

رقم التصنيف الدولي ISSN 1993 - 5242

مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية



مجلة علمية نصف سنوية محكمة تصدرها كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة

حزيران / ٢٠١٢م

السنة (٦)

العدد (١٠)

المشرف العام

الدكتور سعد عزيز حسوه / (عميد الكلية)

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور طاهر يوسف الوائلي

الهيئة الإستشارية

الأستاذ الأول المتمرس الدكتور

محمد حسين الصغير

أ.د. حسن عيسى الحكيم

أ.د. عبد علي الخفاف

أ.د. سعيد عدنان المحنة

أ.د. صاحب محمد حسين نصار

أ.د. عزيز كاظم جبر

أ.د. عبد الحسين الغالبي

أ.د. عبد الحسن مدفون أبو رحيل

أ.د. محمد جاسم السعيد

أ.د. سعيد جاسم الأسدي

أ.د. محمد علي الأنباري

أ.د. طالب منعم حبيب

هيئة التحرير

أ.د. علي صاحب الموسوي عضواً

أ.م.د. محمد ناجي أبو غنيم عضواً

أ.م.د. مناف الموسوي عضواً

أ.م.د. فاضل محسن الميالي عضواً

أ.م.د. رزاق كردي حسين مدير التحرير

التصميم الفني

محمد رزاق الخزرجي

٠٧٨٠١٨١٦٨٤٨

العنوان

مجلة كلية التربية للبنات

للعلوم الإنسانية

كلية التربية للبنات - النجف الأشرف

جمهورية العراق

شروط النشر

- ١- تنشر المجلة البحوث العلمية الرصينة التي لم يسبق نشرها في حقل العلوم الإنسانية.
- ٢- تعتمد المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والانكليزية وعلى الباحث تقديم ثلاث نسخ من بحثه الى سكرتارية تحرير المجلة. على أن لا تتجاوز صفحات البحث عشرين صفحة وما جاوز ذلك تستوفى عنه أجور أخرى.
- ٣- تستوفى شروط البحث العلمي في البحث المقدم للنشر من حيث هيكلية البحث عموماً أو على شكل أجزاء لكل جزء عنوانه، ويطبوع على شكل عمودين في الصفحة الواحدة. أما هوامش البحث فيتم ترتيبها بإتباع أسلوب الترقيم المتسلسل في نهاية البحث وبحسب النسق الطباعي الأول على ورق أبيض قياس A٤.
- ٤- تطبع الجداول والرسوم التوضيحية قدر المستطاع مع ذكر الإشارة الى عنوان الجدول ورقمه. أما الصور الفوتغرافية فتكون بحجم الـ (Post Card) بحث لا يؤثر تصغيرها على المعلومات الواردة فيها.
- ٥- يقدم الباحث ملخصاً لبحثه باللغتين العربية والانكليزية وبحدود (١٥٠ - ٢٠٠ كلمة).
- ٦- يخضع البحث المقدم للنشر للتقويم العلمي من قبل خبراء إختصاصيين مشهود لهم بالكفاءة في مجال إختصاصهم.
- ٧- يعاد البحث الى صاحبه لغرض إجراء التصحيحات إن وجدت، ثم إعادته الى المجلة مع قرص مدمج CD في مدة أقصاها خمسة أيام وتكون التصحيحات ملزمة للباحث.
- ٨- يزود الباحث بنسخة مستتلة من بحثه مجاناً. أما المجلة فتكون مقابل السعر الرسمي المعتمد.
- ٩- تستوفى أجور النشر ومقدارها ٤٠ ألف دينار للبحث الواحد.
- ١٠- لا تعاد البحوث الى أصحابها سواءً قبلت للنشر أو رفضت.
- ١١- تصرف المكافآت والمستحقات المالية للهيئة الاستشارية والباحثين وعلى وفق التعليمات المنصوص عليها.
- ١٢- الأبحاث والآراء الواردة في المجلة تمثل وجهة نظر كاتبها. وهيئة التحرير غير مسؤولة عن الآراء الواردة في البحوث المنشورة.

المحتويات

الصفحة	اسم البحث
7	اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد أ.د. حسن علي فرحان العزاوي أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي
35	تحليل كتاب مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية أ.د. حسن علي فرحان العزاوي مكي فرحان كريم الإبراهيمي
49	تحليل جغرافي للتغير الصناعي ضمن البنية العمرانية لمدينة النجف الاشراف ما بعد ١٩٩٠ أ . د مضر خليل العمر أ. م.د فؤاد عبدالله محمد
61	مشكلة شححه المياه السطحية وانعكاساتها على الأمن الغذائي في محافظة النجف أ.د. كفاح صالح الاسدي م.م. صفاء مجيد المظفر م.م. ظلال جواد كاظم
73	القيم الاجتماعية وأثرها في دور المرأة العراقية المشاركة بالعمال الإنتاجي والصناعي - دراسة في التنمية - ا م د محسن مهدي خنياب
85	توظيف مدخل (STS Science Technology Society) في برامج التعليم العالي العربية و انعكاساته في التنور العلمي المجتمعي أ.م.د عبد الرزاق شنين الجنابي م. د. نعمه عبد الصمد الاسدي
95	دراسة آيات الأخلاق في القرآن الكريم في ضوء (المجاز العقلي) القائم على علاقته السببية أ.م.د سيروان عبد الزهرة الجنابي أمير عبودي عبد
105	النجف دراسة في طبيعة المجتمع وأصول السكان أ.م.د. عبد الستار شنين الجنابي
125	التناسب الإيقاعي الدلالي في سورة العلق م.د. جليلة صالح العلق
137	شعر الشيب والشباب في الأصمعيات د.ميساء صلاح السلامي
149	العلاقة بين أبي تمام والبحتري بين الوهم والحقيقة م. د. وسام عليّ محمد الخالدي

157	مخارج الأصوات وصفاتها بين القدماء والمحدثين م د. حسين فاضل عباس
169	بناء مقياس قلق الحالة لدى مدربي الاندية الممتازة بكرة اليد م.د. سعيد نزار سعيد
179	تصورات طلبة واعضاء هيئة التدريس في اقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات م.د.: نعمه عبد الصمد الاسدي
201	الموقف الفرنسي من الأزمة المصرية -العثمانية ١٨١٠-١٨٣٨م ((دراسة تاريخية)) م.د علي عبد المطلب علي خان المدني
217	أثر حكايات الفلكلور الشعبي («جحا، البهلول» أنموذجا) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في التعبير التحريري. م. عدنان عبد طلاك الخفاجي
235	اثر البطاقات الصورية في تحسين إملاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي م. صفاء وديع عبد السادة العبادي
25	A Contrastive Study of clipping in English and Arabic م.م. حوراء حسن عريبي

اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد

أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
كلية التربية /ابن رشد /جامعة بغداد

أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي
كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية

الملخص

يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد . ولتحقيق ذلك اختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة . واختاروا قصديا معهد إعداد المعلمات في المنصور لإجراء التجربة . وبطريقة عشوائية اختاروا ثلاث شعب منه لتمثل عينة البحث . ومثلت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستعمال دورة التعلم . ومثلت شعبة (ب) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة أيضا المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم . ومثلت شعبة (أ) البالغ عدد طالباتها (٢٤) طالبة المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية(الاستقرائية).

كافأ الباحثان بين طالبات مجموعات البحث إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي . ومربع كاي في متغيرات العمر الزمني . ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول إعداد المعلمات للعام الدراسي السابق ٢٠٠١-٢٠٠٢ . ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول . والتحصيل الدراسي للأبوين . ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات . وقد حدد الباحثان المادة العلمية التي تضمنت اغلب المفاهيم الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني اعداد . البالغ عددها (١٥) مفهوما . وصاغا الأهداف السلوكية للموضوعات وكان عددها (٢٣٩) هدفا سلوكيا . واعدت خططا تدريسية لها .

ولأجل قياس اكتساب طالبات مجموعات البحث

الثلاث للمفاهيم النحوية التي درسها الباحثان بنفسها . فقد اختبرن في نهاية التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا . باختبار تحصيلي تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . والتكميل . والإجابة القصيرة . واتسم بالصدق والثبات . إذ استخدم الباحثان الصدق الظاهري وصدق المحتوى . وقاسا الثبات بطريقة التجزئة النصفية . وحسبا مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار . وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختيار من متعدد .ومن اجل قياس اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث نحو قواعد اللغة العربية فقد أعن الباحثان بنفسهما مقياسا للاتجاه تألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات . وقد اتسم بالصدق والثبات .

وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي . وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائيا تمخضت هذه الدراسة في حدودها عن النتائج الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى . ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية ..

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية . ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية . لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية . ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين

متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بأهمية استعمال خرائط المفاهيم عند تدريس المفاهيم النحوية في الصف الثاني إعداد المعلمات ، وتصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع وإطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات بناء خرائط المفاهيم والسعي إلى تنمية اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة نحو اللغة العربية ولاسيما النحو .

وامتدادا لهذا البحث واستكمالا له اقترحت الباحثة إجراء دراسات ماثلة لفروع أخرى من اللغة العربية وفي مراحل دراسية مختلفة ، وعلى الطلاب ، ومقارنة خرائط المفاهيم ودورة التعلم بأساليب أو نماذج أخرى

مشكلة البحث

ان الشكوى من اللغة العربية بسبب نحوها تملأ الأذان والضيق بالنحو ملء المشاعر والصيحات تنطلق في الوطن العربي على اتساعه تشكو كثرة الاخطاء النحوية التي يقع فيها المتعلمون في أحاديثهم وقراءاتهم وكتاباتهم ، ولا تقتصر الشكوى على ضعف المتعلمين فحسب بل جاوزتهم الى بعض خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في مجالات الحياة المختلفة.(عبادة١٩٨٧ص٧)

وهذه المشكلة لم تكن وليدة عصرنا إنما لها جذورها العميقة من عصر خلف الأحمر ت/١٨٠هـ.والجاحظ ت/٢٥٥هـ.والقرطبي ت / ٥٩٢هـ. وغيرهم من كتب أعرب عن هذه المشكلة.(غلوم ١٩٨٢ص١٢) حتى يذكر أن أعرابيا وقف على حلقة أبي زيد ت / ٢١٥هـ مستسما فظنّ أبو زيد انه جاء ليسأله مسألة في النحو فقال له أبو زيد : سل يا أعرابي عما بدا لك . فقال على البديهة شعرا مبديا عدم رغبته في النحو لكثرة ما يعرض فيه من الجمل المتكررة على نحو قولنا « ضرب عمرو زيدا ».

لستُ للنحو جنتكم لا ولا فيسه ارغب أنا مالي ولأـمـريء ابد الدهر يضربُ خل زيدا لشأنه حيث ما شاء يذهبُ (السيرافي١٩٣٦

ص ٥٤)

وقد لمس الباحثان هذا الضعف من خلال عملهما الميداني في التدريس ، وقد لاحظا ان الطالبات يحفظن القواعد النحوية من غير تطبيق او فائدة تذكر . ولا يتمكنّ من التعبير الصحيح الحالي من الاخطاء النحوية او التطبيق على قاعدة نحوية . ويعتقد الباحثان إن أسباب ضعف الطلبة باللغة العربية ولاسيما بالنحو وضجرهم منه تعود إلى عوامل عديدة من أهمها طرائق التدريس ، ولذلك فكّرنا لإجراء الدراسة الحالية واستخدما فيها دورة التعلم وخرائط المفاهيم لتدريس المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات لعلها تساهم في علاج بعض جوانب المشكلة أو التخفيف من حدتها.

ومن هذا المنطلق فان مشكلة البحث الحالي تتمثل في السؤال

الآتي :

ما اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد ؟

اهمية البحث

لقد وجهت وزارة التربية في العراق الهيئات التدريسية جميعها الى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس لتجربتها والانتفاع بالصالح منها . (وزارة التربية ١٩٨٧ ص ١٨)

ومن هذه الاتجاهات الحديثة دورة التعلم وخرائط المفاهيم .فطريقة دورة التعلم تهدف الى تدريس المفاهيم العلمية التي تبدو صعبة ويتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد ويصعب فهمها من خلال الأساليب وطرائق التدريس الأخرى .

وتستمد هذه الطريقة إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي . (دمياطي ١٩٩٨ ص ١٦٠) وتعد قريبة جدا من نظرية اوزويل ، إذ انه يركز على ما يعرفه المتعلم بالفعل وما يبذله لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة في بنيته المعرفية ، وهو بذلك يؤكد الخبرة السابقة وما يتصوره بياجيه من ان المعرفة تبنى بنشاط الفرد وعلى الرغم من اهتمام بياجيه الكبير بالرياضيات الا انه تندر الأبحاث التي أجريت في تدريس الرياضيات مستخدمة دورة التعلم على الرغم من ان هناك تيارا من البحث في اعمال بياجيه ومحاولة تطويرها . ومن ابرز هذه المحاولات دراسة كاريلس (Karplus) وزملائه التي نتجت عنها دورة التعلم . فلقد وضع تصور كاريلس وزملائه لدورة التعلم عام ١٩٦٢م بوصفه تطبيقا لنظرية بياجيه ولكنها لم تتم بصورة فعالة سوى عام ١٩٧٤ في مشروع (SCIS) على يد كاريلس وزملائه وكان يهدف إلى تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة والى تنمية فهمهم للمفاهيم الأساسية لكل من الفيزياء والتاريخ الطبيعي. والى نمو الاتجاهات العلمية للطلبة وقدرتهم على استخدام مصادر التعلم والتفاعل معها في بيئة تعليمية حية وقدرتهم على إجراء مناقشات حول ما يتعلمونه . ويتكون برنامج المشروع من وحدات دراسية عدة تستخدم خبرات عامة ومألوفة للطلبة بغرض نمو فهم حقيقي لمفاهيم العلم. وبعد ذلك توالى الدراسات في هذا المجال التي جعلت من دورة التعلم أنموذجا مستقرا للتدريس والتنظيم وبناء المناهج . (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٨)

أما خرائط المفاهيم فتعد استراتيجية تدريس تستخدم لتعزيز التعلم ذي المعنى التي عبر عنها نوفاك وجوين (Novak & Gowin) بانها وسيلة لترتيب المعلومات تساعد المتعلم على بناء معان جديدة للموضوع .

(Novak & Gowin

١٩٨٤ P ٤٤)

فالتعلم الجيد يحدث إذا وضحت العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلمها ، طبقا لهذا فان البنية المعرفية تمثل نظاما ، اذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة

في المعلومة (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧) . وتشير بعض الدراسات

الحديثة الى دور الخرائط المفاهيمية في زيادة احتمالية تكوين نتائج تعليمية عند المتعلم عند مستوى مهارات ذهنية مثل التفسير والتنبؤ وحل المشكلة ويعزى هذا الى دور الخرائط المفاهيمية في توفير التعلم ذي المعنى والبنية المفاهيمية التي تعد الشرط الرئيس لأية عملية تعليمية .

(رواشدة ١٩٩٣

ص ٧)

أما الاتجاهات العلمية نحو المادة فإنها تشير إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص او أفكار او حوادث او أوضاع او أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة . (نشواتي ١٩٨٥ ص ٤٧١) وان تفسير سلوك الفرد يعتمد على معرفة واقعية لاتجاهاته النفسية وتساعد الاتجاهات في تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات واعطائها معنى ودلالة .

(العيسوي ١٩٧٣ ص ٥٢)

ان تنمية الاتجاه العلمي عند الطلبة يساعد على إكسابهم خصائص شخصية مرغوب فيها مثل الموضوعية والأمانة ما يجعلهم متعاونين ويشعرون بالمسؤولية وهو ما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع وان تعرف اتجاهات الطلبة يعد ضروريا لوضع البرامج وتحديد الأنشطة والفعاليات التي يمكن ان تؤدي الى تعديل هذه الاتجاهات او تغييرها . اذ ينبغي أن تعمل المدرسة على تهذيب شخصيات الطلبة وتخليصها من الأفكار المتخلفة ، والقيم البالية والاتجاهات السلبية التي تكونت ونمت في حياتهم السابقة ، وتشجيع ما يحملونه وتقويته من قيم واتجاهات إيجابية.

(الكبيسي وآخرون ١٩٨٩ ص ٤٦ – ٤٧)

وتتمثل اهمية البحث الحالي بالآتي :

اهمية اللغة العربية بوصفها لغة اعظم كتاب . منزل على اعظم الرسل والأنبياء . وهي اللسان العربي المبين التي طالما حافظ عليها علماؤها لكونها لغة الوحي لأهل الأرض جميعا. اهمية النحو التي تنبع من اهمية اللغة العربية .فهو قانونها الذي يحكم به في كل صورة من صورها وهو علم مقاييس كلام العرب . اذ به يقوم اللسان العربي ويعصم من اللحن وبه تعرف اصول المقاصد واليه ترجع القراءة السليمة.

استجابة سليمة لما ينادي المربون في الوقت الحاضر من ضرورة اعادة النظر في المناهج الدراسية واعادة بنائها وتقديمها بطرائق تدريس جديدة تؤكد التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ومن ثم افادة وزارة التربية من نتائج هذا البحث .

وضع نماذج لدروس تتضمن تدريس المفاهيم النحوية لمراحل دورة التعلم وخرائط المفاهيم تمكن المعلم من معرفة كيفية استعمال تلك المراحل في تدريس المفاهيم النحوية .

تجريب الطرائق الحديثة والنماذج للتثبت من فعالية الأنموذج او

الطريقة في اعانة الطلبة على اكساب المفاهيم النحوية . عدم وجود دراسة عراقية او عربية — بحسب علم الباحثين — تناولت اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية في اللغة العربية .

اهداف البحث:يهدف البحث الحالي الى تعرف :

اثر دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

اثر خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

اثر دورة التعلم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

اثر خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام خرائط المفاهيم .

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

هـ . لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

و . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام خرائط المفاهيم في مقياس الاتجاه نحو المادة .

حدود البحث

عينة من طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات في

بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م.

موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الثاني إعداد المعلمات البالغة (١٥)موضوعا للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

مدة التجربة عام دراسي كامل ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

تحديد المصطلحات

١.دورة التعلم: عرفها عادل بأنها : (من أبرز طرائق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي التي تجعل الطلاب يكتشفون المفهوم العلمي من خلال بعض الأنشطة التي يقومون بها مثل جمع البيانات ، وإجراء التجارب . واستخلاص النتائج التي توصلهم الي النهاية الى استخلاص المفهوم) . (عادل ١٩٩٩ ص ١٤٨)

يقصد بدورة التعلم في هذا البحث :

هي طريقة لتنظيم التدريس تعتمد على مجموعة من الأنشطة والفعاليات والخطوات مثل الإستعانة ببعض المصادر المتوفرة لديهم،او مناقشة خبرات ومعلومات سابقة عن الموضوع فيما بينهم ،ومارس هذه الأنشطة في أثناء تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى الموضوعات النحوية وذلك لتحقيق الهدف المقصود وهو اكتشافهن المفاهيم النحوية. ٢.خرائط المفاهيم: عرفها زيتون بأنها : (رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم وهي تحاول ان تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة) . (زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٢)

يقصد بخرائط المفاهيم في هذا البحث :

هي رسوم تخطيطية توضح العلاقات بين المفاهيم النحوية بواسطة خطوط وكلمات ربط بين المفاهيم الرئيسة التي تقع اعلى الخريطة والمفاهيم الفرعية التي تنطوي تحتها وذلك لمفاهيم الموضوعات التي درست بهدف معرفة أثرها في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية لتحقيق الهدف المقصود

٣.الاكتساب: عرفه قطامي بانه : (كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدھا بالصورة نفسھا التي اكتسبھا بها) . (قطامي ١٩٩٨ ص ١٠٦)

يقصد بالاكتساب في هذا البحث:

هو قدرة طالبات مجموعات البحث على التمييز بين المفاهيم النحوية المتضمنة في موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات على أساس الخصائص المشتركة بينها ، وتقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي يطبق عليهن بعد إنهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة.

٤.المفاهيم النحوية: يقصد بالمفاهيم النحوية في هذا البحث : هي مصطلحات محددة الدلالة تدل على معان معينة بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات التي يبحث فيها عن أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء التي تتوصل طالبات عينة البحث إلى معرفتها بعد ان يربطن بين مجموعة الحقائق والمعلومات المقدمة عنها ما يساعد اكتسابهن لها على تجنبهن اللحن في الكلام وإدراك مقاصده من خلال فهمهن لما يسمعن أو يقرأن أو يكتبن فهما صحيحا.

٥.الطريقة التقليدية (الاستقرائية): عرفها الدليمي بأنها: (طريقة الوصول إلى الأحكام العامة بوساطة الملاحظات والمشاهدة وبها نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى بالعلوم) (الاستنباطية) باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية). (الدليمي ١٩٩٩ص ٦٧)

يقصد بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في هذا البحث : الطريقة التي يستعملها احد الباحثين عند تدريسه طالبات المجموعة الضابطة المفاهيم النحوية باتباعه الخطوات الخمس : المقدمة ، وعرض الموضوع ، والربط والموازنة ، واستقراء القاعدة ، والتطبيق ، واختار الباحثان هذه الطريقة بوصفها إحدى الطرائق التقليدية السائدة في تدريس طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات.

٦.الاتجاه: حدده وحيد بانه : (أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية او أي حدث في البيئة) .(وحيد ٢٠٠١ ص ٤٠)

يقصد بالاتجاه في هذا البحث :

استعداد تقبل أو نفور طالبات عينة البحث لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني ، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها طالبات عينة من خلال إجابتهن عن مفردات أداة مقياس الاتجاه نحو مادة النحو الذي أعده الباحثان لأغراض البحث.

إطار نظري

دورة التعلم بين النظرية والتطبيق

طريقة دورة التعلم إحدى طرائق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي ، ويرجع الفضل في تصميمها الى كل من اتكن (A tkyn) وكاريلس (Karplus) ، ثم ادخل كاريلس عليها بعض التعديلات عام ١٩٧٤ ، اذ استخدمت في تحسين تدريس العلوم في المدارس الابتدائية الأمريكية ، ويسمى هذا المنهاج (Scince Curriculm) ، (SCIS Improvement Study) ، بدعم من مؤسسة العلوم الوطنية في الولايات المتحدة ، وقد حاول كاريلس وآخرون تطوير هذا المنهاج معتمدين في ذلك على بعض الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي لبياجيه . (Ralph & Others ١٩٩٤ P ١٩٣)

ويبني بياجيه نظريته في التعلم على ان النمو العقلي - وبعده نمو المفاهيم - يتوقف على النضج والخبرة ، وان المواقف التعليمية التي يضعها المعلم يمكن ان تُسرّع من نمو المفاهيم

منها ويتخلص من مركزية الذات ، اما اذا كان منعزلا لايتفاعل مع اقرانه ، فانه يعد رأيه هو الصائب دائما وما يفكر به يجب تطبيقه على الآخرين .

الإتزان : يؤكد بياجيه ان الإنسان يبحث دائما عن الإتزان ، ففي حالة فقدان الإتزان نتيجة لتعارض الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة سرعان ما يبدأ الفرد بالبحث عن اجابات لتساؤلاته . ويذكر بياجيه بان فقدان الإتزان هو (سر النمو) فكلما تعرض الفرد لفقدان الإتزان فانه يحاول استعادة اتزانه ، وكلما زادت المرات التي يفقد ويستعيد فيها اتزانه، زادت قدرته على مواجهة المواقف الجديدة شريطة الا يؤدي فقدان الاتزان الى الإحباط . (ابو جلاله ١٩٩٠ ص ١٣٥-١٣٧)

ويرى بياجيه ان اكتساب الطفل للمعرفة يجب ان يمر عبر ثلاث مراحل هي :

التمثيل : وهو يشبه عملية التمثيل الغذائي التي تحصل للطعام في جسم الإنسان ، ويقصد به تغيير تراكيب المعلومات الجديدة التي يحصل عليها الطفل لتناسب التراكيب المعرفية الموجودة لديه .

المواءمة : ويقصد بها تعديل التراكيب المعرفية الموجودة لدى الطفل لتناسب المعلومات الجديدة التي حصل عليها في عملية التمثيل أي يغير ما في نفسه ليتلاءم مع المثير الجديد الذي يتعرض له .

التنظيم : أي ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في انظمة متناسقة ومتكاملة .

(عادل ١٩٩٩ص ٧٢)

يستنتج الباحثان ما سبق ، ان هذه العمليات الثلاث تؤدي الى تغير في المحتوى المعرفي للفرد ومن ثم تؤدي الى تغير في بنية الطفل الذهنية للوصول الى حالة الإتزان ، ويكون الفرد قد حقق التوازن عندما تظهر افكاره متناسقة ، وغير متوازنة عندما تظهر افكاره غير متناسقة او غير واضحة .

مراحل دورة التعلم

لقد تعددت الآراء التي تناولت مراحل دورة التعلم في تدريس المفاهيم، فيرى كاريلس وآخرون (Karplus & Other) ان دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل هي، مرحلة الإكتشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم، ويرى ابراهام ورينر (Abraham & Renner) انها تتكون من ثلاث مراحل يبدأبمرحلة الإكتشاف ثم مرحلة اختراع المفهوم، ثم مرحلة اتساع المفهوم، اما عند هيلدا تابا (Hilda Taba) فان دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل تبدأ بمرحلة تقديم المفهوم، ثم مرحلة تفسير المفهوم، ثم مرحلة تطبيق المفهوم. (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٤) اما رالف وآخرون (Ralph & Other) فيَرونَ أنها تتكون من ثلاث مراحل هي مرحلة الإكتشاف، واختراع المفهوم، وتطبيق المفهوم.

(Ralph & Others ١٩٩٤ P ١٩٣)

يستنتج الباحثان من عرضهما لأسماء المراحل الثلاث لدورة

من خلال ما تتضمنه تلك المواقف من أنشطة جديدة على خبرة المتعلم تؤدي الى استثارته معرفيا بدرجو تؤثر في اتزانه المعرفي ويتم ذلك من خلال عملية ذهنية تسمى بالتمثيل ، ومن خلال ما يقدمه المعلم من معلومات او ما يصل اليه المتعلم بنفسه يمكنه استعادة حالة الإتزان وذلك من خلال عملية ذهنية اخرى تسمى بالمواءمة ، وتقوم طريقة دورة التعلم على افتراضين اساسيين من افتراضات نظرية بياجيه في النمو المعرفي هما : ان تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية يبسر على كل من المعلم والمتعلم ايجاد اهداف التعلم .

الخبرات التي تتضمن تحديا لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الإعتقادات بوصفها دوافع تلازم المتعلم باستمرار . (امين ١٩٨٩ ص ٢٤)

يؤكد بياجيه ان مراحل النمو العقلي الأربع ليست منفصلة عن بعضها البعض انا متداخلة فالسنوات التي وضعها بياجيه لاتشكل حدودا جامدة غير قابلة للتغيير ، اذ تتكون كل مرحلة من مراحل التفكير السابقة من مدة تشكيل ومدة تحصيل ، وتكون كل مرحلة من نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها ، فالأبنية العقلية السابقة تصبح جزءا لايتجزأ من الأبنية اللاحقة ، فالتفكير في المراحل اللاحقة يحتوي على نوع من التفكير الذي قبله ، ولقد حدد بياجيه عددا من العوامل التي يخضع لها الطفل خلال مراحل نموه تساعده على الانتقال من مرحلة الى اخرى ، وهذه العوامل هي :

النضج : يرى بياجيه ان النمو العقلي لا يكون من دون النضج او النمو البيولوجي ، اذ ان النضج العصبي احد العوامل المسؤولة عن النمو العقلي ، فعملية النضج البيولوجي تؤدي الى تغيرات تشريحية ووظيفية في اعضاء الجسم جميعها ومنها الجهاز العصبي ، وهو المسؤول عن التفكير وما يصاحبه من اجراءات .

الخبرات : يرى بياجيه ان الطفل الذي يتعرض لخبرات اكثر من اقرانه يكون اسبقهم في الانتقال بين المراحل ، والخبرة تكون على نوعين ، الخبرة بالبيئة الطبيعية (الحسية) ، والخبرة بالبيئة الاجتماعية (المنطقية) ، فالخبرة الحسية هي التي تحدث نتيجة تفاعل الطفل مع الأشياء في البيئة المحيطة به ، وتتطلب منه العمل العضلي ، اذ يكتشف اشياء البيئة المادية ويتعرف اشكالها ، واسماءها، وطرائق التعامل معها ، فيرسم صورة ذهنية لها يخترنها في عقله ، اما الخبرة المنطقية ، فانها ترتبط بالأفعال التي يقوم بها الطفل على مجموعة الأشياء ولا ترتبط بخصائص الأشياء ، اذ يتعلم اشكالا عدة من النشاطات ، والمفاهيم ، والعلاقات ، مثل التعاون ، والإحترام المتبادل ، والتنافس ، وغيرها .

التفاعل الاجتماعي: يتبادل الأطفال خبراتهم من خلال اللعب والعمل الجماعي والمناقشات مع اقرانهم في المدرسة او الشارع . فتزداد بنيتهم المعرفية ويتعلمون اللغة وينتقل اليهم التراث الثقافي وتتغير وجهة نظرة امور كثيرة فيختار الآراء المناسبة

التعلم ان اغلب الباحثين والمختصين يتفقون على أن دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل الا ان هذه المراحل تختلف من حيث تسميتها فقط .وكذلك يرى برونر (Bruner) أن طريقة دورة التعلم تتكون من اربع مراحل تبدأ بتقديم المفهوم، وتكوين المفهوم، وتحليل المفهوم، ثم الممارسة .
(الأمين ٢٠٠١ ص ٤٥)

ويرى انتوني (Anthony) ان دورة التعلم تتكون من خمس مراحل هي . مرحلة انشغل، واستكشف، ووضّح، ووسّع . ثم قوّم .
(Anthony ٢٠٠٠ P ٣)

وسياخذ الباحثان بالتقسيم الشائع لمرحلة دورة التعلم الذي يقسمها على ثلاث مراحل هي : مرحلة اكتشاف المفهوم . ثم مرحلة تقديم المفهوم . ثم مرحلة تطبيق المفهوم . الذي اتفق عليه اغلب الباحثين والمختصين .

المرحلة الأولى : اكتشاف المفهوم

في هذه المرحلة يعطى الطلبة مواد وتوجيهات لجمع بيانات عن طريق خبرات حسية مركبة مباشرة تتعلق بالمفهوم الذي يدرسونه، ويقتصر دور المدرس هنا على التوجيه والإرشاد في اثناء قيام الطلبة بالأنشطة، فالطلبة يجب ان يستخدموا مواد يمكنهم مشاهدتها، وسمعوها، ولمسها، ويمكنهم استخدام كل حاسة ممكنة لمعرفة كل شئ يستطيعونه حول تلك المواد. ولا تذكر توجيهات المدرس للطلبة عن الذي يجب ان يعرفوه من المواد التي يستخدمونها. وكذلك لا يشرح لهم المفهوم المتوقع توصلهم اليه في هذه المرحلة، الا ان الطلبة هم الذين يكتشفون المراد بانفسهم متبعين تعليمات المدرس . التي قد تكون اعدت للطلبة في صورة دليل الطالب، اذ تكتب على السبورة او يملئها المدرس على الطلبة، او تذكر لهم شفويا اذا كانت تعليمات ليست طويلة. ويجب ان تصمم تلك التعليمات بحيث تولد تناقضات عدة بين توقعات الطلبة وما يتوصلون اليه من بيانات، وتقود تلك التناقضات الطلبة الى تساؤلات عديدة . مثل لماذا حدث ذلك؟ وهل سيبكرر حدوث ذلك؟ وكيف حدث؟ تلك التساؤلات وغيرها دليل على ان الطلبة وصلوا الى حالة فقدان الإتزان المعرفي. وهذه المرحلة تقابل التمثيل في تكوين المعرفة عند بيابجه . (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٣-٣٩٤)

ويذكر مازن ان الطالب في هذه المرحلة يتعرف بعض الحقائق او المفاهيم من ظاهرة او حدث او شيء معين . وينطلق من هذه الحقائق الى حقائق جديدة ويتعلم هذه الحقائق ويكتشفها بنفسه تحت اشراف المدرس وتوجيهه (مازن ١٩٩٣ ص ٢٢٧) تستنتج الباحثة من عرضها للمرحلة الأولى للدورة التعليمية، ان مرحلة الاكتشاف هي الوقت المخصص من الدرس يتفاعل فيه الطلبة مع المواد(معلومات مكتوبة، او خبرة سابقة، او عينات، او نماذج، او بيانات) والقيام بالأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد على اكتساب الخبرة مباشرة مثلا، ما الفرق بين اللامين (لام الجحود ولام التعليل) في الكلمتين اللتين ختتهما خط ؟ (ما جئت لألومك بل لأنصحك، ما كنت لأنسى

فضل اساذتي) سيعود الطلبة ضمن مجموعات العمل - الى خبرتهم السابقة عن ادوات النصب او الى ما موجود بين ايديهم من معلومات مكتوبة سواء اكانت مرجعا ام كتابا فيتناقشون لإيجاد الفرق بين اللامين فيتوصلون بجهودهم الذاتية الى حل المشكلة .

المرحلة الثانية : تقديم المفهوم

في هذه المرحلة تستخدم الخبرات الحسية التي يمارسها الطلبة في المرحلة السابقة . بصفتها اساسا لتقديم المفهوم . ويطلب من المتعلمين ان يحددوا العلاقة بين مفاهيم المادة التعليمية بانفسهم مع تدخل او توجيه من المدرس . وتبدأ هذه المرحلة بتزويد الطلبة بالمفهوم المرتبط بالمواقف والخبرات الجديدة اذا لم يتمكنوا من التوصل الى صياغة مقبولة بانفسهم . ويمكن تقديم المفهوم الجديد عن طريق المدرس او الكتاب المدرسي او شريط تسجيل او فيلم تعليمي ...وغيرها (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٥) وتقابل هذه المرحلة المواءمة في تكون المعرفة عند بيابجه .

(الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٤)

وتساعد هذه المرحلة في التنظيم الذاتي الذي يعد من اهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي في رأي بيابجه . ويمكن تحديد خصائص هذه المرحلة فيما يأتي :

يستخدم الطلبة الخبرات الحسية الكشفية بوصفها اساسا لتعميم المفهوم او التوصل اليه .

يطلب المدرس من الطلبة تحديد العلاقة بين مفاهيم المادة التعليمية ويوجههم كلما احتاج الموقف ذلك
يجمع الطلبة ادلة عن المفاهيم والأفكار التي توصلوا اليها وقد تتم الإفادة من ذلك عند تدريس الموضوع المعد على وفق طريقة دورة التعلم وذلك من خلال تشجيع المدرس لطلبته وتوجيههم من خلال مناقشته لهم للوصول الى المفهوم المراد تعلمه ثم يقدمه لهم ان لم يتمكنوا من التوصل اليه في صورته النهائية . (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٦)

تستنتج الباحثة من عرض المرحلة الثانية لدورة العلم بانها ذلك الجزء من الدرس الذي يوجه فيه المدرس الأسئلة للطلبة عن المعلومات المكتشفة في المرحلة الأولى لكي تناقش وتشرح . وتوضع الصياغة العلمية للمفهوم . ويستخدم المدرس الوسائل والتقنيات المختلفة التي تساعد في التوضيح والتوصل الى المفهوم الذي جمعت المعلومات عنه . وفي المثال السابق : ما الفرق بين اللامين (لام الجحود ولام التعليل) في الكلمتين اللتين ختتهما خط ؟ (ما جئت لألومك بل لأنصحك، ما كنت لأنسى فضل اساذتي) بعد ملاحظة الطلبة للكلمتين وما يتبعها من كلمات وبعد قراءة شئ عنهما في كتاب او خبرة شخصية يمتلكونها . يساعد المدرس الطلبة في تسمية كل نوع بما يتلاءم وعمل كل واحدة منهما بحسب سياق الجملة بما يتفق مع المصطلح النحوي (لام الجحود . ولام التعليل)

المرحلة الثالثة : تطبيق المفهوم

في هذه المرحلة يطبق الطلبة المفهوم الجديد في مواقف

اعداد لدورة في صورة بحث او تنقيب عن المعرفة . اختيار المفهوم الذي سيتعلمه الطلبة وصياغته صياغة دقيقة .

اختيار الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطلبة لجمع البيانات المطلوبة لإستخلاص المفهوم .

اعداد تعليمات مكتوبة للطلبة تساعد على جمع البيانات المطلوبة لإستخلاص المفهوم.

٥. التأكد من ان التعليمات المكتوبة تساعد الطلبة على جمع البيانات فقط ولا توحى لهم بالمفهوم .

٦. اعداد ارشادات للمدرس لكي يستخدمها في استخلاص المفهوم .

٧. اختيار الأنشطة التعليمية التي سيتم استخدامها خلال مرحلة تطبيق المفهوم .

٨. اعداد ادوات تقويم للمفهوم تشتمل البيانات التي جمعها الطلبة والأسئلة التحريرية التي تعطى لهم في نهاية دورة التعلم فضلا عن الإختبارات التحريرية . (عادل ١٩٩٩ ص ١٥٠-١٥١)

(ب) عند التدريس على وفق دورة التعلم :

توجد امور عدة يجب الأخذ بها عند التدريس على وفق دورة التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي :

تقسيم الطلبة على مجموعات ويفضل الا يقل عدد الطلبة في كل مجموعة عن خمسة افراد ويجب ان تتألف كل مجموعة من طلبة ذوي مستويات تحصيل متباينة .

اعداد الوسائل التعليمية والأدوات الخاصة بكل درس مسبقا .

اعداد سجلات النشاط مسبقا وان تكون الأسئلة والملاحظات المدونة فيها مناسبة لسن الطلبة .

ان يعطى الطلبة من خلال الموقف التعليمي فرصا كافية للمناقشة وتبادل الرأي داخل المجموعات وتنفيذ نشاطات مرحلة الكشف وعلى المدرس توجيههم وملاحظتهم كلما احتاج الأمر .

ان يتأكد المدرس من تسجيل الطلبة للملاحظات والمشاهدات والإستنتاجات في سجل النشاط وفي نهاية الحصة عليه ان يجمع البطاقات من الطلبة لكي يسجل فيها ملاحظاته عن مدى استيعاب الطلبة وتفهمهم للمادة التعليمية .

٦. ان يهتم بتنفيذ التدريبات والتمرينات في اثناء الدرس لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق ايضا .

٧. ان يطلب المدرس من طلبته مسوغات لنتائجهم او تنبؤاتهم او استنتاجاتهم بغض النظر عما اذا كانت تلك النتائج صحيحة او غير صحيحة. (الأمين ٢٠٠١ ص ٥٣-٥٤)

خرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم بين النظرية والتطبيق

يحدث التعلم الجيد اذا وضحت العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة، وعلى هذا الأساس فان البنية المعرفية تمثل نظاما، اذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في

متشابهة . وتؤدي هذه المرحلة دورا مهما في اتساع مدى فهم الطلبة للمفهوم الذي صادفهم خلال مرحلتي الكشف وتقديم المفهوم . وعلى المدرس في هذه المرحلة توجيه الطلبة لقراءة موضوع متعلق بتطبيق المفهوم او اعطائهم واجبا منزليا . او منحهم وقتا كافيا لكي يطبقوا ما تعلموه وينحهم الفرصة ليناقشوا بعضهم بعضا في اثناء مرحلة التطبيق ويكشفوا عن الصعوبات التي تعترضهم في تعلمهم المفهوم ويحاول مساعدتهم للتغلب على هذه الصعوبات .وتساعد هذه المرحلة الطلبة على ترسيخ معنى المفهوم وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة.وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم في نظرية بيابجه.(الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٤) يستنتج الباحثان من العرض السابق للمرحلة الثالثة لدورة التعلم انها ذلك الوقت الذي يعطى للطلبة عند نهاية الدرس لكي يطبقوا المفهوم الجديد في مواقف وأنشطة تعليمية مختلفة لتتضح فائدة المفهوم في حياة الطلبة . ونتيجة التوسع في استخدام المفهوم قد يعطي مؤشرا لضرورة تعلم مفهوم جديد آخر ذي علاقة بالمفهوم الحالي .

وهناك من يجعل من التقويم الذي يتم في نهاية الدرس مرحلة رابعة للدورة التعليمية . هي مرحلة التقويم . وعندها يرمز الى الدورة التعليمية (E) تعبيرا عن الحروف الأولى من المصطلحات الإنكليزية للمراحل الأربع.

وقد تختلف مراحل دورة التعلم في ترتيبها وعددها على وفق طبيعة المفهوم الذي يدرس . ومن هنا نجد ان مراحل دورة التعلم متكاملة فيما بينها اذ تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهيدا للخطوة التي تليها . فتؤدي مرحلة الكشف من خلال أنشطة جديدة الى استثارة المتعلم معرفيا بدرجة تفقده اتزانه المعرفي ويطلق على تلك المرحلة (عدم الإتزان)، وذلك يتم من خلال عملية ذهنية يتفاعل عن طريقها المتعلم مع أنشطة تلك المرحلة للبحث عن معلومات جديدة قد يصل اليها بنفسه من خلال أنشطة التعلم او من خلال مناقشته لزملائه . او من خلال ما يقدمه المدرس من معلومات خلال مرحلة العرض . وبذلك يستعيد حالة الإتزان وتحكم في هذه المرحلة عمليتا المماثلة والمواءمة اذ انهما ركيزتا عملية التنظيم الذاتي . ولكي تكتمل دورة التعلم لابد ان تنتظم المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم من خلال ممارسته لأنشطة تعليمية اضافية ماثلة لأنشطة مرحلة الكشف في مرحلة تطبيق المفهوم . وفي اثناء ممارسة التعلم لتلك الأنشطة قد صادفه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة اخرى بعملية التمثيل . وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دورة التعلم .

الامور الواجب مراعاتها في التخطيط لدورة التعلم

(أ) عند الإعداد على وفق دورة التعلم :

توجد امور عدة يجب الأخذ بها عند اعداد المدرس لطريقة دورة التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي :

المعلومة. ولأن البنية المعرفية تختلف من فرد لآخر. لذا يختلف هذا التنظيم من فرد لآخر. ولكي يتحقق التعلم الجيد ذو المعنى يجب على كل من المدرس والطالب النظر الى المادة الدراسية على انها تمثل هذا النظام المفاهيمي .

(ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٠)

وقد تميز نوفاك(Novak) في انشاء الخرائط المفاهيمية وتطويرها وذلك من خلال دراسة اجراها عام ١٩٩١م وقد اتضح بان الخرائط المفاهيمية بصفتها اداة تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم شبكاته الإدراكية ضمن نماذج متكاملة وتقدم ملخصا للمادة المتعلمة. وتظهر فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها، وتوضح الترابطات الداخلية بين المفاهيم. اذ يسهل على المتعلم ادراكها والإلمام بها وتزيد من تركيز انتباه الطلبة في دروسهم المفاهيمية وتنظيم افكارهم.(حيدر ١٩٩٣ ص ١٢٣) ويرى ان خرائط المفاهيم هي طريقة تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم وينظر الى المعرفة على انها مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة وانها تسهل تحضير الدروس وتتابع الموضوعات المعروضة في الدرس من المدرسين وانها وسيلة للمناقشة بين الطلبة والمدرسين وبين الطلبة انفسهم . ويمكن استخدامها للتقويم ايضا . وذلك لتقويم ما يعرفه الطلبة في حالتي البدء في التدريس والتقدم فيه . (Novak ١٩٩٠ P ٧٩-٨٠)

وتعد خرائط المفاهيم وسيلة من اجل استخراج المفاهيم والقضايا . اما مدى دقة خرائط المفاهيم في تمثيل المفاهيم التي تملكها او في مدى العلاقات القائمة بين المفاهيم التي تعرضها . فليس الا مسألة تخمين . وما لاشك فيه اننا يمكننا تطوير علاقات مفاهيمية جديدة في عملية رسم خرائط المفاهيم ولاسيما اذا كنا نسعى بنشاط الى بناء علاقات خاصة بالقضايا بين المفاهيم التي لم تكن قبل ذلك معترفا بها على انها مترابطة وان الطلاب والمدرسين الذين يبنون خرائط مفاهيم غالبا ما يلاحظون انهم يدركون علاقات جديدة ومن ثم معاني جديدة.(نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ٢٢)

وينظر لخرائط المفاهيم على انها تمثيلات ثنائية للعلاقات بين المفاهيم ويعبر عنها بوصفها تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها . ولقد شبهت خرائط المفهوم بوصفها أمودجا للذاكرة فتستخدم خارطة الطريق مجازا لتمثيل كيف تنظم الذاكرة . فالمفاهيم في الذاكرة تشبه المدن على خارطة الطريق . بينما المسافات بين المدن تمثل الروابط بين المفاهيم (خطوط الوصل) . (زيتون ١٩٩٩ ص ٦٥٣)

اهمية خرائط المفاهيم

يمكن توضيح أهمية استخدام خرائط المفاهيم فيما يأتي :

- (١) تعد الخرائط المفاهيمية اداة لتشخيص الأخطاء المفاهيمية وفحصها والتعامل معها وتصميم التدريس وتطوير المناهج .
- (٢) تساعد خرائط المفاهيم كلا من المدرس والطالب في التركيز على الأفكار الرئيسة .

(٣) تعد الخرائط المفاهيمية اداة تقويمية فعالة تقوّم التغيير المفاهيمي في الأوضاع التجريبية والبحثية . ويصفها مارك هام (Mark Ham) بانها اداة قوية سيكومتريا ونظريا تحقق مجالا عريضا للمدرسين للممارسات التقويمية في المراحل الدراسية المختلفة الأساسية والثانوية والجامعية لأنها تؤكد بصدق درجة التنظيم في بنية المتعلمين المعرفية فهي بوصفها اداة تقويمية تحظى بقبول الكثير من التربويين ورضاهم لأنها تتصف بمعايير التقويم المثالية من حيث الموضوعية والثبات .

(٤) تقدم الخرائط المفاهيمية ملخصا للمادة التعليمية .

(٥) تظهر خرائط المفاهيم فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها .

(٦) تؤكد الخرائط المفاهيمية التعلم ذا المعنى أي القائم على الفهم .

(٧) تساهم الخرائط المفاهيمية في النشاط الإبداعي للطلبة . (الخليلي وآخرون ١٩٩٥ ص ١١٦-١١٧)

وفضلا عن أهمية خرائط المفاهيم المذكورة آنفا . فانها يمكن ان تنهض بدور رئيس في التدريس والتعلم والمنهج والإدارة . فبالنسبة الى المتعلم فانها تساعد في ان المفاهيم والقضايا الأساسية التي هي موضوع التعلم تصبح واضحة جلية . وتضع روابط بين المعرفة الجديدة وبين ما يعرفه بالفعل .

واما بالنسبة الى المدرس . فيمكن ان تستخدم خرائط المفهوم في تحديد الممرات التي تؤدي الى تنظيم المعاني . والمعاني التي يتفاوض حولها مع الطلبة . وتوضح كذلك المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة .

وبالنسبة الى تخطيط المنهج وتنظيمه . فان خرائط المفاهيم تكون مفيدة في عزل المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة وفي اختيار الأمثلة .

واخيرا بالنسبة الى الإدارة . تساعد خرائط المفاهيم الطلبة في ان يفهموا دورهم بوصفهم متعلمين وتساعد في توضيح دور المدرس وتخلق جوا للتعلم من الإحترام المتبادل . ويمكن ان تدعم التعاون بين الطالب والمدرس

(نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ٢٧)

الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم :

ان الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم. هو جعل المفاهيم عنصرا رئيسا في بناء المعرفة وان افضل نظرية تعلم تركز على المفاهيم بوصفها اساسا يبني عليها الطلبة معانيهم الداخلية (البنية المعرفية) هي نظرية اوزوبل (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٦) اذ يستخدم مفهوم البنية المعرفية للدلالة على مجموعة الحقائق والمفاهيم والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ويستطيع تذكرها. فهي بذلك تشير الى ما يمتلكه الفرد من معرفة سابقة عن موضوع او مفهوم او حقيقة ما. (الكنانني وآخر ١٩٩٥ ص ٣٤٦) وبين اوزوبل (Ausubel) أهمية البنية المعرفية في عملية التعلم بتأكيدده على ان التعلم هو عملية ايجاد علاقات وروابط

في المستوى نفسه من التصنيف الهرمي التي تقود بدورها الى فهم وادراك اكثر قو. (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٧) على سبيل المثال. هناك فهم خاطئ لدى الطلبة عندما ينظرون الى بعض ادوات نصب الفعل المضارع . وهي الأداة (اذن) يعتقدون انها تنصب الفعل المضارع في أي موضع جاءت . ولكن عندما يدرك الطلبة ان هناك شروطا ينصب بها الفعل المضارع منها . أن تكون في اول الجملة . وان يكون الفعل مستقبلا . والا يفصل بينها وبين الفعل بغير القسم او (لا) . مثلا: انْ تنجَحَ . لمن يقول : سأُدرسُ . وكذلك بعد ان يفهم الطلبة انها تفيد الجواب والجزاء والإستقبال . لذا فانهم قد يوفقون بشكل تكاملي بين افكارهم الجديدة والقديمة .

يتضح من المثال السابق . ان التعلم ذا المعنى يتطلب ادراكا واعيا للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المفاهيم سبق تعلمها والمفاهيم التي يتم تعلمها . زيادة على ذلك فان الفهم الخاطئ لمفاهيم ينبغي اكتشافه بشكل واع وان حل محله العلاقات المفاهيمية الجديدة . وتستطيع خرائط المفاهيم ان تجسد أطر العلاقات المفاهيمية لدى المتعلمين ومن ثم يمكن استخدامها لتصحيح العلاقات الخاطئة . او لتوضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية للمتعلم . (زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٨)

ويؤكد اوزوبل (Ausubel) الى ان التعلم ذا المعنى يؤدي الى احتفاظ الفرد بمعظم المعلومات التي تعلمها من قبل. ويؤدي الى ترتيب المفاهيم المتعلمة وتنظيمها بصورة متصلة ومترابطة ببعضها. بحيث اذا ما تم استدعاؤها تكون في صورة افضل مما كانت عليه وقت اكتسابها. وهذا نتيجة ما حدث لها من تمايز تدريجي وتكامل توافقي داخل البنية المعرفية للمتعلم. (Ausubel ١٩٧٨ P ٢٥٠)

يستنتج الباحثان من عرض العمليتين السابقتين . بان التعلم ذا المعنى يتم نتيجة تفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لتكوين بنية جديدة اكثر تمايزا اذ يمكن احتواء المفاهيم الجديدة مع المفاهيم الموجودة من قبل في البنية المعرفية بطريقة تضيف على المفهوم الجديد معنى واضحا وميزا بما يؤدي الى تثبيته . وكلما كانت المعلومات السابقة اكثر وضوحا وثباتا وارتباطا بالموضوع المراد تعلمه . كانت عملية الإحتواء افضل.

مكونات الخريطة المفاهيمية

تتكون الخريطة المفاهيمية من مفاهيم وكلمات ربط. اذ خاط المفاهيم بدوائر او (مربعات) وتوصل كل دائرتين بخط يكتب فوقه كلمة او جملة (رابطة) مناسبة توضح طبيعة ارتباط المفهومين معا وتعطيها المعنى وتعطي ايضا وصفا للعلاقة بين المفهومين. وترتب المفاهيم في الخريطة بشكل هرمي اذ توضع المفاهيم الأكثر شمولاً وجريدا في اعلاها. اما المفاهيم الأقل جريدا فتوضع عند اسفل الخريطة. ويبرز بين المفاهيم علاقات من نوع آخر هي العلاقات المتقاطعة وهي نوع من العلاقات تربط بين المفاهيم لتزيد وضوح الإرتباط بينها.

بين المعلومات الجديدة التي تقدم للمتعلم ومايعرفه المتعلم بالفعل او ماهو موجود في بنيته المعرفية الراهنة أي ربط المعلومات والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم .

(P ١٩٧٨ Ausubel)

اما في حالة عدم وجود معرفة سابقة فان عملية الربط مع المعلومات الجديدة لن تتم لذلك فان الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلمهم للمواد الدراسية ناشئة من فقدان الخبرة التي تعطى للعديد من الرموز التي تنطوي عليها هذه المواد. فالمدرس الذي يقدم مادة جديدة من دون التأكد من امتلاك المتعلمين للخلفية المعرفية المناسبة لا يساهم في زيادة الإضطراب المعرفي عند المتعلمين فحسب. واما يساهم في تثبيط قدرتهم على الفهم ويدفعهم نحو التعلم الإستظهاري .(الكنانني وآخر ١٩٩٥ ص ٣٤٦)

ويرى اوزوبل ان المعلومات الجديدة يحدث لها تمثيل داخلي في بنية الطالب المعرفية على وفق عمليتين رئيسيتين في نظرية التعلم ذي المعنى هما :

التمايز التدريجي :

هي العملية التي يستطيع بها المتعلم التمييز بين المفاهيم عندما يتعلم اكثر عنها والتي تظهر في الخريطة من خلال التسلسل الهرمي للقضايا. اذ يتم الإنتقال من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة الى الخصائص والتفاصيل المحددة. (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٦) وعلى ذلك لا يعد تعلم المفاهيم نهاية المطاف. انما يعد دائما بدايته . فبعد ان يتم تعلم المفاهيم ينبغي تنقيحها وتعديلها وجعلها اكثر وضوحا وشمولا. اذ تصبح تدريجيا اكثر تمايزا. فعلى سبيل المثال مفهوم الطلبة عن مرفوعات الأسماء قد لا يتعدى في بادئ الأمر اكثر من الفرق بين المبتدأ والخبر. والفاعل ونائب الفاعل. وبمرور الوقت يكتسب هذا المفهوم معنى اكثر دقة عندما يرتبط بمفاهيم اخرى مثل انواع المبتدأ والخبر. وانواع الفاعل. وانواع نائب الفاعل . وسوف يستمر مفهوم الطلبة عن مرفوعات الأسماء في التمايز عندما يتعلمون اكثر عن النحو. وعن تقسيماته الى مرفوعات. ومنصوبات. ومجرورات. وفي الواقع تعد خرائط المفاهيم بسبب تمثيلها للعلاقات التي بين المفاهيم مؤشرا دقيقا نسبيا لدى التمايز الذي يحدث لمفاهيم كل فرد. هذا ويتم تدعيم عملية التمايز التدريجي للمفاهيم وتعزيزها عندما يتم ربط خرائط المفاهيم من موضوع معين بخرائط مفاهيم خاصة بموضوعات اخرى ذات صلة .

(زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٨)

التوفيق التكاملي :

وتتضمن هذه العملية قيام الفرد بالربط بين مفهومين او اكثر واجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديدا يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما فينظر المتعلم الى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينها سواء اكانت عمومية ام اقل عمومية. وكذلك بين المفاهيم التي تقع

وتوضيح العلاقات البينية بين الأفكار، اذ يتطلب انشاؤها توافر قدرات ابتكارية عند الفرد .

ΣΥΓ-ΣΤΗ Π 199. Heinze & Novak))

دراسات سابقة

تعد الدراسات السابقة من الوسائل المفيدة في تحديد ماهية مشكلة الدراسة والالمام بإبعاها ، والوقوف على ما وصل اليه الآخرون في هذا المجال ، وهذا يساعد في تحديد حجم العمل الذي سيقوم به الباحثان ، ويعد تصنيف الدراسات السابقة من الأمور المهمة في تنظيم الأفكار البحثية المستنبطة منها .

وبالرغم من أهمية موضوع الدراسة الحالية ، وكثرة الدراسات السابقة التي وصل عددها الى (١٩) دراسة — بحسب علم الباحثين — الا ان الباحثين لم يجدوا دراسة واحدة تناولت دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية.

وبغية اطلاع القارئ الكريم على تلك الدراسات ، أرناى الباحثان عرضها بملخص على النحو الآتى :

جدول (۱)

ملخص الدراسات السابقة

ت	اسم الباحث والسنة	مرامي الدراسة	مكان اجرائها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	اداة البحث	وسيلة الاحصائية	اهم نتائج الدراسة
١	الشكرجي ٢٠٠٠	تعرف اثر استخدام دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام	العراق	٥٢	اناث فقط	جغرافية	اعدادية	اختبار التحصيل	الاختبار الثاني	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٢	الخولي ١٩٧٩	تعرف اثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحسين الطلبة وإجاءاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين	عمان	٤٦٢	ذكور وإناث فقط	اللغة العربية	الـ	/	تحليل التباين	أفضلية الإذاعة التعليمية في التحصيل على الطريقة التقليدية وتفوق التجريبية في الإجاه نحو اللغة العربية
٣	الحزومي ١٩٨٩	دراسة سلوك وإجاءات طلبة كلية الشريعة بالجامعة نحو اللغة العربية	أزمير	٢٧٧	ذكور وإناث	اللغة العربية	جامعة	استبانة	/	أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة
٤	الكلاك ٢٠٠١	تعرف اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحسين طالبات الصف الأول في قواعد اللغة العربية وإجاءاتهن نحوها	العراق	٨٠	إناث فقط	قواعد اللغة العربية	متوسطة	اختبار التحصيل ومقياس الإجاه	الاختبار الثاني	أفضلية المواقف التعليمية وعدم وجود فروق بين إجاهات المجموعتين نحو القواعد

٥	علي إقبال ٢٠٠٣	تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية	٧٠	إناث فقط	جغرافية	إعدادية	اختبار التحصيل	خليل التباني الأحادي	تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بخرائط المفاهيم على المجموعتين التجربيتين الأولى والثالثة
---	-------------------	--	----	-------------	---------	---------	----------------	----------------------------	--

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

اتضح للباحثين من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة ان معظمها دراسات ميدانية . اعتمد الباحثون فيها على المنهج التجريبي . وكذلك اعتمد الباحثان في هذا البحث على المنهج التجريبي . لأنه المنهج المناسب لتحقيق اهداف البحث الحالي . وقد انتفع الباحثان كثيرا بهذه الدراسات . وساعدتهما على تحديد عنوان بحثهما بدقة . وتبصيرهما بمشكلة البحث وكيفية معالجتها .

فضلا عن ذلك فقد افاد الباحثان من هذه الدراسات الاطلاع على العديد من من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي اسهمت في مساعدة الباحثين على وضع تصور لكيفية تحقيق اهداف بحثهما الحالي .

زيادة على ذلك افاد الباحثان من هذه الدراسات في معرفة اتجاه هذه الدراسات ومسارها ، وانتفعا بها في كيفية اعداد ادوات بحثهما ، وتطبيقها ، وبصيرتهما في كيفية اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث الحالي ، واخذ الباحثان بالحسبان الافادة من نتائج هذه الدراسات.

منهجية البحث واجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي :

المجموعة	المتغير المستقل	أداة القياس	المتغير التابع
التجريبية الأولى	دورة التعلم	اختبار الإكتساب ومقياس الإخاء	والإخاء نحو المادة اكتساب المفاهيم
التجريبية الثانية	خرائط المفاهيم		
الضابطة	الطريقة التقليدية		

التصميم التجريبي للبحث

يقصد بالمجموعة التجريبية الأولى . المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الاول (دورة التعلم) . وبالمجموعة التجريبية الثانية . المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الثاني (خرائط المفاهيم) . وبالمجموعة الضابطة . المجموعة التي تدرس بالطريقة التقليدية . أما أداة القياس فكانت اختبار الإكتساب لمعرفة أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية والموازنة بينها. ومقياس الإجهاد لمعرفة اتجاه الطالبات نحو مادة النحو. أما المتغير التابع فكان اكتساب المفاهيم والإخاء .

ثانيا : مجتمع البحث وعينته :

يتطلب البحث الحالي اختيار معهد واحد من بين معاهد إعداد المعلمات في بغداد بحيث لا يقل عدد شعب الصف الثاني فيها عن ثلاث شعب في المديريات العامة لتربية بغداد الكرخ/الأولى والثانية، والرصافة/الأولى والثانية، إذ تضم هذه المديريات معاهد إعداد المعلمات موضحة في جدول (٢).

جدول (۲)

معاهد اعداد المعلمات في بغداد

مدرسة التربية	المعهد
الكرخ الأولى	معهد إعداد المعلمات/المنصور
الكرخ الثانية	معهد إعداد المعلمات/البياع
الرصافة الأولى	معهد إعداد المعلمات/شارع فلسطين
الرصافة الثانية	معهد إعداد المعلمات/حي الخليج
	معهد إعداد المعلمات/الزعفرانية

وقد اختار الباحثان قصديا المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى. بعدها زارا مديرية التخطيط التربوي /قسم الإحصاء في هذه المديرية المختارة فوجدا أن القسم المذكور يضم معهدا واحدا فقط. لذلك اختارا قصديا معهد إعداد المعلمات في المنصور

. وذلك لكون احد الباحثين محاضرا في المعهد منذ أربع سنوات . زيادة إلى أنه اقرب معهد إلى سكن الباحث . فضلا عن تعاون الإدارة مع الباحث وتسهيل مهمته . . وهو المعهد الوحيد في ناحية الكرخ الأولى . وقبل البدء في التدريس زار الباحث المعهد بموجب الأمر الصادر من المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى n لتسهيل مهمته فيها . وجد أنه يضم خمس شعب للصف الثاني إعداد للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م . هي (أ. ب. ج. د. هـ) وبطريقة الاختيار العشوائي g اختار شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس النحو على وفق دورة التعلم . واختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس النحو على وفق خرائط المفاهيم . واختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس النحو على وفق الطريقة التقليدية . بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (٩٢) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعبة (ج) . و(٣١) طالبة في شعبة (ب) . و(٣١) طالبة في شعبة (أ) . وبعد استبعاد الطالبات الراسبات والمتغيبات كثيرا ٣٣ البالغ عددهن (١٦) طالبة منها (٤) طالبات في المجموعة التجريبية الأولى و(٥) طالبات في المجموعة التجريبية الثانية و(٧) طالبات في المجموعة الضابطة أصبح عدد افراد العينة (٧٦) طالبة وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	ج	٣٠	٤	٢٦
التجريبية الثانية	ب	٣١	٥	٢٦
الضابطة	أ	٣١	٧	٢٤
المجموع		٩٢	١٦	٧٦

ثالثا : تكافؤ المجموعات :

كافأ الباحثان بين مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني . ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول اعداد المعلمات . ودرجات مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني اعداد المعلمات . والتحصيل الدراسي للأبوين . مدة التجربة :كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث . إذ بدأت بتاريخ ٢٠٠٢/١١/١٧ م . وانتهت بتاريخ ٢٠٠٣/٦/١٠ م.

خامسا : تحديد المادة العلمية :حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة ب(١٥) موضوعا من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة معهد اعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الثانية .

سادسا : صياغة الأهداف السلوكية :

بعد اطلاع الباحثين على أهداف تدريس مادة النحو الخاصة بالمقرر الدراسي . وجدا انها أهدافا عامة ومركبة . ولا تشير إلى الأنماط السلوكية المراد تنميتها لدى الطلبة . وصعبة القياس لذلك جَزَّأ الباحثان الأهداف العامة الى أهداف سلوكية خاصة خمسة عشر موضوعا من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني إعداد المعلمات. وبلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (٢٤٣) هدفا موزعا على ست مستويات من المجال المعرفي من تصنيف بلوم هي (المعرفة . والفهم . والتطبيق . والتحليل . والتركيب . والتقويم) التي اعتمدها الباحثان في صياغة الأهداف السلوكية . وبناء أداة البحث . لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلبة في مرحلة الدراسة الإعدادية . ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة (Blom ١٩٧١ P ١٧٧) وللتثبت من تمثيل الأهداف السلوكية لمحتوى المادة . وصحة تصنيفها الى المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم . وسلامة اشتقاقها وصياغتها . وتغطيتها للأهداف العامة . عرضها الباحثان مع محتوى المادة على مجموعة من الخبراء المختصين باللغة العربية وآدابها . ومناهجها. وطرائق تدريسها . والعلوم التربوية والنفسية . وعدد من مدرسات المادة (ملحق ١).

سابعا : اعداد الخطط التدريسية :

أعد الباحثان الخطط التدريسية للموضوعات المحددة للتجربة في ضوء محتويات الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة . وعلى وفق دورة التعلم وخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية . تم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين

١-كتاب المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى ذو العدد (٢٥٣٧٣) في ٢١ / ١٠ / ٢٠٠٢ .

٢-اختار الباحثان الشعب (ج. ب . أ) عشوائيا .

٣-استبعد الباحثان (١٠) طالبات راسبات و (٦) طالبات بسبب الغياب المتكرر .

باللغة العربية وطرائق تدريسها . ومدرسات المادة (ملحق ١) . لإستطلاع آرائهم. وملاحظاتهم. ومقترحاتهم . لغرض تحسين تلك الخطط . وفي ضوء ما أبداه الخبراء . أجرى الباحثان بعض التعديلات البسيطة اللازمة عليها . واصبحت جاهزة للتنفيذ .

ثامنا : إعداد أداتي البحث :

آ) اعداد اختبار اكتساب المفاهيم : اعد الباحثان اختبارا لقياس دورة التعلم وخرائط المفاهيم موازنة بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة الدراسية المحددة للتجربة . وقد استعملا في ذلك الخارطة الإختبارية التي اعداها لهذا الغرض .

إعداد الخريطة الإختبارية : أعد الباحثان خارطة اختبارية شملت محتوى خمسة عشر موضوعا من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني إعداد المعلمات . والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom (المعرفة .

والفهم . والتطبيق . والتحليل . والتركيب . والتقويم)

وحدد الباحثان عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة للأهداف السلوكية من مجموع فقرات الإختبار التي حددت عددها بـ (٦٠) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلي . والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات والأهمية النسبية لمستويات الأهداف السلوكية في الخريطة الإختبارية بحسب ما يوضحه جدول (٤) .

جدول(٤)

الخريطة الإختبارية في ضوء الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية

ب	الموضوعات	عدد الحصص	متوسط الوقت المستغرق في التدريس	نسبة أهمية محتوى الموضوعات	عدد مستويات الأهداف السلوكية						عدد فقرات كل مستوى في الإختبار						مجموع الفقرات
					العرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	العرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١	المتداول والخبر	٣	١٣٥	٠.٧٣١	٥	٣	٤	١	٢	٢	١٧	١	١	١	/	١	٤
٢	الفاعل	٤	١٨٠	٠.٩٧٥	٦	٥	٦	/	٢	٣	٢٢	١	١	١	١	١	٧
٣	نائب الفاعل	٢	٩٠	٠.٤٨٧	١	٣	٦	١	٢	٢	١٥	١	١	١	/	/	٣
٤	ان وأخواتها	٣	١٣٥	٠.٧٣١	٤	٣	٤	/	٢	٢	١٥	١	١	١	/	/	٤
٥	كان وأخواتها	٣	١٣٥	٠.٧٣١	٣	٦	٤	١	١	٣	١٨	١	١	١	/	/	٤
٦	الفعول به	٣	١٣٥	٠.٧٣١	٣	٣	٥	٣	٢	/	١٦	١	١	١	/	/	٤
٧	الفعول فيه	٣	١٣٥	٠.٧٣١	١	٣	٣	٤	٢	١	١٤	١	١	١	/	/	٤
٨	الفعول معه	٢	٩٠	٠.٤٨٧	١	١	٥	١	١	٢	١١	١	١	١	/	/	٣
٩	الفعول لأجله	٢	٩٠	٠.٤٨٧	١	١	٤	١	١	/	٨	١	١	١	/	/	٣
١٠	الفعول المطلق	٢	٩٠	٠.٤٨٧	٣	٣	٣	٣	١	١	١٥	١	١	١	/	/	٣
١١	الخال	٢	٩٠	٠.٤٨٧	١	١	٢	٣	٢	١	١٠	١	١	١	/	/	٣
١٢	التعويض	٢	٩٠	٠.٤٨٧	٣	٢	٣	٢	١	١	١٢	١	١	١	/	/	٣
١٣	الاستثناء	٥	٢٢٥	٠.١٢١٩	٤	٤	١٠	٢	٢	٤	٢٥	١	٢	٢	١	١	٨
١٤	الجمهور يحرف الخبر	٣	١٣٥	٠.٧٣١	١٠	٦	٤	/	٢	٤	٢٣	١	١	١	/	/	٤
١٥	الجمهور بالإضافة	٢	٩٠	٠.٤٨٧	١	٩	٣	١	١	٣	١٨	١	١	١	/	/	٣
المجموع		٤١	١٨٤٥	٪١٠٠	٤٧	٥٥	٦٦	٢٦	٢٦	٢٧	٢٣٩	١٥	١٦	١٧	٢	٨	٦٠
نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية					١٩٦٦٠	٢٣٠١٠	٢٧٦١٠	٨٨٨٠	٩١٢٠	١١٢٩٠							

صياغة فقرات اختبار إكتساب المفاهيم النحوية :

بلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الأولية (٧٠) فقرة بزيادة (١٠) فقرات عن العدد الذي حدده الباحثان في الخريطة الإختبارية خاشيا من عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء . أو استبعادها في أثناء تحليل فقرات الاختبار . وتوزعت فقرات الإختبار على سبعة أسئلة . ضم السؤال الأول (٢٣) فقرة من نوع الإختبار من متعدد . وضم السؤال الثاني (٢٢) فقرة من نوع التكميل . وضم

كل سؤال من الأسئلة الخمس الأخرى (5) فقرات من نوع الإجابة القصيرة.

صدق الإختبار : * الصدق الظاهري : * صدق المحتوى :

ولتحقيق صدق الإختبار المنطقي (الصدق الظاهري وصدق المحتوى) عرض الباحثان فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية على مجموعة من الخبراء. وفي ضوء تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٦) خبيراً (ملحق ١) . عدل الباحثان بعض الفقرات وقبلت الفقرات التي كانت قيمة (كا ٢) المحسوبة لها (٢٥,٦) دالة عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) وهي تمثل نسبة موافقة (٢٥,٨١) من عدد الخبراء أي (١٣) خبيراً من مجموع (١٦) خبيراً . فحذفت (١٠) فقرات من اختبار اكتساب المفاهيم . وذلك لأنها لم تبلغ نسبة (٨٠٪) فأكثر من موافقة الخبراء. ووزع الباحثان فقرات اختبار الإكتساب على المستويات الستة لتصنيف بلوم .

صياغة تعليمات الإختبار :

صاغ الباحثان بعد إعداد فقرات الإختبار . والتأكد من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالإختبار على النحو الآتي :

١- تعليمات الإجابة :أعد الباحثان التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بحيث تكون سهلة وواضحة . وتضمنت التعليمات عدد أسئلة الإختبار وفقراته وفكرة عن الهدف من الإختبار . وطلب الباحثان من الطالبات قراءة فقرات الإختبار جميعاً بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما تراه صحيحاً . وتضمنت التعليمات أيضاً بعض المعلومات الخاصة بالطالبات التي يستلزمها البحث .

٢- تعليمات التصحيح :تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها إجابة صحيحة . وصفر للفقرة التي يجاب عنها إجابة خاطئة . فضلاً عن هذا الإشارةً إلى أن الفقرات المتروكة . والفقرات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة تعامل معاملة الإجابات غير الصحيحة.

التطبيق الإستطلاعي للإختبار :

بغية التثبت من وضوح فقرات الإختبار ومستوى صعوبتها . وقوة تمييزها . وفعالية بدائلها غير الصحيحة . والزمن المستغرق في الإجابة عنها . طبق الإختبار على عينة استطلاعية مثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً . إذ اختارها الباحثان من مجتمع البحث نفسه . ولها مواصفات عينة البحث نفسها . وتألفت من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات في البياح يوم الأربعاء ٢٨/٥/٢٠٠٣م. بعد أن تثبتت الباحثان من إكمالهن موضوعات النحو جميعها قبل هذا التاريخ . إذ اتفقا مع مدرسة المادة في المعهد المذكور آنفاً على إنهاء موضوعات الكتاب قبل هذا التاريخ . وبعد تطبيق الإختبار اتضح أن الوقت الذي استغرق في الإجابة عن فقرات

٤ - قيمة كاي تربيع الجدولية بدرجة حرية (١) عند مستوى (٠,٥) تبلغ (٨٤,٣) .

الإختبار جميعها كان بين (٥٥-٦٥) دقيقة. وبعد حساب متوسط الوقت تبين أن الزمن المناسب لإتمام الإجابة هو (٦٠) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار:

رتب الباحثان درجات طالبات العينة الإستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح الإجابات ثم اختارت أعلى واطأ (٢٧٪) منها بوصفها افضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الإختبار . وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا كليتهما (٥٤) طالبة بمعدل (٢٧) طالبة في كل مجموعة. وبلغت أعلى درجات المجموعة العليا (٥٦) درجة . فيما كانت أوطأ درجات المجموعة الدنيا (١٧) درجة.

مستوى صعوبة الفقرة : بلغ مستوى صعوبة الفقرة بين (٣٥,٠) و (٧٦,٠) . ويستدل من ذلك أن فقرات الإختبار جميعها تعد مقبولة . إذ يرى بلوم أن الإختبار يعد جيداً وصالحاً للتطبيق إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٢٠,٠) و (٨٠,٠) .

قوة تمييز الفقرة : وجد الباحثان أن مستوى التمييز كان بين (٣٣,٠) و (٦٧,٠) . وهذا يعني أن فقرات الإختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في تحصيلهم الدراسي . إذ يرى ايبيل (Ebel) أن فقرات الإختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠,٠) فأكثر. (Ebel ١٩٧٢ P ٤٦٦) .

فعالية البدائل : عند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الإختبار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من الإختبار . وجد الباحثان أنها كانت بين (٢٢,٠٠) و (٥٤,٠٠)

ثبات الإختبار : Test Reliability
حسب الباحثان ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية في البحث الحالي باستعمال :

طريقة التجزئة النصفية : اعتمد الباحثان اجابات طالبات عينة التمييز نفسها البالغ عددهن (١٠٠) طالبة لحساب ثبات الإختبار . إذ جَزَّأت الباحثة فقرات الإختبار على نصفين. النصف الأول ضم درجات الفقرات الفردية. والنصف الآخر ضم درجات الفقرات الزوجية. وحسب الباحثان معامل الارتباط بين جزئي الإختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) لأنه من أكثر معاملات الارتباط أهمية وشيوعاً في هذا المجال . (محمد ١٩٨٨ص٧١) فبلغ (٠,٧٦) ثم صحح بمعادلة سبيرمان – براون (Spearman - Brown) فبلغ معامل ثبات الإختبار (٠,٨٦) . الصيغة النهائية للإختبار :

أصبح الإختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٦٠) فقرة موزعة على سبعة أسئلة . ضم السؤال الأول (٢٠) فقرة من نوع الإختبار من متعدد . وضم السؤال الثاني (٢٠) فقرة من نوع التكميل . وضم كل سؤال من الأسئلة الخمسة الباقية (٤) فقرات من نوع الإجابة القصيرة .

(ب) اعداد مقياس الإجهاد العلمي :

إعداد فقرات مقياس الإجهاد العلمي :

أعد الباحثان فقرات مقياس الإجهاد العلمي على وفق ما يأتي :

توجيه استبانة لإستطلاع آراء عينة من طالبات الصف الثاني بلغ عددها (٢٩) طالبة في معهد إعداد المعلمات في الدورة . للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م . اختارها الباحثان عشوائياً من مجتمع البحث لتعرف المواقف والسلوكيات التي يرغبن ممارستها أو الإستجابة لها بما يدل على الإجهاد العلمي نحو مادة النحو أو لا يدل . وصياغتها على شكل فقرات مناسبة .

توجيه استبانة لإستطلاع آراء عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتعرف الآراء والمواقف والسلوكيات التي تدل أو لا تدل على الإجهاد نحو المادة بلغ عددهم (١٠) أفراد . وقد تم التوصل إلى صياغة مجموعة من العبارات بأسلوب يتناسب ومستوى نضج طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات

الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإجهاد العلمي في بعض المواد الدراسية العلمية منها والإنسانية . ولاسيما بعض الدراسات السابقة التي تناولت اللغة العربية وبعض المواد الإجتماعية والعلمية والإفادة منها .

وقد استخلص الباحثان من آراء عينة الطالبات والمدرسين والدراسات السابقة التي اطلعا عليها . عدداً من العبارات صاغها الباحثان ورتبها على شكل فقرات بلغ عددها (٣٦) فقرة لتكون الإجهاد العلمي المعتمد في البحث الحالي . صلاحية فقرات مقياس الإجهاد :

عرض الباحثان مقياس الإجهاد على لجنة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية . وطرائق تدريسها . والعلوم التربوية والنفسية . بلغ عددهم (١٢) خبيراً (ملحق ١). لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في صلاحية فقرات المقياس ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات . وتحديد الفقرات الإيجابية منها والسلبية . وفي ضوء آراء الخبراء فقد حذف الباحثان بعض الفقرات المتشابهة واعداد صياغة فقرات أخرى . وقبلت الفقرات التي كانت قيمة (كا ٢) المحسوبة لها (٣٣,٥) دالة عند مستوى (٠,٥) بدرجة حرية (١) وهي تمثل نسبة موافقة (٣,٨٣) من عدد الخبراء أي (١٠) خبراء من مجموع (١٢) خبيراً . فحذف الباحثان ثلاث فقرات من مقياس الإجهاد

وذلك لأنها لم تبلغ نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر من موافقة الخبراء .

مجالات المقياس :

حدد الباحثان أربعة مجالات للإجهاد من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة . وآراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية خبرة الباحثين في هذا المجال . وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

مجالات مقياس الإجهاد العلمي وأرقام الفقرات الدالة على كل مجال

المجال	أرقام الفقرات الدالة عليه	المجموع
أهمية النحو	٤,١٠,١٩,٣٢,٣٣	٥
طبيعة النحو	٧,٨,١٢,١٣,١٦,١٧,٢١,٢٥,٢٦	٩
الجانب النفسي	١,٢,٩,١١,١٤,١٥,٢٧,٢٨,٣٠	٩
الكتاب وطريقة التدريس	٣,٥,٦,١٨,٢٠,٢٢,٢٣,٢٤,٢٩,٣١	١٠
المجموع		٣٣

إعداد تعليمات مقياس الإجهاد :

أعد الباحثان التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات المقياس بحيث تتناسب ومستوى طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات . إذ يتنأ لهن أن المقياس يتضمن ثلاث بدائل هي (موافقة . لا ادري . غير موافقة) . إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة . وطلبا منهن الإجابة عن الفقرات جميعها بصراحة وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة . فهو لا يخدم إلا البحث العلمي . وان لكل فقرة من فقرات المقياس اجابة واحدة.

التطبيق الإستطلاعي للمقياس :

طبق الباحثان المقياس على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات في البياح للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م . اختاراهما عشوائياً من مجتمع البحث . وقد طلب الباحثان من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها. وقد سجل الباحثان من خلال أسئلة الطالبات واستفساراتهم بعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات المقياس من حيث صياغتها وملاءمتها لمستواهن الدراسي . وقد اتضح أن تعليمات المقياس

^٥ قيمة كاي تربيع الجدولية عند مستوى (٠,٥) بدرجة حرية (١) تبلغ (٨٤,٣).

د. عرّض الباحثان مجموعات البحث الثلاث لظروف متشابهة من حيث استعمال الوسائل التعليمية . مكتفية باستخدام الطباشير الملون ، والسبورة. والكتاب المقرر.

((٢ إجراءات تطبيق أداتي البحث :

طبق الباحثان اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٦/١٠م. في وقت واحد وهو الدرس الثاني . بعد أن أخبرهم بموعد الإختبار قبل أسبوعين من إجرائه وذلك ليتحقق التكافؤ بين طالبات عينة البحث في الإستعداد والتهيؤ للإختبار ,وقد ساعدت بعض مدرسات المعهد الباحثين في الإشراف على تطبيق الإختبار من أجل المحافظة على سير الإختبار . وسلامة التجربة . وصحح الباحثان إجابات الطالبات على وفق النموذج الذي اعده الباحثان .

أما مقياس الإّجّاه نحو مادة النحو. فقد طبق على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الأربعاء ٢٠٠٣/٦/١١م. وقد صحح على وفق النموذج الذي وضعه الباحثان للتصحيح أيضا.

تاسعا : الوسائل الإحصائية :

تحليل التباين الأحادي :

$$\begin{aligned}
 & \text{ف} = \frac{\text{م ع ب}}{\text{م ع د}} \\
 & \text{٢. مربع كاي (كا}^2 \text{):} \quad \text{(البياتي وزكريا ١٩٧٧ص ٣٢١)} \\
 & \text{كا}^2 = \frac{\text{ل} - \text{ق}}{\text{ق}} \quad \text{(منسي ١٩٨٩ص ٣٦٢)} \\
 & \text{٣. معادلة صعوبة الفقرة :} \\
 & \text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}} \quad \text{(الزوبعي ١٩٨١ص ٧٥)} \\
 & \text{٤. معادلة تمييز الفقرة :} \\
 & \text{ت} = \frac{\text{ع}^2 - \text{د}^2}{\frac{1}{2} \text{ك}} \quad \text{(ابو لبدة ١٩٧٩ص ٣٤٠)} \\
 & \text{٥. فعالية البدائل :} \\
 & \text{فعالية البديل غير الصحيح} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}} \quad \text{(عودة ١٩٨٥ص ١٢٥)} \\
 & \text{٦. معامل ارتباط بيرسون :} \\
 & \text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س} - (\text{مج س})][\text{ن مج ص} - (\text{مج ص})]}} \quad \text{(البياتي وزكريا ١٩٧٧ص ١٨٣)} \\
 & \text{٧. معامل سبيرمان – براون :} \\
 & \text{ر ث ث} = \frac{\text{ر}^2}{\text{ر}^2 + \text{ر}^2}
 \end{aligned}$$

وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة من الطالبات جميعا . إن الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس يكون بين (٢٠-٣٠) دقيقة وبمتوسط مقداره (٢٥) دقيقة.

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية :

حدد الباحثان ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس (موافقة . لا ادري . غير موافقة) وحددا الأوزان (٣,٢,١) على التوالي . وكان عدد الفقرات الإيجابية المؤيدة للإّجّاه تبلغ (١٨) فقرة . أما الفقرات السلبية المعارضة للإّجّاه فكان عددها (١٥) فقرة . وقد صحح الباحثان اوراق الإجابة واعطيا الأوزان (٣,٢,١) للبدائل (موافقة . غير موافقة . لا ادري) على الفقرات الإيجابية . بينما أعطت الأوزان (١,٢,٣) للبدائل (موافقة . غير موافقة . لا ادري) على الفقرات السلبية . وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

الفقرات الإيجابية والسلبية والأرقام الدالة عليها وبدائلها وأوزانها

الفقرات	الأرقام الدالة عليها	بدائل المقياس وأوزانها		
		موافقة	غير موافقة	لا ادري
الإيجابية	١,٣,٤,٧,٨,٩,١١,١٨,١٩,٢٠,٢١,٢٢,٢٣,٢٧,٢٩,٣٠,٣٢,٣٣	٣	٢	١
السلبية	٢,٥,٦,١٠,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,٢٤,٢٥,٢٦,٢٨,٣١	١	٢	٣

وقد حسب الباحثان درجة الإّجّاه العلمي عن طريق جمع الدرجات التي حصلت عليها الطالبة عن كل فقرة من فقرات المقياس . وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة (٩٩) درجة . واقل درجة (٣٣) . بمتوسط مقداره (٦٦) درجة . وقد صحح الباحثان استمارات التطبيق الإستطلاعي جميعها البالغ عددها (٣٠) استمارة . لأن الإجابة فيها كانت واضحة ودقيقة.

صدق المقياس :الصدق الظاهري : Face Validity

عرض الباحثان فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية . وطرائق تدريسها . والعلوم التربوية والنفسية . بلغ عددهم (١٢) خبيرا (ملحق١). لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في التعرف على سلامة الفقرات ومدى صلاحيتها ومناسبتها لمستوى المستجيب .

ثبات المقياس : Scale Reliability

استخدم الباحثان طريقة إعادة الإختبار . فقد طبقا المقياس على عينة بلغ عددها (٣٥) طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات في البياح بتاريخ ٢٨/٥/٢٠٠٣م. وبعد أسبوعين أعاد الباحثان تطبيق المقياس .وحسبا الباحثان الثبات بين درجات المقياس الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ (٩١,٠) وهو معامل ثبات جيد . اذ حدد (ليكرت) المدى المناسب لمعامل الثبات المقبول لقياس الأّجّاه بين (٦٢,٠ - ٩٣,٠) . (Lazarus ١٩٦٣ P ٢٢٨) وقد اصبح المقياس بصورته النهائية وهو يتكون من (٣٣) فقرة . منها (١٨) فقرة إيجابية و(١٥) فقرة سلبية .

تطبيق التجربة :

((١ إجراءات تطبيق التجربة:

بأشر الباحثان التجربة على أفراد مجموعات البحث الثلاث في يوم الأحد ٢٠٠٢/١١/١٧ . بتدريس حصتين أسبوعيا لكل مجموعة واستمر تدريس هذه المجموعات الى يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٦/١٠م. إذ أنهيت التجربة بتطبيق أداتي البحث . اختبار الإكتساب . ومقياس الإّجّاه .

ب. وضح الباحثان في اليوم الأول من تطبيق التجربة قبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات عينة البحث . أسلوب تقديم موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني إعداد المعلمات لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) كل على حدة.

درّس احد الباحثين مجموعات البحث الثلاث على وفق الخطط التدريسية التي اعداها معتمدين استعمال دورة التعلم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى . وخرائط المفاهيم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية . والطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تدريس طالبات المجموعة الضابطة

التجريبية الأولى	٢٦	٣٥,١٣٨	٠,٢٧٤	٢,٥٠٢	
الضابطة	٢٤	٣٥,٧٥			غير دالة

الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة :

يتبين من جدول (٩) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٤٢,٦١٥) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية كان (٣٥,٧٥)عند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه .
ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية , إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢,٦٣٩) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٢,٥٠٢) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية من البحث.

جدول (٩)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	١ لمتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠,٥٠
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	٢٦	٦١٥,٤٢	٢,٦٣٩	٢,٥٠٢	دالة احصائيا
الضابطة	٢٤	٧٥,٣٥			

ج. الموازنة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية :

يتضح من جدول (١٠) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النحو باستعمال دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان(٣٥,٠٣٨) وان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستعمال خرائط المفاهيم كان (٤٢,٦١٥). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه .
ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .
اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢,٩٧٤)اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٢,٥٠٢) . وبذلك ترفض الفرضية الثالثة من البحث .

جدول (١٠)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	١ لمتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠,٠٥
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	٢٦	٠٣٨,٣٥	٢,٩٧٤	٢,٥٠٢	دالة احصائيا
التجريبية الثانية	٢٦	٦١٥,٤٢			

٢) مقياس الإجهاد :

بعد حساب درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات مقياس الإجهاد نحو مادة النحو . أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت (٧١,٠٣٨),(٧٢,٣٨٥),(٧٠,٥٨٣) درجة على التوالي . ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي الذي اظهرت نتائجها بحسب ما هو موضح في جدول (١١).
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإجهاد نحو مادة النحو

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٥٠
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٦,٤٤	٢	٢٣,٢٢	٠,٤٥٢	٣,١٣	غير دالة
داخل المجموعات	٩٤٨٣٥٨٨	٧٣	١٦٤,٤٩			

نلاحظ من النتائج المعروضة في جدول (١١)ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٤٥٢) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية

$$F = \frac{MS_{\text{Between}}}{MS_{\text{Within}}} = \frac{\left(\frac{1}{N} + \frac{1}{n} \right)}{\left(\frac{1}{N} + \frac{1}{n} \right)}$$

$$F = \sqrt{\frac{(1 - S)}{(1 + S)}} \quad \left(\text{عودة } ٩٨٨ \text{ ص } ٣٦٦ - ٣٦٨ \right)$$

اولا : عرض النتائج

١) اختبار الإكتساب:بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية . أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت (٠٣٥,٣٨),(٤٢,٦١٥),(٣٥,٧٥) . ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات . استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجها بحسب ما هي موضحة في جدول (٧).

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٩٣,٩٠١	٢	٩٧,٤٥٠	٣٤٠,٥	١٣,٣	دالة
داخل المجموعات	٦١٥,٦١٦٢	٧٣	٤٣٣,٨٤			

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (٧) ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٥,٣٤٠), وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (٣,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بدرجتي حرية (٢,٧٣), مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

وقد استعمل الباحثان طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات .
وحدد اتجاه هذه الفروق . وبيان الفروق ذات الدلالة من بين المتوسطات الثلاثة. (Glass ١٩٧٠ P ٣٩٢)

ويعرض الباحثان النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم النحوية لمجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيات البحث . على ما يأتي :

الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة :

يتضح من جدول (٨) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النحو باستعمال دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٣٥,٠٣٨). وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية كان (٣٥,٧٥) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ظهر ان الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٢٧٤) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٢,٥٠٢) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى من البحث .

جدول (٨)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	١ لمتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠,٥٠
			المحسوبة	الحرجة	

(٣,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجتي حرية (٢,٧٣) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الإِجَاه نحو مادة النحو.

ثانيا: تفسير النتائج

(١) أسفرت النتائج عن رفض الفرضيتين الصفريتين الثانية والثالثة . وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية التي درست باستعمال خرائط المفاهيم على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الإِستقرائية) وطالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال دورة التعلم .وهذه النتيجة تتفق ونتيجة دراسة (علي ٢٠٠٣) التي أسفرت على تفوق المجموعة التي درست على وفق خرائط المفاهيم على المجموعتين الاخرين ويرى الباحثان ان هذه النتائج تعود الى ما يأتي :

أ. فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو لطالبات معاهد إعداد المعلمات لمميزاتها الإيجابية الآتية:

* إن التدريس على وفق خرائط المفاهيم جعل دور الطالبة اكثر إيجابية إذ تتطلب من الطالبة الإطلاع الجاد على المادة ثم إعادة تنظيمها على هيئة خرائط مفاهيم . وهذا يتطلب استخدام عمليات عقلية عليا من المقارنة . والتطبيق . والربط . والتفسير.

* ان رسم خرائط المفاهيم يعد عملا إبداعيا متعا يشجع الطالبات على متابعة الدرس ويزيد من ثقتهن بأنفسهن ويخلق دافعا لتنمية اجاه الطالبات نحو الدرس.

ب. ان المفاهيم النحوية التي تضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات التي درسها الباحثان في أثناء مدة التجربة من المفاهيم التي يصلح تدريسها على وفق خرائط المفاهيم اكثر من صلاحية تدريسها على وفق دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإِستقرائية).

(٢) أظهرت النتائج قبول الفرضية الصفرية الأولى . إذ تساوى أفراد المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما . ويعتقد الباحثان إن هذه النتيجة تعود إلى الأسباب الآتية :

أ / ان دورة التعلم مكلفة وحتاج إلى وقت أطول من غيرها من الطرائق. ولاسيما أنها تتطلب تنفيذ التدريب والتمرين في أثناء الحصة لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق . إذ إن بعض موضوعات القواعد تحتاج إلى وقت وجهد طويلين لإتمامها. ب/ عند استخلاص المفهوم يتركز الدور على المدرسة لا على الطالبات . وهنا يكون نشاط الطالبة سلبيا لا إيجابيا . إذ إن المدرسة هي التي كانت تسجل النتائج التي حصلت عليها الطالبات في السبورة . وتتبعها بالنقاش للوصول الى المفهوم .

(٣) أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن قبول فرضيات البحث الثلاث (الرابعة . والخامسة . والسادسة) . وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في مقياس الإِجَاه نحو مادة النحو وتتفق هذه النتيجة ودراسة (الكلاك ٢٠٠١) في عدم وجود فرق بين المجموعتين الجريبية والضابطة في مقياس الاجاه نحو القواعد. ويعتقد الباحثان ان هذه النتيجة تعود إلى :

* ان تنمية الإِجَاهات العلمية تحتاج إلى مدة طويلة لتعديلها . ولا يتم ذلك عن طريق عدد محدود من الدروس . ولابد من توافر خبرات متعددة ومتنوعة ومستمرة تهدف الى تنمية الإِجَاهات المرغوبة خلال هذه المدة .

ثالثا : الاستنتاجات.

١. إن خرائط المفاهيم أثبتت فاعليتها – ضمن الحدود التي أجريت فيها الدراسة الحالية – في اكتساب طالبات الصف الثاني إعداد المفاهيم النحوية بالوازنة مع دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإِستقرائية) .

٢. ان استعمال دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم النحوية . كلف وقتا وجهدا إضافيين اكثر من الطريقة التقليدية (الإِستقرائية) في تهيئة ما تتطلبه خطوات دورة التعلم من توافر بعض المصادر الخارجية والقراءات والمناقشات وما تتطلبه خرائط المفاهيم من إعداد وتخضير ورسم خرائط مفاهيم لكل مفهوم رئيس وفرعي .

٣. ان اجاهات الطالبات في المجموعات الثلاث نحو قواعد اللغة العربية متساوية في مجالات الإِجَاهات بصورة عامة .

رابعا :التوصيات:

اعتماد خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو في الصف الثاني إعداد المعلمات .

تصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع من موضوعات المادة الدراسية.

تضمين منهاج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة على الطلبة في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية خطوات بناء خرائط المفاهيم وتدريبهم على استخدامها وكيفية إعدادها .

اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على اسس بناء خرائط المفاهيم وخطواتها لأنهم اعدوا اعدادا جامعا لم يعن بها وذلك من خلال الدورات او الندوات التربوية او المنشرات الخاصة التي تشرح كيفية تدريس المفاهيم النحوية على وفق خرائط المفاهيم . قيام وزارة التربية بتدريب المدرسين والمدرسات لتنمية كفاياتهم العلمية والمهنية لغرض توفير خبرات متعددة ومتنوعة تهدف الى تنمية الاجاهات المرغوبة .

خامسا : المقترحات

دراسة ماثلة للدراسة الحالية على الطلاب وفي صفوف اخرى.

دراسة ماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر خرائط المفاهيم ودورة التعلم في متغيرات أخرى كالتحصيل . والإحتفاظ به . وانتقال اثر التعلم . والتفكير الناقد . في فروع اللغة العربية الأخرى .

دراسة مقارنة لمعرفة اثر خرائط المفاهيم مع أساليب أخرى كأسلوب الندوة . وعصف الدماغ . وتحليل النظم .

المفاهيم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة في موضوعات القياس وأثره على التحصيل المعرفي والمهارات العلمية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة المنيا .

البياتي . عبد الجبار توفيق . وزيكري اثناسيوس (١٩٧٧) . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية . بغداد .

حيدر . عبد اللطيف حسين (١٩٩٣) . تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة . ط١ . دار الحادي للطباعة والنشر . تعز .

الخليلي . خليل يوسف . وآخرون (١٩٩٥) . مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى . ط١ . مطابع وزارة التربية والتعليم . اليمن .

_____ (١٩٩٦) . تدريس العلوم في مراحل التعليم العام . ط١ . دار الفلم . دبي .

الدليمي . كامل محمود جُم . وطفه علي حسين (١٩٩٩) . طرائق تدريس اللغة العربية . مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر . العراق .

دمياطي . فوزية ابراهيم (١٩٩٨) . " اثر دائرة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء اثر التعلم لديهن " . المجلة العربية للتربية . مج ١٨ . ع ١ . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس . ص ١٥٩-١٨١ .

رواشدة . ابراهيم فيصل (١٩٩٣) . اثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثاني الأساس للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة . اطروحة دكتوراه غير منشورة . الأردن . عمان .

الزويبي . عبد الجليل . وآخرون (١٩٨١) . الاختبارات والمقاييس النفسية . دار الكتب للطباعة والنشر . جامعة الموصل . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

زيتون . حسن حسين (٢٠٠١) . تصميم التدريس رؤية منظومية . ط٢ . عالم الكتب . بيروت .

زيتون . عايش محمود (١٩٨٦) . طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية . دار عمّار . عمّان .

السيرافي . ابو سعيد الحسن بن عبد الله (١٩٣٦) . اخبار النحويين البصريين . بيروت .

السيوطي . جلال الدين عبد الرحمن (١٩٦٤) . بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة . ج ١ . تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم . المكتبة العصرية . بيروت .

الشكرجي . لجين سالم مصطفى (٢٠٠٠) . اثر استخدام دائرة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الموصل .

عادل . محمد فائز محمد (١٩٩٩) . اجاهات تربوية في اساليب

المصادر.

ابراهيم . عاهد . وآخرون (١٩٨٩) . مبادئ القياس والتقويم في التربية . دار عمّار.عمّان .

ابو جلالة . صبحي حمدان (١٩٩٩) . ستراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم . مراجعة فيوليت شقيق . ط١ . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت .

ابو لبدة . سيع محمد (١٩٧٩) . مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطلاب الجامعي والمعلم العربي . مطبعة عمان . عمّان .

الأمين . اسماعيل محمد (٢٠٠١) . طرق تدريس الرياضيات . نظريات وتطبيقات . دار الفكر العربية . القاهرة .

أمين . زينب محمد (١٩٨٩) . استخدام دائرة التعلم وخريطة

٧	الأستاذ المساعد الدكتورحميد مجيد المولى	*	*	*
٨	الأستاذ المساعد الدكتورصباح خلف الطائي	*	*	*
٩	الأستاذ المساعد الدكتورصحي ناجي الجبوري	*	*	*
١٠	الأستاذ المساعد الدكتورعباس ناجي المشهدي	*	*	*
١١	الأستاذ المساعد الدكتورعبد الحسين عبد الله الخمداني	*	*	*
١٢	الأستاذ المساعد الدكتورعبد الرحمن الهاشمي	*	*	*
١٣	الأستاذ المساعد الدكتورعبد الله العبيدي	*	*	*
١٤	الأستاذ المساعد الدكتورعدنان عبد الستار القصاب	*	*	*
١٥	الأستاذ المساعد الدكتورمحسن حسين الدليمي	*	*	*
١٦	الأستاذ المساعد الدكتوريوسف فاضل عباس	*	*	*
١٧	المدرس الدكتوررفقة عبد الأئمة العبيدي	*	*	*
١٨	المدرس الدكتور سعد علي زابر	*	*	*
١٩	المدرس الدكتورف سندس عبد القادر الخالدي	*	*	*
٢٠	المدرس الدكتورف شذى عادل الجمالي	*	*	*
٢١	المدرس الدكتور ضياء التميمي	*	*	*
٢٢	الآنسة اشواق عبد الله /مدرسة نعهد اعداد المعلمات	*	*	*
٢٣	السيدة بان صالح /مدرسة معهد اعداد المعلمات	*	*	*
٢٤	السيدة دنيا صباح /مدرسة معهد اعداد المعلمات	*	*	*
٢٥	السيدة ليلى السعدي /مدرسة معهد اعداد المعلمات	*	*	*
٢٦	السيدة نسرين الغريبي /مدرسة معهد اعداد المعلمات	*	*	*
٢٧	السيدة هدى هادي /مدرسة معهد اعداد المعلمات	*	*	*
	المجموع	١٢	١٨	٦

تدريس العلوم . ط١ . مطابع بابل . صنعاء .

عبادة . محمد ابراهيم (١٩٨٧) . النحو التعليمي في التراث العربي د.ط.

علي . اقبال مطشر عبد الصاحب (٢٠٠٣) . اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية . اطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية – ابن رشد . جامعة بغداد

عودة . احمد سليمان (١٩٨٥) . القياس والتقويم في العملية التدريسية . ط١ . المطبعة الوطنية . جامعة اليرموك .

_____ (١٩٨٨) . القياس والتقويم في العملية التدريسية . ط٢ . المطبعة الوطنية . جامعة اليرموك .

العيسوي . عبد الرحمن محمد (١٩٧٣) . علم النفس بين النظرية والتطبيق . دار الكتب الجامعية . الاسكندرية.

قطامي . يوسف (١٩٩٨) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي . الاصدار الثاني . دار الشروق للنشر والتوزيع . عَمّان .

الكبيسي . كامل ثامر . وآخرون (١٩٨٩) . " معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد " . مجلة العلوم التربوية والنفسية . ع١٢ . بغداد .

الكخن . امين (١٩٩٢) .« دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس » . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس .

الكلاك . عائشة ادريس عبد الحميد (٢٠٠١) . اثر استخدام اسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الموصل .

الكناني . مدوح عبد المنعم . واحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٥) . سيكولوجية التعلم واتماط التعليم . ط٢ . مكتبة الفلاح . بيروت .

محمد .محمد رضان (١٩٨٨) . الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي.ط١.دار القلم للنشر والتوزيع .الامارات العربية .دبي.

الحزومي . امل علي (١٩٨٩) .«سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول بازمير نحو اللغة العربية » . مجلة رسالة الخليج العربي . مج١ . ع٣١ . السنة ١٠ . الرياض . السعودية .

منسي . محمود عبد الحليم (١٩٨٩) . الاحصاء والقياس في التربية وعلم النفس . دار المعرفة الجامعية . كلية التربية . جامعة الاسكندرية .

نشواتي .عبد المجيد . وآخرون (١٩٨٥) . علم النفس التربوي . ط١ . وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب . عَمّان .

نوفاك . جو زيف . وبوب جوين (١٩٩٥) . تعلم كيف تتعلم . ترجمة احمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي . ط١ . مطابع جامعة الملك سعود.

وزارة التربية . المديرية العامة للتخطيط التربوي (١٩٨٧) . " نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ " . مجلة التوثيق التربوي . ع١٨ . السنة ٥ . بغداد .

Ausuble, D.P. (١٩٧٨) . "In defence of Advance Organizers Areply to the Critice Review of Educational Research .Vol٤٨, No٢.

Bloom , B.S , Hasting , J.T. and Madaus , GF.- (١٩٧١) Handbook on Formative and Summative Evluation of Student Learning . Newyourk , Mccraw . Hill

Bolte , Linda A.- (١٩٩٩) . Usining Concept Maps and Interpretive Essays for Assessment in Matnemat School Science and Mathematics , Vol ٩٩ , No ١ , P ;

Glass, Gene V, & Stanley, Julian C.- (١٩٧٠) . Statistical Methods in Education and Psycholohgy . Englewood Cliffs , New Jersey , Prentice , Hall , Inc . Heinze-Fry ,Jane A.& Novak ,Joseph D (١٩٩٠) .- Concept Mapping Brings Long- Term Movement Towward Meaningful Learning Science Education ,Vol ٧٤ ,No٤,P;٤٦١-٤٧٢.

Lazarus , R. (١٩٦٣) . Personality and Adsustment . Englewood Cliffs . N.J ; Prentice -Hill

Ralph E , Martin J , & Others.-- (١٩٩٤) . Teaching . Science for All Children , Ohio University

Novak , J.D & D.Gowin. (١٩٨٤) . , Learning How to Learn , Cambridge Univer Sity Press , Newyourk

الملحق (١)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان في اجراءات بحثهما

ت	أسماء الخبراء	الخطط التدريسية	الأهداف	خديد الوقت المستغرق في التدريس	الدرجة واحدة لكل اجابة صحيحة : الإستم : الإجابات الشئعية :	مقياس الاختبار
١	الأستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي		*		مدة الإختبار : ١٠ دقيقة.	
٢	الأستاذ الدكتور نعمة جسيم العزاوي		*		السؤال الأول :	
٣	الأستاذ المساعد الدكتور احمد عبد الزهرة العكيلي		*		صحي دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترينها الصحيحة فيما يأتي :	
٤	الأستاذ المساعد الدكتور جمال خلف الخارني	*	*		لا تكن على الإساءة لغيرك على الإحسان . ولنفعل الخير حبا له ورجاء لجوازيه فانك إن فعلت لن تندم .	
٥	الأستاذ المساعد الدكتور جمعة بشيد الربيعي	*	*			
٦	الأستاذ المساعد الدكتور جعفر طه السامرائي	*	*			

الملحق (٢)

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة:

بين يدك سبعة اسئلة متنوعة . يشتمل كل سؤال منها مجموعة من الفقرات تؤلف جميعها (٦٠)فقرة . تمثل محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية الذي درسته خلال العام الدراسي الحالي . بدأ من موضوع المبتدأ والخبر انتهاء بموضوع الجرور بالإضافة . الهدف منه قياس مدى معرفتك وفهمك وقدرتك على تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم ما تعلمته . اقرئي كل سؤال بدقة وانتباه ثم اجبي عن الفقرات جميعها بما ترينه صحيحا على ورقة الإختبار نفسها ولا تتركي أية فقرة بلا اجابة . اذ ستعطى وصفر لكل اجابة غير صحيحة او متروكة.

١٣. اقبل الربيع بمنع النفوس بجماله .
الجملة الفعلية (بمنع النفوس) محلها من الإعراب:
حالية . ب. اعتراضية. ج. خبرية . د. وصفية .
١٤. عدت التجارب خير معلم .
نوع الفاعل في الجملة السابقة :
اسم مفرد . ب. مصدر مؤول . ج. ضمير مستتر . د. ضمير متصل.
قال الشاعر:
وقد تغدر الدنيا فيُضحى غنيُّها فقيراً ويغنى بعد بؤس فقيرها
وردت كلمة (فقيرا) في البيت الشعري منصوبة لأنها :
خبر الفعل الناقص (يُضحى). ب. صفة منصوبة .
ج. مفعول به للفعل (تغدر). د. مفعول به للفعل (يُضحى).
قال الشاعر :
الا ليت شعري هل أبيتن ليلةً بجنب الغضا أزجي القلاص النواصيا
الكلمة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل بضبط حركتها فيما يأتي :
أبيتنّ . ب. ليت . ج. ليلة . د. القلاص .
قال احد الحكماء يوصي ابنه :
(يا بني ان احسنت فأنتس احسانك , وان أحسن اليك فلا تنس أنه دين , فيجب أن يؤدي).
التقدير الصحيح للمصدر المؤول (أن يؤدي) :
تأديته. ب. تأديته. ج. تأديته. د. تأديتها.
الجملة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الفاعل فيما يأتي :
وجدتُ الحلم سيد الأخلاق. ب. وجدتِ الطالبة الحقيبة.
ج. وجد محمدٌ صديقه. د. وجد زيدا ضالته.
الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي في أي ركن من اركانها:
أنّ العراقَ منتصرٌ . ب. كلا يموتُ.
ج. يعجبني أن تتفوقُ في الإمتحانِ . د. بالصبرِ والمُخابرةِ يصيرُ الهمَ همّةً .
- الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الإستثناء فيما يأتي :
ما نحن سوى طلابٍ حق. ب. ما نحن سوى طلابٍ حق .
ج. ما نحن سوى طلاباً للحق . د.ما نحن سوى طلابٍ حقٍ .
السؤال الثاني :
اكملِي العبارات الآتية بما يناسبها :
١- قال تعالى : p انا فتحنا لك فتحا مبينا \$ i.(الفتح/١)
المفعول المطلق في الآية الكريمة هو
٢- قال تعالى : p كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ \$ i. (الصف/٣)
نوع التمييز الوارد في الآية الكريمة
٣- قال الشاعر:ولو سُئِلَ النَّاسُ التُّرَابَ لأَوْشَكُوا إذا قيل هاتوا أن يملوا او يمنعوا
ورد في البيت الشعري نائب فاعل هو كلمة
٤- صار الثلجُ ماءً:
حركة الحرف الأخير في كلمة (ماء) هي
٥- يَعْرِفُ الخبر بأنه
٦- يَعْرِفُ المفعول به بأنه
٧- قال تعالى : pواذكر اسم ربك وتبتل اليه تبتيلا \$ i.(المزمل/٨)
وردت في الآية الكريمة كلمة (تبتيلا) نائية عن المفعول المطلق نوعها
٨- قال الشاعر:لسانُ الفتى نصف ونصفُ فؤاده فلم يبقَ الا صورة اللحم والدم
نوع الإستثناء الوارد في البيت الشعري

- المفعول لأجله في الجملة السابقة :
اقدِر. ب. الخير ج. حباً. د.الإحسان.
الجملة التي جاز فيها تأنيث الفعل فيما يأتي :
أ. ليست الأزها رُمتفتحةً. ب. استمتعت هندٌ بالأزهار.
ج. الرائحةُ انتشرتُ. د. التفاحةُ نضجتُ.
ليس من ادوات الإستثناء :
الأ . ب.ألا . ج. عدا . د. خلا .
الحال هو :
اسم يزيل ابهام ما قبله سواء أكان الإبهام في لفظ أم جملة .
اسم يقع بعد اداة معينة ويخالف ماقبلها في الحكم .
ج. اسم يبين هيئة الفاعل أو المفعول حين حدوث الفعل .
د. اسم منصوب يبين سبب حدوث الفعل السابق عليه.
٥. قال تعالى : pانك لا تهدي من احببت ولكن الله يهدي من يشاء\$ i. (القصص/٥٦)
الحرف المشبه بالفعل (لكنّ) في الآية الكريمة يفيد:
التشبيه. ب. الترجي. ج.التوكيد . د. الإستدراك.
قال الشاعر :
وما المال والأهلون الا ودائعٌ ولابد يوما أن تردّ الودائعُ
حكم الإسم الواقع بعد اداة الإستثناء (إلا) فيما يأتي :
النصب على الإستثناء. ب. الإبتاع على البدلية.
النصب والإبتاع . د. الأعراب بحسب الموقع .
- تبذل الدولة الجهود حقيقا للرخاء .
وردت كلمة (حقيقا) في الجملة السابقة وهي تفيد :
ازالة الإبهام السابق في الجملة. ب. بيان سبب حدوث الفعل السابق .
ج. توكيد سبب حدوث الفعل السابق . د. بيان ما تيزله الدولة من جهود .
ليس من انواع الحال أن تكون :
مصدرا نائبا عن فعله . ب. مفردا . ج. جملة . د.شبه جملة
قال تعالى : p وفجرنا الأرض عيونا \$ i. (القمر / ١١)
تعرب كلمة (عيونا) في الآية الكريمة :
مفعولا لأجله . ب. مفعولا به . ج. حالا . د. تمييزا .
- قال تعالى : pفلما رأى القمر بازغا قال هذا ربي ولما افل قال لئن لم يهدني ربي لأكوننّ من القوم الضالين\$ i. (الأنعام/ ٧٧)
وردت كلمة (ربي) في الآية الكريمة مرتين وهي تعرب :
في الأولى فاعلا, وفي الأخرى خبرا. ب. في الأوليخبر, وفي الأخرى فاعلا.
ج. في الأولى فاعلا, وفي الأخرى فاعلا. د. في الأولى خبرا, وفي الأخرى خبرا.
قال الشاعر :
فصبراً في مجال الموت صبرا فما نيل الخلود بمستطاعِ
وردت كلمة (صبرا) مرتين وهي تعرب :
في الأولى توكيدا , وفي الأخرى مصدرا. ب في الأولى توكيدا , وفي الأخرى توكيدا.
ج. في الأولى مصدرا , وفي الأخرى توكيدا. د. في الأولى مصدرا , وفي الأخرى مصدرا.
١٢. ان الذين بايعوا الرسول صلى الله عليه وآله وسلم بيعة العقبة كانوا اثني عشر رجلا .
وردت في الجملة السابقة كلمة (الذين) محلها من الإعراب:
خبر ان. ب. اسم ان. ج. مبتدأ . د. خبر.

- د. ما نوع خبر الفعل الناقص (كان)؟
السؤال السادس :
اقرئي البيت الشعري الآتي ، ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده:
قال الشاعر :
كفى بالمرء عيباً انْ تراه له وجهٌ وليس له لسانٌ
عيني فاعل الفعل (كفى).
ما نوع التمييز الوارد في البيت الشعري ؟
ج. اعربي ما تحته خط مفصلاً .
د. ما سبب كسر كلمة (المرء)؟
السؤال السابع :
اقرئي البيت الشعري الآتي ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده :
قال الشاعر :
أرني جواداً ماتَ هزلاً لعلّني ارى ما ترين أو بخيلاً مُخلدا
في البيت الشعري فعل لازم ، دلي عليه.
هناك حرف مشبه بالفعل ، دلي عليه.
ج. عيني مفعولي الفعل (أرى) الأولى.
د. في البيت الشعري مفعول لأجله. استخرجيه.

ملحق (٣)

مقياس الاتجاه نحو النحو

	الفقرات	موافقة	لاادري	غير موافقة
١	اشارك في شرح القواعد.			
٢	اشعر بالضحك من درس القواعد.			
٣	طريقة تدريس القواعد مثوقة.			
٤	انتفع من تمرينات القواعد لأنها تساعدني في فهمها.			
٥	الكتاب يخلو من الأمثلة المحولة .			
٦	طريقة التدريس ملة وتعتمد على الإستظهار.			
٧	نطبقات القواعد تطور القدرات العقلية.			
٨	موضوعات القواعد مرتبة منطقيا.			
٩	اشعر بالإرتياح في درس القواعد.			
١٠	عدد دروس القواعد اسبوعيا غير كافية لإستيعابها.			
١١	احب القواعد لأنها كالرياضيات تعتمد على التفكير.			

- ٩- سيرنا وشاطئ النهر .
نوع الواو في الجملة هو
١٠- سافرت طلوعَ الشمس .
كلمة (طلوع) نائية عن الظرف نوعها
١١- عند تحويل الفعل الماضي المبني للمعلوم (كافأ) الى فعل مبني للمجهول يصبح
١٢- قال تعالى : p فاجمعوا امركم وشركاءكم i \$. (يونس/ ٧١)
تعرب كلمة (شركاءكم) في الآية الكريمة
١٣- قال الشاعر :
رَبِّ يومٍ يَكِيْتُ فيه فلما صرْتُ في غيره يَكِيْتُ عليه
استخرجي حروف الجر الواردة في البيت الشعري
١٤- قال الشاعر:
الا كل شيءٍ ما خلا الله باطلٌ وكلُّ نعيمٍ لا محالةً زائلٌ
كلمة (خلا) في البيت السابق تعرب
١٥- زرتُ عواصمَ الأقطار العربية الا عاصمة واحدةً
تضبط حركة الحرف الأخير في كلمة (عاصمة) ب
١٦- ينوب عن الظرف العدد المميز بالظرف مثل
١٧- حضرتِ الطالباتُ الا فاطمةً .
اركان أسلوب الإستثناء في الجملة السابقة هي
١٨- انشئي جملة فيها فعل مضارع به ضمير يعود على مؤنث حقيقي.....
١٩- عرفني الإستثنىء بأسلوبك الخاص.....
٢٠- اصغاءً أنفعُ من فوضى.
سبب مجيئ النكرة (اصغاء) مبتدأ هو
السؤال الثالث :
اقرئي الآية الكريمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها :
قال تعالى:
p فلا تحسبن الله مخلفَ وعده رُسُلَه ان الله عزيز ذو انتقام \$ يوم تبدلُ الأرض غير الأرض والسماوات وبرزوا لله الواحد القهار \$
i . (ابراهيم٤٧-٤٨)
في الآية الكريمة مضاف اليه دلي عليه .
من أي الأفعال المتعدية الى مفعولين الفعل (تحسب) ؟
ج. اعربي ما تحته خط مفصلاً.
د. انشئي جملة يكون فيها الفعل المضارع (تبدل) مبنيا للمعلوم.
السؤال الرابع :
اقرئي الآية الكريمة ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها :
قال تعالى: p لقد كان في يوسف واخوته آيات للسائلين \$ اذ قالوا ليوسف وأخوه احب الى ابينا منا ونحن عصبة ان ابانا لفي ضلال مبين \$ i . (يوسف /٨٧)
ما علامة الجر في كلمة (يوسف) الأولى؟
ما نوع اللم في (لفي)؟
ج. عيني خبر الفعل الناقص (كان) في الآية الكريمة.
ما معنى اللم الداخلة في كلمة (للسائلين)؟
السؤال الخامس :
اقرئي الحكمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها .
قال الإمام علي عليه السلام : (اذا كان منطق ناطق من فضة فالصمت درّ زانه ياقوت) .
في الحكمة السابقة ظرف ، دلي عليه .
ما الذي استفاده المضاف والمضاف اليه في الحكمة السابقة ؟
ج. استخرجي المضاف والمضاف اليه في الحكمة السابقة .

تحليل كتاب مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية

مكي فرحان كريم الإبراهيمي
جامعة القادسية / المدرس بكلية التربية

أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)

الكتب المعتمدة في تدريس مفردات مادة النقد الادبي الحديث .

شمل البحث محتوى مادة في كتاب النقد الأدبي الحديث . واستبعد الباحثان من عملية التحليل المقدمات . والفهارس . والهوامش والتعليقات. إذ بلغ العدد الكلي للصفحات الخاصة للتحليل (٢٠٠) صفحة.

استعمل الباحثان طريقة تحليل المحتوى في تحليل محتوى مادة كتاب النقد الأدبي الحديث لأنها طريقة علمية موضوعية منظمة تلائم تحقيق هدف البحث.وأعدّ الباحثان أداة التحليل من خلال اشتقاق أهداف فرعية من الأهداف التعليمية لمنهج مادة النقد الأدبي الحديث في المرحلة الجامعية.

استخدم الباحثان من الوسائل الحسابية والإحصائية الوسط الحسابي،ومعادلة سكوت،والنسبة المئوية.ومن خلال المعيار (الوسط الحسابي) الذي بلغت قيمته (٢٠٪) تبين أنّ ما حقق من الأهداف هدفان فقط هما الهدف الثالث (معرفة الطلبة أساسيات النقد الأدبي والمصطلحات العامة الصحيحة التي يرجع إليها الناقد في نقد النصوص) فقد حصل هذا الهدف على(٨٩٠) تكرارا . بنسبة مئوية مقدارها(٣٩,٣٨) والهدف الرابع (تربية التذوق الفني والجمالي لدى الطلبة في النصوص الأدبية) حصل هذا الهدف على (٦٨٣) تكرارا. بنسبة مئوية مقدارها (٢٢,٣٠٪) . وبما أنّ الهدفين الثالث والرابع جاوزت نسبتهما المئوية أكثر من (٢٠٪) فهما متحققان في هذا الكتاب.

أما الأهداف الثلاثة الأخر وهي الهدف الأول (قدرة الطلبة على اختيار نصوص من عيون الأدب العربي) فقد حصل هذا الهدف على (٣٥٠) تكرارا. بنسبة مئوية مقدارها (٤٩,١٥٪) . والهدف الثاني (تزويد الطلبة بالأساليب الدقيقة والرفيعة لتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد) حصل هذا الهدف على (١٩٠) تكرارا. بنسبة مئوية

ملخص البحث

يعد النقد علمٌ من العلوم عماده الذوق والتأثيرات الشخصية . فالنقد الأدبي أصبح من أكثر العلوم الإنسانية التي تتصل بأحوال الإنسان. ونشاطه الفكري والاجتماعي . كالفلسفة بفروعها. وعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتاريخ وصارت له نظريات وقواعد ومذاهب أدبية ومعايير جمالية . وتعددت الآراء حول مسائله وتطلب الأمر فيه الإحاطة بتلك النظريات. والقواعد. والمذاهب. والمعايير الجمالية . ومع التذوق الأدبي الذي يستند إلى طبع فني . وملكة عنيدة . وموهبة أصيلة . لابد لها من العمل على تنميتها. وصقلها بالممارسة. والاجتهاد . والوقوف على رصيد خضم من التجارب الأدبية

وإنّ الأهداف التعليمية تشكل الأساس لكل عملية تعليمية هادفة الغرض منها الوصول إلى المستوى الأفضل . والكتاب التعليمي هو الأداة التعليمية المحفزة للتفكير والإبداع . وهو مصدر موثوق بصحته تستقى منه المعرفة بصورة سهلة . ويساعد على تنمية القدرات العقلية لدى الطلبة .

وعلى الرغم من هذه الأهمية والمكانة التي يتمتع بها النقد الأدبي الا انه إلى الآن يعاني في جامعاتنا من الإهمال وضعف التدريس واعتماد الطلبة على الحفظ والاستظهار لغرض النجاح فقط . وبذلك فان النقد الأدبي لم يحقق الغرض من تدريسه في الجامعات العراقية ألا وهو الوقوف على الجوانب الجمالية والفنية في النص الأدبي . والاعتماد على كتب معينة في المرحلة الجامعية لكنها لم تأخذ حقّها من الدراسة والبحث . وفي ضوء ذلك ركزت مشكلة البحث على مدى ما حققه مادة النقد من الأهداف التعليمية المخصصة له . فاقصر البحث على تحليل محتوى مادة كتاب النقد الادبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية كونه أحد

١٢	لاافهم مادة القواعد بفردي.		
١٣	اعتمد على غيري بحل تطبيقات القواعد.		
١٤	اشعر بثقل الواجب البيتي لدرس القواعد.		
١٥	اختبارات القواعد معقدة كثيرا.		
١٦	تزعجني مادة القواعد لأن موضوعاتها حافة.		
١٧	اعتمد على درجات فروع اللغة العربية الأخرى بالنجاح فيها.		
١٨	افضل دراسة القواعد بشكل مخططات مرسومة .		
١٩	ادرك اهمية القواعد للمتعلم في اتقان اللغة في الإستماع والحديث والقراءة والكتابة.		
٢٠	عدد موضوعات القواعد مناسبة لسنة مدرسية كاملة.		
٢١	ان طبيعة موضوعات القواعد مناسبة لمستوى دراستنا.		
٢٢	مدرسة القواعد تحيد العربية الفصحى.		
٢٣	نتفاعل في درس القواعد مع المدرسة في المناقشة الصفية		
٢٤	ان تجربات الكتاب لا تغطي اجزاء الموضوع.		
٢٥	احتاج الى وقت طويل لفهم القواعد.		
٢٦	اجد صعوبة بصياغة امثلة جديدة.		
٢٧	اتنافس مع زميلاتي للحصول على درجة عالية في القواعد.		
٢٨	اشعر بعدم جدوى دراسة القواعد النحوية.		
٢٩	اسلوب مدرستي جعلتني احب دراسة القواعد.		
٣٠	استيعابي في مادة القواعد يشعرنى بالأمل في الحصول على درجة عالية.		
٣١	النصوص الموجودة في بداية كل موضوع لا تغطي اجزاء القاعدة.		
٣٢	درس القواعد يقوي اعتزاز المدرس بلغته القومية .		
٣٣	افضل دراسة القواعد وفهمها لاتقان فروع اللغة الأخرى.		

مقدارها (٤١,٨٪). والهدف الخامس (تنمية قدرة الطلبة على الموازنة ودقة الملاحظة والحكم الصحيح بين نتائج الأدباء) فقد حصل هذا الهدف على (١٢٧) تكرارا. وبنسبة مئوية مقدارها (٥٠,٦٪). وبما أنّ هذه الأهداف الثلاثة (الخامس , الثاني ,الأول) حصلت على نسب مئوية أقل من (٢٠٪) فهي لم تتحقق في هذا الكتاب بالشكل المطلوب.

وقد خلّص البحث إلى أنّ هذا الكتاب يزوّد دارسيه بجملة واسعة من القواعد , والمعلومات والمصطلحات , والتعريفات التخصصية الدقيقة , ولا يراعي الممارسات العملية , والتطبيقات اللازمة على النصوص الأدبية المختارة , فهو لا يعنى بالجانب الوظيفي للمادة .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة تفعيل أهداف مادة النقد الأدبي الحديث لدى تدريسي المادة وتبصيرهم بأهميتها والعمل في ضوءها . واستكمالا لهذا البحث اقترح الباحثان إجراء دراسات وبحوث آخر تعد مكملة لهذا البحث ...

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يتبوأ النقد مكان الصدارة بين فروع اللغة العربية الأخرى , وأهميته أصبحت حقيقة , وعلى الرغم من هذه الأهمية ما زال الدرس النقدي في جامعتنا بعيداً عن تحقيق إغراضه , في تنمية حاسة التذوق الأدبي لدى طلبتنا. وخلق الرؤيا النقدية لديهم. (١٠, ص ٤٢) .

والسبب في ذلك يعود إلى المنهج النقدي والأدبي الذي يدرس في المرحلة الإعدادية الذي يعتمد على أساس العناية بتاريخ الأدب , ودراسة العوامل الاجتماعية والسياسية التي أثرت فيه , من دون الاهتمام بالجوانب الجمالية للنصوص الأدبية (٢٢, ص ٧٩).

ويرى الباحثان أن مناهج النقد الأدبي ترتكز بشكل كبير على الجوانب التاريخية للنقد الأدبي من دون التركيز على الأدوات النقدية التي تنمي حاسة النقد والتذوق الأدبي لدى الطلبة , وكذلك اعتماد الطلبة على الحفظ والاستظهار لغرض النجاح فقط من دون الوقوف أو فهم الجوانب الفنية والجمالية في النصوص الأدبية التي يدرسونها .

أهمية البحث:

النقد الأدبي من فنون اللغة العربية المهمة, فهو يرمي إلى تقويم النص الأدبي . في محاولة لإظهار النموذج الأكمل الذي كان يجب أن يكون عليه النص الأدبي , ففي الوقت الذي يسجل فيه الكاتب مادته عمّا هو كائن في الأدب فهو في الواقع يؤرخ لتاريخ الأدب ولكنه إذا ما خرج عن هذه الدائرة إلى دائرة تبيان المحاسن ومكامن أسرارهما والمساوئ وأسبابها وأنواعها تعرّض إلى رسم الصورة المثلى التي كان على الأديب أن يتبعها في المضمون والشكل كان ذلك هو النقد (١٦, ص ٧).

والنقد الأدبي يفيد الأدباء فهو يقومهم وبدلهم على رأي الناس فيهم, ويفيد القراء من جهة أنه يقرب الآثار الأدبية إليهم, ويعلمهم طرائق القراءة الناجحة والنافعة . فضلا عن انتقاء الكتب التي تتصل بدراساتهم , وهو بعد ذلك يفيد الأدب في التوصل إلى المقترحات التي تنهض به وتوسع آفاقه (١٧, ص ١٧٣) .

وزادت أهمية النقد الأدبي لدرجة كبيرة لأنه يضم الأنظمة العلمية والفلسفية جميعاً , وصار النقد الأدبي من أكثر فعاليات الأديب نبلاً وسموا ولذلك ترى إن النقد المعاصر بصورة خاصة قد تأثر بأكثر التيارات الفكرية الحديثة في التحليل النفسي والبنوية (٥, ص ٥).

وعلى الرغم من الأهمية الواضحة لمادة النقد الأدبي فإن هذه المادة لحد الآن في جامعاتنا لم تنم قابلية الطلبة على تحليل النصوص الأدبية ومعرفة جوانبها الجمالية, فالتحليل (ينقل النظرية إلى سير التطبيق لكي تمتحن الآراء وتختبر وجهات النظر المتباينة), (٢٦, ص ٢٨٥).

زيادة على أن التحليل عند الطلبة هو مرحلة متقدمة للتفكير العقلي على حسب ما عده (بلوم) في تقسيمه لمستويات التفكير العقلي , وتحليل النص يساعد على أمور عدة, فهو يكشف عن ميول الطلبة النفسية والتربوية من خلال الوقوف على الخبرات والأسرار الخفية والبيان اللطيف وكل ما يستحسنوه من المعارف , زيادة على توسيع أفق الطلبة ويغذي مداركهم من خلال التعامل مع المصادر المتعددة وينمي التحليل دافعية القراءة والشعور بحب الانجاز حينما يتعامل الطلبة مع النص بحالة جماعية تعتمد المناقشة التي تهتم بالكشف عن جمال النص والموازنة بينه وبين نصوص أخرى والآراء الأدبية وتقويمها (١٤, ص ٢٥).

ولا يخفى أن الجامعات تمثل مركز أشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة والمنبر العلمي الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء , ولا يتم ذلك إلا من خلال مناهج دراسية تؤدي إلى تشكيل العقل وتمنح الفرص أمام الطلبة حرية توجيه الأسئلة ومحاولة الاكتشاف (١٩, ص ٣١).

ومن هنا فكر الباحثان بأعداد هذا البحث وتحليل منهج مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية . والحاجة إلى أن يكون تحليل منهج النقد الأدبي في ضوء الأهداف التعليمية : لأن هذه الأهداف من خصائصها أن يكون لها علاقة واضحة بالهدف العام للمادة , ومنسجمة معه, بحيث تكون مشتقة منه غير متعارض معها, ومن هذه الأهداف نشقت الأهداف السلوكية للمادة (١٣ , ص ٣٨) . لذا كان لأيد من أن تكون هناك أهداف مصاغة بطريقة محددة وواضحة , إذ إن تحديد الأهداف وصياغتها لأغراض التدريس والتقويم من الموضوعات المهمة والحيوية المرتبطة مباشرة بعملية التعلم والتعليم (٣١, ص ١٠١).

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحليل كتاب مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على تحليل محتوى كتاب (في النقد الأدبي الحديث منطلقات وتطبيقات) فائق , مصطفى , وعبد الرضا علي , الطبعة الاولى , مديرية دار الكتب للطباعة والنشر , جامعة الموصل , العراق , ١٩٨٩م . في ضوء الأهداف التعليمية .

تحديد المصطلحات:

أولاً: التحليل:

التحليل لغة:

(حلل العقدة : حلها والشئ:رجعه إلى عناصره . يقال: حلّ الدم, وحلّ نفسية فلان: درسها لكشف خباياها . التحليل: تحليل الجملة: بيان أجزائها ووظيفة كل منها) (١ , ص ٢٦٨) .

التحليل اصطلاحاً : عرفه كل من:

هولستي(Holst) ١٩٦٩: هو أسلوب بحثي يستخدم للاستدلال عن طريق التشخيص المنهجي لخصائص المحتوى (٣٩, ص ٤٣).
رشوان , ١٩٨٩: تلك العملية العقلية التي يقوم بها الباحث من أجل الوصول الى بعض المعاني الجزئية الواضحة وفي ذلك انتقال من المجهول الى المعلوم (١٢: ص ٨٩)
عميره ١٩٩١ : هو القدرة على جزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية او أجزائه بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسية فيه.وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار وكيفية تنظيمها. (٢٨, ص ١٠٥-١٠٦)

ابو جادو ٢٠٠٠ : هو عملية جزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها او أجزائها الأولية المكونة لها لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها. (٢ , ص ٤٦٩) .

التعريف الإجرائي لتحليل المحتوى:

أسلوب بحثي وصفي يستخدمه الباحثان في تحليل مفردات كتاب في النقد الأدبي الحديث في ضوء أهدافه التعليمية للمرحلة الجامعية بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات علمية في البحث.

ثانيا: النقد الأدبي :

النقد لغة َ (النقد والانتقاد تميز الدراهم وإخراج الزائف منها , وقد نقدها ينتقدها نقداً وانتقدها وتنتقدها ونقده إياها نقداً: أعطاه فانتقدها أي قبضها) . (١, ص ٤٢٥).

النقد اصطلاحاً : عرفه كل من :

الشباب : النقد يوضح لنا المقاييس العامة التي تقدم بها في الكلام من فائدة أو قوة أو جمال (١٧, ص ٧) .

غزوان : هو قراءة دقيقة للنص الأدبي من خلال التحليل القائم على مناهج مختلفة وصولاً إلى تقدير قيمة ذلك النص الفنية والجمالية (٣٠, ص ١٦) .

مندور : هو فن دراسة النصوص والتميز بين الأساليب المختلفة

(٣٤, ص ٤) .

التعريف الإجرائي للنقد الأدبي:

هو المفردات المنهجية التي تدرس في المرحلة الرابعة لأقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية والمقررة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١م).

ثالثاً: الأهداف التعليمية :

الأهداف التعليمية : عرفها كل من:

١. ريمس (Remmers) ١٩٦٥ : بأنها قصد نعبر عنه بعبارة نصف تغيراً مقترحاً نريد أن نحدث في المتعلم (٤٠, ص ١١) .

٢. محمد ١٩٩١: بأنها وصف أنماط السلوك التي نتوقع أن يمارسها المتعلم ويصدرها بدرجة من الكفاية أو الجودة أو التمكن (٣١, ص ١٠).

التعريف الإجرائي للأهداف التعليمية:

وصف لأنماط من السلوك نتوقع أن يحققها الطلبة نتيجة النشاطات التي يمارسونها خلال دراستهم لمادة النقد الأدبي الحديث.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١- دراسة السعدي ١٩٩٦ :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد وكانت ترمي إلى (تقويم تدريس مادة النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في كليات جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة) .

وقد كان مجتمع البحث يشمل تدريسي مادة النقد الادبي في كلية التربية - ابن رشد - وكلية الآداب - وكلية التربية للبنات في جامعة بغداد للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ اذ بلغ عدد التدريسيين الكلي (٢١) تدريسياً , اما مجتمع البحث الاصلي للطلبة بلغ (٤٥٥) طالباً وطالبة منهم (١٥٤) طالباً شكلوا نسبة (٣٤,٦) من مجتمع البحث , و (٢٩١) طالبة شكلن نسبة (٦٥,٣٩) من مجتمع البحث موزعين على أقسام اللغة العربية في الكليات المشمولة بالبحث , وتحقيقاً لأهداف البحث بنت الباحثة اداة بحثها على شكل استبانتين احدهما للتدريسيين والاخرى للطلبة , فكانت فقرات الاستبانتين (١١٥) فقرة , منها (١٢) فقرة خاصة بالتدريسيين و (٥٣) فقرة خاصة بالطلبة موزعة على ستة مجالات , وقد حرصت الباحثة على اتصاف ادائها بالصدق فعرضتها على نخبة من الخبراء المتخصصين بالتربية وعلم النفس واللغة العربية واصول تدريسها - وبعد ان تأكدت الباحثة من ثبات ادائها بعد اعادة الاداة على عينة من التدريسيين والطلبة طبّقت الباحثة اداتها على العينة الاساسية البالغة (١٨) تدريسياً و (٤٣٠) طالباً وطالبة - ثم فرّغت الاجابات بحسب كل مجال ومن ثم استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون , ومربع كاي - الوسط المرجح , والوزن

المثوي . والنسبة المئوية، لمعالجة البيانات احصائياً . وتوصلت

الباحثة الى مجموعة من النتائج بعضها من وجهة نظر التدريسيين والبعض الآخر من وجهة نظر الطلبة . اما نتائج التدريسيين فقد كانت كما يأتي :

أولاً : نتائج الهدف الاول (مجال الاهداف)

ضعف المعرفة باهداف التدريس في مادة النقد الادبي الحديث .

الاهداف غير كافية لتحقيق ما هو مطلوب من تدريس النقد

الادبي .

ثانياً : مجال الطرائق والاساليب

عدم وجود منهج محدد للنقد الادبي

اعتماد التدريسيين على طريقة واحدة من طرائق تدريس مادة

النقد الادبي

ثالثاً : مجال المفردات :

المفردات غير ملائمة لمستوى الطلبة .

قلة عدد المفردات التي تعطى للطلبة خلال العام الدراسي .

رابعاً : مجال التدريسيين

ضعف الكفاية التدريسية لبعض تدريسي المادة .

ضعف تقدير الاهمية العلمية لمادة النقد الادبي من تدريسي

الفروع الأخرى

خامساً : مجال الطلبة

ندرة الاستعارة من المكتبة وخاصة الكتب النقدية .

يعاني أكثر الطلبة الازدواجية اللغوية (الفصحى والعامية) .

سادساً : مجال اساليب التقويم والامتحانات

الاعتماد على الامتحانات التحريرية في تقويم الطلبة .

افتقار الاسئلة الامتحانية الى الاساليب العلمية في صياغتها

وترتيبها .

أما من وجهة نظر الطلبة فقد توصلت الباحثة الى النتائج

الآتية :

أولاً : مجال الاهداف

الاهداف صيغت بالفاظ وتعابير عامة وبشكل اجرائي .

ليس هناك اهداف محددة للنقد الادبي واخرى لتاريخ النقد .

ثانياً : مجال الطرائق والاساليب

لا يتوافر كتاب منهجي للنقد الادبي يكون دليلاً ومساعداً

للطالب .

قلة استخدام التقنيات التربوية في تذليل صعوبات النقد

الادبي .

ثالثاً : مجال المفردات

المفردات اغلبها تقليدية يغلب عليها طابع التكرار .

المفردات ضعيفة الارتباط بميول الطلبة واهتماماتهم .

رابعاً : مجال التدريسيين

يوجه بعض التدريسيين اهتمامهم بتاريخ النقد لا بالنقد

الادبي .

قلة المحفزات المادية والمعنوية للتدريسيين المبدعين .

خامساً : مجال الطلبة

ضعف الذخيرة اللغوية لدى الطلبة .

على حدة بحسب متوسط الدرجات لكل كلية .

اختار الباحث عينته بطريقة عشوائية وبلغت (٢٥٠) طالباً وطالبة موزعين بين كليات التربية في العراق .

واستخدم الباحث الاختبار التحصيلي أداة لبحثه . بعد عرضه على مجموعة من الخبراء وحلل بياناته مستعملاً الوسائل الإحصائية الآتية :

معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات .

معامل الصعوبة .

معامل التمييز .

فعالية البدائل .

الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والاناث .

وقد توصل الباحث الى النتائج الآتية :

ضعف المستوى التحصيلي لطلبة كليات الاداب في اقسام اللغة العربية في مادة النقد الادبي الحديث .

عدم عناية كتب النقد وموضوعاتها بتنمية ميول الطلبة نحو النقد .

المدة الزمنية غير كافية لتدريس مادة النقد الادبي الحديث في المرحلة الجامعية واقتصارها على مرحلتين فقط .

وقد أوصى الباحث بضرورة تدريس مادة النقد الادبي الحديث في الصفوف جميعها في قسم اللغة العربية . وعدم

اقتصارها على صف او صفين . العناية بجانب التطبيق في تدريس مادة النقد الادبي من تدريسي هذه المادة . وتعزيز

الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه من مصطلحات. وادوات نقدية في النصوص الشعرية. او النثرية. التي يدرسونها . (١١ ص٦٨٨)

الموازنة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي :

يعرض الباحثان من خلال هذه الموازنة نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي .

١- المنهج : اتبعت الدراسات السابقة جميعها منهج البحث الوصفي . وانفقت مع البحث الحالي بإتباعه المنهج الوصفي أيضاً.

٢- أداة البحث : اعتمدت الدراسات السابقة على ادوات مختلفة فقد استخدمت دراسة (السعدي . ١٩٩٦) ودراسة (عبد عون . ٢٠٠٤) الاستبانة فقط كأداة لاجراء دراستهما . اما

دراسة (الربيعي ٢٠٠٥) قد استخدم الاختبار التحصيلي فقط كأداة لاجراء دراسته . في حين البحث الحالي فقد اعتمد على تصنيف جديد من الأهداف التعليمية لمادة النقد الادبي .

٣- مكان الدراسة : أجريت الدراسات السابقة جميعها في العراق . أمّا البحث الحالي فقد أجري في العراق أيضاً.

٤- الهدف : اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها ومع الدراسة الحالية من حيث الأهداف فقد هدفت دراسة (السعدي . ١٩٩٦) إلى (تقويم مادة النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في كليات التربية جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة) اما دراسة (عبد عون . ٢٠٠٤) قد هدفت إلى (تعرف

صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة

رابعاً : مجال الطلبة :

تدريس الطلبة موضوعات لا علاقة لها بما درسوه سابقا .

قلة الأنشطة الأدبية التي تساهم في الإطلاع على معلومات مهمة في الدراسة النقدية .

خامساً : مجال الاختبارات

ينتهي اهتمام الطلبة معظمهم بالمادة النقدية بانتهاء الاختبارات .

يقتصر الاختبار على تذكر المعلومات دون تحليل او استنتاج .

أما الصعوبات من وجهة نظر الطلبة فكانت كالآتي :

أولاً : مجال الأهداف

أهداف تدريس مادة النقد الأدبي غير واضحة لدى الطلبة .

الأسلوب التقليدي في عرض المادة لا يساهم في تحقيق أهدافها .

ثانياً : مجال التدريسيين

افتقار محاضرات بعض التدريسيين الى التشويق .

ضعف كفاية التدريسيين في تنمية ميول الطلبة نحو المادة . ثالثاً : مجال طرائق التدريس .

ضعف الإمكانيات لتطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة . قلة الاهتمام بالطرائق والأساليب التدريسية الحديثة .

رابعاً : مجال الطلبة .

قلة مطالعات الطلبة في مجال تخصصهم .

قلة مشاركة الطلبة في مناقشات بعض المسائل النقدية داخل الصف .

وفي ضوء ما توصل اليه الباحث من صعوبات أوصى بمجموعة توصيات هي :

ضرورة الاعتماد على طرائق وأساليب تدريسية تثير اهتمام الطلبة وميولهم بما يجعلهم عنصراً ايجابياً متفاعلاً .

زيادة الساعات المقررة لتدريس مادة النقد الأدبي لتحقيق أهدافها .

وقد اقترح الباحث مقترحات عدة اهمها .

(اجراء دراسة لتقويم أداء تدريسيي مادة النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب) (٢٤، ص ١٠ - ٢٧) .

٣- دراسة الربيعي ٢٠٠٥ م :

أجريت الدراسة في العراق في جامعة بابل / كلية التربية الاساسية الموسومة بـ(تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق في مادة النقد الادبي الحديث)

وكانت ترمي إلى :

١. تعرف مستوى طلبة الصفوف الرابعة في اقسام اللغة العربية لكليات الآداب في العراق في مادة النقد الادبي الحديث

كما افصح عنها اختبار التحصيل .

٢. تعرّف دلالة الفرق بين طلبة الصفوف الرابعة في اقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق بحسب متوسط

الدرجات وتبعاً لمتغير الجنس .

٣. تعرف مستوى طلبة كل كلية من كليات الآداب في العراق

العربية في كليات الآداب في العراق من وجهة نظر التدريسيين والطلبة) ، وهدفت دراسة (الربيعي ، ٢٠٠٥) (تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق في مادة النقد الأدبي الحديث) ، وكان هدف البحث الحالي (تحليل مفردات مادة النقد الأدبي الحديث في ضوء الأهداف التعليمية) .

٥- المرحلة الدراسية : اختصت الدراسات السابقة جميعها في المرحلة الجامعية ، واتفق البحث الحالي معها إذ اختص بالمرحلة الجامعية أيضا.

٦- الوسائل الحسابية والإحصائية : استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة منها : معاملات ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، والاختبار التائي ، ومعامل صعوبة الفقرة ومعامل التمييز والوسط المرجح والنسبة المئوية ومعادلة فيشر ، والوزن المئوي اما البحث الحالي فقد استخدم : معادلة سكوت لحساب معامل الثبات ، والنسبة المئوية لحساب التكرارات.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته :

١- منهج البحث :

اعتمد الباحثان في بحثهما الحالي منهجاً وصفيًا : لأنه يتلاءم وطبيعة البحث الذي يُعنى بجمع الحقائق والبيانات والمعلومات عن الظاهرة أو المشكلة ومتابعتها بدقة، وتحليلها وتفسيرها والموازنة بينها. فهو لا يكتفي بالوصف فقط ، وإنما يُحلل ويفسّر ويقارن للوصول إلى تعميمات مُفسّرة ومُكمّمة يمكن الإفادة منها .

٢- مجتمع البحث وعينته :

أ- مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بمحتوى مادة كتاب في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات والذي يتألف من (٢٤٠) صفحة .

ب - عينة البحث:

بعد اطلاع الباحثان على موضوعات الكتاب تم استبعاد ما يأتي :

- ١- المقدمات ؛ وذلك لأنها تتضمن تقديمًا لما يحتويه الكتاب .
- ٢- الفهارس ؛ لأنها استعراض لعنوانات الكتاب .
- ٣- الهوامش والتعليقات ؛ لأنها لا تدخل في مادة محتوى الكتاب .

إذ إن استبعاد الباحثين لبعض اجزاء المحتوى من التحليل أمر مألوف بالنسبة للدراسات التي اعتمدت طريقة تحليل المحتوى ؛ لأنها تعد من ضمن القواعد التي يضعها الباحث عند التحليل ، وبعد استبعاد ما أشير إليه سابقا في المحتوى أصبح عدد الصفحات الصالحة للتحليل من الكتاب (٢٠٠) صفحة من أصل (٢٤٠) صفحة وبنسبة مئوية قدرها (٨٣،٣٣) .

٣- طريقة البحث :

استعمل الباحثان طريقة (تحليل المحتوى) في البحث الحالي ؛ لأنها طريقة علمية موضوعية منظمة تلائم تحقيق هدف البحث ، ولطريقة تحليل المحتوى خصائص عدة منها الموضوعية ، والمنهجية ، ووحدات التحليل ، ووحدات التعداد ، والتكميم (٣٨، ص١٦) . وقد التزم الباحثان بهذه الخصائص واتبعا الخطوات الآتية :

١- تحقيق المنهجية من خلال الالتزام بتحليل محتوى الكتاب عن طريق تصنيف أعداه الباحثان لهذا الغرض (تصنيف الأهداف التعليمية).

