وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بغداد كلية التربية للبنات

مجلة
كلية التربية للبنات

مجلة علمية محكمة تصدرها جامعة بغداد كلية التربية للبنات

أذار ٢٠٢٠ | العدد ١ | المجلد ٣١

E- ISSN : 2663-547X
P- ISSN:1680-8738

مجلة
كلية التربية للبنات

مجلة فصلية علمية محكمة تصدرها كلية التربية للبنات

جامعة بغداد

E- ISSN: 2663-547X

Print- ISSN: 1680-8738

Baghdad / Iraq **Email: jcoeduw@coeduw.uobaghdad.edu.iq**

مجلة كلية التربية للبنات

هيـأة الــتحريــر

رئيس التحرير أ.د. عدنان ياسين مصطفى	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
مدير التحرير أ.م . إيمان عادل جعفر	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
أ.د. احسان عمر محمد	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
أ.د. بلقيس عيدان لويس	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
أ.د. خديجة زبار عنيزان	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
أ.م د.بان حميد فرحان	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
أ.م .د.نوال فاضل عباس	كلية التربية للبنات ـجامعة بغداد
أ.د.صالح هويدي ناصر	دولة الامارات- معهد الشارقة
أ.د. علي مهدي كاظم	سلطنة عمان – جامعة السلطان قابوس
أ.م د.نادية غونان	جامعة مولاي الطاهر سعيدة- الجزائر
Prof. Dr. Tengku Sepora	Universiti Sains Malaysia, Malaysia
أ.م.د.ياسمين حكمت حنونة	جامعة الاسراء - الاردن
د. ميامن ابراهم الطائي	جامعة لستر- بريطانيا
د. نغم قحطان العزاوي	كلية التربية- الرستاق -عمان
أ.م.د. فاطمة فالح احمد البدراني	ساوث كارولاينا، الولايات المتحدة الامريكية

شروط النشر في مجلة كلية التربية للبنات-جامعة بغداد

- **أن يتسم البحث بالاصالة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وسلامة اللغة ودقة التوثيق.**
- **ان لاتزيد نسبة الاستلال عن 20 % وان لاتزيد نسبة الاستلال من اي مصدر عن 5%**
- نوع الخط **Times New Roman**
- حجم الخط للعناوين 14
- اما مضمون البحث بخط 12
- المسافة بين الاسطر 1سم
- الكلمات المفتاحية **Keywords** يجب ان لاتقل عن **ثلاثة** ولاتزيد عن **خمسة** باللغة العربية والانكليزية , مرتبة ترتيبا ابجديا.
- اتباع نظام **APA Style 6th edition** الطبعة السادسة في متن البحث وفي كتابة المصادروالمراجع في نهاية البحث.
- لا تقل عدد صفحات البحث عن 10 صفحات غير شاملة المصادر والهوامش.
- يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث باللغة العربية والانكليزية على: عنوان البحث واسم الباحث ودرجته العلمية ومكان عمله وبريده الإلكتروني .
- الملخص : Abstract يرفق الباحث ملخصين للبحث باللغتين :العربية والإنجليزية في مستهل البحث عدد كلماته لاتقل عن (**200 ولاتزيد عن 250 كلمة)** ولا يتضمّن الملخص أي مراجع أو أشكال أو جداول .
- يجب أن يتضمن البحث على: (الكلمات المفتاحية، مشكلة البحث ، الأهداف، المنهجية، التوثيق، والإجراءات، نتائج البحث) بشكل واضح وموجز بجانب المخلص، وتوضع الرسوم أو الأشكال، إن وُجِدت، في مكانِها منَ البحثِ .
- المقدّمة Introduction :تكتب المقدمة في بداية البحث بعد الملخص.
- تكتب الهوامش (التوضيحات وتعريف المصلحات) في نهاية البحث (في حال وجودها) وليس في داخله، وبحسب التسلسل والمنهجية المتبعة في البحث ، تليها قائمة المصادر والمراجع.
- **ترتب المصادر والمراجع أبجديا وبدون ترقيم او تنقيط (تشمل اللغة العربية والترجمة بالانكليزية)**
- تترجم المصادر جميعها الى اللغة الانكليزية من قبل مختص وخبير باللغة الانكليزية
- يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر او عدمها في مدة لا تتجاوز **شهرين** من تاريخ وصوله الى هيأة التحرير.
- يلتزم الباحث باجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفقا للتقاريروالتصويبات المرسله اليه ومن ثم يقوم الباحث بارسال البحث المعدل الى ايميل المجلة الرسمي في مدة لا تتجاوز (15) خمسة عشر يوما.
- تعبر الابحاث المنشورة في المجلة عن اراء اصحابها لا عن رأي المجلة.
- لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط.

هيأة التحرير

Journal of College of Education for Women
P- ISSN: 1680-8738
E- ISSN: 2663-547X
March 2020 Vol. 31 No. (1)

مجلة كلية التربية للبنات – جامعة بغداد
العدد1 مجلد(31) اذار 2020

Contents المحتويات

No.	الصفحة	Articles in Arabic Language البحوث العربية
.1	1-17	الاتجاه المعتمد على المدونات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحمد عبد الغني محمد قسم اللسانيات والصوتيات، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر **Data-Driven Approach for Teaching Arabic as a Foreign Language** **Ahmed Abdelghany Mohammed** Phonetics and Linguistics Department, Faculty of Arts, Alexandria University, Alexandria, Egypt
.2	18-37	درجة استخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية ومعوقات استخداماته في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة من وجهة نظر قادة المدارس والوكلاء محمد قاسم المقابلة / عبد القادر محمد عتوم كلية العلوم والآداب بشرورة، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية **The Degree of Using Computers in Administrative Jobs and the Obstacles of Usage in Public Education Schools in Sharoorah Governorate** Mohammad Qasim Magableh Abedellqader amaohammed Atom College of Arts and Sciences Shroorah - Najran University - Saudi Arabia
.3	38-50	تعلم اللغة الثانية وعلاقته بتعلم اللغة الثالثة: دراسة إحصائية يانغلو لي قسم اللغة اللعربية -جامعة الدراسات الدولية في شانغهاي شانغهاي، الصين **Second Language Learning and Its Relationship with the Third Language Learning: A Statistical Study** **Yanglu Li** Shanghai International Studies University Shanghai -China
.4	51-69	دور الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في تحقيق أهداف المقرر من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب في محافظة شرورة محمد بن هادي الشهري قسم إعداد المعلمين- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها, جامعة أم القرى- السعودية **The Role of Supervisory and Training Practices in The Field Education Programmes in Achieving the Course Objectives from the Perspective of the Student Teachers in the Faculty of Science and Arts in Sharourah** **Mohammed Hadi Al-shehri, Umm Al-Qura University, kingdom of Saudi Arabia**
.5	70-82	مصادر تهديد الامن التربوي :الوسائل والاثار ذكرى جميل محمد حسين البناء الجامعة المستنصرية / كلية الآداب قسم الانثروبولوجيا والاجتماع **Thikra Jamel M. H. Al-Banna** **Department of Anthropology and Sociology** **Al Mustansiriya University**

.6	83-99	تقييم كتاب القران الكريم والتربية الإسلامية للصف الثاني المتوسط/من وجهة نظر مدرسي ومشرفي المادة/دراسة ميدانية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد أشواق عبد الحسن عبد وزارة التربية **Evaluation of Holy Quran & Islamic Education Curriculum of Second Intermediate Stage from Perspectives of Teachers & Supervisors of the Material: A Field Study conducted in the Directorates-General of Education in Baghdad Governorate** **Ashwak Abdlhasan Abd** **Ministry of Education**
.7	100-118	التكاسل الاجتماعي وعلاقته بسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال ابتسام سعيد أحمد وزارة التربية **Social Loafing and its Relation to the Personality Traits of Kindergarten Teachers** **Ibtisam Saeed Ahmed** The General Directorate of Education/ Baghdad The Second Karkh
.8	119-134	الأحوال العامة للنساء في كتاب (صِفة الصفوة) لابن الجوزي (ت597هـ/1201م) دراسة تاريخية نجلاء عبد الكريم خليفة كلية الإمام الأعظم (رحمه الله) الجامعة نهاد نعمة مجيد قسم التاريخ - كلية التربية للبنات –جامعة بغداد **General Conditions of Women in Ibn al-Jawzi's Book *Safwat Al-Safwa:* A Historical Study** **Najlaa Abdlkareem Khalefa** Department of History and Islamic Civilization **Nihad NeamahMajid** University of Baghdad / College of Education for Women
.9	135-151	الأجوبة المُسْكِتَة دراسة فِيْ ضوءِ اللسَانيّات التداوليّة كريم عبيد علوي قسم اللغة العربية- بكلية التربية للبنات -جامعة بغداد **The Decisive Answers: A Pragmatic Linguistic Study** **Kareem Abeed Alawi** **Department of Arabic Language** **College of Education for Women** **University of Baghdad**
.10	152-167	شط الغراف في الخرائط القديمة والحديثة سالار علي خضر الدزيي مركز احياء التراث العلمي العربي جامعة بغداد **Shatt Al-Gharraf in Ancient and Modern Maps** **Salar Ali Khidher** **Center of Revival of Arabian Science Heritage** **University of Baghdad**

.11	168-180	**منهج المُلا جِيْوَن(رحمه الله) في تفسير القرآن في ضوء مباحث علوم القرآن** **فريال ناصر حسين** **عباس محمد رشيد** **قسم علوم القران- كلية التربية للبنات- جامعة بغداد** Mulla Jewan's Methodology in Qur'an Interpretation in the Light of Qur'anic Sciences Studies Firyal Naser Hussein Abbas Muhammad Rasheed University of Baghdad / College of Education for Women / Department of Quranic Sciences
.12	181-198	**السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية الحديثة** بيداء جبار محمد الشمري قسم التاريخ-كلية التربية للبنات- جامعة بغداد محمود تركي فارس اللهيبي جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) للعلوم الإنسانية **The Prophet's Biography in Modern Spanish Writings** Baidaa Jabar Mohammed Department of History –College of Education for Women Mahmood Turki Faris
.13	199-219	**الوظيفة التجارية في شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة** **دنيا وحيد عبد الأمير** **جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم الجغرافية** **The Commercial Job in Abu Tayara Street in the Municipality of Al- Dora** **Donia Wahid Abdel Amir** **University of Baghdad - College of Education for Women** **Department of Geography**
.14	220-241	**أثر استراتيجية (لي المعرفية) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ** **مروة بشار جبار** **أحمد هاشم محمد** **طرائق تدريس التاريخ - جامعة بغداد – كلية التربية للبنات** **The Impact of Lee's Cognitive Strategy on the Achievement of the 5th Grade Literary Brunch Female Students in the Module of History** **Marwa Bashar Jabbar** **Ahmed Hashem Mohammed** **Teaching methods of history** **University of Baghdad - College of Education for Women**
.15	242-250	**الأمية وأثرها في واقع الشباب العراقي بين التراث والمعاصرة** **أنس عصام اسماعيل** **مركز إحياء التراث العلمي العربي/ جامعة بغداد** **Illiteracy and its Impact on the Reality of Iraqi Youth between Heritage and Contemporary** **Anas Isam Ismaeel** **Centre of Revival of Arab Scientific Heritage** **University of Baghdad**

.16	251-	**الاثر البلاغي للمقابلة في شعر ابن الفارض** **اسماء خليل ابراهيم** **فرج منسي محمد** **جامعة الانبار /كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية** **Rhetoric Effect of Ibn Al Faridh's Poetry Counterparts** **Asmaa Khalil Ibrahim** **Faraj Mansi** **Department of Arabic Language- College of Education for Women** **Al- Anbaar University**
English language /اللغة الانكليزية		
.17	1-13	**A Stylistic Study of Cohesion in Relation to Narrative Techniques in Religious Discourse** Nawal Fadhil Abbas College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq **دراسة اسلوبية لمفهوم التماسك وعلاقته بتقنيات السرد في الخطاب الديني** نوال فاضل عباس **قسم اللغة الانكليزية -كلية التربية للبنات- جامعة بغداد**
.18	14-24	**The Indian Ghost in Lynn Riggs' Play *The Cherokee Night*** **Rasha Abdulmunem Azeez** College of Langu ages/ University of Baghdad **شبح الهندي الاحمر في مسرحية (ليل الشيروكي) للكاتب لن ريكز** رشا عبد المنعم عزيز كلية اللغات- جامعة بغداد
.19	25-36	**The Dilemma of Domestic Violence in Susan Glaspell's *Trifles*** **Enas Jaafar Jawad** Department of English College of Education for Women **معضلة العنف الاسري في مسرحية سوزان كلاسبيل *الترهات*** **ايناس جعفر جواد** **قسم اللغة الانكليزية** **كلية التربية للبنات- جامعة بغداد**

Journal of College of Education for Women P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
March 2020 Vol. 31 No. (1) مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

الاتجاه المعتمد على المدونات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أحمد عبد الغني محمد
قسم اللسانيات والصوتيات، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر
Ahmed.abdelghany@Alexu.edu.eg

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.1

Received 2/1/2020 Accepted 2/3/2020

ملخص البحث

تُعد لسانيات المدونات أحد منهجيات دراسة اللغة من خلال المتون اللغوية الممثلة للغة، وتختلف هذه المنهجية عن الطرق التقليدية في تعليم اللغة في اعتمادها على الأمثلة الواقعية المستخدمة في الواقع اللغوي المحيط. وتعرّف المدونة اللغوية بأنها مجموعة من النصوص اللغوية الآلية المجموعة بشكلٍ مدروس مكتوبةً كانت أو منسوخةً صوتيًا لكلام مسجّلٍ مسبقًا من أجل استخدامها في الأبحاث اللغوية المختلفة. وقد بدأت مؤخرًا محاولة الاستفادة من المنهج الوصفي القائم على المدونات في مجال تدريس اللغة، وتفيد المدونات اللغوية بشكلٍ مباشرٍ في العملية التعليمية من خلال التعليم الموجّه بالأمثلة والاستشهادات (data-driven) ، وبشكلٍ غير مباشرٍ من خلال دورها في تصميم المناهج والمعاجم التعليمية والاختبارات اللغوية والتطبيقات اللغوية المساعِدة في التعليم.

