشكاليات التنمية المستدامة في الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في العلوم السياسية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، الجزائر.
13. الخزرجي، هاني جاسم محمد (2007): تقويم تحصيل طلبة الصف الاول المتوسط في المفاهيم الرياضية، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (2)، بغداد.
14. الخوالدة، محمد محمود، (2007)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان.
15. الدجيلي، عمار هاني وآخرون (2016): الكيمياء للصف الثاني المتوسط، ط2، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية العراقية.
16. الدليمي، إحسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي (2005): القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط2، مكتبة أحمد الدباغ، بغداد.
17. دهبية، محمد محمود (2010): علم البيئة، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
18. دويكات، خالد عبد الجليل (2012): دور جامعة القدس المفتوحة كمحرك رئيس للتنمية المستدامة في فلسطين، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، العدد الثامن: 160.
19. الزامل، علي عبد جاسم وعبد الله محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم (2009): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
20. الشرييني، فوزي وعفت الطنطاوي (2012): تطوير المناهج التعليمية، ط1، دار الميسرة، عمان.
21. عبد الحفيظ، إخلاص محمد (2004): التحليل الإحصائي في العلوم التربوية - نظريات - تدريبات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
22. عبد الرحمن، سعد (1997): القياس النفسي، مكتبة الفلاح، دولة الكويت.

23. عبد الزهرة، زينب (2005): إثر الوعي البيئي في تحقيق التنمية المستدامة، رسالة ماجستير مقدمة إلى المعهد العالي للتخطيط الحضري والاقليمي، جامعة بغداد.
24. العبسي، محمد مصطفى (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة، عمان.
25. عدس، عبد الرحمن (2013): مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس، ط1، دار الفكر، عمان.
26. العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة، عمان.
27. علام، صلاح الدين محمود، (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان.
28. علي، أشرف (2013): دور البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة - جامعات غزة نموذجاً، رسالة ماجستير، منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
29. علي، هالة مجيد (2012): المهام التربوية لمعلمي العلوم في نشر الوعي البيئي على وفق متطلبات التنمية المستدامة، رسالة ماجستير، مقدمة الى قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، العراق.
30. العناني، حنان عبد الحميد (2008): علم النفس التربوي، ط1، دار الصفاء، عمان.
31. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003): كفايات التدريس، ط1، دار الشروق، عمان.
32. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007): القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، ط1، دار جرير، عمان.
33. ما كوين، روزلين وآخرون (2009): التعليم من اجل التنمية المستدامة - حقبة تعليمية، جامعة البقاء التطبيقية، كلية العقبة الجامعة، دار المكتبة الوطنية، الاردن.
34. ملحم، سامي محمد (2010): منهاج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار الميسرة، عمان.
35. المهري، السيد محمد باقر الموسوي (2007): العدالة الاجتماعية وتنمية الأوطان، منتدى التوافق الاجتماعي، دولة الكويت.
36. النجار، نبيل جمعة صالح (2010): القياس والتقويم " منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS"، دار الحامد، عمان.
37. نجم، سعدون سلمان (2012): التربية البيئية، كلية التربية للعلوم الإنسانية/ ابن رشد - جامعة بغداد، العراق.
38. هاشم، د. حنان عبد الخضر (2011): واقع ومتطلبات التنمية المستدامة في العراق: أرث الماضي وضرورات المستقبل، مجلة مركز الدراسات الكوفة، العدد (21): 249.
39. الهيتي، نوارز عبد الرحمن (2009): التنمية المستدامة الإطار العام والتطبيقات دولة الامارات العربية المتحدة نموذجاً، ط1، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي.
40. ياحي، مصطفى، (2012)، قيمة العمل في الاسلام ودوره في التنمية المستدامة، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي حول: مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الاسلامي، جامعة قلمة، الجزائر.
41. اليونسكو، مكتب بيروت (2008): إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنمية المستدامة في المنطقة العربية، اليونسكو.

#### ثانياً: المصادر الاجنبية

43. Kiess, H.O. (1996): Statistical concepts for Behavioral science. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.
44. Anastasi (1997): A., Psychological testing, Mc Millan publishing.

## ملحق (1)

استبانة استطلاع رأي مفتوحة لتحديد مشكلة البحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس العلوم العامة

م/ استبانة آراء المدرسين في مادة الكيمياء

الاستاذ الفاضل: ..... المحترم.

تحية طيبة...

يروم الباحث القيام ببحثه الموسوم (فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط والوعي البيئي لديهم) ومن متطلبات البحث اعداد استبانة آراء المدرسين للتعرف على الصعوبات التي تواجه مدرسي مادة الكيمياء والطريقة التدريسية المعتمدة في مجتمع البحث، ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من سمعة علمية وخبرة في هذا المجال، لذا يتمنى الإجابة عن الأسئلة، كونها تنصب في خدمة البحث العلمي.

مكان العمل: .....

عدد سنوات الخدمة: .....

**التنمية:** عرفتها هيئة الأمم المتحدة عام 1956 على أنها "العمليات التي بمقتضاها تُوجَّه الجهود لكلٍّ من الأهالي والحكومة بتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات المحلية؛ لمساعدتها على الاندماج في حياة الأمم والإسهام في تقدّمها بأفضل ما يمكن"<sup>1</sup>.

**الاستدامة:** هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة.

**التنمية المستدامة:** هي نموذج شامل للأمم المتحدة، تم توصيف مفهوم التنمية المستدامة في تقرير لجنة برونتلاند 1987 « التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة، ان هذه المجالات الثلاثة المجتمع، البيئة، الاقتصاد تتداخل .مثال: المجتمع المزدهر يقوم على بيئة صحية لتوفير الغذاء والموارد وتأمين المياه الصالحة للشرب والهواء النقي لمواطنيها .نموذج الاستدامة يختلف عن النموذج السابق للتنمية الاقتصادية الذي يصحبه عواقب ضاره اجتماعية وبيئية<sup>2</sup>.

**البعد الاجتماعي:** يعرف على أنه حق الإنسان العيش في بيئة نظيفة وسليمة ويمارس من خلالها جميع الأنشطة مع كفالة حقه في نصيب عادل من الثروات الطبيعية وتوفير التعليم والحرية وترسيخ المفاهيم الوطنية وحقوق الإنسان والقيم والعادات وتنمية العلاقات الاجتماعية لأفراد والمساهمة في أعداد مجتمع معرفي متكامل من خلال التركيز على القيم الاصيلية والبادئ والأخلاق الحميدة داخل المجتمع والتي تعكس بشكل ايجابي على المجتمع.

**البعد الاقتصادي:** عرفه تقرير التنمية البشرية الصادر عن البرنامج الإنمائي لمنظمة الامم المتحدة " هو العيش حياة طويلة وصحية واكتساب المعرفة والوصول إلى الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق"، حيث يكمن البعد الاقتصادي في مساعدة الفرد على استثمار كل طاقاته، لتحسين مستواه المعيشي وهو ما يقلل الفقر من جهة ويحقق التنمية الاقتصادية المجتمعية من جهة أخرى، فضلاً عن إمكانية المحافظة على الثروات وزيادة استقلالها بنحو أمثل.

**البعد البيئي:** يُمثل البعد البيئي المواد الطبيعية (المياه والطاقة والزراعة والتنوع البيولوجي) والذي يعتبر العمود الفقري للتنمية المستدامة، يعرف على أنه الاهتمام بإدارة المصادر الطبيعية من خلال التركيز على كمية المصادر ونوعيتها على الكرة الأرضية، ويرتبط مفهوم التنمية البيئية بتلوث البيئة أو الاستعمال الجائر للموارد الذي يؤدي استنزاف الموارد الطبيعية وانهايارها، ومن ناحية أخرى يرتبط بمفاهيم إعادة تدوير المخلفات والتخلص الآمن من النفايات<sup>3</sup>.

1) [http://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81\\_%D8%A7%D9%84%D8%A%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9](http://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%A%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9)

(2) التربية من أجل التنمية المستدامة، كتاب مرجعي صادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة- اليونسكو 2012م.  
(3) زاير، سعد علي وآخرون (2015م): تطبيقات تربوية مقترحة على وفق أبعاد التنمية المستدامة، ط1، مكتب الامير للطباعة والنشر، بغداد.

س<sup>1</sup>/ ما الطريقة التدريسية التي تعتمد عليها في تدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني المتوسط ؟

.....

س<sup>2</sup>/ هل يوجد تدنٍ في مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء؟ وما سبب ذلك من وجهة نظركم؟

.....

س<sup>3</sup>/ هل طريقة التدريس المتبعة تسهم في زيادة الوعي البيئي لدى الطلبة؟

.....

س<sup>4</sup>/ هل سبق أن اشتركت في دورة تطويرية أو ورشة عمل حول التنمية المستدامة؟

.....

س<sup>5</sup>/ هل سبق لكم ودمجتم ابعاد التنمية المستدامة في طريقة التدريس المتبعة؟

.....

مع كل الشكر والتقدير

**فقه المقاصد: مفهومه وتطبيقاته****الأستاذ حميد العسائي****جامعة القاضي عياض/ مراكش/ المغرب****Intention Jurisprudence: Concept and Applications****Prof. Hameed Al-Asati****University of Al-Qadhi Ayadh / Marrakech / Morocco****Abstract**

The first problem facing the researcher in the intentions is the definition because the old writers such as Al-Shatibi have not focused on its definition but on its importance.

**المقدمة:**

إن أول إشكالية تعترض طريق الباحث في المقاصد، إشكالية التعريف، ولقد كتب في ذلك الكثير، حيث يذهب كثير من الباحثين المتقدمين في المقاصد، إلى أن الأولين لم يتطرقوا لتعريف " المقاصد"، ومرد ذلك إلى كون معركتهم، حين لاحت في الأفق، أولى الكتب التي خصت هذا العلم بالتألف، كما فعل الشاطبي، لم تكن حول المصطلح وتعريفه، بل كانت حول إثبات المقاصد وأهميتها، وطرق الكشف عنها.

وها نحن اليوم نتعرض لدراسة مصطلح، لا أقول جديدا، بل الجدة في استعماله، وسياقاته، إنه مصطلح "فقه المقاصد". وقد تعترضنا الإشكالية نفسها، التي اعترضت مصطلح "المقاصد"، حين نبحت عن استعماله عند المتقدمين، بتركيبه الإضافي، مما يطرح مادة دسمة للبحث والاشتغال، وإذا وجدنا استعمال مصطلح "المقاصد" بالجمع أو الأفراد، عند المتقدمين، قد بلغ كما كثيرا، فإن استعمال مصطلح " فقه المقاصد" عندهم يكاد يكون - حسب جهدي المقل في البحث - منعما، بل ولا نجد له ذكرا كثيرا عند المتأخرين، إذا استثنينا بعض النصوص، التي تتطرق إلى هذا المصطلح، في سياق الدعوة إلى تجديد الفقه، لمواكبة حاجيات المستفتي الملحة، مما يضطرهم إلى استعمال "فقه المقاصد" بهذا التركيب، وهذا ما يطرح إشكالية مفهومه.

في هذا البحث، أتناول مصطلح "فقه المقاصد"، بمقاربة نحو المفهوم، ومحاولة الوقوف عند بعض تطبيقاته الفقهية، بداية من أصلي التشريع، القرآن والسنة، ثم من عمل الصحابة انتهاء عند اجتهادات فقهاء الأمة، ولا أدعي إيفاء حقه؛ نظرا للغنى الحاصل في الفقه وفقه الفقه، وفقه المقاصد، في المكتبة الإسلامية. فالبحث محاولة أتغني منها لفت الانتباه إلى تناول مفهوم "فقه المقاصد" من زاويتين، أتناولهما في ثنايا هذا البحث.

**المبحث الأول: مفهوم الفقه.****المطلب الأول: "الفقه" في اللغة**

من خلال تتبع مادة [فقه] في معاجم اللغة العربية، نجد أصحابها ينقسمون في تعريف الفقه إلى ثلاثة اتجاهات، أجمعها فيما

يأتي:

**الاتجاه الأول:** يشرح الفقه بالعلم، وهو المعنى الذي تواطأ عليه أكثر الأصوليين والفقهاء، في تعريفهم للفقه اصطلاحا، كما سيأتي، فالفرايدي مثلا عرفه بقوله: "الفقه: العلم في الدين. يقال: فقه الرجل يفقه فقها فهو فقيه. وفقه يفقه فقها إذا فهم، وأفقهته: بينت له، والتفقه: تعلم الفقه"<sup>(1)</sup>، ويقول الجوهري "الفقه: الفهم. قال أعرابي لعيسى بن عمر: شهدت عليك بالفقه. تقول منه: فقه الرجل، بالكسر. وفلان لا يفقه ولا يفقه. وأفقهته الشيء. ثم حُصَّ به علم الشريعة، والعالم به فقيه، وقد فقه بالضم فقاها، وفقهه الله. وتفقه، إذا

(1): العين: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت 170هـ)، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، [د ط] و[د س]، مادة [فقه]، 370/3.

تعاطى ذلك. وفاقهته، إذا باحثته في العلم<sup>(1)</sup>، وقال ابن فارس: "الفقه، العلم بالشيء، وكل علم بشيء فقه"<sup>(2)</sup>، ويقول ابن منظور: "وفقه فقها بمعنى علم علما"<sup>(3)</sup>، فهذا الاتجاه يحصر معنى الفقه في العلم بالشيء.

**الاتجاه الثاني:** الفقه عند أصحاب هذا الاتجاه هو الفهم، مثلما يشرح ابن سيده فيقول: "العلم بالشيء والفهم له، وغلب على علم الدين لسيادته وشرفه وفضله على سائر أنواع العلم"<sup>(4)</sup>، وقال الآمدي: "الفقه في اللغة عبارة عن الفهم (...)" وقيل هو العلم، والأشبه أن الفهم مغاير للعلم، إذ الفهم عبارة عن جودة الذهن<sup>(5)</sup>.

**الاتجاه الثالث:** أما هذا الاتجاه فيرى أصحابه الفقه بأنه التعمق في الشيء الخفي، ومحاولة إظهار إخفائه، فهو أخص من العلم والفهم، يقول الراغب الأصفهاني: "الفقه التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد فهو أخص من العلم"<sup>(6)</sup>، والمعنى نفسه يراه السمعاني، فيقول: "استنباط حكم المشكل من الواضح"<sup>(7)</sup>.

وعند القرافي نقلا عن أبي إسحاق الشيرازي يقول بأن: "الفقه إدراك الأشياء الخفية"<sup>(8)</sup>،

وبذلك يتضح أن الفقه ليس مجرد العلم والفهم بل هو أخص منهما وأعرق، فهو يعني البحث في الأشياء الخفية، والتعمق في أسرارها ودقائقها.

### المطلب الثاني: "الفقه" في الاصطلاح.

يرى الأصوليون أن اللغويين من أصحاب الاتجاه الأول، قد لامسوا التعريف الصحيح للفقه، لذلك نجدهم متواطئين على بدء تعريف الفقه اصطلاحاً شرعياً بالعلم، فقالوا إن الفقه هو: "العلم بالأحكام الشرعية المكتسب من أدلتها التفصيلية"<sup>(9)</sup>، فجعلوا الفقه علماً والفقهاء عالماً، لفهمه هذا الفن، وتعمقه فيه، واستجداد الناس به، على غرار باقي العلوم.

ومن بين التعريفات القريبة من تعريف الزركشي الأنف الذكر، نجد تعريف فخر الدين الرازي، الذي يعرف الفقه بقوله: "العلم بالأحكام الشرعية العملية، المستدل على أعيانها، بحيث لا يعلم كونها من الدين ضرورة"<sup>(10)</sup>، فتعبيره بقوله "لا يعلم كونها من الدين ضرورة"؛ دليل على أن العلم بالقطعيات لا يدخل في الفقه، مادام الفقه تعمق في الفهم، مما يستدعي قوة علمية، واستقراغا للوسع لفهم الحكم، وقد أشرنا في التعريف اللغوي بأن الفقه إيضاح المشكل والخفي. أما ما كان ظاهراً، أو قطعياً، أو معلوماً من الدين بالضرورة، فلا يعلم من طريق "الفقه".

ويذهب الآمدي في المهيع نفسه فيقول: "الفقه مخصوص بالعمل الحاصل بجملة من الأحكام الشرعية الفروعية بالنظر والاستدلال"<sup>(11)</sup>.

في قضية استبدال "الفروعية" بـ "العملية" نجد للزركشي اعتراضاً بقوله: "وعدل الآمدي، وابن الحاجب عن لفظ "العملية" إلى الفرعية، لأن النية من مسائل الفقه وليست عملاً، وليس بجيد، لأنها عمل. والظاهر أن لفظ "العملية" أشمل لدخول وجوب اعتقاد مسائل الديانات التي لا تثبت إلا بالسمع، فإنها من الفقه كما سبق بخلاف الفرعية"<sup>(12)</sup>.

(1) منتخب من صحاح اللغة: أبو نصر اسماعيل ابن حماد الجوهري، (ت393هـ)، مادة [فقه]، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1421هـ-2000م، 360/1.

(2) مجمل اللغة: أبو الحسن أحمد بن فارس (ت395هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1406هـ/1986م، مادة [فقه]، 703/1.

(3) لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين بن منظور، (ت630هـ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ مادة [فقه]، 522/13.

(4) المرجع نفسه، 128/4.

(5) الإحكام في أصول الأحكام: سيف الدين الآمدي (ت631هـ)، دار الصميعي، الرياض، ط1، 1424هـ/2003م، 19/1.

(6) المفردات في غريب القرآن: أبو الفرج الراغب الأصفهاني (ت356هـ)، تحقيق: صفوان عدنان داودي، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، بيروت، ط1، 1412م، ص: 642.

(7) قواطع الأدلة في أصول الفقه: منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني (ت489هـ)، تحقيق: محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1418هـ-1999م، 20/1.

(8) شرح تنقيح الفصول: شهاب الدين القرافي (ت684هـ)، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ط1، 1393هـ-1973م، 16/1.

(9) البحر المحيط: أبو عبد الله الزركشي (ت794هـ)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويت، ط2، 1413هـ/1992م، 21/1.

(10) المحصول في علم أصول الفقه: فخر الدين الرازي (ت606هـ)، مؤسسة الرسالة (ب ط)، (ب س)، 19/1.

(11) الإحكام في أصول الأحكام: المرجع السابق، 19/1.

(12) البحر المحيط في أصول الفقه، المرجع السابق، 35/1.

ونجد للفقه تعريفاً جامعاً شاملاً شمول النوازل الطارئة على دنيا الناس، في كل مناحي الحياة، عند الشوكاني فيقول بأنه: "الأحكام الشرعية الفرعية المتعلقة بأفعال العباد في عباداتهم ومعاملاتهم وعلاقاتهم الأسرية وأحكام السلم والحرب وغير ذلك، والحكم عليها بالأحكام الخمسة"<sup>(1)</sup>.

### المبحث الثاني: مفهوم المقاصد

#### المطلب الأول: "المقاصد" في اللغة.

إن نتناول أي مصطلح بالدراسة اللغوية، يستوجب منا استقراء استعمالاته في لغة العرب، والوقوف على معنى، أو معاني جذره ليتمكن لنا إعطاءه التفسير الأقرب لما نحن بصدد، والمعنى الدقيق بحسب سياقه داخل الجملة، أو المتبادر إلى الذهن عند تلفظه أو تلفظ جذره؛ لذلك، فإن البحث عن كلمة "مقصد" أو "مقاصد" في معاجم اللغة العربية يحيلنا على ما يأتي:

كلمة "مقاصد" جمع، مفردة: "مقصد" مصدر ميمي، واسم المكان منه مقصد، من الفعل: قَصَدَ يَقْصِدُ قصداً، ومنه مقاصد.

فللمصطلح، في اللغة العربية، استعمالات عدة، من بينها:

الاعتزام والأَم وإتيان الشيء والاكتناز فيه:

قال الجوهري "قَصَدْتُ قَصْدَهُ: نحوْتُ نحوه"<sup>(2)</sup> وقال ابن فارس: "القاف والصاد والdal أصول ثلاثة، يدل أحدها على إتيان شيء وأمه، والآخر على اكتناز في الشيء (...) والأصل الآخر: قصدت الشيء كسرته. والقصد: القطعة من الشيء إذا تكسر"<sup>(3)</sup>. وقال ابن منظور: "والقصد: الاعتماد والأَم. قصده يقصده قصداً وقصد له وأقصدني إليه الأمر، وهو قصدك... والقصد: إتيان الشيء"<sup>(4)</sup>.

استقامة الطريق وسهولته وقربه:

جاء في اللسان: "القصد: استقامة الطريق. قَصَدَ يَقْصِدُ قصداً، فهو قاصِد. وقوله تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ﴾<sup>(5)</sup>؛ أي على الله تبين الطريق المستقيم...

ومنها طريق غير قاصد. وطريقٌ قاصد: سهل مستقيم. وسفر قاصد: سهل قريب. وفي التنزيل العزيز: ﴿لَوْ كَانَ عَرَضاً قَرِيباً وَسَفَرًا قَاصِداً لَاتَّبَعُوكَ﴾<sup>(6)</sup>. قال ابن عرفة: سَفَرًا قَاصِداً؛ أي غير شاق"<sup>(7)</sup>.

#### العدل:

ورد في اللسان: "القصد: العدل. قال أبو اللحام التغلبي، ويروى لعبد الرحمن بن الحكم، والأول الصحيح: على الحكم المأتي، يوماً إذا قضى قضيته، أن لا يجوز ويقصد... قال ابن بري: معناه على الحكم المرضي بحكمه المأتي إليه ليحكم أن لا يجوز في حكمه، بل يقصد؛ أي يعدل"<sup>(8)</sup>.

#### الوسط بين الطرفين:

وجاء في المعجم نفسه: "وفي الحديث: 'القصد القصد تبلغوا'<sup>(1)</sup>؛ أي عليكم بالقصد من الأمور في القول والفعل، وهو الوسط بين الطرفين... وفي الحديث: 'عليكم هدياً قاصداً'<sup>(2)</sup>؛ أي طريقاً معتدلاً"<sup>(3)</sup>.

(1) إرشاد الفحول: الشوكاني تحقيق: سامي بن العربي الاثري، دار الفضيلة: الرياض، ط1، 2000/1421، ص: 58.  
(2) الصحاح في اللغة: إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1404هـ/1984، باب الدال، فصل القاف، 524/2.  
(3) معجم مقاييس اللغة: ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ/1979، (ب. ط)، باب القاف والصاد وما يثلاثهما، 95/5.  
(4) لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، (د. ط)، باب الدال فصل القاف مادة [ق ص د]، 353/3.  
(5) سورة النحل، جزء من الآية: 9.  
(6) سورة التوبة، جزء من الآية: 42.  
(7) لسان العرب، المصدر نفسه، مادة [قصد].  
(8) المصدر نفسه.

## الكسر والموت:

قال الجوهري: وقصدت العود قصدا: كسرتة. والقَصْدُ بالكسر القطعة من الشيء إذا انكسر، والجمع قِصْدٌ. يقال: القنا قِصْدٌ. وقد انْقَصَدَ الرمح. وتَقَصَّدَتِ الرماح: تَكَسَّرَتْ. ورمح أقصاد. قال الأخفش: هذا أحد ما جاء على بناء الجمع. وتَقَصَّدَ الكلب وغيره، أي مات... وأَقَصَّدَ السهم، أي أصاب فقتل مكانه. وأَقَصَّدَتِ حية: قَتَلَتْه".<sup>(4)</sup>

بعدما حاولت تتبع استعمالات مادة [ق ص د]، في لغة العرب، اتضح لي أن المعنى الأساس للمصطلح الذي نحن بصدد تعريفه هو الأول، وهذا ما يؤكد ابن منظور بقوله: "القصد: الاعتماد والأُم. والقصد إتيان الشيء".<sup>(5)</sup>

## المطلب الثاني: المقاصد في الاصطلاح.

لعل أول إشكالية تعترض طريقنا، ونحن نتناول أي كتاب حول المقاصد بالدراسة أو القراءة، هي إشكالية تعريف هذا المصطلح في الاصطلاح العلمي؛ حيث: "لم يرد تعريف اصطلاحى مضبوط للمقاصد عند المتقدمين من الأصوليين. ومع أن الشاطبي يعد أول من أفرد مقاصد الشريعة بالتأليف، وتوسع فيها بما لم يفعله أحد قبله، إلا أنه لم يورد تعريفا اصطلاحيا لها، وربما كان ذلك راجعا إلى نفوره من التقييد بالحدود في المباحث الأصولية التي تحدث عنها، ويؤيد ذلك انتقاده لنظرية الحد عند المناطقة".<sup>(6)</sup> ولكن بعض الكتابات<sup>(7)</sup> تعارض هذا الرأي، قائلة إن القدامى قد عرفوا المقاصد، وذلك على قول من لا يرى التعريف مقتصرًا على الحد فقط، بل هناك تعريف بالحد وتعريف بالرسم وتعريف باللفظ. قال الأخضري رحمه الله:

معرف على ثلاثة قسم \*\*\*\* حد ورسمي ولفظي وعلم<sup>(8)</sup>.

غير أنه مذهب رده العلماء بقولهم: إن الأصل في التعاريف أن تعرف بالحد التام؛ لأنه هو الذي يوضح حقيقة الشيء، والمطلوب في التعريف إيضاح حقيقة الشيء، وهو ما يريده المناطقة، والأخضري من قوله في شرح السلم المروني. "وسمي الحد التام تاما لكونه بالذاتيات، والناقص منها أي من الحد ما كان ببعض الأجزاء، وسمي ناقصا لنقص بعضها. فالتام هو الكاشف للحقيقة كلها، والرسم إنما هو باللوازم الخارجية، وسمي بذلك لكونها علامة على الحقيقة لا كاشفة لها".<sup>(9)</sup>

أرجع إلى إشكالية عدم تطرق أولئك الجهابذة لتعريف المقاصد. إذ يكاد يجمع المحدثون على أن الأوائل كانوا يكتبون لمن يهمهم أمر المقاصد، سواء كانوا مفيدين أو مستفيدين، وأمثال هؤلاء كانوا في غنية عن تعريف المعرف عندهم؛ لأنه من الأمور البديهية عندهم، فهم علماء في الفقه وأصوله، لم يكونوا إلا في حاجة إلى إثبات نظرية المقاصد لدى غيرهم، والتأصيل لها، والدفاع عنها، وهذا ما ذهب إليه الشاطبي في الموافقات؛ إذ قال: "ومن هنا لا يسمح للناظر في هذا الكتاب أن ينظر فيه نظر مفيد أو مستفيد، حتى يكون ريان من علم الشريعة أصولها وفروعها، منقولها ومعقولها، غير مخلد إلى التقاليد والتعصب للمذهب".<sup>(10)</sup>

(1) صحيح البخاري، محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت، الطبعة الأولى، 1422 هـ كتاب الإيمان، باب: الدين يسر، الحديث رقم: 39، "حدثنا عبد السلام بن مطهر قال حدثنا عمر بن علي عن معن بن محمد الغفاري عن سعيد بن أبي سعيد المقبري عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال إن الدين يسر ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه فسددوا وقاربوا وأبشروا واستعينوا بالغدوة والروحة وشيء من الدلجة".

(2) مسند أبي داود الطيالسي (المتوفى: 204 هـ)، تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى، 1419 هـ - 1999 م. و مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1421 هـ - 2001 م.

(3) المصدر نفسه.

(4) الصحاح في اللغة، المصدر السابق 524/2

(5) لسان العرب، المرجع السابق، 353/3

(6) طرق الكشف عن مقاصد الشارع: نعمان جعيم، ص 25.

(7) المقاصد العليا للشريعة الإسلامية: من مقاصد الوجود إلى مقاصد الشهود، سعيد حليم، ط2، ص: 9-10.

(8) السلم المروني في علم المنطق: عبد الرحمن الأخضري.

(9) المصدر نفسه.

(10) الموافقات في أصول الشريعة: أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان الطبعة: الطبعة الأولى، 1417 هـ/ 1997 م، 124/1.

فحينما نقرأ هذا الكلام لواضع علم المقاصد، فإن أي محاولة لتعريفه تكون كتعريف الوالد لولده، لذلك فإن المتقدمين لم يتطرقوا جميعاً إليه وآثروا الخوض في معركة إثبات المقاصد والدفاع عنها.

أما تعريف المقاصد فلم يبرز إلا عند المتأخرين لعدة أسباب، لعل أهمها كونهم أجنبوا إليه إلباء واضطروا إليه اضطراباً، مع تنامي عدد المتكلمين في المقاصد، وهم عن الشريعة أبعد من بعد المشرق عن المغرب. ولهذا السبب وغيره، كان لا بد أولاً من تعريف المقاصد اصطلاحاً، حتى يتم الاتفاق على ماهيته؛ ليتسنى رسم الدائرة التي فيها يتم الاشتغال آخرها.

لهذا الغرض، فإنني أورد بعضاً منها للتعليق عليها، وجمع شتاتها بعد الفراغ منها. ولأن الكتابات في مقاصد العقيدة تكاد تكون دون ذكر، فإنني هنا أتطرق إلى تعريف مقاصد الشريعة لأنقل منها إلى وضع تعريف لمقاصد العقيدة.

مقاصد الشريعة هي: "المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغاياتها العامة والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها.... ويدخل في هذا معان من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها".<sup>(1)</sup>

و "المراد بمقاصد الشريعة؛ الغاية منها والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها".<sup>(2)</sup>

أو "الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد".<sup>(3)</sup>

و " المقاصد هي المعاني والحكم ونحوها التي راعاها الشارع في التشريع عموماً وخصوصاً من أجل تحقيق مصالح العباد".<sup>(4)</sup> وفي إشارة إلى علاقة فحوى الخطاب بالكلام وجدت عبارة قد تقي بالغرض عند ابن القيم يقول فيها: "وقد كانت<sup>(5)</sup> الصحابة أفهم الأمة لمراد نبيها وأتبع له، وإنما كانوا يندنون حول معرفة مراده ومقصوده ولم يكن أحد منهم يظهر له مراد رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ثم يعدل عنه إلى غيره ألبتة"<sup>(6)</sup>.

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أن مقاصد الشريعة، هي المعاني، والحكم، والغايات التي جاءت الشريعة لتحقيقها، عبر أحكامها المبنوثة في علومها. فالشريعة إذاً بالمفاهيم المتقدمة، وسيلة لتحقيق غايات وحكم، يجعل منها علماء المقاصد والمفتون المجتهدون دائرة اشتغالهم، ولا بد من التنبيه إلى كون هذه الغايات أو الحكم لا يمكن تحقيقها على الوجه المطلوب إلا بالعمل بأحكام الشريعة. أما تحقيقها فطرة أو صدفة دون قصد التعبد فهو باطل من الأساس. وقد قررت السنة أن العمل لا يقبل إلا إذا كان خالصاً صواباً، وعليه دأبت الأمة على تعلم الدين الشامل للعقيدة والشريعة حتى يكون العمل مقبولاً، ولذلك فإن: "تعليم ما يجب تعليمه وتفهيم ما يجب تفهيمه يختلف باختلاف رتبته وهذان قسمان: أحدهم وسيلة إلى ما هو مقصود في نفسه كتعريف التوحيد وصفات الإله؛ فإن معرفة ذلك من أفضل المقاصد والتوسل إليه من أفضل الوسائل. القسم الثاني: ما هو وسيلة إلى وسيلة كتعليم أحكام الشرع فإنه وسيلة إلى العلم بالأحكام التي هي وسيلة إلى إقامة الطاعات التي هي وسائل إلى المثوبة والرضوان وكلاهما من أفضل المقاصد"<sup>(7)</sup>. هذا ما جعل المقاصديين يختلفون في بعض الفروع المقاصدية، اختلافاً مرده إلى الرتب، مما جعل سلطان العلماء قديماً يؤلف كتابه المعروف بالقواعد، حسماً للخلاف، وللسبب نفسه كان الفقه مذاهب وليس مذهباً واحداً، ذلك أن باب الاجتهاد مفتوح لأهله.