٢- التكميم : وذلك باستعمال التكرارات إذ يحسب تكرار واحد لكل فكرة ترد في المحتوى .

٣- تحقيق الموضوعية من خلال حساب معامل الثبات .

٤- التنظيم أن يكون تحليل المحتوى منتظما لضمان النتائج العلمية السليمة

٥- التعميم . أن تكون النتائج قابلة للتعميم (٦، ص٢٠-٢١) .

٤- أداة البحث :

لتحقيق هدف البحث لابد من وجود أداة تصنيف يتم بموجبها تحليل محتوى موضوعات منهج النقد الأدبي المشمولة بهذا البحث ، والأداة في تحليل المحتوى إطار نظري يتكون من مجموعة من المفاهيم والأفكار المحددة والمعرفة بوضوح وتكون مقسمة إلى مجموعات أو مجالات على أساس منطقي معين (٢٥، ص١١) . ونظرا لعدم وجود أداة مسبقة للتعامل بها مع الأهداف ، اضطر الباحثان لبناء أداة يتحقق من خلالها أهداف بحثهما ؛ وذلك في ضوء الأهداف التعليمية التي اشتقت منها أهداف فرعية ، ومن اجل ان تكون عملية وضع الأهداف واشتقاقها خاضعة لضوابط علمية وموضوعية واضحة ودقيقة على وفق خطوات سليمة ، اتبع الباحثان الخطوات الآتية :

١- اطلع الباحثان على الأدبيات والبحوث التي تبين كيفية صياغة الأهداف العامة والخاصة والإجرائية .

٢- اطلع الباحثان على الأهداف التدريسية الموضوعية للنقد الأدبي للمراحل كافة ومنها المرحلة الجامعية .

٣- اطلع الباحثان على عدد من مصادر النقد الأدبي ليتعرفا طبيعة المادة النقدية .

٤- اطلع الباحثان على الأهداف المختلفة في الأدبيات والبحوث التي تهتم بهذا المجال وتؤكداه .

٥- حلل الباحثان الأهداف التعليمية وصنفها في استبانة موحدة ، وقد بلغ عددها (٥) أهداف تدريسية واشتق من هذه الأهداف أهدافا فرعية بلغ مجموعها (٣٠) هدفا بشكلها الأولي ، وبعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في هذا الميدان للتحقق من علاقتها بمادة النقد الأدبي وصدقها الظاهري* ، وبعد أن اخذ الباحثان بالملاحظات والتعديلات التي قدمتها لجنة الخبراء بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) أصبح مجموعها (٢٥) هدفا . وفيما يأتي عرض للأهداف بشكلها النهائي :

الهدف الأول : تزويد الطلبة بالأساليب الدقيقة والرفيعة

لتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد .

١- قدرة الطلبة على محاكاة الأساليب الرفيعة للتعبير عما يرومون إيصاله من معان وأفكار .

٢- قدرتهم على إنشاء الكلام الجيد لما ينطبع في أنفسهم من فنون أدبية .

*تألفت لجنة الخبراء من الأساتذة الأفاضل وهم : أ.د.قيس إسماعيل محمود الآوسي ، وأ.د علي ناصر غالب ، وأ.د.عمران جاسم حمد الجبوري ، وأ.م.د فاضل ناهي عبد عون ، وأ.م.د حسام عبد علي الجمل ، وأ.م.د حاتم طه السامرائي ، وأ.م.د حسين ربيع ، وأ.م.د حمزة عبد الواحد حمادي ، ، وأ.م.د.سندس عبد القادر الخالدي .

٣- قدرتهم على تأدية المعنى الواحد بأساليب مختلفة .

٤- تمكين الطلبة من قراءة النصوص الأدبية قراءة واضحة وعميقة .

٥- تمكينهم من دراسة وجوه البلاغة .

الهدف الثاني : تنمية قدرة الطلبة على الموازنة ودقة الملاحظة والحكم الصحيح بين نتاج الأدباء

١- قدرة الطلبة على التفكير النقدي المنظم والملاحظة الدقيقة .

٢- قدرتهم على الموازنة بين نتاج الأدباء .

٣- قدرتهم على تقييم هدف عاطفة الأديب أو زيفها .

٤- قدرتهم على تنمية الموازنة بين الأساليب البلاغية .

٥- تفهم الطلبة الأساليب الأدبية تفهما جديدا .

الهدف الثالث : معرفة الطلبة أساسيات النقد الأدبي والمصطلحات العامة الصحيحة التي يرجع إليها الناقد في نقد النصوص .

١- تعرف الطلبة أساسيات النقد الأدبي .

٢- تمكين الطلبة من فهم التعريفات النقدية والمصطلحات .

٣- تمكينهم من التطبيق على الأساسيات النقدية العامة بالنصوص الشعرية والنثرية .

٤- إدراك الطلبة لجوانب التأثير والتأثر فيما تتضمنه النصوص الأدبية .

٥- قدرة الطلبة في التركيز على الجوانب الفكرية والمهارات العقلية العليا التي تساعدهم على تعرف العلاقات بين الأدب العربي والآداب العالمية .

الهدف الرابع : تربية التذوق الفني والجمالي لدى الطلبة في النصوص الأدبية .

١- قدرة الطلبة على تذوق الجمال في النص الأدبي .

٢- قدرتهم على تنمية التذوق السليم .

٣- قدرتهم على تربية الحس الفني والنقدي .

٤- تفاعل الطلبة مع النصوص الأدبية الجميلة .

٥- قدرة الطلبة على اكتشاف النصوص المحتوية على المتعة والفائدة .

الهدف الخامس : قدرة الطلبة على اختيار نصوص من عيون الأدب العربي .

١- قدرة الطلبة على اختيار نصوص أدبية متعددة ومختلفة . لتحقيق الفائدة والمتعة

٢- قدرتهم على التمييز بين النصوص الأدبية الشاملة لكل العصور .

٣- قدرتهم على اختيار نصوص شاملة لوحدة العمل الأدبي شكلا ومضمونا .

٤- تنمية قدرة الطلبة على قراءة النصوص المختارة قراءة صحيحة .

٥- تفاعل الطلبة مع النصوص الأدبية المختارة للنقد .

٤- وحدات التحليل :

يشير المتخصصون في مجال تحليل المحتوى إلى أن هناك خمس وحدات أساسية تستعمل في هذا الميدان ، تابعة كلها لوحدة التسجيل وهي : ((وحدة الكلمة ، ووحدة الفكرة ، ووحدة الموضوع ، ووحدة الشخصية ، ووحدة مقاييس المساحة والزمن)) ويتم اختيار الوحدة على أساسين الأول : أي الوحدات أكثر ملاءمة لموضوع البحث ، والثاني : أي الوحدات تعطي نتائج مرضية بأقل تكاليف (٣٦، ص١٣) . اما في البحث الحالي اعتمد الباحثان وحدة الفكرة ، وحدة لتحليل منهج النقد الأدبي للمرحلة الجامعية (كتاب في النقد الأدبي) في ضوء الأهداف التعليمية له ؛ وذلك لان الفكرة هي أكثر الوحدات ملاءمة لهذا البحث ، ولطبيعة المحتوى المحلل فيه ، وهي وحدة أساسية في تحليل المحتوى إذ أنها تأكيد لموضوع معين يراد تشخيصه في المحتوى (٦، ص٥٠٨).

٥- خطوات التحليل :

اتبع الباحثان الخطوات الآتية عند تحليلهما محتوى مادة الكتاب المبحوث :

١- قراءة كل موضوع قراءة كاملة بغية تحديد الفكر التي يتضمنها النص المحلل .

٢- تحديد الفقرات التي تحوي فكرا ، وهذا يعني تطبيق وحدة التسجيل .

٣- تحديد أنواع الفكر في الفقرات وتوزيعها على التصنيف الذي تعبر عنه ، أو تحقيقه ، وفي ضوء أداة البحث .

٤- إعطاء تكرار واحد لكل فكرة تعبر عن هدف فرعي من أهداف التصنيف .

٥- تفريغ النتائج التي يسفر عنها تحليل محتوى المادة في استمارة التحليل .

٦- قواعد التحليل وأسسها :

هناك عدد من الأسس والقواعد التي تقوم عليه عملية تحليل المحتوى حتى يكون التحليل منهجيا ومنظما من جهة ، والحصول على نسبة ثبات عالية من جهة ثانية ، وقد تختلف قواعد التحليل بحسب طبيعة المادة المحللة ، وطبيعة

وكلما مضينا في القراءة التحليلية تكشففت لنا أبنية العمل الأدبي .

يرفض البنيويون جملة من المفاهيم الشائعة في الساحة النقدية . لعل أهمها مفهوم ((المفهوم الأدبي)) نظرا لما يشير إليه هذا المفهوم من معنى توحيد النصوص وصهرها في قالب واحد يقوم على التكامل والشمول ونظرا لارتباط هذا المفهوم بشخصية الكاتب بما يفترضه من علاقة مباشرة بين الإنسان والعمل الأدبي . كما يرفض هؤلاء النقاد فكرة التسجيل الواقعي التي تفترض أسبقية الموضوع على وجوده الكتابي . وما يترتب على هذه الفكرة من صفات الصدق والإخلاص والأمانة التي تنسب عادة إلى الكاتب الجيد . وفي الوقت نفسه ينبذ البنيويون مبادئ الإلهام والخلق الأدبي ورسالة الكاتب أو العمل الفني . إذ يرون أن الإيمان بهذه المبادئ يؤدي في النهاية إلى إلغاء النص والقضاء على وجوده .

والنقد الأدبي يعد العمل الأدبي كلا مكونا من عناصر مختلفة متكاملة فيما بينها على أساس مستويات متعددة تمضي في كلا الاتجاهين الأفقي والراسي في نظام متعدد الجوانب . متكامل الوظائف في النطاق الكلي الشامل . ويقترح بعض البنيويين ترتيب هذه المستويات على النحو الآتي:

- ١- المستوى الصوتي حيث تدرس فيه الحروف ورمزيتها وتكويناتها الموسيقية من نبر وتنغيم وإيقاع.
- ٢- المستوى الصرفي وتدرس فيه الوحدات الصرفية ووظيفتها في التكوين اللغوي والأدبي خاصة
- ٣- المستوى المعجمي وتدرس فيه الكلمات لمعرفة خصائصها الحسية والتجريدية والحيوية والمستوى الأسلوبي لها .
- ٤- المستوى النحوي لدراسة تأليف وتركيب الجمل وطرق تكوينها وخصائصها الدلالية والجمالية
- ٥- مستوى القول لتحليل تراكيب الجمل الكبرى لمعرفة خصائصها الأساسية والثانوية .

٦- المستوى الدلالي الذي يشغل بتحليل المعاني المباشرة وغير المباشرة والصور المتصلة بالأنظمة الخارجية عن حدود اللغة التي ترتبط بعلوم النفس والاجتماع . وتمارس وظيفتها على درجات في الأدب والشعر .

٧- المستوى الرمزي الذي تقوم فيه المستويات السابقة بدور الدال الجديد الذي ينتج مدلولاً أدبياً جديداً يقود بدوره إلى المعنى الثاني أو ما يسمى باللغة داخل اللغة .

يرى النقاد والباحثون أن لهذا المنهج إيجابيات وسلبيات . اما الإيجابيات فتتلخص في المتطلبات الصارمة التي يفرضها على قارئ الأدب . إذ انه من الصعب - مثلاً - على قارئ الرواية الجديدة أن يكون مجرد هاوٍ للمتعة والتسلية . أو أن يكون غير ملم بقواعد اللغة وفنون القول المختلفة . لكن هذا المطلب . في الوقت نفسه . يحد من انتشار الأدب بسبب صعوبة العثور على عدد كبير من القراء يتحلى بهذا المستوى الممتاز الأمر الذي يخلق نوعاً من ((الاستقرائية)) الأدبية المحدودة . ومن إيجابياته أيضاً الروح النقدية العالية التي يتطلبها من

التصنيف المستعمل للتحليل (٤٠، ص ١٢١) . إذ اعتمد الباحثان قواعد التحليل الآتية :

- ١- إذا كانت الفكرة الواحدة تحقق أكثر من هدف . فيؤخذ الهدف الأقرب الذي يبدو تحقيقه أكثر
- ٢- يُعطى لكل من المعطوف والمعطوف عليه تكرار . إذا كان كلٌّ منهما يعبر عن فكرة مستقلة . وكذلك إذا تعددت المعطوفات . أما إذا كان المعطوف والمعطوف عليه يمتدان إلى فكرة واحدة فيُعطى لـكـلـيـهـما تكرار واحد.
- ٣- إذا احتوت الجملة سبباً ونتيجة . فيكونان فكرة واحدة. ويُعطى لهما تكرار واحد.
- ٤- إذا وردت عبارة تفسر ما قبلها . فيكونان فكرة واحدة. ويعطى لهما تكرار واحد.
- ٥- إذا وردت عبارة احتوت جملة الشرط وجوابه يكونان فكرة واحدة. ويعطى لهما تكرار واحد.

٦- إذا وردت فكرة لا تشير إلى أيٍّ من أهداف التصنيف المستخدم فإنها تُصنف في مجال (متنوعة) . يعرض الباحثان نموذجاً حَلَّ على وفق قواعد التحليل وأسسـه - لتوضيحها - واختير من موضوعات كتاب النقد الأدبي .

(المنهج البنيوي):

تعني البنيوية لغة البناء أو الطريقة التي يقام بها مبنى ما . واصطلاحاً تطلق على منهج فكري يقوم على البحث عن العلاقات التي تعطي للعناصر المتحدة قيمة وضعها في مجموع منتظم . مما يجعل من الممكن إدراك هذه المجموعات في أوضاعها الدالة . وما يهمنا هنا ما يتعلق بالنقد يعد النقد البنيوي أساساً تياراً نقدياً ضمن تيارات نقدية عديدة . تنظر إلى النص الأدبي كيانه لغوياً قائماً بذاته . ومن ثم ينصب اهتمامها على تحليل النص من حيث ألفاظه وجمله وتراكيبه ومجازاته وصوره الشعرية .

إن النقد البنيوي يتركز حول النص ويعزله عن كل شيء . المؤلف والمجتمع والظروف التي نشأ فيها . ويرى أن الواقع الوحيد الذي يقوم عليه الأدب لا يخرج عن الخطاب أو اللغة . من هنا تنصب عنايته على طبيعة الخطاب وأدواته والعلاقات التي تربط بين هذه الأدوات . فالعمل الأدبي كله دال . ((وإذا كانت اللغة هي المادة الأولية التي يستخدمها الكتاب . فان النقد الأدبي الذي ينحو إلى تكوين لون من المعرفة عن هذه الأعمال اللغوية . من حقه - بل من واجبه - أن يركز على مقولات علم اللغة . وان يطلب منه أساساً الإجابة عن السؤال التالي : ما هي اللغة ؟ إذ تتوقف عليه الإجابة عن سؤال آخر هو . كيف صنع هذا العمل ؟ أي أن العمل النقدي يرتبط مباشرة بالعمل اللغوي ولا يرتبط بالميدان الآخر الذي يحدده سؤال ما هو الأدب؟)).

وجوهر النقد البنيوي هو التحليل وليس التقويم . إذ ليس من أهداف هذا النقد أن يصف عملاً بالجودة وآخر بالرداءة . وإنما هدفه الأساس إبراز كيفية تركيب العمل الأدبي والمعاني التي تكتسبها عناصره عندما تتألف على هذا النحو . فالشكل الأدبي عند البنيويين تجربة تبدأ بالنص وتنتهي معه

. كيف صنع هذا العمل ؟ أي أن العمل النقدي يرتبط مباشرة بالعمل اللغوي ولا يرتبط بالميدان الآخر الذي يحدده سؤال ما هو الأدب؟)).

٧- وجوهر النقد البنيوي هو التحليل وليس التقويم .

٨- إذ ليس من أهداف هذا النقد أن يصف عملاً بالجودة وآخر بالرداءة . وإنما هدفه الأساس إبراز كيفية تركيب العمل الأدبي والمعاني التي تكتسبها عناصره عندما تتألف على هذا النحو .

٩- فالشكل الأدبي عند البنيويين تجربة تبدأ بالنص وتنتهي معه . وكلما مضينا في القراءة التحليلية تكشففت لنا أبنية العمل الأدبي .

١٠- يرفض البنيويون جملة من المفاهيم الشائعة في الساحة النقدية . لعل أهمها مفهوم ((المفهوم الأدبي)) نظرا لما يشير إليه هذا المفهوم من معنى توحيد النصوص وصهرها في قالب واحد يقوم على التكامل والشمول ونظرا لارتباط هذا المفهوم بشخصية الكاتب بما يفترضه من علاقة مباشرة بين الإنسان والعمل الأدبي .

١١- يرفض هؤلاء النقاد فكرة التسجيل الواقعي التي تفترض أسبقية الموضوع على وجوده الكتابي . وما يترتب على هذه الفكرة من صفات الصدق والإخلاص والأمانة التي تنسب عادة إلى الكاتب الجيد.

١٢- ينبذ البنيويون مبادئ الإلهام والخلق الأدبي ورسالة الكاتب أو العمل الفني . إذ يرون أن الإيمان بهذه المبادئ يؤدي في النهاية إلى إلغاء النص والقضاء على وجوده .

١٣- والنقد الأدبي يعد العمل الأدبي كلا مكوناً من عناصر مختلفة متكاملة فيما بينها على أساس مستويات متعددة تمضي في كلا الاتجاهين الأفقي والراسي في نظام متعدد الجوانب . متكامل الوظائف في النطاق الكلي الشامل . ويقترح بعض البنيويين ترتيب هذه المستويات على النحو الآتي:

- ١٤- ١- المستوى الصوتي حيث تدرس فيه الحروف ورمزيتها وتكويناتها الموسيقية من نبر وتنغيم وإيقاع .
- ١٥- ٢- المستوى الصرفي وتدرس فيه الوحدات الصرفية ووظيفتها في التكوين اللغوي والأدبي خاصة .
- ١٦- ٣- المستوى المعجمي وتدرس فيه الكلمات لمعرفة خصائصها الحسية والتجريدية والحيوية والمستوى الأسلوبي لها .
- ١٧- ٤- المستوى النحوي لدراسة تأليف وتركيب الجمل وطرق تكوينها وخصائصها الدلالية والجمالية .
- ١٨- ٥- مستوى القول لتحليل تراكيب الجمل الكبرى لمعرفة خصائصها الأساسية والثانوية .

١٩- ٦- المستوى الدلالي الذي يشغل بتحليل المعاني المباشرة وغير المباشرة والصور المتصلة بالأنظمة الخارجية عن حدود اللغة التي ترتبط بعلوم النفس والاجتماع . وتمارس وظيفتها على درجات في الأدب والشعر .

٢٠- ٧- المستوى الرمزي الذي تقوم فيه المستويات السابقة

القارئ . إذ يتطلب منه يقظة عالية وتغييراً جذرياً في عاداته المتلقية ((الاستهلاكية)) السلبية بحيث يشارك مشاركة إيجابية وفعالة في تصور إمكانات النص وتوقع الحلول المختلفة للقضايا الفنية أو الشكلية المعروضة . لهذا يقول أحد النقاد البنيويين العرب ((اليسـت البـنيوية فلسفة . لكنها طريقة في الرؤية ومنهج في معايـنة الوجود . ولأنها كذلك فهي تثوير جذري للفكر وعلاقته بالعلم وموقعه منه وبإزائه . في اللغة لا تغير البنيوية اللغة . وفي المجتمع لا تغير البنيوية المجتمع . وفي الشعر لا تغير البنيوية الشعر . لكنها بصرامتها وإصرارها على الاكتناه المتعمق والإدراك متعدد الأبعاد . والغوص على المكونات تغير الفكر المعايـن للغة والمجتمع والشعر . وتحوله إلى فكر متسائل . قلق . متوثب . مكتنه . متقص . فكر جدلي شمولي في رهاقة الفكر الخالق وعلى مستواه من اكتمال التصور والإبداع)) . وإما سـلبـيات المنهج البنيوي فاهمها التجاوز المتعمد لعالم القيم الذي ينشأ فيه الكاتب ويتأثر به مهما حاول التجرد منه أو الترفع عليه في إنتاجه الأدبي . لان اللغة نفسها مجموعة من الرموز الاجتماعية وأداة للتخاطب والتواصل . كما أن تجاهل عالم القيم يقضي على النقد البنيوي باستبعاد كل المضامين الأخلاقية والجمالية التي لا يمكن أن يخلو منها أي عمل فني من المستوى الرفيع . من اعلام المنهج البنيوي في الغرب . رولان بارت . ونور ثروب فراي . وفي النقد العربي عبد السلام المسدي وكمال أبو ديب (٣٣، ص ١٨٢-١٨٥) .

تحديد العبارات التي تحوي فكراً :

١- تعني البنيوية لغة البناء أو الطريقة التي يقام بها مبنى ما . واصطلاحاً تطلق على منهج فكري يقوم على البحث عن العلاقات التي تعطي للعناصر المتحدة قيمة وضعها في مجموع منتظم . مما يجعل من الممكن إدراك هذه المجموعات في أوضاعها الدالة .

٢- وما يهمنا هنا ما يتعلق بالنقد . يعد النقد البنيوي أساساً تياراً نقدياً ضمن تيارات نقدية عديدة. تنظر إلى النص الأدبي كيانه لغوياً قائماً بذاته .

٣- ينصب اهتمامها على تحليل النص من حيث ألفاظه وجمله وتراكيبه ومجازاته وصوره الشعرية .

٤- إن النقد البنيوي يتركز حول النص ويعزله عن كل شيء . المؤلف والمجتمع والظروف التي نشأ فيها .

٥- ويرى أن الواقع الوحيد الذي يقوم عليه الأدب لا يخرج عن الخطاب أو اللغة . من هنا تنصب عنايته على طبيعة الخطاب وأدواته والعلاقات التي تربط بين هذه الأدوات . فالعمل الأدبي كله دال

٦- ((وإذا كانت اللغة هي المادة الأولية التي يستخدمها الكتاب . فان النقد الأدبي الذي ينحو إلى تكوين لون من المعرفة عن هذه الأعمال اللغوية . من حقه - بل من واجبه - أن يركز على مقولات علم اللغة . وان يطلب منه أساساً الإجابة عن السؤال التالي : ما هي اللغة ؟ إذ تتوقف عليه الإجابة عن سؤال آخر هو

بدور الدال الحديد الذي ينتج مدلولاً أدبياً جديداً بقود بدوره الى المعنى الثانى أو ما يسمى باللغة داخل اللغة .

٢١- يرى النقاد والباحثون أن لهذا المنهج إيجابيات وسلبيات . أما الإيجابيات فتتلخص في المتطلبات الصارمة التي يفرضها على قارئ الأدب . إذ أنه من الصعب - مثلاً - على قارئ الرواية الجديدة أن يكون مجرد هاوٍ للمتعة والتسلية . أو أن يكون غير ملم بقواعد اللغة وفنون القول المختلفة . لكن هذا المطلب . في الوقت نفسه . يحد من انتشار الأدب بسبب صعوبة العثور على عدد كبير من القراء يتحلى بهذا المستوى الممتاز .

٢٢- يخلق نوعا من ((الاستقرائية)) الأدبية المحدودة .

٢٣- ومن ايجابياته أيضا الروح النقدية العالية التي يتطلبها من القارئ .

٤١- إذ يتطلب منه يقظة عالية وتغييرا جذريا في عاداته المتقنية ((الاستهلاكية)) السلبية بحيث يشارك مشاركة ايجابية وفعالة في تصور إمكانات النص وتوقع الحلول المختلفة للقضايا الفنية أو الشكلية المعروضة .

٢٥- يقول أحد النقاد البنيويين العرب ((ليست البنيوية فلسفة . لكنها طريقة في الرؤية ومنهج في معاينة الوجود . ولأنها كذلك فهي تثوير جذري للفكر وعلاقته بالعلم وموقعه منه وإبازاته . في اللغة لا تغير البنيوية اللغة . وفي المجتمع لا تغير البنيوية المجتمع . وفي الشعر لا تغير البنيوية الشعر . لكنها بصرامتها وإصرارها على الاكتناز المتعمق والإدراك متعدد الأبعاد . والغوص على المكونات . تغير الفكر المعايين للغة والمجتمع والشعر . وحوله إلى فكر متسائل . قلق . متوثب . مكننه . متقصّ فكر جدلي شمولي في رهافة الفكر الخالق وعلى مستواه من اكتمال التصور والإبداع)).

٢٦- وإما سلبيات المنهج البنيوي فاهمها التجاوز المتعمد لعالم القيم الذي ينشأ فيه الكاتب ويتأثر به مهما حاول التجرد منه أو الترفع عليه في إنتاجه الأدبي. لأن اللغة نفسها مجموعة من الرموز الاجتماعية وأداة للتخاطب والتواصل.

٢٧- أن جَاهل عالم القيم يقضي على النقد البنوي باستبعاد كل المضامين الأخلاقية والجمالية التي لا يمكن أن يخلو منها أي عمل فني من المستوى الرفيع .

٢٨- من اعلام المنهج النبوي في الغرب ، رولان بارت ، ونور ثروب فراي ، وفي النقد العربي عبد السلام المسدي ، وكمال أبو ديب .

استمارة التحليل

رقم الفكرة	حقلها	رقم الفكرة	حقلها	رقم الفكرة	حقلها	رقم الفكرة	حقلها
١	٢/٣	١٥	١/٣	٨	٢/٣	٢٢	٢/٣
٢	١/٣	١٦	١/٣	٩	١/٣	٢٣	١/٣
٣	١/٢	١٧	٢/٣	١٠	١/٢	٢٤	١/٣
٤	١/٣	١٨	١/٣	١١	١/٣	٢٥	٥/٣
٥	١/٣	١٩	١/٣	١٢	١/٣	٢٦	١/٣
٦	١/٣	٢٠	١/٣	١٣	١/٣	٢٧	١/٣
٧	١/٣	٢١	١/٣	١٤	١/٣	٢٨	٨/٣

٧- ثبات التحليل :

تتطلب طريقة تحليل المحتوى الموضوعية: للتأكد من سلامة التحليل، ويمكن تحقيقها عن طريق الثبات. وبغيابه فإنه من الصعوبة الوثوق بنتائج التحليل.

ويتأثر التحليل بطبيعة المادة محللة، وأداة التصنيف، وخبرة المحلل ومهارته ومدى وضوح أسس التحليل وقواعده (٣٩، ص ١٣٥). ومن أجل الحصول على ثبات مقبول يُطمئن إليه في أثناء عملية التحليل، اختار الباحثان عينة من مادة الكتاب بنسبة قدرها (٣٠٪)

من العدد الكلي من صفحات الكتاب الخاضعة للتحليل ، ويستخرج الثبات من خلال طريقتين :

الأولى : اتفاق الباحث مع نفسه عبر الزمن لمدة (٣٠) يوماً .

الثانية :الاتساق بين محللين مختلفين فى النتائج. وباستعمال معادلة سكوت وهى:

عدد مرات اتفاق المحللين

معامل ثبات تحليل المحتوى _____ ١٠٠

عدد الوحدات الكلية للمحلين

(٣٢، ص ١٢٦)

بلغ معامل الاتفاق بين محاولتي الباحث الثاني*عبر الزمن مدة (٣٠) يوماً (١٣,٨٥) على تسمية الفكر، و(٩٠,١٢) على تصنيفها .
وبلغ معامل الاتفاق بين الباحث والحلل الأول (٨٥,١٣) على تسمية الفكر، و(٨٨,٣٣) على تصنيفها . وبلغ معامل الاتفاق بين الباحث والحلل الثاني (٨٩,٣٢) على تسمية الفكر، و(٨٠,٣٦) على تصنيفها . وبلغ معامل الاتفاق بين الحلل الأول والحلل الثاني (٨٢,٣٦) على تسمية الفكر و(٨٨,٦٦) على تصنيفها .

٨- الوسائل الحسابية والإحصائية :

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :

١- معادلة سكوت لحساب معامل الثبات .

٢- النسبة المئوية لمعالجة البيانات.

(٣٢، ص ١٢٦)

* المحللان هما المدرسان المساعدان : فراس حسن ، شكري عز الدين محسن ، التدريسان بكلية التربية - جامعة بابل .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يعرض الباحثان النتائج التي توصلوا إليها في هذا البحث ومناقشتها . وذلك في ضوء التصنيف المستعمل للكتاب المحلل . اذ يعرضان نتائج تحليل محتوى كتاب في النقد الادبي بحسب الترتيب التنازلي للاهداف الرئيسية مع اهدافها الفرعية . كشفت نتائج التحليل ان هناك (٢٢٧٨) فكرة تضمنها الكتاب (٢٢٦٠) فكرة منها تنسجم مع الاهداف الفرعية وبنسبة مئوية (٩٨,٥٧)٪ . وان هناك (١٨) فكرة فقط لا تنسجم مع الاهداف الفرعية وقد شكلت نسبة (١,٤١)٪ وهي نسبة ضئيلة جدا لا تشكل أي ضرر على محتوى مادة الكتاب والاهداف التي توزعت عليها الفكر كانت ستة اهداف وهي كما مبين في جدول (١) جدول (١) الاهداف الرئيسية مرتبة تنازليا حسب تكراراتها ونسبها المئوية .

الترتيب	%	التكرارات	الاهداف	ت
١	٦٥ , ٢٩	٦٧٠	الهدف الثالث	١
٢	٤٨, ٢٠	٤٦٣	الهدف الرابع	٢
٣	١٨, ١٠	٢٣٠	الهدف الخامس	٣
٤	٤١, ٨	١٩٠	الهدف الاول	٤
٥	٦٢, ٥	١٢٧	الهدف الثاني	٥
	% ١٠٠	٢٢٦٠	المجموع	

يتضح من جدول (١) ان الهدف الثالث حصل على (٦٧٠) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٢٩, ٦٥) . والهدف الهدف الرابع حصل على (٤٦٣) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٤٨, ٢٠) . إنَّ المعيار الذي نستطيع من خلاله الحكم على أنَّ الهدف متحقق في محتوى الكتاب أم لا هو الوسط الحسابي . وبعد استخراجاه كانت نسبته في هذا البحث (٢٠٪) . ومن خلاله تبين أنَّ ما تحقق من الأهداف الخمسة هدفان فقط وهما الهدف الثالث (معرفة الطلبة أساسيات النقد الأدبي والمصطلحات العامة الصحيحة التي يرجع إليها الناقد في نقد النصوص) . والهدف الرابع (تربية التذوق الفني والجمالي لدى الطلبة في النصوص الأدبية) . وبما ان نسبتهما تجاوزت اكثر من (٢٠٪) هذا يعني تحقيقهما في محتوى الكتاب . في حين ان الاهداف الثلاثة الاخر لم تصل نسبتهما المئوية الى (٢٠٪) لذلك لم تتحقق بالشكل المطلوب . إذ حصل الهدف الخامس (قدرة الطلبة على اختيار نصوص من عيون الأدب العربي) على (٢٣٠) تكراراً . بنسبة مئوية (١٨, ١٠) . والهدف الاول (تزويد الطلبة بالأساليب الدقيقة والرفيعة لتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد) حصل على (١٩٠) تكراراً . بنسبة مئوية (٤١, ٨) . والهدف الثاني (تنمية قدرة المتعلم على الموازنة ودقة الملاحظة والحكم الصحيح بين نتائج الأدباء) حصل على (١٢٧)

تكراراً. بنسبة مئوية (١٦,٥)، وهذه النسب أقل من (٢٠ ٪). وفيما يأتي عرض نتائج كل

هدف رئيسی وتفسيره مع أهدافه الفرعية كما مبین فی جدول (۲)

جدول (٢)

يبين الأهداف التربوية في محتوى الكتاب موضحا فيه كل هدف وتكراراته ونسبه المئوية

ت	الهدف الثالث		الهدف الرابع		الهدف الخامس		الهدف الأول		الهدف الثاني	
	ترتيب	الهدف	ترتيب	الهدف	ترتيب	الهدف	ترتيب	الهدف	ترتيب	الهدف
١	الفرعي	٣٢٠	الفرعي	٢٢٠	الفرعي	٨٣	الفرعي	٧٥	الفرعي	٥٣
٢	١	١٧,٧٦	٢	١٧,٨٢	٣	٣٦,٠٨	٤	٣٩,٤٧	٥	٤١,٧٣
٣	٢	١٣,٤٢	٣	١٠,٨	٤	٤١	٥	٢٦,٢٥	٦	٢٤,٢٣
٤	٣	٩,٠	٤	٨,١٨	٥	٨٢,١٧	٦	٥٠	٧	١١,١٨
٥	٤	٧,٨	٥	٥,١	٦	٢٤,١٥	٧	٢١,١٤	٨	٢٤,١٠
٦	٥	٤٧	٦	٠,١٧	٧	٨٨,١٠	٨	٨٩,٩٩	٩	٣٠,٦
المجموع		١٧٠		٤٦٣		٢٣٠		١٩٠		١٢٧

يتضح من جدول (٢) ان الهدف الثالث (معرفة الطلبة أساسيات النقد الأدبي والمصطلحات العامة الصحيحة التي يرجع إليها الناقد في نقد النصوص) . فقد حقق هذا الهدف في كتاب النقد الادبي بشكل كبير اذ شكل وحدة مساحة واسعة من محتوى مادة الكتاب الكلي . ومعظمه يركز على التعريف العام بالأساسيات النقدية من غير توظيفها . يتركز . ويثقل اذهانهم ويهرق حافظتهم . وقد يتخرج الطلبة في قسم اللغة العربية وهم عاجزون عن التعبير لما يدور في خواطرهم وتقديم افكارهم في سلسلة ويسر (٣٥ ص٧) . وتضمن هذا الهدف (٥) خمسة اهداف فرعية توزعت عليها تكراراتها كلا حسب طبيعته ووظيفته . وقد بلغت تكرارات الهدف الفرعي الثاني (تمكن الطلبة من فهم التعريفات النقدية والمصطلحات) (٣٢٠) تكرارا بنسبة مئوية مقدارها (٧٦,٤٧) . وهذا يؤكد ان الهدف قد حقق بشكل جيد . اذ يعد الجانب الاساسي للخلفية التي ينطلق منها الطالب المتخصص لفهم مصطلحات المادة النقدية ...

اما الهدف الفرعي الاول (تعرف الطلبة على أساسيات النقد الأدبي) فقد حصل على (١٣٥) تكرارا بنسبة مئوية مقدارها (١٥,٢٠) ان تحقيق هذا الهدف في أي كتاب نقدي امر طبيعي : لان المادة النقدية قائمة على اساسيات ومصطلحات وتعريفات قد تكون مشتركة . وقد تكون متفاوتة من جهة منهج وصفها وتفسيرها ... اما بقية الاهداف الفرعية التي لم تصل نسبتها الى الوسط الحسابي فهي الهدف الفرعي الثالث (التطبيق على الأساسيات النقدية العامة بالنصوص الشعرية والنثرية) الذي بلغ عدد تكراراته (٩٠) تكرارا ونسبة مئوية مقدارها (٤٣,١٣) وهو يحتاج الى زيادة نسبة في الكتاب بما يضمن تحقيقه . ان عدم مراعاة الجانب التطبيقي في الدروس النقدية شكل خلافا في منهجية الكتاب انعكس سلبا على طالب اللغة العربية اذا ما اعتمد تدريسها في الجامعة . اذ ان التركيز في الدرس النقدي على الجانب النظري من دون التطبيقي يؤدي الى حفظ المصطلحات النقدية من دون استيعابها . وهذا يؤكد احتياجات الطلبة في اطلاعهم النقدي للجانب التطبيقي في تحليل النص الادبي (٤ ص١٠) . والهدف الفرعي الرابع (إدراكهم لجوانب التأثير والتأثر فيما تتضمنه النصوص الأدبية) فقد بلغ مجموع تكراراته (٧٨) تكرارا وبنسبة مئوية مقدارها (٦٤,١١) وكذلك الهدف الفرعي الخامس (قدرة الطلبة على نقد نماذج من الأدبين العربي والعالي) الذي بلغ مجموع تكراراته (٤٧) تكرارا وبنسبة مئوية مقدارها (٠١,٧) وهذان الهدفان يتطلبان زيادة نسبتهما عند النظر في محاولة إعادة الكتاب او تنقيحه ...

اما الهدف الرابع وهو (تربية التذوق الفني والجمالي لدى الطلبة في النصوص الأدبية) فقد احتل الترتيب الثالث اذ بلغ مجموع تكراراته (٤٦٣) تكرارا وبنسبة مئوية (٤٨,٢٠) فلا بد من تمكين الطلبة من التذوق الفني لأنواع التعبيرات من الشعر والنثر ليدركوا القيم الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه . وتنمو لديهم الحاسة الفنية (٣ ص٧٦) . وتضمن هذا الهدف خمسة اهداف فرعية توزعت عليها تكراراتها كل حسب طبيعته ووظيفته . ان الهدف الفرعي الخامس (قدرة الطلبة على اكتشاف النصوص المحتوية على المتعة والفائدة) فقد احتل المرتبة الاولى بحصوله على (٢٢٠) تكرارا وبنسبة مئوية (٥٢,٤٧) . اذ ان الطالب يميل الى العمق في الخطاب اللغوي والعمق الخيالي . ويصبح قادرا على فهم دلالات الالفاظ بدقة . والتمييز بين المترادفات المتقاربة . وفهم المتضادات بوضوح . وتعمق الفكرة . وان الميول تتفاوت وتتعلق بالجوانب العاطفية . وهذا كله يتطلب تنوع المجالات التي تتناولها الموضوعات . مع مراعاة ميولهم ورغباتهم (٩ ص٨١) .

اما الهدف الفرعي الثالث الذي جاء بالمرتبة الثانية وهو (قدرتهم على تربية الحس الفني والنقدي) اذ بلغ مجموع تكراراته (١٠٨) تكرارا وبنسبة مئوية مقدارها (٣٣,٢٣) . ان وظيفة النقد الادبي هي تحقيق عمق النظرة عند الطلبة وسعة ادراكهم . وان الدرس النقدي يساعد الطلبة على قضاء وقت ممتع . لكشف القيم الجمالية . وتوطيد الروابط الانسانية . وتاصيل المنهج في نفوس الدارسين . وزيادة خبراتهم اللغوية والادبية . ويعرفهم روائع الفن الفكري والاجتماعي ... (٤ ص ٢٧٠) . كل ذلك يساعد في تربية حسهم الفني والنقدي .

اما بقية الاهداف التربوية وهي (قدرة الطلبة على اختيار نصوص من عيون الأدب العربي) و(تزويد الطلبة بالأساليب الدقيقة والرفيعة لتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد) و(تنمية قدرة المتعلم على الموازنة ودقة الملاحظة والحكم الصحيح بين نتائج الأدباء) على الرغم من اهميتها في اهداف النقد الادبي الا انها لم حظ بالاهتمام المطلوب : لان نسبتها لم تبلغ الوسط الحسابي

لنسبة المئوية (٢٠٪) لذلك لم تتحقق بالشكل المطلوب ...

الفصل الخامس

الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات :

اولا- الاستنتاجات :

١- ان الاهداف التعليمية غير متوازنة بين عرض الموضوعات المختارة للمقرر .

٢- ان الهدفين الاول والثاني لم يتحققا بالشكل المطلوب على الرغم من اهميتهما .

٣- تناثر الافكار في ثنايا الدروس مع الاتجاه الادبي . وغياب الاساليب التي تنمي لدى الطلبة مهارات التفكير المختلفة في عرض الموضوعات النقدية .

٤- ان محتوى الكتاب لا يخاطب وجدانيا الطلبة . ويبعد عن واقعهم وما يحتاجونه من ممارسات عملية وتطبيقات لازمة تطور قابلياتهم الفكرية . وعنايته بالنقد التخصصي اكثر منه بالنقد الوظيفي ولعل هذا هو الذي ادى الى جفاف مادة النقد الادبي وصعوبتها.

ثانيا - التوصيات :

١- ضرورة تفعيل هذه الاهداف لدى تدريسيي مادة النقد الادبي وتبصيرهم باهميتها والعمل في ضوءها في قسم اللغة العربية .

٢- إعادة النظر في طريقة عرض بعض الموضوعات النقدية . والاهتمام بطرائق العرض الشيقة وإضافة ملخص للنقاط الرئيسية في نهاية كل فصل .

٤- عرض الكتاب على لجنة من المتخصصين لتقويمه والنظر في تنقيحه وإعادة تأليفه . لتحقيق التوازن بين الاهداف التعليمية في محتواه وتلافي الخلل الموجود في توزيعها ضمن المحتوى .

٤- الحرص على تدريس مادة النقد الادبي تدريسا وظيفيا . وربطها بفنون اللغة العربية الاخر.

ثالثا- المقترحات : يقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتية :

١- دراسة تقويمية لتدريس مادة النقد الادبي في الجامعات العراقية .

٢- دراسة تقويمية لاداء تدريسيي مادة النقد الادبي في الجامعات العراقية .

٣- دراسة تحليلية لمادة النقد الادبي في ضوء مستويات بلوم .

٤- بناء برنامج لتدريس مادة النقد الادبي في الجامعات العراقية في ضوء اهدافها .

- المصادر :

ابن منظور (ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم) . لسان العرب . الدار المصرية . د.ت

أبو جادو .صالح محمد علي . علم النفس التربوي . ط٢ . دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان . الأردن . ٢٠٠٠

احمد . محمد عبد القادر . طرائق تعليم الأدب والنصوص . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة . ١٩٨٨م .

بارت . رولان . نظرية النص . ترجمة : محمد خير اليقاعي . مجلة العرب والفكر العالمي . ٣ع . مركز الانماء القومي . بيروت . ١٩٨٨م .

التكرلي . نهاد . اتجاهات النقد الأدبي الفرنسي المعاصر. دار الحرية للطباعة. بغداد. ١٩٧٩م.

جمهورية العراق . وزارة التربية . المديرية العامة للتعليم الثانوي . توجيهات وتوصيات الاختصاصيين والتربويين لمدرسي مادة اللغة العربية . ط١ . مطبعة وزارة التربية . بغداد . ١٩٨٣م . حسين . سمير محمد . تحليل المضمون . جامعة القاهرة . مركز بحوث الرأي العام . القاهرة . ١٩٨٣ م .

الحسيني . فراس حسن عبدالامير . تقويم كتاب شرح ابن عقيل في ضوء الاهداف التعليمية. جامعة بابل . كلية التربية الاساسية . ٢٠٠٦م . (رسالة ماجستير).

خاطر . محمود رشيد . طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . ط٤ . دار المعرفة . القاهرة . ١٩٨٩م .

الخطيب . حسان . ابحاث نقدية ومقارنة. دار الفكر . دمشق . ١٩٧٢م.

الربيعي . ضرغام سامي . تقويم مستوى طلبة كليات الاداب في العراق في مادة النقد الادبي الحديث . جامعة بابل . كلية التربية الاساسية . ٢٠٠٥م . (رسالة ماجستير غير منشورة) . رشوان . حسين عبد الحميد احمد. العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم. ط٤. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية. ١٩٨٩م.

ريان. فكري حسن. التدريس اهدافه . اسسه . اساليبه. تقويم نتائجه وتطبيقاته . ط٣. عالم الكتب . القاهرة . ١٩٨٤م.

الزهوي . عبدالجبار بجاجي. اثر تدريس مادة البلاغة في مهارة التحليل الادبي لدى طالبات الصف الخامس الثانوي. جامعة بغداد كلية التربية . ١٩٨٨م . (رسالة ماجستير).

السعدي . وفاء شلوي حسن. تقويم تدريس مادة النقد الادبي في اقسام اللغة العربية في كليات جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة . جامعة بغداد . كلية التربية ابن رشد . ١٩٩٦م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

سلوم . داود . مقالات في تاريخ النقد الأدبي . دار الرشيد. بغداد. ١٩٨١م.

الشايب . احمد . الاسلوب. القاهرة . ١٩٦٤م.

الشايب. احمد . أصول النقد الأدبي. ط٧. مكتبة النهضة المصرية. ١٩٦٤م.

شحاته . حسن. اساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. ط٣. الدار المصرية اللبنانية. ١٩٩٧م.

الشريفي. يحيى خليفة حسن محل. تقويم كتاب البلاغة والتطبيق لطلبة الصف الخامس الادبي في ضوء اهداف تدريسه. الجامعة المستنصرية . كلية التربية . ٢٠٠٢م. (رسالة ماجستير).

الشمري . هدى علي جواد . تقويم كتب التربية الاسلامية للمرحلة الاعدادية في العراق في ضوء الاهداف التربوية الموضوعة لها. جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد). ٢٠٠١م. (اطروحة دكتوراه).

الطاهر . علي جواد . مقدمة في النقد الادبي. دار المدى . دمشق . ٢٠٠٤م.

طعيمة . رشدي أحمد . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته . دار الفكر للطباعة . القاهرة ١٩٨٧م .

عبد عون . فاضل ناهي . صعوبات تدريس مادة النقد الادبي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق من وجهه نظر التدريسين والطلبة . مجلة القادسية للعلوم الانسانية . جامعة القادسية . كلية الآداب . المجلد السابع . ع٤ . ٢٠٠٤م.

عبد النور . فرنسيس . التربية والمناهج . دار النهضة . القاهرة ١٩٦٧م .

عتيق . عبدالعزيز . في النقد الأدبي . دار النهضة العربية. بيروت. ١٩٧١م.

العجيلي . صباح حسين وآخرون . مبادئ القياس والتقويم

التربوي . مكتب حمدان الدباغ للطباعة . بغداد . ٢٠٠١م . عميرة . ابراهيم . المنهج وعناصره . ط٣ . دار المعرفة . القاهرة . ١٩٩١م .

عودة . احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل . الأردن . إريد . ١٩٨٥م.

غزوان .عناد. موقف القرآن من الشعر العربي. مجلة الاستاذ. كلية التربية. المجلد (١٥). ١٩٦٤م.

محمد . داود ماهر ومجيد مهدي محمد. اساسيات في طرائق التدريس العامة. دار الكتب للطباعة . جامعة الموصل . ١٩٩١م. محمود . صلاح الدين عرفة . تعليم وتعلم التدريس في عصر المعلومات . ط ١. عالم الكتب . القاهرة . ٢٠٠٥ م.

مصطفى . فائق وعبد الرضا علي . في النقد الأدبي الحديث منطلقات وتطبيقات . ط١. مديرية دار الكتب للطباعة والنشر . جامعة الموصل . العراق . ١٩٨٩م .

مندور . محمد . النقد المنهجي عند العرب. القاهرة . مكتبة الأجلو المصرية . ١٩٥٧م.

نبوي . عبد العزيز . في أساسيات اللغة العربية . الكتابة الابتدائية الوظيفية . النحو الوظيفي . فوائد اللغة العربية . ط٢. مؤسسة المختار . مصر . ٢٠٠٣م .

ياسين . السيد . تحليل مضمون الفكر القومي . ط ١ . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . ١٩٨٠ م .

تحليل جغرافي للتغير الصناعي ضمن البنية العمرانية لمدينة النجف الاشرف ما بعد ١٩٩٠

أ. د مضر خليل العمر
جامعة ديالى / وحدة الأبحاث المكانية

أ. م. د. فؤاد عبدالله محمد
جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

المستخلص:

يُعدّ التغير احد السمات البارزة للمناطق الحضرية . لما تحويه من وظائف وخدمات مختلفة . ذوات علاقة ارتباط متشابكة وتفاعلات وظيفية مركبة ومعقدة . ولما كانت استعمالات الارض الحضرية هي انعكاس لنشاطات السكان وفعاليتهم داخل المدينة وتتأطر بعلاقات اقتصادية واجتماعية غير مستقرة . فان أي تغير في نمط هذه العلاقات يصاحبه حتماً تغير في الانشطة والفعاليات يتسبب عنها ظواهر مادية تبلور في خصائص ترسم مشهد المدينة وتؤطر صورتها. عانت مدينة النجف من عدة تغرات وظيفية ضمن بنيتها العمرانية . لاسباب سياسية . اقتصادية . اجتماعية وتقنية أدت الى انفلات نمو المدينة من الناحية التخطيطية الامر الذي افضى الى تفكك البنية العمرانية وشيخوخة مورفولوجيتها الحضرية . ما يدعونا للتدخل من خلال اقتراح المعالجات والسياسات الاجرائية والقانونية للحد من الظواهر السلبية وتعزيز الايجابيات منها.

المقدمة:

تخضع المدن للتغيير المستمر تفرضه عوامل ومتغيرات اقتصادية . ديموغرافية . اجتماعية وتقنية . كونها قوى جماعية لمركب من الوظائف والخدمات والبنى الارتكازية تؤطرها علائق الارتباط والاعتماد المتبادل والتفاعلات الوظيفية المستمرة . اذ يمتاز التفاعل بين هذه الانشطة والمتغيرات ضمن البيئة الحضرية بأنه تفاعل مركّب وعلى اوجه متعددة بالغة التعقيد . الامر الذي ينجم عنه تغيرات مادية ووظيفية تؤثر في بنية المدينة العمرانية ومورفولوجيتها الحضرية.

وقد يكون التفاعل وفق دابنميكيات متوازنة قائمة على اسس منضبطة ونظامية تؤكد حالة طبيعية وصحية

للتغير. وقد تكون على نحو غير منضبط من الناحية التخطيطية . الامر الذي يترتب عليه اثار سلبية تعمل على تقويض النسق المتوازن لاستعمالات الارض وارياتك وظائف المدينة وشيخوخة مشهدها الحضري . فضلاً عن اخرى غير منظورة.

ومن هنا تبرز اهمية توجيه تطور ونمو البيئة الحضرية والارتقاء بها بقصد خلق توازن وظيفي وسلوك مثالي لعناصر النسيج الحضري يوفر حياة كريمة لمجتمعها ويهيئ اجواء مناسبة للمعيشة والعمل والراحة.

ان ما حدث ويحدث في المدن العراقية بعد عام ٢٠٠٣ من تجاوزات في استعمالات الارض وتوسعات غير نظامية وتخويرات للمباني وتخويل لوظائف العديد منها . قد تسبب في نمو وتغيير غير منضبط (تخطيطياً) ولهذا اثره الكبير على المدينة من مختلف الجوانب وله سلبياته المنظورة وغير المنظورة . ومدينة النجف تعاني من هذه الحالة . ان لم يكن اكثر فبقدر ما تعانيه المدن الاخرى ومن هنا تبلورت افكارنا وتشكلت منطلقاتنا لخوض غمار البحث في هذا الموضوع . اذ نحن الان بأمس الحاجة لدراسة التغيرات ومن زوايا مختلفة وبوسائل متنوعة كي نحدد متى واين وكيف نتدخل للحد من (الانفلات) في نمو مدننا العريقة بتاريخها وتراثها الثر.

ستركز الدراسة على المنطقة المبنية من المدينة وما حدث فيها من تجاوزات قانونية وغير قانونية على التصميم الاساس للمدينة . ستعتمد تقنيات رقمية في تأشير هذه التغيرات والتجاوزات . وبمنظور تطبيقي يخدم التخطيط الحضري . وصانعي القرارات في المدينة والحفاظة.

سينصب اهتمامنا على دراسة التغيرات المكانية الناجمة عن عمليات التجاوز وتحليلها لمدة عقدين من الزمن (١٩٩٠-٢٠٠٩) . وفي ضوء نتائج التحليل سيصار الى اقتراح المعالجات والسياسات الاجرائية والقانونية

لحد من الظواهر السلبية وتعزيز الايجابي منها.

مشكلة الدراسة:

هل أن التغيرات الصناعية في البنية العمرانية لمدينة النجف للمدة ١٩٩٠ وما بعدها كانت ضمن الضوابط التخطيطية . وهل كانت تحت سيطرة الجهات المسؤولة عن التخطيط في المدينة .

فرضية الدراسة:

ان التغيرات الصناعية في البنية الحضرية تفرضها طبيعة التغيرات في مجتمع المدينة.

هدف الدراسة واهميتها:

تهدف الدراسة اساساً التوصل الى مقترحات باتجاه سياسة علاجية للتجاوز على البنية الوظيفية في المدينة .

تمهيد:

عاشت مدينة النجف جملة من التغيرات الوظيفية في بنيتها العمرانية . ولم تأت هذه التغيرات بمحض الصدفة بل هي محصلة لعدد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية داخلية وخارجية . وبالنظر لما أحدثته هذا التغيرات من اشكاليات وظيفية وبنائية عميقة الاثر عملت على اعادة تركيبة المشهد الحضري فيها . فلا بد من بذل جهود مخلص في سبيل انتشارال الواقع المتأزم لبعض الحالات والارتقاء بها الى ما ينبغي ان تكون عليه من الانتظام والتوازن وظيفيا ومجاليا . لتؤدي دورها الوظيفي بكفاءة لسكانها والاقليم على حدٍ سواء .

مهما يكن نوع التغير الوظيفي في المدينة فهو يمثل استجابات عملية لحاجات مجتمعية سواء أكانت واعية أم عشوائية . فالمدن كأماكن مركزية لن تنشأ اعتباراً . إنما لتلبية رغبات فردية وجماعية وبدوافع عدة . وما دامت المدينة عبارة عن بناء وظيفي متشابك للبنات ومتراس الصفوف . فبالتالي من غير الممكن ان يحدث التغير في لبنة دون أخرى . فذلك مدعاة لعدم استواء البناء . باعتبار ان كلاً منها يشكل عامل دعم واسناد للنشاط أو الفعالية الوظيفية للاستعمال الآخر . إذ ان التداخل والترابط والتفاعل هي السمة البارز بين مكونات النظم الوظيفية الجزئية والثانوية التي ينتج من تفاعلها الكل الموحد للنظام الوظيفي (المدينة) العام في مظهره النشاطي والبنوي النهائي .

وعلى ما تقدم لم تقتصر التغيرات الوظيفية في البناء العمراني لمدينة النجف على التجارية منها . بل شهدت غيرها كالتغيرات الصناعية . موضوعه البحث.

٢-١ التغير من الوظيفة السكنية الى الوظيفة الصناعية:

بلغ حجم التغيرات الصناعية (٢٣٩٤) مؤسسة توزعت في مجاورات المدينة دون استثناء بأعداد ونسب تغايرات من واحدة لآخرى طبقاً لتوافر مقومات تواقعها ضمن المكان . جدول (١). وقد تباينت تلك المجاورات في مقدار ما حصلت عليه من الحجم الاجمالي للتغيرات الكلية . أم على صعيد المجاورة الواحدة بين فئة زمنية واخرى عبر امتداد مدة الدراسة . طبقاً لعوامل عديدة كان لها قصب السبق في احداث هذا التباين . منها ما يتعلق بالموقع الجغرافي . ام تاريخ انشاء المجاورة ام حجمها المساحي والسكاني ام المستوى الاقتصادي والاجتماعي لسكانها.

وما ينبغي ذكره . فهي (التغيرات الصناعية) فضلا عن أثرها السلبي في تفكيك المشهد البنيوي للمدينة قد تسببت في تلويث البيئة الحضرية . سيما الخدمات الصناعية . لما ينتج منها من مخلفات صلبة . سائلة . غازية وضجيج . ولأجل بيان حجم وماهية وآليات حدوث التغيرات التجارية . كان لابد من استجلاء وتشخيص العوامل والقوى والاتجاهات التي حدثت بالمدينة لان تغير (خرقا وظيفياً) عبر مجاوراتها السكنية . كحاصل جمع لحالات الوقوع ضمن تأثير تلكم العوامل . وعلى النحو الاتي :

جدول (١)

أحجام التغير التجاري بحسب المجاورات السكنية في مدينة النجف للمدة (١٩٩٠ – ٢٠٠٩) .

ت	المدة	١٩٩٣-١٩٩٠	١٩٩٧-١٩٩٤	٢٠٠١-١٩٩٨	٢٠٠٥-٢٠٠٢	٢٠٠٩-٢٠٠٦	المجموع
١	الامير	٧	١٤	١١	٢٢	٢٩	٨٣
٢	القادسية	-	٣	٨	١٢	١٩	٤٢
٣	الزهراء	٧	٧	١	٤٠	١٩	٧٩
٤	الخوراء	-	٧	٥	٩	٨	٢٩
٥	الانصار	١٨	١٤	١٥	٢٤	٢٤	٩٥
٦	القدس ١	-	-	١	١٨	١٣	٣٢
٧	القدس ٢	-	-	-	-	٢	٢
٨	الثورة	١	٢	-	٣	-	٦
٩	الشرطة	٨	١	٣	٢	٣	١٧
١٠	١٤ تموز	١	١	١	٦	٢	١١
١١	المعلمين	١	-	١	٢	١	٥
١٢	المتن	٢	٤	٣	٥	٩	٢٣
١٣	السعد	٧	٢	٢	٣	٤	١٨
١٤	الاستراكي	-	-	١	٦	٨	١٥
١٥	الاسكان	١	-	١	١	٣	٦
١٦	العدالة	-	-	٢	٣	١٩	٢٤
١٧	الفرات	-	-	-	-	١٠	١٠
١٨	التغير	٣	١	١	٤	١٥	٢٥
١٩	الصحبة	١	٧	١	٣	٤	١٩
٢٠	الكرامة	١	-	-	١١	٧	١٩
٢١	الشعراء	١	١	١	٥	٧	١٥
٢٢	الحسين	-	-	١	٩	٦	١٦
٢٣	الحنابلة	٢	٢	١	٢	٥	١٢
٢٤	الجامعة	-	٦	٢	٣٥	٣٥	٧٨
٢٥	السلام	-	-	١٠	٤٤	١٢٢	١٧٦
٢٦	العري	-	١	٥	٧	٣٤	٤٧
٢٧	الاطباء	-	١	١	٤	٣٤	٩
٢٨	الوقاء	١	١٢	٣١	٤٧	٩١	٢١٧
٢٩	العروبة	٤٣	٢٨	١٩	٤٢	٨٥	٢١٧
٣٠	الجمعية	٩	٣٣	٢٦	٥٦	٤١	١٩٥
٣١	العسكري	٢١	٢٢	١٥	٢٥	٥٢	١٣٥
٣٢	المكرمة	٨٣	٣١	٢٢	٤٦	٥٨	٢٤٠
٣٣	أبي طالب	-	-	-	-	٦	٦
٣٤	النصر	٧	١٩	٢٦	٤٩	٤٦	١٤٧
٣٥	الميلاد	٢٠	١٢	١٩	٣٤	٨٣	١٩٨
٣٦	الجديدة الاولى	٢٤	٣٥	٢٦	٢٤	٢٦	١٣٥
٣٧	الجديدة الثانية	٨	٥	٥	١٠	٨	٤٦
٣٨	الجديدة الثالثة	١٥	١٤	٧	١٢	٧	٥٥
٣٩	الجديدة الرابعة	١٥	١٧	١٨	٥	٨	٦٣
٤٠	المدينة القديمة	٨	١	٢	٣	٢	١٦
المجموع		٣٢٤	٢٩٧	٢٧٦	٦١٧	٨٨٠	٢٣٩٤

المصدر: الدراسة الميدانية.

٣-١ مؤشرات وظيفية للكشف عن طبيعة التغير الصناعي :

يمثل التغير الصناعي احد مكونات التغير الوظيفي الاجمالي في منطقة الدراسة. اذ يمتاز بطبيعة خاصة منحته شخصيته المميزة كأحد مرتكزات التغير في المدينة . وعليه فلا مناص من بيان طبيعة التغير وحجمه وسرعة وتيرته عبر عدد من المؤشرات. نسبة التغير الصناعي الاجمالي السنوي(*):

إن واحدة من خصائص التغير الصناعي . تداخلها مع المؤسسات التجارية في تشكل وظيفي متكامل أو يكاد ليمنح المجاورة حالة من الاكتفاء الذاتي لمجتمعها . وبالتالي فهي تخضع لتأثير ذات الظروف المؤثرة في حجم ونسبة التغير بشكل عام . مع الاخذ بالحسبان خصوصية كل منها في مقدار استجابتها لهذا التغير او ذلك . وطبقاً لتغاير احجام المجاورات في هذا الصدد فهي تتمايز عن بعضها في سرعة وتيرته عبر مدة الدراسة.

على العموم ومن تفحص الجدول (٢) فقد حازت مجاورة المكرمة على مانسبته (١٢٠٠٪) من التغير الاجمالي . اعقبته مجاورات العروبة . السلام . الميلاد . الجمعية . النصر والجديدة الاولى بنسب تغير سنوي قوامها . (١٠٨٥٪) . (٨٨٠٪) . (٨٤٠٪) . (٨٢٥٪) . (٧٣٥٪)

$$(*) \text{ نسبة التغير السنوي} = \frac{\text{اجمالي التغير التجاري في وحدة الجيرة}}{\text{مدة الدراسة}} \times 100 - \frac{\text{اجمالي التغير التجاري في وحدة الجيرة}}{\text{مدة الدراسة}} \times 100$$

(١٧٥٪) لكل منها على التوالي من الاجمالي العام.

يتضح من استقراء النسب اعلاه ان مجاوراتها من ذوات احجام التغير الضخمة فضلاً عن أخرى وصيفة لها سلكت ذات السبيل في حصولها على نسب تغير متقدمة مثل الوفاء . الجامعة. الجدييات الثانية والثالثة والرابعة . الانصار والامير.

جدول (٢)

نسبة التغير الصناعي الاجمالي السنوي حسب المجاورات السكنية في مدينة النجف مابعد ١٩٩٠

ت	المجاورة السكنية	التغير السنوي	ت	المجاورة السكنية	التغير السنوي
١	الامير	٤١٥	٢١	الشعراء والعلماء	٧٥
٢	القادسية	٢١٠	٢٢	الحسين	٨٠
٣	الزهراء	٣٩٥	٢٣	الحنانة	٦٠
٤	الخوراء	١٤٥	٢٤	الجامعة	٣٩٠
٥	الانصار	٤٧٥	٢٥	السلام	٨٨٠
٦	القدس ١	١٦٠	٢٦	الغري	٢٣٥
٧	القدس ٢	١٠	٢٧	الاطباء	٤٥
٨	الثورة	٣٠	٢٨	الوفاء	٤٥٥
٩	الشرطة	٨٥	٢٩	العروبة	١٠٨٥
١٠	١٤ تموز	٥٥	٣٠	الجمعية	٨٢٥
١١	المعلمين	٢٥	٣١	العسكري	٦٧
١٢	المتن	١١٥	٣٢	المكرمة	١٢٠٠
١٣	السعد	٩٠	٣٣	ابي طالب	٣٠
١٤	الاشتراكي	٧٥	٣٤	النصر	٧٣٥
١٥	الاسكان	٣٠	٣٥	الميلاد	٨٤٠
١٦	العدالة	١٢٠	٣٦	الجديدة الاولى	٦٧٥
١٧	الفرات	٥٠	٣٧	الجديدة الثانية	٢٣٠
١٨	الغدير	١٢٥	٣٨	الجديدة الثالثة	٢٧٥
١٩	الصحة	٨٠	٣٩	الجديدة الرابعة	٣١٥
٢٠	الكرامة	٩٥	٤٠	المدينة القديمة	٨٠

المصدر: الدراسة الميدانية .

فترة ذروة التغير الصناعي:

هي بمثابة قفزة لحجم التغير تليها ظروف معينة تعطي لها ثقلًا راجحاً ضمن فترة زمنية بعينها على امتداد مدة الدراسة . كما ان لحجمها مسيس علاقة في اتجاه وسرعة انتشار التغير.

لقد حققت المجاورات السكنية على اطلاقها فترات من ذروة التغير الصناعي تباينت بحسب الظروف المحلية في كل منها.

وما جدر الإشارة اليه . ان فترة الذروة تعني مجاورتها بشكل مباشر . اذ ليس بالضرورة ان يكون المتحقق منها بنسبة عالية في مكان ما هو سبق على غيره من الاماكن.

تراوحت النسب بين (١٠٠٪) في حدها الاعلى و (١٠٪) في ادناها . جدول (٣). وقد كان انتشارها زمنياً اوسع مما عليه في النظر التجاري . اذ امتدت لتشمل مدة الدراسة برمتها (١٩٩٠-٢٠٠٩) خريطة (١). وفي هذا مؤشر على انه اقدم حدوثاً واكثر تدريجية وانتظاماً في حركته عما سواه. وقد اقتصرت الفترة الممتدة بين (١٩٩٠-١٩٩٨) على المجاورات الاقدم نشأة فحسب . لاسيما الجدييات الاربع والمدينة القديمة . اذ ان كثيراً من شوارعها كانت ذوات طابع حرفي قبل حصول حالات التغير الوظيفي في فترات لاحقة.

جدول (٣)

نسبة ذروة التغير الصناعي حسب المجاورات السكنية في مدينة النجف مابعد : ١٩٩٠

ت	المجاورة السكنية	نسبة فترة الذروة	تاريخها
١	الامير	٣٥	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢	القادسية	٤٥	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٣	الزهراء	٥١	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٤	الخوراء	٣١	٢٠٠٢-٢٠٠٢
٥	الانصار	٢٥	٢٠٠٢-٢٠٠٥ / ٢٠٠٦-٢٠٠٩
٦	القدس ١	٥٦	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٧	القدس ٢	١٠٠	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٨	الثورة	٥٠	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٩	الشرطة	٤٧	١٩٩٠-١٩٩٣
١٠	١٤ تموز	٥٥	٢٠٠٢-٢٠٠٥
١١	المعلمين	٤٠	٢٠٠٢-٢٠٠٥
١٢	المتن	٣٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٣	السعد	٣٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٤	الاشتراكي	٥٣	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٥	الاسكان	٥٠	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٦	العدالة	٧٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٧	الفرات	١٠٠	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٨	الغدير	١٠	٢٠٠٦-٢٠٠٩
١٩	الصحة	٤٤	١٩٩٤-١٩٩٧
٢٠	الكرامة	٥٨	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٢١	الشعراء والعلماء	٤٧	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢٢	الحسين	٥٦	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٢٣	الحنانة	٤٢	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢٤	الجامعة	٤٥	٢٠٠٢-٢٠٠٥ / ٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢٥	السلام	٦٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢٦	الغري	٧٢	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢٧	الاطباء	٤٤	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٢٨	الوفاء	٥٢	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٢٩	العروبة	٣٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٣٠	الجمعية	٣٤	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٣١	العسكري	٣٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٣٢	المكرمة	٣٥	١٩٩٠-١٩٩٣
٣٣	ابي طالب	١٠٠	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٣٤	النصر	٣٣	٢٠٠٢-٢٠٠٥
٣٥	الميلاد	٤٩	٢٠٠٦-٢٠٠٩
٣٦	الجديدة الاولى	٢٦	١٩٩٤-١٩٩٧
٣٧	الجديدة الثانية	٣٩	١٩٩٠-١٩٩٣
٣٨	الجديدة الثالثة	٢٧	١٩٩٠-١٩٩٣
٣٩	الجديدة الرابعة	٢٩	١٩٩٨-٢٠٠١
٤٠	المدينة القديمة	٥٠	١٩٩٠-١٩٩٣

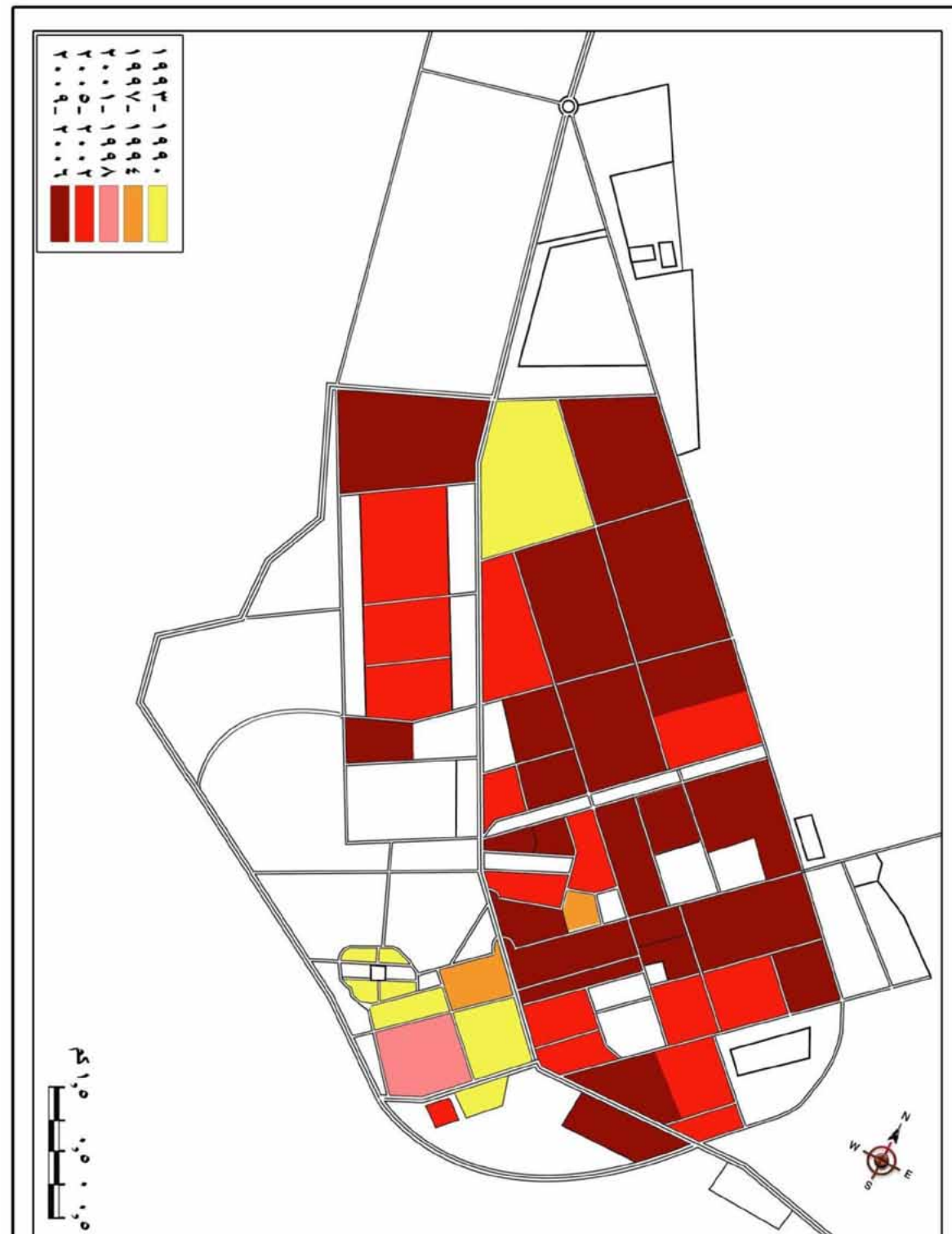
المصدر: الدراسة الميدانية .

العوامل المؤثرة في التغير الصناعي:

استناداً الى طبيعة الانتشار للمؤسسات الصناعية في تداخلها مع نظيراتها التجارية ضمن المجاورة السكنية الواحدة . فإنها جميعاً خضعت لتأثير عوامل بعينها . وكان لخصوصية ظروف المجاورة قصب السبق في جني الحجم الاجمالي للتغير في كل منها . جدول (٤). وعليه فإن متغيرات تأريخ النشأة . البعد عن المنطقة التجارية الرئيسة . الحجم السكاني والموقع من شبكة الطرق . قد طبعت كل مجاورة بصيغة معينة في مقدار التغير الاجمالي المتحقق بشكل عام. وتمثلت في جمعات خيطية متصلة من الخدمات الصناعية (تصليح المركبات) . كما في مجاورات الامير. الزهراء . الانصار . الجمعية . والجديدة الرابعة . وأخرى منفصلة او متقاربة كما في الصناعات الحرفية ضمن المجاورات الكبيرة الحجم مثل السلام . النصر والميلاد . ومنها ما يجمع بين الحالتين كما في مجاورات العسكري . العروبة والمكرمة.

خارطة رقم (١)

فترة ذروة التغير الصناعي في مدينة النجف مابعد ١٩٩٠.



المصدر: بيانات الجدول (٣).

جدول (٤)

العوامل المؤثرة في التغير الصناعي حسب المجاورات السكنية في مدينة النجف مابعد: ١٩٩٠

ت	المجاورة السكنية	تاريخ النشأة	البعد عن المنطقة التجارية المركزية	الحجم السكاني	الموقع من شبكة الطرق
١	الأمير	١	٤	٤	٤
٢	القادسية	٣	٤	٤	٣
٣	الزهاء	١	٣	٤	٤
٤	الخوراء	١	٣	٥	٣
٥	الأنصار	١	٣	١	٤
٦	القدس ١	٣	٣	٥	٢
٧	القدس ٢	٣	٢	٥	١
٨	الثورة	١	٢	٥	١
٩	الشرطة	١	٢	٥	١
١٠	١٤ تموز	١	٢	٥	٢
١١	المعلمين	١	٢	٥	١
١٢	المتن	١	٢	٥	٢
١٣	السعد	١	٢	٥	١
١٤	الاشترافي	١	٣	٥	١
١٥	الأسكان	١	٣	٥	١
١٦	العدالة	٣	٤	٤	٢
١٧	الفرات	٣	٣	٥	٢
١٨	الغدير	١	٣	٥	٢
١٩	الصحبة	١	٢	٥	١
٢٠	الكرامة	١	٢	٥	١
٢١	الشعراء والعلماء	١	٢	٤	٤
٢٢	الحسين	١	٢	٤	٣
٢٣	الحنابلة	١	٢	٥	١
٢٤	الجامعة	٣	٤	٥	٣
٢٥	السلام	٣	٣	٣	٧
٢٦	الغري	٣	٣	٥	٣
٢٧	الإطباء	٢	٢	٥	١
٢٨	الوقاء	٣	٥	٤	٤
٢٩	العروبة	٢	٤	٢	٦
٣٠	الجمعية	٢	٤	٤	٧
٣١	العسكري	٢	٥	١	٤
٣٢	المكرمة	٢	٥	٢	٥
٣٣	أبي طالب	٤	٢	٥	١
٣٤	النصر	٢	٣	٢	٥
٣٥	الميلاد	٢	٥	٤	٤
٣٦	الجديدة الأولى	١	١	٤	٢
٣٧	الجديدة الثانية	١	١	٥	٢
٣٨	الجديدة الثالثة	١	٢	٢	٥
٣٩	الجديدة الرابعة	١	١	٣	١
٤٠	المدينة القديمة	١	١	٤	١

المصدر: الدراسة الميدانية.

٣٦	الجديدة الاولى		تدرجي
٣٧	الجديدة الثانية		تدرجي
٣٨	الجديدة الثالثة	متسارع	
٣٩	الجديدة الرابعة		
٤٠	المدينة القديمة		تدرجي مضطرب

المصدر : الدراسة الميدانية .

ورغم هذه الهرمية في تشكيلها العام , الا ان النمط النهائي وبالعودة الى نسب التغير الاجمالية يميل لان يكون تدريجيا في مساره وشكل حركته .
ولاجل تفسير نسب التغيرات الاجمالية للنمط النهائي من حيث سرعتها وداينميتهاكان الجدول (١). فهو بمثابة المقياس الحركي للتغيرات الصناعية الاجمالية للمجاورة السكنية عبرة فئاتها الزمنية المكوّنة لمدة الدراسة.

جدول (١)

تفسير فئات التغير الصناعي حسب المجاورات السكنية في مدينة النجف ما بعد : ١٩٩٠

ت	الفترة	٩٣-٩٠	٩٧-٩٤	٢٠٠١-٩٨	٢٠٠٥-٢٠٠٢	٢٠٠٩-٢٠٠٦	النمط النهائي
١	الامير						
٢	القادسية						
٣	الزهراء						
٤	الخوراء						
٥	الانصار						
٦	القدس ١						
٧	القدس ٢						
٨	الثورة						
٩	الشرطة						
١٠	١٤ تموز						
١١	المعلمين						
١٢	المنثى						
١٣	السعد						
١٤	الاشتراكي						
١٥	الاسكان						
١٦	العدالة						
١٧	الفرات						
١٨	الغدير						
١٩	الصحة						
٢٠	الكرامة						
٢١	الشعراء والعلماء						
٢٢	الحسين						
٢٣	الحنانة						
٢٤	الجامعة						
٢٥	السلام						
٢٦	الغري						
٢٧	الاطباء						
٢٨	الوفاء						
٢٩	العروبة						
٣٠	الجمعية						
٣١	العسكري						
٣٢	المكرمة						

فئات التغير الصناعي:

ان خصوصية المجاورة السكنية , تمكن لها من الوقوع ضمن فئة معينة تتناغم وتعبر عن الحالة النهائية لطبيعة التغير فيها . وبناءً على تفاوت مجاورات المدينة في صفاتها وخصائصها فقد تباينت في وقوعها او تمكنها من فئة او نمط التغير النهائي.
وعلى كل حال فقد بلغت نسبة المجاورات السكنية التي انتظمت تحت مظلة فئة التغير المضطرب (٣٥)٪ , جدول (٥). من اجمالها ماثلتها فئة التغير المتسارع بواقع (٣٥)٪ ايضاً ومن بعدها فئة التغير التدريجي بمقدار (٣٠)٪ من اجمالي عدد فئات التغير الصناعي.

جدول (٥)

فئات التغير الصناعي حسب المجاورات السكنية في مدينة النجف ما بعد : ١٩٩٠

ت	المجاورة السكنية	الفئات
١	الامير	متسارع
٢	القادسية	تدرجي
٣	الزهراء	متسارع
٤	الخوراء	متسارع
٥	الانصار	متسارع
٦	القدس ١	مضطرب
٧	القدس ٢	متسارع
٨	الثورة	تدرجي
٩	الشرطة	مضطرب
١٠	١٤ تموز	تدرجي
١١	المعلمين	مضطرب
١٢	المنثى	تدرجي
١٣	السعد	مضطرب
١٤	الاشتراكي	مضطرب
١٥	الاسكان	مضطرب
١٦	العدالة	مضطرب
١٧	الفرات	متسارع
١٨	الغدير	تدرجي
١٩	الصحة	مضطرب
٢٠	الكرامة	مضطرب
٢١	الشعراء والعلماء	تدرجي
٢٢	الحسين	مضطرب
٢٣	الحنانة	تدرجي
٢٤	الجامعة	متسارع
٢٥	السلام	متسارع
٢٦	الغري	تدرجي
٢٧	الاطباء	مضطرب
٢٨	الوفاء	تدرجي
٢٩	العروبة	مضطرب
٣٠	الجمعية	متسارع
٣١	العسكري	متسارع
٣٢	المكرمة	مضطرب
٣٣	ابي طالب	متسارع
٣٤	النصر	متسارع
٣٥	الميلاد	متسارع

المدينة يلزم معالجتها كلاً موحداً متكوناً من منظومات ثانوية تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة كصيرورة لتشكيل المدن وتطورها . فهو يعد عملية مستمرة تهدف عن طريق البحث الى ابتكار طرائق ملائمة للسيطرة على النظام الحضري . وعن طريق مراقبة التأثيرات يمكن الأطلاع الى اي مدى كانت السيطرة فعالة والى اي مدى ستحتاج فيه الى تحويلات لاحقة. فالتخطيط في ضوء هذا المنظور الشمولي سيضمن بناء العلاقة المثلى بين الإنسان والمدينة.

تخصيص مواقع جديدة لمناطق الخدمات الصناعية . سواء الحرفية منها أو خدمات تصليح المركبات . في تجمعات عند أطراف المدينة الشمالية . تحقيق استقلالية مكانية وتكامل وظيفي صناعي . فضلاً عن تجنّب المدينة أنواع الملوثات الناجمة عنها . والعمل على استثمار مواقعها القديمة باستثمارات أكثر حضرية تتفق والتحوّلات التي تشهدها المدينة في مرحلتها الراهنة.

ضرورة اصدار الجهات التخطيطية في المدينة ضوابط تخطيطية يعمل بموجبها عند استحداث التغيرات ضمن الشوارع المصنفة لأغراض تجارية . تؤسس لتشكيلات بنائية تعبر عن مستوى عال من التنظيم ونسق متوازن لاستثمارات الأرض . أي بمعنى تحقيق الأتصال والترابط البصري للمكونات المادية فيه . ومن ثم تحقيق الوحدة الشكلية للمشاهد الحضري توفر أجواء من الراحة النفسية والاجتماعية والأمان لمستخدميه.

ضرورة متابعة التغيرات الوظيفية في البنية العمرانية للمدينة . من خلال إجراء المسوحات واستطلاع الآراء بشكل دوري . للكشف عن طبيعة حركتها ونسبة حدوثها بقصد الوقوف على أسبابها ومعالجة تداعياتها . كما يمكن من خلالها إستنباط عدد من الأسس العلمية يتم بمقتضاها اعتماد ضوابط عمرانية أكثر واقعية تصب في توازن الهيكل الحضري. لابد من إجراء دراسات مسبقة قبل الشروع بأطلاق التغيرات الوظيفية تأخذ على عاتقها خصائص المنطقة المرشحة للتغير . كالحجم السكاني والمساحي وقابليتها على استيعاب حركة وحجم المترددين والمرور المنجذب اليها . بهدف احداث توازن بين التخطيط الوظيفي والبيئي.

إيقاف حركة التغيرات بصورتها العشوائية الراهنة . لما تسببه من استطالة الشوارع التي تقع فيها ومن ثم زيادة في الطلب على الخدمات وتدني كفايتها وكفاءتها.

الخلاصة والاستنتاجات :

يعد النمو السكاني احد اهم العوامل المتسببة في حدوث التغيرات الوظيفية في المدينة . سيما ان عدداً من التخصيصات المساحية للاغراض التجارية المصادق عليها لم تنفذ . الامر الذي وفر مسوغات لاستحداث مؤسسات صناعية ضمن البنية العمرانية السكنية . لاسيما ضمن المجاورات ذوات الحجم السكاني الكبير والبعيدة نسبياً عن المركز الرئيس. يعد عامل البعد عن المركز التجاري الرئيس مسؤولاً عن أحجام ضخمة من التغيرات . تسببت في حالة اكتفاء ذاتي نسبياً لمجاورات هي الأبعد موقعاً ضمن الهيكل المكاني للمدينة . مع الأخذ بالأعتبار تأثيرات عوامل أخرى سائدة في هذا الاتجاه.

رغم حدوث عملية التغير على امتداد مدة الدراسة . الا ان ذروتها قد حدثت في الفترة المحصورة بين (٢٠٠٢-٢٠٠٩) . لأسباب تتعلق بأحوال ظرفية عامة .

دلت فئات التغير الصناعي على تدرج وتيرته مع ميل باتجاه نمط متسارع .

أثبتت نتائج التحليل الأحصائي ضعف العلاقة بين الحجم السكاني وأحجام التغيرات الصناعية . إذ لم تكن محسوبة على أساس الحاجة الفعلية اليها. بل لإجتهادات شخصية . أدت فيما بعد لتكرارات وظيفية غير مبررة . وفي هذا مؤشر واضح على عشوائية التغير واستبداديته . وماله من آثار سلبية في النسق الوظيفي العام.

اكادت المقارنات بين احجام التغير على مستوى الفئات الزمنية (مدة لدراسة) أنه يتصف بالسلبية . إذ أن ارتفاع وتيرتها كأجّاه عام يفضي لآلتهم المزيّد من البنية العمرانية للمجاورات السكنية . الأمر الذي يعني مزيداً من الخرق الوظيفي والتشوه الحضري.

المقترحات والتوصيات:

العمل على ايجاد مخطط شامل للمدينة قائم على اساس نظرة علمية واقعية لظروفها وخصائص مجتمعتها . بقصد حل اشكالياتها المختلفة والنهوض بواقعها الحضري . بأعتماد أسس ومبادئ التخطيط من حيث الضبط والسيطرة والتنفيذ وأنظمة إرشاد وتوجيه خطط استثمارات الأرض المحتواة من التصميم الأساس.فهو الذي يحدد الشكل العمراني والتنظيم المكاني لاستثمارات الأرض وتجنّب المدينة أي هدر في استثمارات الحيز الحضري أو ظهور حاجات ومتطلبات لم يسبق له تناولها . فضلاً عن إعطاء صورة بيّنة عن العلاقات المتبادلة لمختلف مناطق المدينة. فالمفهوم الحديث لتخطيط

٣٣	ابي طالب					
٣٤	النصر					
٣٥	الميلاد					
٣٦	الجديدة الاولى					
٣٧	الجديدة الثانية					
٣٨	الجديدة الثالثة					
٣٩	الجديدة الرابعة					
٤٠	المدينة القديمة					

المصدر : الدراسة الميدانية.

متسارع تدريجي مضطرب

العلاقة بين الحجم السكاني والتغيرات الصناعية الإجمالية:

لاستجلاء طبيعة العلاقة بين رتب احجام السكان بحسب المجاورات السكنية والتغير الصناعي فيها . تم معالجة المعطيات الواردة في الجدول (٧) بتطبيق معامل ارتباط الرتب . إذ أكدت النتيجة النهائية ضعف - قوة العلاقة بين المتغيرين وبمقدار (٠,١٢) . ما يؤكد محدودية تأثير متغير الحجم السكاني في هذا الصدد . بسبب عشوائية التوقيع المكاني لاستثمارات الارض الصناعية.

جدول (٧)

العلاقة بين الحجم السكاني والتغيرات الصناعية الاجمالية حسب المجاورات السكنية في مدينة النجف مابعد ١٩٩٠

ت	المجاورة السكنية	رتبة الحجم	رتبة التغير	ت	المجاورة السكنية	رتبة الحجم	رتبة التغير
١	الامير	٩	٦	٢١	الشعراء والعلماء	١٩	٧
٢	القادسية	١٤	٤	٢٢	الحسين	١٦	٨
٣	الزهراء	١٢	٣	٢٣	الحنّاة	٣٨	٦
٤	الخوراء	٢٤	٦	٢٤	الجامعة	٢٠	٧
٥	الانصار	١	٦	٢٥	السلام	٧	٤
٦	القدس ١	٤٠	٢	٢٦	الغري	٢٦	٤
٧	القدس ٢	٣٠	—	٢٧	الاطباء	٣٤	٨
٨	الثورة	٣٣	٧	٢٨	الوفاء	١٥	٧
٩	الشرطة	٢١	٦	٢٩	العروية	٣	٤
١٠	١٤-تموز	٢٨	٦	٣٠	الجمعية	١٠	٣
١١	المعلمين	٢٩	٨	٣١	العسكري	٢	٧
١٢	المثنى	٣٥	٦	٣٢	المكرمة	٥	٣
١٣	السعد	٢٥	٨	٣٣	ابي طالب	٢٧	٩
١٤	الاشتراكي	٣٧	٧	٣٤	النصر	٦	٧
١٥	الاسكان	٣٦	٨	٣٥	الميلاد	١٣	٥
١٦	العدالة	١٨	٨	٣٦	الجديدة الاولى	١٧	١
١٧	الفرات	٢٣	٨	٣٧	الجديدة الثانية	٣١	٣
١٨	الغير	٢٢	٧	٣٨	الجديدة الثالثة	٤	٤
١٩	الصحة	٣٩	٤	٣٩	الجديدة الرابعة	٨	٧
٢٠	الكرامة	٣٢	٤	٤٠	المدينة القديمة	١١	٧

المصدر : الدراسة الميدانية .

مشكلة شح المياه السطحية وانعكاساتها على الأمن الغذائي في محافظة النجف

أ.د. كفاح صالح الاسدي
جامعة الكوفة - كلية الآداب

م.م. صفاء مجيد المظفر
جامعة الكوفة - كلية الآداب

م.م. ظلال جواد كاظم
جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات

الملخص:

إن للمياه أهمية كبيرة في الحياة على سطح الأرض إذ لا يمكن العيش بدونها. حيث أن أول التجمعات البشرية قد أقيمت على ضفاف الأنهار بل أن جميع الحضارات العظيمة التي قامت على مر التاريخ كانت المياه ووجود الأنهار سببا رئيسا في قيامها كحضارة وادي الرافدين على ضفاف نهري دجلة والفرات وحضارة وادي النيل على ضفاف نهر النيل.

تعرف الأزمة المائية أو (شح المياه) بأنها خلل في التوازن بين الموارد المائية المتجددة والمتاحة والطلب المتزايد عليها والذي يتمثل بظهور عجز في الميزان المائي والذي يتزايد باستمرار ويؤدي إلى إعاقة التنمية وهذا العجز هو الحالة التي يفوق حجم الاحتياجات المائية فيها كمية الموارد المائية المتجددة والمتاحة. ويطلق على هذا العجز تسمية (الفجوة المائية). وعندما يصل العجز المائي إلى درجة تؤدي إلى أضرار اقتصادية واجتماعية تهدد بنية الدولة فإنه يكون قد وصل إلى ما يسمى بالأزمة المائية وما يثير الانتباه هي الأزمة الحاصلة حاليا في العراق و تراجع حصة العراق من المياه من خلال تفاقم مشكلة الجفاف التي خل هذا العام في عموم المناطق العراقية وما يتميز به من وقوعه ضمن المناطق الجافة وشبه الجافة بصيفه الحار وشتائه البارد حيث تتفاوت فيه درجات الحرارة بصورة كبيرة و معدلات سقوط الأمطار ما بين (١٠٠ - ١٢٧٠) ملم سنويا .

تعاني محافظة النجف من شح في مياه نهر الفرات كغيرها من المحافظات في العراق وهذا النقص في مناسيب المياه اثر بشكل كبير على الإنتاج الزراعي وتدني من كمياته في الآونة الأخيرة لذا جاءت الدراسة حسب الفقرات الآتية :

الوضع الطبيعي لمنطقة الدراسة .
الخصائص الطبيعية للمياه السطحية

الإنتاج الزراعي في منطقة الدراسة

مقترحات للحد من مشكلة شح المياه
واختتم البحث بخلاصة وقائمة بالمصادر

المقدمة

إن للمياه أهمية كبيرة في الحياة على سطح الأرض إذ لا يمكن العيش بدونها. حيث أن أول التجمعات البشرية قد أقيمت على ضفاف الأنهار بل أن جميع الحضارات العظيمة التي قامت على مر التاريخ كانت المياه ووجود الأنهار سببا رئيسا في قيامها كحضارة وادي الرافدين على ضفاف نهري دجلة والفرات وحضارة وادي النيل على ضفاف نهر النيل.

تعرف الأزمة المائية أو (شح المياه) بأنها خلل في التوازن بين الموارد المائية المتجددة والمتاحة والطلب المتزايد عليها والذي يتمثل بظهور عجز في الميزان المائي يتزايد باستمرار ويؤدي إلى إعاقة التنمية وهذا العجز هو الحالة التي يفوق حجم الاحتياجات المائية فيها كمية الموارد المائية المتجددة والمتاحة. ويطلق على هذا العجز تسمية (الفجوة المائية)(١). وعندما يصل العجز المائي إلى درجة تؤدي إلى أضرار اقتصادية واجتماعية تهدد بنية الدولة فإنه يكون قد وصل إلى ما يسمى بالأزمة المائية وما يثير الانتباه هي الأزمة الحاصلة حاليا في العراق و تراجع حصة العراق من المياه من خلال تفاقم مشكلة الجفاف التي خل هذا العام في عموم المناطق العراقية وما يتميز به من وقوعه ضمن المناطق الجافة وشبه الجافة بصيفه الحار وشتائه البارد حيث تتفاوت فيه درجات الحرارة بصورة كبيرة و معدلات سقوط الأمطار ما بين (١٠٠ - ١٢٧٠) ملم سنويا(٢) .

أن معظم الدول العربية تعاني من ندرة المياه العذبة المتجددة سنويا. وقد وصل في عام ٢٠٠٦ عدد الدول العربية التي تقع تحت خط الفقر العالمي للمياه والذي

حدده الأمم المتحدة بأقل من ألف متر مكعب سنوياً للفرد إلى دولة (٣) (١٩)

من أهم عوامل تردي التربة الى جانب عدم اتباع طرق الري الحديثة كالتنقيط والتسميد والرث هو تآكلها جراء الزحف الصحراوي باتجاه المناطق الزراعية. وتقدر المساحات المتصحرة والمهددة بالتصحّر في العراق حوالي (٣٦٤) ألف كيلومتر مكعب أي بنسبة ٨٣٪ من إجمالي مساحة العراق. ومن الظروف الطبيعية التي ساعدت على حدوث التصحر في العراق هبوط نسبة تساقط الأمطار حيث تقل في أغلب مناطق العراق عن ١٥٠ ملم ولا يتجاوز معدل الأمطار في الجنوب عن ٤٠ يوماً وفي الشمال عن ٧٠ يوماً. انخفاض نسب الرطوبة التي تعد مهمة جداً في الدورة البيولوجية للتربة. تعتمد الأراضي الزراعية في العراق بدرجة كبيرة على الوسطة "الضح". وسبب الارتفاع الفاحش لأسعار المشتقات النفطية "الوقود" والانقطاع المستمر بالتيار الكهربائي الآثار المدمرة الكبيرة على الانتاج الزراعي (٤).

يقصد الأمن الغذائي يعني إنتاج الغذاء داخل الدولة الواحدة بما يعادل أو يفوق الطلب المحلي. أما الأمن الغذائي النسبي فيعني قدرة دولة ما أو مجموعة من الدول على توفير السلع والمواد الغذائية كلياً أو جزئياً. يمكن التمييز بين مستويين للأمن الغذائي مطلق ونسبي. فالأمن الغذائي المطلق يعني انتاج الغذاء داخل الدولة الواحدة بما يعادل أو يفوق الطلب المحلي وهذا المستوى مرادف للاكتفاء الذاتي الكامل ويعرف أيضاً بالأمن الغذائي الذاتي (٥).

تعاني محافظة النجف من شحة في مياه نهر الفرات كغيرها من المحافظات في العراق وهذا النقص في مناسيب المياه اثر بشكل كبير على الإنتاج الزراعي وتدني من كمياته في الآونة الأخيرة لذا جاءت الدراسة حسب الفقرات الآتية :

الوضع الطبيعي لمنطقة الدراسة .

الخصائص الطبيعية للمياه السطحية

الإنتاج الزراعي في منطقة الدراسة

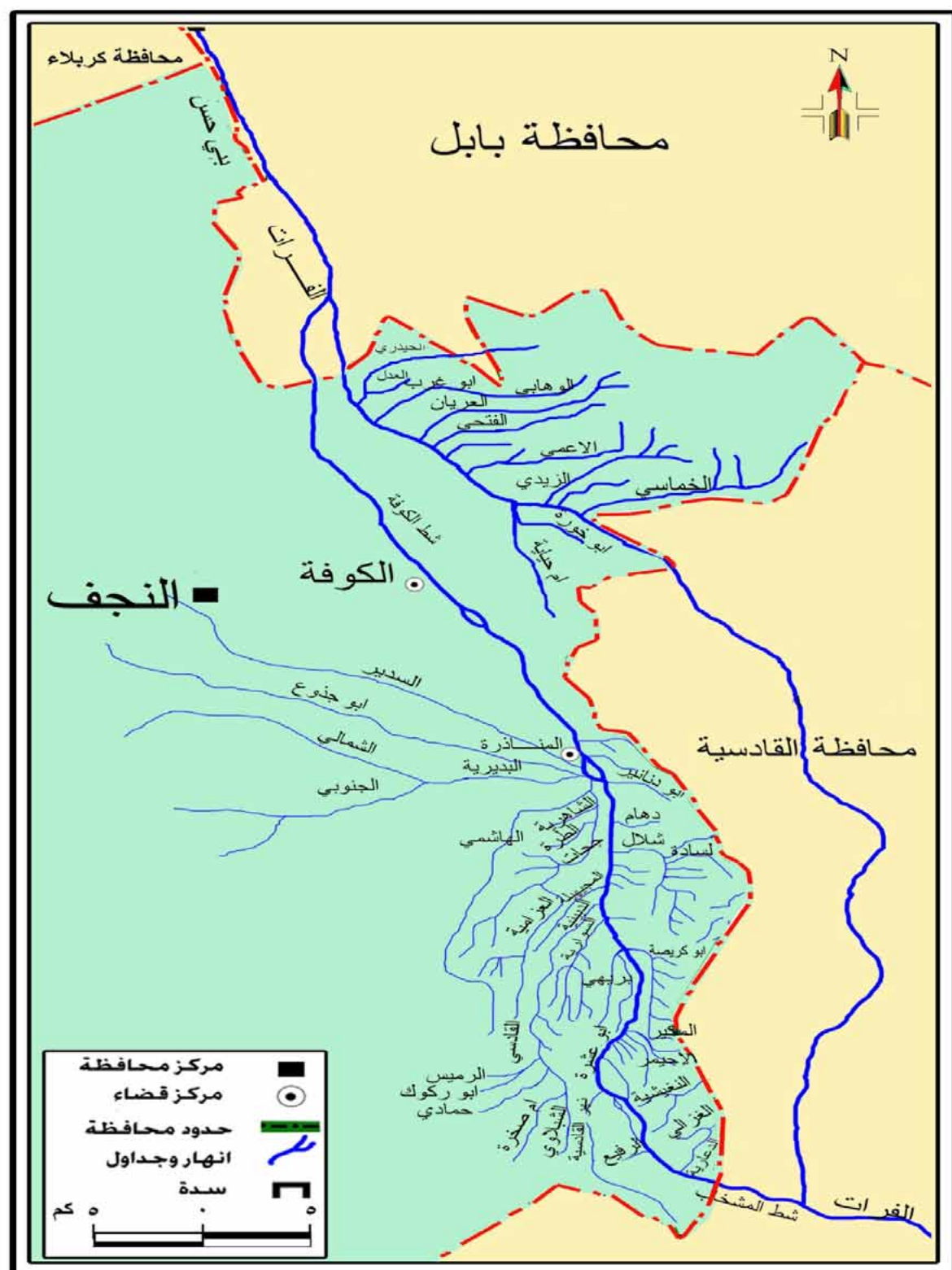
مقترحات للحد من مشكلة شحة المياه

واختتم البحث بخلاصة وقائمة بالمصادر

الوضع الطبيعي لمنطقة الدراسة .

تتمثل منطقة الدراسة بمحافظة النجف بجميع وحداتها الإدارية سوف تركز الدراسة على المياه السطحية في المحافظة والتي تتمثل بنهر الفرات بفرعية الكوفة والعباسية والجداول المتفرعة منهما من حيث بيان تصريفهما ومناسبيتهما . يبلغ المعدل السنوي لدرجة حرارة منطقة الدراسة (٢٤,٥) م° سجلت في شهر كانون الثاني (١٠,٨) م° وفي شهر تموز (٣٨) م° في حين بلغ المجموع السنوي للتبخّر (٣٨٣١,٨) ملم اذ سجلت في شهر كانون الثاني (٨٩,٨) ملم وفي شهر تموز (٦٠٧) ملم (٦). إما بالنسبة للمجموع السنوي للأمطار فقد بلغ (١٠٤) ملم (٧) . وبذلك فان مجموع التبخر في منطقة الدراسة يفوق

شكل رقم (١)
تفرعات نهر الفرات في منطقة الدراسة



المصدر: وزارة الموارد المائية . مديرية الموارد المائية في محافظة النجف. قسم الرسم الهندسي. ٢٠٠٩

كمية الإمطار بحوالي (٣٦) مرة . لذا فان لمثل هذه الظروف المناخية تأثيراً على شحة المياه بصورة أو بأخرى .

الخصائص الطبيعية للمياه السطحية في منطقة الدراسة تتمثل الموارد المائية في إقليم السهل الرسوبي بنهر الفرات وفرعية شطي الكوفة والعباسية . إذ يدخل نهر الفرات محافظة النجف عند ناحية الحيدرية إذ يبلغ طوله (١٠) كم وتصريف (٢٥٠) م³/ثا ويتفرع منه جدول واحد وهو بني حسن انظر شكل (١) الذي يبلغ طوله (١٠) كم وتصريف (٢,٥) م³/ثا . ويبلغ إجمالي أطوال نهر الفرات مع جدول بني حسن (٢٠) كم يبلغ مجموع تصريفهما (٢٥٢,٥) م³/ثا والذي يروي مساحة زراعية قدرها (٣٥٠٠) دونم انظر جدول (١) .

نتوقع أن تكون نسبة تلوث التربة بالمخلفات الزراعية اقل بسبب ارتفاع المنطقة من جهة ولوجود المبازل من جهة أخرى. كما يعد النهر هنا الحد الفاصل بين محافظة النجف ومحافظة بابل . يتفرع نهر الفرات جنوب الكفل بحوالي ٥ كم إلى فرعين هما شط الكوفة وشط العباسية. انظر الشكل (١) .

أ- امتداد المنظومة النهرية في منطقة الدراسة .

شط الكوفة .

يدخل نهر الفرات قضاء الكوفة بعد التفرع ويسمى بشط الكوفة . إذ يبلغ طوله ضمن المحافظة (٧٥,٢٠٠) كم يخترق شط الكوفة قضاء الكوفة وقضاء أبو صخير والمشخاب وناحية القادسية ويتفرع من شط الكوفة من بداية دخوله قضاء الكوفة وإلى آخر نقطة منه في المحافظة (ناحية القادسية) مجموعة من الجداول والأنهر الفرعية تبلغ حوالي (٧٨) جدول ونهر فرعي إذ يبلغ مجموع أطوالهما (٤٥٤,٣) كم ومجموع تصريفهما (٩٠٧,١٤) م³/ثا كما تبلغ المساحة المروية بها (١٥٩٥٨٧) دونم. انظر جدول (١) .

٣٨٠٥٦	٠,١٣	١,٣	العدل	المشخاب
	١,٢٥	٢	الثوبيلة	
	١	٠,٩	الجنة	
	١	٢,٤	الكوة	
	٠,١٣	٢,٣٥	الحدادي	
	٠,٣٩	١,٨	الكاولي	
	٠,٣٤	٢,٦	أبو عاكولة	
	٠,٣٦	١,٨	أبو زعطة	
	٠,٢٩	٢,٢٥	الوسطانيات	
	٠,٣٧	٢,٤	العشرة	
	٠,٥	٣	الهورة	
	٠,٥	٢,٨	الجدول	
	٠,٢١	١,٣	الخيصي	
	٠,٣	٢,٩	رسن	
	٠,٤٢	٣,٦	النشاطي	
	٠,٣٢	٢	طبر السادة العلون	
	٠,٤٣	٢,٧	المورني	
	٠,٩	٢,٩	عائش	
	٠,٦	٢,٥	قطعة الزرفات	
	٠,٣	٢,٦٠	قطعة المراشدة	
	٧,٢٥	٨,٤	الجنابية اليسرى	
	٠,٠٧	١,٨	أم ليرة	
	٠,٠٧٦	١,٢	الحناوي	
	٠,٤٦	٢,٣	الكوثري	
	٠,٣٢	٢	أبو خونه	
	٠,٢٥	١,٥	الدلكة	
	١	٤	المخرمش	
	٠,٢	٠,٦	العوادي	
٤٦٥٩١	٤٠٠	٢٣,٨	الفرات	ناحية القادسية
	٥	٤,١	الليثاوي	
	٦	٨,٩	الاحيمر والعبود	
	٣	٥,٤٥	اليعو والصغير	
	٣	٣,٣	الجزرة	
	٢	٣,٣	أبو الدجيج	
	٢	٤,٩٥	الرفيع	
	٣	٢,٨	بزازير طبر مهدي العسل	
المساحة المزروعة/دوئم ٢٠٠٧	التصريف م ^٣ ٢٠٠٧	الطول /كم	اسم النهر	الوحدة الإدارية
٤٦٥٩١	١٠	٦,١	بزازير نهرالجنابية اليسرى وتفرعاتها	ناحية القادسية
	٥	٧,٧٢٥	بزازير نهر النغيشة	
	٣	٧,٨	شط الغزالي	
	٣	٢,٥٧	نهر الكعبوري	
	٦	٧,٦٥	الجنابية اليمنى	
	١٢	٦,٤	الدبينية	
	١٢	٥,٥	جحات	
	١٢	٩	طبر حمادي وتفرعاته	
	٥	٣	طبر الجواسم	
	٦	٦,٩٥	الشبلاوي	
	١٢	٩,٤	القادسية	

جدول (١)
أطوال الانهار والجداول وتصاريقهما والمساحة المزروعة في منطقة الدراسة

الوحدة الإدارية	اسم النهر أو الجدول	الطول /كم	التصريف م ^٣ ٢٠٠٧	المساحة المزروعة/دوئم ٢٠٠٧
ناحية الحيدرية	الفرات	١٠	٢٥٠	٣٥٠٠٠
	جدول بني حسن	١٠	٢,٥	
مركز قضاء الكوفة	شط الكوفة	١٨	٢٠٠	٢٧١٤٠
	النشابة اليسرى	٣,٤٠٠	٢	
ناحية الحيرة	جحات	٥,٤٠٠	٢٨	٤٧٣٠٠
	السدير	٢٨	٣,٢٨	
	أبو جذع	١٨	٤,١٧	
	البديرية	٢٦,٥	٨	
	الهاشمي	١٣	٢,٢١٤	
	الشاهرية	٤,٢	٤,٢	
	الطهر	٤,٢	٤	
	كشخيل	٣	١,٠٨	
	البجاي	٢	١	
	العارفي	٤,١	٣,٢٥	
	أبو دنانير	٥,٨	٣,٢٥	
	العزامية	٣	٤	
	شط المشخاب	١٢	٣٣	
	جحات	٢٨	٢٠	
	العزامية	٩,٥	٣,٥	
ناحية المشخاب	عصيود	٢,٧٥	٢,٥	٣٨٠٥٦
	الجعباوي	٤	١,٣٣	
	المجهلية	٣,٢٥	١,٥	
	الدبينية	٩,١	١٤,١٢	
	العيلة	٥,١	١,١٨	
	أبو الري	١,٥	٠,٢٥	
	السوارية الرئيسية	٨,١٧٥	١٥,٣	
	طبر سيد نور	٧	٤	
	السوارية الفرعية	٥	١,٢	
	طبر سيد محمد	٥,٤	١,٥	
	أبو صفصافة	٣,٢	٠,٨	
	عائش	٢,٩	٠,٩	
	الجنابية اليسرى	٨,٤	٧,٢٥	
	مهدي العسل	٤	١	
الوحدة الإدارية	اسم النهر	الطول /كم	التصريف م ^٣ ٢٠٠٧	المساحة المزروعة/دوئم ٢٠٠٧

جدول (٢)
معدل تصريف نهر الفرات عند سدة الهندية وسدة العباسية وسدة الكوفة للمدة (١٩٩٧- ٢٠٠٩)

الشهر	سدة الهندية م ^٣ /ثا	سدة العباسية م ^٣ /ثا	سدة الكوفة م ^٣ /ثا
كانون الثاني	١٨٩,٢	٩٦,١	٨٩,٦
شباط	١٨٨,٨	٨٥,٢	٩٨,٤
آذار	٢١٦,٦	١٠٥,٥	١١٤,٤
نيسان	٢٠٥,٧	١٠٥,٣	١١٥
مايس	١٨٩,٧	٨٤,٧	٨٨,٨
حزيران	٤١٠,٨	١٩٥,٢	١٧١,٨
تموز	٤٦٥,٨	٢٢٠,٨	٢٠٧,٥
أب	٣٩٣,٢	١٩٣,٩	١٧٣,٣
أيلول	٣٠٠	١٥٣,٣	١٥٠,٢
تشرين الأول	٢٨٥,٢	١٣٦,٣	١٣٧,٩
تشرين الثاني	٢٣٨,٦	١٢٠	١١٣
كانون الأول	٢١٥	١١٨,٤	١٠٣,١
المعدل السنوي	٢٧٤,٨	١٣٤,٥	١٣٠,٢
المجموع السنوي	٣٢٩٨,٦	١٦١٤,٧	١٥٦٢,٩

المصدر :وزارة الموارد المائية . مديرية الموارد المائية في محافظة النجف . قسم التشغيل . بيانات غير منشورة . ٢٠٠٧.

إذ إن الإدارة غير العلمية للمياه من قبل المزارعين في داخل منطقة الدراسة وتبذيرهم للمورد المائي المتمثلة بممارسات الري الخاطئة في استخدامات كميات كبيرة من مياه الري والتي تؤدي مع ظروف التبخر الشديد إلى تراكم الأملاح على سطح التربة مما يؤثر سلبا على الانتاج الزراعي في منطقة الدراسة.

وما جدر الإشارة إليه ان تراكيز الأملاح في هذه المياه تقل مع زيادة التصريف وتزداد مع قلة التصريف الأمر الذي يعرض الترب المروية بهذه المياه وخصوصاً أثناء موسم انخفاض التصاريف إلى مشكلة الملوحة أكثر مما عليه خلال موسم ارتفاع التصاريف.

ج- المنسوب .

يظهر من الجدول (٣) إن المناسيب العامة ولمواقع متعددة في منطقة الدراسة تتباين تبايناً مكانياً وزمانياً ، ويعزى ذلك إلى تشعبات النظام النهري وتشعبات الجداول المتفرعة من شطي الكوفة والعباسية. إذ تتأثر المناسيب في المواقع المدروسة بمعدلات تصاريف الجداول المختلفة المتفرعة على طول شطي الكوفة والعباسية من جهة و المساحات الزراعية المستفيدة من هذه الجداول من جهة معدلات

٥٦٠٠٠	٧	١٦	الحيدري	ناحية العباسية
	٦	١٨	الوهابي	
	٦	١٦	أبو غرب	
	٤	١٥	العريان	
	٦	١٥	الأعمى	
	٦	٩	أم حيايا	
	١	١,٦٠٠	العياشي	
	١	٤,٥	النعمانى	
	١٠,٥	٣	البوشىخ مشهد	
	١	٣	أم التمن	
	٥	٤,٥	الراكوص	
	١	٤,٥	أبو خورة	
	١	٣,٥	أبو دوانيج	
١٩٠٠٠	٨	١٨	الخماسي الرئيسي	ناحية الحرية
	٤	١٢	ابو حلان	
	١	٤	السبعة	
	٧	١٤	الزبيدي الرئيسي	
	١	٥	الفره	
	١	٤,٥	البزل	
	١	٦	التبل	

المصدر : وزارة الموارد المائية . مديرية الموارد المائية في محافظة النجف . قسم التخطيط . بيانات غير منشورة . ٢٠٠٩.

أ - شط العباسية .

يدخل نهر الفرات ناحية العباسية بعد التفرع ويسمى بشط العباسية . إذ يبلغ طول شط العباسية ضمن المحافظة (٢٨)كم يخترق شط العباسية ناحية العباسية وناحية الحرية .وهو من الأنهر الطبيعية القديمة ويتم السيطرة على التصاريف المطلة فيه بواسطة ناظم العباسية وتأمين مناسيب المياه بواسطة ناظم الشامية القاطع (٨) . ويتفرع من شط العباسية من بداية دخوله ناحية العباسية والى اخر نقطة منه في المحافظة (ناحية الحرية) مجموعة من الجداول والأنهر الفرعية تبلغ حوالي (٢٠) جدول ونهر فرعي . إذ يبلغ مجموع أطوالهما (١٧٧,١)كم ومجموع تصاريفهما (٧٨,٥) م^٣/ثا كما تبلغ المساحة المروية بها حوالي (٧٥٠٠٠)دوّم. انظر جدول (١) .

ب – التصريف .

يظهر من الجدول (٢) أن المعدل السنوي لتصريف نهر الفرات عند سدة الهندية يبلغ (٢٧٤,٨)م^٣/ثا بينما يبلغ معدل تصريف شط العباسية عند سدة العباسية (١٣٤,٥)م^٣/ثا في حين يبلغ معدل تصريف شط الكوفة عند سدة الكوفة (١٣٠,٢)م^٣/ثا . يتضح مما سبق إن معدلات التصريف لنهر الفرات تتناقص إذ يبلغ أعلى تصريف في سدة الهندية ويبدأ التناقص عند سدة العباسية وينخفض عند سدة الكوفة . سجل شهر تموز أعلى معدل تصريف (٤٦٥,٨ - ٢٢٠,٨-١٥٠,٣)م^٣/ثا عند سدة الهندية وسدة العباسية وسدة الكوفة على التوالي. يمكن تعليل هذه التباينات في تصاريف نهر الفرات مع فرعية شط الكوفة وشط العباسية الشهرية والسنوية إلى عوامل طبيعية المتمثلة بالسنوات الجافة والرطوبة والى عوامل بشرية أدت إلى حدوث هذا التباين.

[illegible]

نظام أبو عسيرة			
العدد	الوقت	القدم	
١٥,١	١٣,٦	١١,٧	
١٥	١٣,٨	١١,٣	
١٥,٢	١٣,٨	١١,٧	
١٥,٢	١٣,٦	١١,٩	
١٥,٢	١٣,٥	١١,٩	
١٥,٩	١٤,١	١٧,٨	
١٦	١٤,٦	١٧,٨	
١٥,٩	١٤,٣	١٧,٥	
١٥,٤	١٣,٨	١٧,١	
١٥,٥	١٣,٩	١٧,٢	
١٥,٢	١٣,٧	١١,٧	
١٥,١	١٣,٦	١١,٧	
١٥,٣	١٣,٨	١١,٦	

لتصريف وبالعكس. يبلغ أعلى معدل لمنسوب المياه لمقدم ومؤخر سدة الهندية في محافظة بابل (٢٩,٢) متر فوق مستوى سطح البحر إذ بلغ عند المقدم (٣١,٤) م فوق مستوى سطح البحر والمؤخر (٢٧) م فوق مستوى سطح البحر. في حين بلغ معدل منسوب المياه لمقدم ومؤخر سدة العباسية (٢٢,٧) م فوق مستوى سطح البحر بلغ عند المقدم (٢٣,٨) م فوق مستوى سطح البحر والمؤخر (٢١,٤) م فوق مستوى سطح البحر. في حين انخفض عند بلدة العباسية فبلغ معدله (٢١,٤) م فوق مستوى سطح البحر وبلغ معدله عند مقدم ومؤخر سدة الكوفة حوالي (٢٢,١) م فوق مستوى سطح البحر. بلغ عند المقدم (٢٤) م والمؤخر (٢١,٣) م فوق مستوى سطح البحر وانخفض عند بلدة الكوفة فبلغ معدل (٢٠,١) م فوق مستوى سطح البحر واخذ بالانخفاض إذ بلغ عند بلدة المناذرة (١٨,٧) م فوق مستوى سطح البحر واستمر المنسوب بالانخفاض فبلغ معدلة عند ناظم المشخاب (١٧,٨) م فوق مستوى سطح البحر وعند ناظم البعوي بمعدل (١٥,٢) م فوق مستوى سطح البحر وعند ناظم أبو عشرة (١٥,٣) م فوق مستوى سطح البحر. بلغ أعلى منسوب لمياه نهر الفرات في شهر حزيران وتموز إذ بلغ عند سدة الهندية (٣٠,٣-٣٠,٢) م فوق مستوى سطح البحر على التوالي. وعند سدة العباسية (٢٣,٤-٢٣,٤) م فوق مستوى سطح البحر. وعند سدة الكوفة بلغ (٢٣,٣-٢٣,٢) م فوق مستوى سطح البحر على التوالي. وقد يعود ذلك إلى زيادة الحصاة للمياه لنهر الفرات خلال هذين الشهرين بسبب إذابة الثلوج من مناطق أعالي النهر. في حين انخفض منسوب مياه نهر الفرات إلى أدناه عند سدة الكوفة ومن ثم بلدة الكوفة وقد يعود ذلك إلى زيادة المساحات الزراعية التي تروى بمياه شط الكوفة والبالغة (١٥٩٥٨٧) دونم والذي ينعكس بدوره على التربة الزراعية وكما معروف إن هذه الأراضي تشتهر بزراعة الرز الذي يحتاج إلى كميات كبيرة من المياه ونتيجة إلى ظروف المناخ السائدة في المحافظة من ارتفاع الحرارة والتبخر الشديد في فصل الصيف، سرعان ما تتبخر هذه المياه تاركة ورائها أملاح وعناصر كيميائية التي تتراكم مع مرور الزمن تاركة ورائها أراض ملوثة .

٣- الإنتاج الزراعي في منطقة الدراسة

إن المساحات المزروعة توزعت توزيعاً جغرافياً متبايناً مع امتداد الشبكة النهرية، إذ بلغ مجمل هذه المساحات (٢٦٩٥٨٧) دونماً في منطقة الدراسة انظر جدول (٤). استحوذت ناحية الحيدرية على مساحة (٣٥٠٠) دونماً، ونسبة (١٢,٩٨٪) من إجمالي المساحات الزراعية، بينما جاء قضاء الكوفة بمساحة (٢٧٦٤٠) دونماً أي ما نسبته (١٠,٢٥٪)، أما قضاء المناذرة(*) فقد شغل مساحة (٤٧٣٠) دونماً، أي ما نسبته (١٧,٤٥٪)، بينما جاءت ناحية المشخاب بمساحة (٣٨٠٥٦) دونماً، احتلت ما نسبته (١٤,١١٪) وجاءت ناحية القادسية بمساحة (٤٦٥٩١) دونماً، أي ما نسبته

جدول رقم (٤)

المساحات المزروعة بمحاصيل الحبوب والخضروات حسب الوحدات الإدارية للموسم الزراعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ في منطقة الدراسة

الوحدة الإدارية	المساحات الزراعية	المساحات المزروعة بالحنطة/دونم	المساحات المزروعة بالشعير/دونم	المساحات المزروعة بالشلب/دونم	المساحات المزروعة بالذرة الصفراء/دون	المساحات المزروعة بالخضروات /دونم
ناحية الحيدرية	٣٥٠٠٠	٣٠٩٩	١٠٤٢	١٧١	١٦٦٧	١٠٤٥٣
قضاء الكوفة	٢٧٦٤٠	٣٥٠٨	٤٥	١٧٦٤	٨٠٠	٩٠٠٠
قضاء المناذرة	٤٧٣٠٠	٢٦٦٩٣	-	٢٨٨٦٩	-	٣٠٠٠
ناحية المشخاب	٣٨٠٥٦	٣١٨٥٩	-	٣١٨٥٩	-	-
ناحية القادسية	٤٦٥٩١	٤٢٦٩٦	-	٤٢٧٠٠	-	-
ناحية العباسية	٥٦٠٠٠	٤٣٠٦٦	-	٤٧٥٩٤	-	-
ناحية الحرية	١٩٠٠٠	١١٨٠٦	-	١١٨٠٦	-	-
المجموع	٢٦٩٥٨٧	١٦٢٧٢٧	١٠٨٧	١٦٤٧٦٣	٢٤٦٧	٢٢٤٥٣

المصدر. وزارة الزراعة , مديرية الزراعة في محافظة النجف , شعبة الإحصاء , بيانات غير منشورة , ٢٠٠٩ .

(١٧,٢٨ ٪) أما ناحية العباسية جاءت بمساحة (٥٦٠٠٠ دونم^١, أي ما نسبته (٢٠,٧٧ ٪) وعن ناحية الحرية فقد جاءت بمساحة (١٩٠٠٠ دونم^١, أي ما نسبته (٧,٠٤ ٪) . أما بالنسبة لنوع المحصول فإن له أثراً أساسياً واضحاً في التأثير المباشر في كمية المياه من خلال حجم الاستهلاك المائي خلال عمليات الري والكميات الإضافية التي يقدمها الفلاح إلى المحصول من دون تقنين . وتتباين المحاصيل الزراعية من موسم لآخر وكذلك في الموسم الواحد كمحاصيل الحبوب و ألبستنه والأعلاف وغيرها , وبطبيعة الحال هناك تباين في استهلاكها المائي حتى خلال مراحل نموها , لذا تم التركيز على المحاصيل الزراعية التي تزرع في منطقة الدراسة وكما يأتي : يظهر من جدول (٤) تركيز زراعة الحبوب في منطقة الدراسة كالقمح , الرز , الشعير, الذرة الصفراء والخضروات . إذ بلغ إجمالي المساحات المزروعة لمحصول الحنطة (١٦٢٧٢٧) دونم^١, استحوزت ناحية الحيدرية على مساحة (٣٠٩٩) دونم^١, بينما استحوز قضاء الكوفة على مساحة (٣٥٠٨) دونم^١, إما قضاء المناذرة استحوز على مساحة (٢٦٦٩٣) دونم^١.

أما ناحية المشخاب استحوزت على (٣١٨٥٩) دونم^١, بينما استحوزت ناحية القادسية على مساحة(٤٢٦٩٦) دونم^١, إما ناحية العباسية فقد استحوزت (٤٣٠٦٦) دونم^١, واستحوزت ناحية الحرية على مساحة(١١٨٠٦) دونم^١. إما بالنسبة للشعير فقد بلغ إجمالي المساحات المزروعة في منطقة الدراسة (١٠٨٧) دونم^١, إذ استحوزت ناحية الحيدرية على مساحة (١٠٤٢) دونم^١, بينما استحوز قضاء الكوفة على مساحة (٤٥)دونم^١ فقط .

بينما شهدت بقية نواحي واقضيه منطقة الدراسة عزوف الفلاحين عن زراعة هذا المحصول ذلك لقلّة قيمته المادية من جهة وتفضيل زراعة محاصيل أخرى من جهة ثانية . بلغت المساحات المزروعة بمحصول الشلب (١٧٤٧١٣)دونم^١ في منطقة الدراسة , إذ استحوزت ناحية الحيدرية على مساحة(١٧١) دونم^١, بينما استحوز قضاء الكوفة على مساحة (١٧٦٤)دونم^١, أما قضاء المناذرة استحوز على مساحة (٢٨٨٦٩)دونم^١ . أما المساحات المزروعة في هذا المحصول في ناحية المشخاب فقد بلغت (٣١٨٥٩) دونم^١, بينما استحوزت ناحية القادسية على مساحة (٤٢٧٠٠) دونم^١, أما المساحات المزروعة في ناحية العباسية بلغت (٤٣٠٦٦) دونم^١, واستحوزت ناحية الحرية على مساحة (١١٨٠٦) دونم^١, وبلغت المساحات المزروعة لمحصول الذرة الصفراء (٢٤٦٧)دونم^١ في منطقة الدراسة , إذ استحوزت ناحية الحيدرية على مساحة(١٦٦٧) دونم^١, بينما استحوز قضاء الكوفة على مساحة (١٧٦٤) دونم^١, أما قضاء المناذرة استحوز على مساحة(٨٠٠) دونم^١, وخلو الأفضية والنواحي المتبقية من منطقة الدراسة , وذلك لقلّة الخبرة في زراعة هذا المحصول من جهة , والى زراعة المحاصيل الأكثر إنتاجاً وربحاً (كالرز) حسب اعتقاد الفلاحين من جهة أخرى .

المائية منها أتباع أساليب للري مثل التنقيط وإزالة الخالفات والتجاوزات ضمن المشاريع الأروائية فضلاً عن وضع الخطط الدقيقة لتشغيل منظومة السدود والخزانات للاستفادة القصوى من الخزين والوارد المتوقع في أشهر الصيف لضمان اجتياز الموسم بأقل الأضرار وتقليص بعض المساحات المروية للمواقع غير المجدية

٥- تكثيف الحملات الإعلامية عن طريق وسائل الأعلام المختلفة من اجل ترشيد الاستهلاك والاستثمار العقلاني للمياه والحد من الهدر . كل هذه تساعد على تجنب العراق ومنها منطقة الدراسة أن يكون ضمن مناطق التصحر والجفاف الذي من الممكن أن تعرض له منطقة الدراسة في السنين القادمة. أضف إلى ذلك إشراك المجتمع الدولي والمنظمان الدولية المعنية لغرض إيجاد صيغة قانونية تلزم الدول المجاورة بالالتزام بالا عراف الدولية التي تعتمد أسلوب المشاركة والاستفادة من المياه بالنسبة لدول المصب(١٠) .

٦- إقامة مراكز بحثية متخصصة بالمياه في المحافظة بصورة عامة وفي العراق التي بصورة خاصة من اجل وضع الدراسات التي من شأنها تعالج هذه المشكلة ووضع الحلول لها ويجب على الحكومة الأخذ بنظر الاعتبار الجهود المبذولة من هذه المراكز البحثية الرصينة.

الخلاصة

تعد شحة المياه بأنها الخلل في التوازن بين الموارد المائية المتجددة والمتاحة والطلب المتزايد عليها والذي يتمثل بظهور عجز في الميزان المائي يتزايد باستمرار ويؤدي إلى إعاقة التنمية وهذا العجز هو الحالة التي يفوق حجم الاحتياجات المائية فيها كمية الموارد المائية المتجددة والمتاحة .ويطلق على هذا العجز تسمية (الفجوة المائية)

تتمثل منطقة الدراسة بمحافظة النجف بجميع وحداتها الإدارية سوف تركز الدراسة على المياه السطحية في المحافظة والتي تتمثل بنهر الفرات بفرعية الكوفة والعباسية والجداول المتفرعة منهما من حيث بيان تصاريهما ومناسبيهما .

يرجع سبب التباينات في تصاريف نهر الفرات مع فرعية شط الكوفة وشط العباسية الشهرية والسنوية إلى عوامل طبيعية المتمثلة بالسنوات الجافة والرطوبة والى عوامل بشرية أدت إلى حدوث هذا التباين. إذ إن الإدارة غير العلمية للمياه من قبل المزارعين في داخل منطقة الدراسة وتبذيرهم للمورد المائي المتمثلة بممارسات الري الخاطئة في في استخدامات كميات كبيرة من مياه الري والتي تؤدي مع ظروف التبخر الشديد إلى تراكم الأملاح على سطح التربة مما يؤثر سلباً على الانتاج الزراعي في منطقة الدراسة.

إن المناسيب العامة ولمواقع متعددة في منطقة الدراسة تتباين تبايناً مكانياً وزمانياً, ويعزى ذلك إلى تشعبات النظام النهري

أما عن المساحات المزروعة بالخضروات (٢٢٤٥٣)دونم^١ في منطقة الدراسة , إذ استحوزت ناحية الحيدرية على مساحة(٩٠٠٠) دونم^١, بينما استحوز قضاء الكوفة على مساحة (١٠٤٥٣) دونم^١, أما قضاء المناذرة استحوز على مساحة (٣٠٠٠) دونم^١.

أما عن أشجار الفواكه والنخيل , فإنها تعد ضمن هذه المساحات ولا توجد لها إحصائيات خاصة , فهي تزرع وبشكل كثيف بالقرب من شطي الكوفة والعباسية والجداول المتفرعة منهما وتتناقص كلما ابتعدنا عن الشبكة النهرية . وما سبق يتبين إن ناحية العباسية احتلت المرتبة الأولى من إجمالي المساحات الزراعية لمنطقة الدراسة تلاها قضاء المناذرة , ثم ناحية القادسية وناحية المشخاب على التوالي بينما جاءت ناحية الحرية في المرتبة الأخيرة .

يتضح مما سبق تباين المساحات والمحاصيل المزروعة في جهات منطقة الدراسة , فبعضها كثيفة وقل كثافة من البعض الآخر الأمر الذي يترتب عليه تعرض التربة لحالات من التغدق والتملح , لاسيما وان مزارعي المنطقة يستخدمون كميات كبيرة المياه لري محاصيل الحبوب كالرز .

ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن هذه المحاصيل الزراعية في محافظة النجف تحتاج إلى كميات كبيرة من المياه لري هذه المحاصيل وكما هو معروف إن انهيار العراق تعاني شحة كبيرة من المياه بسبب مشكلة السدود في دول المنبع مما تناقصت الحصة المائية لانهيار العراق . وبسبب هذه الأزمة فقد منعت الحكومة من زراعة الرز خلال الموسم الزراعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

٤- مقترحات للحد من مشكلة شحة المياه

١- يجب أن تسعى الحكومة مع الدول المنبع للدخول في مفاوضات ثلاثية بغية التوصل إلى اتفاق يضمن الحصص المائية للدول المتشاطئة طبقاً لقواعد القانون الدولي والاتفاقيات الثنائية .

٢- السياسة المائية لاستغلال هذه الموارد وضمن خطط مستقبلية وإعطاء أهمية بالغة للمياه الجوفية لإغراض الاستثمار طويل الأمد ومن خلال استعمال مقدار الاستثمار الأمين الذي يضمن ثبات ضغط أو منسوب الطبقة المائية للفترة طويلة وذلك من خلال حفر الآبار وفق أسس عملية تعتمد على حجم الإنتاج والتنوعية ومنع الاستثمار الجائر في المناطق البعيدة عن مصادر المياه السطحية . فضلاً عن زيادة أحكام السيطرة على الموارد المائية من خلال أكمال منظومة السدود الكبيرة

٣- الاستفادة من التقنيات المتطورة في مجال استخدامات المياه في الأوجه الاقتصادية المختلفة. ولاسيما في المجال الزراعي كالاعتماد على طريقة الري بالتنقيط والري بالرش واستخدام القنوات المبطنة. إذ ان ٨٥ في المائة من الأراضي المروية تستخدم أساليب الري القديمة. مما يدل على ارتفاع نسبة الضائعات المائية.

٤- ترشيد استهلاك المياه من خلال التوعية وطرق إدارة الموارد

وتشعبات الجداول المتفرعة من شطي الكوفة والعباسية. إذ تتأثر المناسب في المواقع المدروسة بمعدلات تصاريح الجداول المختلفة المتفرعة على طول شطي الكوفة والعباسية من جهة و المساحات الزراعية المستفيدة من هذه الجدول من جهة ثانية كما أنها تتباين زمانياً من خلال تباين معدلات التصريف. أن المحاصيل الزراعية في محافظة النجف تحتاج إلى كميات كبيرة من المياه لري هذه المحاصيل وكما هو معروف إن انهار العراق تعاني شحة كبيرة من المياه بسبب مشكلة السدود في دول المنبع مما تناقصت الحصة المائية لأنهار العراق . وبسبب هذه الأزمة فقد منعت الحكومة من زراعة الرز خلال الموسم الزراعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

الهوامش :-

- ١- سامر مخيمر ، خالد حجازي . أزمة المياه في المنطقة العربية: الحقائق والبدائل الممكنة . سلسلة كتب عالم المعرفة (٢٠٩) . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت . ١٩٩٦ ، ص١٧ .
- ٢- مدحت علي .تلوث المياه ، مجلة المياه ، بحث منشور في الموقع ، www.almyah.com .
- ٣-حسان غانم . الدول العربية تقع تحت خط الفقر . بحث منشور على الموقع : <http://www.syriait.net/shared/image.html?photos/uncategorized/drinking.jpg>
- ٤- سلام إبراهيم عطوف كبة . المياه في العراق -الواقع والمعالجات. بحث منشور في الموقع الإلكتروني : <http://www.rezgar.com/m.asp?i=570>
- ٥- سعد عبد الله محمد . مفهوم الأمن الغذائي . مقال منشور في جريدة الرياض الالكترونية : <http://www.alriyadh.com>
- ٦-وزارة النقل والمواصلات ، الهيئة العامة الجوية والرصد الزلزالي في العراق . قسم الموارد المائية ، بيانات غير منشورة . ٢٠٠٩ .
- ٧-المصدر نفسه .
- ٨- وزارة الموارد المائية . مديرية الموارد المائية في محافظة النجف . قسم التشغيل .

القيم الاجتماعية وأثرها في دور المرأة العراقية المشاركة بالعمال الإنتاجي والصناعي - دراسة في التنمية -

ام د محسن مهدي خنياب
جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

الاجتماعيه وأثرها في عرقله انطلاق دور المرأة المساند والمكمل لدور الرجل في مجالات الحياة كاهه ، ومنها مجالات العمل الانتاجي والصناعي والخدمي .

الفصل الأول

الإطار العام لموضوع البحث

١- المقدمة: (Abstract)

كل الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت دور المرأة الاجتماعي أخذت منهجين في هذا الاتجاه،الأول المنهج الوصفي،وهذا المنهج اعتمد على الوصف ورواية الآراء والأقوال وأهم المنهج التحليلي في تفسير الأسباب التي أدت إلى تدني أدوار المرأة بمختلف مجالاتها الاجتماعية والعملية في الحياة العامة،وهذا الاتجاه أكد على منظومة التراث الحضاري وعلى التنشئة الاجتماعية وجاهل إلى حد كبير البناء الاجتماعي وعمليات الإنتاج وموقع ودور المرأة منها، وذلك وفق تفسيرات العمل الإنتاجي والخدمي بمختلف مجالاته. (١،ص٦٥)

أما الاتجاه الآخر، فهو الاتجاه التحليلي الاجتماعي، في تفسير دور المرأة الاجتماعي والعملي من خلال موقعها في مسارات البناء الاجتماعي وتقسيم الأعمال وملاحظة دورها المهمش في عملية الإنتاج والتصنيع،حيث أن هذا الاتجاه وضع المرأة العربية بشكل عام والعراقية بشكل خاص أمام حقيقة الوضع العام الذي يستند إلى سيطرة القوي على الضعيف،فالمرأة في رق الرجل والرجل في رق الحاكم،والرجل ظالم في بيته مظلوم اذا خرج منه.(٢،ص٥١-٥٢)

وفي ظل تفسير أدوار المرأة في مجال تقسيم العمل في المجتمع، وفي دورها في التغيير الاجتماعي ظهر لدينا دراسات تبين علاقة المرأة بالعمل وموقف القانون من هذه العلاقة، حيث يتضح ذلك من خلال التطورات

ملخص البحث :

تعد الحياة البشرية هي مجموعة من العلاقات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع ، وان أي مشكلات اجتماعيه أو اقتصاديه تواجه الحياة البشرية ولا تجعلها تتقدم نحو الأفضل، فان التنمية الشاملة المنشودة في هذه المجتمعات سوف تتعرض إلى التخلف وعدم التقدم ، وعليه لا بد من أن تتضافر جهود الرجال والنساء في كل مجالات العمل الانتاجي والخدمي لاجل التطور والتقدم في التنمية بكل مجالاتها .

والمرأة العراقيه المعاصره ، تضطلع بمهمتين اساسيتين - الاولى - مهمه الانجاب من خلال الزواج وتكوين الاسره التي هي نواه المجتمع ، اما المهمه الثانيه - فهي تمكين المرأة من مزاولة العمل الانتاجي والوظيفي خارج البيت مع الرجل حتى تسير التنميه الاجتماعيه التي هي بامس الحاجه الى قوة ومهاره نصف المجتمع العامل ، والتي تمثله المرأة العراقيه ، وان أي حرمان من هذه القوه الانتاجيه سوف ينعكس سلبا على تاخر التنميه الشاملة في الكثير من متطلبات أعمالها ، وبهذا أصبحت المرأة في المجتمع العراقي تقوم بدورين ، الاول - اجتماعي وهو دور الام والزوج في البيت

والدور الثاني - هو دور العامله المنتجه في المعامل والمصانع الانتاجيه وفي الدوائر الخدميه .

ويبدو ان كل البحوث والدراسات العلميه التي ناقشت مثل هذه المشكلات ، ومنها مشكلات انخراط المرأة في العمل الانتاجي الصناعي ، حيث كان على رأسها مشكلات القيم الاجتماعيه السلبيه وأثرها في عرقله تحرير المرأة للانطلاق نحو المشاركه الجاده والمؤثره في مسار التنميه بكل اشكلها .

والبحث الحالي هو محاوله تضاف الى المحاولات الجاده في مجال تشخيص العديد من المعوقات والصعوبات ذات المضمون الاجتماعي القيمي ، ومنها مشكلات القيم

بكل أعباء العمل الذي لا يمكن لأي دولة أن تتطور دون تطور التنمية فيها وبكل أشكالها.

ويبدو للكثير من الباحثين في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العراق والوطن العربي أن أهم معوقات التنمية الشاملة، هو ضعف وانحسار مشاركة المرأة بكل طاقاتها وذلك نتيجة لتخلف المرأة وإهمال دورها في هذا المجال، مما يؤدي إلى عدم مساهمتها الواسعة في مجالات النهضة الصناعية والزراعية وغيرها من الأعمال الإنتاجية الأخرى، مما يتطلب إعادة النظر في كل البناء الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

وبحكم الظروف التاريخية والسياسية والاقتصادية التي مر بها المجتمع العراقي والمجتمع العربي، حيث تفتشت فيه قيم وممارسات اجتماعية سلبية كثيرة ومتنوعة، ومنها ضعف المسؤولية اتجاه مفهوم العمل الجماعي الذي يشترك فيه جنباً إلى جنب الرجل والمرأة.

وهنا يفترض أن تكون مساحة من الإدراك والوعي حتى لاتأخذ القيم والمعتقدات تأثيراتها السلبية التي لاتزال سائدة ومؤثرة على السلوك العام لأفراد المجتمع اتجاه مشاركة المرأة في العمل الإنتاجي.(٤،ص١٥٣)

وهذا أدى إلى أن تتشكل عوائق كبيرة بوجه المرأة ودورها في العمل ومجالاته المختلفة لمساندة الرجل في كل الأعمال التنموية التي هي موضوع الساعة بالنسبة للدول النامية التي تنشأ التطور والتقدم في كل مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وعليه لابد من الاهتمام بوضع الخطط العلمية التي تكفل لنا تأصيل وإعداد قيم اجتماعية جديدة ومتطورة قادرة على تلبية متطلبات الحياة الاجتماعية بكل مجالاتها وخاصة في ظل متطلبات العصر الحديث الذي يعتبر فيه العمل والإنتاج، هو من ركائز التنمية والتقدم بالشكل الذي يطمح له الفرد والمجتمع.

إن الضرورة الاجتماعية والبناء الاجتماعي الجديد لابد من أن يعطي الحق لكل مواطن رجل أو امرأة من المساهمة في بناء وطنه بكل ما يملك من طاقة جسمية وعلمية واقتصادية وهذه الضرورة الاجتماعية ختمها أسس تطور المجتمع نحو خدمة كل المجتمع.

وبما أن المرأة العراقية، هي نصف طاقة المجتمع العقلية والعضلية والعديدية فلا بد من أن تأخذ دورها الفاعل لأن هدر مثل هذه الطاقة لأسباب غير مبررة سيحرم البلاد من قوة عاملة في تحديد مصير المجتمع من التقدم والتطور.

إن القدر الواسع من المشاركة الواسعة في مجالات العمل المختلفة لمثل هذه الطاقات البشرية كل وفق اختصاصه سيؤدي إلى بناء مؤسسات المجتمع المختلفة سواء كانت هذه المؤسسات خدمية أم إنتاجية.

ومن هنا جاءت أهمية البحث، لأن عمل المرأة ومساهمتها في بناء المجتمع هو حجر الزاوية في كل الأعمال التنموية بمختلف أشكالها، وإن تعطيل هذه القوة يعد تعطيلاً لقوى بشرية لابد منها، حيث يفترض أن لاتخلو مواقع العمل الإنتاجية والصناعية المختلفة من مشاركة المرأة الفاعلة والتي تشكل

الحديثة في دور المنظمات الاجتماعية النسوية منها والنقابية، بحيث أصبح موضوع تحرير المرأة ومدى مساهمتها في العمليات التي تحتاجها التنمية الاجتماعية بكل أشكالها من أهم الموضوعات التي تخضع للمناقشة والبحث من أجل أن تحتل المرأة دورها المناسب في مجالات العمل المختلفة في المجتمع، حيث الحاجة الماسة لذلك، فالمرأة في مفهوم التنمية الحديثة والتي تسعى إليها جميع الدول النامية ومنها العراق، تعد نصف طاقة المجتمع البشرية.

هذا وقد تم تناول هذه الدراسة بأربعة فصول، الأول يتناول الإطار العام لموضوع البحث، من حيث الأهمية، والأهداف، وتحديد المصطلحات.

أما الفصل الثاني، فيتناول الأساس النظري والدراسات السابقة، والفصل الثالث يتناول القيم الاجتماعية وأثرها في عمل المرأة العراقية، فيما يتناول الفصل الرابع والأخير، المرأة العراقية بين مهام الأسرة ودورها في العمل الإنتاجي والصناعي.

٢- مشكلة البحث: (problem of the research)

المجتمعات الإنسانية كافة تتكون من الرجال والنساء بمعنى أن الطاقة البشرية التي تقوم بالعمل الفكري والعضلي لكل مجتمع إنساني تكمن في الفئة القادرة عليه من الرجال والنساء على حد سواء، وإن أي مشكلات تواجه أحد الفئات في هذه الطاقات فأنها ستنعكس سلباً على سير التنمية الشاملة لأي مجتمع ينشأ التقدم والتطور في جميع مجالات الحياة العلمية والعملية، وعليه فأن المشكلات التي تواجه المرأة في المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص، تكمن في نظرة المجتمع لدور المرأة وكيفية إعطائها الفرصة لغرض استثمار طاقاتها الفكرية والعضلية في العمل بكل أنواعه لبناء وتنمية المجتمع المتطور في ظل متطلبات العصر الحديث، حيث هناك منظومة من القيم الاجتماعية الموروثة والسلبية التي يفرضها المجتمع على المرأة، مما يحجم من توظيف قدراتها بشكل كامل لخدمة التنمية الشاملة في المجتمع، وخاصة في مجالات العمل الإنتاجي والصناعي، ومن هنا لابد من التصدي لمثل هذه المشكلات وكيفية التعامل معها، لوضع الحلول الملائمة لها، حتى لا يفقد المجتمع نصف قوته العملية والإنتاجية.(٣،ص١٠)

٣- أهمية البحث: (research significance)

يعد موضوع مشاركة المرأة في العراق بشكل خاص وفي المجتمع العربي بشكل عام في مجال العمل التنموي الإنتاجي في المصانع والمعامل بمختلف أشكاله من أهم الموضوعات التي لاتزال تخضع للبحث والمناقشة من أجل أن تأخذ المرأة دورها الفاعل والضروري في ظل متغيرات العصر الحديث وفي كل مجالات الحياة، ومنها مجال ميدان المشاركة في العمل الإنتاجي، حتى تسير التنمية الاجتماعية والاقتصادية بشكل صحيح ومتوازن لأجل أن تنهض المرأة بمشاركة أخيها الرجل

في إحدى مؤتمرات التنمية لأجل مناقشة المشكلات الإدارية والخدمية في المملكة المتحدة. (٨،ص١٠)، وبهذا تكون التنمية معناها النهوض والاستفادة بجميع الطاقات البشرية العملية والعلمية لأفراد المجتمع من الرجال والنساء لأجل المشاركة في كل مجالات العمل الخدمية والإنتاجية.

الفصل الثاني

الأساس النظري والدراسات السابقة

١- الأساس النظري:

أ- دور المرأة في الحياة العامة للمجتمع:

كل الدراسات والبحوث الاجتماعية التي تناولت دور المرأة في المجتمع وبكل نشاطات المجتمع، سواء منها في مجالات العمل الإنتاجي أو مجالات العمل الخدمي، كانت باتجاهين، الأول المنهج الوصفي، حيث اعتمد هذا المنهج على رواية بعض الآراء والأقوال واجترارها، وبذلك أهمل المنهج التحليلي في تفسير الأسباب التي أدت إلى دور المرأة المتدني في كل مجالات العمل، حيث ركز هذا الاتجاه على دراسة الحضارة والتراث الحضاري والتنشئة الاجتماعية، وجأه إلى حد كبير البناء الاجتماعي وعمليات الإنتاج وموقع المرأة منها وكيفية تقسيم العمل، وهذا في الواقع سبب تناقضات واسعة بين الباحثين في مجالات البحث في مساهمة المرأة بالعمل الاجتماعي، فمثلاً هناك من يعتقد أن القيم الدينية مسئولة عن فرض النظام الأبوي، حيث يقول(إن المرأة خلقت من ضلع عوجاء)،(٩،ص٥١-٥٣)

فيما يؤكد الكثير من الباحثين في مجال شؤون المرأة العربية إن أهم ثورة جذرية اجتماعية في تاريخ الحركة النسوية في المجتمع البشري بأسره، ظهرت بعد ظهور الدين الإسلامي الحنيف، حيث كانت المرأة في المجتمع العربي قبل ظهور الدين الإسلامي ماهي إلا كائن حي للاحق له، وعندما جاء الإسلام أوجد آدمية المرأة واعترف باستقلالها الاقتصادي وحررها من ولاية الرجل في البيع والشراء والعمل والتعليم وأشركها في تدبير شؤون الحياة.(١٠،ص١٨٦)

أما الاتجاه الثاني، المتمثل بالمنهج التحليلي فإنه يفسر دور المرأة ومركزها الاجتماعي من خلال موقعها في البناء الاجتماعي ومن خلال تقسيم العمل المعتمد في المجتمع ودورها الهامشي في عملية الإنتاج، بحيث ينظر إلى المرأة على أنها الجانب الضعيف في هذا المجال، وبهذا فهناك جانب قوي يسيطر عليها، فالاضطهاد، علامة واضحة تواجه المرأة بكل أشكاله في المجتمع الذي يمثله الرجل، وبذلك فأن المرأة تعد كائن بغيره لأبذاته، حيث تحدد هويتها بالنسبة لكونها زوجة فلان، أو بنت فلان، أو أخته لا أكثر من ذلك.(١١،ص٥٢)

ويرى الباحث في ظل ماتعيشه المرأة في هكذا وضع اجتماعي أنها تعاني من اغترابيين، الأول طبقي والآخر على نطاق الأسرة، فيما يرى الدكتور (حليم بركات) أن النظام العام وتقسيم العمل والموقع من الإنتاج ومن البنى الاجتماعية، هي

نصف قوة المجتمع، ومن هنا تتضح أهمية البحث وأهمية الكشف عن المعوقات والصعوبات التي تعيق استثمار هذه الطاقة، التي إن عطلت فسوف تعطل نصف طاقة المجتمع، وبالتالي حرمان المجتمع من فرصة التقدم والنمو والتطور من حيث المكان والزمان لأي مجتمع ينشأ التنمية الشاملة بكل مجالاتها.