ويهدِف هذا البحث إلى تفعيل هذا الاتجاه الوصفي المبني على المدوَّنات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تعريض المتعلم إلى عدد مكثَّف من الأمثلة والاستشهادات الممثِّلة للمستوى اللغوي (الفصحى التراثية - الفصحى المعاصرة - العامية) المراد تعلُّمه والمستخلصة من مدونة عربية ضخمة تصل بالمتعلم إلى حد إتقان المفاهيم والوظائف النحوية والتعرف عليها واستخدامها بشكل بِدَهي واستنباط الأحكام الخاصة بها فيكون ذلك أدعى للفهم، وأحرى بالثبات في ذهن المتلقي، وأشمل لأنماط وتنوعات الاستخدام، وأكثر مطابقةً للواقع اللغوي دون زيادة غير مفيدة أو نقصان مُخلٍّ، إلى جانب اشتمال الأمثلة والاستشهادات على النواحي الاجتماعية والثقافية للمجتمع خاصّةً إذا كان المتعلم غيرَ ناطق بالعربية. وقد ناقش البحث تدريس ظاهرة التمييز (specification) في اللغة العربية بشكل وصفي من واقع الاستشهادات الواردة في القرآن الكريم ثم مقارنة الدراسة الوصفية للموضوع بالدراسة المعيارية من حيث شمولها لجميع المسائل والقضايا المتعلقة بتلك الظاهرة النحوية.

كلمات مفتاحية:

المدونات اللغوية – لسانيات المدونات – تعليم اللغة العربية – الاتجاه الوصفي – الاتجاه المعياري

Data-Driven Approach for Teaching Arabic as a Foreign Language

Ahmed Abdelghany Mohammed
Phonetics and Linguistics Department, Faculty of Arts, Alexandria University, **Alexandria, Egypt**

Abstract

Corpus linguistics is a methodology in studying language through corpus-based research. It differs from a traditional approach in studying a language (prescriptive approach) in its insistence on the systematic study of authentic examples of language in use (descriptive approach). A "corpus" is a large body of machine-readable structurally collected naturally occurring linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language.

In the past decade, interest has grown tremendously in the use of language corpora for language education. The ways in which corpora have been employed in language pedagogy can be divided into two main categories: indirect and direct application. In the former corpora are used in designing and developing the syllabuses, dictionaries, tests, and teaching materials, while later, corpus data are used for data-driven learning and what is known as grammar safari. So this research aims at employing corpus data in teaching Arabic grammar. Functional syntactic analysis of corpus is a must for this purpose, so Quranic corpus is the most appropriate one. In this paper, I examined the specification phenomenon (التمييز) in Quranic corpus and compared the descriptive and prescriptive approaches in teaching causative object as a grammatical phenomenon in Arabic.

Keywords :corpora – corpus linguistics – language teaching – descriptive approach – a prescriptive approach

مقدمة

يُعدّ علمُ النحو والإعراب من العلوم المعتمدة على القياس؛ قال الإمام الكسائي (المقرئ، 1989، ص 53):

إِنَّمـا النَّحْـوُ قِياسٌ يُـتَّـبَـعْ ... وبِه فـي كُلِّ عِلمٍ يُنـتَـفَـعْ

وعلى ذلك، فإن ضبط مسائل النحو يتحقق بحفظ مثال من كل تركيب، وهذه الطريقة في دراسة الموضوعات النحوية ليست مستحدثة؛ فكثيرًا ما كان القدماء يكتفون بالأمثلة في طرحهم للموضوعات النحوية دون شرح ويصرّحون بالقياس من أجل ضبط الظاهرة نحو مواضع عديدة أوردها ابن مالك في ألفيته، أشهرها في باب المبتدأ والخبر، فلم يذكر تعريفًا للمبتدأ وإنما اكتفى بالمثال والقياس عليه، قال:

مُبْتَدأٌ زَيْدٌ وَعَاذِرٌ خَبَرْ.....إِنْ قُلْتَ: زَيْدٌ عَاذِرٌ مَنِ اعْتَذَرْ
وَأَوَّلٌ مُبْتَدأٌ وَالثَّانِي.....فَاعِلٌ اغْنَى فِي أَسَارٍ ذَانِ
وَقِسْ وَكَاسْتِفْهَامٍ النَّفْيُ وَقَد....يَجُوزُ نَحْوُ فَائِزٌ أُولُو الرَّشَدْ

كذا يُعدّ علم النحو والإعراب من أكثر فروع اللغة العربية صعوبةً على متعلميها من أبنائها والناطقين بها فضلًا عن متعلميها من غير الناطقين بها، ويرجع سبب ذلك إلى أن اللغة العربية تُعَد من اللغات المتحررة من الثبات التركيبي (Free-word order language) بخلاف اللغات الثابتة من حيث ترتيب مركبات الجملة (fixed-word order languages) كاللغة الإنجليزية مثالا لا حصرا، فتحديد الوظائف النحوية لمركبات الجملة يتوقف على المعنى المراد التعبير عنه، لذلك عرّف ابن جنيّ الإعراب بأنه "الإبانة عن المعاني بالألفاظ" (ابن جني، 1999،ص 36)، بخلاف اللغة الإنجليزية التي تتحدد فيها وظائف المركبات النحوية بموقع وجود المركب داخل الجملة.

أيضًا من الأسباب التي تجعل النحو العربي من أصعب فروع اللغة العربية الفجوة اللغوية بين الاستخدام المعاصر البسيط للغة العربية وبين الاستخدام التراثي الأصيل لها، هذه الفجوة تنعكس وتظهر بوضوح في تدريس قواعد اللغة ومعاني المفردات، فكتب اللغة والمعاجم اللغوية مبنيّة على الاستخدام المعياري للغة (prescriptive approach) فيتعرض متعلم اللغة إلى الكثير من المعاني الدلالية والقواعد اللغوية المعيارية التي قد لا يكون لها وجود في الاستخدام المعاصر (إذا كان الهدف من دراسته مجرد استخدام اللغة بشكلها المعاصر البسيط من أجل التواصل والاندماج في المجتمعات العربية)، كما أنه لن يجزأه دراسة قواعد اللغة العربية المعاصرة البسيطة ومعاني المفردات المعاصرة إذا كان هدفه دراسة كتب التراث وتفسير الآيات القرآنية ومطالعة الشِعر والنثر العربي.

من هنا يظهر لنا بوضوح دور المدونات اللغوية (corpus) في إحكام تحديد مستوى اللغة المراد تعلمها وعرض الأمثلة اللغوية التى تناسب هذا المستوى دون زيادة مرهقة للمتعلم أو نقصان مُخلٍ بالدراسة. ويسمى هذا الاتجاه المعتمد على المدونات في تعليم اللغة بالاتجاه الوصفي (descriptive approach) بخلاف الاتجاه المعياري المعتمد على قواعد اللغة المعيارية (prescriptive approach) الموصوفة في كتب اللغة التقليدية.

لسانيات المدونات (corpus linguistics)

هو اتجاه (methodology) في دراسة اللغة والظواهر اللغوية من خلال مجموعة ضخمة من النصوص الإلكترونية (Meyer ,2002,p xi).

وعلى ذلك فلسانيات المدونات تعتبر هي المعنيَّة بتصميم وجمع ودراسة وتحليل المدونات على جميع المستويات، وقد أحرزَ ذلك الاتجاه في دراسة اللغة نجاحاً كبيراً وتفوقاً ملحوظاً على الاتجاه التقليدي في دراسة اللغة؛ لأن المدونات النصية تعبّر عن اللغة بكل تفاصيلها واستخداماتها وما هو كائن بالفعل، أما القواعد النحوية والصرفية للغة فهي تصف ما يجب أن تكون عليه اللغة (prescriptive approach) وليس ما هو كائن بالفعل (descriptive approach).

المعنى اللغوي المعجمي للمدونة

المدونة (corpus) لغَة هي مجموعة من النصوص اللغوية تزيد عن النص الواحد، فكلمة "corpus" لاتينية تعني "المتن" (body of text) (McEnery, 1996, p.21) ، لذلك كان لابد من وضع ضوابط وصفات للمدونة كما هي مقصودة في مجال اللغويات المعاصرة.

المعنى الاصطلاحي للمدونة

هي مجموعة من النصوص اللغوية الآلية محددة الحجم مكتوبَة كانت أو منسوخَة صوتياً (transcribed)، تمّ جمعها بطريقة مدروسة وليس بشكل عشوائي، وتكون ممثلة لمجالات جمعها بهدف دراسة ظاهرة لغوية معينة أو بهدف الدراسة اللغوية بصفة عامة (Crystal,1985, p.77).

من التعريف السابق يتبين لنا الشروط الواجب توافرها في المدونة كما هي مقصودة في مجال لسانيات المدونات:

1- أن تكون نصوصًا مكتوبةً أو نَسْخًا صوتيًا لكلام منطوق تم تسجيله مسبقاً.
2- أن تكون موجودة في شكل آلي (machine-readable form) حتي يَسهُل معالجتها فيما بعد.
3- أن تكون محددة الحجم[1] (finite size).

4- أن تكون مجموعة بطريقة مدروسة (ليس عشوائياً) حسب الغرض الذي جُمعت لأجله، وذلك بأن تكون ممثلة (representative) للمجالات والمصادر التي جمعت منها، ومتوازنة (balanced) بحيث تطابق الواقع من حيث نسب المجالات والمصادر المكونة لها.
5- أن تكون متاحة للباحثين (standard reference) المعنيين بدراسة اللغة بجميع مستوياتها.

المدونات وتدريس اللغة

تُسهم المدونات في تعليم اللغة من ثلاثة أوجه :-

أولاً: جعل الدراسة أكثر عملية

حيث تكونُ مصدرًا للأمثلة الواقعية فتعرّض الطالب لأنواع الجُمَل التي يستخدمها في حياته الواقعية وبالتالي جعل الدراسة أكثر عملية. وقد أثبتت التجارب أن الطالب الذي تعلم اللغة من واقع كتب النحو التقليدية غير قادر على تحليل الجمل الأكثر تعقيداً التي يواجهها في حياته (McEnery, 1997, p.6).

ثانياً: تحسين منهج التعليم وموادّه

قامت بعض الدراسات بمقارنة ما يدرسه الطلاب في كتبهم الدراسية من أمثلة واستشهادات وتعبيرات وأساليب وبين ما هو مستخدم في الحياة الواقعية من واقع مدونات اللغة الإنجليزية فجاءت النتائج بفروق ملحوظة بين ما يُدَرَّس في الكتب المدرسية التقليدية وما يستخدمه الناس في الواقع المتمثل في مدونات الإنجليزية المعاصرة، بل إن بعض الكتب المدرسية أعطت الصدارة لبعض التعبيرات النادرة على حساب أخرى أكثر شيوعاً أظهرتها نتائج البحث في المدونات الضخمة. وخلاصة تلك الدراسات أن المناهج الدراسية المبنية على غير أساس واقعي تكون مضلِّلة في كثير من الأحيان وأن المدونات يجب أن تستخدم كأساس في وضع المناهج والمواد الدراسية لكي تكون انعكاسًا صادقاً لاستخدام اللغة ولكي تسرّع من اكتسابها وتكون أكثر إفادةً لمتعلميها (McEnery, 1997, p.8).

ثالثاً: دورها في تعليم اللغة بمساعدة الحاسب (Computer-assisted Language Learning)

من أهم تطبيقات المدونات في مجال تدريس اللغة دورها في تعليم اللغة بمساعدة الحاسب عن طريق تصميم البرامج الحاسوبية المبنية على مدونات ضخمة، ومن تلك البرامج برنامج Cytor الذي صممته جامعة Lancaster من أجل تعليم الطلبة بدائيات التحليل النحوي. هذا البرنامج يقوم بعرض جملة من مدونة محللة (على المستوى النحوي أو الصرفي) ثم يخفي التحليل ويطلب من الطالب تحليلها بنفسه.

وقد قامت العديد من التجارب من أجل تحديد مدى كفاءة تلك البرامج عن طريق اختبار مجموعتين من الطلاب، أحدهما درست بتلك الطريقة والأخرى بواسطة الطرق التقليدية المبنية على المحاضرات النظرية وكانت النتيجة أن الطلبة الذين درسوا المادة العلمية عن طريق الحاسب تفوقوا على أقرانهم الذين درسوا على يد أشخاص متخصصين (McEnery, 1997, p.10).

أيضاً برامج الفهرسة الآلية (Concordances) تساعد في دراسة سلوك الكلمات والعبارات وكيفية استخدامها بالنظر إلى السياقات التي وردت فيها. وأكثر ما يميز استخدام برامج الفهرسة الآلية في مجال تدريس اللغة مساعدة الطالب على اكتشاف القاعدة النحوية وفهمها من خلال الأمثلة المعروضة أمامه، وكذلك مساعدة الطالب على التفريق بين الكلمات المتقاربة جداً في المعنى وكيفية استخدام كل منها من خلال الأمثلة الحقيقية المستخرجة من النصوص. ومن أمثلة برامج الفهرسة الآلية المستخدمة في مجال تدريس اللغة برنامج The Longman Mini Concordancer، وبرنامج The Oxford Micro-Concordancer الذي يستطيع البحث في النصوص ذات الأحجام الضخمة (McEnery, 1997, p.11).

أمثلة لبعض المدونات العربية الشهيرة

يعتبر اتجاه استخدام المدونات من أجل دراسة اللغة ليس أمرا جديدا، إنما يرجع إلى عام 1891م عندما قام Kaeding باستعمال مدونة مكوَّنة من 11 مليون كلمة يبحث فيها مستخدماً عينيه فقط، وكانت المشكلة الرئيسة في هذا الاتجاه هي صعوبة جمع واستخدام كميات ضخمة من النصوص تمثل اللغة وصعوبة البحث فيها لأن كل ذلك كان يتم يدوياً دون أي معالجة آلية أو ذكاء صناعي (Bazo, 2013, p.1).