(1) مقاصد الشريعة: الطاهر بن عاشور، ص: 51.

(2) مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها: علال الفاسي، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الخامسة، 1993، ص: 7.

(3) نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي: أحمد الريسوني، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، الطبعة الثانية، 1412 هـ - 1992م، ص: 7.

(4) مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية: محمد بن سعد بن أحمد بن سعود اليوبي، ص: 37.

(5) هكذا في الأصل بالتاء، وهي صحيحة، قال ابن مالك: والتاء مع جمع - سوى السالم من - - - - - مذكر - كالتاء مع إحدى اللين. قال ابن عقيل في شرحه: إذا أسند (يعني الفاعل) إلى جمع فإما أن يكون جمع سلامة لمذكر، أو لا، فإن كان جمع سلامة لمذكر لم يجز اقتران الفعل بالتاء، فنقول: "قام الزيدون"، ولا يجوز "قامت الزيدون"، وإن لم يكن جمع سلامة لمذكر - بأن كان جمع تكسير لمذكر كالرجال... جاز إثبات التاء وحذفها فنقول: "قام الرجال" و "قامت الرجال" و "قام الهنود" و "قامت الهنود". شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الطلائع، القاهرة، 68-67/2/1.

(6) إعلام الموقعين عن رب العالمين: ابن قيم الجوزية، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1411 هـ - 1991م، 168/1.

(7) قواعد الأحكام في مصالح الأناس: عز الدين بن عبد السلام، ضبط وتصحيح: عبد اللطيف حسن عبد الرحمن، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط2، 85/1/2010.

المقاصد إذاً، بالمفهوم الذي يتحدث عنه علماء الأصول المقاصديين، هي زبدة الزبدة، وهي الغاية التي من أجلها وضعت الأحكام، ونزلت الشريعة، وأرسلت الرسل، فإذا كان تنزيل الأحكام مؤدياً إلى المقاصد التي وضعت لها، فذاك روح الشريعة، وإن طبقت الأحكام دون تحقيق مقاصدها فقد أخطأ الفقهاء طريق الصواب؛ لذلك أوجبوا على الناظر في المقاصد، أن يكون ريان من علوم الشريعة حتى لا يقلد أو يخطئ.

### المبحث الثالث: مفهوم فقه المقاصد.

ربما أكون مجازفاً، إذا قلت بأن مصطلح "فقه المقاصد" بهذا التركيب الإضافي، لا وجود له عند المتقدمين، ولكن الكلام عندهم عن مدلوله، ودعوة الفقهاء إلى تجديد فقههم بالعمل بمقاصد الشريعة، يبلغ مبلغاً مهماً، بداية من مبلغ الوحي صلى الله عليه وسلم، مروراً بالصحابية رضوان الله عليهم، ووقفاً عند من تحدث عن المقاصد، تصريحاً أو تلميحاً، بداية من الحكيم الترمذي، والشاطبي، وانتهاء عند المتأخرين، من أمثال ابن عاشور، والريسوني، والنجار، والخادمي وغيرهم.

إن كتب علماء الأصول والمقاصد ملأى بالدعوة إلى إعمال فقه المقاصد، بحيث لا يسع المقام الوقوف عند كل عالم، لذلك سأقتصر على بضعة نماذج لتقوية هذا الطرح، مورداً بضعة أمثلة كما هو في الأسفل:

نجد الحكيم الترمذي في معرض تفسيره لقوله تعالى: (إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ) <sup>(1)</sup>، يقول: "وهو أن يعقل عن الله أمره ونهيه ومواعظه ووعدته ووعيدته ويفهم مراده في الأشياء على قدر ما يوقفه ويكشف له من تعظيم أمره واجتتاب مناهيه. وهذه كلها لا توجد إلا بلطف الله وحسن نظره إليه، فيفضله على غيره باللب الموصوف والنور المعروف. وهو فقيه في أصول الدين وفروعه، وليس كل من يكون فقيهاً في الفروع فقيهاً في الأصول، لأن الفقه في علم الأحكام كثير وهو فقيه بالتفقه وحامل الفقه والعلم، والفقه اسم للعلم يعبر بهذه اللفظة عنه، (...) وقد بينت في صدر الكتاب أن فقه المتعلم موضعه في باطن الصدر، ويزداد نوره بالتعلم والاستعمال، ويتفرع له أنوار الفقه والفهم، فيستنبط بنور فقهه مسائل، ويقبس ما لم يعلم بما يشبهها ويشاكلها ويقرب من معناها. وأما الفقه في الدين فهو النور الذي يقذف الله تعالى به في قلب عبده المؤمن (...) فأما استنباط الفقيه في الأحكام فهو استنباط المسائل على موافقة السنة وإقامة الشريعة" <sup>(2)</sup>. وهذا النص بقوة ألفاظه يعطي دلالة قوية على دعوة الرجل إلى الفقه بالشريعة ومقاصدها، بالنظر إلى زمنه المبكر في ذلك، مما يجعله أول من تحدث عن مصطلح "المقاصد" كما هو الشأن مع كتابيه الصلاة ومقاصدها " و " إثبات العلل"، فنجده يعلل العقيدة والشريعة، بنفس المرافع في قضية يراها رابحة منذ البدء، ولسان حاله يقول لو عرفنا العلة لعرفنا الحكم الصحيح لكل نازلة.

وهذا أبو الحسن العامري في "الإعلام بمناقب الإسلام"، في الفصل الأول الذي وسمه ب: "القول في مائية العلم ومرافق أنواعه، حين تقسيمه للعلوم المليّة قال: " فأما العلوم المليّة فتفتنّ إلى صناعات ثلاث: إحداها حسية وهي صناعة المحدثين، والثانية عقلية وهي صناعة المتكلمين، والثالثة مشتركة بين الحس والعقل وهي صناعة الفقهاء" <sup>(3)</sup>. وبالنظر إلى الحس المقاصدي للرجل، فإن حديثه عن صناعة الفقه والحديث، لا يمكن أن ينأى عما نحن بصدد، فصناعة الفقه عمل الفقهاء، وهو عمل لا بد فيه من النظر والتعمق، والنظر يستدعي العمل بفقه المقاصد، لتنزل صناعته على المستهلك برداً وسلاماً.

أما المبرزون في المقاصد بدءاً من الجويني، والغزالي، وسلطان العلماء (العز بن عبد السلام)، والقرافي، وابن تيمية وتلميذه ابن القيم، وأبو المقاصد الشاطبي، وتلامذتهم من المتأخرين، فكتبهم زاخرة بنصوص ينوّهون فيها، أو يدعون إلى الفقه بالمقاصد، أو إنتاج فقه يمكننا تسميته بفقه المقاصد.

ومما يمكن الاستدلال به في هذا الشأن، مقتصر على بعض النماذج، منها:

(1) سورة الروم، الآية: 22.

(2) بيان الفرق بين الصدر والقلب واللب: الحكيم الترمذي (ت320هـ)، تحقيق: أحمد عبد الرحيم السايح، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ص: 59-60.

(3) الإعلام بمناقب الإسلام: أبو الحسن العامري (ت381هـ)، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، دار الأصاله، الرياض، الطبعة الثانية، 1408 — 1988، ص: 80.

قول الغزالي في "حقيقة القولين" أثناء توضيحه اجتهاد كل من أبي بكر وعمر رضي الله عنهما في مسألة العطايا، أُنكون بالمساواة؟ أم بالتفاوت؟ بالنظر إلى العلم والسبق إلى الإسلام، وهي مسألة فقهية مشهورة، أترك تفصيلها لما سيأتي، فيقول: "وأما الحق فهو مراعاة المصلحة؛ إذ الفاضل إذا خص بمزيد إكرام تحركت رغبات المفضولين لطلب رتبة الفضل ونيل درجة الكمال (...) فإذا فهمت هذا فأقول: يجوز أن تظهر هذه المعاني المتقابلة لإمام واحد في وقت واحد (...) واعلم أن جميع ذلك مقاصد الشرع، وإنما قبله المجتهد مقاصد الشرع، فكيف ما تقلب وهو يراعي مقصود الشرع فهو مستقبل للقبلة"<sup>(1)</sup>، ويتجلى لدينا بشكل واضح كيف قدم الغزالي لسائله، بكون ما قام به عمر من مقاصد الشرع، مبينا فقهه رضي الله عنه لمقصود الشرع، وعلى أساسه فاضل بين المسلمين، تحقيقا لمبدأ المصلحة، ثم بعدها جعل هذا الاجتهاد في الفقه "فقه المقاصد" قبلة للمجتهدين.

وهذا ابن القيم رحمه الله، يؤكد على الفقه نفسه، مؤصلا له من عمل الصحابة رضوان الله عليهم، بكونهم كانوا يعملون به في أقضيته ونوازله، فيقول: "وقد كانت الصحابة أفهم الأمة لمراد نبيها وأتبع له، وإنما كانوا يندنون حول معرفة مراده ومقصوده"<sup>(2)</sup>، ويوضح المسألة أكثر في قوله: "الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها، وحكمة كلها؛ فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث؛ فليست من الشريعة وإن أدخلت فيها بالتأويل"<sup>(3)</sup>، فإذا كانت المقاصد هي الحكم والعمل بالمصلحة، فإن أي فقه لا يستجد بالمقاصد لا يمكن أن يرقى إلى درجة "الفقه".

و أما الشاطبي فقد أبدع إبداعا منقطع النظير في فقه المقاصد، فنجده يوجه المجتهد إلى ما ينبغي له فهمه، فيقول: "إنما تحصل درجة الاجتهاد لمن اتصف بوصفين: أحدهما: فهم مقاصد الشريعة على كمالها. والثاني: التمكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها، فإذا بلغ الإنسان مبلغا فهم عن الله قصده في كل مسألة من مسائل الشريعة وفي كل باب من أبوابها فقد حصل له وصف هو السبب في تنزله منزلة الخليفة للنبي صلى الله عليه وسلم في التعليم والفتيا والحكم بما أراه الله"<sup>(4)</sup>، بل إنه ذهب إلى أكثر من هذا الوصف، فألزم الناظر في المقاصد أن يكون بحرا للعلوم، حتى يسمح له بمجرد النظر في كتابه الموافقات، فقال: "لا يسمح للناظر في هذا الكتاب أن ينظر فيه نظر مفيد أو مستفيد؛ حتى يكون ريان من علم الشريعة، أصولها وفروعها، منقولها ومعقولها، غير مخلد إلى التقاليد والتعصب للمذهب"<sup>(5)</sup>. وهكذا يكون الشاطبي قد وضع يده على ضرورة صناعة فقه جديد، يمكن تسميته بفقه المقاصد. ثم يبين قيمة هذا الفقه فيقول: "فإذا بلغ الإنسان مبلغا، فهم عن الشارع فيه قصده في كل مسألة من مسائل الشريعة، وفي كل باب من أبوابها فقد حصل له وصف هو السبب في تنزله منزلة الخليفة للنبي صلى الله عليه وسلم في التعليم والفتيا والحكم بما أراه الله"<sup>(6)</sup>.

أما عند المتأخرين، فإننا نجد ابن عاشور مثلا يقول: "وحق العالم فهم المقاصد"، فإذا كان الفقه هو الفهم، فإن ابن عاشور ربما قد قصد بفهم المقاصد فقهها.

ويقول عبد المجيد النجار: "إن العلم بالمقاصد الشرعية أهمية بالغة في تنزيل الأحكام الشرعية على الواقع"<sup>(7)</sup>. ويتحدث أشرف عبد العاطي الميمي، وهو من علماء الأزهر، في "فقه الأقليات المسلمة بين النظرية والتطبيق"، عن أهمية فقه المقاصد في توجيه الفتوى، واستنباط الأحكام، وتجنب المسلم المقاصد المضادة لمقاصد الإسلام"<sup>(1)</sup>، ولكنه كسابقيه لم يتعرض لمفهوم هذا الفقه.

- (1) حقيقة القولين: أبو حامد الغزالي (ت505)، تحقيق: مسلم بن محمد بن ماجد الدوسري، مشاركة في: مجلة الجمعية الفقهية السعودية، العدد الثالث ص: 312.
- (2) إعلام الموقعين عن رب العالمين: محمد بن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1411هـ - 1991م، 1/168.
- (3) المصدر نفسه، 11/3.
- (4) الموافقات: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ)، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفا، الطبعة الأولى، 1417هـ / 1997م، 5/41.
- (5) المصدر نفسه، 124/1.
- (6) المصدر نفسه، 43/5.
- (7) مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة: عبد المجيد النجار، دار الغرب الإسلامي، 2008م، الطبعة الثانية، ص: 237.

وأختم هذه النماذج بقول الريسوني، الذي يعد من القلة الذين استعملوا مصطلح "فقه المقاصد" في سياق لا يحتمل التأويل، إذ نجده يدعو بالتصريح إلى إحياء فقه المقاصد كما دعا الغزالي قبله بقرون إلى إحياء علوم الدين كلها، فيقول: "ومن هنا فإن إحياء فقه المقاصد هو عمل ضروري لتجديد الفقه وتقوية دوره ومكانته"<sup>(2)</sup>. والريسوني يلتقي في هذه الدعوة مع الغزالي، في ضرورة إحياء فقه المقاصد، إذ هو فقه الدين، وعليه مدار الأحكام، لاستنهاض الأمة، وشفاء عليل سائليها ومستفتيها، لتعود إلى سابقه قوتها، في فقهها واستنباطها، فقد أنهلك التقليد والجمود، والتعصب للمذاهب الأمة.

بعد عرض هذه النماذج لاستعمال مصطلح "فقه المقاصد"، في كتب المتأخرين والمتقدمين، استعمالاً في سياقه، أو استعمالاً عرضياً، إما بصريح العبارة، أو بما يفيد معناها، أنقل إلى الرؤية المفاهيمية للمصطلح، فأقول: مما عرضته أعلاه، يمكنني الجزم بأن أي مقارنة نحو وضع مفهوم دقيق للمصطلح، لا بد أن تمر من زاويتين، الأولى أسميها زاوية داخلية، والثانية زاوية خارجية، فأقصد بالزاوية الداخلية، النظر إلى مصطلح "فقه المقاصد" من الداخل، باعتبار مفهوم المقاصد، بصفته علماً قائماً أو تابعا \_ وهذا ليس محل التفصيل في ذلك \_ وباعتبار تعبيراته، إذ غالباً ما يعبر عنه العلماء بالأسرار والحكم والعلل والمراد والمقصود وغيرها، وباعتبار تقسيماته إلى كلية وجزئية، أو عامة وخاصة. فهذا فقه متعلق بـ "فقه المقاصد" لا يسع المجتهد، أو المشتغل بمقاصد الشريعة جهله.

وأعني بالزاوية الخارجية، ذلك المنتج الفقهي المتولد عن أعمال "فقه المقاصد" بالاعتبارات الآتية الذكر، فيصبح لدينا فقه ناتج عن تنزيل مقاصدي للأحكام، قد ينتج عنه في كثير من الأحيان مخالفة المذهب، أو مخالفة النص للاعتبارات الفقهية والأصولية المعروفة، المسوغة لهذا الأمر \_ وليس هذا كذلك محل تفصيل في الأمر \_ .

من خلال ما ذكرت، يتبين أن المفتي أو المجتهد، لا محيد له عن الفقهاء، فلا يعقل لمن لم يكن ريان من علوم الشريعة، أن ينتج فقهها، بله أن ينتج فقهها مقاصدياً، أجمع العلماء أنه من الحكم والأسرار التي أودعها الله تعالى شرعه.

#### المبحث الرابع: نماذج تطبيقية في العمل بفقه المقاصد.

وهذه بعض النماذج الدالة على فقه مقاصدي رصين، أقنصر فيها على المشهور بين الناس على النحو الآتي:

##### أولاً: من القرآن الكريم .

لنا في قصة موسى مع الخضر عليهما السلام، التي فصل الله تعالى أحداثها، وفقهاها في سورة الكهف، وإن كان هذا أمراً مؤيداً بالوحي، إلا أنه يصلح أن يكون دليلاً، على تنبيه الله تعالى الأمة، إلى مقصود قد يخفى عن الكثير منهما، مما علمه من يشاء من عباده.

ومن الأمثلة القرآنية التي ترك الله فيها مجالاً للاجتهد، اعتباراً للمصلحة، تخييره سبحانه وتعالى الحاكم في تنزيل بعض الأحكام الشرعية، ومنها عقوبة الحرابة كما في قوله تعالى: (إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ)<sup>(3)</sup>، فانظر كيف ترك الله تعالى أمر حد الحرابة، على كونه أمراً جليلاً؛ لأنها تهديد للأمن القومي، لولاة الأمور، على الخيار، مراعاة لما يجرهم، فأحوال الناس مختلفة، من حيث الزمان والمكان، والطباع.

(1) فقه الأقليات المسلمة بين النظرية والتطبيق: أشرف عبد العاطي الميمي، دار الكلمة، مصر، الطبعة الأولى، 1429هـ - 2008م ص: 145 — 146.

(2) نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي: أحمد الريسوني، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الطبعة الثانية، 1412 هـ - 1992م، ص: 6.

(3) سورة المائدة، الآية: 35.

## ثانيا: من السنة النبوية.

قضية عطاء رسول الله صلى الله عليه وسلم، من الغنائم لقريش وبعض قبائل العرب، واستثناء الأنصار منه، بعد غزوة حنين، تأليفا لقلوبهم، وطمعا في إسلامهم<sup>(1)</sup>.

وقضية عفوه صلى الله عليه وسلم عن المنافقين، اعتبارا لمقصد سد الذرائع، كي لا يقول الناس إن محمدا يقتل أصحابه، وهي نظرة نبوية بعيدة الآفاق، لم تثمر إلا خيرا، وهي رواية معروفة عنه صلى الله عليه وسلم<sup>(2)</sup>.

## ثالثا: من عمل الصحابة رضوان الله عليهم.

من عمل الصحابة واجتهادهم في تنزيل أمر الرسول، صلى الله عليه وسلم، لهم بأن لا يصلوا العصر إلا في بني قريضة<sup>(3)</sup>، وهو أصل لاستنباط المقصد من النص الشرعي بالظن الغالب فيه عند العلماء، وتقرير الرسول صلى الله عليه وسلم لفعل الفريقين على اختلافهما في التنزيل، وهو دليل على كون فقه المقاصد عند الصحابة كان معتبرا ومعمولا به.

لقد سار أبو بكر رضي الله عنه في خلافته، على نفس المنهج المقاصدي، في محاربته لمانعي الزكاة، حفظا لكلية الدين، كما قام بتقسيم الغنائم بالمساواة بين المسلمين، حين رأى استمکان الإسلام في قلوبهم، خلافا لمبدأ التقسيم بحسب السبق في الإسلام، عملا بقوله تعالى: (لا يستوي منكم من أنفق من قبل الفتح وقاتل)<sup>(4)</sup>، وقد راجعه في ذلك عمر رضي الله عنه، وناظره فقال له أتجعل من جاهد في سبيل الله بماله ونفسه كمن دخل في الإسلام كرها فقال إنما عملوا لله وإنما أجورهم على الله وإنما الدنيا بلاغ، فأبى أبو بكر إلا أن يسوي بينهم، وفي خلافة عمر رضي الله عنه، قسم بين المسلمين على أساس العلم والسبق في الإسلام<sup>(5)</sup>.

أما عمر رضي الله عنه فمعروف في هذا الشأن، في تعليق حد السرقة، عام الرمادة، وجلد شارب الخمر ثمانين جلدة، مخالفا في ذلك الإجماع السكوتي، عملا بفقه المقاصد وهي أمور مشتهرة تغنيها عن الإطالة فيها.

(1) ذكرها أبو عبد الله محمد بن عمر الواقدي (المتوفى: 207هـ) في المغازي: تحقيق: مارسدن جونس، دار الأعلمي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1989/1409، وذكرها ابن أبي شيبة (المتوفى: 235هـ) في مصنفه بتحقيق كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة: الأولى، 1409، 418/7، "عن أبي سعيد الخدري، قال: لما قسم رسول الله صلى الله عليه وسلم السبي بالجعرانة أعطى عطايا قريشا وغيرها من العرب، ولم يكن في الأنصار منها شيء، فكثرت القالة وفشت حتى قال قائلهم: أما رسول الله فقد لقي قومه، قال: فأرسل إلى سعد بن عباد فقال: «ما مقالة بلغتني عن قومك أكثروا فيها»، قال: فقال له سعد: فقد كان ما بلغك، قال: فأين أنت من ذلك؟ قال: ما أنا إلا رجل من قومي، قال: فاشتد غضبه وقال: «اجمع قومك، ولا يكن معهم غيرهم»، قال: فجمعهم في حظيرة من حظائر النبي صلى الله عليه وسلم وقام على بابها، وجعل لا يترك إلا من كان من قومه، وقد ترك رجلا من المهاجرين، وزاد أناسا، قال: ثم جاء النبي صلى الله عليه وسلم يعرف في وجهه الغضب فقال: "يا معشر الأنصار، ألم أجدكم ضللا فهداكم الله، فجعلوا يقولون: نعوذ بالله من غضب الله وغضبه رسول الله، ثم جاء النبي صلى الله عليه وسلم وألف بين قلوبكم"، فيقولون: نعوذ بالله من غضب الله وغضبه رسول الله، فقال: ألا تجيئون؟ قالوا: الله ورسوله أمن وأفضل، فلما سري عنه قال: "ولو شئتم لقتلتم فصدقتم: ألم نجدكم طريدا فأويناكم، ومكذبا فصدقناكم، وعائلا فأسيناكم، ومخذولا فنصرناكم"، فجعلوا يكون ويقولون: الله ورسوله أمن وأفضل، قال: «أوجدتكم من شيء من دنيا أعطيتها قوما آتلفهم على الإسلام، ووكلتكم إلى إسلامكم، لو سلك الناس واديا أو شعبا وسلكتكم واديا أو شعبا لسلكت واديتكم أو شعبتكم، أنتم شعاع [ص: 419] والناس دثار، ولولا الهجرة لكنت امرأ من الأنصار»، ثم رفع يديه حتى إنني لأرى ما تحت منكبتيه فقال: «اللهم اغفر للأنصار ولأبناء الأنصار ولأبناء أبناء الأنصار، أما ترضون أن يذهب الناس بالشاة والبعير، وتذهبون برسول الله إلى بيوتكم؟» فبكى القوم حتى أخضلوا لحاهم، وانصرفوا وهم يقولون: رضينا بالله ربا، وبرسوله حضا ونصيبا.

(2) قال عمرو: سمعت جابر بن عبد الله رضي الله عنهما، قال: كنا في غزاة - قال سفيان: مرة في جيش - فكسع رجل من المهاجرين، رجلا من الأنصار، فقال الأنصاري: يا للأنصار، وقال المهاجري: يا للمهاجرين، فسمع ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: «ما بال دعوى الجاهلية» قالوا: يا رسول الله، كسع رجل من المهاجرين رجلا من الأنصار، فقال: «دعوها فإنها منتنة» فسمع بذلك عبد الله بن أبي، فقال: فعلوها، أما والله لنرجعنا إلى المدينة ليخرجن الأعز منها الأذل، فبلغ النبي صلى الله عليه وسلم فقام عمر فقال: يا رسول الله: دعني أضرب عنق هذا المنافق، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: "دعه، لا يتحدث الناس أن محمدا يقتل أصحابه"، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت، الطبعة الأولى، 1422هـ، 154/6.

(3) "عن ابن عمر، قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم لنا لما رجع من الأحزاب: «لا يصلين أحد العصر إلا في بني قريظة» فأدرك بعضهم العصر في الطريق، فقال بعضهم: لا نصلي حتى نأتيها، وقال بعضهم: بل نصلي، لم يرد منا ذلك، فذكر للنبي صلى الله عليه وسلم، فلم يعنف واحدا منهم". صحيح البخاري، المصدر السابق، 15/2.

(4) سورة الحديد، جزء من الآية: 10.

(5) القصة المذكورة في "المعتمد في أصول الفقه" لأبي الحسين البصري (المتوفى: 436هـ)، تحقيق: خليل الميس، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1403، 43/2، وذكرها الغزالي (ت: 505هـ) في: "المستصفى"، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1413هـ - 1993م، وأبو الحسن الأمدي (المتوفى: 631هـ)، في: "الإحكام في أصول الأحكام"، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت - دمشق - لبنان، 260/1.

و لابن عباس رضي الله عنه النفس المقاصدي نفسه، حين أفتى في توبة القاتل برأيين مختلفين، عملاً بفقهاء المقاصد، فقال بتوبة الأول فتحة لباب الرحمة، وحفاظاً على دين وعقل الرجل، بعد الندم وتأنيب الضمير، وسد باب التوبة على الثاني لما رأى في عينه نية الإقدام على القتل، سدا للذريعة وحفظاً للنفس<sup>(1)</sup>.

#### رابعاً: من اجتهاد الفقهاء رحمهم الله..

وأعطي مثالا هاهنا بتغير الفتوى، مراعاة لتغير العوائد، وهو باب فقهي معروف. فقد قال القرافي في الأحكام، مخالفاً فيه الإمام مالك: "وكذلك الإطلاق في الوصايا والأيمان وجميع أبواب الفقه المحمولة على العوائد، إذا تغيرت العادة تغيرت الأحكام في تلك الأبواب. وكذلك دعاوى إذا كان القول قول من ادعى شيئاً لأنه العادة، ثم تغيرت العادة: لم يبق القول قول مدعيه بل انعكس الحال فيه (...). ومن هذا الباب ما روي عن مالك: إذا تنازع الزوجان في قبض الصداق بعد الدخول: أن القول قول الزوج، مع أن الأصل عدم القبض. قال القاضي إسماعيل: هذه كانت عادتهم بالمدينة: أن الرجل لا يدخل بامرأته حتى تقبض جميع صداقها، واليوم عادتهم على خلاف ذلك، فالقول قول المرأة مع يمينها، لأجل اختلاف العوائد"<sup>(2)</sup>، وهذا باب فقهي عظيم، نابع من روح الشريعة، والعلم بفقهاء المقاصد، الذي يُستجد به في المسائل الفقهية.

وفي الزواج الباطل، للمالكية رأي خالفوا فيه مذهبهم مراعاة للخلاف، وللمصلحة، وهذا ما ذكره الشاطبي في باب الاجتهاد، فقال: "كما في الحديث: "أيما امرأة نكحت بغير إذن وليها، فنكاحها باطل باطل باطل"، ثم قال: "فإن دخل بها، فلها المهر بما استحل منها"<sup>(3)</sup>. وهذا تصحيح للمنهى عنه من وجه، ولذلك يقع فيه الميراث ويثبت النسب للولد، وإجراؤهم النكاح الفاسد مجرى الصحيح في هذه الأحكام وفي حرمة المصاهرة وغير ذلك دليل على الحكم بصحته على الجملة، وإلا كان في حكم الزنى، وليس في حكمه باتفاق فالنكاح المختلف فيه قد يراعى فيه الخلاف فلا تقع فيه الفرقة إذا عثر عليه بعد الدخول، مراعاة لما يقتضيه بالدخول من الأمور التي ترجح"<sup>(4)</sup>. بالرغم من كون الموافقات كتاب مقاصد، أو أصول، نجد الشاطبي قد اشتغل على أمثلة فقهية كثيرة، كان يمكن أن يستغني عنها، في معرض معركته لإثبات المقاصد، إلا أنه رحمه الله يعطينا هذه الأمثلة لفت الانتباه إلى ضرورة إلى صور ما يسمى بـ "فقه المقاصد"، والأمثلة على ذلك كثيرة.

#### خاتمة:

لو تتبعنا المسائل الفقهية التي روعي فيها قصد الشارع، وخولف فيها الإجماع، أو المذهب، لطال بنا الأمر، ولكن حسبي أني أردت التمثيل ببعض نماذج في المسألة، ليتبين أن فقه المقاصد كان ولا يزال حاضراً لدى ثلة من المجتهدين، وبالرغم من ذلك فهو فقه لا يزال فتياً، يستجلب أولي النهى، من المجتهدين، ما دام باب الاجتهاد مفتوحاً، وما دامت الأقضية والنوازل نازلة بالناس ودينهم. وهذا أمر يجعل الشريعة حية، معطاءة، تقضي حوائج الناس، بما أراد الله تعالى.

- (1) ذكر البخاري (ت 256هـ) في: "الأدب المفرد"، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، الطبعة الثالثة، 1409 - 1989، ص: 15، أن رجلاً جاء ابن عباس رضي الله عنه فقال: "إني خطبت امرأة، فأبى أن تنكحني، وخطبتها غيري، فأحببت أن تنكحه، فغرت عليها فقتلتها، فهل لي من توبة؟ قال: أمك حية؟ قال: لا، قال: تب إلى الله عز وجل، وتقرب إليه ما استطعت. فذهبت فسألت ابن عباس: لم سألتك عن حياة أمه؟ فقال: إني لا أعلم عملاً أقرب إلى الله عز وجل من بر الوالدة". ولابن كثير في تفسيره قولاً يؤكد فيه ما صح عن ابن عباس أنه لا توبة للقاتل قال فقال: "أما على قول ابن عباس ومن وافقه أنه لا توبة له..." تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، بيروت، الطبعة الأولى - 1419 هـ، 336/2.
- (2) الأحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرفات القاضي والإمام: شهاب الدين القرافي (المتوفى: 684 هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، الطبعة الثانية، 1416 هـ - 1995 م، ص: 219 - 220.
- (3) أقرب صيغة وجدتها لهذا الحديث في: سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي (المتوفى: 279 هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (ج 1، 2)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج 3)، وإبراهيم عطوة (ج 4، 5)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الثانية، 1395 هـ - 1975 م، أبواب النكاح، باب ما جاء لا نكاح إلا بولي، 3/399، كالاتي: "أيما امرأة نكحت بغير إذن وليها فنكاحها باطل، فنكاحها باطل، فنكاحها باطل، فإن دخل بها فلها المهر بما استحل من فرجها، فإن اشتجروا فالسلطان ولي من لا ولي له" برواية عائشة رضي الله عنها.
- (4) الموافقات، مصدر سابق، 191/5.