٤- أهداف البحث: (Aim of the research)

حددت أهداف البحث من أجل التعرف على مايلي:

- أ - اثر القيم السلبية الاجتماعية الموروثة على دور المرأة في المشاركة بالأعمال التنموية الإنتاجية والصناعية.
- ب - المعوقات والصعوبات التي تحجم دور المرأة في الأعمال التنموية المتعلقة بالصناعة والإنتاج.
- ج - الهدر الواضح في نصف قوة المجتمع العاملة، وذلك لضعف الوعي الاجتماعي.

٥- تحديد المصطلحات: (definition of the terms)

هناك عدد من المصطلحات ترد في مجريات البحث لابد من معرفتها ، وتوضيح مفهوم كل مصطلح للفقارئ الكريم حتى يتضح الهدف الأساسي لهذا البحث وأهميته.

أ- القيم الاجتماعية (social values)

هي القوى الضاغطة، والتي تمارسه العادات والتقاليد الممثلة للقيم الاجتماعية السائدة بين الأفراد والجماعات، كما يعبر عنها في علم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، حيث تكون كضابط للسلوك بين أفراد المجتمع، وذلك من خلال تفاعل الأفراد والجماعات الاجتماعية والتي تستمد تأثيرها من توارث التقاليد والأعراف والقيم.(٥،ص٥٥)

ب - الدور الاجتماعي: (social role)

وهو احد مفاهيم علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، ويدل على وظيفة الفرد رجل كان أم امرأة داخل الجماعة، فالدور يضطلع بمجموعة من الخدمات والخوافز التي تحرك الفرد وترضي طموحه من خلال دوره، وبهذا فأن دور الفرد في الجماعة يعتمد على أدوار جميع الأفراد الآخرين فيها.(٦،ص١٣٤)

ج - مجالات العمل: (work fields)

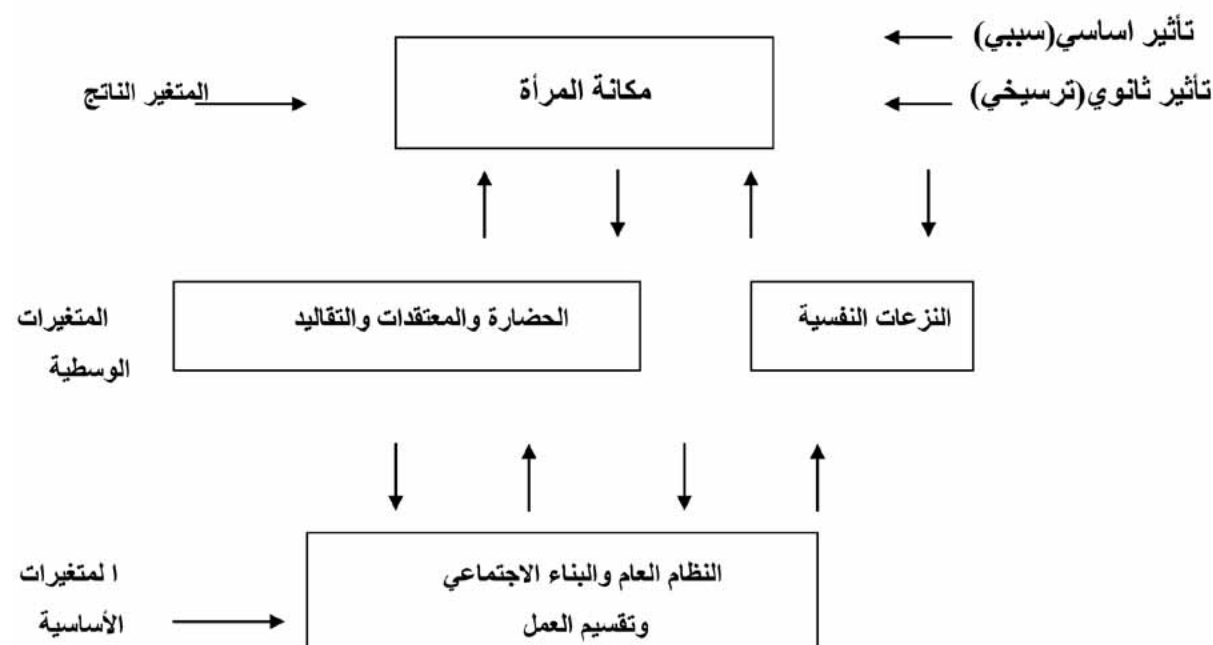
هي الميدان الذي يحدد نوع النشاطات العملية التي يقوم بها الفرد سواء كانت أعمال خدمية، أو أعمال إنتاجية.(٧،ص٢٢٤)

د - مفهوم التنمية: (Conception of development)

ظهرت مفاهيم جديدة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين على اثر قيام بعض الدول النامية بتجارب وجهود مكثفة من أجل تحسين الظروف المعيشية لأبناء شعبها، وبهذا ظهر ما يسمى بمفهوم (التنمية الصناعية)، وبذلك استخدم مصطلح مفهوم التنمية لأول مرة عام ١٩٥٤م

متغيرات اساسية مستقلة (Independent variables).

والنموذج التالي يوضح موقع ومكانة المرأة ودورها في المجتمع:



يتضح من النموذج اعلاه ان مكانة المرأة ودورها ومركزها الاجتماعي يتحدد بحسب طبيعة النظام العام السائد في المجتمع، أي حسب طبيعة البناء الاجتماعي القائم على تقسيم العمل ومدى مساهمة المرأة في عملية الانتاج، وبذلك لا يمكن ان تتغير ظروف المرأة الا بتغير المتغيرات المستقلة في المجتمع، وعليه لابد من دراسة علاقة المرأة بالعمل، وموقف القانون منها، من خلال علاقتها بالمنظمات النسوية والنقابية، وهذا ما يؤكد ماتقولوه الباحثة الاجتماعية الدكتورة نوال السعداوي، من ان تحرير المرأة لا يمكن ان يمر في مجتمع استغلالي، وبذلك فأن مساهمتها ومساواتها مع الرجل لا يمكن أن تتم في مجتمع يفرق بين فرد واخر، او مجموعة واخرى، وبهذا فتحريتها لا يتم الا بتحرير المجتمع برمته. (١٢، ص ١٦٧)

ب - دور المرأة بالعمل:

يبدأ دور المرأة بالعمل وفق أسس تقسيم العمل في العائلة، حيث يعد ذلك جزء من نظام تقسيم العمل في المجتمع، وخاصة في المجتمعات الطبقية التي تسود فيها العبودية الاجتماعية، حيث يصعب هنا في هكذا مجتمعات من خلال أنظمتها ذات القيم المستبدة تحرير وتنوير طاقات المرأة المختلفة، وذلك كون هذه الأنظمة مبنية على الاستغلال والسيطرة، فترسيخ النظام الأبوي والطبقي في منظومة القيم التسلطية الضاغطة على المرأة يؤدي ذلك إلى أن تتوارث المرأة هذا النمط من السلوك الاجتماعي المضطهد لكل طاقاتها وقدراتها، فلو نظرنا إلى المجتمعات الريفية في مثل هكذا أنظمة مضطهدة للمرأة، فأن المرأة تعمل وتشارك في كل الأعمال، ولكنها تعمل دون اجر، لأنها ينظر لها نظرة المساواة مع الرجل في الأعمال، وليس في الحقوق. والواقع إذا نظرنا إلى تقديرات حجم السكان في الوطن العربي بشكل عام والعراق بشكل خاص فإنه يحدد حالياً بما لا يقل عن ٣٠٠ - ٣٥٠ مليون نسمة، نسبة النساء فيه لا تقل عن ٥٥٪ من المجموع الكلي، بحيث لا يقل عن (١٥٠ مليون امرأة في سن العمل في الوطن العربي). (١٣، ص ٢٦٥-٢٦٨) ولو اخذ المجتمع العربي بنظر الاعتبار هذه الأعداد الكبيرة من النساء في قوة العمل الإنتاجي، لأصبحت قوة العمل الإنتاجي المشاركة فيه جيدة، بما يحسن وضع المرأة ومكانتها لأنها تعبر عن قوى عاملة إذا ما استغلت فأنها ستعوض عن القوى العاملة (الوافدة) للبلدان العربية، وبذلك تقل المشكلات الاجتماعية الناتجة من أثر الهجرة الأجنبية للبلدان العربية.

هذا ولابد لنا ونحن نبحث في دور المرأة العراقية في مجالات العمل المختلفة علينا أن نؤكد أن عمل المرأة في بعض الأعمال يختلف وفق النظرة الاجتماعية المحلية فالمرأة في المجتمع الريفي العراقي، تكون معظم أعمالها في النشاطات الزراعية، وان هذا العمل بالنسبة لها يعد جزء من مسؤوليتها في بيت الأسرة، حتى وصل الأمر إلى حذف قوتها العاملة في المناطق الريفية من إحصاءات القوى البشرية العاملة، حيث يعتبر هذا العمل الذي تقوم به بدون اجر (١٤، ص ١٠١)، وعليه فقد الكثير من معدلات نسب عمل المرأة من سوق العمل العام، وتشير الاحصاءات المتأخرة ان نسبة النساء العاملات في القطاع الزراعي كالآتي:

ت	البلد	النسبة المئوية لمشاركة المرأة في العمل
١	الصومال	٩٢,٨٥٪
٢	السودان	٨٧,٥٪
٣	اليمن	٨٧,٢٪
٤	الأردن	٦٩,٨٪
٥	العراق	٦٦,١٪

وتشير الإحصاءات أعلاه إلى أن معظم أعمال المرأة في البلدان العربية بشكل عام والعراق بشكل خاص تتجه نحو الأعمال الخدمية، وليس نحو الأعمال الإنتاجية والصناعية، وكمثال على ذلك ان النساء العاملات في المملكة الاردنية يعملن في مهن التعليم والصحة وأعمال السكرتارية، وهذا يؤشر ارتباط عمل المرأة الأردنية بالأنشطة الاجتماعية والقيم السائدة، والذي يميل إلى ما اصطلح عليه في المجتمع على تسميته بالطبيعة الأنثوية التي تناسب وهذه الأعمال، علما أن هناك أعمال كانت حتى عهد قريب حكرا على الرجال فقط، ولكن المرأة استطاعت ولوجها واثبات الجدارة فيها. (١٥، ص ٣٩)

٢ - الدراسات السابقة:

من المعلوم ان كل الدراسات الاجتماعية التي تناولها البحوث العلمية والتي تتصدى لمعالجة المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالتنمية في كل مجالاتها، تأخذ جانبين:

الاول، بحوث نظرية تعتمد على الأسس العلمية المستمدة من نظريات اجتماعية لها تماس في الواقع، وذلك من خلال دراسة المشكلات ووضع الحلول الملائمة لها، اما الجانب الثاني، هو المرجح والمتبع في دراسة مشكلات التنمية في العصر الحديث، والذي يعتمد على دراسة المشكلات ذات العلاقة بالتنمية الاجتماعية، وذلك من خلال النزول إلى الميدان العملي، وبلورة ودراسة كل الوقائع عن طريق الإحصاء الميداني، أي بلغة الأرقام، بحيث تجسد هذه الأرقام مشكلات ذات طبيعة اقتصادية إنتاجية أو مشكلات ذات طبيعة اجتماعية خدمية، ومن هذا المنطلق فأن الدراسة الحالية تتعلق بمشاركة المرأة في مجال الإنتاج وصناعة أدوات الإنتاج، والمشكلات التي تواجه دخول المرأة في العمل الانتاجي بالمؤسسات الإنتاجية، والاسباب التي تعرقل اندماج المرأة كما، ونوعا في هذا النشاط الاقتصادي الذي هو مصدر مهم من مصادر نهوض التنمية الشاملة في أي بلد ينشد التقدم والتطور، وبما أن الدراسات السابقة التي تناولت مثل هذه المشكلات، وخاصة مشكلات المرأة ودورها بالعمل، والمشكلات التي تواجه دخول المرأة معترك الاعمال الانتاجية والصناعية، فأن معظم هذه الدراسات والبحوث يكون طابعها اجتماعي و اقتصادي، أي مشكلات ذات طبيعة اقتصادية واجتماعية، لها علاقة بالتنمية والتطور لأي بلد، وعليه سيتناول الباحث بعض هذه الدراسات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بأهداف البحث الحالي، ومنها مايلي:

أ- دراسة المؤتمر السنوي الاول للمرأة العاملة في العراق - ١٩٨٥، وهي:

(القيم الاجتماعية المؤثرة في دور المرأة العاملة في التنمية الصناعية والإنتاجية). (١٦)

كشفت هذه الدراسة وضع المرأة العراقية ومدى مساهمتها في الانتاج (الصناعي)، وتأثير القيم الاجتماعية على دور المرأة العاملة في هذا القطاع الانتاجي الذي له الدور الاساس في التنمية الاجتماعية بشكل عام والتنمية الاقتصادية بشكل خاص.

اهداف الدراسة:

كانت الدراسة تهدف الى مايلي:

١- التعرف على تأثير القيم الاجتماعية المتوارثة على مشاركة المرأة بالعمل والنشاط الاقتصادي الانتاجي والصناعي، الذي له علاقة ماسة بالتنمية الاجتماعية الشاملة.

٢- التعرف على عدد النساء العاملات في القطاع الإنتاجي والصناعي .

النتائج:

توصلت الدراسة من خلال المتابعة لكل النساء العاملات في العراق لسنة ١٩٨٤-١٩٨٥ الى أن هناك معوقات وصعوبات تعترض دخول المرأة للعمل بالانتاج والصناعة، وترجع اسبابها الى مايلي:

١- نظرة المجتمع السلبية لدور المرأة بهذا النشاط والتشكيك بقدراتها.

٢- ضعف التوازن بين مسؤوليات المرأة في داخل الاسرة وبين عملها الوظيفي الانتاجي.

٣- الظروف الذاتية التي تتعلق بدور المرأة وعدم رغبة الرجل مشاركتها العمل لضعف حملها لتلك المسؤولية.

٤- لا توجد ظروف ملائمة سواء خدمية أو قانونية تخدم المرأة في قدرتها على التكيف بالعمل الانتاجي مقارنة بالعمل الخدمي، مما لا يشجعها بالانخراط بأعمال الانتاج والصناعة.

ب - بحث مقدم إلى الملتقى الدولي لجامعة (المسيلية) في الجزائر-٢٠١١.

تناول هذا البحث (البطالة في العراق)وعدها من المشكلات المزمنة والخطيرة التي تواجه النشاط الاقتصادي في العراق،والتي تمتد آثارها إلى مختلف البنى الاساسية في العراق، ومنها البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

هدف البحث:

إن الهدف الأساسي الذي تناوله هذا البحث، متابعة الواقع الاقتصادي والآثار التي أصابت المجتمع العراقي بين سنتي(١٩٩٠-٢٠١٣) حيث تدهورت مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية،وتراجعت مستويات المعيشة للفرد العراقي بشكل حاد،وفي هذا البحث يؤكد الباحث على البنى الاقتصادية وتدهورها.(١٧)وذلك نظرا لضعف مستويات العمل عند الرجال بشكل عام و النساء بشكل خاص، فيما يخص البطالة في العمل،وخاصة في صفوف النساء،إضافة الى أن معدلات البطالة في العراق كان النصيب الاوفر فيها بين صفوف النساء،وذلك على الرغم من أن النساء(يشكلن نصف قوة المجتمع)،الا أن العاملات منهن في مختلف النشاطات الاقتصادية الانتاجية لايشكل الا (١٨٪) من معدلات النشاط الاقتصادي في العراق لتلك الفترة وبالبالغ(٤٦,٨٤٪)من اجمالي السكان للعام ٢٠٠٨ وهو(٧٤,٩٥٪)من الرجال فقط.

استنتج الباحث

يعتقد الباحث أن البحوث التي تناولت المرأة ومشاركتها في النشاطات الاقتصادية والإنتاجية ووفقا للأرقام التي جاءت بها هذه البحوث ومنها البحث الحالي،يظهر ان المرأة العراقية ومشاركتها في الاعمال الصناعية والإنتاجية اقل نصيبا في المشاركة اذا ما قورنت بالرجل، وخاصة في موضوع الصناعات الثقيلة،وبالتالي فإن القوى البشرية غير المتوازنة في مثل هذه النشاطات الاقتصادية من الرجال والنساء سيؤدي الى اختلال في عملية تطور الانتاج وزيادته وبالتالي زيادة البطالة وخاصة بين النساء،علما اننا ندرک ان المجتمع العراقي فيه قيم تجعل المرأة تأخذ دورين اساسيين:

الاول،اجتماعي،وهو دور الام والزوجة في البيت.

والدور الثاني،هو دور العاملة المنتجة في المعامل والمصانع وفي الدوائر الخدمية.

ويبدو أن كل البحوث والدراسات العلمية التي ناقشت مثل

هذه المشكلات نظريا وميدانيا ومنها،مشكلات انخراط المرأة في العمل الصناعي والانتاجي،وجدت ان اهم الاسباب التي عرقله تطور المرأة في التقدم بهذا المضمار هو مشكلات القيم الاجتماعية السلبية واثرها الواضح في عرقلة تحرير المرأة للانطلاق نحو المساهمة والمشاركة الجادة والمؤثرة في مسار التنمية بكل اشكالها،الاقتصادية والاجتماعية والسياسية،وعليه يأتي هذا البحث كمحاولة متواضعة تضاف الى المحاولات المستمرة والجادة من أجل تشخيص العديد من المشكلات،ومنها مشكلات التنمية الاجتماعية واثار القيم في عرقلة انطلاق دور المرأة المساند والمكمل لدور الرجل في مجالات الحياة العملية الإنتاجية والخدمية.

الفصل الثالث

القيم الاجتماعية المؤثرة في دور المرأة العاملة

١- المنهج العام للقيم الاجتماعية الموروثة:

ان من اهم متطلبات البحث العلمي في مجال الدراسات التنموية البشرية في العصر الحديث هو الاعتماد على استخدام إطار منهجي يتلاءم وموضوع البحث والمشكلة التي يفترض معالجتها وفق تلك الدراسة،وموضوع دراستنا الحالية هي في الحقيقة تتسم بقدر من السعة والشمول،خاصة عندما يصبح الهدف من هذه الدراسة هو البحث في مشكلات المرأة العراقية بشكل خاص والمرأة العربية بشكل عام،وعليه فإن الدراسة والبحث تركز على وصف وتشخيص اوضاع واتجاهات ومواقف المجتمع المؤطرة بالكثير من القيم الممتدة وربما المترسخة في اذهان الكثير من افراد المجتمع، على الرغم من التطور والتحديث، وبهذا فإن هذه الدراسة تدخل ضمن جهود دائرة البحث الوصفي التشخيصي، وذلك من اجل رسم ابعاد لخريطة توضح معالم الظاهرة المدروسة وقد تكشف ابعادها المختلفة، وعليه فإن الدراسة الوصفية تتلاءم مع موضوع دراستنا الحالية، وذلك لان منظومة القيم الاجتماعية التي تقف حائل بوجه الكثير من مجريات التطور والتحديث في كل مجالات الحياة، وخاصة المتعلقة بنصف طاقة المجتمع، الا وهي المرأة العراقية.

فالمرأة العراقية تشكل نصف طاقة المجتمع في مجال عملية التغيير الاجتماعي من المتخلف إلى المتطور، وهنا لابد من التركيز على المعوقات التي تحول دون مشاركة المرأة في كل مجالات العمل الإنتاجي الاقتصادي، وبعد ذلك الوقوف عليها وتشخيصها وبالتالي وضع الحلول العلمية الملائمة لها، ولهذا فإن هذه الدراسة هي محاولة تقع ضمن محاولات عديدة للكثير من الباحثين في مجال تغيير سياسات المجتمع القديمة التي تضطهد المرأة ولا تجعلها تأخذ دورها المناسب في تطوير وتغيير المجتمعات خاصة اذا علمنا ان موقع المرأة في المجتمع كان أدنى بكثير من موقع الرجل، والسبب في ذلك يرجع الى ان مشاركة الرجل في المهام التي تواجه المجتمع، ومنها مهام الحروب التي تحدث في حياة المجتمعات جعلت الرجل هو القادر

وتقاليد اجتماعيه يصعب تجاوزها والقفز عليها .

الاساس الثاني: إن مسؤولية تنمية المجتمع اقتصاديا وإنتاجيا هي مسؤولية مشتركة للرجل والمرأة على حد سواء ، فتنمية الموارد البشرية وإشراكها بجميع الأعمال التي تحتاجها التنمية الشاملة يحتاج إلى وضع إطار خطة تنموية شاملة لتحقيق إشراك النساء والرجال من خلال منظور مستقبلي وزمني .

الاساس الثالث: إن التنمية الشاملة التي يشترك فيها الرجال والنساء ،تعني ان هناك ربط وتنسيق في وضع أولويات لكل المشروعات التنموية والإنتاجية التي تعد بمثابة مخرجات لمشاريع اخرى لاجل تحقيق اعتماد وحدة التنمية والاعتماد الذاتي للمجتمع من خلال موارده البشرية .

الاساس الرابع: مشاركته المرأة في المشروعات الإنتاجية وخاصة التي تقام في المناطق الريفية ، حيث يعني ذلك خروج المرأة الريفية من الحرمان الاقتصادي نتيجة لعدم إعطائها الأجور المطلوبة على عملها، وذلك بسبب سطوة القيم وأثرها المباشر عليها .

الاساس الخامس: وهو التحرري الذي يكون دوره التعرف على واقع المرأة العراقية بشكل خاص وعن مشكلاتها الاجتماعية ووضع الحلول المناسبة لها التي تنسجم وواقع الحياة الاجتماعية المتطورة . (٢٠،ص١٣٥)

والمجدول التالي يوضح اثر الثقافة والتعليم للمرأة في زيادة الانتاج والمشاركة فيه:(٢١،ص٨٥-٨٧)

النساء العاملات	العدد	النسبة
نعم	١٤٢	٧١٪
لا	٢٨	١٤٪
لا اعرف	٣٠	١٥٪
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

حيث يشير الجدول أعلاه الى ان الثقافة والتعليم والتحصيل المعرفي له الاثر الفاعل في دور المرأة في الانتاج والعمل الانتاجي، علما أن مثل هذا الاتجاه لتغيب دور المرأة في التحصيل العلمي والمعرفي كان واضحا في المجتمع العربي بشكل عام والعراقي بشكل خاص، مما أثر سلبا على فاعلية ونشاط المرأة في مشاركتها العمل بالانتاج الصناعي حيث ذلك يتطلب قدر من المستوى العلمي الذي يجعل المرأة قادرة على دخول دورات التدريب التي تمكنها من الانخراط في العمل بالإنتاج والصناعة،خاصة اذا علمنا أن الامية في العراق بين أوساط النساء لاتقل عن ٦٠٪

الفصل الرابع

دور المرأة العراقية بين مهام الأسرة ومشاركتها في التنمية الاجتماعية الشاملة

على كسب الأفضلية على المرأة(الأنثى)،في حين اقتضت مشاركة المرأة في الاعمال الحرفية البسيطة ألبتية والزراعية، والتي تقع ضمن حدود اطار الاسرة والقرابة فقط.

ان مثل هذه المحددات في دور وتحجيم المرأة يحمل صفة(القسرية) على نصف القوة البشرية من الناس، وبهذا فإن مجموعة القيم الاجتماعية الموروثة التي تضطهد دور وفاعلية المرأة العراقية في أن تأخذ دورها بالكامل سواء كان دور في أعمال الإنتاج الاقتصادي أو الصناعي أو في أعمال الخدمات،جاء نتيجة لمعطيات وأسس لها علاقة مباشرة وغير مباشرة(بموروث تاريخي قيمي معقد)ورثته المرأة من عصور التخلف الاجتماعي قبل الثورة الصناعية،وبالتالي انطوت عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية جعلت بمرور الزمن أن تكون المرأة اقل شأن من الرجل في مسؤوليات العمل الاجتماعي بمختلف أشكاله.(١٨،ص٧٩) ومن هنا يمكن أن نقول أن الأعراف الاجتماعية والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع العراقي بشكل خاص والعربي بشكل عام قد نجحت من تقليل فرص مشاركة المرأة بمعظم مهام العمل الإنتاجي الاقتصادي التي تتطلبها التنمية الاجتماعية الحديثة بكل أشكالها.

ولهذا أشارة العديد من البحوث الاجتماعية المتعلقة وبشكل متعمد من قبل المؤسسات الاجتماعية المهنية على إهمال دور المرأة والتقليل من تحفيزها على دخول الدورات المهنية التي تجعلها قادرة على مواصلة التدريب والتطور في مهنتها، وخاصة في مجال الأعمال الإنتاجية الضرورية للمجتمع والتنمية ، وبذلك أهملت هذه الطاقة البشرية من كل امتيازات المهارة والتثقيف وضعف اهتمام الإدارات المشرفة عليهما جعل المرأة غير قادرة على المساهمة والانطلاق في الأعمال الإنتاجية المهمة مما منع فرصة تطور وزيادة الإنتاج نتيجة لتعطيل طاقة إنتاجية كان من الاجدر للمجتمع ان لا يهملها بسبب قوة واثار القيم الاجتماعية المعرقله لدور المرأة الانتاجي والخدمي.

هذا وبما ان المنهج العام لهذه الدراسه، هو كيفيه وضع الأسس ألعامه لغرض النهوض بتنمية شاملة ومستقلة تقوم على فكره الاعتماد على النفس ، سواء في العراق أو في بلدان الدول العربية الاخرى ، حيث يعتمد المجتمع على المجموع الكلي لقدرات افراده من الرجال والنساء ، مما يجعل دور الفرد رجل كان أم أمراه في وطنه تقع على عاتقه مهمة صناعه التنمية الحقيقية (١٩ص١١) .

وبهذا يمكن تحديد مرتكزات أساسيه في المنهج العام لموروثات القيم الاجتماعية عندما نبحث في تطوير مشاركته المرأة ألعراقيه بشكل خاص والعربية بشكل عام، من اجل النهوض بالإنتاج الاقتصادي الذي تتطلبه التنمية الاجتماعية الشاملة ، ويمكن أن نحددها بشكلها العام بالأسس التالية :

الأساس الأول: إن تطوير واقع المرأة ودمجها في البنية الشاملة للمجتمع، قد تكون عمليه معقده ومستمره وطويلة الأمد ، حيث أنها لا تتم بشكل سريع ومفاجئ لان الإدماج يؤدي إلى حدوث مشكلات وصراعات محليه تفرضها رواسب وقيم

أولاً: المرأة العراقية والمشاركة في العمل الإنتاجي:

إن منظومة القيم الاجتماعية الموروثة لها تأثيرها الواضح سلباً على تطور التنمية الشاملة، خاصة إذا كانت بعض هذه القيم تشكل عرقلة في مجال دخول المرأة إلى ميادين العمل الإنتاجي بشكل خاص والخدمي بشكل عام، حيث إن هناك قيم عامة وأخرى خاصة، بمعنى قيم اجتماعية وقيم روحية، وهناك قيم قد تكون منها وقتية ومنها قيم دائمية، وعلينا أن نفهم وإن ندرك نوع القيم ومستوياتها في مدى تأثيرها على تغيير أنماط السلوك للفرد، فمثلاً قيم تفضيل الذكر على الأنثى، يعني سيادة الاتجاه الأبوي، مما جعل مثل هذه القيمة الاجتماعية تكاد أن تخلد في المجتمعات التقليدية، وبالتالي فإن أثرها سيفرض واقعه على مدى مشاركة عنصر الإنثى في الأعمال التي تكون مخصصة للذكور على حساب الإنثى، وذلك في الأعمال التي تتعارض والأدوار الأخرى، فالإتجاه العام في قيم المجتمع، أن الدور الأول للمرأة هو هامشي وعليه فإن إسناد أدوار العمل الإنتاجي للنساء يكون أقل مما لو قارناه بأدوارها في الأعمال الخدمية الأخرى.

إن الأعمال الإنتاجية والصناعية تحتاج إلى أوقات وساعات طويلة قد تستغرق ثلاثة أرباع اليوم، وهذا في الحقيقة يجعل المرأة ينتابها القلق بين دورها الأول المقرر لها من المجتمع وبين ماتطمح إلى تحقيقه من مشاركة في مجال العمل الإنتاجي والخدمي، خاصة إذا علمنا أن المرأة لا تجد من يساعدها في مهام أعمالها المقررة لها في داخل الأسرة، حيث العناية بالأسرة المكونة من الأب والأولاد والأعمال الأخرى التي تتطلبها الأسرة، وهذا يخلق للمرأة تناقضاً بين الواجبات المنزلية والواجبات المهنية الإنتاجية أو الخدمية (٢٢، ٧٩)، حيث أشارت بعض الإحصائيات أن نسبة ٥٣٪ من أصل العينة البالغة (١٠٥) امرأة، يزاولن العمل خارج المنزل، حيث لا يوجد من يساعدهن في أداء المسؤوليات المتعلقة بمهام الأسرة.

هذا ومن الجدير بالذكر أن معظم النساء العاملات يواجهن مشكلات يومية ناجمة عن عدم توفيقهن بين واجباتهن المنزلية وبين واجباتهن الوظيفية والإنتاجية، وبهذا يظهر الأمر واضح من أن المرأة في المجتمعات النامية لاتستطيع إشغال أدوار وظيفية ومنزلية في آن واحد، فالمجتمعات النامية عادة تكون فيها التحولات الصناعية والإنتاجية سريعة وأحياناً شاملة، حيث يكون التحول المادي والتكنولوجي أسرع من التحول في القيم الاجتماعية والمثل العليا. (٢٣، ص٣٨-٣٩)

إن المشكلات المهنية التي تواجه المرأة العراقية العاملة في النشاطات الإنتاجية والاقتصادية إضافة إلى مشكلات تربية الأطفال في داخل الأسرة ودور المرأة الأساسي في ذلك إضافة إلى دورها في مهام الأسرة عامة، حيث يعتبر المجتمع العراقي أن أدوار المرأة تتركز في هذا الاتجاه برعاية أسرتها، وذلك وفق القيم المتوارثة التي تعتبر المرأة أن من أهم واجباتها العناية بالأسرة بكل شؤونها، مما يجعل المرأة العراقية العاملة في النشاطات الإنتاجية وخاصة الصناعية تواجه صعوبات جمة، وبالتالي تشعر بالقلق وعدم الاطمئنان عندما تكون منخرطة بمهنة إنتاجية أو صناعية، تتطلب منها البقاء خارج البيت لساعات طويلة، حيث يكون الإقبال من قبل المرأة العراقية للعمل في المشاريع الإنتاجية بكل أنواعها ليس كما هو الحال في الإقبال على الأعمال الخدمية، مثال ذلك مهن التعليم والتربية أي العمل في مؤسسات التعليم والتربية، يعطي للمرأة هامش من الوقت يجعلها قادرة على المواصلة في رعاية أسرتها.

ولذلك عندما نتتبع كل الإحصاءات التي تصدر من وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي نجدها تشير إلى ما ذهب إليه البحث في مجال المقارنة بين انخراط المرأة العراقية في الأعمال الإنتاجية وبين انخراطها في الأعمال الخدمية البسيطة، وعليه يجد الباحث أن التنمية الاجتماعية في مجال الإنتاج والصناعة في العراق قد حرمت من جهود (نصف قوة المجتمع البشرية) حيث أن التنمية تعتمد على تطور العمل في النشاط الإنتاجي، فزيادة الإنتاج تؤدي إلى رفع مستوى الدخل الوطني، وهذا ماتفتقر إليه معظم الدول النامية، ومنها العراق، فأدوار المرأة في المجتمعات النامية العربية بشكل عام والعراق بشكل خاص تتأثر (منظومة القيم الاجتماعية) من حيث تحديد هذه الأدوار للمرأة، مما يجعل المرأة غير قادرة على المشاركة بكل طاقاتها الإنتاجية مع الرجل، حيث تشير إحصاءات السنوات الأخيرة مجال الصناعة والإنتاج في العراق إلى هذا الواقع، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول يوضح مشاركة المرأة العراقية العاملة في مشروعات الإنتاج الاقتصادية للعراق، وفق اختصاص المهنة ونوع النشاط الاقتصادي للسنوات من ٢٠٠٠-٢٠٠١

العاملون والعاملات في النشاط الاقتصادي والإنتاجي في العراق من الرجال والنساء لسنة ٢٠٠٠-٢٠٠١							المهنة
الزراعة وصيد الأسماك والغابات	التعدين واستخراج المعادن	الصناعات التحويلية	الماء والكهرباء والغاز	البناء والتشييد	النقل والمواصلات		
ذكور	٢٤٥٢	٧٣١٨	٩٧٩٨	٢٩١	٤٤٣٨	٦٢٢٢	اختصاص الفنيون ومن يرتبط بهم
إناث	٩١٢	١٤٧٧	٢٦٠٣	٢٤٨	١٧٦٤	٢٢٢١	العاملون في البيع
ذكور	١٣	٦	٩٢	٠	٥	٢٦	العاملون في البيع
إناث	١	٤	١٨	٠	١	٦	العاملون في تربية الحيوان ولزراعه والصيد
ذكور	٦٧٤٥	٢١٨	٩٧٤	١٣	٤٤٠	١٥٤	العاملون في الإنتاج ومشغلو معدات النقل
إناث	٣٧١	٨	٢٠٧	١	٧٠	٩	
ذكور	١٧٦٦	٢٠٣٠٤	٤٤٤٥٣	١٣٠١	٧٥٧٦	٢٠٥٠٦	
إناث	٧٦	٣١٣	٩٣٤٩	٨٠	١١٢	٨٣٣	

إن ملاحظة الجدول اعلاه يوضح ما ذهب إليه الباحث في وجود المعوقات والصعوبات التي تواجه عمل المرأة العراقية في مجال (النشاط الإنتاجي) سواء كان في المعامل أو المصانع، حيث تشير الأرقام في الجدول إلى أن المهن التي يفترض أن تعمل بها النساء كما الرجال، مثل مهن الفنيين والعاملين في البيع تختلف عما يقوم به الرجال عن ما تقوم به النساء، وذلك من حيث (الأعداد) في الانخراط في الانخراط في هذه المهن، حيث نجد أن العاملات الفنيات من النساء اللواتي يعملن بالإنتاج الفعلي للزراعة والغابات وصيد الأسماك، وصل عددهن خلال ألسنه ٢٠٠٠-٢٠٠١، (٩١٢ امرأة) مقابل (٢٤٥٢ رجل).

أما العاملات في الإنتاج ومشغلات معدات النقل فأن عددهن في (الجدول أعلاه) (١٤٧٧ امرأة) مقابل (٧٣١٨ رجل)، أما العاملات في التعدين واستخراج المعادن، للسنة نفسها (٣١٣ امرأة) مقابل (٢٠٣٠٤ رجل).

حيث يشير ذلك إلى مدلولات واضحة من خلال البيانات الصادرة من (وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي) لسنة ٢٠٠٠-٢٠٠١ أن الإحصاءات المتوفرة من خلال الخمس سنوات الماضية تشير إلى أن الإقبال على انخراط المراه في المهن والأنشطة الانتاجية، هي أقل بكثير مما تحتاجه المؤسسات الانتاجية من القوى العاملة من النساء، لو قارنا ذلك بالقوى العددية للرجال، وعليه يتساءل الباحث، ما أسباب هذا العزوف عن إقبال المرأة العراقية للعمل بالمشروعات الانتاجية والصناعية المهمة والتي لها تماس كبير في مجالات قوى التنمية البشرية التي يحتاجها البلد، إن هذه الأسباب في الواقع والتي وضحتها استنتاجات البحث هي اسباب تقع ضمن (منظومة القيم الاجتماعية الموروثة التي تشير معظم الدراسات والبحوث أن اسبابها تعود إلى ثلاث اتجاهات حول وضع المرأة في المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص، فالإتجاه الأول - هو تقليدي محافظ، يرى في المرأة أنها كائنات ضعيفا وظيفتها في شؤون الاسره فقط، وإن دورها في تربية الاولاد ومسؤولية الأسرة، فخرج المرأة وعملها مع الرجل خارج المنزل واختلاطها بالرجال أمراً منافياً للتعاليم الروحية والأعراف الاجتماعية، ألا أن هذا الإتجاه لا يعارض عمل المرأة في المزرعة مع بقية أفراد أسرتها،

وهذا في الواقع لا يعود إلى أسباب دينية وإنما سببه التشبث بالتقاليد والرغبة في امتلاك المرأة والسيطرة عليها (٢٤، ص١٣٥).

أما الإتجاه الثاني - فهو يتميز بنظرة متحررة نسبياً، ويعترف بحق المراه في العمل، ويرى هذا الإتجاه أن هناك مهن تناسب وطبيعته عمل المراه، مثل مهن الخياطة، التعليم والتربية، فيما هناك أعمال لا يجوز للمرأة العمل بها، وذلك لأنها تتعارض مع

طبيعتها ومع التقاليد الاجتماعية الموروثة , ومنها الاعمال و المهن التي تتطلب القوة العضلية والأوقات الزمنية الطويلة , حيث المرأة تحتاج دائما إلى رعاية وحماية الرجل لها.

أما الاتجاه الثالث - فهو اتجاه ثوري متحرر يساوي بين الرجل والمرأة بالحقوق والواجبات وذلك في جميع مجالات الحياة العملية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية , حيث يؤمن أصحاب هذا الاتجاه أن المرأة قادرة على العمل والإبداع وتحمل المسؤولية دون أن يشكل ذلك تهديدا لمسؤوليات وأعمال ومهام الرجل , ويرى هذا الاتجاه أن التغيير الاجتماعي الذي يقوم على أساس التطور في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية , لا يمكن أن يتحقق في أي أمه أو بلد ما لم يتحقق تحرير المرأة ومشاركتها بكل المهن والإعمال الإنتاجية , باعتبار المرأة تشكل (نصف القوى الاجتماعية البشرية فيه. (٢٥,ص١٤٨)

ولهذا فإن الباحثين الاجتماعيين في مجالات التنمية البشرية بكل أشكالها لا بد لهم من أن يدركوا أن مشاركة المرأة بكل طاقاتها الفكرية والعضلية والمعنوية لها اثر واضح في تثوير وإنهاض وتطور التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بكل مجالاتها .

ومن هنا فإن إعطاء الفرص الكاملة للمرأة العراقية حتى تأخذ دورها الفاعل في مشاركته أخيها الرجل بكل المهن , وبالدرجة الأساس مهن الإنتاج الصناعي والزراعي و المهن الخدمية وغيرها من المهن ذات الصلة بالتنمية الشاملة, ولذلك أصبح موضوع تحرير المرأة من كل الموروث الاجتماعي والقيم والتقاليد السلبية أمرا تقع مسؤوليته على المجتمع المتطور والمتحضر , وذلك من اجل أن تختل المرأة العراقية مكانتها ودورها المناسب في المجتمع.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

أ- في ظل متغيرات العصر الحديث على المجتمع ان يدرك ان المرأة تشكل(نصف القوة البشرية في المجتمع)وان أي هدر في هذه الطاقة يعني حرمان البلد أو الأمة من التغير نحو التنمية الشاملة بكل أشكالها الاقتصادية,الإنتاجية والسياسية.

ب - تعميق الوعي الاجتماعي من خلال فسخ المجال أمام المرأة العراقية في كل مجالات الحياة لإثبات وجودها من خلال الاستمرار بإظهار قابلياتها وطموحها العلمي وهذا ما يوفر للتنمية البشرية طاقات فاعلة في الإنتاج والاقتصاد والسياسة.

ج - وضع القوانين المناسبة التي تشجع المرأة العراقية والتي تجعلها تشارك مع الرجل في أداء المسؤوليات والحقوق والواجبات.

د - مراعاة الظروف والصعوبات التي تواجه المرأة العاملة عند انخراطها في الأعمال الاقتصادية الإنتاجية, وتهيئة الأجواء المناسبة للتوفيق بين دورها في داخل الأسرة ودورها في العمل.

ثانيا: المقترحات

أ - التأكيد على القيم المفضلة وتدعيمها من أجل تنمية شخصية المرأة وإعطائها المكانة الاجتماعية التي جعلها تشارك بكامل إرادتها في بناء المجتمع المتطور.

ب - ألدعم المادي والمعنوي يشجع ويفعل دور المرأة العراقية للعمل في المشاريع الانتاجية والصناعية وفق الضوابط والقوانين التي تناسب عمل المرأة.

ج - ضرورة قيام مؤسسات الاعلام المقروءة والمرئية والمسموعة على دعم وتشجيع المرأة العراقية في الانخراط بجميع الأعمال وخاصة الإنتاجية منها لأجل تسريع تنمية المجتمع وتطوره.

د - التعامل مع المرأة العراقية على أنها فرد بشري ضمن المجتمع يؤدي دور إنتاجي وليس استهلاكي, مما يشجع المرأة على الانطلاق وتحمل المسؤولية في التصدي لكل الأعمال المهنية وخاصة الإنتاجية منها وهذا يؤدي بالتنمية الشاملة إلى التوازن والتطور الاجتماعي.

المصادر

أ- العربية:

١- فوزية العطية, المرأة والتغيير الاجتماعي في الوطن العربي, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, جامعة الدول العربية, ١٩٨٣.

٢- حليم بركات, النظام الاجتماعي وعلاقته بمشكلة المرأة العربية, مجلة المستقبل العربي, العدد ٣٤, كانون الاول, ١٩٨١.

٣- فوزية ذياب, القيم والعادات الاجتماعية, مطبعة دار النهضة العربية للنشر, بيروت, ١٩٨٠.

٤- سعد رزوق, وآخرون, موسوعة علم النفس, الطبعة الاولى, المؤسسة العربية للدراسات والنشر, بيروت, ١٩٧٧.

٥- ١٩٧٧, ص ٢٥٥.

٦- ١٩٧٧, ص ٢٢٤.

٧- فوزية العطية, ومليحة القصير, واقع معوقات مشاركة المرأة في العمل, ندوة في مجال تطوير المرأة, بغداد, ١٩٨٤.

٨- نوال السعداوي, المرأة والجنس, الطبعة الثانية, المؤسسة العربية للدراسات والنشر, بيروت, ١٩٧٤, ص ١٦٧-١٦٨.

٩- هنري عزام, المرأة العربية والعمل, مركز دراسات الوحدة العربية, بيروت, ١٩٨٢, ص ٢٦٥-٢٦٩.

١٠- ١٩٨٢, ص ١٠.

١١- موح عراك الفتلاوي, القيم المؤثرة في دور المرأة العاملة في التنمية الصناعية, دراسة مقدمة الى المؤتمر السنوي الاول للمرأة العاملة في العراق, بغداد, ١٩٨٥.

١٢- متعب السامرائي, التخطيط وخلفيته السلوكية, مطبعة الامة, بغداد, ١٩٧٧, ص ٩٧.

١٣- خالد يوسف القضاة, دور التربية في التنمية, بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الاول, كلية التربية للبنات, جامعة الكوفة, العراق, ١٩٩٤, ص ١١.

٢١- احسان محمد الحسن, علم اجتماع المرأة, الطبعة الاولى, دار وائل للنشر, بغداد, ٢٠٠٨, ص ٨٥.

٢٢- ٢٠٠٨, ص ٧٩.

٢٣- الميالي, محسن مهدي, دور المرأة العراقية في استخدام التقنيات التكنولوجية, مجلة بابل العلمية, العدد ٢٥, تشرين الاول, ٢٠٠٦.

٢٤- الميالي, محسن مهدي, وضع الطالبة العراقية في اعداديات التمريض, رسالة دبلوم عالي غير منشورة, معهد البحوث والدراسات العربية, جامعة الدول العربية, بغداد, ١٩٨٧, ص ١٠-٥.

٢٥- ١٩٨٧, ص ٣٠-٣٥.

ب - أجنبية:

١٠- Fatimam Ernissi.virgininity in Women s.pergamon

١٨١.P.١٩٨٢ pres X ford

١٨- Pierre Vellas, problemes Sociaux du development

٢٧.P.١٩٧٣, Dunod Paris

٢٣- Hinkle, R. The development of modern sociology, New

٣٩-٣٤, P. ١٩٩٤, Yourk randon House

ج - المجلات العلمية:

٩- حليم بركات, النظام الاجتماعي وعلاقته بمشكلة المرأة العربية, مجلة المستقبل العربي, العدد ٣٤, كانون الاول, ١٩٨١, ص ٥٣.

١١- حليم بركات, النظام الاجتماعي وعلاقته بمشكلة المرأة العربية, مجلة المستقبل العربي, العدد ٣٤, كانون الاول, ١٩٨١, ص ٥١-٥٢.

١٥- منور كردي, واقع المرأة العربية والمرأة الاردنية, مجلة المرأة العربية, العدد ٤, الاردن, ١٩٨٧, ص ١٣٩.

٢٠- منور كردي, واقع المرأة العربية والاردنية, مجلة المرأة العربية, العدد ٤, الاردن, ١٩٨٦, ص ١٢٥.

توظيف مدخل (STS) (Science Technology Society)

في برامج التعليم العالي العربية و انعكاساته في التنور العلمي
المجتمعي

م. د. نعمه عبد الصمد الاسدي
كلية التربية - جامعة الكوفة

أ.م.د. عبد الرزاق شنين الجنابي
كلية التربية للبنات - جامعة الكوفة

ملخص البحث

يرى العديد من المختصين و الباحثين في تدريس العلوم ان هدف تدريس العلوم قد تطور من التأكيد على اعداد علماء المستقبل القادرين على انتاج التكنولوجيا الى مساعدة افراد المجتمع ككل للإسهام في عالم سريع التغير و النمو من الناحيتين العلمية والتكنولوجية , و جاء هذا التطور نتيجة لمجموعة من التحولات الفكرية فقد تغيرت النظرة للعلاقة بين العلم و التكنولوجيا من جهة و المجتمع من جهة اخرى من نظرة نفعية مؤداها ان العلم و التكنولوجيا هما مصدر فوائد عديدة للإنسان و المجتمع مع انكار اثر الانسان و المجتمع في العلوم و التكنولوجيا الى علاقة تفاعلية و تبادلية بين التكنولوجيا و المجتمع .

يتميز مدخل الـ (STS) عن غيره من المداخل الاخرى بخصائص يمكن من خلالها توجيه تدريس العلوم نحو تدعيم الثقافة العلمية المجتمعية و علاج العديد من المشكلات التربوية المتصلة بتدريس العلوم اذ يركز على عرض ومناقشة قضايا اجتماعية (Social Issues) ناجمة عن تفاعل العلم و التكنولوجيا و المجتمع مثل قضايا (الطاقة , التلوث , نقص مصادر الغذاء) بهدف تنمية وعي المتعلم بأسباب و نتائج تلك القضايا و قدرته في اتخاذ القرارات المناسبة حيالها , كذلك التركيز على الخصائص الاجتماعية للعلوم و التكنولوجيا .

تضمن البحث محاور عدة منها :-

اولا : مفهوم مدخل (STS) .

ثانيا : توضيح العلاقة بين العلم و التكنولوجيا و المجتمع و كيفية توظيفها لخدمة المجتمع .

ثالثا : خصائص مدخل (STS) .

رابعا : الموضوعات التي تدرس من خلال مدخل (STS) .
خامسا : علاقة مدخل (STS) بمفاهيم التنور العلمي و التنور التكنولوجي .

سادسا : توظيف مدخل (STS) في التدريس الجامعي .
وخلص الباحثان الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

أولا : مشكلة البحث:

افرز الأدب التربوي في نهاية القرن العشرين الميلادي حركة او منحى عرفت بالعلم والتقنية والمجتمع (STS) Science -Technology - Society Approach تسعى الى تزويد افراد المجتمع جميعا بما فيهم الطلبة بالتربية العلمية والثقافة العلمية المناسبة لتمكينهم من العيش في مجتمع علمي تكنولوجي معقد هو مجتمع القرن الحادي والعشرين وما تزال الدعوات مستمرة للمربين باتجاه اعتماد طرائق وأساليب حديثة في تدريس العلوم قائمه على إظهار الترابط بين العلم والتقنية والمجتمع لأنها أصبحت من القضايا الحتمية في عالم يشكل العلم والتكنولوجيا العنصرين الرئيسيين في بناءه وتغييره .

اذ لم تعد المداخل والطرائق والأساليب التقليدية المعتمدة في مراحل التعليم عموما والتعليم العالي خصوصا قادرة على تحقيق أهداف التعليم الحديث في اكتساب المعارف والمهارات للطلبة وتنمية تفكيرهم وإعدادهم الوظيفي لحياة ومجتمع متغير وبشكل سريع وما زالت الجامعات في العالم العربي لم تبادر إلى توظيف ذلك في المناهج الدراسية لمساعدة الطلبة على تخفيف الفهم لثلاثية (العلم والتقنية والمجتمع) والتفاعل فيما بينها واثرت ذلك على تطوير المجتمع وتنويره علميا وثقافيا لكون العلم أصبح جزا لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي الذي يسعى إليه اذ لا يكون بناء المواطن الصالح المستمر من دون دراسة وفهم لكل من العلم وطبيعته والتقنية والمجتمع والعلاقة بينهما . ويمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي :

هل يساهم توظيف مدخل ال STS في برامج التعليم العالي العربية في إحداث التنور العلمي المجتمعي ؟

ثانيا : أهمية البحث :

يشهد العالم اليوم تطورا كبيرا ومتسارعا في جميع الميادين وتقع على المؤسسات التربوية والتعليمية مسؤولية كبرى لمواكبة خصائص هذا العصر وتغييراته السريعة .

وتؤدي الجامعات دورا هاما وكبيرا من خلال الوظائف والمهام التي تؤديها والمتمثلة بنشر المعرفة في مجال التدريس والتدريب وإعداد الكوادر الكفوءة والتمكنة من أداء دورها في المجتمع وكذلك عن طريق البحث العلمي وتقديم المشورة وخدمة المجتمع من خلال رؤية الجامعات وأهدافها ورسالتها في تنمية الحركة العلمية للمجتمع والنهوض به في جميع الميادين (١٤، ٦-٧)

ويرى بعض المتخصصين في التربية ان من الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم قد تغير من مرحلة إعداد العلماء القادرين على إنتاج التكنولوجيا الى مساعدة أفراد المجتمع للإسهام في عالم سريع التغير الإيماء في كافة النواحي العلمية والتكنولوجيا (١، ٤٣٠)

فالعلم وثيق الصلة بالمجتمع يؤثر ويتأثر به ويتطور المجتمع تحت تأثير العلم والتكنولوجيا كما إن العلم ينمو ويزداد تأثيرا بالظروف والاتجاهات السائدة في المجتمع أي ان هناك تفاعلا متبادلا بين العلم والمجتمع (٣، ٣٠) وان العلاقة بين العلم والتكنولوجيا هي علاقة تأثير وتأثر ونتيجة لذلك ظهرت اتجاهات وبرامج تربويه لتدريس العلوم في الولايات المتحدة ركزت على منحى العلم - التقنية - المجتمع (STS) ويسعى هذا المنحى الى تزويد المتعلمين بتربيته علميه و (ثقافة علميه - تكنولوجيايه) مناسبة تهيئهم للحياة في قرن الواحد والعشرين (٤، ٣٢)

وبعد مدخل ال STS من أكثر الاتجاهات إصلاحا لمناهج العلوم وتطويرا وتحديثا محتواها وانه احد المأخذ الرئيسة على العديد من المناهج هو عدم تركيزها على العلاقة التبادلية بين العلم والتكنولوجيا وعدم إظهار الجانب الاجتماعي للعلم ووجود تعارض بين محتوى تلك المناهج والحاجة الفعلية للمتعلمين (١١، ٢٨) وقد حددت الجمعية الوطنية لمدرسي العلوم في الولايات المتحدة (A STS) إن الأهداف الرئيسية لعلم العلوم هو إعداد أفراد متنورين علميا بإمكانهم إدراك العلاقة بين العلم و التقنية والمجتمع وقادرين على استخدام هذه المعرفة وتوظيفها في مواقف حياتيه مختلفة (٢٢، ٢٠٢)

لقد وضعت الولايات المتحدة الأمريكية هدفا رئيسا تسعى إلى تحقيقه وهو الثقافة العلمية (Scientific Literacy) والتنور العلمي لجميع الطلبة . ولتحقيق ذلك الهدف وخويله الى حقيقة واقعيه في القرن الحادي والعشرين قدم الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم عام ١٩٨٩ مشروع (٢٠٦ العلوم لكل الأمريكيين (Science for all Americans) وكذلك وضعت الاكاديمية القومية للعلوم عام ١٩٩٥ معايير قومية للتربية العلمية

بهدف تحول الثقافة العلمية للجميع إلى واقع عملي ويكون لكل فرد في المجتمع نصيب من الثقافة العلمية والإلمام بها , اذ تساعد الثقافة العلمية الأفراد على اعتماد المبادئ والعمليات العلمية في صنع القرارات والإسهام في المناقشات التي تدور حول القضايا العلمية التي تؤثر في المجتمع , لذلك أصبحت الدول تستثمر أموالا كثيرة لإعداد قوى عاملة متنورة علميا , ونتيجة لذلك كانت هناك حاجة إلى البحث عن صيغ جديدة لأهداف تدريس العلوم كي تسابر التطورات عن طريق إعداد أفراد قادرين ان يتعاملوا مع الأنماط السلوكية الجديدة سواء كانت معرفيه ام تكنولوجيايه ولذلك ازداد الاهتمام بمفهوم التنور العلمي كهدف نهائي للتربية العلمية (٩، ٤٨٨)

ويعد مدخل ال (STS) حسب وصف (Aikenhead , ١٩٩٢) بأنه أفضل المداخل التي تستخدم في ترتيب وتنظيم القضايا المجتمعية من خلال مناهج العلوم , اذ يبدأ هذا المدخل بطرح قضية معينه او موضوع معين ويتم مناقشته من الجوانب الاجتماعية ثم تقدم الإبعاد التكنولوجية لها كمشكله ويتبع ذلك تقديم المعارف العلمية , وبينما يتم ادراك المتعلمين . للجوانب العلمية يعيدوا النظر حول الجوانب الاجتماعية والتكنولوجية للمشكله ثم محاولة اتخاذ قرارات نهائيه في ما يتعلق بالقضية. (١٨، ٢٧)

ويؤكد عدد من المختصين إلى ضرورة الانتقال من تدريس العلوم بنظائرها التقليدي الى منحى آخر يتم من خلاله التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع إذ يؤدي ذلك الانتقال من مستوى تحصيل المعارف والخبرات إلى ربطها بالظواهر والمشكلات الواقعية التي يتفاعل معها المتعلم في حياته اليومية . (٢٦، ٢٣)

وأقيمت في العديد من الجامعات العالمية مشاريع تضمنت هذا المدخل مثل المشروع المشترك في (سانتا كاترينا) في البرازيل ومعهد (روهامبتون) في لندن عام ١٩٩٧ لتقديم لتدريس القضايا الناجمة من تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريب العلوم وسمي ذلك الأسلوب بالتعليم المتمركز حول الحدث (Event Centered Learning)(ECL) (١٥، ٣٥٠)

وفي تجربته عربيه تعد الأولى من نوعها في فلسطين عام (٢٠٠٢) اعد فريقا بحثيا في إحدى مراكز البحث التربوي الفلسطيني , وحده أثاره تناولت موضوع (الثروة المائية) ضمن منهاج الكيمياء والجيولوجيا في صف التاسع الأساسي على وفق مدخل ال(STS) وإشارت النتائج الى نمو الاتجاهات الايجابية نحو العلوم لدى أطلبه وتطوير البيئة التعليمية الصفية والقدرات البحثية والممارسات التعليمية للفريق المشارك (١٥، ٤٥)

وتوصلت دراسات عدة إلى فعالية برامج ال (STS) في تطوير وتحسين تدريس العلوم وتفوق الطلبة وتغير اتجاهاتهم وميولهم بدرجة عالية نحو العلم ومهارات عمليات العلم وزيادة الوعي البيئي وغيرها .

ولأهمية الموضوع يتطلب من الجامعات العربية والمتخصصين في مناهج العلوم فيها الى ضرورة الاهتمام بمدخل (STS)

اتجاه القضايا العلمية في الحياة اليومية .

ويعرفه (الباحثان إجرائيا) ما يحققه توظيف مدخل ال STS في برامج التعليم العالي العربية من انعكاسات تظهر على أبناء المجتمع بشكل معارف ومهارات واتجاهات ايجابية تجعل الفرد يساهم في الانشطة الثقافية والعلمية للمجتمع ويصبح دوره ايجابيا في المحافظة على البيئة ومكوناتها .

خامسا : الاطار النظري للبحث :

مفهوم مدخل ال STS:- هو مدخل يسعى الى تزويد الأفراد بتربية علمية وتقنية مناسبة تهيئهم

للحياة في عصر متسارع التغير يسوده التقدم العلمي والتكنولوجي,يسعى الى إكسابهم وإتقانهم للمفاهيم العلمية والتكنولوجية (٢٧، ٩٣)

أن الهدف الرئيسي لهذا المدخل هو أعداد المتعلم أعداداً علميا و اكتسابه للمعرفة و تطبيقه لعمليات العلم ومساعدته في اتخاذ قرارات حياتية مختلفة(٩، ٣٤٩)ويعد هذا المدخل من المداخل الحديثة في تدريس

العلوم يربط المحتوى المعرفي بحياة المتعلم ويهدف الى تكامل الفهم للعالم الطبيعي وعالم الإنسان والعالم الاجتماعي للمتعلمين ,إذ يركز هذا المدخل على علاقة العلم بمشكلات المجتمع مثل ما تعانیه البيئة من أضرار وتلوث واستخدام المصادر المختلفة والنمو السكاني ومشكلاته (٦، ٤٥٤).ويعتبر

بعض المختصين أن هذا المدخل هو حركة إصلاح لمناهج العلوم وطرائق تدريسها والتأكيد الى أن

برامجه تؤكد وتستهدف الى تدريس المعرفة العلمية من أجل توظيفها لإيجاد حلول للمشكلات الحياتية والبيئية المختلفة ويمكن الإشارة الى ما توصل إليه (الأسدي . ٢٠٠٩)حول مدخل ال STS بالاتي:-

١- يدور هذا المدخل حول التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع وتكون التكنولوجيا الرابط بين العلم و المجتمع.

٢- يركز هذا المدخل ويهتم بالابعاد الاجتماعية لتدريس العلوم والمعرفة العلمية.

٣- يهدف الى توظيف المعرفة التي تدرس للمتعلم في حل المشكلات الواقعية التي يعيشها.(٢٥، ١٧).

ويضيف الباحثان الى ذلك دور المدخل في أحداث التنور العلمي (التنور الثقافي) المجتمعي من خلال زج المخرجات التعليمية المتنورة التي يمكن ان تأخذ على عاتقها مهمات التغيير والتنوير لأبناء المجتمع عموماً.

٢- خصائص مدخل ال STS

يمتاز هذا المخل بعدد من الخصائص التي يمكن من خلالها

كأحد المداخل الحديثه في تدريس العلوم وما يمكن ان يحققه هذا المدخل من إحداث التنور العلمي المجتمعي .

ثالثا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى تحقيق الأتي:

١. توضيح ماهية مفهوم مدخل ال STS.
٢. توضيح العلاقة بين مكونات المدخل الثلاث (العلم- التكنولوجيا - المجتمع).
٣. كيفية توظيف المدخل لخدمة المجتمع .
٤. توضيح خصائص مدخل ال STS.
٥. ذكر أهم الموضوعات التي يمكن ان تدرس من خلال مدخل ال STS.

٦. توضيح العلاقة بين مدخل ال STS والتنور العلمي والتكنولوجي .

٧. كيفية توظيف مدخل ال STS في التدريس الجامعي.

رابعا : تحديد المصطلحات:

١.مدخل ال (Science Technology Society Approach) STS عرفه إبراهيم (٢٠٠٤) بأنه : مدخل تدريسي يدور حول التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ,يهدف الانتقال من مجرد تحصيل المعارف والخبرات الى ربطها بالظواهر والمشكلات الواقعية التي يتفاعل معها الفرد في حياته اليومية . (١، ٢٠٢) و عرفته المحتسب(٢٠٠٤) بأنه : توجه يقوم على تدريس العلوم في سياقات اجتماعية . واستخدام التكنولوجيا أداة ربط بين العلوم والمجتمع ويتم بناء المنهج على اساس مهمات حقيقية من الحياة العملية لأوضاع وظروف حياتية واجتماعية يعيشها المتعلم . (١٥، ٤٨)

ويعرفه (الباحثان إجرائيا) بانه : مدخل يركزحول التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع يمكن ان توظفه مؤسسات التعليم العالي العربية في مناهجها وبرامجها التعليمية من خلال رؤية جديدة لتدريس العلوم.

٢.التنور العلمي Scientific literacy.

عرفه سليم (١٩٩١) بأنه : قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات تتعلق بالقضايا والمشكلات ومهارات التفكير العلمي اللازمة لإعداد الفرد للحياة أليوميه التي تواجهه في بيئته ومجتمعه(٩، ٤٣) .

عرفه سالم (١٩٩٤) بأنه : إلمام الفرد بقدر مناسب من المعارف والمهارات العلمية والتطبيقية والاتجاهات الايجابية نحو كل من العلم والتكنولوجيا وأثارها في المجتمع والبيئة . ثم قدرته على توظيف هذا القدر في حل المشكلات التي تواجهه في حياته أليوميه (٥، ٤٣) .

٣. التنور العلمي المجتمعي Scientific literacy Society

يعرفه الباحثان بانه النتيجة الحتمية للتربية العلمية (Science Education) و هو امتلاك المواطن العادي مجموعة من الخبرات العلمية (معارف , مهارات , اتجاهات , اساليب تفكير) تساهم في تنويره و تثقيفه علميا بما ينعكس على سلوكه

دعم الثقافة العلمية وتنوير المجتمع علمياً وكما يأتي:-
يقوم على التفاعل بين الأهداف الفردية والاجتماعية .

يتناول أهدافاً متنوعة شخصيه واجتماعيه ومهنيه وأكاديمية .

يركز على المضمون الاجتماعي للعلم واستخدام عملياته ومهاراته .

يهتم بتحليل وتقوم وجهات النظر حول دور العلم والتكنولوجيا في حل مشكلات المجتمع .

يتناول الجانب الاجتماعي في دراسة العلم والتكنولوجيا بما يتفق بدراسة تاريخ العلم وفلسفته في الإطار الاجتماعي والتفافي . (١ ، ٢٠٢)

إذ حددت الرابطة القومية الأمريكية لمعلمي العلوم (NSTA) خصائص مدخل (STS) بالاتي:-

- تمكن المتعلمين على حل مشكلات وقضايا البيئة المحلية والعالمية وتحديد أسباب تلك المشكلات ونتائجها .
- تتيح للمتعلمين استخدام موارد البيئة المادية المتاحة في إيجاد حلول للمشكلات البيئية .

- تسهم في تدريب المتعلمين على عمليات الاستقصاء والبحث للعديد من المشكلات باستخدام أسلوب حل المشكلات .

- تتيح للمتعلمين إجراء الجانب التطبيقي للمعلومات والمعارف وتوظيفها في مواقف جديدة .

- تهتم بدراسة اثر العلم والتكنولوجيا في سلوك المتعلمين كأفراد في المجتمع .

- تنمي لدى المتعلم مهارات علميه مفيدة تساعده على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة .

- تمكن المتعلمين من تكوين رؤى نقدية لما موجود من ظواهر في العالم المحيط .

- تنمي الميول العلمية والتكنولوجية للمتعلمين .

- تضيف للتدريس المتعة والتشويق وبذلك تزيد من الخبرات المكتسبة للمتعلم . (٢٣ ، ١٣٧)

ويشير بعض الباحثين الى أن المحور الرئيسي في مدخل الـ STS هو المشاركة النشطة والفعالة للمتعلمين في الخبرات والأنشطة الإنسانية والحياتية المختلفة وتمكينهم من حل المشكلات التي تواجههم في هذا الإطار ويركز هذا المدخل على إكساب المتعلمين لمهارات علميه تؤهلهم لأن يكونوا مواطنين مسؤولين من خلال استجاباتهم للقضايا والمشكلات التي تواجههم .

(٩ ، ٤٢)

٣- العلاقة بين العلم و التكنولوجيا والمجتمع:-

لقد تطورت أهداف تدريس العلوم من مرحلة أعداد العلماء و المتخصصين القادرين على إنتاج التقنية

الى أهداف أخرى تركز على مساعدة أفراد المجتمع ككل للإسهام في بناء وتنمية المجتمع في عالم سريع

التغيير والنمو في النواحي العلمية والتقنية. (٢٢,٤٣٠)

يرتبط العلم بدرجة وثيقة بالتكنولوجيا وعلاقتهما تفاعلية من جهة مع بعض ومع المجتمع من جهة أخرى

إذ تنشأ التكنولوجيا وتنمو من مشكلات تكيف الإنسان مع البيئة فيما ينشأ العلم وينمو عن طريق

البحث والاستقصاء وإيجاد إجابات للعديد من التساؤلات عن العالم المادي(١٦,١٤)وقد تتبادل التكنولوجيا

والعلم نتائجهما ,إذ تستفيد التكنولوجيا من نتائج البحث والاستقصاء العلمي في عملية تطويره وتحسينها ,كما

ان العلم يتقدم ويتطور وتتعدل نظرياته وتعديل قوانينه و مبادئه العلمية بفعل استخدام التقنية الحديثة من

أجهزة ومعدات وأدوات تمكن العلماء و المتخصصين في إجراء القياسات و الملاحظات الدقيقة .(٢,٤٤)

آن عمق الصلة بين العلم والتكنولوجيا توضح أحيانا في المشكلة الواحدة التي غالباً ما تكون لها أبعاد علمية وتكنولوجية و الحاجة الى إجابة عن تساؤلات تتعلق

بالعالم الطبيعي تؤدي الى تطوير التكنولوجيا اومنتجاتها . كما أن استخدام التقنية يؤدي الى بحث علمي

والفرق بينهما هو في الهدف . إذ ان هدف العلم هو فهم العالم الطبيعي فيما تهدف التكنولوجيا الى عمل

تعديلات و تحسينات لهذا العالم الطبيعي ليحقق حاجات الإنسان ورفاهيته . (٢١,٢٤٠)

إي إن التكنولوجيا هي مهندسة و منسقة للعالم الطبيعي و موجوداته بما يخدم الانسان .

إن الصلة بين العلم والمجتمع وثيقة جداً إذ كل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه فالمجتمع يتطور وينمو

بتطور العلم وتقنياته , كما ان العلم يتأثر بالظروف والاتجاهات الاجتماعية السائدة , ان تفاعل العلم مع

المجتمع حقيقة واقعه . (٣,١٦٣)

وينبع اثر العلم في حياة المجتمع من ثلاث مصادر هي :- اعتماد الأسلوب العلمي في التفكير والبحث بما يتلائم مع

خصائص العصر ومتطلباته

للعلم قيمة أخلاقية ودولية , تنتج القيمة الأخلاقية على الأسلوب العلمي الذي يعتمد الباحث , وقيمة دولية لكون

العلم نشاط إنساني ساهمت في بناءه الأمم جميعاً . الفوائد التطبيقية لنواخ العلم في ميادين الحياة

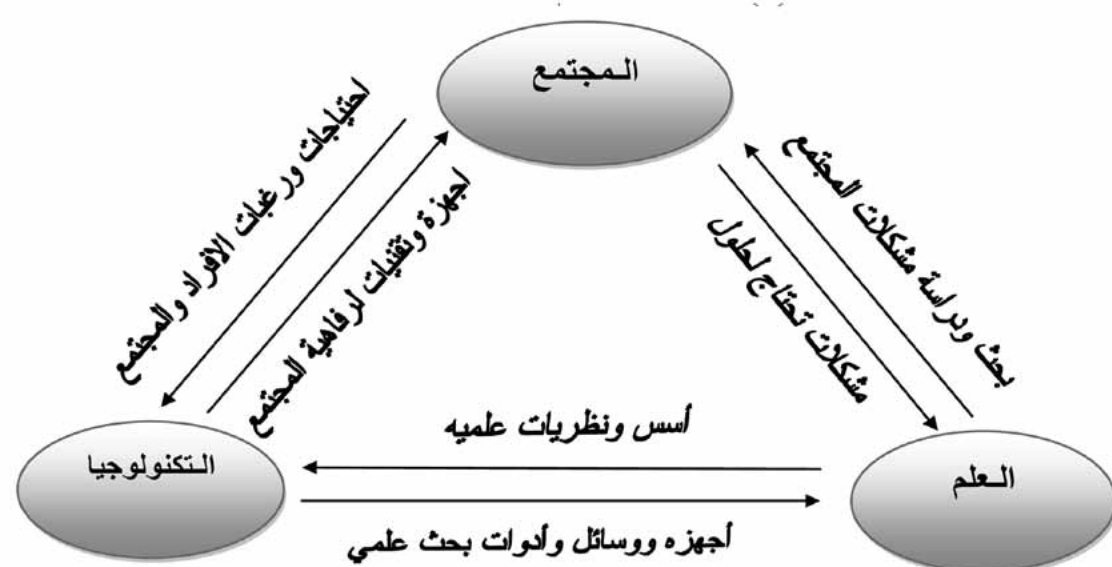
المختلفة . (٤ , ٣٠-٣١)

وإذا كان العلم يرتبط بعلاقة تفاعلية تبادلية مع المجتمع فأن كليهما (العلم والمجتمع) يرتبطان بعلاقة ماثله مع

التكنولوجيا أي ان المكونات الثلاث تشكل منظومة ثلاثية الأبعاد كما موضحة في الشكل (١) :

شكل (١)

العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع



(١٠ - ١٩)

يتضح من الشكل (١) أن بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع علاقة تفاعلية تبادلية , إذ يتأثر كل منهما بالآخر , فالعلم يلتقي مع التكنولوجيا في خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشكلاته , ويظهر تأثير المجتمع بكل من العلم والتكنولوجيا وتأثره فيهما , فالمجتمع يحتاج الى تطبيقات العلم التي تتيحها التكنولوجيا والمجتمع يدعم ويسند كل من العلم والتكنولوجيا , فالمجتمع هو الوعاء الذي يضم كل من العلم والتقنية ولا يمكن تطويرهما من دون رعاية وفعل المجتمع , كما إن التكنولوجيا لا تتقدم ولا تتطور من دون الاعتماد على العلم والعلم بحاجة الى تنمية متطورة عبر مزيد من البحث والاستقصاء العلمي فضلاً عن ان العلم والتكنولوجيا يتأثران بالقيود والمحددات المجتمعية . (٨ - ٦٥)

٤- الموضوعات التي تدرس من خلال مدخل الـ STS

كما اشرنا أن مدخل الـ STS يركز على الخصوصية التفاعلية بين مكوناته الثلاث (العلم - التكنولوجيا - المجتمع) بما يعني تميزه بخصوصية معالجة بعض المقررات الدراسية التي تتواءم ومكونات هذا المدخل , ومن المقررات التي يمكن تدريسها من خلال هذا المدخل هي الآتي :-

نقص الطاقة وبدائل الطاقة .

الجوع ومصادر الغذاء والماء في العالم .

تكنولوجيا الاتصالات .

تكنولوجيا الحرب .

الهندسة الوراثية .

المواد الخطرة .

التلوث الإشعاعي والمفاعلات النووية .

صحة الإنسان , المخدرات والإدمان .

زراعة الأعضاء البشرية .

تلوث البيئة بأنواعه .

التنمية المستدامة .

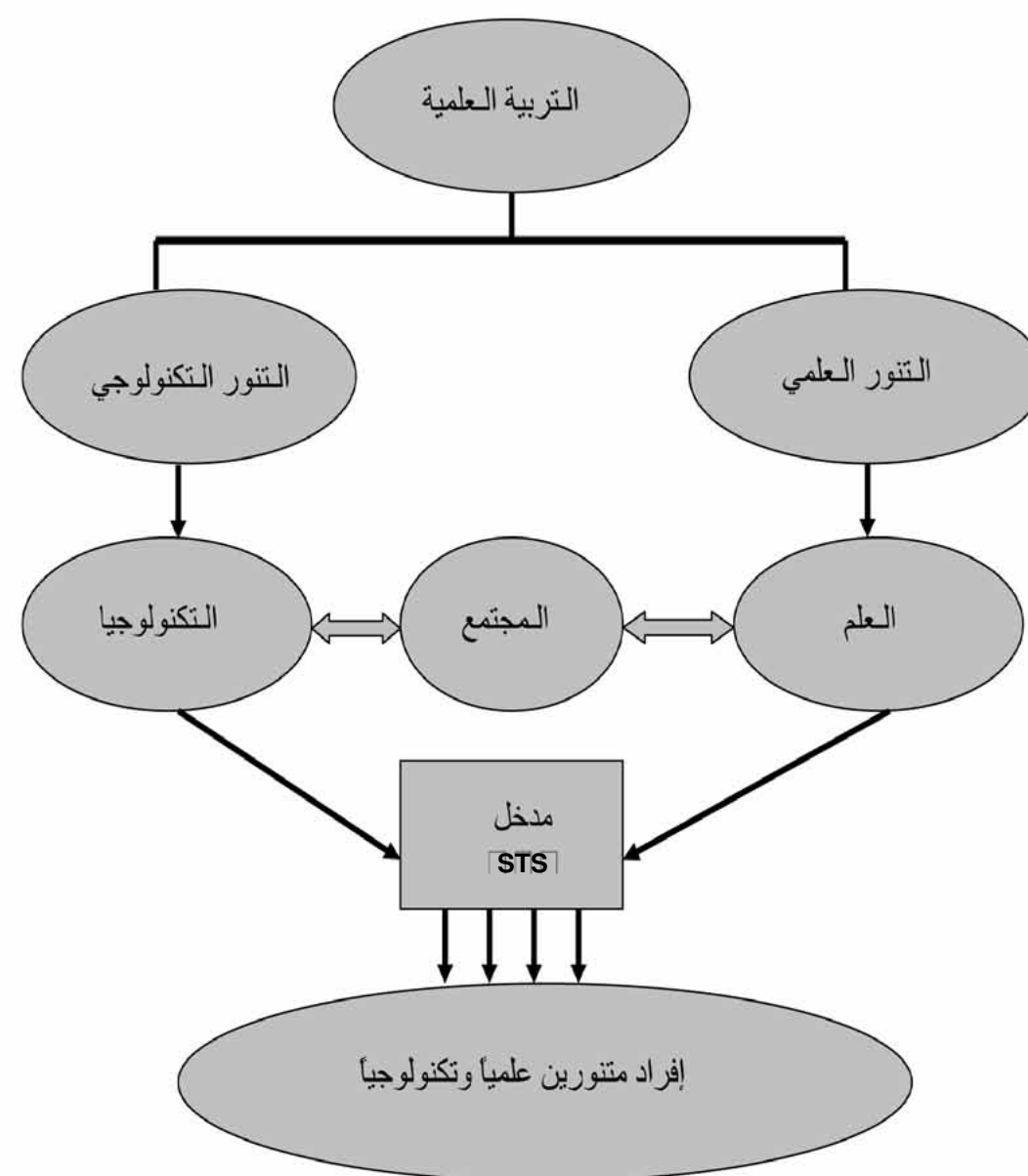
(٢٥ : ٥٩ - ٧٠) (١٢ : ٢١-٢٧)

٥- علاقة مدخل الـ STS بمفاهيم التنور العلمي والتنور التكنولوجي :

يقصد بالتنور العلمي فهم المبادئ الأساسية ذات الصلة بالمشكلات والقضايا العلمية وطريقة الحصول عليها

وتكوين اتجاهات ايجابية تمكن الفرد من تطبيق المعرفة المناسبة في مواقف الحياة اليومية وإدراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع . (٨ , ٢٣)
أما التنوير التكنولوجي عرف بأنه (الحد الأدنى من الفهم الذي يمكن الفرد العادي في المجتمع من توظيف التكنولوجيا توظيفاً فعالاً ايجابياً نافعاً له وللمجتمع) (١٢ , ١٩٥)

ويوضح الشكل (٢) العلاقة التي تنبثق من الإطار العام للتربية العلمية التي تهدف الى تنوير أفراد المجتمع علمياً وتكنولوجياً , ورفع مستوى الوعي والثقافة العلمية .



الشكل (٢) العلاقة بين مدخل الـ STS ومفهومي التنوير العلمي والتكنولوجي .

برامج الجامعة المختلفة التي تقدم خدمة للمجتمع في ميادين مختلفة وفي مقدمتها السعي لتحقيق التنوير العلمي المجتمعي عبر جعل الثقافة العلمية متاحة للجميع بشكل مباشر أو غير مباشر .
وكلا المحورين يحتاج من الجامعات العربية أن خذوا حذوا الجامعات المتقدمة في العالم والتي وظفت واستخدمت مدخل الـ STS في برامج ومشاريع مختلفة مثل مشروع (العلوم لكل الأمريكيين) الذي دعمه الاتحاد الأمريكي لتقديم العلوم (AAAS) عام ١٩٨٩ ويستمر لعام (٢٠١١) .

سادساً: الاستنتاجات :

توصل الباحثان الى عدد من الاستنتاجات ومنها الاتي :-
تشير العديد من البحوث والدراسات التي استخدمت مدخل الـ STS الى فاعلية هذا المدخل وأثره في العديد من المتغيرات المعتمدة (التابعة) في تلك البحوث والدراسات مثل (التنوير العلمي , التفكير الابداعي , تنمية الاتجاهات الايجابية, التحصيل , عمليات العلم , الاتجاه نحو البيئة , الاتجاه نحو العلوم , والمهارات الحياتية) وغيرها . وذلك يدعونا الى توظيف هذا المدخل في تدريس العلوم المختلفة .

طبيعة المكونات لهذا المدخل والعلاقة التفاعلية التبادلية بين هذا المكونات :

(العلم - التقنية - المجتمع) مدعاة الى الاهتمام به في المراحل التعليمية المختلفة ومنها التعليم الجامعي بما له من أهمية في جعل العلم في متناول المجتمع وإفراده وكذلك التقنية التي لا غنى عنها اليوم في عالم متسارع التغيير والتطوير .

توظيف هذا المدخل يعني توجيه الباحثين والمتخصصين لزيادة التفاعل مع البيئة ومعرفة ما يعانيه المجتمع من مشكلات وتشخيصها وتوثيقها لإيجاد الحلول المناسبة عبر بوابة البحث والاستقصاء العلمي .

أن عملية تواصل العلماء والمختصين مع المجتمع تعرفهم على احتياجات ورغبات أفراد المجتمع بنوع التكنولوجيا الملائمة والمناسبة وهل هنالك حاجة لتعديل وتبديل لهذه التكنولوجيا بما فيها من أجهزة وأدوات وكذلك يمكن أن تعرف أفراد المجتمع على الجوانب السلبية للتقنية إذا ما استخدمت استخداماً صحيحاً كما هو الحال في نموذج التحليل الأخلاقي الذي يركز على أخلاقيات العلم والتكنولوجيا .

يمكن أن يساهم مدخل الـ STS في وضع الحلول للمشكلات البيئية المختلفة التي يعاني منها المجتمع .

سابعاً: التوصيات المقترحات :

(١٧, ٣٧)

٦- توظيف مدخل الـ STS في التدريس الجامعي :
تشير بعض الدراسات المسحية ان أكثر من (٥٠ ٪) من الدول قد أبدت اهتماماً بتدريس موضوعات مدخل الـ STS . (٢٠ , ٣٨٤)
وأوضحت نتائج دراسة مسحية أخرى أجريت في الولايات المتحدة على (٥٠) ولاية ان (٦) ولايات أشارت الى الحاجة الماسة لتطبيق مدخل الـ STS و (١٩) ولاية شجعت على استخدامه و (٩) ولايات أوصت باستخدامه , ولغاية عام ١٩٩٣ تم عقد أكثر من (٩٦٨) برنامج تدريبي للمدرسين في إنشاء الخدمة حول كيفية تدريس هذا المدخل وتوظيفه لخدمة العملية التعليمية . (١٩ , ١٦ - ١٩)

ويشير (Heath , ١٩٩٣) الى إن اطلاع المدرسين على برامج ومشروعات الـ STS وتدريبهم عليها يمكنهم من كيفية استخدامه في التدريس (٢١ , ٥٢) وبإمكان الجامعات العربية ان تسعى وتنحوا هذا المنحى في توظيف مدخل الـ STS بما يملك من استراتيجيات ونماذج تعليمية مرنة يمكن أن يتدرب عليها أعضاء هيئة التدريس وخاصة في مجال تدريس العلوم المختلفة , وتعد هذه الاستراتيجيات أطر عمل تستهدف مساعدة المدرس على تحديد واختيار الخبرات التعليمية والأنشطة التعليمية وتنظيمها ومن هذه الاستراتيجيات والنماذج الآتي :

إستراتيجية واكس (waks , ١٩٨٩)
إستراتيجية الشبكة الوطنية للعلم والتكنولوجيا والمجتمع للعلم والتكنولوجيا والمجتمع (national STS , ١٩٨٩) .
إستراتيجية رامسي (Ramsey , ١٩٨٩) . S
إستراتيجية روزنثال (Rosenthal , ١٩٨٩) . S
إستراتيجية ياجر (Yager , ١٩٩٠) . S
إستراتيجية اتخاذ القرار (S) (Decision making) .
إستراتيجية حل المشكلات (S) (Problem solving model) .
نموذج التدريس الواقعي (M) (Realistic teaching) .
نموذج التحليل الأخلاقي (M) (Ethical Analysis) .
نموذج التعلم البنائي (M) (Constructivist Learning) (١٧) . (٤٠ - ٤٢)

ويؤكد الباحثان ان خصائص ومزايا مدخل الـ STS يمكن انه تحقق أو تساهم في التنوير العلمي المجتمعي من خلال محورين رئيسيين هما :

مخرجات الجامعة في التخصصات المختلفة والتي تمتلك فهماً للمبادئ الأساسية ذات الصلة بالمشكلات المجتمعية والتي بإمكانها المساهمة في إيجاد حلولاً لها وكذلك الاتجاهات الايجابية للفرد الخريج المتمكن من تطبيق المعرفة في مواقف حياتية مختلفة عبر إدراكه للعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع .

يوصي الباحثان بعدد من التوصيات و المقترحات هي الاتي :-
توظيف مدخل الـ STS في تدريس العلوم في المراحل
الدراسية المختلفة وخصوصاً الجامعية منها .

تضمن برامج كليات التربية وكليات أعداد المعلمين
وخاصة في ما يتعلق بعملية الإعداد المهني للمدرسين
وللمعلمين .

تضمن برامج التدريب والتعليم المستمر في الجامعات
العربية لتدريس مدخل الـ STS وما يتضمن من استراتيجيات
ونماذج تعليمية مختلفة .

ضرورة التأكيد على ثلاثة مكونات مدخل الـ STS (العلم
, التقنية , المجتمع) لأنها ثلاثة لا يمكن الاستغناء عنها
والأهمية العلاقة بين هذه المكونات .

توجيه أنظار الباحثين والمختصين حول هكذا مداخل
لتضمينها في برامج وخطط الجامعات البحثية لما تقدمه
من خدمة لبناء المجتمع علمياً وتنويره بالثقافة العلمية
التي لا غنى عنها في عالم اليوم .

أن تتبنى مراكز البحث والتطوير ومراكز تطوير التدريس
والتدريب الجامعي العربية إصدار كراسات أو منشورات
تتضمن الأفكار الرئيسية لمثل هذه الموضوعات وان تكون
في متناول أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كي يتم
الاستفادة منها وان لا يكونوا بعيداً عن هذه المفاهيم والمضامين
والتي يمكن ان تساهم في تقدم المجتمع وتنوره علمياً وثقافياً .

المصادر :

إبراهيم مجدي عزيز , استراتيجيات التعليم وأساليب
التعليم , ط (١) مكتبة الأجلو , القاهرة , (٢٠٠٤) .

الخليلي , خليل يوسف وآخرون . تدريس العلوم في مراحل
التعليم العام , ط (١) , دار التعلم للنشر والتوزيع , الامارات
, (١٩٩٦) .

زكريا , فؤاد . التفكير العلمي , سلسلة عالم المعرفة
- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب , الكويت ,
(١٩٧٨) .

زيتون , عايش . أساليب تدريس العلوم , ط (١) , دار الشروق ,
عمان , (٢٠٠١) .

سالم , صلاح الدين علي , التنور البيئي لدى الطلاب
المعلمين بكليات التعليم الصناعي , مجلة التربية
العلمية , المجلد (٧) , العدد (٢) , جامعة عين شمس
القاهرة , (١٩٩٤) .

سلامة , عادل أبو العزاحمد . طرائق تدريس العلوم ودورها في
تنمية التفكير , ط (١) , دار الفكر , (٢٠٠٢) .

سليم , محمد جابر , أضواء على تطوير منهج العلوم
التعليمية في الدول العربية , مجلة التربية العلمية ,
المجلد الأول العدد الثاني , الجمعية المصرية للتربية

العلمية القاهرة (١٩٩٨) .

صبري , ماهر إسماعيل وصلاح الدين محمد يوسف . التنور
التكنولوجي وتحديث التعليم , ط (١) , المكتب الجامعي
الحديث , الإسكندرية , (٢٠٠٥) .

عبد السلام , عبد السلام مصطفى . الاتجاهات الحديثة في
تدريس العلوم , ط (١) , دار الفكر العربي , القاهرة , (٢٠٠١) .
١٠ - العطيات , عالية . تقويم مستوى طالبات كلية التربية
للبنات بتبوك للقضايا الناجمة عن تفاعل العلم والتقنية
والمجتمع واتجاهاتهن نحو تطبيق التقنية الحديثة (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية - الرياض
, (١٩٩٩) .

١١ - علي , محمد السيد . التربية العلمية وتدريس العلوم
, ط (٢) , دار المسيرة , عمان , (٢٠٠٧) .

١٢ - القبيلات , راجي عيسى , أساليب تدريس العلوم
في المرحلة الأساسية ومرحلة رياض الاطفال , ط (١) , دار
الثقافة للنشر والتوزيع , عمان , (٢٠٠٥) .

١٣ - قلادة , فؤاد سليمان , الاساسيات في تدريس العلوم , ط
(١) , دار المعرفة الجامعية , القاهرة , (٢٠٠٤) .

١٤ - محافظة , سامح ومحمود حامد المقمداي , المشكلات
الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية , مجلة
اتحاد الجامعات العربية , العدد (٣٣) , عمان , (١٩٩٨) .

١٥ - المحتسب , سمية عزمي , فاعلية تعليم العلوم
القائم على توجيه العلم - التكنولوجي - المجتمع (STS)
(في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي متطلبات
التنور العلمي , مجلة العلوم التربوية والنفسية ,
المجلد (٥) العدد (٣) , البحرين , (٢٠٠٤) .

١٦ - محمود , صباح . تكنولوجيا الوسائل التعليمية , ط (١) ,
دار الباذوري العلمية , عمان , (١٩٩٨) .

١٧ - الاسدي . نعمة عبد الصمد . فاعلية أمودجين تعليميين
على وفق مدخل STS في التحصيل وتنمية التفكير الناقد
والقدرة في اتخاذ القرار لحل مشكلات بيئية لدى طالبات قسم
علوم الحياة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية- ابن
الهيثم . جامعة بغداد . (٢٠٠٩) .

١٨ - Aikenhead , G.S The integration of STS in to science
education, theory in to practice , vol (٣١) no (١) , ١٩٩٢ .

١٩ - Berlin, D& Kumar, D. The status of STS implementation
in the united states and implications , paper presented
of the annual meeting of the national association for
research in science teaching , Atlanta, GA , April (١٩-١٥)
١٩٩٣ .

٢٠ - Fensham ,P,J. Approache to the teaching of STS in-
science education International Journal of science
Education , vol (١٠) No (٤) ١٩٨٨ .

٢١ - Heath, P.A. Organizing for STS teaching and
Learning, The doing of STS, Theory in to practice, Vol (٣١)

no (١) , ١٩٩٢ .

٢٢ - Meichtry, Y. The impact of science on student views
about the nature of science . Journal of Research in
science Teaching. Vol (٣٠) no (٥) , ١٩٩٣ .

٢٣ - Miller, J.D. Technological Litarcy: some concepts and
measures, Bulletin of science-Technology and society,
Vol (١) no (٢) , ١٩٨٦ .

٢٤ - National academy of science education standard,
second printing, national academy press, USA
١٩٩٦ .

٢٥ - Raizen,S.A. Making way for technology education,
vol (٢) Journal of science education and technology .

no (١) , ١٩٩٧ .

٢٦ - Roy, R. Science - Technology - society as reform in
science education. State University of New York Press,
Albany , ١٩٩٣ .

٢٧ - Yager, R.E. What research says to the science teacher,
The science, society movement. National science teacher
Association Vol (٧) , Washington , ١٩٩٣ .

٢٨ - Tamir B. STS approach : Reasons , intentions
accomplishment and outcomes. Science education, vol
(٧٧) , no (١) , ١٩٩٣ .

دراسة آيات الأخلاق في القرآن الكريم في ضوء (المجاز العقلي) القائم على علاقته السببية

أمير عبودي عبد
جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

أ.م.د. سيروان عبد الزهرة الجنابي
جامعة الكوفة / كلية الفقه

الملخص :

تقوم فكرة البحث على تتبع مواضع أسلوب المجاز العقلي الذي اقتضته البلاغة القرآنية، وما طرأ من تغييرات دلالية بين المعاني الأول والمعاني الثانوي، وبيان أثر هذا الأسلوب في اختزال المضامين الأخلاقية، والمراد الذي يحقق إحالة المتلقي إلى الصورة البيانية المتلائمة مع غرض هذا المجاز العقلي في علاقته السببية الذي يكون من خلاله الحث والترغيب على الأخلاق الحميدة أو التنفير والتحذير والترهيب من مساوئ الأخلاق. أما منهج البحث فيتلخص في تحليل علاقة الإسناد القائمة بين طرفي المجاز العقلي وتشخيصهما بالوسائل التطبيقية التي تبحث في ارتباط النص بين مظهره اللفظي ومظهره التركيبي ومظهره الدلالي وأثر ارتباط هذه المظاهر في إفاء الدلالة البيانية بما تقتضيه مكامن البلاغة متوخية اختلاف طرائق صياغة الألفاظ لإرادة المعنى الواحد للمدلول الأخلاقي ومعطياته على وفق ضوابط مفهوم (الأخلاق).

مدخل :

توظيف الدلالة البيانية للإسناد العقلي في دراسة مفهوم الأخلاق إن توظيف دلالة الغرض البلاغي في تحليل الأساليب القرآنية موازنة مع ضوابط تحديد مفهوم (الأخلاق) على أساس ما تم الاتفاق عليه بين علماء اللغة والتفسير في تمييزهم لجوانب الأخلاق الحسنة أو المذمومة يفتح الأفاق لدراسة النص بطرائق مختلفة لمعرفة المقصود الأخلاقي من الدلالة البيانية. وأما البحث في بطون المعجم العربي عن المعنى اللغوي للفظ (الأخلاق) فإننا سنجدتها تحت مادة (خلق)، وبما أنه أقدم معجم عربي وصل إلينا هو كتاب (العين) للفراهيدي (ت ١٧٥هـ) وجب النظر إلى هذا المعجم أولاً لاستظهار الدلالة المعجمية

للفظة التي نحن في صدد البحث فيها: وتأسيساً على هذا نجد الفراهيدي يقول: ((الخليفة: الخلق والخلق: الطبيعة والجميع: الخلائق والخلائق: نُقِر في الصفا والخلق: الخلق والخالق: الصانع وخلق الأديم: قدرته وإن هذا الخلق للخير أي: جدير به وقد خلق لهذا الأمر فهو خالق له أي: جدير به.... والخلق: النصيب من الحظ الصالح وهذا رجل ليس له خلق أي: ليس له رغبة في الخير ولا في الآخرة: ولا صلاح في الدين))^١ من هنا يكاد أن يجتمع في مفردة (الخلق) بضم اللام وسكونها معنى الدين والطبع والسجية وحقيقة جسد هذه الأوصاف في صورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة.

أما مصطلح (الأخلاق) فقد عرفه الغزالي (ت ٥٠٥هـ) على أنه: ((هياة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية فإن كانت الهياة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعاً سميت تلك الهياة خلقاً حسناً، وإن كانت تصدر عنها الأفعال القبيحة سميت الهياة التي هي المصدر خلقاً سيئاً))^٢. وبهذا تتكون الأخلاق ومنشؤها هو النفس وما الأفعال إلا مظهر لها. وهذا المفهوم لو وازناه على ملحظ المجاز العقلي في النص القرآني المؤسس على النظر إلى كل واحدة من ألفاظه حينما تدخل في تركيب الجملة أو ما يصاغ بها التعبير بطرق اسنادية لكانت الحصيلة آيات سميت آيات الأخلاق. مع تحقق المجاز العقلي في أسلوبها البياني: إذ يستعمل كل واحد من الألفاظ في موضوعه الأصلي ويكون المجاز عن طريق التركيب الاسنادي: لأنه يتجاوز الكلمة الواحدة، كالاسم الواحد، والفعل من غير أن يضم إليهما^٣. لأن المجاز العقلي لا يكون في الألفاظ: إذ يتوصل إليه بالاعتماد على علاقته الاسنادية وهو

ما يتميز به من المجاز اللغوي ، إلا أنَّ هذه العلاقة الاسنادية غير حقيقية بحيث يحصل الخفاء والإبهام في الإسناد ؛ لذا لابد من وجود قرينة مانعة من إرادة المسند الحقيقي ه ، ولا ينحصر تحقق قرينته الصارفة عن المعنى الحقيقي في نطاق المفردة الواحدة فحسب كما هي حال المجاز اللغوي ؛ بل يتحقق في قراءة فاحصة للجملة لكي نرصد صلة دلالتها المجازية من بين طرفيه في الإسناد في تركيب الجملة الذي يدلنا عليه الحكم العقلي .و ((يستشعر ذلك حسبا وعقليا معا عن طريق التركيب في العبارة . والإسناد في الجملة : فهو مستنبط من حياة الجملة العامة . ومستخرج من تركيب الكلام التفصيلي من دون النظر في لفظ معين . أو صيغة منفردة . وهذا ما يميزه من المجاز اللغوي))١١.

المبحث الأول /

أطراف الإسناد في المجاز العقلي وأنواع قرائنه:

أولاً- أطراف الإسناد في المجاز العقلي: تتكون الجملة من طرفين هما المسند والمسند إليه ومعنى المسند : هو الموضوع الذي يتناوله معنى الجملة سواء أكان للمثبت أم للمنفي في الموضوع بما يقصده المتكلم في دلالة الكلام . والمسند إليه هو المثبت له أو المنفي عنه ذلك الموضوع٧. وقد اعتمد علماء البلاغة على هذه الأركان ؛أي المسند والمسند إليه في تحديد نطاق الجملة البيانية :لأنه((إذا رُمّت الفائدة أن حُصل لك من الاسم الواحد أو الفعل وحده. صرت كأنك تطلب أن يكون الشيء الواحد مُثَبِّتاً ومُثَبَّتاً له. ومنفياً ومنفياً عنه. وذلك محال. فقد حصل من هذا أنَّ لكل واحدٍ من حكمي الإثبات والنفي حاجةٌ إلى أن تُقَيِّده مرَّتين. وتُعلِّقه بشيئين))٨. ويظهر من وجود طرفي المجاز العقلي بالنظر إلى: «المُسندِ والمُسند إليه» حكماً عقلياً يُستنتج من الحقيقة اللغوية أو المجاز اللغوي٩؛لِيتنبع أثرهما في اتفاق أو تباين الطرفين. ومن خلاله هذا الحكم العقلي قُسِّمت أطرافه على أربعة أقسام١٠:

القسم الأول: أن يكون الطرفين حقيقتين.

مثل: قول الله عزَّ وجلَّ: ((وَأُخْرِجَتِ الْأَرْضُ أَنْقَالَهَا)) ١١ .

أُخرجت الأرض: كل من المسند والمسند إليه حقيقة. والإسناد مجاز عقلي. لأنَّ الأرض ليست هي التي تُخْرَجُ أنْقَالُهَا حقيقة،فالمجاز مستنبط من اقتران الإخراج بالأرض١٢ .

القسم الثاني: أن يكون الطرفين مجازيين.

مثل: قول الله عزَّ وجلَّ: ((فَمَا رِيحَتِ جَارَتُهُمْ))١٣؛إذ نفي الرِّيح: مجاز عن عدم تحصيلهم نفعاً من أخذ الضلالة وترك الهدى. جَارَتُهُم: مجاز عن عملية أخذ الضلالة وترك الهدى. وإسناد نفي الريح عن جَارَتُهُم مجاز عقلي. إذ المنافقون هم الذين لم يربحوا١٤.

القسم الثالث: أن يكون المسند حقيقة والمسند إليه مجازاً.مثل قوله تعالى : ((واسأل القرية))١٥ فالمسند هنا حقيقة وهو فعل السؤال.والمسند إليه هنا مجاز وهو القرية. فالمعنى وأسأل أهل القرية غير أنه نسب السؤال إلى القرية

جوزاً١٦.

القسم الرابع: أن يكون المسند مجازاً والمسند إليه حقيقة.

مثل قول الله عزَّ وجلَّ: ((حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا))١٧. وضع الأوزار: مجاز عن انتهاء أعمال الحرب.الحَرْبُ: حقيقة.وإسنادُ وَضَعَ الأوزار إلى الحرب مجازٌ عقلي. فكأنَّ القتال أثقالَ حَمَلَتِهَا الحربُ فإذا انقضت وضعت أثقالها١٨.

ثانياً- قرينة المجاز العقلي :تستند الدلالة المجازية على معناها الذي تنصرف بوساطة القرينة جهة الدلالة من الحقيقة إلى معنى مجازي فيصبح إسناد الفعل أو ما في معناه إسناد إلى غير ما حقه أن يسند إليه ١٩.أي هي الدليل الذي يستفاد من التعبير ليتعرف السامع أن الوظيفة البيانية من الإسناد عائدة للمجاز عقلي .

وتأتي قرينة المجاز العقلي على وَجْهَيْنِ:

الوجه الأول: أنَّ تكون غير لفظية. و يستفاد من الجملة باستحالة صدور عمل المسند من المسند إليه أو قيامه به عقلاً . فيكون وجه القرينة من دليل العقل ٢٠.

وتتوقف أدلة العقل في مدى معرفة المتلقي بالمعاني البعيدة من غير ظاهر التعبير وكذلك بمعرفة ما يعتقد به المنشئ :ليتجلى نوع الإسناد من خلال تأويله. وكذا حال معرفة القرينة التي يقوم عليها المجاز العقلي .إذ ترجع إلى تأوُّل المتكلم:((لأنَّ المجاز العقلي هو طريق البلاغيين في الاستنباط .وسبيلهم إلى اكتشاف الجهول بنوع من التأول والحمل العقلي))٢١ لما يتضمن في النص من معنى تأويلي حينما يقترن المسند إلى ما غير حقه أن يسند إليه . فجملة (شفى الطبيب المريض) إن قالها الجاهل الذي يعتقد وقوع الشفاء من الطبيب فهي حقيقة .لأن الجاهل لم يضمّن تعبيره تأويلا معين .وإن قالها العالم الذي يعتقد أن الشفاء من الله وحده ولكن الطبيب سبب فيه: فيكون التعبير على سبيل المجاز حيث يوجد التأول٢٢ .وقد يكون تعيين القرينة من خلال معرفة استحالة صدور المسند من المسند إليه استحالة عرفية كما في قولهم : بنى الأمير المدينة وكسا الخليفة الكعبة . فالعُرف يمنع وقوع البناء من فعل بأشره الأمير وعمل الكساء من الخليفة إذ جرت العادة إنَّ العمال هم الذين يفعلون ذلك بأمر ذلك الأمير. ولكن العقل لا يمنع من مباشرة البناء بنفسه أو إلقاء الكساء على الكعبة .وعلى هذا التوجيه تكون الاستحالة من جهة العُرف: أي المتعارف بين الناس٢٣.

الوجه الثاني: أن تكون لفظية. كقوله سبحانه : ((وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي))٢٤.فيرى الدكتور الصغير أنَّ في هذه الآية مجازاً عقلياً قرينته في لفظتي(يا ارض)و(يا سماء)والأرض والسماء لا تعي الخطاب. بل عبر عن إرادته في خطاب الجماد مجازاً بقوله(قيل)وإنما أمره كائن فيهما من دون خطابهما٢٥ .

ويظهر ما تقدم الغرض البياني للقرينة المجازية في ((منع إرادة المعنى الأصلي ليزول اللبس من الكلام .ومن ثم فإنَّ المجازات لا تنفك عن القرائن سواء كانت لفظية أو حالية أو غير ذلك))٢٦

فضلا عن أنَّ السياق الذي تنتظم فيه الجملة له فاعلية الأداة التي يستدل به على تعيين القرينة وتمييز القرينة اللفظية من العقلية : لأنَّ الدلالة السياقية من الوسائل المهمة للوصول إلى المعنى .وتعوِّل القرينة على المعنى الذي تدور فيه التراكيب والعبارات . فإذا ما وضعنا في الحسبان أهمية المعنى الذي يرمي إليه سياق النص فإن الوقوف على تأويل القرينة سيكون أكثر تطابقاً مع المقام أو مع وجه الخطاب الذي اقتضاه السياق٢٧ .

المبحث الثاني/ تحليل المجاز العقلي بتوظيف العلاقة السببية في آيات الأخلاق:

إن استظهار الدلالة الفنية للمجاز العقلي لا تتأتى من الاقتصاد على المفردة : بل تحقق في تحليل علاقات الإسناد التي يقوم بها المجاز العقلي لأنها هي مظنة الحكم المجازي٢٨ .التي يجمعها صلات الإسناد بين طرفيه٢٩ . والعلاقة التي نوظفها للمبحث هي العلاقة السببية : وتعني هذه العلاقة أن يتضمن النص ما بُني في أصل صدور الفعل لفاعل معين بحكم العقل واسند الفعل للسبب مجازاً لمقارنته الفاعل الحقيقي في ملابسة الفعل:إذ يكون الحكم على هذه العلاقة ضمن نطاق المجاز العقلي :لأن الفعل فيها مسنداً إلى غير الفاعل الحقيقي ٣٠: ((إذ كثيراً ما يطلق هذا المجاز في القرآن مسنداً إلى السبب .وأن بدا العامل فيه الفاعل .ولكن التحقيق يبدي خلاف ذلك مما يوحي بطبيعة إرادة المجاز))٣١.

ومن ذلك قوله تعالى ((أَتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ)) ٣٢ .

يتربط المعنى الأخلاقي في إقامة الصلاة بأنها مظهر للعبادة وإقامة الفريضة .والصلاة التي تذكّر بالنعمة تبعث على امتثال المنعم . فضلا عن أن في الصلاة صبراً من جهات منها مخالفة حال المرء المعتادة ولزومه حالة في وقت معين وهو ساعة الفريضة لا يسوغ له التخلف عنها ولا الخروج منها فامتثال النواهي الربانية في ترك المنكرات والفواحش أمر يحتاج إلى تقوية ووازع وهذا ما حَقَّقَه فريضة الصلاة.

وفي المقطع القرآني أسند الحكم للسبب مجازاً في قوله: ((إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ)). وحقَّق الإسناد بين طرفي مختلفين يتكون من :

المسند إليه (الصلاة) طرف حقيقي. الموضوع الذي يتمثّل في الآية الكريمة.

المسند (تنهى عن الفحشاء والمنكر) طرف حقيقي يدور حوله المعنى التعليلي لإقامة الصلاة .

والاتفاق بين طرفي الإسناد فيه إشعار للمتلقى بأن أداء الصلاة واجب لا يجوز التخلي عنه : فهي في ذاتها عمل يشتمل على الآداب من الطهارة وذكر الله في خضوع ينشغل فيه المصلي من دون أن يعمل أي شيء يقطع بينه وبين عبادته التي تصبح على نقيض من عمل الفحشاء والمنكر. ولم يذكر أن الصلاة

تأمر بالمعروف مع أن بعثها للمعروف والعمل الجميل :إذ إنها لا تقل في الهدف الذي يكمن من وراء هذه الفريضة. ذلك بأن الخير بما فيه العمل الجميل قد ضمّته هذه الفريضة فصارت الوحدة بينهما ثابتة بدليل إن الصلاة خير العمل والمعروف . أما القرينة الصارفة عن المعنى الحقيقي فهي قرينة (معنوية) أي استحالة أن تكون الصلاة هي الناهية فالإسناد هنا مجازي: إذ نجد بهذا الانتهاء عن الفحشاء والمنكر قد اسند إلى (الصلاة) عقلاً لأنهما سبباً للانتهاء :ذلك بأن الكف عن الفحشاء والابتعاد عن مزاولة المنكر إنما يقوم به الإنسان نفسه وليس الصلاة :وهنا يتجلى معنى عميق في إقامة الصلاة :لذا ف((العبد إذا قام بين يدي ربه يناجيه ويتلو كتابه . هان عليه كل ما في الدنيا رغبة فيما عند الله . ورهبة منه . فيتباعد عن كل ما لا يرضي الله))٣٣: من هنا كانت الصلاة هي السبب الذي يدعو الإنسان للابتعاد عن هذه السيئات والنأي بنفسه عنها : لهذا اسند فعل النهي إليها أي إلى الصلاة من هذه العلة .وإلا فالإنسان هو نفسه من تنتهي وليس الصلاة . وهناك معنى مستبعد في تأويل نهى الصلاة عن الفحشاء والمنكر وهو ((أنَّ الصلاة تنهى صاحبها عن الفحشاء والمنكر ما دام فيها))٣٤ . ودليل ضعف هذا الرأي أن التعبير القرآني استعمل الفعل المضارع (تنهى)وفيه دلالة على الاستمرار والصلاة لا تستمر بل هي منحصرة إلى خروج الوقت المحدد لها .في حين أنَّ النهي مستمر.

وثمة مناسبة بيانية بين الجملة المجازية في الصلاة الناهية وبين قوله ((وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ)). فذكر الله اسم من أسماء الصلاة فكأنها تتجسد في المؤمن بدوام ذكره لله . أو المعنى أن الصلاة أكبر من غيرها من الطاعات وسمهاها بذكر الله لأن ذكر الله أعظم ما فيها كأنه أشار بذلك إلى تعليل نهيها عن الفحشاء والمنكر: لأن ذكر الله فيها هو الذي ينهى عن الفحشاء والمنكر٣٥ .

وكما كانت الصلاة ناهية . أيضا تكون أمرة على طريق المجاز ولكن المصلي هو الفاعل الحقيقي للأمر والانتهاء . وما الصلاة هنا إلا بسبب فعلها الانتهاء عن المحظورات الأخلاقية . فهي تدعو إليه وتبعث عليه٣٦.

وفي هذا الإسناد المجازي مقصد أخلاقي يكمن في أنَّ الصلاة تنقي النفس وتزيد من صيانتها وتعمل على كونها وسيلة لحفظ سلوك الفرد من مزلق السوء والأخلاق المنكرة من خلال تقوية إيمانه بإجاء العمل الصالح والأعمال المستقيمة .

ونرى في قوله ((أقم الصلاة)) عبارة كان أداؤها في صيغة أسلوب الأمر بدلالة الفعل ((أقم)) ونجد أن تعبيره للأمر قد وصله من دون فاصل مع الجملة الإخبارية المؤكدة بـ((إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر)) . وهذا الوصل فيه دلالة حصول الأثر النفسي من إقامة الصلاة في المصلي لما يكون عليه حاله من حضور نفسه في عمله من دون أن يتجاوز عن صلاته إلى اتصال نفسه بغير عمل الصلاة. فإذا قطع وفصل بين إقامة الصلاة وجنح بنفسه إلى حالة فيها لا يلتفت حينها أنه

واقف بين يدي من أمره ويوقِّره بهذه العبادة الواجبة فقد أخلَّ في إقامة الصلاة ولم يحصل له ما يتطابق مع دلالة الجملة الإخبارية في انتهاء المصلي عن الفحشاء والمنكر؛ وهذه الآداب التي يلزم بها المؤمن في كل صلاة((فإذا دخل المصلي في محرابه وخشع وأخبت لربه وادكر أنه واقف بين يديه وأنه مطلع عليه ويراها صلحت لذلك نفسه وتذلت وخامرها ارتقاب الله تعالى وظهرت على جوارحه هيبتها. ولم يكد يفتر من ذلك حتى تظله صلاة أخرى يرجع بها إلى أفضل حالة؛ فهذا معنى هذه الأخبار لأن صلاة المؤمن هكذا ينبغي أن يكون))٣٧.

وإقامة الصلاة تفتضي ترك الفحشاء والمنكر بشتى صفاتها المستقبحة. وهذا الترك هو حمل معناه على دلالة الانتهاء أو الامتناع. فإذا تأملنا في قوله تعالى: ((إن الصلاة تنهى عن الفحشاء))، فالفحشاء الممتنع عن إتيانها التي هي من آثار الشهوة. وقوله: ((والمنكر)) وهي من آثار الغضب. والشهوة والغضب من آثار الهوى لأن المداخل التي يأتي الشيطان من قبلها في أصل أعمالها ثلاثة: الشهوة. والغضب. والهوى ٣٨. والانتهاء والامتناع عن هذه الآثار الذميمة أخلاقيا هي من تأثير إقامة الصلاة.

ومن جنس هذا النمط من المجاز أيضا قول الله عزَّ وجلَّ: ((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ. الَّذِينَ يَقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيَمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ _ أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا لَهُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ))٣٩.

دلالة النص حول صفات المؤمن الذي ينبغي أن يكون عليه واقع سلوكه نحو تكامل نفسه وقربها من الله تعالى. وعلامات ذلك من أخلاقه في استقامته وتوكله على ربه فيظهر حاله نحو الأحسن بمدى صلته بالله وآياته القرآنية.

وفي النص القرآني إخبار عن وصف المؤمنين بموصول وصل بثلاث مقامات عظيمة مقام الخوف. ومقام زيادة الإيمان. ومقام التوكل إخباراً عنهم بثلاث: الصفة القلبية و الصفة البدنية والصفة المالية. وبدأ من أفعال القلوب لأنها أشرف وفرق في أفعال الجوارح بين الصلاة والصدقة لأنهما عماد الإيمان ٤٠.

ويظهر من إسناد الزيادة إلى الآيات مجاز عقلي. ملابسته السببية.

وحقق الإسناد بين طرفي متفمين يتكون من: قوله: (تليت عليهم آياته)طرف حقيقي: المسند إليه (الآيات). قوله: ((زادتهم إيماناً)): طرف مجازي: المسند(زيادة الإيمان).

والقرينة الصارفة عن المعنى الحقيقي للإسناد المجازي قرينة لفظية في ذكره (زَادَتْهُمْ):لأن اقتران قوله (زادتهم إيماناً)مع (تلاوة الآيات) بمعنى أن الله تعالى هو الذي يزيد إيمانهم ولكن لنسبة الآيات القرآنية لله جاء بإسناد الزيادة لهذه الآيات: و يبدو للباحث من تغاير طرفي الإسناد في كونهما طرفين مختلفين دلالة على التفاوت بين المؤمنين فليسوا على حد سواء فبعضهم يزداد أكثر من بعض وفي سياق النص توجد قرينة لفظية على حدوث هذا التفاوت بينهم في قوله ((لَهُمْ

ذكره وكأن ما يُذكر برَّه هو مائل في القرآن الكريم. ولقد جعل من ارتقاء شأن الآيات على أهل الإيمان في قوله: ((وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ))إذ استعمل التعبير القرآني (عَلَيْهِمْ)للاستعلاء للدلالة على التمكن من قلوب: إذ الآيات تسيطر على قلوبهم وتملأها خشوعاً فتتكسر من مهابة الشعور والخضوع الكامل لذكر ربهم. وهم لكمال أعمالهم يتكامل إيمانهم.

قوله تعالى: ((الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَنَاهُمْ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا كَذَلِكِ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ قَلْبٍ مُّتَكَبِّرٍ جَبَّارٌ))٤١ عند النظر في النص الكريم نجد إن المعنى الأخلاقي يرتب دلالة بيانية في عاقبة المتكبر الجبار. صريحة من سياق الآية. ذلك أنَّ التكبر لا يجوز على أية حال من الأحوال لأنه من مساوئ الأخلاق: بل من أسفلها لأنه تتظاهر فيه النفس برفع مقدارها فوق الوصف الحقيقي لها. فتدخل في نطاق التجبر والظلم للعباد أولاً وللنفس ثانياً. وهذا في صفة العباد ذم وفي صفة الله سبحانه مدح ٤٧.

ونلاحظ أطراف الإسناد في جملتين. الأولى: ((يَطْبَعُ اللَّهُ)). المسند: (يَطْبَعُ) وهو طرف مجازي.

المسند إليه (الله) وهو طرف حقيقي. والقرينة الصارفة عن المعنى الحقيقي هي قرينة لفظية تتمثل بالفعل (يطبع):لأن الأصل الحقيقي لهذا الفعل هو: ((أن تصور الشيء بصورة ما. كطبع السكة. وطبع الدراهم. وهو أعم من الختم وأخص من النقش))٤٨. ولكن دلالته هنا صرفت إلى التعبير المجازي:لأن قدرة الله تعالى نافذة في المحلوقات بالأمر الكائن بحقيقة الإرادة الالهية في كل شيء موجود. ولعل في قوله:((إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ))٤٩.

فلا وساطة لتحقيق الأمور من خلال الأفعال التي يحتاجها البشر كاختتم على الشيء أو تمييزه بالطبع عليه.في حين إنَّ الدلالة هنا للفعل (يطبع)مجازية فهي بمعنى أن من((كانت هذه صفته. يطبع الله على قلبه. فلا يعرف يعد ذلك معروفاً. ولا ينكر منكرًا. ولهذا قال: ((كَذَلِكِ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ قَلْبٍ مُّتَكَبِّرٍ)) أي:على إتباع الحق))٥٠. ففعل الطبع اسند إلى الله تعالى جَوْرًا:لأنَّ الله لا يطبع على قلب الإنسان حقيقة ولكن بسبب عناد الشخص وكثرة جدله في حق الله وإنكار آياته فإنه سبحانه يتركه بلا هداية فكأن ههنا فعل الطبع صرف القلب عن الهداية:حيث تتولد دواعي الكبر والرياسة في القلب. فتصير تلك الدواعي مانعة من حصول ما يدعون إلى الطاعة والانقياد لأمر الله.فيكون تعليل الصد عن الدين ومعاداته لبقاء القلب على التجبر والتكبر ٥١.فالمراد من فعل الطبع هو الإبقاء على عناد المجادلين بمعنى آخر منع التوفيق الإلهي من هدايتهم بسبب جدالهم بالدين:فهم لا علم فيه ولا سلطان صالح يحتجّون به ٥٢.

وفي اختيار لفظة (يطبع) مع قلوب المتكبرين ننقل إلى دلالة بيانية من استمرار حالهم في التكبر ولا يرجى خيراً من صلاحهم وفي دلالة(يطبع) تأكيد آخر من حيث أن القلب الذي يراد منه الحالات الأخلاقية والنفسية المتقلبة لا يبقى على

تقلبه فينحو نحو الخير أحياناً:بل يُثَبَّت (يطبع) على الإنسان (القلب) في حال واحد.

والجملة الثانية: ((عَلَىٰ كُلِّ قَلْبٍ مُّتَكَبِّرٍ جَبَّارٌ)).

١- المسند (المتكبر الجبار): طرف حقيقي وهي صفات أخلاقية سيئة.

٢- مسند إليه: (القلب) طرف مجازي: لأنه ليس المقصود بالقلب هنا ذلك العضو الصنوبري في صدر الإنسان.فالدلالة مجازية في لفظة القلب بل المراد معنى القوة النفسية التي تكون فيها موضع الطباع والاستعداد الإنساني.

ووصف القلب بالتكبر والجبر مجاز عقلي: لأنه مركزهما ومنبعهما والمقصود وصف نفس صاحب هذه الأخلاق كقوله تعالى: ((فَإِنَّهُ آتَمَّ قَلْبُهُ))٥٣: لأنه سبب الإثم كما يقال: رأْتُ عيني وسمعتُ أذني ٥٤. والمراد صاحب العين والأذن.

وبالمقارنة مع هذا التعبير يتجلى معنى عميق في وصف القلب بالتكبر والتجبر وهو (التجرد من الإيمان). إذ في حقيقة الأمر لما كان القلب يمثل موضع الرحمة والإيمان فهو يتخلص بفضلهما من كبريائه وتجبره. وقد ذكرت الصفتان مجازاً في تعبير إسنادهما لحال القلب لإفهام السامع أن هذا الشخص قلبه خال من الرحمة وهو متجرد من الإيمان.فإذا كان حال قلبه كذلك كان الإنسان في اخلاقه متصفاً بالجبروت والمكابرة.

ونظير هذا التعبير القرآني قوله سبحانه في وصف اليهود((فَبِمَا نَقْضُهِمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً))٥٥. فقساوة القلب تعني ميله إلى الأمور الدنيوية ٥٦فيتجرد القلب بهذا من صفة الرحمة وهذه تعدّ عقوبة ونقمة ولهذا ناسب وصف القلوب بالقاسية عقِبَ قوله (لعناهم) فلا يتعظون بموعظة ولا تستجيب هذه النفوس لغلظتها وقسوتها٥٧ فاستحقوا اللعن أي الطرد من الرحمة:لأن المواعظ رحمة لتهديب السلوك الإنساني وتوجيهه للنوازع الخيرة وبالزجر عن المعاصي ومساوئ الأخلاق التي تزيد من ابتعاد الإنسان عن الهدى والصلاح.

ومن معنى كلمة (يطبع)ودلالة الاختلاف بين طرفي الإسناد ينتقل المتلقي إلى أن الطرف الأول وهو النفس الإنسانية لا تناسبها الصفات الأخلاقية الذميمة:لأنها ليست من طبيعتها الفطرية:ولذلك لو تأملنا عموم التعبير القرآني فأنّا لا نرى عبارة: (كذلك يطبع الله على كل قلب متواضع صالح) . لأن التواضع وما يلزمه من صفات صالحة هي التي تناسب طبيعة نفسية الإنسان على وفق فطرته.فضلا عن أنَّ دلالة الطبع قد جاءت مع سياق التحذير بالعاقبة والعقوبة.وهذا بما لا يتناسب مع ذكر القلب المتواضع الرحيم.

من هنا نصل إلى نتيجة ثانية يتبين منها أن القلب الموصوف بالتجبر والتكبر هو تعبير مجازي عن خلو الإنسان من الرحمة والإيمان ومن اللطيف أنَّ الله تعالى قدم لفظة (متكبر) وآخر لفظة (جبار):وذلك على وفق التسلسل الطبيعي(الزمني) لحدوث كل منهما: فلا يقع التجبر أو الظلم إلا بعد أن يتكبر المرء.فالتكبر مرقاة للظلم فكل ظالم متكبر بالضرورة:لأنه

فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ إِلَى يَوْمِ يَلْقَوْنَهُ بِمَا أَخْلَفُوا اللَّهَ مَا وَعَدُوهُ وَبِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ١٤١.

جاء التعبير القرآني على نحو الجملة الإخبارية يفيد النهي والتحذير من الاقتداء بسيرة المنافقين الأخلاقية التي ذكرهم النص . فـ((هؤلاء صنف من المنافقين. فلما آتاهم ذلك بخلوا به. فلما بخلوا بذلك أعقبهم بذلك نفاقاً إلى يوم يلقونه. ليس لهم منه توبة ولا مغفرة ولا عفو. كما أصاب إبليس حين منعه التوبة))١٤٥. وقد ضمن النص الفعل أعقب في سياق الوعيد على ما بخلوا به أي : ((بإخراج حقه منه . وكل بخل أعقب بوعيد فهو عبارة عن منع الحق الواجب . والظاهر أنّ الضمير في فأعقبهم هو عائد على الله . عاقبهم على الذنب بما هو أشد منه))١٤٦.

وفي قوله ((إلى يَوْمِ يَلْقَوْنَهُ)) إذا كان ضمير الهاء عائد إلى الله تعالى فلا بد حينئذ من أن يكون اللقاء الذي لا تكون فيه الرؤية العيانية ولا ملامسة بين أطراف اللقاء : ((ولما كانت الملاقاة بين الجنسين المدركين سبباً لحصول الإدراك فحيث يتمتع إجراء اللفظ على المماسمة وجب حمله على الإدراك لأن إطلاق لفظ السبب على المسبب من أقوى وجوه المجاز))١٤٧.

ويتحدد المجاز العقلي في المقطع القرآني : ((فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ)), وحقق في الإسناد مجاز عقلي طرفيه: (فَأَعْقَبَهُمْ) المسند فعل الإعقاب: طرف حقيقي.

المسند إليه (المنافقين أي الذين بخلوا وتولوا وهم مُعْرِضُونَ):طرف حقيقي.

والقرينة الصارفة عن المعنى الحقيقي هي قرينة لفظية(في قلوبهم) لأن النفاق لا يكون في القلب فهذا مجاز :بل هو يكون في باطن الاعتقادات ويتمثل بالإرادة البشرية التي تتناقض مع الصورة الخارجية لظاهر المنافقين .

وفي الآية نهى عن خلق مقيت وهو مخالفة العهد، فبعد أن عاهدوا الله بأنه اذا ما آتاهم من فضله سيتصدقون وعضدوا ذلك بالقسم على أنفسهم باستعمال اللام في قولهم (لئن) ثم أنكروا ذلك بعد أن منحهم ما أرادوا :إذ بخلوا بالفضل ولم يمنحوا الناس منه شيئاً :ولهذا قال سبحانه على سبيل المجاز :((فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ)), إذ النفاق لا يُعَقَّبْ لأنه شئ غير مادي حتى يكون خلفهم ولكن أورد مجازاً :لأنه سبب التعقيب والعقوبة . ذلك بأن نفاقهم الذي كانت عليه أخلاقهم هو الذي أوصلهم إلى مرحلة البخل فهم لم يفوا بما وعدوا الله :حيث يقول الرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله) : ((أَيُّ الْمُنَافِقِ ثَلَاثٌ إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ . وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ . وَإِذَا أُؤْتِيَ حَانَ))١٤٨.

ومن هذه الأوصاف عاقبهم سبحانه بأن أعقبهم النفاق الذي هو السبب في أصل هذه العقوبة والعقبى . ومن هذا المجاز ننتقل إلى معنى عميق من أمرين :

الأول : النهي عن النفاق لأنه مظنة السوء والعاقبة السيئة . ولأنه خلق إنساني مرفوض سواء أكان مع الله أم مع الإنسان نفسه فهو مصيره إلى سوء العاقبة، ولما كانت عاقبته هكذا

لولا تكبره على الله وعلى الناس لم يظلم ويتجبر : لهذا قدّم سبحانه التكبر لأنه وباعث للتجبر .ويكون التكبر سابق على التجبر زمنياً وسبباً . وكلاهما (التكبر والتجبر) مساوئ أخلاقية يدفع صاحبه إلى حيز المقت والنفور من الناس. فضلاً عن استحقاقه غضب الله ومقته . وخلاف ذلك يميل المجتمع الإنساني إلى أصحاب القلوب الرؤوفة السمحة . ومن جنس هذه المحامد الأخلاقية كانت أخلاق الرسول الأكرم(صلى الله عليه وآله) ودليل ذلك مصداقاً وسنداً قوله سبحانه: ((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ))٥٨٨.

أما المناسبة بين ذيل الآية : ((كَذَلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى كُلِّ قَلْبٍ مُتَكَبِّرٍ جَبَّارٌ))٥٩٩. وصدرها الذي جاء في قوله: ((الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ آتَاهُمْ)) فهو لبيان اشتراك حال الصنفين في بعدهم عن رحمة الله واستحقاقهم المقت الالهي ومقت المؤمنين .ومعنى المقت هو أن يبلغ المرء في طباعه من الفظاعة مبلغاً يمتنه الله معه ويبغضه ويظهر خزيه ويشينه في قومه١٥٠ .

وتضمن الذم في الآية الكريمة ضرباً((من التعجب والاستعظام ... (كذلك) أي مثل ذلك الطبع الفظيع (يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى كُلِّ قَلْبٍ مُتَكَبِّرٍ جَبَّارٌ) فيصدر عنه أمثال ما ذكر من الإسراف والارتباب والمجادلة بالباطل))١٦١ وكلها حمل دلالة الأخلاق الممقوتة :لذا جاء التحذير في عاقبة من يتبع هذه الطباع بأن الله سبحانه سيطيع على قلبه .وفي هذا دلالة بليغة تنص على أن أخلاقهم المذمومة قد طبعت على التكبر والتجبر . فيكون طبعها زيادة في التعاضم عن أتباع الحق ١٦٢.وسير حثيثاً نحو الباطل.

ومن جهة بيانية أخرى نرى اكتفاء التعبير القرآني بذكر لفظة(كل مرة) واحدة :إذ لم يكررها فلم يقل : ((كَذَلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى كُلِّ قَلْبٍ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ جَبَّارٍ)) ومن سمة الاكتفاء بـ(كل) هذه نستبين فائدة دلالية في النص وهي التنصيص على العموم على كلتا الجهتين فيكون مدلول عموم المتكبرين أي (قلوب المتكبرين جميعاً) أو (على كل قلب المتكبر الجبار) أي عموم قلب المتكبر وإذا تكررت كل يتحدد إرادة مدلول أحد هذين المعنيين فلم يقل "على قلب كل متكبر جبار" بل قال (على كل قلب متكبر جبار) :من هنا كان المعنيان المستحصلان من الدلالة البيانية متحقق بين صورتين :

الأولى :يطبع الله تعالى على كل القلب عموماً فلا يترك من القلب شيئاً.

والثانية :يطبع على قلوب كل المتكبرين الجبارين١٦٣: فلا يترك منهم أحداً.فـ(كل) سبقت صفات المتكبر الجبار . فشملت كل ما طبعه الله على القلب فلا يترك من القلب شيئاً وشملت كل الطبع على كل قلوب المتكبرين الجبارين .

ومن جنس المجاز العقلي أيضاً قوله تعالى : ((وَمِنْهُمْ مَنْ عَاهَدَ اللَّهُ لِنُؤْنِ آتَانَا مِنْ فَضْلِهِ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ ... فَلَمَّا آتَاهُمْ مِنْ فَضْلِهِ بَخِلُوا بِهِ وَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ ...

وجب - والحال هذه- تركه .

الثاني : إن الله تعالى موفٍ بعهده على كل حال وهذا خلق عظيم من وجهة نظر الإنسانية ((ولما كانت المعاهدة سبباً للإغناء في الظاهر . و ذلك ربما كان مظنة لأن يتوهم من لا علم له أن ذلك لخفاء أمر البواطن عليه سبحانه . وكان الحكم هنا وارداً على القلب بالنفاق الذي هو أقبح الأخلاق مع عدم القدرة لصاحبه على التخلص منه . كان ذلك أدل دليل على أنه تعالى أعلم بما في كل قلب من صاحب ذلك القلب))١٦٩:لأنه سبحانه شديد العقاب في حال خالف المرء ما عاهد عليه .

الخاتمة ونتائج البحث:

من كل هذا نصل إلى أن المجاز العقلي أنتج في علاقته السببية و بصوره البيانية دلالات أخلاقية غاية في البلاغة والإبداع البياني .وكان للمجاز العقلي الأثر والمؤثر في توشي أساليب بلاغية ذات مقاصد تربوية تصب في تهذيب سلوك الإنسان :إذ أنّ ما يراه الباحث في هذه المزية البلاغية من علاقات المجاز العقلي التي يمكن وضعها تحت مجال علاقات التقارب العقلي بين الأثر والمؤثر التي جاء بهما التعبير القرآني في آيات الأخلاق بصيغ اسنادية تكاد تكون ضمن العلاقة السببية في نصوص آيات الأخلاق :بل وأكثر تطوراً في استظهار التحليل البياني للبحث عموماً.

وفيها انتهي إلى أنّ المحصلة في ترتيب هذه الأساليب من التقارب العقلي في التعبير القرآني هي ثلاثة أنواع . وهي: المجاز العقلي القائم على الأسلوب الذي تمثل في آيات الأوامر والنواهي الأخلاقية .

المجاز العقلي القائم على بيان الذم والتحذير :وهذا الأسلوب تمثل في آيات بيان المساوئ الأخلاقية مثل الآية التي جاءت في ذكر علو فرعون وفيها ذم للحاكم الجائر الذي يكون فرعون قدوة له في أخلاقه المفسدة .

٣- قيام المجاز العقلي بين المؤثر والأثر الأخلاقي . فمن أكثر الدواعي البلاغية التي اقتضت التعبير القرآني بالمجاز العقلي هو إيجاد صلة بين الأثر والمؤثر : لغرض ذكر حالة أخلاقية يكون فيها المجاز العقلي نقطة التقاء التأثير والمتأثر به . ومثال ذلك ما تم ذكره في الدلالة البيانية لقوله تعالى : ((اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرِ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ٧٠)) . فقد أظهر البحث الصلة الوثيقة بين إقامة الصلاة و الانتهاء عن الفواحش والمنكرات للصلة المتلازمة بين الصلاة وخوف الله تعالى وطاعة أوامره .

ثبت المصادر والمراجع

/القرآن الكريم كتاب الله العزيز

الألوسي : محمود أبو الفضل (ت. ١٢٧٠هـ)

/روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. تحقيق : محمد السيد الجليند. مطبعة دار إحياء التراث العربي -بيروت

الطبعة الثانية . ١٤٠٤هـ

الأندلسي: أبو حيان أثير الدين محمد بن يوسف (ت. ٧٤٥هـ) /تفسير البحر المحيط. تحقيق شيخ عادل أحمد وآخرون- دار الكتب العلمية بيروت -لبنان.١٤٢٢هـ -٢٠٠١م

الأندلسي: ابن عطية بن غالب عبد الحق (ت. ٥٤٦هـ) /الحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز . تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد . مطبعة : دار الكتب العلمية-لبنان . ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م

البخاري : محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي(ت.٢٥٦هـ) /الجامع الصحيح المختصر . تحقيق : مصطفى ديب البغا. دار ابن كثير . اليمامة - بيروت- الطبعة الثالثة . ١٤٠٧ - ١٩٨٧

البقاعي: إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط . بن علي بن أبي بكر (ت. ٨٨٥هـ).

/نظم الدرر في تناسب الآيات والسور.تحقيق :عبد الرزاق غالب مهدي.بيروت:دار الكتب العلمية.الطبعة الأولى- ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م

البيضاوي: القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي (ت.٦٩١هـ)

/أنوار التنزيل وأسرار التأويل دار الكتب العلمية - بيروت . الطبعة الأولى . ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٩ م.

الثعالبي: عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف (ت. ١١٦هـ) / تفسير الثعالبي المسمى بـ(الجواهر الحسان في تفسير القرآن) . تحقيق : مصطفى مسلم محمد .مؤسسة الاعلمي للمطبوعات- بيروت. الطبعة الأولى.١٤٠٢هـ

الثعلبي : أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي النيسابوري(٤٢٧هـ)

/الكشف والبيان (تفسير الثعلبي) تحقيق الإمام أبي محمد بن عاشور .مطبعة : دار إحياء التراث العربي .بيروت - لبنان . ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م

الجرجاني : عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت. ٤٧١هـ) أسرار البلاغة في علم البيان . تحقيق : د. عبد الحميد هندواي .منشورات محمد علي بيضون .دار الكتب العلمية .بيروت - لبنان .الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م

الجنابي :سيروان عبد الزهرة

/الإجمال والتفصيل في التعبير القرآني -دراسة في الدلالة القرآنية.مطبعة النماء .المركز الوطني لعلوم القرآن .بغداد - العراق . الطبعة الأولى . ١٤٣١هـ- ٢٠١٠م

خليل :عبد النعيم

/ نظرية السياق بين القدماء والمحدثين -دراسة لغوية نحوية

دلالية

دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر -الاسكندرية . الطبعة الأولى: ٢٠٠٧م

الدمشقي :ابن كثير أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت. ٧٧٤هـ)

/تفسير القرآن العظيم. المحقق : سامي بن محمد سلامة. مطبعة : دار طيبة للنشر والتوزيع . الطبعة الثانية. ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م

الرازي: محمد بن عمر فخر الدين (ت. ٦٠٤هـ)

/التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب- دار الكتب العلمية بيروت . سنة النشر ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م

الراغب الأصفهاني: الحسين بن محمد بن المفضل (ت. ٤٢٥هـ) /مفردات ألفاظ القرآن .حقيق: صفوان عدنان داووي- ذوي القربى . الطبعة الاولى. ١٤١٦هـ- ١٩٩٦م

الزمخشري : محمود بن عمر جار الله (ت ٥٣٨ هـ) /الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأفاويل في وجوه التأويل- دار الكتاب العربي - بيروت. ١٤٠٧ هـ

السامرائي: مهدي

/ المجاز في البلاغة العربية مكتبة دار الدعوة -سوريا . الطبعة الاولى. ١٣٢٤هـ- ١٩٧٤م

السبكي: بهاء الدين ابي حامد احمد بن علي بن عبد الكافي (ت. ٧٧٣هـ)

/ عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح حقيق:د. عبد الحميد هندواي. المكتبة العصرية .صيدا بيروت . الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م

سلمان: علي محمد علي

/المجاز وقوانين اللغة دار الهادي للطباعة -بيروت. ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م الشنقيطي: محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني(ت. ١٣٩٣هـ).

/أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن- حقيق مكتب البحوث والدراسات-دار الفكر للطباعة والنشر -بيروت - ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الشوكاني : محمد بن علي بن محمد (ت ١٢٥٠هـ)

/فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير. دار الفكر- بيروت.(د.ت)

الصغير: محمد حسين

/مجاز القرآن خصائصه الفنية وبلاغته العربية .دار المؤرخ العربي -بيروت -لبنان -الطبعة الاولى ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م / أصول البيان العربي رؤية بلاغية معاصرة .دار الشؤون الثقافية العامة -بغداد العراق

الطباطبائي: محمد حسين (ت . ١٤٠٢هـ)

/الميزان في تفسير القرآن -منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات -بيروت -لبنان-الطبعة الثالثة، ١٣٩٣هـ- ١٩٧٣م

الطبرسي : أمين الدين ابو علي الفضل بن الحسن (ت . ٥٤٨هـ)

/مجمع البيان .تصحیح: أبو الحسن الشعرائي. مطبعة كتابفروشي -ايران .الطبعة الثالثة. ١٣٨٢هـ.ق

الطبري : أبو جعفر محمد بن جرير(ت. ٣١٠هـ)

/جامع البيان في تأويل آي القرآن. ضبط وتعليق: محمود شاكر الحرستاني. تصحيح :علي عاشور . دار إحياء التراث العربي- لبنان -بيروت. الطبعة الأولى- (د.ت)

عبد الفتاح: بسيوني

/بين المكنية والتبعية والمجاز العقلي عرض وتحليل وموازنة مؤسسة المختار للنشر والتوزيع : ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م العمادي :أبو السعود محمد بن محمد (ت. ٩٨٢هـ)

/تفسير إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم . دار إحياء التراث العربي-بيروت.(د.ت)

عتيق :عبد العزيز

/علم البيان . مطبعة دار النهضة العربية -بيروت. ١٩٧٤م الغرناطي :ابن جزي محمد بن أحمد بن محمد (ت . ٧٤١هـ) /التسهيل لعلوم التنزيل - دار الكتاب العربي- لبنان. ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م

الغزالي :محمد بن محمد أبو حامد(ت ٥٠٢هـ)

/إحياء علوم الدين- دار المعرفة - بيروت(د.ت)

الفراهيدي: أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد(ت١٧٥هـ)

/كتاب العين حقيق : مهدي الخزومي وإبراهيم السامرائي. دار ومكتبة الهلال .(د.ت) القرطبي : أبو عبد الله محمد بن أحمد بن ابي بكر(ت ٦٧١هـ)

/ الجامع لأحكام القرآن. حقيق : احمد عبد العليم البردوني .مطبعة دار الشعب- القاهرة. الطبعة الثانية. ١٣٧٢هـ القزويني : جلال الدين أبو عبد الله محمد بن سعد الدين بن عمر .(ت. ٧٣٩هـ)

الإيضاح في علوم البلاغة -الناشر: دار إحياء التراث - بيروت(د.ت)

مطلوب: أحمد

/ فنون بلاغية البيان والبديع-دار البحوث العلمية .الكويت الطبعة الأولى ١٣٩٥-١٩٧٥م

الواحدي : علي بن أحمد بن محمد بن علي بن منوية أبو الحسن النيسابوري (ت. ٤٦٨هـ)

/الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. حقيق صفوان عدنان داوودي. الناشر دار القلم , الدار الشامية دمشق , بيروت . ١٤١٥هـ

يموت : غازي

/علم أساليب البيان-دار الفكر اللبناني -بيروت -لبنان - الطبعة الثانية، ١٩٩٥م

الهوامش:

١- الفراهيدي: العين :١٥١/٤.

٢-الغزالي : إحياء علوم الدين: ٥٦/٣.

٣- ينظر : الجرجاني: أسرار البلاغة : ٢٥٨.

٤- ينظر : سيروان عبد الزهرة الجنابي: الإجمال والتفصيل في التعبير القرآني: ٦٩.

٥- ينظر: غازي يموت : علم أساليب البيان : ٢٠٥.

٦- محمد حسين الصغير : مجاز القرآن خصائصه الفنية وبلاغته العربية: ١١٧.

٧- ينظر : الجرجاني : أسرار البلاغة : ٢٥٩.

٨- المصدر نفسه : ٢٥٩.

٩- ينظر: القزويني : الإيضاح في علوم البلاغة : ١٩.

١٠- ينظر: احمد مطلوب : فنون بلاغية : ١٠٤.و محمد حسين الصغير : أصول البيان العربي : ٤٧.

١١- سورة الزلزلة: ٢.

١٢- ينظر: محمد حسين الصغير :أصول البيان العربي: ٤٧.

١٣- سورة البقرة: ١٦.

١٤- ينظر: محمد حسين الصغير :أصول البيان العربي: ٤٧.

١٥- سورة يوسف: ٨٢.

١٦- ينظر: النعالبي : الجواهر الحسان في تفسير القرآن : ٤٠/١.

١٧- سورة محمد : ٤.

١٨- ينظر : الزمخشري : الكشاف : ٣١٧/٤.

١٩- ينظر : السبكي: عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح : ١٢٤/٢.

٢٠- ينظر: القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة: ١٥٢.

٢١- محمد حسين الصغير: مجاز القرآن خصائصه وبلاغته العربية: ٧٩.

٢٢- ينظر: بسيوني عبد الفتاح : بين المكنية والتبعية والمجاز العقلي عرض وتحليل وموازنة : ٨١

٢٣ ينظر: المصدر نفسه : ٨٢

٢٤ سورة هود: ٤٤

٢٥- ينظر: محمد حسين الصغير :أصول البيان العربي: ٤٧

٢٦- علي محمد علي سلمان : المجاز وقوانين اللغة: ٢٣٥

٢٧- ينظر: عبد النعيم خليل : النظرية السياقية بين القدماء والمحدثين : ١٦٢

٢٨- ينظر : القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة : ١٨ .

٢٩- ينظر : احمد مطلوب : فنون بلاغية : ١٠٥ .و عبد العزيز عتيق: علم البيان: ١٥٦.

٣٠- ينظر:القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة: ٢٠.

٣١- محمد حسين الصغير :أصول البيان العربي: ٤٨.

٣٢- سورة العنكبوت : ٤٥ .

٣٣- الشنقيطي:أضواء البيان في تفسير القرآن: ٣٥/١

٣٤- الثعلبي : الكشف والبيان : ٢٨١/٧

٣٥- ينظر: ابن جزي : التسهيل لعلوم التنزيل : ١١٧/٣

٣٦- ينظر : الزمخشري : الكشاف : ٤١٩/٢

٣٧- القرطبي : الجامع لأحكام القرآن : ٣٤٨/١٣.

٣٨- ينظر :الرازي : مفاتيح الغيب : ٢١٤ /١.

٣٩- سورة الأنفال : ٢-٤.

٤٠- ينظر: أبو حيان الأندلسي : البحر المحيط: ٤٥٥/٤.

٤١- ينظر : الزمخشري : الكشاف : ١٩٦/٢.

٤٢- الطباطبائي : الميزان : ٥٨٠/٩.

٤٣- ينظر: محمد حسين الصغير : مجاز القرآن خصائصه الفنية وبلاغته العربية: ١٣٤.

٤٤- سورة الأنفال : ٤.

٤٥- الطبرسي: مجمع البيان ٣٨٠/٤.

٤٦- سورة غافر: ٣٥.

٤٧- ينظر : الطبرسي : مجمع البيان : ٥٢٣/٨.

٤٨- الراغب الاصفهاني : مفردات ألفاظ القرآن : ٥١٥.

٤٩- سورة يس : ٨٢.

٥٠- ابن كثير : تفسير القرآن العظيم: ١٤٤/٧.

٥١- ينظر : الرازي : مفاتيح الغيب : ٥٦/٢٧.

٥٢- ينظر :أبو السعود : إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم: ٣٥/٦.

٥٣- سورة البقرة : ٢٨٣ وهو قوله سبحانه ((وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَىٰ سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَّقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي أُؤْتِمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آتَمَّ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ)).

٥٤- ينظر: الزمخشري: الكشاف : ١٦٧/٤.

٥٥- سورة المائدة : ١٣.

٥٦- ينظر: الالوسي :روح المعاني: ٩٥/٦.

٥٧- ينظر: ابن كثير: تفسير القرآن العظيم: ٢٠/٨.

٥٨- سورة آل عمران: ١٥٩.

٥٩- سورة غافر: ٣٥.

٦٠- ينظر : الرازي : مفاتيح الغيب : ٥٥/٢٧.

٦١- أبو السعود :إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم : ٣٥/٦.

٦٢- ينظر : الطبري : جامع البيان عن تأويل آي القرآن : ٣٨٤/٢١.

٦٣- ينظر: الطبرسي : مجمع البيان : ٥٢٢/٨. والشوكاني : فتح القدير: ٤٩٢/٤.

٦٤- سورة التوبة : ٧٥-٧٧.

٦٥- الطبري : جامع البيان عن تأويل آي القرآن: ٣٧٥/١٤.

٦٦- ابو حيان الاندلسي: البحر المحيط: ٧٥/٥.

٦٧- الرازي : مفاتيح الغيب : ٤٨/٣.

٦٨- البخاري : صحيح البخاري: ٦٧/١

٦٩- البقاعي : نظم الدرر: ٣٦٤/٣

٧٠- سورة العنكبوت : ٤٥

النجف دراسة في طبيعة المجتمع وأصول السكان

أ.م.د. عبد الستار شنين الجنابي
جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

ملخص البحث

تعد النجف الأشرف مدينة تاريخية ودينية مقدسة . لها مكانتها الخاصة ليس في العراق فحسب وإنما في الوطن العربي والعالم الإسلامي . ومدينة بهذه المكانة المحلية . والإقليمية . والعالمية المتميزة . كان يفترض أن تأخذ مكانها الحقيقي في الدراسات التاريخية الاجتماعية . خصوصاً وأن المتغيرات الاجتماعية والسكانية فيها كبيرة واضحة للباحث المدقق . وبرغم من ذلك لم تنال مدينة النجف حقها الكافي في الدراسة لهذه الجوانب المهمة من تاريخها . لذلك ظلت الكثير من أحداثها الاجتماعية يكتنفها الغموض و يجهلها الكثيرون . في وقت كانت النجف تمارس فيه دوراً اجتماعياً مؤثراً . فلم يكن بالإمكان إغفالها أو تناسيها .

إن السبب في ذلك يرجع في تقديرنا إلى قلة الباحثين الراغبين في الخوض في هذا المضمار . بسبب ندرة المعلومات التي تتعلق بالتاريخ الاجتماعي ، و المصادر المتوافرة . سواء أكانت الرسمية منها . والتي سبق أن كانت حبيسة الأقبية و المحازن في بعض دوائر الدولة الرسمية ، التي يصعب الوصول إليها بسبب سريتها ، خصوصاً ما كان موجوداً منها في أرشيف وزارة الداخلية . والتي انتقلت من الحبس الدائم إلى الحرق أو التلف أو الضياع . كما أن ما لدى المؤرخين ، والباحثين ، والمهتمين بتاريخ المدينة من المثقفين و الأدباء . يكاد لا يتجاوز الجانب السياسي والأدبي إلا في القليل من جزئياته . كما كان لقلة الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية ، و دورها المؤثر في تحريك الأحداث و الحياة العامة للمدينة ، فضلاً عن حساسية الموضوع . و صعوبة الخوض فيه بشكل جدي . سبباً آخر لابتعاد الباحثين عن البحث في التاريخ الاجتماعي للنجف .