أما في اللغة العربية فوضع علم النحو والصرف اعتمد كليةً على الشواهد اللغوية في كلام العرب وأشعارهم والنصوص المحفوظة مثل القرآن والحديث الشريف، أما استخدام المدونات العربية بمفهومها الحديث فبدأ ينتشر مؤخرًا في نطاق واسع بين الباحثين وبدأت الكثير من الدراسات اللغوية المعتمدة على المدونات الممثلة للغة، وقد قام Zaghouani (2014) بعمل حصر للمدونات العربية المتاحة للباحثين من أجل الدراسات اللغوية. وجدول (1) التالي يعرض أمثلة لبعض المدونات العربية الشهيرة (Al-Sulaiti, 2004, p.3).

جدول (1): أمثلة لبعض المدونات العربية الشهيرة

اسم المدونة	مكانها - صاحبها	نوعها	حجمها	غرضها	مصادر جمعها
مدونة Buckwalter	Tim Buckwalter	مكتوبة	3 – 2.5 بليون كلمة	بناء المعاجم	النصوص المنشورة على الشبكة العنكبوتية
مدونة Nijmegen	جامعة Nijmegen	مكتوبة	أكثر من 2 مليون كلمة	بناء قاموس هولندي عربي وعربي هولندي	الروايات الأدبية والمجلات العربية
مدونة Nemlar	جمعية NEMLAR	مكتوبة	500,000 كلمة	تطبيقات معالجة اللغة العربية	كتب الأدب العربي والصحف والقواميس
مدونة CLARA	جامعة Charles	مكتوبة	50 مليون كلمة	بناء المعاجم	الكتب والدوريات العلمية العربية والنصوص الإليكترونية
مدونة النهار (An-Nahar)	الاتحاد الأوروبي لمصادر اللغة (ELRA)	مكتوبة	140 مليون كلمة	البحث العلمي	جريدة النهار - لبنان
مدونة Arabic Newswire	جامعة Pennsylvania (LDC)	مكتوبة	80 مليون كلمة	الأغراض المتعلقة بتعليم اللغة وتطبيقات معالجة اللغة آلياً	الصحف ووكالات الأخبار العربية
مدونة دينار (DINAR)	جامعة Nijmegen	مكتوبة	10 مليون كلمة	الأغرض البحثية العامة وبناء المعاجم ومعالجة اللغة آليًا	غير معروف
مدونة الحياة (Al-Hayat)	الاتحاد الأوروبي لمصادر اللغة (ELRA)	مكتوبة	18,6 مليون كلمة	هندسة اللغة وبالأخص برامج استرجاع المعلومات	جريدة الحياة - لبنان
المدونة العربية المعاصرة (CCA)	جامعة Leeds	مكتوبة ومنطوقة	مليون كلمة	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	المجلات والمواقع الإليكترونية العربية

المدونة العربية العالمية (ICA)

تبنت مكتبة الإسكندرية مشروع بناء مدونة عربية عالمية (International Corpus of Arabic) ممثلة للغة العربية المعاصرة المكتوبة، وقد تم تجميع هذه المدونة من مصادر شتى للمحتوى العربي بمختلف مجالاته وأقطاره لتكون بذلك محاكية للمدونة الإنجليزية العالمية (International Corpus of English) من أجل دعم البحث اللغوي، وقد خُطِّط لهذه المدونة أن تبلغ مائة مليون كلمة. وقد انفردت المدونة العربية العالمية بمجموعة من الخصائص التي جعلتها في مقدمة المدونات العربية الأوسع انتشارًا والأكثر استخدامًا، هذه الخصائص هي:

- إتاحتها للباحثين مجانًا من خلال موقع مكتبة الإسكندرية (http://bibalex.org/ica/ar/) بخلاف باقي المدونات العربية الأخرى، ويتفق مع المدونة العربية العالمية -من حيث الإتاحة مجانًا للبحث اللغوي- مدونة "ArabiCorpus" التي تم تجميعها بجامعة Birgham Young بواسطة Dilworth Parkinson والبالغ حجمها 173.5 مليون كلمة ممثلة للغة العربية المعاصرة بهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وصناعة المعاجم العربية، وهي متاحة من خلال الرابط (http://arabicorpus.byu.edu/).
- أنها محللة على المستوى الصرفي مما يمكّن الباحث من تحديد البحث داخلها وبالتالي سهولة الحصول على نتائج البحث المرادة بخلاف مدونة "ArabiCorpus" الغير محللة على أي مستوى لغوي. وبهذه الميزة تصبح المدونة العربية العالمية الأكثر إفادة في دراسة معاني المفردات واستخدامات الألفاظ والتراكيب.
- أنها ممثلة للغة العربية المعاصرة ومتوازنة من حيث حجم المجالات المكوّنة لها ومطابقة ذلك للواقع اللغوي وبالتالي يمكن تعميم نتائج الأبحاث المبنية عليها على اللغة المعاصرة.
- مراعاة أن تكون هذه المدونة متعددة الأغراض وليست مخصصة لنوعية محددة من الدراسات، وقد روعي ذلك أثناء التخطيط لبنائها وتجميع مادتها لتكون صالحة لجميع الدراسات والأبحاث اللغوية المختلفة.
- إظهار نتائج البحث في شكل سطور مفهرسة (concordance lines) وتمكين الباحث من التحكم في طريقة إظهار النتائج مما يسهّل ملاحظة الفروق اللغوية والتركيبة للألفاظ والمعاني المختلفة.

على الرغم من تلك المميزات السابقة للمدونة العربية العالمية إلا أنها تفتقر إلى التحليل النحوي بجميع أشكاله ولهذا لا يمكن الاستفادة منها في دراسة التراكيب والوظائف النحوية.

أشهر المدونات العربية المحللة نحويًا

مدونة جامعة بنسلفينيا العربية (Penn Arabic Treebank)

هي مجموعة من المقالات الصحفية العربية (أكثر من نصف مليون كلمة تقريبًا) مقسَّمة إلى ثلاثة أجزاء، ومحللة على مستوى أقسام الكلام (POS) وعلى مستوى التركيب النحوي (constituent phrase structure grammar) دون تكويد الوظيفة النحوية والدور الدلالي (Maamouri et al., 2004d).

جدول (2): أجزاء مدونة جامعة بنسلفينيا العربية

المدونة	مصدر النصوص	عدد الكلمات
Arabic Treebank: Part 1 v 2.0	AFP	123,810
Arabic Treebank: Part 2 v 2.0 (Maamouri et al., 2004a)	UMAAH	125,698
Arabic Treebank: Part 3 v 1.0 (Maamouri et al., 2004b)	ANNAHAR	293,035

مدونة جامعة براج العربية[2] (The Prague Arabic Dependency Treebank)

هي نفس مدونة جامعة Pennsylvania لكنها محللة بطريقة النحو الاعتمادي (dependency grammar) بدلًا من النحو التركيبي (constituent phrase structure grammar).

مدونة جامعة كولومبيا (The Columbia Arabic Treebank)

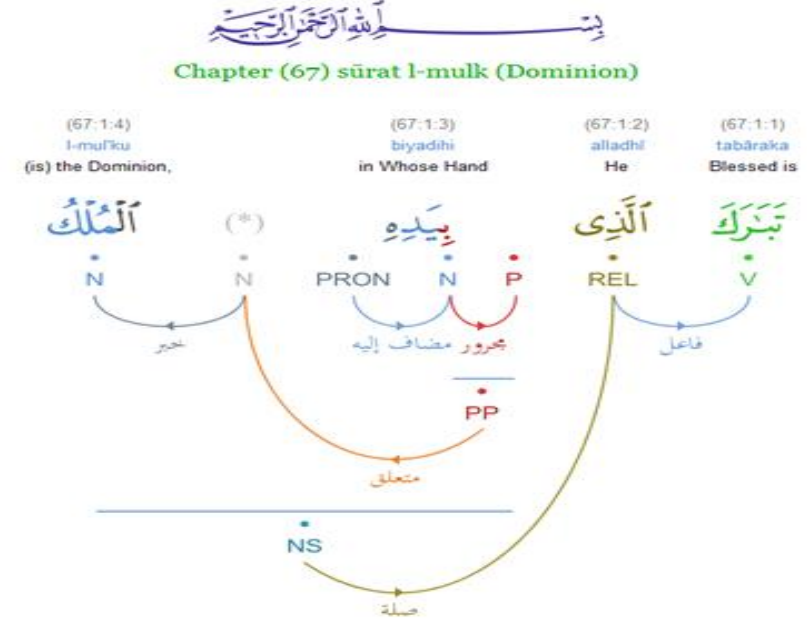
هي نفس مدونة جامعة Pennsylvania لكنها محللة بشكل مبسَّط صرفيًّا باستخدام ستة أقسام كلام (VRB - VRB-IDF – TPC – PRD – OBJ – SBJ)، ونحويًّا باستخدام ثمان علاقات نحوية (PASS – NOM – PROP – PRT - PNX – MOD – TMZ – ——) (Habash, 2009a, p.222).

مدونة القرآن الكريم (Quranic corpus)

هو مشروع لغوي تعاوني دولي بدأ في جامعة Leeds بواسطة Kais Dukes، يهدف إلى سد الفجوة بين التحليل النحوي التقليدي (الإعراب) وتقنيات اللغويات الحاسوبية الحديثة، وتتضمن مستويات تحليل هذه المدونة الوسم الصرفي للكلمات (Part-Of-Speech tagging)، والتحليل الصرفي للكلمات (morphological segmentation)، والتحليل النحوي بتقنية الشجرات التبعية (dependency grammar) للمركَّبات مع التمثيل الشكلي لها (dependency graphs)، وأخيرًا التصنيف الدلالي (semantic ontology) للمعاني والمفاهيم. وتختلف هذه المدونة عن غيرها من المدونات المحللة نحويًا في أنها تستند إلى الاتجاه النحوي التقليدي (الإعراب) (traditional Arabic grammar known as iʿrāb) الذي يحدد وظيفة نحوية (syntactic function) ودور دلالي (semantic roles) وعلامة إعراب (Case ending) للمركبات النحوية (Sharaf, 2010)، وتتكون هذه المدونة من 77,429 كلمة تقريبًا هي عدد كلمات القرآن الكريم.

ويمكن تلخيص مميزات مدونة القرآن الكريم عن غيرها من المدونات المحللة نحويًا في ثلاث نقاط:-

- أن لغة القرآن هي اللغة التراثية البليغة على جميع المستويات اللغوية مما يثري الأبحاث اللغوية المبنية عليه ويجعلها أكثر شمولية وتمثيلًا للقواعد اللغوية المعيارية.
- الاعتماد في التحليل النحوي للمدونة على كتب إعراب القرآن الكريم مما لا يدع أي مجال للخطأ
- استخدام النظام النحوي التقليدي (الإعراب) في التحليل الذي لا يكتفي بتحليل الجملة إلى مركبات بل يذكر وظيفة المركبات ودورها الدلالي في الجملة، وهذا النوع من التحليل مفتقد في المدونات العربية المحللة نحويًا. كما يتم تمثيل العلاقات النحوية رسمًا باستخدام dependency graphs.
- احتواء النص القرآني على علامات التشكيل (Diacritics) مما يسهّل من إجراء التحليل الصرفي والنحوي.



شكل (1): تمثيل نحوي شجري للآية 265 من سورة البقرة (the Quranic Arabic corpus, (http://corpus.quran.com/treebank.jsp?chapter=2&verse=265

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

ظاهرة التمييز (Specification) في مدونة القرآن الكريم

تحتوي مدونة القرآن الكريم على أكثر من 250 مثالًا على ظاهرة التمييز، وقد تم تصنيفها إلى أربع فصائل من حيث صور ظهوره في الجملة، هي :-

1. اسم نكرة منصوب (وهو الأصل في التمييز والأغلب في الظهور).
2. اسم مجرد من "الـ" مجرور بالإضافة إلى المُمَيَّز (يظهر بعد المُمَيِّزات العددية باستثناء بعض الحالات يكون منصوبًا).
3. اسم نكرة مجرور بـ"من" (الجنسية أو البيانية)، وتأتي كثيرًا بعد كناية العدد "كأين" و"كم".
4. "ما" النكرة التامة بمعنى "شيء"، وتأتي بعد أفعال المدح والذم (نعم – بئس - ساء).

وباعتبار السياق الذي يرد فيه التميز فإنه يمكن تحديد اثني عشرنوعًا، هم:-

1. التمييز بعد صيغة "أفعل" التفضيل (ويشمل التمييز بعد اسمي التفضيل "خير"و"شر") ويكون دائمًا اسمًا نكرةً منصوبًا.