## المصادر والمراجع

❖ أولاً: القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

❖ ثانياً: كتب الحديث:

1. الأدب المفرد: البخاري (ت 256هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، الطبعة الثالثة، 1409-1989.
2. سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي (المتوفى: 279هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (ج 1، 2)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج 3)، وإبراهيم عطوة (ج 4، 5)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الثانية، 1975م.
3. صحيح البخاري، محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت، الطبعة الأولى، 1422هـ.
4. مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1421 هـ - 2001 م.
5. مسند أبي داود الطيالسي (المتوفى: 204هـ)، تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى، 1419هـ - 1999م.
6. الإحكام في أصول الأحكام: سيف الدين الأمدي (ت 631هـ)، دار الصميعي، الرياض، ط1، 1424هـ/2003م، 19/1.
7. الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرفات القاضي والإمام: شهاب الدين القرافي (المتوفى: 684 هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، الطبعة الثانية، 1416 هـ - 1995 م، ص: 219\_220.
8. إرشاد الفحول: الشوكاني تحقيق: سامي بن العربي الاثري، دار الفضيحة: الرياض، ط1، 1421/2000، ص: 58.
9. إعلام الموقعين عن رب العالمين: ابن قيم الجوزية، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1411هـ - 1991م.
10. الإعلام بمنابك الإسلام: أبو الحسن العامري (ت 381هـ)، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، دار الأصاله، الرياض، الطبعة الثانية، 1408 - 1988.
11. البحر المحيط: أبو عبد الله الزركشي (ت 794هـ)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويت، ط2، 1413هـ/1992، 21/1.
12. بيان الفرق بين الصدر والقلب واللب: الحكيم الترمذي (ت 320هـ)، تحقيق: أحمد عبد الرحيم السايح، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
13. حقيقة القولين: أبو حامد الغزالي (ت 505)، تحقيق: مسلم بن محمد بن ماجد الدوسري، مشاركة في: مجلة الجمعية الفقهية السعودية، العدد.
14. السلم المرونق في علم المنطق: عبد الرحمن الأخضر.
15. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الطلائع، القاهرة.
16. شرح تنقيح الفصول: شهاب الدين القرافي (ت 684هـ)، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ط1، 1393هـ-1973م.
17. الصحاح في اللغة: إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1404هـ/1984، 2 باب الدال، فصل القاف.
18. طرق الكشف عن مقاصد الشارع: نعمان جغيم.
19. العين: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت 170هـ)، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، [د ط] و [د س]، مادة [فقه]، 370/3.

20. فقه الأقليات المسلمة بين النظرية والتطبيق: أشرف عبد العاطي الميمي، دار الكلمة، مصر، الطبعة الأولى، 1429هـ - 2008م.
21. قواطع الأدلة في أصول الفقه: منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني (ت489هـ): تحقيق: محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1418هـ، 1999م.
22. قواعد الأحكام في مصالح الأنعام: عز الدين بن عبد السلام، ضبط وتصحيح: عبد اللطيف حسن عبد الرحمن، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الثانية، 2010.
23. لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين بن منظور، (ت630هـ)، دار صادر، بيروت، ط: 3، 1414هـ مادة [فقه].
24. مجمل اللغة: أبو الحسن أحمد بن فارس (ت395هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1406هـ/ 1986م، مادة [فقه].
25. المحصول في علم أصول الفقه: فخر الدين الرازي (ت606هـ)، مؤسسة الرسالة (ب ط). (ب س).
26. معجم مقاييس اللغة: ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ/ 1979، (ب. ط)، باب القاف والصاد وما يتلثهما.
27. المغازي: تحقيق: مارسدن جونز، دار الأعلمي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1409هـ/ 1989م.
28. المفردات في غريب القرآن: أبو الفرج الراغب الأصفهاني (ت356هـ)، تحقيق: صفوان عدنان داودي، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، 1412م.
29. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها: علل الفاسي، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الخامسة، 1993.
30. مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية: محمد بن سعد بن أحمد بن سعود اليوبي.
31. مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة: عبد المجيد النجار، دار الغرب الإسلامي، 2008م، الطبعة الثانية.
32. مقاصد الشريعة: الطاهر بن عاشور.
33. المقاصد العليا للشريعة الإسلامية: من مقاصد الوجود إلى مقاصد الشهود، سعيد حليم، الطبعة الثانية.
34. منتخب من صحاح اللغة: أبو نصر اسماعيل ابن حماد الجوهري، (ت393هـ)، مادة [فقه]، تحقيق عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1421هـ/ 2000م.
35. الموافقات: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ)، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفان، الطبعة الأولى، 1417هـ/ 1997م.
36. نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي: أحمد الريسوني، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الطبعة الثانية، 1412هـ/ 1992م.

## مدى تفعيل معلمي العلوم للإثراء العميق في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

أ.م.د. خالد بن سليمان الحماد

قسم العلوم التربوية – كلية التربية/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

### The extent of the activation of science teachers to in-depth enrich of primary science textbooks in Saudi Arabia

Ass.Prof.Dr. KHALID BIN SULEIMAN ALHAMMAD

College of Education\ Shaqra University\ Kingdom of Saudi Arabia

khammad@su.edu.sa

#### Abstract:

The aim of this study was to explore the activation of science teachers In-depth enrich in the science curricula in Saudi Arabia. The questionnaire tool was employed to measure four main issues: First, the reality of science teachers practices in the primary schools for In-depth enrich in Saudi Arabia, the second issue is the availability of institutional and administrative support for In-depth enrichment, the third issue is the student's relationship with In-deep enrichment from science teachers' perspective, the fourth issue is professional development process suitable for In-depth enrich. The total number of respondents is 50 teachers (35 male and 15 female.) in Riyadh city. An analytical descriptive approach was used. The results of the study showed a weakness practice of teachers for science in primary schools of In-depth, weakness institutional and administrative support for to In-depth enrich with a positive relationship between the student and In-depth enrichment, a sense of happiness and try to participate in most of the activities, finally, there was a need for continuing professional development for science teachers to activate the science curricula of In-depth enrich.

#### المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مدى تفعيل معلمي العلوم للإثراء العميق في مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية، حيث تم توظيف أداة الاستبانة لقياس المحاور الأربعة الرئيسة للدراسة وهي: أولاً/ واقع ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية، ثانياً/ مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ثالثاً/ علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، رابعاً/ النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم. عدد أفراد العينة إجمالاً (50) معلم ومعلمة (35 معلم و 15 معلمة) بمدينة الرياض، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق، مع ضعف الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق مع وجود علاقة إيجابية بين الطالب والإثراء والشعور بالسعادة ومحاولة المشاركة في أغلب الأنشطة، كما اتضح وجود احتياج للتطوير المهني المستمر لمعلمي العلوم لتفعيل مناهج العلوم للوصول الي الإثراء العميق الفعال.

#### المقدمة:

إن التقدم المذهل في مجال التكنولوجيا والعلوم الطبية والعسكرية وغيرها من المجالات هي نتاج عمليات إبداعية في ظل توفر بيانات مناسبة؛ ونتيجة لذلك بدأت أنظار العالم تتجه إلى استخدام أساليب علمية تعتمد على الأنشطة لاكتشاف المواهب من الطلاب والذين يأتون إلى المدارس بقدرات فطرية حيث يقوم المعلمين بواجبهم نحو مساعدة هؤلاء الطلاب وتهيئة البيئات المناسبة لهم وتشجيعهم، ولذلك ومنذ أكثر من عشرين عاماً بدأت الدعوة نحو الاتفاقيات الدولية للتعاون بين الدول المختلفة؛ بدأ السباق العلمي نحو تطوير أداء المعلم ورفع مستواه كفاءته العلمية والثقافية و التكنولوجيا، وبالتوازي ظهرت برامج التميز "TIMMS" والتي تستهدف رفع مستوى فهم الطلاب والطالبات للرياضيات والعلوم. ولم تكن مقررات العلوم في الدول العربية في ذاك الوقت ملائمة لتلك التطورات العالمية لذلك قد قامت المملكة العربية السعودية بمواثمة مقررات الرياضيات والعلوم الأمريكية بما يتوافق مع البيئة والثقافة السعودية

لتواكب التقدم العلمي والصناعي والتقني العالمي. ولما كان من أهداف التربية العلمية تنمية قدرة الطلاب على التفكير السليم، حيث يعتمد التفكير السليم بشكل كبير على فهم و تنمية أساليب التفكير العلمي والتفكير الناقد وحل المشكلات.

**أسئلة الدراسة:**

في ضوء ما تقدم ونظرا لعدم وجود معلم متخصص في المرحلة الابتدائية في تنفيذ البرامج الإضافية، وأيضا لملاحظة الباحث لكثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما واقع ممارسة معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية ؟
2. ما مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ؟
3. ما مدى علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلم العلوم في المرحلة الابتدائية؟
4. ما واقع النمو المهني المواكب للإثراء العميق لدى معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

#### أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يلي:

1. التعرف على واقع ممارسة معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية.
2. تحليل وجهات نظر المعلمين لمعرفة مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
3. التعرف على مدى علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلم العلوم في المرحلة الابتدائية ؟
4. التوصل إلى واقع النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلم العلوم لدى معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

#### أهمية الدراسة:

1. زيادة مستوى فهم الطلاب لمفاهيم العلوم من خلال مراعاة أساليب تعلمهم.
2. رفع مستوى نشاط وتفاعلية الطلاب أثناء دراستهم للعلوم لتحقيق أقصى فائدة.
3. رفع مستوى الاتقان والخبرة في تعليم وتعلم العلوم.
4. شحذ مهارات التعلم ومهارات التفكير أثناء تعلمهم في دروس العلوم.
5. رفع مستوى النمو المهني (Professional Development) لمعلم العلوم لمواكبة العصر.
6. الاستفادة من الإطار النظري للبحث في تصميم حقائب تدريبية يمكن أن تسهم في تدريب معلم العلوم.
7. محاولة تقديم إضافة علمية عملية لأبحاث تطوير التربية العلمية Science Education .

#### حدود الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على العوامل والمحددات التالية:

1. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
2. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1437 - 1438هـ.
3. الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة موضوع مدى تفعيل معلم العلوم للإثراء العميق في مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية حيث تتناول أربعة محاور رئيسية وهي المحور الأول: واقع ممارسة معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية، والمحور الثاني: مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق

لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المحور الثالث: علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، المحور الرابع: النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم.

#### مصطلحات الدراسة:

عرفت ماجدة عبيد (2000) الإثراء (Enrichment) بأنه: "إغناء المناهج بنوع جديد من الخبرات التعليمية التي تعمل على زيادة خبرة الموهوبين في البرنامج التعليمي. وهذه الخبرات تختلف عن الخبرات المقدمة للعاديين من الأطفال في الصف العادي سواء من حيث العمق أو من الاتساع. ص ١٨١

الإثراء العميق: (In depth enrichment) تنمية استبصارات جديدة) ويعني تعميق محتوى وحدات دراسية معينة في مقرر أو مادة دراسية، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط من الموضوعات، أي زيادة المعرفة بالمادة المتصلة جوهرياً بالمناهج.

الطريقة التقليدية في التدريس: يعرفها البحث الحالي على أنها طريقة تعليمية تقليدية يقوم فيها المعلم بالدور الرئيسي في تدريس العلوم بالأسلوب التقليدي، وتقديم العروض، والأسئلة التقليدية بطريقة محددة تؤدي إلى توضيح مفاهيم الدرس، بغرض الحفظ والاستظهار، ويستخدم الكتاب المدرسي لأغراض التقويم الصفّي بينما يكون دور المتعلم دوراً غير إيجابياً قائم على الحفظ والاستظهار بغرض الحصول على الدرجات.

التفكير الإبداعي: يعرف تورانس (Torrance , E. ,1993): التفكير الإبداعي: بأنه الإحساس بالمشكلات والصعوبات والفجوات في المعلومات والعناصر الناقصة وتوقع وتكوين افتراضات عن هذه النواقص واختبارها وإعادة اختبارها والوصول إلى نتائج، وهو بذلك يؤكد على المشكلة موضع الحل والإبداع فيها.

أنماط التعلم يعرف كولب وماك كارثي (Kolb and McCarthy, 2005) أنماط التعلم بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، والتي تحدد أحد أساليب التعلم الأربعة وهي: التقاربي والإبداعي والاستيعابي والتكيفي.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بوصف واقع مشكلة البحث وذلك من خلال جمع المعلومات الكافية عنها ثم تفسيرها وتحليل معلوماتها لأجل تحقيق أهداف الدراسة كوهين وآخرون (Cohen et, al. 2011).

#### مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة في هذا البحث جميع معلمي العلوم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، حيث تم اختيار عينة عشوائية من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية وعددهم 50 معلماً وجميعهم من المعلمين السعوديين ممن يمارس تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

#### أداة الدراسة:

استبانة مكونة من أربعة أدوات كل أداة تقيس محور من محاور البحث لقياس الاستجابة على تساؤلات البحث من خلال آراء المعلمين (عينة البحث) والمحاور الأربعة هي:

المحور الأول: واقع ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية (تنمية ثقافة الإثراء، تخطيط الأنشطة الإثرائية، تنفيذ الأنشطة الإثرائية، استخدام استراتيجيات التعلم النشط، تقييم الأنشطة الإثرائية، ربط الأنشطة الإثرائية بمواقف حياتية وبالبيئة المحيطة وبالمواد الدراسية الأخرى، التعزيز المستمر).

المحور الثاني: مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (إسهام الإشراف التربوي والتطوير المهني، دعم قادة المدارس للإثراء العميق، دعم الأسرة والمجتمع للأنشطة، دعم المرشد الطلابي، توافر

التكنولوجيا الملائمة للإثراء العميق / ملائمة الفصول التقليدية، مناسبة الوقت المخصص للدرس، توفر الإمكانيات المادية، توافر الأماكن الملائمة للأنشطة داخل وخارج المدرسة).

المحور الثالث: علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية (يشعر بالسعادة، ينفذ الأنشطة في المدرسة أو المنزل، يستخدم الكمبيوتر والإنترنت أثناء أداء الأنشطة، يطرح أفكار إبداعية أثناء النشاط، يحل المشكلات بنفسه معتمداً على ذاته، تنمي لديه الميول والاتجاهات، تراعى نمط تعلمه وحرية أداء النشاط، يشارك في جميع الأنشطة، الإثرائية الصفية واللاصفية).

المحور الرابع: النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم (مهارات التخطيط للإثراء العميق، استخدام التكنولوجيا والإنترنت، التهيئة، التساؤل والتشويق، الشرح والتفسير الاستكشاف، البحث والتقصي، التقييم والتقويم، مهارات التحفيز والتعزيز). وقد توزعت درجات سلم الاستجابة على هذه الاستبانة من (1-3) درجات وفق تدرج ليكرت (Likert) الثلاثي على النحو التالي: 1- موافق. 2- موافق إلى حد ما. 3- غير موافق. وقد أعطيت الأوزان (1، 2، 3) في حالة الفقرات الموجبة، أما حالة الفقرات السالبة فقد عكست الأوزان.

#### صدق أداة الدراسة:

تم إيجاد صدق الاستبانة كما يلي:

أ- صدق المحتوى: من خلال عرض الأداة على عدد من المختصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة، فإذا حكموا بأنها تقيس السلوك الذي وضعت لقياسه، فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم في ذلك، وللتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى، وجامعة الطائف، وجامعة حائل، لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة الأداة لأغراض الدراسة، وملائمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها، وبناء على ردود المحكمين واقتراحاتهم قام الباحث بإجراء بعض التعديلات حول تعديل صياغة بعض الفقرات، والإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها بنسبة 85%، وبعد ذلك قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي وبلغت (35) فقرة.

ب- الصدق الذاتي: تم إيجاده من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس بصورته الكلية. ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريقة إعادة التطبيق وذلك على نفس العينة السابقة ثم إعادة التطبيق عليهم بفواصل زمني قدره شهر حيث وصلت نسبة الثبات إلى (0.91). كما قام الباحث بتطبيقها على عينة (30) معلم، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وقد بلغ معامل الثبات (0.90) الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، والجدول رقم (2) يوضح قيم الثبات لكل محور والثبات الكلي:

جدول رقم (1): الموضح لقيم معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة والثبات الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية (30 = ن)

| المحور                                                                                                       | عدد البنود | قيمة الثبات |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|
| واقع ممارسة معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالملكة العربية السعودية. | 9          | 0.92        |
| مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية  | 9          | 0.88        |
| علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.                 | 8          | 0.89        |
| النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم.                                                           | 9          | 0.91        |
| متوسط ثبات جميع المعايير                                                                                     | 35         | 00.90       |

## الإطار النظري والدراسات السابقة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من واقع الخبرة الميدانية والتي لاحظ الباحث فيها ضعف وقصور الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية وخاصة في الأنشطة الإثرائية العميقة، كما نبعت أيضا من النداءات التي يوجهها معلمى العلوم الزملاء وغيرهم ممن يعملون في الميدان التربوي والنداءات على شبكات التواصل الإجتماعي لمعرفة أفضل الطرق لتدريس الأنشطة الإثرائية في العلوم والأساليب المتبعة، والتي وقفت على حد استخدام التجميع واستخدام بعض الأنشطة الإثرائية والتي يتم تدريسها لهم بالطرق التقليدية وشعور الطلاب بوقت فراغ كبير أثناء الحصة وبعد انتهاء المعلم من الشرح، ظهرت الحاجة الماسة إلى دراسة مثل هذه البرامج الإثرائية ومعرفة أهميتها التربوية وما تحققه من أهداف التربية العلمية.

يرى هشام كمال (1994) بأن مفهوم الإثراء يدل على التعديلات التي يتم تطويرها في المنهج المدرسي بحيث تهتم هذه التعديلات التطويرية بشريحة التلاميذ المتفوقين. وقد ظهرت كثير من البرامج الإثرائية التي تخدم الطلاب المتفوقين مثل، برنامج الكاس (CASE) (Cognitive Acceleration through Science Education) وبرنامج الكاتاما (CATAMA) (Computer And ) (Team Assisted Mathematics Acceleration) (Mac-Iver, D. et al, 1998)، وتهدف هذه البرامج الإثرائية التي تقدم للمتفوقين إلى أحد هدفين أساسيين وهما الإسراع Acceleration، أو الإثراء Enrichment أو كلاهما، ويشير ميرلين (Merlin, D., 1997) إلى أن المقصود بالإثراء وجود برامج وأنشطة إضافية أو علاجية تحقق حاجات الطالب أو بعض منها، وبعض البرامج يجمع بينهما، والبعض الآخر يسير في أحد الاتجاهين.

إن الحاجة إلى مناهج تتوفر فيها برامج وأنشطة إثرائية تتناسب و مستوى القدرات العقلية للطلاب تتبع من كون مستوى تعليم العلوم في العالم العربي متدني وليس كما هو عليه في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية - كما ظهر من الدراسات التي سوف يتم استعراضها في الدراسة الحالية - ومن تلك الدراسات ما أكدته دراسات كرسيتين ومانجولا (Christine, L. and Manjula, 2009)، (ليلى الصاعدي، 2007)، إبراهيم أبو نيان و صالح الضبيان (1997)، كما أن هناك اعتقاد سائد أن البرامج الإثرائية مخصصة للمتفوقين فقط ؛ وهذا غير صحيح فهي برامج لإثراء المنهج بمفهومه الواسع، ومن البرامج الدالة على ذلك، برنامج روبرت لي (Lee, R. , 2009) الإثرائي والذي استهدف حل بعض المشكلات المجتمعية المستقبلية ذات العلاقة بالتفوق والموهبة ومن تلك القضايا الاجتماعية التي تم تناولها الزواج، الدعم المالي، التبنّي، العوائق الاجتماعية، النظم الاجتماعية، قلة الإنجاز، العلاقات بالوالدين. وبعد سنوات عديدة من الأبحاث والتطبيقات التابعة لها، قام بارساد ولويس (Parsad, and Lewis, 2009) بتقديم تقرير عن المركز الدولي للإحصاء التربوي يفسر ويؤكد الأهمية التربوية لبرامج ما بعد اليوم الدراسي: (1) برامج عناية يومية مستقلة بالأجر، (2) برامج أكاديمية مستقلة، (3) برامج اجتماعية لمراكز القرن الحادي والعشرون، (4) أنواع أخرى من البرامج المستقلة بعد المدرسة. وأسفرت هذه الدراسة عن وجود 18% من المدارس التي يتوفر بها برنامج واحد فقط، و 23% من المدارس التي يتوفر بها برنامجين، و 14% ممن تعمل على ثلاث برامج، و 44% ليس بها برامج ما بعد المدرسة لضم البرامج إلى اليوم المدرسي، كما أسفرت نتائجها أيضا على أن 4 مليون طفل بالتعليم الرسمي مسجلون بهذه البرامج، وأن 41% من المدارس الابتدائية العامة مسجلون ببرنامج القرن الحادي والعشرين. إن هذا التقرير يشير إلى هناك فجوة كبيرة في البرامج الإثرائية بين البلدان العربية والولايات المتحدة الأمريكية وأننا ما زلنا في طور البداية، كما قامت لسمبسون وبارسونس (Simpson, J. , and Parsons , E., 2009)، بدراسة اهتمت بفحص منظور الوالدين الأمريكيين من أصل أفريقي إلى برامج العلوم الرسمية، حيث وجهت لهم الأسئلة المتعلقة ببرامج العلوم الرسمية والتي يتم تقديمها لأبنائهم الطلاب، وأفاد اهالي الطلاب أن تلك برامج العلوم تلك بحاجة إلى تطوير وتعديل.

وفيما يتعلق بالأهمية التربوية للبرامج الإثرائية فقد أوضحت دراسة دايركس وآخرون (Dierks, P. et al 2016)، من خلال استخدام التحليل القائم على رياسيك A RIASEC-Based Analysis of Students' Interests، أن هناك ضعفا في مجال تدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM وما ترتب على ذلك من صعوبات في توظيف الشباب ؛ لذا فلا بد من وضع

تدابير فعالة للإثراء وهذا يتطلب صورة دقيقة لاهتمامات الطلاب واتجاهاتهم وهذا ما تنطرق اليه الدراسة الحالية للتركيز على اهتمامات الطلاب بالتكيف مع نموذج Holland's RIASEC-mode نموذج رياسك-هولاند، والذي تم تطويره واختباره للوصول إلى وصف دقيق بشأن أبعاد ميول واهتمامات الطلاب للأنشطة العلمية، طبقت هذه الدراسة على عينة من 247 طالباً وطالبة بأعمار (12 سنة)، حيث كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الأنشطة الإثرائية والأنشطة البيئية، وقد أظهرت الفتيات اهتماماً أكبر بالأنشطة "الفنية" و "الاجتماعية" داخل المجال العلمي. بينما أظهر الطلاب اهتماماً أكبر بالأنشطة ذات الصلة بالعلوم في جميع الأبعاد وهذا ما يؤكد على أهمية الميول العلمية في برامج والأنشطة الإثرائية وتحفيز الطلاب والطالبات عليها.

كما تم استخدام نموذج التقييم لتطوير إدارة التعلم في حصص إثراء العلوم ومخرجات التعلم الثانوي في تايلاند (Athan, Athit et al 2015)، وكان هدف البحث هو تطوير والتحقق من نموذج تقييم إدارة التعلم في الفصول الدراسية لإثراء مادة العلوم تبعاً لمشروع تطوير وتعزيز الموهبة في العلوم والتكنولوجيا في تايلاند، حيث تم استخدام منهجية بحثية في جميع مراحل البحث كما تم توظيف استبانة ذات المقياس الخماسي لغرض جمع البيانات الكمية للاستجابة حول مفاهيم الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة، كما تم إجراء مقابلات شخصية للطلاب وذلك بنسبة 5% من العدد الكلي للطلاب وذلك للتعرف وجهة نظرهم حول على بيئة التعلم. كما تم أيضاً إجراء ملاحظات صفية في حصص دروس العلوم التي تتناول الإثراء وذلك في مدرسة ساراكام بيتيا كوم Sarakham Pittayakom School. وقد أظهرت نتائج البحث وجود سبعة عوامل تؤثر على التقييم وهي: تقييم الموضوع، وتقييم الهدف الخاص وتقييم الهدف العام، وتقييم الكتابة على الحاسب الآلي، وتقييم المعايير، وتقييم مستخدم الاتصال المعلوماتي، وتقييم القائم على التقييم، كما أظهر تفسير النتائج مصداقية عالية وثبات مرتفع في عامل تقييم الهدف العام وتقييم الكتابة على الحاسب، حيث حققوا أعلى النتائج وبذلك يكون هذان العاملان هم الأكثر تأثيراً على إدارة الإثراء في حصص دروس العلوم.

أشار جيلاني وجيلاني (Gillani, B and Gillani, R. 2015) إلى أنه قد تم استخدام نشاط إثرائي عميق في كاليفورنيا والذي كان بعنوان "من الجفاف إلى الطائرات بدون طيار"، حيث استهدف تنمية فهم الطلاب لكيفية عمل الطائرات بدون طيار ومساعدة الطلاب على فهم الآثار المدمرة للجفاف في ولاية كاليفورنيا من خلال استخدام الطائرات بدون طيار، حيث تم إعطاء طلاب الصف السادس في إحدى مدارس كاليفورنيا نشاطاً إثرائياً يقومون به بعد الدوام الرسمي للمدرسة، حيث أُتيح لمجموعة من 10 طلاب فرصة لاستكشاف آثار الجفاف في كاليفورنيا باستخدام جهاز علمي جذاب: الطائرات بدون طيار. وعلى الرغم من أن هذا النشاط تم تصميمه لمجموعة صغيرة لإثراء مادة العلوم لطلاب مدرسة بعد دوامهم المدرسي الرسمي، فإنه أمكن تطويره بحيث يناسب طلاب الصف كاملاً وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التجميع لجميع طلاب الصف حيث شارك جميع طلاب الصف في ثلاث ورش عمل لمدة ساعتين والتي كانت بعنوان: "Drones and Environmental Science" الطائرات بدون طيار والعلوم البيئية". من الجوانب المشجعة لعمل هذا النشاط الإثرائي ما يؤكد الجيل القادم من معايير العلوم The Next Generation Science Standards (NGSS)، والتي تؤكد على أنه يجب أن يتعلم الطلاب أفكار العلم من خلال فعل العلم doing science، كما دعت تلك المعايير إلى الدمج والتكامل للممارسات العلمية مع موضوعات أخرى، مثل الرياضيات والهندسة.

يحقق الإثراء العميق أهداف التربية العلمية، وهناك الكثير من الدراسات التي اهتمت باستخدام البرامج والأنشطة التربوية الإثرائية في تحقيق العديد من أهداف التربية العلمية؛ خاصة أهداف تطوير الفهم السليم والاتجاهات والتحصيل العلمي، ففي دراسة قام بها ريس وآخرون عام 1998 (Reis, M. et al.) والتي استهدفت معرفة أثر استخدام الأنشطة الإثرائية على التحصيل العلمي للطلاب المتفوقين واتجاههم نحو برنامج إثرائي في العلوم، حيث توصلت الدراسة إلى أن استخدام الأنشطة الإثرائية يساهم في نمو التحصيل العلمي لدى الطلاب المتفوقين عينة البحث. وأبعد من ذلك فإن الأنشطة الإثرائية تقوم بدور هام في تنمية الفهم العلمي السليم لدى المتفوق، (Buckent, C., 1997)، كما أن الفهم الصحيح يؤدي إلى التفكير بشكل علمي مؤداه حل المشكلات والتغلب عليها؛ لذا فهي تمثل وسيلة مهمة للوصول المتفوق إلى مستوي الإتقان في تعلمه، ومن ثم تحسين كفاءة التعلم، وهو ما أشارت إليه نتائج

دراسة فان ايرت وولف (Van Ert and Wolf , 1996) من أن تدريب المعلم على استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم للطلاب المتفوقين يساهم في تحسين كفاءة التعلم، ويزيد من اتجاهات الطلاب نحو البرنامج الإثرائي.

ولمعرفة أثر البرامج الإثرائية على بعض موضوعات تطبيقات النانوتكنولوجي في منهج العلوم على مستوى الثقافة العلمية فقد حددت الباحثة أمل محمد (2013) عدة تساؤلات فرعية وهي: 1. ما الموضوعات التي يمكن إثرائها بتطبيقات النانوتكنولوجي في منهاج العلوم للصف الحادي عشر في 2. ما صورة المادة الإثرائية الخاصة بتطبيقات النانوتكنولوجي لمنهج العلوم للصف الحادي عشر؟ 3. ما مستوى الثقافة العلمية لطالبات الصف الحادي عشر بعد عملية الإثراء؟ اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج البنائي حيث قامت بإعداد المادة الإثرائية المتضمنة لتطبيقات النانوتكنولوجي، واتبعت كذلك المنهج التجريبي من خلال اختيار عينة قصدية لتطبيق الدراسة والتي شملت (40) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر في قسم علوم إنسانية، حيث قامت بتدريس المنهج الإثرائي لعينة الدراسة، كما استخدمت الباحثة العديد من المعالجات الإحصائية مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي، كما استخدمت اختبار  $t$ -test للعينة الواحدة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مستوى الثقافة العلمية للطالبات وصل إلى (75.73%)، وهذه النسبة تعد معدلاً مقبولاً تربوياً حيث إن ذلك أعلى من المعدل الافتراضي (70%) ويعتبر الإثراء من أهم أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلبة المتفوقين >

إضافة إلى ذلك فقد قام تيم هيرمان واخرون (Herman, T. et al, 2006)) بتصميم برنامج استخدم التكنولوجيا في بناء نماذج طبيعية من الصعب الحصول عليها كشيء مادي محسوس وبالتالي كان يصعب تدريسها وفهمها أيضاً مثل البروتينات المبنية على النظير الذري للمحاليات المركبة Proteins based on atomic coordinates of solved structures.

أما فيما يتعلق بعلاقات المجتمع المدرسي ودور البرامج الإثرائية في خلق الدافع القوي من المعلمين للطلاب، قامت ليزا شنكل (Schenkel, L., 2002) بإجراء دراسة للكشف عن مدى استفادة 43 طالب وطالبة شاركوا في برنامج إثرائي في العلوم وذلك في فترة الصيف بكل من فورتبايريس Fort pyres وفلوريدا Florida، حيث حصل الطلاب على فرص كثيرة مثل الاحتكاك بمعلميهم وإجراء بعض تجارب العلوم.

بسبب النفور من الطرق التقليدية في التدريس، والتي أظهرت عدم كفاءتها، و أدت إلى نفور الطلاب من المواد العلمية الأساسية، قامت كل من كرستين ومانجولا (Christine ,L. and Manjula , S. , 2009) بتقديم برنامج إثرائي تنويري تثقيفي للمواد الصعبة والتي قد لا تلقى قبول من كثير من الطلاب سميت هذه الدراسة بلقاء الخرائط map meetings شملت الدراسة 244 طالب لدراسة برنامج إثرائي وذلك مع قليل من الخبرة بالمقررات الرسمية لمدة ساعة واحدة أسبوعياً. البرامج الإثرائية أيضاً لها دور كبير في تنمية جوانب أكاديمية ونفسية للطلاب المتفوقين، ففي دراسة تقويمية لماك ايفر وآخرون (Mac Iver et al, 1998)، حيث كشفت تلك الدراسة أن الطلاب يحبذون البرنامج وأنه يحقق حاجاتهم الأكاديمية والنفسية. كما قام كينجما وآخرون (Kingma and Tomic, 1996) بعمل برنامج إثرائي طويل المدى واضعين في الاعتبار المقارنة بين المدرسة الأمريكية والمدرسة السوفيتية والمدرسة السويسرية، وأسفرت النتائج عن وجود كثير من الإيجابيات مثل نمو الذكاء المعرفي وتنمية الخبرات وذلك مع ظروف التغير البيئي المستمر.