تناول البحث دراسة لمجتمع النجف . و خصائص أفرادها

، من خلال بحث البيئة الاجتماعية النجفية . وأصول السكان . و شخصية الفرد ، و طبيعة المجتمع . و ما تميز به من فردية ظاهرة نتج عنها تعدد الزعامات و الولاءات ، مما أدى إلى إذكاء الصراع الداخلي و التغالب الاجتماعي على خلفيات متعددة . كالصراع بين القديم والجديد . والصراع بين المحلات والأسر والبيوت النجفية ، و الصراع بين الاثنيات و الجنسيات ، والصراع السياسي على خلفيات اجتماعية . فضلاً عن الصراع على خلفيات أخرى . و على الرغم من النتائج السلبية التي قد ينتج عنها صراع الأفراد و الجماعات . إلا أنه يبقى للصراع الاجتماعي و الفكري آثاره الإيجابية ، إذ أنه يحرك الأوضاع الراكدة ، و يولد وعياً جديداً يدفع بالمجتمع إلى التغيير و التقدم .

اعتمد البحث على الوثائق العراقية الرسمية غير المنشورة بالدرجة الأولى . و هي على جانب كبير من الأهمية . إذ كانت تتضمن معلومات سرية تتعلق بمختلف تفاصيل جوانب الحياة العامة في المدينة . و متابعات دقيقة لما يجري فيها من أنشطة سياسية و اقتصادية و فعاليات اجتماعية . كما تضمنت إحصاءات عن مختلف الأمور و الأنشطة و الخدمات . كما قدمت لنا هذه الوثائق تحليلات مختلفة عن شخصية الفرد النجفي ، و طبيعة المجتمع ، و ما يسود فيه من عادات و تقاليد و ممارسات . وهي بذلك رسمت لنا صورة واضحة عن الحياة الاجتماعية في المدينة .

إن هدف البحث . هو تقديم دراسة لطبيعة المجتمع النجفي وأصول السكان فيه . ضمن سياق أحداث و مواقف التاريخ الاجتماعي للمدينة . فضلاً عن تحليل لمقومات شخصية الفرد . بموجب ما استطعت الاطلاع عليه من خلال الوثائق والمصادر . وما سمحت به طبيعة الموضوع .

النجف .. النشوء والتوسع :

وردت في كتب التاريخ والجغرافية واللغة والأدب لموضع ظهر الكوفة الذي يمتد ما بين كربي سعده حتى طار (١) المنخفض الذي يقع الى القرب منه عدة أسماء . منها ما كان يطلق على جزء من المنطقة . ومنها ما كان يمثل المنطقة كلبية . ومن هذه الأسماء الطور . والظهر . والربوة . واللسان . وبانقيا . والجودي . والغري . والمشهد . ثم النجف . وقد غابت بعض هذه الأسماء عن الاستخدام . في حين إن بعضها الآخر قل استخدامه . ولم يستمر منها سوى اسم النجف .

والنَجَف . في اللغة : مكان لا يعلوه الماء . مستطيل منقاد . يقول ابن الاعرابي : النجفة : المسناة . ويقول الأزهري : النجفة : مسناة بظهر الكوفة تمنع ماء السيل ان يعلو مقابرها ومنازلها (٢) . وكذلك هي التل الناتئ المشرف على الشيء (٣) . والنجف لفظ عربي وجمعه نجاف: وهي الأرض المشرفة على ما حولها .

وعليه فإن اسم النجف يعني أرضاً عالية معلومة تشبه المسناة . تصد الماء عما جاورها ويحيط بها الماء من جهاتها . لكنه لا يعلوها . ويغلب على شكلها الاستطالة .

والنجف مدينة مقدسة تقع في أقصى الجنوب الغربي للمقسم الشمالي من السهل الرسوبي العراقي . على طرف الصحراء (٤) . الى الغرب من مدينة الكوفة ونهر الفرات بمسافة (٨) كيلومتر . جنوبي غربي بغداد على بعد (١٦٠) كيلومتر . ترتفع فوق مستوى سطح البحر بمقدار (٥٨) متر . وعن مستوى نهر الفرات بمقدار (٣٦) متراً (٥) . وتشرف حافتها الغربية على منخفض بحر النجف (٦) .

لم يتفق المؤرخون والباحثون والكتاب في موضوع نشأة مدينة النجف . وفي تقديرنا ان النجف لم تكن موجودة قبل ظهور قبر الإمام علي (عليه السلام) . بل كان موضعها جزءاً من المنطقة المسماة بظهر الكوفة . التي لا نرى فيها غير ارض مبسوطة تطل على بساتين الفرات من ناحية . وعلى الصحراء المفتوحة من ناحية أخرى . وهي لا تختلف عما جاورها من رمال الصحراء . وقد صدق الشاعر الكبير احمد الصافي النجفي حينما أشار الى فقر الموضع في قوله مخاطباً مدينة النجف : صدق الذي سَمَاكَ في وادي طوى يا دار بل وادي طسوى وعراء جلسست على الأنهار بلدان الوري فعلام أنت جلسست في الصحراء .

لذلك فأني أؤكد على ارتباط نشأة مدينة النجف وتطورها بضريح الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) . خصوصاً إذا علمنا ان الموضع خال من الماء . بعيداً عنه . ولا يملك أي من مقومات الجذب السكاني .

أصبحت المنطقة ضمن الأراضي التي حررها العرب المسلمون . وفي سنة (١٧هـ / ٦٣٨م) مصرت الكوفة التي استمرت تمثل مركزاً مهماً في الدولة العربية الإسلامية حتى سنة (٣٦هـ / ١٥٦م) حين قدم اليها أمير المؤمنين الخليفة الراشدي الرابع علي بن أبي طالب (عليه السلام) . فأصبحت عاصمة للخلافة

. ومقرّاً لها . حتى استشهاده ليلة الأحد (٢١ رمضان ٤٠هـ / ٦٦٠م) (٧) . و دفن بوصية منه حيث هو الآن .

و يمكن القول ان السكن حول مرقد الإمام علي (عليه السلام) بصورة يعتد بها للحد الذي يمكن اعتبار ان النجف قد أصبحت ضاحية صغيرة . كان في أواخر القرن الثالث الهجري . وبشكل أدق منذ عهد المعتضد العباسي (٢٧٩-٢٨٩هـ / ٨٩٢-٩٠٢ م) . إذ أصبح موضوع زيارة المرقد والسكن حوله مشروعاً آمناً ومسموحاً به بشكل علني من دون أي تدخل او قيود .

ومع توقيع معاهدة (أروضروم) الأولى في (٢٨ تموز ١٨٢٣) بين الدولة العثمانية و الصفوية . تم تنظيم قضايا الحدود . وضرائب التجار . ومعاملة الزوار الذين يقصدون العتبات المقدسة . فأدى ذلك الى كثرة ورود الزوار والمهاجرين الإيرانيين . وتوسعت حركة نقل الجنائز الى النجف من خارج العراق . وشهدت المدينة من جراء ذلك مرحلة جديدة من الازدهار . فشيدت فيها الكثير من المدارس الدينية . وصار كل طالب علم في إيران يطمح في الهجرة الى النجف لكي يكمل دروسه العالية فيها .

ومن الجدير بالذكر هنا ان هناك عوامل أخرى ساعدت على ازدهار مدينة النجف خلال تلك الفترة . كان أهمها شق قناة الهندية سنة (١٧٩٣) التي أعطت دفعة قوية لموضع النجف الاقتصادي والاجتماعي . بما عزز من مكانة المجتهدين فيها . ومع انتهاء النصف الأول من القرن التاسع عشر أصبحت النجف المركز الأكاديمي الأول للشيعة في العالم . بعد حسم الصراع الأصولي الأخباري (٨) لصالح المدرسة الأصولية في النجف على حساب كربلاء .

اما النجف في بداية القرن العشرين بعد انحسار النفوذ العثماني ورحيل الأتراك . وقدموم البريطانيين . تركت النجف تحت إدارة شيوخها المحليين حتى بداية سنة (١٩١٨) حينما تم إرسال حامية عسكرية بريطانية ليطمئن إدارتها بشكل مباشر من قبل الإدارة المحتلة (٩) . وقد تمتعت النجف خلال هذه الفترة بقسط كبير من الحرية وسعة في النشاط الاقتصادي . حتى أصبحت محطة تجارية توزع منها البضائع للكثير من مناطق العراق الأخرى . فكثر فيها الأموال لدرجة كبيرة . و بلغ نفوذ رجال الدين فيها درجة من القوة والتأثير والسعة انه استطاع ان يؤثر في توجيه الأحداث السياسية الكبرى في العراق للفترة (١٩٢٠- ١٩٢٣) . لكن بعد هجرة بعض العلماء الى إيران في (٢٧ حزيران ١٩٢٣) احتجاجاً على نفي الحكومة للشيخ مهدي الخالصي (١٠) . انكفاً وضع النجف بشكل واضح واتجه نحو الركود فانعكس ذلك على الأوضاع الاجتماعية في المدينة ونشاطها الاقتصادي .

ومع تأسيس الدولة المركزية في كل من العراق وإيران . التقت سياسة الحكومة العراقية مع سياسة الحكومة الإيرانية . من دون اتفاق . على الإسهام في تدهور أوضاع المدينة وخصوصاً في جانبها الاقتصادي . من خلال الحد من اعداد الزائرين القادمين اليها . والجنائز المنقولة للدفن فيها . ووصول أموال الحقوق الشرعية والتبرعات لها . في وقت كانت هذه الأنشطة عناصر أساسية ومهمة في اقتصاد النجف . لا يمكن

(١٢) . كما كان للاجتهاد الديني أثره الكبير في ازدياد مكانة النجف الدينية ومركزيتها بوصفها مركز التقليد والاجتهاد الديني للشيعة من المسلمين . فسيطرت على وجدان وقلوب الملايين من المسلمين . فظهرت مناسبات دينية . ومواسم للزيارة . وشعائر وطقوس عزائية لم تكن موجودة .

ومن خلال هذا كله استطاعت النجف ان تجذب سكاناً جدد وبشكل مستمر على طول مراحل تاريخها . وتكون مدينة مقدسة . ومقرّاً للحوزة الدينية . ومركزاً للاجتهاد والعلم . وموطناً للثقافة والأدب . وسوقاً رائجاً للمال والتجارة والحرف . وظهرت فيها طبقة كبيرة من رجال الدين لا تقل عن عدة آلاف . فيهم الكثير من المبلغين والقراء الذين كانوا ينتشرون في مختلف مناطق العراق والعالم الإسلامي التي ينتشر فيها الشيعة من المسلمين . فيقومون بالوعظ والإرشاد وإحياء المناسبات الدينية خصوصاً في أشهر عاشوراء وصفر ورمضان . وبعض المناسبات الأخرى . فيؤلفون أداة إعلامية متحركة ومؤثرة في الترويج لوظيفة النجف الدينية . وفي تعزيز الاعتقادات التي تدعم قدسية المدينة . وفضل الزيارة لها . والدفن فيها .

وكما ساعدت عملية الدفن فيها وزيادة أعداد الجنائز المنقولة لها في خلق حلقات واسعة من فرص العمل للكثير من العوائل والأفراد من اختص في تقديم خدمات الدفن بدءاً من استقبال الجنائز والى ما بعد الدفن بسنوات طويلة . و هذا كله أسهم مساهمة فعالة في مركزية النجف وتأكيد أهميتها الدينية وتطوير اقتصادياتها بالشكل الذي كان له الأثر البالغ في استمرار المدينة وزيادة الهجرة اليها .

الهجرة للنجف :

لم يكن للعامل الاجتماعي القبلي الذي تميزت به الكثير من المدن الإسلامية كالبصرة والكوفة واسط . أثره في تركيب المحلات السكنية في النجف بحسب القبائل او العشائر . على الرغم من الطابع العربي والبدوي للمدينة . وفي رأينا ان ذلك يعود الى ان الهجرة الى النجف والسكن فيها لم يكن على شكل جماعات مهاجرة كبيرة . يمكن ان تؤثر بشكل واضح في تغيير البنية الاجتماعية للمدينة . بل ان الهجرات اليها كانت اما بشكل فردي محض . او كانت في أحسن الأحوال مع أسرة صغيرة او مجموعة أسر تكون نواة لتأسيس أسرة كبيرة بعد عدة أجيال . وكان هذا احد الأسباب المهمة التي جعلت الأجيال اللاحقة من هؤلاء المهاجرين ينتسبون الى اسم الجد الكبير . او المهاجر الأقدم في الأسرة بدلاً من الانتساب للعشيرة او القبيلة التي عاشوا بعيدين عنها . منفصلين عن مؤثراتها .

اما لماذا كانت الهجرة لمدينة النجف فردية ولم تكن بشكل جماعات كبيرة كما حصلت في بعض من الهجرات باتجاه الكثير من المدن العربية . ان ذلك يعود في تقديرنا . الى ان النجف لم تكن ذلك الموضع الذي يغري بالهجرة الجماعية إليه . فهو بيئة جافة قاحلة خالية من الماء وبعيدة عنه . يفترق

الاستغناء عنها . لعدم إمكانية خلق بدائل ناجحة لها . ونتج عن ذلك ضعف في أداء المؤسسة الدينية . وانحسار تأثيراتها وأنشطتها الاجتماعية والسياسية . ما أثر في أهمية موقع النجف كمركز للقيادة والتعليم الديني . وقد ترافق ذلك مع بداية صعود مدينة قم الإيرانية منافساً جديداً لقيادة النجف وزعامتها الدينية .

عليه يمكن لنا ان نؤكد على ان العامل الديني كان هو العامل الأساس في نشأة النجف وتطورها . وقد استمر تأثيره حتى اليوم بنسب متفاوتة تتأثر بمجموعه عوامل داخلية وخارجية تشترك في تكوين موقف ينعكس صداه في التأثير على أوضاع النجف الداخلية صعوداً او هبوطاً . إلا انه مع حلول القرن العشرين بدأت تأثيرات العامل الاقتصادي وفعالياته تظهر واضحة في توجيه المدينة . خصوصاً في عقود الأربعينيات والخمسينيات والستينيات . التي شهدت انحساراً في الإيرادات الدينية . خصوصاً بعد وفاة السيد أبو الحسن الأصفهاني (١١) في النجف سنة (١٩٤٦) تولي السيد حسين البروجردى المرجعية العامة للشيعة و انتقال مقرها الى مدينة قم الإيرانية . فأدى ذلك الى التوجه نحو النشاط الاقتصادي خصوصاً في جانبه التجاري والصناعي لتجاوز الخلل الحاصل .

ان السؤال الذي يطرح نفسه بقوة هنا هو : كيف استطاعت مدينة النجف من الصمود والاستمرار خلال أكثر من ألف عام متحدة المنطق الجغرافي في النشوء والاستمرار وسلبليات الموضع والموقع و مشكلة المياه وتوافرها ؟ ان الجواب في تقديرنا يكمن في العامل الديني الذي أعطى النجف الحيوية الكافية والقوة الدافعة للاستمرار من خلال خلق شبكة واسعة من العلاقات الدينية والعلمية التي نتج عنها قيام شبكة من العلاقات الاقتصادية ساعدت النجف في التغلب على صعوبات الجغرافية في قواعد الموضع والموقع .

ان ارتباط نشأة مدينة النجف بضريح الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) . جعل منها نموذج للمدينة الدينية . التي ظهرت ونمت تحت تأثير الوظيفة الدينية . والنجف التي بدأت نشأتها كنواة صغيرة حول الضريح المقدس . توسعت تدريجياً مع ازدياد عدد الساكنين والمجاورين والزائرين . ومن توسع النواة ونشوء أول سوق للمدينة وتولد النشاط التجاري والحرفي . نمت وتوسعت أوجه النشاط الأخرى التي ارتبطت بشكل مباشر بالجانب الديني كالزيارة والدفن . وكنتيجة حتمية للوظيفة الدينية ظهر النشاط العلمي كعامل جديد ومؤثر في ازدياد عدد المهاجرين الجدد الى النجف . مما أدى الى سرعة توسع المدينة وزيادة عدد السكان . ومع نشوء الحوزة الدينية وتكامل مدرسة النجف العلمية ظهرت الوظيفة الثقافية للمدينة التي أعطتها بعداً جديداً ومؤثراً .

مع تطور الوظيفة الدينية ظهرت مؤلفات كثيرة تم من خلالها التأكيد على أهمية أرض النجف . وأفضلية السكن فيها . من خلال مجاورة الإمام علي (عليه السلام) في الحياة . والدفن الى جواره ونيل الشفاعة من الله سبحانه تعالى عنده بعد الممات)

فالأولون جاؤوا بالكوفة
اذ الغري أرضها مخوفة
والآخرون سكنوا أرض النجف
اذ لم يحاذر احد ولم يخف (١٦)

وقد ساعدت جملة عوامل على زيادة الهجرة الى النجف وخصوصا الهجرة الأجنبية . فمع قيام الدولة الصفوية في إيران سنة (١٥٠١) وتشجيع الإيرانيين أخذت عملية الهجرة الى النجف والدفن فيها و نقل الجنازات لها تتطور بشكل ظاهر (١٧) . حتى أصبحت ظاهرة عامة مع بداية القرن الثامن عشر . ويرجع ذلك في تقديرنا الى جملة أسباب . يبرز في مقدمتها . عودة الحوزة العلمية الى النجف من جديد لتستقر فيها . وهجرة اعداد كبيرة من العلماء الفرس الى النجف بعد الاحتلال الأفغاني لإيران . وتوقيع معاهدة (أروضروم) الأولى في (٢٨ تموز ١٨٢٣) بين الدولة العثمانية و الصفوية ما جعل الأوضاع أكثر استقرارا بين الدولتين . فأدى ذلك الى كثرة ورود الزوار والمهاجرين الإيرانيين . وتوسعت حركة نقل الجنازات الى النجف من خارج العراق . فضلا عن ظهور وانتشار الكتابات والمؤلفات التي تشير الى فضل مجاورة الإمام علي بن ابي طالب (عليه السلام) في الحياة . والدفن الى جواره لنيل شفاعته بعد الممات . ومع تشييع القسم الأكبر من العشائر العراقية في بداية القرن التاسع عشر تطورت عملية الهجرة الى النجف . ومعها ازداد عدد الجنازات الداخلية المنقولة اليها بشكل واسع . بعد ان أصبح هدف كل فرد من المسلمين الشيعة ان يدفن الى جوار الإمام علي (عليه السلام) ليضمن حمايته من عذاب القبر وينال شفاعته عند الله سبحانه وتعالى يوم يقوم الحساب (١٨) . و قد أسهم ذلك في تطوير مركز النجف الاقتصادي و دورها الاجتماعي في القيادة و التوجيه .

أصول السكان والمهاجرين :

اشتهر عن النجف ان سكانها ينتمون في الأصل الى عشائر العراق العربية . فضلا عن بعض عشائر الحجاز والجزيرة العربية . وهم حينما نزلوا ارض النجف بعد العمارة الأولى للقبر الشريف . قد نزلوا ارض عذراء غير مأهولة بالسكان فكانوا هم العنصر المؤسس والجنس الأول في تكوين المدينة . كما سبق ان أسسوا البصرة والكوفة وواسط . ومع تقادم الزمن واستمرار الأجيال أسس هؤلاء المهاجرون أسراً محلية تنتمي الى موضع السكن الجديد . او الى ما اشتهر عنها من علم او حرفة او صنعه أصبحت هي الشهرة المميزة لهذه الأسر بعد ان ضعفت ثم انقطعت صلة هؤلاء بأصولهم القبلية والعشائرية .

كان الدافع الأساسي للهجرة هو الدافع الديني أولاً . ثم الدافع العلمي المرتبط بالدين بعد ان تأسست مدرسة النجف العلمية مع بداية النصف الثاني من القرن الخامس الهجري . ومع ازدهار موقع النجف الاقتصادي بعد منتصف القرن التاسع عشر . أصبح دافع العمل والتجارة عاملاً مضافاً للهجرة .

و في النجف فضلاً عن السكان العرب . توجد جالية أجنبية

الى الكثير من المقومات الحياتية المطلوبة للجماعات الكبيرة . لذلك لم تكن هدفاً لسكنى العشائر او القبائل كوحدة واحدة . بل كانت الهجرة تتم تحت دوافع دينية أو علمية أو كليهما . و هي حاجات تكون في الغالب فردية . وهذا هو الذي حصل على امتداد تاريخ المدينة .

ان هذه الظاهرة أدت الى بروز ظاهرة جديدة في المجتمع النجفي . فمع تكوّن الحلات وتعددتها . وفي ظل غياب الانتماء والتكتل العشائري او القبلي . برزت ظاهرة التكتل في الانتماء الى المحلة السكنية . لتحقيق حالة من الأمن والاطمئنان في ظل غياب او بعد العشيرة والقبيلة وفقدان حمايتها . وقد نتج عن ذلك تكوين جماعتي الزكرت والشمرت (١٣) . التي عززت ظاهرة الانتماء الى المحلة . حتى تحولت الى عصبية جديدة . أدت الى زيادة الصراع الداخلي في المدينة بشكل ملحوظ . وصولاً الى حالة الفتنة . وللحد الذي ألزم السلطات المركزية في بعض الأحيان الى التدخل العسكري لإنهاء ما يجري من صراع .

انقسمت مدينة النجف القديمة داخل السور الى أربع محلات (أطراف) رئيسة هي:-

محلة المشرق : وتقع في الشمال الشرقي للمدينة .

محلة البراق : وتقع في الجنوب الشرقي للمدينة .

محلة العمارة : وتقع في الشمال الغربي وغرب المدينة .

محلة الخويش : في الجنوب الغربي من المدينة .

ولم تكن هذه المحلات محددة او منظمة بشكل متميز قبل سنة (١٢٨٢هـ / ١٨٦٢م) . حيث تم في تلك السنة التحديد الأول لها وبشكل رسمي من السلطات العثمانية . فضبطت حدود كل محلة وتم تعيين مختار خاص بكل منها وكان الغرض من ذلك هو إحصاء النفوس وبيان المشمولين منهم بالتجنيد الإجباري (١٤) .

ومع هذا التحديد وتعيين المختارين استقلت كل محلة بشؤونها و اتضحت حدودها وعزز ذلك الشعور بالعصبية لها . وكانت كل محلة منها تتميز بأسماء مجموعة أعلام او شخصيات مؤثرة وبارزة في مجال علوم الدين . او الشعر والأدب . او التجارة والمال . او الزعامة والقوة . وكان لتجمع أكثر من بيت لعائلة واحدة في زقاق واحد . او سكن إحدى الشخصيات البارزة في ذلك الزقاق . يكون مدعاة لان يسمى ذلك الزقاق باسم تلك العائلة او ذلك العَلم . مثل زقاق او (عكد) بيت الحبوبي . ال الصافي . ال الجواهري . ابو كلل . آل الشمرتي . آل الزكرتي

وفي هذه المحلات نشأت بيوتات النجف وأسرها القديمة واللاحقة . والنجفيون يطلقون كلمة (بيت) على مجموعة الأسر التي تنتمي للآب الكبير . وقد نشأ في هذه المحلات ما يزيد على مئة بيت له شهرته العلمية او الأدبية (١٥) . وقد أحصى الشيخ محمد السماوي في أرجوزته سبعين بيت منها حيث يقول :

وفي الغري من بيوت العلم

والأسر التي زهت كالنجم

فمن مضى في سالف الزمان

او كان باقياً الى ذا الآن

القوية لكل من عشائر الفرات الأوسط . وعشائر البادية الغربية البدوية واضحة في المدينة . سواء في الارتباطات والتبعية العشائرية . ام في الأنشطة الاقتصادية والجوانب الاجتماعية . كان الأساس لظهور الأسر او البيوتات النجفية هي الهجرة الفردية . إذ لم تسجل لنا المصادر التاريخية حدوث اية هجرات منظمة على شكل جماعات كبيرة . يمكن ان تؤثر في البنية الاجتماعية للمدينة . فالهجرة كانت فردية . وفي أحسن الأحوال مع أسرة صغيرة او بضعة اسر تشكل نواة لتأسيس أسرة تكبر وتتوسع مع تقادم الزمن وتعدد الأجيال . وكان ذلك احد الأسباب المهمة التي جعلت الأجيال اللاحقة من هؤلاء المهاجرين ينتسبون الى اسم الجد الكبير . او المهاجر الأقدم في الأسرة . او الى ما اشتهر عنه من علم . او أدب . او حرفة . او صنعة . او صفة من الصفات . بدلا من الانتساب للعشيرة او القبيلة التي عاشوا بعيدين عنها . منفصلين عن مؤثراتها . فمن الأسر التي اشتهرت بما لديها من رفعة علمية . أسرة آل كاشف الغطاء التي تنتسب الى جدها الشيخ جعفر ابن الشيخ خضر بن يحيى الجناحي (١٧٤٣- ١٨١٣) المجتهد المعروف الذي صنف كتباً كثيرة كان منها كتاب (كشف الغطاء عن مبهمات الشريعة الغراء) . وكتاب (كشف الغطاء عن معائب المرزا محمد الأخباري عدو العلماء) الذي كان جزءاً من الصراع الفكري بين المدرسة الاصولية والأخبارية . ومن أسماء هذه الكتب حصلت الشهرة ثم أصبحت لقباً للأجيال اللاحقة من أسرته حتى اليوم .

و اشتهرت أسرة آل الجواهري التي تنتسب الى جدها الأكبر الشيخ محمد حسن بن باقر بن عبد الرحيم (١٧٧٨- ١٨٤٨) الذي لقب بصاحب الجواهر نسبة الى كتابه المشهور (جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام) .

اما الأسر التي انتسبت الى اسم جدها الأكبر او المهاجر الأقدم فيها فهي كثيرة . منها على سبيل المثال لا الحصر أسرة آل كمال الدين . وآل المظفر . وآل محي الدين . وآل فرج الله . وآل قسام . وآل نظام الدولة . والبو السيد سلمان . وبيت مبارك . وبيت رافع . وبيت مطر . وبيت نصار . وبيت لايد . وبيت مرزة . وبيت شمسة . وبيت شعبان . وبيت شبر . وكثير غيرها . و كان لتأثيرات علاقات العمل والإنتاج بشتى مجالاتها . والتي كانت تطغي على ما حولها من علاقات في مدينة تجارية مثل النجف . اثر في انتساب الكثير من الأسر الى ما اشتهر عنها من صنعة او حرفة او عمل مارسه . فغلب عليها وأصبح شهرة لها ثم لقباً لأجيالها . ومن هذه الأسر بيت الاسكافي . وبيت الحداد . وبيت الصفار . وبيت ابو السبح . وبيت ابو الريحة . وبيت الشماع . وبيت الصانغ . وبيت الفحام . وبيت الشكرجي . وبيت الكيشوان . وبيت المعمار . وبيت الجصاص

وانتسبت الكثير من الأسر الى المنطقة او المدينة التي هاجر جدها الكبير منها مثل آل العاملي (٢٤) . و آل الفتوني (٢٥) . و آل الجزائري (٢٦) . و آل البغدادي . وآل الحلي في حين كان للصفة الغالبة التي امتاز بها الجد الكبير والتي ميزته للحد

- انظر الجدول رقم (١) - اختلفت دوافع هجرتها باختلاف القادمين وأهدافهم . وقد أشار الى ذلك تقرير استخباري بريطاني لسنة ١٩٤٣ . حينما ذكر بان النسبة كبيرة من الأجانب في النجف هم اما من أصول عربية او استعربوا خلال إقامتهم في المدينة . وان اللغة العربية هي لغة كل الطبقات . كما أشار التقرير الى ان النجفيين عموماً خصوصاً العرب منهم . لديهم اعتزاز بأصالتهم . واهتمام شديد بالسياسة العراقية (١٩) .

ويتضح طابع النجف العشائري العربي بشكل قوي من خلال ابرز الأحداث التي عاشتها المدينة . فمنذ أوائل القرن التاسع عشر كانت النجف واقعة تحت تأثير نفوذ كتلتين عربيتين هما الزكرت و الشمرت . إذ تكررت الحوادث التي أظهرت مدى قوة هاتين المجموعتين العشائريتين وسطوتهما . سواء في الدفاع عن مدينة النجف ضد هجمات الوهابيين المتكررة عليها (٢٠) . ام في مقاومة السلطات الحكومية العثمانية (٢١) التي كان آخرها طردهم من النجف بصورة نهائية في (٢٤ أيار ١٩١٥) (٢٢) .

اذ قُسمت السيطرة الفعلية في محلات النجف الأربعة بين أربعة من الشيوخ المحليين . هم في الأصل زعامات الشمرت والزكرت . وهم عطية ابو كلل زعيم محلة العمارة . وسعد الشيخ راضي زعيم محلة المشرق . وكاظم صبي زعيم محلة البراق . ومهدي السيد سلمان زعيم محلة الخويش . وكذلك في مقاومة سلطات الاحتلال البريطاني التي بلغت ذروتها في (١٩ آذار ١٩١٨) حينما قتل حاكم النجف السياسي الكابتن مارشال (W. M. Marshall) . وعلى اثر ذلك قامت سلطات الاحتلال بحملة إجراءات أدت في محصلتها الى تقويض سلطة الزعماء المحاربين من جماعتي الشمرت والزكرت العشائريتين (٢٣) . وعلى الرغم من ان هذه الأحداث قد وجهت ضربة قوية للمجموعتين إلا انها لم تنه نفوذهما بشكل كلي وحاسم . حيث سنلاحظ ذلك من خلال المصادمات التي جرت لاحقاً بين الطرفين المحليين . وقد أدى خطيم سلطة الزعامات العشائرية من الزكرت و الشمرت الى إضعاف قوة النجف أولاً . وبروز دور القيادات الدينية حتى بداية (تموز ١٩٢٣) ثانياً .

لقد كان لنشاط هذه الجماعات المسلحة وما حمله من قيم بدوية و عشائرية الأثر الكبير في المحافظة على الطابع العربي المميز لمدينة النجف . والحد من تأثيرات الهجرة الأجنبية عليها . كما كان لدورهم الحربي وامتلاكهم للسلاح وقدرتهم على استخدامه دورٌ مهما في تكوين زعامات عربية عشائرية كانت لها الكلمة النافذة في مجتمع المحلة أولاً . ثم في مجتمع النجف ثانياً . مما عزز هوية النجف العربية وشدد على القيم العشائرية من نجدة ونخوة وكرم وحماية للجار . وفي الوقت نفسه كانت هناك عادات والتقاليد وما يرافقها من سفك للدماء بسبب او من دون سبب .

كما كان لموقع النجف الذي يتوسط حافة السهل الرسوبي وحافة الصحراء أثر في تعزيز هوية النجف العربية . فالتأثيرات

الذي أصبحت لقباً له ولأسرته من بعده مثل بيت محبوبة . وبيت الكرباسي (٢٧) . وبيت عجينة . وبيت الحبوبي . وبيت الشرقي . كما كان للشهرة الأدبية أو ما ارتبط بها من نشاط أو مهنة سبباً آخر في شهرة بعض الأسر للحد الذي أصبح لقباً لها مثل : بيت النحوي . وبيت البلاغي . وبيت القاموسي . وبيت الكتبي .

أما من لم ينتسب إلى هذا أو ذلك من ألقاب الأسماء والجرف والمدن والعلم والأدب . بقي محافظاً على لقب قبيلته أو عشيرة الأصلية أو فروعها . وهم في النجف كثيرون مثل بيت الاسدي . والجنابي . والجبوري . و الشمرلي . والكعبي . والخفاجي . و العنزلي . و التميمي . و الوائلي . و غيرهم ... (٢٨) .

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن اتخاذ لقب اسم الجد الأعلى في الأسرة أو اسم المدينة أو المهنة أو أي صفة أخرى كلقب للأسرة . جاء كنتيجة حتمية للكثير من الأسر المهاجرة من الأجانب من قرروا الإقامة الدائمة في النجف . واختاروا البقاء والتفاعل مع المجتمع الجديد والانصهار فيه . فولدوا هويتهم الجديدة التي كان لابد منها في مجتمع مثل النجف . بنيت قواعده الاجتماعية على أساس الانتماء أو الولاء . ومثل هذه الأسر كثيرة في النجف .

لقد كان من آثار الهجرة الفردية أن أدت إلى بروز ظاهرة جديدة في المجتمع النجفي . ففي ظل غياب الانتماء والتكتل العشائري أو القبلي الواسع في موضع السكن الجديد . وتعدد الارتباطات . برزت ظاهرة التكتل في الانتماء إلى المحلة السكنية . لتحقيق حالة من الأمن والاطمئنان في ظل غياب أو بعد العشيرة والقبيلة وفقدان حمايتها . ومع تعدد المحلات في النجف تعددت الولاءات والانتماءات كل إلى محلته أولاً . ثم إلى المدينة ثانياً . وقد نتج عن ذلك تكوين جماعتي الزكركت والشمرت التي عززت ظاهرة الانتماء إلى المحلة . بل حولتها إلى عصبية قوية أدت إلى ازدياد حالات الصراع الداخلي بين المحلات الأربعة في المدينة بشكل ملحوظ . وفي الكثير من الأحيان وصلت حالة الصراع هذه إلى مستوى الفتنة التي أدت إلى الكثير من الأحداث الدموية المأساوية . للحد الذي ألزم السلطات المركزية في بعض الأحيان إلى التدخل العسكري لإنهاء ما يجري من صراع (٢٩) . و لم تمثل هذه الزعامات في الكثير من الأحداث والمواقف إلا ذاتها ومصالحها الخاصة . لذلك كانت الكثير من التجاوزات على حقوق الأفراد أو المجتمع تحصل وبمختلف الأشكال من دون ردع حاسم . والسبب في ذلك هو قوة وسطوة الزعامات المحلية . وضعف أو عجز السلطات الحكومية عن اتخاذ التدابير الحاسمة . وقد أسهم في إدامة هذه الأوضاع حتى فترة متأخرة . انتشار الجهل و انخفاض المستوى الثقافي العام للسكان . ومحدودية التعليم الرسمي . وضعف الوضع الأمني في المدينة .

هذا من جهة . ومن جهة أخرى كان للعامل الديني الذي هو في أساسه بناء أصولي . أثره الواضح في التأثير على البنية الاجتماعية في المدينة . إذ أثرت سلطة النخب من رجال الدين في رسم وتحديد الأطر العامة للمواقف السياسية

والاقتصادية والاجتماعية لمدينة النجف اتجاه الأحداث المحلية . والقطرية . وحتى الإقليمية . بالشكل الذي جعل مصير هذه المدينة يتداخل مع مصير هذه النخب الدينية سواء كانت عربية محلية . أم من أصول إيرانية كما كانت في الغالب . وقد أظهرت لنا الأحداث التي جرت في النجف والفرات الأوسط على عهد وزارة علي جودت الأيوبي . ووزارة جميل المدفعي الثالثة . ووزارة ياسين الهاشمي الثانية للسنوات (١٩٣٤ - ١٩٣٥) . والتي جرت في النجف خلال الفترة اللاحقة . خصوصاً خلال فترة حكم رئيس الجمهورية عبد الرحمن محمد عارف (٣٠) . إمكانيات وحجم تأثير سلطة النخب الأصولية في تحريك الحدث وإدارته من منطلق ديني اجتماعي . وصولاً إلى نتائج سياسية واقتصادية يمكن لها أن تؤثر كلياً في تحديد مسار مدينة النجف في جميع الاتجاهات أولاً . ومسار البلاد بشكل عام ثانياً . على أساس مفهوم المذهب أولاً ثم الدين . من دون أي اعتبار لمفهوم الأمة أو القومية .

وقد كان للعامل الديني والثقافي المتصل بالدين أثره الواضح في دفع النجف إلى خط سكاني غريب . سببه تجمع السكان من مختلف الجنسيات والأصول واللغات . و كان له الدور الأول في إيصال النجف إلى المرتبة الحجمية التي وصلت إليها . وباتت المدينة القديمة . حيث المرقد و أماكن الخدمات الدينية والثقافية تنوء بثقل سكاني لا يتناسب مع مساحتها وبنيتها ومجموع خدماتها . لذلك عانت من اختناق السكن والخدمات . وأخيراً كان للتنظيمات السياسية والفكرية والمهنية بمختلف اتجاهاتها الوطنية . والقومية . والاشتراكية . التي سادت مبادئها وأفكارها في عقود الأربعينات والخمسينات والستينات من القرن الماضي . الأثر الواضح في التأثير على البنية الاجتماعية في مدينة النجف . التي سبق أن ساد فيها التيار الاجتماعي المحافظ . المتأثر بالتيار الأصولي المتشدد . إذ نرى ذلك واضحاً من خلال الانتشار الواسع لمفاهيم القومية والاشتراكية والديمقراطية . كبديل مطروح لمفهوم المذهب والدين أو المحلة والعشيرة . ونتيجة لذلك لم يعد التشيع أو الإسلام الرابط الأساسي للمجتمع النجفي . والدليل على ذلك . سعة نشاط العناصر القومية والشيوعية في المدينة إلى الحد الذي أصبحت فيه مظهراً من مظاهر الشارع النجفي اليومية أولاً . ومقدار حجم ردود الفعل والطاقت التي دفعت بها المؤسسة الدينية بكل أجنحتها للدفاع عن نفسها وأفكارها كمرجعية دينية وقيادة اجتماعية من جهة . ولتفنيد الأفكار الشيوعية (٣١) والاشتراكية من جهة أخرى . ثانياً (٣٢) .

و كان لتأسيس الدولة العراقية الحديثة وسعيها لتكوين مفهوم الأمة العراقية وترسيخه . الذي كان يتعارض مع ما تمتعت به النجف من حرية وخصوصية . بسبب طبيعة الدولة الأمة وسياسة نظامها الملكي المركزي وتأييد البريطانيين له . لذلك تم وضع حد للدور المهم والفعال الذي كانت تؤديه مدينة النجف كمركزاً لولاء الشيعة ومحوراً لهويتهم في

شخصية الفرد وطبيعة المجتمع :

الشخصية بشكلها العام ما هي إلا مجموعة منظمة من الأفكار و السجايا والميول والعادات التي يتميز بها شخص ما من غيره. وهي في حقيقتها نتاج المجتمع الذي يعيش فيه الفرد حيث لابد من أن تكون شخصيته صورة مصغرة للمجتمع في حدود القالب الذي حددته الثقافة الاجتماعية للمجتمع المحلي . والدليل على ذلك أن النجف على كثرة ما قدم إليها من مهاجرين محليين وأجانب لم يستطيعوا أن يتحسسوا بالقيم السائدة في المحيط الجديد . لكن مرور الزمن يتم الانصهار في المجتمع الجديد . وإذا لم يتم انصهار القادم الجديد . فإن أولاده وأحفاده لابد من أن ينصهروا فيه بحيث لا يكادون يختلفون في تفكيرهم وعاداتهم عن أقرانهم في المحلة التي يعيشون فيها .

ويمكن لنا أن نلاحظ ذلك بشكل واضح عند الأجانب الذين يقررون الإقامة في النجف للتبرك والمجاورة . أو لطلب العلم . أو العمل . فهؤلاء في بداية أمرهم بعيدون عن تفهم روح القيم العشائرية أو قيم المحلة السائدة في محيطهم الجديد . فهم يتجنبون الاختلاط ما أمكنهم ذلك ويشكلون جمعات خاصة بهم محاولين خلق كيان لهم . حتى في المدارس الدينية فغالباً ما تتكتل أفرادهم وزمره في مدارس بعينها ولمدرسين بعينهم (٣٣) . لكن أبناءهم الذين ينشؤون في محيط المحلة والمدينة سيتأثرون به حتماً . فهم يلعبون منذ طفولتهم مع رفاقهم من صبيان الزقاق والمحلة . ويمارسون معهم القيم المحلية . فتتغرس في نفوسهم قيم العصبية والولاء لمحلاتهم التي ينتمون إليها . فإذا كبروا وجدوا المجتمع يشجعهم على مواصلة الخضوع لتلك القيم واحترامها . ويذكر لنا الشيخ علي الشرقي بأن رابطة المحلة والتعصب لها كانت تقود أطفال محلته إلى محاربة أطفال المحلة المجاورة . إذ تجري مبارزات طويلة بوساطة المقلع تستغرق ساعات طويلة ينتج عنها إصابات كثيرة . كان رأس الشيخ قد حمل بعضاً منها (٣٤) . وقد عاصر الكثيرون هذه (الحروب) التي استمرت حتى الستينيات من القرن الماضي .

وهنا لا يسعنا إلا أن نؤيد ما جاء به عالم الاجتماع العراقي الأستاذ علي الوردي . من أن الإنسان لا يفكر بعقله المجرد فقط . بل يفكر بعقل مجتمعه . فهو ينظر في الأمور . ويميز الحسن والقبيح منها بحسب ما يوحى إليه . أي أن تفكيره يجري في نطاق القوالب والخطوط التي صنعها المجتمع له (٣٥) . وفي مجتمع مثل مجتمع النجف الذي تميز بالانغلاق والعزلة . وتسود فيه ثقافة اجتماعية واحدة . يصعب على الفرد أن يفكر أو يسلك سلوكاً خلاف ما اعتاد عليه ونشأ فيه . وأن حصل ذلك فإنه سيتهتم بالتمرد على قيم مجتمعه (٣٦) . في وقت كان على النجف أن تتصف بالانفتاح بوصفها مركزاً دينياً وسياحياً ومدينة تجارية مهمة .

والأفراد بشكل عام وأن اختلفوا في جزئيات شخصيتهم . فلا بد من أن يكون هناك اتجاه عام فارق لسلوكهم يمكن ملاحظته . بحيث يمكن اعتباره سلوكاً مميزاً عند شريحة معينة بذاتها .

الدولة الجديدة . وانعكس ذلك على النمو الاقتصادي والنشاط الاجتماعي للمدينة . فضلاً عن تخجيم دورها في المشاركة السياسية .

وكان لظهور بغداد كعاصمة للدولة . وكمركز للفرص الاقتصادية والرقى الاجتماعي . أثره الكبير على وضع النجف . فقد أصبحت بغداد وليس النجف هي هدف المهاجرين من الشيعة . ومع التزايد الحاصل في أعداد المهاجرين الشيعة إلى بغداد واندماجهم في المحيط الجديد بدت هويتهم الدينية و المذهبية أقل وضوحاً كما كانت في مناطق هجرتهم الأصلية . وقد انعكس ذلك على مدى ارتباطهم بالنجف وصلاتهم بالمجتهدين فيها . مما أثر على موقع النجف الاجتماعي والروحي بين الشيعة العراقيين .

و أثر تراجع موقع النجف إزاء العاصمة . التي أصبحت محط أنظار الشباب والطامحين في تحسين أوضاعهم الاقتصادية والرقى الاجتماعي . في هجرة مجموعة كبيرة من أعلام النجف في مجال السياسة والعلم والشعر والأدب والتجارة . رغبةً منهم في نيل فرصهم الحقيقية في العمل السياسي . أو في شغل الوظائف المرموقة . أو في الصحافة . أو التجارة . بعد أن ضاقت بهم النجف وأوضاعها التي تتراجع يوم بعد يوم . ومن هؤلاء الأعلام . الشيخ محمد رضا ومحمد باقر ومحمد جعفر الشيبلي . والشيخ علي الشرقي . والشاعر محمد مهدي الجواهري . و الشيخ علي ثامر . وسعد صالح . وعبد الرزاق محي الدين . ومحمد الحبوبي . وصادق كموته . وجعفر الخليلي . وغيرهم كثيرون .

و في الوقت الذي خسرت فيه النجف الكثير من إعلامها البارزين لصالح العاصمة بغداد . لم تستفد من المهاجرين إليها من أرباب المدن شيئاً . بل أن الهجرة إليها أدت إلى زيادة أعداد العاطلين عن العمل فيها . وتربيف أطرافها . وتعزز الانتماء القبلي والعشائري . في وقت كانت فيه الحاجة تشتد إلى مظاهر التحضر والتقدم .

وفي الخلاصة . يمكن لنا أن نخلص إلى أن النجف كانت عربية النزعة و الإحساس . عربية العادات والتقاليد . تنتشر فيها مظاهر العروبة في صفات سكانها وممارساتهم الاجتماعية . وهي أقرب إلى الطبيعة البدوية منها إلى التحضر . فالعشائرية . والنخوة . وكرم الضيافة . وحماية الجار . والصراع . والتغالب . استمرت ظاهرة في السلوك الاجتماعي لسكان المدينة . وعلى الرغم من كثرة المهاجرين الأجانب فيها وسعيهم الدائم للتأثير عليها . و طول فترة السيطرة الأجنبية . فلا اللغة التركية . ولا الفارسية . وجدت لها سوقاً أو أذنًا صاغية في النجف . التي أصرت أن تحتفظ بلغتها العربية وأصاله هويتها وعاداتها و قيمها العشائرية .

يمكن تجاهله . على وفق تصورات الإسلاميين . في تشكيل شخصية الفرد النجفي وتوجهاته الفكرية والسلوكية . وبين كل مراكز القوى والنفوذ هذه توزعت ولآءات النجفيين على الرغم من وحدة المذهب . والتعصب للمدينة . وقد أثر ذلك في تقديرنا في رسم ملامح الشخصية النجفية . خصوصا في النصف الثاني من القرن العشرين . وجعلها تعيش حالة من الازدواج في القيم والسلوك . فليس غريبا ان تجد العديد من أبناء الأسر الدينية المعروفة من تربي تربية دينية محافظة . منتحيا الى الحزب الشيعوي العراقي . بل ان بعضهم قد أصبح قياديا فيه على مستوى اللجنة المركزية او اللجان المحلية مثل حسين محمد الشبيبي (٣٧) . و محمد علي شبيب (٣٨) . ومرضى فرج الله (٣٩) . وعبد الرزاق مطر . وعبد الحسين الجواهري (٤٠) وغيرهم . وأخيرا لا بد من الإشارة الى ان سقوط الحكم الملكي وقيام ثورة (٤١ تموز ١٩٥٨) ونسفها لمرتكزات البنية الاجتماعية القديمة وموازنتها القائمة . قد اخل بالبنية الاجتماعية في النجف كما في العراق عموماً . وأثر بشكل واضح على فاعلية ونفوذ طبقة رجال الدين . والرؤساء والشيوخ المحليين لصالح القوى السياسية والحزبية التي أصبحت المحرك الأساس لحركة المجتمع ونشاطه في شتى الميادين .

وتنقل لنا بعض تقارير محفوظات وزارة الداخلية الانطباعات الخاصة بالمسؤولين من موظفي الإدارة المحلية من عملوا متصرفين للواء كربلاء . او قائممقامين لقضاء النجف . عن السلوك العام عند النجفيين . او السلوك الخاص لبعض الجماعات منهم . خلال فترة عملهم في اللواء او القضاء . وهي وان كانت آراء شخصية . فانها لا جانب الحقيقة . بل هي في تقديرنا اقرب الى الحقيقة من غيرها . والسبب في ذلك يعود الى انها كتبت في تقارير سرية لا يطلع عليها الا أشخاص معدودون . وهذا يعني انها لم تكتب ليطلع عليها الرأي العام . لذلك هي لا تحمل أي قدر من الجمالة له . ولا شيئا من آيات التمجيد او الثناء عليه . هذا من جهة . ومن جهة أخرى فان منظمي هذه التقارير او أصحاب هذه الآراء كان للكثير منهم خبرة طويلة واحتكاك مباشر مع أبناء المدينة و شخصياتها و مشاكلها . فمثلا ان عباس عبد اللطيف البلداوي عمل حاكماً في النجف ثم متصرفا للواء كربلاء . و ان جعفر حمندي عمل قائممقاماً في النجف ثم متصرفاً للواء كربلاء . و ان شاكر حميد . وسالم عبد الرزاق كانا كذلك ايضا . في حين ان علي لطفي عمل في النجف قائممقاما بالوكالة ثم قائممقاما أصيلا لثلاث فترات مختلفة . ثم ان بعضاً من هؤلاء المسؤولين لم يكونوا بعيدين عن النجف وأهلها كسلطان أمين كرماشه . لذلك كانت آراؤهم في الشخصية النجفية والمجتمع النجفي قريبة من الواقع بعيدة عن الجمالة والمجابهة . ويمكن القول عنها انها آراء مهنية . كان الغرض منها رسم صورة واقعية اقرب الى الحقيقية عن طبيعة المجتمع النجفي وسلوك الأفراد فيه . سواء كانوا من الوجهاء والشخصيات المعروفة ام من عامة

او لسكان منطقة او مدينة يشتهر عنهم ويكون صفة غالبية لديهم وعلامة فارقة فيهم لفترة قد تطول او تقصر بحسب ظرف المكان والزمان .

ان عملية تشكيل شخصية الفرد في مجتمع النجف في تقديرنا تتجاوزها ثلاث قيم مختلفة بشكل بّين . هي : قيم البداوة والعشيرة . وقيم الدين والمذهب . ثم قيم الحداثة والمدنية . ومن الصعب على أي مجتمع حديث . ان لا يعاني . من سيطرة قيم ثلاثة قوانين تتناقض في الكثير من جوانبها ودعواتها . حيث يجد الفرد نفسه في مفترق طرق . بين قيم مختلفة آمن بها مجتمعه . لذلك ليس غريبا ان نجد في مجتمع النجف من آمن بهذه القيم منفردة في بعض الأحيان . ومجتمعه في أحيان كثيرة . فالفرد النجفي يمارس طقوس الدين والمذهب بال التزام واضح ودائم . حتى أضحت النجف مركزا للكثير من المناسبات الدينية . و هو لا يستطيع ان يتجاوز قيم العشيرة في الضيافة . والنخوة . ومنعة الجار . والفرع . وطلب الثأر . والمشاركة في الدية . وفي خضم هذا وذاك تراه ينزع الى كل ما جاءت به الحداثة والمدنية من تعليم علماني . وثقافة جديدة . ومفاهيم ديمقراطية . وقوانين . وتنظيمات وأحزاب . وبين كل ما في هذه القيم من تقاطع وتضاد ترى الفرد النجفي يمارسها بكل قبول . فهو في عاشوراء غارق في طقوسيته . مجنداً نفسه ووقته وجهده لها . داعيا الى ضرورة إحقاق الحق وإنصاف المظلوم . إلا انه حينما تطلبه قيم العشيرة لرد الاعتبار او طلب الثأر . تراه حاملاً سلاحه رامياً بكل القيم التي يفرضها الدين والقانون في العقوبة والقصاص . فلا يستجيب إلا لعصبية الدم وثورة الغضب في لحظة الانفعال . فتراه يقاتل انتصاراً لعشيرته . وانتصاراً لمحلته . ثم انتصاراً لمدينته . وهو شديد التمجيد لقوته . كثير التباهي بها . متعصبا لأهله ومحلته ومدينته وعرويته . كما يتعصب البدوي لقبيلته في الصحراء .

و كان لتعدد مراكز القوى والجهات المتنفة في المدينة . أثر في نشئت شخصية الفرد وتشكيل الثقافة الاجتماعية التي تطبع شخصيته بنمط معين من السلوك والتصرف . ففوة الدولة وسلطة القانون لها حضور واضح في النجف . و ان نفوذ رجال الدين ودورهم الروحي والاجتماعي ليس من السهل إغفاله او تجاوزه . لان نفوذهم مازال مؤثرا وقويا في جانبه الاجتماعي على الأقل . اما سلطة و نفوذ الرؤساء والشيوخ في محلات المدينة . فعلى الرغم من ان حداثها قد خفت . فانها بقيت مؤثرة حتى عقد الخمسينات من القرن الماضي كقوة اجتماعية محركة في داخل المحلة والمدينة . ثم أضحت رمزية بعد ذلك . اما الأحزاب والقوى السياسية بمختلف تياراتها واتجاهاتها . فقد برزت كقوى مؤثرة جديدة استقطبت طيفاً واسعاً من عناصر المجتمع النجفي . حتى أضحت أفكارها ومبادئها تؤثر بشكل عميق في رسم ملامح الثقافة الاجتماعية لشريحة واسعة منهم . وتؤثر بشكل واضح في توجيه وقيادة المجتمع المحلي . للحد الذي جعل هذه القوى الجديدة تشكل خطراً لا

. وهم يعملون في ظل الحكومة ولا يخرجون عن توصياتها . لذلك أوصى المتصرف بضرورة دعم هذه الجماعة و الإبقاء على هذا الوضع والاستمرار فيه لما فيه من المحافظة على امن المدينة وهدوئها . اما التكتل الثاني وهم جماعة (عطية ابو كلل) فإن انقيادها الى أمر الحكومة كان سهل المنال برعاية الشيخ عطية في أموره . وغض النظر عن هفواته وعثراته الكلامية . حيث انه من البسطاء تماما . لكن ولده كردي كان متحرراً وجريئاً . وقد علق المتصرف بعدم أهمية ذلك نظراً لانقياده لوالده وإطاعته له في كل أوامره وأعماله . و ختم المتصرف هذه الفقرة من تقريره بالإشارة الى حجم سعادته وهو يودع عمله في هذا اللواء وكلا الكتلتين هما بأمر الحكومة وحتت توجيهها المطلق (٤٥) .

اما عن طبيعة المجتمع في النجف . فقد ذكر التقرير بان النجفيين حافظوا على روحهم العربية . وعاداتهم العشائرية . من دون ان تؤثر فيهم الروح الفارسية . فعاداتهم عربية بحتة من حيث الأخلاق وكرم النفس . وهم ملتزمون بتمسكهم بالطقوس الدينية . كإقامة المآتم . وتعطيل الأشغال العامة في الأيام المصادفة لوفاة النبي (ص) والأئمة (ع) . و اذا استثنينا أيام الأعياد والنوروز فان أكثر الأيام لديهم هي أيام حداد وحزن دائم . نظرا لكثرة التعازي والمآتم التي تقام بذكرى استشهاد الإمام الحسين بن علي(ع) وأصحابه في يوم كربلاء . اما الأفراح فهي تنحصر في أيام ولادات النبي (ص) والأئمة (ع) . والملاحظ في هذه المناسبات كما يذكر التقرير . ان أيام الأفراح لا تبدو آثارها ظاهرة على الطبقات كافة . فالشعور بالفرح سطحي ومحدود ولا تولى مناسباته الاهتمام الكافي . على خلاف مناسبات الحزن التي يستعد لها قبل حلول مواعيدها . ويشترك فيها الصغير والكبير . ويخند لها كل الطاقات . حتى تبدو المناسبة ظاهرة على كل مرافق المدينة العامة وأسواقها وشوارعها من خلال تعطيل الأعمال ونشر السواد وإقامة التعازي في الكثير من الأماكن العامة والبيوت (٤٦) .

وفي (مايس ١٩٣١) قدم قائممقام النجف بدر الدين السويدي في تقريره السري للدور الإداري صورة عن طبيعة التكتلات الاجتماعية التي حرك المجتمع النجفي وتطبع أفرادها بنمط معين من السلوك والتصرف الاجتماعي . فقد أشار الى ان النجفيين أناس متكتلون ومتحزون . وكل حزب منهم يعمل ضد الآخر . وهم يستعملون مختلف الأساليب لحمل السلطة الحكومية لأخذ الثأر من خصمهم . و انهم يتقربون الى المسؤولين كثيرا في سبيل تحقيق مصالحهم الخاصة . لذلك ذكر في تقريره كتوصية لمن يعمل من بعده في إدارة المدينة من المسؤولين الحكوميين فيما إذا لو أراد النجاح في عمله . بان يعمل بجد في ان لا ينحاز الى أي طرف على حساب طرف آخر . وان ينظر الى الجميع بنظرة واحدة . من دون تمييز بين الرفيع والوضيع او بين الثري والفقير . وان يتجنب الميل والحزبية ويتذرع بالحزم والشدة بقدر ما تسمح به القوانين . وبناء على ذلك فقد أوصى لوزارة الداخلية بضرورة زيادة قوة الشرطة لغرض

الناس . لمسؤولي الإدارة اللاحقين لكي يتمكنوا من التعامل بشكل سليم مع الطيف الواسع لعناصر المجتمع النجفي بمختلف ميوله واتجاهاته .

ففي سنة ١٩٣١ كتب متصرف لواء كربلاء جلال الدين بابان في تقرير سري له عن المجتمع النجفي التي قسمه الى ثلاث طبقات هي : طبقة رجال الدين . طبقة الملاكين . طبقة العوام .

وذكر عن طبقة رجال الدين . وقال : انهم كثيرون في النجف . وان اغلبهم من الإيرانيين وفيهم الكثير من العلماء الا ان أكثرهم نفوذا وأوسعهم شهرة هو السيد ابو الحسن الأصفهاني . وهو المقلد من الأكثرية وله الصوت الديني الأعلى . ثم المرزا حسين النائيني . والشيخ محمد حسين كاشف الغطاء . والشيخ جواد الجواهري . والشيخ عبد الكريم الجزائري . وان لهم السيطرة على آراء العامة من الناس من خلال نفوذهم الروحي (٤١) . اما الملاكون وهم أصحاب الأراضي والمزارع والبساتين والمسقفات . فهم أكثر الناس اتصالا بالحكومة . حيث تقتضي علاقاتهم ومصالحهم ذلك . والبارزون منهم : سيد عباس الرفيعي كليدار الروضة الحيدرية . وجعفر زادة عبد الرسول ال كاشف الغطاء . وحسين النقيب . والحاج عبد المحسن شلاش . وسيد احمد الجبوبي . وعبد الهادي الجبوري . وعبد الحميد الحاج احمدون . وسيد محمد جريو . والحاج حسون الحلو . وحسين الصراف . ومحمد جواد عجيبة . وهؤلاء معدودون لا يشكلون إلا شريحة ضيقة واغلبهم يشتغلون بالتجارة والربح الذي يستوفونه من المبالغ التي يقرضونها الى أصحاب مزارع الشلب والشيوخ بطريقة المرباة او البيع على الأخضر (٤٢) (٤٣) .

اما طبقة العامة فهي السواد الأعظم من المجتمع . وهم أصحاب الحرف والصنائع والمهن على اختلاف أنواعها . وأشار التقرير الى ان هذه الطبقة لا دخل لها في الأحزاب والأمور السياسية . وليس لها غايات ومقاصد خاصة . بل ينقاد بعضهم أحيانا الى فئة من المتنفيذين سواء كانوا رجال دين . ام شيوخ محليين . او متنفيذين . بحكم الانتماء . او تحت دوافع شخصية او عاطفية . غرضها الانتماء للجهة القوية والتخلص من الإضرار بأنفسهم او أموالهم . ورد التقرير السبب في ذلك الى عصبية المحلة والعشيرة التي ما زالت تؤثر في هؤلاء الناس . والى غياب سلطة الحكومة الحازمة المستندة الى قوة القانون وحسن الإدارة والعدل بين الناس وعدم دعم أي طرف من الأطراف (٤٤) .

اما بقايا الزكرت والشمرت . وصراع الكتل والمحلات في النجف . فقد أشار التقرير الى ان الكتل الموجودة في محلة البراق وهم جماعة « البوراضي » (الشمرت) . وفي محلة العمارة جماعة « عطية ابو كلل » (الزكرت) . وقال ان التكتل الأول يمتاز زعمائه بالعقلانية والهدوء . وان أهدافهم لا تخرج عن المحافظة على شرف الزعامة . وعلو الكلمة . وصد تجاوزات الغير

تأمين الأوضاع في المدينة . لانه بحسب ما يعتقد . ان زيادة قوة الحكومة سيجعل النجف أكثر أمنا . ومن الجدير بالذكر هنا ان

قوة الشرطة في قضاء النجف حتى نهاية (مايس ١٩٣١) كانت تتألف من (٧٠) شرطيا موزعين على مركز شرطة النجف بواقع (٤٣) شرطي مشاة مع (٨) من الشرطة الخيالة . و (١٩) شرطياً في مركز الكوفة بواقع (١٥) شرطي مشاة مع (٤) من الخيالة (٤٧) .

اما القائممقام جعفر حمندي فقد كان اكثر وضوحا في رسم تفاصيل صورة المجتمع النجفي وسلوك أشخاصه . مستندا في ذلك الى سعة خبرته وحسن علاقاته مع أبناء المدينة . وميلهم له لوضوح مواقفهم وحسن إدارته وما قام به من خدمات للمدينة ومشاريع لها . ففي تقريره السري المرفوع الى وزارة الداخلية في (٦ آب ١٩٣٣) يذكر بان السواد الأعظم في النجف لم يزل لم يستوف حقه من الحضارة والمدنيّة . ولم تؤثر فيه سكنى المدينة . اذ لا يزال يحتفظ بالعنعنات القبلية . وهو مكون من العنزي . والشمري . والحفاجي . والزيدي . والتميمي . والوائلي وغيرهم . فنرى وجود شبه عشائر وأفخاذ ويطون . وهم ما يزالون يتعاملون بالفصول والحشم في دعواهم . ويحلون قضاياهم على هذه الصورة . بسبب ما تأصل في نفوسهم من ميل الى البداوة وأخلاقها نتيجة النزاعات القديمة . لذلك يوصي مسؤولي إدارة القضاء اللاحقين باستحسان عدم فتح المجال لسماع الدعاوي التي تساعد على بقاء واستمرار تلك العادات الخالفة للمدنيّة والحضارة على حد قول التقرير (٤٨) .

وفيما يخص طبيعة التفسيرات الاجتماعية لمجالات النجف الأربعة فقد ذكر التقرير انه ما زال هناك شيوخ أربعة يتزعمون هذه المجالات . فلكل محلة شيخها او رئيسها . فريث محلة العمارة وهي اكبر محلات النجف الحاج عطية ابو كلل . الذي سبق ان كانت له مواقف معروفة ايام حكومة الاحتلال البريطاني . حيث نفي على أثرها الى الهند وصودرت أملاكه (٤٩) . لكنه خلد الى السكنية والهدوء خوفا من إجراءات الحكومة وتحسبا لها . و وصفه التقرير بانه رجل كريم ومحبوب في النجف ومطيع لأوامر الحكومة . وله عند جماعته طاعة له . اما رئيس محلة الحويش فهو (السيد سلمان) . وهو رجل مطيع للسلطة . وله تأثير على قسم من رفقائه فقط . لان له منافسين من أقاربه ومن غير أقاربه . مثل تومنان عدوه . احد رؤساء الأفخاذ في محلة الحويش . ورئيس محلة المشرق هو

الحاج سعد الحاج راضي . وهو زعيم الشمرات سابقا . وقد أثرت فيه الشيخوخة واعتزل الاشتغال بكل شيء . ويقوم مقامه ولده مغيض وابن اخيه الحاج حسين الظاهر . على ان الثاني أوجه من مغيض الذي يود السكنية . وهو وابن عمه متفاهمان ومتضامنان لذلك تطيعهم المحلة طاعة تامة . اما رئيس محلة البراق فهو سعد عباس علي دوش . وهو شاب سليم الطبع ذو أخلاق مرضية وهو محبوب في محلته وفي النجف . يميل الى السكنية و خدمة الحكومة . وله علاقات طيبة مع الحاج عطية ابو ككل وابنه كردي . وينافسه على زعامة محلة البراق سيد

مختلف جوانب الإدارة والمجتمع في النجف . وفيما يخص صفات الشخصية النجفية والعادات والأخلاق التي تغلب عليها . ذكر التقرير بان النجفيين اشتهر عنهم بانهم يقرون الضيف ويحترمون الغريب . فيهم نخوة وشمم وهم لا يحترفون المهن الحقيمة . وما زالوا متمسكين بعادة « الفرع عند المعارك والخصومات . ميالين لمعرفة الأخبار والتعليق على جميع الأمور المسموعة في مدينتهم . وتكثر عندهم الدعايات النافعة والضارة على حد سواء . أخلاقهم فاضلة . يسترون نوادي ملذاتهم وبيالغون في التقية منها (٥٣) . ولا يتفاضلون اجتماعيا . لذلك تراهم مشتتين لا يلتفون تحت راية . ولا ينضون لبارز . بل لا يحترمون أحدا ما عدا العلماء . بينهم عداوات من بقايا الماضي القريب . ويستجيبون كثيرا لمن يستجيب لهم من المسؤولين . وإذا ما اصطدم بأية مصلحة من مصالحهم . اوعزف عن تنفيذ رغبة من رغباتهم الكثيرة والمتعددة . قبلوا له ظهر الحن . و كثيرا ما يبالغون في التهويل وإسناد التهم لبعضهم البعض . فيبنون أوهاما وينسجون خيالا من الأحاديث والقصص يعرضونها ويشهرون بها لإسقاط خصومهم . ولكثرة شيوعها يكاد من لا يعرفهم يوقن بها . وبالرغم من هذا يكثر من المجاملة . وفي سوادهم صراحة تامة وطمع زائد . لشدة الفقر المنتشر بينهم . ولا يخلوا هذا السواد من خشونة بدوية وسداجة حضرية (٥٤) .

وبشير التقرير ايضا الى وجود زعامات اجتماعية متنفذة في النجف . تستند في قوة نفوذها اما الى ما تمتلكه من زعامة دينية ونفوذ روحي . كما عند المجتهدين من رجال الدين . او تستند الى ما لديها من زعامة اجتماعية ونفوذ شخصي . كما لدى رؤساء المجالات والشيوخ فيها . او الى قدرة مالية ونفوذ تجاري . كما لدى كبار التجار والصيارفة و الملاك . ويمتاز نفوذ المجتهدين من رجال الدين بالقوة وسعة دائرة التأثير والإلزام فيما يخص المقلدين . سواء كانوا في النجف ام في باقي مدن العراق والعالم الإسلامي التي يقطنها الشيعة من المسلمين . ويتمثل نفوذهم في قدرتهم على إصدار الفتاوى الشرعية التي تمثل وجهة نظرهم اتجاه قضية معينة . وقد يكون هذا الموقف يتقاطع كليا او جزئيا مع رغبات الحكومة وتوجهاتها السياسية كما حصل في السنوات (١٩٢٣ . ١٩٣٤ . ١٩٣٥) . او الاقتصادية والاجتماعية كما حصل في الفترة الممتدة بين السنوات (١٩٥٩ - ١٩٦٨) . حينما تم رفض ما صدر من قرارات حكومية ومعارضتها كقانون الإصلاح الزراعي(٥٥) . وقانون الأحوال الشخصية رقم (١٨٨) لسنة ١٩٥٩ (٥٦) . والقرارات الاشتراكية التي صدرت في (١٤ تموز ١٩٦٤) . وقد أشار التقرير الى ان نفوذ الزعامات الدينية قد قل تأثيره . خصوصا لدى « الشباب المتجدد » . نتيجة لتطور الأفكار والسعي للتعليم الحديث . ونيل الثقافة . وتغير القيم الاجتماعية . ونشاط الأحزاب السياسية (٥٨) .

اما نفوذ الزعامات الاجتماعية كرؤساء المجالات وباقي الشيوخ فيستند أساسا الى طبيعة القدرات الشخصية . ومقدار مختلف جوانب الإدارة والمجتمع في النجف . وفيما يخص صفات الشخصية النجفية والعادات والأخلاق التي تغلب عليها . ذكر التقرير بان النجفيين اشتهر عنهم بانهم يقرون الضيف ويحترمون الغريب . فيهم نخوة وشمم وهم لا يحترفون المهن الحقيمة . وما زالوا متمسكين بعادة « الفرع عند المعارك والخصومات . ميالين لمعرفة الأخبار والتعليق على جميع الأمور المسموعة في مدينتهم . وتكثر عندهم الدعايات النافعة والضارة على حد سواء . أخلاقهم فاضلة . يسترون نوادي ملذاتهم وبيالغون في التقية منها (٥٣) . ولا يتفاضلون اجتماعيا . لذلك تراهم مشتتين لا يلتفون تحت راية . ولا ينضون لبارز . بل لا يحترمون أحدا ما عدا العلماء . بينهم عداوات من بقايا الماضي القريب . ويستجيبون كثيرا لمن يستجيب لهم من المسؤولين . وإذا ما اصطدم بأية مصلحة من مصالحهم . اوعزف عن تنفيذ رغبة من رغباتهم الكثيرة والمتعددة . قبلوا له ظهر الحن . و كثيرا ما يبالغون في التهويل وإسناد التهم لبعضهم البعض . فيبنون أوهاما وينسجون خيالا من الأحاديث والقصص يعرضونها ويشهرون بها لإسقاط خصومهم . ولكثرة شيوعها يكاد من لا يعرفهم يوقن بها . وبالرغم من هذا يكثر من المجاملة . وفي سوادهم صراحة تامة وطمع زائد . لشدة الفقر المنتشر بينهم . ولا يخلوا هذا السواد من خشونة بدوية وسداجة حضرية (٥٤) .

وبشير التقرير ايضا الى وجود زعامات اجتماعية متنفذة في النجف . تستند في قوة نفوذها اما الى ما تمتلكه من زعامة دينية ونفوذ روحي . كما عند المجتهدين من رجال الدين . او تستند الى ما لديها من زعامة اجتماعية ونفوذ شخصي . كما لدى رؤساء المجالات والشيوخ فيها . او الى قدرة مالية ونفوذ تجاري . كما لدى كبار التجار والصيارفة و الملاك . ويمتاز نفوذ المجتهدين من رجال الدين بالقوة وسعة دائرة التأثير والإلزام فيما يخص المقلدين . سواء كانوا في النجف ام في باقي مدن العراق والعالم الإسلامي التي يقطنها الشيعة من المسلمين . ويتمثل نفوذهم في قدرتهم على إصدار الفتاوى الشرعية التي تمثل وجهة نظرهم اتجاه قضية معينة . وقد يكون هذا الموقف يتقاطع كليا او جزئيا مع رغبات الحكومة وتوجهاتها السياسية كما حصل في السنوات (١٩٢٣ . ١٩٣٤ . ١٩٣٥) . او الاقتصادية والاجتماعية كما حصل في الفترة الممتدة بين السنوات (١٩٥٩ - ١٩٦٨) . حينما تم رفض ما صدر من قرارات حكومية ومعارضتها كقانون الإصلاح الزراعي(٥٥) . وقانون الأحوال الشخصية رقم (١٨٨) لسنة ١٩٥٩ (٥٦) . والقرارات الاشتراكية التي صدرت في (١٤ تموز ١٩٦٤) . وقد أشار التقرير الى ان نفوذ الزعامات الدينية قد قل تأثيره . خصوصا لدى « الشباب المتجدد » . نتيجة لتطور الأفكار والسعي للتعليم الحديث . ونيل الثقافة . وتغير القيم الاجتماعية . ونشاط الأحزاب السياسية (٥٨) .

فقراء مُعَدِّمين لا يستطيعون سد قوتهم اليومي . يعتاشون بالبسيط من المعاش . ويرتدون العبادة والثوب الابيض البسيط . ومع هذا فإن لهم في عزة النفس سلوى على هذه الحال الموجعة . وكان لهم من الاعتباد ما ان يخفف من شدة الوطئة . وأمام كل الظروف الصعبة التي عاشتها المدينة وأهلها . لم تُقدم الطبقة الغنية على مساعدة الطبقة الفقيرة (١٢) . عن طريق إنشاء المشاريع النافعة والمنتجة التي تحرك اقتصاد المدينة . على الرغم من وفرة رأس المال واليد العاملة الفنية الرخيصة ووجود السوق . لأن القسم الأعظم منهم فضّل التجارة والإقراض بالربا على خوض مجال العمل المنتج . وهم بذلك أسهموا إسهاما فاعلاً في عدم خلق بدائل جديدة لاقتصاد المدينة الذي استمر بالاعتماد على الموارد الخارجية غير الدائمة كحركة الزائرين . وقدم الجنائز . وأموال الحقوق الشرعية والهبات . مما جعل اقتصاد النجف عرضة للأزمات المستمرة . وحث رحمة السياسات الحكومية في كل من إيران والعراق . وقد علقت جريدة الهاتيف على هذا الوضع قائلة : ان الشيطان في كل بلد واحد . إلا في النجف فان شياطينها ثلاثة : إهمال تربية الأطفال . وإهمال محاسبة المربين . والبطالة العامة (١٣) . لذلك بسبب دورهم السلبي هذا . لم يكن لهم ذلك الدور الاجتماعي المؤثر في مجتمع المدينة .

وفي (حزيران ١٩٥٠) أورد لنا المتصرف عبد الرسول الخالصي في آخر تقرير له عند فترة عمله في متصرفية لواء كربلاء . صورة أخرى عن مجتمع النجف حيث أشار الى كونه مجتمعاً معقد التكوين . متعدد الولاة . يضم مراكز قوى مختلفة . ونزعات متباينة . ليس من السهل قيادته او توجيهه . ثم أورد التقرير فئات مجتمع المدنية بحسب الأهمية وهي كالآتي :-

أولاً : العلماء . وأبرزهم السيد محسن الحكيم الذي يجتهد في ان يخلف السيد ابا الحسن الأصفهاني في مقامه في المرجعية العليا . والشيخ محمد حسن حسين كاشف الغطاء . الذي قال عنه انه أرقاهم ثقافة عامة . والشيخ محمد رضا ال ياسين . أكثر العلماء هدوءاً ومسالمة . والسيد حسين الحماي أكثرهم انزواءً . والشيخ عبد الكريم الجزائري . أقربهم لفهم مشاكل العامة وأكثرهم اتصالاً بها . والشيخ عبد الكريم الزنجاني صاحب الباع الطويل في الحكمة والفلسفة . وذكر التقرير ان مواقف هؤلاء العلماء قد تلتقي بوحدة الكلمة في اغلب الأحيان . ولا تلتقي في بعض منها . و أشار بان لهم تلامذة ومريدين وأنصار ودعاة . وان منزلتهم ونفوذهم تختلف باختلاف مراكزهم العلمية والاجتماعية .

ثانياً : العامة او السواد . وهم أصحاب الحرف والمهن والصنائع على اختلاف أنواعها . وهم في الغالب كانوا ينضون تحت راية احد الرؤساء في محلاتهم وقد خفت صورتها الآن . إلا انها ما تزال تمثل وتبرز في أيام الأحداث والفوضى . وأصبح رؤوساء هذه الجماعات على مالهم من مكانة اجتماعية كل بنسبة ثروته يتشبثون للاحتفاظ بمراكزهم القديمة عن طريق التزام الحراسة كل في محله .

ثالثاً : التجار . يوجد في النجف تجار بارزون و متمولون كثيرون . وهم ابعد ما يكونون عن التورط بالمشاكل او الاندماج بالطبقتين الأولى والثانية . حفاظا على مصالحهم وأعمالهم . وقد انتظم عقدهم في هذه السنة (يقصد ١٩٥٠) بتأسيس غرفة تجارة النجف (٦٤) . وختم التقرير فقرته عن مجتمع النجف بوصف الشخصية النجفية وما تمتاز به من صفات كالذكاء . والمبالغة في الاعتزاز بالذات . وبالنزعة العربية . وسرعة الانفعال والثوب (٦٥) .

مجتمع النجف وتعدد الولاة :

لقد أدى تعدد مراكز القوى والنفوذ في النجف الى ظاهرة تعدد الولاة لمراكز القوى الاجتماعية . وهي لم تبقى ثابتة على ما هي عليه . بل تعرضت للتغير والتآكل . وكانت هذه العملية نتيجة للتأثيرات التراكمية التي امتدت سنوات طويلة . فقد كان لزوال خطر الاعتداءات الخارجية على النجف . وما قامت به حكومة الاحتلال البريطاني سنة (١٩١٨) من إجراءات شديدة اثر بالغ في فقدان طبقة المحاربين في النجف (المشاهدة) القدرة على المبادرة والاستمرار في قيادة ولاءات لم تعد تلبى حاجة ملحة للفرد العادي في ظل ظروف وحاجات جديدة . و كان لفتح المدارس الحديثة في النجف . وانتشار التعليم الحكومي . السبب الرئيس في نشر الوعي بين الناس وتكوين طبقة جديدة من المتعلمين لا تدين بالولاء إلا لقيم الحداثة والإصلاح والتجديد . و اثر نمو التجارة في النجف وتكوّن رؤوس أموال كبيرة وبيوتات مالية وتجارية كثيرة . في وفرة البضائع الأجنبية ذات الجودة العالية والأسعار المتدنية . قياسا بالمنتج اليدوي المحلي الذي لم يعد قادرا على المنافسة . فنتج عن ذلك تراجع الحرف اليدوية المنتشرة بكثرة في النجف . فأدى ذلك الى ختيم دور الأصناف في تكوين الجماعات الحرفية المتماسكة . وأنهى دورها كجماعة مؤثرة في التكوين الاجتماعي للمدينة . فضلا عن ذلك فإن خروج المدينة من شرنقتها المتمثلة بالسور . وانطلاقها في التوسع الى خارجه . مع الازدياد الواضح في اعداد السكان . سواء بالنمو الطبيعي ام بالهجرة الداخلية . كل هذا أدى الى تغيير نمط الحياة وشروطها ومطالبها في النجف . وهذا بدوره خفف وبدل من الولاة القديمة . ثم ان تلك القوى هي نفسها لم تعد فاعلة تقريبا .

ان المحصلة العامة للمتغيرات السابقة . مع الأخذ بنظر الاعتبار التفاوت الزمني . أدى الى تطورات جديدة وولادة قوى اجتماعية جديدة تمثلت في عناصر الطبقة الوسطى التي تلقت تعليما حديثا وسعت لتحسين أوضاعها . فدخلت ساحة الصراع بكل ثقلها ووعيتها . فأدى ذلك الى ولادة ولاءات جديدة حملت مفاهيم الوطنية . وهي وان لم تستطيع ان تزيح الولاة القديمة عن مواقعها . فانها نمت على حسابها مكونة جماعة جديدة ارتبط ولاؤها بالعمل الوطني بمختلف اتجاهاته . بدلا من الولاة العشائرية او المحلية او الدينية .

وأخيرا فقد كانت هناك عملية لم تكن اقل تأثيرا في تآكل

الولاة القديمة وتكوين روابط وأباط لعلاقات اجتماعية جديدة . ألا وهي الهجرة الداخلية باتجاه النجف . ان النمو في اعداد سكان المدينة - انظر الجدول رقم (٢) - والذي لا يوازي نسبة النمو الطبيعي . يفسر لنا وجود هجرة ريفية باتجاه النجف . وقد أدت هذه الهجرة الى ظهور جماعات سكانية جديدة في جنوب وجنوب غرب المدينة . ما أدى الى ظهور خلل في التوازنات السابقة لسكان المدينة نتج عنه قيام روابط جديدة . هي بالضرورة بعيدة عن الولاة القديمة . ما أسهم في تأكلها والتقليل من دورها المؤثر في علاقات المجتمع النجفي .

ان نظرنا الخاصة الى تعدد الولاة واختلافها في النجف ليس بالضرورة ان تكون سلبية . على أساس انها تشتت المجتمع المحلي للمدينة . في حين انه يمكن القول انها كانت تلبى حاجة من حاجات الفرد والجماعة . فالحلات والعشائر والأصناف كانت تشكل تعبيرا عن النزعة الفطرية للحصول على الحماية في ظل غياب او ضعف سلطة الحكومة . لان الروابط داخل الجماعة سواء كانت في العشيرة ام الصنف ام الحلة . هي التي تحقق أمن الفرد حتى وان كانت ضعيفة .

وفي الخلاصة يمكن القول ان شخصية الفرد وطبيعة المجتمع النجفي . قد اثر فيها استمرار قيم أساسية ثلاثة كان لها الدور الأساس في تخديد ورسم سلوك وأخلاق الفرد والجماعة . هي قيم البداوة والعشيرة . وقيم الدين والمذهب . وقيم الحداثة والمدنية . وقد اثر اختلاف هذه القيم وتقاطعها في العديد من النقاط الى تعدد مراكز القوى الاجتماعية في المدينة . وتشتت ولاءات السكان . و اثر البعد التاريخي للمدينة المتمثل في تعرضها الدائم للتهديد الخارجي . وضغوط الحكومات التركية والبريطانية ثم العراقية والإيرانية . فضلا عن وجود أقلية أجنبية متعددة . الى تمركز أهل المدينة حول الذات المحلية . فأدى ذلك الى ظهور عصبية الحلة والمدينة . وبرز زعامات محلية كان لها دورها الاجتماعي المؤثر عبر تاريخ المدينة .

جدول رقم (١)

عدد الأجانب في النجف ونسبتهم بالنسبة لأعداد السكان للسنوات ١٩٢٢ - ١٩٦٥

سنة الإحصاء	العدد الكلي للسكان	العدد الكلي للأجانب	نسبتهم من السكان	مجموع عدد الإيرانيين ونسبتهم من الأجانب	مجموع باقي الجنسيات ونسبتها من الأجانب
١٩٢٢ ^(١)	٣٨٩١٧	١٢٩٧٢	٣٣,٣٣ %	١١٦٧٤	١٢٩٧ ١٠ %
١٩٣٠ ^(٢)	٣٥٠٠٠	١٣٠٠٠	٣٧,١٤ %	١١,٧٠٠	١٣٠٠٠ ١٠ %
١٩٣٢ ^(٣)	٣٤٤٠٠	٩٥٥٧	٢٧,٧٨ %	٨٩٩٤	٥٦٣ ٥,٨٩ %
١٩٣٣ ^(٤)	٤١٥٩٨	٩٦٤٤	٢٣,١٨ %	٩٠٠٠	٦٤٤ ٦,٦٧ %
١٩٣٦ ^(٥)	٤٣٨٨٦	١٠٦٣٥	٢٤,٢٣ %	غير متوفرة	غير متوفرة
١٩٤٧	٤٦٤٥٣	٨٣٥٨ ^(٦)	١٧,٩٩ %	غير متوفرة	غير متوفرة
١٩٦٥	١٢٨٠٩٦	١٢٥٤٤ ^(٧)	٩,٧٩ %	غير متوفرة	غير متوفرة

الجدول من عمل الباحث .

توصلت الدراسة الى جملة من النتائج منها :

أنَّ النجف كانت عربية النزعة و الإحساس ، عربية العادات والتقاليد . تنتشر فيها مظاهر العروبة في صفات سكانها وممارساتهم الاجتماعية . وهي أقرب الى الطبيعة البدوية منها الى التحضر . فالعشائرية ، والنخوة ، وكرم الضيافة ، وحماية الجار ، والصراع ، و التغالب ، استمرت ظاهرةً في السلوك الاجتماعي لسكان المدينة . وعلى الرغم من كثرة المهاجرين الأجانب فيها وسعيهم الدائم للتأثير عليها ، و طول فترة السيطرة الأجنبية ، فلا اللغة التركية ، ولا الفارسية ، وجدت لها سوقاً أو أدناً صاغية في النجف . التي أصرت أنَّ تحفظ بلغتها العربية وأصالة هويتها وعاداتها و قيمها العشائرية العربية .

فيما يخص السكان أظهرت الدراسة ان أعداد السكان في المدينة قد تزايد بشكل واضح خصوصاً خلال الفترة الممتدة للسنوات (١٩٠٠ - ١٩٦٥) ، وظهر أنَّ الزيادة الحاصلة خلالها هي (٥٨ ٪) ، وهي زيادة كبيرة جداً لا تتناسب مع نسب النمو الطبيعي للسكان ، مما يؤشر لنا وجود هجرة باتجاه النجف أخذت اتجاهين :

الأول ، هجرة داخلية من القرى و الأرياف العراقية أدت الى حصول تغيرات واضحة في ديموغرافية المدينة ، كان من نتائجها حصول زيادة كبيرة و سريعة في أعداد السكان ، مما أدى الى زيادة ازدحام المدينة و تفاقم أزمة السكن فيها ، مع تزايد نسب البطالة التي وصلت الى أكثر من نصف القوى العاملة ، و تدني الأجور ، كما أدت هذه الهجرة الى تريف أطراف المدينة التي تميزت على الدوام بكونها حضرية .

اما الاتجاه الثاني فقد كان الهجرة الأجنبية التي كانت تقف وراءها دوافع دينية ، او ثقافية ، او اقتصادية ، نتج عنها تشكيل أقلية أجنبية وصلت نسبتها في بعض الأحيان الى (٣٣ ٪) من مجموع أعداد السكان . وقد كون هؤلاء الأجانب خليطاً بشرياً غير متجانس لا في العنصر ولا في الهوية ولا في الجنس أو اللون ، بسبب الطيف الواسع لانتماءاتهم المختلفة ، و تباينهم الاجتماعي . و أظهرت الدراسة محاولات هؤلاء الأجانب و سعيهم الدائم للتأثير في هوية النجف العربية ، إلا أنهم فشلوا في محاولاتهم بسبب قوة الطابع العربي في المدينة ، و انتماءات السكان العربية . ساعدت جملة عوامل على زيادة الهجرة الأجنبية الى النجف .

ان الهجرة الى النجف والسكن فيها لم يكن على شكل جماعات مهاجرة كبيرة . يمكن ان تؤثر بشكل واضح في تغيير البنية الاجتماعية للمدينة . بل انها كانت اما بشكل فردي محض . او في أحسن الأحوال كانت مع أسرة صغيرة او مجموعة أسر تكون نواة لتأسيس أسرة كبيرة بعد عدة أجيال . وكان هذا احد الأسباب المهمة التي جعلت الأجيال اللاحقة من هؤلاء المهاجرين ينتسبون الى اسم الجد الكبير . او المهاجر الأقدم في الأسرة بدلاً من الانتساب للعشيرة او القبيلة التي عاشوا بعيدين عنها . منفصلين عن مؤثراتها .

وبسبب كون الهجرة للنجف فردية او أسرية صغيرة ، وهذا ما حصل على طول امتداد تاريخ المدينة . فان هذه الظاهرة أدت الى بروز ظاهرة جديدة في المجتمع النجفي . فمع تكوّن المحلات وتعددتها . وفي ظل غياب الانتماء والتكتل العشائري او القبلي . برزت ظاهرة التكتل في الانتماء الى المحلة السكنية . لتحقيق حالة من الأمن والاطمئنان في ظل غياب او بعد العشيرة والقبيلة وفقدان حمايتها . حتى تحولت الى عصبية قوية . وفي هذه المحلات نشأت بيوتات النجف وأسرها القديمة واللاحقة . والنجفيون يطلقون كلمة (بيت) على مجموعة الأسر التي تنتمي للأب الكبير . وقد نشأ في هذه المحلات ما يزيد على مئة بيت له شهرته في مجال علوم الدين . او الشعر والأدب . او التجارة والمال . او الزعامة والقوة .

وخصوصاً الهجرة .

قيام الدولة الصفوية في إيران سنة (١٥٠١) وتشجيع الإيرانيين . وعودة الحوزة العلمية الى النجف من جديد لتستقر فيها بعد الصراع الفكري بين الأصوليين والخباريين . و توقيع معاهدة (أروضروم) الأولى في (٢٨ تموز ١٨٢٣) بين الدولة العثمانية و الصفوية مما جعل الأوضاع أكثر استقرار بين الدولتين . انتشار الكتابات والمؤلفات التي تشير الى فضل مجاورة الإمام علي بن ابي طالب (عليه السلام) في الحياة . والدفن الى جواره لنيل شفاعته بعد الممات . فضلاً عن تشييع القسم الأكبر من العشائر العراقية في بداية القرن التاسع عشر.

وفيما يخص البنية الاجتماعية في المدينة وطبيعتها

: ظهر أنَّ للعامل الديني الذي هو في أساسه بناء أصولي . أثره الواضح في التأثير على البنية الاجتماعية في المدينة . إذ أثرت سلطة النُخب من رجال الدين في رسم وتحديد الأطر العامة للمواقف السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية لمدينة النجف اتجاه الأحداث المحلية . والقطرية . وحتى الإقليمية . بالشكل الذي جعل مصير هذه المدينة يتداخل مع مصير هذه النخب الدينية في الكثير من الأحداث .

كما تأثر البناء العام للبنية الاجتماعية بالتنظيمات السياسية و الفكرية و المهنية بمختلف اتجاهاتها الوطنية والقومية و الاشتراكية ، فبعد أنَّ ساد التيار الاجتماعي المحافظ المتأثر بالتيار الأصولي المتشدد ، نرى الانتشار الواسع لمفاهيم الوطنية والقومية ، والاشتراكية والديمقراطية . كبديل مطروح لمفهوم المذهب والدين أو المحلة والعشيرة . و لم يعد الإسلام أو التشيع الرابط الأساسي للمجتمع النجفي . والدليل على ذلك . سعة النشاط السياسي في المدينة للحد الذي أصبح فيه مظهرها من مظاهر الشارع النجفي اليومية خصوصاً في العقود الوسطى من القرن العشرين.

و فيما يخص شخصية الفرد و طبيعة المجتمع أظهرت الدراسة استمرار قيم أساسية ثلاثة في تحديد ورسم سلوك و أخلاق الفرد والجماعة . هي قيم البداوة والعشيرة . وقيم الدين

والمذهب . وقيم الحداثة والمدنيّة . وقد أثر اختلاف هذه القيم وتقاطعها في العديد من النقاط الى تعدد مراكز القوى الاجتماعية في المدينة . وتشتت ولاءات السكان ، و الازدواج في القيم و السلوك على الرغم من وحدة الدين والمذهب و التعصب للمدينة . فضلاً عن هذا كان للامح الشخصية النجفية التي تميزت بالاعتداد بالنفس . و الفردية ، والرغبة في الجدل . والميل الى التكتل ، والتعصب . وسرعة الانفعال والثوب . الدور المضاف في خلق الأفكار المتعددة والاختلاف فيها . كما كان لتعدد العناصر المكونة لمجتمع المدينة . وتنوعها الثقافي . وتعدد الجنسيات والقوميات . واختلاف الاهتمامات والأهداف والوسائل . جعل من الصعب أنَّ تكون مواقف هذه الأطياف متفقة اتجاه قضية ما

وأخيراً فان مجتمع النجف و ما تميز به من فردية ظاهرة نتج عنها تعدد الزعامات و الولاءات ، أدى الى إذكاء الصراع الداخلي و التغالب الاجتماعي على خلفيات متعددة . كالصراع بين القديم والجديد . والصراع بين المحلات والأسر والبيوت النجفية ، و الصراع بين الاثنيات والجنسيات ، والصراع السياسي على خلفيات متعددة . و على الرغم من النتائج السلبية التي قد ينتج عنها صراع الأفراد والجماعات . إلا انه يبقى للصراع الاجتماعي و الفكري آثاره الايجابية ، إذ انه يحرك الأوضاع الراكدة ، و يولد وعياً جديداً يدفع بالمجتمع الى التغير و التقدم .

جدول رقم (٢)

إحصاءات نفوس النجف من حيث عدد السكان والجنس والنسبة المئوية للفترة ١٩٢٢ - ١٩٦٥

ت	سنة الإحصاء	عدد الذكور ونسبتهم	عدد الإناث ونسبتهم	المجموع الكلي	الملاحظات
١	١٩٢٢ ^{٣)}	١١٨٣٧ ٪ ٤٥,٤٨	١٤٢٨٥ ٪ ٥٤,٨٩	٢٦٠٢٢	مدينة النجف العراقيين فقط
٢	١٩٣٠ ^{٤)}	-	-	٣٥٠٠٠	مدينة النجف عراقيين وأجانب
٣	١٩٣١ ^{٥)}	١٦٧٠٠ ٪ ٤٨,٥٤	١٧٧٠٠ ٪ ٥١,٤٥	٣٤٤٠٠	مدينة النجف عراقيين وأجانب
٤	١٩٣٣ ^{٦)}	-	-	٤١٥٩٨	مدينة النجف عراقيين وأجانب
٥	١٩٣٤ ^{٧)}	١٥٥٤٦ ٪ ٤٦,٦٦	١٧٧٧٠ ٪ ٥٣,٣٣	٣٣٣١٦	مدينة النجف العراقيين فقط
٦	١٩٤٧ ^{٨)}	٢٠٧٧٠ ٪ ٤٤,٧١	٢٥٦٨٣ ٪ ٥٥,٢٨	٤٦٤٥٣	مدينة النجف العراقيين فقط
٧	١٩٥٧ ^{٩)}	٥٨٥٧١ ٪ ٤٧,٩٢	٦٣٦٥٢ ٪ ٥٢,٠٧	١٢٢٢٢٣	مدينة النجف العراقيين فقط
٨	١٩٦٥ ^{١٠)}	٦٣٠٦٦ ٪ ٤٩,٢٣	٦٥٠٣٠ ٪ ٥٠,٧٦	١٢٨٠٩٦	مدينة النجف العراقيين فقط

الجدول من عمل الباحث .

الهوامش

١ - الطاز: لفظ عربي معناه حد الشيء . وهو ظاهرة جيولوجية تمتد على الطرف الجنوبي والغربي لهضبة النجف . حيث

تنقطع الهضبة بصورة حادة لتشكل جرفاً صخرياً بارزاً يطل على منخفض النجف (البحر) وهو ما يعرف بطار النجف . ومتوسط ارتفاعه يبلغ حوالي (١٠٠) متر عن مستوى سطح البحر . انظر : موسى جعفر العطية . ارض النجف التاريخ والتراث الجيولوجي والثروات الطبيعية . (النجف : مؤسسة النبراس للطباعة والنشر، ٢٠٠٦) . ص ص ٨٠- ٨١ .

٢- محمد مرتضى الزبيدي . تاج العروس . تحقيق مصطفى مجازي وآخرون . (بلا : ١٩٦٩) . ص ص ٣٨٤ - ٣٨٨ : جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب . المجلد التاسع . بيروت : دار الفكر . ص ٣٢٣ .

٣- إبراهيم مصطفى وآخرون . المعجم الوسيط . ج ٢ . (بيروت : دار إحياء التراث العربي) . ص ٩١١ .

٤- ان هذا الموقع جعلها مفتوحة أمام الصحراء . وبسبب ذلك تعرضت في فترات متكررة من تاريخها الى هجمات الأعراب المحليين وغزوات البدو من الوهابيين . مما دعا الى تسويرها حماية لها. وقد شيدت لهذا الغرض أربعة أسوار وفرت الحماية للمدينة خصوصاً اتجاه غزوات الاخوان من الوهابيين . في حين ان مدينة كربلاء دمرت ونهبت من قبل هؤلاء لعدم تسويرها . للتفاصيل انظر : محبوبة . المصدر السابق . ص ص ٢٠٩ - ٢١٤ حسن عيسى الحكيم . أسوار مدينة النجف الأشرف . مجلة سومر، ج ١ و ٢، م ٣٨، ١٩٨٢ .

٥- عانت النجف بسبب هذا الموقع وارتفاعه من شحة الماء وانعدامه . وجرت محاولات كثيرة لإيصال الماء لها. وصرف مبالغ طائلة وجهود كبيره . لكن دون من جدوى لأنها كانت حلول مؤقتة تنتهي تدريجياً مع الزمن حتى عام ١٩٨٢ حينما نصبت مضخة كبيرة على نهر الفرات في الكوفة لدفع الماء بوساطة الأنابيب الى النجف . للتفاصيل انظر: محبوبة. المصدر السابق. ص ص ١٨٣- ٢٠٨ محسن عبد الصاحب المظفر، مدينة النجف الكبرى دراسة في نشأتها وعلاقاتها الإقليمية . (بغداد : دار الحرية للطباعة . ١٩٨٢) . ص ص ٢٥ - ٣٢ .

٦- تبلغ مساحته حوالي (٢٨٩٦) كيلومتر مربع . أعماق نقطة فيه تبلغ دون مستوى سطح البحر بـ (١٣) متراً . احمد سوسه . وادي الفرات ومشروع سدة الهندية . ج ٢ . (بغداد : مطبعة المعارف . ١٩٤٥) . ص ٢٦٥ .

٧- ابو الفرج الأصفهاني (ت ٣٥٦) ، مقاتل الطالبين ، شرح و تحقيق السيد احمد صفر ، (إيران : مطبعة شريعت ، ١٤٣٢) ، ص ٥٤ .

٨- يشير السيد محسن الأمين في أعيان الشيعة الى ان السيد ميرزا محمد أمين الأسترابادي (ت ١٠٢١ هـ / ١٦١٢ م) المعروف بـ (الحق الأسترابادي) الذي هو رأس الأخباريين في بداية القرن الحادي عشر الهجري ، بأنه أول من طعن بالاجتهاد و المجتهدين في كتابه (الفوائد المدنية في الرد على من قال بالاجتهاد و التقليد) داعياً الى العمل بمتون الأخبار ، طاعناً بالأصوليين بلهجة شديدة ، زاعماً ان إنباع العقل و الإجماع ، و ان اجتهاد المجتهد ، و تقليد العامي ، بُدع و مُستحدثات . محسن الأمين

أعيان الشيعة ، ج ٩ ، ص ١٣٧ . وعلى اثر ذلك احتدم الخلاف بين المناصرين للعمل بمتون الأخبار ، و الداعين الى الاجتهاد و التقليد ، و عرف هذا الخلاف بين المدرستين بـ (الصراع الأخباري الأصولي) . وكانت مدينة كربلاء ساحته الرئيسية للفترة (١١٥٠ - ١٢١٢ هـ / ١٧٣٧ - ١٧٩٧ م) ، و انتهت المعركة الفكرية الى انتصار الفكر الأصولي ، و انتقال المركز الأكاديمي الأول للفكر الشيعي من كربلاء الى النجف . للاطلاع على تفاصيل الخلاف الفكري بين الأخباريين و الأصوليين أنظر : محمد باقر الصدر ، المعالم الجديدة للأصول غاية الفكر، (قم . مطبعة شريعت ١٣٧٩ هـ) ، ص ص ٩٨ - ١١٢ : محمد بحر العلوم . الدراسة وتاريخها في النجف . بحث ضمن موسوعة العتبات المقدسة . (بيروت : مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ، ١٩٨٧) . قسم النجف ج ٢ . ص ص ٩٨ - ١١٢ .

٩- ارنلد . تي. ولسون ، بلاد ما بين النهرين بين ولاعين . ترجمة : فؤاد جميل ، ط ٢ ، (بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ١٩٩٢) . ص ص ٢٩٥ - ٢٩٦ .

١٠ ((M. I. Telegram No. Nil , Dated ١٩٢٣/١/٢٨ . From Interior, to Mutasarrif Karbala , The Ulama , File No ٩ / ١٨ .

١١- (وهو العالم والفقيه و المحقق السيد ابو الحسن بن السيد عبد الحميد الموسوي الأصفهاني ، ولد في قرية مديس القريبة من أصفهان سنة ١٢٧٧ هـم / ١٨٦٠ م ، درس علومه الأولية في أصفهان ثم هاجر الى النجف سنة ١٨٩٠ و أتم دراسته فيها حتى نال درجة الاجتهاد . كان احد ابرز المعارضين لانتخابات المجلس التأسيسي العراقي ، و أفتى بحرمة الانتخاب ، وبعد نفي الشيخ مهدي الخالصي احتجاج و غادر العراق في ٢ تموز ١٩٢٣ ، ثم عاد في ٢١ نيسان ١٩٢٤ بعد تقديمه تعهد بعم التدخل بالأمور السياسية . وبعد وفاة المرجع الأعلى شيخ الشريعة الأصفهاني برزت شخصية السيد أبو الحسن كأحد المراجع الرئيسيين في النجف ، وبعد وفاة الشيخ احمد كاشف الغطاء سنة ١٩٢٥ ، و وفاة الشيخ محمد حسين النائيني سنة ١٩٢٦ انقرد السيد ابو الحسن بالرجعية العليا حتى وفاته في ٤ تشرين الثاني ١٩٤٦ . له العديد من المؤلفات و الشروح و الحواشي منها ذخيرة الصالحين ، و وسيلة النجاة ، وحاشية على العروة الوثقى.

" The Ulama " File No . M. I. ١٨ / ٩ . :

محمد حرز الدين ، معارف الرجال في تراجم العلماء و الأدباء (النجف ، مطبعة الآداب ، ١٣٨٣ / ١٩٦٤) ج ١ . ص ص ٤٧- ٤٨ يست ١٢٠- ورد في باب ما يقال عند قبر أمير المؤمنين (عليه السلام) صفحة ٥٧١ . ج ٤ من كتاب الكافي للشيخ الكليني (ت ٣٢٩ هـ) "... أتيتك عائداً من نار استحقها مثلي بما جنبيت على نفسي . أتيتك ابتغي بزيارتك فكأك رقبتي من النار . أتيتك هارباً من ذنوبي التي احتطبتها على ظهري اتيتك وافداً لعظيم حالك ومنزلك عند ربي فأشفع لي عند ربك فإن لي ذنوباً كثيرة وان لك عند الله مقاماً معلوماً وجاهاً عظيماً وشأناً كبيراً وشفاعة

مقبولة وقد قال الله عز وجل : (ولا يشفعون إلا لمن ارتضى) اللهم رب الارباب صريخ الاحباب اني عذت بأخي رسولك معاذاً ففك رقبتي من النار أمنت بالله وبما انزل اليكم ... " . كما ورد في باب فضل زيارة أمير المؤمنين (عليه السلام) صفحة ١٠٧ . ج ٦ من كتاب تهذيب الاحكام للشيخ الطوسي (ت ٤٦٠ هـ) "... قال رسول الله (صلى الله عليه واله) لعلي (عليه السلام) : يا أبا الحسن ان الله جعل قبرك وقبر ولدك بقاعاً من بقاع الجنة وعرضات من عرضاتها . وان الله عز وجل جعل قلوب نجباء من خلقه وصفوة من عبادہ خن اليكم وختمل المذلة والاذى فيكم فيعمرون قبوركم ويكثرون زيارتها تقرباً منهم الى الله ومودة منهم لرسوله . أولئك يا علي المحضوضون بشفاعتي والوارد من حوضي [وهم] زواري وجيرانني غداً في الجنة..." وينقل الشيخ الصدوق في (ت ٣٨١ هـ) في كتاب علل الشرائع . ص ٥٨٥ ، ج ٢ . عن لسان النبي ابراهيم (ص) عن موقع النجف " ... ان الله يحشر من هذا المكان سبعين ألفاً يدخلون الجنة بغير حساب يشفع الرجل منهم لكذا وكذا . " .

١٣- على اثر تعرض النجف لغارات الأعراب و الوهابيين وخوفاً من المباغته وضع اهل النجف مفرزة مسلحة متقدمة في منطقة الرحبة جنوب غربي النجف لغرض العلم المبكر بأي غزو قادم . و على اثر امتناع السيد محمود الرحباوي في استقبال هؤلاء ، و تزويج بناته الى ابناء عمومتهم طلب للمحاكمة في النجف ، و ارسل عباس الحداد مع جماعة لإحضاره الى النجف للمحاكمة . غير انه قتل في داره في الرحبة من دون معرفة القاتل . وعلى اثر ذلك طالب الملا محمد طاهر وهو حاكم النجف (من الماللي) بدمه لقرابة معه ، غير انه قُتل ايضاً . فقام اصحابه مطالبين بدمه و غلبت عليهم كلمة (الشمردل) ثم الشمرت و انظم اليهم المطالبون بدم الرحباوي ، مقابل (الزقرت) او جماعة الزكرت . فحدثت مناوشات بالأسلحة و استمرت المعارك و القتل و طلب الثأر حتى قتل عباس الحداد زعيم الزكرت غيلة . و على اثر ذلك تشكلت جماعتان مسلحتان في النجف و اخذت بالتوسع حتى اصبحت ظاهرة غالبية على المحلات الأربعة القديمة ، فكانت محلة العمارة و الحويش و بعض محلة البراق تابعة للزكرت ، و محلة المشراق و المتبقي من محلة البراق للشمرت . وكان آخر زعامات الفريقين هم : عطية ابو كلل في محلة العمارة و السيد مهدي السيد سلمان في محلة الحويش ، و كاظم صبي في محلة البراق ، و سعد الحاج راضي في محلة المشراق . للتفاصيل عن مجريات المعارك و الأحداث بين الفريقين انظر : محسن الأمين ، اعيان الشيعة ، ج ٣ ، ص ص ٣٥٥ - ٣٥٦ : العزاوي . المصدر السابق . ج ٦ . ص ٢٥٩ : لونكريك . المصدر السابق . ص ٢٨٢ .

١٤- محبوبة . المصدر السابق . ج ١ . ص ٢٣ .

١٥- علي الشرقي . موسوعة الشيخ علي الشرقي النثرية القسم الرابع الاحلام . جمع وتحقيق موسى الكرباسي . (بغداد

: مطبعة العمال المركزية . ١٩٩١) . ص ١٠٢ .

١٦- الشيخ محمد بن الشيخ طاهر السماوي . عنوان الشرف في وشي النجف . (النجف : مطبعة الغري . ١٩٤١) . ص ص ٥٩- ٦٠ .

١٧- إسحاق نقاش . شيعة العراق . (قم : المكتبة الحيدرية . ١٩٩٨) . ص ٢٦١ .

١٨- ورد في علل الشرائع للشيخ الصدوق في حديث رواه ان النبي ابراهيم الخليل (عليه السلام) قد اشترى الظهر [منطقة النجف] من اهله بسبع نعجات و أربع أحمره . و حينما سأله غلامه ماذا تصنع بهذا الظهر و ليس فيه زرع ولا ضرع فقال له : " أسكت فان الله تعالى يحشر من هذا الظهر سبعين ألفاً يدخلون الجنة بغير حساب يشفع الرجل منهم لكذا و كذا " . علل الشرائع . المصدر السابق . ج ٢ ، ص ٥٨٥ : الطوسي . تهذيب الأحكام . المصدر السابق . ج ٦ . ص ١٠٧ .

١٩- M. I. Most Secret Report, From Combined Intelligence Center > Iraq , Baghdad , to Mr. Edmonds Adviser to the ٢٤th January Ministry of Interior , Baghdad , Dated ١٩٤٣ . No . ٨٥ . P . ١ .

٢٠ - حسين البراقي . اليتيمة الغروية والنحفة النجفية . المصدر السابق . ص ص ٤٩١ - ٤٩٨ : محبوبة . المصدر السابق . ص ص ٣٢٤ - ٣٣٠ .

٢١- انظر: مهدي جواد حبيب البستاني . " الوعي القومي العربي في العراق خلال النصف الاول من القرن التاسع عشر " بحث منشور في مجلة كلية الفقه . العدد الثاني . ١٩٨٣- ١٩٨٤ . ص ص ٦٦١ - ٦٧٠ .

٢٢- للمزيد من المعلومات انظر: محمد رضا الشيبني . " وثيقة خطيرة حول ثورة النجف ضد الاستعمار البريطاني " ص ٢٨٥ : مجيد الموسوي . صفحات مجهولة من تاريخ النجف الأشرف . (بغداد : ١٩٥٧) . ص ص ١٠١ - ١٠٥ .

٢٣- كان من جملة الاجراءات تشكيل محكمة عسكرية خاصة حكمت بإعدام اربعة عشر شخصاً نفذ الحكم بأحد عشر منهم . كما اصدرت احكاما بالسجن على تسعة آخرين لمدة تراوحت بين ست سنوات والسجن المؤبد . و حكمت على ١٢٣ شخصاً بالنفي الى الهند . انظر : عبد الرزاق الحسيني . ثورة النجف . ص ص ٨٠- ٩٠ .

٢٤- نسبة الى جبل عامل في لبنان .

٢٥- نسبة الى قرية فتونه في جبل عامل .

٢٦- نسبة الى الجزائر في جنوب العراق .

٢٧- الكرباس : الثوب الخشن . وهي كلمة فارسية . المنجد في اللغة والأعلام . المصدر السابق . ص ٦٧٩ .

٢٨- للمزيد من التفاصيل عن الأسر النجفية انظر : محبوبة . المصدر السابق . ج ٢ و ٣ .

٢٩- للاطلاع على صراعات الشمرت والزكرت والحملات الحكومية

ضدهم انظر : العزاوي . المصدر السابق . ج ٦ . ص ٢٥٩ : لونكريك . المصدر السابق . ص ٢٨٢ : مهدي جواد حبيب البستاني . " وثائق عثمانية غير منشورة عن المقاومة العربية في النجف في اواسط القرن التاسع عشر " . مجلة جمعية المؤرخين في العراق . العدد / ٨ . ١٩٩٠ .

٣٠- حكم للفترة من ١٧ نيسان ١٩٦٦ - ١٧ تموز ١٩٦٨ .

٣١ من ابرز ما تم في هذا المجال تأسيس (جماعة العلماء) بعد تموز ١٩٥٨ التي تألفت من اربعة عشر عضوا من رجال الدين . وكانت برئاسة المجتهد الشيخ مرتضى ال ياسين . وعضوية كل من : محمد رضا المظفر . وحسن الجواهري . وياقر الشخص . واسماعيل الصدر . ومحمد تقي بحر العلوم . وموسى بحر العلوم . ومحمد جواد ال راضي . ومحمد تقي الايرواني . ومحمد طاهر ال راضي . وحسن الهمداني . وخضر الدجيلي . و مرتضى الخلخالي . وعباس الريمي . نالت هذه الجماعة تايد المراجع الكبار ومباركتهم وبدات نشاطها لمواجهة الشيوعية بأصدار سبع نشرات مطبوعة . ثم اصدرت مجلة الأعضاء التي صدر العدد الاول منها في ٩ حزيران ١٩٦٠ . للمزيد من

انظر : حسن شبر . حزب الدعوة الاسلامية الكتاب الاول . (قم : مطبعة شريعت . ١٤٢٧ هـ) . ص ص ٢٣٠ - ٢٥٠ : محمد الشيخ هادي الاسدي . الإمام الحكيم عرض تاريخي لدوره السياسي والثقافي . (بغداد : مطبعة العدالة . ٢٠٠٧) . ج ١ . ص ص ٢١٨ - ٢٣٩ .

٣٢- اشار تقرير استخباري بريطاني يعود الى بداية سنة ١٩٤٣ الى وجود تنظيمات و خلايا للحزب الشيوعي العراقي في النجف . إذ ذكر ان الشيوعية بدأت ببناء ارضيتها في النجف . وان عددهم يزداد تدريجيا . وان مسؤول التنظيم هو عبد الحسين الجواهري الذي يعمل معلما في احدى المدارس الابتدائية . وهو نشط جدا ويعمل حثيثا على جعل النجف مركزا للشيوعية في جنوب العراق او على الاقل في الفرات الاوسط . و اشار التقرير الى زيارة قام بها داود الصائغ عضو اللجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي الى النجف لتطوير نشاطات الحزب في النجف وانشاء نواة له في الحلة . و ذكر التقرير ان مجلة (المجلة) ذات التوجهات الشيوعية هي اكثر المطبوعات رواجاً في النجف . كما كان يتم توزيع جريدة (الشراة) ايضا . وهي الجريدة السرية للحزب الشيوعي . بعد ان توقفت مجلة (المثل العليا) الشيوعية التي كان يصدرها كاظم الكيشوان بسبب عدم توافر الورق والنقد .

M. I. Most Secret Report , " A week in Najaf " by Mason to Mr. Edmonds Adviser to the Ministry of Interior , Dated ٢٤th January ١٩٤٣ , p ١٢ .

٣٣ محمد علي كمال الدين . النجف في ربع قرن . ص ص ٦٢-٦٣ .

٣٤ علي الشرقي . الموسوعة , القسم الرابع الاحلام . ص ص ٩٩-١٠٠ .

٣٥-انظر : علي الورد . دراسة في طبيعة المجتمع العراقي . ص

١٦٥ .

٣٦- يذكر الشاعر الكبير محمد مهدي الجواهري في مذكراته عن بيئة النجف الاجتماعية وحجم الانغلاق والعزلة فيها فيقول : " ما اريد قوله بتحفظ هو وارد على لسان كل عارف لهذه البيئات . ولا سيما تلك التي يسيطر عليها الدين . بما صلح منه وما لم يصلح . وبما يُزيف وما حُرف وما لم يُزيف . هو اني عشت بيئة تسيطر عليها الأعراف والتقاليد البالية . بيئة يكاد يُمنع فيها حتى مجرد التقابل بين الرجل والمرأة . فيما هو مفروغ منه في المجتمعات الأخرى . هذا في ظواهر الأمور منها اما في بواطنها وخفاياها . فكل ما يتجاوز الحدود من شبهات وريب ... " محمد مهدي الجواهري . مذكراتي . (قم : دار المجتبى . ٢٠٠٥) . ج ١ . ص ١٢٧ .

٣٧- كان من الشيوعيين البارزين الذين وضع فهد ثقته فيهم . ولد في النجف سنة ١٩١٤ من اسرة دينية . اصبح عضوا في اللجنة المركزية منذ عام ١٩٤١ . ثم عضوا في المكتب السياسي سنة ١٩٤٥ . وكان مسؤولاً عن تنظيمات الحزب الشيوعي في الجنوب . حنا بطاطو , العراق الكتاب الثاني الحزب الشيوعي . ترجمة عفيف الرزاز(بيروت : مؤسسة الأبحاث العربية . ١٩٩٢) . ص ١٦٦ .

٣٨- كان مسؤول لجنة النجف المحلية . وترك التنظيم عام ١٩٤٨ . المصدر نفسه . ص ١٧٨ .

٣٩- عضو اللجنة المحلية في النجف . المصدر نفسه . ص ٤٠٦ . ٤٠- () by « A week in Najaf » M. I. Most Secret Report Mason to Mr. Edmonds, OP. Cit., p ١٢ .

كان في سنة ١٩٤٣ مسؤولاً عن اللجنة المحلية في النجف .

٤١- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لمتصرف لواء كربلاء جلال الدين بابان المرقم س/ ٨٠ في ١٩ نيسان ١٩٣١ . الملف السابقة . ص ص ٣-٤ من التقرير .

٤٢ -

٤٣- البيع على الأخضر هو ان يشتري التاجر محصول الشلب وهو ما يزال نباتاً أخضر في مزارعه بحسب اتفاق يجري بينه وبين المزارع او الشيخ . حيث يستلم الأخير المبلغ الذي يصل في الكثير من الاحيان الى نصف السعر الحقيقي قبل نضوج المحصول بسبب حاجته للمال . ويستلم التاجر المحصول كاملا عند حصاده .

٤٤- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لمتصرف لواء كربلاء جلال الدين بابان المرقم س/ ٨٠ في ١٩ نيسان ١٩٣١ . الملف السابقة . ص ٤ من التقرير .

٤٥- المصدر السابق . ص ٥ من التقرير ١٢ .

٤٦- أ . و . د . المصدر السابق . ص ص ٦ - ٧ من التقرير .

٤٧- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لقائم مقام النجف بدر الدين أفندي السويدي المرسل لوزارة الداخلية بموجب كتاب متصرفية لواء كربلاء السري المرقم س/ ٩٥ في ١٤ مايس ١٩٣١ . ص ٢ . ص ٤ من التقرير .

٤٨- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لقائم مقام النجف

الشبيه فقد افتي السيد محسن الأمين . والسيد ابو الحسن الأصفهاني بحرمتها . في حين أفتى الميرزا حسين

النايني . والشيخ محمد حسين كاشف الغطاء بحليتها وجوزيها . وسخروا المنابر لتهييج العامة ضد المعارضين لهم . فتوسعت دائرة المؤيدين . وتلقي العامة من الناس ذلك بالارتياح بسبب شيوع الجهل . والانقياد العاطفي . والميل الى كل ما هو سائد في المجتمع او الى كل تيار قوي جارف . فضلا عن تأثيرات الدعاية والإرهاب الذي مورس ضد الإصلاحيين الخالفين الذين اطلق عليهم لقب " الأمويين " من قبل المؤيدين الذين أطلقوا على أنفسهم لقب " العلويين " . للتفاصيل انظر : المصدر نفسه ج ١ . ص ص ٢٠٧- ٢١٢ .

٦١- أ . و . د . تقرير السري لدور الإداري للقائم مقام شاكر حميد . المصدر السابق . ص ١٠ من التقرير .

٦٢- المصدر نفسه . ص ١١ من التقرير .

٦٣- جريدة الهاتف . العدد / ٣٥٤ , في ١٢ مايس ١٩٤٤ .

٦٤- تم تأسيس غرفة تجارة النجف بناء على الطلب المقدم من مجموعة من تجار النجف الى وزارة الاقتصاد . وبعد موافقة الوزارة تم عقد مؤتمر تأسيسي للغرفة في نادي/ الغري في النجف بتاريخ ٥ شباط ١٩٥٠ لانتخاب أول مجلس لإدارة الغرفة . وقد حضر هذا المؤتمر ١١٨ تاجراً وجرى الانتخاب بالتصويت السري بحضور متصرف اللواء عبد الرسول الخالصي وبعد فرز الأصوات فاز بأول مجلس إدارة لغرفة تجارة النجف كل من :- (السيد ازهر عيسى خلف . الحاج عبد الله الصراف . الحاج عبيد شلاش . السيد عطية السيد سلمان . الحاج محمد رشاد عجينة . السيد علي الجبوبي . الحاج محمد رؤوف شلاش . السيد شبر السيد موسى . الحاج رضا الصحاف . الحاج علي السكافي . الحاج حسن عجينة . الحاج محمد مرزة)

ثم جرى انتخاب رئاسة مجلس الإدارة ففاز كل من:

الحاج رؤوف شلاش الرئيس الأول

الحاج عبد الله الصراف الرئيس الثاني

السيد ازهر عيسى الخلف السكرتير

أرشيف غرفة تجارة النجف . سجل المحاضر والاجتماعات رقم (١) . محضر انتخاب مجلس الإدارة . ومحضر انتخاب ديوان الرئاسة . ورقة ١ و ٢ . للمزيد من المعلومات عن غرفة تجارة النجف أنظر كتابنا : غرفة تجارة النجف . دراسة تاريخية اقتصادية وثائقية .

٦٥- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لمتصرف لواء كربلاء عبد الرسول الخالصي المرقم س/ ١٣٩ في ١٣ حزيران ١٩٥٠ . الملف السابقة . ص ١ من التقرير .

٦٦- M. I. . " The Tribes of Karbala Liwa " , File No ٥٧ . K , P / ١١

التقرير العمومي النصف شهري لمتصرف لواء كربلاء عبد العزيز القصاب للفترة ١٦ - ٣١ آب ١٩٢٢ المرقم ٨٠٥٠ في ٦ آب ١٩٢٢ .

٦٧- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لمتصرف اللواء جلال بابان

جعفر حمدي المرقم س/ ١٣٢ في ٦ آب ١٩٣٣ . الملف السابقة . ص ٢ من التقرير .

٤٩- أعيدت له أملاكه بموجب قرار مجلس الوزراء المتخذ في جلسته المنعقدة في ١٩ تشرين الثاني ١٩٠ بناءً على ما رفعته وزارة الداخلية بكتابها المرقم ١٤٧٦٦ في ٩ تشرين الثاني ١٩٣٠ . M. I. Haji Attiyah Abu Gulad , File No ٤٠ / ٢٦ . Proceeding of the Council of Ministers Meetings, for November ١٩٣٠ , File No ٨٨ / ٢٣ - ٩٥ / ٢ / ٢٣ .

٥٠- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لقائم مقام النجف جعفر حمدي . المصدر السابق . ص ٣ من التقرير .

٥١- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري للقائم مقام جعفر حمدي . المصدر السابق . ص ٣ من التقرير .

٥٢- للاطلاع على أعداد الأجانب في النجف انظر الجدول رقم (٢٨) .

٥٣- في موضع اخر من التقرير وعند الحديث عن السرايب في النجف . يشير التقرير الى انها الوسيلة الوحيدة عند العامة لإقامة مجالس الأُنس والطرب المحرمة في النجف .

٥٤- أ . و . د . التقرير السري للدور الإداري لقائم مقام النجف شاكر حميد المرقم س/ ٢٨ في ١٢ شباط ١٩٣٤ . الملف السابقة . ص ٥ من التقرير .

٥٥- صدر قانون الإصلاح الزراعي في ٣٠ أيلول ١٩٥٨ . الذي حدد الحد الأعلى للملكية الأراضي الزراعة بـ ١٠٠٠ دونم من الأراضي السحيية و ٢٠٠٠ دونم في الأراضي الديمية . ويتم مصادرة ما زاد على ذلك لغرض توزيعه على الفلاحين .

٥٦- صدر هذا القانون في ٩ كانون الاول ١٩٥٩ ومنع بموجبه الزواج بأكثر من زوجة إلا بإذن القاضي . وتم مساواة المرأة بالرجل في الميراث . لذلك أثار معارضة واسعة له . وقد تم تعديل هذا القانون في ١٨ آذار ١٩٦٣ بما يتوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية .

٥٧- أصدرت الحكومة العراقية خمسة قرارات ضمن خطتها للتحويل الاشتراكي . قضت بتأميم بعض الشركات والمنشآت والبنوك والمصارف التجارية وتنظيم مجالس إدارة الصناعات وإنشاء مؤسسة اقتصادية لتطبيق الاقتصاد الاشتراكي والإشراف عليه . للمزيد من المعلومات انظر : جعفر عباس حميدي . تاريخ الوزارات العراقية في العهد الجمهوري . (بغداد : بيت الحكمة . ٢٠٠٤) . ج ٧ . ص ص ٢١٥ - ٢٤٢ .

٥٨- أ . و . د . تقرير الدور الإداري للقائم مقام شاكر حميد . المصدر السابق . ص ٧ من التقرير .

٥٩- انظر: جعفر الخليلي . هكذا عرفتهم . ج ١ . ص ٢١٣ . ص ٢١٦ فيما يخص عطية ابو كلل . و بكلو الحبيب .

٦٠- انقسمت النجف في معركة الإصلاح هذه على شطرين . خصوصا بعد صدور الفتاوى المتعارضة في التحليل والتحریم بالقضية نفسها. وهي قضية ما طرأ على ممارسات عاشوراء في طقوس ومحدثات باسم الحزن على الحسين(ع) لم تكن موجودة كالتطبير والضرب بالزنجيل واللطيم وإخراج مواكب

المرقم س/ ٨٠ في ١٩ نيسان ١٩٣١. ملفه " تقارير الدور الإداري لواء كربلاء " المرقمة ٥٩ / K - ٢. ص ٣ من التقرير.

١٨- أ. و. د. التقرير السري للدور الإداري لقائم مقام النجف جعفر حمدي المرقم س/ ١٣٢ في ١٦ آب ١٩٣٣. الملفه نفسها ص ٦ من التقرير.

١٩- أ. و. د. التقرير السري للدور الإداري لمتصرف لواء كربلاء محمود الأديب المرقم س/ ١٢٤ في ٢٧ تموز ١٩٣٣. الملفه نفسها ص ٦-٧ من التقرير.

٧٠- (د. ك. و. الداخلية. ملفه " تفتيش النجف ١٩٣٦ " المرقمة ٨٤١٨. تقرير التفتيش الإداري لرئاسة المنطقة الرابعة لقضاء النجف المرقم ١١٩ في ٣١ آب ١٩٣٦. و ١٢ ص ٦٧.

٧١- المملكة العراقية. وزارة الشؤون الاجتماعية. مديرية النفوس العامة. المجموعة الإحصائية لتسجيل ١٩٥٧. (بغداد : مطبعة المعارف) . ص ٧٤١. نقلاً عن المظفر. مدينة النجف ص ١١٧.

٧٢- الجمهورية العراقية / وزارة التخطيط / الجهاز المركزي للإحصاء. نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٦٥. (بغداد : مطبعة الجهاز المركزي للإحصاء. ١٩٧٣) . ص ٧٤٩. نقلاً عن المظفر. مدينة النجف. ص ١١٧.

٧٣- I. The Tribes of Karbala Liwa File No ٥٧. P / K. ٢. كتاب إدارة متصرفية لواء كربلاء المرقم ٥٠٣٠ في ١٥ تموز ١٩٢٢.

٧٤- أ. و. د. التقرير السري للدور الإداري لمتصرف لواء كربلاء جلال بابان المرقم س/ ٨٠ في ١٩ نيسان ١٩٣١. ملفه " تقارير

الدور الإداري - لواء كربلاء " المرقمة ٥٩ K-٢. ص ٤ من التقرير. ٧٥- أ. و. د. التقرير السري للدور الإداري لقائم مقام النجف جعفر حمدي المرقم س/ ١٣٢ في ١٦ آب ١٩٣٣. الملفه نفسها ص ٦ من التقرير.

٧٦- أ. و. د. التقرير السري للدور الإداري لمتصرف لواء كربلاء محمود الأديب المرقم س/ ١٢٤ في ٢٧ تموز ١٩٣٣. الملفه نفسها ص ٦-٧ من التقرير.

٧٧- أ. و. د. التقرير السري للمفتش الإداري للمنطقة الرابعة المرقم / ١٥٢ في ٤ تموز ١٩٣٤. ملفه " تقارير التفتيش الإداري - لواء كربلاء " المرقمة ٣٠ / K B / ٣.

٧٨ (٧٨) أ. و. د. كتاب مديرية النفوس العامة / الإحصاء المرقم ١٤٠٠ في ١٣ آذار ١٩٤٨. ملفه " إحصاء النفوس في لواء كربلاء " المرقمة ١ / ١١.

٧٩- الجمهورية العراقية / وزارة الداخلية / مديرية النفوس العامة. المجموعة الإحصائية لتسجيل عام ١٩٥٧. م ٢. ج ١٠. لواء كربلاء. الجدول الحادي والعشرون. ص ٢.

٨٠- الجمهورية العراقية / وزارة التخطيط / دائرة الإحصاء المركزية. المجموعة الإحصائية السنوية العامة ١٩٦٦. جدول رقم ٢٥. ص ٤٣.

التناسب الإيقاعي الدلالي

في سورة العلق

م.د. جلييلة صالح العلق
جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

الملخص:

إن التأمل في سورة العلق. يجد تأثير الألفاظ المختزنة في الإيقاع المناسب للمعنى. وكان ذلك من تمام أسلوبها في إظهار البرهان على قوة الله - جلّ شأنه - وقدرته وعظيم كرمه. إزاء ضعف الإنسان وطغيانه. فكان اختيار السياق القرآني لألفاظ ذات ملامح دلالية. وطاقات تعبيرية. تميزها عن غيرها من الألفاظ التي تؤدي المعنى نفسه. وكان من بين تلك ا لطاقات تلك التي تؤديها طبيعة الأصوات التي تستقل بها تلك الألفاظ. إذ أكسبتها أبعاداً دلالية. وذائقة سمعية تميزها عما سواها. حتى بدت حروفها في كلماتها. وكلماتها في جملها. كأنها في ائتلافها وتناسبها قطعة واحدة. فكان إيقاع الكلمات والجمل وتناسبها في وحداتها المعنوية. موافقاً للمعنى الإفرادي (الجزئي) في اللفظة. والمعنى الكلي الجامع. الذي تدل عليه السورة. وبذلك تضافت كل مكونات النص ومعطياته؛ لإبراز المعنى الكلي للسورة. الذي لم يرقم على موسيقى اللفظ منفرداً. أو تناغم الكلمة وحدها. بل على دلالة الجملة أو العبارة التي انتظمت في سياقها.

أما تكرار الحروف في الكلمة. وتكرار الكلمات في الآيات. فقد كان له أثره الدلالي الواضح. الذي يضاف إلى المدلول المعنوي المستفاد من الوظيفة اللغوية للكلمة. فكان إيقاع اللفظ وتناسبه. وإيقاع العبارات وتناسبها جرساً موسيقياً متناسقاً من الناحية الإيقاعية. ومن الناحية الدلالية. مجلياً بذلك. وقع في السمع. وأثر في النفس. لدى المتلقي. الذي أبهره ذلك الانسجام في النغم بين مجموع الكلمات في الآية الواحدة. الذي أضفاه تناسب حروفها. والانسجام بين مجموع آياتها. الذي نتج عن تناسب المقاطع الصوتية. التي تنوعت تبعاً لتنوع موضوعات السورة. فجاء تنوع الإيقاع فيها مناسباً لتنوع الموضوعات التي انتظمت في عقد واحد

تنوعت شذراته. وانتظمت حباته فبدت منسجمة في أعلى مستويات الانسجام. إذ جمعها سلك إيقاعي دلالي. فجاءت في أسلوب ينساب في عذوبة وسلاسة. في حسن تركيب. وبديع ترتيب. وتلك هي قمة البلاغة التي لا تفصل بين جوهر المعنى. وأسلوب أدائه من حيث التناسب والتآلف والعذوبة والإيقاع. فكان لها أثرها الواضح في القلب والعقل. والروح والفكر. وهذا ما لا نجده في خطاب سوى الخطاب الإلهي المعجز.

المقدمة:

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم. والصلاة والسلام على سيد الأنام وعلى آله وصحبه الكرام. وبعد...

فقد بلغ التناسب في السياق القرآني الدرجة العليا في إحداث جماليات النص الفني. ويعد الإيقاع الموسيقي أحد مظاهر هذا التناسب. وهو ناتج عن ملائمة اللفظ مع النسق الخاص الذي ورد فيه. فضلاً عن أنه يتنوع بتنوع الفواصل الطويل منها والقصير. والمتماثل منها والمختلف. فهو إيقاع لغوي مُتفَرِّد. لا يماثله إيقاع. أو يقترب منه؛ إذ حرر من كل قيد يقيد المعنى. أو يحد من النظام الصوتي. مما أدى إلى حرية التعبير. وامتلاك آفاق رحبة من التآلف والتلازم والانسجام. فهو إيقاع جماعي. يقوم به الحرف الصوتي بوظيفته. والكلمة في نسقها بأدائها. والجملة في سياقها التركيبي بمهمتها. والآية من خلال السورة والموقف بما يراد منها. والفاصلة من خلال التردد الصوتي. واللفظي. والتكرار الإيقاعي بأثرهما المطلوب. فهو إيقاع منبعث من النص. بكل ما فيه من معطيات ومكونات صوتية ولفظية(١).

وللقرآن الكريم أسلوب خاص انفرد به. في تأليف كلامه. واختيار ألفاظه. مخالفاً لما عهد في كلام العرب من

الفواصل والمقاطع. تأمل ذلك في سورة العلق. التي سن تناولها على وفق مقاطعها الصوتية القائمة على أساس الفاصلة. إذ نجد تناسب ألفاظها وآياتها مع ما تضمنته ظاهراً وباطناً. من غير اختلاف أو تناقض بين أجزائها. سواء في الكلمة الواحدة. أم في جوار الكلمات. فلو تأملنا في المقطع الأول من السورة والمتمثل في قوله تعالى:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢)) (٢).

ستستوقفنا لفظة (العلق). التي وردت في جميع المواضع مفردة إلا في هذه الآية. إذ وردت بصيغة الجمع. ولرب سائل يسأل: ما السر في ذلك؟ نقول: إنها جاءت بصيغة الجمع (العلق). وإنما هي (علقة). لسببين:

الأول: إن الإنسان يراد به الجنس: لاتصال (ال) الجنسية به فهو بمعنى الجمع: لذا جاءت لفظة (العلق) بصيغة اسم الجمع مناسبة له.

والثاني: مراعاة الفاصلة القرآنية في السورة. إذ خُتِمت الآية التي سبقتها بالفعل (خَلَقَ): لذا وردت لفظة (الْعَلَقُ). بدلاً من (العلقة): لمناسبة الفاصلة القرآنية فيها.

وهنا نلاحظ. أنه مع مراعاة دقة مدلول الكلمة. «يقع الاختيار عليها: لتناسب حروفها. وانسجام إيقاعها. مما لا ترقى إليه أدوات كلمة أخرى. فنغمة النطق ملحظ من ملاحظ الاختيار

في القرآن. في توظيف يتسق مع جمال المعنى ودقته» (٣).

فقد تناسبت فواصل الآيتين في إيقاعها. وزناً وجرساً: لتوحي بالمعنى العام للسورة. إذ ختمت فاصلتنا الآيتين: الأولى والثانية.

اللتين تمثلان أول وحي إلهي بحرف (القاف). في (خلق). و (علق). وهو صوت شديد انفجاري. إذ يفتح مجرى الهواء عند النطق به انفتاحاً كاملاً. فينطلق إلى الأسماع مؤثراً تأثيراً خاصاً.

وهو من الأصوات المجهورة التي تهتز معها الأوتار الصوتية (٤) مما يوحي بالقوة: لتناسب فواصل الآيات مع دلالتها على القدرة الإلهية المطلقة. إزاء ضعف الإنسان وطغيانه. ومصيره المحتم.

تلك المعاني التي تجسدها الآيات التي تلت هاتين الآيتين. فضلاً عن ذلك. فإن السياق جاء شائقاً: لتقوية نفس النبي. وإزالة القلق والاضطراب عنها. فالمعنى: اقرأ كتاب ربك ولا تخف. وفي

السياق اللاحق لهاتين الآيتين. في قوله تعالى: (عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)) (٥) مزيد من التقوية لقلب النبي. وتطبيب لنفسه (٦).

وبمزيد من التأمل نجد تكرار هذا الصوت في كلمات هذا المقطع. إذ ورد أربع مرات. كان أولها في فعل الأمر (اقرأ). الذي تدل صيغته على التسلط والقوة والعلو: لتزيد من إبحائه بما يتناسب ودلالة السياق العامة. التي توحى بالقدرة الإلهية المطلقة.

وبذلك شكلت الفاصلة القرآنية عنصراً أساسياً من عناصر اللغة الإيقاعية في السورة: لذا امتاز القرآن الكريم بحسن الإيقاع. إذ جاءت الفواصل في ختام الآيات حاملة تمام المعنى وتمام التوافق الصوتي في آن واحد (٧).

وفي قوله تعالى:

(اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٨)).

انتقل السياق إلى فاصلة أخرى. انتهت بصوت (الميم). وهو من الأصوات المتوسطة. سميت بذلك: لأنها ليست انفجارية ولا احتكاكية في خروج الهواء عند النطق بها. وفي العوائق التي تواجهه. وقد سماها المحدثون: (الأصوات المائعة). أو (السائلة) (Liquid). وتسمى أيضاً: (حروف الذلاقة): لحفتها في النطق. وسلاستها على اللسان (٩): لذا شكلت السمة البارزة في ألفاظ هذا المقطع من السورة. فقد تكرر كل من صوت (اللام) وهو من حروف الذلاقة أيضاً وصوت (الميم) ثمان مرات. أما صوتي (الراء) - وهي من حروف الذلاقة أيضاً - و(العين) (١٠). فقد تكرر كل منها ثلاث مرات.

فكان اختيار الأصوات في هذا المقطع اختياراً عجيباً. إذ أثبتت الدراسات الصوتية أن (اللام). و(الميم) وهما من أكثر الأصوات تكراراً هنا «من أكثر الأصوات الساكنة وضوحاً. وأقربها إلى طبيعة أصوات اللين» (١١). التي خُتِمت بأحدها الآيات التي تلت هذه الآيات. إذ ختمت بالألف المقصورة. في قوله تعالى: (كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنَاجٍ (١) أَن رَّاهُ اسْتَعْجَى (٧) إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الرُّجْعَى (٨) أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى (٩) عَبْدًا إِذَا صَلَّى (١٠) أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى (١١) أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى (١٢) أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى (١٣) أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى (١٤)) (١٢): لذا يميل بعضهم إلى تسميتها: (أشبه أصوات اللين) (١٣).

وإننا لندرك تلك الدلالة التي تؤذيها الفاصلة في آيات المقطع الثاني من السورة: إذ وردت فيها الفواصل متلائمة تمام المتلائمة مع المعنى المراد. فقد استعمل السياق القرآني كلمة دون غيرها. مع تقارب في المعنى. مؤثراً بذلك الجمع بين جرس الكلمة وإيحائها. فجاءت كلماته في هينات لطيفة في الإيقاع. إذ اختار - سبحانه وتعالى- كلمة (الأكرم) بدلاً من (الكريم): لتناسب الفواصل من الناحية الإيقاعية. أما من الناحية المعنوية. فإننا نجد كرمه - جل شأنه - كاف باعتباره خالفاً ومديراً. فهو يدبر الكون باستمرار. ولا يغفل عنه طرفة عين. إلا إن ذلك في نظره - سبحانه - غير كافٍ. فالكون له حاجة إلى أكثر من ذلك. وهو التعليم والتكامل: لذا فهو دائم الإفاضة على عباده (١٤). قال تعالى: (وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ) (٥) فهو كريم في الوجود: لأننا لم نطلب منه الوجود لكي نوجد. وأما التعليم. فهو أكثر من ذلك. إذ جعل في الإنسان القابلية للتعليم. وهو أمر وجداني في كل الأفراد. أي انه سبحانه أوجد شرطه وهو القابلية. فبعد أن خلق المعرفة والأفكار. خلق الأفكار التي لها القابلية على الاستيعاب والحضور في الذهن. فصار - سبحانه - أكرم: لأن ذلك نعمة بعد نعمة (١٦).

وهذا ما تشير إليه الدراسات الحديثة. فيما تطلق عليه (جو الألفاظ). إذ «ينساق للألفاظ مع الاستعمال شيء أوسع من الاختصاص. وإن كان قريباً منه. وهو جو توجيه الألفاظ لدى مطالعتها. وقد تفي لفظتان بغرض مائل. لكن إحداها ينبثق منها المعنى مصحوباً بجو غير جو أختها على صورة أقوى. أو أضعف. أكثر جداً. أو أكثر هزلاً» (١٧).

ومن هنا جاء الاستعمال القرآني للفظة (الأكرم). بدلاً من (الكريم). التي لا توحى بالمعنى بقوة ما أوحته لفظه (الأكرم).

التعلم. فضلاً عن تعليمه للبشر عن طريق أنبيائه وكتبه. فالعلم هو النهاية في الشرف. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى. فإن العلفة هي بداية التكوين. إذ تمر بأطوار متعددة حتى تصبح إنساناً. فهناك فرق بين المنشأ والمصير. بين العلفة والإنسان. كذلك القلم فهو بداية المعرفة. فالعلم الذي وصل إلينا إنما دَوَّن عن طريق القلم. الذي لولاه لما وصلت إلينا الحقائق كاملة. وهناك فرق بين القلم والعالم الرقمي والإلكتروني الذي وصلنا إليه اليوم. إذ أصبح الحاسوب على رأس كل تدوين. فكما أن أساس الإنسان العلفة. وأساس العلم القلم. فهناك علاقة بين العلفة والقلم. بين الإنسان والعلم. فبالعقل والعلم ترتقي الإنسانية ارتقاءً لا حدود له. وإلى درجات لا حدود لها.

وقد ورد لفظ (الإنسان) في القرآن الكريم في خمسة وستين موضعاً (٢٣). ما يؤكد أهمية الإنسان ومنزلته عند الله - تبارك وتعالى - «فالإنسانية في القرآن ارتقاء إلى درجة تؤهله لخلافة الأرض. واحتمال تبعات التكليف: لأنه مختص بالعلم. والبيان... (٢٤)». وأكثر ما يذكر الإنسان. يذكر معه ضعفه: كبحا لجموح غروره: كيلا يتجاوز قدره فيطغى. والعلق في المقطع الأول.

يذكر بضعف الإنسان. إذ (خلق الإنسان من علق). والإنسان - هنا - يدل على الجمع. و (الألف واللام) التي تدل على استغراق الجنس خير دليل على ذلك. فجنس الإنسان خلق من ضعف: لذا تكرر في المقطع الثالث. الذي يمثل حال المفرد وهو (أبو جهل).

الذي مثل الطغيان. إذ يقول عز من قال:

{ كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنَاجٍ (١) أَن رَّاهُ اسْتَعْجَى (٧) إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الرُّجْعَى (٨) أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى (٩) عَبْدًا إِذَا صَلَّى (١٠) أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى (١١) أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى (١٢) أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى (١٣) أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى (٢٥) }

وفي هذا المقطع. تناسبت فواصل الآيات في إيقاعها وزناً وجرساً: لتوحي بالمعنى العام للسورة التي انتظمت في سلوكها. إذ ختمت فواصل هذه الآيات بالألف المقصورة. في نغمات قصيرة أو متوسطة بين الآيات: لتدل على معنى التذكرة والاعتبار من حال الإنسان (٢٦). الذي غره كثرة ماله وأعوانه فطغى. ظاناً أنه استغنى فتكبر. ناسياً أو متناسياً أن الله سبحانه وتعالى يرى. أما أن للغافل أن يستيقظ. وللعاقل أن يتنبه. وللقلوب أن تصحو؟! لترى الحق: لأن الله يرى وان إليه الرجعى...

فكان التناسب واقع بين الوحدات المعنوية في داخل السورة. مع عدم الإخلال بتوافق المقصد العام للسورة. ويستمر هذا الإيقاع في هذه الآيات مختوماً (بالألف المقصورة). والألف من أصوات المد. التي يؤتى بها لزيادة التطريب. إذ كان العرب يترغون بحروف المد. وإلى ذلك يشير سيبويه (ت ١٨٠هـ) بقوله: «أما إذا ترنموا. فإنهم يلحقون الألف. والياء. والواو. وما ينون. وما لا ينون: لأنهم أرادوا مد الصوت» (٢٧): وتعد أصوات المد. إلى جانب النون والميم (٢٨). من دلائل توكيد اتصاف السور القرآنية بوحدة الإيقاع: لذا كان أكثر الأصوات تكراراً في هذه السورة: إذ انتهت به فواصلها من الآية السادسة إلى الآية الرابعة عشرة. فكانت فواصلها على التوالي: (يطغى. استغنى. الرجعى.

ثم لتتصور ما سيفقده السياق من روعته. لو قلنا: (اقرأ وربك الكريم الذي علّم بالقلم).

إن المعنى الثانوي للفظه (الأكرم). والذي أضفته صيغته الصرفية. التي رافقت المعنى المعجمي. وأسهمت معه في إطلاق نواح متعددة ومتنوعة حول اللفظة. هي جزء من ظلالها كما تسميه الدراسات الحديثة (١٨) أما جزؤها الآخر. فيرسمه صوتها أو موسيقاها عندما يأتلف مع غيره في السياق. إذ يظهر تأثير الكلمات المختزنة بالإيقاع المناسب للمعنى في النص القرآني. فكان ذلك من تمام أسلوبه. في تحقيق إظهار البرهان. وتفعيل الإرادة. وتحفيز الوجدان: ومن هنا كان هذا أحد دواعي اختياره لهذه الألفاظ خديداً دون غيرها (١٩).

ونلاحظ هنا الترابط الحاصل بين فواصل هذه الآيات ومعناها. والتناسق الحاصل من الناحية الصوتية. والمعنوية. بين ألفاظها: (اقرأ. وعلّم. والقلم. وما لم يعلم). من جهة. ثم التناسب الحاصل بين ألفاظ هذا القطع. والمقطع الذي سبقه من جهة أخرى.

ولنبداً بالفعل (اقرأ). الذي ابتدأ به المقطع الأول. ثم تكرر ليبدأ به المقطع الثاني. وهنا تطالعنا آراء متعددة تكاد تقترب فيما بينها (٢٠):

منها أن التكرار إنما هو للتأكيد. أو للتوصل إلى مدخولها فتكون وصفاً للنعمة بخلفة الإنسان في المقطع الأول. وتعليمه في المقطع الثاني. فيكون المجموع متناسباً مع القراءة.

ومنها إننا نفهم من القراءة الجانب المعنوي. وهو التفكير في خلق الله. فيكون ذلك مناسباً مع خلق الإنسان. إذ إن خلق الإنسان من أعظم العبر والمعجزات في العالم. بل أهمها على وجه الإطلاق.

ولعل قارئاً معترضاً يقول: إنه إذا كان معنى (اقرأ) الأول: التفكير. فإنها لا تتناسب مع (اقرأ) الثانية التي مدخولها القلم والكتابة.

والرد على ذلك يكون من وجهين:

الأول: إن التفكير كما يكون في الكون ثبوتاً. يكون بالكتابة إثباتاً.

والثاني: إن الكتابة والعلم. والقراءة. كلها حصص من التفكير في الكون (٢١). ولنأخذ لفظين آخرين هما: (العلق) في المقطع الأول. و (القلم) في المقطع الثاني. إذ يبدو لأول وهلة عدم الترابط بينهما. ما يجيز للسائل أن يسأل:

ما العلاقة بين العلفة والقلم؟

وللإجابة نقول: «أن أول أحوال الإنسان كونه علفة. وهي أخس الأشياء. وآخر أمره هو صيرورته عالماً بحقائق الأشياء. وهو أشرف مراتب المخلوقات. فكأنه تعالى يقول: انتقلت من أخس المراتب. إلى أعلى المراتب. فلا بد لك من مدبر مقتدر ينقلك من تلك الحالة الخسيسة. إلى تلك الحالة الشريفة» (٢٢).

وفي ذلك إشارة إلى أن العلم أشرف الصفات الإنسانية. فالإيجاد. والإقدار. والرزق. وغيرها. من كرم ربوبيته - جل شأنه - أما الأكرم من ذلك فهو إعطاؤه التعليم بخلق القابلية على

ينهى. صلى. الهدى. التقوى. تولى. يرى).