جدول (3): التمييز بعد صيغة "أفعل" التفضيل من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذلِكَ فَهِيَ كَالْحِجارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً	البقرة	74
صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عابِدُونَ	البقرة	138
وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذابَ.	البقرة	165
آباؤُكُمْ وَأَبْناؤُكُمْ لا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعاً فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كانَ عَلِيماً حَكِيماً	النساء	11
وَيَقُولُونَ لِلَّذِينَ كَفَرُوا هؤُلاءِ أَهْدى مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا سَبِيلاً	النساء	51
ذلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً	النساء	59
وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا ما يُوعَظُونَ بِهِ لَكانَ خَيْراً لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتاً	النساء	66
إِذا فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً	النساء	77
وَاللَّهُ أَشَدُّ بَأْساً وَأَشَدُّ تَنْكِيلاً	النساء	84
وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ حَدِيثاً	النساء	87
وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلاً	النساء	122
وَمَنْ أَحْسَنُ دِيناً مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْراهِيمَ حَنِيفاً	النساء	125
أَفَحُكْمَ الْجاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْماً لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ	المائدة	50
قُلْ هَلْ أُنَبِّئُكُمْ بِشَرٍّ مِنْ ذلِكَ مَثُوبَةً عِنْدَ اللَّهِ	المائدة	60
أُولئِكَ شَرٌّ مَكاناً وَأَضَلُّ عَنْ سَواءِ السَّبِيلِ		
لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَداوَةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الْيَهُودَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا	المائدة	82
وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَوَدَّةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قالُوا إِنَّا نَصارى		
قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهادَةً قُلِ اللَّهُ شَهِيدٌ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ	الأنعام	19
الَّذِينَ آمَنُوا وَهاجَرُوا وَجاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ أَعْظَمُ دَرَجَةً عِنْدَ اللَّهِ	التوبة	20
كَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ كانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوالاً وَأَوْلاداً فَاسْتَمْتَعُوا بِخَلاقِهِمْ	التوبة	69
الأَعْرَابُ أَشَدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا وَأَجْدَرُ أَلاَّ يَعْلَمُواْ حُدُودَ مَا أَنزَلَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ	التوبة	98
قُلِ اللَّهُ أَسْرَعُ مَكْراً إِنَّ رُسُلَنا يَكْتُبُونَ ما تَمْكُرُونَ	يونس	21
وَكانَ عَرْشُهُ عَلَى الْماءِ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً	هود	7
قالَ هَلْ آمَنُكُمْ عَلَيْهِ إِلاَّ كَما أَمِنْتُكُمْ عَلى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ فَاللَّهُ خَيْرٌ حافِظاً وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ	يوسف	64
قَالَ أَنتُمْ شَرٌّ مَّكَانًا وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا تَصِفُونَ..	يوسف	77
ثُمَّ رَدَدْنا لَكُمُ الْكَرَّةَ عَلَيْهِمْ وَأَمْدَدْناكُمْ بِأَمْوالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْناكُمْ أَكْثَرَ نَفِيراً	الإسراء	6
انْظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنا بَعْضَهُمْ عَلى بَعْضٍ وَلَلْآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلاً	الإسراء	21
وَأَوْفُوا الْكَيْلَ إِذا كِلْتُمْ وَزِنُوا بِالْقِسْطاسِ الْمُسْتَقِيمِ ذلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً	الإسراء	35
وَمَنْ كانَ فِي هذِهِ أَعْمى فَهُوَ فِي الْآخِرَةِ أَعْمى وَأَضَلُّ سَبِيلاً	الإسراء	72
قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلى شاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدى سَبِيلاً	الإسراء	84
إِنَّا جَعَلْنا ما عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَها لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً	الكهف	7
ثُمَّ بَعَثْناهُمْ لِنَعْلَمَ أَيُّ الْحِزْبَيْنِ أَحْصى لِما لَبِثُوا أَمَداً	الكهف	12
فَلْيَنْظُرْ أَيُّها أَزْكى طَعاماً فَلْيَأْتِكُمْ بِرِزْقٍ مِنْهُ وَلْيَتَلَطَّفْ وَلا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَداً	الكهف	19
إِلاَّ أَنْ يَشاءَ اللَّهُ وَاذْكُرْ رَبَّكَ إِذا نَسِيتَ وَقُلْ عَسى أَنْ يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هذا رَشَداً	الكهف	24
إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً	الكهف	30

34	الكهف	وَكانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقالَ لِصاحِبِهِ وَهُوَ يُحاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مالاً وَأَعَزُّ نَفَراً
36	الكهف	وَما أَظُنُّ السَّاعَةَ قائِمَةً وَلَئِنْ رُدِدْتُ إِلى رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْراً مِنْها مُنْقَلَباً
39	الكهف	وَلَوْ لا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ ما شاءَ اللَّهُ لا قُوَّةَ إِلاَّ بِاللَّهِ إِنْ تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مالاً وَوَلَداً
44	الكهف	هُنالِكَ الْوَلايَةُ لِلَّهِ الْحَقِّ هُوَ خَيْرٌ ثَواباً وَخَيْرٌ عُقْباً
46	الكهف	الْمالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَياةِ الدُّنْيا وَالْباقِياتُ الصَّالِحاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَواباً وَخَيْرٌ أَمَلاً
54	الكهف	وَلَقَدْ صَرَّفْنا فِي هذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكانَ الْإِنْسانُ أَكْثَرَ شَيْ ءٍ جَدَلاً
81	الكهف	فَأَرَدْنا أَنْ يُبْدِلَهُما رَبُّهُما خَيْراً مِنْهُ زَكاةً وَأَقْرَبَ رُحْماً
103	الكهف	قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمالاً
69	مريم	ثُمَّ لَنَنْزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمنِ عِتِيًّا
70	مريم	ثُمَّ لَنَحْنُ أَعْلَمُ بِالَّذِينَ هُمْ أَوْلى بِها صِلِيًّا
73	مريم	قالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا أَيُّ الْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَقاماً وَأَحْسَنُ نَدِيًّا
74	مريم	وَكَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَحْسَنُ أَثاثاً وَرِءْياً
75	مريم	فَسَيَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ شَرٌّ مَكاناً وَأَضْعَفُ جُنْداً
76	مريم	وَيَزِيدُ اللَّهُ الَّذِينَ اهْتَدَوْا هُدىً وَالْباقِياتُ الصَّالِحاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَواباً وَخَيْرٌ مَرَدًّا
104	طه	نَحْنُ أَعْلَمُ بِما يَقُولُونَ إِذْ يَقُولُ أَمْثَلُهُمْ طَرِيقَةً إِنْ لَبِثْتُمْ إِلاَّ يَوْماً
24	الفرقان	أَصْحابُ الْجَنَّةِ يَوْمَئِذٍ خَيْرٌ مُسْتَقَرًّا وَأَحْسَنُ مَقِيلاً
33	الفرقان	وَلا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلاَّ جِئْناكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيراً
34	الفرقان	الَّذِينَ يُحْشَرُونَ عَلى وُجُوهِهِمْ إِلى جَهَنَّمَ أُولئِكَ شَرٌّ مَكاناً وَأَضَلُّ سَبِيلاً
34	القصص	وَأَخِي هارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِساناً فَأَرْسِلْهُ مَعِي رِدْءاً يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ
78	القصص	.... أَوَلَمْ يَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِنْ قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعاً
9	الروم	كانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوها
35	سبأ	وَقالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوالاً وَأَوْلاداً وَما نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ
44	فاطر	وَكانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَما كانَ اللَّهُ لِيُعْجِزَهُ مِنْ شَيْ ءٍ
11	الصافات	فَاسْتَفْتِهِمْ أَهُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمْ مَنْ خَلَقْنا إِنَّا خَلَقْناهُمْ مِنْ طِينٍ لازِبٍ
62	الصافات	أَذلِكَ خَيْرٌ نُزُلاً أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ
21	غافر	كانُوا هُمْ أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَآثاراً فِي الْأَرْضِ
82	غافر	كانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ وَأَشَدَّ قُوَّةً وَآثاراً فِي الْأَرْضِ
15	فصلت	وَقالُوا مَنْ أَشَدُّ مِنَّا قُوَّةً أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ الَّذِي خَلَقَهُمْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَكانُوا بِآياتِنا يَجْحَدُونَ
33	فصلت	وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلاً مِمَّنْ دَعا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صالِحاً وَقالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ
8	الزخرف	فَأَهْلَكْنا أَشَدَّ مِنْهُمْ بَطْشاً وَمَضى مَثَلُ الْأَوَّلِينَ
13	محمد	وَ كَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِنْ قَرْيَتِكَ الَّتِي أَخْرَجَتْكَ أَهْلَكْناهُمْ فَلا ناصِرَ لَهُمْ
36	ق	وَ كَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَشَدُّ مِنْهُمْ بَطْشاً فَنَقَّبُوا فِي الْبِلادِ هَلْ مِنْ مَحِيصٍ
10	الحديد	أُولئِكَ أَعْظَمُ دَرَجَةً مِنَ الَّذِينَ أَنْفَقُوا مِنْ بَعْدُ وَقاتَلُوا
13	الحشر	لَأَنْتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً فِي صُدُورِهِمْ مِنَ اللَّهِ ذلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لا يَفْقَهُونَ
2	الملك	الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَياةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ
24	الجن	حَتَّى إِذا رَأَوْا ما يُوعَدُونَ فَسَيَعْلَمُونَ مَنْ أَضْعَفُ ناصِراً وَأَقَلُّ عَدَداً
6	المزمل	إِنَّ ناشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئاً وَأَقْوَمُ قِيلاً
20	المزمل	وَما تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْراً وَأَعْظَمَ أَجْراً وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ
27	النازعات	أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمِ السَّماءُ بَناها

2. التمييز بعد الأعداد الرقمية (cardinal numbers)، وله أحكام خاصة به من حيث الإفراد والجمع، وعلامة الإعراب، فيأتي منصوبًا ومجرورًا بالإضافة ومجرورًا بـ"مِن" باعتبار العدد المُمَيَّز قبله.

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد

جدول (4): التمييز بعد الأعداد الرقمية من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ	البقرة	29
وَإِذْ واعَدْنا مُوسى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَنْتُمْ ظالِمُونَ	البقرة	51
فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتا عَشْرَةَ عَيْناً قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُناسٍ مَشْرَبَهُمْ	البقرة	60
وَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَن يُعَمَّرَ ۗ	البقرة	96
فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ	البقرة	196
لِلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِنْ نِسَائِهِمْ تَرَبُّصُ أَرْبَعَةِ أَشْهُرٍ	البقرة	226
وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ	البقرة	228
وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا	البقرة	234
قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ	البقرة	259
قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ	البقرة	260
مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ	البقرة	261
قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا	آل عمران	41
إِذْ تَقُولُ لِلْمُؤْمِنِينَ أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ أَنْ يُمِدَّكُمْ رَبُّكُمْ بِثَلَاثَةِ آلَافٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُنْزَلِينَ	آل عمران	124
وَيَأْتُوكُم مِّن فَوْرِهِمْ هَٰذَا يُمْدِدْكُمْ رَبُّكُم بِخَمْسَةِ آلَافٍ مِّنَ الْمَلَائِكَةِ مُسَوِّمِينَ	آل عمران	125
وَ لَقَدْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثاقَ بَنِي إِسْرائِيلَ وَبَعَثْنا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيباً وَقالَ اللَّهُ إِنِّي مَعَكُمْ	المائدة	12
قالَ فَإِنَّها مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الْأَرْضِ فَلا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفاسِقِينَ	المائدة	26
فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ	المائدة	89
فمن لم يجد فصيام ثلاثة ايام ذلك كفارة ايمانكم اذا حلفتم	المائدة	89
ثمانية ازواج من الضان اثنين ومن المعز اثنين	الأنعام	143
من جاء بالحسنة فله عشر امثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزى الا مثلها	الأنعام	160
ان ربكم الله الذي خلق السماوات والارض في ستة ايام ثم استوى على العرش	الأعراف	54
وَواعَدْنا مُوسى ثَلاثِينَ لَيْلَةً وَأَتْمَمْناها بِعَشْرٍ فَتَمَّ مِيقاتُ رَبِّهِ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً	الأعراف	142
وَ اخْتارَ مُوسى قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلاً لِمِيقاتِنا	الأعراف	155
وَقَطَّعْناهُمُ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْباطاً أُمَماً	الأعراف	160
فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتا عَشْرَةَ عَيْناً قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُناسٍ مَشْرَبَهُمْ	الأعراف	160
اذ تستغيثون ربكم فاستجاب لكم اني ممدكم بالف من الملائكة مردفين	الأنفال	9
وان يكن منكم مائة يغلبوا الفا من الذين كفروا	الأنفال	65
فسيحوا في الارض اربعة اشهر واعلموا انكم غير معجزي الله	التوبة	2
إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنا عَشَرَ شَهْراً فِي كِتابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّماواتِ وَالْأَرْضَ	التوبة	36
اسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِنْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ	التوبة	80
إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ	يونس	3
وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ	هود	7
أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ ۖ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ	هود	13
فَعَقَرُوهَا فَقَالَ تَمَتَّعُوا فِي دَارِكُمْ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ ۖ ذَٰلِكَ وَعْدٌ غَيْرُ مَكْذُوبٍ	هود	65
إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَباً وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي ساجِدِينَ	يوسف	4
وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ	يوسف	43
يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ	يوسف	46
قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ	يوسف	47
وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ ۖ فَاسْأَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ إِذْ جَاءَهُمْ	الاسراء	101
لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِّكُلِّ بَابٍ مِّنْهُمْ جُزْءٌ مَّقْسُومٌ	الحجر	44
وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا	الكهف	25
قَالَ ءَايَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ ٱلنَّاسَ ثَلَٰثَ لَيَالٍ سَوِيًّا	مريم	10
وَإِنَّ يَوْمًا عِندَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِّمَّا تَعُدُّونَ	الحج	47
وَلَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقَ وَمَا كُنَّا عَنِ الْخَلْقِ غَافِلِينَ	المؤمنون	17
الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ واحِدٍ مِنْهُما مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلا تَأْخُذْكُمْ بِهِما رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ	النور	2
وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً	النور	4

فَشَهَادَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ إِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ	النور	6
وَيَدْرَأُ عَنْهَا الْعَذَابَ أَن تَشْهَدَ أَرْبَعَ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ ۙ إِنَّهُ لَمِنَ الْكَاذِبِينَ	النور	8
لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاء فَإِذْ لَمْ يَأْتُوا بِالشُّهَدَاءِ فَأُولَئِكَ عِنْد اللَّه هُمُ الْكَاذِبُونَ	النور	13
لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ	النور	58
الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ	الفرقان	59
وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ ۖ فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ	النمل	12
وَكَانَ فِي الْمَدِينَةِ تِسْعَةُ رَهْطٍ يُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ وَلَا يُصْلِحُونَ	النمل	48
قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَىٰ أَن تَأْجُرَنِي ثَمَانِيَ حِجَجٍ	القصص	27
وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا	العنكبوت	14
وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا	لقمان	27
اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ	السجدة	4
يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ ثُمَّ يَعْرُجُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ	السجدة	5
وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَىٰ مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ	الصافات	147
إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ	ص	23
وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ الْأَنْعَامِ ثَمَانِيَةَ أَزْوَاجٍ ۚ يَخْلُقُكُمْ فِي بُطُونِ	الزمر	6
وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ	فصلت	10
فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ وَأَوْحَىٰ فِي كُلِّ سَمَاءٍ أَمْرَهَا	فصلت	12
فَقَضاهُنَّ سَبْعَ سَماواتٍ فِي يَوْمَيْنِ	فصلت	12
وَحَمْلُهُ وَفِصالُهُ ثَلاثُونَ شَهْراً حَتَّى إِذا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي	الأحقاف	15
وَلَقَدْ خَلَقْنَا السماوات والأرض وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِن لُّغُوبٍ	ق	38
هُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ	الحديد	4
فَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مِسْكِيناً ذَلِكَ لِتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ	المجادلة	4
وَاللَّائِي يَئِسْنَ مِنَ الْمَحِيضِ مِن نِّسَائِكُمْ إِنِ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ وَاللَّائِي لَمْ يَحِضْنَ	الطلاق	4
اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ	الطلاق	12
الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا ۖ مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَٰنِ	الملك	3
سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا	الحاقة	7
ثُمَّ فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُها سَبْعُونَ ذِراعاً فَاسْلُكُوهُ	الحاقة	32
تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ	المعارج	4
أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا	نوح	15
لَيْلَةُ الْقَدْرِ خَيْرٌ مِّنْ أَلْفِ شَهْرٍ	القدر	3

3. التمييز بعد أشباه المقادير وما دل على المثلية (ويقاس عليه التمييز بعد المقادير والمساحات والمكاييل والمقاييس وما كان فرعًا للتمييز).

جدول (5): التمييز بعد أشباه المقادير وما دل على المثلية من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ	الزلزلة	7
وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ	الزلزلة	8
فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَباً وَلَوِ افْتَدى بِهِ	آل عمران	91
ولو جئنا بمثله مددًا	الكهف	109
أَوْ عَدْلُ ذَلِكَ صِياماً	المائدة	95

4. التمييز بعد كناية العدد "كم" ويكون مجرورًا بـ"مِن"، وقد يأتي منصوبًا.

جدول (6): التمييز بعد كناية العدد "كم" من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
سَلْ بَنِي إِسْرائِيلَ كَمْ آتَيْناهُمْ مِنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ	البقرة	211
وَ كَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْناها فَجاءَها بَأْسُنا بَياتاً أَوْ هُمْ قائِلُونَ	الأعراف	4

وَكَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَحْسَنُ أَثاثاً وَرِءْياً	مريم	74
وَكَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هَلْ تُحِسُّ مِنْهُمْ مِنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزاً	مريم	98
وَكَمْ أَهْلَكْنا مِنَ الْقُرُونِ مِنْ بَعْدِ نُوحٍ وَكَفى بِرَبِّكَ بِذُنُوبِ عِبادِهِ خَبِيراً بَصِيراً	الإسراء	17
وَ كَمْ قَصَمْنا مِنْ قَرْيَةٍ كانَتْ ظالِمَةً وَأَنْشَأْنا بَعْدَها قَوْماً آخَرِينَ	الأنبياء	11
قالَ كَمْ لَبِثْتُمْ فِي الْأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ	المؤمنون	112
أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الْأَرْضِ كَمْ أَنْبَتْنا فِيها مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ	الشعراء	7
وَكَمْ أَهْلَكْنا مِنْ قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَها	القصص	58
كَمْ أَهْلَكْنا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ فَنادَوْا وَلاتَ حِينَ مَناصٍ	ص	3
وَكَمْ أَرْسَلْنا مِنْ نَبِيٍّ فِي الْأَوَّلِينَ	الزخرف	6
وَ كَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَشَدُّ مِنْهُمْ بَطْشاً	ق	36
وَ كَمْ مِنْ مَلَكٍ فِي السَّماواتِ لا تُغْنِي شَفاعَتُهُمْ شَيْئاً	النجم	26

5. التمييز بعد "كأيّن"، ويكون مجرورًا بـ"من".

جدول (7): التمييز بعد "كأين" من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
وَ كَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ	آل عمران	146
وَكَأَيِّنْ مِنْ آيَةٍ فِي السَّماواتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْها	يوسف	105
فَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْناها وَ هِيَ ظالِمَةٌ فَهِيَ خاوِيَةٌ عَلى عُرُوشِها	الحج	45
وَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ أَمْلَيْتُ لَها وَ هِيَ ظالِمَةٌ	الحج	48
وَ كَأَيِّنْ مِنْ دَابَّةٍ لا تَحْمِلُ رِزْقَهَا اللَّهُ يَرْزُقُها وَإِيَّاكُمْ	العنكبوت	60
وَ كَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِنْ قَرْيَتِكَ الَّتِي أَخْرَجَتْكَ	محمد	13
وَ كَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ عَتَتْ عَنْ أَمْرِ رَبِّها وَرُسُلِهِ	الطلاق	8

6. التمييز بعد كناية العدد "بضع".

جدول (8): التمييز بعد كناية العدد "بضع" من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
فَأَنْسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ	يوسف	42
فِي بِضْعِ سِنِينَ ۗ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِن بَعْدُ	الروم	4

7. التمييز بعد صيغ التعجب السماعية "كفى بـ..." و"كُبُر..." (ويقاس عليها باقي صيغ التعجب)، ويكون اسمًا نكرةً منصوبًا

جدول (9): التمييز بعد صيغ التعجب السماعية من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
فَإِذا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوالَهُمْ فَأَشْهِدُوا عَلَيْهِمْ وَكَفى بِاللَّهِ حَسِيباً	النساء	6
وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِأَعْدائِكُمْ وَكَفى بِاللَّهِ وَلِيًّا وَكَفى بِاللَّهِ نَصِيراً	النساء	45
انْظُرْ كَيْفَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَكَفى بِهِ إِثْماً مُبِيناً	النساء	50
فَمِنْهُمْ مَنْ آمَنَ بِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ صَدَّ عَنْهُ وَكَفى بِجَهَنَّمَ سَعِيراً	النساء	55
ذلِكَ الْفَضْلُ مِنَ اللَّهِ وَكَفى بِاللَّهِ عَلِيماً	النساء	70
وَأَرْسَلْناكَ لِلنَّاسِ رَسُولاً وَكَفى بِاللَّهِ شَهِيداً	النساء	79
وَلِلَّهِ ما فِي السَّماواتِ وَما فِي الْأَرْضِ وَكَفى بِاللَّهِ وَكِيلاً	النساء	132
لكِنِ اللَّهُ يَشْهَدُ بِما أَنْزَلَ إِلَيْكَ أَنْزَلَهُ بِعِلْمِهِ وَالْمَلائِكَةُ يَشْهَدُونَ وَكَفى بِاللَّهِ شَهِيداً	النساء	166
فَكَفى بِاللَّهِ شَهِيداً بَيْنَنا وَبَيْنَكُمْ إِنْ كُنَّا عَنْ عِبادَتِكُمْ لَغافِلِينَ	يونس	29
قُلْ كَفى بِاللَّهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتابِ	الرعد	43
اقْرَأْ كِتابَكَ كَفى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً	الإسراء	14
وَكَمْ أَهْلَكْنا مِنَ الْقُرُونِ مِنْ بَعْدِ نُوحٍ وَكَفى بِرَبِّكَ بِذُنُوبِ عِبادِهِ خَبِيراً بَصِيراً	الإسراء	17
إِنَّ عِبادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطانٌ وَكَفى بِرَبِّكَ وَكِيلاً	الإسراء	65

96	الإسراء	قُلْ كَفى بِاللَّهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ إِنَّهُ كانَ بِعِبادِهِ خَبِيراً بَصِيراً
47	الأنبياء	وَإِن كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَىٰ بِنَاحَاسِبِينَ
58	الفرقان	وَ تَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لا يَمُوتُ وَسَبِّحْ بِحَمْدِهِ وَكَفى بِهِ بِذُنُوبِ عِبادِهِ خَبِيراً
52	العنكبوت	قُلْ كَفى بِاللَّهِ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ شَهِيداً يَعْلَمُ ما فِي السَّماواتِ وَالْأَرْضِ
3	الأحزاب	وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفى بِاللَّهِ وَكِيلاً
39	الأحزاب	الَّذِينَ يُبَلِّغُونَ رِسالاتِ اللَّهِ وَيَخْشَوْنَهُ وَلا يَخْشَوْنَ أَحَداً إِلاَّ اللَّهَ وَكَفى بِاللَّهِ حَسِيباً
48	الأحزاب	وَلا تُطِعِ الْكافِرِينَ وَالْمُنافِقِينَ وَدَعْ أَذاهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفى بِاللَّهِ وَكِيلاً
8	الأحقاف	هُوَ أَعْلَمُ بِما تُفِيضُونَ فِيهِ كَفى بِهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ
28	الفتح	هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا
5	الكهف	كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْواهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلاَّ كَذِباً
35	غافر	الَّذِينَ يُجادِلُونَ فِي آياتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطانٍ أَتاهُمْ كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا
3	الصف	كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا ما لا تَفْعَلُونَ

8. التمييز بعد الأفعال الجامدة الدالة على المدح أو الذم (نعم – بئس)، ويكون التمييز بعدها "ما" (نكرة بمعنى شيء) أو اسم نكرة منصوب.

جدول (10): التمييز بعد الأفعال الجامدة الدالة على المدح أو الذم من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوها وَتُؤْتُوها الْفُقَراءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ	البقرة	271
فَنَبَذُوهُ وَراءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَناً قَلِيلاً فَبِئْسَ ما يَشْتَرُونَ	آل عمران	187
إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كانَ سَمِيعاً بَصِيراً	النساء	58
وَتَرى كَثِيراً مِنْهُمْ يُسارِعُونَ فِي الْإِثْمِ وَالْعُدْوانِ وَأَكْلِهِمُ السُّحْتَ لَبِئْسَ ما كانُوا يَعْمَلُونَ	المائدة	62
كانُوا لا يَتَناهَوْنَ عَنْ مُنكَرٍ فَعَلُوهُ لَبِئْسَ ما كانُوا يَفْعَلُونَ	المائدة	79
تَرى كَثِيراً مِنْهُمْ يَتَوَلَّوْنَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَبِئْسَ ما قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنْفُسُهُمْ	المائدة	80
وَلَمَّا رَجَعَ مُوسى إِلى قَوْمِهِ غَضْبانَ أَسِفاً قالَ بِئْسَما خَلَفْتُمُونِي مِنْ بَعْدِي	الأعراف	150
أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِياءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلاً	الكهف	50

9. التمييز بعد الأفعال المتصرفة لإنشاء المدح والذم (ساء - حَسُن - كبُر).

جدول (11): التمييز بعد الأفعال المتصرفة لإنشاء المدح والذم من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
إِنَّهُ كانَ فاحِشَةً وَمَقْتاً وَساءَ سَبِيلاً	النساء	22
وَمَنْ يَكُنِ الشَّيْطانُ لَهُ قَرِيناً فَساءَ قَرِيناً	النساء	38
الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَداءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولئِكَ رَفِيقاً	النساء	69
فَأُولئِكَ مَأْواهُمْ جَهَنَّمُ وَساءَتْ مَصِيراً	النساء	97
وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَوْزارَهُمْ عَلى ظُهُورِهِمْ أَلا ساءَ ما يَزِرُونَ	الأنعام	31
وَما كانَ لِلَّهِ فَهُوَ يَصِلُ إِلى شُرَكائِهِمْ ساءَ ما يَحْكُمُونَ	الأنعام	136
ساءَ مَثَلاً الْقَوْمُ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآياتِنا وَأَنْفُسَهُمْ كانُوا يَظْلِمُونَ	الأعراف	177
لِيَحْمِلُوا أَوْزارَهُمْ كامِلَةً يَوْمَ الْقِيامَةِ وَمِنْ أَوْزارِ الَّذِينَ يُضِلُّونَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ أَلا ساءَ ما يَزِرُونَ	النحل	25
أَيُمْسِكُهُ عَلى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرابِ أَلا ساءَ ما يَحْكُمُونَ	النحل	59
وَ لا تَقْرَبُوا الزِّنى إِنَّهُ كانَ فاحِشَةً وَساءَ سَبِيلاً	الإسراء	32
مُتَّكِئِينَ فِيها عَلَى الْأَرائِكِ نِعْمَ الثَّوابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقاً	الكهف	31
خالِدِينَ فِيهِ وَساءَ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيامَةِ حِمْلاً	طه	101
إِنَّها ساءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقاماً	الفرقان	66
خالِدِينَ فِيها حَسُنَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقاماً	الفرقان	76
أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ السَّيِّئاتِ أَنْ يَسْبِقُونا ساءَ ما يَحْكُمُونَ	العنكبوت	4
أَنْ نَجْعَلَهُمْ كَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ سَواءً مَحْياهُمْ وَمَماتُهُمْ ساءَ ما يَحْكُمُونَ	الجاثية	21
عَلَيْهِمْ دائِرَةُ السَّوْءِ وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَساءَتْ مَصِيراً	الفتح	6
كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْواهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلاَّ كَذِباً	الكهف	5

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

الَّذِينَ يُجادِلُونَ فِي آياتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطانٍ أَتاهُمْ كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا	غافر	35
كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا ما لا تَفْعَلُونَ	الصف	3

10. تمييز الجملة (النسبة) المحوَّل (المنقول) عن فاعل.