ولما كانت كتب العلوم النظامية التي تقدم للطلاب العاديين ويدرسها المتفوقين لا تستطيع أن تلبي حاجاتهم وميولهم؛ لذا يجب استخدام خبرات إثرائية غير متاحة في تلك الكتب المدرسية النظامية لتنمية قدراتهم على التفكير السليم، لذا يرى هانت ومرشال (Hunt R. and Marshal K., 1999) أنه يمكن تنمية التفكير السليم لدى المتفوق من خلال تنمية قدرة الطالب المتفوق على التركيز في المهمة العلمية حتى إنجازها (الالتزام بالمهمة Task Commitment) وكذلك تنمية قدرته على إنتاج الأفكار الجديدة والتي يمكن الإشارة إليها بالإبداع (Creativity).

فيما يتعلق بالأنماط المتعددة للبرامج الإثرائية فقد حددها فتحى يونس (1996) بمايلي: 1- الدروس الاختيارية Elective Lessons: وهى عبارة عن محاولة موازنة بين المقررات التى تعطى للطلاب والمقررات التى تصمم لغرض تلبية ميولهم ورغباتهم، 2- تشعب المقررات Curriculum Tracking بحيث يتيح للطلاب اختيار القسم المناسب له وبالتالي يتم تقسيم الطلاب إلى مسارات Tracks محددة، 3- الوحدات الاختيارية Elective Courses: وهنا يتيح للطلاب مجموعة من الاختيارات Options من خلال المادة الدراسية، وهذا يحتاج لتصميم جيد للمحتوى، 4- الفصول المفتوحة Open Class: يتيح للطلاب في هذا النمط مجموعة من الاختيارات أثناء الدراسة واختيار المواد والأنشطة ومصادر التعلم المختلفة، 5- التعليم الذاتى Self-Learning: وفيه يمكن للطلاب أن يتعلم الدروس ذاتيا لتحقيق الأهداف المطلوبة بحيث يمكن للطلاب تقييم تعلمه بنفسه من خلال التغذية الراجعة.

تناولت عدة دراسات علمية أبعاد الإثراء ومن تلك الدراسات دراسة كرسيتين ومنجولا (Christine, L. and Manjula, S., 2009)، تيم هيرمان وآخرون (Herman, T., 2006)، (عبد الله جرادات، 2006)، وينلنج وجنوى ويا شن (Wen -Ling, W., 2006)، and Jiun-Wei, W. and Yu-Chin, L., 2006)، (Clark, B. and Zimmerman, F., 2002)، وليزا شنكل (Schenkel, L., 2002) حيث وصفت تلك الدراسات أبعاد الإثراء بما يلي: 1- الإثراء الأفقى وهو عبارة عن خبرات جديدة لوحدة المنهج الأصلي بحيث يتم تزويد المتفوقين بخبرات تعليمية غنية في موضوعات متنوعة، أي توسيع دائرة معرفة الطالب بمواد أخرى لها علاقة بموضوعات المنهج. 2- الإثراء الرأسى: وهى عبارة عن خبرات تعليمية ذات مستويات متزايدة من الصعوبة، 3- الإثراء التوسعي: إضافة مادة تعليمية، 4- الإثراء التعمقي: تنمية استبصارات جديدة) ويعني تعميق محتوى وحدات دراسية معينة في مقرر أو مادة دراسية، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط من الموضوعات، أي زيادة المعرفة بالمادة المتصلة جوهرياً بالمنهاج، 5- إثراء وثيق الصلة بالجانب الأكاديمي: ويتمثل في تقديم برنامج خاص يرتبط مباشرة بجوانب التفوق الأكاديمية للتلاميذ المتفوقين، 6- إثراء غير وثيق الصلة بالجانب الأكاديمي؛ ولذا يمد الطلاب المتفوقين بمقرر أكاديمي خاص غير مطابق لاتجاه تخصصهم الأكاديمي، 7- الإثراء الثقافي: ويمد الطلاب المتفوقين بخبرات حضارية معينة مثل (الموسيقى، الفنون الجميلة، واللغات الأجنبية، 8- العمل الكثير: لجعل الطلاب المتفوقين مشغولين بعمل كثير من نفس العمل الذي يقوم به كل الطلاب.

كما يمكن دمج أساليب رعاية المتفوقين مع الإثراء ومن تلك الأساليب: 1- إستراتيجية ضغط المنهج المدرسي، بحيث تتيح للطلاب التعلم بسرعة أكبر في فترة زمنية أقل وذلك من خلال قيام الطالب المتفوق بمشروعات فردية تنثير اهتمامه (Coleman, M., 2000)، 2- دورات الالتحاق المبكر: وتعنى التحاق الطالب المتفوق بدورات في المرحلة الثانوية للحصول على درجات تشجيعية أثناء دراسته في المرحلة الإعدادية (Coleman, M., 2000)، 3- الفصول الخاصة (التجميع): وهى عبارة عن فصول تم تصميمها لتوفير فرص تعليمية متنوعة تفوق ما يتضمنه محتوى المنهج المدرسي التقليدي، وتمتد أنشطتها لتشمل الإسراع الدراسي والإثراء الثقافي، كما يتيح الإثراء ضم الطلاب المتفوقين إلى بعضهم البعض لزيادة فرص تفاعلهم وإسراع تعلمهم بما لذلك من آثار إيجابية علي تحصيلهم واتجاهاتهم علي حد سواء، 4- المدارس الخاصة: طورت بعض النظم المدرسية مدارس خاصة، تسمى المدارس الجاذبة، وهناك اتجاه أن تكون مدارس داخلية خاصة للتلاميذ الموهوبين، 5- الجمعيات والنوادي الخاصة: هذه النوادي التي لها دور هام في تفعيل التعلم التعاونى وأنشطة الفهم، 6- برامج الإسراع: يشير الإسراع إلى خبرات تربوية أكثر في التدريس والتعلم وقد يطبق الخدمات التعليمية مثل الانتقال إلى فصل أعلى دون الالتحاق بالفصل الذى يسبقه أو المنهج على حد سواء، ويقصد بالإسراع أى عملية تسمح للطلاب بالتحرك السريع خلال البرامج المتقدمة وخارج حدود المناهج بالمدرسة وقد يتضمن ذلك إلحاقه بالمدرسة فى سن مبكر، أو تخطى الصفوف، ويتفق معه، وفان تاسيل باسكا (Van Tassel Baska, J., 1998)، 7- النموذج الاحتياطي: برنامج إضافي يوزع بموجبه الطلاب مع تلاميذ موهوبين آخرين فى مجموعات لفترة من اليوم المدرسي، ومن ضمن النماذج الاحتياطية برامج نهاية الأسبوع، والبرامج الصيفية وورش العمل، وبرنامج "رحلة العقل" و"حل المشكلات فى المستقبل" ويستخدم هذا النموذج فى معظم المدارس فى الفصول الابتدائية، بيل كاسترو (Belcastro, F., 1995).

يجب أن يتضمن المحتوى الإثرائى تطبيق الخبرات الجديدة على المواقف الفعلية، وقد حدد رنزولي المحتوى الإثرائى بما يسمى ثلاثية الإثراء (Renzulli J., 2005)، وهي: استخدام الأنشطة الاستكشافية العامة، وتنمية المهارات المتعلقة بالتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتكليف الذاتي بتحري مشكلات الحياة الفعلية علي يد أفراد أو مجموعات صغيرة.

تناولت دراسات علمية كثيرة العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال المستويات الدراسية المختلفة، فقد قام ولهوس وبلير Woolhouse and Blaire, 2003، بدراسة هذه العلاقة من خلال تطبيق قائمة هوني وممفورد Honey and Mumford على عينة تكونت من (126) طالباً وطالبة، حيث أظهرت نتائج الدراسة اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية، اختلافها باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة. وفيما يتعلق بطبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج بيجز لأساليب التعلم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير فقد خلصت دراسة زهانج ((Zhang 2000) وكذلك دراسة ستيمبرج (Sternberg, 2004) إلى أن أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج غير متميزة عن أساليب التعلم عند بيجز، كما أكد كانو وهيويت (Cano and Hewitt, 2000) أن هناك علاقة بين أساليب التعلم عند كولب وأساليب التفكير عند ستيرنبرج، حيث أظهرت نتائج دراستهما وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الملاحظة التأملية وأساليب التفكير، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم والتفكير. وفي سياق ذلك فقد توصل كل من كانو وهيويت (Cano and Hewitt, 2000) إلى وجود علاقات قوية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم Intellectual Styles and Learning Styles في ضوء نموذج كولب، وأن الفروق الفردية تتدخل في أسلوب التفكير.

وقد أدى نموذج كولب (Kolb., 2005) إلى ظهور طريقة تقييم تُستخدم لتحديد أسلوب التعلم الفردي، وصفها كولب وماك كارثي (Kolb and McCarthy, 2005) بنموذج أنماط التعلم الرباعي four-type definition of learning styles وهي: (أ) الأسلوب النقاري: حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، الاستقصاء لحل المشكلات، اتخاذ القرارات، التعلم بالمحاكاة، (ب) الأسلوب الاستيعابي: استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي، (ج) الأسلوب الإبداعي: استخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية لإنتاج أفكار عديدة وبخاصة العصف الذهني، المشاركة الوجدانية الفعالة، (د) الأسلوب التكيفي: استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي معلومات الآخرين حب التحديات.

يرتبط تقييم أسلوب التعلم بنموذج كولب والذي يُستخدم لتحديد أسلوب التعلم الخاص بطلاب ويُقيّم هذا الأسلوب ما يفضله المتعلم ويحتاجه في عملية تعلمه، فهو يقوم بمايلي: أولاً/ يسمح للمتعلم باختيار وسيلة التعلم التي يفضلها ومدى اتساق ردود الفعل لديه، ثانياً/ يقدم نتائج رقمية (محوسبة) توضح نمط التعلم المفضل للطلاب، ثالثاً/ يوفر أساس يعتمد عليه المعلم في التفاعل مع طلابه، رابعاً/ يوفر استراتيجيات ممكنة لاستيعاب أنماط التعلم المتعددة، خامساً/ يوفر مساحة جيدة لمشاركة المتعلمين في عملية التعلم، سادساً/ يوفر ملخصاً عن كيفية تجميع الطلاب معاً في فصل دراسي واحد من ذوي الأنماط المماثلة في عملية التعلم (Pashler, et al, 2009).

كما أن التعلم التجريبي يؤكد على عناصر هامة في عملية التعلم ومنها: (1) تحديد ما يحتاج الطلاب تعلمه بوضوح. (2) وجود موارد توظف استخدام الحواس الخمس (السمع والبصر لتعليم المعلومات المطلوبة. (2) الاستعانة بالأنشطة التي تُوظف المعلومات التي تم تعلمها حديثاً ببراعة. (3) المشاركة في مشاريع من خلال مجموعات صغيرة. (4) استخدام ثلاثة تقنيات للمجموعات الصغيرة على الأقل. (5) استخدام الاختبارات الذاتية (Pashler, et al, 2009).

وتعتبر إستراتيجية دورة التعلم (Learning Cycle) من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه في مجال صناعة المناهج المدرسية. أشار (Tweedy, 2005) إلى أن هذه الاستراتيجية قد تبلورت ملامحها في الولايات المتحدة الأمريكية أثناء عمل مشروع تطوير مناج

العلوم (Science Curriculum Improvement Study) خلال قرن السبعينيات بواسطة الباحث روبرت كارپلس (Robert karplus). تقوم استراتيجية دورة التعلم على الدور الإيجابي للمعلم والذي يتمثل في مساعدة الطلاب على بناء معارفهم ومخططاتهم العقلية (ويدشيتيل Windschitl, 1999) وبمعنى آخر فإن دور المعلم في هذه الاستراتيجية يتمثل في إنتاج طلابا مستقلين بدلا من نقل المعرفة. تراعي دورة التعلم القدرات العقلية للمتعلمين، حيث تشمل ثلاث مراحل تتكرر بشكل دائري هي: 1- مرحلة الاستكشاف، 2- مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تقديم المفهوم) 3- مرحلة الاتساع المفاهيمي (مرحلة تطبيق المفهوم)، الجدير بالذكر أن هذه الإستراتيجية لاقت نجاحا كبيرا في صفوف المرحلة الأساسية، مما أتاح لها أرضية صلبة لتنفيذها وتطبيقها على مستوى التعليم الجامعي (Russell, 2001).

**نتائج البحث وتفسيرها:** تم تطبيق الاستبانة والمتضمنة أربعة محاور والتي تمت الإشارة إليها أعلاه، وعدد خمسة وثلاثون بنداً لعينة مكونة من 50 معلم ومعلمة بمدارس مدينة الرياض، وفيما يلي استعراض لأهم نتائج الدراسة وفقا لكل سؤال من أسئلة البحث.

**عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على ما يلي: "ما واقع ممارسة معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية ؟"، ويتضح من الجدول أدناه (جدول رقم 2) أن أعلى نسب للموافقة كانت (90%) بمتوسط (2,86) والتي تتعلق ببند استخدام التعلم النشط، يليها (72%) بمتوسط (2,64) والخاصة ببند تنمية ثقافة الإثراء، يليهما (54%) بمتوسط (2,54)، والمتعلقة ببند استخدام التعزيز، أما النسب الأخرى المتبقية فقد جاءت بعدم الموافقة، حيث وصلت (6%) فى بند تقييم الأنشطة بمتوسط (1,26)، (4%) بمتوسط (0,53) فى بند تنفيذ الأنشطة، أما بنود ربط الأنشطة الإثرائية بمواقف حياتية، وبالبيئة المحيطة، وبالمواد الدراسية الأخرى فقد كانت نسب الموافقة عليها (2%)، وجاء المعدل العام بعدم الموافقة فى هذا المحور مما يؤكد عدم الرضا عن واقع ممارسة معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق، وأن هناك مكتسبات لدى المعلمين يمكن الاستفادة منها مثل التعلم النشط والتعزيز إلا أن واقع البنود الأخرى مثل التنفيذ والتقييم وربط الأنشطة الإثرائية العميقة بالبيئة المحيطة والمواقف الحياتية والمواد الدراسية الأخرى فتشير إلى وجود معوقات فى عملية تنفيذها، وقد يعود ذلك لأسباب تخص المدرسة أو الإدارة، وهو ما سوف يظهر من نتائج باقى المحاور.

**جدول رقم (2): التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول واقع ممارسة معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية**

| فقرات المحور الاول:                                                                                                                                                           |    |    |    |    |    |                   |         |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|-------------------|---------|---------------|
| التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول واقع ممارسة معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية |    |    |    |    |    |                   |         |               |
| ت                                                                                                                                                                             | %  | ت  | %  | ت  | %  | الانحراف المعياري | المتوسط | درجة الموافقة |
| 36                                                                                                                                                                            | 72 | 10 | 20 | 4  | 8  | 1,14              | 2,64    | موافق         |
| 3                                                                                                                                                                             | 6  | 10 | 20 | 37 | 64 | 0,36              | 1,20    | غير موافق     |
| 2                                                                                                                                                                             | 4  | 5  | 10 | 43 | 86 | 0,53              | 1,09    | غير موافق     |
| 45                                                                                                                                                                            | 90 | 3  | 6  | 2  | 4  | 0,08              | 2,92    | موافق         |
| 4                                                                                                                                                                             | 8  | 5  | 10 | 41 | 82 | 0,24              | 1,26    | غير موافق     |
| 5                                                                                                                                                                             | 10 | 10 | 20 | 35 | 70 | 0,10              | 1,40    | غير موافق     |
| 5                                                                                                                                                                             | 10 | 10 | 20 | 35 | 70 | 0,10              | 1,40    | غير موافق     |
| 2                                                                                                                                                                             | 4  | 5  | 10 | 43 | 86 | 0,32              | 1,18    | غير موافق     |
| 27                                                                                                                                                                            | 54 | 13 | 26 | 10 | 20 | 1,04              | 2,54    | موافق         |
| معدل عام محور مدى موافقة معلمى العلوم حول واقع ممارسة معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية للإثراء العميق المضمن في مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية.                      |    |    |    |    |    |                   |         |               |
|                                                                                                                                                                               |    |    |    |    |    | 00,26             | 1,07    | غير موافق     |

## عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على مايلي: "ما مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟"، تشير النتائج الموضحة في الجدول أدناه (جدول رقم 3) أن أعلى نسب للموافقة كانت تتعلق ببند "توافر الأماكن الملائمة للأنشطة داخل وخارج المدرسة" وذلك (بنسبة 18%) ومتوسط (1,38)، بينما جاءت نسبة الموافقة للبندين "دعم الأسرة والمجتمع" و "دعم المرشد الطلابي" على حد سواء إلى "حد ما" بنسبة (14%) ومتوسط (1,54)، في حين جاءت الاستجابات للبند الأخرى بعدم الموافقة، حيث انحصرت الاستجابة ما بين نسبة (8%) ومتوسط (1,28) في بند دعم قادة المدارس للإثراء العميق، وحتى (18%) بمتوسط (1,38) في بند مناسبة الوقت المخصص، كما جاءت نتائج بنود عدم الموافقة الأخرى مابين (10%) في بند "دعم الإشراف التربوي والتطوير المهني" و (8%) بمتوسط (1,28) في بند "دعم قائد المدرسة"، بينما في بند توافر التكنولوجيا الملائمة للإثراء العميق فكانت نسبة عدم الموافقة (10%) بمتوسط (1,30)، أما نسبة عدم الموافقة في بند ملائمة الفصول التقليدية فكانت (15%) بمتوسط (1,30) في حين جاءت نسبة عدم الموافقة في بند "توفر الإمكانيات المادية" (10%). يتضح من تلك النتائج أن قادة المدارس والإشراف التربوي كعناصر بشرية لا يدعمون الإثراء العميق، كما أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي لتنفيذ الأنشطة وكذلك البنية التكنولوجية ضعيفة وبالأخير هناك احتياج مادي لتنفيذ الأنشطة.

جدول رقم (3): لتكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

| التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية |      |      |    |    |    |         |                   |               | فقرات المحور الثاني                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----|----|----|---------|-------------------|---------------|---------------------------------------------------|
| ت                                                                                                                                                                            | %    | ت    | %  | ت  | %  | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |                                                   |
| 5                                                                                                                                                                            | 10   | 5    | 10 | 40 | 80 | 1,30    | 0,20              | غير موافق     | دعم الإشراف التربوي والتطوير المهني               |
| 4                                                                                                                                                                            | 8    | 6    | 12 | 40 | 80 | 1,28    | 0,22              | غير موافق     | دعم قادة المدارس للإثراء العميق                   |
| 7                                                                                                                                                                            | 14   | 13   | 26 | 30 | 60 | 1,54    | 0,04              | الى حد ما     | دعم الأسرة والمجتمع للأنشطة                       |
| 7                                                                                                                                                                            | 14   | 13   | 26 | 30 | 60 | 1,54    | 0,04              | الى حد ما     | دعم المرشد الطلابي                                |
| 5                                                                                                                                                                            | 10   | 5    | 10 | 40 | 80 | 1,30    | 0,20              | غير موافق     | توافر التكنولوجيا الملائمة للإثراء العميق         |
| -                                                                                                                                                                            | -    | 15   | 30 | 35 | 70 | 1,30    | 0,20              | غير موافق     | ملائمة الفصول التقليدية                           |
| 9                                                                                                                                                                            | 18   | 1    | 2  | 40 | 80 | 1,38    | 0,12              | غير موافق     | مناسبة الوقت المخصص للدرس                         |
| 5                                                                                                                                                                            | 10   | 5    | 10 | 40 | 80 | 1,30    | 0,20              | غير موافق     | توفر الإمكانيات المادية                           |
| -                                                                                                                                                                            | -    | 30   | 60 | 2  | 40 | 1,60    | 0,10              | موافق         | توافر الأماكن الملائمة للأنشطة داخل وخارج المدرسة |
| معدل عام محور مدى موافقة معلمي العلوم على مدى توافر الدعم المؤسسي والإداري للإثراء العميق لمقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.                      |      |      |    |    |    |         |                   |               |                                                   |
| غير موافق                                                                                                                                                                    | 0,14 | 1,28 |    |    |    |         |                   |               |                                                   |

## عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية والذي ينص على مايلي: "ما مدى علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية؟"، فإن بيانات الجدول أدناه (جدول رقم 4) توضح أن أعلى نسب للموافقة كانت تتعلق بالبند "تمنى لديه الميول" وبنسبة 88% ومتوسط (2,82)، بينما نسبة الموافقة في بند "يشعر بالسعادة" كانت 74% ومتوسط (2,88)، في حين جاءت نسبة الموافقة في بند "تراعى أنماط تعلمه" 60% ومتوسط (1,86)، أما نسبة الموافقة في بند "يطرح أفكار إبداعية أثناء النشاط" فكانت (34%) ومتوسط (2,34)، أما بنود "يحل المشكلات بنفسه معتمدا على ذاته" كانت النسبة (5%) بمتوسط

(1,32) غير موافق، ويند "يستخدم الكمبيوتر والإنترنت أثناء أداء الأنشطة" كانت النسبة (4%) ومتوسط (1,98) (إلى حد ما، وبالنسبة لبند "يشارك في جميع الأنشطة الإثرائية الصفية واللاصفية" فقد جاءت النسبة (0%) من حيث الموافقة و(60%) إلى حد ما. تفسر النتائج أعلاه أن البنود التي يتحكم فيها الطالب بذاته مثل شعوره بالسعادة أو تنمية ميوله واتجاهاته جاءت بنسب مرتفعة من الموافقة، أما البنود التي يتحكم فيها عناصر خارجة عن إرادته مثل استخدام الإنترنت أثناء أداء الأنشطة - وهو مرتبط بتوفر التكنولوجيا في المحور السابق فقد جاءت بنسب منخفضة وعدم الموافقة على البند مما يدل على أن الطالب لا يمثل عائق في حد ذاته.

**جدول رقم (4): التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول مدى علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية**

**العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية**

| التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حولمدى علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية |    |    |    |         |                   |               |           |           | فقرات المحور الثالث:                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|---------|-------------------|---------------|-----------|-----------|--------------------------------------------------|
| ت                                                                                                                                                              | %  | ت  | %  | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |           |           |                                                  |
| 37                                                                                                                                                             | 74 | 15 | 30 | 3       | 6                 | 2,88          | 1,38      | موافق     | يشعر بالسعادة أثناء أداء الأنشطة                 |
| 4                                                                                                                                                              | 8  | 9  | 10 | 37      | 74                | 1,18          | 0,32      | غير موافق | ينفذ الانشطة في المدرسة أو المنزل                |
| 2                                                                                                                                                              | 4  | 45 | 90 | 3       | 6                 | 1,98          | 0,48      | إلى حد ما | يستخدم الكمبيوتر والإنترنت أثناء أداء الأنشطة    |
| 17                                                                                                                                                             | 34 | 5  | 10 | 28      | 56                | 2,34          | 0,84      | موافق     | يطرح أفكارإبداعية أثناء النشاط                   |
| 5                                                                                                                                                              | 10 | 6  | 12 | 39      | 78                | 1,32          | 0,18      | غير موافق | يحل المشكلات بنفسه معتمدا على ذاته               |
| 44                                                                                                                                                             | 88 | 3  | 6  | 3       | 6                 | 2,82          | 1,32      | موافق     | تتمى لديه الميول والاتجاهات                      |
| 30                                                                                                                                                             | 60 | 2  | 4  | 18      | 36                | 1,86          | 00,74     | موافق     | تراعى نمط تعلمه وحرية أداء النشاط                |
| -                                                                                                                                                              | -  | 20 | 40 | 30      | 60                | 1,4           | 00,1      | غير موافق | يشارك في جميع الأنشطة الإثرائية الصفية واللاصفية |
| معدل عام محور درجة موافقة معلمي العلوم على مدى علاقة الطالب بواقع الأنشطة الإثرائية العميقة.                                                                   |    |    |    |         |                   |               |           |           |                                                  |
|                                                                                                                                                                |    |    |    | 35,5    | 1,62              | 0,65          | إلى حد ما |           |                                                  |

**عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:**

ينص السؤال الرابع لهذه الدراسة على مايلي: " ما واقع النمو المهني المواكب للإثراء العميق لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية؟"، ويتضح من الجدول التالي (جدول رقم 5) ارتفاع نسب الموافقة والتي انحصرت بين (66%) بمتوسط (2,52) في بند "مهارة تدريس الاستكشاف" و(14%) بمتوسط (2,12) في بند "مهارة التهيئة"، جاءت نتائج جميع الفقرات بالموافقة وبنسب مرتفعة وهي بنود التخطيط للإثراء العميق، استخدام التكنولوجيا والإنترنت، التساؤل والتشويق، الشرح والتفسير، الاستكشاف، البحث والتقصي، والتقويم، مهارات التحفيز والتعزيز.

**جدول رقم (5): التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم**

| التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابة حول النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم |    |    |    |   |    |                   |               |        | فقرات المحور الرابع:          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|---|----|-------------------|---------------|--------|-------------------------------|
| ت                                                                                                                 | %  | ت  | %  | ت | %  | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |        |                               |
| 27                                                                                                                | 54 | 20 | 40 | 3 | 6  | 2,48              | 0,98          | موافقة | مهارات التخطيط للإثراء العميق |
| 11                                                                                                                | 22 | 38 | 76 | 1 | 2  | 2,20              | 0,7           | موافقة | استخدام التكنولوجيا والانترنت |
| 7                                                                                                                 | 14 | 38 | 76 | 5 | 10 | 2.12              | 0,62          | موافقة | التهيئة                       |
| 12                                                                                                                | 24 | 38 | 76 | - | -  | 2,04              | 0.54          | موافقة | التساؤل والتشويق              |
| 15                                                                                                                | 30 | 30 | 60 | 5 | 10 | 2,28              | 0,70          | موافقة | الشرح والتفسير                |

|                                                                                             |    |    |    |    |   |    |      |       |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|---|----|------|-------|--------|
| الاستكشاف                                                                                   | 33 | 66 | 22 | 44 | - | -  | 2,52 | 1,05  | موافقة |
| البحث والتقصي                                                                               | 31 | 62 | 12 | 24 | 7 | 14 | 2,48 | 0,98  | موافقة |
| التقييم والتقويم                                                                            | 15 | 30 | 30 | 60 | 5 | 10 | 2,20 | 0,7   | موافقة |
| مهارات التحفيز والتعزيز                                                                     | 22 | 44 | 23 | 46 | - | -  | 2,34 | 0,01  | موافقة |
| معدل عام درجة موافقة معلمي العلوم على مدى النمو المهني المواكب للإثراء العميق لمعلمي العلوم |    |    |    |    |   |    | 2.25 | 00.55 | موافقة |

ويتضح من النتائج السابقة أنه هناك اتجاه لدى الكثير من المعلمين لتفضيل الإثراء العميق إلا أن هناك معوقات ثقافية ضخمة وتحديات أمامهم أدت إلى انخفاض نسبة ثقافة الإثراء العميق، مثل ضعف التدريب على تخطيطه وتنفيذه وتقييمه وضعف الدعم الفني والإداري والتدريبي المقدم له وكذا الإشراف والوقت المخصص للدرس وملائمة البيئة التعليمية، وضعف الاستخدام قد يعود إلى ضعف مشاركة المعلمين في المشاركة في تصميم الأنشطة الإثرائية وخاصة في المرحلة الجامعية، مما أظهر احتياجهم المعلمين إلى أعداد خاص أو تنمية مهنية تتناسب مع متطلبات العصر الحالي.

### استنتاجات الدراسة:

يمكن رصد أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يلي:

1. لمعلمي العلوم دور في الأنشطة الإثرائية مثل: استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وربط الأنشطة الإثرائية بمواقف حياتية وبالبيئة المحيطة بالمتعلم واستخدام التعزيز المستمر. كما أن لمعلمي العلوم أيضاً إحتياجات مهنية في هذا المجال ومن ذلك تنمية ثقافة الإثراء لديهم، تطوير مهاراتهم في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقييم الأنشطة الإثرائية.
2. فيما يتعلق بالنمو المهني لمعلمي العلوم فإن لهم مطالب واحتياجات على مستوى تدريس العلوم بشكل عام وعلى مستوى الأنشطة الإثرائية العميقة بشكل خاص مثل تطوير مهاراتهم في التخطيط للإثراء العميق، واستخدام التكنولوجيا والانترنت، والتهيئة، وتطوير مهاراتهم في طرح التساؤل والتشويق، وكذلك تنمية مهاراتهم في الشرح والتفسير، وفي عمليات الاستكشاف، والبحث والتقصي، وفي مهارات التقويم، وتطوير مهاراتهم في كيفية تحفيز طلابهم.
3. إن المدرسة والقيادة التربوية والإشراف التربوي والمجتمع أيضاً لهم أدوار وعليهم واجبات في الأنشطة الإثرائية العلمية العميقة ومن ذلك زيادة اسهام الإشراف التربوي والتطوير المهني، رفع مستوى متابعة ودعم قادة المدارس للإثراء العميق، زيادة توعية المجتمع لرفع مستوى دعم الأسرة والمجتمع للأنشطة الإثرائية، الاهتمام بدعم المرشد الطلابي، توفير التكنولوجيا الملائمة للإثراء العميق، بناء مدارس حديثة تلائم الأنشطة العميقة، توفير الإمكانيات المادية، توفير الأماكن والمراكز وندية العلوم الملائمة للأنشطة داخل وخارج المدرسة.
4. للمتعلم دور في عملية الممارسة الفعلية لجميع الأنشطة الإثرائية العلمية العميقة التي يختارها بنفسه أو يوجه لها، بحيث ينفذها أو يشارك فيها بإيجابية وتفاعل مع أقرانه، فيستخدم الكمبيوتر والانترنت أثناء أداء الأنشطة، وي طرح أفكار إبداعية أثناء النشاط ويحل المشكلات معتمداً على ذاته، موظفاً ميوله واهتماماته نحو نمط تعلمه.

### توصيات الدراسة:

في ضوء إجراءات الدراسة ونتائجها يوصى بما يلي:

1. تأتي برامج تدريب معلمي العلوم على الأساليب التي تتناسب الإثراء العميق للعلوم بالمرحلة الابتدائية كأحد المتطلبات الهامة في مجال تعديل دور المعلم Teacher's Role Modification ومن ذلك تدريبهم على التخطيط والتنفيذ والتقييم الملائم للإثراء العميق في مناهج العلوم.
2. ضرورة اهتمام معلمي العلوم بتعديل أساليب التعلم لدى الطلاب.
3. تفعيل الممارسات الصفية واللاصفية الملائمة أثناء تدريس العلوم وذلك لتعديل بيئات التعلم Learning Environment's Modification.

4. توفير الدعم الإداري والمؤسسي والتقني للإثراء العميق.

5. توفير الدعم الفني والإرشادي للإثراء العميق.