إن تكرار صوت المد هنا. مع كونه يقصد إلى أغراض معنوية. يعد أثراً إيقاعياً يجذب الأذن والقلب إلى الرغبة في إتمام قراءة السورة. أو مجموعة الآيات التي التحمت فيها الوحدة المعنوية مع الوحدة الإيقاعية. وقد بدأ هذا المقطع بحرف الردع (كلا) في قوله تعالى (كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيْطَغَى)». فهو ردع عما يستفاد من الآيات السابقة. إذ إنه تعالى أنعم على الإنسان بعظائم النعم. فبدلاً من أن يشكره : عصى وطفى وكفر بنعمه - جل شأنه - (٢٩)وهنا يتضح الانحدار الدلالي في المعاني التي تضمنتها هذه الآيات: لذا اختير لها من الأصوات أضعفها وألبنها: لتتفق مع سلبية المعاني التي عبرت عنها. من تمر وطفيان. وبذلك نجد للإيقاع الصوتي القرآني أثراً في المعنى الذي يدل عليه النص. فـ «إيقاع الكلمات والجمل والسور في وحداتها المعنوية. يوافق المعنى الجزئي في الكلمة. أو المعنى الكلي في المعاني الجامعة التي تقصد إليها السورة القرآنية» (٣٠)

وعند تدقيق النظر في هذه الآيات. والتأمل في مكنونها. نجد فيها دلالتين تتجاذبان. بل تكادان تسيران معاً : هما: دلالة القوة التي جسدت في بداية السورة واستمرت في حنايا آياتها: لترافق دلالة الضعف التي جسدها هذه الآيات. اللاتي نزلت - وباتفاق أغلب المفسرين - في أبي جهل. إذ رأى رسول الله' يصلي. «فقال له: ألم أنهك عن هذا؟ فزجره النبي'. فقال أبو جهل: والله إنك لتعلم إنني أكثر أهل الوادي نادياً» (٣١). فانزل الله تعالى قوله: (فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ (١٧) سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ). وهنا يتضح ضعف أبي جهل وضعف ناديه إزاء قوة الله - تبارك وتعالى - وقوة زبانيته. يقول ابن عباس: «والله لو دعا ناديه. لأخذته زبانية الله» (٣٢). وكان أبو جهل يقول: ليس في مكة أكرم مني (٣٣). فجاء الخطاب الإلهي: «وربك الأكرم».

وفي قوله تعالى: (أَنْ رَأَهُ اسْتَعْنَى (٧) إِنَّ إِلَى رَبِّكَ الرُّجْعَى) تدل (سين) استغنى على أن الإنسان رأى نفسه. فظن أنها إنما نالت الثروة والغنى: لأنها طلبته وبذلت الجهد في الطلب. والحقيقة أنه نالها بإعطاء الله وتوفيقه. لذا فإن أكثر الأغنياء يكونون في الآخرة مدبرين خائفين. يريهم الله أن ذلك الغنى ما كان بفعلهم وقوتهم. بل بفعل الله وقوته (٣٤).

وفي قوله تعالى: (أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى (١١) أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى) أي أريت إن صار على الهدى واشتغل بأمر نفسه. أما كان يليق به ذلك. و هو الرجل العاقل ذو الثروة. فلو أنه اختار الدين والهدى والأمر بالتقوى. أما كان ذلك خيراً له من الكفر بالله. والنهي عن خدمته وطاعته؟ كأنه تعالى يقول. تلهفاً عليه: كيف فوت على نفسه المراتب العالية. وقنع بالمراتب الدنية (٣٥)؟ وتستمر الموازنة: لإظهار سلبية المعاني. وانحطاطها من جهة أبي جهل. إزاء كمال الله وقدرته. ففي قوله تعالى: (أَلَمْ يَعْلم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى). تهديد بالحشر والنشر. أي أنه - جل شأنه - عالم بجميع المعلومات. قادر على جميع المقدرات. حكيم. لا يهمل عالم. ولا يغيب عن علمه مثقال ذرة في الأرض وفي السماء. فلا بد من أن يوصل جزاء كل أحد بتمامه (٣٦).

وفي المقطع الرابع من السورة يقول. جل من قال:

(كَلَّا لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعْ بِالنَّاصِيَةِ (١٥) نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ (١٦) فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ (١٧) سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ) (٣٧).

ردعاً وتهديداً ورداً على قول أبي جهل: أنه يقتل محمداً. أو يطأ عنقه. فجاء الخطاب الإلهي متحدياً إياه . فالأمر ليس كما يقول ويريد. بل أن تلميذ محمد'. هو الذي يقتله. ويطأ صدره. ثم لناخذن بناصيته أخذ الذليل المهان. ولنجدبن إلى العذاب تلك الناصية. ناصية الكاذب فيما يقول. الخاطئ فيما يفعل. و (الزبانية): الملائكة الموكلون بالنار. والأمر هنا تعجيزي. أشير به إلى شدة الأخذ. فليدع هذا الناهي جمعه لينجوه ما هو فيه. وسندع الزبانية الغلاظ الشداد. الذين لا ينفع معهم نصر ناصر (٣٨).

وبهذه الدلالات تتراجع قدراته وأمانيه. أمام قدرة الله وإرادته . أما فواصل هذه الآيات فقد انتهت بحرف (التاء)؛ وهي: (ناصية. وخاطئة. والزبانية). باستثناء (ناديه). فقد انتهت بـ (هاء السكت). وأصلها (نادي) ووظيفة (هاء السكت) تبيين الحركة التي قبلها (٣٩). وقد علل بعضهم استعمال العرب (هاء السكت) في نهاية الكلمات: بأن العربي ينفر من الوقف على المقطع المفتوح. فيطيل نفسه بعد هذه الحركة. إذ تتولد (هاء). فيكون ذلك إمارة على الخنجرة قد لفظت آخر أصواتها الكلامية (٤٠).

ونلاحظ أن (التاء) في: (ناصية. وخاطئة. والزبانية) عند الوقوف عليه تنقلب (هاء ساكنة). وبهذا يتبين لنا أن (هاء السكت) في (ناديه) قد تجاوزت وظيفتها في الحفاظ على الحركة. وخرجت إلى «وظيفة صوتية تنغيمية في الكلمات الأخرى. حين تتألف مع ذلك المقطع. الذي يتصاعد مع رؤوس الآيات (٤١)». وبذلك يكون لفظ آخر الفواصل (هاء) عند الوقف. وهو ما يزيد النص جمالاً وفصاحة: لذا كان الوقف في نهاية كل فاصلة من أهم سمات سورة العلق. وهو من الأمور التي أضافت إلى النص القرآني بهاءً وجمالاً. والتي أطلق عليها المحدثون: (مسحة القرآن اللفظية). وهي مسحة خلاصة جلت في نظام القرآن الصوتي. بما فيه من الوقف. والوصل. والمد ... الخ. ما يسترعي الأسماع. ويستهوو النفوس. بطريقة لا يصل إليها كلام آخر (٤٢).

وما جدر الإشارة إليه . هنا . إن الوقف على الفواصل يحقق أغراضاً منها: إظهار المعاني بصورة واضحة. وإبراز موسيقى الفواصل القرآنية. فضلاً عن استراحة القارئ عند نهاية كل فاصلة. والتفكير في آيات القرآن وتدبره (٤٣). وهذا ما يجعلنا نتفكر وتدبر في دلالة هذه الآيات. التي جاءت مهددة بعد أن سوّد وجه أبي جهل. وهذا ما يدل عليه الفعل المؤكد (لنسفعاً).

ولا يخفى ما في ذلك من دلالة على الإهانة والإذلال.

ثم تأتي خاتمة السورة بقوله تعالى:

(كَلَّا لَا تَطِعْهُ وَاسْجُدْ وَاقْتَرِبْ) (٤٤).

وقد انتهت فاصلتها بحرف (الباء). وهو صوت شديد. فضلاً عن توالي الأصوات: (التاء. والطاء. والذال. والقاف). وهي أصوات شديدة أيضاً. وظفت لتناسب جو الآية الذي يوحي بالقوة.

أما الألفاظ فقد تكرر كل من: (اقْرَأْ) { خَلَقَ } (وَرَبَّكَ) { الَّذِي } مرتين. وتكرر (الإنسان) مرتين أيضاً. وذكر مرة ثالثة في المقطع الثالث. أما الفعل (علم) فذكر ثلاث مرات.

وفي المقطع الرابع نلاحظ تكرار الفعل المسبوق بالاستفهام (أرأيت) ثلاث مرات. وتكرر حرف الاستفهام (الهمزة) أربع مرات. أما حرف الردع (كلا). فقد تكرر ثلاث مرات توزعت على مقاطع السورة.

وكانت أكثر الحروف تكراراً: (اللام. والميم. والقاف. والعين). وكلها أصوات مجهورة : ذلك بأنها جاءت في سياق القوة. الذي يدل على عظمة الخالق وقدرته. ويؤكد وعيده - جل شأنه - وأن له الرجعى. وهكذا نجد التناسق بين أصوات الحروف ومعانيها التي دلت عليها. فضلاً عن أنّ الاستفهام قد ورد أربع مرات هنا. من هنا فانه لا ريب قد أفاد أشياء أخرى. غير التحقيق والتقرير. «ففي إثارة هذا السؤال الذي يلفت الوجدان إلى التفكير. والغوص في الموقف. والبحث عن وجه الصواب. ثم نجد سلسلة من التداعيات والرؤى. تثار في القلب والخاطر حول هذه الحقيقة. ثم هذا السؤال يبقى بقاء كلمة الله. يلح على ضمير الإنسان» (٤٨). ولما كانت سورة العلق أول وحي إلهي نزل على الرسول الأُمي'. أراد الباري - عز وجل - أن يرسم لنا صورة بصرية كأنها ماثلة أمامنا. وهي تصور موقف أبي جهل تجاه الرسول الكريم؛ فلماذا استعمل لفظه (أريت). ولم يستعمل (أسمعت). علماً أن القرآن نزل لكل العصور. وعليه فالغالبية العظمى لم تر أباً جهل. وإنما سمعت عنه. إلا أن القرآن الكريم أراد أن يصور لنا سوء خلق هذا الرجل. وسوء تصرفه تجاه الرسول الكريم؛ ولمزيد من الاستهجان أورد هذا الأسلوب. الذي كثيراً ما نستعمله عندما نريد تصوير موقف حصل لنا مع شخص معين. نقول: (أرأيت ماذا فعل بنا فلان) لكي نبين سوء موقفه واستهجانه. وهذا ما فعله السياق القرآني. هذا من جهة. ومن جهة أخرى. إن الاستفهام يفتح أمامنا آفاقاً متعددة. ويجعلنا إزاء كل الاحتمالات والتصورات. فينقل الفكر مساحات واسعة. وهذا ما أراده القرآن الكريم - والله أعلم - وهكذا تظهر لنا فائدة التكرار في سياق سورة العلق فنقول:

أن من يتوهم أن في ذلك مخالفة للفصاحة. يكون قد فاتته أثر ذلك في التناسب الحاصل بين الوحدات المعنوية في السورة. مع عدم الإخلال في المعنى العام لها. ففي كل مجموعة منها - أو مقطع كما أسميناه - نلاحظ الانسجام في النغم الذي يسود مجموعة الكلمات القرآنية في الآية الواحدة. فضلاً عن الانسجام الحاصل بين مجموع الآيات. فكان التوافق بين الإيقاع والأبعاد الدلالية التي تكشف عنها الآيات. فكان في ذلك تقرب للحقائق الكلية في السورة التي تضمنت أول وحي إلهي للنبي الكريم'. ضمنها - سبحانه وتعالى - رحلة الإنسان من البدء (مد كان علقة). إلى المنتهى (إذ إلى ربه الرجعى). في أسلوب متسق رصين مؤثر في القلوب مجتذب للعقول. وهذا ما لا نجده في خطاب غير خطاب الله تبارك وتعالى.

موسيقى الألفاظ على مستوى التنغيم

لأهمية الخطاب الموجه إلى الرسول الكريم'. والذي يدعوه إلى التوافر على العبادة: فعلاً وإبلاغاً. وترك هذا العدو: لأن الله - جل شأنه - مقوي رسوله وناصره.

وقد بدأت هذه الآية بلفظة (كلا): لردع أبي جهل. المرة الثالثة في هذه السورة. ثم جاء النهي بـ (لا تطعه). داعياً الرسول الكريم' إلى السجود. بقوله: (وَاسْجُدْ). وإلى الاقترب. بقوله: (وَاقْتَرِبْ) : ليكون هذا الفعل الفاصلة الأخيرة في هذه السورة. وقد جاء مؤثلاً ومنسجماً مع الفعل (اسجد): لأنه «أقرب ما يكون العبد من الله. إذا كان ساجداً» (٤٥) هذا ما ذكره الرسول الكريم'. وردده بعده الأئمة^٨. إذ روي عن أبي عبد الله^٩ قوله: «أقرب ما يكون العبد من ربه. إذا دعا ربه وهو ساجد» (٤٦).

فضلاً عن القرب من الله - جل شأنه - فإن للسجود أثراً في التخفيف عن النفس. وكما نعلم. أن هذه الآيات جاءت للتخفيف عن نفس الرسول'. وقد أكدت الدراسات مؤخراً. أنه عند السجود يفرغ الجسم الشحنات الزائدة في الأرض عن طريق الدماغ. مما يؤدي إلى الراحة البدنية والنفسية (٤٧). فسبحان الله. كيف كان اختيار هذا الفعل مناسباً لسياق الآية: إذ كان له أثر واضح في المعنى الذي تدل عليه بمفهومها. أو بإيحائها: فضلاً عن تناسبه مع السياق العام للسورة. الذي تضمن نهي عن الصلاة والسجود.

وبذا تكون للفاصلة القرآنية في جميع الآيات المتقدمة. أثر في إضفاء دلالة تضاف إلى المدلول المعنوي المستفاد من الوظيفة اللغوية للكلمات. وفي ذلك توظيف لأداة أخرى من أدوات تجسيد المعنى. تتمثل بالإيقاع: ليبدو واضحاً التوافق بين الإيقاع والمعنى: إذ نلاحظ تدرج الإيقاع على وفق تدرج المعنى. فبعد أن بدأت السورة بإيقاع يدل على القوة. بدأ يهدأ قليلاً قليلاً. في قوله تعالى: (اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ). ثم بدأ المعنى ينساب تدريجياً. في الآيات التي انتهت فاصلتها بصوت المد (الألف المقصورة): ليستد مرة أخرى في السياق الذي توعد فيه الكافر وهدده.

ما تقدم نستنتج. أن للفاصلة في الآيات المتقدمة أثراً تعبيريّاً متميزاً. ومثيراً قوياً للإيقاع. فكانت ملمحاً قوياً من ملامح الإيقاع الموسيقي في السورة. وكان النظم الصوتي فيها ينضوي على دالتين مهمتين هما:

الأولى: دلالة صوتية. تتمثل في الإيقاع والرنين الصوتي. المنسجم تمام الانسجام مع نسق الآية وسياقها العام.

الثانية: دلالة معنوية. تحمل تمام الفكرة في كل آية من الآيات المتقدمة.

التكرار الصوتي في السورة

قد يتوهم بعضهم من نظريته السريعة إلى السورة أن القرآن قد خالف الفصاحة في انتقاء مفردات تكررت فيها بعض الحروف. فضلاً عن تكرار المفردة نفسها. ففي المقطعين الأول والثاني فقط مع - قصر الآيات فيها - تكرر حرف (اللام) أربع عشرة مرة. و (الميم) ثمان مرات. و (القاف) أربع عشر مرة. و (العين) أربع مرات. و (الخاء) مرتين.

للصوت قيمة سمعية في اللغة العربية. فلكل حرف من حروفها صوت يباين في نغمته الأصوات الأخرى. وعندما تتشكل هذه الحروف فيما بينها يحدث تلاؤم صوتي بين الألفاظ. مما يؤدي إلى ضرب من التناغم. واللغة العربية لغة موسيقية ذات أنغام خاصة. عندما تترج حروفها تؤلف نغماً. تطرب له الأذن. وتقبل عليه النفس: لحفته وعذوبته. وقد تركزت هذه الموسيقى التي تحمل بين طياتها أبعاداً دلالية متنوعة في كتاب الله العزيز: إذ أصبحت حروفه الصامتة ناطقة بأبلغ بيان وأروع معنى. فإنك مهما تذهب مذاهب شتى. وتغيّر وتبدل من أوضاع حروفه. فلن تجد غير ما صنع القرآن في هذه الحروف. وغير ما أختار منها. إذ ليس وراءها شيء يصلح أن يكون إزاءها. أو يحل مكانها(٤٩). ذلك بأن «نظم القرآن ونغمه ينبعث من كلماته. وحروفه. وأسلوبه. فحروفه متأخية في كلماته. لها موسيقى(٥٠) ونغم تهتزله المشاعر. وتسكن عنده. فتطمئن النفوس»(٥١).

ومثل التنعيم: النغمات الموسيقية المنتظمة في حديث كلامي معين. وتكون مصاحبةً للتركيب. ولها أثر مهم في فهم معنى الكلام(٥٢). وتختلف الطبيعة النغمية لأصوات الحروف. فالعين والقاف من أكثر الحروف إيقاعاً وتنغيماً؛ لذا قيل: إنّ «العين والقاف لا يدخلان في بناء إلا حسناهما. لأنهما أطلق الحروف. فأما العين فأنصع الحروف جرساً. فإذا كانتا. أو أحدهما. في بناء حسن البناء لنصاعتهما»(٥٣).

وقد كثر تكرار هذين الحرفين في سورة العلق: إذ ورد حرف (القاف) سبع مرات. و (العين) أربع مرات. وهذه الحروف حدث إيقاعاً حينما تتكاثر في نص معين(٥٤). وهذا ما لمسناه في هذه السورة. إذ ورد في مقطعها الأول والثاني. في قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ } . حرف (القاف) ست مرات. و (العين) أربع مرات. و (الميم) سبع مرات. وقد أحدث هذا التكرار إيقاعياً امتازت به هذه السورة. يوحي بالخفة والتطريب. ولا عجب في ذلك لأنها نزلت للتخفيف عن نفس رسول الله' . فضلاً عن ذلك إن آياتها جاءت قصيرة متنوعة الفواصل. وكثر الوقف في كل مقطع من مقاطعها. على الرغم من قصرها. بما ساعد على التوافق النغمي فيها.

وقد شكل اختلاف الأساليب الطلبية في هذه السورة وحدة تنغيمية ظاهرة للعيان أيضاً ؛ إذ جمعت هذه السورة بين الأمر والإخبار والاستفهام والتأكيد والنهي والردع: إذ تمثل الأمر في قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ). والإخبار في قوله: (خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ) . والاستفهام في قوله تعالى: (أَرَأَيْتَ) التي تكررت ثلاث مرّات. والتأكيد سيّوا بتكرر الألفاظ:(اقْرَأْ { (خَلَقَ} { الْإِنْسَانَ } {عَلَّمَ} { أَرَأَيْتَ } . أو التأكيد بأدوات التأكيد. إذ استعمل (إن) . والردع بد(كلا) . والنهي بد(لا تطعه) . كل ذلك كان له أثر واضح على المستوى التنغمي الموسيقي. وقد جمعت ألفاظها بين عذوبة الجرس وإيجائه. فكان للتنغيم أثر في انتقاء الألفاظ. من ذلك قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) . إذ استعمل السياق القرآني لفظة (ربك). ولم يستعمل

لفظ الجلالة (الله). ولعل السبب في ذلك أن لفظة (ربك) في هذا السياق أكثر تناسباً من لفظة (الله). من الناحيتين الصوتية والدلالية:

– فمن الناحية الصوتية: نجد أن من بين الأصوات التي كونت لفظ الجلالة (الله). صوت (اللام). وهو صوت «مائع (متوسط). مجهور جانبي مرقق دائماً. إلا في لفظ الجلالة. فإنه يفخم إذا كان الانتقال إليه من فتح أو ضم. فأما إذا كان الانتقال من كسر. فإنه يترقق على أصله»(٥٥). وعليه لو قلنا: «اقرأ باسم الله الذي خلق». يكون لفظ الجلالة هنا مرقق. وهذا لا يتناغم مع سياق القوة والأمر في هذه الآية: لذا جاء بلفظه (ربك). و(الراء) من الحروف التكرارية. التي تحتاج إلى جهد. وقابلية على التحكم بالعضلات عند النطق بها: لذا نجد الكثيرين من يواجهون صعوبة في نطقها. و (الراء) هنا: (راء مفخمة). وليست مرفقة: لأنها متحركة بعد كسر(٥٦). فجاء استعمال (ربك) بدلاً من (الله): لتناغم سياق القوة والعظمة.

– أما من الناحية الدلالية: ففي سياق السورة إشارة إلى نعم الله التي لا تعد ولا تحصى. والتي تبدأ من خلق الإنسان من (علقة). إلى بلوغه أرقى درجات التطور بالعلم والمعرفة. ولفظة (الرب): تعني «المالك والسيد والمدير والمربي والقيم ... وفي الحديث: لك نعمة تربُّها: أي حفظها وتراعيها. وتربُّها كما يربي الرجل ولده»(٥٧). وبكل ما حمل هذه الكلمة من معان وإيجابيات دلالية وطاقات تعبيرية. بل وبما يرقى عليها أحاط الله – جلّ شأنه – كل مخلوقاته ومن بين تلك المخلوقات سيدها. الذي أحاطه الله برعايته منذ البدء. مذ كان نطفة. فعلاقة. فمضغة حتى يكتمل جنيناً ويخرج طفلاً. إذ تكفله في رحم أمه. الذي أشتق من الأصل اللغوي (رَحِمَ). الذي يعني «الرقّة والتعطف والرحمة»(٥٨). ومنه (الرحمة) التي تعني: «رقّة القلب وانعطاف يقتضي التفضل والإحسان»(٥٩). فكيف وقد تكفله الرحمن الرحيم في ذلك الرحم. فأمده بالحياة وأسبابها من غذاء وهواء وحماية. وتستمر رعايته – جلّ شأنه – بعد أن يولد. أي بعد أن يخرج من عتمة الرحم إلى نور الحياة.

وبذلك تتسع دلالة (الرب) لتعني التربية وهي إنشاء الشيء حالاً فحالا إلى حدّ التمام ولا يقال (الرب) مطلقاً إلا لله تعالى المتكفل بمصلحة الموجودات(٦٠)ومنه أخذ لفظ (المربي). ويقال: رب الأسرة: أي صاحبها والمسؤول عن تربية الأطفال ورعايتهم فيها. وهذه اللفظة تبين لنا أن الله – تبارك وتعالى – لم يقتصر كرمه على خلق الإنسان. وإيصاله إلى مراحل العلم والمعرفة فقط. وإنما تولاه – جلّ شأنه – ورباه في كل مراحل حياته: لذا يقول عزّ من قال: (وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ} . إذ تكررت هذه اللفظة في السياق الذي يدل على مزيد كرمه وفيض عطائه.

وتأخذ مثالا آخر وهو لفظة (الناصية). التي جاءت موافقة من الناحية التنغيمية لما قبلها وما بعدها. أما تكرارها فقد زادها تناسباً وأتلاقاً مع المعنى الذي سيقف لأجله. إذ حملت بين طياتها دلالة الإذلال لأبي جهل. والإقلال من شأنه. وقد زاد تكرارها المعنى قوة وتأكيذاً وفي وقفة متأملة متأنية عند

وإذا كان الضغط على المقطع الثالث فيكون النبر كما يأتي:

المادة	المدة	الشدة
التردد		
يعلم	٠,٣٧٩	٦٦,٢٢ ٧٩٨,٧

وهذه النسبة تختلف باختلاف الضغط على المقاطع. وهذا يعني أن مهمة النبر. مهمة جمالية تمثلت في قراءة القرآن الكريم وتلاوته(٦٧). ولهذه المهمة أثر في النفس والحق - تبارك وتعالى - يقول في هذا الأثر: { لَوْ أَنزَلْنَاهَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْنَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ } (٦٨): لما له من شدة الأثر(٦٩)

وإذا دققنا النظر في المقاطع التي عليها النبر لوجدنا أن الشدة في المقطع الأول بلغت ذروتها في لفظة (خلق) إذ بلغت (٧٩,٠٠) . وكذلك التردد إذ بلغ (٢٧٧,٨٨). وهي نسبة عالية موازنة مع باقي المقاطع ولعل هذه الشدة تتناسب مع دلالة السياق العام للسورة إذ أظهر لنا المقطع الأول عظمة الله وقدرته فجاء بهذه الألفاظ الشديدة التي تصك السمع . وقد بلغت المدة أعلى مراتبها إذ وصلت إلى (٠,٤٥) في لفظة (يعلم) وهي في المقطع الأول أيضاً وهذا يتناسب دلالياً مع الجو العام لهذا المقطع . وقد تكون لهذه الزيادة دلالة على أن العلم في تزايد مستمر إذ لا يقف عند حد معين والله العالم .

دلالة العلق بين الأصل اللغوي والسياق القرآني أشار القرآن الكريم في آيات كثيرة (مجملاً أم تفصيلاً) إلى مجموعة الحقائق التي لا تقبل الجدل. سواء في الأفاق أم الأنفس أم الطبيعة : ما يؤكد إعجازه العلمي. فكما أن الله – تبارك وتعالى – أنزل لعباده كتاباً مقروءاً ناطقاً. فقد خلق لهم الكون والأنفس والطبيعة كتاباً صامتاً. يعبر بلسان الحال عما جاء في الكتاب البليغ. بأبلغ العبارات. وألطف الإشارات.

وقد دعانا الله – جلّ شأنه – في كتابه العزيز إلى طريق العلم بما جاء في ذلك الكتاب. بكل ما أوتينا من العقل والحكمة. فكانت الآيات التي تصف الكائنات المخلوقة. وسيلة للفت العقول إلى سنن كونية. وشد الأبصار إلى مشاهد حسية. كشفت حقائقها بحوث العلماء في عصرنا هذا. وبرهنت عليها وسائل البحث العلمي. وسبّل الاختراع. فكانت أصدق برهان على إعجاز القرآن الكريم. فضلاً عن أنها دلت على وجود الصانع وعظيم قدرته. وواسع علمه(٧٠).

ومن ذلك ذكره – جلّ شأنه – للعلق. مرجعاً خلق الإنسان إليه. في سياق خصص فيه فعل (الخلق). لسعة معناه وما يحمله من بعد دلالي عام يشمل كل المخلوقات: ليدل على خلق سيد تلك المخلوقات . فقد أورد النص القرآني أحد مراحل تطور الجنين داخل الرحم. بكيفية تتفق تماماً مع ما عرف في العصر الحديث. وقد سميت هذه المرحلة بـ(العلقة): لأن استقرار البيضة في الرحم يكون بانتشار الزغابات (التخريزات) التي هي امتداد لها. وهذه الزغابات تجعلها تعلق في رحم الأم. وهي بذلك تشبه علقه البرك من ناحية الشكل الخارجي والوظيفية: لأن الجنين في هذه المرحلة يسبح في السائل الأمني: لذا جاء الوصف

أصوات هذه الكلمة. نجدها تصدر من مخارج متقاربة. فمخرج (النون) لثوي. ومخرج (الصاد) أسناني لثوي. أما (الياء) فمخرجه غاري(٦١). وقد ألفت هذه الحروف مع هذا التقارب بين أصواتها. محققة انسجاماً وتقارباً ملحوظاً. فضلاً عن ذلك. فإن التباين في الخرج أدى إلى اختلاف جرس الحروف. ومع ذلك فإنها شكلت باجتماعها جرساً موسيقياً واحداً. أضفى خصيصة ذاتية محسوسة في بناء هذه اللفظة. من خلال تباين أجراس حروفها. وبهذا يظهر لنا التناغم الموسيقي لهذه الألفاظ: ليشمل السياق بأكمله لأن اللفظ جزءٌ من السياق.

فضلاً عن أن النسق اللفظي في السورة. قد تمثل في تقصير عرض المشاهد في جمل قصار. كقوله تعالى: {كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى (٦) أَن رَّاهُ اسْتَغْنَى (٧) إِنَّ إِلَى رَبِّكَ الرَّجْعَى } . فهذا التقصير في هذه الآيات أحدث تنغيماً موسيقياً. يجذب النفس والأسماع. فضلاً عن أنه أكد فكرة قصر الحياة وسرعة فنائها. إذ (إلى رَبِّكَ الرَّجْعَى) فكما أن نسق الآيات قصير. كذلك الحياة قصيرة لا تدوم لأحد مطلقاً.

موسيقى الألفاظ في سورة العلق على مستوى النبر

أما النبر: فهو: كما يقول جونز «نشاط ذاتي للمتكلم. ينتج عنه نوع من البروز لأحد الأصوات. أو المقاطع بالنسبة لما يحيط به»(٦٢). وهو علو الصوت وارتفاعه(٦٣). ويمثل وضوحاً نسبياً للصوت. إذا قيس إلى بقية الأصوات والمقاطع في الكلمة(٦٤).

وللنبر أنواع في اللغة . هي:

١- النبر القوي. أو النبر الأولي:

primary stress

٢- النبر المتوسط أو الثانوي:

secondary stress

٣- النبر الضعيف:

week stress

وهذه الأنواع تنضح في كلمة (مستحيل). فالمقطع الأول (مُس) يمثل النبر المتوسط. (تَ) نبرضعيف. و (حيل) نبرقوي(٦٥) أما في القرآن الكريم. فيظهر النبر في تلاوة مضمونه عند الضغط على حرف من حروف الكلمة فيه . ويختلف النبر من قارئ إلى آخر. وقد لا يُميّز مقاطع النبر بالسمع لدقته: بل تحتاج إلى أجهزة لمعرفةا. وفي سورة العلق نذكر نبر بعض الألفاظ التي وردت فيها. إذ أشار إليها(٦٦) الدكتور خالد العبسي. إذ أجرى اختباراً أكوستيكياً لهذه السورة. بناءً على قراءة أحد القراء. وظهر النبر في بعض ألفاظها على المقطع الأول على النحو الآتي:

المادة	المدة	الشدة	ا ل تر د د
خلق	١,٣٧٧	٧٩,٠٠	٢٧٧,٨٨
ترى	٠,٣٤٧	٧٢,٥٧	٧٤٢,٤٤
يعلم	٥,٤٧٠	٧٥,٣١	٢٢٤,٠٥

أما إذا كان النبر على المقطع الثاني. فقد اختلفت النسبة وكانت كالآتي:

المادة	المدة	الشدة
التردد (الأساس)		
يعلم	٠,٤٥٠	٧٤,٣٠ ٢٧٥,٥٧

القرآني لهذه المرحلة مطابقاً تمام المطابقة لما هو معروف اليوم، فيما يتعلق بأطوار نمو الجنين(٧١).

وبذلك لم تبتعد دلالة العلقة عن معناها الذي عرفت به؛ لأن أصل العلق: هو التشبث بالشئ يقال: علق الصيد بالحباله، والمَلْعَلُ والمعلق ما يعلق به، ومنه تسمية الرثة بالمعلق. والعلق الدم المنجمد، والمراد به ما تستحيل إليه النطفة في الرحم ومنه يكون الولد؛ لأنه يتعلق بجدار الرحم(٧٢). ويلتسق به عن طريق التخريزات التي تنتشر حولها. وهذا يتفق مع ما أثبتته الطب الحديث.

ومع ذلك يستوقفنا في هذا الصدد رأي للدكتورة (عائشة عبد الرحمن)، التي أنكرت على الباحثين المحدثين الذين اجهوا بقوله تعالى: {خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ} إلى مجال البحث في (علم الأجنة)، ملتجئين المراجع الأجنبية لعلماء الفسيولوجيا والبيولوجيا؛ لفهم هذه الآية الكريمة التي نزلت على النبي الأمي' في قوم أميين لم يسمعوها قط. ولم يكن في عصرهم (علم الأجنة)، إذ تستبعد الدكتورة أن يقدم القرآن الكريم آنذاك آيات ربوبية الخالق وقدرته بما لا سبيل لأحد منهم إلى تصوره، فضلاً عن فهمه وإدراكه. وترى أنهم فهموا من (العلق)، ما تعرفه لغتهم وبيئتهم وعصرهم، ذاكرة أن للفظه (العلق) في العربية بعدين:

الأول: مادي، يطلق على كل ما يعلق وينشب، كالدم والمحور الذي تعلق عليه البكرة، ومنه: علقت المرأة: أي حملت. والثاني: معنوي، يطلق على العلاقة التي تنشب بين اثنين، حباً أو بغضاً، أي أنه الصلة التي تربط بينهما (بين الرجل والمرأة). وبأحد هذين المعنيين - على رأيها - فهم العربي معنى (العلق) في الآية الكريمة، دون الحاجة إلى دراسة علم الأجنة، أو مراجعة كتاب في المكتبة الأمريكية التي ظهرت بعدهم بقرون: ليفهموا آية خلق الإنسان من علق في أرحام الأمهات، في الوقت الذي ألفوا فيه استعمال عبارة: علقت المرأة: بمعنى حملت(٧٣).

بدءاً دعنا نسأل الدكتورة عائشة، فنقول لها:

إذا كانت دلالة العلق ما ذهبت إليه، ماذا عن بقية المسميات التي وردت في هذا المجال، وفي مواضع متعددة من القرآن الكريم، كـ(النطفة، والمضغة المخلقة، وغير المخلقة ... وغيرها)؟

إن ما ورد في سورة الوحي الأول، من ذكر لآية الله - سبحانه - في هذا الإنسان الذي خلقه من علق، إنما هو توطئة لما سوف يتابع من آيات الوحي التي تزيد كل تلك الملامح الجملة تفصيلاً وبياناً، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبُعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تَرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنَبِّينَ لَكُمْ وَنَقَرُ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً) (٧٤).

ماذا عن هذه الآية وغيرها من الآيات التي تناولت خلق الإنسان؟ أنزلت في عصر غير ذلك العصر، وفي بيئة غير تلك البيئة؟!

أم أن العلق في (سورة العلق)، غير العلق في بقية الآيات؟! وإذا كان العلق واحداً، كيف يمكن التوفيق بين دلالته، التي أشارت إليها الدكتورة، ودلالة النطفة والمضغة وغيرها؟! لقد وردت لفظه (العلق) في سياق دعا فيه الله - جلّ شأنه - رسوله الكريم' إلى التعلم، بعد طول حيرته التماساً للهدى والحق، وطول خلوته المتأمل في ملكوت السماوات والأرض؛ فقد خلق الإنسان من علق، وعلمه ما لم يعلم، فالسياق يدور حول العلم والتعلم.

وقد جاء القرآن الكريم بإعجازه العلمي ليحثّ الناس على التفكير ويدعوهم إلى التأمل والتعمق في طبيعة الخلق وكيفية تطوره، إذ فتح لهم أبواب المعرفة، ودعاهم إلى ولوجها، والتقدم فيها، وقبول كل جديد راسخ من العلم(٧٥). فالمعجزة التي جاء بها الرسول الكريم ' معجزة عقلية من جانب، تعتمد العقل الذي يدرك ويتحقق، ثم يعي ويستعين، يدرك سموها الإنسان في كل الأجيال(٧٦)، وروحية من جانب آخر، إذ جاءت منسجمة مع فطرة النفس الإنسانية(٧٧): لذا نجد القرآن الكريم يتغلغل في أعماق نفوسنا وخلجاتها ليكشف عن أسرارها وطبائعها، كما يتغلغل في مجالات الحياة وميادينها ليكشف عن أسرارها وحقائقها «فهو يسك بأحوال النفس كلها ويجيء إليها بما يناسب كل حال منها في مواجهتها للأحداث وفي تصورها لها وإحساسها بها"(٧٨) (إذ أكرمه الله - جلّ شأنه - بمعجزة علمية روحية خالدة، لتكون دليلاً ناطقاً على صدق نبوته، فضلاً عن المعجزات الحسية الكثيرة التي شرفه الله بها، إنه القرآن الكريم، كتاب الله الذي عكف على دراسته الأدباء، والبلاغيون، واللغويون، والفقهاء، والمفسرون، والمتكلمون، والمؤرخون، وغيرهم، ويعكف عليه الآن علماء النفس، والتربية والطب، والاجتماع، والاقتصاد، والسياسة، ليستمدوا منه معارف غنية، وموارد جلية في اختصاصاتهم(٧٩): لذا يعد من الإجحاف في حق القرآن، إذا قصّرت النظرة في إعجازه على ناحية البلاغة فيه، وروعة البيان، وسحر التأثير، الذي هو أمر خاص بالعرب؛ لأنه معجز للعالمين بإعجاز آياته الكونية والعلمية(٨٠).

فالقرآن لم يحصر بعصر دون آخر، ومعجزته معجزة دائمة وليست آنية خُصّت بأهل ذلك العصر فقط، وهنا يكمن إعجازه، إذ يتحدى كل عصر بنسج ما يقرون به «وهكذا بقي القرآن الكريم درة كل زمان، وفريد كل عصر، ينهل من معينه الفصحاء، ويقتبس من رياضة البلغاء، وبقيت تلك الوجوه في إعجازه، والتي حار العلماء والمفكرون في الكشف عنها، وما زالوا يكشفون عنها كل يوم جديداً(٨١).

ومن هنا جاء انتقاء الألفاظ في النص القرآني منسجماً مع معطيات ذلك النص، فاختر الألفاظ ذات الأبعاد العلمية والروحية، في آن واحد، فلو إننا جئنا بمصادفتها في الوزن والدلالة لما أدت ما أدته اللفظة المختارة، وهذا ما نجده في لفظه (العلق) ذات البعد العلمي والنفسي، الذي تناسب مع البعد الذي تمثله هذه اللفظة في التكوين البشري فضلاً عن دلالتها

الانسجام، إذ جمعها سلك إيقاعي دلالي، فجاءت في أسلوب ينساب في عذوبة وسلاسة، في حسن تركيب، وبديع ترتيب، وتلك هي قمة البلاغة التي لا تفصل بين جوهر المعنى، وأسلوب أدائه من حيث التناسب والتألف والعذوبة والإيقاع، فكان لها أثرها الواضح في القلب والعقل، والروح والفكر، وهذا ما لا نجده في خطاب سوى الخطاب الإلهي المعجز.

الهوامش

ينظر: الأداء التصوري وإيقاع الفواصل في القرآن الكريم، (بحث)، (محمد قطب عبد العال): ١.

٢- سورة العلق: ١ - ٢.

٣- الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم، (بحث)، (سعيد سالم فاندي): ١٠٢.

٤- ينظر: الأصوات اللغوية: ٢٤، علم الأصوات اللغوية: ٤٦.

٥- سورة العلق: ٥.

٦- ينظر: الميزان في تفسير القرآن: ٢٩٧/٢٠.

٧- ينظر: الأداء التصوري وإيقاع الفواصل في القرآن الكريم، (بحث)، (محمد قطب عبد العال): ١.

٨- سورة العلق: ٣ - ٥.

٩- ينظر: الأصوات اللغوية: ٢٤، المصطلح الصوتي عند علماء العربية القدماء في ضوء علم اللغة المعاصرة: ١٢٢.

١٠- عدّ القدماء (العين) من الأصوات المتوسطة، على حين عدّه المحدثون من الأصوات الرخوة، ينظر: الأصوات اللغوية: ٢٤.

١١- ينظر: المرجع نفسه: ٢٤.

١٢- سورة العلق: ٦ - ١٤.

١٣- ينظر: الأصوات اللغوية: ٢٤.

١٤- ينظر: منه المنان في الدفاع عن القرآن: ٤٣٧/١.

١٥- سورة ق: ٣٥.

١٦- ينظر: منه المنان في الدفاع عن القرآن: ٤٣٧/١.

١٧- الدراسة الأدبية: ١٩.

١٨- ينظر: التصوير الفني في القرآن الكريم (دراسة تحليلية): ٧٩.

١٩- ينظر: الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم، (بحث)، (سعيد سالم فاندي): ١١١.

٢٠- ينظر: التفسير الكبير: ١٦/٣٢، الميزان: ٢٩٥/٢٠، ٢٩٦، منه المنان في الدفاع عن القرآن: ٤٣٥/١، ٤٣٦.

٢١- ينظر: منه المنان في الدفاع عن القرآن: ٤٣٥/١، ٤٣٦.

٢٢- ينظر: التفسير الكبير: ١٦/٣٢.

٢٣- ينظر: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: ١٣١ - ١٣٣.

٢٤- القرآن وقضايا الإنسان: ١٩.

٢٥- سورة العلق: ٦ - ١٤.

٢٦- ذهب أكثر المفسرون إلى أن المراد من الإنسان في هذه السورة، إنسان واحد، وهو (أبو جهل)، ومنهم من قال: أنزلت السورة من الآية السادسة إلى آخرها في أبي جهل، ينظر: التفسير الكبير: ١٦/٣٢، الميزان في تفسير القرآن: ٣٠١/٢٠.

٢٧- الكتاب: ٢/ ٢٩٨.

٢٨- ينظر: تاريخ آداب العرب: ٢/ ٢٢٧.

٢٩- ينظر: الميزان في تفسير القرآن: ٢/ ٣٢٤.

٣٠- الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم. (بحث) (سعيد سالم فاندي): ١١١.

٣١- التفسير الكبير: ٣١/ ١٧، ١٨.

٣٢- المصدر نفسه: ٣٢/ ١٨.

٣٣- ينظر: المصدر نفسه: ٣٢/ ١٨.

٣٤- ينظر: المصدر نفسه: ٣٢/ ١٩. الميزان في تفسير القرآن: ٢٠/ ٢٩٧.

٣٥- ينظر: التفسير الكبير: ٣٢/ ٢١.

٣٦- ينظر: المصدر نفسه: ٣٢/ ٢٢.

٣٧- سورة العلق: ١٥- ١٨.

٣٨- ينظر: التفسير الكبير: ٣٢/ ٢٣. الميزان في تفسير القرآن: ٢٠/ ٢٩٩ وما بعدها.

٣٩- ينظر إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجل: ١/ ٣٠٦.

٤٠- ينظر: القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث: ٧٨.

٤١- رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية: ٢٧٧.

٤٢- ينظر: من بلاغة القرآن في سورة الإنسان (دراسة بلاغية خليلية)، (بحث). (د. السعيد عبد المجيد النوتي): ٢١.

٤٣- ينظر: البناء اللغوي في الفواصل القرآنية: ٢٦٦.

٤٤- سورة العلق: ١٩.

٤٥- مجمع البيان في تفسير القرآن: ١٠/ ٧٨٣. وينظر: الميزان في تفسير القرآن: ٢٠/ ٣٠١.

٤٦- الكافي: ٣/ ٣٢١.

٤٧- ينظر: مجلة الرياحين: ٤٠.

٤٨- دلالات التركيب: ٢١٧.

٤٩- ينظر: الجهود الصوتية في كتب البلاغة العربية، (أطروحة دكتوراه): ٩٧.

٥٠- كَتَبْتُ (موسيقى)، وهو خطأ شائع والصحيح (موسيقى).

٥١- البناء الصوتي في البيان القرآني: ٢٢.

٥٢- ينظر: المصطلح الصوتي عند علماء العربية: ١٩٧.

٥٣- نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز: ٥٧.

٥٤- ينظر: الإعجاز الفني في القرآن: ٢٤٣.

٥٥- الصوت اللغوي في القرآن: ١٩.

٥٦- ينظر: علم الأصوات اللغوية: ٧٢.

٥٧- لسان العرب: ١/ ٧٠ (ريب).

٥٨- المصدر نفسه: ١٦/ ١٢٤ (رحم).

٥٩- موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: ١/ ٨٤٧.

٦٠- ينظر: مفردات غريب القرآن: ١٨٤.

٦١- ينظر: علم الأصوات اللغوية: ٤٣.

٦٢- دراسة الصوت اللغوي: ١٨٨.

٦٣- ينظر: المصطلح الصوتي عند علماء العربية: ١٩١.

٦٤- ينظر: مناهج البحث في اللغة: ١٦٤.

٦٥- ينظر: علم الأصوات اللغوية: ١٣٢.

٦٦- اعتمدت دراسة د. خالد العبسي لعدم وجود المختبر الصوتي في الجامعات العراقية. الذي يحوي الأجهزة الحديثة التي تمكننا من إجراء مثل هذا الاختبار.

٦٧- ينظر: النبر في العربية (مناقشة لمفاهيم النظرية ودراسة أكوستيكية في القرآن): ٣٤٩ - ٣٨٨.

٦٨- الحشر: ٢١.

٦٩- ينظر: النسق القرآني دراسة أسلوبية: ٥٧.

٧٠- ينظر: القرآن والإعجاز العلمي (بحث). (د. عبد الستار حامد): ٣٣١.

٧١- ينظر: مطابقة علم الأجنة لما في القرآن والسنة (بحث). (د. ناطق محمد جواد): ٦٨١.

٧٢- ينظر: مفردات ألفاظ القرآن: ٥٧٩. الميزان في تفسير القرآن: ٢٠/ ٢٩٦. منه المنان في الدفاع عن القرآن: ١/ ٤٣١.

٧٣- ينظر: التفسير البياني للقرآن الكريم: ٢/ ١٨.

٧٤- سورة الحج: ٥.

٧٥- ينظر: مباحث في علوم القرآن: ٢٤٩.

٧٦- ينظر: القرآن الكريم المعجزة الخالدة، (بحث). (د. عبد الرحيم أحمد الزقة): ٢٧٩، ٢٨٠.

٧٧- ينظر: التناسب ودوره في الإعجاز القرآني. (رسالة ماجستير) ١٨٠.

٧٨- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: ٧/١. نقلاً عن التناسب ودوره في الإعجاز القرآني. (رسالة ماجستير) ١٨٠.

٧٩- ينظر: إعجاز القرآن، (بحث). (د. محي هلال السرحان): ٦٤٠.

٨٠- ينظر: القرآن والإعجاز العلمي، (بحث). (د. عبد الستار حامد): ٣٣٤.

٨١- ينظر: القرآن الكريم المعجزة الخالدة، (بحث) (عبد الرحيم الزقة): ٢٧٣، ٢٧٤. إعجاز القرآن الكريم، (بحث). (د. عبد الرزاق اسكندر): ٣٠٣.

٨٢- إن النسق الصوتي ينوع بتنوع الأجواء التي يعرضها السياق فهناك موسيقى الدعاء كقوله تعالى: (رَبَّنَا لَا تَوَاضَعُنَا لِإِن تَسْبِنَا أَوْ اَخْطَاْنَا) البقرة: ٢٨٦. وهناك موسيقى الطوفان كقوله تعالى: (وَهِيَ جَرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَبْ مَعَنَا وَلَا تَكُن مَعَ الْكَافِرِينَ) هود: ٤٢. ينظر النسق القرآني دراسة أسلوبية: ٣٧.

٨٣- ينظر: مساعد النظر للإشراف على مقاصد السورة: ١٤٩/١. نقلاً عن أثر المناسبة في توجيه المعنى في النص القرآني (أطروحة دكتوراه): ١٦٣.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

- الأصوات اللغوية. د. إبراهيم أنيس. دار النهضة العربية. ط٣. ١٩٦١م.

- الإعجاز الفني في القرآن، عمر السلامي، تونس. ١٩٨٠م.

- إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجل، لأبي بكر بن

بيروت. ط١. ١٤٠٦هـ. ١٩٨٦م.

- مساعد النظر للإشراف على مقاصد الصور، برهان الدين البقاعي، تحقيق: د. عبد السميع محمد أحمد، مكتبة المعارف، الرياض، ط١. ١٤٠٨هـ، ١٩٨٧م. نقلاً عن: أثر المناسبة في توجيه المعنى في النص القرآني (أطروحة دكتوراه).

- المصطلح الصوتي عند علماء العربية القدماء في ضوء علم اللغة المعاصر. د. عبد القادر مرعي خليل، جامعة مؤتة، ط١. ١٤١٣، ١٩٩٣م.

- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي، قم، ط١. ١٤٢٥هـ.

- مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني (ت٤٢٥هـ)، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط٤. ١٤٢٥هـ.

- مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، مطبعة النجار، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٧٩م.

- مئة المنان في الدفاع عن القرآن، السيد محمد الصدر، منشورات ذوي القربى، مطبعة الكوثر، ط١. ١٤٢٦هـ.

- الميزان في تفسير القرآن، السيد محمد حسين الطباطبائي، تحقيق: الشيخ أبياد باقر سلمان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١. ١٤٢٧هـ. ٢٠٠٦م.

- النبر في العربية (مناقشة لمفاهيم النظرية ودراسة أكوستيكية في القرآن)، خالد عبد الحليم العبسي، عالم الكتاب الحديث، الأردن، أريد. ٢٠١١، (وهي أطروحة دكتوراه قدمت لجامعة سبأ في اليمن).

- النسق القرآني (دراسة أسلوبية)، د. محمد ديب الجاجي، دار القبلة للثقافة الإسلامية، السعودية، مؤسسة علوم القرآن، بيروت، ط١. ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.

- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي (ت٨٨٥هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣. ٢٠٠٦م. نقلاً عن التناسب ودوره في الإعجاز القرآني، (رسالة ماجستير)

- نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، فخر الدين الرازي، مطبعة الأدب والمؤدب، القاهرة، ١٩٦١م.

الرسائل والأطاريح

- أثر المناسبة في توجيه المعنى في النص القرآني (أطروحة دكتوراه)، محمد عامر محمد، كلية الآداب، جامعة الكوفة، ١٤٣٢هـ. ٢٠١١م.

- التناسب ودوره في الإعجاز القرآني، (رسالة ماجستير)، إقبال وافي نجم، كلية الفقه، جامعة الكوفة، ١٤٣٠هـ. ٢٠٠٩م.

- الجهود الصوتية في كتب البلاغة العربية من القرن الثالث حتى القرن السابع الهجري، (أطروحة دكتوراه)، حسين أحمد مهاوش العذاري، كلية تربية بن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٣م.

البحوث والدوريات

- الأداء التصويري وإيقاع الفواصل في القرآن الكريم، محمد

الأنباري، تحقيق: محي الدين عبد الرحمن رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، المطبعة النعمانية، ١٩٧١م.

- البناء الصوتي في البيان القرآني، د. محمد حسن شوشر، دار الطباعة المحمودية، القاهرة، ١٩٨٨.

- البناء اللغوي في الفواصل القرآنية، د. علي عبد الله حسين العنبيكي، مطبعة دار صفاء، عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، ط١. ١٤٣٢هـ. ٢٠١١م.

- تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي، ضبط محمد سعيد العريان، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ١٩٥٣م.

- التصوير الفني في القرآن الكريم (دراسة خليلية)، د. جبير صالح حمادي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١- ١٤٢٨هـ. ٢٠٠٧م.

- التفسير البياني للقرآن الكريم، د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، دار المعارف القاهرة، ط٤. ١٣٨٨هـ. ١٩٦٨م.

- التفسير الكبير (مفاتيح الغيب)، فخر الدين الرازي (ت١٠٦هـ) المطبعة البهية، مصر، (د.ت).

- الدراسة الأدبية، رثيف خوري، دار المكشوف، بيروت، ط١. ١٩٤٥م. دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، ط١، مطابع سجل العرب، القاهرة، ١٩٧٦م.

- دلالات التركيب، محمد أبو موسى، مطبعة وهبة، ط٢. ١٩٨٧م.

- رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، د. غانم قدوري الحمد، ط١. ١٩٨٢م.

- الصوت اللغوي في القرآن، د. محمد حسين علي الصغير، دار المؤرخ العربي، بيروت، ط١. ١٤٢٠هـ. ٢٠٠٠م.

- علم الأصوات اللغوية، د. مناف مهدي الموسوي، دار الكتب العلمية، بغداد، ط٣. ١٤١٩هـ. ٢٠٠٧م.

- القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، عبد الصبور شاهين، جامعة القاهرة، دار القلم، ١٩٦٦م.

- القرآن وقضايا الإنسان، د. عائشة عبد الرحمن، دار العلم، بيروت، ط٣. ١٩٧٨م.

- الكافي، الشيخ أبو جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني الرازي (ت٣٢٩هـ)، صححه وعلق عليه: علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية للتصحيح محمد الأخوندي، (د.ت).

- كتاب سيبويه، لسيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت١٨٠هـ) تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مطبعة بولاق الأميرية، مصر، ١٣١٧هـ.

- لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ط٤. ٢٠٠٥م.

- مباحث في علوم القرآن، مناع القطاع، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، ط٣٥. ١٤١٨هـ. ١٩٩٨م.

- مجمع البيان في تفسير القرآن، للشيخ أبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي، تحقيق: السيد هاشم الرسولي المحلاني، والسيد فضل الله الطباطبائي، دار المعرفة للطباعة والنشر،

قطب عبد العال. مجلة المجمع العلمي العراقي. بغداد. العدد ٢٢. لسنة ٢٠٠٣م.

- إعجاز القرآن. د. محي هلال السرحان. نشر في ضمن بحوث المؤتمر الأول (للإعجاز القرآني). مطبعة الأمة. بغداد. ١٤١٠هـ. ١٩٩٠م.

- إعجاز القرآن الكريم. د. عبد الرزاق اسكندر. نشر في ضمن بحوث المؤتمر الأول (للإعجاز القرآني). مطبعة الأمة. بغداد. ١٤١٠هـ. ١٩٩٠م.

- الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم. د. سعيد سالم فاندي. مجلة الدعوة الإسلامية. كلية الدعوة الإسلامية. طرابلس. العدد العشرين. ٢٠٠٣م.

- من بلاغة القرآن في سورة الإنسان دراسة بلاغية تحليلية. د. السعيد عبد المجيد النوتي. جامعة أم القرى. (بحث نشر على الإنترنت) على الموقع: <http://uqu.edu.sat/it>

- القرآن الكريم المعجزة الخالدة. عبد الرحيم أحمد الزقة. نشر

في ضمن بحوث المؤتمر الأول (للإعجاز القرآني). مطبعة الأمة. بغداد. ١٤١٠هـ. ١٩٩٠م.

- القرآن والإعجاز العلمي. د. عبد الستار حامد. نشر في ضمن بحوث المؤتمر الأول (للإعجاز القرآني). مطبعة الأمة. بغداد. ١٤١٠هـ. ١٩٩٠م.

- مجلة الرياحين. مجلة ثقافية شهرية تعنى بشؤون المرأة. العدد ٤١. ١٤٣٠هـ.

- مطابقة علم الأجنة لما في القرآن والسنة. د. ناطق محمد جواد. نشر في ضمن بحوث المؤتمر الأول (للإعجاز القرآني). مطبعة الأمة. بغداد. ١٤١٠هـ. ١٩٩٠م.

- موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. العلامة محمد علي التهانوي. (سلسلة موسوعات المصطلحات العربية والإسلامية. تقديم ومراجعة. د. وفيق العجم. تحقيق. د. علي دحروج. مكتبة لبنان. ناشرون. ط ١. ١٩٩٦م.

شعر الشيب والشباب في الأصمعيات

د.ميساء صلاح السلامي
جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات

الملخص

الحمد لله رب العالمين . والصلاة والسلام على سيد المرسلين والوصيين محمد وعلى آله الطيبين المنتجبين إلى يوم الدين . وبعد..

فقد عرف الشاعر الجاهلي الزمن بأنه قوة جبارة.فاعلة تقضي على كل فعل جميل .بل هو الفعل الأكثر قسوة على الإنسان . هذا الفعل قد اتخذ — عند الشاعر — صورة أكثر مرارة .تمثل بهيأة الشيب . الشيب الذي يثير أحزان الشاعر . ويقضي على كل آماله .

لقد دأب الشاعر على تصوير ما اختلج في نفسه تجاه ما مر به . فرسم صورة الشيب بأنماط وأشكال احتفظت بخصائص ملحمية .فيها كثير من الفرح والألم ،الصدق والكذب.إذ شكلت مفردتي الشيب والشباب هاجساً تغلب على نفس الشاعر العربي القديم . ووقف هذا الشاعر رافعاً سلاحه بوجهه .مصارعاً إياه .محاولاً التغلب عليه . باستذكاره محطات الماضي المفعمة بالفرح والعنفوان .وما تقدم ولرغبتني الدائمة في البحث في ثنايا تراثنا العظيم عن شذرات لامعة تزهو وجمّل من يقرأها .أثرت دراسة شعر الشيب والشباب .وقد اخترت ديوان الأصمعيات بوصفها تمثل الشعر القديم بازهى صوره .محاولة انتزاع بعض من خبايا هذا المأثر العظيم .

وقد جاءت دراستي لموضوع (الشيب والشباب في شعر الأصمعيات) في ثلاثة مباحث .تقدمها التمهيد الذي جاء بعنوان (الأصمعي واختياراته) .وقد درسته في محورين . فأما المحور الأول فجاء يلقي الضوء على جانب بسيط من حياة الأصمعي وأبرز آثاره . وأما المحور الآخر فقد ضمن دراسة اختيارات الأصمعي وأسباب الاختيار .وأبرز ما قيل عن الأصمعيات .

وتمت دراسة موضوعات الشيب والشباب في المبحث الأول ليبين أهمية هذه الثنائية التي ألحت على مخيلة

الشاعر الجاهلي .فحاول إخراجها ضمن قصائد ومقطوعات .أرتأى في بعضها بيان التحسر على الماضي .والتبرم بالشيب .وكان ينظر في أخرى على رمز الحياة والعطاء وبعده عنه .ذلك هو (المرأة) التي استلب الزمن قربة منه .وأبدله نأياً عنها .

والمبحث الثاني درست فيه أبرز خصائص لغة الشيب والشباب .وما فيه من معاني الانتماء الجمعي الذي أثاره ذلك الشيب . ونظرة الإنسان إلى هذه القوة الهائلة التي تترك آثارها عليه فلا يستطيع إلا الاستسلام .

والمبحث الثالث جاء في توضيح أبرز خصائص الصورة الفنية لشعر الشيب والشباب . وقد وقفت فيه عند أبرز خصائص هذه الصورة .وهو التشبيه الذي أتخذ الشاعر القديم مركزاً أساساً في توضيح لقطاته الشعرية .وكذلك الاستعارة والمجاز والكناية .ثم تناولت أبرز ما آل إليه البحث في الخاتمة.

وقد أثرت الاعتماد على كتاب اختيارات الأصمعي (الأصمعيات) .بتحقيق احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون . واعتمدت أيضاً تحقيق عمر الطباع .وقد وافقت بينهما فوجدت أنه لا اختلاف بين التحقيقين .وقد انطلقت من ذلك في تسمية القصائد باسم الأصمعية .دوئماً تمييز أي التحقيقين أثرت.

وبعد فأتمنى أن يكون عملي هذا مفيداً.وأملئ أن أكون قد أضفت نقطة ضوء ولو صغيرة جداً إلى هذا الأثر العملاق الذي نال إعجاب كل من قرأه وتأمله .

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

التمهيد

— الأصمعي .حياته وآثاره

الأصمعي هو أبو سعيد عبد الملك بن قريب ابن عبد الملك بن علي بن أصمع بن مظهر بن رياح بن عمر بن عبد شمس بن سعد بن قيس من عدنان (١) .

ولد الأصمعي بالبصرة سنة اثنتين وقيل ثلاث وعشرين ومائة (٢) . وقد نشأ فيها وتلقى العلم في الحلقات التي تنظم في مساجدها . وقد تلمذ على يد شيوخ ومن بينهم شيخ العلماء الخليل بن احمد الفراهيدي (٣) . وعلي بن حمزة الكسائي (٤) . وقد برع الأصمعي في جمع اللغة العربية وبخاصة غريبها .وهو ناقل لإخبار العرب وتاريخها قبل تدوين التاريخ . فينقل أخبار القبائل وأنسابها .فقد نقل معظم أخبار القبائل وشعرائها لاسيما الجاهليين منهم (٥) .

وهو أحد أعلام اللغة في العصر العباسي الأول .إذ ذكر أبو الطيب اللغوي (٦) : " كان في العصر العباسي الأول ثلاثة هم أئمة الناس في اللغة والأدب وأخبار العرب . لم ير الناس قبلهم ولا بعدهم مثلهم . وعندهم اخذ جل ما في أيدي الناس من هذه العلوم .بل كلها . وهم أبو زيد الأنصاري والأصمعي .وأبو عبيدة " .كما قد أكد في حق الأصمعي وقدرته على الحفظ ما عرف به من أنه : " لم ير الناس أحضر جواباً وأتقن لما يحفظ واصدق لهجة من الأصمعي " (٧) . بل رد عنه أنه كان يحفظ من الأرجاز والأشعار ما تفوق به وعرف عنه . فقد روي عنه انه يقول : " أحفظ ست عشرة ألف أرجوزة " فإذا كان هذا ما يحفظه من الأرجاز فما كان يحفظ من الشعر (٨) .

وقد جاء في المنتقى من أخبار الأصمعي (٩) انه : " قال أبو احمد: فهذا الأصمعي يفتخر في علم الشعر واللغة العربية بكثرة الرواية .ويعتقد أن العلم يصح بالرواية والأخذ من أفواه الرجال " .

وكان الأصمعي حفاظاً لكل ما يسمعه من الأشعار والأخبار .بل ذكر أنه كان يحفظ القصيدة الطويلة عند سماعها للمرة الأولى . بل يقول : "ما قرأت كتاباً قط فاحتاج إلى أن أعود فيه . ولا دخل قلبي شيء فخرج منه .فلما سئل عن صحة دعواه هذه اثبت لهم صدق قوله بالفعل " (١٠) .

وقد كان كثيراً ما يفتخر بكثرة الرواية عن الشعراء والأدباء والفصحاء (١١) . ولابد من ذكر جانب من علاقة الأصمعي بالغريب . فمن المعروف أن الأصمعي كان كثير التردد إلى أعماق الصحراء . نحو أباعد القبائل تيقناً منه في أن هذه القبائل تحتفظ بالجزء الكبير من اللغة العربية الأصلية التي لم تشبها شائبة اللحن والتغيير .وللأصمعي روايات تؤكد ذلك، تؤكدتمسكه بحفظ الأصل من العربية .فهو يقول : " حفظت للحجر سبعين اسماً وحفظت لغيره أضعاف ذلك فكيف يكون الغريب عندي غريباً " (١٢) . وقد اسماه الرشيد شيطان الشعر (١٣) . وذلك لتمكنه منه .

وقد عرف الأصمعي بموسوعيته العلمية .وهو بذلك يشابه معظم علمائنا الأوائل الذين اتسموا بتنوع فنون المعرفة

لاسيماً ما يتعلق بالعربية الأصلية .وقد صنف الكثير من الكتب التي دلت على معرفة هذا العالم وثقافته العالية . إذ لم يترك باباً من أبواب المعرفة إلا طرقه . فقد ألف في اللغة وله كتب من بينها (١٤) الاشتقاق .وكتاب الأضداد .وكتاب الفروق في اللغة . والمذكر والمؤنث وغيرها . كما أن له كتباً في الشعر وهي كثيرة لعل أشهرها كتاب الأصمعيات وفحولة الأصمعي أو فحولة الشعراء ومعاني الشعر .ومنها ما يتعلق بالجغرافية وأحوال النباتات .ومنها كتاب النبات والشجر .وكتاب النخل والكرم . ونقف أمام هذا العالم لنجد معرفته الكبيرة حتى في الحيوانات .فقد صنف كتباً في الإبل والخيل وكتاب السرج واللجام والشوى والنعال والترس والنبال وكتاب الشاء وغيرها . وقد أخذ من علمه .و روى عنه الكثيرمن العلماء ومنهم أبو حاتم السجستاني (١٥) وعبد الله بن محمد بن هارون التوزي (١٦) . وعمر بن شبة (١٧) .

— الأصمعيات

تعد الأصمعيات من المجموعات الشعرية العتيدة . التي يرجع إليها كثير من باحثي الشعر القديم ومتذوقيه . وقد عرفت بأنها تميل إلى اختصار الرواية (١٨) .

وقد اختلفت الآراء في نشأة هذه المجموعة الشعرية . فقد رجح بعضهم أن الأصمعيات هي صنيعه (عبد الملك بن قريب الأصمعي .بعد أن طلب منه الرشيد القدوم من البصرة إلى بغداد ليعلم (يؤدب) ولده الأمين .وهو الأمر نفسه الذي حدث مع المفضل .إذ طلب منه المنصور (الخليفة العباسي) . من المفضل الضبي أن يؤدب ولده المهدي (١٩) . وقد اختار الأصمعي أشعار (قصائد ومقطعات) لتأديب ولد الخليفة . وهو الأمر نفسه الذي تكفل به سابقه المفضل . أقول أن الأصمعيات هي عمل ونتاج شعري ضخم تفوق مؤلفه أو جامعـه — بالأصح — لكنه جمع على نسق ما جمع واختير سابقاً في اختيارات المفضل الضبي وهذا هو الرأي الآخر (٢٠) .

وأظن أن الرأي الذي يذهب إلى أن اختيارات الأصمعي أو ما عرف فيما بعد بالأصمعيات هي نتاج عمل الأصمعي .ولم تؤثر بها جمهرة المفضليات .أقول أن هذا الرأي يحتاج إلى تمعن . إذ ا فكرنا معاً في أن الأصمعي هذا الرجل الحفاظة الرواية .الذي زحف نحو أباعد القبائل العربية ودوّن في خاطره قبل كتبه آلاف من الأبيات الشعرية ومئات من دواوين الشعراء القدامى .وقد أورد قصائد ومقطوعات قد سبق إلى اختيارها نظيره المفضل الضبي . السؤال لم اشتركت المجموعتين بهذا العدد من الشعراء أنفسهم والقصائد نفسها (٢١) .

لقد ضمت الأصمعيات جملة قصائد ومقطوعات لشعراء جاهليين وإسلاميين ومخضرمين عاشوا العصرين . كان مجموعها (٩٢) أصمعية . لواحد وسبعين شاعرا . ولايعرف السبب في اسباب هذا الاختيار .وهذا شأو يشبه ما ذهب فيه المفضل الضبي في اختياراته .

وكأن الأصمعي أراد بعمله الشعري المجموع .أراد أن يعمل عملاً

من ندوب غائرة في وجدان الشاعر وحياته الراهنة لا ينفصل عن حديث الشاعر فيما أمضاه في فتوته وشبابه" (٢٧) . لذلك تداخل شعر الشيب مع شعر الشباب فشكلا موضوعاً واحداً متداخلاً .فيترجم الشاعر مواقفه إزاء هذه القوة الجبارة قوة الزمن التي أخذت منه مأخذها . لتجعله مستسلماً إليها فيعمد إلى الدفاع بأن يستذكر كل ما فيه من متعة وبهجة ليهرب من فعل الزمن الشرس .فيجد في بطولاته ومغامراته وذكرياته متعة يستطيع من خلال هذه المتعة أن يقاوم كل مظاهر الضعف والشيخوخة . بما فيها من عجز وعدم قدرة على تحقيق المزيد (٢٨) . يتضح هذا الأمر في قول غريفة بن مسافع (٢٩) : (من الطويل)

تقول سُلَيْمَى ما لجسمك شاحباً

كَأَنَّكَ يَحْمِيكَ الشَّرَابَ طَبِيبٌ

فقلْتُ ولم أعَيِ الجَواب ولم ألْحُ

وللدهر في صُمِّ السلام نصيبٌ

فالشاعر ينسب كل الشحوب والضعف الذي اتعب جسده وأضعفه ينسبه للدهر .الدهر الذي اخذ من جسمه ما خذه .ولكننا نجد أن شعره في الشيب جاء يتداخل مع شعر الشباب فقال (٣٠) : (من الطويل)

فتى لا يبال ان يكون بجسمه

إذا نالَ خَلَاتِ الكرام .شحوبٌ

غنيما بخيرِ حقبة ثُم جِلحت

عليـنا كل الرجال تصيبُ

فأبقت قليلاً ذاهباً وَجْهَرتُ

لآخرَ .والرَّاجي الحِياةَ كذوبُ

فالشاعر يعبر عن لذة الشباب ومتعته مع كل الشحوب والضعف الذي يدب في جسده .فهو في ريعان الشباب النفسي وفي زهاء الفروسية وعنفوانها ولا أمل لكل من يرجى حياة دائمة وشباب طويل . بل هو كذوب .والحقيقة إن الرهبة والخوف من هذه الشيخوخة هو أمر طبيعي يشترك فيه معظم البشر . وهذا بدوره يرتبط بوجود الإنسان .ونظرة الإنسان لوجوده في هذا الكون .فوصوله لمرحلة الشيخوخة تعبر بشكل أو بآخر عن اقتراب أجله على وفق حُرْكَ الزمن واستمراره في هذه الحركة لأن " كل خطوة يخطوها (الإنسان الصريع) على درب العمر تقربه من لحده " (٣١) .وهذا ما عبر عنه الشاعر بكل صدق .وتعبيره كان صريحاً عن كل إحساس عاناه الشاعر باتجاه ضعفه واستيائه من هذا الضعف .

لكننا نجد شاعراً آخر لم يقف عند حد اليأس .بل ذهب يبحث

عن دواء يرجع صباهته فيقول (٣٢) : (من الكامل)

إِنِّي لِسَائِلُ كل ذي طِبِّ

ماذا دواءُ صِبابَةِ الصَّبِّ

ودواءُ عاذِلَةٍ تُبَاكَرُنِي

جعلت عِتَابِي أوجب النَّحْبِ

أوليس من عجب أسائلُكم :

يوافق بشكل أو بآخر عمل المفضل الذي سبقه بهذا الصنيع .فكانت نفس الأصمعي تواقة إلى عمل كعمل المفضل .ونحن نعرف أن مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة كانتا قد دخلتا حرباً علمية في ذلك الزمن .ولكن الأصمعيات كانت قد شغلت " كتاباً مستقلاً يرويه التلاميذ عن الشيوخ .هكذا ولد .وهكذا عاش على مر القرون .وإن كانت بعض قصائده قد يحويها كتاب المفضليات .ولعل هذه الظاهرة — أعني اشتراك الكتابين في بعض القصائد — هي التي شجعت علي بن سليمان الأخفش على جمع الاختيارين في مصنف واحد وشرحهما . دون أن يضع معالِم كل منهما " (٢٢)

ولكن عمل الأصمعي أثار حفيظة بعض النقاد .ومنهم ابن النديم إذ ذكر رأياً يتوقف بعض الباحثين عنده (٢٣) . فيناقشونه ويحملونه على أوجه مختلفة .لما فيه من قسوة وذلك لما جاء في قوله : " وعمل الأصمعي قطعة كبيرة من أشعار العرب ليست بالمرضية عند العلماء والرواة لقلّة غريبها . واختصار روايتها " (٢٤)

ولو نبحت عن تعليل أو تفسير لقول ابن النديم فيما يخص (قلة الغريب) .فأقول أن الأصمعي لا يحتاج أبداً إلى غريب كي يفسره في (الأصمعيات) لأنه قد ألف كتاباً خاصة تعنى بالغريب وقد ذكرها هو نفسه (ابن النديم) (٢٥) . عندما ترجم للأصمعي ومنها كتاب (غريب الحديث والكلام الوحشي) (٢٦) . وبالتالي فأن من ينشد الغريب لا يجد بأساً في البحث عنه في كتب تفسير الغريب . هذا من جانب وأما من جانب آخر فإن المفضليات قد سبقت الأصمعيات لذلك قد تعرضت أشعارها إلى شرح وتفسير من قبل (النقاد القدامى) لذلك لم يسحب هذا الشرح والتفسير إلى الأصمعيات بوصفها نظيرة لها في كثير من القصائد .

وأما اختصار الرواية فأظن أن سبب ذلك كان — من وجهة نظري — هو التزام الأصمعي نهجاً عميقاً في نقده للروايات يعتمد فيه على جملة من مقاييس تقويمه تلتزم البحث في جانبين : الجانب الأول هو جانب المتن . والجانب الثاني هو جانب الإسناد .لذلك كان عمله دقيقاً رصيناً ليس فيه شرخاً أو ثغرة .وكذلك لا يفوتنا أن نذكر أن الأصمعي كان راوية بالدرجة الأولى وكان دائم البحث عن كل شعر وقصة ومناسبة هذا الشعر .هو لا يحتاج إلى البحث عمن يروي له .لذلك كانت أصمعياته مختصرة الرواية .

المبحث الأول

موضوعات الشيب والشباب في شعر الأصمعيات

لقد ورد موضوع الشيب والشباب في شعر الأصمعيات تحديداً في إحدى عشرة أصمعية بين (قصيدة ومقطوعة) (*). وقد اختلط موضوع الشيب بموضوع الشباب وهذا أمر دائم الحدوث في شعر القدامى لأن " الحديث عن وطأة الشيب وما يتركه

شأنها أن تعكر صفو حياة أولاده أو أخوانه أو عشيرته كيف لا . وهو سيد قومه وينتمي إلى قبيلة عربية أصيلة معروفة في الجزيرة العربية . وهي قبيلة حمير فيقول (٣٩) : (الطويل)

وإنّ مكـاننا من حميرٍ
مكـانٌ الليث من وسط العرين

أما الشاعر عوف بن عطية فانه قد عرض في مقطوعة كاملة كيف أن (فطيمة) قد سخرت منه عندما رآته عليلًا . في حين أنها ترى الآخرين أفضل منه قوة وأجمل هيأة (٤٠) (من الكامل)

سخرت فطيمة أن رأتنـي عارياً
جـرّـزى إذا لم يُخفـه ما ارتدي
بصرتُ بفتيانٍ كـأنّ بضيعهم
جـردانٌ رابية خلت لم تصطـدِ
إمّا تـرينـي قد كبرتُ وشفـنـي
وجعٌ يقرّب في المجالس عـودـي
فلقد زجرتُ القـدح إذ هبّت صباً
خرقاً تقذف بالخطار المسندِ
في الزاهقات وفي الحمول وفي التي
أبقت تقذف سناماً كالغريّ الجسدِ

إن الشاعر يفخر على الرغم من سخريتها فيذكر بأنه ذو مروءة وفتوة . بل يفخر بأنه في شبابه قد مارس الميسر في كرام الإبل وخيارها حتى تشيع الحياة السعيدة عند أبناء جلدته فيزيد من خصب ورفاه .

وهو يعمد إلى المقامرة فيكسب ما يكسب لكن ليس لنفسه وإنما لأبناء عموته فيعم بيوتهم باللحم . لحم النوق التي يكسبها من هذه المقامرة (٤١) : (من الكامل)

فإذا قـمرتُ اللحم لم انظر به
نيئاً كما هو ماؤه شرّق الغد
وجرى بإعراض البيوت وأهلها
والى المقامة ذي الغنى والمجتدي
وإذا هوزأن جمّعوا فتناشدو
جنباتهم ألفيتني لم أنشد

ومن الجدير بالذكر أن كل شعر الشيب والشباب الذي ورد في الأصمعيات جاءت أبياته متزامنة المعنى ،أي إن شعر الشيب لم يأت لوحده أبداً وإنما كان الشاعر يستذكر أبداً أيام الشباب . وكأنما هو أراد " الاستنجاد بماضي شبابه الجميل في محاولة لمواساة نفسه . لأنّ الكبر مصير كل امرئ . ودوام الشباب غاية لا تدرك " (٤٢) . وكذلك من الأمور الملاحظة على هذا الشعر هو اقترانه بذكر المرأة . وهي عادة إلفها كل الشعراء القدماء (٤٣) . وهل لنا أن نسأل لم هذه العادة أعني إقتران شعر الشيب

ما خطبُ عاذلتي وما خطبي
أبها ذهابُ العقل أم عتبت
فأزیدها عتباً على عتبِ

فالشاعر يبحث عن دواء يرجعه عهد صبايته وأيامه الجميلة . وهو أيضاً يعلن سخطه وحريه على العاذلة التي ألحت في عذله وسأمته شططا . وهذا الأمر نفسه نجده في شعر صحير بن عمير بل في أرجوزة له عندما حاور امرأة — لعلها زوجته — عابت عليه شيخوخته . لكنه ردّ عليها بان هذا الشيب هو للوقار إذ قال (٣٣) : (من الرجز)

تهزأ مني أختُ آل طيسله
قالت أراه مُملَقاً لا شيء له
وهزئت مني بنت موءله
قالت أراه دالفاً قد دنى له (٣٤)
إمّا تـرينـي للوقار والعلـة
قاربت امشي الفنجلى والقعولة (٣٥)
وتارة أنـبـتْ نـبـثاً نـفـثـله (٣٦)

فالشاعر وان عرض استهزاء هذه المرأة منه في شيخوخته وقره نتيجة لهذه الشيخوخة (وأظن أن فقره لم يكن الفقر المادي وإنما هو الفقر المعنوي) فالقصد الفروسية وحسن الصيد وهذا هو الذي يربط — بظني — بين الفقر والشيخوخة (أقول وان عرض هذا الاستهزاء فانه رد عليه أحسن رد وهو دليلي على ما طرحت . فيخيرها أن خطاه متقاربة وانه رجل كبير لا يحسن عمل من هم شباب . صغار السن وهذا — برأيه — اقرب للوقار . ولو كان غير ذلك فلا يمكن للمرأة أن تستهزء بزوجه حتما لأنهما يكبران معا . وجدير بالذكر إن هذه الارجوزة تعد من غريب النهج في الشعر العربي (*) . وفي محور آخر نجد الشاعر سحيم بن وثيل الرياحي قد فخر بهذا الشيب وذاك العمر . فهو الأقدر على مقارعة الشعراء وهزمهم بسبب تجاربه وخبرته في ميادين القتال ، فيقول (٣٧) : (من الوافر)

أنا ابنُ جلا وطلّاع الثنايا
متى أضع العمامة تعرفوني
.....
.....

وماذا يدري الشعراء مني
وقد جاوزت رأس الأربعين
أخو خمسين مجتمعاً أشدّي
وَجَدْتَنِي مُدَاوِرَةَ السُّؤْوُونِ (٣٨)

فقد فخر الشاعر بعمره الطويل الذي قضاه . لأنه يمه بالحنكة والشجاعة . فهو فوق سن الأربعين ومعروف أن الإنسان في كل يوم له تجربة وموعظة . كيف هو وقد بلغ سن جاوز فيه الأربعين وله القدرة في أن يبب برأي ويصلح خطأ ويعالج الأمور التي من

غموضها واشكالياتها " (٥٠) . كذلك ما جاء في قول أسماء ابن خاجة (٥١) :

أنّي لسائل كلّ ذي طُبّ
ماذا دواءُ صبايةِ الصّبّ

فالشاعر يعمد إلى الاستفهام الاستنكاري المقترن بـ (لسائل) فهو يستهل هذا التساؤل (في مقدمة قصيدته) . عن دواء الصباية . فيتابع في قوله (٥٢) : (من الكامل)
أوليس من عجب أسائلكم
ما خطبُ عاذلتي وما خطبي
أبها ذهاب العقل أم عتبت
فأزیدها عتباً على عتبِ

إذ نلاحظ تكرار الشاعر للاستفهام في (أوليس . أبها ذهاب . ما خطب ...)فقد عمد الشاعر إلى هذا الاستفهام إيماناً منه بأنه السبيل الأمثل للتعبير عن حيرته ومعاناته في ولوج هذا الحيز الجديد (الشيب) ابيضاض شعره . وضعف جسده . فصار أمراً واضحاً بما جعل هذه العاذلة تلومه . لذا صار دائم السؤال عله يجد دواء يرجع أيام صباه .

ويعمد الشاعر إلى استغلال إمكانيات الألفاظ ومعانيها في ميادين مختلفة ومنها ما جاء في قول مالك بن حريم الهمداني (٥٣) : (من الطويل)

جزعت . ولم تجزع . من الشيب مجزعا
وقد فات ربعي الشباب فودعا
ولاح بـبـياض في سواد كأنّـه
صوّراً بجوّ كان جدباً فأمرعا
وأقبل أخوان الصفاء فأوضعوا
إلى كل أخوّي في المقامة أفرعا
تذكرت سلمى والركاب كأنها
قطا وارد بين اللفاظ ولعلعا

فقد جرد الشاعر من نفسه شخصاً ليخاطبه متناولاً الفاظ (جزع , تجزع , مجزعا) . لما حمل هذه اللفظة من قوة وطاقة تكاد تخرج صارخة من بين أحرفها . فالشاعر يجزع من اتساع شعاع البياض في ثنايا شعره وهجر السواد شعره . بل أن أخوان الصفاء وهم شباب دأبوا على حياة الشباب قد انصرفوا عنه وذلك لغلظة شبيه ودخوله نفقا (الكبر) ليس من السهل الخوض فيه فهو صار ينتمي إلي جمع ليس بألفه (وهم كبار السن) . لذلك وجد الشاعر مهرباً في تذكر (سلمى) التي ترتبط ذكرها بأيام الماضي الجميل بعد أن صار الشاعر شيخاً والمعروف ان " الشيوخ يرون الحاضر ظلاً ثقيلاً عن حيواتهم . فهو مقترن بعجزهم عن السعي وراء الرزق أو الحرب أو الحب " (٥٤) .

ولأن لفظه الشيب لها وقع كبير على الشعراء . فقد دأبوا إلى استكنانه كل طاقاتها ومحاولة تفجيرها في أبياتهم

بالحديث عن المرأة . وعدم إغفالها . أقول وبكل بساطة :هل للفارس أن يتخلى عن فرسه وسيفه . ؟ أبداً . كذلك الشاعر العربي القديم المفعم بالإحساس . بل " إن مقاومة الزمن تستلهم قوتها (المرأة) عند الشاعر الجاهلي من (خلال) حضورها الدائم في تجربته مع الشيب " (٤٤) .

ومن هذا المنطلق نجد ان الشاعر في الأصمعيات كان حديثه عن الشيب مقترنا أبداً (*) بالحديث عن المرأة فتارة امرأته . وأخرى عاذلة . وأخرى مستهزأة .. فيسردون ما آل إليه حالهم بسبب الكبر ومظهره الأكبر وهو الشيب ليقرنونه برحيل الشباب ومرابع الصبا وذكر المرأة . وبذا فقد مثلت المرأة عاملاً أساساً في شعر الشيب والصبا . وأغلب الظن كان ذلك لكونها " دنيا يتصافح عندها الشاعر مع الزمن والموت " (٤٥) .

وبعد فإن الحديث (عن الشباب) كان بمثابة هروب من الواقع المؤلم إلى جوّ مفعم بالذكريات الجميلة . والمغامرات العاطفية . فضلاً عن القوة والبسالة " فالإحساس بالزمن يمثل بعدا ذاتيا فرديا لدى الإنسان ... وإذا كان الزمن عند الإنسان العادي يمثل حركة ينتقل فيها من ماضٍ إلى حاضر . فإن الشاعر يتجاوز هذه الحركة الأفقية إلى دلالة ذاتية متشابكة ... وهذا يعني ان الزمن يتحول إلى بعد ذاتي يعيد الشاعر صنعه أو خلقه من جديد " (٤٦) .

المبحث الثاني

لغة شعر الشيب والشباب

يجد الشاعر العربي نفسه إزاء مرحلة تقف عندها كل الآمال . وتعجز فيها كل الخطوات وصل إلى مرحلة ترتبط بضعفه بعد قوته . فهي رحلة شدت أذهان الشعراء منذ أقدم العصور . وهي مرحلة الشيخوخة وقد صور الآي الكرم ذلك في قوله تعالى : " الله الذي خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة ثم جعل بعد قـوة ضعفاً وشيبة يخلق ما يشاء وهو العليم القدير " (٤٧) .

وعندها يجد الشاعر نفسه في حيرة من أمره . يعمد إلى أساليب متنوعة للتعبير عن ذلك . فهو تارة يعمد إلى استغلال إمكانيات أدوات الاستفهام محاولة منه في التعبير عن رفضه " لهذا الضعف . وسعيه الدائم من اجل العمل على سلبه أو إنكاره أو تجاوزه " (٤٨)

وهذا يتضح في قول سحيم بن وثيل الرياحي الحميري (٤٩) :

وماذا يدري الشعراء منّي
وقد جاوزت رأس الأربعين

فالشاعر يقف متسائلاً : ماذا يختل الشعراء . ففي استفهامه إنكار لسلوك هؤلاء الشعراء الذين حاولوا مبارزته شعرياً . فهو ينكر عليهم هذه المبارزة . مفيدا من أسلوب الاستفهام بوصفه " تعبيرا عن حيرة وجودية لأن الرؤيا كلما ازدادت وضوحا أصابت الإنسان . بما يشبه الانبهار . فيزداد بالتالي

الشعرية .فالشعراء يجدون ان الشيب هو قرين للشيوخوخة وأن الشيوخوخة تمثل " جرحاً داخلياً في نفس الشاعر الجاهلي .لأنها حطام المنية ونذير الموت والعمر الذي تمتنع عنه لذات الحياة والمشاركة في حياة الناس بحيث يلبث الإنسان ثاوياً لا يبالى بموته " (٥٥) .

وهذا المعنى يمكن أن يتوافق مع ما ورد في شعر معاوية بن مالك (٥٦) : (من الوافر)

أجدَّ القلبُ من سلمى اجتنابا
واقصرَ بعد ما شابت وشابا
وشاب لـِـداتُه وعَدَلَنَ عنه
كما انضيت من لُبس ثيابا
فإن يك نبها طاشت ونبلي
فقد نرمي بها حَقبا صَبابا
فتصادُ الرجال إذا رمتهم
واصطادُ المخبأة الكعابا
فإن تك لا تصيدُ اليومَ شيئاً
وأبَ قنـِصُها سلماً وخابا
فإن لها منازل خاوياتٍ
على نملَى وقفت بها الركابا

فقد تمكن الشيب من شعرالشاعر . بعد ماتكن من إحساسه . فأصر على أن يبرز ذلك من خلال تكراره للألفاظ (شابت , شابا . شاب) .وقد ربط الشاعر في صورة جميلة بين المشيب والآثار الدارسة ,فهو وسلمى لم يبقيا في مرحلة الشباب تلك الجذوة المتوهجة من الحيوية والحركة بل إن هذه الجذوة وهذا التوهج قد خفتا وانطفأ بعد حين ,وقدعبر عنه الشاعر تعبيراً بأفضل ما كان وذلك " إن محنة الزمن المتغير تفرض على الشاعر ثقلاً نفسياً " (٥٧) . أما في قول سعية بن الغريض (٥٨) : (من الوافر)

ألا إنـتـي بـليتْ وقد بـقيتْ
وإنـتـي لـن أعـودَ كـمـا غـنـيتْ
فإن أودى الشبَاب فلم أضـعُه
ولم اتـكـلْ على أنـي غـذيتْ

عمد الشاعر إلى استخدام الأفعال الماضية (بليت , بقيت . غنيت . أودى , غذيت) واستغل فيها معاني المضي والثبات على المعنى دوماً تغيير أو تجديد .وهذا من وعي الشاعر على إمكانات الماضي ونفوذه .وكذلك عمد إلى تأكيد هذا الماضي عبر تسخيره الأداة (أن) وصفلها لدخولها في التعبير عن معنى المضي وتوكيده.وهذا يتوافق تماماً مع ما يريده الشاعر .وهو التعبير عما مضى . أما في قول غريفة بن مسافع العبسي (٥٩) : (من الطويل)

تقولُ سُلـيـمى ما لجـسمـك شـاحباً
كأنك يـحمـيك الشـرابُ طـبيب
فقلت ولم أعـي الجـواب ولم ألـح
وللدهر في صمِّ السـلام نصيبُ

تتابع أحداثٍ تخزمنَ أخوتي
وشيين رأسي والخطوبُ تشيبُ

ويخاطب الشاعر سُلـيـمى التي سألتـه عن شحوبها باستخدام أسلوب الحـوار (تقول.فقلت) .وإنما عمد الشاعر إلى هذا الأسلوب جذبا منه لانتباه المتلقي فضلاً عن مزاجته لأسلوب الاستفهام الذي يعمد الشاعر إليه لجعل متلقيه مشاركاً له في الحدث . فهو يحاور سُلـيـمى بفعل القول مع الاستفهام الإنكاري مفهوماً منه إلى إنكاره .وهو نفسه لهذا الشيب الذي ألمَّ به بسبب توالي الخطوب .فعرزا شبيهه إلى مصائب الزمن ونوائبه التي غيرت حلو العيش .بفقدته لأخوته . وقريب من ذلك قول عبد الله بن جنح النكري (٦٠) : (من الكامل)

ماشبت من كِبَرٍ ولكِنـي امرؤٌ
اغشي الحروبَ وما تشيب لداتي
أحـمـي أناسـي أن يـباح حـرمُهمْ
وهمُ كذاكَ إذا عُنيتْ .حُماتي

فشيب الشاعر لم يكن من كبرسنه وطول عمره أبداً .ولكنه كان بفعل شدة الحروب التي خاضها في مقارعة الخصوم .وعمد أيضا إلى استغلال الفعل (شاب) بماضيه ومضارعه .

وخلاصة القول أن ألفاظ الزمان بمعانيها بسطت نفوذها على حياة الشاعر لتوضح صلة الشاعر بقضية حتمية جزع منها كل البشر وأرادوا تغييرها بشتى السبل .إلا أنها وقفت قوية بوجه كل من أراد تغييرها أوحاول.

المبحث الثالث

الصورة في شعر الشيب والشباب

تعد الصورة عاملاً أساساً وعنصراً جوهرياً في العملية الشعرية ذلك أنها " الوسيلة الفنية الجوهرية لنقل التجربة في معناها الجزئي والكلي " (٦١) . وجمالية العمل الشعري لا تخرج عن اكتشاف علاقات غضة وحيّة بين الأشياء . الأشياء المتباعدة وكذلك القريبة . فلا جناح على الشاعر في أن تكون صورته الشعرية غير موجودة في العالم الواقعي .

وتعتمد صور شعر الشيب والشباب في الأصمعيات على جملة فنون بيانية يقع في المقدمة منها التشبيه الذي يعد أكثر الأنواع البيانية جذبا للانتباه وخاصة في الشعر القديم . — ومن ذلك ما جاء في قول مالك بن حرم الهمداني (٦١) : (من الطويل)

ولاح بـياضٍ في سوادِ كأنه
صِوارٌ بجوّ جذباً فأمرعا

لقد جوّد الشاعر صورته هذه اختلاط البياض والسواد في

كَأَنَّ زُهَاءَهَا رَأْسٌ صَليحُ

فقد أكد الشاعر على أن شعره شاب وابيض لأيام طويلة خلت .وكذلك لهم كبير ثقل لا تستطيع ضلوعه أن ختويه فقد جعل هذه الضلوع بمثابة جعبته أو الحفرة التي تجمع همومه فتغوص فيها . فما أشاب رأسه هو الأيام الطويلة التي قضاه بهم كبيرذلك هو تحقيق النصر بقيادة كتيبة كبيرة يبين حجمها بان ذكر أنها كالجبل الكبير الذي لا نبت فيه . ونجد أيضاً الحيوية في صورته الأخرى في قوله (٦٩) : (من الوافر)

وقد عجبت أمانةُ أنْ رأنتي
تفرّعَ لـِـمـنـي شـيبٌ فظيـعُ

فقد وضع الشاعر انتشار الشيب في رأسه .حتى صار كالشجرة التي تفرعت شيباً فظيعاً على رأسه فصور حال استئفال انتشار هذا الشيب عليه ويعكس حالته النفسية الصعبة التي أخذ يعاني منها .والتي بدأت تكويه بنار اليأس الذي يحرمه من محبة النساء .وبخاصة امامة .فالشاعر وظف الاستعارة في صياغة صورته معتمدا على علاقات تربط بين انتشار الشيب في الرأس وتفرع أغصان الشجرة بأسلوب يرتقي عن النقل الحرفي . فعبر عن رؤيته الخاصة للشيب .ويتضح إن الشاعر في مقدمة قصيدته هذه . وقد عبر عن الألم الفظيع الذي هو بذلك يشابه أقرانه في وصفهم للشيب .فهم " لا يفجعون فيه على شبابهم .وما كان لهم فيه من صولات وجولات . ولا يجزعون من شيبهم فحسب. بل يضمّنونه نظراتهم إلى الدهر الخؤون مرددين أن أعمارهم لم تطل بهم حتى تشتعل رؤسهم شيباً .وإنما مصائب الدهر وفجائعه هي التي أشابتهم " (٧٠)

ويعتمد مالك بن حرم في صورته الشعرية الاستعارة في قوله (٧١) : (من الوافر)

جزعتُ .ولم جَزَعْ .من الشيب مُجَزَعاً
وقد فات ربعي الشباب فودعا

وهنا استعارة جميلة . وقد جاءت هذه الاستعارة في ذلك الوداع . وداع الشباب وأيامه . فقد كسا الشاعر استعارته خيالاً واكسب الشباب في رحيله حركة سريعة في ذلك الوداع . لذا صارت هذه الصورة ابلغ أثراً .ليجعل المتلقي يشارك الشاعر همه وحزنه . لاسيما أن العرب يعدون الشيب من مظاهر الضعف .وحبهم للشباب جعلهم يوقنون أن الشباب ضيف سريع الرحيل .وهي من الصور التي يتساوى فيها الشعراء بعامّة . ومن الاستعارات التي قامت على علاقات تكاد تكون بعيدة الاستعارة التي وجدت في قول الشاعر عبد الله بن جنح النكري (٧٢) : (من الوافر)

عزّوا وعزّ يعزّهم من جاوروا
وهمُ الذُرَى وغلاصم الهامات

شعره بصورة قطع الحمر الوحشية المعروفة بلونها المختلط البياض والسواد .جودها باستخدامه للأداة (كأن)باعتبارها من ابرز الأدوات التشبيهية .والحق ان الشاعر قد برع في استنطاق هذه الصورة البدوية التي دأبت عيناه على رؤيتها فالشاعر هو من فحول الجاهلين البدويين .ولم يقتصر الشاعر على هذه الصورة بل دعمها بصور أخرى منتزعة من البيئة البدوية وباستغلال إمكانية حرف التشبيه نفسه عندما قال (٦٢) : (من الطويل)

تذكّرتُ سلمى والركاب كأنها
قطا وارِد بين اللفاظ ولعلعا

فقد شبه الشاعر حبيبته (سلمى) بالطير البري (القطا) بعد أن خُدت عن شبابه الراحل . فقد حل الشيب ليفرق بينه وبين حبيبته . . لقدكان اختياره لطائر القطا لرشاقته وخفة حركته واختياره للموضوعين (اللفاظ,لعلعا)لذكريات تربطهما معا.

وقد أجاد الشاعر في تشبيهه ذلك ان " جودة التشبيه في طرافته بحيث يحدث نوعاً من الدهشة والعجب .لأن البليغ في صياغته للتشبيه الطريف لم يراع ما يحضر العين ولكن ما يستحضره العقل " (٦٣) . وفي التشبيه تكون البراعة .وهذا ما أكدّه قدامة بن جعفر في قوله : " وأما التشبيه فهو — من أشرف كلام العرب .وبه تكون الفطنة والبراعة عندهم " (٦٤) . وأما الشاعر دوسر بن ذهيل فقد فجر طاقة التشبيه في قوله (٦٥) : (من الطويل)

وإن يك شيبٌ قد علاني فرّبما
أراني في ريع الشَّبَاب مع المُرْد

فقد أكد الشاعر انه على الرغم من ان شيبه قدفرض نفوذه على رأسه إلا أنه يجد نفسه كالشباب الذي يكون في ريعان شبابه . بل أصغر من ذلك فهو فتى لم تظهر لحيته ,وهو يحاول أن يضع تحت أنظارنا صورة هو يراها ويحاول أن يصدقها كل من يتلقاها من خلال صيغة التشبيه . التشبيه الذي أورد عبد القاهر وظيفته حينما قال : " وهل تشك انه يعمل عمل السحر في تأليف المتباينين حين يختصر ما بين المشرق والمغرب .ويجمع ما بين المشئم والمعرق ... ويربك التثام عين الأضداد . فيأتيك بالحياة والموت مجموعين والماء والنار مجتمعين " (٦٦) .

ولم يقتصر شعر الشيب والشباب في الأصمعيات على صياغة صورته عبر التشبيه فحسب . بل عمد إلى الاستعارة بوصفها " أحد أعمدة الكلام وعليها المعول في التوسع والتصرف وبها يتوصل إلى تزيين اللفظ وتحسين النظم والنثر " (٦٧) . ومثل ذلك ما جاء في قول عمرو بن معديكرب (٦٨) : (من الوافر)

أشـاب الرأـسَ أيـامٌ طـوالٌ
وهمُ ما تـبـلـعـه الضـلـوعُ
وسوقُ كـتـيـبة دلفت لأخرى

الخاتمة

لقد فرضت البيئة العربية القديمة على الشاعر القديم أن يتحدى الزمن بكل أبعاده (الاسيما الشيب) , بوصفه عدو يمتلك سطوة لا يمكن تجاوزها وهزمها , إلا بتذكر أيام الشباب وما اعتلتها من فيض حب أو انتصارات رافقته في سوح المعركة , أو مغامرات صيد أو مقاومة أو كرم , أو يتوجه إلى رة هذا العدو (الشيب) ومواجهته بالفخر , الفخر بكل ما أوتي من قدرة في التعبير . وقد ورد شعر الشيب في احدى عشرة قصيدة وارجوزة واحدة .على إن هذه الأشعار لم ترد في الأصمعيات منفردة في قصيدة وإنما كانت متداخلة مع أغراض القصيدة وهذا شاو عرف عند شعرائنا القدامى الذين لم يقطعوا كل غرض لوحده , وإنما كانت قصائدهم حديقة متلئة بالأغراض الجميلة وهذا النهج قد أرخ له ابن قتيبة .

وأما صور الشيب والشباب في شعر الأصمعيات فقد جسدتها أنواع البيان ,وقد وظف الشعراء التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية لعلمهم بأهمية هذه المهارات الفنية أي صور البيان وقدرتها على نقل صور مضمونية إلى متلقيهم لرؤياهم جآه الزمن لاسيما الشيب , فقد كانت لفتهم تعكس رؤيتهم وحقق نظرتهم اتجاه الزمن .

الهوامش

- (١) جمهرة انساب العرب ٢٤٥, تاريخ ابن عساكر ١٠ / ٢٣٩.
- (٢) وفيات الأعيان ١٢ / ٣٤٦.
- (٣) تهذيب التهذيب ١ / ٤١٥.
- (٤) غاية النهاية في طبقات القراء ١ / ٤٧٠.
- (٥) ظ: المعلقات السبع أو المعلقات العشر
- (٦) الزهر ٢ / ٢٤٩.
- (٧) المصدر نفسه .
- (٨) وفيات الأعيان ١٢ / ٣٤٦.
- (٩) المنتقى من أخبار الأصمعي ٣٢.
- (١٠) وفيات الأعيان ١٢ / ٣٤٦.
- (١١) ظ: تاريخ ابن عساكر ١٠ / ٢٤٠.
- (١٢) المنقى ٤٤.
- (١٣) ظ: العقد الفريد ٣ / ١٣٥.
- (١٤) يمكن الاطلاع على مصنفات الأصمعي في كتاب المنتقى من أخبار الأصمعي وهي كما وردت في هذا الكتاب تسع وخمسون مصنفا .ظ: المنتقى ٦٥ - ٧٧ . وظ: الأصمعي ١٣٨ - ١٤٩.
- (١٥) ظ: تاريخ بغداد ١٠ / ٤١٠.
- (١٦) بغية الوعاة ١١ / ٦١, ظ:نزهة الالباء ١١٩.
- (١٧) ظ: تهذيب التهذيب ١ / ٤١٦.
- (١٨) ظ: الفهرست ٥١.
- (١٩) ظ: ذيل الامالي ١٣١-١٣٢.
- (٢٠) ظ: المصدر نفسه ,وشرح الفضليات للمرزوقي ٥.

فقد استعار الشاعر لفظة (غلاصم)ليشبه بها واصلها رأس الخلقوم لتدل على معنى الشرف فضلا عن استغلاله لطاقة الألفاظ (عزوا , عز , عزهم) فعبر عن المعنى المراد وهو العلو والشرف بقدر كبير , لاسيما إن اعتماد الشعراء على جذوة الاستعارة ,لأن فيها بلاغة وبيانا لا تنوب منابه الحقيقة , واللجوء إليها هو اتساع في الكلام مع الإيجاز , وهذا الكلام يصدق على قول معاوية بن مالك حينما يتذكر أيام شبابه مع حبيبته ليستعير لها عملية القنص في قوله (٧٣) : (من الكامل)

فتصطاد الرجال إذا رمتهم
واصطادُ الحبة الكعابا
فإن تك لا تصيدُ اليوم شيئاً
وآب قنيصُها سلماً وخابا

فحبيبته تصطاد الرجال لا بسلاح أبداً ولكن بنظرة عين منها فلا بد إذا ان تكون صاحبة عينين جميلتين , وهو لشبابه وقوته . يصطاد الفتاة الحذرة الشابة التي لا تحسن الاعتماد على نفسها بل هي تعتمد على أهل تسمع منهم بطولات الشباب ومن هؤلاء الشباب معاوية ابن مالك , أما اليوم فحبيبته هي امرأة كبيرة لا عشاق لها ولا هي في عمر يحسن لها ان تعشق او تعشق .

ومن فنون البيان الجميلة التي وردت ضمن شعر الشيب , المجاز العقلي ,في قول سعية ابن الغريض (٧٤) :

فإن أودى الشَّباب فلم أضعه
ولم أنكِّل على أنِّي غُذيتُ

فقد جعل الشباب يولي ,وإنما هي أيام الشباب التي تنقضي ولا مرد أو أمل لرجوعها معتمدا المجاز العقلي . ومن المعروف ان المجاز هو ابلغ من الحقيقة (٧٥) , لأنه يشعر المتلقي بل يجبره على البحث والتشوق في البحث لاكتشاف المعاني , ومن الكنايات الجميلة ما ورد في قول عوف بن عطية (٧٦) :

فإذا قمرتُ اللحم لم انظرُ به
نيئاً كما هو مأؤه ,شرَّق الغد

فالشاعر وهو يتذكر أيام شبابه يؤكد أنه كان مطعم الضيوف اللحم غصّاً , إذ لا يؤخر إطعام اللحم إلى حين , وهذا أنما كناية عن كرمه وعدم بخله , وقد وظف الكناية في انتزاع صورته هذه , بوصفها ميدانا رحبا لغرض الأوصاف , فضلاً عن إفادته في إضفاء الحيوية على تلك الصور الشعرية .

- (٢١) ينظر مناقشة الاستاذ فخر الدين قباوة لهذه الآراء ,ظ: مجلة مجمع اللغة والعربية بدمشق ,مج٤٧,ج٣, .الأصمعيات ٥٦٠ - ٥٩٠.
- (٢٢) المصدر نفسه ٥٩٤.
- (٢٣) الفهرست ٥٦.
- (٢٤) المصدر نفسه..
- (٢٥) المصدر السابق نفسه .
- (٢٦) المصدر نفسه .
- (*) ينظر ق ١, ٢, ١١, ١٥, ٢٢, ٢٦, ٣٠, ٥٠, ٦٠, ٦٢, ٧٦.
- (٢٧)الزمان والمكان في الشعر الجاهلي (فوغالي) ١٤٧.
- (٢٨) المصدر نفسه.
- (٢٩) الأصمعيات : ق ٢٦ ب ٢, ١.
- (٣٠) المصدر نفسه : ق ٢٦ ب ١٠, ١١, ١٢.
- (٣١) لحظة الأبدية .دراسة الزمان في أدب القرن العشرين , سمير الحاج شاهين ١٦.
- (٣٢) اللأصمعيات : ق ١١ ب ١-٤ .
- (٣٣) المصدر نفسه : ق ٩٠ ب ١ وما بعده.
- (٣٤) الدالف هو الذي يقصر خطاه بسبب ضعف أو مرض.
- (٣٥) الفنجلى والقعوله هي من مشي الكبير.
- (٣٦) النبت : استئثاره التراب , النقلة : مشية الشيخ يثير التراب إذا مشى .
- (*) الاصمعيات : ق ٩٠.
- (٣٧) الاصمعيات : ق ١ ب ١ وما بعدها.
- (٣٨) تجذتي : أي جعلني منجذا أي محنكا من الحنكة وهي عمق التجربة والخبرة ومعرفة الأمور ومداورة الشؤؤن ومعالجتها .
- (٣٩) الأصمعيات : ق ١ ب ٢
- (٤٠) الصمعيات : ق ٦٠ او ما بعدها.
- (٤١) المصدر نفسه.
- (٤٢) الزمان والمكان في الشعر الجاهلي ١٥٠.
- (٤٣) ظ: الغربة في الشعر الجاهلي :عبد الرزاق الخشيوم ٢٦٧.
- (٤٤) الزمان والمكان في الشعر الجاهلي ١٥٠.
- (*) ما عدا قصيدة غريفة الذي ذكر بان شبيهه كان بسبب الخطوب
- (٤٥) الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام : عبد الإله الصائغ ٢٠٥.
- (٤٦) الشعر الجاهلي ,قضاياهم وظواهره الفنية : كرم الوائلي ٩١.
- (٤٧) سورة الروم : الآية ٥٤.
- (٤٨) مشكلة الحياة :زكريا إبراهيم ١٨٨.
- (٤٩) الأصمعيات : ق ١ ب ٦.
- (٥٠) الإنسان والزمان في الشعر الجاهلي : د .حسني عبد الجليل ٣٧.
- (٥١) الأصمعيات : ق ١ ب ١.
- (٥٢) المصدر نفسه : ق ١ ب ٣,٤.
- (٥٣) المصدر نفسه : ق ١ ب ٥-٤.
- (٥٤) الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام : ٢٤٩.

(٥٥) المصدر نفسه ١٥٨.

(٥٦) الأصمعيات :ق٧٥ب

(٥٧) اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي: محمد رضا المبارك ١٨٣.

(٥٨) الأصمعيات : ق ٢٢ ب ٢, ١.

(٥٩) المصدر نفسه : ق ٢٦ ب ٣,٢,١.

(٦٠) المصدر نفسه : ق ٣٠ ب ٣,٤.

(٦١) النقد الأدبي الحديث : د. محمد غنيمي هلال ٤٤٢.

(٦٢) الأصمعيات :ق١٥ب ١.

(٦٣) المصدر نفسه :ق١٥ب ٣.

(٦٤) أسرار البلاغة : للجرجاني ٢٧٧.

(٦٥) نقد النثر ٥٨.

(٦٦) الأصمعيات :ق٣٥ب ٣.

(٦٧) أسرار البلاغة ١١١.

(٦٨) الوساطة بين المتنبي وخصومه : للقاضي الجرجاني ٤٢٨.

(٦٩) الأصمعيات :ق٦١ب ٢١.

(٧٠) المصدر نفسه : ق ٦١ ب ١٢.

(٧١) الحياة والموت في الشعر العباسي في القرنين الثاني والثالث الهجريين : هشام فاضل محمود , رسالة ماجستير , كلية الآداب ,جامعة بغداد ١٩٨٤ : ٤٩.

(٧٢) الأصمعيات : ق ٣٠ ب ٦.

(٧٣) المصدر نفسه : ق ٧٦ ب ٥,٤.

(٧٤) المصدر نفسه : ق ٢٢ ب ٢.

(٧٥) دلائل الإعجاز : للجرجاني ٥١.

(٧٦) الأصمعيات : ق ٦٠ ب ٦.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أسرار البلاغة , عبد القاهر الجرجاني , تحقيق هـ .ريتر , استانبول (د.ت)

الأصمعي , محمد فؤاد السيد , دار الثقافة ,القاهرة , ١٩٨٠
الأصمعيات , اختيار الأصمعي , لأبي سعيد عبد الملك بن قريب بن عبد الله (ت ٢١٦هـ), تحقيق احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون , مطبعة دار المعارف بمصر , ط ٤ , ١٩٧٦.
الأصمعيات , تحقيق عمر الطباع , القاهرة, ١٩٩٥م.
بغية الوعاة , للسيوطي (ت ٩١١هـ), تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم ,مطبعة السعادة بمصر ١٣٢٦هـ .
تاريخ بغداد ,للخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ), دار الكتاب ,بيروت .
تهذيب التهذيب , لابن حجرالعسقلاني , حيدر آباد الدكن , ١٣٢٥هـ .

جمهرة انساب العرب , لابن حزم الأندلسي (ت ٤٥٦هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون , دار المعارف بمصر , ١٩٦٢م.
دلائل الإعجاز ,عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ) تحقيق احمد مصطفى المراغي ,المكتبة المحمودية , ط ٢ .
ذيل الامالي , لأبي علي القالي , القاهرة ١٩٦٦.

نزهة الالباء في طبقات الأدباء . لأبي البركات الانباري (ت٥٧٧هـ) — الدوريات
الأصمعيات . فخر الدين قباوة . مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق . مجلد ٤٧ . الجزء الثالث . تموز ١٩٧٢ .
الحياة والموت في الشعر العباسي في القرنين الثاني والثالث الهجريين . هشام فاضل محمود .رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة بغداد ١٩٨٤م.
نزهة الالباء في طبقات الأدباء . لأبي البركات الانباري (ت٥٧٧هـ) . تحقيق علي يوسف . مصر .
النقد الأدبي الحديث .محمد غنيمي هلال .دار العودة . بيروت ن (د.ت).
نقد النثر . قدامة بن جعفر (ت ٣٣٧هـ) . القاهرة (د.ت).
الوساطة بين المتنبي وخصومه .للقاضي عبد العزيز الجرجاني (ت٣٩٢هـ) . تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم وعلي البجاوي . المكتبة العصرية . بيروت ١٩٦٦م.

الزمان والمكان في الشعر الجاهلي . باديس فوغالي .علم الكتب الحديث .اريد الأردن . ط١ . ٢٠٠٨ .
الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام .عبد الإله الصائغ . دار الرشيد بغداد ١٩٨٢م.
الشعر الجاهلي قضاياه وظواهره الفنية . الدكتور كريم الوائلي .الدار العالمية للنشر.
العقد الفريد .لابن عبد ربه الاندلسي(ت٣٢٨هـ) تحقيق احمد امين واخرون . لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ط٣ . ١٩٦٥م .
غاية النهاية في طبقات القراء . لابن الجزري (ت ٨٣٣هـ) . مطبعة السعادة بمصر ١٣٥١هـ .
الغربة في الشعر الجاهلي . عبد الرزاق الخيشوم . منشورات اتحاد الكتاب العرب .دمشق ١٩٨٦م.
الفهرست . لابن النديم (ت٣٨٥هـ) المكتبة التجارية .مطبعة الاستقامة . القاهرة.
لحظة أبدية .دراسة الزمان في أدب القرن العشرين . سمير الحاج شاهين . المؤسسة العربية للنشر .بيروت ١٩٨٠م.
اللغة الشعرية في الخطاب النقدي .محمد رضا المبارك . دار الرشيد الثقافية . بغداد . ط١ . ١٩٩٣م.
الزهري في علوم اللغة وأنواعها . جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)
مشكلة الحياة . زكريا إبراهيم .مكتبة مصر .١٩٧١م.
المنتقى من أخبار الأصمعي . تأليف القاضي أبي محمد عبد الله بن احمد الربيعي (ت٣٢٩هـ) .انتقاء الحافظ ضياء الدين المقدسي (ت٦٤هـ) . تحقيق محمد مطيع الحافظ . دار طلاس . سوريا . ط١ . ١٩٨٧م.
نزهة الالباء في طبقات الأدباء . لأبي البركات الانباري (ت٥٧٧هـ) . تحقيق علي يوسف . مصر .
النقد الأدبي الحديث .محمد غنيمي هلال .دار العودة . بيروت ن (د.ت).
نقد النثر . قدامة بن جعفر (ت ٣٣٧هـ) . القاهرة (د.ت).
الوساطة بين المتنبي وخصومه .للقاضي عبد العزيز الجرجاني (ت٣٩٢هـ) . تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم وعلي البجاوي . المكتبة العصرية . بيروت ١٩٦٦م.
— الدوريات
الأصمعيات . فخر الدين قباوة . مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق . مجلد ٤٧ . الجزء الثالث . تموز ١٩٧٢ .
الحياة والموت في الشعر العباسي في القرنين الثاني والثالث الهجريين . هشام فاضل محمود .رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة بغداد ١٩٨٤م.
نزهة الالباء في طبقات الأدباء . لأبي البركات الانباري (ت٥٧٧هـ) . تحقيق علي يوسف . مصر .
النقد الأدبي الحديث .محمد غنيمي هلال .دار العودة . بيروت ن (د.ت).
نقد النثر . قدامة بن جعفر (ت ٣٣٧هـ) . القاهرة (د.ت).
الوساطة بين المتنبي وخصومه .للقاضي عبد العزيز الجرجاني (ت٣٩٢هـ) . تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم وعلي البجاوي . المكتبة العصرية . بيروت ١٩٦٦م.
الزمن والمكان في الشعر الجاهلي . باديس فوغالي .علم الكتب الحديث .اريد الأردن . ط١ . ٢٠٠٨ .
الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام .عبد الإله الصائغ . دار الرشيد بغداد ١٩٨٢م.
الشعر الجاهلي قضاياه وظواهره الفنية . الدكتور كريم الوائلي .الدار العالمية للنشر.
العقد الفريد .لابن عبد ربه الاندلسي(ت٣٢٨هـ) تحقيق احمد امين واخرون . لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ط٣ . ١٩٦٥م .
غاية النهاية في طبقات القراء . لابن الجزري (ت ٨٣٣هـ) . مطبعة السعادة بمصر ١٣٥١هـ .
الغربة في الشعر الجاهلي . عبد الرزاق الخيشوم . منشورات اتحاد الكتاب العرب .دمشق ١٩٨٦م.
الفهرست . لابن النديم (ت٣٨٥هـ) المكتبة التجارية .مطبعة الاستقامة . القاهرة.
لحظة أبدية .دراسة الزمان في أدب القرن العشرين . سمير الحاج شاهين . المؤسسة العربية للنشر .بيروت ١٩٨٠م.
اللغة الشعرية في الخطاب النقدي .محمد رضا المبارك . دار الرشيد الثقافية . بغداد . ط١ . ١٩٩٣م.
الزهري في علوم اللغة وأنواعها . جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)
مشكلة الحياة . زكريا إبراهيم .مكتبة مصر .١٩٧١م.
المنتقى من أخبار الأصمعي . تأليف القاضي أبي محمد عبد الله بن احمد الربيعي (ت٣٢٩هـ) .انتقاء الحافظ ضياء الدين المقدسي (ت٦٤هـ) . تحقيق محمد مطيع الحافظ . دار طلاس . سوريا . ط١ . ١٩٨٧م.

العلاقة بين أبي تمام والبحتري بين الوهم والحقيقة

م. د. وسام عليّ محمد الخالدي
كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية

ملخص بحث

ولما كانت العرب والعراق بلد الشعر والشعراء ولها الفضل في إغجاب أكبر شعراء العربية أبو تمام والبحتري شاعران عريان طائبان (عباسيان) اضافا للقصيدة العربية ملامح جديدة . وقد شغلت صحتيهما أقلام الدارسين والباحثين . وأن من يستقري حياة الشعاعين سيجد أن حياة أبي تمام تتميز عن حياة البحتري على الرغم من عيشهما في عصر واحد.

إن العلاقة بين الشعاعين لم تكن موضع عناية الباحثين . بل انصب اهتمام النقاد والدارسين على شعر الرجلين لذا فإن هذه الدراسة اخذت على عاتقها تسليط الضوء على تلك العلاقة بوصفها محورا لها.

ومن خلال النظر في تاريخ هذه العلاقة نجد أن الصولي (ت : ٣٣٥هـ) هو أول من أشار إليها في كتابيه (أخبار ابي تمام) و(أخبار البحتري) . وجاء بعده الاصبهاني (ت : ٣٥٦هـ) . ثم الامدي (ت : ٣٧٠هـ) وبعدهم الحصري (ت : ٤٥٣هـ) وابن رشيق القيرواني (ت : ٤٥٦هـ) . لذا فإن جمع اشئات هذه الروايات واطالة النظر فيها يؤكد استنتاجا مفاده أن الصحة كانت مفترضة وهي من نسج الرواة أو النساخين . وهذا ما خرجت به هذه الدراسة الموجزة عبر محورين هما:

الأول : عرض الروايات حسب تسلسلها التاريخي أو الزمني) منذ الاقدم فالقديم إلى الحديث فالاحداث.

أما المحور الثاني : فكان نقد هذه الروايات اسانيدا ومتنا ولغة مع استخلاص للنتائج في ضوءها . وان كانت هذه النتائج مخالفة لما جاءت به دراسات تناولت الموضوع ومن أشار إليها كل من د. صالح الاشتر(١). واحمد أحمد بدوي (٢). د. شوقي ضيف(٣) . د. خلف رشيد نعمان(٤). د. عمر فاروق الطباع (٥). وقد أنطوت تلك الاشارات على صحة (صحة) البحتري لأبي تمام وتعلمه على يديه. وصحة نسبة الوصية إلى أبي تمام في حين ذهب هذه

الدراسة إلى حقيقة مغايرة. تشكك بصحة الصحة والوصية ألا ان د.يونس أحمد السامرائي(٦) قد خالفهم في الرأي إذ ذهب الى ان الغموض كان يكتنف لقاء البحتري بأبي تمام كما شكك بصحة الوصية المنسوبة لأبي تمام للبحتري ... وهذا ما اتفق عنده في دراستنا في المحاور القادمة .

المقدمة

أبو تمام والبحتري شاعران عريان طائبان (عباسيان) اضافا للقصيدة العربية ملامح جديدة . وقد شغلت صحتيهما أقلام الدارسين والباحثين . وأن من يستقري حياة الشعاعين سيجد أن حياة أبي تمام تتميز عن حياة البحتري على الرغم من عيشهما في عصر واحد.

إن العلاقة بين الشعاعين لم تكن موضع عناية الباحثين . بل انصب اهتمام النقاد والدارسين على شعر الرجلين لذا فإن هذه الدراسة اخذت على عاتقها تسليط الضوء على تلك العلاقة بوصفها محورا لها.

ومن خلال النظر في تاريخ هذه العلاقة نجد أن الصولي (ت : ٣٣٥هـ) هو أول من أشار إليها في كتابيه (أخبار ابي تمام) و(أخبار البحتري) . وجاء بعده الاصبهاني (ت : ٣٥٦هـ) . ثم الامدي (ت : ٣٧٠هـ) وبعدهم الحصري (ت : ٤٥٣هـ) وابن رشيق القيرواني (ت : ٤٥٦هـ) . لذا فإن جمع اشئات هذه الروايات واطالة النظر فيها يؤكد استنتاجا مفاده أن الصحة كانت مفترضة وهي من نسج الرواة أو النساخين . وهذا ما خرجت به هذه الدراسة الموجزة عبر محورين هما:

الأول : عرض الروايات حسب تسلسلها التاريخي أو الزمني) منذ الاقدم فالقديم إلى الحديث فالاحداث.

أما المحور الثاني : فكان نقد هذه الروايات اسانيدا ومتنا ولغة مع استخلاص للنتائج في ضوءها . وان كانت هذه النتائج مخالفة لما جاءت به دراسات تناولت

٢- روايات أبي الفرج الاصبهائي (ت: ٣٥٦هـ) :

أورد ثلاث روايات:

– الرواية الأولى : ((حدثني علي بن سليمان: قال: حدثني أبو الغوث بن البحتري عن أبيه. وحدثني عمي: قال: حدثني علي بن العباس النوبختي، عن البحتري، وقد جمعت الحكايتين، وهما قريبتان: قال: أول ما رأيت أبا تمام أني دخلت على أبي سعيد محمد بن يوسف، وقد مدحته بقصيدتي:

أفأفاق صب من هوى فأفريقا أو خان عهداً أو أطاع شفيقاً؟
فسر بها أبو سعيد، وقال: أحسنت والله يا فتى وأجدت، قال: وكان في مجلسه رجل نبيل رفيع المجلس منه، فوق كل من حضر عنده، تكاد تمس ركبته ركبته، فأقبل علي ثم قال: يا فتى، أما تستحي مني! هذا شعر لي تنتحله، وتنشده بحضرتي! فقال له أبو سعيد: أحقاً تقول! قال: نعم، وإنما علقه مني، فسبقني به إليك، وزاد فيه، ثم اندفع فأنشد أكثر هذه القصيدة، حتى شككني - علم الله - في نفسي، وبقيت متحيراً، فأقبل علي أبو سعيد، فقال: يا فتى، قد كان في قرابتك منا وودك لنا ما يغنيك عن هذا، فجعلت أحلف له بكل محرجة من الأيمان أن الشعر لي ما سبقني إليه أحد، ولا سمعته منه، ولا انتحلته، فلم ينفع ذلك شيئاً، وأطرق أبو سعيد، وقطع بي، حتى تمنيت أن سخت في الأرض، فقامت منكسر البال أجر رجلي، فخرجت، فما هو إلا أن بلغت باب الدار حتى خرج الغلمان فردوني، فأقبل علي الرجل، فقال: الشعر لك يا بني، والله ما قلته قط، ولا سمعته إلا منك، ولكنني ظننت أنك تهاونت بموضعي، فأقدمت على الإنشاد بحضرتي من غير معرفة كانت بيننا، تريد بذلك مضاهاتي ومكائرتي، حتى عرفني الأمير نسبك وموضعك، ولوددت ألا تلد أبداً طائية إلا مثلك، وجعل أبو سعيد يضحك، ودعاني أبو تمام، وضمني إليه، وعانقني، وأقبل يقرظني، ولزمته بعد ذلك، وأخذت عنه، واقتديت به، هذه رواية من ذكرت)) (١٠)

– الرواية الثانية : ((حدثني محمد بن يحيى: قال: حدثني سوار بن أبي شراعة، عن البحتري: قال: وحدثني أبو عبد الله الألويسي، عن علي بن يوسف، عن البحتري: قال:

كان أول أمرى في الشعر ونباهتي أني صرت إلى أبي تمام، وهو بحمص، فعرضت عليه شعري، وكان الشعراء يعرضون عليه أشعارهم، فأقبل علي، وترك سائر من حضر، فلما تفرقوا قال لي: أنت أشعر من أنشدني، فكيف بالله حالك؟ فشكوت خلة فكتب إلى أهل معرة النعمان، وشهد لي بالحق بالشعر،

وشفع لي إليهم وقال: امتدحهم، فصرت إليهم، فأكرموني بكتابيه، ووظفوا لي أربعة آلاف درهم، فكانت أول مال أصيبته، وقال علي بن يوسف في خبره: فكانت نسخة كتابه: « يصل كتابي هذا على يد الوليد أبي عبادة الطائي، وهو - على بذانته - شاعر، فأكرموه)) (١٠)

الرواية الثالثة: ((وقد حدثني علي بن سليمان الأخفش أيضاً قال: حدثني عبد الله بن الحسين بن سند القطريلي: أن البحتري حدثه أنه دخل على أبي سعيد محمد بن يوسف الثغري، وقد مدحه بقصيدة، وقصده بها، فألقى عنده أبا تمام

الموضوع ومن أشار إليها كل من د. صالح الاشرت(١)، واحمد أحمد بدوي(٢) ، د.شوقي ضيف(٣)، د. خلف رشيد نعمان(٤)، د. عمر فاروق الطباع(٥)، وقد أنطوت تلك الاشارات على صحة (صحبة) البحتري لأبي تمام وتلمذه على يديه، وصحة نسبة الوصية إلى أبي تمام في حين ذهبت هذه الدراسة إلى حقيقة مغايرة. تشكك بصحة الصحبة والوصية ألا ان ديونس أحمد السامرائي(٦) قد خالفهم في الرأي أذ ذهب الى ان الغموض كان يكتنف لقاء البحتري بأبي تمام كما شكك بصحة الوصية المنسوبة لأبي تمام للبحتري ... وهذا ما اتفق عنده في دراستنا في المحاور القادمة .

المحور الأول : عرض الروايات:

١- روايتا الصولي (ت: ٣٣٥) أورد روايتين هما :-

الرواية الأولى : ((حدثني أبو الحسن علي بن إسماعيل قال، قال لي البحتري: أول ما رأيت أبا تمام مرة ما كنت عرفته قبلها، أني دخلت على أبي سعيد محمد بن يوسف وقد امتدحته بقصيدتي التي أولها:

أَفَأَفَاقَ صَبٍّ مِنْ هَوًى فَأَفَاقًا ... أَوْ خَانَ عَهْدًا أَوْ أَطَاعَ شَفِيقًا؟
فأنشدته إياها، فلما أتمتها سر أبو سعيد بها وقال: أحسن الله إليك يا فتى، فقال له رجل في المجلس: هذا - أعزك الله - شعر لي، علقه هذا فسبقني به إليك، فتغير وجه أبي سعيد وقال: يا فتى قد كان في نسبك وقرابتك ما يكفيك أن تمت به إلينا، ولا تحمل نفسك على هذا، فقلت: هذا شعر لي أعزك الله، فقال الرجل: سبحان الله يا فتى، لا تقل هذا، ثم ابتدأ فأنشد من القصيدة أبياتا، فقال لي أبو سعيد: نحن نبليغ ما تريد، ولا تحمل نفسك على هذا فخرجت متحيراً لا أدري ما أقول، ونويت أن أسأل عن الرجل من هو؟ فما أبعدت حتى ردني أبو سعيد ثم قال: جنبت عليك فاحتمل، أتدري من هذا؟ قلت: لا، قال: هذا ابن عمك حبيب بن أوس الطائي أبو تمام، فقم إليه، فقميت إليه فعانقته، ثم أقبل يقرظني ويصف شعري، وقال: إنما مزحت معك، فلزمته بعد ذلك وكثر عجبني من سرعة حفظه)) (٧)

الرواية الثانية: ((حدثني سوار بن أبي شراعة قال، حدثني البحتري قال: كان أول أمرى في الشعر، ونباهتي فيه، أني صرت إلى أبي تمام وهو بحمص، فعرضت عليه شعري، وكان يجلس فلا يبقى شاعر إلا قصده وعرض عليه شعره، فلما سمع شعري أقبل علي وترك سائر الناس، فلما تفرقوا قال: أنت أشعر من أنشدني، فكيف حالك؟ فشكوت خلة، فكتب لي إلى أهل معرة النعمان، وشهد لي بالحق، وقال: امتدحهم، فصرت إليهم فأكرموني بكتابيه ووظفوا لي أربعة آلاف درهم، فكانت أول ما أصيبته.

حدثني أبو عبد الله العباس بن عبد الرحيم الألويسي قال، حدثني جماعة من أهل معرة النعمان قال: ورد علينا كتاب أبي تمام للبحتري: يصل كتابي على يدي الوليد بن عبادة، وهو على بذانته شاعر فأكرموه)) (٨)

٤- رواية ابي اسحاق بن عليّ الحصري (ت : ٤٥٣هـ)

وصية ابي تمام للبحتري:

((وقال الوليد بن عبيد البحتري: كُنْتُ فِي حَدَاثَتِي أَرُوْمَ الشَّعْرِ، وَكُنْتُ أُرْجَعُ فِيهِ إِلَى طَبْعٍ، وَلَمْ أَكُنْ أَقِفْ عَلَى تَسْهِيلِ مَأْخَذِهِ، وَوَجْوه اقتضابه، حتى قَصَدْتُ أبا تمام، وانقطعت فيه إليه، واتكَلْتُ في تعريفه عليه؛ فكان أول ما قال لي: يا أبا عَبَادَةَ: تخير الأوقات وأنت قليلُ الهموم، صَفَّرَ من الغموم، واعلم أن العادة جرت في الأوقات أن يقصد الإنسانُ لتأليفِ شيءٍ أو حِفْظِهِ في وَقْتِ السَّخَرِ؛ وذلك أن النَّفْسَ قد أخذتَ حظها من الراحة، وقسَّطها من النوم، وإن أردتَ التشبيب فاجعل اللفظ رشيقيًا، والمعنى رقيقًا، وأكثر فيه من بيان الصَّبابَةِ، وتوجَّع الكآبَةِ، وقلق الأشواق، ولَوَعَةَ الفراق، فإذا أخذتَ في مديح سيِّد ذي أياٍدٍ فأشهر مناقبَه، وأظهر مناسبه، وأبِنُ معالِمه، وشَرِّفْ مقامه؛ ونَصِّدِ المعاني، واحذر الجهولِ منها، وإيَّاكَ أن تَنشِينَ شِعْرَكَ بالألفاظ الرديئة، ولتكن كأنك خيَّاط يقطع الثيابَ على مقادير الأجساد، وإذا عارضك الضَّجَرُ فأرْخِ نفسك، ولا تعمل شعرك إلا وأنت فارغ القلب، واجعل شهوتَكَ لقول الشعر الذريعةَ إلى حسن نظمه؛ فإن الشهوة تَغَمُّ المعين، وجملَةُ الحال أن تعتبر شعرك بما سلف من شعر الماضين، فما استحسن العلماءُ فاقصده، وما تركوه فاجتنبه، ترشد إن شاء الله)) (١٥)

المحور الثاني : نقد الروايات:

أ- نقد سند الروايات :

ما تقدم يتضح أمامنا أربع روايات اقدمها كانت رواية الصولي ثم الاصبهاني ثم الامدي ثم الحصري ، وهذه الروايات تدور حول علاقة البحتري بابي تمام . وقد اختلفت اسانيد تلك الروايات .

وإن اعتماد الصولي في (الرواية الأولى) على راو غير معروف هو (أبو الحسن عليّ بن إسماعيل) قد أضعف حقيقة صحة البحتري لأبي تمام ، وكذلك سند الاصبهاني في (روايته الأولى) الذي اعتمد على اسم مجهول هو (عمر) ، وينضم إليهما الامدي براو مجهول هو (ابا الوضاح) الذي اكتفى بكنيته . وهذا الأمر من شأنه أن يضعف تلك الروايات لاعتمادها على رواة مجهولي الهوية.

ب - نقد متن الروايات:

إذا كان المنطق اختلاف اسانيد الروايات ما يتبعه اختلاف محتويات المتن فانه ليس من المنطق في شيء أن يختلف مضمون الرواية فتعدد الرواة لها ينبغي أن يصب في تأكيد مضمونها الواحد لا أن يكون تعدد الروايات سبيلا لتعدد المضمون وهذا ما يضعف الروايات المختلفة لعدم اتفاقها على رواية الحدث وهو واحد.

وإذا كنا نقر اختلاف سند رواية الصولي مع سند الاصبهاني لاسيما في الرواية الأولى ، فان اختلاف متن الرواية أمر طبيعي ، فلم يتفق الصولي والاصبهاني في نقطة عليها تكون فيصلا في الحكم على هذه العلاقة ألا وهي معرفة الرجلين بعضهما

وقد أنشده قصيدة له فيه، فاستأذنه البحتري في الإنشاد وهو يومئذ حديث السن، فقال له: يا غلام أنشدني بحضرة أبي تمام؟ فقال: تأذن ويستمع، فقام، فأنشده إياها، وأبو تمام يسمع ويهتز من قرنه إلى قدمه استحساناً فلما فرغ منها قال: أحسنت والله يا غلام، فممن أنت؟ قال: من طيئ، فطرب أبو تمام وقال: من طيئ، الحمد لله على ذلك، لوددت أن كل طائية تلد مثلك، وقبل بين عينيه، وضمه إليه وقال لحمد بن يوسف: قد جعلت له جائزتي، فأمر محمد بها، فضمت إلى مثلها، ودفعت إلى البحتري، وأعطى أبا تمام مثلها، وخص به، وكان مداحاً له طول أيامه ولابنه بعده)) (١١)

الرواية الرابعة : ((حدثني علي بن سليمان الأخفش: قال: حدثني أبو الغوث بن البحتري: قال: حدثني أبي: قال: قال لي أبو تمام: بلغني أن بني حميد أعطوك مالا جليلاً فيما مدحتهم به، فأنشدني شيئاً منه، فأنشدته بعض ما قلته فيهم، فقال لي: كم أعطوك؟ فقلت: كذا وكذا، فقال: ظلموك، والله ما وفوك حقك، فلم استكثر ما دفعوه إليك؟ والله لبيت منها خير ما أخذت، ثم أطرق قليلاً، ثم قال: لعمري لقد استكثر ذلك، واستكثر ذلك، واستكثر لك لما مات الناس وذهب الكرام، وغاضت المكارم، فكسدت سوق الأدب، أنت والله يا بني أمير الشعراء غداً بعدي، فقامت فقبلت رأسه ويديه ورجليه، وقلت له: والله لهذا القول أسر إلى قلبي وأقوى لنفسي ما وصل إلي من القوم)) (١٢)

٣- روايتا الامدي(ت: ٣٧٠هـ) :

– الرواية الأولى : ((ودليل هذا الخبر المستفيض من اجتماعهما وتعارفهما عند أبي سعيد محمد بن يوسف الثغري وقد دخل إليه البحتري بقصيدته التي أولها:

أَفَأَفَاقَ صَبٍّ مِنْ هَوًى فَأَفَاقًا؟

وأبو تمام حاضر، فلما أنشدها علق أبو تمام أبياتاً كثيرة منها، فلما فرغ من الإنشاد أقبل أبو تمام على محمد بن يوسف فقال: أيها الأمير، ما ظننت أحداً يقدم على أن يسرق شعري وينشده بحضرتي حتى اليوم، ثم اندفع ينشد ما حفظه، حتى أتى على أبيات كثيرة من القصيدة، فبهت البحتري، ورأى أبو تمام الإنكار في وجه أبي سعيد محمد بن يوسف، فحينئذ قال له أبو تمام: أيها الأمير، والله ما الشعر إلا له، وإنه أحسن فيه الإحسان كله، وأقبل يقرظه ويصف معانيه، ويذكر محاسنه، ثم جعل يفخر باليمن، وأنهم ينبوع الشعر، ولم يقنع من محمد بن يوسف حتى أضعف للبحتري (الجائزة)) (١٣)

– الرواية الثانية: ((وقد أخبرني أنا رجل من أهل الجزيرة - ويكنى أبا الوضاح، وكان عالماً بشعر أبي تمام والبحتري وأخبارهما - أن القصيدة التي سمعها أبو تمام من البحتري عند محمد ابن يوسف وكان أول اجتماعهما وتعارفهما القصيدة التي أولها: فيم ابتدار كما الملام ولوعا؟)) (١٤)

يحمل البحري رسالة إلى قوم لم يعرفهم من قبل تتضمن إشارة إلى (بذاته) وهي صادرة عن شاعر هو المثل الأعلى له في الصحبة والأدب كما يزعمون.

فانطوت هذه (الوساطة) على اساءة للبحري بمدح زائف لشاعريته وإذا كان البحري يمتلك هذه الشاعرية وتلك الموهبة لما لا يستطيع أن يظهر بمظهر يبعده عن البذاذة وهو يجالس الامراء والخلفاء والقادة ويقصد قصورهم ، فان اضطراب هذه الرسالة وتناقض مضامينها ربما تكون أحد أسباب الشك فيها. – أما رواية الاصبهاني (الثالثة) فلم يشر إليها الصولي إلى جانب تلك الروايتين. ويتضح من خلالها التباين والتضارب عما سبقها من الروايات التي اظهرت الشاعرين وهما يتنازعا في مجلس (محمّد بن يوسف الثغري) على قصيدة ، فان هذه الرواية تظهر ابا تمام . وهو فرح بانشاد البحري في ذلك المجلس . كما أن إجابات البحري في هذه الرواية تنم عن خدي لابي تمام حينما قال للأمير : ((تأذن ويستمع))(٨). ويقصد يأذن الأمير ويستمع أبو تمام.

ويبدو أن أغلب الروايات التي يرويهها (الاصبهاني) عن تلك الصحبة لا تخلو من عنصر المبالغة والتكلف لاسيما في روايته (الرابعة) فإن تقبيل (الارجل) لم يعرف له جذر في التراث العربي الإسلامي . فإذا كان البحري ينزل إلى هذه الدرجة من الهوان أو التواضع فكيف يرتضي أبو تمام على هذا الفعل؟! فان آدابه تتعارض وهذا الفعل.

وان ما قاله أبو تمام للبحري ((أنت والله يا بني امير الشعراء إذا بعدي))٩). يؤكد اعتراف ابي تمام بالبحري واستحسانه لشعره الذي يمثل مدرسة جديدة مخالفة لمدرسته . فهل يعقل أن يناصر أبو تمام من يخالفه ويذهب مذهبا غير مذهبه في الشعر؟!.

إن عدم الأخذ بالروايات المتناقلة يقوم على أساس علمي – كما أزعم – يتمثل في أن تلك الروايات مقتضبة وتفتقر إلى الدقة والتحديد . ولم تجب على سؤال متى . وأين ؟ ولعل اهتمام الرواة بهذه الصحبة بين أبي تمام والبحري قد جاء استجابة لرغبة في إظهار العصر العباسي بمظهر جديد يخالف ما الفتة الذهنية العربية وما شهدته العصر الأموي من منازعات ومناقضات ومنافرات كالتى كانت بين جرير والفرزدق مثلا . فبدل (المناقضات) في ذلك العصر جاءت (التوافقات) بين شاعرين وهو توافق من نسج خيال الرواة فلكل منها منهجه ورؤاه ومنحاه(١٠).

وإذا كنا قد أيقنا بوجود (المناقضات) بين جرير والفرزدق التي عجت بها كتب الأدب . فان الشعر كان هو الوثيقة التي جسدت تلك النقائص . والحال مختلفة في صحبة البحري لابي تمام. فقد صمت الشعر ولم ينطق أي ديوان شعري في تلك الحقة عن تلك الصحبة أو التلمذة بما في ذلك ديوانا الشاعرين أنفسهم . ويرى د. يونس السامرائي ((إن العلاقة بينهما لم تصل الى علاقة الطالب باللاستاذ . وان كل مافي الامر – اذا صح – انها اجتماعا وتعارفا وفرض كل منهما الآخر . وبقيا

لبعض . فرواية الصولي تشير إلى عدم معرفة البحري لابي تمام وهما في مجلس ابن سعيد الثغري الذي اخبر البحري قائلا:)) أتدري من هذا؟ قلت: لا. قال: هذا ابن عمك حبيب بن أوس الطائي أبو تمام. فقم إليه))١١) وإذا((صح ان القصيدة التي مدح بها البحري ابا سعيد كانت في سنة ٢٣١ هجرية كما يؤرخها شارح ديوانه فمعنى هذا ان البحري كان في الخامسة والعشرين من عمرة. وهو على هذا لم يكن أول أمره بالشعرونباهة فيه. إذا ما علمنا انه عاجلة وهو حدث صغير . فهو قد استوى شاعرا مهما حتى ادعى ابو تمام – وهو الشاعر الطائر الصبت ان ما انشده كان من شعرة))١٧)

أما الاصفهاني فقد أكد عدم هذه المعرفة ولكن بطريقة معاكسة لرواية الصولي : إذ نجد ابا تمام لا يعرف البحري من خلال قوله ((حتى عرفني الأمير نسبك وموضعك))١٦).

وكلتا الروايتين لم تؤرخا مما جعل العلاقة وبيداتها موضع تأمل وشك. وإذا تجاوزنا عدم معرفة البحري بأبي تمام . وأبي تمام بالبحري فإن مجلس (ابن سعيد الثغري) لم يكن مجلس تعارف بين الشاعرين كما تشير الروايتان على اختلاف منطوقيهما . وإنما هو مجلس تنازع وتنافس وإتهام بعضهما البعض في نسبة قصيدة من القصائد سواء كانت القصيدة للبحري أم لابي تمام فإن نسبتها لاي منهما يؤكد وجودهما في ذلك المجلس غير إن ما رواه الامدي مستندا على (ابي وضاح) بان القصيدة لم تكن (قافية الروي) كما اشار إليها الصولي والاصبهاني . بل هي (عينية) وسواء أكانت القصيدة عينية أو قافية لا يغير من الامر شيئا.

وما يسهل توجيه الشك بل النقد إلى تلك الروايات إن مجلسا أو محفلا يتبارى فيه الشعراء – كبار الشعراء – لم يتمكن حاضروه من توثيق قصيدة يتنازع عليها اثنان . فلو كان فعلا هنالك لقاء . وهنالك تنازع وهنالك قصيدة لاتفقت الروايات عليها . فالاختلاف على القصيدة احد أسباب الشك في وجود القصيدة المزعومة حسب بل اللقاء المفترض.

– أما روايتا الصولي والاصبهاني (الثانية) فإنها تفتقر إلى ما يعزز صحتها ووجودها وذلك لعدم ذكر زمن اللقاء وتاريخه . كما أن ابي تمام لم يكن واليا أو ذا سطوة على أهل معرفة النعمان كي يتشفع للبحري لديهم.

وما ينسف صحة تلك الرواية هي تلك الديباجة المهنية للبحري وقد أنطوت على اساءة مباشرة لشخصه حينما ذكرت عبارة ((وهو – على بذاته – شاعر فأكرموه))٧). فهل يُعقل أن يرتضي البحري بحمل رسالة تؤكد رثائته؟! هذا من جهة . ومن جهة أخرى هل يعقل أن أبا تمام الشاعر الذواقه صانع العقود الشعرية أن يتكلم بلغة خط من قدر صاحبه؟! فضلا عن أن الكتاب الاستعطافي لابي تمام لم يتضمن أية إشارة لمنزلة البحري أو وجود علامة صحبة معه.

ولهذا فإن القراءة المتأنية لمضمون هذا (الكتاب) يؤكد انتحاله وهو من نسج أنامل ماهرة احترفت نسج الروايات الأدبية وهي تنتصر لابي تمام عبر الخط من شأن البحري . فليس معقولا أن

كالصولي والامدي مع ما بينهما من اختلاف لم يذكر (الوصية) وهما أقرب النقد والمهتمين بالشاعرين.

إن فحوى الوصية المزعومة يشير إلى أنها موجهة لشاعر مبتدئ لا يدرك متى ينظم الشعر وكيف ينظمه ((أبا عبادة: تخير الأوقات وأنت قليل الهموم، صِفْرٌ من الغُوم. واعلم أن العادة جرت في الأوقات أن يقصد الإنسان لتأليف شيءٍ أو حفظه في وقتٍ السَّحر؛ وذلك أن النَّفسَ قد أخذتَ حظها من الراحة. وقِسْطُها من النوم))٢٨) وقد يكون هذا مسوغا لكنه مستغرب حين يوجه لشاعر كالبحري . فالبحري شاعر ذاع صيته . وقد يكون خليفة لأبي تمام فان مخايل الموهبة وألق الإبداع اللذين اتسمت بها شخصية البحري كان ينبغي أن تمنعا أبا تمام من توجيه الوصية له . ان كان فعلا توجد (وصية) لابي تمام . فشاعر كالبحري لا يحتاج إلى مثل هذه الوصية . فالشعراء يصبحون شعراء بفضل مواهبهم وصفاء قرائحهم فضلا عن مدارس الشعر واستحياء محاسنه .

ان موضوع (الوصايا) وهو جنس أدبي حفل به تاريخ الأدب العربي من عصر ما قبل الإسلام حتى عصرنا الراهن . له غايات تربوية(٢٩) ودينية وسياسية كوصايا لقمان لابنه . والامام عليّ (عليهما السلام) لولديه الحسن والح

ولعل الشعراء الجاهليون وشعراء صدر الإسلام وشعراء

العصر الأموي والعصر العباسي حتى كتابة هذه الوصية كانوا شعراء اغلبهم بلا وصايا وحملوا راية الشعر من امرئ القيس مروراً بعمر بن أبي ربيعة وبيشار وأبي نؤاس وغيرهم . فلم يتألق هؤلاء الشعراء تحت تأثير وصية كتبها شاعر متمرس لآخر حديث العهد بالشعر كما يزعمون . في هذه (الوصية).

ومن الغريب ان هذه الوصية قد مرت على كثير من الدارسين والباحثين(١٢) وكأنها مسلمة من المسلمات فلم يتعرض لصحة نسبتها إلى ابي تمام احد. فان ما ذكره ابو تمام في هذه الوصية لم يلتزم به في شعره فلم يذهب فيه إلى المعاني الرقيقة والالفاظ الرشيفة . وفيما يتعلق ((بالتشبيب فان ابا تمام لم يتفنن بالحسن إلا قليلا وحظه من صد اللوعة ضئيل)) (٣١) . فان اجواء الوصية ومقاصدها ينسجم مع منهج البحري ومنحاه الشعري وكأن مضامينها قد استخلصت من نتاج البحري وقد كتبت في مرحلة لاحقة لهذا النتاج فهي خلاصة لما هو كائن وليس وصية لما سيكون.وهذا مذهب الية د. يونس السامرائي بقولة ((واغلب الظن ان هذه الوصية لم تصدر عن ابي تمام لانها بعيدة كل البعد – في محتواها – عن شعره وخصائصه . ولو كانت صادرة عنه . لكان هو أولى من غيره بتطبيق ما جاء فيها ويخيل ألينا أنها وضعت بعد استقرار شعر البحري .لانها تمثل الى حد بعيد كثيرا من خصائص شعره التي عرض بها))٣٠)

ان اختلاف منهج الرجلين فنيا بوصفهما رأسي مدرستين توضحت معالمهما عبّر نتاجهما الشعري فمن المعروف ان أبا تمام يمثل مدرسة هي اميل إلى التغلغل في دقائق الفكر

على علاقة حسنة . ويعضد هذا الرأي اختلاف الشاعرين في خصائصهما الفنية واتجاهاتهما الشعرية))٢١)

وإذا أخذنا ما قاله الامدي في هذا الصدد((أما الصحبة فما صحبه ولا تلمذ له . ولا روى ذلك أحد عنه . ولا نقله . ولا رأى قط أنه محتاج إليه))٢٢). فهذا دليل واضح على نفي الصحبة أو التلمذة على يدي ابي تمام جاعلا من قصيدته التي كان مطلعها : ((أفاق حب من هوى فأفيقا؟) دليلا على ارتفاع كلمة البحري الشعرية وعدم حاجته لمثل هذه التلمذة إذ يقول الامدي ((من يقول هذه القصيدة التي هي من عين الشعر وفاخر كلامه. وهو لا يعرف أبا تمام إلا أن يكون بالخبر. يستغنى عن أن يصحبه أو يتلمذ له أو لغيره في الشعر))٢٥).