جدول (12): تمييز الجملة المحول عن فاعل من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	تقدير الكلام	الموضع
إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بَعْدَ إِيمانِهِمْ ثُمَّ ازْدادُوا كُفْراً	ازداد كفرهم	آل عمران90
إِنَّما نُمْلِي لَهُمْ لِيَزْدادُوا إِثْماً وَلَهُمْ عَذابٌ مُهِينٌ	ليزداد إثمهم	آل عمران 178
فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْساً فَكُلُوهُ هَنِيئاً مَرِيئاً	طابت أنفسهن	النساء 4
ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ ازْدادُوا كُفْراً لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ	ازداد كفرهم	النساء 137
تَرى أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ	فاض دمع أعينهم	المائدة 83
وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلا تَتَذَكَّرُونَ	وسع علم ربي كل شيء	الأنعام 80
وَسِعَ رَبُّنا كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً عَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْنا	وسع علم ربنا	الأعراف 89
تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَناً أَلاَّ يَجِدُوا ما يُنْفِقُونَ	فاض دمع أعينهم	التوبة 92
هَلْ يَسْتَوِيانِ مَثَلاً أَفَلا تَذَكَّرُونَ	هل يستوي مثلُهما	هود 24
وَ لَمَّا جاءَتْ رُسُلُنا لُوطاً سِيءَ بِهِمْ وَضاقَ بِهِمْ ذَرْعاً	ضاق ذرعه بهم	هود 77
امْرَأَتُ الْعَزِيزِ تُراوِدُ فَتاها عَنْ نَفْسِهِ قَدْ شَغَفَها حُبًّا	شغفها حبُّه	يوسف 30
إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبالَ طُولاً	تبلغ طول الجبال	الإسراء 37
كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْواهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلاَّ كَذِباً	كبرت كلمة مقالتهم	الكهف 5
وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلى ما لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْراً	ما لم يحط خبرك به	الكهف 68
كَذلِكَ وَقَدْ أَحَطْنا بِما لَدَيْهِ خُبْراً	أحاط خبرنا بما لديه	الكهف 91
قالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً	اشتعل شيب الرأس	مريم 4
فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْناً فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَداً فَقُولِي	لتقر عينك	مريم 26
إِنَّما إِلهُكُمُ اللَّهُ الَّذِي لا إِلهَ إِلاَّ هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً	وسع علمه كل شيء	طه 98
حَتَّى إِذا جاؤُ قالَ أَكَذَّبْتُمْ بِآياتِي وَلَمْ تُحِيطُوا بِها عِلْماً	ولم يحط علمكم بها	النمل 84
وَلَمَّا أَنْ جاءَتْ رُسُلُنا لُوطاً سِيءَ بِهِمْ وَضاقَ بِهِمْ ذَرْعاً	ضاق ذرعه بهم	العنكبوت 33
اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتاباً مُتَشابِهاً مَثانِيَ	متشابهاً مثانيه	الزمر 23
هَلْ يَسْتَوِيانِ مَثَلاً الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ	هل يَسْتَوي مَثَلُهما	الزمر 29
رَبَّنا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَحْمَةً وَعِلْماً فَاغْفِرْ لِلَّذِينَ تابُوا	وسعتْ رحمتك وعلمك	غافر 7
كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا	كبر مقت جدالهم	غافر 35
لِيَزْدادُوا إِيماناً مَعَ إِيمانِهِمْ	ليزداد إيمانهم	الفتح 4
وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْماً	أحاط علمه بكل شيء	الطلاق 12
كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا ما لا تَفْعَلُونَ	كبر مقت قولهم	الصف 3

11. تمييز الجملة المنقول عن مفعول به.

جدول (13): تمييز الجملة المحول عن مفعول به من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	**تقدير الكلام**	الموضع
وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجاتٍ	ورفع درجات بعضهم	البقرة 253
إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزادَهُمْ إِيماناً	فزاد ايمانهم	آل عمران 173
وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلامَ دِيناً	رضيت دين الإسلام لكم	المائدة 3
وَلَيَزِيدَنَّ كَثِيراً مِنْهُمْ ما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ طُغْياناً وَكُفْراً	ليزيدن طغيانهم وكفرهم	المائدة 64
وَلَيَزِيدَنَّ كَثِيراً مِنْهُمْ ما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ طُغْياناً وَكُفْراً	ليزيدن طغيانهم وكفرهم	المائدة 68
نَرْفَعُ دَرَجاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ	نرفع درجاتِ من نشاء	الأنعام 83
وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ	ورفع درجات بعضكم	الأنعام 165
وَزادَكُمْ فِي الْخَلْقِ بَسْطَةً	وزاد بسطتكم في الخلق	الأعراف 69
وَإِذا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آياتُهُ زادَتْهُمْ إِيماناً وَعَلى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ	زادت إيمانهم	الأنفال 2
فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَزادَتْهُمْ إِيماناً وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ	زادت إيمانهم	التوبة 124
نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ	نرفع درجاتِ من نشاء	يوسف 76
إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْناهُمْ هُدىً	زدنا هداهم	الكهف 13

وَيَزِيدُ اللَّهُ الَّذِينَ اهْتَدَوْا هُدىً	يزيد هدى الذين اهتدوا	مريم 76
وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً	زد علمي	طه 114
أَنَسْجُدُ لِما تَأْمُرُنا وَزادَهُمْ نُفُوراً	زاد نفورهم	الفرقان 60
وَلا يَزِيدُ الْكافِرِينَ كُفْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ إِلاّ مَقْتاً	يزيد الكفر مقت الكافرين	فاطر 39
وَلا يَزِيدُ الْكافِرِينَ كُفْرُهُمْ إِلاّ خَساراً	يزيد الكفر خسارالكافرين	فاطر 39
فَلَمَّا جاءَهُمْ نَذِيرٌ ما زادَهُمْ إِلاّ نُفُوراً	زاد نفورهم	فاطر 42
وَرَفَعْنا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ	وَرَفَعْنا دَرَجاتِ بَعْضَهُمْ	الزخرف 32
وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زادَهُمْ هُدىً وَآتاهُمْ تَقْواهُمْ	زاد هداهم	محمد 17
وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُوناً فَالْتَقَى الْماءُ عَلى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ	وَفَجَّرْنَا عيون الْأَرْضَ	القمر 12
يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ	يرفع الله درجات الذين امنوا	المجادلة 11

12. تمييز الجملة غير المنقول[3].

جدول (14): تمييز الجملة غير المنقول من مدونة القرآن الكريم

الشاهد	السورة	الآية
وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ ماذا أَرادَ اللَّهُ بِهذا مَثَلاً	البقرة	26
وَ مَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ	آل عمران	85
لا تَتَّخِذُوا بِطانَةً مِنْ دُونِكُمْ لا يَأْلُونَكُمْ خَبالاً وَدُّوا ما عَنِتُّمْ	آل عمران	118
وَإِذا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنامِلَ مِنَ الْغَيْظِ	آل عمران	119
وَما كانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلاّ بِإِذْنِ اللَّهِ كِتاباً مُؤَجَّلاً	آل عمران	145
فَأَثابَكُمْ غَمًّا بِغَمٍّ لِكَيْلا تَحْزَنُوا عَلى ما فاتَكُمْ	آل عمران	153
فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجاهِدِينَ بِأَمْوالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقاعِدِينَ دَرَجَةً	النساء	95
يَحْكُمُ بِهِ ذَوا عَدْلٍ مِنْكُمْ هَدْياً بالِغَ الْكَعْبَةِ	المائدة	95
أَفَغَيْرَ اللَّهِ أَبْتَغِي حَكَماً وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ إِلَيْكُمُ الْكِتابَ مُفَصَّلاً	الأنعام	114
وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ صِدْقاًوَعَدْلاً لا مُبَدِّلَ لِكَلِماتِهِ	الأنعام	115
قُلْ أَغَيْرَ اللَّهِ أَبْغِي رَبًّا وَهُوَ رَبُّ كُلِّ شَيْءٍ	الأنعام	164
قالَ أَغَيْرَ اللَّهِ أَبْغِيكُمْ إِلهاً وَهُوَ فَضَّلَكُمْ عَلَى الْعالَمِينَ	الأعراف	140
قالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِيناً	الإسراء	61
لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِراراً وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْباً	الكهف	18
أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوّاكَ رَجُلاً	الكهف	37
وَ أَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صالِحاً فَلَهُ جَزاءً الْحُسْنى	الكهف	88
وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعاً	الكهف	104
وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِّنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا	طه	131
ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ	الحج	5
فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثانِ وَاجْتَنِبُوا قَوْلَ الزُّورِ	الحج	30
فَلا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسَراتٍ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِما يَصْنَعُونَ	فاطر	8
أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَسَلَكَهُ يَنابِيعَ فِي الْأَرْضِ	الزمر	21
اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتاباً مُتَشابِهاً مَثانِيَ	الزمر	23
فَلَمَّا رَأَوْهُ عارِضاً مُسْتَقْبِلَ أَوْدِيَتِهِمْ قالُوا	الأحقاف	24
تَكادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ كُلَّما أُلْقِيَ فِيها فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُها	الملك	8
وَأَنَّا لَمَسْنَا السَّماءَ فَوَجَدْناها مُلِئَتْ حَرَساً شَدِيداً وَشُهُباً	الجن	8
نَذِيراً لِلْبَشَرِ	المدثر	36

مقارنة بين الدراسة الوصفية والمعيارية لظاهرة التمييز في اللغة العربية

بحصر المباحث والمسائل الخاصة بموضوع التمييز من شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك تبيّن أن الدراسة الوصفيةلموضوع التمييز (من واقع مدونة القرآن الكريم) اشتملت على أغلب المباحث والمسائل التي تتعلق به، ومنها تعريف التمييز اصطلاحًا، وتمييز النسبة أو الجملة (الملحوظ)، والتمييز الملحوظ المنقول عن فاعل، والتمييز الملحوظ المنقول عن مفعول، والتمييز الملحوظ المنقول عن مبتدأ[4]، والتمييز الملحوظ الغير منقول، والعامل في التمييز الملحوظ، وتمييز العدد (الملفوظ) وحالاته من حيث الإعراب والإفراد

والجمع، والتمييز الملفوظ الواقع بعد شبه المقادير وما دل على المثلية، وتمييز كنايات العدد (كم – كأين - بضع)، والعامل في التمييز الملفوظ، ومواضع جر التمييز بـ"مِن"، ومواضع جر التمييز بالإضافة، ومسألة جواز أن يأتي التمييز معرفة لفظًا ولكنه يؤول بمعنى النكرة كما في قوله تعالى (إلا من سفه نفسه (البقرة 130) - وكم أهلكنا من قرية بطرت معيشتها (القصص 58))، ومسألة جواز أن يأتي التمييز للتأكيد لا لإزالة الإبهام كما في قوله تعالى (إن عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهرا (التوبة 36))، ومواضع وجوب نصب التمييز.

بينما أغفلت أمثلة المدونة بعض المسائل الخاصة بموضوع التمييز مثل التمييز الملحوظ بعد صيغتي التعجب "ما أفعل" و"أفعِل به" (أكْرِم بمحمد عالماً - ما أحسن زيداً أدباً)، والتميز الملحوظ بعد صيغ التعجب السماعية (لله درُّه فارساً - يالك رجلا - حسبك به ناصراً)، وتمييز المقادير (الوزن – الكيل - المساحة) كما في (أعارني جاري رطلا زيتاً - بعت صاعا قمحاً - أملك فدانا أرضاً)، والتمييز بعد ما كان فرعا للتمييز نحو (أملك خاتما فضةً)، والتمييز بعد بعض كنايات العدد (كذا - نيِّف - كَيْتَ - ذَيْتَ - ذَيْت)، ومسألة جواز توسطه بين العامل ومعموله إذا كان العامل فعلا متصرفًا نحو (طاب نفسًا زيد)، وبعض مواضع جواز جره بـ"مِن" نحو (أكرم بمحمد من عالم- حسبك به من ناصر)، ومسألة جواز جره بالإضافة بعد المقادير وشبهها (ملكت شبرَ أرضٍ)، ومسألة وجوب جره بالإضافة بعد اسم التفضيل ولم يكن فاعلًا في المعنى (فلان أكرم رجل).

ويمكن تسويغ عدم شمولية أمثلة المدونة على بعض المسائل والمباحث الخاصة بموضوع التمييز بما يلي:-

- بعض المسائل التي ليس لها أمثلة في المدونة يمكن قياسها على أمثلة موجودة مثل التمييز بعد كنايات العدد (كذا – نيِّف وغيرها....) يمكن قياسها على ما ذكر في المدونة (كأين – كم - بضع)، تمييز المقادير (الوزن – الكيل - المساحة) يمكن قياسها على ماذكر في المدونة (شبه المقادير وما دل عل المثلية)، التمييز بعد صيغ التعجب القياسة والسماعية يمكن قياسها على الصيغ السماعية المذكورة في المدونة.
- بعض المسائل غير المحققة بأمثلة من المدونة هي مسائل فرعية ومبنية على أنواع تمييز غير مذكورة في المدونة مثل بعض مواضع وجوب وجواز جر التمييز بـ"مِن" وبالإضافة بعد المقادير وصيغ التعجب غير المذكورة في المدونة.
- محدودية لغة المدونة واقتصارها على نوع محدود من اللغة العربية وهو اللغة التراثية القرآنية

الخـــاتمـــــــــة

تناول هذا البحث الحثَّ على تفعيل دور المدونات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كمصدر للأمثلة والاستشهادات الممثلةللمستوى اللغوي المراد دراسته (العامية –الفصحى العصرية–الفصحى التراثية)، وتخلل ذلك تناول ظاهرة التمييز (specification) من مدونة القرآن الكريم باعتبارها مدونة عربية ممثلة لفصحى التراث محلَّلة نحويًا على مستوى الوظيفة النحوية (traditional Arabic grammar) إلى جانب الاستعانة ببعض كتب إعراب القرآن الكريم من أجل حصر جميع الاستشهادات الواردة في هذا الموضوع، ثم إعادة صياغة ودراسة تلك الظاهرة النحوية وصفيًا من خلال أمثلة المدونة، ثم عقد مقارنة بين الدراسة الوصفية والدراسة المعيارية التقليدية من كتاب شرح ألفية ابن مالك لابن عقيل ومناقشة النتائج.