#### مقترحات الدراسة:

1. توطین ثقافة التدريس والأبحاث والمشروعات وتطبيقها على تعلم الطلاب.
2. تشجيع التفكير الناقد و الإبداعی فی العملية التدريسية.
3. تطوير المؤسسات التربوية لتلائم الأنشطة الإثرائية.
4. استخدام التقنيات الرقمية فی حصص العلوم بما يتيح الاثراء العميق الافتراضي.
5. انشاء كليات أو شعب أو أقسام تربوية لاعداد المعلمين لهذا المبحث.
6. تفعيل أدوار المسؤولين داخل وخارج المدرسة.
7. إجراء بحوث ودراسات أخرى على متغيرات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة كالمرحلة الاعدادية، واستخدام الاثراء الافقى.

#### المراجع العربية والاجنبية:

1. إبراهيم بن سعيد أبو نيان، صالح بن موسى الضبيان (1997): أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص 253-261.
2. أمل ابراهيم محمد (2013): إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانوتكنولوجي وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.
3. عبدالله مصطفى محمود جرادات (2006): أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في الأردن"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
4. عبيد، ماجدة السيد. (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان، دار صفاء.
5. فتحى على يونس (1996): "مناهج المتفوقين دراسياً والمتأخرين"، وقائع المؤتمر الثامن للجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، 25 - 26 سبتمبر 1996.
6. ليلي بنت سعد بن سعيد الصاعدي (2007): التفوق والموهبة والإبداع، واتخاذ القرارات، عمان، دار الحامد.
7. هشام مصطفى كمال (1994): "بناء برنامج إثرائي في الرياضيات للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادي وأثره على تحصيلهم لجوانب التعلم الإثرائية والمعتادة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
8. Athan, Athit; Srisa-ard, Boonchom; Suikraduang, Arun (2015): Using the Assessment Model for Developing Learning Managements in Enrichment Science Classrooms of Upper Secondary Educational Students' Outcomes in Thailand, Educational Research and Reviews, v10 n14 p1993-2005 Jul.
9. Belcastro, F. (1995): "Richardson Study," Characteristics of Five Gifted, Programs in Iowa."; (ED) v58 n3 p20-21.
10. Buckent, C. (1997): "Meeting the Need of Gifted Student in Inclusion Classroom", Paper Presented at the Annual Convention Of The Council For Exceptional Children.
11. Cano, F and Hewitt, E. (2000): Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement, Educational Psychology, Vol.20, No.4, pp.414-430.
12. Christine, S. and Manjula D.(2009): "Link Maps and Map Meetings: Scaffolding Student Learning", Physical Review Special Topics, Physics Education Research, v5 n1 p1-11 2009.
13. Clark, B. and Zimmerman, F. (2002): Tending Spatial Spark: Accelerated and Enriched Curricula for Highly Talented Art Student. Roeper Review. 24(3).

14. Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). Research methods in education, 7th Ed London, Routledge.
15. Coleman, M. (2000): "Back to the future", *Gifted Child Today*, 22(6),16-18.
16. Dierks, P. O., Höffler, T. N., Blankenburg, J. S., Peters, H., & Parchmann, I. (2016). Interest in science: a RIASEC-based analysis of students' interests. *International Journal of Science Education*, 38(2), 238– 258.
17. Gillani, Bijan; Gillani, Roya (2015):From Droughts to Drones: An After-School Club Uses Drones to Learn about Environmental Science,*Science and Children*, v53 n2 p50-54 Oct 2015.
18. Herman, T., Morris, J., Colton, S., Batiza, A., Patrick, M., Franzen, M., Goodsell, D. (2006): Tactile Teaching: Exploring Protein Structure /Function Using Physical Models, *Biochemistry and Molecular Biology Education*, Vol. 34, 4, pp. 8
19. Hunt, R., and Marshall, k. (1999): *Exceptional Children And Youth*. Boston, Houghton Mifflin.
20. Kingma J., and Tomic W. (1996):" On the Boundaries of the Acceleration of the Development of Intelligence", *Open Univ.*, Heerlen (Nether lands).
21. Kolb, D. and McCarthy, B (2005): *Learning Styles Inventory Adapted*. [www.ace.salford.ac.uk](http://www.ace.salford.ac.uk).
22. Lee, Robert E.(2009): "If You Build It, They May Not Come": Lessons from a Funded Project ", *Journal Articles For Research on Social Work Practice*, v19 n2 p251-260 2009.
23. Mac Iver, D. J., Balfanz, R., & Plank, S. B. (1998): An "elective replacement" approach to providing extra help in math: The Talent Development Middle Schools' Computer- and Team-Assisted Mathematics Acceleration (CATAMA) program. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 22(2), 1–23.
24. Merlin, D.(1997): "Adventures In Radical Acceleration: A Mother's Perspective", *Gifted Child Today Magazine*; v20 n2 p38-41,48-49 Mar-Apr.
25. Parsad, B., and Lewis, L. (2009): "After-School Programs in Public Elementary Schools": (NCES 2009–043). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Washington, DC: U.S. Department of Education.
26. Pashler H, McDaniel M, Rohrer D, Bjork RA. (2009): "Learning styles: Concepts and evidence", *Psychological Science in the Public Interest* 9: 105–119.
27. Reis, S. M., Gentry, M., & Maxfield, L. R. (1998):" The Application of Enrichment Clusters to Teachers Classroom Practices", *Journal for the Education of the Gifted*, V21 n3 P112.
28. Renzulli, J., (2005): The three-ring conception of giftedness: A devel opmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg, and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftednes* (2nd ed., pp. 246–279). New York: Cambridge University Press. Downloaded By: [Canadian Research Knowledge Network] At: 18:50 15 February 2009.
29. Russell, E. (2001). Assessment of the learning cycle and inquiry based learning in high school physics education. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AT 1407596).
30. Schenkel, L.(2002): "Hands On and Feet First: Linking High-Ability Students to Marine Scientists" ,*Journal of Secondary Gifted Education*, v13 n4 p173-91 Sum 2002.
31. Simpson, J., and Eileen, C. (2009): "African American Perspectives and Informal Science Educational Experiences" , *Science Education* , v93 n2 p293-321 Mar 2009.
32. Sternberg, R.(2004): The WICS model of giftedness. In R. J. Stern berg, and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.; pp. 327–342).New York: Cambridge University Press. p166.
33. Torrance, E.(1993): *The Nature of Creativity as Manifest Testing* in R. J Sternberg (Ed).*The Nature of Creativity*. N.Y: Prss Syndicate of The University of Cambridge.
34. Tweedy, M. (2005). Measuring students) understanding of osmosis and diffusion when taught with a traditional laboratory instructional style versus instruction based on the learning cycle. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AT1425236).
35. Van Ert, H, and Wolf, J. S. (1996). Distance training in gifted/talented education: Description of a collaborative working model. *Rural Special Education Quarterly*, 15(1), 24-28

36. Van Tassel Baska, J.(1998):"Planning Science Programs for High Ability Learners". ERIC Digest Educational Leadership, 46, 7, pp. 35-39 (April).
37. Wen –Ling, W. and Jiun-Wei, W. and Yu-Chin, L.,: (2011): Identifying Patterns of Collaborative Knowledge Exploration in Online Asynchronous Discussions. Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, v39 n3 p321-347 May 2011. (EJ921553).
38. Woolhouse, M and Blaire, T. (2003): Learning Styles and Retention and Achievement on a Two-Year A- Level Programme in a Futher Education College , Journal of Future and Higher Education, Vol.27, No.3, pp.257-269.
39. Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. Phi Delta Kappan.80 (10): 751-756.
40. Zhang, L. (2000): Relationship Between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire, Personality and Individual Differences , Vol.29 , pp.841-856.

## موقف شعراء الجاهلية تجاه الزمن

## بين التحدي والاستسلام

م.م. علي طالب مهدي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ بغداد

## Pre-Islamic Poets' Attitudes Towards Time Between Challenge and Surrender

Asst. Lecturer. Ali Talib Mahdi

Ministry of Higher Education and Scientific Research / Baghdad

## Abstract

This study attempts to identify the attitude of the pre-Islamic period towards time through reading of its poetry. The previous studies have been restricted to the complaint of time. Those studies also have attributed the poets' recalling of the past experiences to their nostalgia.

**Key words:** Pre-Islamic Poets, Time, Challenge, Surrender.

## الملخص:

تحاول هذه الدراسة الكشف عن موقف الإنسان العربي في عصر ما قبل الإسلام من الزمن من خلال قراءتنا لشعر ذلك العصر، ومما شجّعنا على القيام بهذه الدراسة أنّ الدراسات السابقة التي تناولت الزمن في شعر هذا العصر كانت ذات طبيعة تجزئية اقتصرت على دراسة النصوص التي تعبّر عن الشكوى من الزمن تعبيراً مباشراً، كما أنّ تلك الدراسات فسرت استحضر التجارب الماضية في النصوص الشعرية على أنه حنين لماضٍ تالشي، دون أن تبين دور الذاكرة الذي يمكن الذات من بعث ماضي الحيوية وجعله متواصلاً مع الحاضر ومواكباً له.

**الكلمات المفتاحية:** شعراء الجاهلية، الزمن، التحدي، الاستسلام.

## المقدمة

يعيش الإنسان في فضاء ظاهرة طبيعية ملغزة تسمّى الزمن الذي يظلّ في حركة مستمرة ذات اتجاه مستقيم لا يعود إلى النقطة التي بدأ منها ويؤثر في الذات الإنسانية فيجرمها حسّ الثبات ويجعلها في حالة تغير مستمرّ ينتهي بالموت الذي لا فكاك للإنسان منه، ونتيجة لاستعصاء الزمن على الإدراك وعدم قدرة الإنسان على مواجهته، فقد حاولت كلّ الثقافات منذ فجر الوعي البشريّ أن تقدّم مفهومات ذهنية للزمن ومنحه معنى يدلّ عليه، كما كشفت عن مواقفها منه، وقد تباينت مواقف الثقافات المختلفة من الزمن إذ وقف قسم منها موقفاً حيادياً لأن الزمن في نظره لا يمتلك أي تأثير في الذات الإنسانية، فيما رأت ثقافات أخرى أن الزمن عنصر خلاق يمنح الذات الإنسانية مجالاً للإبداع والنشاط الحيوي ووقفت منظومات ثقافية أخرى موقفاً سلبياً من الزمن إذ رأت فيه فضاء يهدد مسار الحياة ويحيل الإنجازات الإنسانية إلى التلاشي والهباء مما يجعل الحياة عبثاً لا طائل منه.

ولم يقتصر اختلاف موقف الثقافات من الزمن وتأثيره في الحياة الإنسانية فحسب وإنما اختلفت الثقافات في موقفها من أبعاد الزمن الثلاث -الماضي، والحاضر، والمستقبل- فهناك ثقافة تعلي الماضي على حساب الحاضر والمستقبل، فالماضي في نظرها بناء متكامل وعلى الحاضر أن يقفو خطاه ويسير على هديه، فيما أعلنت منظومات ثقافية الحاضر على حساب الماضي، وذهبت ثقافات أخرى إلى الاهتمام بالمستقبل لأنّه يمثل مجالاً لاستمرار حركة التطور وتقدمها، أما الرسالات السماوية فقد قطعت الصلة بين حاضرها والماضي، لأنّ الماضي في نظرها يمثل بؤرة فساد وانحلال.

وقد قدّمت كلّ ثقافة موقفها من الزمن عبر نشاطاتها الإبداعية كالفلسفة والموسيقى والرسم والأدب، وكان الأخير أبرز نشاط إبداعيّ كشف عن موقف الإنسان من الزمن ومحاولة تجاوزه، كما عبّر عن حيرة الإنسان تجاه هذه الظاهرة الخفية التي تتلاعب

بالمصير الإنساني غير آبهة بما تحدثه من ألم وشقاء، والأدب إذ يعبر عن موقف الإنسان فإنه لا يقدم هذا الموقف بشكل تقريرى، وإنما يمنحه شكلاً جمالياً ذا لغة انفعالية تشد المتلقي إليها وتجعله يشارك المبدع في أحاسيسه.

### الزمن لغة واصطلاحاً:

ظل الزمن شاغلاً أساسياً للفكر الإنساني منذ فجر الوعي المعرفي حتى يومنا هذا، فقد أدرك الإنسان منذ البدء بفضل وعيه التجريبي أن وجوده وجود زمني ((منذ أن شعر بأنه موجود، ولذا فإنه حاول بلورة موقفه إزاء الزمن. وهذا الموقف قد ينطلق من طريقة استجابة فردية أو جماعية))<sup>(1)</sup> ومن هنا فقد تشعبت الدراسات حول الزمن حتى أن الباحث في هذا الموضوع يجد ((نفسه لا يؤرخ لموضوع الزمان في الفترة التي يدرسها فقط بل لموضوعات أخرى كالحركة، والعلاقة بين الزمان والوجود، وكذلك الزمان النفسي والوعي، وأزلية الزمان أو لا أزلية الزمان))<sup>(2)</sup>. وهذا التعدد والتشعب في الدراسات جعل من الزمن أنواعاً متعددة فهناك الزمن النفسي والاجتماعي والكوني<sup>(3)</sup> والزمن الإنساني<sup>(4)</sup> حتى أن كلمة الزمن لم تعد تعطي دلالة محددة دون أن توصف.

وقد انعكس الاهتمام بالزمن على دلالة هذه المفردة في المعاجم فالمنتبع لدلالاتها معجماً يجد أنها تترادف مع كلمتي الزمان والدهر ((السرمدية)) حيناً، فالزمن يعني ((الوقت قليله وكثيره ومدة الدنيا كلها))<sup>(5)</sup>، وحيناً آخر يجدها تتفارق مع كلمة الدهر، فالزمن وقت تحكمه أطر البداية والنهاية بينما الدهر كل متصل لا يخضع لشرط التناهي ولا تحده نقطة بدء<sup>(6)</sup>، ويبدو لنا أن هذا الاختلاط في دلالة لفظة الزمن جاء نتيجة جمع دلالاتها من مصادر متشعبة لها منطلقات متباينة، فتترادف دلالة الزمن والدهر استقاه أصحاب المعاجم من النصوص الشعرية، إذ أن كلمة ((الدهر عند الشعراء ذات مفهوم شعري يستعينون به في الدلالة على مجرى الحوادث الكونية وتصرف الأقدار ... وقد استعمل الشعراء ألفاظاً أخرى للدلالة على المعنى نفسه مثل كلمة: الزمان، الليالي، الأيام))<sup>(7)</sup>.

فالنصوص الشعرية القديمة استخدمت هذه الألفاظ استخداماً انفعالياً، وجعلت منها ألفاظاً مترادفة الدلائل، فالدهر، واليوم، والغد تعني عند حاتم الطائي الزمن الذي لا يخضع للنفاذ<sup>(8)</sup>:

هل الدهر إلا اليوم أو أمس أو غد كذلك الزمان، بيننا، يتردد

في حين نجد طرفة بن العبد عدّ الأيام والدهر مدة حياة الفرد المحكومة بالتناهي<sup>(9)</sup>:

أرى العيش كنزاً ناقصاً كل ليلة وما تنقص الأيام فالدهر ينفذ

بينما أخرجت الخنساء الزمان من شرط التناهي عندما منحت طابعاً سرمدياً تقنى الأشياء بمروره ويظل خالداً لا يتغير<sup>(10)</sup>:

إنَّ الزَّمانَ وما يَفنى لَهُ عَجَبٌ أبقى لنا دَنْباً واستوصلَ الرأس

فالأمثلة المتقدمة تكشف عن انفعال الشعراء تجاه هذه المفردات فهم لا يريدون أن يقدموا دلالاتها بل عبروا عن موقفهم تجاهها.

أما التفرقة بين الزمن والدهر في المعاجم فقد جاء بتأثير الدراسات الفلسفية التي أقامت تفرقة حادة بين الزمن المقدر بالحركة الذي يقع بين حدي البدء والنهاية، والدهر الذي جعلته خارج إطار التناهي<sup>(11)</sup>.

(1) انتصار الزمن دراسة في أساليب معالجة الماضي في الفكر الإحيائي: محمد عبد الحسين الدعيمي: 9.

(2) الزمان في الفكر الديني والفلسفي القديم، حسام الدين الألوسي: 11.

(3) مسائل في الإبداع والتصور: جمال عبد الملك (ابن خلدون): 166.

(4) الزمن في الأدب، هانز مير هوف: 10.

(5) لسان العرب: ابن منظور مادة (زمن)، وينظر: المعجم الوسيط: إبراهيم مصطفى وآخرون: 403/1.

(6) لسان العرب: مادة (زمن).

(7) دائرة المعارف الإسلامية، أحمد المسناوي وآخرون: 10 / 390.

(8) ديوان حاتم الطائي مع دراسة أدبية مفصلة عن الجود والأجود في تاريخ الأدب العربي، فوزي عطوي: 69.

(9) ديوان طرفة من العبد: 49.

(10) شرح ديوان الخنساء: 91.

(11) دائرة المعارف الإسلامية: 10 / 384.

أما الزمن في الاصطلاح فإن الباحث لا يستطيع أن يقدم تحديداً معيناً له، لأن التحديدات الاصطلاحية متعددة بتعدد أنواعه، ومن هنا، فقد اقتصرنا على تقديم تحديد اصطلاحى لنوعين من الزمن هما: الزمن الطبيعي والزمن النفسي، كونهما يمسان بحثنا مساً مباشراً دون الأنواع الأخرى.

فالزمن الطبيعي هو الزمن الشائع أي هو ((الوقت الذي نستعين به بواسطة الساعات والتقويم لكي نضبط اتفاق خبراتنا الخاصة للزمن بقصد العمل))<sup>(1)</sup>، فعن طريق هذا الزمن تنتظم حياتنا ونرتب جدول أعمالنا.

أما الزمن النفسي فهو ((وعينا للزمن كجزء من الخلفية الغامضة للخبرة، أو كما يدخل الزمن في نسيج الحياة الإنسانية والبحث عن معناه، إذن، لا يحصل إلا ضمن نطاق عالم الخبرة))<sup>(2)</sup>. فالزمن النفسي وفق ما تقدم يكون مصدره تراكم الخبرة التي يتشكل عبرها الوعي به والتعامل من خلال الخبرة مع الحاضر والتنبؤ بالمستقبل فالخبرة التي شكلتها التجارب الماضية توظف لتضوئ الحاضر ودائرة التوقع كما أنها تشكل موقف الذات من الزمن سلباً أو إيجاباً، وإذا كان الزمن النفسي وفق التحديد المتقدم متشكل بفضل وعي الخبرة، فإن فرويد عزا الزمن النفسي إلى العقل الباطن الذي ((لا يعرف تقسيمات الزمن إلى حاضر وماضي ومستقبل، وإنه عندما يستخرج من الذاكرة تجارب قديمة فهو لا يقدمها للوعي كأنها في الحاضر بل باعتبارها حاضرة فعلاً))<sup>(3)</sup>، وعلى الرغم من التباين الظاهري في التحديد المتقدمين فإنهما يؤكدان على أن الزمن في أعماق الفرد يفارق التقسيم القائل بأنات الزمن الثلاث لأن الماضي والحاضر والمستقبل يربط فيما بينهم رابط وشيخ سواءً أكان مصدره الخبرة أو اللاوعي.

#### موقف الأساطير من الزمن:

لما كانت الأساطير ذات وظيفة تعليلية كونها تمثل ((العلم البدائي، الذي يفسر الأصول السببية لأحداث الطبيعة ونظم البشر))<sup>(4)</sup> فإنها حاولت أن تقدم تفسيرات لأكبر المشكلات التي واجهها الإنسان البدائي وهي مشكلة الخلود، فقد كشفت عن عبثية سعي الإنسان ومحاولاته للخروج من الأطر الزمانية المتناهية والدخول في المجال اللازماني، فأقدم الأساطير التي وصلتنا كان مضمونها ترسيخ هذه الفكرة عندما روت فشل البطل الأسطوري (كلكامش) في سعيه للحصول على نبتة الحياة التي تهب الخلود الأبدى لمن يتناولها<sup>(5)</sup>، وجاءت أغلب الأساطير اللاحقة تكريساً لهذه الفكرة عندما بينت أن الآلهة وحدهم ((الذين يعيشون إلى الأبد أما أبناء البشر فأياهم معدودات وكل ما عملوا هراء وعبث))<sup>(6)</sup>. فالحياة الأبدية احتفظت بها الآلهة لنفسها وأخفتها حتى عن الحكماء الذين ألهمتهم المعرفة في جميع العلوم<sup>(7)</sup>. ونظراً لعجز الإنسان البدائي من الحصول على حياة أبدية وكشف سر الموت الملغز فقد صاغ أساطير تحدثت عن أسباب الموت لا عن ماهيته، عزا قسم منها سبب الموت إلى خطأ ارتكبه الأسلاف إذ تقول الأسطورة: ((خلقت الآلهة الإنسان منعماً سعيداً ولكنه أذنب وارتكب الخطايا بإرادته الحرّة فأرسل عليه طوفان عظيم عقاباً له على فعلته ولم ينجُ إلا رجل واحد هو (يجتوج الحائك)، وقد خسر يجتوج الحائك الحياة الخالدة لأنه أكل فاكهة شجرة محرمة))<sup>(8)</sup>، فيما عزت أسطورة أخرى سبب الموت إلى خطأ ارتكبه الأرنب في نقل رسالة الإله (القمر) مع القملة ((لتعد الإنسان بالخلود، وكانت الرسالة تقول: كما أموت وفي مماتي أحياء. وصادف الأرنب البري القملة في طريقها، ووعد بنقل الرسالة، غير أنه نسيها وأبلغ البديل الخاطي لها: (كما أني أموت وفي مماتي أفنى... الخ))<sup>(9)</sup>، ومع أن مشكلة الموت نالت قسطاً كبيراً من الاهتمام في الأساطير إلا أننا لا نجد فيها مثل هذا الاهتمام بالزمن ومشكلة التغير الذي يحدثه، لأن ((الإنسان القديم اقتنع بعالمه الخرافي الذي صورته لنفسه واعتبره بديلاً لعالمه الواقعي))<sup>(10)</sup> إلى جانب أن

(1) الزمن في الأدب: 11.

(2) المصدر نفسه: 10.

(3) مسائل في الإبداع والتصور: 166.

(4) الوجودية، جون ماكوري: 45.

(5) ملحمة كلكامش، ترجمة: طه باقر: 113.

(6) جدلية الحياة والموت، نصوص ومقاربات، حيدر الجراح، مجلة النبأ، العدد 35، 1420:3.

(7) ملحمة كلكامش: 151.

(8) قصة الحضارة (نشأة الحضارة)، ول ديروانت: 31/2.

(9) الموت في الفكر الغربي: جاك شورون: 17.

(10) أشكال التعبير في الادب الشعبي، نبيلة ابراهيم: 66.

((الوجود القديم ... كان محصوراً بأسره في اللحظة الحاضرة ولم يكن ثمة شيء يدفع به نحو الماضي والمستقبل))<sup>(1)</sup>، فالإيمان باللحظة الحاضرة أبعد عن الإنسان البدائي الإحساس بالتغير الذي يطرأ عليه وعلى الأشياء كما غيب عنده التفكير في المستقبل فاقنتع بأساطيره التي رأى فيها نوعاً من التفسير الكوني الشامل والمحيط بجوهر الوجود الذي يمزج آتات الزمن الثلاث ويجعل من الوجود كلاً تاماً متصلاً<sup>(2)</sup>، إلا أن هذه الظاهرة لا تكتسب الصفة العمومية المطلقة إذ نلمح في قسم من الأساطير موقفاً معادياً للزمن، فالأساطير اليونانية التي تحدثت عن انتصار (زيوس) رب الأرباب على المردة التيتان ممثلي الزمن توحى لبني الإنسان أن لا جدوى من محاولاتهم للتخلص من هم الزمن فليس لديهم قوى خارقة كالتي عند الآلهة<sup>(3)</sup>، فيما أكدت أسطورة أخرى مأساوية الجنس البشري الذي خلق من دموع الإلهة (أيريس) مولود الزمن<sup>(4)</sup>، ولأن الكائن الإنساني عرضة للتغير السلبي فانه حتى وإن تخلص من مشكلة الموت فإن حركة الزمن تؤدي به إلى الشيخوخة المتعبة، جسدت هذه الفكرة أسطورة (سبيل كومو) التي اختارت من بين ما خيرتها به الآلهة أن تعيش سنين بعدد ذرات الرمل التي تحملها في طرف ثوبها فكان لها ما اختارت إلا أن ذل الشيخوخة أدركها وأصبحت بحجم الطائر الصغير عاجزة تماماً، فأخذت تتمنى الموت<sup>(5)</sup>، وعلى هذا فإن الإنسان كما تتحدث الأسطورة حتى لو رفع عنه شبح الموت فإنه سيمقت الحياة جراء التغير الذي يحدثه الزمن. ومما تقدم يظهر أن الأساطير كان لها موقف عدائي خفي تجاه الزمن كما أنها أفصحت عن عجز الإنسان أمام قوة الزمن الجبارة، جسدت هذه الفكرة محاولات أبطالها الفاشلة من نيل الخلود.

### موقف الفلسفة القديمة من الزمن:

إن معالجة المشكلات الوجودية تتم عبر نشاطين إنسانيين هما: الشعر والفلسفة، لأنهما ((صورتان للتعبير عن الوجود: أحدهما للتعبير عن الإمكان والأخرى للتعبير عن الآنية، والوجود إمكانية وآنية معاً، فالشعر يعمل في الإمكان ليحيله إلى آنية ولكن في مملكة القول الموزون، والفلسفة تعمل في الآنية كيما تردّها إلى ينبوعها من الإمكان))<sup>(6)</sup>، إلا أن هذا لا يعني أن موقف هذين النشاطين من الزمن متطابق، فالباحث في الفلسفة القديمة يجد أن معالجتها للزمن سارت عبر تيارين: الأول: الفلسفة الثابتة، والثاني: الفلسفة المتغيرة، فأصحاب التيار الأول نظروا إلى الزمن نظرة موضوعية من خلال إيمانهم بفكرة الزمن الدائري وجعلوا مقياسه مقدار النقلة الدائرية<sup>(7)</sup>.

ويبدو أن هذه النظرية جاءت بتأثير حركة تعاقب الفصول والليل والنهار، ولهذه النظرية أصول قديمة ووجدت طريقها حتى إلى بعض التيارات الفلسفية المعاصرة<sup>(8)</sup>، ومضمونها أن ((الكل يذهب والكل يعود، وعجلة الوجود تدور إلى الأبد، وكل شيء يموت وكل شيء يعود ويزدهر))<sup>(9)</sup>. ويبدو أن الإيمان بهذه النظرية جاء نتيجة الشعور بمحدودية الحياة وتناهيها مما ((دفع فلاسفة اليونان بأن يقولوا: كل شيء عائد إلى أصله ... تبعاً لقانون الزمن (دورته الأبدية))<sup>(10)</sup>، وإذا كان أصحاب هذا التيار رفعوا شعار أن لا جديد تحت الشمس والكل يذهب والكل يعود فإنهم واجهوا مشكلة مصير الذات الفردية فقدّموا فكرة ثنائية الجسد والنفس التي تقول: إن ((النفس جوهر، أي كيان منفصل ومستقل عن البدن المتغير باستمرار، والهوية والوحدة والبساطة يمكن إطلاقها على الذات أول النفس كون هذه الأخيرة جوهر))<sup>(11)</sup>، وقد تجذّرت هذه الفكرة عند أصحاب هذا المذهب الذي يرى ((أن الذات الفيزيائية كتلة كريهة لأن

(1) انحلال الغرب، اشينجلر: 172/1، نقلاً عن: الزمان الوجودي: 71.

(2) الأسطورة في الشعر العربي الحديث: أنس داود: 20.

(3) شوبنهار، عبد الرحمن البدوي: 114.

(4) ماندنة افلاطون، محمود لطفي جمعة: 20.

(5) British and American Poets , chaucer to the present , W. Jackson Bate:725.

(6) الإنسانية والوجودية في الفكر العربي، عبد الرحمن بدوي: 107.

(7) الزمان الوجودي، عبد الرحمن بدوي: 53.

(8) الزمن في الأدب: 88-89.

(9) الوجودية: 339.

(10) إشكالية الزمان في الفلسفة والعلم، يمنى طريف الخولي، مجلة ألف، العدد 9، 1989: 17.

(11) الزمن في الأدب: 37.

صفاتها خاضعة للتغير... على العكس من الذات الروحية<sup>(1)</sup>، ولكن هذا التقديم لم يكن مقنعاً لوجود تساؤلات عن مصير الروح بعد فناء الجسد، وأمام هذه الإشكالية ذهب أفلاطون وأرسطو إلى أن الذات الفردية يمكن أن تكتسب الأبدية عبر التنازل والإنجاب ((فاضطرابات الحمل تظهر في النسل ليس فقط لأن الأعقاب يشبهون آبائهم إنما لأنهم يحملون في ذواتهم سمات العقل الذي أنجبهم))<sup>(2)</sup>، وعبرة سمات العقل تؤكد انفصالية الذات عن الجسد الذي سيواجه التلف والفناء، وقد تابعهم في ذلك (فيرون) مؤكداً هذه الفكرة بقوله: ((إن الموت هو انحلال العناصر المكونة للبدن وأن النفس لا تتحلل لأنها نقية بسيطة ولو قالوا إن النفس ليست سوى انسجام البدن، نقول: إننا ما رأينا هذا الانسجام يجاهد ضد الإرادة للتخلص من كثير من شهواته))<sup>(3)</sup>، ولم يكتف أصحاب هذه النظرية بهذا الحد بل ذهبوا إلى التفضيل بين آتات الزمن الثلاثة فجعلوا اهتمامهم منصباً على الحاضر، فالسعادة وفق منظور سقراط ((ليست بعيدة عنا لكنها في السرور الحالي الوقتي أي في حركة الشعور الحاضر، فلا نهتم بالمستقبل لكونه ليس لنا))<sup>(4)</sup>، وقد ذهب أوغسطين مثل هذا المذهب فهو يرى أن الحاضر هو الجزء المعيش الموجود الذي يجب الاهتمام به لأن الماضي لم يعد موجوداً والمستقبل لم يحن بعد<sup>(5)</sup>.

إن هذه المحاولات التي سعت إلى استبعاد الزمن من التفسير الوجودي كان أصحابها ((متأثرين من غير شك إما بنزعة صوفية أسطورية كما هي الحال لدى أفلاطون وأفلوطين وأوغسطين، أو بنزعة عقلية تجريدية تصوّرية كما نجدها خصوصاً عند أرسطو))<sup>(6)</sup>، ومع هذا الحياد القيمي تجاه الزمن نجد عند أصحاب هذا التيار نزعة تفأولية تجاهه، فقد ((ذهبت الأفلاطونية الحديثة إلى أن الزمان مصدر خلق وإبداع لأنهم يرون أن الزمان الذي يحدث فيه التغيير هو الزمان الطبيعي وليس الزمان الحقيقي داخل النفس الكلية))<sup>(7)</sup>، وهذه النزعة تستند في موقفها إلى اعتقاد ماورائي، إذ أنها تعدّ الحياة الفردية صورة باهتة لحياة أزلية تتجسد في الإله عند الإغريق، وهذا ما يذكرنا بالمحاكاة الأفلاطونية<sup>(8)</sup>، وعلى أية حال فإن هذه المقولات لم تكن مقنعة حتى بالنسبة لقائلها، إذ علّل (أكرينوفون) هدوء سقراط عند تجرّعه السمّ أنّه وجد فيل الموت خلاصاً من ((ضروب العجز والبؤس المرتبط بالشيخوخة))<sup>(9)</sup>، في حين يرى أرسطو أن الزمن مفسد بطبعه لأن كلّ تغيير إنما يحدث في الزمن وكلّ تغيير فساد<sup>(10)</sup>.