إن قضية صحبة البحري لابي تمام قد اشترك في تصويرها الرواة والنساخون بما اضافوا إليها من أخبار لاسيما إخبار الصولي الذي اتهم ((بالتعصب لابي تمام وهو الذي يجب ان ترفض الكثير من أحكامه بل ومن اخباره لوضوح هواه وفساد ذوقه وكثرة ادعائه))١١). وقد ترى ((الانصارالبحري حينا. وانصار ابي تمام حينا اخر اصبعا في اختلاقها ووضعها. رغبة في رفع من يتعصبون له . ونحن... قد نشاركهم في هذا الشك (٢٦) . ولهذا فإن ما وصلنا من روايات حول تلك العلاقة لم يعد سوى اقايصيص أدبية حبرها كتاب مهرة ليسدوا حاجة سوق الوارقين عهد ذاك إلى مثل هذا اللون من الأدب . وليس مستغربا نسج مثل هذه الاقايصيص في تاريخ ادبنا العربي نساج قصة قيس بن الملوح (مجنون ليلي) وقد ذهب الدكتور طه حسين إلى إنها غير واقعية ومختلقة))٢٧)

جـ / نقد الوصية:

إن بعض الروايات تحمل عوامل ضعفها بداخلها سواء في اللغة التي كتبت في مضمونها وغايتها. فالوصية الموجهة من أبي تمام إلى البحري لم ترتق إلى مستوى وصية صادرة من شاعر كبير كأبي تمام فهي عبارة عن وصايا لتنظم الشعر لم تكن بعيدة عن أذهان المشتغلين بهذا الميدان . فليس من المعقول أن تقتزن هذه الوصية بأبي تمام وهو صاحب البيان الساحر والمؤثر كما أن البحري ليس في المستوى الذي يحتاج إلى هذه الوصية لاسيما وأن بعض الروايات تؤكد إشادة ابي تمام به بوصفه (أمير الشعراء بعده غدا) فالذي يصل إلى هذه المرحلة قد تجاوز مرحلة التعليم والمدارسه للشعر . فالبحري هو مدرسة متفردة ومتميزة في ذلك العصر تضاهي مدرسة ابي تمام الشعرية .

ومن الغريب أن ما روي عن وصية ابي تمام للبحري (الوصية النقدية التوجيهية) لم تذكرها المصادر المشرقية وإنما اختص بها المغاربة كالحصري . وابن رشيق القيرواني . وكان الأولى بالمشاركة لو كانت هذه الوصية صحيحة لتناقلتها المصادر المشرقية ووثقتها . بما يطرح تسائلا عما استندت عليه الرواية المغربية من مصادر فهي مقطوعة السند . وهؤلاء (الحصري وابن رشيق متأخرون عن عصر البحري وابي تمام زهاء قرن من الزمن . في حين من اعتنى بجمع شعر الشاعرين وأثارهما

من عشرة قرون.

في كل ما قرأناه من روايات نجد أن البحري كان مظلوما وان أغلب تلك الروايات كانت منحازة لأبي الهيئة . ذميم المظهر . مستضعفا تابعا لأبي تمام تمام . وذلك من خلال اظهار البحري ذميم.

الهوامش

- ١- في مقدمة تحقيقه لـ (اخبار البحري):٧.
- ٢- ينظر: حياة البحري وفنه:٥٠-٥٤.
- ٣- ينظر العصر العباسي الثاني : ج١/٢٧٢.
- ٤- ينظر مقدمة (شرح الصولي ديوان ابي تمام):ج١/٢١.
- ٥- في مقدمة تحقيقه لـ (ديوان البحري):ج١/١٢١-١٣.
- ٦- ينظر البحري في سامراء :١٠-١٤
- ٧- إخبار أبي تمام:١٠٥-١٠٦.
- ٨- نفسه:٦٦.
- ٩- الأغاني ج١: ٤١-٤٢.
- ١٠- نفسه ج١: ٢١: ٤٠. وينظر وفيات الاعيان ج١/٢٢-٢٣.
- ١١- نفسه ج١: ٢١: ٤٢.
- ١٢- نفسه ج١: ٢١: ٤٨.
- ١٣- الموازنة بين ابي تمام والبحري:ج١/١٢١-١٣.
- ١٤- نفسه ج١: ١: ١٣.
- ١٥- زهر الاداب وثمر الالباب : ج١/١٥٢. وينظر العمدة في مجلسن اهل الشعر ج١/١١٤-١١٥ .
- ١٦- ينظر اخبار ابي تمام:١٠٦.
- ١٧- البحري في سامراء : ١٠
- ١٨- الأغاني ج١: ٢١: ٤٢.
- ١٩- اخبار ابي تمام:٦٦. وينظر الأغاني ج١: ٢١: ٤٠.
- ٢٠- ينظر: الأغاني ج١: ٢١: ٤٢.
- ٢١- نفسه ج١: ٢١: ٤٨.
- ٢٢- ينظر اتجاهات الشعر في العصر الأموي:٢٦٨
- ٢٣- البحري في سامراء : ١١
- ٢٤- الموازنة ج١/ ١٢.
- ٢٥- نفسه ج١: ١: ١٢.
- ٢٦- النقد المنهجي عند العرب : ١٠٣.
- ٢٧ حياة البحري وفنه:٥٤.
- ٢٨ ينظر من تاريخ الأدب العربي: ج١/٥٠٦-٥٠٧.
- ٢٩- زهر الآداب ج١/١٥٢.
- ٣٠- ينظر جواهر الأدب : ج١/١٦١-١٩٠.
- ٣١- ينظر النثر الفني في القرن الرابع : ج١/ ٢٢.
- ٣٢- أحمد شوقي : ١١.
- ٣٣- البحري في سامراء : ١٢-١٣
- ٣٤- ينظر العصر العباسي الثاني : ٢٨٧-٢٨٨.
- ٣٥- مقدمة ديوان البحري ج١/٣١-٣٢.
- ٣٦- نفسه ج١/٣٢.
- ٣٧- ينظر نفسه : ج١/٣٢.

المصادر والمراجع

- ١- اتجاهات الشعر في العصر الأموي. د. صلاح الدين الهادي. مكتبة الخانجي . القاهرة . مطبعة المدني . ط١. ١٩٨٦م.
 - ٢- أحمد شوقي . بقلم د. زكي مبارك. تقديم: كريمة زكي مبارك . دار الجيل . بيروت ١٤٠٨/١٩٨٨م.
 - ٣- إخبار ابي تمام . لابي بكر محمد بن يحيى الصولي (ت: ٣٣٥هـ) . بقلم: أحمد أمين . (د. ط) . (د.ت)
 - ٤- إخبار البحري . للصولي (ت: ٣٣٥هـ وبآخرها ذيل الاخبار من رواية الصولي . ج١: د. صالح الاشر. ط٢. ١٣٨٤-١٩٦٤.
 - ٥- البحري في سامراء . يونس أحمد السامرائي /مطبعة الارشاد . بغداد /١٩٧٠ .
 - ٦- الأغاني . لابي الفرغ الاصبهاني (ت: ٣٥٦هـ) . ج١: ٢١. ج٢ : عبد الكريم إبراهيم الغرباوي. ومحمود محمد غنيم . اشراف أبو الفضل إبراهيم. مؤسسة مجال للطباعة والنشر . بيروت.
 - ٧- جواهر الأدب في (ادبيات وانشاء لغة العرب) . السيد أحمد الهاشمي.ج١- ٢. (د. ط) . (د. ت).
 - ٨- حياة البحري . أحمد احمد بدوي .
 - ٩- ديوان البحري . ج١: د. عمر فاروق الطباع. ج١. شركة دار الارقم للطباعة والنشر. لبنان .
 - ١٠- زهر الآداب وثمر الالباب . لابي اسحاق إبراهيم بن علي الحصري القيرواني (٤٥٣هـ) . مفصل ومضبوط ومشروح بقلم د. زكي مبارك . ج١- ٢. ج١: محمد محي الدين عبد الحميد . دار
- الجيل . ط٤. بيروت.
- ١١- شرح الصولي لديوان ابي تمام . د. خلف رشيد نعمان . ج١. وزارة الإعلام . ط١. العراق .
- ١٢-العصر العباسي الثاني . د. شوقي ضيف . مكتب الوطن للطباعة والترجمة . ط٢. بغداد .
- ١٣-العمدة في محاسن اهل الشعرودابة ونقده . ابن رشيق القيرواني (٤٥٦هـ) . ج١: محي الدين عبد الحميد . مطبعة السعادة . ط٣ . (د.ت).
- ١٤- من تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي والعصر الإسلامي) د. طه حسين . ج١. دار العلم للملايين . بيروت . ط١٩٧٠.
- ١٥-الموازنة بين ابي تمام والبحري . لبشر بن يحيى الامدي (٣٧٠هـ) ج١: محي الدين عبد الحميد. مطبعة السعادة . ط٣. ١٣٧٨هـ-١٩٥٩م.
- ١٦النثر الفني في القرن الرابع. زكي مبارك . ج١-٢. دار الجيل . بيروت . ١٩٧٥.
- ١٧النقد المنهجي عند العرب (ومنهج البحث في الأدب واللغة) . د. محمد مندور . دار نهضة مصر للطبع والنشر . الفجالة . القاهرة . (د.ت).
- ١٨وفيات الاعيان وانباء الزمان . محمد بن ابي بكر بن خلكان (ت: ٦٨١هـ) . ج١: د. إحسان عباس. ج١. دار الثقافة . لبنان (د.ت).

مخارج الأصوات وصفاتها

بين القدماء والمحدثين

م د. حسين فاضل عباس
جامعة الكوفة/ كلية الآداب

الملخص:

لقد كان للخليل الأثر الكبير في فكر من جاء بعده، وهو أمر أدى إلى حدوث الاختلاف بين العلماء في عدد المخارج، ومحور هذا الاختلاف هو مخرج الحروف الجوفية (الهوائية)، وهي (الألف، الواو، الياء)، فيرى الخليل ومن تبعه أن لها مخرجا مستقلا، وبذلك يكون عدد مخارج الحروف عنده سبعة عشر مخرجا.

وسار سيبويه على خطى شيخه الخليل، فعنده المخارج ستة عشر، بإسقاط مخرج الحروف الجوفية، فجعل مخرج (الألف) من أقصى الحلق، و(الواو المدية) من مخرج الواو المتحركة من الشفتين، و(الياء المدية) من مخرج الياء المتحركة من وسط اللسان.

وأقرّه كثير من العلماء، وخالف ذلك الفراء، وقطرب، وابن كيسان، في أمرين، أولهما: أن مخرج اللام والنون والراء واحد، وثانيهما: أن عدد المخارج عندهم أربعة عشر.

وحصل الاختلاف في عدد المخارج الصوتية عند المحدثين، فمنهم من جعلها تسعة، والبعض جعلها أحد عشر، وعند البعض الآخر عشرة: شفتاني، شفوي أسناني، أسناني، لثوي، التوائي، غاري، طبقي، لهوي، حلقي، وحنجري، وهو أرجح الآراء التي قال بها المحدثون.

ويعزى ذلك الاختلاف بين القدماء والمحدثين إلى احتمال حدوث تطور من نوع ما للأصوات العربية، من حيث مواضع نطقها منذ زمن القدماء، وفي تحديد حيز الخرج، ومن ثم يمكن أن نغض النظر عن ذلك، لشدة التقارب والتداخل بين مخارج النطق.

أما عند الفراء فهي سبعة عشر كما هي عند الخليل، وتنقسم الأصوات عندهم إلى أصوات أصول، وفروع، والثانية هي أصوات لهجية نطقت بها بعض الألسنة التابعة لقبائل العرب وهي النون الخفيفة (الخفية)، والهمزة الخفيفة، وألف التفخيم، وألف الإمالة، والشين التي كالجيم، والضاد التي كالزاي وبذلك تصير الحروف

خمسة وثلاثين حرفا.

وصفة الصوت تحدّد هويته إلى جانب مخرجه، وأبرز الصفات التي اتخذت معيارا للتفريق بين الأصوات هي: الجهر والهمس، و الأصوات المجهورة أوضح في السمع من المهموسة، ومن الأصوات تختلف فيها هي الهمزة، والقاف، والطاء، و الأصوات الشديدة (الانفجارية)، والرخوة (الاحتكاكية)، والمتوسطة (المائعة)، ومن الأصوات تختلف عليها في صفة الشدة هي (الجيم)، وصفة الرخاوة هي (الضاد)، وصفة المتوسطة هي (العين)، والاستطالة عند القدماء هي (ض، ش)، وعند المحدثين (ض)، ومن الصفات الأخرى: التفشّي، هو صفة للشين فقط، والصفير، والقلقلة، والتكرير للراء فقط، والانحراف صفة اختصت بها (اللام)، ومنهم من أضاف إليها (الراء)، وبينا عدم دقة هذه الإضافة بأن العقبة الموجودة مع اللام ليست كذلك مع الراء، والإطباق والانفتاح، والعوامل المشتركة التي تجمع هذه الأصوات هو اتحاد المخرج، والشدة (الانفجار).

والاستعلاء والتسفل، الذي جمعها وقربها هو التفخيم الصوتي والقوة، والمهتوت، اختص به (الهاء)، وأضاف بعضهم (التاء)، وهو أمر يجانب الدقة لاختلاف الصوتين، فالصوت الأول من الأصوات الضعيفة والخفية، أما الآخر فهو صوت انفجاري قوي.

مخارج الحروف وصفاتها:

الخرج: هو المصدر والموضع (١)، وبعض المحدثين من يسمي الموضع المجري (٢)، فالخرج الصوتي هو المكان الذي يصدر منه الصوت، فهو كمصدر الولادة، ولهذه الأهمية لا تكاد تجد حقا من حقول الدراسة اللسانية يستغني عن هذا "المبحث"، لكونه الأساس لفهم الظاهرة التواصلية الكبرى المعروفة بـ (اللغة)، ومن بين الحقول المعرفية المهمة باللسان الإنساني، حقل التجويد والقراءة القرآنية (٣).

لقد كان للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت١٧٥هـ) الأثر الكبير في فكر من جاء بعده، وهو أمر أدى إلى حدوث خلاف بين علمائها في عدد الخارج . إذ انقسم العلماء على مذهبين: مذهب أخذ بعض آرائه من المعجميين، وهم قلة، ومذهب سار على خطى النحاة، وهم الجمهور.

ومحور الخلاف هو مخرج الحروف الجوفية، أو الهوائية، التي تسمى حروف المد واللين، وهي: الألف، والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها.

فالخليل ومن تبعه يرى أن لها مخرجاً مستقلاً بها، وبذلك يكون عدد مخارج الحروف عنده، سبعة عشر مخرجاً. (في العربية تسعة وعشرون حرفاً: منها خمسة وعشرون حرفاً صحاحاً، لها أحياز ومدارج، وأربعة أحرف جوف، وهي الواو، والياء، والألف اللينة، والهمزة، وسميت جوفاً؛ لأنها تخرج من الجوف، فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق، ولا من مدرج اللهاة، إنما هي هابوية في الهواء، فلم يكن لها حيز تنسب إليه، إلا الجوف)) (٤).

أما سيبويه فعنده مخارج الحروف ستة عشر مخرجاً، وبهذا سار على خطى الخليل، إلا أنه أسقط مخرج الحروف الجوفية، التي هي حروف المد واللين، إذ جعل مخرج (الألف) من أقصى الحلق، وجعل (الواو المدية) من مخرج الواو المتحركة من الشفتين، وجعل (الياء المدية) من مخرج الياء المتحركة من وسط اللسان (٥)، إذ قال سيبويه: "وحروف العربية ستة عشر مخرجاً فللحلق منها ثلاثة:

فأقصاها مخرجاً: الهمزة، والهاء، والألف.

ومن أوسط الحلق مخرج: العين، والحاء.

وأدناها مخرجاً من الفم: الغين، والحاء.

الرابع: من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى مخرج: القاف.

والخامس: من أسفل من موضع القاف من اللسان قليلاً، وما يليه من الحنك الأعلى، مخرج: الكاف.

والسادس: من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى مخرج: الجيم، والشين، والياء.

والسابع: من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس، مخرج: الضاد.

والثامن: من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان، وما بينها، وبين ما يليها من الحنك الأعلى، وما فويق الضاحك والنايب والرباعية والثنية، مخرج: اللام.

والتاسع: من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان، ما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى، وما فويق الثنايا، مخرج: النون.

والعاشر: من مخرج النون غير أنه أدخل في ظهر اللسان قليلاً، لا تحرافه إلى اللام مخرج: الراء.

والحادي عشر: من بين طرف اللسان وأصول الثنايا، مخرج: الطاء، والذال، والتاء.

والثاني عشر: ما بين طرف اللسان وفويق الثنايا، مخرج: الزاي، والسين، والصاد.

والثالث عشر: ما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا، مخرج: الظاء، والذال، والتاء.

والرابع عشر: من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلى، مخرج: الفاء.

والخامس عشر: ما بين الشفتين، مخرج: الباء، والميم، والواو، والسادس عشر: من الخياشيم، مخرج النون الخفيفة، أي النون الساكنة (٦).

وأقره كثير من العلماء، قال الرضي (ت٦٨٨هـ): ((وأحسن الأقوال ما ذكره سيبويه، وعليه العلماء بعده)) (٧).

وذهب الفراء (ت٢٠٧هـ)، وقطرب (ت٢١٠هـ)، وابن كيسان (ت٢٩٩هـ) إلى أن مخرج اللام والنون والراء واحد، وهو طرف اللسان، وعندهم أن الخارج أربعة عشر مخرجاً (٨)، ورفض ابن الحاجب ذلك مصرحاً: ((وكل ذلك تقريب وإلا فلكل حرف مخرج على حدة)) (٩).

وما ذهب إليه سيبويه (ت١٨٠هـ) والجمهور في ذلك، إنما هو على سبيل التقريب، ((والتحقيق أن كل حرف له مخرج يخالف الآخر، وإلا لكان إياه)) (١٠).

وهي عند ابن جني (ت٣٩٢هـ) ستة عشر مخرجاً أيضاً (١١)، ونلاحظ أن الترتيب القديم لخارج الأصوات يختلف عما هو عليه عند المحدثين، فالقديم يبدأ من أقصى الحلق إلى الشفتين - ترتيب تصاعدي -، والترتيب الشائع الآن، يبدأ من الشفتين راجعاً إلى الخلف حتى الحنجرة - ترتيب تنازلي -.

ومن المحدثين من جعل الخارج تسعة هي (١٢):

١- الأصوات الشفوية: التي تقع بانضمام الشفتين الواحدة إلى الأخرى. مثل: الباء، والميم، والواو، وفي الواو يكون الوصف الأق من أقصى الحنك إذ عند النطق بها يقترب اللسان من هذا الجزء من الحنك (١٣).

٢- الأصوات الشفوية الأسنانية: وهي التي تقع بين الشفة السفلى منطبقة على الثنايا العليا مثل: الفاء.

٣- الحروف التي بين الأسنان: وهي التي تقع بوضع طرف اللسان بين الأسنان العليا والسفلى منفردة انفراجاً قليلاً مثل: الذال والتاء، والطاء.

٤- الأصوات الأسنانية: وهي التي تقع بوضع طرف اللسان على الثنايا العليا أو على مغارزها مثل: التاء والذال والنون والسين والزاي.

وهي عند بعض المحدثين الأصوات الأسنانية اللثوية، وهي: التاء والذال والصاد، والطاء، واللام، والنون (١٤).

٥- الأصوات الأدنى حنكية: وهي التي تقع بوضع اللسان على أدنى الحنك مثل: الكاف، والقاف، إذا كانا قبل حركتي (الكسرة) الفتحة الممالة إمالة شديدة، ونحو الشين والجيم، (الياء واللام):

لأن الهواء يجري فيها على حافتي اللسان، ونحو الراء، وتسمى الراء حرفاً مكرراً؛ لأن طرف اللسان ينز عند النطق بها.

وعند بعض المحدثين في هذا المخرج أصوات الحاء والغين والكاف والواو (١٥).

٦- الأصوات الأقصى حنكية: وهي التي تقع بضم ظهر اللسان إلى الجزء الخلفي من الحنك نحو: الكاف والقاف التي قبل

الفتحة، والضمّة المنفتحة قليلاً.

وعند بعض المحدثين يضم هذا المخرج: الحاء والغين والكاف، والواو (١٦).

٧- الأصوات اللهوية، نسبة إلى اللهاة: وهي التي تقع بضم ظهر اللسان إلى غشاء الحنك واللهاة، مثل: القاف والحاء والغين.

وعند بعض المحدثين يضم هذا المخرج القاف فقط (١٧).

٨- الأصوات الأدنى حلقية: وهي التي تقع بتضييق أدنى الحلق

وبانقباض جداره نحو: الحاء، والعين.

٩- الأصوات الأقصى حلقية: وهي التي تقع في أقصى الحلق أو بالأحرى في رأس قصبة الرئة، وهو قادر على الانفتاح أو الانغلاق

نحو الهمزة والهاء (١٨).

وعند بعض المحدثين أحد عشر مخرجاً (١٩) بزيادة مخرج اللثوية: وهو الراء والزاي والسين والصاد، ومخرج أصوات وسط الحنك، وهي الياء، وبين الياء والجيم والشين قريباً شديداً في المخرج، وبعض الدارسين يسمي هذه الأصوات الثلاثة (أصوات وسط الحنك)، ويسمّيها العرب الأصوات الشجرية (نسبة إلى شجر الفم).

وعند البعض الآخر الخارج عشرة: شفتاني، شفوي أسناني، أسناني، لثوي، التواتي، غاري، طبقي، لهوي، حلقّي، وحنجري (٢٠)، وهو أرجح الآراء التي قال بها المحدثون (٢١).

ويتبين ما سبق أن الاختلاف حصل بين القدماء أنفسهم في الخارج الصوتية، وكذلك القدماء والمحدثين، وبين المحدثين أنفسهم، ويعزى ذلك إلى احتمال حدوث تطور من نوع ما للأصوات العربية، من حيث مواضع نطقها منذ زمن النحاة القدماء، ومن ثم يمكن أن نغض النظر عن مواضع الاختلاف، وذلك لشدة التقارب والتداخل بين مخارج النطق، فليس هناك حدود فاصلة فصلاً تاماً بين بعض هذه الخارج، فنجد باحثاً ينسب مجموعة من الأصوات إلى مخرج معين، وينسبها آخر إلى مخرج آخر قريب منه، ومتصل به ومتداخل معه (٢٢)، أو ما يتعلق بوجود المختبرات الصوتية الحديثة التي ساعدت الباحثين المحدثين في دقة تحديد الخارج الصوتية.

ومخارج الحروف عند القراء سبعة عشر كما هي عند الخليل: وتنقسم الأصوات

أولاً: إلى أصوات أصول (٢٣)، ومخارجها، هي:

الجوف للألف والواو والياء الساكنتين بعد حركة جَانِسْهُمَا.

أقصى الحلق للهمزة والهاء.

وسطه للعين والحاء المهملتين.

أدناه للفم للغين والحاء.

أقصى اللسان ما يلي الحلق وما فوقه من الحنك للقاف.

أقصاه من أسفل مخرج القاف قليلاً وما يليه من الحنك للكاف.

وسطه بينه وبين وسط الحنك للجيم والشين والياء.

للضاد المعجمية من أول حافة اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر وقيل الأيمن.

اللام من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرفه وما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى.

للنون من طرفه أسفل اللام قليلاً.

لراء من مخرج النون لكنها أدخل في ظهر اللسان.

للطاء والذال والتاء من طرف اللسان وأصول الثنايا العليا مصعداً إلى جهة الحنك.

الحرف الصغير والصاد والسين والزاي من بين طرف اللسان وفويق الثنايا السفلى.

للطاء والتاء والذال من بين طرفه وأطراف الثنايا العليا (٢٤).

للفاء من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا.

للباء والميم والواو غير المدية بين الشفتين.

الخيشوم للغنة في الإدغام والنون والميم الساكنة (٢٥).

ويعد المجودون والقراء أنفسهم مسؤولين عن الحفاظ على سلامة الأداء للقراء، وذلك من خلال رصد علامة الصحة والاعتلال في سبيل التأدية والقراءة (٢٦).

ويتألف الكلام من أربعة أشياء: ((من حرف متحرك، وحرف ساكن، ومن حركة، وسكون، وذلك يرجع إلى شيئين: حرف ساكن، وحرف متحرك، فالحرف المتحرك أكثر في كلام العرب من الساكن كما أن الحركة أكثر من السكون، وإنما كان المتحرك أكثر من الساكن؛ لأنه لا تبدئ إلا بمتحرك وقد يتصل به حرف آخر متحرك (وأخر متحرك)، وآخر بعد ذلك متحرك، ولا يجوز أن تبدئ بساكن، ولا أن تصل ساكناً بساكن إلا أن يكون الأول حرف مد ولين، أو الثاني ساكن للوقوف، فلذلك كانت الحركة أكثر من السكون (٢٧).

إن تباعد الخارج الصوتية يحقق الفصاحة اللفظية في العربية، فجاء في اللسان: والحروف المتقاربة لا تأتلف في كلمة واحدة أصلية الحروف، فقبح على ألسنة العرب اجتماع الحاء والهاء، ولكنهما يجتمعان في كلمتين لكل واحدة معنى على حدة، قال لبيد:

يتمادى في الذي قلت له

ولقد يسمع قولي: حيّ هل (٢٨)

ولا تأتلف العين مع الحاء في كلمة واحدة لقرب مخرجيهما إلا أن يشق فعل من جمع بين كلمتين مثل (حيّ على) (٢٩).

والحروف هي مقاطع تعرض للصوت الخارج مع النفس مبتدأً مستطيلاً، فتمنعه من اتصاله بغايته، فحيثما عرض ذلك المقطع سمي حرفاً، وسمي ما يسامته ويحاذيه من الحلق والفم واللسان والشفتين مخرجاً، ولذلك اختلف الصوت باختلاف الخارج واختلاف صفاتها، إذ يحصل التفاهم عن طريق ذلك الاختلاف (٣٠).

ثانياً: الأصوات الفروع:

هي أصوات لهجية نطقت بها بعض الألسنة التابعة لقبائل العرب، ولم تخرج عن كونها أصواتاً تنوعت بتنوع آليات نطقها، من خلال سعة الجهاز النطقي وقدرته على توليد أصوات إضافية عبر الخارج الرئيسة (٣١).

إن هذه الحروف التسعة والعشرين قد تلحقها ستة أحرف تتفرع عنها حتى تكون خمسة وثلاثين حرفاً وهذه الستة حسنة يؤخذ بها في القرآن وفصيح الكلام، وهي النون

الخفيفة، ويقال الخفية، مثل (عُتْكَ)، والهمزة الخفيفة، نحو(أ أنت)، وألف التفضيم مثل (الصلاة)، وألف الإمالة مثل(عالم)، والشين مثل(أشْدق) التي كالجيم، والصاد مثل(مصدر) التي كالزاي(٣٢)، فهي حسنة في الاستعمال، وليست حسنة بالمعنى الدقيق. وللتفريق بين الأصوات الأصلية والأصوات الفرعية، أن الصوت الي له أثر في معنى الكلمة التي يدخل هو في تركيبها، بحيث إذا نزع منها وحل محله أصلي آخر تغير المعنى: مثل(عاد)، فعند حذف الألف ونضع مكانها الياء لتصير(عيد)، فنجد تغير المعنى مع كل صوت، الذي يسمى ((الفونيم)) وبذلك تكون الالف والياء أصوات أصلية في العربية.

أما الأصوات الفرعية فهي بخلاف ذلك فبتغير الألف في (عاد) إلى ألف إمالة ليقصر(عاد)، نجد أن معنى الكلمة لم يتغير. وبهذا نحكم أن صوت الإمالة فرع من صوت الفتح، وليس أصلاً في ذاته(٣٣).

صفات الأصوات:

تنقسم أصوات اللغة على قسمين رئيسين:

الأول: الصامتة. ، الثاني: اللينة.

القسم الأول: الأصوات الصامتة:

ذكر السيوطي أن فائدة الصفات تكون في أمرين، أحدهما، لأجل الإدغام، ليعرف ما يدغم من غيره لقرينه منه في الخرج والصفة، أو في أحدهما، وما لا يدغم لبعده منه في ذلك . والثانية: بيان الحروف العربية، حتى ينطق من ليس بعربي بمثل ما ينطق به العربي(٣٤).

إنَّ أهمية الخرج الصوتي يوازي صفته، ((فلا يكفي لمعرفة الحرف وتمييزه تحديد الخرج وحده، دون علامة ثانية هي صفة الحرف)) (٣٥)، فقد لاحظنا أن كثيراً من الحروف تشارك غيرها في الخرج، فنجد الحرفين والثلاثة تخرج من مخرج واحد ولولا الكيفيات التي تصاحب إنتاج كل صوت لما تميزت تلك الحروف المشتركة في مخرج واحد، وهي التي سماها علماء العربية بصفات الحروف(٣٦)، فالخرج الصوتي وصفته يحددان هوية الصوت النهائية. وانطلاقاً من هذه الأهمية اهتم علماء العربية، ولاسيما علماء التجويد والقراءات القرآنية بهما(٣٧).

وأبرز الصفات التي اتخذت معياراً للتفريق بين الأصوات هي:

١- الجهر والهمس:

الصوت الجهور عند سيبويه: حرف أشبع الاعتماد في موضعه ومنع النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت، والحروف التي تنصف بهذه الصفة هي: الهمزة والألف والعين والغين والقاف والجيم والياء والصاد واللام والنون والراء والطاء والذال والزاي والظاء والذال والباء والجيم والواو، ومجموعها تسعة عشر حرفاً(٣٨)، ويزاد عليها الصوائت القصيرة (الضمة والفتحة والكسرة): لتصير اثنين وعشرين(٣٩).

وهي التي يسميها الأوروبيون الآن(Voiced) فيما عدا القاف والطاء، فقد عدت من الجهورات، في حين أثبتت التجارب الحديثة خلو هذين الصوتين من صفة الجهر(٤٠)، وعلل بعض المحدثين

الخلاف حول الصوتين من تقدير القدماء الخاطيء للموضع الدقيق لهذين الصوتين، أو اختلاف نطقهما في القديم عن النطق الآن، فلربما قصدوا بنطق القاف (بالجاف)، أو ما يشبه الكاف الفارسية، أو طاء مشربة بالتهميز(٤١).

ومعنى قول سيبويه(إشباع الاعتماد) أي أن الصوت الجهور صوت متمكن مشبع فيه، وفيه وضوح وقوة، والجهورات أقوى صوتاً من المهموسات(٤٢).

وبعض الجهورات أقوى من بعض على قدر ما فيها من الصفات القوية، ولقبت بالجهر لأن الجهر هو الصوت الشديد القوي، فلما كانت في خروجها كذلك لقبت به، لأن الصوت يجهر بها(٤٣).

والجهر هو: اقتراب الوترين الصوتيين بعضهما من بعض في أثناء مرور الهواء وفي أثناء النطق، فيضيق الفراغ بينهما بحيث يسمح بمرور الهواء ولكن مع إحداث اهتزازات، وذبذبات منتظمة لهذه الأوتار(٤٤).

والأصوات الجهورة أوضح في السمع من الأصوات المهموسة، وقد برهن الاستقراء أن نسبة شيوعها، أربعة أخماس الكلام، في حين أن نسبة شيوع الأصوات المهموسة لا تزيد على الخمس أو عشرين في المائة(٤٥).

وقد انشطرت التسمية في الأصوات الجهورة إلى الأصوات الساكنة(٤٦)، وأصوات اللين، والأساس في التقسيم هو أساس صوتي ، فالأولى عند النطق بها ينحبس الهواء أنحباساً محكماً بما ينتج الصوت الانفجاري، أو يضيق مجراه فيحدث النفس نوعاً من الصفير أو الخفيف، على حين أن النطق بأصوات اللين،(الصوائت الطويلة والقصيرة)يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة، ثم يتخذ مجراه في الحلق والقم في مر ليس فيه حوائل تعترضه، وبهذا عماد التقسيم بُني على نسبة الوضوح الصوتي لهما في السمع، فأصوات اللين أوضح في السمع من الساكنة.

وليست كل أصوات اللين على نسبة واحدة، في الوضوح السمعي، فالمتسعة أوضح من الضيقة، أي أن الفتحة أوضح من الضمة والكسرة(٤٧).

وقد أدى عدم الاحتكاك والاعتراض عند النطق بأصوات المد أن تكون أصواتاً موسيقية منتظمة، خالية من الضوضاء لها القدرة على الاستمرار، بخلاف الصوامت التي هي عبارة عن ضوضاء ناجمة عن احتكاك(٤٨).

ومن الأصوات المختلف فيها في صفة الجهر هي عدّ الهمزة مجهورة وكذلك القاف والطاء وهذه الأصوات ليست كذلك عند المحدثين، فإما الهمزة عند سيبويه، فحرف مجهور لأنها ينطبق عليها حد الجهر وهو:"حرف اشبع الاعتماد في موضعه ومنع النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد ويجري الصوت"(٤٩).

وهي عند المحدثين ليست مجهورة، وقد اختلفوا، فبعضهم قال: إنها مهموسة، لأنها تحدث بأطباق الوترين الصوتيين الواحد على الآخر، ويحول هذا الأطباق دون ارتعاش الوترين

٢- الشدة والرخاوة والمتوسطة:

الأصوات الشديدة: امتناع الصوت أن يجري في الحرف(٧١)، والفرق بين المجهور والشديد أن المجهور يقوي الاعتماد فيه، والشديد يقوي لزومه في موضعه(٧٢)، وهي :((الهمزة والقاف والكاف والجيم والطاء والتاء والذال والباء))، ومثلوا لذلك بكلمة(الحج) لا يمكن مدّ الصوت عند النطق بالجيم(٧٣) . وبجمعها في اللفظ(أجدت طبقك)(٧٤).

وهي عند المحدثين تسمى الأصوات الانفجارية التي تتكون ((بأن يحبس مجرى الهواء الخارج من الرئتين حبساً تاماً في موضع من المواضع، وينتج عن هذا الحبس أو الوقف أن يضغط الهواء، ثم يطلق سراح المجرى الهوائي فجأة، فيندفع الهواء محدثاً صوتاً انفجارياً)) (٧٥)، ولا خلاف بين القدماء والمحدثين في الأصوات الشديدة أو الانفجارية إلا في صوت(الجيم)، فهو عند المحدثين صوت مركب (انفجاري + احتكاكي)(٧٦)، والسبب في حكم القدماء لهذا الصوت بالشديد أنه ربما كانت الجيم تنطق في القديم بما يشبه الجيم القاهرية(g) في العامية، وهي صوت شديد انفجاري(٧٧).

فالأصوات العربية الشديدة (الانفجارية) هي: ب/ت/د/ط/ض/ك/ق/ الجيم القاهرية، أما الجيم الفصحى فيختلط صوتها الانفجاري بنوع من الخفيف يقلل من شدتها، وهو ما يسميه القدماء بتعطيش الجيم(٧٨).

والأصوات الرخوة عكس الشديدة ، وهي التي يجري فيها الصوت ، ومثلوا لها بالمس والرش، فتعد الصوت جارياً مع السين والشين، وحدها النحاة بثلاثة عشر صوتاً هي: (الهاء، والحاء، والغين، والحاء، والشين، والصاد، والزاي، والسين، والظاء، والتاء، والذال، والفاء)(٧٩)، وهي عند المحدثين تسمى(الاحتكاكية) ، فعند ((النطق بها لا ينحبس الهواء انحباساً محكماً، وإنما يكتفي بأن يكون مجراه عند الخرج ضيقاً جداً، ويتربت على ضيق المجرى أن النفس في أثناء مروره بمخرج الصوت يحدث نوعاً من الصفير أو الخفيف تختلف نسبته تبعاً لنسبة ضيق المجرى)) (٨٠).

وقد حصل اختلاف في(الضاد) فعدها القدماء صوتاً رخواً، وعند المحدثين (انفجاري)، وعلل بعضهم ذلك الاختلاف للتطور الحاصل في الصوت، فالظاهر أن الذي قصده القدماء من (الضاد) كما تنطق في مصر الآن، فالضاد القديمة كانت تجمع بين ظاهرة خروج الهواء من جانبي الفم كاللام وظاهرة(الاحتكاك)(٨١)، والضاد في الأصل هي النظير المفخم للذال، فهي تشبه ضادنا الحالية، وحصل فيها تطور بسبب اختلاط العرب بغيرهم(٨٢)، لذا وصفوا الضاد المولدة لا الضاد العربية الأصلية(٨٣)، ويظهر أن الضاد القديمة كانت عصية النطق على أهالي الأقطار التي فتحها العرب، بما يفسر تلك التسمية القديمة(لغة الضاد).

والضاد القديمة يمكن تصور نطقها بأن يبدأ المرء بالضاد الحديثة، ثم ينتهي نطقه بالظاء، ففيها شدة الضاد الحديثة، ورخاوة الظاء العربية، لذلك كان يعدها القدماء من الأصوات الرخوة، ونطق الضاد في العراق وبعض البدو يشبه إلى حد كبير وصف

الصوتيين(٥٠)، أما الفريق الآخر فيراها صوتاً لا مهموساً ولا مجهوراً، وحثهم في ذلك أن الهمزة تتم بمرحلتين، الأولى: مرحلة انطباق الوترين، وفيها ينضغط الهواء من خلفها فينقطع النفس، والثانية:مرحلة خروج الهواء المضغوط فجأة محدثاً انفجاراً مسموعاً، وهاتان المرحلتان متكاملتان، والمرحلة الأولى أهم في تكوين الهمزة من الثانية، وكانت تسميتها همزة القطع لذلك، وفي هذه المرحلة يكون الوتران في وضع غير وضع الجهر والهمس معاً(٥١).

وعلل البعض سبب الخلاف في الهمزة، هو اتصالها المتواتر بالألف قد جعلهم يعدونها خطأً مجهورة(٥٢)، والآخر علل أن سبب جعلها مجهورة أنهم كانوا ينطقونها متلوة بحركة، فبدت كما لو كان هواؤها حراً طليقاً، فأثر جهر الحركة على نطق الهمزة فوصفوها هي الأخرى، بالجهر خطأً(٥٣).

ومن الأصوات الأخرى كذلك المختلف عليها هي:(القاف والطاء)، فهي عند القدماء صوت مجهور(٥٤)، أما القاف الفصحى الآن فينطق بها صوتاً مهموساً(٥٥).

فمن المحدثين من خطأوا القدماء في عد القاف مجهوراً(٥٦)، ومنهم من اوجدوا تفسيراً لهذا الخلاف يبدأ بأن العرب ربما كانوا يتكلمون عن قاف مختلفة، ليس من البعيد أنهم يقصدون بالقاف(الجاف)، أو ما يشبه الكاف الفارسية، كما يسمع الآن في صعيد مصر من حيث الأثر السمعي لا التوزيع الصوتي(٥٧)، أو انه حدث تطور صوتي للقاف، كما وصف القدماء القاف بما يشبه(الغين)في السودان وبعض أنحاء العراق(٥٨).

أما الطاء فهي عند المحدثين مهموس(٥٩)، وسبب الخلاف أن وصف القدماء للطاء يشبه الضاد الحديثة لدى المصريين، ولعل الضاد القديمة كانت تشبه ما نسمعه الآن في بعض البلدان، ثم تطور الصوتان فهمست الأولى وأصبحت الطاء التي نعرفها الآن(٦٠)، أو قد يصف القدماء طاء مشربة بالتهميز، أي بوجود عنصر الهمز فيها، كما يسمع الآن في بعض لهجات الصعيد، وفي نطق بعض السودانيين(٦١).

والهمس هو ((حرف أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النفس معه)) (٦٢)، ويمكن تكرير الحرف مع جري الصوت(٦٣)، والهمس كل شيء له صوت خفي(٦٤)، أو حسن الصوت في الفم(٦٥)، والأصوات المهموسة عند القدماء هي:(الهاء والحاء والغين والكاف والشين والسين والتاء والصاد والفاء)(٦٦)، وعند المحدثين بزيادة على العشرة هذه: الطاء والقاف لتصير اثني عشر صوتاً(٦٧).

وعند النطق بالمهموس((ينفجر الوتران الصوتيان بعضهما عن بعض أثناء مرور الهواء من الرئتين بحيث يسمح له بالخروج دون أن يقابله أي اعتراض في طريقه، ومن ثم لا يتذبذب الوتران الصوتيان)) (٦٨).

فمعيار الفصل بين الجهر والهمس عند القدماء هو جري النفس أو عدمه(٦٩)، وعند المحدثين تذبذب الوترين الصوتيين أو عدم التذبذب(٧٠).

القدماء للضاد القديمة(٨٤).

أما الأصوات المتوسطة فهي جمعت بين الشدة والرخاوة. وهي:(اللام، والنون، والعين، والميم، والراء)(٨٥). وأضاف إليها (الألف، والواو، والياء) ويجمعها في اللفظ:(لم يرو عنا)(٨٦).

وهي عند المحدثين الأصوات المائئة(٨٧)، وحصل الخلاف بين المحدثين في صوت(العين)، فمنهم من قدم شكاً في أن تكون من الأصوات المائئة(٨٨)، ففيها شيء من الغموض لم يتضح تفسيره بعد. فهي أقل الأصوات احتكاكاً(٨٩)، ففيه بعد عن الأصوات الشديدة، وفيه شبهة الابتعاد عن الأصوات الرخوة وانتمائه إلى الأصوات التي يخرج هواؤها حراً. فهي تنتمي إلى (اللام والنون والميم والراء)(٩٠). ومن المحدثين من حسم الأمر عن طريق الأشعة واتضح أنّ في نطق العين تضيقاً كبيراً للحلق. وبذلك جعلها صوتاً رخواً لا متوسطاً(٩١)، ومنهم من سار بركب القدماء بجعلها متوسطة لعدم وضوح الاحتكاك عنده وضوحاً سمعياً(٩٢)، وحاول بعضهم تقديم الدليل على أنها من الأصوات المتوسطة من خلال المقارنة (بالهمزة والحاء والعين) في(أرجئ، وأرجح، وأرجع)، فنحس بشدة الهمزة وبسهولة جريان الصوت في الحاء الرخوة، أما العين فلا يجري النفس بها بسهولة كجريانه في الحاء، فهي بين الهمزة الشديدة والحاء الرخوة(٩٣).

والمقارنة وحدها غير كافية في جعلها متوسطة. وإنّ سيبويه وصف العين بأنها مترددة لأنها أشبهت الحاء(٩٤)، وما دامت (العين والحاء) فيهما شبه وهو صفة الرخوة(الاحتكاكية) فإنهما تنضمّان تحت مظلة ضيق الجري الصوتي عند النطق بهما، والنتيجة يكونان من الأصوات الرخوة، وإن كانت النسبة تختلف بين الصوتين في الاحتكاك.

٣- الاستطالة:

ويقصد بها استطالة مخرج الصوت فيتصل بمخرج صوت آخر. وخص القدماء الضاد والشين بهذه الصفة(٩٥).

وتعني عند المحدثين الاستطالة امتداد الصوت على طول اللسان، ووصفه بعضهم بأنه انحراف صوت الضاد، وتشمل هذه الصفة عندهم (الضاد) القديمة فقط.(الصوت الاحتكاكي الجانبي)(٩٦). وهي عند علماء التجويد كذلك.(والمستطيل حرف واحد، وهو الضاد)(٩٧)، ولكن بعض المتأخرين منهم قال: إنّ الاستطالة تختص بالضاد، والشين المستطيلة أيضاً للتفشي بوجود صلة بين الاستطالة والتفشي أنهما يحتاجان إلى زمن لنطقهما أكثر من بقية الحروف الجامدة الرخوة. ولكن لا يبلغان زمن الصوت الممدود(٩٨).

٤- التفشي:

وصف سيبويه (الشين) بالتفشي(٩٩)، ومعناه: انتشار الصوت في الفم لرخاوته(١٠٠). وذكر بعضهم الضاد لاستطالتها(١٠١). وقال ابن مريم الشيرازي: إنّ التفشي موجود في(الميم والفاء والراء) إضافة إلى الشين: لأنها مقاربة للشين ففيها غنة ونفس وتأفف وتكرار: لأنها تتفشي حتى تصل إلى مخارج الباقية(١٠٢)، ومنهم من أوصل التفشي إلى ثمانية حروف هي:

(الميم، والشين، والفاء، والراء، والثاء، والصاد، والسين والظاد)(١٠٣).

ولعل عدم اهتمام الباحثين بصفة(التفشي) أنها ليست مميزة للأصوات، إنما هي خصيصة تعريفية للصوت. فهو انتشار في هواء الصوت والمخرج حتى يتصل بالمخارج الأخرى(١٠٤).

٥- الصفير:

ذكر سيبويه الأصوات التي تحوي هذه الصفة وهي:(الصاد، والسين، والزاي)(١٠٥). وهي تنسل انسلا(١٠٦). وسميت بهذه التسمية لأنها يصفر بها. والصفير حدة الصوت(١٠٧). وتسمى هذه الأصوات الحروف الأسلية لأنها تخرج من أسلة اللسان(١٠٨).

وعند علماء التجويد أن هذه الأصوات يخرج معها الصوت عند النطق بها شبيه بالصفير. وهو من علامات القوة، والصاد أقواها للإطباق والاستعلاء، والزاي تليها للجهر فيها، والسين أضعفها للهمس فيها(١٠٩).

وعلى المحدثون نشوء الصفير من قوة الاحتكاك، ((وسميت صفيرية لقوة الاحتكاك معها. والسبب في قوة الاحتكاك هو أن نفس المقدار من الهواء مع الثاء يجب أن يمر مع السين خلال منفذ أضيق)) (١١٠)، ((فدرجة الانفتاح معها أضيق، وهذا يؤدي إلى ارتفاع في صوت الحفيف الحادث من الاحتكاك حتى يغدو صوتاً يشبه الصفير الحاد)) (١١١).

٦- القلقلة:

أطلقت هذه الصفة على أصوات:(القاف، والجيم، والطاء، والذال، والباء، والذي يجمعها:(قطب جد)، ووصفها سيبويه بالحروف المشربة(واعلم أن من الحروف حروف مشربة ضغطت من مواضعها، فإذا وقفت خرج معها من الفم صوت ونبا للسان عن موضعه، وهي حروف القلقلة.... تقول الحِذْقُ، فلا تستطيع أن تقف إلا مع الصوت، لشدة ضغط الحرف)) (١١٢). والتسمية جاءت بحروف القلقلة من مبنى اللفظ: قلقل الشيء قلقلة إذا حركه(١١٣)، أو بسبب الصفة التي تجتمع عليها حروف القلقلة: لأن الصوت يشند عند الوقف عليها. فهي حروف شديدة(١١٤)، وهي عند المحدثين(انفجارية).

وهناك مراحل وحالات ينبغي توافرها لتكون هناك قلقلة وهي:

أ - في حالة الوقف.

ب - حبس الهواء بصورة تامة.

ج - إطلاق الصوت.

د - مع الإطلاق إتباعه بصويت أو حركة خفيفة فتنتقل من السكون إلى شبه حريك(١١٥).

وقيل ((أصل هذه الصفة القاف: لأنه حرف لا يُقدر أن يؤتى به ساكناً إلا مع صوت زائد لشدة استعلائه. وأشبهه في ذلك أخواته وقال الخليل: القلقلة شدة الصباح. وقال: اللقلقلة شدة الصوت)) (١١٦).

وعند القدماء أن حروف القلقلة جمعت الشدة والجهر فالشدة تمنع أن يجري صوتها، والجهر يمنع النفس أن يجري معها(١١٧). وإطلاق صفة الجهر على هذه الأصوات كلها لم يقبله بعض

ومنهم من أضاف الراء في صفة الانحراف، وهم الكوفيون(١٣٣). وبعض علماء التجويد(١٣٤) معتمدين على أمرين: الأول: صفة سيبويه للراء بانحرافه إلى اللام(١٣٥)، على حين أن سيبويه قد فرق من خلال نعتة للام بالمنحرف والراء بالمكرر. والآخر: بسبب انحراف الراء عن مخرج النون الذي هو أقرب المخارج إليه إلى مخرج اللام(١٣٦).

والظاهر أن عدّ الراء ضمن صفة الانحراف أمر يجانب الدقة ذلك أن ما يتمتع به صوت اللام من وجود ((عقبة في وسط الفم تمنع مرور الهواء منه، ولكن مع ترك منفذ لهذا الهواء من جانبي الفم، أو من أحدهما)) (١٣٧). فالعقبة ليست موجودة مع الراء بوجود شيء من الاحتباس الصوتي عند النطق باللام.

٩- الإطباق والانفتاح والاستعلاء والتسفل:

صفتان متقابلتان، والضد ناشئ من اختلاف حركة اللسان. فالصفة الأولى تمثل الأصوات القوية، والثانية الأصوات الضعيفة. وقد وصف سيبويه هاتين الصفتين بقوله: ((ومنها المطبقة والمنفتحة، فأما المطبقة فالصاد والضاد والطاء والظاء، والمنفتحة كل ما سوى ذلك من الحروف، لأنك لا تطبق بشيء منهن لسانك. ترفعه إلى الحنك الأعلى).

وهذه الحروف الأربعة إذا وضعت لسانك في مواضعهن انطبق لسانك من مواضعهن إلى ما حاذى الحنك الأعلى من اللسان ترفعه إلى الحنك، فإذا وضعت لسانك فالصوت محصور فيما بين اللسان والحنك إلى موضع الحروف... ولولا الإطباق لصارت الطاء دالاً والصاد سيناً، والظاء ذالاً. ولخرجت الضاد من الكلام، لأنه ليس من موضعها شيء غيرها)) (١٣٨).

هذا يعني أن الطاء تقابل الدال في الجهر، وهي عندنا الآن صوت مهموس، ويبدو أن تطوراً حصل في النطق. وكذلك في الضاد(١٣٩)، فالحروف المطبقة هي حروف محصورة عكس المنفتحة.

وقد وصف بعض المحدثين حالة النطق للسان بهذه الأصوات، إذ ينطبق على الحنك الأعلى آخذاً شكلاً مقعراً، والعوامل لمشاركة التي تجمع هذه الأصوات هو اتحاد المخرج، والشدة(الانفجار)(١٤٠)، فالفارق الرئيس بين المطبقة والمنفتحة أن الأولى ينطبق اللسان فيها على الحنك عند اللفظ بها، والثانية عدم انطباق اللسان بشيء منها عند النطق بها(١٤١)، فهي غير محصورة بل ينفث ما بينهما ويخرج مجرى الهواء عند النطق بها.

على أن درجة القوة في أصوات الإطباق تختلف ((فالطاء أقواها في الإطباق وأمكنها لجهرها وشدتها. والظاء أضعفها في الإطباق لرخاوتها وانحرافها إلى طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، والصاد والضاد متوسطتان في الإطباق)) (١٤٢).

وهناك نظير للإطباق والانفتاح، هو (الاستعلاء والتسفل) فحروف الاستعلاء سبعة هي: ((الصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والغين، والقاف، والحاء... حروف مستعلية إلى الحنك الأعلى)) (١٤٣)، وهذه الحروف مانعة للإمالة.

ولم يذكر سيبويه تحديداً للاستعلاء والتسفل عند حديثه عن مخارج الحروف والصفات، إلا أنه كان يذكر مصطلح (التصعد)

المحدثين. فالقاف والطاء مهموستان بحسب نطق بعض اللهجات العربية لها(١١٨).

وزعم بعضهم ((أن الضاد والزاي والذال والطاء منها لثبوتها وضغطها في مواضعها. إلا أنها وإن كانت مشربة في مخارجها، فإنها غير مضغوطة كضغط الحروف الخمسة المذكورة(١١٩).

٧- التكرير:

التكرير أو التكرار صفة اختص بها صوت الراء، فهو ((حرف شديد جرى فيه الصوت لتكريره وانحرافه إلى اللام، فتجافى الصوت كالرخوة، ولو لم يكرر لم يجر الصوت فيه، وهو الراء)) (١٢٠)، وعندما تنطق بالراء تحس((كأنها مضاعفة، والوقف يزيد لها إيضاحاً)) (١٢١)، ويتعثر طرف اللسان عند النطق به(١٢٢)، كأنه يرتعد وأوضح ما يكون التكرير إذا كانت الراء مشددة، أو في حالة الوقف(١٢٣).

فالتضعيف للراء يزيد من الضربات المتكررة له، وفي حالة الوقف يختلف عنه في حالة النبر وكون الراء في بداية اللفظة، ففي الوقف تحس بضيق مع وقفة في التكرار في حين لو كانت الراء في بداية اللفظة يكون التكرار أوضح. وذلك لوجود النبر، الذي يكون عاملاً مساعداً في الوضوح الصوتي له.

واختلف في صفة التكرير لأزمة للراء (ذاتية) أم لا؟ فمنهم من قال بالحكم الأول متخذين من قول سيبويه دليلاً على ذلك(١٢٤)، ومنهم من ذهب إلى أنه لا تكرير فيها مع تشديدها(١٢٥).

واختار ابن الجزري الاعتدال بين ترعيد اللسان وعدم إخفائها بعدم التكرير((وقد توهم بعض الناس أن حقيقة التكرير ترعيد اللسان بها المرة بعد المرة، فأظهر ذلك حال تشديدها، كما ذهب إليه بعض الأندلسيين، والصواب التحفظ من ذلك بإخفاء تكريرها، كما هو مذهب المحققين، وقد يبالغ قوم في إخفاء تكريرها مشددة... فيجب أن يلفظ بها مشددة تشديداً ينبو به اللسان نبوة واحدة وارتفاعاً واحداً من غير مبالغة في الحصر والعسر)) (١٢٦)(١٢٧).

وقد علل المحدثون حدوث التكرار، ((لأن التقاء طرف اللسان بحافة الحنك ما يلي الثنايا العليا يتكرر في النطق بها، كأنها يطرق طرف اللسان بحافة الحنك طرقاً لنا يسيراً مرتين أو ثلاثاً)) (١٢٨)، فتتكرر ضربات اللسان على اللثة تكراراً سريعاً، فيكون اللسان مسترخياً في طريق الهواء الخارج من الرئتين(١٢٩)، فيتمثل في عدة نزات وارتعاشات في طرف اللسان(١٣٠).

٨- الانحراف:

صفة اختصت بها اللام، ((المنحرف، وهو حرف شديد جرى فيه الصوت لانحراف اللسان مع الصوت، ولم يعترض على الصوت كاعتراض الحروف الشديدة، وهو اللام، وإن شئت مددت فيها الصوت، وليس كالرخوة؛ لأنّ طرف اللسان لا يتجافى عن موضعه)) (١٣١).

وعلة التسمية لوجود الانحراف عن مخرجها إلى مخرج غيرها وعن صفتها إلى صفة غيرها، أو لأنها شاركت أكثر الحروف في مخارجها(١٣٢).

بدلاً من (الاستعلاء) (١٤٤). وقد وضح النحاة من بعد سيبويه هاتين الصفتين كالمبرد (١٤٥). وابن جني وغيرهما: ((وللحروف انقسام آخر إلى الاستعلاء والانخفاض. فالمستعلية سبعة... وما عدا هذه الحروف فمخفض. ومعنى الاستعلاء أن تتصعد في الحنك الأعلى، فأربعة منها فيها مع استعلائها إطباق. وقد ذكرناها. وأما الخاء والغين والقاف فلا إطباق فيها مع استعلائها)) (١٤٦).

أما الأصوات المستقلة (المنخفضة) فالنطق بها يكون خلاف النطق بالمستعلية. وذلك بنزول مؤخر اللسان إلى قاع الفم. وهي ما عدا الأصوات المذكورة (١٤٧).

وهناك عوامل اشتركت بها حروف الإطباق مع الاستعلاء، منها: وضع اللسان في أثناء النطق بها. وهي صفة التفخيم الصوتي. وكلاهما من علامات القوة للأصوات. وتختلف في أن حروف الإطباق تجتمع على المخرج الصوتي والشدة. على حين أن حروف الاستعلاء اجتمعت على أنها مانعة للإمالة.

١٠- المهتوت:

اختصت (الهاء) بهذه الصفة. ((ومن الحروف المهتوت وهو الهاء. وذلك لما فيها من الضعف والخفاء)) (١٤٨). وقد أضاف الخليل الهمة. ((الهاء: شبه العصر للصوت. ويقال الهمز صوت مهتوت في أقصى الخلق. رُفِّته عن الهمز صار نفساً. حُولَ إلى مخرج الهاء. لذلك استخفت العرب إدخال الهاء على الألف المقطوعة. يقال: أراق وهراق)) (١٤٩). وسمي الهمز ((المهتوت من الهت وهو عصر الصوت لأنها معتصرة كالتهوع. أو من الهت وهو الحطم ولكسر)) (١٥٠). ومنهم من وصف (التاء) بهذه الصفة لخفائها (١٥١) ولضعفها (١٥٢).

وبالموازنة بين الآراء المارة الذكر أن سبب اختصاص (الهاء) بهذه الصفة هو لوجود الضعف والخفاء. إذ هي من الحروف الخفية. ولكن الغريب اعتماد القاعدة الصوتية تلك باحتواء (التاء) ليمثل هذه الصفة. وهو الصوت الانفجاري.

والهاء ((صوت رخو مهموس. عند النطق به يظل المزمار منبسطاً دون أن يتحرك الوتران الصوتيان. ولكن اندفاع الهواء يحدث نوعاً من الخفيف يسمع في أقصى الخلق أو داخل المزمار. ويتخذ الفم عند النطق بالهاء وضعاً يشبه الوضع الذي يتخذه عند النطق بأصوات اللين)) (١٥٣). فلا يمر الهواء من الأنف ولا يتذبذب الوتران الصوتيان (١٥٤). لذلك عدوا الهاء مع أصوات اللين والمد من الأصوات الخفية (١٥٥).

القسم الثاني: الأصوات اللينة:

وتشمل حروف الواو والياء والألف. وسميت بحروف اللين والمد: لأن ((مخرجهما يتسع لهواء الصوت أشد من اتساع غيرهما. كقولك: وأيّ. والواو. وإن شئت أجريت الصوت ومددت. ومنها الهاوي وهو حرف اتسع لهواء الصوت مخرجه أشد من اتساع مخرج الياء والواو. لأنك قد تضم شفتيك في الواو. وترفع في الياء لسانك قبل الحنك وهي الألف)) (١٥٦).

فكل حرف مد لين وليس العكس. ((ويصدق اللين على حرف المد. فيقال: حرف مدّ ولين بخلاف العكس. فلا يوصف اللين بالمد على

أن كثرة شيوعها يعود إلى عدم التكلف في نطقها. والمتكلم ميال إلى السهولة النطقية تحت تأثير نظرية السهولة والشيوع. أو للوضوح السمعي لها الذي يحقق غاية المتكلم في التأثير في المتلقي بصورة أكثر وضوحاً ويسراً.

وأصوات اللين ليست على درجة واحدة من الوضوح. ((فأصوات اللين المتسعة أوضح من الضيقة. أي أن الفتحة أوضح من الضمة والكسرة)) (١٧٤).

هوامش البحث:

- ١- اللسان. تاج العروس (خرج).
- ٢- الأصوات اللغوية. أنيس: ١٢٤.
- ٣- المدارس الصوتية عند العرب: ١٠٦-١٠٧.
- ٤- العين: ٥٧/١.
- ٥- مخارج الحروف. ابن الطحان: ١١٣.
- ٦- كتاب سيبويه: ٤٣٣/٤-٤٣٤.
- ٧- شرح الشافية: ٢٥٤/٣.
- ٨- الارتشاف: ٥/١. الهمع: ٢٢٨/٢. الإقناع في القراءات السبع: ١٧١/١. الإتيقان: ٢٦٧/١.
- ٩- الإتيقان: ٢٦٧/١.
- ١٠- الإيضاح في شرح المفصل: ٤٨٠/٢.
- ١١- سر صناعة الإعراب. هنداوي: ٤٦/١.
- ١٢- دروس في علم أصوات العربية: ٢٢.
- ١٣- علم اللغة العام. الأصوات: ٨٩.
- ١٤- علم اللغة العام. الأصوات: ٨٩.
- ١٥- م.ن: ٩٠.
- ١٦- م.ن.
- ١٧- م.ن.
- ١٨- دروس في علم أصوات العربية: ٢٢-٢٣.
- ١٩- علم اللغة العام. الأصوات: ٨٩-٩٠.
- ٢٠- دراسة الصوت اللغوي: ٩٧.
- ٢١- في البحث الصوتي عند العرب: ٢٥. المدخل إلى علم اللغة. عبد التواب: ٤٢-٥٦.
- ٢٢- ينظر: علم اللغة العام. الأصوات: ٩٤.
- ٢٣- المدارس الصوتية: ١٠٧-١٠٨.
- ٢٤- الإتيقان: ٢٦٧/١-٢٦٨.
- ٢٥- الإتيقان: ٢٦٨/١-٢٦٩.
- ٢٦- المدارس الصوتية: ١٠٧.
- ٢٧- التمهيد في علم التجويد: ١٠١.
- ٢٨- لسان العرب: (حيو).
- ٢٩- العين (باب العين مع الخاء والهاء والحاء).
- ٣٠- التمهيد في علم التجويد: ١٠٢.
- ٣١- المدارس الصوتية: ١١٠.
- ٣٢- ينظر: الكتاب: ٤٣٢/٤. سر صناعة الإعراب: ٤٦/١.
- ٣٣- المحيط: ٣٩/١-٤٠.

٣٤- همع الهوامع: ٤٩٤/٣.

٣٥- التطور النحوي: ١٣.

٣٦- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ٢٢٧.

٣٧- المدارس الصوتية: ١١٣.

٣٨- كتاب سيبويه: ٤٣٣/٤. همع الهوامع: ٤٩٤/٣.

٣٩- دراسة الصوت اللغوي: ٢٧٧.

٤٠- الأصوات اللغوية: ١٩٩-١٢٤.

٤١- علم الأصوات: ١٠٣، ١١٠. دروس في علم أصوات العربية: ٣٥.

٤٢- الأصوات اللغوية: ١١٩.

٤٣- ينظر: التمهيد في علم التجويد: ٨٦-٨٧.

٤٤- علم الأصوات: ٨٧. المحيط: ١٣/١-١٤.

٤٥- الأصوات اللغوية: ٢١، ٢٧.

٤٦- تسمى أيضاً الصوامت أو الحروف (ينظر: دراسة الصوت اللغوي: ١١٣). علم اللغة العام (الأصوات): ٧٥. الأصوات اللغوية: ٢١).

٤٧- دراسة الصوت اللغوي: ١١٤-١١٥. الأصوات اللغوية: ٢٦-٢٧.

٤٨- م.ن: ١٩. مناهج البحث في اللغة: ٥١.

٤٩- كتاب سيبويه: ٤٣٣/٤.

٥٠- دروس في علم أصوات العربية: ١٢٣. المنهج الصوتي: ١٧٢.

٥١- علم اللغة العام (الأصوات): ١١٢. مصطفى جمال الدين جهوده وظواهر لغوية في شعره: ٨٨-٩٢.

٥٢- دروس في علم أصوات العربية: ٣٥.

٥٣- علم اللغة العام (الأصوات): ١١٥.

٥٤- كتاب سيبويه: ٤٣٤/٤.

٥٥- الأصوات اللغوية: ٨٤. دروس في علم أصوات العربية: ١٠٧.

٥٦- مناهج البحث في اللغة: ٩٦. علم اللغة العام (الأصوات): ١١٠.

٥٧- علم اللغة العام (الأصوات): ١١٠.

٥٨- الأصوات اللغوية: ٨٤.

٥٩- م.ن: ٦٢. دروس في علم أحداث العربية: ٣٥.

٦٠- الأصوات اللغوية: ٦٢.

٦١- علم اللغة العام (الأصوات): ١٠٣.

٦٢- كتاب سيبويه: ٤٣٤/٤. سر صناعة الإعراب: ١٠/١.

٦٣- سر صناعة الإعراب: ١٠/١.

٦٤- لسان العرب (هسس). و(وسس).

٦٥- العين (هم م س).

٦٦- دروس في علم أصوات العربية: ٣٥. علم اللغة العام (الأصوات): ٨٧.

٦٧- ينظر: علم اللغة العام (الأصوات): ٨٧.

٦٨- م.ن: ٨٧.

٦٩- كتاب سيبويه: ٤٣٤/٤.

٧٠- علم اللغة العام (الأصوات): ٨٧.

٧١- كتاب سيبويه: ٤٣٤/٤.

٧٢- همع الهوامع: ٤٩٤/٣.

٧٣- الكتاب: ٤٣٤/٤.

٧٤- سر صناعة الإعراب: ١١/١.

- ٧٥- الأصوات اللغوية: ٢٣، علم الأصوات ، كمال بشر: ٢٤٧.
- ٧٦- علم اللغة العام، الأصوات: ١٢٥.
- ٧٧- من: ١٦٦، الأصوات اللغوية: ٧٧-٧٨.
- ٧٨- الأصوات اللغوية: ٢٣-٢٤.
- ٧٩- الكتاب: ٤٣٤/٤-٤٣٥، سر صناعة الإعراب: ٦١/١.
- ٨٠- الأصوات اللغوية: ٢٤.
- ٨١- علم اللغة العام: ١٠٤-١٠٨.
- ٨٢- العربية، يوهان فك: ١٠٢-١٠٣.
- ٨٣- علم اللغة العام: ١٠٨.
- ٨٤- ينظر: الأصوات اللغوية: ٤٩.
- ٨٥- الكتاب: ٤٣٥/٤.
- ٨٦- سر صناعة الإعراب: ٦١/١.
- ٨٧- الأصوات اللغوية: ٢٤-٢٥.
- ٨٨- من: ٢٥.
- ٨٩- علم الأصوات: ٣٠٤.
- ٩٠- من: ٣٥٣.
- ٩١- مناهج البحث في اللغة: ١٠٢.
- ٩٢- التطور النحوي: ١٥.
- ٩٣- الدراسات اللغوية والصوتية عند ابن جني: ٣١٧.
- ٩٤- الكتاب: ٤٣٥/٤.
- ٩٥- الكتاب: ٤٦٦/٤، ٤٧٠، ٤٧٩.
- ٩٦- علم الأصوات ، مالمبرج: ١٢٠.
- ٩٧- النشر: ١/٤١٤.
- ٩٨- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ٣٢٠-٣٢١.
- ٩٩- الكتاب: ٤٤٨/٤.
- ١٠٠- الإقناع: ١٧٤/١-١٧٦.
- ١٠١- المقتضب: ٢١١/١، إبراز المعاني: ٧٥٣/٢.
- ١٠٢- إبراز المعاني: ٧٥٣/٢.
- ١٠٣- ينظر: التمهيد في علم التجويد: ٩٧.
- ١٠٤- البحث الصوتي عند العرب: ٥٦.
- ١٠٥- الكتاب: ٤٦٤/٤، همع الهوامع: ٤٩٦/٣.
- ١٠٦- المقتضب: ١٩٣/١.
- ١٠٧- الإقناع، ابن الباذش: ١٧٤/١-١٧٦، النشر: ٢١٤/١، الفصل: ٥٤٧/١.
- ١٠٨- من: ١٧١/١-١٧٣.
- ١٠٩- ينظر: التمهيد في علم التجويد: ٩١.
- ١١٠- دراسة الصوت اللغوي: ٩٨.
- ١١١- المحيط: ١٦/١.
- ١١٢- الكتاب: ١٧٤/٤، سر صناعة الإعراب: ٦٣/١.
- ١١٣- لسان العرب(قلقل).
- ١١٤- همع الهوامع: ٤٩٤/٣.
- ١١٥- ينظر: علم اللغة العام، الأصوات: ١١٦.
- ١١٦- التمهيد في علم التجويد: ٩١.
- ١١٧- إبراز المعاني: ٧٥٥/٢.
- ١١٨- علم اللغة العام، الأصوات: ١١٦-١١٧.

١١٩- إبراز المعاني: ٧٥٥/٢.

١٢٠- الكتاب: ٤٣٥/٤.

١٢١- من: ١٣٦/٤.

١٢٢- سر صناعة الإعراب: ٦٣/١، الفصل: ٥٤٨/١.

١٢٣- همع الهوامع: ٤٩٤/٣.

١٢٤- النشر: ٢٠٤/١، الإقناع: ١٧٤/١-١٧٦.

١٢٥- شرح الواضحة، (المراي): ٤٣.

١٢٦- النشر: ٢١٨/١-٢١٩.

١٢٧- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ٣١٦-٣١٧.

١٢٨- الأصوات اللغوية: ٦٦.

١٢٩- علم اللغة العام، الأصوات: ١٢٩.

١٣٠- دروس في علم أصوات العربية: ٣٨.

١٣١- الكتاب: ٤٣٥/٤.

١٣٢- همع الهوامع: ٤٩٤/٣، سر صناعة الإعراب: ٦٣/١.

١٣٣- من.

١٣٤- ينظر: التمهيد في علم التجويد: ٩٥-٩٦.

١٣٥- الكتاب: ٤٣٥/٤.

١٣٦- التمهيد في علم التجويد: ٩٦.

١٣٧- علم اللغة العام، الأصوات: ١٢٩.

١٣٨- الكتاب: ٤٣٥/٤.

١٣٩- علم اللغة العام، الأصوات: ١٠٥-١٠٦.

١٤٠- الأصوات اللغوية: ٤٧-٤٨.

١٤١- همع الهوامع: ٤٩٤/٣، إبراز المعاني: ٧٥٢/٢-٧٥٣.

١٤٢- التمهيد في علم التجويد: ٩٠.

١٤٣- الكتاب: ١٢٨/٤-١٢٩.

١٤٤- من: ٤٧٩/٤.

١٤٥- المقتضب: ٢٢٥/١.

١٤٦- سر صناعة الإعراب: ٦٢/١، همع الهوامع: ٤٩٤/٣.

المفصل: ٥٤٦/١، إبراز المعاني: ٧٥٢/٢.

١٤٧- المقتضب: ٢٢٥/١، مع الهوامع: ٤٩٤/٣.

١٤٨- سر صناعة الإعراب: ٦٤/١.

١٤٩- العين(التهت).

١٥٠- همع الهوامع: ٤٩٥/٣.

١٥١- الشافية: ١٢٤/١، ٨٤.

١٥٢- المفصل: ٥٤٨/١.

١٥٣- الأصوات اللغوية: ٨٨.

١٥٤- علم اللغة العام، الأصوات: ١٢٢.

١٥٥- التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

١٥٦- الكتاب: ٤٣٥/٤-٤٣٦.

١٥٧- الاخاف: ٥٣.

١٥٨- المقتضب: ٢١٠/١.

١٥٩- الشافية: ٨٤/١.

١٦٠- سر صناعة الإعراب: ٦٢/١، الأصول في النحو، ابن السراج: ٤٠٤/٣.

١٦١- إبراز المعاني: ٧٥٤/٢.

محمد (ت٨٣٣هـ)، تحقيق د.علي حسين البواب، مكتبة المعارف.

الرياض، ط١، ١٩٨٥م.

دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، مطابع سجل

العرب، ط١، ١٩٧٦م.

الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، د.غام قدوري، مطبعة الخلود، بغداد، ١٩٨٦م.

الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، د. حسام سعيد

النعمي، دار الرشيد، العراق، ١٩٨٠م.

دروس في علم أصوات العربية، جان كانتيني، ترجمة صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث، تونس، ١٩٦٦م.

سر صناعة الإعراب، عثمان بن جني، تحقيق د. حسن هندوي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٩٨٥م.

شرح شافية ابن الحاجب، رضي الدين الاستريادي(ت٦٨٨هـ)، تحقيق محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت.

شرح الواضحة في تجويد الفاخرة، المرادي، بدر الدين الحسن بن قاسم(ت٧٤٩هـ)، تحقيق:د.عبد الهادي الفضلي، دار القلم، بيروت.

العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، يوهان فك، ترجمة د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخاخي، القاهرة، ١٩٨٠م.

علم الأصوات ، مالمبرج، تعريب د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، ١٩٨٥م.

علم اللغة العام، الأصوات، د. كمال بشر، دار المعارف ، مصر، ط٥، ١٩٧٩م.

العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق د. مهدي الخزومي ، و إبراهيم السامرائي، دار الهلال.

في البحث الصوتي عند العرب، د.خليل العطية، دار الجاحظ، بغداد، ١٩٨٣م.

كتاب سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط١.

لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر ، بيروت، ط١.

المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، محمد الأنطاكي، دار الشرق العربي، بيروت، ط٣.

مخارج الحروف وصفاتها، أبو الأصبغ الأشبيلي المعروف بابن الطحان(ت٥٦٠هـ) ، تحقيق د. محمد يعقوب تركستاني، ط١، ١٩٨٤م.

المدارس الصوتية عند العرب، د. علاء جبر محمد، دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ٢٠٠٦م.

مصطفى جمال الدين جهوده وظواهر لغوية في شعره، تحسين فاضل عباس، المكتبة الأدبية المختصة، ط١، ٢٠٠٦م.

المفصل في صنعة الإعراب، محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق د. علي بو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

المقتضب، محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت.

مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، دار الثقافة، المغرب، ١٩٧٩م.

١٦٢- همع الهوامع: ٤٩٥/٣.

١٦٣- دراسة الصوت اللغوي: ٢٩٧.

١٦٤- الكتاب: ٤٣٦/٤.

١٦٥- التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

١٦٦- سر صناعة الإعراب: ١٧/١.

١٦٧- دراسة الصوت اللغوي: ٢٨٢، الأصوات اللغوية: ٣٧-٣٨.

١٦٨- الكتاب: ١٨/١.

١٦٩- المنصف: ٢٢١/١.

١٧٠- أبحاث في أصوات العربية، حسام النعمي: ١٣.

١٧١- من: ١٣.

١٧٢- الأصوات اللغوية: ٣٩.

١٧٣- من: ٢٩.

١٧٤- من: ٢٧.

المصادر والمراجع:

أبحاث في أصوات العربية، د. حسام سعيد النعمي، دار الشؤون الثقافية ، بغداد، ط١، ١٩٩٨م.

إبراز المعاني من حرز الأمان في القراءات السبع، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم، تحقيق إبراهيم عطوة عوض، مكتبة مصطفى الحلبي، مصر.

إخاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، شهاب الدين أحمد بن محمد الدمياطي(ت١١١٧هـ)، وضع حواشيه الشيخ أنس مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨م.

الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق سعيد المندوب، دار الفكر، لبنان، ط١، ١٩٩٦م.

ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي(ت٧٤٥هـ)، تحقيق د. رجب عثمان محمد، مطبعة المدني، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م.

الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، ط٥.

الأصول في النحو، أبو بكر بن السراج البغدادي(ت٣١٦هـ)، تحقيق د. رجب عثمان محمد، مطبعة المدني، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

التمهيد في علم التجويد: ٩٣.

النشر في القراءات العشر. محمد بن محمد الدمشقي. الشهير بابن الجزري(ت٨٣٣هـ). مراجعة علي محمد الضباع. دار الكتب العلمية. بيروت. (د.ت).

همع الهوامع شرح جمع الجوامع. جلال الدين عبد الرحمن السيوطي. تحقيق:عبد الحميد الهنداوي. المكتبة التوفيقية. مصر. (د.ت).

بناء مقياس قلق الحالة لدى مدربي الاندية الممتازة بكرة اليد

م.د.سعيد نزار سعيد
جامعة صلاح الدين / أربيل

الملخص

يعد المدرب الشخصية التربوية الذي يتولى قيادة عملية التربية والتدريب ويؤثر تأثيراً مباشراً في التطوير الشامل المتزن لشخصية الفرد الرياضي. وتأسس تربية وتدريب الفرد الرياضي على مقدار ما يتحلى به المدرب من خصائص وسمات وقدرات ومعارف ومهارات معينة، والتي يشترط توافرها في المدرب الرياضي حتى يكتب لعمله كل نجاح وتوفيق.

فالمدرّب يواجه العديد من المواقف والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بالقلق سواء اثناء عمليات التدريب الرياضي او المنافسات الرياضية وما يرتبط بكل منهما من مواقف واحداث ومثيرات وقد يكون لها اثار واضحة ومباشرة على سلوك المدرب.

وهنا تتجلى أهمية البحث في بناء مقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث تمكننا من استخدامه للكشف عن حالة القلق التي ترافق مدرب كرة اليد وتتعايش معه باستمرار طيلة فترات التدريب والمنافسة.

مشكلة البحث:

نظراً لعدم وجود مقياس علمي لقلق الحالة لدى مدربي الاندية الرياضية بكرة اليد في اقليم كردستان-العراق. وفي ضوء ما نقدمه فان مشكلة البحث تكمن في بناء مقياس يتم التعرف من خلاله على قلق الحالة التي يتعرض لها مدرب كرة اليد خلال فترات التدريب.

هدف البحث:

بناء مقياس لقلق الحالة التي يتعرض لها مدرب كرة اليد خلال فترات التدريب الرياضية.

اجراءات البحث:

تمثل مجتمع البحث من مدربي الاندية الرياضية في

اقليم كردستان العراق بكرة اليد (اربيل - سلیمانیة- دهوك) واختيرت العينة العمدية والبالغ عددهم (٥٢) مدرباً، اما اجراءات البحث تم الخطوات اولا بناء مقياس القلق لمدرّب كرة اليد فقد تم الاعتماد على المصادر والدراسات السابقة في مجال علم النفس والاختبارات وعلم التدريب الرياضي في كتابة فقرات المقياس ثم خطوات بناء المقياس (كتابة فقرات المقياس , اسلوب واسس صياغة فقرات المقياس, صدق المقياس(صدق المحتوى, صدق البناء(القوة التمييزية و الاتساق الداخلي), ثبات المقياس, تحديد بدائل المقياس, وكانت المقياس بصيغة الأولية بواقع(٣٧) فقرة , حيث توزعت من خلال الابعاد كانت (الثقة بالنفس(٩ فقرات) و (القلق المعرفي (١٨) و سرعة وسهولة الانفعال(١٠)) و بعد ذلك اتبع الباحث الشروط والاسس العلمية وتوفيرها لبناء المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس ب(٢٣) فقرة توزعت على الابعاد حيث (الثقة بالنفس (٧ فقرات و قلق المعرفي (٨) فقرات و سرعة وسهولة الانفعال(٨) فقرات.

وتوصل الباحث الى الاستنتاجات التالية منها:

- ١- بناء مقياس جديد لقلق الحالة لمدرّب الاندية الرياضية بكرة اليد في اقليم كردستان العراق.
- ٢- المقياس يتكون من (٢٣) فقرة الامر الذي لا يتطلب الاجابة عليه فترة طويلة.

وفي ضوء الاستنتاجات يوصي الباحث:

- ضرورة تطبيق المقياس على مدربي الاندية الرياضية في اقليم كردستان العراق (اربيل - سلیمانیة- دهوك).
- ضرورة تطبيق المقياس على مدربي الاندية الرياضية بكرة اليد في محافظات العراق الشمالية والوسطى والجنوبية.

١-التعريف بالبحث:

١-١ المقدمة واهمية البحث:

لعبة كرة اليد من الألعاب الفرقية المنشوقة والحببة لدى عدد كبير من محبي الرياضة لذا أخذت اللعبة بالانتشار في جميع أنحاء العالم وزاد الإقبال الجماهيري لممارستها ولسهولة أدائها ويمكن ممارستها في أي مكان سواء كان ذلك في القاعات المغلقة او الساحات المكشوفة وكل هذه فإنها تتميز بالسرعة والانارة والتشويق .

وفي ظل التطورات الكبيرة التي أدخلت في مجال التدريب ولتقارب مستويات اللاعبين البدنية والفنية والخططية في شتى المسابقات الرياضية وخاصة لعبة كرة اليد بدأ الاهتمام بعلم النفس الرياضي . بوصفه علماً مهماً لتحقيق الإنجاز الرياضي للاعبين .

ومن هنا بدأ التركيز وبشكل جدي وواسع على الحالة النفسية المتمثلة بقلق الحالة لدى المدربين الذين تنعكس حالتهم النفسية على اللاعبين خلال التدريب والمسابقات الرياضية ومحاولة تطويرها بما يخدم للوصول إلى أفضل مستوى ممكن . ولذلك تختلف مستويات قلق الحالة التي تدفع الرياضي إلى إدراك مواقف غير خطيرة موضعياً مثل مواقف التدريب والمنافسات الرياضية إلا إنها مهددة له لذلك تكون الاستجابة السلوكية مختلفة حسب إدراك حقيقة الموقف ما تنعكس على أداء اللاعبين داخل الملعب.

يعد المدرب الشخصية التربوية الذي يتولى قيادة عملية التربية والتدريب ويؤثر تأثيراً مباشراً في التطوير الشامل المتزن لشخصية الفرد الرياضي. وتناسس تربية وتدريب الفرد الرياضي على مقدار مايتحلى به المدرب من خصائص وسمات ومعارف ومهارات معينة, والتي يشترط توفرها في المدرب الرياضي حتى يكتب لعمله كل نجاح وتوفيق.

ويرى الكثير من المختصين والخبراء في مجال التدريب ان مهنة التدريب تعد مهنة الشدائد والضغوط النفسية نتيجة للكم الهائل من الواجبات والمسؤوليات التي تقع على كاهل المدرب طيلة فترات التدريب والمنافسات, والتي تجعل المدرب في قلق الحالة مستمر, وتتوقف شدة القلق تبعاً للمواقف المختلفة التي يتعرض لها المدرب ولاعبوه اثناء التدريب. كما ان ارتفاع مستوى المنافسة تزيد من قلق المدرب, باعتباره الشخص المطالب في تقديم نتائج ومستوى يليق بسمعة الفريق امام الهيئة الادارية للفريق وجمهوره.

فالمدرب يواجه العديد من المواقف والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بالقلق سواء اثناء عليات التدريب الرياضي او المنافسات الرياضية وما يرتبط بكل منهما من مواقف واحداث. وتكمن أهمية البحث في بناء مقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق تمكنا من استخدامه للكشف عن حالة القلق التي ترافق مدربي كرة اليد في اقليم كوردستان العراق .

٢-١ مشكلة البحث:

كثيراً ما نجد في المواقف العصبية في غرضون عمليات التدريب

الرياضية والتي تتطلب من المدرب ان يتحلى بالصبر والمثابرة والقدرة على مجابهة الصعاب, الا ان عدم قدرته على مواجهة العمل والمسؤوليات والقلق الذي يبديه المدرب خلال فترات التدريب كل ذلك يعمل على الاضرار البالغ بالعمل التربوي ويساعد على تأثير السلبي لنفوذ وسلطة المدرب.

وعلى الرغم من ان ظاهرة القلق نالت اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين في مجال علم النفس الرياضي إلا أنه مازال الأمر بحاجة الى المزيد من الاجراءات للبحث والتقصي في احد الازكان الرئيسية للعملية التدريبية الا وهو المدرب وفي احد جوانبه النفسية(القلق) والناجمة عن الضغوط وشدائد العمل والمسؤوليات خلال فترات التدريب, ونظراً لعدم وجود مقياس علمي لقلق الحالة لدى مدربي الاندية الرياضية بكرة اليد في اقليم كوردستان العراق, فان مشكلة البحث تكمن في بناء مقياس يتم التعرف من خلاله على قلق الحالة التي يتعرض لها مدرب كرة اليد خلال فترات التدريب.

٣-١ هدف البحث:

بناء مقياس لقلق الحالة لدى مدربي الاندية الممتازة بكرة اليد في اقليم كوردستان.

٤-١ مجالات البحث :

المجال البشري : المدربين المشرفين على تدريبات الاندية الرياضية بكرة اليد في اقليم كوردستان العراق.
المجال الزمني : الفترة من ١ / ١٠ / ٢٠١٠ ولغاية ١٢ / ١٢ / ٢٠١٠.
المجال المكاني : الملاعب و القاعات الرياضية بكرة اليد في اقليم كوردستان-العراق.

٣-١-٣ اجراءات البحث

٣-١ المنهج المستخدم
استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح للملاءمته وطبيعة البحث .

٣-٢ مجتمع البحث و عينته

يمثل مجتمع البحث مدربي الاندية الرياضية بكرة اليد في اقليم كوردستان العراق (اربيل - السليمانية -دهوك) والبالغ عددهم (٥٢) وتم اختيار المجتمع ككل كعينة البحث وذلك لقلّة عدد المدربين.

٣-٣ ١- ووسائل جمع المعلومات

١- المقابلة الشخصية.

٢- الاستبيان.

٣- تحليل المحتوى.

٣-٤ أداة البحث

لغرض الوصول الى هدف البحث تتطلب ذلك بناء مقياس قلق الحالة وقد شمل الخطوات الاتية:

٣-٤-١ التصميم الاول للمقياس

٣-٤-١ ١-١ الاطلاع على المصادر والادبيات

ان عملية بناء أي مقياس تبدأ بالتخطيط له وذلك لتحديد الابعاد التي تغطي فقراته ثم صياغة فقرات كل بعد.(١)
وهذا يشكل احد الدوافع للاطلاع على ما توفر من المصادر والادبيات المتعلقة بموضوع الدراسة التي وفرت للباحثين اساساً يمكنه الاستناد عليه في تحديد اولي للمحاور والأبعاد وصياغة الفقرات, اذ تشكل مراجعة البحوث السابقة والدراسات الخاصة بالموضوع قيد البحث ملاحظات مهمة لضبط العمل والتحكم به على افضل وجه.(٢)

٣-٤-٢ ١-٢ اجراء المقابلات

لغرض الوصول الى الصيغة الاولى للمقياس فقد شرع الباحث باجراء مقابلات مع ذوي الخبرة والاختصاص(*) واستناداً الى ما توصل اليه الباحث من خلال اطلاعاها على المصادر و الادبيات تم طرح اسئله تتعلق بالمحاور و الابعاد.

وبعد الاطلاع الباحث على المصادر والادبيات و إجراء المقابلات تم تشكيل التصميم الاول للمقياس.

٣-٤-٢ ٢-٢ صدق المقياس

٣-٤-٢ ١-٢ الصدق الظاهري

وهو مدى انسجام فقرات المقياس مع موضوعها و مفهومها.
أي مدى قياس المقياس لما وضع من اجله.(٤) ويشير ايبيل (Ebel) الى ان عرض الفقرات على مجموعه من المحكمين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها تعد افضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري.(٥)

ما اتاح للباحث الاستقرار على ثلاث محاور وهي (الثقة بالنفس (٩) فقرات, القلق المعرفي(٢) فقرات, سرعة وسهولة الانفعال (١٠) فقرات) ملحق(١), كل ذلك بعدما اعتمد الباحث على نسبة اتفاق لا تقل عن(٧٥٪) على قبول الفقرة , اذ يشير بلوم واخرون (Bloom) الى أن نسبة اتفاق الخبراء عندما تكون (٧٥٪) فأكثر فانها متوافقة من حيث الصدق الظاهري.(٦)
اما ما يخص بدائل الاجابة (ابداً , نادراً , احياناً , غالباً , دائماً) فقد اتفق الخبراء بنسبة (١٠٠٪).

٣-٤-٢ ٢-٢ صدق البناء

يسمى صدق البناء احياناً بصدق المفهوم لانه يقوم على تحديد المفاهيم او البنئ للظاهرة المقاسه و من ثم التحقق منها تجريبياً.(٧) وللتأكد من صدق بناء المقياس كان لابد من تجربة بصورته الاوليه على عينه البناء المفترضة من عينه البحث والبالغ (٥٢) مدرباً بكرة اليد, وقد شمل المقياس (٢٩) فقرة, ملحق (٢), وقد حققت هذه الدراسة الاهداف التي تصبو اليها من حيث وضوح الفقرات وطريقه الاجابة عليها فضلاً عن امكانية الاجابة على اية اسئلة تطرح من قبل المستجيبين كما تم تحديد متوسط زمن الاجابة على المقياس والذي بلغ (١٢) دقيقة.

٣-٤-٢ ٢-٢ صدق التمييز

ان من مواصفات المقياس الجيد اجراء التحليل الاحصائي لفقراته لتمييز الافراد الذين سيحصلون على درجات عالية من الذين سيحصلون على درجات واطئة في المقياس نفسه.(٨) كما يذكر ان من الخصائص المميزة للفقرة الجيدة هي قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا بمعنى ان ينسجم تمييز الفقرة مع تمييز المقياس بأكمله.(٩)

ويتم ايجاد خاصية التمييز لكل فقرة باستخدام اسلوب المجموعتين المتضادتين العليا والدنيا من الافراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ثم استخراج الفرق بين اجابات افراد هاتين المجموعتين على كل فقرة من الفقرات المقياس وحذف الفقرة التي لا تظهر تمييزاً واضحاً بين هاتين المجموعتين.(١٠)

عليه فقد اتبع الباحث الخطوات الاتية في حساب القوة التمييزية ::

- وضعت درجة لكل فقرة تمت الاجابة عليها وحسب المقياس الرباعي المعتمد .

- جمعت درجات كل بعد من الابعاد او المحاور المستقلة فضلاً عن درجة الاجابة الكلية ولكل استمارة بشكل منفرد .

- تم ترتيب الدرجات الكلية بصورة تنازلية .

- (٥٢) من الاستمارات اذا كان عدد المفحوصين قليلاً وعلى اعتبار ان معامل تمييز الفقرة يكون حساساً واكثر استقراراً في حالة استخدام هذه النسبة.(١١)

- تم تحليل الفقرات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينة لكل فقرة من فقرات المقياس اذ ان من الوسائل الاحصائية المستخدمة في ايجاد التمييز استخدام الاختبار التائي-t-test. (١٢) وتم اعتماد القيم التائية المحتسبة دلالة على ابقاء او حذف الفقرات استناداً الى مقارنتها بقيمة (ت) الجدولية . والجدول (١) يوضح ذلك .

١٣	٠٢٢٨	٠٠١٧			
١٤	٠٧١٨	٠٠٠٠			
١٥	٠٤٣٧	٠٠٠٠			
١٦	٠٣١١	٠٠٠١			
١٧	-----	-----			
١٨	٠٨١٧	٠٠٠٠			

يتضح من الجدول (٢) ان قيم (ر) المحتسبة اغلبها أكبر من قيمة (ر) الجدولية, (٠,٠٥) ودرجة حرية باستثناء الفقرة (٧) من محور قلق المعرفي. وان هذه الارتباطات المعنوية تدل على جَانَس المقياس بحيث تقيس كل فقرة البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس مجتمعاً فضلاً عن قدرتها على ابراز الترابط بين فقرات المقياس.(١٨)

ويمكن من خلال اجراءات القوة التمييزية والتجانس الداخلي ان يستدل على صدق البناء للمقياس اذ ان المقياس الذي تنتج عنه فقرات في ضوء مؤشري القوة التمييزية والتجانس الداخلي يمتلك صدقاً بنائياً.(١٩) عليه فقد استقر الباحث وبشكل نهائي على(٢٣)فقرة.

٣-٤-٣ ثبات المقياس

يعرف الثبات بانه الاتساق في النتائج او الاستقرار في الاجابه على المقياس(٢٠) كما يقصد بثبات الاختبار ان علامة الفرد لا تتغير جوهرياً بتكرار اجراء الاختبار و يعبر عنه احصائياً بانه معامل الارتباط بين علاقة الافراد في مرات اجراء الاختبار المختلفة(٢١) اذا ان الاستقرار يعني وجود ارتباط بين القياسات خلال مدة محدودة من الوقت.(٢٢)

وفضلاً عن ذلك فان الاختبار يمتاز بمعامل ثبات جيد اعتماداً على مؤشر الصدق اذ انه في العادة يكون الاختبار الصادق ثابتاً في حين قد لا يكون الاختبار الثابت صادقاً بالضرورة. (٢٣)(٢٤)(٢٥)

٣-٤-٤ وصف المقياس بصورته النهائية

يتكون مقياس قلق الحالة من (٢٣)فقرة وكما موضح في الملحق (٣), موزعة على (٣) محاور كالآتي:-

- محور الثقة بالنفس ويضم (٧) فقرات, وهم (١ , ٣ , ٥ , ٨ , ١١ , ١٨ , ٢٠).

- محور القلق المعرفي ويضم (٨)فقرات, وهم (٢ , ٧ , ١٠ , ١٣ , ١٥ , ١٧ , ١٩ , ٢٢).

- محور سرعة و سهولة الانفعال ويضم (٨) فقرات, وهم (٤ , ٦ , ٩ , ١٢ , ١٤ , ١٦ , ٢١ , ٢٣).

وتكون الاجابة على فقرات المقياس على و فق (٤) بدائل هي:-

(ابداً تقريباً , أحياناً , غالباً , دائماً تقريباً) ليختار المجيب احداها و هي تحمل الاوزان (٤, ٣, ٢, ١) على التوالي لفقرات محور القلق المعرفي و محور سرعة و سهولة الانفعال.

اما لفقرات محور الثقة بالنفس فهو عكسي اي سلبية الاوزان تكون كالآتي (١ , ٢ , ٣ , ٤).

٣-٥-٥ الوسائل الاحصائية:-

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين .

- معامل الارتباط البسيط لبيرسون.

٤- عرض وتحليل النتائج:-

من خلال الخطوات العلمية التي اتبعها الباحث في بناء المقياس من حيث الصدق المحتوى و مؤشري صدق البناء (المجموعات المتطرفة و الاتساق الداخلي). وبالتالي توصل الباحث الى النتيجة النهائية وهي بصورته النهائية للمقياس والذي تكون من (٢٣) فقرة تقيس قلق الحالة لمدربي كرة اليد.

وبعد اتفاق الخبراء على البدائل تم الاعتماد على اربعة بدائل على فقرات المقياس وهي(ابداً تقريباً , أحياناً , غالباً , دائماً تقريباً).

الجدول (١)

القيمة التمييزية(T)

رقم الفقرة	قيمة (ت) المحسوبة	P .value Sig	رقم الفقرة	قيمة (ت) المحسوبة	P .value Sig
١	٠١.١٩٦	٠.٠٩٦	١٩	٠.٨٥٠	٠.٠٠٠
٢	٨.٣٥٠	٠.٠٠٠	٢٠	٠١.٧٣٨	٠.٠٨٨
٣	٠١.٤٣٦	٠.١٥٧	٢١	٠٤.٩٣٧	٠.٠٠٠
٤	٢.٠٦٧	٠.٤٤٤	٢٢	٨.١٥٧	٠.٠٠٠
٥	٧.٢٤٢	٠.٠٠٠	٢٣	٩.٠٣٧	٠.٠٠٠
٦	٢.٣٩١	٠.٢٠٠	٢٤	٠١.٤٣٦	٠.١٥٧
٧	٦.٦٥٧	٠.٠٠٠	٢٥	٥.١٨٨	٠.٠٠٠
٨	٧.٤٣٤	٠.٠٠٠	٢٦	٢.٤٥٧	٠.٠١٧
٩	٥.٨٤٠	٠.٠٠٠	٢٧	٢.٠٦٠	٠.٤٤٤
١٠	٢.٢٢٠	٠.٣١٠	٢٨	٨.٨٣٤	٠.٠٠٠
١١	٣.٥٢٦	٠.٠٠١	٢٩	٥.٩٠٢	٠.٠٠٠
١٢	٢.٢٦٠	٠.٢٢٨			
١٣	٣.٤٧٣	٠.٠٠١			
١٤	٥.٩٩٨	٠.٠٠٠			
١٥	٦.٨٧٨	٠.٠٠٠			
١٦	٥.٧٣٣	٠.٠٠٠			
17	٠1.321	٠.192			
18	20.933	.000			

قيمة (ت) الجدولية تحت مستوى دلالة (٠,٠٥)

وبما ان الهدف من ايجاد القوة التمييزية للفقرات هو تحليل الفقرات بالتعرف على الفقرات غير المميزة وحذفها والابقاء على الفقرات المميزة التي يمكن ان تمثل المقياس بصورته النهائية .كما يتضح من الجدول (١), ان الفقرة (١) من القلق المعرفي, و الفقرة (١٧,٢٠) الثقة بالنفس, و الفقرة(٢,٢٤) من سرعة وسهولة الانفعال, كانت قيمه(ت) المحتسبة فيها اقل من القيمة الجدولية مما استوجب حذفها .

٣-٤-٢-٢-٢ الاتساق الداخلي

يؤدي فحص الاتساق الداخلي للاختبار ومعامل جَانَسه الى الحصول على تقدير لصدقه التكويني.(١٣) وان ارتباط كل فقرة بمحك خارجي او داخلي يعد احد مؤشرات صدق الفقرة . وحين لا يتوفر محك خارجي يستخدم محك داخلي لذلك تعد درجة المجيب على المقياس و ابعاده افضل محك داخلي(١٤)(١٥) كما يذكر انه لتحرير درجه صدق العبارات و انسجامها الداخلي يصار الى ايجاد معامل الارتباط بين درجه الفقرة و الدرجه الكليه للمقياس(١٦)(١٧).

تبين بان جميع عبارات المقياس ذات ارتباط معنوي باستثناء الفقرة رقم(٧) وذلك من خلال مقارنة قيم (R) المحتسبة مع قيمتها الجدولية و الجدول (٢) الاتي يوضح ذلك.

الجدول (٢)

الاتساق (R)

رقم الفقرة	قيمة R	P .value Sig	رقم الفقرة	قيمة R	P .value Sig
١	-----	-----	١٩	٠.١٠٥	٠.٠٠٠
٢	٠٤٧٩	٠.٠٠٠	٢٠	-----	-----
٣	-----	-----	٢١	٠.٥٧٣	٠.٠٠٠
٤	٠.٤٤٨	٠.٠٠٠	٢٢	٠.٢٩٠	٠.٠٠٢
٥	٠.٢٢٦	٠.١٨٨	٢٣	٠.٥٥١	٠.٠٠٠
٦	٠.٤٤٧	٠.٠٠٠	٢٤	-----	-----
٧	٠.٠١٤	٠.٨٨٣	٢٥	٠.٤٣٣	٠.٠٠٠
٨	٠.٣٦٦	٠.٠٠٠	٢٦	٠.٦١٠	٠.٠٠٠
٩	٠.٥٣٥	٠.٠٠٠	٢٧	٠.٦١٠	٠.٠٠٠
١٠	٠.٤٧٩	٠.٠٠٠	٢٨	٠.٥١٤	٠.٠٠٠
١١	٠.٤٣٣	٠.٠٠٠	٢٩	٠.٥٩٣	٠.٠٠٠
١٢	٠.٤٤٧	٠.٠٠٠			

المصادر الأجنبية

- ١١- Allen. M. and Yen. W. M; Introduction to Measurement Theory, Brook, Cole California ١٩٧٩.
- ١٢- Aiken, Lewis, R; Phsychological Testing and assessment, Allyn and Bacon, Inc ٢rd , London ١٩٧٩.
- ١٣- Best. J. W; Research in Educations, second edition, New Jersey, Hall-Inc, Engle wood cliffs ١٩٧٠.
- ١٤- Eble, R. J; Essentials of educational measurement ١٤ed , Englewood cliffs-prenicehall, New jersey ١٩٧٢.
- ١٥- Bloom, Benjamin, S, an other; Taxonomy of educational opjectives Book I, canitive Domain, London ١٩٨٣.
- ١٦- Glaas, V, G and stanly, J, C; statistical method in Education and psychology, prentice - hall, Engle wood cliffs, New jersey ١٩٧٠.
- ١٧- Anastasi. A; Psychological Testing Mac Millan, Publishing Co, New York ١٩٧١.
- ١٨- Guilford. J. P; Psychometris Methods, Mc Graw-Hall, New York ١٩٥٤.
- ١٩- Thorndik. L. R and Hagen. P. E; Measurement and evaluat in psychology and education, Mc Millan pudlishing, New York ١٩٨٦.
- ٢٠- Marshal. T ; Essentialness testing, Addison, Wesby publishing company, California ١٩٧٢.

٥- الاستنتاجات والتوصيات:-

٥-١ الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي:-

بناء مقياس جديد لقلق الحالة لمدرسي كرة اليد.

المقياس يتكون ن (٢٣)فقرة الامر الذي لا يتطلب الاجابة عليه فترة طويلة.

يتمتع المقياس بصدق وثبات عالي على مدرسي الاندية الرياضية بكرة اليد في اقليم كوردستان العراق.

٥-٢ التوصيات

في ضوء الاستنتاجات يوصي الباحث الى:

ضرورة تطبيق المقياس على مدرسي الاندية الرياضية في اقليم كوردستان العراق.

ضرورة الاهتمام بقياس الجوانب النفسية الاخرى والتي يتعرض لها المدرب من جراء الضغوط والشدائد خلال التدريبات والمنافسات الرياضية لتحقيق الفوز.

المصادر والمراجع

- ١- احمد سليمان عودة: القياس والتقويم في العملية التدريسية: (مطبعة الوطنية . عمان . ١٩٨٥).
- ٢- باسم نزهت السامرائي وطارق حميد البلداوي: بناء مقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس : (المجلد ٧, العدد ٢ , المجلة العربية للبحوث التربوية, العراق . ١٩٨٧).
- ٣- جابر عبد الحميد جابر واحمد خيرى كاظم: مفاهيم البحث في التربية وعلم النفس: (دار النهضة العربية . القاهرة . ١٩٧٣).
- ٤- جودت احمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية: (دار العلم للملايين . بيروت . ١٩٩٠).
- ٥- زكريا محمد الظاهر واخران: مبادئ القياس والتقويم في التربية: ط٢ (مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان . ٢٠٠٢).
- ٦- زكريا محمد الظاهر واخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط١: (مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع . الاردن . ١٩٩٩).
- ٧- عبد الجليل ابراهيم الزوبعي واخران: الاختبارات والمقاييس النفسية: (مطابع دار الكتب للطباعة والنشر . جامعة موصل . ١٩٨١).
- ٨- محمد مقبل: بناء الاختبارات الاكاديمية والمهنية: (مجلة رسالة المعلم . عدد ٣ . وزارة التربية والتعليم . عمان . ١٩٨٣).
- ٩- مصطفى باهي: المعاملات العلمية والعملية بين النظرية والتطبيق: (مركز الكتاب للنشر . القاهرة . ١٩٩٩).
- ١٠- موسى النبهان: اساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط١: (دار الشروق للنشر والتوزيع . الاردن . ٢٠٠٤).

الملاحق

ملحق (١)

الثقة بالنفس

ت	العبارة	يقيس	لا يقيس
1	اشعر بالهدوء		
2	اشعر بالراحة		
3	اشعر بالثقة في نفسي		
4	اشعر بالاطمئنان		
5	اثق في قدرتي على مواجهة التحديات التي تواجه فريقتي في المباراة		
6	عندي الثقة بانني سوف أحيد التعامل مع المباراة		
7	اشعر براحة البال		
8	اشعر بتقة لأنني هأت نفسي ذهنياً بأنني سوف احيد التعامل مع المباراة		
9	عندي ثقة بأنني سأغلب على ضغوط المباراة		
10			

القلق المعرفي

ت	العبارة	يقيس	لا يقيس
1	بالي مشغول من ناحية عدم احادتي في المباراة ما يتناسب مع مستواي		
2	بالي مشغول من ناحية الهزيمة(عدم الفوز) في المباراة		
3	اخشى من سوء الاداء نتيجة للضغط العصبي قبل المباراة		
4	بالي مشغول من ناحية عدم تحقيق أهدافي في المباراة		
5	فكري مشغول خوفاً من عدم إرضاء الهيئة الادارية في قصادتي للمباراة		
6	بالي مشغول من ناحية عدم قدرتي على التركيز في المباراة		
7	بالي مشغول من ناحية نتيجة المباراة		
8	بالي مشغول خوفاً من عدم رضا الهيئة الادارية عن مستوى اداء فريقتي		
9	اخشى من عدم احادتي للتعامل مع محربات المباراة		
10	أهمية المباراة تشتت تفكيري		
11	كلما فكرت في المباراة كلما زادت ارتياكي		
12	احد نفسي أفكر في عدم قدرتي على ضبط اللاعبين في المباراة		

سرعة وسهولة الانفعال

ت	العبارة	يقيس	لا يقيس
1	اشعر بالنرفزة		
2	احس بالاضطراب		
3	احس بعدم الاستقرار		
4	اعصابي مشدودة		
5	احس بالارتباك		
6	اشعر بالتوتر العصبي		
7	اشعر بالانزعاج		
8	معنوياتي منخفضة		
9	أحس بالعصبية		
10	اشعر بالضغط العصبي		

4	احس بالاضطراب				
5	اشعر بالثقة في نفسي				
6	احس بعدم الاستقرار				
٧	بالي مشغول خوفاً من عدم رضا الهيئة الادارية عن مستوى اداء فريقي				
٨	اشعر بالأطمئنان				
٩	اعصابي مشدودة				
١٠	بالي مشغول من ناحية عدم تحقيق أهدافي في المباراة				
١١	اثق في قدرتي على مواجهة التحديات التي تواجه فريقي في المباراة				
١٢	احس بالارتباك				
١٣	أهمية المباراة تشتت تفكيري				
١٤	اشعر بالتوتر العصبي				
١٥	اخشى الهزيمة				
١٦	اشعر بالانزعاج				
١٧	كلما فكرت في المباراة كلما زادت ارتباكي				
١٨	اشعر بالثقة لأنني هأت نفسي ذهنياً بأنني سوف اجيد التعامل مع المباراة				
١٩	بالي مشغول من ناحية عدم قدرتي على التركيز في المباراة				
٢٠	عندي ثقة بأنني سأتغلب على ضغوط المباراة				
٢١	أحس بالعصبية				
٢٢	اجد في نفسي عدم مقدرتي على ضبط اللاعبين في المباراة				
٢٣	اشعر بالضغط العصبي				

الهوامش:

- ١-Allen. M. and Yen. W. M; Introduction to Measurement Theory, Brook, Cole California-١٩٩٠, P١١٨-١١٩.
- ٢-موسى النبهان: اساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط ١: (دار الشروق للنشر والتوزيع . الاردن . ٢٠٠٤) ص٧٤.
- (*)أ.د. عامر سعيد جاسم (علم النفس الرياضي)(كلية التربية الرياضية-جامعة البابل).
- أ.د. ثيلام يونس علاوي (القياس و التقويم)(كلية التربية الرياضية -جامعة الموصل).
- أ.د. فاهم الطريحي (علم النفس التربوي)(كلية التربية -جامعة البابل).
- أ.د. ياسين علوان اسماعيل (علم النفس الرياضي)(كلية التربية الرياضية-جامعة البابل).
- أ.م.د.فداء اكرم سليم (طرق التدريس)(كلية التربية الرياضية - جامعة صلاح الدين).
- أ.م.د. عزيمة عباس علي (علم النفس الرياضي)(كلية التربية الرياضية- جامعة صلاح الدين).
- ٤-Englewood cliffs-prenicehall, New jersey Eble, R. J; Essentials of educational measurement ,٢ed , ١٩٧٢, P٣٦١.
- ٥ ((Essentials of educational measurement , ٢ed , Englewood cliffs-prenicehall, New jersey Eble, R. J; ١٩٧٢, P٥٥٦.
- ٦-Bloom, Benjamin, S, an other; Taxonomy of educational opjectives Book I, canitive Domain, London-١٩٨٣, P١٢.
- ٧-زكريا محمد الظاهر وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط ١: (مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع . الاردن . ١٩٩٩) ص١٣٥.
- ٨-جابر عبد الحميد جابر واحمد خيرى كاظم: مفاهيم البحث في التربية وعلم النفس: (دار النهضة العربية . القاهرة . ١٩٧٣) ص٢٧٢.
- ٩-احمد سليمان عودة: القياس والتقويم في العملية التدريسية: (مطبعة الوطنية . عمان . ١٩٨٥) ص١٢٦.
- ١٠-عبد الجليل ابراهيم الزوبعي وآخران: الاختبارات والمقاييس النفسية: (مطابع دار الكتب للطباعة والنشر . جامعة موصل . ١٩٨١) ص٤٤.
- ١١-موسى النبهان: المصدر السابق . ص٧٤.
- ١٢-Glaas, V, G and stanly, J, C; statistical method in Education and psychology, prentice - hall, Engle wood cliffs,-

ملحق (٢) المقياس بصورته الاولى

ت	العبارات	أبداً تقريباً	أحياناً	غالباً	دائماً تقريباً
١	بالي مشغول من ناحية عدم اجادتي في المباراة بما يتناسب مع مستواي				
٢	اشعر بالهدوء				
٣	اشعر بالنرفزة				
٤	بالي مشغول من ناحية نتيجة المباراة				
٥	اشعر بالراحة				
٦	احس بالاضطراب				
٧	اخشى من سوء ادارتي للفريق نتيجة للضغط العصبي قبل المباراة				
٨	اشعر بالثقة في نفسي				
٩	احس بعدم الاستقرار				
١٠	بالي مشغول خوفاً من عدم رضا الهيئة الادارية عن مستوى اداء فريقي				
١١	اشعر بالأطمئنان				
١٢	اعصابي مشدودة				
١٣	بالي مشغول من ناحية عدم تحقيق أهدافي في المباراة				
١٤	اثق في قدرتي على مواجهة التحديات التي تواجه فريقي في المباراة				
١٥	احس بالارتباك				
١٦	أهمية المباراة تشتت تفكيري				
١٧	عندي الثقة بأنني سوف أجيد التعامل مع المباراة				
١٨	اشعر بالتوتر العصبي				
١٩	اخشى الهزيمة				
٢٠	اشعر براحة البال				
٢١	اشعر بالانزعاج				
٢٢	كلما فكرت في المباراة كلما زادت ارتباكي				
٢٣	اشعر بالثقة لأنني هأت نفسي ذهنياً بأنني سوف اجيد التعامل مع المباراة				
٢٤	معنوياتي منخفضة				
٢٥	بالي مشغول من ناحية عدم قدرتي على التركيز في المباراة				
٢٦	عندي ثقة بأنني سأتغلب على ضغوط المباراة				
٢٧	أحس بالعصبية				
٢٨	اجد في نفسي عدم مقدرتي على ضبط اللاعبين في المباراة				
٢٩	اشعر بالضغط العصبي				

ملحق (٣) المقياس بصورته النهائية

ت	العبارات	أبداً تقريباً	أحياناً	غالباً	
1	اشعر بالهدوء				
2	بالي مشغول من ناحية نتيجة المباراة				
3	اشعر بالراحة				

تصورات طلبة واعضاء هيئة التدريس في اقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات

م.د.: نعمه عبد الصمد الاسدي
كلية التربية - جامعة الكوفة

« ملخص البحث »

فقرة . (١٩) فقرة منها لتصورات التعليم التقليدي ومثلها للتعليم البنائي واستخرج بعض الخصائص السايكومترية للمقياس والصدق والثبات اذ بلغ الأخير ٠,٧٦ .

تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) وتوصل الباحث لعدد من النتائج منها الاتي :-

امتلاك طلبة واعضاء هيئة التدريس في اقسام علوم الحياة مزيجا من التصورات التقليدية والبنائية وكانت تصوراتهم تميل اكثر نحو البنائية .

الجهات تصورات طلبة المرحلة الثانية لتكون اكثر تقليدية من تصورات طلبة المرحلة الرابعة بفرق دال احصائيا .

لا توجد فروق دالة احصائيا بين تصورات الطلبة حول التعليم التقليدي والبنائي بالنسبة لمتغير الجنس.

لا توجد فروق دالة احصائيا بين تصورات اعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي بالنسبة لمتغير الجنس.

لا توجد فروق دالة احصائيا بين تصورات اعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي بالنسبة لمتغير اللقب العلمي وسنوات الخدمة .

توجد فروق دالة احصائيا بين تصورات اعضاء هيئة التدريس بالنسبة لقناة الاعداد حول التعليم التقليدي لصالح اعضاء هيئة التدريس الذين قناة اعدادهم كليات العلوم .

وتوصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

أولا: مشكلة البحث:- Problem of the Research
بتقدم العلم والتطورات الاجتماعية يتغير الدور الذي يقوم به المدرس في عملية التعليم فالنظرة التقليدية تعدد القائد والموجه لخبرات التعلم حيث يتولى توفير

تعد كليات التربية واحدة من القنوات الهامة التي من خلالها يتم اعداد المدرسين ليأخذوا دورهم في المدارس الثانوية مما يستوجب ان يكون لدى طلبتها واعضاء هيئة التدريس تصورات ورؤية علمية صحيحة وحديثة حول التعليم البنائي كونه اتجاها حديثا في التعليم . لذا حددت مشكلة البحث بالتساؤل الاتي :

ما مستوى تصورات طلبة واعضاء هيئة التدريس في اقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي ؟
وتم تحديد اهداف البحث بالاتي :-

١- معرفة تصورات طلبة اقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي .

٢- معرفة تصورات اعضاء هيئة التدريس لاقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي .

٣- معرفة الفروق بين تصورات الطلبة واعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي .

٤- معرفة العلاقة بين تصورات الطلبة حول التعليم التقليدي والبنائي وعدد من المتغيرات كالجنس والمرحلة

٥- معرفة العلاقة بين تصورات اعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي وعدد من المتغيرات

كالجنس واللقب العلمي وسنوات الخدمة وقناة الاعداد . وضع الباحث (٧) فرضيات صفرية لغرض اختبارها

احصائيا وحدد مجتمع البحث بطلبة واعضاء هيئة تدريس اقسام علوم الحياة في كليات التربية والتربية

للبنات في جامعتي القادسية والكوفة على التوالي وبلغ مجتمع البحث (٦٤٨) طالبا وعضو هيئة تدريس

فيما بلغت عينة البحث (٣٠٣) طالبا وعضو هيئة تدريس بواقع (٢٦٥) طالبا وطالبة و(٣٨) عضو هيئة

تدريس . أعد الباحث مقياسا للتصورات حول التعليم التقليدي والبنائي اداة للبحث وتألف بصورته النهائية من (٣٨)

New jersey, ١٩٧٠, P١٠٥.

١٣- مصطفى باهي: المعاملات العلمية والعملية بين النظرية والتطبيق: (مركز الكتاب للنشر . القاهرة . ١٩٩٩) ص٣٥.

١٤- Anastasi. A; Psychological Testing Mac Millan, -١٩٧٦, Publishing Co, New York P١٥٤-١٥٥.

١٥- Guilford. J. P; Psychometris Methods, Mc Graw-Hall, -١٩٥٤, P٤١٧, New York.

١٦- عبد الجليل ابراهيم الزوبعي وآخرون: المصدر السابق . ص٦٣. Thorndik. L. R and Hagen. P. E; Measurement-١٧ and evaluat in psychology and education, Mc Millan

, pudlishing, New York ١٩٨٦, P٨٦.

١٨- باسم نزهت السامرائي وطارق حميد البلداوي: بناء مقياس

اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس : (المجلد ٧. العدد ٢ . المجلة العربية للبحوث التربوية. العراق . ١٩٨٧) ص٩٦.

١٩- احمد سليمان عودة: المصدر السابق . ١٩٩٩. ص٣٧٨. Marshal. T ; Essentialness testing, Addison, Wesby-٢٠

٢١- زكريا محمد الظاهر وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية: ط٢ (مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان . ٢٠٠٢) ص١٤٠.

٢٢- جودت احمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية: (دار العلم للملايين . بيروت . ١٩٩٠) ص٥٤٢.

الفرص والشروط التي تجعل الطلبة قادرين على اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة بينما تعدد الاتجاهات الحديثة موجهها ومرشدا للطلبة على كيفية تعليمهم كيف يتعلمون .

والمتابع لاهتمامات الباحثين التربويين يجد زيادة توجههم منذ عقد الثمانينات للقرن الماضي وحتى الوقت الحاضر بموضوع التصورات والمعتقدات التي يحملها المدرسون عن التعليم والتعلم وأدوارهم خصوصا مع توجه التربويين المختصين بالتربية العلمية للدعوة الى شيوع وغلبة التعليم البنائي في مناهج العلوم على شيوع وغلبة التعليم التقليدي .

وتعد كليات التربية واحدة من القنوات الهامة التي من خلالها يتم اعداد المدرسين للتعليم في المدارس الثانوية مستقبلا ما يستوجب ان يكون لدى طلبتها وأعضاء هيئة التدريس فيها تصورات ورؤية علمية صحيحة وحديثة حول الاتجاهات الحديثة في التعليم . ولكن لمس الباحث من خلال تدريس في كلية التربية وفي قسم علوم الحياة ان معظم أفكار وتصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس هي تقليدية مع وجود القليل من أعضاء هيئة التدريس تنحج لتكون أفكارها وممارساتها هي بنائية وحديثة وللوقوف على ابعاد هذه المشكلة فكر الباحث بإجراء دراسة علمية لتحديد وكشف هذه التصورات لذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤلين الآتيين :-

ما مستوى تصورات طلبة واعضاء هيئة التدريس في قسم علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي ؟ هل تختلف هذه التصورات استنادا الى جملة من المتغيرات مثل الجنس والمرحلة الدراسية ؟

ثانيا: أهمية البحث:- Importance of Research

تهدف عملية التعليم الى احداث تغيرات مرغوبة ومقصودة في سلوك المتعلم واكسابه المعلومات والمعارف والاتجاهات والقيم المرغوبة ولتحقيق ذلك يتوجب على المدرس ان يكون ملما بالقواعد والنظريات والاسس العلمية الصحيحة التي تعينه لاداء هذه المهمة .

وفي كليات اعداد المدرسين والمعلمين تتشكل لدى الطلبة الملتحقين ببرامجها في الجامعات مجموعة معتقدات شخصية منطقية حول التعليم والتعلم وادوارهم ودور طلبتهم في المستقبل وهذه المعتقدات والتصورات ترتبط بأفكارهم على مدى الاعوام التي كانوا فيها طلابا على مقاعد الدراسة في المرحلتين الابتدائية والثانوية والتي تكونت من خلال ملاحظة مدرسيهم الذين درسوهم سواء كانوا جيدين ام غير جيدين . (Lumpe et al , ٢٠٠٠ : ٢٧٥ - ٢٧٦)

وتكون هذه المعتقدات والتصورات اولية وغير كاملة لان الطلبة يحتكون بجانب الممارسة مع المدرسين دون معرفة الاسس النظرية والعلمية . ويعني مفهوم تصورات الطلبة في كليات التربية والمعلمين المعتقدات والافكار التي يحملونها حول معنى التعليم وادوارهم وادوار طلبتهم .

ويرى (Chan & Elliott , ٢٠٠٤) انه في الغالب يتم تصنيف

التصورات لدى الطلبة المعلمين والمدرسين حول التعليم ضمن اتجاهين هما التقليدي والبنائي ووفقا للاتجاه التقليدي فان المدرس هو مصدر المعرفة ويتمثل دوره الرئيس في نقلها ويكون دور الطالب متلقيا سلبيا لها في حين يركز الاتجاه البنائي على خلق بيئة تعلم نشطة تسمح بالتعليم التعاوني والتفكير الناقد وتعدد مصادر المعرفة وبنائها لدى المتعلم بصورة نشطة وفاعلة . (Chan & Elliott , ٢٠٠٤ : ٨١٨)

فيما يرى (زيتون وزيتون , ١٩٩٢) بشكل عام ان ادوار المدرس تختلف بين المنحى السلوكي التقليدي والمنحى المعرفي البنائي حيث في الاول يوفر المعلومات والمعرفة ويلقنها للطلبة اما دوره في الثاني فانه منظم لبيئة التعلم ويشجع جو الانفتاح عند اللزم وانه موفر لادوات التعليم اللازمة لانجاز التعلم بالتعاون مع الطلبة ومشارك في عملية ادارة التعلم وتقويمه . (زيتون وزيتون , ١٩٩٢ : ١٠٣)

ويعد المنحى البنائي من الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم وظهر هذا المنحى نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي خلال العقود الماضية اذ تحول الاهتمام من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطلبة مثل متغيرات المدرس والمدرسة والمنهج والاقربان ليتجه نحو الاهتمام بالعوامل الداخلية المؤثرة في التعلم أي توجه الاهتمام نحو ما يجري في عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل المعرفة السابقة ومعنى المفاهيم والقدرة في معالجة المعلومات والدافعية وانماط التفكير وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى . (الخليلي وآخرون , ١٩٩٦ : ٤٣٥)

ويعتمد المنحى والتعليم البنائي في افكاره على النظرية البنائية التي ظهرت نتيجة لاعمال جون ديوي وفيجوتسكي وبياجيه و برونر وغيرهم . والتي تهتم بالفكرة او التصور الذي يبنيه الفرد او عملية بناء المعنى داخل افكار الافرد نتيجة لجهد مبذول لفهمها او استخراج معناها . (مارتن وآخرون , ١٩٩٧ : ٤٣)

ويرى العديد من الباحثين ان هناك علاقة قوية بين تصورات المدرسين وسلوكهم الصفي وبيئة التعليم التي يوفرها لطلبتهم مما يؤكد انها تلعب دورا اساسيا في كيفية تفسير المدرسين للمعرفة النظرية وفي فهمهم لمهام التعلم والتعليم عندما كانوا ملتحقين ببرامج اعداد المدرسين . (Chan & Elliott , ٢٠٠٤ : ٨٢٠ - ٨٢١)

وتشير نتائج بعض الدراسات ان معتقدات وتصورات الطلبة المدرسين لا تتفق غالبا مع النموذج المقبول او المفرض في التعليم كما انها تمتاز بالثبات ومقاومة التغيير . (Lumpe et al , ٢٠٠٠ : ٢٧٥ - ٢٩٢)

وان اعدادا كبيرة من الطلبة المدرسين لم يغيروا معتقداتهم وتصوراتهم حول التعلم والتعليم حتى بعد التحاقهم ببرامج الاعداد وخضوعهم للعديد من المقررات التربوية حيث وجدت احدى الدراسات الاجنبية ان الطلبة المدرسين يتبنون احيانا طرائق تعليم غير فاعلة او طرائق تقليدية يميلون فيها للتمسك بالتصورات التي لديهم دون الاقتناع باهمية ما

١- تهتم الدراسة الحالية ببحث موضوع طالما انقسم فيه التربويين بين مؤيد ومعارض وهو الرؤية حول جدوى اهمية التعليم التقليدي الشائع والتعليم البنائي الحديث .

٧- ستستفيد بشكل عام كليات التربية من نتائج الدراسة الحالية في تعرف تصورات طلبتها وتربسييها وستستفيد بوجه خاص من نتائج الدراسة كلياتي التربية في جامعتي الكوفة والقادسية .

ثالثا:اهداف البحث: Aims of the Research

يهدف البحث الحالي الى:-

١- تعرف تصورات طلبة قسم علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي .

٢- تعرف تصورات أعضاء هيئة تدريس قسم علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي .

٣- تعرف الفروق بين تصورات الطلبة والتدريسيين حول التعليم التقليدي والبنائي .

٤- تعرف العلاقة بين تصورات الطلبة بمجموعة من المتغيرات كالجنس والمرحلة .

٥- تعرف العلاقة بين تصورات التدريسيين بمجموعة من المتغيرات كالجنس واللقب العلمي وعدد سنوات الخدمة وقناة الإعداد .

رابعا: فرضيات البحث of The Research Hypotheses

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة اقسام علوم الحياة وأعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات حول التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المرحلة الثانية ومتوسط درجات طلبة المرحلة الرابعة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات حول التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب قسم علوم الحياة ومتوسط درجات الطالبات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات حول التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات حول التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي الالقب (مدرس مساعد , مدرس , استاذ مساعد) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات حول التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس (بحسب متغير عدد سنوات الخدمة) عند

يقدمه القائمون على برامج الاعداد او لعدم تبنيهم للافكار التربوية الحديثة التي تعطي تفسيراً لادائهم الافضل وتؤدي الى تغيير تلك التصورات . (Skamp, ٢٠٠١ : ٣٣١-٣٥١)

ويرى (عدس , ١٩٩٨) ان لجميع المدرسين اعتقادا او تصورا لاتجاه معين في التعليم في بناء استراتيجياتهم التعليمية ويمكن من خلال مشاهدة سلوكيات المدرسين داخل الصف الوقوف على معتقداتهم وتصوراتهم الاساسية عن العملية التعليمية وادوارهم وادوار طلبتهم . (عدس , ١٩٩٨ : ٤٦)

ولاهمية دراسة تصورات الطلبة حول التعليم اجريت العديد من الدراسات العالمية والعربية فقد قام (Jong & Brinkman, ١٩٩٩) بدراسة حول برامج اعداد المعلمين والتصورات التي يحملها الطلبة فقد وجدا ان برامج اعداد المعلمين تعرضت الى اصلاحات رئيسة على مستوى العالم ولكنها فشلت في العديد من الدول في تقليل الفارق بين النظريات التي تدرس وبين الواقع الصفي وان المقررات لا تحدث تغيرات في تصورات الطلبة . (Jong & Brinkman , ١٩٩٩ : ٥-٩)

وقام (Al-wehr , ٢٠٠٤) بدراسة في الاردن لبحث اثر مساق تدريبي في تصورات الطلبة المدرسين ووجد بعد المساق التدريبي المتمركز على افكار النظرية البنائية ان هناك فروقا لصالح المجموعة التجريبية اضافة الى ان تصورات الطالبات كانت افضل من نصورات الطلاب . (Al-wehr , ٢٠٠٤ : ١٦٩-١٨٤) وقام (Saban , ٢٠٠٣) بدراسة في تركيا بحثت خصائص الطلبة المعلمين وتصوراتهم وتوصلت الدراسة الى ان نظام اعداد المعلم في تركيا يركز على التمحور حول المعلم والمحتوى وهناك حاجة للانتقال من التمحور حول المعلم الى التمحور حول المتعلم . وان معظم الطلبة يفضلون التعلم المتمحور حول المتعلم ويتبنون التعليم البنائي وكان تفضيل العلامات للتعليم البنائي اكثر من المعلمين . (Saban , ٢٠٠٣ : ٨٢٩-٨٣٥) وما سبق يمكن ايجاز اهمية البحث بما يأتي :

١- يشغل موضوع تصورات ومعتقدات التدريسيين وطلبة كليات التربية والمعلمين حول التعليم وادوارهم اهتماما عالميا وعربيا ولعدم وجود دراسة عراقية (بحدود علم الباحث) جاءت الدراسة الحالية لسد النقص في هذا المجال .

٢- تسعى الدراسة للكشف عن تصورات الطلبة واعضاء هيئة التدريس عن التعليم التقليدي والبنائي في العراق ومقارنتها بتصورات الطلبة واعضاء هيئة التدريس في العالم .

٣- تسهم الدراسة بالكشف عن تصورات طلبة قسم الحياة في كلية التربية عن التعليم وما يتوقع لهم من دور مستقبلي فاعل في اعداد الاجيال العلمية .

٤- تهتم الدراسة الحالية بتصورات اعضاء هيئة التدريس عن التعليم التقليدي والبنائي والمسؤولين عن الإعداد الأكاديمي للطلبة وفق الاتجاهات التربوية الحديثة .

٥- توجه الدراسة الحالية انظار المهتمين بالتربية العلمية نحو اهمية التصورات التي يحملها الطلبة واعضاء هيئة التدريس في كلية التربية نحو المفاهيم التعليمية الهامة .

أفضل عندما يتمكن من بناء فهمه للعالم الذي يعيش فيه استنادا الى تأمل متأن بالتجارب السابقة لتتولد لديه قواعد او نماذج ذهنية خاصة به تستعمل لتفسير وفهم العالم . (وزارة التربية . ٢٠٠٥: ١٣) وتشيران (العفون والفتلاوي . ٢٠١١) الى ان ابرز مبادئ النظرية هي :

١- معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم .

٢- ان المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءا ذاتيا .

٣- لا يحدث تعلم مالم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية .

٤- يحدث التعلم على أفضل وجه عندما يواجه الفرد (المتعلم) بمشكلة او مهمة حقيقية واقعية .

٥- لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيتها عن طريق التفاوض الاجتماعي معهم .

(العفون والفتلاوي . ٢٠١١ : ١٥٢-١٥٣)

وتؤكد النظرية البنائية على ضرورة ربط المتعلمين التعلم اللاحق بالتعلم السابق وان المتعلم يتعلم من خلال البناء الفعال للمعرفة ومقارنة المعلومات الجديدة مع الفهم القديم للوصول الى فهم جديد وتهدف البنائية إلى تحقيق فهم أفضل عند المتعلم لذا يكون التعليم المباشر الذي يخبر فيه المدرس طلبته بكل شيء من أدنى مستويات التعليم وان إعطاء الطلبة الأفكار يفسد قوة ما يتعلمه الطلبة كما يفسد عمق واتساع فهمهم ويزعزع ثقتهم بأنفسهم . (الهويدي . ٢٠٠٥ : ٢٩٩-٣٠٤) وان اهم ادوار المدرس وفق التعليم البنائي الذي هو تطبيق لافكار هذه النظرية هو يتلخص بما يأتي :

١- توفير بيئة تعليمية وممارسات تعليمية - تعليمية تنمي عمليات العلم .

٢- تشخيص خبرات المتعلمين وربطها بالتعلم الجديد .

٣- معرفة خصائص المتعلمين وبناء أنشطتهم ومهمات تلائم خصائصهم وقدراتهم .

٤- اعتماد أساليب التقويم الحقيقي للطلبة كالملاحظة وتقويم الأداء والتقويم الذاتي وتقويم الأقران .

٥- تشجيع الطلبة وتقبل ارائهم واستقلاليتهم والسماح لهم بتنظيم المحتوى والأنشطة.

٦- تشجيع الطلبة على الحوار مع المدرس وفيما بينهم واستقصاء الفهم السابق للمفاهيم قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

٧- تهيئة الفرصة لمشاركة الطلبة في مواقف وخبرات تتعارض مع فروضهم المبدئية وتشجيعهم على المناقشة .

٨- تصميم أنشطة صفية تساعد على بناء روابط مع مفاهيمهم السابقة وتسمح بتوليد الأفكار وإعادة بنائها .

٩- تصميم الأنشطة التجريبية التي تمكن الطلبة من بناء المعرفة .

١٠- القيام بكل عمل من شأنه جعل المتعلم محور التعلم ومساعدته في الوصول الى الحل والجاز الأنشطة بفاعلية .

(العفون والفتلاوي . ٢٠١١ : ١٥٣-١٥٤)

ويعتمد التعليم التقليدي مبدأ أن المعرفة (Knowledge) تقع خارج البنية العقلية للمتعلم وهي موجودة في البنية العقلية للمدرس ويجب على المدرس نقلها كما هي الى عقل المتعلم اما التعليم البنائي فأنه يؤكد على الفهم الذي يحدث بواسطة جهد المتعلم ومحاولاته كي يتعلم وهنا يختلف التعليم البنائي عن التقليدي في انه يسعى الى ان يكون المتعلم مستقلا ذاتيا ومنظما ذاتيا وقادرا على توجيه التعلم بنفسه. (الكنانى . ٢٠٠٩ : ٣٧)

ويمكن المقارنة بينهما من خلال المخطط (١) :

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم البنائي
المنهج	- يقدم من الجزء الى الكل ويؤكد على المهارات الاساسية . - هو منهج ثابت . - يعتمد الكتاب المدرسي وكتب النشاط العملي .	- يقدم من الجزء الى الكل ويؤكد على المفاهيم الأساسية ومهارات التفكير . - هو متغير ومرن . - لا يعتمد مصدرا محددًا وهناك تنوع في المصادر والمواد التي يتعامل معها الطلبة .
المعرفة	- هي مجموعة من المعلومات يتم وصفها وبذلك تهتم بالتذكر والحفظ والتلقين . - لاتقدم بشكل مشكلات علمية للطلبة .	- هي أنشطة متتالية يتم بنائها . - تبني المعرفة من خلال حل المشكلات العلمية .

مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس (بحسب قناة الإعداد) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي .

خامساً : تحديد المصطلحات : Bounding of the terms

١- التصورات Conceptions

عرفها (Ford , ١٩٩٤) :

- مجموعة ما تشكل لدى الفرد من اراء خلال مروره بخبرة معينة وما تكون لديه من افكار من خلال عملية التعلم .

(Ford , ١٩٩٤ : ١٣١٥)

وعرفها (عبد السلام . ٢٠٠١)

- افكار الطلبة ومعتقداتهم عن بعض المفاهيم ويمكن التعرف عليها عن طريق الاستجابة لأسئلة معينة تركز على التفسيرات الشخصية لهم . (عبد السلام . ٢٠٠١ : ١٥٠) ويعرفها الباحث (إجرائيا) :

- مجموعة أفكار ومعتقدات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي وما يرتبط بهما من أساليب تعلم وتعليم وتدریس والتي تقاس باستجاباتهم على المقياس المعد للدراسة .

٢- التعليم التقليدي Traditional Instruction

عرفه (محمد ومحمد . ١٩٩١)

- عملية تلقين الطلبة معلومات مختلفة وتدريبهم على بعض العمليات او التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي . (محمد ومحمد . ١٩٩١ : ١٤)

عرفه (غيث والشوارب . ٢٠٠٩)

- ذلك النوع من التعليم الذي يكون فيه المعلم هو مصدر المعرفة ويتمثل دوره بنقلها ويكون دور المتعلم سلبيًا متلقيا للمعلومات . (غيث والشوارب . ٢٠٠٩ : ٢٦٢)

ويعرفه الباحث نظريا :

- التعليم الشائع والساد في العديد من النظم التعليمية ومنها نظامنا التعليمي الذي يركز على المدرس بكونه محور العملية التعليمية ويتمثل دوره في نقل المعرفة بينما يقتصر دور الطلبة في استقبالها واسترجاعها .

٣- التعليم البنائي Instruction Constructional

عرفه (الهويدي . ٢٠٠٥)

- التعليم الذي يكون دور المدرس فيه اختيار المواد التعليمية بعناية شديدة وإشراك المتعلمين بشكل فعال وتشجيعهم على بناء فهمهم الخاص عن طريق تلمس الواقع المحيط بهم . (الهويدي . ٢٠٠٥ : ٢٩٩)

وعرفه (امبوسعيد والكندي . ٢٠١٠)

- تطبيق للمبادئ المستنبطة من النظرية البنائية في التعلم الذي يشمل قيام المتعلم ببناء المعرفة بنفسه وربط ما يتعلمه

بالبيئة المحيطة به والقيام بالمشاركة في التعلم بشكل جيد كما يسمح للطلبة بالنقاش فيما بينهم والحرية في القيام بالأعمال التعليمية المختلفة . (امبوسعيد والكندي ٢٠١٠ : ٩) ويعرفه الباحث نظريا :

- التعليم الذي ظهر انعكاسا للأفكار التعليمية الحديثة في التربية والذي يركز على الطالب بكونه محور العمل والنشاط التعليمي ويكون دور المدرس فيه تهيئة بيئة تعليمية نشطة تسمح للطلبة باستكشاف المعرفة وتشكيل خبرات التعلم الخاصة بهم .

سادساً: خلفية نظرية Background Theory

كان التعليم - ومايزال- المدخل الأكثر فاعلية في إحداث التنمية البشرية للمجتمعات على مر العصور والمتتبع لتقارير المنظمات الدولية العالية يلاحظ اهتمامها بالتربية والتعليم إيماناً منها بما حققه من نتائج ايجابية في مخرجاتها وخاصة البشرية والتي تعمل على تحقيق الرقي والتقدم لاي مجتمع في كافة المجالات والأصعدة .

ويعد تعليم العلوم جانباً هاماً من جوانب التعليم الذي تهتم به الدول المتقدمة والنامية وعلى الرغم من أن نجاح تعليم العلوم يتوقف على الكثير من العوامل الا ان الاختصين في التربية العلمية يؤكدون بان مدرس العلوم يبقى حجر الزاوية في العملية التعليمية والمفتاح الرئيس لها . فأفضل المناهج والكتب والمقررات والأنشطة والبرامج التعليمية قد لاخقق أهدافها ما لم يكن مدرس العلوم جيد الإعداد ومتميز بأفكاره وأرائه التي يترجمها الى واقع وسلوك وخبرة لدى طلابه فيتفاعل معهم ويهذب شخصيتهم ويصقل خبرتهم ويوسع مداركهم وينمي أنماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية . (زيتون . ٢٠٠١ : ٢٢١)

و يتنامى الوعي لدى الباحثين وخبراء مناهج العلوم وطرائق تدريسها في القرن الحادي والعشرين بأهمية التحول من رؤية العملية التعليمية على انها عملية تلقين وتدريب الطلبة على حفظ المعلومات واستيعابها والنظر إليها بكونها عملية تعليم الطلبة على كيفية توظيف المعلومات التي يتعلمونها من اجل تحقيق الفهم ومساعدتهم على إيجاد معنى جديد لما يتعلمونه للوصول للتعلم ذو المعنى وتكوين اتجاهات ايجابية نحو العلوم . (الغنيم . ١٩٩٩ : ٨)

لذا فقد ازداد الاهتمام بالتعليم البنائي في العقود الأخيرة والذي يؤكد انه لايد للتعليم ان يركز على الحالة الفردية التي يحاول فيها المتعلم فهم الظواهر وكذلك يركز على الدور الاجتماعي في أثناء التعليم وان دور المدرس البنائي يختلف كثيراً عن دور المدرس التقليدي فهو يختار الأنشطة التدريسية ويشرك المتعلمين على نحو فعال ويشجعهم على بناء فهمهم الخاص . (العفون والفتلاوي . ٢٠١١ : ١٥١-١٥٢)

ويستند التعليم البنائي في أساسه النظري إلى النظرية البنائية التي هي نظرية تعلم ترى بان الفرد يتعلم بشكل

التصورات بعد استخراج صدقها وثباتها . أظهرت النتائج امتلاك الطلبة المعلمين مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية ولكن التصورات كانت تميل أكثر نحو البنائية وكانت تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية وأقل تقليدية مقارنة مع طلبة السنة الأولى . وأن تصورات الطالبات كانت أكثر بنائية من تصورات الطلاب و تصورات الطلاب أكثر تقليدية مقارنة بتصورات الطالبات . (غيث والشوارب . ٢٠٠٩ : ٢٦٠)

٦- دراسة (Shumba,٢٠١١)

اجريت الدراسة في زمبابوي وحثدياً في جامعتها وهدفت اثر معرفة تصورات المدرسين عن البنائية في تعلم و تدريس العلوم . وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مدرسا من الملتحقين في برنامج الدبلوم العالي في التربية بعد البكالوريوس واعتمدت استبانة (Fraser ١٩٩٨) بعد تكييفها لعينة الدراسة واستخراج صدقها وثباتها وتضمنت (٦٦) فقرة شملت اربع محاور (التصورات عن اكتساب المعرفة . النظرية البنائية . دور المدرس . دور الطالب) واطهرت النتائج ان معظم مدرسي العلوم ليس لديهم نظرة واضحة حول النظرية البنائية و ان المدرسين يمتلكون تصورات خاطئة عن اكتساب المعرفة من قبل الطلبة وان لدى المدرسين فهم مقبول لادوارهم وادوار طلبتهم . (Shumba :١٧٥,٢٠١١)

دلالات ومؤشرات من الدراسات السابقة :

- ١- تميزت معظم الدراسات باتباعها المنهج الوصفي في دراسة التصورات وهذا ما اتفقت معه الدراسة الحالية .
 - ٢- تشير معظم الدراسات الى اهتمامها بمعرفة تصورات الطلبة المعلمين وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية .
 - ٣- كانت جميع الدراسات تبحث تصورات الطلبة في تخصص العلوم والكيمياء والفيزياء ولم تبحث أي دراسة تصورات طلبة علوم الحياة وهذا ما انفردت به الدراسة الحالية .
 - ٤- لم تبحث أي دراسة قياس تصورات الطلبة المعلمين ومقارنتها بتصورات مدرسيهم وهذا انفردت به الدراسة الحالية فقط .
 - ٥- تباينت الدراسات في عدد عينتها وتراوحت بين (١٦) طالبا في دراسة (Hancock & Gallard, ٢٠٠٤) و (٤٤٧) طالبا وطالبة كما في دراسة (غيث والشوارب . ٢٠٠٩) بينما بلغت عينة الدراسة الحالية (٣٠٣) طالبا وتدرسيا .
 - ٦- انفردت الدراسة الحالية بدراسة علاقة التصورات بمتغيرات لم تبحثها بقية الدراسات مثل متغيرات (اللقب العلمي . سنوات الخدمة . قناة الاعداد) .
 - ٧- سيقارن الباحث بين نتائج الدراسات ونتائج دراسته لمعرفة جوانب الاتفاق والاختلاف بين دراسته وبينها .
- ثامنا : اجراءات البحث Procedures of the Research
- اولا : مجتمع البحث وعينته :
- تكون مجتمع البحث من جميع اعضاء هيئة التدريس وطلبة قسم علوم الحياة للدراسات الصباحية في كليتي التربية والتربية للبنات في جامعتي القادسية والكوفة للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ اذ بلغ مجتمع البحث (٦٤٨) تدرسيا وطالبا وكما موضح في الجدول (١) :
- الجدول (١) مجتمع البحث

قسم علوم الحياة - كلية التربية		قسم علوم الحياة - كلية التربية للبنات		المجموع
- جامعة القادسية		- جامعة الكوفة		
التدريسين	الطلبة	التدريسين	الطالبات	
٤٨	٣٧٦	٤١	١٨٣	٦٤٨

واختار الباحث عينة من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية بلغ عددها (٣٠٣) وكما موضح في الجدول (٢) :

نوع العينة		جامعة القادسية		جامعة الكوفة		المجموع	المجموع
التدريسين		ذكور	اناث	ذكور	كلية التربية للبنات	الكلية	
		٩	٩	٥	١٥		
المرحلة الثانية	المرحلة الرابعة	٥٣	٥٠	-	٣٧	١٤٠	٣٠٣
		٣٩	٥٢	-	٣٤	١٢٥	

وبذلك بلغ حجم العينة بالنسبة لمجتمعها (٤٦٪) وحثديدا بالنسبة للتدريسين كان حجم العينة للعدد الكلي بنسبة (٤٢ ٪) اما بالنسبة للطلبة فقد بلغ نسبة (٤٧٪) ومن الجدير بالذكر ان الباحث اختار عينة من المرحلة الثانية لكون طلبة هذه

المتعلم	- يتعلم الطالب عن طريق الاستقبال ثم يقوم بالاستظهار . - يحاول تلافي الأخطاء .	- يتعلم الطالب عن طريق بناء المعرفة ولديه تصور ذهني قبل التعلم . - الخطأ جزء من التعلم وله دور في بناء المعنى وبدونه لا يحدث التعلم .
المدرس	- سلبى ومتلقى للمعلومات . - يدرس الطلبة كلهم بالطريقة نفسها . - يعرض ويزود الطلبة بالإجابات الصحيحة .	- ايجابي ونشط ومفكر . - ينوع في أساليب التعليم . - يقترح أنشطة للطلبة وينظم المناقشات والإجراءات . - متفاعل ومهيئ لبيئة مناسبة لتعلم الطلبة .
التقويم	- ملقن وناقل للمعلومات . - يتم فقط من خلال الاختبارات . - يقيس نوعية المعرفة المكتسبة . - هدفه قياس امكانية الطلبة بتحليل المعلومات وتركيبها ونقدها . - يقيس كمية المعلومات المكتسبة . - هدفه قياس تذكر المعلومات واسترجاعها .	- يتم من خلال أساليب مختلفة مثل ملاحظة أداء الطلبة وتقييم المشاريع والأنشطة إضافة للاختبارات . - يقيس نوعية المعرفة المكتسبة . - هدفه قياس امكانية الطلبة بتحليل المعلومات وتركيبها ونقدها .