هوامش البحث

[1] في الغالب تكون المدونة محددة الحجم ودائماً يتم تحديد حجم المدونة في طور تصميمها وقبل الشروع في جمعها ولكن هذا ليس مطلقاً حيث يوجد نوع من المدونات - يطلق علي اسم "monitor corpus"- تكون غير محددة الحجم وفي تزايد مستمر. ولكن باستثناء هذا النوع من المدونات فأي مدونة تكون محددة الحجم.

[2]Prague Arabic dependency treebank: A word on the million words.

[3]يشمل التمييز الغير منقول أنواع أخرى من الأنواع سابقة الذكر مثل التمييز بعد أفعال المدح والذم والتمييز بعد صيغة التعجب "كفى بـ "

[4]وذلك بعد اسم التفضيل الصالح للإخبار به عن التمييز

المـــــراجـــــع

ابن عقيل، بهاء الدين، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد (1998)، *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك*، دار التراث، ط2.

الدحداح، أبو فارس، (2012)، *شرح ألفية ابن مالك*، العبيكان للنشر، ط3.

الدرويش، محي الدين، (1992) *إعراب القرآن الكريم وبيانه*، دار ابن كثير، ط3.

الحلبي، السمين، تحقيق: أحمد محمد الخراط، (1985)، *الدر المصون في علم الكتاب المكنون*، دار القلم دمشق.

المقرئ، أبو طاهر، (1410 هـ)، *أخبار النحويين*، دَار الصَّحَابَة للتراث، ط1.

ابن جني، (بدون تاريخ)، *الخصائص*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4.

References

Abdelali, A. et al. (2005). *Building a Modern Standard Arabic Corpus*. Workshop of Computational Modeling of Lexical Aquestion,The Split Meeting. Croatia, 25th to 28th of July 2005.

Al-Darweesh, Mohey El-deen, (1992), *E'raab The Holy Quran and its clarification*, Dar Ibn Kather, 3rd edition.

Al-Halaby, Al-sameen, (1985) *Al-Durr Al-Masoun in clarification of The Holy Quran*, investigation: Ahmed Mohammed Al-kharrat Dar Al-Qalam, Damascus.

Al-Muqri', Abou Taher, (1410 H), *Grammarian news*, Dar Al-sahaba for heritage,1st edition.

Al-Sulaiti, L., & Atwell, E. (2004). *Designing and Developing A Corpus of contemporary Arabic* (Doctoral dissertation, University of Leeds (School of Computing)).

Alansary, S., & Nagi, M. & Adly, N. (2008), *Towards Analysing the International Corpus of Arabic (ICA): Progress of Morphological Stage*. In Proceedings of 8th International Conference on Language Engineering, Egypt.

Alansary, S. (2012), *BAMAE: Buckwalter Arabic Morphological Analyzer Enhancer*. in Proceedings of 4th international conference on Arabic language processing, Mohamed Vth University Souissi, Rebate, Morocco, May 2-3 2012.

Alansary, S., Nagi, M. and Adly, N. (2007). *Building an International Corpus of Arabic (ICA): progress of compilation stage*. In Proceedings of the 7th International Conference on Language Engineering, Cairo, Egypt, 5–6 December 2007.

Alansary, S., & Nagi, M. (2014). *The International Corpus of Arabic: Compilation, Analysis and Evaluation*. ANLP 2014, 8.

Al-Thubaity, A., "*A 700M+ Arabic corpus: KACST Arabic corpus design and construction,*" Language Resources and Evaluation, pp. 1-31, 2014.

Atiyya, M. et al. (2005). *Specifications of the Arabic Written Corpus*. NEMLAR project. http://www.nemlar.org.

Bazo, A., Burghardt, M., & Wolff, C. (2013). *TWORPUS–An Easy-to-Use Tool for the Creation of Tailored Twitter Corpora*. In Language Processing and Knowledge in the Web (pp. 23-34). Springer, Berlin, Heidelberg.

Bies, A., & Maamouri, M. (2003). *Penn Arabic treebank guidelines*. Draft: January, 28, 2003.

Choukri K., Krawner S. (2004), *Arabic Language Resources and Tools*, Nemlar.

Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (4th Ed.). Oxford: Blackwell.

Dukes, K., & Habash, N. (2010, May). *Morphological Annotation of Quranic Arabic*. In LREC.

Dukes, K., & Buckwalter, T. (2010, March). *A dependency treebank of the Quran using traditional Arabic grammar*. In Informatics and systems (INFOS), 2010 The 7th International conference on (pp. 1–7). IEEE.

El-dahdaah, Abou Fares, (2012), *explanation of Alfeyya Ibn Malek*, Al-obAykan for publication, 3rd edition.

Habash, N., & Roth, R. M. (2009a, August). *Catib: The columbia arabic treebank*. In Proceedings of the ACL-IJCNLP 2009 conference short papers (pp. 221-224). Association for Computational Linguistics.

Habash, N., Faraj, R., & Roth, R. (2009b, January). *Syntactic annotation in the Columbia Arabic treebank*. In Proceedings of MEDAR International Conference on Arabic Language Resources and Tools, Cairo, Egypt.

Hunston, Susan. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.

Ibn Aqeel, Bahaa El-deen, (n.d), *Ibn Aqeel explanation on Alfeyya Ibn Malek*, investigation: Mohammed mohey El-deen Abdelhamed (1998), Dar Alturath, 2nd edition.

Ibn Genni, (n.d), *Al-khasa's*, Egyptian General Book Authority, 4th edition.

Kennedy, Grammy. (1998). *An Introduction to corpus linguistics*. LONGMAN.

Meyer C. (2002), *English corpus linguistics, an introduction*, Cambridge University Press. Nerbonne J., Jager S. & Essen A. (1997), Language Teaching and Language Technology, the University of Groningen, April 28-29, 1997.

McEnery, Tony and Wilson, Andrew. (1996). *Corpus linguistics*. 1st edition. Edinburgh9 University Press.

McEnery, Tony and Wilson, Andrew (1997). *Teaching and Language Corpora(TALC)*. ReCALL, 9, pp 5-14 doi:10.1017/ S0958344000004572

Mitkov, Ruslan. (2003). *The Oxford Handbook Of Computional Linguistics*. Oxford University Press (Tony McEnery. chapter 24. Corpus Linguistics).

Maamouri, M., Bies, A., Jin, H. & Buckwalter, T. (2003). *Arabic Treebank: Part 1 v 2.0*. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2003T06, ISBN: 1- 58563-261-9.

Maamouri, M., Bies, A., Buckwalter, T. & Jin, H. (2004a). *Arabic Treebank: Part 2 v 2.0*. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2004T02, ISBN: 1- 58563-282-1.

Maamouri, M., Bies, A., Buckwalter, T. & Jin, H. (2004b). *Arabic Treebank: Part 3 v 1.0*. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2004T11, ISBN: 1- 58563-298-8.

Maamouri M., Bies A., Buckwalter T. & Mekki W. (2004d), *The Penn Arabic Treebank: Building a Large-Scale Annotated Arabic Corpus*, NEMLAR Conference on Arabic Language Resources and Tools.

Maamouri, M. & Bies, A. (2004f). *Developing an Arabic Treebank: Methods, Guidelines, Procedures, and Tools*. In Proceedings of COLING 2004. Geneva, Switzerland.

Maamouri, M. & Cieri, C. (2002). *Resources for Arabic Natural Language Processing at the Linguistic Data Consortium*. Proceedings of the International Symposium on Processing of Arabic. Faculté des Lettres, University of Manouba, Tunisia.

Saad, M., Ashour, W. (2010). OSAC: *Open Source Arabic Corpora*. In Proceedings of the EEECS'10 the 6th International Symposium on Electrical and Electronics Engineering and Computer Science, European University of Lefke, Cyprus, , pp. 118-123.

Sharaf, A., Atwell, E. S., Dukes, K., Sawalha, M., Al-Saif, A., Sharoff, S., ... & Roberts, A. (2010). *Arabic and Quranic computational linguistics projects at the University of Leeds* المشاريع الحاسوبية على اللغة العربية والقرآن بجامعة ليدز. In Proceedings of the workshop of Increasing Arabic Contents on the Web, organized by Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO). Leeds

Smrz, O., Bielicky, V., & Hajic, J. (2008). *Prague Arabic dependency treebank: A word on the million words.*

Whitcomb, L., & Alansary, S. (2017). *Using Linguistic Corpora in Arabic Foreign Language Teaching and Learning*. In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II (pp. 219-231). Routledge.

Zaghouani, W. (2014). *Critical survey of the freely available Arabic corpora*. In Proceedings of the workshop on free/open-source Arabic corpora and corpora processing tools workshop program (p. 1)

Zemanek P. (2001), *CLARA (Corpus Linguae Arabicae): An Overview*, Proceedings of ACL/EACL Workshop on Arabic Language.

The Quranic Arabic Corpus, Retrieved from http://corpus.quran.com.

درجة استخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية ومعوقات استخداماته في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة

محمد قاسم المقابلة
كلية العلوم والآداب بشرورة، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية
dr_mohammed_magableh@yahoo.com

عبد القادر محمد عتوم
كلية العلوم والآداب بشرورة، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.2

Received 8/1/2020 Accepted 8/3/2020

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم) لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة، وكذلك التعرف على معوقات استخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية من وجهة نظر قادة المدارس والوكلاء ذكوراً واناثاً في مدارس التعليم العام خلال العام الجامعي 1439-1440هـ، وقد بلغت عينة الدراسة (66) قائدا ووكيل، منهم ذكور (42)، وإناث (24)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بتطوير استبانة خاصة مكونة من (60) فقرة، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة، ولتحليل البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: دلت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية بأن درجة استخدام الحاسب الآلي كبيرة على جميع المجالات، وعلى مستوى الأداة الكلية، ومرتبة تنازليا حسب مجالات الدراسة كما يلي: مجال الرقابة، ومجال التخطيط، ومجال التنظيم، ومجال التقويم, كما أظهرت نتائج الدراسة من معوقات استخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية من وجهة نطر قادة المدارس والوكلاء ما يلي: الحاجة إلى التدريب على استخدام الحاسب الآلي، وأن هنالك تدن في مستوى الإلمام باللغة الانجليزية، وقلة تجهيزات المدرسة والفصول بالاجهزة التكنولوجية الحديثة، وتعطل الأجهزة، وقلة أعمال الصيانة الدورية بالسرعة الكافية، وكما أشارت النتائج أيضا الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والتخصص، والخبرة، بينما هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الموهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في الحاسب الآلي واستخداماته في العمل الإداري، وكذلك دورات في اللغة الانجليزية نظراً لوجود برامج ومفردات ومصطلحات برمجية باللغة الانجليزية.

الكلمات المفتاحية: الحاسب الآلي، الوظائف الإدارية، قادة المدارس والوكلاء, محافظة شرورة.

The Degree of Using Computers in Administrative Jobs and the Obstacles of Usage in Public Education Schools in Sharoorah Governorate

Mohammad Qasim Magableh Abedellqader amaohammed Atom
College of Arts and Sciences Shroorah - Najran University - Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to identify the degree of use computers in administrative functions (planning, organization, controlling, and evaluation) among school leaders and assistants in public education schools in Sharoorah ، as well as to identify obstacles of use computers in administrative functions from the perspective of school leaders and assistants male and female in public schools during the academic year 1439-1440, the study sample (66) school leaders and assistants, males (58), a and females (44), , and to answer the questions of the study, the researchers developed a questionnaire consisting of (60) items, has been verified sincerity and persistence, and data analysis was used frequencies, percentages and averages calculations and standard deviations, and analysis of variance quadruple the impact of sex, specialty, academic qualification, experience. The study found the following results: indicated arithmetic means and standard deviations that the degree of use of computers in the administrative function was high, and in descending order according to fields of study as follows: field controlling، and planning, and management area, and evaluation, as results showed constraints use of computers in administrative functions from the point of school leaders and assistants include: the need for training on the use of computers, and that there is low level of knowledge in English language, and the lack of equipment school and classroom with instruments of modern technological and hardware failures, and lack of maintenance which was not enough. In addition, field tradition and simulation results indicated that there were no statistically significant differences attributable to the impact of sex, specialization, and expertise, while there are no differences of statistical significance due to the impact of scientific qualification، the differences came in favor of males. In light of the findings of the study researchers, recommend the need of holding specialized training courses in computer and uses in administrative work, as well as courses in the English language due to the presence of programs and vocabulary and terminology programmed in English.

Keywords: Computer, administrative functions, school leaders and the assistant, Sharurah governorate

المقدمة

يعد العصر الحديث بأنة عصر الإنفجار المعرفي وعصر الثورة التكنولوجية، وهذا يدل على الأهمية القصوى لإستخدامات الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة في حياتنا اليومية.

وقد أصبح الحاسوب وتطبيقاته جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية، حيث أخذت تقنية المعلومات المبنية حول الحاسوب تغزو أوجه الحياة المختلفة في زمن قياسي، ثم ولدت شبكة الانترنت من رحم هذه التقنية، فأحدثت طوفاناً معلوماتياً، لذا قامت بعض الدول بوضع خطط معلوماتية واستراتيجية ومن ضمنها جعل الحاسوب وشبكة الإنترنت عنصراً اساسياً في المناهج التعليمية. (الزعابي، 2010، ص 745).