أما التيار الفلسفي القائل بالتغير فهو يرى أن الزمن يسير بخطّ مستقيم غير قابل للانعكاس أي أنّه لا يعود إلى نقطة بدئه كما يقول هيرقليطس: ((أنّ الكلّ يتحرك يسيل))<sup>(11)</sup>، ولا شك أن الزمن عند أصحاب هذا التيار قد شغل حيزاً كبيراً فراحوا يسعون للخلاص من مشكلة الموت ومشكلة الشيخوخة، إلا أن موقفهم قد تباین، فقد وافق الرواقيون أصحاب الفلسفة الثابتة في أن الحصول على الأبدية يتم عبر التنازل، وذهبوا إلى ((أنّ الأحياء مصنوعون من مادة قابلة للتلف وبأنّ الزمن المحدّد لكلّ كائن قصير الأمد، فقد نُظمت الأمور بحيث يكون هلاك الواحد ولادة الآخر، وهكذا بحكم التعاقبات يمكننا أن نعيش إلى الأبد))<sup>(12)</sup>. إلا أن الفارق بينهم وبين أصحاب الفلسفة الثابتة هو أنّهم لم يحدّدوا شكل الخلود أهو خلود فيزيائي أم خلود معنوي؟، ويبدو أن الخلود عندهم يكون جسداً ونفساً، كما ذهب (زينون) زعيم الرواقيين إلى أنه ((لا يوجد في الإنسان إلا الجسم))<sup>(13)</sup>، فيما أبعد الأبيقوريّون الموت من تفكيرهم منطلقين من

(1) المصدر نفسه: 38.

(2) الانهمام بالذات، ميشيل فوكو: 85.

(3) مائدة أفلاطون: 66.

(4) المصدر نفسه: 48.

(5) الزمان في الفكر الديني والفلسفي القديم: 142.

(6) الزمان في الأدب: 89.

(7) الزمان الوجودي: 46.

(8) في معرفة النصّ دراسات في النقد الأدبي، يميني العيد وحكمت صباغ الخطيب: 62.

(9) الموت في الفكر الغربي: 50.

(10) الزمان الوجودي: 83.

(11) مائدة أفلاطون: 18.

(12) الانهمام بالذات: 85.

(13) مائدة أفلاطون: 107.

الفكرة التي تقول: بما أنّ الموت ((طالما كنّا موجودين فإنّه غير موجود، وحينما يحلّ فإنّنا لا نكون موجودين))<sup>(1)</sup>، وهذه الفكرة جعلتهم يتجهون صوب المذات، فلا شأن لهم بالتفكير في العقائد والحياة الأخرى إذ أنّ إنكارها كان من صميم معتقداتهم<sup>(2)</sup>، لذا فهم يمنحون الحاضر قيمة عليا لا لاعتقادهم بخلود النفس كما ذهب أفلاطون وأتباعه بل لأنّهم يرون أنّ حياة الفرد في الدنيا هي الحياة الوحيدة التي ستعاش، ولهذا فإنّ أصحاب هذا التيار لم يشكّل عندهم هاجس التغيّر قلقاً، فقد رأى زعيمهم في الفلسفة وسيلة ناجعة لتخلّص المرء من آلام الشيخوخة أو التخوّف منها، فعلى ((الشابّ والشيخ أن يبحثا في الفلسفة، الشابّ كي يكون عندما يشيخ حديث النعمة بالامتنان لما مضى، والشيخ كي يكون أيضاً في شبابه قديماً لعدم خوفه من المستقبل))<sup>(3)</sup>.

فيما نحا (أوريل) منحاً دينياً في معالجته لمشكلة التغيّر عندما أكّد على مبدأ احترام الآلهة ومساعدة البشر وإدراك قصر الحياة<sup>(4)</sup>، وعلى العكس من أصحاب الرؤية الثابتة دعا قسم من الفلاسفة إلى الابتعاد عن الاهتمامات اليومية والتوجّه نحو ماضي الفرد والتأمّل فيه لأنّه ((الجزء الوحيد من حياتنا الذي هو مقدّس ومحرم، الذي نجا من كلّ المخاطر البشرية والذي هو نجا من سيطرة القدر التي لا يزعزعها الفقر والخوف ولا غزوة أمراض ولا يمكن ضعضة هذه السيطرة ولا القضاء عليها فامتلاكها دائم وهادئ))<sup>(5)</sup>. ومما تقدّم يمكن القول إنّ همّ الزمن فرض حضوره على كافة التيارات الفلسفية القديمة وإن كان متفاوت المقدار من تيار لآخر.

#### الرسالات السماوية قبل الإسلام والتخلّص من همّ الزمن:

قدّمت الرسالات السماوية حلولاً جذريّة أنفذت الإنسان من همّ الزمن بعد أن بينت له أنّ وجوده في هذا العالم وجود زمني، فيما يكون وجوده في الدار الآخرة وجوداً سرمدياً تحدد طبيعته أعمال الإنسان في حياته الدنيوية وليس ((ثنائية الموت والحياة هي حركة الحياة على هذه الأرض بل هي حركة الآن والبعد ... أي حركة الحياتين: الأولى والثانية الظاهر والجوهر))<sup>(6)</sup>، وأخرجت الإنسان من دائرة الفكر الأسطوري الذي يعتقد بدائرية الزمن المستشفة من تعاقب الفصول ومواسم رمي البذور والحصاد، إذ ((دعا أنبياء الناس الى مواجهة الوجود البشري بما يتسم من طابع زمني وتاريخ جذري، وإلى الخروج من الرحم اللازماني للفكر الأسطوري))<sup>(7)</sup> فالزمن يسير بخط مستقيم وتاريخ الوجود البشري على الأرض بدأ بخروج آدم من الجنة وينتهي بقيام الساعة ويتضمن وقائع منفردة غير قابلة للتكرار ك لحظة الخلق أو بعث الرسل والأنبياء<sup>(8)</sup>، وبذلك لم يعد الموت لغزاً محيراً، وفقد الهالة المرعبة التي خلعت عليه وهو في حقيقته -كما جاء في الرسالات السماوية -نقطة فاصلة بين حياة الدنيا المتناهية والحياة الخالدة في الآخرة. فيما جعلت آتات الزمان الثلاث في حياة الفرد مترابطة، فالحاضر يؤثر في الماضي كما انه يتأثر بالمستقبل حينما يصبح ماضياً بفعل حركة الزمن فالإنسان في يوم القيامة يحاسب على كل أعماله وينال جزاءه المستحق لذا يتوجب على الإنسان أن يكفر في حياته ما اقترف من خطايا في ماضيه ويتطلع الى المستقبل بنية الاستمرار على فعل الخير، هذا بالنسبة للوجود الفردي أما بالنسبة للوجود البشري بمجموع تاريخه فأنّه ((يلغي الحاضر لحساب الماضي والمستقبل ... أما الماضي فلارتباطه بخطيئة آدم ... أما المستقبل فلأنّ فيه تحقيق الخلاص من هذا الوجود الخاطئ))<sup>(9)</sup>، لان الوجود البشري حصل بسبب خطيئة آدم (عليه السلام) فهو وجود مهمش، اما الوجود الأهم فهو الوجود في الحياة الآخرة التي يتخلص فيها الإنسان من برائث هذا الوجود الخاطئ بالتزام النهج الديني الذي يمكنه من قطع ارتباطاته مع كينونته بشكل خاص والوجود بشكل عام ليتمكن من الخروج من سجن حياة دنيا والدخول في ملكوت السماوات فكل كينونة ((إنما هي قيد، ان لم نقل بان الوجود نفسه قيد، فليس وجودك سوى ارتباطك بما أنت كائن أو تقيدك بصميم كينونتك، وأما

(1) الموت في الفكر الغربي: 67.

(2) مائدة أفلاطون: 128.

(3) الانهمام بالذات: 34.

(4) المصدر نفسه: 65.

(5) المصدر نفسه: 45.

(6) في معرفة النص، دراسات في النقد الأدبي: 62.

(7) الوجودية: 52.

(8) إشكالية الزمان في الفلسفة والعلوم: 24.

(9) الزمان الوجودي: 94.

الدين فهو التعطش إلى اللاوجود الذي هو مع ذلك موجود<sup>(1)</sup>، وعلى الإنسان أن يكون حذراً من الوقوع في الخطايا لأنه سيدفع ثمن خطايه يوم الحساب يوم ترسل الملائكة ((فيخرجون من ملكوته جميع المفسدين ومرتكبي الإثم ويطرحوهم في النار هناك يكون البكاء وصرير الأسنان))<sup>(2)</sup> فيما يلقي المحسنون هناءة ورضى من الله سبحانه، إذ نجد في إنجيل متى مباركة الرب للذين احسنوا وإدخالهم في حياة خالدة ليتمتعوا بنعيم أبدي<sup>(3)</sup>.

إنّ الرسائل السماوية السابقة للإسلام عندما بينت ان الوجود الإنساني في الحياة الدنيا وجود زمني وسير الزمن سيراً خطياً لا يعود إلى النقطة التي بدأ منها لم يسبغ على الوجود طابعاً مأساوياً لأن الوعد بحياة خالدة يزيل شبح الخوف من مأساة الموت في الوقت نفسه أكدت تلك الرسائل على أن الحياة الدنيا تمثل طريقاً يوصل إلى حياة أبدية منعمة أو إلى حياة قوامها البؤس أو الشقاء. فالموت لا يمثل انقطاع تأثير هذه الحياة في المصير المستقبلي للإنسان.

### موقف الأدب من الزمن

تتجلى المواجهة مع الزمن عند بني الإنسان في أعماق صورها في الإبداعات الأدبية لأنّ الأدب نشاط وجودي ((لم يعالج سوى نواحي الزمن ... التي اعتبرت ذات مغزى في حياة الكائنات الإنسانية، وليس من قبيل المصادفة أذن أنّ الكتاب الوجوديين كانوا في غالبيتهم العظمى رجال أدب لا خبراء في موضوع من الموضوعات))<sup>(4)</sup>

فقد عبّر الأدباء على مدى العصور عن موقفهم تجاه تقلّبات الزمن ولا نهائيته، كما عبّروا عن جزعهم من قصر الحياة وانفلات لحظات السعادة إذ دأب ((الشعراء منذ وقت طويل على تأكيد الفكرة القائلة بأنّ الإنسان كائن خلقه الزمان، وأنّه يبدأ بالوجود ويختفي في الوجود))<sup>(5)</sup>. ففي الأدب الإغريقي القديم نلمح هذا الحسّ المأساوي تجاه الزمن والتغيّر المريب الذي يحدث فيه على مستوى الانحلال القيمي الذي يتمظهر عبر تعاقب الأجيال كما تحدّثنا أسطورة القرون الخمس إذ كلّما تقدّم الزمن ازدادت حياة البشر رعباً وانحلالاً<sup>(6)</sup>، وليست مشكلة التناهي والانحلال هي المشكل الوحيد لمقت الإنسان للزمن والجزع منه، فقد تجعل المصائب التي تتعرّض لها الذات الفردية تتمنّى الموت لأنّها ترى فيه أنجع وسيلة للخلاص من حياة مليئة بالشقاء كما عبّر عن ذلك الشاعر الإغريقي (تيوني دي فيجار) بقوله: ((أفضل شيء لأهل الدنيا أن لا يُولدوا ولا يروا أشعة الشمس المشرقة ولكن إذ وُلدوا فالأفضل الخروج إلى عالم الخفاء بأسرع فرصة وأن يرقدوا تحت الأرض))<sup>(7)</sup>. وقد صدّر سوفكليس مسرحيته أوديب ملكاً بهذه الفكرة<sup>(8)</sup>.

كما كشفت أجناس أدبية أخرى عن فشل محاولة الإنسان لإيقاف عجلة الزمن، فعلى الرغم من محاولات بطله الآمال الكبرى من إيقاف مجرى الزمن وتناسيه من خلال إيقاف عقارب الساعات والنقاويم عند تاريخ معيّن واعتزلها في منزلها عن الناس في سرداب معتم فإنّ يد الزمن تسلّلت إلى مخبئها فتَهزّأ ثوب زفافها وتَعفّنت الكعكة المعدّة للاحتفال بعرسها، وغزا الشيب رأسها<sup>(9)</sup>، وفي رواية (صورة دوريان جراي) للكاتب كالدويل نجد أنّ آثار الزمن تتسرّب إلى صورة البطل الشاب على الرغم من رسامها فحوّلته إلى صورة عجوز بشع<sup>(10)</sup>.

(1) الزمان والأزل مقال في فلسفة الدين، ولتر ستيس: 41.

(2) الكتاب المقدس، كتاب الحياة، انجيل متى: 1446.

(3) المصدر نفسه: 1471.

(4) الزمن في الأدب: 35.

(5) الوجودية: 228.

(6) شوبنهاور: 26.

(7) مائدة أفلاطون: 6.

(8) ردّد الجوق في مستهلّ المسرحية هذه المقولة ((الخير أن لا يولد الإنسان وإن ولد فليمت بأسرع ما يمكن))، شوبنهاور: 6.

(9) الآمال الكبيرة، تشارلز ديكنز: 72-74.

(10) انتصار الزمن، دراسة في اساليب معالجة الماضي في الفكر الاحيائي: 9.

والى جانب هذه النزعة الاستسلامية نلمس نزعة الخلاص وتحدي الزمن في بعض الأعمال الأدبية، فالبطل في الرواية المغامراتية اليونانية يبقى محافظاً على ذاته ويخرج في نهاية الرواية بصورة تماثل صورته في بدء الرواية ((فالزمن المغامراتي اليوناني ... لا يترك أثراً في العالم ولا في الناس ولا تحدث أية تغييرات خارجية وداخلية مهما كان شأنها))<sup>(1)</sup>.

ومع تطور الوعي الإنساني استخدم الأدباء وسائل عدة لمواجهة الزمن، وقد كان النزوع الخيالي الحاد وسيلة ناجعة للحد من مراس فعل الزمن القاسي، نجد ذلك في بحث دانتي عن ((حب مثالي في عالم يكمن خارج الزمن فصاغ هذا النزوع إلى اللازمية بحثه الدؤوب الذي استغرق حياته عن عالم فردوس جميل))<sup>(2)</sup>، وإلى جانب النزوع الخيالي الحاد كان استحضار التجارب الماضية ودمجها مع اللحظات الحاضرة فعلاً يتم فيه تجاوزهم الزمن وقهر شبح التناهي، ولهذا نجد أغلب النتاجات الأدبية لا تخضع لتسلسل زمني مضطرب يبدأ من زمن معين وينتهي عند زمن يليه. فالنتاجات الأدبية الراقية يكون زمن أحداثها زمناً مشوهاً لا يخضع لخطية متوالية، وهذه الظاهرة فرضت حضورها في الأدب الحديث والقصيدة الغنائية على حد سواء، ويتجلى فعل الاستحضار بوصفه تقنية أدبية كلما أحس الأدباء بثقل حاضريهم كما عبرت عن ذلك فرجينيا ولف بقولها: ((كلما تقدّم بنا الزمن كلما ازدادت حياتنا ثقلًا وكثافة ... فلا نجد مناصاً من أن نغوص شيئاً فشيئاً حتى نستغرق في ذلك القاع المظلم البارد))<sup>(3)</sup>، فمن خلال الغوص في عالم الذكريات يحس الأدباء بتواصل الماضي بالحاضر ويلغون التقسيم الزمني في الطبيعة، ففي قصيدة (قوبلخان) نجد امتزاجاً ((للعناصر التي تقسم عادة وفقاً لترتيب موضوعي للزمن، هناك سيلان مستمرّ وتمازج كلي بين القبل والبعد أو الماضي والمستقبل يلفّ هذه المقولات الموضوعية، ويلفّ بشموله ... جميع أحداث ليلة واحدة أو مخزون الخبرة المتراكمة خلال فسحة العمر الواحدة))<sup>(4)</sup>.

ومن الجدير بالذكر أنّ الأدباء في تصويرهم للماضي لا يصوّرونه تصويراً وثائقياً على أنه أحداث ووقائع انقضت، إنّما يتعاملون معها وكأنّها حاضرة الآن لم يؤثر فيها ركام الزمن المتقدم، فقد قدّم لنا مارسيل بروست في بحثه عن الزمن الضائع ((أشياء كانت مندثرة ومدفونة في ركام الماضي، فعن طريق تداعي الذكريات أمكنه أن يخلق عالماً خيالياً نابضاً بالحركة والصورة))<sup>(5)</sup>. إنّ الموقف من الزمن يبرز في الأدب أكثر من أيّ نشاط إبداعي آخر لأنّه يعبر عن النزعات الشعورية للإنسان، كما أنّ الأدباء لا يقدّمون رؤيتهم من خلال مقولات جافة، إنّما يقدّمون موقفهم ورؤيتهم بلغة انفعالية جمالية تشدّ المتلقي إليها وتجعله في حالة مشاركة وجدانية مع المبدع.

### البيئة وتشكيل الرؤية الزمنية:

إنّ رؤية الإنسان وموقفه من الأشياء والظواهر تتأثران بعوامل البيئة المحيطة به، فهي التي ترسم تأثيرها في الفرد ببعديه الخارجي والداخلي وتكون نشاطاته بكافة أشكالها استجابة لتأثيراتها يؤكد على هذا فكتور كوزان بقوله: ((أعطوني خريطة بلد مناخه ورياحه وكلّ جغرافيته ونباته وحيوانه، فأتعهد بأن أنبئكم بما سيكونه إنسان هذا البلد وبالدور الذي سيلعبه هذا البلد في التاريخ))<sup>(6)</sup>. ولا شك أنّ البيئة المجذبة التي عاش فيها الإنسان العربي في عصر ما قبل الإسلام كان لها الدور الأكبر في تشكيل نظم الحياة آنذاك، وقد تشكلت القبيلة نتيجة الظروف الطبيعية وكونت تبعاً لذلك قيمها التي ((تحتوي نوعاً من الإجماع العقائدي))<sup>(7)</sup>، لأن الفرد في تلك البيئة لا يستطيع أن يعيش منفرداً منعزلاً عن المجتمع، ولهذا السبب نظر إلى القبيلة نظرة قداسة وظل حريصاً على التوحد معها<sup>(8)</sup>، فالإنسان في تلك البيئة يقدّم القبيلة على ذاته وأسرته طالما أنّه لا يستطيع العيش خارج نظم القبيلة وأطرها<sup>(9)</sup>، ولما كانت العلاقة بين

(1) أشكال الزمان والمكان في الرواية، باختين: 35.

(2) انتصار الزمن، دراسة في اساليب معالجة الماضي في الفكر الاحيائي: 111.

(3) الزمن التراجمي في الرواية المعاصرة، سعد عبد العزيز: 7.

(4) الزمن في الأدب: 31.

(5) الزمن التراجمي في الرواية المعاصرة: 7.

(6) الفن والتصور المادي للتاريخ، جورج بليخانوف: 25.

(7) الزمان والمكان وأثرهما في حياة الشاعر الجاهلي وشعره، دراسة نقدية نصية، صلاح عبد الحافظ: 099.

(8) شعر الاغتراب في الأدب العربي، ماهر حسن فهمي، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، مج (25)، 1969: 134.

(9) الظاهرة الأدبية في عصر صدر الاسلام والدولة الأموية، إحسان سركيس: 44.

القبائل العربية آنذاك قائمة على الصراعات فإن أفراد القبيلة الواحدة يجدون أنفسهم ملزمين باتخاذ موقف الحرب من مناوئتهم شأنهم شأن الأفراد الذين يعيشون ضمن كيانات مغلقة على نفسها<sup>(1)</sup>، فالالتزام عندهم واجب أخلاقي لا مجال للمساومة عليه، والفرد واحد من كل لا يفكر بالخروج عن المواضع التي رسمتها المؤسسة الثقافية فالواقع البيئي خلق مجتمعاً أغلب أفراده مستتبين، فصورة الشاعر العربي في النصوص الشعرية ((هي صورة شخص منخرط في الحياة الجماعية القبلية ... يمارس الأعمال كلها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية))<sup>(2)</sup>، وهي شخصية عامّة لا تظهر حياتها الخاصة إلا نادراً على المستوى القولي وأفعالها ذات مردود إيجابي للمجتمع، فطرفة بن العبد الذي يتمسك بالحياة لأسباب ثلاث في قوله<sup>(3)</sup>:

وَلَوْلَا ثَلَاثٌ هُنَّ مِنْ عَيْشَةِ الْفَتَى  
كَمَيْتٍ مَتَى مَا تُعَلِّ بِالْمَاءِ تُزِيدُ  
وَكَرِي إِذَا نَادَى الْمُضَافُ مُحْتَباً  
وَجَدَّكَ لَمْ أَحْفَلِ مَتَى قَامَ غُودِي  
كَسِيدِ الْغُضَا نَبَّهَتْهُ الْمُتَوَرِّدُ

فالشاعر يحرص كما يبدو على الحياة لا خوفاً من الموت بل لأجل ممارسة أفعال يرجع مردودها بالنفع لأبناء جلدته، فنوادي الخمرة تقيم جسر تواصل بينه وبين الآخر إذ تنفتح أناء على المجتمع، هذا إذا ما تذكرنا أن الخمرة آنذاك لم تكن محرمة على شرط أن لا يفرط في معاقبتها، والدفاع عن المكروب سنة حرصت على تأكيدها المؤسسة الثقافية. أما تقصيره ليوم الدجن من خلال الممارسة الجنسية فإنه بهذا الفعل لا يتجاوز المنطلقات القبلية، ويؤكد في الوقت ذاته على أن الطبيعة لا تستطيع إيقافه عن ممارسة نشاطاته الحيوية. فيما يقدم عروة بن الورد الذي عدّ من المتمردين على النظم السائدة آنذاك صورة للإنسان الذي يساهم في إحياء الآخر، ففروسيته ليست ((فخراً فردياً، أو كبرياء ذاتية. ليست انكفاءً على الذات وإنما هي خروج منها وامتداد في الآخرين. إنها تقسيم الذات في الذات الأخرى إنها افتداء للآخر لا للذات))<sup>(4)</sup>، إن شعراء ذلك العصر كانوا حريصين على التوافق مع البنية الاجتماعية حتى وإن كانت تتعارض مع تطلعاتهم، فالشغف الذي عدّ من الخارجين على المواضع السائدة من خلال سعيه لإيجاد عالم بديل هو عالم الطبيعة بدلاً من العالم الإنساني المحيط به<sup>(5)</sup>، إلا أننا نجده متمسكاً بالقيم الاجتماعية ويحاول فرضها على عالمه الجديد (العالم الحيواني)<sup>(6)</sup>:

وَكُلُّ أَبِي بَاسِلٍ غَيْرَ أَنَّنِي  
وَأَنْ مُدَّتْ الْأَيْدِي إِلَى الزَّادِ لَمْ أَكُنْ  
وَمَا ذَاكَ إِلَّا بَسْطَةً عَنْ تَفَضُّلٍ  
إِذَا عَرَضَتْ أُولَى الطَّرَائِدِ أَبْسَلُ  
بِأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْشَعَ الْقَوْمِ أَعْجَلُ  
عَلَيْهِمْ وَكَانَ الْأَفْضَلُ الْمُتَفَضَّلُ

فالشاعر حريص على الالتزام بشعيرة العفة التي أكدت المؤسسة الثقافية المحافظة عليها أيّاً كانت الظروف، فهو لا يتأخر عن تناول الطعام لشبع وري، إذ هو يعاني الجوع كما تعانيه الحيوانات الأخرى، إلا أن دواعي القيم تفرض عليه أن لا يندفع اندفاعاً حيوانياً نحو الطعام وقد ساهم البعد الاجتماعي في تشكيل الذات الشاعرة فجاءت أغلب النصوص الشعرية متوافقة مع المنطلقات الاجتماعية السائدة، وجاءت صورة الأنا المتضخمة في النصوص سعيًا من الشعراء لديمومة التواصل مع المجتمع من خلال إقناع البنية الاجتماعية بأهمية الأنا ودورها الفعال في تقوية الكيان الاجتماعي<sup>(7)</sup>، إلا أن هذا لا يعني أن إنسان تلك الفترة كان شخصية مستقرة فهو كما يظهر في النصوص الشعرية شخصية قلقة متوترة جراء النزاعات القبلية المستمرة التي تجعل من الإنسان شخصية مرشحة للموت في كل حين، يعزّز هذا الشعور الافتقار للاستقرار المكاني الذي غيبته طبيعة البيئة التي فرضت على الإنسان الحلّ والترحال الدائمين، ومما زاد قلقه ((إحساسه بالجهل أمام قوى الطبيعة، والعجز تبعاً لذلك عن فهم أسرارها وذلك لغيباب النصّ الديني الهادي))<sup>(8)</sup>.

(1) برجسون، فرانسوا ماير: 172.

(2) كلام البدايات، أودنيس: 20-21.

(3) ديوان طرفة بن العبد: 46-47.

(4) كلام البدايات: 110.

(5) مقالات في الشعر الجاهلي، يوسف اليوسف: 210-212 وكلام البدايات: 88.

(6) لامية العرب أو نشيد الصحراء لشاعر الأزدي (الشغف): 30-31.

(7) مقالات في الشعر الجاهلي: 220.

(8) من حديث الشيب والاعتراب في الشعر الجاهلي، شواد في أحمد السيد علام، مجلة رؤى، العدد: 3، السنة الأولى، 1988: 1.

لقد كان الإنسان يعيش آنذاك في مكان تخيم فيه ظلال الموت فالصحراء في إحدى مرجعياتها تعني مسكن الموتى فهي عالم ما ورائي زاد أهله التراب، تشير إلى هذا عقائد ما بعد الموت<sup>(1)</sup>، إن هذه البيئة القلقة بشروطها القاسية وغياب النص الديني الذي يعد بحياة بعد الموت جعلت من الإنسان بشكل عام والشعراء بشكل خاص يقفون موقفاً عدائياً من الزمن لأن ما بعد الموت حياة بغیضة في عالم سفلي زاد أهله الثرى هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن البيئة الاجتماعية لا تعبر اهتماماً إلا للذات القادرة على الدفاع عن كيان القبيلة، فقد كان النظام القبلي يهمل من بلغ سن الشيخوخة إهمالاً تاماً إن لم يشرع قتله خنقاً في سنّي القحط، ((فقد كان العرب في الجاهلية إذا قحطوا عمدوا إلى الشيخ الكبير فخنقوه، يموت ونحن نراه خير من أن يموت هزلاً، كانوا أيضاً إذا رحلوا إلى مكان فيهم شيخ تركوه حتى يموت مكانه))<sup>(2)</sup>.

ولقد كانت طبقة المسنين تعيش حياة مهمشة مما جعل من هم في هذه السن يحسون باغتراب عن البيئة الاجتماعية المحيطة بهم ويتجرعون مرارة المفارقة بين ما كانوا عليه وما آلا إليه، ولعلّ تغريب البنية الاجتماعية يسبب لهم همّاً أكثر إيلاً من العجز الجسدي الذي جرّته عليهم الشيخوخة، بعد أن صدقوا بجحود ونكران من المجتمع، كما عبّر عن هذا هاجر ابن عبد العزى بقوله<sup>(3)</sup>:

وأصبحت مثل الفرخ لا أنا ميتٌ      فأسلى ولا حيّ فأصدر لي أمراً  
وقد كنت دهرًا أهزم الجيش واحداً      وأعطى، فلا منّا عطائي ولا نزراً  
وقد عشت دهرًا لا تجنّ عشيرتي      لها ميتاً حتى أخطّ له قبراً

إن تحييد المجتمع وإهماله جعله يرى في الموت سبيلاً للخلاص من حياة عقيمة ليس لصاحبها أي دور في رسم التوجهات الاجتماعية، ولقد كان الإنسان آنذاك يعيش حاضراً قلقاً ويتخوّف من المستقبل وانعكست هذه الحالة على حضور الزمن في النتاجات الشعرية، فالشاعر يظهر في القصيدة إما شاباً يفيض حيوية وقدرة على الفعل، أو شيخاً يعاني مأساة حاضره الخاوي ويحن إلى ماضية الزاهر، فيما غاب الحديث عن زمن الطفولة الذي ((لا يعترف بالحدود والفواصل بين الذات والوجود الموضوعي، ولا يرى فرقاً بين الآن والعالم. ومن أجل ذلك فإن الطفولة لا تعرف حس الفناء ولا قلقه، ولا تعرف رعب الزوال))<sup>(4)</sup>.

ويبدو لنا أن غياب الحديث عن هذه المرحلة في النص الشعري جاء استجابة للعوامل الاجتماعية، لأن الذات الشاعرة آنذاك تسعى جاهدة لتوطيد عرى التواصل بينها وبين البنية الاجتماعية. فالفخر الفردي هو وسيلة تصدر عن الآن لأجل إشعار المجتمع بأهميتها، وحديث الشاعر عن ماضيه الزاهر سواء أكان واقعياً أم خيالياً هو محاولة لحمل المجتمع على العناية به وهو يعاني العجز في حاضره ويرغب منه في المكافأة على ما قدمه فيما سلف. أما الحديث عن الطفولة فإنه لا يؤدي أي دور في إقامة التواصل بين الآن والمجتمع لأنه يخص الذات وحدها لذا غُيب للأسباب الاجتماعية التي تحدثنا عنها.

إن موقف شعراء عصر ما قبل الإسلام من الزمن ومحاولة التخلص من همّه تشكّل بتأثير العوامل الاجتماعية إلى جانب غياب المعتقد الديني الذي يعد بحياة طيبة بعد الموت، وهذا ما يفسّر لنا هيمنة الشعور العدائي تجاه الزمن عند الشعراء آنذاك.

(1) عقائد ما بعد الموت في حضارة بلاد الرافدين القديمة، نائل حنون: 175-176.

(2) شرح المفضليات، أبو زكريا يحيى بن علي التبريزي: 243/1.

(3) المعمرين والوصايا، أبو حاتم السجستاني: 92.

(4) دلالة المدينة في الخطاب الشعري المعاصر، دراسة في اشكالية التلقي الجمالي للمكان، غادة عقاق: 192.