(النجدي واخرون . ٢٠٠٥ : ٣٩٦) (الهويدي . ٢٠٠٥ : ٣٠٦)

سابعا : دراسات سابقة Studies of precedent

١- دراسة (Tasi, ٢٠٠٢)

اجريت الدراسة في تايوان وهدفت اكتشاف العلاقات بين معتقدات المعلمين حول تعلم وتعليم العلوم وطبيعة العلم وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلما في تخصص الكيمياء والفيزياء وجمعت البيانات من خلال المقابلات الفردية وصنفت استجابات العينة في ثلاث ابعاد (التقليدي . العملياتي . البنائي) واطهرت النتائج ان نصف المعلمين المشاركين في الدراسة يمتلكون معتقدات تقليدية حول التعلم والتعليم وطبيعة العلم . (Tasi, ٢٠٠٢ : ٧٧١-٧٨٣)

٢- دراسة (Hancock & Gallard, ٢٠٠٤)

هدفت الدراسة معرفة معتقدات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم حول التعلم والتعليم وهل تتغير هذه المعتقدات بعد اكمالهم فترة التدريب الميداني . شملت العينة (١٦) طالبا معلما وطلب منهم تقديم افكار توضح معتقداتهم حول التعلم والتعليم مع اعطاء التفسيرات قبل التدريب الميداني واطهرت النتائج ان معتقداتهم كانت في البداية تدور حول دورهم كميسرين للتعلم وموجهين للدرس والانشطة وبعد الانتهاء من التدريب اصبحت المعتقدات تميل للمحور اما حول المعلم او المتعلم . (Hancock & Gallard, ٢٠٠٤ : ٢٨١-٢٩١)

٣- دراسة (So & Watkins, ٢٠٠٥)

اجريت الدراسة في هونج كونج وهدفت تعرف طبيعة تفكير معلمي العلوم المبتدئين الذين يدرسون المرحلة الاساسية من خلال تتبع مجموعة من الطلبة المعلمين الملتحقين برنامج اعداد المعلمين لمدة عامين ثم المتابعة خلال ممارسة المهنة في السنة الثالثة وحددت طبيعة تفكير المعلمين في (التصورات . التعليم . التخطيط . التأمل) ودراسة التغيرات التي تطرأ على تفكيرهم في هذه الجوانب وتوصلت الدراسة الى ان تصوراتهم عن تعلم وتعليم العلوم في اربع اقسام هي النظرة البنائية المتمركزة حول المتعلم والنظرة التجريبية المتمركزة حول المتعلم والنظرة الى المعلم بكونه موضحا للمعرفة وكذلك بكونه ناقلا للمعرفة . (So & Watkins, ٢٠٠٥ : ٥٢٥-٥٤١)

٤- دراسة (Chan & Khoo, ٢٠٠٧)

اجريت الدراسة في سنغافورة وهدفت معرفة تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم ودراسة اثر كل من البرنامج والجنس والعرق والعمر والتخصصات الدراسية في تصوراتهم عن التعلم والتعليم واعدت استبانة وطبقت على عينة ضمت (٣١٢ طالبا معلما . اظهرت النتائج ان الطلبة المعلمين يمتلكون تصورات بنائية وتقليدية حول التعلم والتعليم وان تصوراتهم كانت تميل اكثر نحو البنائية ووجود فروق فردية ذات دلالة تعزى للتخصص الدراسي والعرق . (Chan & Khoo, ٢٠٠٧ : ١٨١-١٩٥)

٥- دراسة (غيث والشوارب . ٢٠٠٩)

اجريت الدراسة في الاردن في عدد من الجامعات الحكومية والخاصة وهدفت معرفة تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم . وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبا وطالبة واستخدمت استبانة تكونت من ٣٤ فقرة لقياس

المرحلة - من المفترض- قد تكونت لديهم تصورات أولية حول التعليم التقليدي والبنائي ولم يختار طلبة المرحلة الأولى لكونهم حديثي الالتحاق ببرنامج الاعداد بالكلية اما اختياره لطلبة المرحلة الرابعة لكون من المفترض ان تصوراتهم أصبحت بنائية وكانوا قد ابتعدوا عن تصوراتهم التقليدية خلال إعدادهم الأكاديمي والمهني . أما اختياره لعينة اعضاء هيئة التدريس لتعرف مستوى تصوراتهم التي يفترض ان تكون بنائية بدرجة كبيرة ولما لهم من أثر سينعكس على تصورات طلبتهم الذين سيصبحوا مدرسين مستقبلا.

ثانياً : اداة الدراسة :

لتحقيق هدف البحث اعد الباحث مقياس تصورات الطلبة واعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي وبحسب الآتي :

- ١- اطلع الباحث على الادبيات التي درست موضوع التصورات وتم تحديد المحاور الرئيسة للمقياس و المحاور هي : (دور الطلبة في التعليم التقليدي والبنائي , دور المدرس , بيئة التعليم التقليدي والبنائي) .
- ٢- اعتمادا على الخلفية النظرية للدراسة قام الباحث بصياغة فقرات المقياس وكانت بصورتها الأولية (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كما تقدم .

٣- تم الاطلاع على المقاييس التي اعتمدت في دراسة كل من (Chan & Elliott, ٢٠٠٤) ودراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩) .

٤- بعد عرض المقياس بصورته الاولى على مجموعة من الخبراء والمختصين تم حذف بعض الفقرات وتعديل فقرات اخرى وإضافة فقرات جديدة استنارةً بآراء الخبراء فكانت فقرات المقياس بصورتها النهائية مكونة من (٣٨) فقرة بواقع (١٩) فقرة لتصورات التعليم التقليدي ومثلها لفقرات تصورات التعليم البنائي وكانت الفقرات موزعة في المقياس بالشكل الآتي :-

- الفقرات (٢, ٣, ٤, ٨, ١٠, ١٢, ١٣, ١٥, ١٧, ١٩, ٢١, ٢٢, ٢٦, ٢٧, ٣٠, ٣٣, ٣٦, ٣٨) تخص تصورات التعليم التقليدي .

- الفقرات (١, ٥, ٧, ٩, ١١, ١٤, ١٦, ١٨, ٢٠, ٢٣, ٢٤, ٢٥, ٢٨, ٢٩, ٣١, ٣٢, ٣٤, ٣٥, ٣٧) تخص تصورات التعليم البنائي .

صدق المقياس : ويقصد بالصدق ان يقيس المقياس ما وضع لقياسه . ويشير (عبيدات وآخرون , ١٩٩٢) انه يمكن حساب الصدق الظاهري او صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على عدد من الخبراء والمختصين في المجال الذي يقيسه المقياس . (عبيدات وآخرون , ١٩٩٢: ١١٤) وقام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين* وقد طلب منهم ابداء ملاحظاتهم بخصوص فقرات المقياس من حيث الوضوح وقياسها للصفة المطلوبة والدقة العلمية وكما تقدم وقد اخذ الباحث بآراء الخبراء في اعداد الصورة النهائية للمقياس .

التطبيق الاستطلاعي للمقياس : بهدف كشف وضوح فقرات المقياس والتحليل الاحصائي لفقراته اختار الباحث عينة استطلاعية من طلبة واعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والتربية للبنات / جامعة الكوفة تألفت من (١٠) تدريسيين و(١١) طالبا وطالبة من غير عينة البحث وبذلك بلغت عينة التحليل الاحصائي (١٢٠) تدريسيا وطالبا وطبق المقياس عليهم في شهر كانون الاول ٢٠١١ وبعد تصحيح الاجابات تم ايجاد الآتي :

١- القوة التمييزية لفقرات المقياس : لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات تم ترتيب الاجابات تنازليا واختير (٢٧٪) من المجموعتين العليا والدنيا لتمثل المجموعتين المتطرفتين اذ بلغ مجموعهما (٦٤) وكانت الدرجات محصورة بين (٨٤-١٤٢) وباستخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS) وبدرجة حرية (١٠٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تم اختبار الفروق لفقرات المقياس

* اسماء الخبراء والمختصين :

١- أ.م. د. نادية حسين العفون / كلية التربية - ابن الهيثم / جامعة بغداد .

٢- أ.م. د. فاطمة عبد الامير الفتلاوي / كلية التربية - ابن الهيثم / جامعة بغداد .

٣- أ.م. د. محمد جبر دريب / كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة .

٤- أ.م. د. عبد الرزاق شنين الجنابي / كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة .

٥- أ.م. عباس نوح الموسوي / كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة .

٦- م. د. احمد عبيد السعدي / كلية التربية - ابن الهيثم / جامعة بغداد .

٧- م. د. نبأ عبدالروؤف سميسم / كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة .

٨- م. علاء عبد الواحد الشاموي / كلية التربية - جامعة القادسية .

٩- م. مازن ثامر شنيف / كلية التربية - جامعة القادسية .

١٠- م. احسان حميد / كلية التربية - جامعة القادسية .

وبمقارنة القيم المحسوبة مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) توضح ان جميع الفقرات كانت دالة احصائية رغم تفاوتها في قوتها التمييزية وكما موضح في الجدول (٣) :

الجدول (٣) القيمة التمييزية لفقرات مقياس التصورات

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	٢,٢٣	٢٠	٣,٤
٢	٦,٣	٢١	٢,٢
٣	٢,٩	٢٢	٢,٩
٤	٥,١	٢٣	٣,٨
٥	٣,٧	٢٤	٥,٨
٦	٤,٦	٢٥	٤,٦
٧	٢,٢	٢٦	٢,٨
٨	٣,٥	٢٧	٥,٥
٩	٢,١٩	٢٨	٣,٧
١٠	٣,١	٢٩	٢,٥
١١	١٠,٣	٣٠	٣,٨
١٢	٤,٥٥	٣١	٢,١
١٣	٣,٦	٣٢	٤,٢
١٤	٢,٧	٣٣	٦,٧
١٥	٣,٣	٣٤	٢,٤
١٦	٢,٥	٣٥	٣,٣
١٧	٢,٧	٣٦	٢,٩
١٨	٤,٧	٣٧	٣,٨
١٩	٥,١	٣٨	٤,١

٢- ثبات المقياس : للتحقق من ثبات المقياس تم استخراج بطريقتين هما :

اولاً: باستخدام طريقة تحليل التباين (معادلة الفا كرونباخ) لدرجات العينة الاستطلاعية وبواسطة الحقيبة الاحصائية تم استخراج قيمة الثبات اذ بلغت (٠,٧٦) وهو معامل ثبات جيد .

ثانياً : باستخدام التجزئة النصفية (Spilt - Half) اذ تم تقسيم فقرات المقياس الى قسمين متكافئين هما الفقرات الفردية والزوجية وبواسطة الحقيبة الاحصائية استخرج معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية والزوجية اذ بلغ (٠,٦٢) وبما ان حساب الثبات بالتجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للمقياس لذا صحح باستخدام معامل (Sperman- Brown) فكان معامل الثبات (٠,٧٦) وبعد معامل ثبات جيد .

تصحيح المقياس : تم اعتماد مقياس ليكرت المتدرج معيارا لحساب الدرجة وتم توزيع الدرجات لاستجابة العينة على الفقرات وبحسب الآتي (أنفق تماما (٤درجات) - أنفق (٣ درجات) - لاأنفق (درجتان) - لا أنفق تماما (درجة واحدة)) , وبذلك تراوح المدى النظري للدرجات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس او الطالب لكل فقرة من فقرات المقياس (١-٤) درجات وتكون الدرجة الكلية (اعلى درجة) للتصورات حول التعليم التقليدي (٧٦) درجة واقل درجة (١٩) ومثلها لتصورات التعليم البنائي .

تطبيق المقياس : طبق المقياس على عينة الدراسة في شهري (شباط واذار - ٢٠١٢) وصححت الاجابات تمهيدا لاستخراج النتائج .

الوسائل الاحصائية : تم معالجة البيانات احصائيا باستخدام برنامج الاحصائية (SPSS) الاصدار السادس عشر واستخدم فيها :

١- مقاييس النزعة المركزية والتشتت (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري) .

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لاختبار دلالة الفروق ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس) .

٣- تحليل التباين الاحادي (One way Analysis of variance) (لاختبار دلالة الفروق) .

٤- معادلة الفا كرونباخ (لحساب الثبات) .

٥- معامل سبيرمان - براون (لتصحيح معامل الارتباط بالتجزئة النصفية) .

تاسعا : نتائج البحث ومناقشتها :

١- تحقيقا للهدف الاول للبحث وهو تعرف التصورات التي يحملها طلبة قسم علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الطلبة وكما موضح في الجدول (٤) :

الجدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات الطلبة حول التعليم التقليدي والبنائي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	المدرس الجيد هو الذي يجعل مناخ الصف هادئاً مريحاً .	٣,٦١	٠,٥٨
٧	التعليم الفعال يقوم على تهيئة الفرص للطلبة للاستكشاف والنقاش والاستفسار .	٣,٦	٠,٦٣
٢٤	من واجبات المدرس الاستماع لأراء الطلبة ومقترحاتهم بشأن المادة العلمية .	٣,٥٩	٠,٦٤
١٨	المدرس الجيد هو الذي يراعي مشاعر طلبته .	٣,٥٦	٠,٦٢
٢٣	المدرس الناجح هو الذي يشجع الطلبة على إبداء الآراء وتقبلها .	٣,٥٦	٠,٦١
١٦	تعد أفكار الطلبة حول موضوع الدرس مهمة جداً ويجب مراعاتها من قبل المدرس .	٣,٥٥	٠,٥٨
١٤	الصف التعليمي الجيد هو الذي يشعر الطلبة فيه بأهميتهم كأفراد فاعلين .	٣,٥٤	٠,٦١
٢٨	من المهم جداً ان يبدأ المدرس درسه بمعرفة المعلومات السابقة للطلبة عن موضوع الدرس .	٣,٥٢	٠,٥٧
٢٥	المدرس الجيد هو الذي يكتشف الفهم الخاطئ للمعلومات العلمية عند الطلبة ويساعدهم على تصحيحها .	٣,٤٦	٠,٦٥
٣٥	الصف التعليمي الجيد هو الذي يجهز بوسائل تعليمية متنوعة تساعد الطلبة في اكتشاف المعرفة بأنفسهم .	٣,٤٤	٠,٧٢
٣١	يحدث التعلم عندما يطبق الطلبة المعرفة العلمية في مواقف جديدة او حياتية وليس فقط عن طريق حفظ المعلومات .	٣,٤١	٠,٦٧
٣٧	يمكن التأكد من تعلم الطلبة من خلال الاختبارات التي تركز على تحليل المادة العلمية ونقدها وليس من خلال حفظها فقط .	٣,٤١	٠,٦٨
١١	المدرس الجيد هو الذي يشجع الطلبة على البحث وتقصي المعرفة العلمية دون استقبالها جاهزة .	٣,٣٧	٠,٧٥
٣٢	يحدث التعلم الفعال عندما يشترك الطلبة في أنشطة تعاونية فيما بينهم .	٣,٣٥	٠,٧١
٢٩	أفضل طرائق التدريس هي التي تقوم على البحث وحل المشكلات والاستقصاء .	٣,٣١	٠,٦٩
١	الاتجاه الحديث في التربية ينظر للطلاب بكونه محور العملية التعليمية .	٣,٢٥	٠,٧٧
٣٤	المحتوى العلمي الجيد هو الذي يحتوي الكثير من الأنشطة التعليمية .	٣,٢٥	٠,٦٧
٥	يتعلم الطلبة عندما يكتشفون المعرفة العلمية بأنفسهم .	٣,٠٧	٠,٨٨
٢٠	التعليم الحديث يؤكد على مساعدة الطلبة في بناء المعرفة العلمية دون نقلها اليهم من المدرس بصورة جاهزة .	٢,٩٦	٠,٨٣

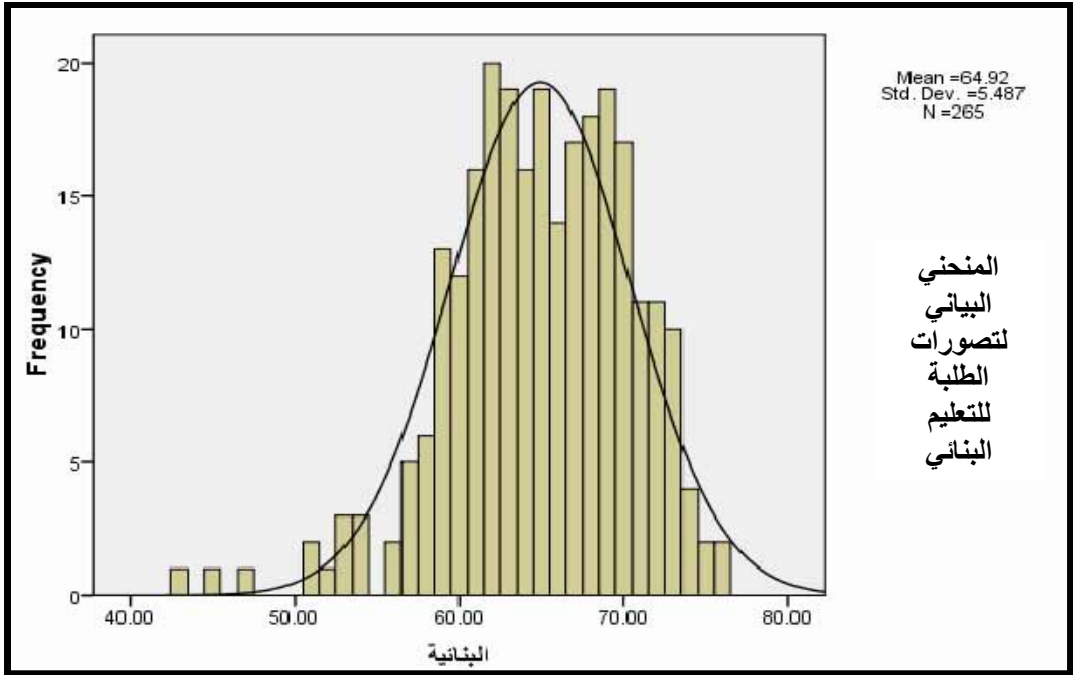
وبوضح الشكل (٢) المنحني البياني لدرجات الطلبة فيما يرتبط بالتعليم التقليدي :

الشكل (٢) المنحني البياني لدرجات الطلبة عن تصوراتهم للتعليم التقليدي

الجال	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري
تصورات التعليم التقليدي	٢٦٥	٥٦,٤	٥٧	٥٩	٦,٠٢
تصورات التعليم البنائي	٢٦٥	٦٤,٩	٦٥	٦٢	٥,٤٨

وبشير الجدول الى ان المتوسط الحسابي ضمن تصورات الطلبة حول التعليم البنائي كانت اكبر من المتوسط الحسابي لتصوراتهم حول التعليم التقليدي ما يعني ان تصورات الطلبة عموماً كانت تتجه لتكون بنائية اكثر بما هي تقليدية ويظهر ان الطلبة يمتلكون مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية بمعنى انهم لا يمتلكون فقط تصورات بنائية حول دور المدرس وادوار المتعلمين وبيئة التعليم بل يمتلكون الاثنين معاً وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Chan & Elliott, ٢٠٠٤ ودراسة (Chan & Khoo, ٢٠٠٧) ودراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩) ويفسر الباحث هذه النتيجة ان برامج اعداد الطلبة في كليات التربية تتوجه نحو اعداد الطلبة وفق الاتجاهات الحديثة وقد يكون ذلك انعكس في اداء الطلبة على المقياس ويوضح الشكل (١) المنحني البياني لدرجات الطلبة فيما يرتبط بالتعليم البنائي :

الشكل (١) المنحني البياني لدرجات الطلبة عن تصوراتهم للتعليم البنائي



وتفصيلاً لهذه النتيجة يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول التعليم البنائي عن كل فقرة من فقرات المقياس في هذا البعد مرتبة تنازلياً وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات بين (٣,٦١ - ٢,٩٦) فيما كان المعدل لهذه المتوسطات هو (٣,٤١) :

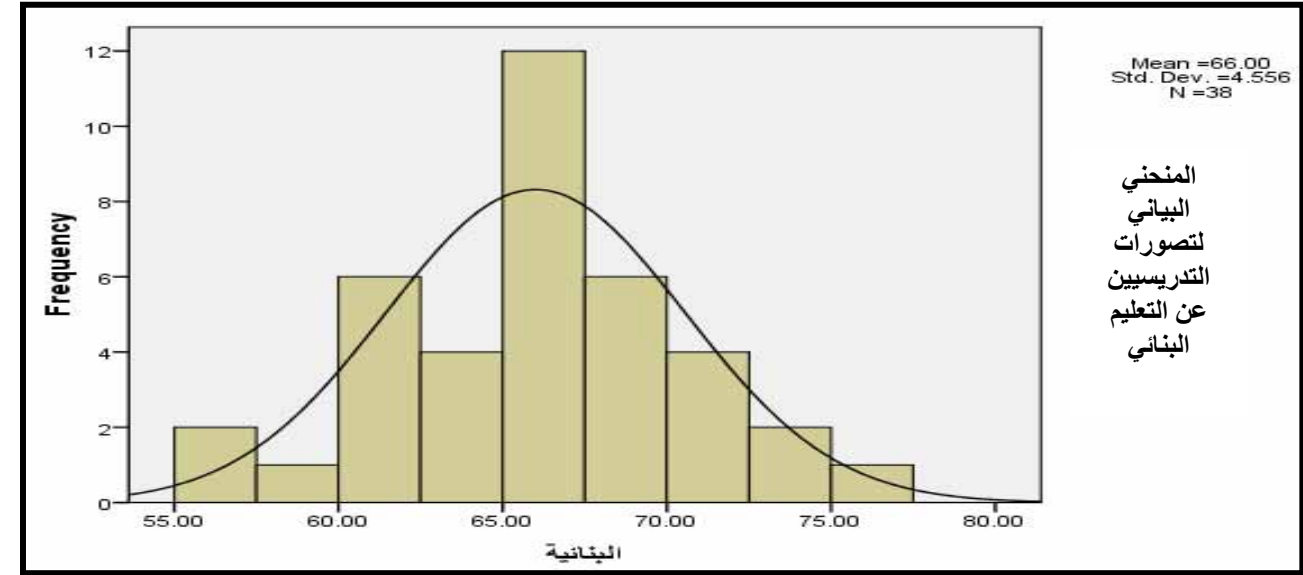
الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في فقرات تصورات التعليم البنائي

الجدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات التدريسيين حول التعليم التقليدي والبنائي

المجال	عدد التدريسيين	المتوسط الحسابي	الوسيط	النوال	الانحراف المعياري
تصورات التعليم التقليدي	٣٨	٥٤,١	٥٣	٥٠	٧,٤
تصورات التعليم البنائي	٣٨	٦٦	٦٦	٦٧	٤,٥

ويشير الجدول الى ان المتوسط الحسابي ضمن تصورات التدريسيين حول التعليم البنائي كانت اكبر من المتوسط للتصورات حول التعليم التقليدي ما يعني ان تصورات التدريسيين كانت بنائية اكثر من تقليدية واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chan & Khoo , ٢٠٠٧) ودراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩) ويفسر الباحث ذلك في ان العديد من التدريسيين هم من خريجي كليات التربية وقد اطلعوا على الاتجاهات الحديثة في التربية التي تؤكد شيوع المنحى البنائي ما انعكس في استجابتهم . ويوضح الشكل (٣) المنحني البياني لدرجات التدريسيين فيما يرتبط بالتعليم البنائي :

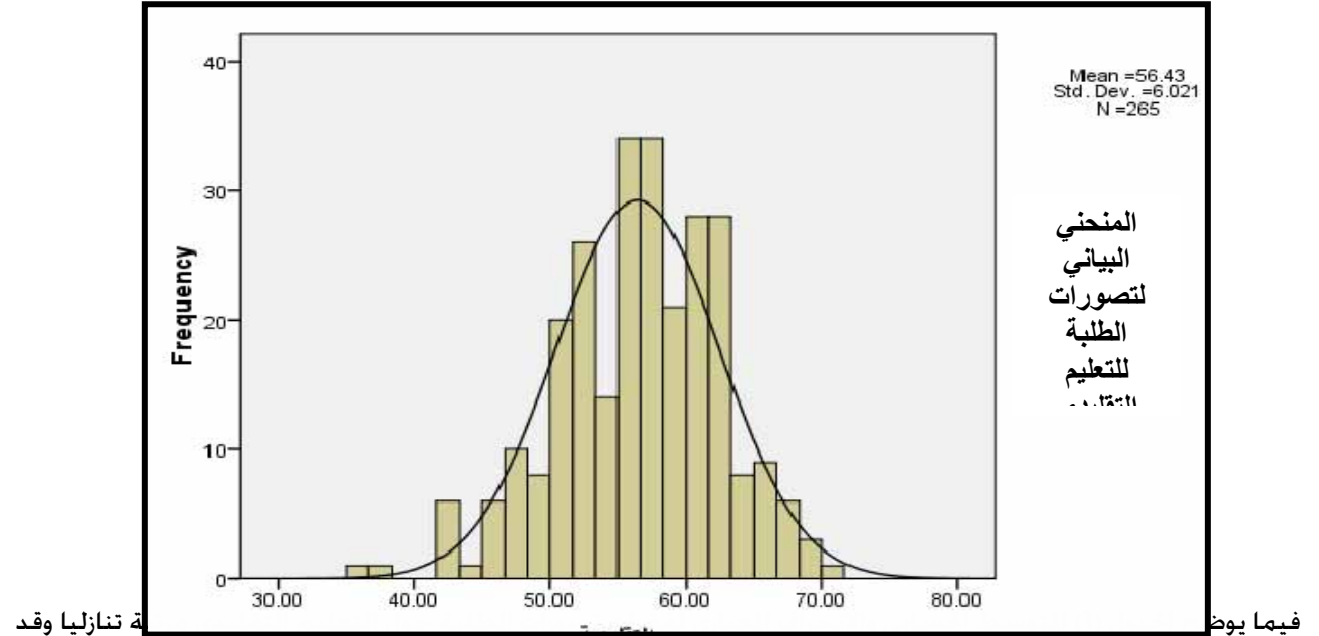
الشكل (٣) المنحني البياني لدرجات التدريسيين عن تصوراتهم للتعليم البنائي



وتفصيلا لهذه النتيجة يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التدريسيين حول كل فقرة من فقرات تصورات التعليم البنائي مرتبة تنازليا وقد تراوحت المتوسطات بين (٣,٦٨ - ٢,٧) فيما كان معدل المتوسطات (٣,٤٣) :

الجدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين عن فقرات تصورات التعليم البنائي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		البنائي	



فيما يوض

تراوحت المتوسطات بين (٣,٥٣-٢,٠٥) فيما كان المعدل للمتوسطات هو (٢,٩٥) :

الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في فقرات تصورات التعليم التقليدي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	يستفيد الطلبة من المادة العلمية حينما توضح جيدا من قبل المدرس .	٣,٥٣	٠,٥٧
٤	التعليم الجيد يقوم على إخبار المدرس للطلبة بكل ما يمتلك من المعرفة العلمية .	٣,٤٣	٠,٧٤
١٧	من واجبات المدرس ان ينيه الطلبة بشكل مستمر لمتابعة شرحه للمادة العلمية .	٣,٤٢	٠,٦
٨	يحدث التعلم عند الطلبة عندما يكونوا مستمعين جيدين في الصف .	٣,٣٣	٠,٧٣
٦	دور المدرس هو إعطاء اكبر كمية ممكنة من المعلومات للطلبة .	٣,٢٤	٠,٩٤
١٥	يكون المدرس ناجحا في تعليم الطلبة اذا استطاع الطلبة تذكر كل ماتعلموه .	٣,٢١	٠,٨٤
١٠	دور المدرس الرئيس في الصف هو نقل المعرفة العلمية للطلبة .	٣,١	٠,٧٩
٣٣	يُقاس تعلم الطلبة من خلال اختبارات تذكر المعرفة العلمية واسترجاعها .	٣,١	٠,٦٩
٢	تعلم الطلبة يعتمد على التفسيرات التي يقدمها المدرس .	٣,٠٧	٠,٧٦
٣٦	الكتب الدراسية الجيدة هي التي تحتوي على مادة علمية غزيرة .	٣,٠٣	٠,٩
١٩	المدرس الناجح هو الذي يسيطر على مجريات الأمور في قاعة الصف بأي وسيلة كانت	٢,٩٣	٠,٩٣
١٣	واجب المدرس هو مطالبة الطلبة بتحضير المادة العلمية وحفظها .	٢,٨٥	٠,٩٣
٣	يحدث التعلم بشكل رئيس من خلال استظهار الطلبة للمعلومات التي يمتلكونها .	٢,٨	٠,٨
٣٨	السيورة هي الوسيلة التعليمية المناسبة التي تساعد الطلبة على التعلم .	٢,٨	٠,٩٣
٢٢	أفضل طرائق التدريس هي طريقة المحاضرة (الإلقاء) لان دور المدرس فيها يقوم على شرح المادة العلمية .	٢,٦٤	٠,٩٩
١٢	يحدث التعلم بشكل افضل عندما يكون المدرس هو محور العملية التعليمية .	٢,٦٣	٠,٩٥
٢١	من مهمات المدرس تصحيح اخطاء الطلبة مباشرة دون الحاجة الى تصحيحها بأنفسهم .	٢,٥	٠,٩٢
٢٧	التعليم الجيد يركز على تزويد الطلبة بالمعرفة الدقيقة حول موضوع معين دون استكشافه من قبلهم .	٢,٤	٠,٨٧
٢٦	يمكن للطلبة اكتساب المعرفة العلمية من المدرس في الصف دون الحاجة الى هدر وقتهم بأجراء التجارب في المختبر .	٢,٠٥	٠,٩٥

٢- تحقيقا للهدف الثاني للبحث وهو تعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس في قسم علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين عن المقياس وكما موضح في الجدول (٧) :

الجدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين في فقرات تصورات التعليم التقليدي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	يستفيد الطلبة من المادة العلمية حينما توضح جيدا من قبل المدرس .	٣,٥	٠,٥
١٧	من واجبات المدرس ان ينبه الطلبة بشكل مستمر لمتابعة شرحه للمادة العلمية .	٣,٣	٠,١٦
٤	التعليم الجيد يقوم على إخبار المدرس للطلبة بكل ما يمتلك من المعرفة العلمية .	٣,٢	٠,٧٨
٢	تعلم الطلبة يعتمد على التفسيرات التي يقدمها المدرس .	٣,١٨	٠,٧٦
٨	يحدث التعلم عند الطلبة عندما يكونوا مستمعين جيدين في الصف .	٣,١٥	٠,٥٩
٦	دور المدرس هو إعطاء اكبر كمية ممكنة من المعلومات للطلبة .	٣,١	٠,٧٦
١٩	المدرس الناجح هو الذي يسيطر على مجريات الأمور في قاعة الصف بأي وسيلة كانت .	٣,١	٠,٨٣
٣٦	الكتب الدراسية الجيدة هي التي تحتوي على مادة علمية غزيرة .	٣,٠٤	٠,٧٥
١٠	دور المدرس الرئيس في الصف هو نقل المعرفة العلمية للطلبة .	٣	٠,٨
١٥	يكون المدرس ناجحا في تعليم الطلبة اذا استطاع الطلبة تذكر كل ماتعلموه .	٢,٩	٠,٧٥
٣	يحدث التعلم بشكل رئيس من خلال استظهار الطلبة للمعلومات التي يمتلكونها .	٢,٨١	٠,٧٢
٣٣	يُقاس تعلم الطلبة من خلال اختبارات تذكر المعرفة العلمية واسترجاعها .	٢,٧	٠,٧٧
٣٨	السيورة هي الوسيلة التعليمية المناسبة التي تساعد الطلبة على التعلم .	٢,٥	٠,٨
٢١	من مهمات المدرس تصحيح اخطاء الطلبة مباشرة دون الحاجة الى تصحيحها بأنفسهم .	٢,٥	٠,٧٦
١٣	واجب المدرس هو مطالبة الطلبة بتحضير المادة العلمية وحفظها .	٢,٤	٠,٩٢
٢٢	أفضل طرائق التدريس هي طريقة المحاضرة (الإلقاء) لان دور المدرس فيها يقوم على شرح المادة العلمية .	٢,٤	٠,٧٥
٢٧	التعليم الجيد يركز على تزويد الطلبة بالمعرفة الدقيقة حول موضوع معين دون استكشافه من قبلهم .	٢,٣	٠,٨٥
٢٦	يمكن للطلبة اكتساب المعرفة العلمية من المدرس في الصف دون الحاجة الى هدر وقتهم بأجراء التجارب في المختبر .	٢,٢	٠,٧٧
١٢	يحدث التعلم بشكل افضل عندما يكون المدرس هو محور العملية التعليمية .	٢,١	٠,٨١

٣- تحقيقا للهدف الثالث للبحث واختبارا للفرضية الاولى للبحث التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة قسم علوم الحياة وأعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات حول التعليم التقليدي والتعليم البنائي) تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب القيمة التائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٠١) واتضح ان القيمة التائية لتصورات التدريسيين والطلبة (٢,٢) هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية فيما لم توجد فروق بين تصورات الطلبة والتدريسيين حول التعليم البنائي وكما موضح في الجدول (١٠) :

جدول (١٠) الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسط الدرجات للتدريسيين والطلبة حول تصورات التعليم التقليدي والبنائي

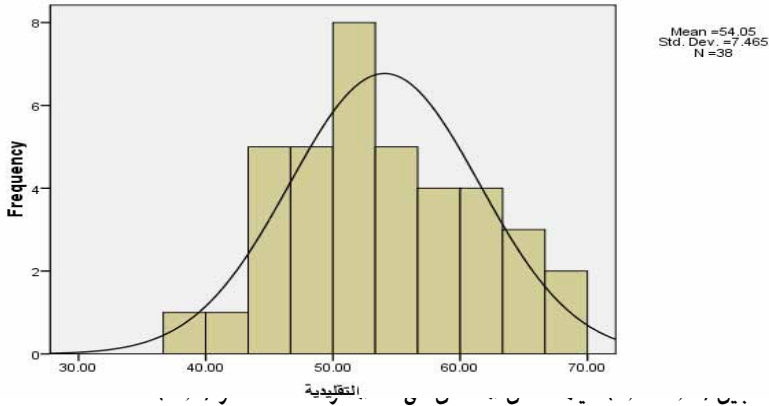
الجال	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
					الحسوبة	الجدولية			
تصورات التعليم التقليدي	الطلبة	٢١٥	٥٦,٤	٦	٢,٢	١,٩٦	٣٠١	٠,٠٥	دالة
	التدريسيين	٣٨	٥٤,١	٧,٤					
تصورات التعليم البنائي	الطلبة	٢١٥	٦٤,٩	٥,٤٨	١,١	١,٩٦	٣٠١	٠,٠٥	غير دالة
	التدريسيين	٣٨	٦٦	٤,٥					

وتدل هذه النتيجة بان تصورات الطلبة تتجه لتكون اكثر تقليدية من تصورات التدريسيين وهي نتيجة مقبولة وان كان يفترض ان يكون المتوسط الحسابي لدرجات التدريسيين اقل من ذلك بكثير ويفسر الباحث ذلك بان التدريسيين قد اطلعوا على العديد من الاتجاهات الحديثة في التعليم من خلال المؤتمرات والندوات والدورات التطويرية والتي تؤكد على الابتعاد عن المنحى التقليدي في التعليم وفيما يرتبط بتصورات الطلبة والتدريسيين حول التعليم البنائي فهي نتيجة مرضية ويفسر الباحث هذه النتيجة بان اعضاء هيئة التدريس قد استطاعوا الارتقاء بتصورات الطلبة لتكون متقاربة مع تصوراتهم مما انعكس في استجاباتهم

11	المدرس الجيد هو الذي يشجع الطلبة على البحث وتقصي المعرفة العلمية دون استقبالها جاهزة .	3.68	0.52
7	التعليم الفعال يقوم على تهيئة الفرص للطلبة للاستكشاف والنقاش والاستفسار.	3.63	0.48
18	المدرس الجيد هو الذي يراعي مشاعر طلبته .	3.63	0.54
20	التعليم الحديث يؤكد على مساعدة الطلبة في بناء المعرفة العلمية دون نقلها اليهم من المدرس بصورة جاهزة .	3.63	0.67
9	المدرس الجيد هو الذي يجعل مناخ الصف هادئا مريحا .	3.6	0.48
23	المدرس الناجح هو الذي يشجع الطلبة على إبداء الآراء وتقبلها .	3.6	0.54
35	الصف التعليمي الجيد هو الذي يجهز بوسائل تعليمية متنوعة تساعد الطلبة في اكتشاف المعرفة بأنفسهم .	3.6	0.48
31	يحدث التعلم عندما يطبق الطلبة المعرفة العلمية في مواقف جديدة او حياتية وليس فقط عن طريق حفظ المعلومات .	3.6	0.49
14	الصف التعليمي الجيد هو الذي يشعر الطلبة فيه باهميتهم كافراد فاعلين .	3.5	0.5
29	أفضل طرائق التدريس هي التي تقوم على البحث وحل المشكلات والاستقصاء .	3.5	0.5
24	من واجبات المدرس الاستماع لآراء الطلبة ومقترحاتهم بشأن المادة العلمية .	3.47	0.68
16	تعد افكار الطلبة حول موضوع الدرس مهمة جدا ويجب مراعاتها من قبل المدرس .	3.4	0.59
25	المدرس الجيد هو الذي يكتشف الفهم الخاطي للمعلومات العلمية عند الطلبة ويساعدهم على تصحيحها .	3.39	0.54
37	يمكن التأكد من تعلم الطلبة من خلال الاختبارات التي تركز على تحليل المادة العلمية ونقدها وليس من خلال حفظها فقط .	3.39	0.49
1	الاتجاه الحديث في التربية ينظر للطالب بكونه محور العملية التعليمية .	3.36	0.58
28	من المهم جدا ان يبدأ المدرس درسه بمعرفة المعلومات السابقة للطلبة عن موضوع الدرس .	3.31	0.57
34	المحتوى العلمي الجيد هو الذي يحتوي الكثير من الأنشطة التعليمية .	3.2	0.6
5	يتعلم الطلبة عندما يكتشفون المعرفة العلمية بأنفسهم .	3.07	0.78
32	يحدث التعلم الفعال عندما يشارك الطلبة في أنشطة تعاونية فيما بينهم .	2.7	0.77

وبوضح الشكل (٤) المنحني البياني لدرجات التدريسيين فيما يرتبط بالتعليم التقليدي :

الشكل (٤) المنحني البياني لدرجات التدريسيين لتصوراتهم عن التعليم التقليدي



ليم التقليدي مرتبة

فيما يوضح الجدول (٩) المنحني البياني لدرجات التدريسيين لتصوراتهم عن التعليم التقليدي

على فقرات تصورات المنحى البنائى وان كان يفترض ان تكون المتوسطات لكل من المدرسين والطلبة اكبر من ذلك .

٤- تحقيقاً للهدف الرابع للبحث وهو تعرف العلاقة بين تصورات الطلبة بمجموعة من المتغيرات واختبارا للفرضية الثانية التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المرحلة الثانية ومتوسط درجات طلبة المرحلة الرابعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي) تم ايجاد المتوسط الحسابي والقيمة التائية لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٣) وكما موضح في جدول (١١)

جدول (١١) الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسط لدرجات طلبة المرحلة الثانية والرابعة حول مقياس التصورات

الجمال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية			
تصورات التعليم التقليدي	الثانية	١٤٠	٥٧,٤	٥,٥	٣,٠٣	١,٩٦	٢٦٣	٠,٠٥	دالة
	الرابعة	١٢٥	٥٥,٢	٦,٢					
تصورات التعليم البنائي	الثانية	١٤٠	٦٤,٧	٥,٢	٠,٦٣				
	الرابعة	١٢٥	٦٥,١	٥,٧					

وتدل هذه النتيجة بان تصورات طلبة المرحلة الثانية اجهت لتكون اكثر تقليدية من تصورات طلبة المرحلة الرابعة بفارق دال احصائيا لصالح تصورات طلبة المرحلة الثانية ويفسر الباحث هذه النتيجة بانها منطقية لان طلبة المرحلة الثانية لم يطلعوا بعد بشكل تفصيلي على بعض الاتجاهات الحديثة التي تؤكد المنحى البنائي وان انخفاض مستوى تصورات التعليم التقليدي لدى طلبة المرحلة الرابعة يعني تطور في تصوراتهم الصحيحة عن التعليم التقليدي فبدأوا يرفضونها مما انعكس في انخفاض المتوسط الحسابي لتصوراتهم .

وفيما يرتبط بالتصورات حول التعليم البنائي فرغم عدم وجود فروق دالة احصائية ولكن كان المتوسط الحسابي لتصورات طلبة المرحلة الرابعة اكبر من متوسط تصورات طلبة المرحلة الثانية وقد يعزى ذلك الى ان برامج الاعداد لطلبة المرحلة الرابعة ربما لم تسهم بعد في توضيح ابعاد وافكار المنحى البنائي ما انعكس في استجاباتهم على مقياس التصورات وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chan & Khoo , ٢٠٠٧) ودراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩) .

٥- تحقيقاً للهدف الرابع للدراسة واختباراً للفرضية الثالثة التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب قسم علوم الحياة ومتوسط درجات الطالبات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢١٣) وكما موضح في جدول (١٢) :

جدول (١٢) الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات حول مقياس التصورات

المدى	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية			
تصورات التعليم التقليدي	الطلاب	٩٢	٥٦,٢	٥,٤	٠,٣٧	١,٩٦	٢١٣	٠,٠٥	غير دالة
	الطالبات	١٧٣	٥٦,٥	٦,٣					
تصورات التعليم البنائي	الطلاب	٩٢	٦٤	٥,٢	١,٨٦				غير دالة
	الطالبات	١٧٣	٦٥,٣	٥,٥					

وتدل هذه النتيجة بأنه لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين تصورات الطلاب والطالبات حول كل من التعليم التقليدي والبنائي وتقارب المتوسطات بشكل كبير رغم ان تصورات الطالبات كانت اكثر بنائية وكانت في نفس الوقت اكثر تقليدية وتفسر هذه النتيجة بان كلا الجنسين يمتلكون تصورات متقاربة حول التعليم التقليدي والبنائي انعكاسا لما مروا به من خبرات في المراحل الدراسية السابقة وان تطور تصوراتهم البنائية جاء انعكاسا لبرامج الاعداد في كليات التربية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Saban, ٢٠٠٣) فيما لم تتفق مع ودراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩) .

ولغرض الكشف عن مدى اتجاه التصورات لدى كل جنس وبنحو علمي دقيق قام الباحث باستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لتصورات الطلاب الذكور في المرحلتين الثانية والرابعة وكما موضح في الجدول (١٣) :

جدول (١٣) الاختبار التائي لايحاد الفروق بين متوسط درجات طلاب المرحلة الثانية والرابعة حول مقياس التصورات

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الناتجة		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية			

تصورات التعليم	طلاب الثاني	٥٣	٥٦,٦	٥,٤	٢,٣٤	١,٩٩	٩٠	٠,٠٥	دالة
	طلاب الرابع	٣٩	٥٣,٧	٧,١					
تصورات التعليم	طلاب الثاني	٥٣	٦٤,١	٥	٠,٧٢				غير دالة
التعليم	طلاب الرابع	٣٩	٦٥	٦,٧					

ويتوضح من الجدول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات طلاب المرحلتين حول التعليم البنائي بينما توجد فروق بينهما حول التعليم التقليدي ولصالح طلاب الثاني مما يعني بأن تصوراتهم كانت أكبر من تصورات طلاب الرابع وربما يعزى ذلك إلى تأثرهم بالأساليب التعليمية التقليدية التي مروا بها ولم تنح لهم الفرصة حتى الآن بالاطلاع والتأثر بالإقاهات الحديثة بينما اطلاع طلاب الرابع وتأثرهم بهذه الإقاهات أدى إلى خفض تصوراتهم التقليدية .

وللكشف عن مدى تطور التصورات لدى طالبات المرحلتين الثانية والرابعة قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لتصورات الطالبات وكما موضح في الجدول (١٤) :

جدول (١٤) الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانية والرابعة حول مقياس التصورات

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية			
تصورات التعليم التقليدي	طالبات الثاني	٨٧	٥٧,٨	٥,٦	١,٩٧	١٧١	٠,٠٥	دالة
	طالبات الرابع	٨٦	٥٥,٨	٥,٨				
تصورات التعليم الإلكتروني	طالبات الثاني	٨٧	٦٥	٥,٤	٠,١	١٧١	٠,٠٥	غير دالة
	طالبات الرابع	٨٦	٦٥,٢	٥,٣				

ويتوضح من خلال الجدول بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تصورات طالبات الثاني والرابع حول التعليم التقليدي ولصالح طالبات الثاني اذ تصوراتهن التقليدية اكبر من تصورات طالبات الرابع ويفسر الباحث ذلك بنفس التفسير السابق للطلاب في انه ربما يعود للتأثر بالاساليب التعليمية التقليدية التي مررن بها .

وفيما يرتبط بتصورات الطالبات للتعليم البنائي فلم توجد فروق ذات دلالة ويعزى ذلك الى ان طالبات الثاني رغم امتلاكهن تصورا مرتفعا للتعليم البنائي مقارنة بالتقليدي ولكنه لم يتطور لدى طالبات الرابع الى مستويات مرتفعة بسبب عدم تأكيد الخبرات المكتسبة لديهن على المنحى البنائي .

٦- تحقيقاً للهدف الخامس للدراسة واختباراً للفرضية الرابعة التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي) تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٦) وكما موضح في الجدول (١٥) :

جدول (١٥) الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسط درجات التدريسيين والتدريسيات حول مقياس التصورات

المجال	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية			
نصوات التعليم التقليدي	التدريسيين	١٤	٥٤,٣	٦,٨	٠,١٩	٢,٠٢	٣٦	٠,٠٥	غير دالة
	التدريسيات	٢٤	٥٣,٨	٧,٩					
نصوات التعليم الإلكتروني	التدريسيين	١٤	٦٤,٢	٤,٤	١,٩				غير دالة
	التدريسيات	٢٤	٦٧	٤,٣					

ويلاحظ من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التدريسيين والتدريسيات حول تصورات التعليم التقليدي والبنائي وربما يعود تقارب التصورات الى تبني الادارات الجامعية اتجاها حديثا يؤكد عدم تلفين الطلبة المعلومات وضرورة ان يكونوا فاعلين ما انعكس في استجابة كلا الجنسين ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chan & Khoo , ٢٠٠٧) واتفقت في بعض النتائج مع دراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩) فيما اختلفت في بعضها الاخر .

7- تحقيقا للهدف الخامس واختبارا للفرضية الخامسة للبحث التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات

أعضاء هيئة التدريس ذوي الألقاب (مدرس مساعد . مدرس . استاذ مساعد) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي) وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينات الثلاث وهي (مدرس مساعد . مدرس . استاذ مساعد) ويوضح الجدول (١٦) :

الجدول (١٦) متوسط الدرجات والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين تبعاً للالقاب العلمية على مقياس التصورات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	اللقب العلمي	المجال
٦,٨	٥٣,٤	١٦	مدرس مساعد	تصورات التعليم التقليدي
٧,٦	٥١,٢	١١	مدرس	
٧,١	٥٧,٢	١١	استاذ مساعد	
٣,٩	٦٧,٧	١٦	مدرس مساعد	تصورات التعليم البنائي
٤,٨	٦٤,٣	١١	مدرس	
٤,٦	٦٥	١١	استاذ مساعد	

ولاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث استخدم تحليل التباين الأحادي (One way Analysis of variance) وكما موضح في الجدول (١٧):

الجدول (١٧) تحليل التباين الاحادي لمجموعات التدريس في علاقة اللقب العلمي بتصورات التعليم التقليدي والبنائي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائتة		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المجدولية	المحسوبة	
تصورات التعليم التقليدي	بين المجموعات	٢٣٩,٥	٢	١١٩,٧	٢,٣	٣,٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٨٢,٣	٣٥	٥٢,٠٦			
	الكلية	٢٠٦١,٨	٣٧				
تصورات التعليم البنائي	بين المجموعات	٣٨٧,٥٥	٢	١٩٣,٧	٢,٤٧	٣,٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٤٣,٦	٣٥	٧٨,٣			
		٣١٣١,١	٣٧				

وبالاحظ من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التدريسيين على مقياس تصورات التعليم التقليدي والبنائي تعود لمتغير اللقب العلمي ويفسر الباحث النتيجة بأنه رغم أن التصورات التقليدية للمدرس المساعد كانت أقل من تصورات الاستاذ المساعد وفي الوقت نفسه تصورات البنائية اكبر من تصورات الاستاذ المساعد الا انه يلاحظ تقارب المتوسطات وربما يعود ذلك الى تأثر اعضاء هيئة التدريس بمختلف القابهم العلمية بالتوجهات الحديثة في التعليم ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chan & Khoo , ٢٠٠٧) واتفقت مع نتائج دراسة (Saban, ٢٠٠٣) ودراسة (غيث والشوارب , ٢٠٠٩).

٨- اختباراً للفرضية السادسة للبحث التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخدمة أقل من ٥ سنوات وذوي خدمة ٥ سنوات فأكثر) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٦) وكما موضح في الجدول (١٨) :

جدول (١٨) الاختبار التائي لايجاد الفروق بين متوسط درجات التدريسيين بحسب الخدمة حول مقياس التصورات

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية			

تصورات التعليم التقليدي	أقل من ٥ سنوات	١١	٥٤.٧	٧.٨	٠.٣٥	٢٠٠٢	٣٦	٠.٠٥	غير دالة
	٥ سنوات فأكثر	٢٧	٥٣.٧	٧.٤					
تصورات التعليم الحديث	أقل من ٥ سنوات	١١	٦٧.١	٣	٠.٨٦	٢٠٠٢	٣٦	٠.٠٥	غير دالة
	٥ سنوات فأكثر	٢٧	٦٥.٥	٥.١					

ويتضح بان القيمة الثائية للتصورات التقليدية والبنائية للتدريسين الذين خدمتهم (اقل من خمس سنوات والذين خدمتهم خمس سنوات فأكثر) هي اقل من القيمة الجدولية وبذا تقبل الفرضية الصفرية ويفسر الباحث هذه النتيجة بان التدريسين ربما من خلال تراكم الخبرة التعليمية سواء كانت قصيرة او طويلة بدأت تتوضح لديهم رؤية حول التعليم وأدوارهم المطلوبة وادوار طلبتهم ما انعكس في استجائتهم .

٩- اختبارا للفرضية السابعة التي تنص (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس (ذوي قناة الاعداد من كلية التربية وقناة الإعداد من كلية العلوم) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مقياس التصورات في البعدين التعليم التقليدي والتعليم البنائي) تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٦) وكما موضح في الجدول (١٩) :

جدول (١٩) الاختبار التائي لاجناد الفروق بين متوسط درجات التدريسين بحسب قناة الاعداد حول مقياس التصورات

المجال	قناة الاعداد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدالة
					المحسوبة	الجدولية			
تصورات التعليم التقليدي	كلية التربية	٢٩	٥٠,٤	٨	٢,٤	٢,٠٢	٣٦	٠,٠٥	دالة
	كلية العلوم	٩	٥٥,١	٣,٨					
تصورات التعليم الإلكتروني	كلية التربية	٢٩	٦٦,٤	٥,٤	١,٠٩	٢,٠٢	٣٦	٠,٠٥	غير دالة
	كلية العلوم	٩	٦٤,٥	٤,٥					

و يتوضح بان القيمة التائية المحسوبة لتصورات التدريسيين بالنسبة للتعليم التقليدي الذين قناة اعدادهم من كلية التربية كانت اكبر من القيمة الجدولية ما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح قناة الاعداد من كلية العلوم ما يعني ان تصورات التدريسيين الذين من كليات العلوم كانت اكثر تقليدية من تصورات التدريسيين من كليات التربية وربما يعود السبب الى ان كليات العلوم تعد طلبتها دون اطلاعهم على الاتجاهات التعليمية الحديثة ومن ضمنها الافكار البنائية ما انعكس في استجاباتهم . وبالنسبة لتصورات التدريسيين حول التعليم البنائي فلم توجد فروق ذات دلالة احصائية . ورغم ان المتوسط الحسابي للتدريسيين من كليات التربية كان اكبر الا ان تصوراتهم البنائية لم ترتقي الى مستوى جدا كبير بحيث يكون الفرق دال احصائيا بينهم وبين التدريسيين من كليات العلوم لعدم تبلور فلسفة واضحة لديهم تبني الاتجاه البنائي بشكل كبير -

باعتقاد الباحث - .

عاشراً: الاستنتاجات Conclusion

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات هي الاتي :

١- امتلاك طلبة أقسام علوم الحياة مزيجا من التصورات حول التعليم التقليدي والبنائي وان تصوراتهم كانت تميل نحو البنائية اكثر من التقليدية .

٢- امتلاك اعضاء هيئة التدريس لقسم علوم الحياة مزيجا من التصورات التقليدية والبنائية وتصوراتهم كانت تميل نحو البنائية اكثر من التقليدية .

٣- تطوّر تصورات الطلبة اثناء الدراسة الجامعية فهي تبدأ تقليدية مرتفعة ثم تنخفض وتبدأ بنائية مقبولة ثم تتجه لتكون نائية مرتفعة .

٤- تساهم برامج اعداد الطلبة في كليات التربية - الى حد ما - نحو الارتقاء بتصورات التعليم البنائي وتقليل تصورات التعليم التقليدي .

٥- تساهم برامج اعداد التدريسيين في الجامعة من خلال الدراسات العليا والدورات التطويرية في توجيههم نحو اعتماد التعليم البنائي وتقليل سيطرة التعليم التقليدي وتوجه الجامعات العراقية نحو اعتماد جودة التدريس له علاقة بذلك .

٦- رغم ان تصورات التدريسيين للتعليم التقليدي كانت منخفضة الى حد ما وكانت تصوراتهم للتعليم البنائي كانت اكبر من تصورات الطلبة ولكنها لم تصل الى مستويات نوعية .

٧- على الرغم من التوجهات العالمية نحو الابتعاد عن سيادة التعليم التقليدي ولكن نجد تصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لم تتعد عنه كثيراً .

٨- لم يكن هناك اثر لمتغير الجنس لدى الطلبة في تصوراتهم للتعليم البنائي والتقليدي بينما كان هناك اثر لمتغير المرحلة

الدراسية .

٩- لم يكن هناك اثر لعدد من المتغيرات مثل (الجنس ، اللقب العلمي ، سنوات الخدمة) في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي .

١٠- كان هناك اثر لقناة إعداد أعضاء هيئة التدريس المتخرجين من كليات العلوم العاملين في كليات التربية في تصوراتهم عن التعليم التقليدي .

احد عشر: التوصيات Recommendations

يوصي الباحث بما يأتي :-

١-زيادة اهتمام كليات التربية في برامج اعدادها لطلبتها بالتوجه نحو اشاعة التعليم البنائي وتقليل الاهتمام بالتعليم التقليدي .

٢- ضرورة اهتمام اعضاء التدريس في كليات التربية بالاطلاع على الاتجاهات الحديثة في التعليم خصوصاً فيما يرتبط بالتعليم البنائي واليات تطبيقه والذي سينعكس على طليتهم مستقبلاً .

٣- إدخال أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية (خصوصاً الأقسام العلمية من قنوات إعدادهم من كليات غير كليات التربية مثل كليات العلوم والزراعة) دورات تطويرية متخصصة في الاتجاهات الحديثة للتعليم الجامعي وما يرتبط بالتعليم البنائي .

٤- تأكيد مدرسي مقرر المنهج وطرائق التدريس في كليات التربية على الأبعاد النظرية والتطبيقية للنظرية البنائية ومدى اليات شيوع التعليم البنائي في المدارس الثانوية وخصوصاً في تدريس العلوم .

٥- اهتمام مدرسي المواد التربوية ضمن عملية الاعداد المهني في كليات التربية بتطبيقات النظرية البنائية في التعليم وتضمينها في محاضراتهم للطلبة .

٦- عقد ندوات تربوية حول استراتيجيات تطبيق التعليم البنائي وتقديم الافكار والرؤى لمعالجة معوقات تطبيقه .

اثنا عشر: المقترحات Suggestions

في ضوء ماسبق يقدم الباحث عدد من المقترحات الآتية :-

١- اجراء دراسة ماثلة في كليات التربية الأساسية (كليات المعلمين) لتعرف تصورات طليبتها وأعضاء هيئة تدريسها حول التعليم التقليدي والبنائي .

٢- اجراء دراسة مقارنة بين تصورات طلبة كلية التربية وتصورات مدرسي المرحلة الثانوية في الاختصاصات العلمية .

٣- اجراء دراسة لتعرف تصورات مدرسي المرحلة الثانوية عن النظرية البنائية وتطبيقاتها وعلاقة التصورات ببعض المتغيرات .

٤- اجراء دراسة لكشف العلاقة الارتباطية بين تصورات الطلبة

حول التعليم التقليدي والبنائي ومتغيرات اخرى مثل الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التدريس .

٥- اجراء دراسات ماثلة لمعرفة تصورات طلبة وتدرسي اقسام الكيمياء والفيزياء والحاسبات عن التعليم التقليدي والبنائي .

المصادر : References

١- أمبو سعيدي ، عبدالله خميس واحمد ابراهيم الكندي . مدى شيوع ملامح التعلم البنائي في حصص العلوم للصف الحادي عشر من وجهة نظر الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد (٧) العدد (١) ، الامارات . ٢٠١٠ .

٢- حسن كامل رسن الكناني . استخدام استراتيجيات النظرية البنائية المدعمة بالحاسوب واثرا في التحصيل وتنمية مهارات الحس العددي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات . (اطروحة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية /ابن الهيثم ، جامعة بغداد . ٢٠٠٩ .

٣- الخليلي ،خليل يوسف وآخرون . تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، ط (١) . دار القلم للنشر والتوزيع . الإمارات . ١٩٩٦ .

٤- زيتون ، حسن حسين و كمال عبد الحميد زيتون . البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي . ط١ . دار المعارف . الاسكندرية . ١٩٩٢ .

٥- زيتون ، عايش . أساليب تدريس العلوم . ط١ . دار الشروق . عمان . ٢٠٠١ .

٦- عبيدات ذوقان ، وآخرون . البحث العلمي مفهومه - ادواته- اساليبه ، ط٤ . دار الفكر . عمان . ١٩٩٢ .

٧- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى . الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط (١) دار الفكر العربي ، القاهرة . ٢٠٠١ .

٨- عدس ، عبد الرحمن . علم النفس التربوي نظرة معاصرة . ط ٥ . دار الفكر . عمان . ١٩٩٨ .

٩- العفون ، نادية حسين وفاطمة عبد الامير الفتلاوي . مناهج وطرائق تدريس العلوم ، ط١ . مكتبة التربية الاساسية . بغداد . ٢٠١١ .

١٠- الغنيم ، مزوق يوسف . دليل تدريس العلوم في التعليم العام ، ط١ . المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج . السعودية . ١٩٩٩ .

١١- غيث ، ايمان محمد واسيل اكرم الشوارب . تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم . مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد (١٠) العدد (٤) . البحرين . ٢٠٠٩ .

١٢- مارتن ، رالف ، وآخرون . تعليم العلوم لجميع الاطفال . ترجمة . غدير إبراهيم زيزفون وهاشم إبراهيم وعبد الله خطابية . المركز العربي للتعريب والترجمة ، دمشق . ١٩٩٧ .

١٣- محمد ، داود ماهر و مجيد مهدي محمد . اساسيات في طرائق التدريس العامة . دار الحكمة . الموصل . ١٩٩١ .

١٤- النجدي ، احمد وآخرون . اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية . ط ١ .

Saban, A. A Turkish Profile of prospective elementary-٢٣ school teachers and their views of teaching. Teaching and Teacher Education , ١٩ (٨), ٢٠٠٣ .

٢٥-Shumba A. Teachers' Conceptions of the Constructivist- Model of Science Teaching and Student Learning , Journal of Anthropologist , ١٣ (٣) , ٢٠١١ .

٢٦- Skamp, K- A Student teachers' conception . (٢٠٠١) . about effective primary science teaching: a longitudinal study. INT.SCI. EDU , ٢٣ (٤) , ٢٠٠١ .

٢٧- So, W. & Watkins, D. From beginning teacher education- to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. Teaching and Teacher Education , ٢١ (٥), ٢٠٠٥ .

٢٨- Tsai , C.. Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. INT. J. SCI. EDU , ٢٤ (٨), ٢٠٠٢ .

دار الفكر العربي . القاهرة . ٢٠٠٥ .

١٥- الهويدي، زيد . الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات . ٢٠٠٥ .

١٦- وزارة التربية . مشروع دعم التعليم الأساسي الثانوي في العراق . كتيب المدرسين . عمان، ٢٠٠٥ .

١٧- Al-Wehr, M. The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching learning process. Asia-Pacific of Teacher Education , ٣٢ (٢) , ٢٠٠٤ .

١٨- Chan, K.T. & Khoo, A.. Pre-service teachers' Conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. Asia-Pacific Journal of Teacher Education , ٣٥ (٢) , ٢٠٠٧ .

١٩- Chan, K.W. & Elliott, R. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. Teaching and Teacher Education , ٢٠ (٨), ٢٠٠٤ .

٢٠- Ford, M. Teachers' beliefs about mathematical problem-solving in the elementary school . School Science and Mathematics , ٩٤ (٦) , ١٩٩٤ .

٢١- Jong, O. & Brinkman, F.. Investigating student teachers' conceptions of how to teach: International network studies from science and mathematics education. European Journal of Teacher Education , ٢٢ (١), ١٩٩٩ .

٢٢- Lumpe, A.T. et al . Assessing teachers' beliefs about their science teaching context. Journal of Research in Science Teaching , ٣٧ (٣) , ٢٠٠٠ .

الموقف الفرنسي من الأزمة المصرية -العثمانية ١٨١٠-١٨٣٨م ((دراسة تاريخية))

م.د علي عبد المطلب علي خان المدني
جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات

ملخص البحث

اهتمت فرنسا بالواقع المصري باعتباره عمقاً استراتيجياً في المنطقة العربية عامة والإفريقية خاصة بما دفعها إلى الحرص على إقامة العلاقات السياسية والاقتصادية مع مصر. بعد إن أصبحت الأخيرة تابعة للدولة العثمانية في نهاية القرن الخامس عشر. وقد تكون البحث من ثلاث مباحث، إذ تناول البحث الأول العلاقات المصرية - العثمانية وموقف فرنسا منها ١٨١٠- ١٨٣٨ فبين أن بلاد الشام من المناطق الحيوية والمهمة جغرافياً والاقتصادية مما دفع ذلك الوالي العثماني على مصر محمد علي باشا إلى الاهتمام بتلك البقعة وإعلان رغبته جعلها تحت أمره. منذ عام ١٨١٠.

أما البحث الثاني فكان تحت عنوان نتائج الحرب المصرية -العثمانية والموقف الفرنسي منها ١٨٣٣- ١٨٣٨. بارزا نتائج الانتصارات المصرية المتكررة والسريعة السلطان العثماني الذي كانت مخالفة لجميع التوقعات العسكرية للباب العالي وكان البحث الثالث والأخير تحت عنوان المشاريع الاستقلالية في فكر محمد علي والموقف الفرنسي منها عام ١٨٣٨ بارزا أثار عملية بناء الدولة المصرية وزعيمها محمد علي الفكر الفرنسي. وتضمن البحث على أهم خاتمة والاستنتاجات بالإضافة إلى قائمة المصادر التي اعتمد عليها البحث.

المقدمة:

اهتمت فرنسا بالواقع المصري باعتباره عمقاً استراتيجياً في المنطقة العربية عامة والإفريقية خاصة بما دفعها إلى الحرص على إقامة العلاقات السياسية والاقتصادية مع مصر. بعد إن أصبحت الأخيرة تابعة للدولة العثمانية في نهاية القرن

الخامس عشر. وكان لموقعها الاستراتيجي أثراً مهماً وسبباً أول من ذلك الاهتمام. آذ تمتعت بعمق قاري من خلال موقعها الذي منحها تلك الأهمية بعد إن أصبحت تمثل مركزاً دولياً للتجارة العالمية كونها تقع على أقصر طريق بري بين الشرق والغرب. فكان من الطبيعي أن تعمل فرنسا على تقوية أواصر العلاقة معها بواسطة عقد الاتفاقيات والمعاهدات التي تضمن من خلالها المحافظة على مناطق نفوذ رئيسة والحصول على امتيازات سياسية واقتصادية واجتماعية يمكن من خلالها النفوذ والسيطرة المباشرة عليها. وازداد ذلك الاهتمام بعد قيام الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩م (١) والتي عمل رجالها على تقوية الروابط مع مصر. آذ لم يكتفوا بإقامة علاقات دبلوماسية. بل سعوا إلى السيطرة المباشرة والتي توجت بحملتهم عليها عام ١٧٩٨م واحتلالها العسكري وكان من أهم تداعياتها بداية العلاقات المباشرة بين الشرق والغرب عامة والاحتكاك المباشر بين فرنسا ومصر. مستغلة تأزم العلاقات المصرية العثمانية والظروف المحيطة بها وكما يبينها البحث الأول من البحث.

البحث الأول

العلاقات المصرية - العثمانية وموقف فرنسا منها ١٨١٠- ١٨٣٣م:

أولاً: البدايات الأولى للتوجه المصري نحو بلاد الشام: تعد بلاد الشام من المناطق الحيوية والمهمة جغرافياً واقتصادياً في العالم مما دفع الوالي العثماني لمصر محمد علي باشا (٢) إلى الاهتمام بتلك البقعة والتخطيط لجعلها تحت سيطرته المباشرة. مما دفعه إلى الإعلان عن ضمها إلى حكمه منذ عام ١٨١٠. فطلب محاول اقناع السلطان العثماني محمود الثاني (٣) ضم إقليم الشام إلى مناطق نفوذه. بعد أن وجد في

الأمير بشير على التحالف مع محمد علي في هذا العمل وإنها مستعدة لتقديم المساعدة مقابل الحصول على امتيازات معينة.

عمل محمد علي باشا على استغلال الضرر الذي كانت تسير باتجاه إمكانية تحقيق السيطرة على إقليم بلاد الشام بما دعاه إلى الطلب وللمرة الثانية تعويضاً لخسائر الجيش المصري في حرب المورة (١٣) . إلا أن السلطان العثماني رفض وبصورة أشد من سابقتها الاستجابة لطلبه معلنة معارضتها للفكرة بصورة كاملة وأنها تعمل على إيجاد الطرق والوسائل التي بموجبها تعويض المصريين عن هزيمتهم المعنوية والمالية.

اعتبرت فرنسا محمد علي رجلاً سياسياً يمكنها من خلالها مد نفوذها في المنطقة. بل ربما كانت تطمح إلى أن تراه على رأس إمبراطورية عربية حليفة لها في الشرق (١٤). كما أن القنصل الفرنسي دروفيتي (١٥) يشير إلى رغبة محمد علي في تحويل شرق البحر المتوسط إلى (بحيرة مصرية) وفضلاً عن ذلك فإنه كان يعتبر نفسه (أمل الحركة الإسلامية) (١٦). فقد كان يعرف جيداً أن فرنسا سترحب بإنشاء ملكة مستقلة وثابتة الأركان تشمل: بلاد الشام ومصر وجزيرة العرب. وتقع على الطريق المهم إلى الشرق أي طريق بريطانيا إلى الهند (١٧). وما لا شك فيه فقد كان لفرنسا نفوذ قوي في مصر ساعد على توطيد العلاقات بين البلدين وفي شتى المجالات فبالرغم من الموقف السلبي الذي اتخذته محمد علي إزاء الحملة على الجزائر ورفضه للمشروع الفرنسي إلا أن ذلك لم يؤثر على مستوى العلاقات بينهما. فقام الضباط الفرنسيون بتنظيم الجيش المصري. وفي تلك المدة حضر إلى مصر عدد من مهندسي البحرية الفرنسية كان أبرزهم ألسيو لوفي بور دي سيريزي (١٨) والمسيو بيسون (١٩). وكانت مهمتهم الإشراف على بناء وإعادة قطع الأسطول المصري (٢٠).

كما أرسلت بعثة عسكرية رسمية بقيادة الجنرال بوابيه لتدريب الجيش المصري. فضلاً عن ذلك فقد أصبح للخبراء الاقتصاديين الفرنسيين دور رئيس في انتعاش الحياة الاقتصادية المصرية والعمل على بناء الأسس العلمية على تطوير هذا الجانب بالاعتماد على الخبرات الفرنسية ومحاولة نقل الخبرات العلمية ووضع الخطط الهادفة للنهوض بهذا الجانب قدر المستطاع (٢١).

أما الجانب الفكري. أخذت فرنسا تبدي اهتماماً في مجال التعليم بشكل أساسي عاملة على وضع الاستراتيجيات ذات ألدى البعيد لتحقيق هدف معين لسياساتها الخاصة. فعملت على إرسال بعثاتها التعليمية بإنشاء المدارس. والتي بلغ عدد التلاميذ فيها ما يقارب تسعة آلاف تلميذ . وعلى ما يبدو فإن الحكومة الفرنسية كانت تعد مصر لمهمة مرسومة تاريخياً وفرنسياً تعمل على تحقيقها في الشرق العربي (٢٢)

سخرت الحكومة الفرنسية طموح ورغبة محمد علي الشديدة في ضم بلاد الشام منذ فترة طويلة إلى تحقيق مصالحها . آذ خاطب قنصلها في مصر دروفيتي حكومته مشيراً إلى نية محمد علي في الذهاب إلى بلاد الشام

تحقيق ذلك خدمة إلى مصالحه السياسية وإلى جانب تلك المصلحة سببين مهمين آخرين هما : الأول إنها ستكون بمثابة حاجز حصين بين مصر والدولة العثمانية إذا ما فكرت الأخيرة بحاربه (٤). وللأهمية الاقتصادية الكبيرة . إذ يتمتع بثروات وموارد عديدة كالخشب والنحاس والفحم والحرير والقمح والفواكه وغيرها. في الوقت الذي كانت فيه مصر تفتقر إلى تلك الموارد هذا من جانب ثانياً (٥).

وعلى ما يبدو فإن فرنسا كانت تشجع الأمير بشير الشهابي (٦) حاكم جبل لبنان على التحالف مع محمد علي في هذا المجال. وبعد انتهاء الحرب في بلاد اليونان (٧) وخروج القوات المصرية من المورة خالية الوفاض طالب محمد علي من السلطان عبد المجيد الثاني (٨) بأن يضيف إليه حكم بلاد الشام تعويضاً لما تعرض له الجيش المصري من خسائر في تلك الحرب. إلا أن السلطان العثماني رفض الاستجابة لطلبه بمنحه بلاد الشام ومن الجدير بالذكر أن الدولة العثمانية رفضت الاستجابة لذلك الطلب بشدة واعتبرته عاملاً مهماً يعمل على تقوية نفوذه بما يدفعه مستقبلاً إلى الخروج عن قبضتها والسير على طريق يخالف مصالحها (٩).

أثرت السياسة الراضة للدولة العثمانية على المخططات الإستراتيجية المستقبلية لمحمد علي الهادف من خلالها لضم الإقليم لنفوذه بكل الوسائل المتاحة التي تمكنه من تحقيق أهدافه ما دفعه جدياً بالتفكير في الاستحواذ على بلاد الشام بعد عام ١٨٢٥ حتى لو استدعى الأمر إلى استخدام القوة بعد أن تمكن أقناع المقربين له العمل إلى جانبه على تحقيق الفكرة وأنه استطاع أن يكسب إلى جانبه أبرز المساعدين له ألدعو عبد الله الجزائر (١٠). الذي أشتراط المساعدة في تحقيق ذلك المشروع تعيينه والياً على عكا شرطاً على محمد التوسط عند الباب العالي بعد أن حظي الأخير بالمكانة والاحترام فرحب بالفكرة مشترطاً أن يعمل الجزائر على دعمه تحقيق مشاريعه التوسعية وتكوين جبهة وقد تم له ذلك (١١).

كما استطاع محمد علي إدامة صلته بالأمير بشير الذي عبر عن استعداده العمل وتسخير جميع الإمكانيات التي تودي إلى التحقيق المخططات مقابل أن يعمل محمد علي باشا على تقوية صلاته مع القيادات العثمانية العليا وتقديم جميع المساعدات الأزمة عند الحاجة من أجل الوصول إلى غايته. وتشير بعض المصادر إلى أن محمد علي عرض على الأمير رغبته في الحصول على بلاد الشام فلم يبد أية معارضة تذكر. ونقل أحد القادة الفرنسيين ويدعى بوابيه رسالة إلى حكومته في باريس عام ١٨٢٥م مبين فيها طموح الرجل للسيطرة على الشام وأنه سيعمل في الاعتماد على الأصدقاء الذين وعدوه بتقديم الإمكانيات المعنوية والمالية وحتى العسكرية للوصول إلى تلك الرغبة قائلًا بهذا الصدد (...أن عزيز مصر يأمل في الاستيلاء على بلاد الشام بعد إنهاء حربه في اليونان وأن أمير جبل لبنان سوف يمدّه بعساكر ينظم منها جيشاً كبيراً....) (١٢).

وان قراءة دقيقة للرسالة أعلاه تبين إن فرنسا كانت تشجع

محمد علي لاقى إعجاب الفرنسيين فوجد محمد علي الفرصة مناسبة لمهاجمة بلاد الشام خاصة بعد أن تضافرت عدّة عوامل كان أبرزها المشادة التي وقعت بينه وبين عبد الله باشا الجزائر والتي صيدا بسبب رفض الأخير إعادة ستة آلاف فلاح مصري كانوا قد هربوا من التجنيد الإجباري ولجئوا إليه. فضلاً عن ذلك فإن عبد الله باشا قد شجع تحويل التجارة المصرية إلى صحراء سيناء بدلاً من الموانئ المصرية. وأعاق توريد الأخشاب من بلاد الشام إلى مصر لغرض بناء الأسطول المصري كما أن عبد الله باشا رفض أيضاً تسديد ما بذمته من ديون كان محمد علي قد دفعها عنه للسلطان العثماني كشرط لعودته إلى ولاية صيدا (٢٩).

في ذلك الوقت كانت الاتصالات واللقاءات تجري على قدم وساق بين محمد علي والدبلوماسيين الفرنسيين حول مستقبل الدولة العثمانية. حيث قال محمد علي للقنصل الفرنسي الجديد ميمو : «إن الدولة العثمانية معرضة الآن لأزمة خطيرة من تلك الأزمات التي تقرر مستقبل الأمم فهناك انشقاق وشيك الوقوع بين جزأين من الدولة ... وإذا ما تم هذا الانشقاق. استقر كيان البلاد العربية. إنها مهد الدين وبها الحرمان الشريهان وهي موطن الخلافة. وقد تلقى محمد علي من جميع أرجاء الدولة. رسائل بطلب المعونة والمساعدة» (٣٠).

ويتضح من تلك الاتصالات والاجتماعات التي جرت بين الطرفين مدى العلاقات الجيدة التي كانت قائمة بينهما. وعلى العكس من ذلك فإنه كان يخاف بأس بريطانيا التي كانت مرتابة من علاقاته مع فرنسا. وهذا ما كتبه قنصلها العام في القاهرة باكك : « ترى أي قيمة للصداقة التي يبديها الياشا نحو الفرنسيين من الوجهة السياسية؟ وإذا فرضنا جدلاً أنها بلغت أعلى شأن بحكم شعور العرفان بالجميل الناشئ عن المن والمكرمات والإجلال الشخصي فما هو أثرها؟ لنندع إذاً محمد علي يتذوق. في هدوء وهناء مزايا حبه لفرنسا» (٣١)

وفي سياقاً آخر. أتسمت العلاقة بين السلطان العثماني ومحمد علي بالتوتر. خصوصاً بعد أن رفض الأخير مساعدة السلطان في حربه ضد روسيا عام ١٨٢٨. وامتناعه عن تقديم المساعدة المالية للدولة العثمانية لتعويض الغرامة التي فرضت عليها بموجب معاهدة أدرنة عام ١٨٢٩. وفي الوقت نفسه رفض السلطان العثماني تعويض محمد علي عن الخسائر التي مني بها جيشه في حرب اليونان. لذلك كانت تلك الأسباب مبرراً كافياً لدى محمد علي لتجهيز حملته إلى بلاد الشام (٣٢)

- الحملة العسكرية المباشرة على بلاد الشام عام ١٨٣١ - ١٨٣٢ م:

أستعد محمد علي باشا إلى السيطرة على إقليم بلاد الشام بالطرق العسكرية . فبدء العمل على إعداد الحملة في تشرين الأول عام ١٨٣١. وكانت تتكون من ثلاثين ألف جندي وأسطول بحري ضخم. وقد أصدر أوامره إلى ابنه إبراهيم باشا (٣٣) بقيادة الحملة والتحرك نحو بلاد الشام. لكنه وفي

والسيطرة عليها فقال: (أن محمد علي يطمع في ولاية سورية وقد قال لي يوماً أنه لا يستبعد أن ينالها مقابل مبلغ من المال سبعة أو ثمانية ملايين قرش يدفعها لخزانة السلطان) وعندما وجه محمد علي قواته إلى الحجاز لمحاربة الوهابيين تخوف دروفيتي أن يكون هدف هذه الحملة هي بلاد الشام فكتب: (إن جميع الاستعدادات التي يعدها الياشا تدل على أن الحملة سوف تخترق الصحراء وتصل إلى بلاد الشام). وكانت الحكومة الفرنسية مستعدة لتقديم العون والمساعدة لها (٢٣).

فضلاً عن ذلك فإنها أرادت من وراء وقوفها إلى جانب محمد علي أن تجد في مصر نقطة ارتكاز للعمل ضد المصالح البريطانية (٢٤). و تعويض المصريين عن هزيمتهم المعنوية والمالية والاستفادة من موقفها الإيجابي تجاه مصر لتدعيم سياستها في البحر المتوسط ومنطقة الشرق .

كان محمد علي يرى أن حدود مصر الطبيعية تقع في جبال طوروس وأن الذي يحكم مصر لا يكون آمناً عليها إلا إذا استولى على بلاد الشام أيضاً . وعندما كانت تجري المباحثات بين محمد علي والفرنسيين كان مستشاروه من الفرنسيين يؤكدون له دائماً: (أن حدود مصر الطبيعية يجب أن تكون جبال طوروس على أبواب آسيا الصغرى وليس صحراء العرب) (٢٥).

- الحملة العسكرية المباشرة لمحمد علي نحو بلاد الشام ١٨٣١ - ١٨٣٢ م:

يمكن القول إن فرنسا كانت تعد محمد علي لمهمة كبرى في الشرق لذلك عملت على مساعدته بكل الوسائل الممكنة لكي يكون في مستوى المهمة التي تطمح إليها. كما إنها حمّله مسؤولية أداء تلك المهمة وهي إقامة إمبراطورية عربية قاعدتها مصر. لذلك فإنها أخذت على عاتقها مهمة دعمه عسكرياً للقيام بحملته على بلاد الشام. وهي جزء من مخطط كبير تعمل عليه فرنسا لتلعب دوراً عالمياً من خلال علاقاتها مع مصر (٢٦). وهي بالتالي تعمل على تقليص النشاط البريطاني في هذه المنطقة . حتى إن الشاعر الفرنسي لامارتين ألقى خطاباً في مقر الجمعية الوطنية الفرنسية بباريس في الأول من تموز. عام ١٨٣٠ وقد جاء فيه: « انظروا إلى باشا مصر يبعث البلاد العربية... هو رسول الحضارة إلى الشرق وسيد مصر وبلاد العرب وسوريا... أن الإمبراطورية العربية سوف تقوم على أكمل وجه بالدور الذي فوته تركيا على نفسها» (٢٧)

وفي مثل هذه الظروف ازداد طموح محمد علي في الحصول على بلاد الشام من أجل توسيع دائرة نفوذه وإبعاد عاصمة بلاده عن الحدود العثمانية. وإلى ذلك يشير كلوت بك قائلاً: (إن ضم بلاد الشام إلى مصر كان ضرورياً لصون ممتلكات محمد علي. إذ لا يمكن إنشاء دولة مستقلة على ضفاف النيل بدون ضم بلاد الشام إلى مصر من ناحية وطرابلس وتونس من ناحية الغرب) (٢٨).

ومن الجدير بالإشارة إن ضم بلاد الشام وتوسيع إمبراطورية

إلى بلاد الشام. لذلك وقفت إلى جانب مصر في مسألة بلاد الشام للحفاظ على تواجدنا فيها(٣٨). وقد أعطت السياسة الفرنسية للرأي العام الفرنسي دوراً أساسياً في هذه المسألة فأراد الجميع مساعدة محمد علي وذلك لأن التراجع عن مساعدته يهدد التواجد الفرنسي في مصر والمنطقة بشكل عام أما عن الموقف الفرنسي من فتح القوات المصرية لحصن عكا. فإنه يمكن القول بأن الحكومة الفرنسية . والحقيقة أن حكومة لويس فيليب(٣٩) أرادت تقديم المساعدات المختلفة إلى مصر وإقامة العلاقات الجيدة معها من أجل تحقيق مصالحها الذاتية والخاصة. (٤٠).

وفي تلك الأثناء أصدر السلطان فرماناً أعلن فيه عصيان محمد علي وأمر بعزله عن ولاية مصر وتعيين والي آخر يدعى حسين باشا بدلاً عنه. ومنذ ذلك الحين أصبح العداء سافراً بين الباب العالي ومحمد علي(٤١).

ازداد العداء بين الجانبين خاصة بعد سقوط عكا بيد القوات المصرية الذي ترك أثراً كبيراً لدى الباب العالي محمود الثاني يستشعر بالخطر الداهم . وخاصة لعلمه بان قوات مصر البرية والبحرية تفوق قواته عدّة وتنظيماً.(٤٢)

واصل إبراهيم باشا تقدمه شمالاً. فتمكن من الاستيلاء على حماة وحلب في ١٥ تموز. وفي تلك الأثناء انسحب الجيش العثماني إلى مضيق بيلان(٤٣). وقد تجمع هناك بقيادة حسين باشا. أما القوات المصرية فإنها توجهت إلى ذلك المضيق ودارت في بيلان معركة قوية بين الجانبين في ٢٩ تموز كانت نتيجتها انتصار الجيش المصري وإلحاق الهزيمة بالجيش العثماني(٤٤). وهروب حسين باشا مع ما تبقى من قواته إلى إقليم أدنة(٤٥) غير أن الفرمان لم ينفذ واستمرت القوات المصرية في تقدمها شمالاً فتمكنت من السيطرة على دمشق في ١١ حزيران عام ١٨٣٢ كما سيطرت على بيروت وصيدا وصور. وبعد ذلك توجه إبراهيم باشا إلى حمص وبصحبته الأمير بشير الشهابي لقتال الجيش العثماني الذي جمع هناك فدارت معركة بالقرب من حمص في ٨ تموز عام ١٨٣٢. وقد تمكنت القوات المصرية من دحر القوات العثمانية واسر عدد من باشاواتها وكانت معظم الدول الأوروبية قلقة من الانتصارات المصرية المتتالية. وقد بدت الدبلوماسية الأوروبية بما في ذلك فرنسا مجمعة تقريباً على أن محمد علي لا يستطيع أن يطمع بأكثر من بلاد الشام وان عليها تذكيره بذلك. ففي شهر أيلول عام ١٨٣٢ بعثت الحكومة الفرنسية برسالة إلى قنصلها في مصر ميمو تشير له فيها بأن محمد علي وقد سيطر الآن على معظم بلاد الشام يجب أن يعرف كيف يتوقف في الوقت المناسب وان يتصرف بكل نجاح وحكمة كي يستحق مجدداً آخر(٤٦).

وفي ذلك الوقت ذاته عزم محمد علي على معرفة نوايا الدول الأوروبية عموماً وفرنسا خصوصاً ليعرف موقفها ومدى الاعتماد عليها لتساعده في الحصول على بلاد الشام. إلا أن محمد علي كان يتجه بأنظاره إلى بريطانيا وحدها لأنها لم تكن تؤيد مشروعه. أما بالنسبة لفرنسا فإنه كان يعتقد بأنها

نفس الوقت طلب منه التقدم ببطء حسب تعليمات القنصل الفرنسي ميمو. وقد رافق إبراهيم باشا في قيادة الحملة كل من سليمان باشا الفرنسيلاوي وحنا البحري.

عمل محمد علي تقسيم الحملة باتجاهين بري وبحري. أذ تحركت القوات المصرية نحو بلاد الشام في ٢٩ تشرين الأول عام ١٨٣١ عبر طريقين الأول في البر بقيادة إبراهيم باشا يكن الذي والثاني في البحر بقيادة إبراهيم باشا الكبير الذي عقد له لواء قيادة الجيوش البرية والبحرية فالتقى الجيشان في يافا ومن ثم انتقل إلى حيفا واتخذها مركزاً للقيادة العسكرية. بعد ذلك توجهت القوات المصرية نحو غزة وبيت المقدس حيث تمت السيطرة على هذه المدن بكل سهولة ودون أية مقاومة(٣٤).

بعد فترة قليلة توجه إلى ميناء عكا الحصين. وفرض الحصار على المدينة في ٢٦ تشرين الثاني عام ١٨٣١ وقد دام الحصار قرابة ستة أشهر ومنها عكا المفتاح الجنوبي لبلاد الشام. فتمت محاصرتها براً وبحراً فكان لابد من تعاون الأسطول لتخفيف الضغط الواقع على القوات البرية المصرية. وخلال مدة الحصار بعث محمد علي برسالة إلى عساكره يشد فيها من أزهرهم ويشجعهم ويصبرهم على تحمل مشقة التعب ويذكرهم دائماً (بأن هذا التعب هو عين الراحة والشرف لكم) تمكن إبراهيم باشا من إحكام سيطرته على تلك المدن جميعاً(٣٥). وبالرغم من إن الاعتقاد السائد لدى المراقبين الأوروبيين. وخصوصاً الفرنسيين منهم. الذين عبروا عن خيبتهم وكانوا يعتقدون أن إبراهيم باشا قد سلك طريقاً وعرّاً من غير تبصر. وأن مغامرته هذه قد تؤدي في النهاية إلى القضاء عليه. خصوصاً وان هذا الحصن كان قد شهد في وقت سابق إخفاق نابليون بونابرت نفسه .

وفي الوقت ذاته حاول محمد علي تفادي المضاعب التي يمكن أن تواجه قواته أمام حصون عكا. ليوثر طاقات جيشه فأوعز إلى ابنه إبراهيم بمحاولة استمالة رئيس مدفعية عكا وجنود عبد الله باشا بالنقد عن طريق دفع مرتباتهم المتأخرة. إلا أن إبراهيم باشا رفض الفكرة وفضل تشديد الحصار على القلعة(٣٦).

ورغم المقاومة الشديدة التي أبداها جيش عبد الله باشا إلا أن القوات المصرية تمكنت من فتح ثغرة في أسوار عكا سرعان ما اتسعت بفعل قوة الجيش المصري من جهة ومعاونة فرنسا ووقوفها إلى جانب مصر سياسياً وعسكرياً من جهة أخرى. فتمكنت القوات المصرية من دخول عكا وهزيمة جيش عبد الله باشا واستسلام المدينة في ٢٧ أيار عام ١٨٣٢ وقد أرسل إبراهيم باشا برسالة إلى والده يخبره فيها بفتح عكا(٣٧).

عملت الحكومة الفرنسية وبحكم علاقاتها الودية مع مصر على تشجيع ما قام به محمد علي. إلا أنها وفي الوقت نفسه كانت تنصحه بالاعتدال وعدم التسرع في اتخاذ قراراته وأن القنصل الفرنسي في مصر ألسيو ميمو كان يتردد باستمرار على بلاط الإسكندرية ويغالي في التودد له. فقد كان يتوقع أن تحني التجارة الفرنسية فوائد جمة من امتداد النفوذ المصري

محمد علي. ويتبين ذلك الموقف بصورة أكثر وضوحاً في التقرير المنشور من قبل وزارة الخارجية الفرنسية عن محمد علي في عام ١٨٣٣ التي أكدت على تقديم جميع أنواع التسهيلات المالية والعسكرية المطلوب(٥٢).

لم يبق لدى الباب العالي وسيلة أخرى سوى التماس المساعدة من روسيا. وقد طلب السلطان محمود الثاني المعونة منها رسمياً في ٣ شباط عام ١٨٣٣ فوافقت روسيا فوراً على ذلك القرار وأرسلت أسطولها إلى مياه البسفور(٥٣).

أثار ظهور الأسطول الروسي عند سواحل البسفور قلقاً شديداً لدى فرنسا وبريطانيا. وخشيتا من امتداد النفوذ الروسي في ممتلكات الدولة العثمانية. وقد حاولت الحكومة الفرنسية وعن طريق القائم بأعمال سفارتها في اسطنبول إقناع السلطان بعدم قبول المساعدة الروسية. وفي الوقت ذاته سعت فرنسا. وبحكم علاقاتها الودية مع مصر لإقناع محمد علي على تسوية الخلافات بينه وبين العثمانيين وديا. ولكي تستعين به ضد روسيا. وكان ذلك بعد احتلال القوات المصرية لمدينة كوتاهية(٥٤) حيث وصلت بالقرب من أزمير. وقد اضطر السلطان إلى قبول الدخول في مفاوضات مع محمد علي بوساطة فرنسية إذ بدأت المفاوضات في أواخر شهر آذار عام ١٨٣٣. وقد جرت المفاوضات بين الجانبين المصري والعثماني وكان إبراهيم باشا مثلاً عن والده في تلك المفاوضات بينما كان القائم بأعمال السفارة الفرنسية في اسطنبول المسيو دي فارين(٥٥) مثلاً عن الباب العالي وقد بذل الأخير جل جهوده لمنع روسيا من استغلال الموقف المتردي للسلطان من اجل زيادة نفوذها في المنطقة(٥٦).

حاول محمد علي استغلال الموقف. لاسيما بعد وصول مبعوث الباب العالي يحمل معه عفو السلطان عنه كما ويمنحه عكا وملحقاتها. غير أن الباشا وقع شروط الاتفاق مع خليل باشا وكان أهمها هو أن يمنح السلطان ولايات الشام وإقليم أدنة إلى محمد علي. وفي شهر نيسان عام ١٨٣٣ قدم دي فارين شروط الاتفاق إلى الباب العالي والذي أسرع بالإعلان على إن إقليم أدنة لم يكن ضمن الأقاليم التي ستعطى لمصر. أما عن موقف محمد علي إزاء ذلك فإنه أمر قواته بعدم مغادرة كوتاهية. كما اتهمت الحكومة الفرنسية الباب العالي بالخيانة(٥٧).

ثانياً / الموقف الفرنسي من تصاعد الأزمة المصرية - العثمانية :

عملت فرنسا بكل الوسائل المتاحة التي تمكنها من حل المشاكل بين الطرفين لذلك أرسلت إلى اسطنبول سفيرها لدى الباب العالي الأميرال روسي ليسعى في وضع حل ودي للخلاف الناشئ بين السلطان و محمد علي. إلا إن تلك الوساطة التي كُلف بها روسيين خولت إلى عبارات من التهديد والوعيد وخصوصاً بعد مشاهدته للأسطول الروسي وهو يدخل مياه البس فور ويلقي مراسيه قبالة السفارة الفرنسية. فأرسل على الفور خطابين الأول أنذر فيه السلطان العثماني بوجود

سوف تساعده في تحقيق طموحه بحكم علاقاتها الجيدة معه والتي أوفت بتعهداته اتجاهه كما ذكرنا أعلاه . ودارت المعركة بين الجيش المصري والجيش العثماني بالقرب من مدينة قونية بتاريخ ٢١ كانون الأول عام ١٨٣٢. وقد انتهت بهزيمة الجيش العثماني وأخذ قائده رشيد باشا أسيراً وبذلك أصبح الطريق إلى العاصمة اسطنبول مفتوحاً أمام قوات إبراهيم باشا(٤٧)

المبحث الثاني: نتائج الأزمة المصرية -العثمانية والموقف الفرنسي منها ١٨٣٣- ١٨٣٨ :
أولاً / نتائج الأزمة المصرية - العثمانية :

أربكت الانتصارات المصرية المتكررة والسريعة السلطان العثماني الذي كانت مخالفة لجميع التوقعات العسكرية للباب العالي التي كانت تعتقد بحتمة الانتصار.ولكن الخطط الإستراتيجية والقيادات الميدانية التي أعتمدها محمد علي باشا أظهرت نتائج ايجابية جعلت وضع السلطان العثماني في غاية الحرجة بعد النجاحات التي حققها الجيش المصري في بلاد الشام. وتمكنه من السيطرة على مدينة كوتاهية في ٢ شباط عام ١٨٣٣. وبذلك فإنه لم يبق بين القوات المصرية والعاصمة العثمانية سوى مسافة تقدر بخمسون كم فقط(٤٨).

اضطرت القيادات العثمانية إلى اللجوء عن الدول التي تربطها معها علاقات مصالح بينهما والتي كانت تعارض ازدياد نفوذ محمد علي باشا في مصر وبلاد الشام بما دفع السلطان محمود الثاني إلا أن يتوجه إلى الدول الأوروبية طالباً مساعدتها في وقف تقدم القوات المصرية التي باتت تهدد العاصمة. فبالنسبة لبريطانيا فإنها كانت مترددة إلا إن موقفها العام كان ضد محمد علي. أما روسيا فإن موقفها كان إلى جانب السلطان(٤٩). أما بالنسبة لموقف الحكومة الفرنسية فإنه يمكن القول بأن فرنسا ومنذ وقت طويل كانت تتطلع إلى مصر وبلاد الشام وتسعى جاهدة من اجل تحويلهما إلى منطقة نفوذ لها. ولهذا فإنها لم تشأ أن تغضب محمد علي. ولاسيما بعد أن تمكن من الاستيلاء على بلاد الشام. بل سعت إلى تعزيز علاقاتها معه وفي شتى المجالات السياسية والاقتصادية من اجل ترسيخ النفوذ الفرنسي في المنطقة التي يسيطر عليها(٥٠).

واعتربت الحكومة الفرنسية التقدم المصري والانتصارات الحربية مناسبة مهمة إلى تأييدها وكانت تنظر بعين المودة إلى القيادة مصر وانتصاراتها على السلطان. فضلاً عن ذلك فإن ملكها لويس فيليب نفسه كان معروفاً بتشجيعه للحركات التحررية. وقد أثر بعد توليه العرش بأن يحدث تغييراً نوعياً في سياسة بلاده الخارجية. ويتمثل بابتعاد فرنسا عن المغامرات في الخارج التي قد تلحق بها الأضرار. أو تسبب لها المتاعب. لذلك فإن موقف الحكومة الفرنسية كان واضحاً منذ البداية وهو عدم التدخل لمعاونة السلطان العثماني ضد مصر(٥١). كما أن هذا الموقف جاء إرضاءً للرأي العام الفرنسي المتعاطف مع

خضم تلك الأحداث والحركة الدبلوماسية القوية ما بين الدول الأوربية ومصر أصدر السلطان في أيار عام ١٨٣٣ فرماناً يقضي بتثبيت محمد علي في ولايتي كريت ومصر وإسناد ولاية جدة (الحجاز) مع لقب شيخ الحرم المكي إلى إبراهيم باشا. والتنازل عن بلاد الشام لمحمد علي والتزام إقليم أدنة لإبراهيم باشا. ومن الجدير بالإشارة أن غرض الحكومة الفرنسية من وراء تلك الوساطة الدبلوماسية ما بين مصر والدولة العثمانية هو أنها لم تكن تريد لمحمد علي خذلاً أو تراجعاً. فلها خبراؤها الذين يعملون معه. وله بعثاته التي تدرس في فرنسا ولذلك فإنها كانت تنصحه دائماً بالاعتدال في سياسته تجنباً للمشاكل مع الدولة العثمانية خوفاً من اندفاع الدولة العثمانية للتعاون مع روسيا وبريطانيا وهذا بدوره سيضعف المصالح الفرنسية في المنطقة. لذلك فقد طلبت فرنسا من محمد علي التفاوض مع الباب العالي مباشرة. وتمت المفاوضات في مدينة كوتاهية إذ أرسل الباب العالي رشيد بك مندوباً عنه إلى إبراهيم باشا . وبعد مفاوضات استمرت أربعة أيام تم الاتفاق بين الطرفين على الصلح والذي عرف بصلح كوتاهية وتم التوقيع عليه بشكل نهائي في ٤ أيار عام ١٨٣٣ وسمي بهذا الاسم نسبة إلى المدينة التي تم توقيع الصلح فيها. أما عن أهم ما نص عليه اتفاق كوتاهية فقد تضمن انسحاب القوات المصرية من بلاد الأناضول ورجوعها إلى ما وراء جبال طوروس. ومقابل ذلك يتنازل السلطان العثماني لمحمد علي عن بلاد الشام بأقاليمها (عكا وطرابلس وحلب ودمشق) كما تضمن تثبيت محمد علي على حكم مصر والحجاز وجزيرة كريت. وان يعين ابنه إبراهيم باشا والياً على إقليم أدنة(١٢).

في تلك الأثناء أرسل الصدر الأعظم إلى محمد علي وثيقة مكتوبة يوضح له فيها جميع فقرات الصلح باستثناء الفقرة الخاصة بإقليم أدنة، وعلى ما يبدو فإن الباب العالي أراد التراجع عن الاتفاق الذي تم في كوتاهية بخصوص ذلك الإقليم. إلا أن محمد علي أصر على ذلك. وأوقف إبراهيم باشا جلاء قواته من الأناضول حتى ينفذ الباب العالي الاتفاق كاملاً. وحسبما جاء في المفاوضات المباشرة بين الطرفين(١٣)

حاولت فرنسا من جانبها وعن طريق قنصلها في مصر إقناع محمد علي بأن يتنازل عن إقليم أدنة غير أن محمد علي رفض ذلك مبرراً موقفه بأنه إذا تنازل اليوم عن هذا الإقليم فإنه سيتنازل غداً عن إقليم آخر. لذلك فإنه طالب الباب العالي بأن يعطيه ضمانات أمام الدول الأوربية بعدم تراجعها عن بنود الاتفاق الموقع في كوتاهية. إلا أن السلطان العثماني عدل عن موقفه الأخير. وبذلك أقرت الدولة العثمانية بأن إقليم أدنة تابع إلى محمد علي ويعين ابنه إبراهيم باشا والياً عليه. وبذلك سويت الأزمة وسويت معها جميع نقاط الخلاف وما لا شك فيه أن صلح كوتاهية كان انتصاراً واضحاً للمصريين بحصولهم على أقاليم جديدة وواسعة وغنية بمواردها وثرواتها(١٤).

كان لتلك الانتصارات التي حققتها مصر أثرها الكبير في توطيد علاقاتها مع فرنسا ولاسيما بعد أن اطمأنت الحكومة

طرد الأسطول الروسي من المنطقة وابتعاده عن البس فور خلال ٢٤ ساعة. والثاني إلى إبراهيم باشا يبلغه فيه بوجوب وقف زحف قواته. وكان رد إبراهيم باشا على كتاب الأميرال روسيين(٥٨) بقوله : (انه يقيم حيث يقيم الآن في كوتاهية بأمر من والده وانه لا يتقدم ولا يتأخر على هواه بل طبقاً للأوامر التي يتلقاها من مصر وحدها). وفي نفس الوقت اتفق الأميرال روسيين مع السلطان العثماني على التعاون معه ومساندته ضد محمد علي مقابل أن تطلب الدولة العثمانية من روسيا المغادرة فوراً. إذ وقع الطرفان اتفاقاً خاصاً بذلك(٥٩).

فهم محمد علي حقيقة الموقف الفرنسي. وأدرك أنهم كانوا يسعون فقط إلى مغادرة الأسطول الروسي وأنهم وقد حققوا ذلك فإنهم لن يكلفوا أنفسهم بمجابهة إبراهيم باشا. لذلك فقد استمرت القوات المصرية بالتقدم حتى وصلت إلى بورصة العاصمة القديمة لآل عثمان. في تلك الأثناء بعث الأميرال روسيين أحد ضباطه ويدعى أوليفيه إلى مصر لإبلاغ محمد علي بضرورة وقف زحف قواته. ويحذره بأنه في حال عدم موافقته على ذلك فإن الحكومة الفرنسية سوف تأمر باستدعاء جميع الضباط الفرنسيين الموجودين في خدمته. وقد كان لذلك التهديد أسوأ وقعاً لدى محمد علي. مما هدد بتعكير العلاقات الودية التقليدية بين مصر والحكومة الفرنسية. أما بالنسبة لموقف محمد علي إزاء ذلك فإنه كان يفكر بوقف تقدم قواته وإنهاء الصراع قدر المستطاع(٦٠).

أرادت الحكومة الفرنسية تصحيح موقفها مع مصر وإصلاح ما أفسدته سوء تصرف الأميرال روسيين. فاستنكرت عمل ذلك السفير وأشارت إلى انه نفذ سياسته الشخصية لا سياسة حكومته. وقد رأت الحكومة الفرنسية انه من الملائم إيفاد البارون دي بوالكميت إلى مصر لكي يعيد بأسلوبه ولبقائه علاقات بلاد الدبلوماسية مع محمد علي .

وصل دي بوالكميت إلى الإسكندرية في ٢٩ نيسان عام ١٨٣٣ وفور وصوله التقى بالقنصل ميمو فاصطحبه وعلى جناح السرعة لمقابلة الباشا فتم له ذلك في الأول من أيار. وقد عمل على إقناعه بقبول عقد الصلح مع السلطان وانسحاب الجيش المصري من بلاد الأناضول. وبعد فترة وجيزة التقى دي بوالكميت بمحمد علي للمرة الثانية ولكن هذه المرة ليلغيه رسالة وصلت من وزير الخارجية الفرنسي الدوق دي بروجلي مفادها إن الحكومة البريطانية أبلغت الحكومة الفرنسية بأنها سوف ترسل أسطولها إلى الإسكندرية ليقوم بمظاهرة بحرية لجعل محمد علي مجبراً على قبول المفاوضات مع الباب العالي. وقد استجاب محمد علي لذلك التهديد. وأرسل كتاباً إلى إبراهيم باشا يأمره فيه بأن يوقف زحفه نحو اسطنبول. وفي نفس الوقت أدلى محمد علي للمندوب الفرنسي بالتصريح الذي يعبر عن رغبته بزيادة الروابط بينهما(٦١).

أبلغ دي بوالكميت هذا العرض إلى وزير الخارجية الدوق دي بروجلي فأجابه بالعبارة الماثورة « إن استعادة نفوذنا السياسي والتجاري في الشرق متوقف على علاقاتنا بمحمد علي ». وفي

لقد أزعجت هذه المعاهدة الدول الأوربية وبالأخص فرنسا وبريطانيا لأنها جعلت الدولة العثمانية تابعة لروسيا. وحولتها إلى مجرد حارس على المضائق لكي تمنع السفن الأوربية من دخولها. وكانت فرنسا أكثر الدول الأوربية اهتماماً بتلك المعاهدة وانزعاجاً من نتائجها. ولاسيما بعد أن ألزمت المفاوضات جانب السرية والتكتم. حيث قام الأميرال روسيين سفير فرنسا في اسطنبول بإبلاغ الباب العالي بأن هذه المعاهدة قد أثارت حفيظة فرنسا وغضبها. لذلك فقد احتجت فرنسا على هذه المعاهدة وخشيت أن تكون هنالك بنود سرية أخرى تسمح للسفن الروسية بالوصول إلى البحر المتوسط(٦٩).

لم تكن مصر في ذلك الوقت بعيدة عن مسرح الأحداث بل بالعكس فقد كان محمد علي يراقب الموقف عن كثب ويحاول انتهاز الفرصة الملائمة لإظهار حسن نيته لفرنسا التي كانت معه في جميع المواقف(٧٠).

عمل محمد علي منذ عقد صلح كوتاهية مع الباب العالي إلى جمع موارد مالية إضافية لتدريب وتسليح قواته. فقد كانت المعارك التي خاضها ضد السلطان باهظة النفقات. ما وجب عليه أن يكون دائماً على استعداد تام لمواجهة الأخطار التي تظهر في الأفق. و يهيئ الموارد الكافية. وبما انه قد أصبح حاكماً شرعياً على بلاد الشام لذلك فإنه ما إن حلَّ عام ١٨٣٤ حتى بدأ يطالب رعاياه الجدد بتزويده بالمال والرجال. كما فرض على السكان ضرائب جديدة أثقلت كاهلهم. وفرض أيضاً الخدمة العسكرية على ولايات الشام الجنوبية(٧١).

أثارت تلك الإجراءات هياجاً في الأوساط الشعبية. ما اضطر إبراهيم باشا إلى مقاومته وقد أخذت الدولة العثمانية تراقب الوضع في الشام وتعمل على خربض سكانها على الثورة فقدمت لهم الأموال والأسلحة. ما أدى إلى تغير مفاجئ في موقف الأهالي من محمد علي. وقد شعر محمد علي بالخطر المحاك من قبل السلطان العثماني ضده لذلك أخذ يفكر جدياً في الوقوف إلى جانب الدول الأوربية ومساندتها أمام تعاضم الخطر الروسي في المنطقة. كما سارع بإرسال مذكرة إلى بريطانيا ومن ثم إلى فرنسا في ٣ أيلول عام ١٨٣٤ مندداً فيها بالخطر الروسي وتهديده للسلطان. كما بين فيها أوامر الصداقة والعلاقات المتميزة التي تربطه بتلك الدول وخصوصاً مع فرنسا. وفضلاً عن ذلك فإنه عرض على الدول الأوربية الاعتراف له بحقه في الاستقلال إذ انه كان يرغب في التخلص من سيادة الباب العالي وتعهد مقابل ذلك باشتراك جيشه في مقاومة نفوذ روسيا في المنطقة. فأخذ يعد العدة لذلك. فقرر تجهيز جيش بري مكون من مئة وثلاثون ألف جندي. فضلاً عن القوة البحرية. وفكّر في اتخاذ ميناء سودا بجزيرة كريت كقاعدة للأسطول المصري لمراقبة سواحل بلاد الشام. ويكون على مقربة من شواطئ الأناضول. وقد تولى المهندس الفرنسي دي سيريزي(٧٢) مهمة المشروع والاهتمام به. وهذا يعني بحكم العلاقات التي كانت تربط مصر بفرنسا أن الأخيرة كانت مقتنعة نوعاً ما بمشاريع محمد علي. إلا أن الحكومة الفرنسية

الفرنسية بتسوية الموقف سلمياً ما بين محمد علي والباب العالي وقد أشاد العديد من الرحالة الفرنسيين بالانتصارات التي حققتها القوات المصرية على القوات العثمانية وفي هذا الصدد يشير الرحال الفرنسي كادلفين واصفاً محمد علي: «أنه الآن سيد نفسه وحن الوقت ليجلس في مصاف العظماء» كما أثنى آخر على مقدرة القوات المصرية القتالية ويصفها بأنها فرق لاتقهر(٦٥).

لم يكن صلح كوتاهية حلاً نهائياً للنزاع بين محمد علي والباب العالي. وإنما كان في الحقيقة عبارة عن هدنة مسلحة ومؤقتة. فالسلطان محمود الثاني كان مجبراً على الإذعان لمطالب محمد علي وتخّط ضغط فرنسا وبريطانيا. كما أن محمد علي من جهته لم يجد في الصلح ما يدرأ الخطر عنه. في نفس الوقت بدأ القلق يساور الدول الأوربية. وخصوصاً فرنسا. نتيجة لعدم انسحاب القوات الروسية من الأراضي العثمانية. فبادرت الحكومة الفرنسية بطلب تفسير من الباب العالي لوجود تلك القوات على أراضيها بعد تسوية الموقف مع محمد علي سلمياً. وقد أجاب الباب العالي بان وجود هذه القوات ما هو إلا رمز صريح لما يسود العلاقات بينه وبين روسيا من تجانس ومودة(٦٦).

-الموقف الاوربي من الازمة المصرية - العثمانية (بريطانيا - روسيا) :

كان السلطان العثماني مستاء جداً من موقف فرنسا المساند لمصر. خصوصاً وأنها كانت عاملاً مساعداً في منح محمد علي حكم مصر وبلاد الشام وإقليم أدنة. كما عمل محمد علي جاهداً من اجل توثيق علاقاته وصلاته بفرنسا وملكها لويس فيليب الذي أصبح الباشا يعتمد عليه بصورة كبيرة . بينما نقم السلطان من مواقف فرنسا وبريطانيا. لذلك فإنه لم يتورع حينذاك من عقد معاهدة سرية مع روسيا عرفت بمعاهدة هنكيار أسكلسي. وقد تم التوقيع عليها في ٨ تموز عام ١٨٣٣. وهي عبارة عن معاهدة دفاعية-هجومية التزمت كل دولة فيها بمساعدة الدولة الأخرى إذا ماتعرضت لخطر داخلي أو خارجي(٦٧).

تعهدت الدولة العثمانية لروسيا بالسماح لأسطولها بالمرور عبر المضائق من البحر الأسود إلى البحر المتوسط. وتعهدت روسيا بأن تبدي للسلطان وحسب طلبه المساعدة العسكرية التي يريدها. كما وألحقت بالمعاهدة مادة سرية أعفت الدولة العثمانية من إبداء المساعدة لروسيا كما نصت المواد العلنية من المعاهدة. وبالمقابل فقد ألزمتها الأخيرة بإغلاق الدردنيل أمام السفن الحربية الأجنبية عندما تطلب منها ذلك. لذلك فقد عقد السلطان هذه المعاهدة مع روسيا. بعد أن يؤس تماماً من أي تدخل فرنسي أو بريطاني ضد محمد علي خصوصاً وان فرنسا كانت تعمل على بناء علاقاتها الايجابية مع مصر وتعمل أيضاً على مساندة محمد علي. لذلك فقد كان يسوؤها أي خطر يصيب مصر(٦٨).

الامتيازات الإقليمية. لكنه سرعان ما تبين له بأن جميع جهوده قد ذهبت سدى بسبب رفض السلطان التنازل عن أي شئ ما دام لم يسلم مبدأ عودة الشام إلى تبعيته المباشرة. كما أن الدول الكبرى وفي مقدمتها بريطانيا وروسيا وقفت بحزم أمام مشاريع محمد علي(٧٥).

في تلك الأثناء توقفت المفاوضات بين الطرفين فتذرع الباب العالي بحجة الاضطرابات السائدة في بلاد الشام. غير أن السبب الحقيقي في توقفها هو تدخل بريطانيا بسبب حنقها على فرنسا صاحبة الوساطة بين محمد علي والسلطان(٧٦). وفي أواخر عام ١٨٣٦ أخذت فرنسا تسعى سعيًا حثيثًا في القاهرة واسطنبول على حدٍ سواء، بغية تقرب وجهات النظر بين طرفي النزاع، وكان المشروع المقترح من قبل الحكومة الفرنسية يقضي بالآتي: (أن يعود محمد علي إلى جزيرة قنڨيا، وأن يخفض عدد جيشه البري والبحري، وأن يرفع مقدار الجزية التي يدفعها إلى الباب العالي، وبالمقابل تتعهد له فرنسا بأن تضمن له مدى حياته التمتع بجميع ممتلكاته الأخرى، وأن تحصل له على موافقة الباب العالي وسائر الدول الكبرى على هذه التسوية . وقد أجاب محمد علي بأنه مستعد لإعطاء الباب العالي تنازلات أكثر إذا ضمن حكم مصر والشام وراثيًا له ولأبنائه من بعده، إلا أن الباب العالي رفض ذلك(٧٧).

من كل ما تقدم نلاحظ مدى عمق الترابط والعلاقات التي كانت قائمة بين مصر وفرنسا وقد لمست الحكومة الروسية عمق تلك العلاقات عن طريق ممثل قنصليتها في مصر الكولونيل دوهاميل إذ أشار إلى مدى الدعم الكبير والمتواصل الذي كانت توليه الحكومة الفرنسية لمحمد علي من أجل تقويته وضمان مستقبله ويستطرد قائلاً: (لسنوات خلت، أبدت فرنسا نحو مصر اهتماماً خاصاً، لقد تولي ضباط فرنسيون تنظيم الجيش المصري، وقام مهندسون فرنسيون ببناء سفن الوالي، وبقي عدد كبير من الفرنسيين على اختلاف مهنتهم وصناعاتهم يعملون في خدمة مصر، وان قل عددهم عن ذي قبل، كانت فرنسا ترى دائماً أن احتفاظ مصر بقوتها وبأسسها، ضروري لصون نفوذها في الشرق، ومنذ احتلال الجزائر زادت تمسكاً بضرورة إسناد حكم مصر إلى عاهل مخلص كل الإخلاص لمصالحها)، وهكذا فقد كان لفرنسا دور مهم في تلك المفاوضات والاتصالات المصرية - العثمانية فعملت على دعم مطالب محمد علي، كما أثبتت أنها حليف قوي له(٧٨).

استمرت الاتصالات بين الباب العالي ومحمد علي فيما بعد من أجل الاتفاق على المسائل موضع النزاع، إلا أنها لم تسفر عن أية نتيجة مما دفع محمد علي إلى التفكير الجدي في الاستقلال عن الدولة العثمانية وحسم هذا الموضوع بشكل نهائي.

المبحث الثالث:المشاريع الاستقلالية في فكر محمد علي والموقف الفرنسي منها عام ١٨٣٨ :
-خطة الاستقلال والموقف الفرنسي منه :
شغلت عملية بناء الدولة الفكر المصري وزعيمه محمد

كانت قد ردت على مذكرة محمد علي بلهجة يسودها العتاب . كما أنها قد أسفت لأن محمد علي لم يخبرها بنواياه وبمشاريعه قبل إبلاغها لبريطانيا. وقد حاول ملك فرنسا لويس فيليب إقناع محمد علي بأن مقترحاته جيدة ومقبولة ولكن في الوقت نفسه أفهمه بأن المحافظة على الوضع الراهن أمر ضروري وعليه أن يؤجل موضوع الاستقلال لأنه في حالة تحقيقه ذلك فإن الدول الأوربية لن تتورع عن إسداء معونتها للباب العالي، وعندئذٍ شعر محمد علي أن الدول الأوربية ستقف إلى جانب السلطان في حالة محاربته له وأن مصر لن تستطيع الاعتماد على معونة أية دولة منها حتى فرنسا صاحبة المواقف الايجابية إزاء مصر فإنها باتت مترددة بسبب ضغط بريطانيا عليها. لذلك فإن الأسطول المصري ما لبث أن عاد أدرجه إلى مصر دون أن يفعل شيئاً بسبب معارضة الدول الأوربية لما سيترتب عليه من تهديد للدولة العثمانية ولبلاد اليونان على حدٍ سواء، هذا فضلاً عما يمنحه لمحمد علي من مركز مهم في البحر المتوسط(٧٣).

أثرت الأحداث على محمد علي الذي تملكه اليأس والقنوط على أثر ما لاقته مذكرة عام ١٨٣٤ من الجفوة وخصوصاً من قبل فرنسا، ففكر في التفاوض مع الباب العالي، اختصاراً للطريق وتسهيلاً للأمر فهو لا يرغب في أي توسع إقليمي جديد، وأن كل ما يريده هو تثبيت ممتلكاته على دعائم قوية، وضمان انتقالها بالوراثة.

في ذلك الوقت كانت الحكومة الفرنسية قد عدلت عن موقفها السابق إزاء محمد علي وخصوصاً بعد أن بدأ التنافس والعداء يظهر بينها وبين الحكومة البريطانية، كما أنها كانت تقع دائماً تحت وطأة الضغط البريطاني، فقررت مساعدة مصر في إجراء المفاوضات مع الباب العالي وذلك عن طريق دبلوماسييها في القاهرة واسطنبول، ومنذ عام ١٨٣٦ بدأ قنصل فرنسا في القاهرة المسيو ميمو وسفيرها في اسطنبول الأميرال روسين يمهدان لإجراء تلك المباحثات، ورغبة في تجنب أي تدخل جديد، استطاع سفير فرنسا إقناع السلطان بأن الخير كل الخير يكمن في التعامل مباشرة مع صديق فرنسا محمد علي، وعلى أثر ذلك عقد مؤتمر برئاسة روسين، فعين الباب العالي عضوين في لجنة المفاوضات هما سعيد بك ومصطفى أفندي، مبعوثا السلطان الخاصين وكان الأميرال الفرنسي روسين مؤمناً بتأكيدات الصداقة والوفاء وعهود الإخلاص والإخاء الموجودة لدى الطرفين، وعندها بدأ الباب العالي بالتقرب من مصر والتصالح مع محمد علي بشروط معقولة ومن الجدير بالملاحظة أن كل ما يقوم به محمد علي من مناورات بمساعدة فرنسا كان هدفة إثارة مخاوف بريطانيا من تدخل روسيا في المنطقة واستخدامها لنتائج معاهدة هنكيارأسكلسي(٧٤).

كان محمد علي يعتقد بأنه سيوفق في نهاية الأمر ويحصل على ما يريده من السلطان ولاسيما فيما يتعلق بضممان النظام الوراثي له مقابل تنازله للباب العالي عن بعض

الحكومة الفرنسية لو خُيِّرت ما بين الحفاظ على الإمبراطورية العثمانية المتداعية وبين دعم مطامح مصر فإنها ستفضل أن تبقى أمينة لسياستها التقليدية تجاه السلطان.لذلك يتلخص موقف الحكومة الفرنسية تجاه محمد علي بأنه « يظهر معارضة فرنسا الحازمة والصريحة لمشاريع ترمي صراحة إلى خلع السلطان . بسبب مطالب القضية الشرقية والواقع أن فرنسا عندما توقفت علاقاتها مع محمد علي لم تستطع أبداً ولم تنشأ أن تغفل المصالح التي لا تزال تحكم علاقاتها التقليدية مع الدولة العثمانية،أو واجب الاحترام والمراعاة لهذه الحليفة القديمة (٨٣).

اجه محمد علي إلى العمل المنظم الذي يمكنه من الخلاص الكامل وحاول جاهداً وبكل ما لديه من قوة إقناع قناصل الدول الأوربية بضرورة هذا الاستقلال . والخلاص من سيادة السلطان بموافقة الدول الأوربية وبالأخص فرنسا . وقد صمم منذ أوائل عام ١٨٣٨ على تجديد مطالبه بتحقيق الاستقلال معتمداً على حق مصر بذلك ولأن استقلالها هو خير ضمانة لاستتباب السلام في الشرق . وكان محمد علي قد تمكن في ذلك الوقت من إخضاع نجد كما دانت له شبه جزيرة العرب . فضلاً عن ذلك فإنه حصل على مساندة ودعم المصريين لمشروع الاستقلالي ولاسيما علماء الدين في القاهرة الذين أعلنوا تأييدهم التام لمشروع استقلال مصر والى جانب ذلك حرص محمد علي على استمالة بعض موظفي الباب العالي، عن طريق القنصل الفرنسي الذي بين لهم بأن الوالي مستعد لتعويض السلطان مقابل موافقته على الاستقلال. ومن الواضح أن القنصل الفرنسي قد انطلق في موقفه هذا من الحرص على مصالح حكومته الاقتصادية والسياسية، وبمعنى آخر فإن فرنسا كانت تسعى من وراء دعمها لمصر الحصول على مكاسب سياسية واقتصادية مختلفة مقابل دعمها لتطلعات الوالي . كما أنها في الوقت نفسه لا تريد خسارة علاقاتها القديمة مع الدولة العثمانية وكانت دائماً ترغب في إبقاء الحال كما هو عليه في تبعية مصر اسمياً إلى الدولة العثمانية(٨٤) .

واتساقاً مع ماسبق ازدادت أهداف محمد علي وتطلعاته إلى كسب تأييد الحكومة الفرنسية لمشروع الرامي إلى الاستقلال معتمداً على اقتناع القنصل كوشيليه بذلك المشروع، ولم يكن يعلم بأن الأخير كان يمثل موقفه الشخصي في دعم الاستقلال وليس موقف حكومته(٨٥) .

-الموقف الأوربي من الاستقلال :

أُتسم موقف الدول الأوربية بالرفض لمشروع الاستقلال رفضاً تاماً وقاطعاً وجاءت إجابة فرنسا تحمل نوعاً من الليونة إذ كان ردها « بأنها علمت بمزيد من الدهشة والأسف عزم محمد علي على إعلان استقلاله »، ورغم ذلك الرد الذي جاء من قبل الحكومة الفرنسية، إلا أن بريطانيا كانت تخشى حصول مساندة فرنسية لمشروع محمد علي، خصوصاً وأنها كانت ترى تزايد نفوذ فرنسا السياسي والاقتصادي بشكل كبير في مصر . فكانت بريطانيا تصف محمد علي بأنه صنيعة

علي وابتدت تلك الرغبة والأمنيات في تكوين دولة مستقلة(تمتد بحدودها إلى أقصى بلاد الشام شمالاً) تظهر بصورة واضحة للعيان، كما أنه كان يشعر بأنه من الضروري دعم الانتصار الذي حققه عن طريق إضفاء الطابع الشرعي على استقلال مصر . وفي الوقت نفسه بذل محمد علي جهوداً كبيرة من أجل الاعتراف بحقوق أسرته الوراثية على ممتلكاته الواسعة(٧٩). لذلك كان الاستقلال واحداً من أهم المشاريع الأساسية والطموحة لدى محمد علي، فمنذ عام ١٨١٠ عرض محمد علي على الحكومة الفرنسية بعقد خالفاً معها مقابل حصوله على تأييدها في موضوع الاستقلال، وما أن تم التوقيع على صلح كوتاهية في كان محمد علي وبحكم العلاقات الجيدة التي كانت بينه وبين فرنسا . يرى بأن الأخيرة قد ترحب بإنشاء ملكة مستقلة ثابتة الأركان لمحمد علي تشمل : بلاد الشام ومصر وجزيرة العرب . تقع على الطريق الأهم إلى الشرق أي على طريق بريطانيا إلى الهند.ومنذ عام ١٨٣٤ قدم محمد علي مقترحاً إلى الدول الأوربية، وتبعه في عامي ١٨٣٦ و١٨٣٧ مقترحاً آخر إلى الباب العالي مباشرة، لحسم قضية استقلال مصر وحقوق ورثته فيها إلا أن جهوده في الاستقلال لم تتحقق، فقد عارضته الدول الأوربية ولاسيما بريطانيا التي أعلنت مساندتها للسلطان العثماني(٨٠) . أما عن موقف الحكومة الفرنسية فإنها كانت تؤكد دائماً على ضرورة بقاء مصر تحت السيادة الاسمية للباب العالي، وكان السلطان العثماني رفض المقترح تماماً ولاسيما بعد أن شعر بمساندة الدول الأوربية له.وغير محمد علي نيته بالتوجه نحو روسيا بعد أن لمس التردد في موقف الحكومة الفرنسية من مشروع الاستقلال، إذ وجد روسيا إلا أنها هي الأخرى كانت تحرص حرص فرنسا وبريطانيا على مناهضة مشروع قيام إمبراطورية خاصةً بمحمد علي، ومنذ أواخر عام ١٨٣٧ بينت الحكومة الفرنسية موقفها صراحة إزاء رغبة محمد علي بالاستقلال . إذ أوضحت بأنه لا يمكنها دعم جميع مطامح الوالي في نيل الاستقلال، فبالرغم مما كانت تؤكد عن طريق قنصلها العام في مصر على ضرورة توطيد علاقاتها مع محمد علي . فضلاً عن أنها علقت ومنذ وقت بعيد بالغ الأهمية على مصر بسبب حجم التبادل التجاري معها، كما أن محمد علي اعتمد بدوره على الخبرة الفرنسية لتطوير مصر اقتصادياً وصناعياً وعسكرياً، ومع ذلك فقد كانت فرنسا متحفظة نوعاً ما على مشروع الاستقلال(٨١)، وطبقاً للتقارير التي أرسلت إلى فرنسا عن طريق قنصلها العام في مصر والتي كانت تشير إلى أن محمد علي كان يخطط لإعلان استقلاله كما فعلت اليونان،ولم تعترض الحكومة الفرنسية على انفصال مصر عن الإمبراطورية العثمانية(٨٢).

ويبدو إن كلمات التأييد التي وجد صداها في أروقة السياسة الفرنسية ومسؤوليها مبنية على الاعتقاد بأن محمد علي لا يريد سوى مصر وبلاد الشام،وانه متى حقق له ذلك فإنه سيتوقف عن التقدم في الوقت المناسب،وعلى افتراض أن

فرنسا ويدها اليمنى في الشرق . كما لفت رئيس وزراء بريطانيا بالر ستنون(٨٦) انتباه وزير خارجية الدولة العثمانية في إحدى لقاءاته إلى أن محمد علي يستخدم الفرنسيين بأعداد كبيرة في الجيش وقواته البحرية، حتى أن قائد ترسانة طولون يقوم للسنة السادسة بمتابعة تطوير الشؤون البحرية في مصر . وان حكومته لم تكتف بإعطائه راتباً مساوياً لما كان يتقاضاه من قبل وإنما منحته وساماً لقاء ما قدمه من خدمات للوالي المصري . كما أن الضباط الفرنسيين يعملون على متن سفن محمد علي وفي المدارس والمطابع التي افتتحت في مصر . وفي تنظيم الجيش والإشراف على تدريبه . كما بلغ تعاطف فرنسا مع محمد علي ورعايتها له إلى حد أن قنصلها في مصر لم يعرب من جانبه، بناءً على تعليمات من حكومته عن أي اعتراضات على نظام الاحتكار الذي كان محمد علي يطبقه على الرغم من مخالفته للاتفاقيات الدولية(٨٧) .

رفض محمد علي جميع المواقف المعادية إلى أهدافه وعارض الاستسلام للضغوط الأوروبية . لذلك أخذ يبحث في حل مسألتي الاستقلال أو الوراثة . فبعد تحقيقه من أن مساعيه في الاستقلال عام ١٨٣٨ لم تؤد إلى نتيجة بسبب المعارضة الأوربية بشكل عام وبريطانيا بشكل خاص . فعمل على تغيير مخططاته وقرر أنه سيعتبر نفسه راضياً إذا تم قبول فكرة انتقال أملاكه عن طريق الميراث . لذلك فإنه ألتمس معونة فرنسا وتأيبدها في هذا الأمر . إلا أن حكومة لويس فيليب لم تكن راضية . وفضلت التزام سياسة التحفظ إزاء مطالب الوالي الجديدة في موضوع الوراثة. لأن الحكومة الفرنسية بدأت تعتقد أن مصالحها في مصر وغيرها من أملاك الدولة العثمانية يمكن أن تتحقق من خلال تضامنها مع الدول الأوربية، وذلك عن طريق ضمان وحدة الدولة العثمانية(٨٨)

أعلنت الحكومة الفرنسية موقفها صراحة في حزيران عام ١٨٣٨ من مسألة استقلال مصر وذلك عندما أرسل رئيس الوزراء الفرنسي الكونت موليه تعليماته الصريحة إلى القنصل كوشيليه طالباً إليه أن يبلغها محمد علي فوراً وان يؤكد له أن الوسائل التي قد تتخذها الحكومة الفرنسية والبريطانية معاً ستكون قوية ومؤثرة على طموحاته المستقبلية . وفي الواقع فإن فرنسا كانت تفكر بإرسال قوات تشترك إلى جانب الأسطول البريطاني في مظاهرة بحرية مشتركة قبالة ميناء الإسكندرية . ونتيجة لذلك أقدم محمد علي على مراجعة قراراته بشأن الاستقلال . وصرّح بأنه (أرجأ إعلان الاستقلال دون أن يتخلى عنه) لأن القوة التي كان يأمل مساعدتها غيرت موقفها وأعلنت رسمياً رفضها مشروع الاستقلال وانضمت إلى بقية الدول الأوربية المناهضة للمشروع والمطالبة بالحفاظ على الوضع الراهن في المشرق وعلى تدارك تعقيدات قد تقلق راحة العالم وتتسبب بسقوط الإمبراطورية العثمانية، كما طالبت فرنسا محمد علي بالتزام الهدوء وكلفت قنصلها بأن يصرح له بوضوح :« أن استقلال مصر، وان أعلنه محمد علي بصفته الشخصية . لن تعترف به الحكومات الصديقة

بريطانية في المنطقة.

- كان الهدف الرئيسي لمحمد علي باشا في الاستقلال عن الدولة العثمانية هو تأسيس دولة عربية موحدة بعيدة عن الحكم المركزي العثماني وعلى هذا الأساس يمكننا أن نستنتج أن تلك المحاولات الاستقلالية كانت ذاتية بعيدة عن التدخل الأوربي بالرغم من علاقاته المتميزة مع بعض تلك الدول وبالأخص فرنسا .

الهوامش

١ _ تعد الثورة الفرنسية ١٧٨٩ من أهم الأحداث العالمية مبادئها الحرة، الإخاء، العدالة، المساواة، وأحدثت تلك الأسس انقلاباً في أنظمة الحكم العالمية وتعتبر هذه الثورة خاتمة لتطور اقتصادي واجتماعي طويل جعل من الطبقة البرجوازية سيدة العالم بعد أن فتحت صراعاً طبقياً أدى إلى ميلاد عصر جديد تمثل لدى معاصريها بعصر تكوين الإنسانية. للتفاصيل ينظر: ميلاد أ. المقرحي . تاريخ أوربا الحديث . منشورات جامعة قاريوس، بنغازي، ١٩٩٦، ص٢٧٣.

٢- محمد علي باشا: ولد في مدينة قولة بألبانيا عام ١٧٦٩م توفي والده وهو في السنة الرابعة من عمره وعند شبابه دخل الجندية زمناً ثم اشتغل بالتجارة. انتظم في القوة التي اشتركت في معركة أبي قير البحرية في ١ آب ١٧٩٨م والتي كانت نتيجتها تدمير الأسطول الفرنسي، وبعد الخروج من مصر أصبح محمد علي باشا قائداً على أربعة آلاف جندي الباني ومن ثم اختياره والياً على مصر. للتفاصيل: تاريخ مصر من محمد علي إلى العصر الحديث، القاهرة، ١٩٩٦م، ص٣١.

٣- محمود الثاني: هو أبن السلطان عبد الحميد الأول ولد عام ١٧٨٥م. نصب سلطاناً عام ١٨٠٨م وهو الثلاثين في تسلسل السلاطين العثمانيين. أخذت في عهده المسألة الشرقية تظهر بشكل واسع، فقد تكالبت الدول الأوربية ضد بلاده وقد بذل جهداً للتدهور الحاصل في عهده، توفي عام ١٨٣٩م وخلفه أبنه عبد المجيد. للتفاصيل ينظر:

The New Encyciopedia Briannica
١٣، vol ١٣، U.S.A، ١٩٧٤، p. ٧٥٨.

٤- عبد الحميد البطريق. عصر محمد علي داخل مصر في القرن التاسع عشر، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص٣٤

٥_ المصدر نفسه.

٦- الأمير بشير الثاني الشهابي الكبير هو أحد أمراء جبل لبنان من آل شهاب، الذين حكموا المنطقة من سنة ١٦٩٧ حتى ١٨٤٢. يُعتبر أحد أشهر الأمراء في تاريخ لبنان وبلاد الشام عمومًا، وأحد أبرز ولاة الشرق العربي في العصور الحديثة. كما إنه آخر الأمراء الفعليين للبنان، إذ أن الأمير الذي تلاه كان مجرد أمير صوري تمّ تعيينه من قبل العثمانيين على عكس الأمراء السابقين الذين كان أعيان الشعب يختارونهم. حكم الأمير بشير الثاني جبل لبنان خلال الربع الأخير من القرن الثامن

وإذا بالسلطان محمود الثاني يحشد جمعات من جنوده عند حدود بلاد الشام ردّاً للمهانة والإذلال الذي لحق به جراء معاهدة كوتاهية . وبذلك فقد أصبحت الأزمة بين محمد علي والدولة العثمانية وشيكة وبات الحل العسكري أقرب من حل الأزمة عن طريق المفاوضات رغم محاولات الحكومة الفرنسية لاحتواء الموقف وحله بالطرق السلمية لكن دون جدوى. أما السلطان محمود الثاني فإنه كان يسعى من جانبه إلى إعداد جيشه وتقوية أسطوله بمساعدة بريطانيا التي استمرت في خريضه على الحرب. كما أن الدولة العثمانية حاولت أن تستغل المشاكل التي حدثت في بلاد الشام والتي كانت بتحريض من العثمانيين أنفسهم ضد الإصلاحات التي قام بها إبراهيم باشا في المناطق التي خضعت للسيطرة المصرية(٩٣).

وللمزيد للفائدة وجد الباحث من الأهمية عرض خريطة بلاد الشام للدارسين المتتبعين للموضوع ليتسنى لهم معرفة التفاصيل المتعلقة بسير الأحداث في الملاحق.

الخاتمة والاستنتاجات

من خلال دراسة البحث يمكن التوصل إلى مجموعة من النتائج الآتية:-

-اثر الموقع الاستراتيجي لمصر في زيادة أهميتها الاستعمارية عامة والفرنسية خاصة التي اعتبرتها نقطة ارتكاز بين الشرق والغرب . لذلك اظهرت فرنسا اهتماما بها منذ القرن السادس عشر فعملت على توسيع العلاقات مع مصر عن طريق الدولة العثمانية.

-أُتسمت العلاقات الفرنسية -المصرية بعدم الاستقرار فتارة تنجته نحو الاستقرار والاضطراب تارة أخرى، وكانت العلاقات السياسية المميزة التي تربط بين الجانبين . وكانت العلاقات الاقتصادية والثقافية على مستوى محدود بين الجانبين ورسمت فرنسا سياساتها وفق المصالح العليا للدولة الفرنسية.

-أظهرت فرنسا رغبة واضحة على بقاء الدولة العثمانية موحدة . لذلك جُذ أنها اعترضت على مطالب محمد علي باشا وخاصة فيما يتعلق بموضوع الاستقلال وعبرت عن رغبتها المتمثلة ببقائه تحت السيطرة العثمانية الاسمية في حال حصوله على الاستقلال.

-لم تكن الأوساط السياسية الوحيدة المناصرة لمحمد علي باشا وإنما حضي بتعاطف الرأي العام الفرنسي والذي يعتبر صديقهم الحميم بحكم العلاقات الجيدة التي تربط الطرفين وهذا ما يفسر دعم الحكومة الفرنسية للوجود المصري في بلاد الشام.

-هدفت السياسة البريطانية إلى عزل فرنسا من خلال سياستها المضادة بسبب علاقتها الايجابية مع مصر، لأنها كانت تخشى من انه اذا ما سيطرت فرنسا على الجزء الجنوبي فأن روسيا ستفرض سيطرتها على الجزء الشمالي ما يهدد

عشر وصولاً حتى منتصف القرن التاسع عشر. وبهذا كان الأمير الثاني الذي حكم لفترة طويلة كهذه. بعد الأمير فخر الدين المعني الثاني.

عاصر بشير الثاني فترة ضعف وعجز الدولة العثمانية وازدياد الأطماع الأوروبية فيها والتدخل في شؤونها. ومن أبرز الأحداث التي شهدتها لبنان في عهده: الحملة الفرنسية على مصر وفلسطين خلال عهد الوالي أحمد باشا الجزائر والحملة المصرية على بلاد الشام والمعارك العديدة التي خاضها الجيش المصري مع الجيش التركي للسيطرة على سوريا الكبرى. يُقسم المؤرخون تاريخ الأمير بشير الثاني في الحكم إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى (١٧٨٨ - ١٨٠٤)، الأمير في عهد أحمد باشا الجزائر. وقد امتدت ستة عشر عاماً. وكان موقف الأمير فيها مضطرباً. وخاضعاً لوالي عكا؛ المرحلة الثانية (١٨٠٤ - ١٨٣١)، مرحلة القوة والازدهار. وقد امتدت سبعة وعشرين عاماً. وفيها بلغ الأمير ذروة مجده وقوته. وقد عاصره في هذا الدور في عكا الواليان سليمان باشا ثم عبد الله باشا؛ المرحلة الثالثة (١٨٣١ - ١٨٤٠). عهد الحكم المصري لبلاد الشام. وقد دامت تسع سنوات. وكان الأمير خلالها متحالفًا مع محمد علي باشا والي مصر ضد الدولة العثمانية. وبانهزام المصريين بنهاية المطاف. غادر الأمير لبنان إلى المنفى وكانت تلك نهاية الإمارة اللبنانية "الأصيلة". للتفاصيل شبكة الانترنت الدولية: 1

<http://www.alkhaleej.ae/portal/944a-b18b1de1d7c.aspx>

٧- تقع بلاد اليونان في أقصى الجنوب الشرقي للقارة الأوروبية. خضعت للحكم العثماني في عهد السلطان مراد الثاني (١٤٢١- ١٤٥١) وكانت تشتهر بالتجارة والملاحة والحرف اليدوية البسيطة . للتفاصيل ينظر :تيودور جياناكوليس اليونان شعبها وأراضيها. ترجمة محمد أمين، القاهرة ١٩٦٦، ص١٣-٩٩

٨-عبد المجيد الثاني:هو أبن السلطان محمود الثاني ولد عام ١٨٣٩م . أعتلى عرش السلطة بعد وفاة والده وكان عمره صغير لم يتجاوز الستة عشر عاماً . ولم تكن له دراية بشؤون الدولة ولا بالحرب ولا بالسياسة . وفي بداية حكمه كانت الدولة في غاية الاضطراب بسبب هزيمتها أمام القوات المصرية في معركة نصيبين عام ١٨٣٩م. توفي عام ١٨٦١م .للتفاصيل :محمد زيد الحامي . تاريخ الدولة العثمانية . تحقيق أحسان حقي . دار النفائس . بيروت . ١٩٨١ .

٩- عبد الرحمن الرافعي،عصر محمد علي. مطبعة دار المعارف،القاهرة .٢٠٠١،ص٦٩.

١٠-عبد الله الجزائر: لقب "الجزار" الذي حملة من مصر ظل علامة عليه إذ سيطر على القوى المحلية والعشائرية بقسوة وجند المرتزقة والمغاربة من تونس والجزائر والألبان والبوسنيين وسعى لتحقيق الحلم بحكم فلسطين وجنوب سورية ولبنان بل طمع في حكم مصر وكان السلطان يراقب توسعاته

ونفوذه وطموحاته فحاول أكثر من مرة تنحيته أو نقله إلى ولاية بعيدة مثل البوسنة لكنه كان يرفض فأغراه بالتوجه إلى مصر عام ١٧٨٤ لمحاربة المملوكين مراد وإبراهيم وكتابة تقرير عن أوضاع البلاد لكنه تجنب الفخ.نجح في تحقيق الاستقلال بأجزاء من بلاد الشام بدون إعلان هذا الاستقلال عن السلطنة كما أعد للسلطان تقريراً عن كيفية غزو مصر طالب فيه بأهمية ضبط إيرادات مصر ومصروفاتها وأن يكون قائد الحملة قد سبقت له الإقامة في مصر "والمواصفات التي قدمها الجزائر لقائد الحملة على مصر وحاكمها المنتظر لا تنطبق إلا على شخصه" كما أكسبه صموده أمام جيوش نابليون شهرة بعد فشل الأخير في حصار عكا.ومنذ هزيمة نابليون وعودته من الشام عام ١٧٩٩م كانت الشام ولبنان وفلسطين تحت سيطرة الجزائر بلا منازع .

١١- عبد الرحمن الرافعي،المصدر السابق،ص٢٢.

١٢- عبد الحميد البطريق. المصدر السابق،ص٣٤.

١٣ - Geoffrey Lewis Turkey , Third Edition , London ١٩٥٩ , P.٣٦.

١٤- منذ أن ولي السلطان سليم الثالث محمد علي واليا على مصر عام ١٨٠٥م توجهت الأنظار الفرنسية إلى الوالي الباشا الجديد بعد أن وجدوا فيه الرغبة والطموح للخروج عن طاعة السلطان العثماني منذ أن تولى منصبه الجديد وكان ذلك التوجه يساير الطموح الفرنسي في بسط نفوذهم في ممتلكات الإمبراطورية العثمانية ينظر:فلاديمير لتسكي.تأريخ الأقطار العربية الحديثة.ترجمة عفيفة البستاني.بيروت.١٩٨٠،ص٦١-٦٦.

١٥-القنصل دروينتي:من الساسة الفرنسيين المعروفين بعلمهم السياسي الواسع في القضية العثمانية وتقلد مناصب سياسية للدولة الفرنسية في سفاراتها العالمية مما مكنه من اكتساب خبرة عملية واسعة للتفاصيل عن تلك الشخصية ينظر :رينيه قطاوي وآخر.محمد علي وأوروبا.ترجمة الفريدلوز، القاهرة. ١٩٥٢،ص٨٦.

١٦- عبد العظيم رمضان،الغزوة الاستعمارية للعالم العربي وحركات المقاومة ،القاهرة.٢٠٠٤،ص٣٢.

١٧- Sinasi Altundag, Kavalali Mehmed Ali Pasa isyany, misi meselesi , - ١٨٣١-١٨٤١, Ankara ,١٩٨٨, S. ٢٩ ٦

١٨-المسيو لفي بوردي سيريزي: وهو مهندس بحري فرنسي من مدينة طولون له خبرة وكفاية ومهارة كبيرة في فن بناء السفن والأحواض والترسانات وقد عهد اليه من قبل إنشاء سفينتين حربيين في مرسيليا وبعد ذلك عرض عليه أن يحضر إلى مصر ليستعان بخبراته في تطوي البحرية المصرية فقدم الى مصر في نيسان عام ١٨٢٩ . للتفاصيل ينظر : جون مارلو . تاريخ النهب الاستعماري لمصر فن الحملة الفرنسية ١٧٩٨ الى الاحتلال البريطاني ١٨٨٩ . ترجمة عبد العظيم رمضان .

الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . ١٩٧٦ ، ص٢٤ .

١٩-للتفاصيل ينظر:المصدر نفسه .

٢٠- عبد الرحمن زكي،إبراهيم باشا. دار الكتب المصرية ،القاهرة.١٩٤٨،ص٨٩.

٢١- لطيف محمد،الحكم المصري في الشام ١٨٣١-١٨٤١م،القاهرة. ١٩٩٠، ص٩٠.

٢٢-المصدر نفسه.

٢٣- المصدر نفسه.

٢٤-حاولت فرنسا الحصول على امتيازات من خلال تعاملها مع محمد علي وراغبة من إبعاد بريطانيا عن الساحة المصرية قدر المستطاع لذلك وجهت تعليمات إلى قنصلها ماثيوديليسبس إلى وجوب التعامل الحذر مع والي مصر للوصول إلى الأهداف والغايات المنشودة في السياسة الفرنسية . للتفاصيل ينظر:إلهام محمد ،مصر في كتابات الرحالة الفرنسيين في القرن التاسع عشر،مركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر،القاهرة.١٩٩٥م،ص٢٢.

٢٥- محمد علي الغثيث . الشرق والغرب ،مطابع الدار القومية للطباعة والنشر . دت . ص٣٣.

٢٦- لطيف محمد،المصدر السابق،ص٣٤.

٢٧-المصدر نفسه.

٢٨-المصدر نفسه.

٢٩- علي حيدر سليمان،تأريخ الحضارة الأوربية الحديثة. دار واسط للدراسات والنشر. بغداد. ١٩٩٠،ص٢٣

٣٠- كارل براون،السياسة الدولية والشرق الإسلامي،ترجمة عبد الهادي حسين. بغداد.١٩٨٧م،ص٣٣

٣١-المصدر نفسه.

٣٢-علي حيدر. المصدر السابق،ص٦٧.

٣٣-إبراهيم باشا: هو اكبر أبناء محمد علي وقائد الجيش المصري ولد في مدينة قولة عام ١٧٨٩ وجاء إلى مصر بصفة أخيه طوسون في أيلول عام ١٨٠٥ وقد عهد إليه أبوه مهام عدة مارس فيها شؤون الدولة وإعمالها الحربية والإدارية فعُين محافظاً للقلعة ١٨٠٥ . وتولى منصب الدفتر دارية عام ١٨٠٧ . ومن ثم تولى بعد ذلك حكم الصعيد عام ١٨٠٩ . إما أهم إعماله الحربية فقد قاتل المماليك وطاردهم إلى النوبة كما حارب الوهابيين في الجزيرة العربية عام ١٨١٦ . وعاون أخيه إسماعيل في فتح السودان ثم بعد ذلك جاء دوره في حرب اليونان وفي القضاء على الثورة اليونانية بعد إن طلب السلطان العثماني محمود الثاني مساعدة محمد علي باشا فقام الأخير بتكليف إبراهيم باشا لإرسال حملة إلى بلاد اليونان لإخماد الثورة هناك وكان ذلك عام ١٨٢٤ . للتفاصيل ينظر: عبد الرحمن زكي . المصدر السابق . ص ٥ :

John Marlowe , Anglo - Egyptian Relations ١٨٠٠ - ١٩٥٦ , Second edition , London ١٩٦٥ - P.٣٧.

٣٤- عبد الرحمن زكي،المصدر السابق،ص٣٣.

٣٥- كارل براون،المصدر السابق،ص٤٥.

٣٦-المصدر نفسه.

٣٧- المصدر نفسه.

٣٨-عبد العظيم رمضان ،المصدر السابق،ص٩٠ .

٣٩ _ عبد الحميد البطريق . المصدر السابق ،ص١٢٣.

٤٠ _المصدر نفسه .

٤١ _ المصدر نفسه .

٤٢ _ لطيف محمد . المصدر السابق ،ص٨٩.

٤٣ _ عبد العظيم رمضان ،المصدر السابق ،ص٥٥.