## النتيجة

- 1- كان للبيئة الطبيعية في عصر ما قبل الإسلام دور كبير في تشكيل موقف الشعراء من الزمن، إذ ولدت لديهم حساً مأساوياً تجاه حركته والتغير الذي تحدثه، كما أنها غيّبت الحديث عن مرحلة الطفولة التي تمثل مرحلة النقاء والبراءة، لأنّ الحديث عن هذه المرحلة لا يشكل أهمية عند البنية الاجتماعية التي تركز اهتمامها على الذات القادرة على الإنجاز.
  - 2- إنّ الذكريات التي يستحضرها الشعراء لا تمثل عندهم ماضياً طواه الزمن وإنّما ينظرون إليها على أنها تجارب حية تتمتع باستمرارية غير قابلة للانقطاع، وهي في الوقت نفسه قادرة على تجاوز الحاضر وتخطي آثار الزمن التي رسمت ملامحها على الأبعاد الخارجية لهم إن لم يكونوا يعانون من عجز الشيخوخة عند بعثهم لتلك الذكريات.
  - 3- برزت التأثيرات الأسطورية على الشعراء الذين حاولوا تحقيق خلود معنوي عبر الإنجاز وإن كان تأثيرها غير مباشر لأنّ الآثار الثقافية في الشعر تعدل ويعبر عنها بشكل إيحائي ولا تُستشفّ إلاّ بالقراءة المتأنية.
  - 4- الموت الغيرية تتسحب على الذات الشاعرة ويتحول رثاء الآخرين إلى رثاء الذات نفسها، كما أنّ أغلب قصائد الرثاء تتحوّل إلى شكوى من الزمن واتهامه بالعدائية والغدر وتعلن استسلام الإنسان أمام هذا العدو الخفي مغيبة في الوقت نفسه الحديث عن اسباب الموت.
- وختاماً فإنّ كلّ ما قدمناه من تفسيرات - كما ذكرنا في - لا تكتسب الدرجة القطعية، فهي محلّ جدل ومناقشة، وهذا هو داب كلّ طرح ورأي، وآمل أن أكون قد وفقت في ذلك، وآمل أن تنتبه الدراسات القادمة على ما سهونا عنه أو أخطأنا فيه، والحمد لله ربّ العالمين أولاً وآخرأ.

## المصادر والمراجع

- الأسطورة في الشعر العربي الحديث، د. أنس داود، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1975م.
- أشكال التعبير في الأدب الشعبي: نبيلة إبراهيم، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ت.
- أشكال الزمان والمكان في الرواية: ميخائيل بختين، ترجمة: يوسف حلاق،، دمشق، 1990.
- الآمال الكبيرة، تشارلز ديكنز، ترجمة غياث حجار، دار النشر للجامعيين، بيروت 1963م.
- انتصار الزمن، دراسة في أساليب معالجة الماضي في الفكر الإحيائي: د. محمد عبد الحسين الدّعمي، آفاق عربية، بغداد، 1985م.
- الإنسانية والوجودية في الفكر العربي، د. عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، 1974م.
- الانهماج بالذات: ميشيل فوكو، ترجمة: جورج أبو صالح، بيروت، د.ت.
- دائرة المعارف الإسلامية، أحمد المسناوي،، دار الشعب، القاهرة، د.ت.
- دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر، دراسة في إشكالية التلقي الجمالي للمكان، غادة عقاق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م.
- ديوان حاتم الطائي، د. فوزي عطوي، الشركة اللبنانية للكتاب، لبنان، 1969م.
- ديوان طرفة بن العبد، تحقيق: فوزي عطوي، دار صعب، بيروت، 1980م.
- الزمان والأزل، مقال في فلسفة الدين، ولترستيس، ترجمة: د. زكريا ابراهيم، مراجعة أحمد فؤاد الاهواني، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، 1967م.
- الزمان الوجودي، د. عبد الرحمن بدوي، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، 1955م.
- الزمن في الأدب، هانز ميرهوف، ترجمة: اسعد مرزوق، مؤسسة فرانكلين، نيويورك، 1972م.
- شرح المفضليات، أبو زكريا يحيى بن علي بن محمد التبريزي، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ت.

- شويهاور، د. عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1942م.
- الظاهرة الأدبية في عصر صدر الإسلام والدولة الأموية، د. إحسان سرقيس، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1981م.
- الفن والتصور المادي للتاريخ، جورج بليخانوف، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت، 1977م.
- لامية العرب أو نشيد الصحراء، لشاعر الأزد الشنفرى، تحقيق: محمد بديع شريف، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1964م.
- لسان العرب المحيط، لابن منظور، إعداد وتصنيف: يوسف خياط، بيروت، د. ت.
- مائدة افلاطون كلام في الحب منقول عن الحكيم اليوناني، محمد لطفي جمعة، مصر، د. ت.
- مقالات في الشعر الجاهلي، يوسف اليوسف، الطبعة الثانية، الجزائر، 1980.
- ملحمة كلكامش، ترجمة: طه باقر، الطبعة الثانية، مطابع الجمهورية، بغداد، 1971م.
- الموت في الفكر الغربي، جاك شورون، ترجمة: كامل يوسف حسين، الكويت، 1984م.
- شعر الاغتراب في ادب العربي، د. ماهر حسن فهمي، مجلة مجمع اللغة العربية - القاهرة، المجلد 25، 1969م.
- . British and American Poets , chaucer to the present , W. Jackson Bate.

## واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس

بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

الباحثة. ندى محمد عبدالعزيز الجاسر

قسم مناهج وطرق التدريس/ جامعة الامير سطاتم بن عبدالعزيز/ المملكة العربية السعودية

**Researcher. Nada Mohammed Abdul Aziz Al-Jasser****Prince Sattam bin Abdulaziz University****Researcher. Nada Mohammed Abdul Aziz Al - Jasser****Department of Curriculum and Teaching Methods / Prince Sattam bin Abdulaziz****University / Kingdom of Saudi Arabia**

nadajasser@gmail.com

**Abstract**

The objective of this study is to know how the teaching staff of the Faculty of Education at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University is using the Blended Learning in the education process and to what extent is the teaching staff participating in previous training courses in using this Blended Learning and what are the difficulties range that hinder the teaching staff of not using the Blended Learning and come up with recommendations and suggestions. The researcher has followed a description methodology in the study, and the study sample has been consisted from all the members teaching staff in Faculty of Education at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University in Al Char. The study questioners were distributed to all the teaching members, but only (59) members had fully responded to the study tools.

**The Study revealed the following**

- 1-The arithmetic mean for how the teaching staff of the Faculty of Education at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University is using the Blended Learning, in the education process is (3,10), and this falls in the third level of the pentagram standard (mean). This means that the usage percentage of the study members in using the Blended Learning is at the medium standard.
- 2- (81%) of the teaching staff has previously joined training courses in using Blended Learning in the education field. This reflects a positive level in training and development.
- 3- By asking those who have got a training course, to identify the place where they had attended those courses. (56%) of them answered they attended these training courses outside the University, this explains that it is not the right time to present a training courses in the study domain in the University Campus on the time being, which requires to devote more effort to cover this aspect.
- 4-The arithmetic mean for the difficulties level that hinder the teaching staff at Faculty of Education at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University in using the Blended Learning in the education process reach (3,12). This falls in the fourth category of the pentagram standard (high), and this means there are a number of difficulties and obstacles.

**Key words:** Teaching Staff - Blended Learning – education process .**الملخص:**

هدف هذا البحث إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في دورات تدريبية سابقة في مجال استخدام هذه التقنيات وماهي الصعوبات التي تُعيق أعضاء هيئة التدريس من استخدام هذه التقنيات والخروج ببعض التوصيات والمقترحات. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في هذا البحث، تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سطاتم بن عبدالعزيز، حيث وزعت الاستبانة على عينة الدراسة و(59) عضو من عينة الدراسة فقط استجاب لأداة البحث بشكل كامل. أظهر البحث أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام

عينة الدراسة (3.10)، وهذا يعني أن درجة استخدام عينة البحث للتعليم المدمج متوسطة. وتبين أن (81%) من عينة البحث سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في مجال استخدام التعليم المدمج. ويسؤال عينة البحث عن مكان الدورات التدريبية التي قد التحقوا بها، أجاب (56%) منهم أنهم حصلوا على دورات تدريبية خارج الجامعة. كما أوضح البحث أن المتوسط الحسابي لمستوى الصعوبات التي تعيق عينة البحث عن استخدام التعليم المدمج بلغ (3.12) وهذا يعني وجود عدداً من الصعوبات والعوائق.

**الكلمات المفتاحية:** أعضاء هيئة التدريس - التعليم المدمج - العملية التعليمية.

#### المقدمة:

يشهد العالم في عصرنا الحالي ثورة تقنية عارمة شملت جميع مجالات الحياة كلها، ولأن التقنية لا تمتاز عن بقية مخترعات الحضارة الحديثة بمجرد سحر مواصفاتها وقدرتها على الإنجاز السريع، بل تمتاز أيضاً بسحر موقفها حيث فرضت على الإنسان أن يغير ذهنية تفكيره ونمط حياته وعلاقاته وغاياته، لقد حولت العالم كله إلى صورتها بمعنى أنها جعلت العالم يقيس نفسه بها، وصارت هي مقياس الأشياء كله (المطوع، 2012).

لذا كان لابد من أن يعكس التعليم هذه التقنيات ويتبناها حيث ذكر الحسن والملا (2014) أن دمج التقنية في التعليم يُحقق العديد من الفوائد المتمثلة في تحويل المعلومات المجردة في المقرر إلى خبرة محسوسة لدى الطالب وإعطائه الأهمية القصوى وكذلك توفير الوقت والجهد، وهذا بالتالي يدعم فرص الحصول على تعليم متميز يتسم بالكفاءة والفاعلية ويسر الانسجام والتفاعل بين الأهداف والأنشطة ووسائل التقويم، ولعل العبارة التي قالها (Stevenson, 2010) "التقنية هي المستقبل والمستقبل هو التقنية" تلخص أهمية دمج التقنية في جميع مجالات الحياة وخاصة مجال التعليم. وفي هذا السياق يقول إيدي ولوكيار (Eady & Lockyer, 2013) "لقد أصبح التعلم من خلال التقنية الحديثة جوهرياً في مدرسة اليوم .

إلا أن دمج التقنية في التعليم يكتنفه كثير من الغموض لدى معظم التربويين، فهو في نظر هؤلاء ليس أكثر من إضافة التقنية لبيئة تعليمية تقليدية واستخدام هذه التقنية في التدريس على وجه الخصوص إلا أن هذا الدور للتقنية لن يحدث تحولاً جوهرياً في النموذج التربوي (الصالح، 1436).

وتواجه عملية دمج التقنية في التعليم على وجه العموم تحديات عديدة بعضها تحديات قديمة ولكنها لا تزال موجودة ويمكن تصنيف هذه التحديات على مستوى المعلم والمدرسة (Balanskat, et, al, 2006)، فعلى سبيل المعلم تبرز التحديات التالية وهي فقدان الثقة بالنفس لدمج التقنية في التعليم ومقاومة المعلم للتغيير. أما على مستوى المدرسة فستأتي التحديات التالية في المقدمة وهي عدم توافر التدريب الفعال والوقت الكافي للتدريب وعدم توافر القيادة التقنية والدعم والالتزام طويل المدى، ودعم إداري ضعيف وصعوبات توفير المناهج المدمجة (الصالح، 1436).

ومن هنا جاءت فكرة البحث وهي واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز وتحديد الصعوبات التي قد تواجه الأعضاء عند استخدامهم لهذه التقنيات في العملية التعليمية.

#### 1- مشكلة البحث:

التقنيات الحديثة والثورة المعلوماتية جعلت من الضروري اتخاذ القرارات السليمة لمواكبة هذه التطورات السريعة لمتطلبات الحياة، ولهذا فإن معظم المجالات بفروعها تعمل على اقتناء التقنية والتعامل معها لنهوض بمستوى متقدم من التطور في مجال عملها، لا سيما مجال التعليم من أهم المجالات التي يجب أن تهتم بدمج التقنية في بيئتها التعليمية (الشهري، 2015).

كما أن الباحثة لاحظت من خلال خبرتها في مجال التدريس أن هناك قصور في استخدام التعليم المدمج رغم الاهتمام العالمي بهذه التقنيات، لذا تسعى الباحثة في هذا البحث لمعرفة واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز.

**2- أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى التعرف على استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج وذلك من خلال ما يلي:

- أ- درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج.
- ب- مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز في دورات تدريبية سابقة في مجال استخدام التعليم المدمج.
- ج- الصعوبات التي تُعيق أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز عن استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم في العملية التعليمية.

**3- تساؤلات البحث:**

يتوقف تحقيق أهداف البحث السابق ذكره على مدى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- أ- ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج.
- ب- ما مدى التحاق أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز بدورات تدريبية في مجال التعليم المدمج.
- ج- ما الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز من استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.

**4- أهمية البحث:**

تكمن الأهمية العلمية لهذا البحث في أنه يُسهم في معرفة:

- أ- درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم المدمج في العملية التعليمية.
- ب- مدى التحاق أعضاء هيئة التدريس بدورات تدريبية في مجال التعليم المدمج.
- ج- الصعوبات التي تُعيق أعضاء هيئة التدريس عن استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.
- د- هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين في الجامعة في معرفة الواقع، و من ثَمَّ توفير المتطلبات المادية والبشرية والإدارية اللازم توفرها لتطبيق التعليم المدمج في الجامعة.

**5- مصطلحات البحث:**

أشتمل البحث على عدد من المصطلحات التي تتلاءم مع أهدافه، وهي كما يلي:

- أ- التعليم المدمج: هو التعلم الذي يتم من خلاله استخدام وسائل اتصال مختلفة تتضمن الإلقاء المباشر والتعلم الذاتي والتواصل عبر الانترنت، فهو يمزج بين التعليم الاعتيادي وبين استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة مما يعطي الحرية للمعلم في استخدام تقنيات الاتصال في غرفة الصف (الشهري، 2008). وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها جميع الأجهزة والبرامج التي يمكن استخدامها في عملية التدريس لدى عضو هيئة التدريس.

- ب- العملية التعليمية: وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عملية التدريس التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعة.

- ج- أعضاء هيئة التدريس: وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون والمحاضرون.

**الاطار النظري****البيئة التعليمية التقنية:**

وذكرت الشهري (2015) البيئة التعليمية التقنية تُسهم في تطوير عمليات التعلم بشكل أفضل وتجعل من التعلم تعلمًا ذا معنى، والبيئة التعليمية التقنية تحتوي على مجموعة من المكونات التي تختلف باختلاف مستويات دمج التقنية في التعليم، وكذلك مستوى التجهيزات التقنية في الفصل الدراسي، ونشير هنا إلى مجموعة من مكونات البيئة التقنية القياسية:

- 1- تحتوي على تجهيزات بيئة تفاعلية، وتوفر مداخل متنوعة لشبكات محلية وعالمية، وريد إلكتروني، ومجموعات بريدية، والاتصالات من بعد، والاتصال المباشر عبر الإنترنت، والأقمار الاصطناعية وتلفزيونات تفاعلية... الخ.
  - 2- تقنيات تساعد على نشر المعلومات والوثائق إلكترونياً في صور ووسائل متعددة، مما يوفر تشكيلة معلومات واسعة ومتعددة المصادر والأشكال.
  - 3- تقنيات تُتيح إمكانية استبدال المعلومات بأشكالها المختلفة عند الحاجة إلى ذلك.
  - 4- تطبيقات لعمليات الاتصال المباشر بين هيئة التدريس والطلاب والإدارة التعليمية والمنزل.
  - 5- تقنيات تحقق التعلّم النشط من خلال المتعة القائمة على الإبداع العلمي والفاعلية، مما يسمح بتنمية الطالب من كافة الجوانب.
- الأسس النظرية والفلسفية للتعليم المدمج:**

يعتمد نجاح عملية دمج التقنية في التعليم على مجموعة من الأسس النظرية والفلسفية يمكن إنجازها في النقاط التالية:

- 1- إعداد قيادة تربوية مهنية فاعلة قادرة على قيادة التغيير والتطوير والتجديد والإبداع.
  - 2- تعزيز ثقافة مؤسسية داعمة للتغيير والتطوير والتجديد والإبداع.
  - 3- بناء علاقات شراكة فاعلة مع البيئة الخارجية.
  - 4- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.
  - 5- تنمية كفايات الاتصال والتفاوض وحلّ المشكلات للعنصر البشري بالمنظومة التعليمية.
  - 6- تنويع مصادر المعرفة والمعلومات، وتقديمها بأساليب تقنية متطورة متعددة الوسائط.
  - 7- اعتماد تعلّم تفاعلي لمتعلم نشط باعتباره محور العملية التعليمية التعلّمية.
  - 8- تيسير تفاعلات المتعلمين، والتوظيف الفاعل لأنشطتهم الصفية واللا صفية.
  - 9- تنمية روح الفريق والقيادة من خلال التعاون والمشاركة.
  - 10- إتاحة فرص الابتكار والإبداع بتنمية مهارات التفكير المنهجي والإبداعي. (المرداني، وإبراهيم).
- وذكر سليمان (2010) أن الاستفادة القصوى من تقنيات المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلّم يجب أن تشمل خطة الدمج عدداً من المسائل أهمها:
- 1- تحديث أسلوب التعليم بما يتماشى مع هذا الدمج.
  - 2- تحديث المناهج العلمية وتأكيد الترابط الموضوعي فيما بينها.
  - 3- توفر المحتوى الرقمي العلمي المتوافق مع متطلبات المنهج.
  - 4- توفر الأدوات اللازمة للعملية التعليمية الجديدة (مثل: برمجيات جمع المعلومات وعرضها، وبرمجيات النشر الإلكتروني Authoring Tools).

5- توفر البنية التحتية اللازمة لذلك (الاتصالات، الحاسبات، نظم الإدارة التعليمية LMS).

6- تدريب أعضاء هيئة التدريس ورفع كفاءتهم لاستخدام تقنية المعلومات.

7- تعديل نظام التعليم لجعل "الطالب محور العملية التعليمية".

أثر استخدام التعليم المدمج على الطالب:

راء أوليفر وتريجويل (2005) أن التعلّم المدمج ما هو إلا الدمج المتكامل بين كل من: التعليم التقليدي والتعلّم الإلكتروني، والمداخل التربوية كالسلوكية والبنائية والمعرفية لتحسين المخرج التعليمي، والتكنولوجيا التعليمية والمهام التعليمية، والأدوات والوسائل في بيئة التعلّم الإلكتروني والتعليم التقليدي

ولخص قاسم (2015) انعكاسات استخدام التعليم المدمج على الطالب في أنها تساعد على:

- 1- التعلّم الفعّال: تسمح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للطلبة، سواءً أكانوا فرادى أم في مجموعات صغيرة، أن يشتقوا البيانات ويفسروها، وأن يرصدوا المعلومات ويحلّوها.
- 2- مركزية الطالب: يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأنماط متعددة من المتعلمين لتسمح لهم بحرية الاختيار والاستقلالية. فبعض المتعلمين سمعيّون، وبعضهم الآخر بصريّون، وآخرون يتعلمون أسرع باستخدام لوحة المفاتيح (الحاسوب) أكثر من استخدام الورقة والقلم. ويمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتعبير عن الأفكار من خلال كتابة القصة والرسم والعمليات الحسابية وتأليف الموسيقى. ونتيح البرمجيات التربوية للطلبة العمل بسرعات متفاوتة.
- 3- نمذجة المواقف الحياتية الحقيقية ومحاكاتها: يستطيع المعلمون والمتعلّمون، باستخدام البرمجيات التربوية، أن يتعرفوا مواقف حياتية بطريقة أكثر ديناميكية من التي تسمح بها الكتب التقليدية.
- فعلى سبيل المثال، يستطيع الطلبة استخدام الإنترنت لعمل رحلة افتراضية إلى الكواكب. وباستخدام الكتب الإلكترونية سيكون لدى الطالب القدرة على محاكاة المواقف الموجودة في النصوص.
- 4- التعلّم القائم على المصادر: لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مصدراً آخر من المصادر الجديدة لدى الطلبة والمعلمين إضافةً إلى المصادر المتوفرة. إذ إن ICT استزود المعلمين والطلبة بمصادر دائمة مثل الموسوعات على أقراص مدمجة (CD-ROM ENCYCLOPEDIAS).
- عوامل نجاح التعلم المدمج: إن نجاح التعلم المدمج يتوقف على جودة وكفاءة طرق التدريس المستخدمة، لا على عددها وكمها، وقد ذكر السيد عبد المولى (2010) عوامل نجاح التعلم المدمج على النحو التالي:

1- التواصل والإرشاد.

2- العمل الفريقي.

3- تشجيع العمل المبهر الخلاق.

4- الاختيارات المرنة.

5- إشراك الطلاب في اختيار المدمج المناسب.

6- اتصل ثم اتصل ثم اتصل.

7- اعشق التكرار.

وأشار كل من دزيبان وهارتمان وموسكال (Dziuban; Hartman; and Moskal, 2004) إلى أن التعلم المدمج الناجح

يجب أن يتضمن ما يأتي:

1- جعل الطالب محور العملية التعليمية.

2- زيادة التفاعل بين كل من: الطالب - المدرس؛ الطالب - الطالب؛ الطالب - المحتوى؛ الطالب - المصادر الخارجية.

3- تكامل آليات الواجبات البنائية والختمية لكل من الطالب والمعلم.

#### الدراسات السابقة

تناولت الباحثة العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بموضوع البحث ويمكن تلخيص أهمها من

حيث الأهداف والنتائج على النحو التالي:

- 1- دراسة المحيسن (2000م). هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية من حيث: الأجهزة والإمكانات، واستخدام أعضاء هيئة التدريس لها. كما هدفت لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات نحو استخدام الحاسوب، وتقصي أهم معوقات استخدامه في تلك الكليات من وجهة نظرهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نقص في الخدمات الحاسوبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، وضعف استخدامهم لها، مع وجود اتجاهات مرتفعة لدى هؤلاء الأعضاء نحو

هذا الاستخدام. وأشارت إلى أن عدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر فنيي حاسوب من أهم المعوقات التي تحول دون استخدامهم له.

2- دراسة الشهري (1425هـ). هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، إلى جانب معرفة من سبق له منهم الالتحاق بدورات تدريبية في هذا المجال، كما تسعى إلى الكشف عن نوعية الصعوبات التي يمكن أن تُعيقهم عن استخدامها في التعليم. جمعت بيانات الدراسة من خلال الاستبانة التي وزعت على 176 عضو هيئة تدريس. دلّت النتائج على أن معدل الاستخدام العام لتقنيات المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية يُعد منخفضاً نسبياً، كما كشفت الدراسة أن نسبة لا تتجاوز 30,1 في المائة منهم قد سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في هذا المجال، كما تبين أن هناك عدداً من الصعوبات التي تُعيقهم عن استخدام تلك التقنيات في التعليم..

3- دراسة أبو معرافي (2001م). هدفت الدراسة في تناول تقويم واقع استخدام هيئة التدريس في جامعة الشارقة للإنترنت، والمعوقات التي تُعيق من استخدامهم لها. ومن خلال عرض وتحليل 70 استبانة، اتضح أن ما نسبته 4,28 في المائة من مجتمع الدراسة يستخدمون الإنترنت لغرض إنجاز برامج تعليمية، كما تبين أن من بين أبرز المشاكل التي تُعيق من استخدامهم للشبكة هي ضعف سرعة الاتصال، وضيق الوقت، وعدم كسب مهارات الاستخدام، وصعوبة الحصول على معلومات هادفة، وعدم وجود معلومات تتلاءم وتخصصاتهم العلمية.

4- دراسة قشقرقي وآخرون (2004م). وكان الهدف من الدراسة هو تعرف مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسب الآلي بكلية التربية بجدة، ومدى استفادتهم من شبكة الإنترنت من أجل إثراء العملية التعليمية، فضلاً عن تعرف مدى وعي أعضاء هيئة التدريس للهدف من التقنية وأهميتها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تضمنت خمسة محاور وزعت على (93) من أعضاء هيئة التدريس، والمحاضرات، والمعيدات بكلية جدة. وأكدت الدراسة في نتائجها إلى تطبيق عينة الدراسة لأساليب التقنية الحديثة، كما أشارت إلى أن استخدام الإنترنت في البيت بنسبة (100%)، بينما انخفض استخدامه في العمل، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع الوعي لدى عينة الدراسة لدور الإنترنت في تسهيل ومتابعة البحوث والدراسات.

5- دراسة شنفال وشفقة. (2004) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تكنولوجيايات الاتصال الحديثة في التعلم لدى الأساتذة الجامعيين في كلية العلوم الطبيعية وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف. واستخدم الباحثان في الدراسة المعتمدة على المنهج الوصفي استمارة تم توزيعها على (22) عضو.

وكشفت نتائج الدراسة أن الأساتذة في جامعة سطيف يواكبون استعمال التكنولوجيا في العملية التعليمية ولهم توجهات إيجابية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية. كما أوضحت الدراسة أن التخصص العلمي للأساتذة له دور في استخدام التكنولوجيا بنسب متفاوتة نظراً لخصوصية وطبيعة كل تخصص؛ فغالباً التخصصات العلمية تستعمل التكنولوجيا بشكل أكبر من التخصصات الأدبية.

6- دراسة مراد، (2013م). هدفت الدراسة التعرف على مدى معرفة عينة من معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشويك للتطبيقات والبرمجيات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى استخدامهم وتوظيفهم لها في المواد التي يدرسونها، وكذلك التعرف على العوائق التي تحول دون استخدامهم لها.

وقد صمّم الباحث، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي، أداة الدراسة (استبانة)، حيث تكونت من (40) فقرة بوصفها أداة لجمع البيانات، وطُبِّقَت الأداة على عينة من (101) من المعلمين والمعلمات، تم اختيارهم عشوائياً من مدارس مديرية التربية والتعليم المنتشرة في جميع مناطق لواء الشويك.

وقد استُخدمت النسب المئوية والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحليل البيانات، كما استخدمت الدراسة اختبار (ت) (T-test)، وتحليل التباين الثنائي، وذلك للتعرف على متوسط الفروق بين مجموعات الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة يمارسون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، ولكن استخدامهم وتوظيفهم لها في أغراض التدريس كان متدنياً، كما كشفت النتائج عن وجود بعض العوائق التي تُعيق استخدامهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس؛ كان من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

7- دراسة الغملاس (2016م). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للسبورات الذكية بشكل فعال لتطوير بيئة تعليمية تعلمية داخل القاعات الدراسية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز، واستخدم الباحث لمعرفة ذلك أدوات بحثية تمثلت في استبانة لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سلمان بن عبدالعزيز حول أهمية استخدام السبورات الذكية في تطوير بيئات تعليمية تعلمية فعالة داخل القاعات الدراسية، واستبانة لاكتشاف مدى جودة استخدام أعضاء هيئة التدريس للسبورات الذكية ومعرفة العقبات التي تحول دون استخدام فعال للسبورات الذكية في الجامعة، وكانت عينة الدراسة 200 من أعضاء هيئة التدريس عشوائياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية استخدام السبورة الذكية في تطوير بيئة التعليم والتعلم في الجامعات، كما تبين أنهم يستخدمون السبورة الذكية، وتركيز استخدامهم لها بطريقة عرض الدرس باستخدام جهاز عرض البيانات (data projector)، ولكن الدراسة أظهرت أنه لا يوجد إثبات أن هناك استخداماً فعالاً لها، حيث أنها لم تستخدم في التحول من التعليم المرتكز على المعلم إلى التعلم المتمركز على الطالب، ولم تظهر مساهمتها في التعليم التعاوني، أو في تقييم الطلاب، وكانت أبرز العقبات التي تواجه الاستخدام الأمثل للسبورات الذكية داخل القاعات الدراسية: ضعف الدعم الفني للسبورة الذكية، قلة الأجهزة والبرمجيات اللازمة لاستخدام السبورة الذكية، وقلة البرامج التدريبية في الجامعة حول كيفية استخدام السبورة الذكية.

8- دراسة كاجيما وهاوسافوس Kagima & Hausafus (2000م). التي شملت 176 عضو هيئة تدريس في جامعة أيوا للعلوم والتقنية (Iowa State University for Science and Technology) أن نسبة الذين يستخدمون تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية وصلت 51,7 في المائة، بينما بلغت نسبة الذين لا يستخدمون تلك التقنيات 48,3 في المائة، هذا بالإضافة إلى أن غالبية هؤلاء المستخدمين يستخدمون الإنترنت والبريد الإلكتروني والشبكة النسيجية العالمية ومجموعات الأخبار في جوانب متعددة تتعلق بإعلانات عن المقرر الدراسي، مصادر للتكاليف والواجبات الدراسية، والقوائم البريدية، وإعداد الجداول الدراسية، وعرض محتويات المقررات الدراسية، وتسليم الواجبات الدراسية، واسترجاع درجات المقرر الدراسي، والمناقشات المباشرة، والساعات المكتبية المباشرة.

9- دراسة سافري (Savery) (2002م). للتعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنية في التعليم بهدف توفير معلومات دقيقة تساعد متخذي القرار في التخطيط لإعداد استراتيجيات لتوظيف التقنية، شملت الدراسة 41 عضو هيئة تدريس في كلية الوسط الغربي للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج الدراسة أن 90 في المائة من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون البريد الإلكتروني، و70 في المائة يستخدمون الشرائح وأجهزة العرض، و45 في المائة يستخدمون الأشرطة المرئية.

10- دراسة جانكوسكا Jankowska (2004م). لاستخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إيداهو (Idaho University) لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، التي أوضحت نتائجها أن ما نسبته 75 في المائة من بين 249 عضو هيئة تدريس شملتهم الدراسة يستخدمون العديد من التقنيات؛ بهدف رفع مستوى العملية التعليمية، كما تبين أن من بين أبرز أنواع التقنيات المستخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية، الصور والأشكال الرقمية بنسبة 52 في المائة، ومقررات على الشبكة النسيجية العالمية بنسبة 47 في المائة، وبرامج الوسائط التفاعلية المتعددة بنسبة 25 في المائة، والوسائل السمعية الرقمية والمرئية الرقمية بنسبة 23 في المائة؛ هذا بالإضافة إلى عدد آخر من الوسائط التي تستخدم بشكل غير منتظم ومن أمثلتها: البث الإذاعي اللاسلكي، والواقع الافتراضي، وقد أرجعت الدراسة أسباب ذلك الاستخدام المنخفض لتلك التقنيات إلى عدم معرفة أعضاء هيئة

التدريس بما هو متوافر من مصادر تقنية في الجامعة، وأيضاً عدم توافر الوقت الكافي لديهم للتدريب، إضافةً إلى قلة البرامج التعليمية والتدريبية في مجال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات.

### تعليق على الدراسات السابقة:

- 1- من خلال استعراض النتائج الفكري من الناحية الكمية لمجموع الدراسات والأبحاث التي ناقشت استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم المدمج في العملية التعليمية محلياً وعربياً أنها محدودة وقليلة جداً خصوصاً محلياً (الدراسات على مستوى الجامعات السعودية)، ويمكن إرجاع هذا النقص المتدني في عدد الدراسات والأبحاث العلمية إلى أن استخدام التقنية في مؤسسات التعليم العالي المحلية والعربية لا يزال في بعض منها يخطو مراحله الأولى.
- 2- أكدت جميع الدراسات على أهمية استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.
- 3- طبقت أغلب الدراسات السابقة في المؤسسات التعليمية وهذا يتفق مع البحث الحالي.
- 4- كشفت بعض الدراسات عن المعوقات في استخدام التقنيات في العملية التعليمية وتمثلت أهم المعوقات في: قلة تدريب أعضاء هيئة التدريس على التقنيات الحديثة، قلة أو عدم وجود الدعم الفني والصيانة للأجهزة الإلكترونية، قلة الإمكانيات المادية وغيرها من المعوقات التي تقيد هذا البحث الحالي عند تحديد المعوقات.
- 5- كشفت بعض الدراسات أن التخصص يلعب دوراً مهماً في تحديد مدى استخدام العضو للتقنيات في العملية التعليمية حيث أن الأعضاء ذو التخصص العلمي أكثر تأييداً واستخداماً للتقنيات من الأعضاء ذوو التخصص الأدبي.
- 6- يختلف هذه البحث عن الدراسات السابقة، حيث استطلعته لمدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للعديد من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، فيما ركزت الدراسات السابقة على تقنيات معينة.
- 7- أكدت جميع الدراسات على أن هناك توجه إيجابي نحو استخدام التقنية في مجال التعليم العالي من قبل أعضاء هيئة التدريس ولكن وجود عقبات تحول دون استخدام أو إلى تراجع نسبة استخدام الأعضاء لهذه التقنيات.
- 8- اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفي الكشف عن معوقات الاستخدام وتقديم المقترحات والتعرف على اتجاهات أفراد عينة البحث.
- 9- طبقت جميع الدراسات السابقة في مؤسسات التعليم العالي وهذا يتفق مع البحث الحالي، ما عدا دراسة مراد فقد طبقت على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بالأردن.

### منهجية البحث وإجراءاته:

يدخل هذا البحث في إطار البحوث الميدانية التي تعتمد على المنهج الوصفي المسحي لدراسة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز التعليم المدمج ومدى حصولهم على دورات تدريبية في هذا المجال والكشف عن الصعوبات التي تُعيق استخدامهم لها في محاولة للوصول إلى نتائج تُعين صانعي القرار في اتخاذ قراراتهم حول هذا الموضوع.

### مجتمع البحث وعينته:

يُمثل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سطاتم بن عبدالعزيز، حيث وزعت الاستبانة على عينة البحث البالغ عددهم (65) ولكن (59) عضو فقط استجاب لأداة البحث بشكل كامل وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1437، 1438هـ).

**أداة البحث:****بناء أداة البحث:**

قامت الباحثة ببناء هذه الاستمارة من أجل جمع البيانات المتعلقة بالبحث. وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث كدراسة (الشهري، 1425هـ) ودراسة (الحوامدة، 2011م)، ودراسة (مراد، 2013م). وتم اختيار نظام ليكرت Likrt الخماسي في بناء أداة البحث، حيث وضعت خمس استجابات أمام كل عبارة. وقد قسّمت الاستبانة إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

- 1- المحور الأول: ويتعلق بالتعرّف على درجة استخدام عينة البحث للتعليم المدمج.
  - 2- المحور الثاني: ويشمل التعرّف على مدى التحاق عينة البحث بدورات تدريبية سابقة في مجال التعليم المدمج ومكان انعقادها ومدى توافرها والمدة الزمنية لها.
  - 3- المحور الثالث: ويتضمن معرفة مدى موافقة أفراد عينة البحث على الصعوبات التي يمكن أن تحول دون استخدام التعليم المدمج.
- الصدق الظاهري لأداة البحث:**

وللتحقق من صدق أداة البحث عرضت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية على بعض المختصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى صحة الفقرات ومناسبة المحاور، وبعد أخذ آراء المحكّمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

**صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة:**

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد البحث بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

**المحور الأول:**

درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج.

**جدول (1) معاملات ارتباط درجة موافقة بنود المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور**

| م | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط |
|---|----------------|----|----------------|----|----------------|
| 1 | **.468         | 7  | **.574         | 13 | **.636         |
| 2 | **.683         | 8  | **.544         | 14 | **.645         |
| 3 | **.569         | 9  | **.500         | 15 | **.490         |
| 4 | **.556         | 10 | **.530         | 16 | **.568         |
| 5 | **.594         | 11 | **.544         | 17 | **.683         |
| 6 | **.669         | 12 | **.633         | 18 | **.703         |

\* دالة عند مستوى 0.05 - \*\* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (1) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

## المحور الثاني:

الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز عن استخدام التعليم المدمج.

## جدول (2) معاملات ارتباط درجة موافقة بنود المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

| م | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط |
|---|----------------|----|----------------|----|----------------|
| 1 | **.587         | 6  | **.638         | 11 | **.561         |
| 2 | **.677         | 7  | **.461         | 12 | **.367         |
| 3 | **.644         | 8  | **.345         | 13 | **.583         |
| 4 | **.673         | 9  | **.711         | 14 | *.156          |
| 5 | **.601         | 10 | **.476         | 15 | *.173          |

\* دالة عند مستوى 0.05 - \*\* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط للفقرات (1-13) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، بينما الفقرات (14-15) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة البحث:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (3) قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

## جدول (3) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

| المحور                                                         | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|----------------------------------------------------------------|------------|-------------------------|
| درجة استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية               | 18         | 0.887                   |
| الصعوبات التي تعيق استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية | 15         | 0.804                   |

## المعالجات والأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة ومعامل ثبات

(الفكروني) ومعامل ارتباط (بيرسون)

نتائج البحث وتحليل البيانات:

## المحور الأول:

درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج في العملية التعليمية.

## جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

| تسلسل العبارة | العبارة                                                               | درجة الموافقة |        |        |        |             | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------|--------|--------|--------|-------------|----------------|-------------------|---------|
|               |                                                                       | عالية جداً    | عالية  | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |                |                   |         |
|               |                                                                       | 5             | 4      | 3      | 2      | 1           |                |                   |         |
| 5             | برنامج معالج النصوص (word) لإعداد أوراق عمل للطالبات                  | 39            | 11     | 5      | 2      | 2           | 4.41           | 1.01              | 1       |
|               |                                                                       | 66.1 %        | 18.6 % | 8.5 %  | 3.4 %  | 3.4 %       |                |                   |         |
| 15            | بوابة الخدمات الإلكترونية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على موقع الجامعة | 33            | 18     | 6      | 2      | 0           | 4.39           | 0.81              | 2       |
|               |                                                                       | 55.9 %        | 30.5 % | 10.2 % | 3.4 %  | 0 %         |                |                   |         |

|    |      |      |               |      |      |      |      |   |                                                                |    |
|----|------|------|---------------|------|------|------|------|---|----------------------------------------------------------------|----|
| 3  | 0.78 | 4.36 | 0             | 1    | 8    | 19   | 31   | ك | للتواصل مع الطلبة واعضاء هيئة التدريس البريد الالكتروني        | 10 |
|    |      |      | 0             | 1.7  | 13.6 | 32.2 | 52.5 | % |                                                                |    |
| 4  | 1.03 | 4.29 | 2             | 2    | 7    | 14   | 34   | ك | لإعداد المحاضرات (PowerPoint) عروض البوروينت                   | 3  |
|    |      |      | 3.4           | 3.4  | 11.9 | 23.7 | 57.6 | % |                                                                |    |
| 5  | 1.19 | 3.88 | 2             | 8    | 9    | 16   | 24   | ك | الجداول الإلكترونية (Excel) لحفظ وتنظيم علامات الطلبة وسجلاتهم | 4  |
|    |      |      | 3.4           | 13.6 | 15.3 | 27.1 | 40.7 | % |                                                                |    |
| 6  | 1.31 | 3.71 | 5             | 7    | 10   | 15   | 22   | ك | الشبكة النسيجية العالمية (W.W.W)                               | 9  |
|    |      |      | 8.5           | 11.9 | 16.9 | 25.4 | 37.3 | % |                                                                |    |
| 7  | 1.06 | 3.20 | 5             | 6    | 27   | 14   | 7    | ك | مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس    | 1  |
|    |      |      | 8.5           | 10.2 | 45.8 | 23.7 | 11.9 | % |                                                                |    |
| 8  | 1.12 | 3.07 | 6             | 9    | 26   | 11   | 7    | ك | الوسائط المتعددة (Multimedia) لإعداد التدريبات والامتحانات.    | 2  |
|    |      |      | 10.2          | 15.3 | 44.1 | 18.6 | 11.9 | % |                                                                |    |
| 9  | 1.28 | 2.98 | 9             | 13   | 15   | 14   | 8    | ك | السطورة الذكية. (Smartboard)                                   | 7  |
|    |      |      | 15.3          | 22.0 | 25.4 | 23.7 | 13.6 | % |                                                                |    |
| 10 | 1.20 | 2.97 | 6             | 16   | 20   | 8    | 9    | ك | أدوات التخزين السحابي عن بعد (Cloud Google Drive).             | 6  |
|    |      |      | 10.2          | 27.1 | 33.9 | 13.6 | 15.3 | % |                                                                |    |
| 11 | 1.25 | 2.39 | 9             | 13   | 18   | 11   | 8    | ك | نظام ادارة التعلم (Black board)                                | 14 |
|    |      |      | 15.3          | 22.0 | 30.5 | 18.6 | 13.6 | % |                                                                |    |
| 12 | 1.49 | 2.68 | 17            | 15   | 8    | 8    | 11   | ك | العارض البصري (Visual Presenter).                              | 8  |
|    |      |      | 28.8          | 25.4 | 13.6 | 13.6 | 18.6 | % |                                                                |    |
| 13 | 1.22 | 2.53 | 16            | 13   | 16   | 11   | 3    | ك | حضور اجتماعات عن بعد- (Tele-conferencing).                     | 11 |
|    |      |      | 27.1          | 22.0 | 27.1 | 18.6 | 5.1  | % |                                                                |    |
| 14 | 1.11 | 2.20 | 19            | 18   | 16   | 3    | 3    | ك | الانفوجرافيك (Infographic) لإعداد المحاضرات                    | 16 |
|    |      |      | 32.2          | 30.5 | 27.1 | 5.1  | 5.1  | % |                                                                |    |
| 15 | 1.19 | 2.19 | 21            | 19   | 9    | 7    | 3    | ك | النشر الآلي. (Web Page Marker)                                 | 17 |
|    |      |      | 35.6          | 32.2 | 15.3 | 11.9 | 5.1  | % |                                                                |    |
| 16 | 1.10 | 2.12 | 21            | 18   | 15   | 2    | 3    | ك | الفيديو التفاعلي (Interactive Video)                           | 18 |
|    |      |      | 35.6          | 30.5 | 25.4 | 3.4  | 5.1  | % |                                                                |    |
| 17 | 0.94 | 2.03 | 20            | 21   | 15   | 2    | 1    | ك | حضور مؤتمرات صوتية- (Audio-conferencing).                      | 13 |
|    |      |      | 33.9          | 35.6 | 25.4 | 3.4  | 1.7  | % |                                                                |    |
| 18 | 0.95 | 1.98 | 22            | 20   | 14   | 2    | 1    | ك | حضور مؤتمرات فيديو- (Video-conferencing).                      | 12 |
|    |      |      | 37.3          | 33.9 | 23.7 | 3.4  | 1.7  | % |                                                                |    |
|    | 0.66 | 3.10 | المتوسط العام |      |      |      |      |   |                                                                |    |

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عينة البحث في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز للتعليم المدمج بلغ (3.10) وهذا يقع في الفئة الثالثة من المقياس الخماسي (متوسطة)، وهذا يعني أن درجة استخدام أفراد البحث للتعليم المدمج متوسطة. كما ان الانحراف المعياري لهذا المحور بلغ (0.66) وهذا يدل على انخفاض التشتت عن المتوسط، وبعبارة أخرى تجانس الاستجابات.

ويُتضح من الجدول (4) أيضاً، أنَّ عبارات محور استخدام التعليم المدمج، والبالغ عددها (18) عبارة حصلت على متوسطات حسابية متفاوتة، تقع ما بين الفئة الخامسة (عالية جداً) والفئة الثانية (منخفضة)؛ حيثُ تراوحت متوسطاتها ما بين (1.98) كأدنى قيمة، و(4.41) كأعلى قيمة. وبالنظر إلى أبرز تلك العبارات نجد العبارة (5) "برنامج معالج النصوص (Word) لطباعة اوراق العمل وملخصات الطلاب" جاءت بالمرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (4.41)، من أصل (5.00)، وتعكس هذه النتيجة أنَّ أفراد البحث يميلون لاستخدام هذا النوع من التقنية، وهذا ربما يُفسر بدرجة شيوع وانتشار هذا البرنامج من برامج الأوفيس من مايكروسوفت. وهذا يوضح أنهم كذلك يميلون لاستخدام الشائع والمعروف من البرامج والتقنيات.

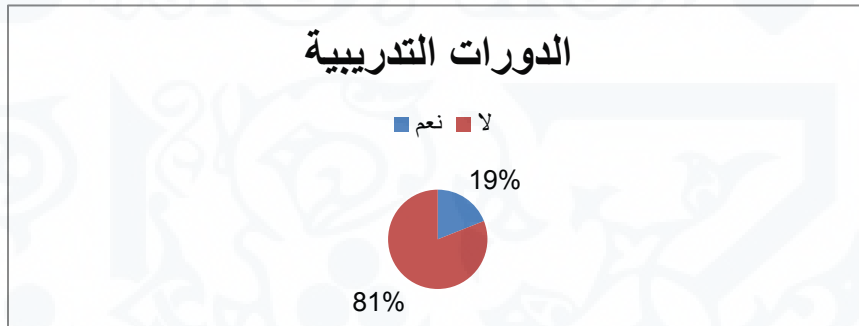
وفي المقابل، نجد أنَّ العبارة (12) "حضور مؤتمرات فيديو ((Video-conferencing" جاءت بالمرتبة الثامنة عشرة والأخيرة، وبدرجة موافقة (منخفضة) وبمتوسط حسابي (1.98) من أصل (5.00)، وتعكس هذه النتيجة مدى قلة شيوع هذه الوسيلة التقنية بين أفراد البحث، وهذا ملاحظ كذلك في العبارات السابقة لها والتي ترتبط بنفس النوع من التقنيات. وكذلك ربما تُفسر هذه النتيجة بأنها تعود لضعف ثقافة حضور المؤتمرات العلمية عبر الفيديو بين أعضاء هيئات التدريس بالجامعات السعودية.

### المحور الثاني:

مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في دورات تدريبية سابقة في مجال استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.

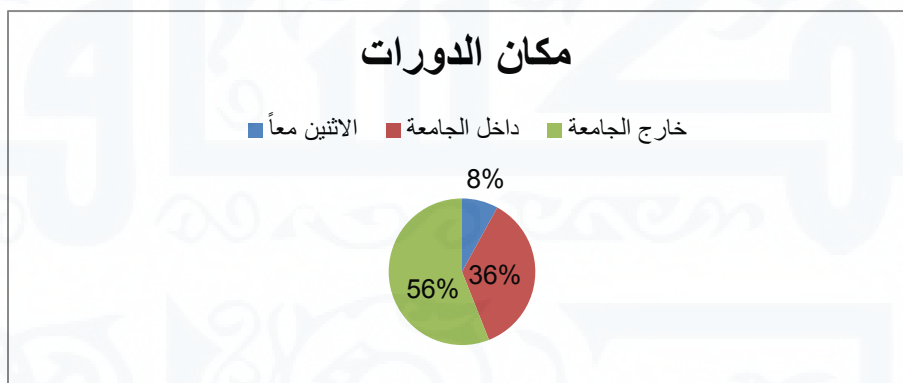
للتعرف على مدى مشاركة أفراد البحث في دورات تدريبية، قامت الباحثة بطرح هذا السؤال: "هل سبق وأن التحقت بدورة أو دورات تدريبية في مجال التعليم المدمج؟" ويهدف هذا السؤال لمعرفة مدى مشاركة أفراد البحث بدورات في مجال التعليم المدمج.

الشكل (1) يوضح النسبة المئوية لالتحاق أعضاء هيئة التدريس بدورات تدريبية



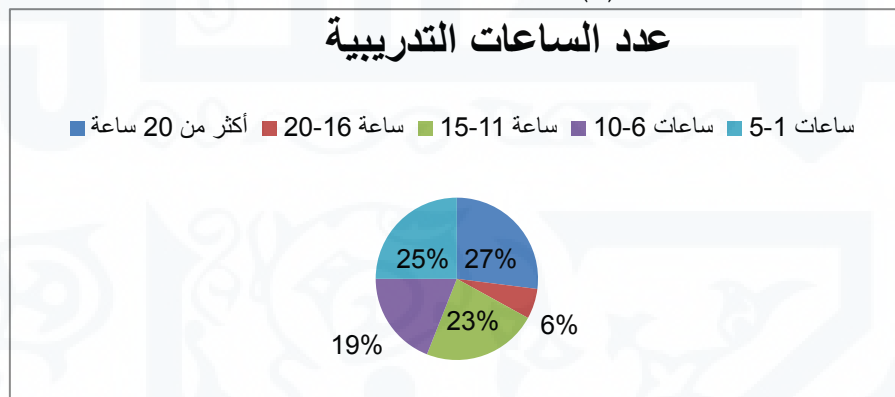
حيث نرى في الشكل (1) الرسم البياني أعلاه أنَّ أربعة أخماس أفراد الدراسة (ع=48) بنسبة (81%) سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في مجال استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية. وهذا يعكس مستوى إيجابياً نحو التدريب والتطوير. وبسؤال أفراد البحث، ممن سبق لهم الحصول على دورات تدريبية، عن مكان تلك الدورات، أجاب (56%) منهم (ع=27) أنهم حصلوا على دورات تدريبية خارج الجامعة، وهذا قد يُفسر بعدم الجاهزية (في الوقت الحالي) لتقديم دورات تدريبية في مجال البحث داخل الجامعة، مما يتطلب بذل المزيد من الجهد لتغطية هذا الجانب. والمزيد من النسب المئوية في الشكل (2):

## شكل (2) النسبة المئوية لمكان الدورات التي تم الالتحاق بها



وبسؤال المشاركين بتلك الدورات عن مقدار الساعات التدريبية التي حصلت عليها في مجال استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية، تفاوتت إجابات المشاركين حول مقدار الساعات التدريبية. وقد أجاب 27% منهم (ع=13) بأنهم حصلوا على أكثر من 20 ساعة تدريبية، وهذا يعتبر مؤشراً إيجابياً في مقدار التدريب. بينما في المقابل أجاب 25% (ع=12) بأنهم اخذوا من 1-5 ساعات تدريبية. ويمكن معرفة والمزيد حول النسب المئوية في الرسم البياني الشكل (3).

## شكل (3) النسبة المئوية لعدد ساعات التدريب



## المحور الثالث:

الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز عن استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.

## جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

| الترتيب | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | درجة الموافقة |        |        |       |            | العبارة | تسلسل العبارة                                   |    |
|---------|-------------------|-----------------|---------------|--------|--------|-------|------------|---------|-------------------------------------------------|----|
|         |                   |                 | منخفضة جداً   | منخفضة | متوسطة | عالية | عالية جداً |         |                                                 |    |
|         |                   |                 | 1             | 2      | 3      | 4     | 5          |         |                                                 |    |
| 1       | .96               | 4.22            | 1             | 4      | 4      | 22    | 28         | ك       | الأعطال المفاجئة للأجهزة                        | 10 |
|         |                   |                 | 1.7           | 6.8    | 6.8    | 37.3  | 47.5       | %       |                                                 |    |
| 2       | 1.05              | 4.03            | 1             | 5      | 10     | 18    | 25         | ك       | غياب الحوافز المادية                            | 8  |
|         |                   |                 | 1.7           | 8.5    | 16.9   | 30.5  | 42.4       | %       |                                                 |    |
| 3       | 1.09              | 4.00            | 3             | 3      | 8      | 22    | 23         | ك       | عدم توافر الدعم الفني والتقني اللازم عند الحاجة | 7  |
|         |                   |                 | 5.1           | 5.1    | 13.6   | 37.3  | 39         | %       |                                                 |    |

|    |      |      |               |      |      |      |      |   |                                                                                                          |    |
|----|------|------|---------------|------|------|------|------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4  | 1.09 | 3.75 | 0             | 11   | 11   | 19   | 18   | ك | نقص تجهيزات القاعات بالأجهزة الحديثة                                                                     | 13 |
|    |      |      | 0             | 18.6 | 18.6 | 32.2 | 30.5 | % |                                                                                                          |    |
| 5  | 1.00 | 3.47 | 1             | 8    | 23   | 16   | 11   | ك | عدم تعاون الجامعات في مجال تبادل الخبرات والمعارف في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم | 15 |
|    |      |      | 1.7           | 13.6 | 39   | 27.1 | 18.6 | % |                                                                                                          |    |
| 6  | 1.27 | 3.37 | 6             | 10   | 11   | 20   | 12   | ك | ضعف المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم لدى الطلاب والطالبات        | 11 |
|    |      |      | 10.2          | 16.9 | 18.6 | 33.9 | 20.3 | % |                                                                                                          |    |
| 7  | 1.10 | 3.31 | 4             | 10   | 16   | 22   | 7    | ك | عدم توفر تطبيقات خاصة بتقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم باللغة العربية                     | 14 |
|    |      |      | 6.8           | 16.9 | 27.1 | 37.3 | 11.9 | % |                                                                                                          |    |
| 8  | 1.36 | 3.29 | 8             | 11   | 9    | 18   | 13   | ك | عدم توفر فرص التدريب المناسبة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم                     | 4  |
|    |      |      | 13.6          | 18.6 | 15.3 | 30.5 | 22   | % |                                                                                                          |    |
| 9  | 1.19 | 3.10 | 4             | 20   | 8    | 20   | 7    | ك | عدم استجابة الطلبة مع النمط الجديد من التعلم                                                             | 12 |
|    |      |      | 6.8           | 33.9 | 13.6 | 33.9 | 11.9 | % |                                                                                                          |    |
| 10 | 1.41 | 3.08 | 10            | 14   | 8    | 15   | 12   | ك | استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم ثُمِّلَ عيباً إضافياً فوق العبء الموكل إلي        | 9  |
|    |      |      | 16.9          | 23.7 | 13.6 | 25.4 | 20.3 | % |                                                                                                          |    |
| 11 | 1.19 | 2.47 | 16            | 16   | 11   | 15   | 1    | ك | الصعوبة في تشغيل الأجهزة والبرامج                                                                        | 6  |
|    |      |      | 27.1          | 27.1 | 18.6 | 25.4 | 1.7  | % |                                                                                                          |    |
| 12 | 1.14 | 2.42 | 15            | 18   | 14   | 10   | 2    | ك | لا تتلاءم مع طبيعة المقررات التي أقوم بتدريسها                                                           | 1  |
|    |      |      | 25.4          | 30.5 | 23.7 | 16.9 | 3.4  | % |                                                                                                          |    |
| 13 | 1.19 | 3.32 | 18            | 19   | 9    | 11   | 2    | ك | لا أملك المهارات اللازمة في مجال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم                  | 5  |
|    |      |      | 30.5          | 32.2 | 15.3 | 18.6 | 3.4  | % |                                                                                                          |    |
| 14 | .99  | 2.07 | 21            | 19   | 13   | 6    | 0    | ك | الخوف من استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات المدمجة في التعليم                                          | 3  |
|    |      |      | 35.6          | 32.2 | 22   | 10.2 | 0    | % |                                                                                                          |    |
| 15 | 1.11 | 2.03 | 24            | 19   | 7    | 8    | 1    | ك | لا تدخل ضمن اهتماماتي في مجال التعليم                                                                    | 2  |
|    |      |      | 40.7          | 32.2 | 11.9 | 13.6 | 1.7  | % |                                                                                                          |    |
|    | 0.59 | 3.12 | المتوسط العام |      |      |      |      |   |                                                                                                          |    |

بالنظر إلى الجدول (5) نجد أن المتوسط الحسابي لمستوى الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز عن استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية بلغ (3.12) وهذا يقع في الفئة الرابعة من المقياس الخماسي (عالية)، وهذا يعني وجود عددٍ من الصعوبات والعوائق. كما ان الانحراف المعياري لهذا المحور بلغ (0.59) وهذا يدل على انخفاض التشتت عن المتوسط، ويعكس تجانس الاستجابات.

ويُتضح من الجدول أيضاً، أنَّ عبارات محور الصعوبات والعوائق، والبالغ عددها (15) عبارة حصلت على متوسطات حسابية تميل إلى الارتفاع، حيث انها تقع ما بين الفئة الخامسة (عالية جداً) والفئة الثالثة (متوسطة). وقد تراوحت متوسطاتها ما بين (2.03) كأدنى قيمة، و(4.22) كأعلى قيمة. وبالنظر إلى أبرز تلك العبارات:

نجد العبارة (10) "الأعطال المفاجئة للأجهزة" جاءت بالمرتبة الأولى بدرجة موافقة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (4.22)، من أصل (5.00)، وتُعكس هذه النتيجة أن أفراد البحث يعانون من صعوبات مرتبطة بالدعم الفني وصيانة الأجهزة، وهي صعوبات خارجة عن إرادتهم؛ وهذا يسبب عائقاً لهم في استخدام التقنيات التعليمية.

وبالنظر لأدنى العبارات نجد أن العبارة (2) "لا تدخل ضمن اهتماماتي في مجال التعليم" جاءت بالمرتبة الخامسة عشرة والأخيرة، وبدرجة موافقة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.03) من أصل (5.00)، وتُعكس هذه النتيجة أن عدداً من تقنيات التعليم المدمج يقع خارج نطاق اهتمامات أفراد الدراسة. وهذا قد يُفسر إما بعدم المعرفة الشاملة لأفراد البحث بتلك الأنواع من التقنيات أو لعدم

توفرها واستخدامها في نطاق العمل الجامعي التعليمي؛ وهذا قد يتطلب المزيد من البحث لاستكشاف أسباب عدم اهتمام أفراد البحث ببعض أنواع تقنيات التعليم المدمج المطروحة بالمجال التعليمي.

#### التوصيات والمقترحات:

- 1- تطوير بعض المقررات الدراسية القديمة بحيث تتماشى مع تطورات العصر ويسهل دمجها بالتقنيات الحديثة.
- 2- ضرورة إعداد خطة من قبل عضو هيئة التدريس تضمن تفعيل التعليم المدمج في المقررات الدراسية.
- 3- تعريف أعضاء هيئة التدريس بالتعليم المدمج.
- 4- العمل على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التعليم المدمج من خلال إقامة دورات في أروقة الجامعة ذات فعالية وتعود بالفائدة على عضو هيئة التدريس.
- 5- العمل على تزويد جميع القاعات الدراسية بالأجهزة الالكترونية وربطها بشبكة الانترنت.
- 6- دعم الأعضاء المستخدمين لتقنيات الحديثة في العملية التعليمية من خلال الحوافز المادية.
- 7- توفير صيانة مستمرة وحاضرة لدى الحاجة إليها في جميع كليات جامعة الامير سطاتم بن عبدالعزيز.
- 8- تشكيل لجان دورها رفع مستوى استخدام التقنيات الحديثة في الجامعات السعودية.
- 9- إجراء بحوث مشابهة لهذا البحث على جميع جامعات المملكة لوقوف على واقع استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية وتحديد الصعوبات التي تعرقل استخدام هذه التقنيات.
- 10- إجراء بحوث مشابهة لهذا البحث تتناول تقنيات أكثر حداثة نظراً لتطور السريع لهذه التقنيات.

#### المراجع:

- إبراهيم، معتز أحمد؛ المرادي، محمد مختار. دمج التقنية في المنهج، كلية المعلمين بعمر. مركز التدريب وخدمة المجتمع. تم استرجاعه 1338/8/5هـ على الرابط [faculry.mu.edu.sa](http://faculry.mu.edu.sa)
- بو معرفي، بهجة مكي، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشارقة للإنترنت، رسالة المكتبة (2001 م).
- الحوامدة، محمد فؤاد، معوقات استخدام التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الأول والثاني (2011م).
- سليمان، هند عبدالقادر، دمج تقنية المعلومات بالتعلّم من خلال التقنيات الحديثة، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل (2010م)، ص3.
- شنفال، طارق؛ شفيقة، مهري، استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التعليم الجامعي دراسة ميدانية لعينة من أساتذة جامعة سطيف. الملتقى الوطني الثاني حول (الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي)، (2014م)، ص 337.
- الشهري، منصور بن علي، استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، بحث منشور في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، كلية التربية- جامعة الملك سعود (1425هـ).
- الشهري، وجدان، تقنيات التعليم: أهمية دمج التقنية في التعليم (2015)، ص4. [wejdanalsh.blogspot.com](http://wejdanalsh.blogspot.com)
- الغملاس، خالد عبدالله، مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للسمات الذكية لتطوير بيئات تعليمية تعليمية فعالة داخل القاعات الدراسية بجامعة سطاتم بن عبدالعزيز، بحث منشور، كلية التربية، جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز (2016م).
- قاسم، أمجد (2015م)، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في التعلّم والتعليم، آفاق علمية وتربوية. تم استرجاعه 1438/8/5هـ على الرابط [a131oom.com](http://a131oom.com).

- قشقرى، رقية وآخرون، مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجدة (العلمية والاقتصاد المنزلي)، للتقنية، بحث منشور في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، كلية التربية، جامعة الملك سعود (2004م).
- المحيسن، إبراهيم عبدالله، واقع استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية، الكويت، المجلة التربوية (2000م).
- مراد، عودة سليمان عودة، واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك/ الأردن، البلقاء للبحوث والدراسات، مجلد 17، العدد الأول (2013م).
- السيد عبد المولى السيد أبو خطوة، مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية، دراسة مقدمة إلى مؤتمر "دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة" المنعقد بمركز زين للتعلم الإلكتروني، جامعة البحرين (2010م).
- الشهري، بندر عبدالله، تقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي في بيئة التعلم الإلكتروني بالجامعة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض (2008م)، ص 66.
- المطوع، مريم، مدرسة المستقبل: دور التقنية في مدرسة المستقبل، رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد 36، (2012م).
- الحسن والملا، رياض عبد الرحمن، احلام عبد اللطيف، الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في دمج التقنية في المنهج من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة العلوم التربوية النفسية، البحرين مجلد 15، عدد الأول (2014م).
- الصالح، بدر عبدالله، إطار مقترح لدمج التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية للطفل، ورقة مقدمة لملتقى اللغة العربية والطفل تحديات وتجارب (1436).

#### المراجع باللغة الإنجليزية:

- Jankowska. Maria Anna, Identifying University Professor's In Formation Needs in Challenging Environment of In Formation and Communication Technologies. The Journal of Academic Librarian Ship(2004).
- Kagima. Leah Keino and Chery O. Hausafas . Integraiong electronic. Contributions & Faculty Computen Selg- efficacy. The in renvet and Higher Education(2000).
- Savery. John .Faculty and Students Perceptions & technology Integration in teaching. Journal & Interactive Online Learning(2002) .
- Oliver,M.and Trigwell,K.Can Blended Learning Be Redeemed E-Learning,Vol.2,No.1,(2005)PP: 1
- Dziuban,C.Hartman.J;and Moskal.P.Blended Learning *EDUCAESE*.Vol 2004,Issue7:1-12, (2004)
- Balanskat,A., Blamire,,R, & Kefala, S. The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe: Europe schoolnet(2006): Available at:
- [http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact\\_study.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf) Retrieved on: 15/12/2014
- Eady, M. J. & Lockyer, L. 'Tools for learning technology and teaching strategies' , Learning to Teach in the Primary School, Queensland University of Technology, Australia(2013), pp.71
- Stevenson , Kenneth R. Educational Trend Shaping School Planning design, Constructing ,Funding and Operation (2010).