٤٤ _ ينظر خريطة معركة بيلان في الملاحق

٤٥ _ عبد الحميد البطريق . المصدر السابق ،ص٣٢..

٤٦ _المصدر نفسه.

٤٧- مكي شببكة . تاريخ شعوب وادي النيل .دار الثقافة .بيروت ،ص٤٣٢ .

٤٨- نخبة من الأساتذة المتخصصين . تاريخ البحرية المصرية . مطبعة الاهرام . جمهورية مصر . ١٩٧٣، ص١١٢ .

٤٩- المصدر نفسه.

٥٠- المصدر نفسه.

٥١- يوسف إبراهيم . تركيا وسوريا . دار حوران للطباعة ،دمشق . ص٢٥٤.

٥٢- تيودور جياناكوليس،المصدر السابق،ص٤٥.

٥٣- المصدر نفسه.

٥٤-سيتم التعريف لاحقاً بالاتفاقية التي عقدت فيها والإحداث التي ترتبت بعدها.

٥٥-عمل المسيو دي فارين السفير الفرنسي الذي أدى دوراً مهماً وحيوياً في مجال التقريب بين القيادة المصرية والعثمانية وحل الخلافات والإشكالات بين الطرفين بهدف حصول ثغرة تعمل روسيا على استغلالها والتدخل في الدولة العثمانية وهذا ما يعارض المصالح الفرنسية . لذلك عمل فارين على منع ذلك التوجه بكل الوسائل المتاحة وفي مقدمتها الدبلوماسية.

٥٦ _ محمد عبد الرحمن .المصدر السابق،ص١٤

٥٧ _ كارل براون . المصدر السابق ،ص٣٣.

٥٨ _المصدر نفسه .

٥٩ _ المصدر نفسه .

٦٠ _ محمد عبد الرحمن .المصدر السابق ،ص١٢٣

٦١ _ المصدر نفسه .

٦٢ _ نور الدين حاطوم . تاريخ الحركات القومية . ج ١.دار الفكر .بيروت .١٩٧٩م ،ص١٧٧.

٦٣ _المصدر نفسه ،ص١١.

٦٤ _المصدر نفسه.

٦٥ _ محمد فؤاد ،مصر في مطلع القرن التاسع عشر' مطبعة جامعة القاهرة ،القاهرة. ١٩٥٨ ،ص١١١.

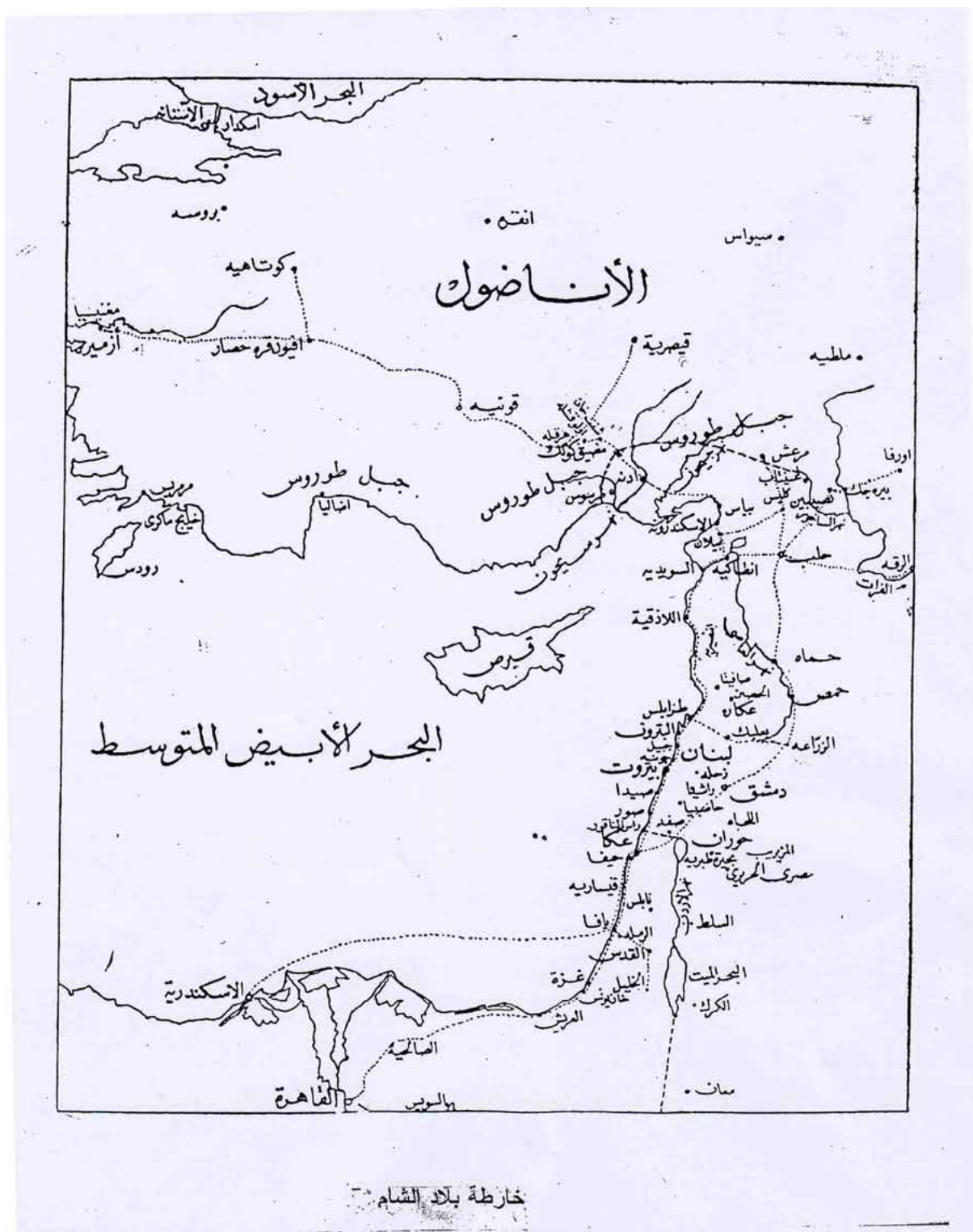
٦٦ _المصدر نفسه.

٦٧ _ يوسف إبراهيم ،المصدر السابق ،ص٧٨.

٦٨ _المصدر نفسه .

٤٥ _ محمد فؤاد شكري. المصدر السابق ،ص٨٨.

أ.م.ل.ح.



- ٤٦- نوال قاسم، تطور الصناعة المصرية منذ عهد محمد علي حتى عهد عبد الناصر، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٣٢٤، بغداد، ص ٣٣٣.
- ٤٧- المصدر نفسه.
- ٤٨- المصدر نفسه.
- ٥٠- محمد عبد الرحمن، المصدر السابق، ص ١٢٣.
- ٥١- يوسف إبراهيم الجهماني وآخر، المصدر السابق، ص ٧٨.
- ٥٢- كارل براون، المصدر السابق، ص ٣٣.
- ٥٣- نوال قاسم، المصدر السابق، ص ٨٤.
- ٥٤- المصدر نفسه.
- ٥٥- أحمد عطية الله، مصر في الميدان، دار إحياء الكتب العربية، ط ١، د.م، ١٩٤٧، ص ٦٦.
- ٥٦- مكي شببكة، المصدر السابق، ص ٣٧.
- ٥٧- محمد عبد اللطيف، حركة الإصلاح العثماني، دار السلام، بغداد، د.ت.
- ٥٨- المصدر نفسه.
- ٥٩- فيليب حتي، تاريخ لبنان منذ أقدم العصور التاريخية إلى عصرنا الحاضر، ترجمة أنيس فريحة، دار الثقافة، ط ٢، بيروت، ١٩٧٢، ص ٥١٢.
- ٦٠- محمد فؤاد شكري، المصدر السابق، ص ٨٨.
- ٦١- عمر طوسون، صفحة من تاريخ مصر، دار الكتب المصرية، القاهرة، ص ١٤٥.
- ٦٢- نوال قاسم، المصدر السابق، ص ٢٢.
- ٦٣- مكي شببكة، المصدر السابق، ص ٣٧.
- ٦٤- محمد عبد اللطيف، المصدر السابق، ص ٤٩.
- ٦٥- محمد عزة دروزة، نشأة الحركة العربية الحديثة انبعاثها ومظاهرها وسيرها في زمن الدولة العثمانية إلى أوائل الحرب العالمية الأولى، المكتبة العصرية، ط ٢، بيروت، ١٩٧١، ص ٦٢.
- ٦٦- المصدر نفسه.
- ٦٧- مجلة دراسات في التاريخ والآثار، العدد السادس، بغداد، ٢٠٠١، ص ١٩.
- ٦٨- محمد عبد اللطيف، المصدر السابق، ص ٣١.
- ٧٠- عمر طوسون، المصدر السابق، ص ٣٧.
- ٧١- محمد فؤاد شكري، المصدر السابق، ص ٨٨.
- ٧٢- دي سيريزي: ولد في مدينة طولون، وهو مهندس بحري فرنسي له خبرة وكفاية ومهارة كبيرة في بناء السفن والأحواض والترسانات وقد عهد إليه من قبل بإنشاء سفينتين عسكريتين في مرسيليا وبعد ذلك عرض عليه أن يحضر إلى مصر ليستعان بخبرته في تطوير البحرية المصرية فقدم إلى مصر في نيسان عام ١٨٢٩. للتفاصيل ينظر: نخبة من الأساتذة المتخصصين، المصدر السابق، ص ٦٤٦.
- ٧٣- عمر طوسون، المصدر السابق، ص ٤٤.
- ٧٤- تم التعريف بها في ثنايا البحث.
- ٧٥- حمد فؤاد شكري، المصدر السابق، ص ٤٧.
- ٧٦- المصدر نفسه.
- ٧٧- المصدر نفسه.

أثر حكايات الفلكلور الشعبي ("جحا، البهلول" أنموذجا) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في التعبير التحريري.

م. عدنان عبد طلاك الحفاجي
جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات

عن أية مشكلة من مشكلات اللغة العربية ولعلها من أخطرها، وهي ليست خافية على أطراف العملية التربوية والتعليمية لكنها تحتاج إلى علاج. (حسن ١٩٨٤: ٥٤).

وقد أكدت الدراسات على اختلافها ضعف التلاميذ والتلميذات في التعبير بل إن بعضها أثبتت تقصيرا شديدا لدى المتعلمين في المراحل الدراسية كافة. وقد شغل المهتمون هذه الأخطاء في التفكير والأسلوب وكثرة الأخطاء النحوية والإملائية زيادة على ذلك فإن التلميذات كثيرا ما يظهرن ضعفهن في الإملاء بسبب إبتعادهن عن معالجة الفكرة الرئيسة في الموضوع أو اعتمادهن مقدمة طويلة ملة ما يؤدي إلى تشتت الذهن وتشويه الأفكار. (الوائل، ٢٠٠٤: ٨).

ولخص السعدي وزملاؤه أهم مشاكل درس التعبير بالآتي:

فمنها مشكلات تتعلق بالمعلم فهو لا يراعي الأسس النفسية أو التربوية أو اللغوية التي يبنى عليها درس التعبير، ومنهم من لا يؤمن بدرس التعبير ولا يعتبره أساسيا في دروس اللغة. ومنها مشكلات إدارية وتربوية تنحصر في عدم تهيئة مدير المدرسة أو المشرفين أو القائمين على التعليم الخدمات المناسبة والأجواء الصفية الملائمة. ومنها مشكلات بيئية واجتماعية تعود في مجملها للأسرة التي لاتهتم بشراء الكتب والمجلات والقصص والحكايات لأولادها. بالإضافة إلى انتشار اللهجات الدارجة التي تعيق التعبير خارج أسوار المدرسة وداخلها. كما إن بعض أسرنا تعتبر جلوس الأطفال مع الكبار ومحاورتهم من الأمور المحظورة المعيب فعلها بما يحد من طلاقة أبنائهم وقدرتهم على التعبير. (السعدي وآخرون، ١٩٩٢: ٨٥). وعزت بنت الشاطئ المشكلة إلى الأساليب المتبعة في تدريس التعبير إذ تقول: "إن عقدة الأزمة ليس في

ملخص البحث:

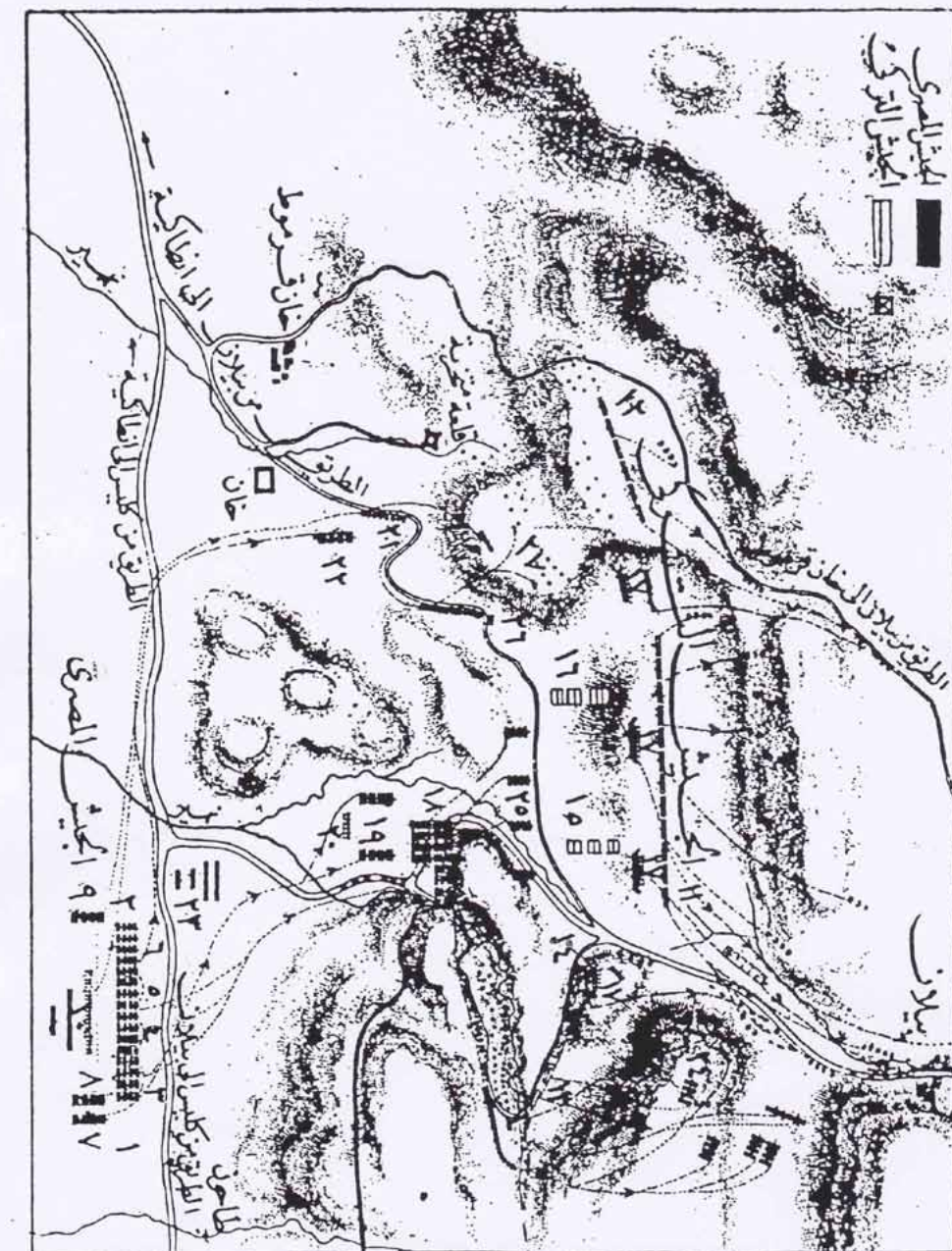
يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر حكايات الفلكلور الشعبي (حكايات «جحا، البهلول» أنموذجا) في تحصيل تلميذات الخامس الابتدائي في التعبير التحريري. اعتمد الباحث على أداة قياس موحدة في تحصيل تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي الاختبارات المتسلسلة التي اتسمت بالصدق والثبات. وعينة الدراسة تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة النجف الاشراف للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

أعتمد الباحث محكات تصحيح الراوي التي بناها عام ١٩٩٥ وقد استخرج الباحث نوعين من الثبات هما: الاتفاق عبر الزمن، والاتفاق مع مصحح آخر. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التعبير بأسلوب حكايات الفلكلور الشعبي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها ولكن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، وهذا التفوق قد يعزى إلى الأسباب الآتية:

أن التدريس بأسلوب حكايات الفلكلور أثار لدى التلميذات التشويق وحب الاطلاع والملاحظة إن حكايات الفلكلور تساعد على بقاء المعلومات مدة أطول في أذهان التلميذات.

مشكلة الدراسة:

لم يلق درس التعبير من العناية في مدارسنا بما يتناسب وأهميته. بل لم ينل نصيبه الكامل من الحصة المخصصة له في المنهج. إذ إن حصة التعبير وحصة المطالعة -هما حصتان لغايات- صارتا نهبا لمواد اللغة الأخر وصار الاهتمام بالوسائل. وكان ينبغي أن يكون بالغايات التي هي مجال التطبيق العملي لمواد اللغة الأخرى. وبهذا أصبح هذا الدرس مشكلة لا تقل



/ خارطة معركة بيلان

اللغة ذاتها وإنما في كوننا نتعلم اللغة العربية قواعد صناع وإجراءات تلقينية وقوالب صماء . نتجرعها عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة " (بنت الشاطي، ١٩٨٦ : ٢٠٩) أهمية البحث :

التعبير غاية وفروع اللغة الأخرى وسائل لتحقيق هذه الغاية. فيه يحصل التفاهم بين الأفراد. وبه تعرض المشاعر والأفكار، وتتوسع دائرتها. وأنه يعمل على ترتيب الأفكار والاستعداد للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على القراءة.

فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، والنصوص منبع الثروة الأدبية، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسماً صحيحاً. وهذه الأدوات كلها في خدمة التعبير من حيث الإجابة فيه وتجنب الوقوع في الخطأ، وفهمه على صورته الحقيقية. (شريف، ١٩٩٠ : ١٨-١٩). والتعبير الكتابي هدف من أهداف تدريب التلميذات على الكتابة بوضوح وسيطرة على التفكير وترتيب الأفكار وتسلسلها على وفق ترتيب منطقي، كما أنه يعطي التلميذات الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم، ويشمل كتابة الرسائل والسجلات، والمقالات، وغيرها، ويتطلب الدقة في اختيار الكلمات والأناة لأن الآخرين سيطلعون عليه.

خطوات سير الدرس:

اختيار الموضوع.

التمهيد للموضوع.

طرح الأسئلة حول الأفكار الرئيسية.

تناول هذه الأفكار فكرة من المعلم، أو من التلميذ بتوجيه من المعلم.

الطلب من أحد التلاميذ أو أكثر أن يتحدثوا عن الموضوع.

الطلب من التلاميذ كتابة الموضوع داخل الصف، ثم المناقشة لاحقاً.

أما التعبير الشفوي فيشمل المحادثة والمناقشة، وحكاية القصص والنوادر، وهو أسبق من التعبير الكتابي في التعليم وأكثر استعمالاً في حياة الفرد، لذا يتم تدريب التلاميذ في المرحلة الابتدائية على هذا النوع قبل تدريبهم على التعبير الكتابي.

والتعبير الشفوي يتم عن طريق النطق - ويستلم عن طريق الأذن وأشكاله في المدرسة كثيرة ومتنوعة منها :-

- * التعبير عن الصور التي تشاهدها التلميذات في المواقف الحياتية اليومية.
- * الحديث في قصص معينة أو نشاطات التلاميذ أو رحلاتهم.
- * الحديث عن أعمال الناس ومهنتهم
- * الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية
- * المواقف الخطابية في المناسبات المختلفة
- * التعبير الحر: ويتصف بالحرية في اختيار مفرداته وهو محدد مثل تقيد التلميذات بالموضوع الذي اختاره المدرس.
- ومن أهدافه : أن يتعود التلميذات على التعبير الصحيح

باللغة الصحيحة من دون خجل، وأن يتقن المواقف الخطابية والجرأة الأدبية فضلاً عن اعتيادهن ترتيب الأفكار وتسلسلها بشكل منطقي. (أبو مغلي، ١٩٨٦ : ٥٣).

وقد أفاد عدد غير قليل من الشعراء في توظيف الحكاية الشعبية لما تمتلكه من طاقات شعرية هائلة من جهة، ولاتصالها من جهة أخرى بالحياة اليومية في مفصل حيوي مهم من مفاصلها، بوسعها أن تغذي التجربة الشعرية، وترفعها بمزيد من الإمكانيات الإبداعية الخلاقة على الأصعدة كافة.

والأدب العربي رافد مهم من الروافد التي يستقي منها دارس التراث مادته، فحكاياته وأساطيره، وطبائع الناس وطرق معيشتهم موضوعات لا يمكن للباحث إغفالها، فالعرب قد حدثونا فيما حدثونا به عن العادات والتقاليد والمعتقدات والخرافات والأساطير وفنون التعبير وغير ذلك من المأثورات (فهناك إشارات واستعمالات وردت في شعر كبار الشعراء ضمت في طياتها صورة من التراث ومنهم المتنبي.

فقد وردت في شعره مجموعة من الموضوعات لها علاقة بالتراث الشعبي ومنها " غراب البين " فقال :

مال كأن غرابَ البين يرقبه

فكلما قيل هذا مُجند نعبا (المتنبي، ٢٠٠٥ : ٨٣)

فالغراب قصته منذ الزمن القديم وما زالت صورته لحد الآن وفي الأوساط الشعبية خاصة تقتنر بالشؤم وبكل ما هو شر، وكل غراب قد يقال له غراب البين إذا أرادوا به الشؤم. وقد اشتقوا الغربة من الغراب ولا يوجد الغراب إلا عند مباينتهم لمساكنهم ومزابلتهم لدورهم، فهو أكثر من جميع ما يتطير به في باب الشؤم، وذهب الدكتور الطاهر أن "حشو القصيدة بتضمينات من باب القرب من التراث إنما هو من باب التجديد" (الطاهر، ١٩٨٦ : ٦٢-٦٥).

لقد نجح رواد الشعر الحر في إدخال المضامين التراثية إلى القصيدة الحديثة بسبب تولد قنوات حول ضرورة الاستفادة من التراث الشعبي وهذا ما وجده الباحث نقلاً من السامرائي فقد وظف السياب التراث الشعبي في قصائده فيقول:

وهي النخيل، أخاف منه إذا أدلهم مع الغروب

فاكتظ بالأشباح تخطف كل طفل لا يؤوب

من الدروب ...

وهي المقيلة العجوز وما توشوش عن (حزام)

وكيف شق القبر عنه أمام (عفراء) الجميلة

فاحتارها ... لاجديله

زهراء أنت ... أتذكرين

تنورها الوهاج ترجمه أكف المصطلين ؟

وحديث عمتي الخفيض عن الملوك الغابرين

فالسحاب نشأ في هذا الوسط الشعبي فكانت جدته تقص له قصصاً عن الطفولة والعفارت وسير الأبطال ومغامراتهم ما ألهب خياله وولد في نفسه قلقاً وخوفاً من المجهول، وحينما شب خرج من البيت ليجد نفسه في محيط مليء بألوان

هدف البحث :-

يهدف البحث إلى معرفة أثر حكايات الفلكلور الشعبي («جحا، البهلول» أمودجا) في تحصيل تلميذات الخامس الابتدائي في التعبير التحريري.

فرضية البحث:-

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التعبير التحريري لتلميذات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن هذه المادة بأسلوب حكايات الفلكلور الشعبي ومتوسط درجات التعبير التحريري لتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية).

حدود البحث:-

يتحدد البحث الحالي بما يأتي

- ١- عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مركز محافظة النجف الأشرف للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠
- ٢- ستة موضوعات «المخصصة للتعبير» من كتاب القراءة العربية المقرر تدريسه لتلامذة الصف الخامس الابتدائي في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، ط٢، جدول(٤).
- ٣- الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٩-٢٠١٠ تحديد المصطلحات :

١- الفلكلور

عرفه التراث الشعبي : هو دراسة حياة الإنسان وما يتعلق به كفرد وكمجموعة من علوم وفنون وآداب وعقائد وعادات وأوهام، فهو حضارة المجموعة البشرية في إقليم من الأقاليم، فهو حضارة الشعب والتاريخ الديمقراطي للشعب ومرآة يرى فيها الشعب نفسه، وسلم يدرك منه الشعب درجات قيمة فيعتز بنفسه) (التراث الشعبي، ١٩٧٦: ٦).

عرفه الجليلي : هو أدب الشعب نشأ مع الإنسان وبواسطته نستطيع أن نتوصل إلى حياة الإنسان الاقتصادية والاجتماعية. (الجليلي، ١٩٧٣: ١٦٨).

عرفه العنتيل: هو الذي يدرس « العادات المأثورة والمعتقدات وكذلك ما كان معروفاً حتى ذلك الوقت - بشكل غامض - للآثار الشعبية القديمة» (العنتيل، ١٩٦٥: ٧١)

٢- الحكاية :

عرفها يونس: بأنها مصطلح جديد لا بالقياس إلى الأدب العربي وحده ولكن بالقياس إلى الآداب العالمية أيضاً، تنسم بالعراق وليست من ابتكار لحظة معروفة أو موقف معروف وتنتقل من شخص لآخر بحرية، كما تنسم بالمرونة وهذه المرونة تجعلها قابلة للتطور والتجديد تبعاً لمزاج أو بيئة الراوي الجديد، (وألف ليلة وليلة) أفضل مثال على ذلك فقد نفذت إلى جميع الفرائح العابرة في أوربا (يونس، ١٩٧١: ١٧٢-١٧٣)

٣- التعبير التحريري :

عرفه الرحيم : « مقدرة الطالب على التعبير عما في نفسه كتابة » (الرحيم، ١٩٧٩ : ١٧)

التراث الشعبي، فأحاديث الأطفال فيما بينهم تدور حول ما سمعوا من القصص في الليل وأصحاب المواويل والرباب والأغاني الشعبية، وحلقات الذكر وال دراويش جزء من السمر الليلي للناس من أغلب الأحيان، وعندما بدأت موهبة السياب بالظهور والتفتح حاول رفعها بكل ما يستطيع فوجد أن التراث الشعبي معينا لا ينضب لإثراء شعره سواء على صعيد التجربة أم على صعيد الرمز، وكانت الحكاية الشعبية بما تنطوي عليه من مضمون سردي إبداعي في مقدمة الأشكال التي نهل منها واستخدمها شعرياً، لذا فإن توظيفه لهذه الحكاية في قصيدته جاء تعبيراً عن تجربة إنسانية واستثماراً لطاقت الرمز فيها. (فحزام وعفراء هنا ليس مجرد اسمين فقط وإنما هما صورة حقيقية للواقع الذي عاشا فيه، فهما صورة رمزية للحب والاطمئنان والسعادة النفسية لذلك الواقع العربي الذي عاشا فيه، فأين السياب من ذلك الواقع وهو يعيش ومضطهداً مشرداً من وضعه، وحتى وهو يعيش فيه يشعر بغربه نفسية عن مجتمعه. (السامرائي، ٢٠٠٤-٧٤-٧٥)

وتتخذ الحكايات الشعبية ألوانا متعددة منها الأساطير وهي المنبع أو الأصل الذي تتفرع عنها الحكايات الشعبية، وهي مادة خصبة من مواد الدراسة الإنسانية ولها علم قائم برأسه هو علم "الميثولوجيا"، ومن أشهر الأساطير أسطورة "اوزيرس" وهي أشهر أساطير مصر القديمة، ومنها حكايات الحيوان، وهي أقدم الحكايات الشعبية، وهي تتردد على السن الجميع وموجودة في كل أمة بين مختلف الأجيال والطبقات ومن حكايات الحيوان حكاية ألف ليلة وليلة وكليلا ودمنة، وهناك حكايات الجان وهي حكايات تدور حول كائنات يعتقد الناس بوجودها في العالم القديم وأبطال الحكايات لا أسماء لهم، وتتسم بالسذاجة وعدم الصقل وكثيرا ما يخرج الجني ويجوب الأرض ويختلط بالناس، وهناك حكايات الشطار أو اللص الشريف وحكايات المرح والحكايات الاجتماعية وحكايات الألغاز وغيرها، وكل لون يؤدي غرضا معيناً يخدم قضية ما من قضايا المجتمع. (يونس، ١٩٧١: ١٧٣-١٧٨).

وصارت الحكاية تضم تجارب الإنسان العملية وضرورة ملحة فرضتها ضرورة العمل ومتطلبات الحياة اليومية، (الجليلي، ١٩٧٣: ١٦٩).

وتظهر أهمية التعبير التحريري من خلال القابليات اللغوية والفكرية للتلميذات أكثر مما هم عليه في التعبير الشفهي، وذلك نتيجة انعدام المواجهة الفعلية فيه، فالتلميذات يستطيعن أن يعبرن تعبيراً سليماً وذلك لشعورهن بعدم مراقبة الآخرين لهن (مزعل، ١٩٦٩ : ١٢٩)

وقد اختار الباحث التعبير التحريري موضوعاً لدراسته الحالية، لأهميته التربوية والاجتماعية والفنية في حياة الفرد، فالكتابة تتطلب العناية بمهارات الدقة والوضوح وحسن الترتيب والعرض والأسلوب الصحيح المعبر عن المعنى المقصود الذي يرغب الكاتب في إيصاله إلى القارئ.

معدول من جاح مثل عمر من عامر .

فولادته في فترة الخلافة الأموية أو ما بعدها بقليل وعاش الخلافة العباسية الأولى وهذا ما نخلص إليه من المصدرين السابقين .

ويكنى أبا الغصن وقد روي عنه ما يدل على فطنة وذكاء إلا أن الغالب عليه التغفيل وقد قيل: إن بعض من كان يعاديه وضع له حكايات . وعن مكى بن إبراهيم أنه يقول: رأيت جحا رجلاً كيساً طريفاً وهذا الذي يقال عنه مكذوب عليه وكان له جيران مخنثون يمازحهم ويمازحونه فوضعوا عليه. (ابن الجوزي د ت ٢٠-٢٢)

ويقول العقاد « نحن قد نقرأ عن جحا في كتاب واحد فنفهم انه شخص موجود أو قابل للوجود . ثم نقرأ عنه في كتاب آخر فنرى صاحب الكتاب مضطراً إلى تسويغ نواتره المتناقضة بإسنادها إلى المنتحلين أو بافتراء المفترين على جحا للنكاية والتشهير » (العقاد ١٩٦٩ ، ٨٦).

وهكذا يسمع عن الرجل ما يدل على ذكاء وما يدل على تغفيل ويوقفون بين الذكاء والتغفيل فيحسبون أن نواتر التغفيل من وضع المفترين عليه . وغير ابن الجوزي أناس يحسبون انه من أصحاب الكرامات يتكلم ولا ينبغي أن يؤخذ عليه كلامه بظاهره لأنه يعتمد فيه أخفاء الأسرار الإلهية بهذه المضحكات والخزعبلات . وقد حسبه بعضهم من التابعين لرواة الحديث ثم شكوا في حقيقة اسمه كما شكوا في حقيقة مسماه . (العقاد ١٩٦٩ ، ٨٧).

والعجب أن تكون حكايات جحا من رجل واحد . فرجل واحد لا يمكن أن تصدر منه جميع هذه الحكايات ولو كانت متناسقة تدل على عقل واحد ومزاج واحد وتتحدث عن فترة واحدة وبيئة واحدة . فإننا إذا فرضنا وجود هذا الرجل وجب ألا يكون له عمل ألا يأتي بتلك النواتر والأضاحيك ووجب ألا يكون لعشرائه وأصحابه عمل غير النقل عنه واثبات هذه الأحاديث المنقولة . وهو ما لم يحدث في حياة الهداة الأعلام الذين تنقل عنهم الإشارات فضلاً عن الكلمات . (العقاد ١٩٦٩ ، ٨٨). فقد يروى بعضها عن فارس ويروى بعضها عن بغداد أو الحجاز أو آسيا الصغرى أو غيرها من البلدان الشرقية . وقيل عنه انه نصر الدين خوجة التركي وقيل أبو الغصن العربي الفزاري وغير ذلك . ويستحيل أن تصدر هذه النواتر عن «جحا» وحده كائننا ما كان لأنها تنسب -بعينها- إلى المجانين أمثال بهلول أو إلى الأذكياء كابي نؤاس وأبي العيناء . (العقاد ١٩٦٩ ، ٨٥).

ويذهب الدكتور محمد رجب النجار في كتابه «جحا العربي» أن جحا العربي شخصية حقيقية ذات واقع تاريخي. وان نسبه ينتهي إلى قبيلة فزارة العربية . إذ ولد في العقد السادس من القرن الأول الهجري وقضى الشطر الأكبر من حياته في الكوفة . وعلى الرغم من اضطراب أخباره أحياناً في المصادر إلا أنها جُمع في النهاية على وجوده التاريخي بسمته وملاحمه (النجار ١٩٧٨ ، ١٥) .

ويذكر النجار وجود أُمّودج جحوي مصري يسميه « جحا المصري

» الذي شاع في العالم العربي على الرغم من أن شخصيته غير مصرية .فاتخذه الشعب المصري نموذجاً فنياً معبراً .شأنه شأن كثير من الشعوب متخفياً وراءها ليعلن من خلالها- كلما عزت حرية التعبير-آراءه في نقد الحياة والأحياء وبخاصة في نقد الهيئتين الاجتماعية والسياسية . (النجار ١٩٧٨ ، ٥٤) . تنتمي نواتر جحا إلى ما اصطلح على تسميته فلكلوريا بالحكايات المرحّة وهي ضرب من الحكايات الممّعة في القصر يدور غالباً حول الحياة اليومية وهي خالية من التعقيد ولها محور رئيس وتعرف في الحياة العربية بالنوادر، وسريعة الانتشار والحفظ لما فيها من مفارقة تثير الانتباه والضحك معاً . (سعد ١٩٨٦ ، ٣٥) .

والحكايات المرحّة كما يعرفها الدكتور عبد الحميد يونس في كتابه الحكاية الشعبية - ضرب من الحكايات الممّعة في القصر يدور موضوعها غالباً حول الحياة اليومية .وتغلب عليها المفارقات التي سيحدثها الغباء أو البلادة أو الخدعة وهي خالية من التعقيد .ولها محور رئيس .وتحرك مواقف معينة أو ظروف معينة بالنكتة أي الصغير جداً . وأمثال هذه الحكايات سريعة الانتشار والحفظ لما فيها من مفارقة تثير الانتباه والضحك معاً .(يونس د ت : ٧٤)

من حماقات جحا: وعن أبي بكر الكلبي أنه قال: خرجت من البصرة فلما قدمت الكوفة إذا أنا بشيخ جالس في الشمس فقلت: يا شيخ أين منزل الحكم فقال لي: وراك فرجعت إلى خلفي فقال: يا سبحان الله! أقول لك وراك وترجل إلى خلفك. وعن أبي الحسن قال رجل لجحا: سمعت من داركم صراخاً قال: سقط قميصي من فوق قال: وإذا سقط من فوق قال: يا أحمق لو كنت فيه أليس كنت قد وقعت معه.

وسمع قائلًا يقول ما أحسن القمر فقال: أي والله خاصة في الليل.

وقال له رجل: أحسن الحساب بإصبعك قال: نعم قال: خذ جريبين حنطة فقعّد الخنصر والبنصر فقال له: خذ جريبين شعيراً فقعّد السبابة والإبهام وأقام الوسطى فقال الرجل لم أقمّت الوسطى قال: لنلا يختلط الحنطة بالشعير.

إلا أنّ المعاجم وكتب التراجم والأدب ورجال الحديث تبين لنا أنّ جُحا شخصية حقيقيّة لها تاريخها العريق وماضيها المشرق الذي غُفِل عنه الأكثرون نتيجة ما نُسِب إليه من النوادر والطرائف التي كَرّسته رمزاً للحماقة والتغفيل.

ونواتر جحا مبعثرة في كتب التراث العربي التي اطلع الباحث على البعض منها . بالإضافة إلى المصادر السابقة وهي ((نهاية الأرب للنويري . ومحاضرات الأدباء للراغب الاصبهاني . وكتاب الأذكياء لابن الجوزي . والمستطرف في كل فن مستطرف للابشيهي . وجمهرة الأمثال لأبي هلال العسكري . وجحا ونواتره للدكتور فاروق سعد . أخبار جحا للدكتور احمد عبد الستار فراج))وغيرها الكثير التي لم يتسن للباحث الاطلاع عليها .

وعلى ذكر السابق فان التوسع والاستطراد في التحقيق في

٢٠٠٦/٢٠٠٥ . والتحصيل الدراسي للوالدين . والعمر الزمني للتلامذة محسوباً بالشهور) .

واستمرت التجربة (٩) أسابيع. إذ بدأت بتاريخ ٢٠٠٦/١١/١٥ وانتهت في (٢٠٠٧/١/٢١). وقد اعتمدت الباحثة على الاختبارات المتسلسلة البعدية أداة لبحثها والتي تعتمد على محكات تصحيح جاهزة مع المجموعتين (التجريبية والضابطة) .

وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد. ومعامل ارتباط بيرسون . ومربع كاي (كا٢). وسائل إحصائية.فقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج من بينها :

تفوق تلامذة المجموعة التجريبية التي درّست المحادثة بأسلوب الدور التمثيلي على تلامذة المجموعة الضابطة التي درست المحادثة بالطريقة التقليدية

في نهاية بحثها في ضوء النتائج التي توصلت إليها بجملة من التوصيات منها :-

١- اطلاع معلمي مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومعلماتها على خطوات أسلوب الدور التمثيلي: لأجل استعمالها في تدريس مادة المحادثة .

٢- تضمين مناهج طرائق تدريس اللغة العربية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات أهمية استعمال أسلوب الدور التمثيلي.

(حمدان ٢٠٠٧ ، ١- ١٢٧)

موازنة الدراسات السابقة

بعد أن عرض الباحث الدراسات السابقة استخلص ما يأتي :-

١- تباينت أهداف الدراسات السابقة في الهدف . فدراسة العزاوي ٢٠٠٢: هدفت إلى معرفة أثر العرض الضوئي للصورة التعليمية في تنمية الأداء التعبيري لطلبة المرحلة المتوسطة.

في حين رمت دراسة حمدان ٢٠٠٧م : إلى معرفة أثر الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمادة المحادثة في التعبير التحريري.. أما الدراسة الحالية فقد رمت إلى معرفة أثر الفلكلور الشعبي (حكايات "جحا. البهلول" أُمّودجا) في تحصيل تلميذات الخامس الابتدائي في التعبير التحريري .

٢- تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة. إذ بلغت دراسة العزاوي (٥٨) طالباً. أما دراسة حمدان فقد بلغت عينتها (٥٩) تلميذاً وتلميذةً أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (٤٠) تلميذةً .

٣- تباينت الدراسات السابقة في المراحل التي طبقت فيها . فدراسة العزاوي طبقت في المرحلة المتوسطة . أما دراسة حمدان فطبقت في المرحلة الابتدائية . أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة حمدان .

٤- تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحثون في تحليل البيانات . إذ استعمل في دراسة العزاوي الاختبار التائي (t.test) ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون . أما دراسة حمدان فقد استعمل فيها الاختبار التائي

هاتين الشخصيتين « جحا . البهلول » متروك للباحثين في هذا المضمار من يرغبون في التوسع .

الدراسات السابقة :

دراسة العزاوي ٢٠٠٢: هدفت إلى معرفة اثر العرض الضوئي للصورة التعليمية في تنمية الأداء التعبيري لطلبة المرحلة المتوسطة.

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة قصدياً مدرستين من المدارس التابعة لتربية ديالى وهما: ثانويتا المستقبل وبلدروز للبنين التي تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحثة شعبة -أ- من ثانوية المستقبل لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة -أ- من ثانوية بلدروز لتمثل المجموعة الضابطة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (٥٨) طالباً بواقع (٢٩) طالباً في المجموعة التجريبية و(٢٩) طالباً في المجموعة الضابطة . وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين احصائياً في بعض المتغيرات وهي: العمر الزمني محسوباً بالأشهر . والتحصيل الدراسي للآبوين ودرجات اللغة العربية النهائية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ ودرجات الاختبار القبلي في مادة التعبير. ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) واستخدمت الباحثة الاختبار التائي (t.test) ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون وقد أظهرت نتائج البحث أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولمنفعة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة استخدام العرض الضوئي للصورة التعليمية عند تدريس التعبير . واقتрحت إجراء دراسات لاحقة امتداداً لهذا البحث واستكمالاً له في هذا المجال. (العزاوي : ٢٠٠٢ ، ١ -٨٤)

دراسة حمدان ٢٠٠٧م :

هدفت إلى معرفة أثر الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمادة المحادثة في التعبير التحريري.

واقصر البحث في حدوده على مدرسة واحدة من مدارس مركز قضاء بعقوبة التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى بصورة قصدية وهي(مدرسة الخمائل الابتدائية المختلطة). وسبعة موضوعات من كتاب المحادثة المقرر تدريسه لتلامذة الصف الخامس الابتدائي لسنة ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والتعبير التحريري . والفصل الدراسي الأول . وتضمنت عينة البحث شعبتين للصف الخامس الابتدائي . مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية. وشعبة (ب) المجموعة الضابطة بطريقة عشوائية . إذ بلغ عدد التلامذة في كلتا المجموعتين (٥٩) تلميذاً وتلميذةً . بواقع (٢٩) تلميذاً وتلميذةً في المجموعة التجريبية و(٣٠) تلميذاً وتلميذةً في المجموعة الضابطة .

وكافأت الباحثة بين تلامذة مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : (درجات اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي

الجدولية البالغة (٢,٠٢١) بدرجة حرية (٣٨) . وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في العمر الزمني .
جدول (١) الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لأعمار تلميذات مجموعتي البحث محسوبة بالشهور .

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٢٠	١٢١,٤٠	٣٦,٧٧٩	٠,٦٤,٦	٠,٢٨٥	٢,٠٢١	٣٨	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	١٢٠,٧٥	٥٨,٩٣٤	٧,٦٧٦				

٢- درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م
بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م, (٦٨,٣) درجة . ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٧,٧٥) درجة . (ملحق٢).وعند استخدام معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة اللغة العربية بينهما . ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ . إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٣٢) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) درجة.بدرجة حرية (٣٨) . مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير . جدول (٢).

جدول (٢) الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري ,والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام ٢٠٠٩-٢٠١٠م

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٢٠	٦٨,٣	١١٧,٩٥	١٠,٥٨	٠,٢٣٢	٢,٠٢١	٣٨	غير دالة احصائياً
الضابطة	٢٠	٦٧,٧٥	٩٨,٧٢٤	٩,٩٣				

التحصيل الدراسي لآباء التلميذات وأمھاتھن. جدول (٣)
يتضح من الجدول (٣) أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان احصائياً في التحصيل الدراسي للآباء . إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام اختبار مربع كاي . إن قيمة (كا) المحسوبة (٠,١٥) اقل من (كا) الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢) . وهذا يعني إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير .
ويتضح من الجدول (٣) إن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) مكافئتان احصائياً في التحصيل الدراسي للأمھات . إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام اختبار مربع كاي . أن قيمة (كا) (المحسوبة (٠,١٠) اقل من(كا) (الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) .

٢ □.درجة مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م من (١٠٠) درجة

(T-Test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد. ومعامل ارتباط بيرسون . ومربع كاي (كا).أما الدراسة الحالية فان الباحث سيستخدم الوسائل المناسبة لبحثه .
٥- أظهرت الدراسات التي استخدمت (المتغير المستقل) وكما ذكر تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست بالطرائق التقليدية . أما الدراسة الحالية فإنها ربما تتفق مع هذه الدراسات .
..الفصل الثالث..
منهجية البحث وإجراءاته :-
أولاً :التصميم التجريبي :-
المقصود بالتصميم التجريبي هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ٠(داود وانور ١٩٩٠ , ٢٥٦)
ويساعد التصميم التجريبي في التوصل إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في التثبت من فرضيات. لذا اعتمد الباحث تصميمها تجريبيا ذا مجموعتين تجريبية وضابطة . واختبارات تحصيلية بعدية . وكما موضح في الشكل الآتي .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
تجريبية	حكايات جحا والبهلول	التحصيل
ضابطة	—	التحصيل

وتعتمد دقة النتائج على نوع التصميم التجريبي المختار . الذي تتجلى فائدته بكونه يعطي ضماناً من أجل تذليل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات التي يحصل عليها بعد إجراء التجربة ٠(فان دالين ١٩٨٥ , ٩٦) .
ثانياً : مجتمع البحث وعينته :-

مجتمع المدارس : من متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس الابتدائية النهارية « مركز محافظة النجف» من مدارس البنين التي لايقل عدد شعب الصف الخامس الابتدائي فيها عن شعبتين.ولمعرفة هذه المدارس وموقعها استعان الباحث بشعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية النجف . وحصل على أسماء المدارس الابتدائية التي تتوافر فيها متطلبات البحث وقد وجدها «٨٢» مدارس.
١. عينة المدارس: اختار الباحث عشوائياً ١ مدرسة المهاجرين الابتدائية للبنات لتطبيق التجربة . وكانت تضم شعبتين للصف الخامس الابتدائي. والتلميذات فيها من بيئة واحدة . ومستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متقارب .
٢- عينة الطالبات : بعد أن حدد الباحث المدرسة التي ستطبق عليها التجربة ,زار تلك المدرسة مصطحباً معه أمر تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية النجف .
تحتوي المدرسة شعبتين للصف الخامس الابتدائي . اختار الباحث شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة . فكانت حكايات جحا والبهلول من نصيب شعبة (أ) التي يبلغ عدد تلميذاتها (٢٠) تلميذة . والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (ب) والتي يبلغ عدد تلميذاتها (٢٠) تلميذة .
ثالثاً :- تكافؤ مجموعتي البحث :- حرص الباحث قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث الحالي في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة . علماً بأن أفراد العينة من وسط اجتماعي واقتصادي وثقافي واحد . لأنهم من مدرسة واحدة . ومن سكان بلدة واحدة . ومن الجنس نفسه . وهذه المتغيرات هي :-
العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالشهور .
درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م .
التحصيل الدراسي للآباء وأمھات المجموعتين .
وقد حصل الباحث على البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني وتحصيل الوالدين الدراسي . ودرجات اللغة العربية من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات بالتعاون مع إدارة المدرسة . وفيما يأتي توضيح لتلك الإجراءات:-
العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالشهور :-
بلغ متوسط أعمار تلميذات المجموعة التجريبية (١٢١,٤٠) شهراً . ومتوسط أعمار تلميذات المجموعة الضابطة (١٢٠,٧٥) شهراً.(ملحق١). وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار تلميذات مجموعتي البحث . اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) . إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٨٥) . اصغر من القيمة التائية

١ □ تمت عملية اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط . اذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس . ثم طلب من احد زملائه سحب واحدة منها . فكانت مدرسة المهاجرين الابتدائية للبنات .

جحا وحكايات البهلول «٣» ولأجل التأكد من ملائمة الحكايات لتلميذات الخامس الابتدائي ولتحقيق الأهداف التدريسية لها عرضها الباحث على مجموعة من السادة الخبراء من ذوي الاختصاص الدقيق في طرائق تدريس اللغة العربية والأدب والتربية وعلم النفس .

خامساً :توزيع الحصص: أعد الباحث جدولاً لتدريس مادة التعبير للمجموعتين وبواقع حصة واحدة لدرس التعبير الكتابي أسبوعياً لكل مجموعة بحسب منهج وزارة التربية.

سادساً : أعداد الخطط التدريسية: تعرف الخطط التدريسية بأنها « مجموعة من الإجراءات و العمليات التي يضعها المدرس بنفسه ليتبعها في تدريسه , وهي تضم عادةً , أهدافاً ووسائل تعليمية »(ألفاني ١٩٩٦: ١٠٥) .

وقد أعد الباحث الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات التجربة المقرر تدريسها , في ضوء المتغير المستقل , ومحتوى كتاب القراءة العربية , معتمداً أسلوب حكايات الفلكلور الشعبي في تدريس هذه المادة لطلاب المجموعة التجريبية , واستخدام الأسلوب التقليدي في تدريس طلاب المجموعة الضابطة . ولأجل التأكد من ملائمة الحكايات لتلميذات الخامس الابتدائي ولتحقيق الأهداف التدريسية لها , عرضها الباحث على مجموعة من السادة الخبراء من ذوي الاختصاص الدقيق في طرائق تدريس اللغة العربية والأدب والتربية وعلم النفس . *

سابعاً: أداة القياس : اعتمد الباحث على أداة قياس موحدة في تحصيل تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي الاختبارات المتسلسلة التي اتسمت بالصدق والثبات. وكانت طريقة التدريس بحسب المنهج في المرحلة الابتدائية إن المعلم يناقش التلميذات في الموضوع , ثم يدرهن على قراءة الفقرات ,وان رأى أن يدونها على السبورة , أو القراءة في الكتاب , ثم يطلب منهن ترتيب هذه الجمل في موضوع إنشائي ,لتدريب التلميذات على التعبير الكتابي.

تصحيح موضوعات التعبير التحريري: أعتمد الباحث محكات تصحيح جاهزة لتصحيح التعبير التحريري , للوصول بالتجربة إلى نتائج دقيقة, وللمحد من الذاتية التي تتصف بها امتحانات اللغة العربية عامة, والتعبير خاصة ,و قد يختلف مجموعة من المحكمين في تقدير الدرجة عند تصحيح موضوع تعبيرى موحد, و المحكات التي اعتمدها الباحث في بحثه الحالي هي محكات تصحيح الراوي التي بناها عام ١٩٩٥ وهي مكونة من (ثلاث عشرة) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (الأسلوب الأدبي ويضم ثلاثة مجالات) ومجال (اللغة ويضم خمسة مجالات) ومجال(المعنى ويضم خمسة مجالات).

ثبات التصحيح : صحح الباحث كتابات(٢٠) تلميذةً من تلميذات الصف الخامس الابتدائي من عينة البحث نفسها قبل البدء بالتجربة بعد كتابتهن موضوع «لعبة كرة القدم »

وقد استخرج الباحث نوعين من الثبات هما: الاتفاق عبر الزمن, والاتفاق مع مصحح آخر. وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات بين محاولتي الباحث عبر الزمن (٠,٨٦) وكانت المدة بين المحاولتين أسبوعين وهي مدة مناسبة. أما معامل الارتباط بين الباحث نفسه ومصحح آخر(*) بحسب محكات التصحيح التي اعتمدها الباحث فكان(٠,٨٥) , ويُعد معامل الثبات جيداً في الحالتين بالنسبة للاختبارات غير المقننة, وبعد معامل الارتباط جيداً إذا بلغ معامل ثباته(٠,٦٨) . (William, ١٩٦٦: ٢٢)

كيفية التصحيح: بعد انتهاء طالبات مجموعتي البحث من كتابة الموضوع المحدد , وجمع الدفاتر , يجري التصحيح في خارج الصف وفقاً لمحات التصحيح المعتمدة .

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي حساب دلالة الفرق بينهما في الاختبارات المتسلسلة.

٣ * *عنوانات المصادر

١- أخبار الحمقى والمُفَقِّلين .ابن الجوزي ,أبو الفرج عبد الرحمن “٥٩٧هـ”: : صححه وقدم له كاظم المظفر المكتبة الحيدرية . ١٩٦٦م. النجف الاشرف .

٢- جحا العربي , محمد رجب النجار,سلسلة عالم المعرفة ,المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ,الكويت ١٩٧٨.

٣- جحا الضاحك المضحك ,عباس محمود العقاد : بيروت لبنان , دار الكتاب العربي ١٩٦٩م.

٤- جُحا ونواذره , سعد فاروق: دار الآفاق الجديدة ,بيروت لبنان ١٩٨٦

٥- بهلول الحكيم طرائفه ومواقفه ,علي اليوسفي ,مؤسسة البلاغ ,بيروت لبنان , ط١ ٢٠٠٨م

٦- عقلاء المجانين , أبو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري : “٤٠٦هـ ” تحقيق د عمر الأسعد ,دار النفائس , بيروت لبنان ١٩٨٧

جدول (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء التلميذات وأمهاتهن مجموعتي البحث وقيمة(كا ٢) المحسوبة والجدولية

المتغير	المجموعة	أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ٢	الدالة الإحصائية عند مستوى ٥٪
التحصيل الدراسي للآباء1	التجريبية	٢	١	٣	١	٧	٦	٢	٠,١٥	غير دالة
	الضابطة	١	٢	٣	١	٦	٧			
التحصيل الدراسي للأمهات**	التجريبية	٤	٢	٢	٢	٧	٣	١	٠,١٠	غير دالة
	الضابطة	٤	٢	١	٢	٨	٣			

رابعاً: المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها معتمداً على كتاب القراءة العربية المقرر تدريسه لتلامذة الصف الخامس الابتدائي من وزارة التربية«المديرية العامة للمناهج» للعام الدراسي ٢٠٠٩ وبلغ عدد الموضوعات لمادة الحادثة والتعبير(أربعة عشر) موضوعاً,اختار الباحث منها (ستة) موضوعات وكانت من نصيب المجموعة الضابطة كما في الجدول(٤)

جدول(٤) موضوعات التعبير التحريري التي درست في أثناء مدة التجربة

ت	عنوان موضوعات المجموعة الضابطة	عنوان موضوعات المجموعة التجريبية«الحكايات»
١	عمل اعجني	النجار والعطار
٢	وداع زميلي	صوت النقود ولونها
٣	ضيوف أبي	العسل وحده أطيب
٤	حادث أفزعني	جحا وحماره
٥	تهنئة بالنجاح	جحا والطيور
٦	نودع معلمتنا	جحا واعظاً

أما المجموعة التجريبية فكانت الحكايات من نصيبها وقد أعتمد الباحث على بعض المصادر في عملية اختيار الحكايات «حكايات

الفصل الرابع :

نتائج البحث:

بعد تصحيح موضوعات التعبير الستة في سلسلة من الاختبارات التي شملتها التجربة ووفقاً لحكات التصحيح المعتمدة لهذا الغرض كان المتوسط العام لدرجات أداء التلميذات في المجموعة التجريبية اللاتي درسن التعبير بالحكايات (١٩,٣٥٠) درجة والمتوسط العام لدرجات أداء التلميذات في المجموعة الضابطة اللاتي درسن التعبير بالطريقة التقليدية (١٣,١٥٠) درجة. (ملحق٣).

وعند استخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث في متوسط درجات الاختبارات البعدية الستة في مادة التعبير ظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٨) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن التعبير بالحكايات وكانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٧٧) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١). وبذلك رفضت الفرضية الصفرية التي تنص على انه ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللاتي درسن التعبير بالحكايات وبين التلميذات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) القيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث في سلسلة من الاختبارات

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٢٠	69.350	61.71	7.855	2.377	٢,٠٢١	٣٨	دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	63.650	53.29	7.300				

تفسير النتائج :

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التعبير بأسلوب حكايات الفلكلور الشعبي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها ولكن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية). وهذا التفوق يعزى إلى الأسباب الآتية :

١- إن التدريس بأسلوب حكايات الفلكلور أثار لدى التلميذات التشويق وحب الاطلاع والملاحظة ما جعلهن أكثر نشاطاً وحباً للتعبير ما ساعد تلميذات المجموعة التجريبية أن يتفوقن على ا تلميذات لمجموعة الضابطة.

٢- إن حكايات الفلكلور تنمي مقدرة التلميذات الفكرية، وتوسع دائرة خيالهن.. وقد وجد الباحث أن التلميذات يصغين ويستمعن بشكل مذهل لهذه الحكايات التي تشكّل أساساً لهن، و إن سنوات الابتدائية تشكّل خزناً يمهّد الطريق لفن الحكاية، واستيعابها، وفهمها، وقراءتها.

٣- إن حكايات الفلكلور تساعد على بقاء المعلومات مدة أطول في أذهان التلميذات لكونهن يتعلمن من خلال الإصغاء على معلم المادة كون هذه الحكايات تطرق مسامعهن لأول مرة . ما زاد في القدرة التعبيرية لديهم.

٤- إن حكايات الفلكلور الشعبي غنية بالقيم والمفاهيم التراثية والأدبية والفنية ما أثبتت فاعليتها في اكتساب مهارات لغوية مختلفة منها مهارات التعبير الكتابي لدى التلميذات .

الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الآتي :

١- إن هذا الأسلوب ساعد على تفاعل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مهارات التعبير الكتابي .

٢- إنّ حكايات الفلكلور الشعبي ساعد التلميذات على إدراك أهمية حكايات الفلكلور الشعبي في نموهن اللغوي.

٣- يقدم التراث الشعبي مادة غنية للتلميذات، على وجه التحديد، من خلال كتاباتهن، وتظهر في الحكايات جمل وتعابير جاهزة محفوظة، هي كالمرتكزات

التوصيات :

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يأتي :

س-١ - س-٢)

$$t = \frac{\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \frac{2e(1-n_2) + 21e(1-n_1)}{2-n_2+n_1}}{2}$$

إذ تمثّل :-

(س١) – الوسط الحسابي للمجموعة الأولى .

(س٢) – الوسط الحسابي للمجموعة الثانية .

(ن١) – عدد أفراد المجموعة الأولى .

(ن٢) – عدد أفراد المجموع الثانية .

(٢١ع) - التباين للمجموعة الأولى .

(٢٢ع) – التباين للمجموعة الثانية .

(داؤد ، وآنور حسين ١٩٩٠ :١٥٤)

٢. اختبار مربع كاي (كا٢)

استُخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأبوين .

كا٢ = مج (ل - ق)٢

اذ تمثّل :-

(ل) – التكرار الملاحظ .

(ق) – التكرار المتوقع .

(داؤد ، وآنور حسين ١٩٩٠ :١٥٧)

معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل الثبات.

ن مج س ص – (مج س) (مج ص)

ر =

[(ن مج س٢ – (مج س) ٢] [ن مج ص٢ – (مج ص) ٢]

إذ أن:

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد أفراد العينة

(س ، ص) قيم المتغيرين

(داؤد ، وآنور حسين ١٩٩٠ :١٤٨)

- م .
- ٢٩- مرسى، أحمد: مقدمة في الفولكلور، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط ٢، ١٩٨١ .
- ٣٠- مزعل، ياسر نعمة . لغة التعبير، ط ١، مكتبة العربي الحديثة، النجف، ١٩٦٩ م .
- ٣١- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم : مجمع الأمثال، بيروت، المكتبة العصرية، ٢٠٠٩ م .
- ٣٢- الناصر، عبد الستار: لقاء مع مدير مركز الفنون الشعبية في القاهرة، مجلة التراث الشعبي، العدد العاشر، السنة الخامسة، بغداد، ١٩٧٤
- ٣٣- الناصري، يثينة: دعوة لتدريس الأدب الشعبي، مجلة التراث الشعبي، العددان الخامس والسادس، السنة الثالثة، بغداد، ١٩٧٣ .
- ٣٤- النجار، محمد رجب :جحا العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٧٨ .
- ٣٥- النيسابوري: أبو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب «٤٠٦هـ» عقلاء الجانين تحقيق د عمر الأسعد، دار النفائس، بيروت لبنان ١٩٨٧
- ٣٦- الوائلي، سعاد عبد الكريم: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط ١، دارا لشروق للنشر والتوزيع عمان، ٢٠٠٤ .
- ٣٧- يونس، عبد الحميد: الحكاية الشعبية، المكتبة الثقافية، دار الكتاب العربي، القاهرة د ت
- ٣٨- يونس، عبد الحميد: مجلة التراث الشعبي، العدد الأول، السنة الثالثة، بغداد ١٩٧١
- ٣٩- William D.Hedges, Testing and Evaluation for the sciences, California: wads warth publishing co. inc. ١٩١١

(ملحق ١) أعمار تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
	١٢٠		١٣٦
	١٢٤		١٣٢
	١٢٥		١٢٩
	١١١		١٢٨
	١١٨		١٢٨
	١١٨		١٢٥
	١٣٠		١٢٥
	١٢٧		١٢٤
	١١٦		١٢٣
	١١٨		١٢٢
	١١٥		١٢٠
	١٢٦		١١٨
	١٢٧		١١٨
	١٢٩		١١٦
	١١٢		١١٥
	١٣٠		١١٣
	١١٦		١١٢
	١٢٨		١١١
	١١٨		١١٠
	١٢٠		١١٠
المجموع = ٢٤٢٨	المجموع = ٢٤١٥		
الوسط الحسابي = ١٢١,٤٠	الوسط الحسابي = ١٢٠,٧٥		
الانحراف المعياري = ٦,٠٦٤	الانحراف المعياري = ٧,٦٧٦		
التباين = ٣٦,٧٧٩	التباين = ٥٨,٩٣٤		

- ١- توظيف حكايات الفلكلور الشعبي في مادة التعبير التحريري لصف الخامس الابتدائي لما له من اثر في زيادة الثروة التعبيرية للتلميذات .
- ٢- تضمن مناهج اللغة العربية وبالاخصوص أدب الأطفال في كليات التربية الأساسية ومعاهد أعداد المعلمين حكايات الفلكلور الشعبي وضرورة حفظها.
- ٣- ضرورة اطلاع معلمي اللغة العربية ومعلماتها على اكبر عدد من حكايات التراث العربي الزاخر .
- ٤- عقد دورات لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من يدرسون في المرحلة الابتدائية لتعريفهم بأهمية الحكايات .
- المقترحات:
- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية.
- إجراء دراسة ماثلة للدراسة الحالية في التعبير الشفوي .
- دراسة ماثلة للدراسة الحالية على صفوف دراسية أخر.

المصادر :

- ١- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن «٥٩٧هـ»: كتاب الأذكياء، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ب ت
- ٢- ابن عبد ربه، أحمد محمد الأندلسي «ت ٣٢٨هـ»: العقد الفريد، تحقيق محمد سعيد العريان، ج٧، دار الفكر، ١٩٤٠
- ٣- ابن عربي الأندلسي، محيي الدين أبي عبد الله الحاتمي الطائي «ت١٣٨هـ»: الوصايا ط٢، دار الإيمان، سورية، دمشق، ١٩٨٨.
- ٤- أبو مغلتي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلأوي للنشر والتوزيع، الأردن، عَمَّان، ١٩٨٦ م .
- ٥- الأصفهاني، محمد باقر الخونساري«ت ١٣١٣» :روضات الجنات، قم، مكتبة اسماعليان .
- ٦- بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن . لغتنا والحياة . مطبعة الجيلاوي . مصر . ١٩٨٦ م .
- ٧- التراث الشعبي: مجلة التراث الشعبي، العدد الأول، السنة السابعة، بغداد ١٩٧٦.
- ٨- أجليلي، حسين: الفلكلور والصراع الطبقي، مجلة التراث الشعبي، العدد الثاني، السنة الرابعة، بغداد ١٩٧٣.
- ٩- حرز الدين، محمد: مرافد المعارف، تحقيق : محمد حسين حرز الدين، ط٢، (النجف الاشرف : مطبعة الآداب، ١٩٧١)، ج ١.
- ١٠- حسن، منعم حميد، واقع تدريس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة . مجلة المعلم الجديد، العدد الأول والثاني، بغداد، ١٩٨٤ م .
- ١١- حمدان :رشا حمدي، أثر الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمادة المحادثة في التعبير التحريري، كلية التربية / جامعة ديالى ٢٠٠٧م رسالة ماجستير غير منشورة
- ١٢- داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ١٩٩٠ .
- ١٣- الدميري، كمال الدين ٨٠٨ هـ : حياة الحيوان الكبرى المصورة، بيروت، لبنان، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ٢٠٠٣ م .
- ١٤- الرحيم، احمد حسن، الطرق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف، ١٩٧٩ م .
- ١٥- السامرائي، نافع حماد محمد ٢٠٠٤ :الموروث الشعبي في شعر الرّواد، كلية التربية /جامعة تكريت / رسالة ماجستير غير منشورة .
- ١٦- سعد، فاروق : جُحا ونوادره، دار الآفاق الجديدة، بيروت لبنان، ١٩٨٦
- ١٧- السعدي، عماد توفيق وآخرون: أساليب تدريس اللغة العربية، ط ١، دار الأمل للتوزيع والنشر، الأردن ١٩٩٢ م .
- ١٨- شامي، يحيى : أروع ما قيل في الزهد، ط ١، دار الفكر العربي، بيروت لبنان، ١٩٩٢
- ١٩- شريف، أزهر جواد، أصول تدريس التعبير للمعلمين، بغداد، مكتب المستنصرية للطباعة، ١٩٩٠م.
- ٢٠- الطاهر، علي جواد:الشعر الحروالتراث في الريادة العراقية، دارالشؤون الثقافية، بغداد ١٩٨٦ .
- ٢١- العبطة، محمود: ما هو الفلكلور العراقي، مجلة التراث الشعبي، العدد الثامن، السنة الثالثة، بغداد ١٩٦٩.
- ٢٢- العبطة، محمود: أول استعمال الفلكلور في الفكر العراقي، مجلة التراث الشعبي، العدد الثامن، السنة الثالثة، بغداد ١٩٧٢
- ٢٣- العزاوي: إيناس خلف محمد، اثر العرض الضوئي للصورة التعليمية في تنمية الأداء التعبيري لطلبة المرحلة المتوسطة، كلية المعلمين/جامعة ديالى ٢٠٠٢م رسالة ماجستير غير منشورة
- ٢٤- العقاد، عباس محمود:جحا الضاحك المضحك، بيروت لبنان، دار الكتاب العربي، ١٩٦٩م.
- ٢٥- العنتيل، فوزي : الفولكلور ما هو ؟، دار المعارف - مصر، ١٩٦٥ .
- ٢٦- فان دالين، ديو بولذب، ب، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة، ١٩٨٥ .
- ٢٧- ألقاني، احمد حسين، وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م .
- ٢٨- المتنبي، ابو الطيب «ت٣٩٥هـ»:ديوان المتنبي، تحقيق علي العسيلي، منشورات مؤسسة النور للمطبوعات، بيروت لبنان ٢٠٠٥

٧٥		٧٠	
٧٠		٧٠	
٦٠		٧٠	
٥٥		٧٥	
٦٥		٨٠	
المجموع = 1273		المجموع = 1387	
المتوسط الحسابي = 63.6500		المتوسط الحسابي = 69.3500	
الانحراف المعياري = 7.300		الانحراف المعياري = 7.855	
التباين = 53.292		التباين = 61.713	

* . أسماء الخبراء :

ا د عمران جاسم حمد - طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة بابل -كلية التربية

ا م د حمزة عبد الواحد حمادي - طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة بابل - التربية الأساسية

ا م د طارق رديف - طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة الكوفة - تربية البنات

ا م د فاضل محسن يوسف - علم النفس - جامعة الكوفة - تربية البنات

ا م د هدى صالح - لغة عربية - جامعة الكوفة - تربية البنات

م سيف طارق - طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة بابل - التربية الأساسية

نداء ألشمري - معلمة القراءة - مدرسة المهاجرين الابتدائية للبنات

(*) المصحح الآخر هو أ م د طارق رديف / طرائق تدريس اللغة العربية.كلية التربية للبنات /كوفة

الهوامش:

دمجت الخلايا ((أ مي . يقرأ ويكتب . وابتدائية . ومتوسطة)) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٣) ودرجة الحرية (٢) .

**دمجت الخلايا ((أ مي . يقرأ ويكتب . وابتدائية . ومتوسطة)) في خلية واحدة ودمجت الخلايا (إعدادية أو معهد . وجامعة فما فوق) في خلية واحدة ايضاً وذلك كون التكرار المتوقع اقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (١) .

(ملحق ٢) درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في امتحان نصف السنة

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
	٨٣		٩٣
	٦٥		٧٨
	٧٧		٧٨
	٦٧		٧٧
	٧٥		٧٥
	٥٨		٧٣
	٧١		٧٢
	٧٧		٧١
	٧٩		٦٩
	٥٤		٦٧
	٦٩		٦٦
	٦٣		٦٥
	٧٩		٦٥
	٨٩		٦٤
	٧٤		٦٣
	٥٦		٦١
	٦١		٥٨
	٥٣		٥٦
	٥٠		٥٣
	٦٦		٥١
المجموع = ١٣٦٦	المجموع = ١٣٥٥		
المتوسط الحسابي = ٦٨,٣	المتوسط الحسابي = ٦٧,٧٥		
الانحراف المعياري = ١٠,٨٥	الانحراف المعياري = ٩,٩٣		
التباين = ١١٧,٩٥٠	التباين = ٩٨,٧٢٤		

(ملحق ٣) المتوسط العام لدرجات أداء التلميذات (التجريبية والضابطة) في الاختبارات المتسلسلة

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
	٧٧		٥٨
	٦٥		٦٥
	٥٤		٦٠
	٥٦		٦٠
	٧١		٦٠
	٦٩		٧٠
	٦٧		٧٠
	٦٨		٥٥
	٦٩		٥٠
	٦١		٦٠
	٨٨		٨٠
	٧٨		٦٥
	٦٥		٦٥
	٦٦		٧٠
	٦٨		٦٠

اثر البطاقات التصويرية في تحسين إملاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

م. صفاء وديع عبد السادة العبادي
جامعة القادسية - كلية التربية

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر البطاقات التصويرية في تحسين املاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . و لاجل تحقيق هدف البحث تمت صياغة فرضية البحث الاتية : (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون الاملاء باستعمال البطاقات التصويرية . ومتوسط درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون الاملاء بالطريقة التقليدية). اما مجتمع البحث فقد اختارت الباحثة بصورة عشوائية مدرسة دار السلام الابتدائية للبنين . بلغ مجموع عينة البحث (٥٤) . (٢٧) تلميذ للمجموعة التجريبية . و (٢٧) تلميذ للمجموعة الضابطة .

اجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : العمر الزمني للتلاميذ محسوبا بالشهور . وفي مستوى الذكاء . و التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث . والتحصيل الدراسي لامهات تلاميذ مجموعتي البحث . وقد اظهرت المعاملة الاحصائية انه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث مما يعني انها متكافئة في هذه المتغيرات.

كما اعدت الباحثة الخطط التدريسية الخاصة بموضوعات الدراسة للمجموعتين وتم عرضها على مجموعة من الحكمين لايجاد الصدق .

اما الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل بيانات البحث فهي :

١- الاختبار التائي ومربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في التكافؤ .

٢- معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات الأداة .

الفصل الاول : التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث

إن ظاهرة ضعف المستوى الإملائي . قد تنبه إليها الباحثون قديماً وحديثاً . وكانت مواقفهم إزاءها متباينة . فمنهم من قبلها ومنهم من رأى فيها عوجاً يمكن إصلاحه . ومنهم من رفضها برمتها (البجة، ١٩٩٩:ص٢٤٩) .

إذ عمت الشكوى من هذا الضعف الملموس في الإملاء لدى التلاميذ في معظم الأوساط التربوية وغيرها . فأصبح موضوع الضعف هذا يمثل عائقاً لغوياً كبيراً في الحياة العملية والتعليمية العامة . فالآباء والأمهات يشكون من تدني مستوى أبنائهم في الإملاء . والمعلمون يعانون من ضعف التلاميذ في اللغة العربية وبخاصة في الإملاء . وأساتذة العربية في الجامعات يعلنون ضيقهم عن مستوى طلبة الجامعة في اللغة . ويلحظون انهم ينقلون إلى الجامعة ميراثهم المدرسي من الضعف اللغوي وبخاصة الإملاء (عامر، ١٩٩٢: ص ٧٦) .

إن مسألة الضعف في الاملاء مسألة عامة يعاني منها مختلف المستويات في العديد من المجتمعات العربية . وخاصة المرحلة الابتدائية ، وقد يمتد إلى المراحل التعليمية المختلفة (الخطيب، ١٩٨٦: ص ٥٦) .

وكشفت دراسة (هجرس . و الكبيسي) ان نمط ترتيب الأخطاء في الصف الاول المتوسط جاء بالترتيب الاول في معظم الأنماط . وقد عزا الباحثان إلى كون طلبة الصف الاول المتوسط يأتون من المدرسة الابتدائية بنسب عالية من الأخطاء (هجرس . و الكبيسي، ١٩٨١ : ص ١٩٩) .

فمادة الإملاء تحتاج في تدريسها إلى أساليب وطرائق تدريس حديثة . وعملية التدريس الحالية بحاجة إلى تطوير وتحسين . إذ مازال واقع هذه العملية قياساً

بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة محكوما بطبيعة الإجراءات والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريسهم المتمثلة في الاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية ، والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود (الهاشمي ، ٢٠٠١ : ص ٩) .

وعلى الرغم من العناية والاهتمام الذي حظى بهما اللغة العربية إلا إن القطاعات التعليمية ما زالت تشكو من ضعف التلاميذ وتدنى مستواهم التحصيلي ، ومن هذا المنطلق تبين للباحثة ان هناك مشكلة تدني مستوى الدارسين بالمرحلة الدراسية المختلفة وخاصة المرحلة الابتدائية ، وذلك لأنه يترك أثره البالغ في حصيلتهم اللغوية وكثرة أخطائهم في المراحل الدراسية اللاحقة ، فيخرجون من الدراسة الابتدائية ، وهم لا يستطيعون أن يكتبوا مقالة ، أو خطاباً يسيراً خالياً من الأخطاء النحوية و الإملائية ، وان وجود هذه المشكلة وتعالى شكاوى المربين أعطى مكانة لدراسة هذه المشكلة ، وترى الباحثة ان هذا البحث قد يسهم بوضع الحلول والمقترحات التي تؤدي بالنهوض لمستوى التلاميذ في الاملاء .

ثانياً : أهمية البحث

إن اللغة العربية لغة عريقة جداً غنية وناضجة متكاملة في بنائها وأصولها منذ عصر ما قبل الإسلام وقد سجل بها شعر راق لم يستطع الشعراء من بعدهم أن يتفوقوا على ذلك الشعر(القيسي ، ١٩٨٥ :ص٤٩) وتعد اللغة العربية منذ القدم لغة العلم والفكر والحضارة الإنسانية اذ استطاعت ان تستوعب جميع أنواع العلوم والثقافات وان تلعب دورا مهما في سلسلة التطور الحضاري وان التقدم عن طريق أبنائها الخالصين إضافات مضيئة ومعلومات أصيلة أدت الى تقدم العلوم في شتى مناحي الحياة البشرية (خليفة ، ١٩٧٤:ص٣).

ومن هنا فقد أولى المربون اهتماما باللغة وبطرائق تدريسها فالذي يتصفح تاريخ التربية يجد ان اللغات كانت في مقدمة ما عني به المربون من المواد - وان تعلم القراءة والكتابة كان محط العناية باعتبارهما وسائل تعلم اللغة (الدليمي وحسين ، ١٩٩٩ :ص ٢٩) .

وتعد طرائق التدريس احدى الجوانب الأساسية في عملية التوجيه والتعليم وبخاصة ما يتعلق بطرائق تعليم اللغة العربية عامة ، ودروس الإملاء خاصة ، فالإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية ، يعمل على عصمة الفكر، والقلم من الخطأ ، من خلال تعلم رسم الحروف رسماً صحيحاً ، والقراءة مسؤولة عن تزويد المتعلم بمادة الإملاء، وأساليبه (الابراشي ، ١٩٥٦ : ص ٥٢٦) ، و اذ تدرك أهمية الإملاء وتعدده الأساس ، فمعنى ذلك أننا وصلنا إلى الحد الذي نستطيع به إضافة التلاميذ الفائزة المرجوة المتوخاة ، فالمدرسة بمعلميها، وإدارتها، ووسائلها وفعالياتها لها مسؤولياتها، ولها رسالتها، ودورها في هذا المضمار(عبده ، ١٩٨٤ :ص ٣) .

ويعد الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم ، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للإملاء ، فأئنا ما نزال نلاحظ ضعفاً يكاد يكون عاماً لدى تلاميذنا، وطلابنا على اختلاف مراحلهم ، ويكاد يجمع معلمو المدارس، ومدرسوها، وأساتذة الجامعات على الشكوى من وقوع تلاميذهم ، وطلبتهم في أخطاء غير قليلة في الإملاء ، ما يوجد حاجة ماسة إلى البحث عن أفضل الطرائق ، والأساليب لتحسين إملاء التلاميذ خاصة في المراحل الدراسية الأولية ، ولما كان تعلم الإملاء ينقطع بانتهاء الدراسة المتوسطة فان كل تقصير في علاج ضعف الإملاء يعد أمراً خطيراً يلزم المتعلم حتى نهاية تعليمه الجامعي ثم في حياته بعد ذلك (فيرلند، ١٩٥٦ : ص ٤٧) .

وتأتي أهمية الإملاء من كونه يعطي تمريناً في الإدراك الشفهي لأنه يتطلب من التلاميذ الإصغاء والفهم لما يكتبونه ، كما انه يختبر قابلية التلاميذ على الكتابة بشكل صحيح لهذا يرى (كارتليدج) بان الإملاء تمرين اختباري يساعد التلاميذ على الاستعمال المناسب للحروف ووضعها في مواضعها المناسبة دون أن يكون هناك التباس بين حرف وحرف (Cartiedge:١٩٦٨ ، ٥٨ P) .

ومن الملاحظ أن للإملاء بعدين : بصري وسمعي ، أما الأول فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو الكلمات التي ستملى على التلاميذ ، وأما الآخر فيرمي إلى تثبيت صورة الكلمة في ذهن واختزانها فيه ، وهذا يثبت صحة المقولة التي ترى ((أن طول النظر الى الكلمات المرسومة رسماً صحيحاً يكسب القارئ القدرة على كتابتها بصورة صحيحة)) (ابو مغلي، ١٩٨٦ :ص ٢٨٢) .

ولما كان المنهج يستند إلى أركان أساسية : (الكتاب ، طريقة التعليم ، المعلم ، الوسائل والتقنيات التربوية) ، فإذاً لابد أن تهتم عملية التغير في البنى والأساليب التربوية من خلال الاعتماد على الوسائل التربوية الحديثة التي تعد الحجر الأساس في تطوير المنهج بعناصره كافة (ابو علاء ، ١٩٩٩ : ص ٧٧) .

والوسائل التربوية المستعملة في مجال اللغة العربية هي : الوسائل الحسية ومن أمثلتها : (الصور، البطاقات التعليمية ، السبورات ، الرسوم البيانية ، المعارض ... الخ) (الجميلي ، ٢٠٠١ :ص٤٣) .

وتكمن أهمية البطاقات الصورية في كونها وسيلة لا تحتاج إلى أمور تقنية أو ميكانيكية لعرضها على التلاميذ لذلك فهي تستعمل في الصفوف الابتدائية ، لان استعمال وسائل تعليمية معقدة يسبب صعوبة في فهمها وأدراك أجزائها أو مكوناتها لدى التلاميذ ، فهي قد تحتاج الى أجهزة لتقويتها أو الآلات أو أي شيء آخر ، أما البطاقات الصورية فهي وسيلة سهلة الإعداد والاستعمال من المعلم وهي متوافرة بشكل جيد (جابر، ١٩٨٥ :ص ٣١) .

وتصنع البطاقات الصورية بأحجام مختلفة تناسب حجم الرسم ، ومن ميزاتها : أنها تثير انتباه التلميذ وتحمله

جميعاً في آن واحد (الجومرد ، ١٩٧١:ص٣٢) .

٣- عرفها البيرواني وزكي بأنها : عبارة عن قطع من الورق المقوى بمساحات وأحجام مختلفة تناسب أعمار التلاميذ ومستواهم العقلي وتناسب أيضاً مع حجم النص المعروض على التلاميذ (البيرواني، ١٩٨٧ : ص١٣٢) .

– التعريف الإجرائي :هو مجموعة من القصاصات التي تقوم الباحثة بأعدادها بأحجام مختلفة ، تحتوي على مجموعة من النصوص و الرسوم و التمرينات والقطع الإملائية الخاصة بموضوعات الاملاء التي تتضمنها التجربة .

ثانياً : الاملاء

الاملاء لغة : جاء في تاج العروس :أمله قال له فكتب عن و أملاه أمله على تحويل التضعيف ، وفي التنزيل : (فَلْيَمْلِكْ وَلِيَهُ بِالْعَدْلِ) ١ ، و هذا من أمل (الزبيدي ، دت : ص ١٨٠) .

الإملاء اصطلاحاً :

١- عرفه كود بأنه : كلمات أو عبارات أو جمل أو فقرات ، تُقرأ على الطالب ، ويكتبها ، لغرض تعويده على المران ، أو اختباره في التهجئة ، أو في جوانب معينة من اللغة (Good: ١٩٧٣، P: ١٨٠) .

٢ - وعرفه معروف بأنه : تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد (معروف، ١٩٨٥:ص١٥٧) .

٣- عرفه الآلوسي بأنه : القدرة على كتابة الكلمات كتابةً صحيحة اعتماداً على الذاكرة ، وإعادة قراءتها بصورة صحيحة ومفهومة (الآلوسي، ١٩٩٧:ص٧) .

– التعريف الإجرائي : هو كتابة التلاميذ - عينة البحث - القطعة الإملائية التي ستمليها الباحثة عليهم كتابة صحيحة خاضعة لقواعد الرسم المتعارف عليها .

ثالثاً : المرحلة الابتدائية : هي أولى المراحل في سلم النظام التعليمي في العراق ، ومدتها ست سنوات ويهدف التعليم الابتدائي في العراق كما أكدته المادة الأولى من نظام المدارس الابتدائية رقم (٦٣) لسنة ١٩٦٨: إلى تزويد أطفال العراق جميعهم ابتداءً من إكمالهم السادسة من العمر بالتربية ، والثقافة الضروريتين (الظاهر، وآخرون ، ١٩٩٩:ص٢١٣) .

الفصل الثاني : دراسات سابقة

اولاً: دراسات عربية

١- دراسة يوسف ١٩٧٦ : أجريت الدراسة في الأردن ، وسعت إلى تحسين كتابة التلاميذ في موضوع الإملاء ومعرفة مقدار هذا التحسن من خلال موازنة درجات تحصيل التلاميذ قبل التدريب وبعده .

اقتصرت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي إذ أخذت شعبة بكاملها ، ولمعرفة الأخطاء التي يخطئ فيها التلاميذ قام الباحث بملاحظة دفاترهم في

على المتابعة ، و أمكانية استعمالها للمواد التعليمية جميعها (سلامة ، ٢٠٠١:ص١٣٨- ١٤١) .

وهي أنواع مختلفة منها : بطاقة تنفيذ المعلومات ، البطاقات الخاطفة للكلمات ، بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة ، بطاقات الإجابة على سؤال واحد ، وبطاقات الالغاز ، والتكميل ، وصناديق القصص ، وبطاقات الاسئلة الكثيرة ، وبطاقات الاسئلة و اجوبتها (الديب ، ١٩٨٥:ص٢٧٤) .

وانطلاقاً من أهمية المرحلة الابتدائية لانها القاعدة الأساسية التي يبنى عليها النظام التعليمي وتشاد صروحه ، وذلك لما تضطلع به من تأثير مهم و متميز في المستقبل ، فكلما كانت القاعدة ارسخ وأقوى كان البناء أقوى وأمتن ، ولأهمية درس الإملاء ، ولما ينطوي عليه من شأن كبير وأساس في بناء اللغة العربية ، وهو ميزتها الكبرى ، ونظراً لضعف التلاميذ في الإملاء والخط بشكل واسع ، ولأن هذا الدرس لم يحقق الإغراض التي يراد به أن ينتهي إليها ، وان التلاميذ يستصعبون هذا الدرس ولا يقبلون عليه بشوق ولهفة فضلاً عن ندرة الدراسات على - حد علم الباحثة - التي تعرضت لأثر البطاقات الصورية في الاملاء ، ارتأت الباحثة أن يخضع هذا الأسلوب للتجريب كي يسلط الضوء على هذا الموضوع المهم في ميدان تعليم اللغة العربية .

ثالثاً :هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر البطاقات الصورية في تحسين املاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

رابعاً : فرضية البحث

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون الاملاء بطريقة البطاقات الصورية و متوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون الاملاء بالطريقة التقليدية .

خامساً : حدود البحث : يحدد البحث الحالي بـ :

١-عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ م ، وعددهم (٥٤) .

٢- موضوعات مختارة من مادة الاملاء المقرر تدريسها في المرحلة الابتدائية .

٣- الفصل الدراسي الاول المدة من ١٠/٥ / ٢٠٠٨ و لغاية ٢٠٠٨/١٢/٣١ .

سادساً : تحديد المصطلحات

أولاً : البطاقات الصورية

١- عرفها إبراهيم بأنها : قطعة من الورق يكتب عليها جملة أو فقرة ، أو قصة مع أسئلة (ابراهيم ، ١٩٧١:ص٦٥) .

٢- عرفها الجومرد بأنها : ألواح من الكارتون أو الورق المقوى تعد من المعلم وتكتب عليها كلمات مختلفة بخط واضح ، تعطى هذه البطاقات للتلاميذ ليتدربوا عليها أو تعرض عليهم

مادة القراءة بالطريقة التقليدية) .

وكانت عينة الدراسة (٦٠) تلميذة منها (٣٠) للمجموعة التجريبية و(٣٠) للمجموعة الضابطة , وقد كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيرات (التحصيل الدراسي للأب والأم , المعلومات القرائية السابقة , العمر الزمني , الدخل الشهري ومهنة الأب و الأم) واستمرت مدة التجربة (١١) أسبوعاً . واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية لتفسير نتائج بحثها الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين , ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون , وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي توصلت الباحثة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تعمل باستعمال الأنشطة التعليمية , والمجموعة الضابطة التي تعلمت دون استعمال الأنشطة التعليمية , وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات منها: ضرورة استعمال الأنشطة التعليمية بجانب الطريقة التقليدية . مع إدخال معلمي اللغة العربية ومعلماتها دورات تطويرية في كيفية استعمال الأنشطة التعليمية (العلياي, ٢٠٠٣: ص ١٤-٥١) .

دراسات اجنبية :

١- دراسة اولير ١٩٧١م : اجريت هذه الدراسة في لوس المجلس على عينة من طلاب جامعة كاليفورنيا وكانت تهدف الى اختبار الفرض القائل ان الاملاء يمكن ان يستعمل وسيلة لاختبار قابلية التعلم للغة الاجنبية , وقد اعد الباحث اختبارا يتكون من خمسة اجزاء يقيس مهارة من مهارات اللغة وقد خصص جزء منها لاختبار جوانب من المفردات , و اخر لاختبار جوانب الانشاء , وثالثاً لاختبار الجمل المقبولة نحوياً ورابعاً للتمييز بين الاصوات وخامساً للاملاء , حلل الباحث درجات (١٠٠) طالب اختبروا عشوائياً من اصل (٣٥٠) طالباً أدوا الامتحان باستعمال الارتباط المتعدد اذ استعمل الباحث ارتباط كل جزء من الاجزاء الخمسة مع الاجزاء الاربعة الاخرى ومع الدرجة الكلية التي اعتبرت المتغير التابع , فوجد ان معامل ارتباط الاملاء مع كل جزء من الاجزاء الاخرى هو اعلى من أي ارتباط اخر والنتائج التي توصل اليها الباحث جعلته يدحض الاراء التي جاء بها بعض علماء اللغة مثل (Anderson , harnis , lado) الذين اكدوا ان الاملاء اقل الوسائل الاختبارية في تعليم اللغة .

وقد توصل الباحث من خلال بحثه الى ان الطالب اثناء الكتابة لا يقوم بمجرد سماع كلمات في ترتيب معين وكتابتها , و انما يقوم بسماع هذه الكلمات وفهمها بشكل يجعله متمكناً من خليلها ووضوعها بشكلها الصحيح في صياغة التراكيب المطلوبة , وأكد الباحث اعتبار الإملاء من الوسائل ذات الفائدة التي يمكن الاعتماد عليها في اختبار قابلية التعلم للغة اجنبية معينة (P, ٢٥٩ Oller, ١٠٧١) .

٢- دراسة سالي ١٩٧٦م :

أجريت هذه الدراسة في سريلانكا. وهدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية . طبقت الباحثة هذه الدراسة على عينة تألفت من (٣٧) طالباً. تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة. من

الإملاء المنظور فوجد انهم يغفلون القواعد الإملائية في رسم الكلمات . وان كثيرا منهم قد رسموا الكلمات رسماً غير صحيح .

ومن اجل تحقيق التقدم في أدائهم الإملائي قام الباحث بتدريب التلاميذ على كتابة الإملاء المنظور في عدد من الحصص بلغ معدلها (٤) حصص أسبوعياً . ولمدة استمرت من (١٠) شباط إلى نهاية آذار ١٩٧٦. وقد تضمن أسلوب التدريب استعمال البطاقات التعليمية . ولوحة الجيوب لمراجعة الحروف الأبجدية نطقاً وكتابة . والتركيز على الحروف التي تكثر فيها الأخطاء .

ولغرض تعرف نتائج التدريب اعطى الباحث اختبارين قبل التدريب وبعده أحدهما لفظي والآخر إملائي يتكون من عشر كلمات ولكل كلمة عشر درجات . وقد توصل الباحث إلى أن هناك فروقا واضحة في نتائج الاختبارين لمصلحة التلاميذ بعد التدريب إذ ارتفع معدل تحصيلهم في الاختبار الذي أجراه الباحث بعد التدريب . وذلك بان عددا كبيرا من التلاميذ ابدوا تحسنا في القدرة على الكتابة ومعرفة الحروف الأبجدية . والقدرة على كتابة الكلمات والجمل التي تتلاءم ومستواهم (يوسف . ١٩٧٦: ص٤٣-٤٦) .

٢- دراسة الجميلي ٢٠٠١م : أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة بغداد . وكان هدفها معرفة اثر أسلوب (الرسوم . والحو التدريب) في تحصيل تلامذة الصف الثالث الابتدائي في مادة الإملاء . وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٠) تلميذاً وتلميذة .

اجرت الباحثة التكافؤ بين أفراد المجموعات الثلاث في العمر الزمني والتحصيل الدراسي للأب و الأم . درست الباحثة بنفسها مجموعات الدراسة الثلاث خلال مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً . وفي نهاية التجربة اختبرت الباحثة التلامذة في اختبار تحصيلي بعد التحقق من صدقه وثباته .

استعملت الباحثة مربع كاي (كا٢) والاختيار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين وسائل إحصائية للتعامل مع البيانات . أظهرت الدراسة ما يلي :-

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الرسوم) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة الحو التدريجي) لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى وختمت الباحثة دراستها بجملة من التوصيات المقترحات (الجميلي. ٢٠٠١: ص٧-٤٨) .

٣- دراسة العلياي ٢٠٠٣م : أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة بابل ورمت الى تعرف اثر بعض الأنشطة التعليمية في قدرة تلميذات الصف الثاني الابتدائي على تركيب الكلمات في مادة القراءة . من خلال اختبار الفرضية الصفريّة الآتية :- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط قدرة التلميذات اللاتي يتعلمن مادة القراءة باستعمال بعض الأنشطة التعليمية ومتوسط قدرة التلميذات اللاتي يتعلمن

دراسة كاغا إلى التحقق من مدى ملائمة الإملاء كمقياس للكفاية في اللغة اليابانية .

٣- تباينت الدراسات السابقة في أماكن وسنوات إجرائها . فقد أجريت دراسة يوسف - ١٩٧٦م في الأردن . أما دراستا الجميلي . و العلياي فقد أجريتا في العراق . و اجرت سالي دراستها في سريلانكا . و أجرت كاغا دراستها في الولايات المتحدة الأمريكية.

٤- اختلفت الدراسات السابقة في حجم عيناتها . وترى الباحثة أن حجم العينة أمرٌ يحدده هدف الدراسة . ونوعية المجتمع . وعدد المتغيرات المستقلة . وقد بلغ حجم العينة في دراسة سالي (٣٧) طالباً . و في دراسة الجميلي(٦٠) تلميذاً و تلميذة . وفي دراسة كاغا (٧٨) طالباً وطالبة . و في دراسة اولير (١٠٠) طالب و طالبة.

٥- تباينت الدراسات السابقة في اعتمادها الجنس . فقد أعتمد البعض منها جنس الذكور. كدراسة يوسف . وسالي. و قد أعتمد البعض منها جنس الاناث كدراسة العلياي . في حين اعتمد البعض الآخر جنسي الذكور والإناث . كدراسات الجميلي . و كاغا . و اولير .

٦- اعتمدت الدراسات السابقة أغلبها التصميمات التجريبية الخاصة بها . إذ اعتمدت دراسة كاغا تصميماً لأربع مجموعات تجريبية .

٧- طبقت الدراسات السابقة على مراحل دراسية عدة . إذ طبقت دراسات يوسف . و الجميلي و العلياي . على المرحلة الابتدائية . وطُبقت دراسة سالي على المرحلة الاعدادية . أما دراسة كاغا . فقد طبقت على المراحل الابتدائية والمتوسطة و الاعدادية . اما دراسة اولير فقد طبقت على طلبة المرحلة الجامعية .

٨- أشارت الدراسات السابقة جميعها إلى كون القوائم بمهام التدريس هو الباحث نفسه . عدا دراسة كاغا . ويرى الباحث أن الغاية من قيام الباحث نفسه بتولي مهام التدريس . هي ضمان الموضوعية . والوصول إلى نتائج دقيقة ومضمونة في البحث التجريبي .

٩- تباينت الدراسات السابقة في المدة المُستغرقة لإجراء تجاربها . إذ بلغت مدة دراسة يوسف شهرين . في حين استمرت تجربة العلياي (١١) اسبوعاً .

وتعتقد الباحثة أن المدة الزمنية لإجراء التجربة . يحددها عدد الموضوعات الدراسية التي تُدرّس في التجربة .

١٠- أستخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية متباينة في تحليل نتائجها . فقد اعتمدت اغلبها . معامل ارتباط بيرسون . تحليل التباين الأحادي. ومربع كاي . الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين .

لا تقل مدة دراستهم للغة الأنكليزية عن أربع سنوات. ولتعرف الأخطاء الإملائية للطلاب. ومن خلال نتائج الاختبار. توصلت الباحثة إلى ما يأتي :

١- عدم كتابة أي طالب للقطعة كاملةً بصورة صحيحة. إذ أخطأ كل طالب بما لا يقل عن ثلاث كلمات.

٢- أن نسبة (كبيره) من الطلاب أخطئوا في كتابة أكثر من عشر كلمات في القطعة التي بلغ عدد كلماتها (١٠٦) كلمة.

وقد وضّعت الباحثة خطة لتحسين كتابات الطلاب. وذلك باتباعها أسلوب الإملاء المنظور. وبمعدل حصّة واحدة في الأسبوع . وبعد الانتهاء من الخطة بمراحلها السبعة . أملت الباحثة على الطلاب قطعة املائية. وقد أنشأت نتائج الدراسة إلى تحسّن كتابات الطلاب . اذ بلغ عدد الكلمات الخاطئة قبل التدريب كانت (٣٥) كلمة. وبعد تدريبهم على وفق أسلوب المنظور بلغت (٨) كلمات فقط (Sally: ١٩٧٦, P.٢١٩-٢٢٩) .

٣- دراسة كاغا ١٩٨٥م :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفصل الخريفي لعام (١٩٨٥م) . وهدفت إلى التحقق من مدى ملائمة الإملاء بوصفه مقياساً للكفاية في اللغة اليابانية .

وقد أفترض الباحث في دراسته . بأن اختباري الإملاء المتدرج والإملاء المنقول سيكونان أسلوبين اختبار صادقين للغة اليابانية التي يكون فيها ضبط التهجئة والتلفظ مترابطين بشكل دقيق .

أختار الباحث بصورة عشوائية عينة تألفت من (٧٨) طالباً وطالبة من صفوف اللغة اليابانية المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة. وطلبة درسوا اللغة اليابانية بمستوى مُتقدم سابقاً. وناطقين باللغة اليابانية . فضلاً عن ذلك أدت المجموعات الأربع الاختبارين الآتين :

أ- اختبار الكفاية في اللغة اليابانية المعدة من الاختبارات التربوية (ETS). الذي يتكون من اختبار فهم قرائي وإصغائي . ب- اختبار مقابلة شفهيّة مُستند إلى اختبار الكفاية الشفهية للمجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (.

وبعد قياس معامل ارتباط بيرسون بين درجات اختباري الإملاء المتدرج والمنقول من جهة . ودرجات الاختبارين الآخرين من جهة أخرى . وجدّ أن كلاً من اختباري الإملاء المتدرج والمنقول يُعدان أسلوبين عاليين في الصدق والثبات لاختبار الكفاية في اللغة اليابانية (Kaga: ١٩٨٨, P.١٦٠-١٨) .

- مؤشرات عن الدراسات السابقة :

١- كانت الدراسات السابقة معظمها تجريبية من حيث منهجية البحث . عدا دراستا يوسف وسالي . فقد كانتا وصفية و تجريبية في الوقت نفسه.

٢- على الرغم من تناول الدراسات السابقة جميعها الإملاء بوصفه مادة دراسية . إلا إنها تباينت في أهدافها . فقد هدفت دراسة يوسف إلى تحسّين الممارسات الصفية للتلاميذ في الإملاء. والوصول بهم إلى المستوى القرائي والكتابي الأفضل . وهدفت دراسة سالي إلى معرفة الأخطاء الإملائية . وهدفت

(٣) يبين ذلك .

جدول (٣)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والقيمة التائية المحسوبة لدرجات الاختبار القبلي لتلاميذ مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
ب	الضابطة	٢٧	٧١,١٨٥	٤,٩٦١	٠,٤٧٠
	التجريبية	٢٧	٧٠,٥١٨	٥,٤٥١	

٣- اختبار الذكاء بين تلاميذ مجموعتي البحث

لغرض التحقق من تكافؤ تلاميذ مجموعتي البحث في حاصل الذكاء . خضع تلاميذ المجموعتين الى اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للبيئة العراقية (الدباغ وآخرون . ١٩٨٣ : ١٠٠) . وقامت الباحثة بتحويل درجة الذكاء الى حاصل الذكاء . كما تم استخراج الوسط الحسابي . والانحراف المعياري . والقيمة التائية المحسوبة . لحاصل الذكاء . جدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري . والقيمة التائية المحسوبة لحاصل ذكاء تلاميذ مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
ب	الضابطة	٢٧	٩٠,٧٠٣	٦,٧١٢	٠,٥٠٤
	التجريبية	٢٧	٩١,٤٨١	٤,٣٨٨	

٤- التحصيل الدراسي لآباء و امهات تلاميذ مجموعتي البحث

الأسرة هي الوسيلة المبكرة التي تمثل أهمية كبرى للدعم الاجتماعي في حياة الفرد . فالرعاية المستمرة والتشجيع والمعونة للطفل من جانب الآباء عوامل أساسية في منحه القدرة على الإنجاز(دندش، ٢٠٠٤:ص٣٩).

ومن خلال اطلاع الباحثة على البطاقات المدرسية وبمساعدة إدارة المدرسة جمعت الباحثة البيانات الخاصة عن التحصيل الدراسي للآبوين , ثم جرى تحويل المعلومات الخاصة بهذا المتغير الى خمسة مستويات لكل من الآباء والأمهات , أستعملت الباحثة اختبار مربع كاي ليجاد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة, فتبين أن قيمة مربع كاي ليست ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية . مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير , جدول (٥) يبين ذلك .

جدول(٥)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي لآباء و امهات مجموعتي البحث الضابطة و التجريبية

	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	كلية	المجموع	قيمة كا ^٢ المحسوبة	الدالة الاحصائية
الأب	٥	٥	٥	٥	١٠	٣٠	١,٨٥٨	غير دالة
	٥	٧	٥	٧	٥	٢٩		
	١٠	١٢	١٠	١٢	١٥	٥٩		
الأم	٩	٨	٧	٢	٤	٣٠	٢,٣١٦	غير دالة
	٥	٩	١٠	٢	٣	٢٩		
	١٤	١٧	١٧	٤	٧	٥٩		

رابعاً : أداة البحث (الاختبار البعدي)

لما كان البحث الحالي يهدف الى التعرف على أثر البطاقات الصورية في تحسين املاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي , ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة اختبار بعدي . لتطبيقه في نهاية التجربة موحداً لكلتا المجموعتين يحوي الموضوعات الإملائية التي درستها الباحثة خلال مدة التجربة . وكان الاختبار عبارة عن قطعة إملائية بعنوان (دعاء تلميذة) . (ملحق ٣) .

– صدق الاختبار

يعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه . أي يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلا عنها أو إضافة إليها (ملحم . ٢٠٠٠ : ص٢٧٣) .

وللتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على لجنة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها . وفي

الفصل الثالث : إجراءات البحث

أولاً : التصميم التجريبي

يعد استعمال تصميم تجريبي مناسب أمر مهما في البحوث التجريبية إذا إنه يساعد في الحصول على إجابات لفرضيات البحث . كما إنه يساهم في الضبط التجريبي للبحث (Kerlinger , ١٩٧٨ : ٢٧٥) .

لقد اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا يعرف بتصميم المجموعات المتكافئة ذات الإختبارين القبلي و البعدي (فاندالين . ١٩٨٥ : ص٣٦٤) .

ثانيا : مجتمع البحث وعينته^٢

أ – مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من مجتمع المدارس الابتدائية للبنين في محافظة القادسية . وقد بلغ عدد المدارس الابتدائية الكلي فيها (٩٨) مدرسة ابتدائية للبنين .

ب – عينة البحث :

١.عينة المدارس : اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية مدرسة دار السلام للبنين الواقعة في حي رمضان من مدارس المجتمع الأصلي عينة لبحثها .

٢.عينة التلاميذ^٣ : قامت ادارة المدرسة التي وقع عليها الاختيار في بداية العام الدراسي بتوزيع تلاميذ الصف الرابع الى اربع شعب هي على التوالي (أ . ب . ج . د) .

إختارت الباحثة عشوائيا شعبتين من الشعب الست لكي تمثلا مجموعتي البحث . فمثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة والتي ستدرس بالطريقة الاعتيادية . ومثلت الشعبة (د) المجموعة التجريبية والتي ستدرس بطريقة البطاقات الصورية . جدول (١) يبين ذلك .

جدول (١)

توزيع تلاميذ الصف الرابع لمجموعي البحث (الضابطة و التجريبية)

الشعبة	المجموعة	الناجحون	الراسبون	المجموع الكلي
ب	الضابطة	٢٧	٧	٣٤
د	التجريبية	٢٧	٨	٣٥

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث^٤ : حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات التي تظن انها قد تؤثر في نتائج التجربة . على الرغم من ان تلاميذ العينة جميعهم من وسط اجتماعي و اقتصادي متقارب . و من تلك المتغيرات ما يأتي :

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور : بلغ متوسط اعمار تلاميذ المجموعة التجريبية (١١١,٦١) شهراً . و متوسط اعمار تلاميذ المجموعة الضابطة (١١٣,٣٩) شهراً . و عند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين اعمار تلاميذ مجموعتي البحث . اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٤٢) . و هي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٨٤) بدرجة حرية (٤٨) . و هذا يدل على ان المجموعتين التجريبية و الضابطة متكافئتان في العمر الزمني. جدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

الوسط الحسابي . و القيمة التائية . لاعمار تلاميذ مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

الشعبة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	القيمة التائية المحسوبة
ب	الضابطة	٢٧	١١٣,٣٩	٠,٢٤٢
د	التجريبية	٢٧	١١١,٦١	

٢- نتائج الاختبار القبلي

بعد استخراج الوسط الحسابي . والانحراف المعياري . والقيمة التائية المحسوبة لدرجات الاختبار القبلي لتلاميذ مجموعتي البحث . اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية بين تلاميذ مجموعتي البحث في درجات الاختبار القبلي . وذلك لان القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٧٠) هي أقل من قيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٠٨٤) . لذا فإن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير. جدول

٢ حصلت الباحثة على قائمة تتضمن أسماء المدارس و اعداد التلاميذ من المديرية العامة لتربية محافظة القادسية .

٣ استبعدت الباحثة من مجموعتي البحث التلاميذ الراسبون في الصف الرابع ، وبذلك بلغ عدد طلاب عينة البحث (٥٤ طالبا) .

٤ - حصلت الباحثة على المعلومات من سجل الدرجات بالتعاون مع ادارة المدرسة .

التربية وعلم النفس (الملحق ١) . وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق بين المحكمين (٨٠٪) معيارا لقبول الفقرات أو رفضها . وقد حصلت القطعة الاملائية على اتفاق آراء المتخصصين . لذا يمكن الاطمئنان على صدق الاختبار .

- ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار انه لو أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم . فانه يعطي نفس النتائج او نتائج مقارنة (سمارة وآخرون . ١٩٨٩ : ص١١٤) .

وتعد طريقة إعادة الاختبار (Test - Retest) من اكثر الطرائق استعمالا في حساب ثبات الاختبار لذا استعملت الباحثة طريقة إعادة الاختبار . اذ طبق الاختبار يوم الاربعاء الموافق ٢٠٠٨/١٠/٨ على عينة استطلاعية مؤلفة من (٦٠) تلميذا اختبروا عشوائيا من مدرسة عشتر للبنين . وبعد مضي أسبوعين وتحديدا يوم الاربعاء الموافق ٢٠٠٨/١٠/٢٢ . أعادت الباحثة تطبيقه على تلاميذ العينة أنفسهم وحت نفس الظروف . وبذلك اصبح لكل تلميذ درجتين . ثم حسب معامل الارتباط بين درجتي التطبيق الأول والتطبيق الثاني . فبلغ معامل الثبات (٠,٨٧) . وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به . إذ ان معامل الثبات يعد عليا إذ كان (٠,٧٥) فأكثر (سمارة وآخرون . ١٩٨٩ : ١٢٠) . وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق .

خامسا : تحديد متغيرات البحث وضبطها :

٣. متغيرات دخيلة : وهي متغيرات غير مرغوب بها . تشارك المتغير المستقل في تأثيره على المتغير التابع . لذا يجب السيطرة على هذه المتغيرات وعزل آثارها عن المتغير التابع . و أن لسلامة التصميم التجريبي جانبين أحدهما داخلي والآخر خارجي (داوود وآخرون . ١٩٩٠ : ص ٢٥٨) .

وستقوم الباحثة بتوضيح كل منهما على حدة و كما يأتي :

أ.السلامة الداخلية للتصميم

وتم تحقيقها من خلال السيطرة على العوامل الآتية :

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

ان ظروف تطبيق التجربة كانت نفسها في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة . كما إنه لم تحدث أية حوادث مصاحبة أثناء تطبيق التجربة . لذا لم يكن لهذا العامل أي تأثير .

٢. أدوات القياس

تم ضبط هذا العامل . من خلال استعمال أدوات القياس نفسها وحت نفس الظروف . فضلا عن ذلك قامت الباحثة بنفسها بتصحيح إجابات التلاميذ المفحوصين .

٣.العمليات المتعلقة بالنضج

تم الحد من تأثير هذا العامل . من خلال إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني . وتطبيق أدوات البحث في فترات زمنية واحدة وحت ظروف متشابهة .

٤. فروق اختيار أفراد العينة

ان الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث وإجراء التكافؤ بينهما

قد أبطل تأثير هذا العامل .

٥. الاندثار التجريبي

ان هذا العامل لم يحدث خلال فترة التجربة . وبالتالي لم يكن له أي تأثير .

ب. السلامة الخارجية للتصميم

تم التحقق منها من خلال السيطرة على العوامل الآتية :

تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الاختبار

ان الطريقة العشوائية في اختيار مجموعتي البحث . وإجراء التكافؤ بينهما قد الغى تأثير هذا العامل .

٢. تأثير التعدد في المتغيرات المستقلة

ان استعمال تصميمي تجريبي يتضمن متغيرا مستقلا واحدا(البطاقات الصورية) قد الغى تأثير هذا العامل.

٣. أثر الإجراءات التجريبية

تم الحد من تأثير هذا العامل . من خلال تواجد الباحثة في المدرسة التي طبقت فيها البحث بداية العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) واشتراكها في بعض النشاطات المدرسية . ما جعل الباحثة مألوفة لدى التلاميذ بصفتها معلمة جديدة .

٤.القائم بالتدريس

قامت الباحثة بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية . لذا أبطل تأثير هذا العامل .

٥.الفترة الزمنية للتجربة

كانت الفترة الزمنية لأجراء التجربة متساوية لمجموعتي البحث . اذ بدأت التجربة يوم الاحد الموافق ٢٠٠٨/١٠/٥ وانتهت يوم الاربعاء الموافق ٢٠٠٨/١٢/٣١ .

٦. المناخ التعليمي

تلقى تلاميذ مجموعتي البحث دروسهم في مناخ تعليمي واحد . اذ كانت قاعات الدراسة متشابهة من حيث الإضاءة . درجة الحرارة . التهوية . وترتيب مقاعد الدراسة .

٧. الخطط التدريسية

تطلب التدريس بطريقة البطاقات الصورية . والطريقة الاعتيادية خططا تدريسية . لذا أعدت الباحثة سبع خطط لكل طريقة . وقامت الباحثة بعرض نموذجها لكل طريقة على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية و طرائق تدريسها . و في مجال التربية وعلم النفس (ملحق ١) وذلك للحكم على صلاحيتها في تنفيذ التدريس وإجراء التعديلات المناسبة (ملحق ٢) .

٨. المادة الدراسية : كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث و قد حددت بـ (سبعة) موضوعات تم اختيارها من مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية و طرائق تدريسها و في التربية وعلم النفس (ملحق ١) . اذ وزعت الباحثة استبانة تحتوي على اربعة عشر قطعة املائية بالاضافة الى البطاقات الصورية الخاصة بكل موضوع , وقع الاختيار من الخبراء على سبعة منها لتكون المادة الدراسية لتلاميذ مجموعتي البحث .

اما مفردات الاملاء التي درست الباحثة على وفقها هي :

الحروف التي تكتب ولا تنطق وبالعكس .

الناء المفتوحة والناء المربوطة .

تنوين الفتح .

تنوين الكسر .

الألف اللينة.

الألف المقصورة.

الهمزة المتطرفة.

سادسا : تطبيق الاختبار

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي بنفسها يوم الاحد الموافق ٢٠٠٨/١٢/٢٨ .

سابعا : تصحيح الاختبار: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار صححت الباحثة اوراق الاختبار ثم اعيد تصحيحها من مدرّسة المادة . و على هذا الاساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة . و الدرجة الدنيا (صفرًا) . و بعد عملية التصحيح . وجدت الباحثة ان الدرجة (٢٥) هي اعلى درجة . و الدرجة (١٠) هي ادنى درجة .

ثامنا : الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.Test) لأجراء التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات و في حساب دلالات الفروق بينهما في اختبار التحصيل النهائي .

(سَ ١ - سَ ٢)

ت (ن١+ ن٢ - ٢) =

$$\sqrt{\frac{(n_1 - 1)ع(١ - ٢) + (١ - ٢)ع٢}{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

اذ تمثل :

(سَ ١) الوسط الحسابي للعينة الاولى .

و (سَ ٢) الوسط الحسابي للعينة الثانية .

و (ن١) عدد افراد العينة الاولى .

و (ن٢) عدد افراد العينة الثانية .

و (ع١) تباين العينة الاولى .

و (ع٢) تباين العينة الثانية . (Class , ١٩٧٠ : ٢٩٨) .

٢- مربع كا٢:لايجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء و امهات تلاميذ المجموعتين

(ل - ق) ٢

كا٢ = $\frac{\text{مجم}}{\text{ق}}$

ق

اذ تمثل : (ل) التكرار الملاحظ . و (ق) التكرار المتوقع . (البياتي و زكريا : ١٩٧٧ . ص٢٩٣) .

٣- معامل ارتباط بيرسون : استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار:

ن مج س ص- (مج س) (مج ص)

= ر

$$\sqrt{\frac{[ن مج س - ٢] [ن مج ص - ٢] - (مج ص) (مج س) ٢}{[ن مج س - ٢] [ن مج ص - ٢]}}$$

اذ تمثل : (ر) تمثل معامل ارتباط بيرسون . و (ن) تمثل عدد افراد العينة . و (س) تمثل قيم المتغير الاول

و (ص) تمثل قيم المتغير الثاني . (ملحم . ٢٠٠٠ : ٢٣٤) .

الفصل الرابع : عرض النتائج و تفسيرها

أولاً : عرض النتيجة

نصت فرضية البحث على أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون الاملاء بطريقة البطاقات الصورية و متوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون الاملاء بالطريقة التقليدية . وللتحقق من صحة الفرضية حسبت درجات الاختبار البعدي لكل من تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري . والقيمة التائية المحسوبة لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في مادة الاملاء . جدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
الضابطة	٢٧	٧٢,٣٣٣	٤,٠٩٥	١٦,٧٤٣
التجريبية	٢٧	٩٢,٠٧٤	٤,٥٦٥	

وعند اختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٦,٧٤٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٠٨٤) . مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي في مادة الاملاء . ولمصلحة المجموعة التجريبية . وعليه ترفض الفرضية الصفرية .

ثانيا : تفسير النتيجة

يمكن أن يُعزى سبب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في الاملاء إلى سبب واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١- فاعلية طريقة البطاقات الصورية في التدريس. إذ انها تطلق عنان التفكير. وتعطي التلميذ حرية أبداء الرأي. وترحب بالأفكار الجديدة . وهذه العوامل تتلائم مع طبيعة التلاميذ الذين يميلون الى حب الاشكال و الصور في هذه المرحلة . وجميع هذه العوامل تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التدريس كما إن هذه العوامل ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة وبالتالي تفوقوا على تلاميذ المجموعة الضابطة .

٢- التجديد في استعمال طريقة حديثة لتدريس الاملاء , والخروج بذلك عن الطريقة التقليدية السائدة في المدارس, وتمثل الطريقة الجديدة باستعمال البطاقات المستوحى من ميل التلاميذ الفطريّ الطبيعيّ في هذا العمر إلى اللعب بشئى صورها وأشكالها , وإلى التغيير والتجديد في كلّ شئى , والبعد عن الروتين والتقليد , وقد أتاح هذا التجديد للمعلم العمل مع التلاميذ عن قرب , وفي جو عملي مريح , وممتع للطرفين , ممّا ساعد على التعامل مع التلاميذ من منطلق الصبر, والثقة بقدرتهم , وبهذا تم العمل في جو تسوده المتعة , والراحة النفسية , والاحترام المتبادل بين الجميع .

٣- إن تدريب التلاميذ على كيفية استعمال البطاقات الصورية والتفاعل معها , أدى إلى فهمهم للموضوعات المدروسة , وثبت المعلومات ورسخها في أذهانهم ممّا زاد في أدائهم الاملائي .

٤- إن استمتاع التلاميذ بالبطاقات الصورية دفعهم إلى التخيّل , وترك المجال أمامهم رحباً في التعبير عما يجول في أفكارهم , ممّا أدى إلى تنمية جرأة التعبير عندهم والشجاعة في إبداء آرائهم .

٥- وقد تخلق البطاقات الصورية عند التلاميذ الثقة بالنفس , والاعتماد على الذات , ممّا يشيع جواً إنسانياً بين اللعبة والتلميذ والمعلم , وهذا يؤدي إلى انطلاق التلميذ لأجاز مهماته التعليمية بنحو متقن , ولاسيما مع وجود الأهداف الواضحة .

الفصل الخامس : الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات

أولاً : الاستنتاجات

١- إن التدريس بأسلوب البطاقات الصورية يشيع دائماً الحيوية والنشاط لدى التلاميذ . ويمنح جواً من التنافس والمتعة في بيان المعنى والصورة والفكرة .

١- ان اسلوب البطاقات الصورية من الأساليب الناجحة في تعليم الإملاء نتيجة لما اسفرت عنه نتائج البحث الحالي التي اظهر تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

٣- ان اسلوب البطاقات الصورية يمكن التلاميذ من جودة الإملاء و تحسينه .

٤- اتفق البحث الحالي مع ما ذهبت اليه ادبيات طرائق تدريس اللغة العربية في ابراز رسم الحرف و مكانته في الدراسات التي تناولت الكتابة .

ثانياً : التوصيات

١- إشراك متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وفنيين خبراء في إنتاج الرسوم التعليمية ضمن لجان تصميم المناهج .

٢- الحرص على اختيار الرسوم التوضيحية بطريقة موجهة وربطها بالمعايير المحددة مع ضرورة التركيز على النوعية مع الإتقان .

والجو (التدريجي) في تحصيل تلامذة الصف الثالث الابتدائي في مادة الاملاء . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة بغداد .

٢٠٠١ م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠- الجومرد . عبد الجبار . الطرق العملية لتدريس اللغة العربية . مطبعة الهدف.الموصل.١٩٦٢م .

١١- الجومرد . محمود صلاح الدين علي. تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته . ط٢ . دار المعارف. مصر. ١٩٧١م .

١٢- خليفة . عبد الكريم . وسائل تطوير اللغة العربية العلمية , من منشورات اللجنة الاردنية للتعريب والترجمة والنشر . الاردن .١٩٧٤م .

١٣- داوود . عزيز حنا . و انور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي . مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر . بغداد . ١٩٩٠م .

١٤- الدليمي . كامل محمود . وطه علي حسين . طرائق تدريس اللغة العربية . كلية التربية (ابن رشد) . جامعة بغداد . ١٩٩٨م .

١٥- دندش. فايز مراد . اصول التربية والتعليم, ط١, دار الوفاء للطباعة ,الاسكندرية . ٢٠٠٤م .

١٦- الديب . محمد يوسف . انتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين . ط٣ . وكالة المطبوعات . الكويت . ١٩٨٥م .

١٧- الرحيم . احمد حسن . وآخرون. طرق تعليم اللغة العربية للصفين الرابع و الخامس معاهد إعداد المعلمين . ط/ ٢ . ١٩٨٨ .

١٨- الزبيدي , محمد مرتضى . تاج العروس . منشورات مكتبة الحياة . بيروت . المجلد الثامن . (د.ت) .

١٩- سلامة . عبد الحافظ محمد . تصميم الوسائل التعليمية و انتاجها لذوي الحاجات الخاصة . ط١, دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع . عمان ٢٠٠١م .

٢٠- سمارة . عزيز وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط٢ . دار الفكر للنشر والتوزيع ,عمان , الاردن ١٩٨٩م .

٢١- الظاهر . زكريا محمد . وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط١ . مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع . الأردن . عمّان . ١٩٩٩م .

٢٢- عبده . داود . دراسات في علم اللغة النفسي . ط١ . مطبعة ذات السلاسل . الكويت . ١٩٨٤م .

٢٣- العلياوي . محاسن عبد الخالق . أثر بعض الأنشطة التعليمية في قدرة تلميذات الصف الثاني الابتدائي على تركيب الكلمات في مادة القراءة . جامعة بابل . كلية التربية الأساسية . ٢٠٠٣م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٤- فاندالين . ديوبولد . وآخرون . مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون. ط٣ . مكتبة الأجلو المصرية. ١٩٨٥ م .

٢٥- فيرلند . جورج . أساليب التربية الحديثة في المدارس الابتدائية . ترجمة عبد العزيز عبد الحميد . وعزة راجح . ط٢, مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر. ١٩٥٦م .

٢٦- القيسي . عودة الله منبع . اللغة العربية أهميتها في التعليم , مجلة رسالة المعلم . العدد ٣. المجلد ٢٦, آذار . الاردن .

٣- ضرورة استعمال وسائل مرافقة للرسومات للحد من تأثير البعد الرمزي لها .

٤- أن يسجل المعلم ملاحظاته على الرسوم الموجودة في الكتاب المنهجي لمادة القراءة وإرسالها إلى جهات الاختصاص لإعادة النظر والتحسين .

٥- على المعلم أن يدرك الربط القوي بين فروع اللغة. ويعلم جيداً أنها وحدة متكاملة أي يعمل على تجسيد ذلك فعلاً في قاعة الدرس . وبالتالي ينعكس اهتمام المعلم بالكتابة السليمة و النطق الصحيح على التلاميذ فتقل أخطأؤهم مرة بعد مرة إلى أن تختفي تماماً .

ثالثاً : المقترحات

١- إجراء دراسة ماثلة في مراحل دراسية لم يتناولها البحث الحالي .

٢- إجراء دراسة ماثلة على عينات من مناطق جغرافية ومدارس مختلفة ومقارنتها بنتائج البحث الحالي .

٣- إجراء دراسة تستعمل أساليب اخر (الأفلام - الشرائح) ومقارنتها بنتائج البحث الحالي .

٤- إجراء دراسة ماثلة للبحث الحالي تدخل فيها الأنشطة التعليمية و معرفة قدرة التلامذة على تركيب الكلمات و اثره في تحصيلهم التحصيل و الاكتساب اللغوي لديهم .

٥- اجراء دراسة لمعرفة أثر البطاقات الصورية في الاداء التعبيري للصف السادس الابتدائي .

المصادر

*القرآن الكريم

١- الابراشي , محمد عطية . روح التربية والتعليم . ط١, دار احياء الكتب العربية . ١٩٥٦م .

٢- ابراهيم . عبد العليم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . ط٧ , دار المعارف بمصر . ١٩٧١م .

٣- ابو علاء . رجاء محمود : مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية . ط٢ , دار النشر للجامعات . مصر. ١٩٩٩م .

٤- ابو مغلي . سميح . الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية . ط٢ , دار محمد لاوي للنشر والتوزيع . الاردن . عمان . ١٩٨٦م .

٥- الألوسي . عبد الجبار عبد الله . وآخرون . كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة . ط٧. مطبعة وزارة التربية . جمهورية العراق. ١٩٩٧م .

٦- البياتي . عبد الجبار توفيق . و زكريا زكي اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية . بغداد . ١٩٧٧م .

٧- البيرماني . تركي خباز . ويحيى خليل زكي . التقنيات التربوية . مديرية دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٨٧م .

٨- جابر . عبد الحميد جابر . محمد خيرى كاظم . الوسائل التعليمية والمنهج , ط٣ . دار النهضة العربية . القاهرة . ١٩٨٥ م .

٩- الجميلي . زينب عبد الحسين . اثر استخدام أسلوبى (الرسوم

الملاحق
ملحق (١)
اسماء الخبراء و المتخصصين (في اللغة العربية و طرائق تدريسها . و في التربية و علم النفس) . الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث

الاختصاص	اسماء الخبراء	ت
لغة عربية	أ.د جواد كاظم عناد	١
علم النفس التربوي	أ.د عبد العزيز حيدر	٢
ارشاد و صحة نفسية	أ.د كاظم جبر الجبوري	٣
طرائق تدريس التاريخ	أ.م.د جبار رشك شناوة	٤
طرائق تدريس الاسلامية	أ.م.د جنان مزهر لفتة	٥
طرائق تدريس التاريخ	أ.م.د حسين جدوع مظلوم	٦
مناهج و طرائق التدريس العامة	أ.م.د حسين هاشم هندول	٧
لغة عربية	أ.م.د سعاد كريدي كناوي	٨
طرائق تدريس اللغة الفيزياء	أ.م.د عبد الكريم جاسم مكطاف	٩
طرائق تدريس عوم الحياة	أ.م.د عبد الكريم عبد الصمد السوداني	١٠
طرائق تدريس اللغة العربية	أ.م.د عصام احمد حسن	١١
علم النفس التربوي	أ.م.د علي صكر جابر	١٢
طرائق تدريس اللغة العربية	أ.م.د فاضل ناهي عبد عون	١٣
لغة عربية	أ.م.د كامل عبد ربه	١٤
طرائق تدريس الفيزياء	أ.م.د هادي كطفان الشون	١٥
علم النفس التربوي	م.د مصطفى نعيم عبد الله	١٦
طرائق تدريس اللغة العربية	م. مكى فرحان كريم الابراهيمى	١٧
مشرف تربوي	السيد حاكم خضير عبد السادة	١٨
مدّسة لغة عربية	السيدة اسراء وديع عبد السادة	١٩
مدّسة لغة عربية	السيدة حنان حميد عبد	٢٠

ملحق (٢)

١٩٨٥م .
٢٧- معروف . نايف محمود . خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها . ط ١ . دار النفائس . لبنان . ١٩٨٥م .
٢٨- ملحم . سامي محمد . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . ط ١ . دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة . عمان , الأردن٢٠٠٠م .
٢٩- يوسف . محمد عزة . مستوى طلاب الثاني الابتدائي في الاملاء العربي وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي . المملكة الاردنية الهاشمية . مجلة رسالة المعلم . العدد ١ . السنة العشرون . عمان . ١٩٧٧م .
٣٠- Cartiedge , H .A , « Adeference of Dietation" in English Language Teaching . Vol, XXII , No ٥ , ١٩١٨ .
٣١- Glass , Gene v. and stanely , Julian . c. Statistical Methods in Education and psychology , U.S.A , printice - hall , ١٩٧٠,Inc .
٣٢- ٣rd, Mc Graw - Hill , New York - Good, Karter. V. Dictionary of Education ١٩٧٣ .
٣٣- Kaga, Marico . An Investigation of dictation as Measure of Japanese Proficiency, Dissertation Abstracts International, Vol ٤٨ , ٧.No , January , ١٩٨٨ .
٣٤- Kerlinger , F.N . (١٩٧٨) . ٢nd . Ed. Holt , New York , Foundation of Behavioral Research .
٣٥- Oller , john .w, Dictation in as adevice for lesting Language in English Language Vol. XXV , No ٣, ١٩٧١ .
٣٦- Sally, Ovalza. The Teaching of Spelling in English Language Teaching , Educational research "Journal", Vol. xxx , ٣.No ١٩٧١ .

ثالثاً : خطوات الدرس

١- التمهيد (٥دقائق) :

تطرقنا في الدرس السابق الموضوع (بين القرية و المدينة) . وتعرفنا من خلاله إلى ان هناك فروقا بين القرية والمدينة و لانكم تسكنون المدينة و اغلبكم زار القرية فعرف الفرق بينهما . وعرفنا من خلال هذا الموضوع العديد من الكلمات الجديدة التي لم يسبق لنا معرفتها من قبل و سأعيد على اذهانكم هذه الكلمات . لذا اطلب منكم الانتباه و الإصغاء للدرس .

٢- العرض (٢٥ دقيقة) :

(عمل المعروف)

خرج مصطفى مع أخته ليلي . فأشترى لها لُعبةً . وبعَضَ الحلوى . ثم رأى رجلاً أعمى يرُد ان يعبرَ الطريقَ . فأمسك مصطفى بيد الأعمى ومشى بجانبه حتى إنتهى به الى الناحية الأخرى . أراد الأعمى ان يكافئ مصطفى . فقال مصطفى : شكراً . فقد قال أبي : إعملِ المعروف ولا تأخذُ أجراً . رَفَعَ الرجل يَدَيْه الى السماء ودعا الله ان يوفقَ مصطفى و امثالهَ .

الباحثة : اقرأ الموضوع بصوت واضح ؟

الباحثة : من منكم قدم المساعدة للآخرين في يوم من الأيام ؟

ثم أسمع جواب التلاميذ .

الباحثة :- موضوعنا لهذا اليوم له علاقة بمساعدة الآخرين وهو (عمل المعروف) . ثم اكتب عنوان الموضوع على السبورة .

الباحثة :- من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المكتوبة عليها عبارة (عمل المعروف) من بين البطاقات المعروضة امامكم ؟ فيرفع عدد من التلاميذ ايديهم للقيام .

الباحثة :- تفضل يا علي واستخرج هذه البطاقة . ينهض التلميذ ويتجه نحو البطاقات ويفتش بينها ويستخرج احدهما وهي المقصودة . ويقول : هذه البطاقة مكتوبة عليها عبارة (عمل المعروف) فتطلب الباحثة من التلميذ (علي) عرضها على زملائه لنظر اليها والتعرف عليها . وتطلب منه ان يعلق البطاقة المستخرجة في مكان اخر مخصص لها .

الباحثة :- تسال التلاميذ فتقول من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المكتوب عليها عبارة (اشترى مصطفى حلوى لأخته ليلي) من بين البطاقات المعروضة ؟ ومن منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المرسوم عليها صورة (مصطفى مع اخته ليلي) من بين البطاقات المعروضة ؟ فيرفع عدد من التلاميذ ايديهم للقيام .

الباحث :- تفضل (يا حيدر) واستخرج هذه البطاقة . ينهض التلميذ . ويتجه نحو البطاقات ويفتش بينها ويستخرج احدها وهي المقصودة . ويقول هذه البطاقة مكتوب عليها (اشترى مصطفى حلوى لاخته ليلي) , و يستخرج اخرى و يقول هذه البطاقة رسم عليها صورة (مصطفى مع اخته ليلي) .

فتطلب الباحثة من التلميذ (محمد) عرضها على زملائه لنظر اليها والتعرف لها . وتطلب منه ان يعلق البطاقة المستخرجة في مكان اخر مخصص لها .

الباحثة :- تسال التلاميذ فتقول من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المكتوب عليها عبارة (رجل اعمى) من بين البطاقات المعروضة ؟ ومن منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المرسوم عليها صورة (رجل اعمى) من بين البطاقات المعروضة ؟ فيرفع عدد من التلاميذ ايديهم للقيام .

الباحث :- تفضل (يا محمد) واستخرج هذه البطاقة . ينهض التلميذ . ويتجه نحو البطاقات ويفتش بينها ويستخرج احدها وهي المقصودة . ويقول هذه البطاقة مكتوب عليها (رجل اعمى) , و يستخرج اخرى و يقول هذه البطاقة رسم عليها صورة الرجل الا عمى و هو يحاول ان يعبر الشارع .

فتطلب الباحثة من التلميذ (محمد) عرضها على زملائه لنظر اليها والتعرف لها . وتطلب منه ان يعلق البطاقة المستخرجة في مكان اخر مخصص لها .

الباحثة :- ومن الكلمات الجديدة التي تعرفنا اليها (رجل اعمى) وهي تعني (الشخص الذي لا يرى) وتكتب بالشكل الاتي : (يقوم الباحث بكتابة هذه الكلمة ومعناها بخط واضح وحروف كبيرة على السبورة) .

الباحثة :- من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المكتوب عليها هذه الجملة (أراد الأعمى ان يكافئ مصطفى) من بين البطاقات المعروضة امامكم ؟ و من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المرسوم عليها مصطفى و هو يأخذ بيد الرجل الأعمى ؟ فيرفع عدد من التلاميذ ايديهم للقيام .

الباحثة :- تفضل (يا سمير) واستخرج البطاقات المناسبة ينهض التلميذ نحو البطاقات ويفتش بينها ويستخرج البطاقتان المقصودتان .

فتطلب (الباحثة) من التلميذ (سمير) عرضهما على زملائه للنظر اليهما والتعرف عليهما وتطلب منه ان يعلق البطاقتان في مكانهما المخصص .

الباحثة تسال التلاميذ فتقول : من منكم لديه القدرة على استخراج البطاقة المدون عليها معنى جملة (اعمل المعروف و

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم التربية و علم النفس

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة الخطط التعليمية

الأستاذ الفاضلالمحترم / المحترمة

حبة طيبة /

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ (أثر البطاقات الصورية في تحسين املاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي) . لذا ترجو الباحثة التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة . حول صلاحية الخطتين الأمودجيتين في تعليم موضوع (عمل المعروف) للمجموعة التجريبية باستعمال (البطاقات الصورية). وللمجموعة الضابطة (بالطريقة التقليدية) .

وتقبلوا شكر الباحثة و امتنانها

الباحثة

خطة امودجية لتعليم الاملاء الصف الرابع الابتدائي (المجموعة التجريبية) بأسلوب(البطاقات الصورية)

اليوم والتاريخ /

الصف والشعبة / الرابع / د

الموضوع / عمل المعروف

اولا : الأهداف

الأهداف العامة :

١- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات بصورتها الصحيحة .

٢- تزويد التلاميذ بالمفردات اللغوية الجديدة .

٣- اكتساب التلاميذ العادات الجيدة في الضبط والأمانة والاعتماد على النفس والتركيز والانتباه والإصغاء والنظافة والجلوس الصحيح .

٤- تعويد التلاميذ على الكتابة السريعة من دون الوقوع في الأخطاء الإملائية .

٥- توسيع مداركهم وتنمية وعيهم الإنساني والخلقي والوجداني (الرحيم . ١٩٨٨ : ص ١٣٨) .

الأهداف السلوكية :

١- أن يتدرب التلاميذ على قراءة الألف المقصورة وكتابتها .

٢- أن تتمرن عيون التلاميذ على رؤية الكلمات .

٣- أن تتمرن إذن التلاميذ على سماع الكلمات .

٤- أن تتمرن أذهان التلاميذ على حفظ صور الكلمات .

٥- أن تتمرن أيدي التلاميذ على كتابة الكلمات .

ثانياً : الوسائل التعليمية

١- السبورة وحسن استعمالها .

٢- الطباشير الملون و الابيض .

٣- الكتاب المدرسي المقرر .

٤- البطاقات الصورية .

البطاقات الصورية



خطة انموذجية لتعليم الاملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (المجموعة الضابطة) بالطريقة التقليدية
اليوم والتاريخ :
المادة : املاء

لا تأخذ أجراً) من البطاقات المعروضة امامكم ؟ فيرفع عدد من التلاميذ ايديهم .
الباحثة :- تفضل يا حيدر , واستخرج البطاقة ينهض التلميذ ويتجه نحو البطاقات ويبحث بينها ويستخرج احداها وهي المقصودة , ويقول هذه البطاقة مكتوب عليها (اعمل المعروف و لا تأخذ أجراً) فتطلب الباحثة من التلميذ (حيدر) عرضها على زملائه للنظر والتعرف عليها , وتطلب منه ان يعلقها في مكانها المخصص وهكذا بقية الكلمات والمعاني الجديدة .
الباحثة :- من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المكتوب عليها هذه الجملة (رَفَعَ الرجل يَدَيْهِ الى السماء) من بين البطاقات المعروضة امامكم ؟ و من منكم يستطيع ان يستخرج البطاقة المرسوم عليها (الرجل و هو رافع يديه الى السماء) ؟ فيرفع عدد من التلاميذ ايديهم للقيام .
الباحثة :- تفضل (يا منتظر) واستخرج البطاقات المناسبة ينهض التلميذ نحو البطاقات ويفتش بينها ويستخرج البطاقتان المقصودتان .
فتطلب (الباحثة) من التلميذ (منتظر) عرضهما على زملائه للنظر اليهما والتعرف عليهما وتطلب منه ان يعلق البطاقتان في مكانهما المخصص .
وبعد اكمال كتابة الكلمات الجديدة ومعانيها على السبورة واستخرج البطاقات التي كتب عليها هذه الكلمات ومعانيها و صورها , من التلاميذ تتجه الباحثة الى السبورة وتعلق عليها بطاقة كبيرة كتب الموضوع عليها ثم تقول للتلاميذ : سافرا عليكم نص الموضوع وكما ترونه امامكم . فاطلب منكم الانتباه و الإصغاء للكلمات ورسمها . ثم تقرأ الباحثة النص على التلاميذ - والذي خصص اصلاً للاملاء - بشكل واضح ومعبر ودقيق مع المحافظة على الهدوء داخل الصف . ثم تقف الباحثة امام التلاميذ و تقرأ الموضوع قراءة نموذجية مع التركيز على اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع رفع الصوت وخفضه حسب الحاجة مع متابعة التلاميذ اثناء القراءة . وبعد الانتهاء من القراءة طلب من التلاميذ تهيئة مستلزمات الكتابة لغرض تلمية الدرس .
٣- التلمية (١٠ دقائق) :
في هذه الخطوة اطلب التلاميذ غلق الكتب ووضعها داخل الرحلة ثم اطلب منهم اخراج دفاتر الاملاء ووضعها على الرحلة مع لوازم الكتابة (الاقلام , دفاتر الاملاء , المبراة , المحاة) و اتأكد من الجلوس الصحيح . وابد هنا بحجب البطاقات الصورية جميعها والكلمات التي كتبتها على السبورة واطلب منهم كتابة عنوان الدرس في الدفاتر مع كتابة اليوم والشهر والسنة و ابدأ بتلمية القطعة وبالسعة المناسبة .
٤- جمع الدفاتر :
جمع الدفاتر بهدوء ونظام بطريقة المناولة .
٥- تصحيح الدفاتر :
يجري التصحيح خارج الصف على ان تعاد الدفاتر المصححة في حصة الاملاء القادمة و اطالب التلاميذ بكتابة الكلمات التي اخطأوا فيها بمعدل ثلاث مرات للكلمة الواحدة وفي صفحة جديدة .

بسرعة مناسبة .
٤- جميع الدفاتر :
تجمع الدفاتر بهدوء ونظام بطريقة المناولة .
٥- تصحيح الدفاتر :
يجري التصحيح خارج الصف على ان تعاد الدفاتر المصححة في حصة الاملاء القادمة و اطالب التلاميذ بكتابة الكلمات التي اخطأوا فيها بمعدل ثلاث مرات للكلمة الواحدة وفي صفحة جديدة .

ملحق (٣)
جامعة القادسية
كلية التربية
قسم التربية و علم النفس
طرائق تدريس اللغة العربية
م/استبانة الاختبار البعدي

الأستاذ الفاضل المحترم / المحترمة

حبة طيبة
تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (اثر البطاقات الصورية في تحسين املاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي) , وتتطلب إجراءات البحث اختيار عدد من الموضوعات , لذا تضع الباحثة بين أيديكم (٤) قطع املائية , لاختيار قطعة املائية واحدة . ترون أنها أكثر ملائمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي , ولكم إضافة ما ترونه مناسباً من ملاحظات .

وتقبلوا من الباحثة شكرها وامتنانها

الباحثة

القطعة الإملائية التي وقع عليها الاختيار من قبل لجنة الخبراء و المتخصصين

(دعاء تلميذة)

سارة بنت مهذبة طيبة , ذات فؤاد يملؤه الحنان والعطف , تعلمت من معلمتها في المدرسة ان تقول صباح كل يوم حين تستيقظ من النوم هذا الدعاء :-

يا إله العالمين ... امنح الفقير خبزاً , والعاري ثوباً , والشريد مأوى
وامنح المريض صحة , والأعمى نظراً , والضعيف قوة
يا إله العالمين ... ارزق الطير في أعشاشها , و احفظ لها فراخها من البرد والجوع
و أعط أبي و أمي حياة ملؤها السعادة
واجعلني مؤمنة مطيعة ليحبني الجميع
وبعد ان تنتهي سارة من دعائها تستعد للذهاب الى المدرسة .

الصف والشعبة : الرابع /ب
الموضوع : عمل المعروف
اولا : الأهداف
الأهداف العامة :
١- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات بصورتها الصحيحة .
٢- تزويد التلاميذ بالمفردات اللغوية الجديدة .
٣- اكتساب التلاميذ العادات الجيدة في الضبط والأمانة والاعتماد على النفس والتركيز والانتباه والإصغاء والنظافة والجلوس الصحيح .
٤- تعويد التلاميذ على الكتابة السريعة من دون الوقوع في الأخطاء الإملائية .
٥- توسيع مداركهم وتنمية وعيهم الإنساني والخلقي والوجداني (الرحيم , ١٩٨٨ : ص ١٣٨) .
الأهداف السلوكية :
١- أن يتدرب التلاميذ على قراءة الألف المقصورة وكتابتها .
٢- أن تتمرن عيون التلاميذ على رؤية الكلمات .
٣- أن تتمرن إذن التلاميذ على سماع الكلمات .
٤- أن تتمرن أذهان التلاميذ على حفظ صور الكلمات .
٥- أن تتمرن أيدي التلاميذ على كتابة الكلمات .
ثانياً : الوسائل التعليمية :
١- السبورة وحسن استخدامها .
٢- الطباشير الملون و الابيض .
٣- الكتاب المدرسي المقرر .
ثالثاً : خطوات الدرس :
١- التمهيد (٥ دقائق) :
تطرقنا في الدرس السابق الموضوع (بين القرية و المدينة) وتعرفنا من خلاله إلى ان هناك فروقا بين القرية والمدينة و لانكم تسكنون المدينة و اغلبكم زار القرية فعرف الفرق بينهما , وعرفنا من خلال هذا الموضوع العديد من الكلمات الجديدة التي لم يسبق لنا معرفتها من قبل و سأعيد على اذهانكم هذه الكلمات , لذا اطلب منكم الانتباه و الإصغاء للدرس .
٢- العرض (٢٥ دقيقة) :

بعد اكمال كتابة الكلمات الجديدة و معانيها على السبورة ومعرفتها من التلاميذ , تتجه الباحثة إلى السبورة و تبدأ بكتابة الموضوع بخط واضح وحروف كبيرة , وبعد الانتهاء من الكتابة يقول للتلاميذ : ساقرا عليكم نص الموضوع وكما ترونه امامكم فاطلب منك الانتباه للكلمات ورسمها ثم يقرأ الباحث الموضوع على التلاميذ- والذي خصص اصلا للاملاء- بشكل واضح ومعبر ودقيق مع المحافظة على الهدوء داخل الصف ثم اقف امام التلاميذ و اقرأ الموضوع قراءة اتموزجية مع التركيز على اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع رفع الصوت وخفضه حسب الحاجة وارفع نظري بين الحين و الاخر لمتابعة التلاميذ اثناء القراءة .

الباحثة : ثم أحدث لهم عن أهمية تقديم المساعدة للآخرين والفائدة التي يجنيها الفرد منها , فمساعدة الآخرين من الأمور المهمة التي نادى بها ديننا الحنيف وهذا لانه دين الرحمة والتراحم بين بني البشر , فلو تصورنا الحياة من دون تراحم واتصال فيما بيننا كأنا نعيش في هذه العمورة وحدنا , ان لمساعدة الآخرين أهمية بالغة وخاصة في هذا الزمان حيث تغلبت المسائل المادية على حياتنا واستحوذت على تفكيرنا ولو رجعنا الى الماضي لرأينا كيف كان المؤمن عوناً لأخيه المؤمن . لمساعدة الآخرين صور عدة فنحن عندما نشارك الآخرين أفراحهم وأحزانهم فهذا يعني أننا نساعدهم وعندما نقدم لهم العون في المال فهذا يعني أننا نساعدهم على مواجهة الحياة الصعبة , وعندما نقدم لهم النصيحة فهذا يعني أننا نساعدهم على رؤية الطريق الصحيح للحياة , وعندما نساعد الآخرين في العلم وهذه اعظم مساعدة فهذا يعني أننا نساعدهم على التقدم العلمي و لهذا تأثير على تقدم الأم و أقامت الحضارات .

وبعد الانتهاء اطلب من التلاميذ تهيئة مستلزمات الكتابة لغرض تلمية الدرس .

٣- التلمية (١٠ دقائق) :

في هذه الخطوة اطلب من التلاميذ غلق الكتب ووضعتها داخل الرحلة ثم اطلب منهم اخراج دفاتر الاملاء ووضعتها على الرحلة مع لوازم الكتابة (الاقلام , دفاتر الاملاء , المبراة , المحاة) و اتأكد من الجلوس الصحيح , وبدا هنا بحو الكلمات التي كتبتها على السبورة واطلب منهم كتابة عنوان الدرس في الدفاتر مع كتابة اليوم والشهر والسنة و ابدأ بتملية القطعة

A Contrastive Study of clipping in English and Arabic

م.م. حوراء حسن عريبي
كلية التربية / جامعة ذي قار

الخلاصة

الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة هي وصف تراكيب التقصير في اللغة الانكليزية والعربية ومن ثم المقارنة بينهما .

وتوصلت الدراسة الحالية إلى إن اللغة العربي الحديثة لا تمتلك عملية مستقلة لتكوين كلمات جديدة في اللغة بالتقصير كما هو موجود في اللغة الانكليزية. ولكنها أكدت وجود عملية مماثلة تسمى (الاجتزاء) لبعض أحرف الكلمة كما هو موجود في أسلوب النداء ضمن ترخيم الاسم المنادى، ترخيم الاسم الغير منادى في الشعر، ترخيم اسم التصغير.

تتناول الدراسة الحالية ظاهرة التقصير في اللغتين الانكليزية و العربية. التقصير هو قطع بعض أجزاء من الكلمة

الدراسة الحالية هي دراسة تحليلية مقارنة تهدف إلى التعرف على عملية التقصير وتحليلها في اللغتين الانكليزية والعربية ,ومن ثم المقارنة بينهما لتحديد مدى التشابه او الاختلاف بينهما في استخدام ظاهرة التقصير .كما تهدف الدراسة الحالية الى معرفة احتواء اللغة العربية على ظاهرة التقصير كما هي موجوده في الانكليزية من عدمه ؟