لذا نرى بأن الحاسوب قد فرض نفسه على جميع مجالات الحياة العصرية كافة، واتسعت إستخداماته في التعليم، والصناعة، والزراعة، والطب، والهندسة، وغيرها من المجالات المختلفة، وتعد مهارات إستخدام الحاسوب من الضروريات والمتطلبات الأساسية، لذا نرى بأن الحاسوب قد تم إدخاله في نظم التعليم في غالبية البلدان.

يشهد العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة جداً، حيث نرى توفر كم كبير من المعلومات في جميع حقول المعرفة، وهذا يتطلب مواكبة وإستيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات، ووجود أجهزة الحاسوب وتطبيقاته المختلفة قد عالجت الكم الهائل من البيانات والمعلومات وتخزينها، وترتيبها، وتحليلها، وحفظها، ومعالجتها.

ولا شك أن الادارة التربوية تفيد من الحاسب الآلي، وباستخداماته في المجالات المختلفة، حيث بدأ بإستخدام الحاسب الآلي في أعمالها الإدارية والتعليمية. (الداود،2010، ص 227).

إن إستخدام الحاسوب في الإدارة التعليمية ربما يكون إكثر التطبيقات الواعدة التي يحصل عليها الإداريون، والمعلمون، والطلبة، فإستخدامات الحاسوب متعددة في المجال التربوي منها: حفظ ملفات الطلبة، وتحديثها بصفة دورية، والتعرف على مستويات الطلبة، وإعداد الإختبارات وغيرها.

ولقد حدد (عيادات، 2014) ثلاث صعوبات تواجه إستخدام الحاسب بوصفة وسيله مساعدة للتعليم:

1- عدم توافر الدراية الكافية عند المدرسين بإختيار البرامج التعليميه الجيدة وتقييمها.

2- وجود بعض التخوف، والرهبة من إستخدام الحاسب، والظن بأن إستخدامه مقتصراً على المتخصصين الأكاديميين فقط.

3- نقص الخبرات التربوية عند المتخصصين في مجال الحاسب التعليمي الذين يعملون بمهنة التدريس.

ولا شك ان أحد العناصر الهامة لنجاح إستخدام الحاسب الآلي هو العنصر البشري الذي يتمثل في الفنيين والقائمين بأعمال التشغيل المختلفة، والاداريين، والمعلمين، والطلبة.

إن الحاسب الآلي لا يزيد عن كونه آلة تعمل وفقاً للتعليمات، والأوامر التي يحددها لها الانسان، ويجب أن نعلم أنه لا صحة للشائعات الخاطئة والتي تقول إن الحاسبات الآلية أجهزة تمثل تهديداً للإنسان، أي أنها يمكن أن تحل محله مما يسبب بطالة شديدة، والحقيقة عكس ذلك تماماً حيث أن الإنسان هو سيد هذه الآلة. (الحبيب، 2010، ص153).

أما في مجال التعليم فقد ظهر الإهتمام بالحاسوب في برامج إعداد المعلمين في العقود الأخيرة كنتيجة لما بدأت توليه المدارس ودور التعليم من إهتمام بتوسيع نطاق الاستفادة منه في مناهج التعليم العام حتى أن البعض من المربين, بدأ ينظر إلى الحاسوب على أنه إحدى المهارات الأساسية اللازمة لتلاميذ التعليم العام تماماً كمهارات الكتابة، والقراءة، والحساب، وعلى هذا الأساس فإن الحاسوب يعتبر المهارة الأساسية الرابعة. (الفار, 2005).

لقد شهدت المملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً ملحوظاً في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات في إدارة مدارس التعليم العام، تمثل ذلك في العديد من المظاهر لعل أبرزها إنشاء إدارة عامة لتقنية المعلومات ضمن الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بهدف تقديم جميع خدمات تقنية المعلومات لكافة الإدارات بالوزارة من تهيئة البنية التحتية اللازمة، وبناء وإدارة، وتشغيل النظم البرمجية، وأنظمة المعلومات، وتوحيد القواعد والمقاييس، والمواصفات الفنية لهذه الأنظمة كما يهدف إلى تجميع المعلومات من كافة الجهات في الوزارة ومراجعتها وتوفيرها (الحربي, 2011، ص4).

يعّرف الحاسب الآلي على أنه: " آلة حاسبة إلكترونية قادرة على تخزين كميات ضخمة من البيانات ومعالجتها وتشغيلها عن طريق برامج معينة ثم استرجاعها في فترة زمنية قصيرة " (Larry, 2005).

ولقد عرّف (الموسى، 2005) الحاسب الآلي على أنه:" آلة إلكترونية ممكن برمجتها لكي تقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات الحسابية والمنطقية عليها ".

ومن الخدمات التي يقدمها الحاسب الآلي للإدارة في مجال المعلومات التي يحتاج إليها مدير المدرسة في عملية اتخاذ القرارات:

1) تحويل البيانات والمعلومات من الإدارة المدرسية إلى معلومات مرتبة ومنظمة، وبشكل جيد

2) توفير قاعدة للحصول على المعلومات اللازمة للعملية الإدارية في المدرسة

3) الحاسب الآلي يخفف من الضغط الروتيني للأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة ويوفر له الوقت والجهد وسرعة الإنجاز. (عيادات, 2014).

4) التخلص من النظم اليدوية والذاتية الشخصية.

5) سرعة الحصول على المعلومات واسترجاعها وتخزينها لفترة زمنية طويلة، وتقليل الجهد في البحث عنها.

6)الحاسب الآلي أداة إتصال فعّالة تساعد مدير المدرسة على تحقيق أهدافه التي يتطلبها العمل منه. (المنيع، 2002؛ الصرايره, 2012).

وهنالك مزايا أخرى لإستخدامات الحاسب الآلي في القيادة المدرسية تشمل ما يلي:

1- السرعة والدقة سواء فيما يتعلق بإدخال البيانات وتشغيلها، أو إنتاج المعلومات واسترجاعها

2- القدرة على تخزين البيانات والمعلومات والبرامج.

3- القدرة على السيطرة على الاخطاء.

4- إمكانية إستخدام الحاسب الآلي في التدريب. (الفيومي، 2002).

يعد قائد المدرسة بوصفه أعلى وظيفة إدارية بالمدرسة إذا لم يستوعب المستجدات، والتطورات الحديثة، ويوليها، ويتماشى معها بإيجابية، ويحّسن من إدارته فإنه سيجد نفسه قد فقد موقعه وأخرج مؤسسته(المدرسة)من سباق البقاء، والنمو والتطور. (الكردي, 2014).

لقد حدد (Damn, Deign and Lovelace, 2001) وظائف الحاسوب في العمليات التعليمية بأنها إدارية، وتعليمية، وتربوية لحل المشكلات وتقويم المناهج، كما يمكن إستخدامه بالإضافة إلى المجالات السابقة في التعلم الذاتي.

إن أي منظومة إلكترونية تتعامل مع الجانب التعليمي، والمدرسة لابد ان تنقسم إلى شقين:

- الشق الإداري
- الشق التعليمي

الشق الإداري ويشمل الجوانب التالية:

- نظام إدارة شؤون الطلبة
- نظام متابعة الدرجات والنتائج
- نظام متابعة التنقلات
- نظام الجداول المدرسية
- نظام الادارة المالية والحسابات
- نظام إدارة الموارد البشرية
- نظام الحضور والإنصراف
- نظام إدارة المكتبات
- موقع تفاعلي للمدرسة بالإنترنت

ويقوم الشق الإداري بالمنظومة بخدمة كافة الأنشطة والمهام الإدارية والمحاسبية عن طريق إدارة وتخزين، ومعالجة كافة البيانات والمعلومات وطباعة التقارير.

أما الشق التعليمي يشمل الجوانب التالية:

- نظام المحاضرات الإلكترونية
- نظام الإختبارات الإلكترونية للطلبة
- وسائط متعددة للمناهج التعليمية

يقوم الشق التعليمي للمنظومة بخدمة المعلمين عن طريق إطلاق طاقاتهم، وقدراتهم الإبداعية، ويبدع الطالب أيضاً في أساليب العثور على المعلومات المخزنة بيسر في المدرسة او الإنترنت (الموسى، 2001).

وتعد الوظائف الإدارية من المهمات والأعمال والأنشطة التي يقوم بها الإداري على إختلاف الموقع والمسمى الوظيفي، فمدير المدرسة قائد إداري في مدرسته، والمعلم إداري في صفه، لذلك نرى بأن الإدارة تكمن في جميع مجالات الحياة.

وتعّرف القيادة بأنها: العملية الشاملة التي تستهدف الإنجاز الفعّال للأنشطة أو الأعمال، وذلك عن طريق الناس الآخرين ومن خلالهم.

ومن خلال التعريف نرى بأن الإداريين هم الذين يعملون من خلال الناس، ويخصصون الموارد المتاحة لإنجاز الأهداف، وطبقاً للمفهوم السابق للإدارة فإنها عملية تتضمن: التخطيط، والتنظيم والقيادة، والرقابة، كما ان تخصيص الموارد المتاحة هو عامل رئيسي في كل من التخطيط والتنظيم كما تصبح القيادة هي إنجاز الأهداف من خلال الناس، وفي النهاية فإن وظيفة الرقابة تتضمن الأداء الذي يحقق الأهداف أو إجراء تصحيحات في الأفعال والسلوك الإداري، وتأسيساً على ما سبق فان القيادة المدرسية تستهدف إنجاز الأعمال المدرسية بفاعلية من خلال العاملين بالمدرسة وعن طريقهم، وعلية يمكن تعريف الإدارة المدرسية في صورتها الحديثة على أنها: " منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات تخطيط وتسيير وتقويم للموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة والتوصل الى مجموعة من القرارات التي يؤدي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرجوة بفاعلية. (زاهر,2010، ص11).

ومن الوظائف والأعمال الادارية:

التخطيط (Planning): العملية الاساسية للإدارة والتي يتم من خلالها تحديد الغايات والوسائل عن طريق إصدار القرارات ورسم السياسات ووضع البرامج والميزانيات التي تساعد على الموازنة بين الأهداف والموارد والإمكانات خلال فتره زمنية محددة.

التنظيم (Organizing): وتشمل تقسيم الأعمال إلى مجموعات، وتوزيع المهام وتحديد الواجبات، وتنسيق المجهودات، وتحديد السلطة والمسؤولية، ونطاق الإشراف.

القيادة (Leadership): وهي عملية تفاعل بين القائد والمرؤوسين، والمواقف، وتختص القيادة بالإشراف على المرؤوسين وتوجيههم ودراسة إحتياجاتهم وتحفيزهم للعمل والأداء والاتصالات بفعالية، وإدارة الصراعات، وتنسيق وإدارة الوقت لتحقيق الأهداف المرجوة.

الرقابة (Controlling)وهي قياس النتائج للتأكد من مطابقتها للمعايير التي تتضمنها الخطة الموضوعة (العمايرة, 2012).

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع إستخدامات الحاسب الآلي، ولكن غالبية هذه الدراسات، حسب علم الباحثان، قد تطرقت الى موضوع إستخدامات الحاسب الآلي في التدريب وأتمتة العمل وموضوعات أخرى.

إلّا أن الدراسة الحالية تتناول إستخدامات الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم) لدى قادة ووكلاء مدارس التعليم العام، والتطرق إلى معوقات إستخدام الحاسب الآلي في العمل الإداري.

دراسة قام بها (الجندي، 2002) حيث هدفت إلى الكشف عن الفروق في تقويم المعلمين لإستخدام الحاسب الآلي وفقاً لعدد الدورات التدريبية في مجال الكمبيوتر، بالإضافة إلى التطرق الى الفروق في تقويم الطلبة لإستخدام الحاسب الآلي وفقاً لعدد الدورات التدريبية في مجال الكمبيوتر والمستوى الدراسي وإختلاف التخصص العلمي، تكونت عينة الدراسة من مائة معلم من معلمي المدارس الثانوية (170) طالب من طلبة المدارس الثانوية بمكة المكرمة، وتوصلت الدراسة الى نتائج منها: أن المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية أكثر في مجال الكمبيوتر كانوا أكثر إيجابية في تقويمهم لإستخدام الحاسب الآلي، كذلك الطلبة الذين حضروا دورات تدريبية اكثر، وفي المستوى الدراسي الثالث، وذوي التخصص العلمي كانوا أكثر إيجابية لإستخدام الحاسب الآلي.

أما الدراسه التي قام بها (الزعابي، 2010) حيث هدفت الدراسة إلى التعّرف على درجة إستخدام الأتمتة في المدارس الرسمية لمنطقة الفجيرة التعليمية، ومكتب الشارقة التعليمي بدولة الإمارات العربية المتحدة، قام الباحث بتصميم أداة للدراسة (الاستبانة)، وتكونت من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات: الادارة المدرسية، والمعلم، والطالب، والمواد المدرسية. إشتملت عينة الدراسة على (95) مدير ومديرة، والموجهين التربويين، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: إن درجة تقدير إستخدام الأتمتة في المدارس الرسمية لمنطقة الفجيرة التعليمية، ومكتب الشارقة التعليمي بدولة الإمارات العربية المتحدة كانت متوسطة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الإدارة المدرسية كمتغير: النوع الإجتماعي، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، والخبرة، والمنطقة التعليمية في تقدير درجة إستخدام الأتمتة في مدراس المنطقة التعليمية بمنطقة الفجيرة التعليمية، ومكتب الشارقة التعليمي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

ودراسة قام بها (غنيم، 2006) حيث هدفت الى التعرف على مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الاداري، ومعوقات إستخدامها، والكشف عن الفروق بين آراء المديرين حول مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الاداري ومعوقات استخدامه تبعاً لمتغيرات الدراسة، والتعرف على مقترحات المديرين في تطوير العمل الإداري والحد من معوقاتها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، تكونت عينة الدراسة من (227) مديراً من جميع مراحل التعليم العام، واستخدم المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتوصلت الدراسة الى جملة من النتائج منها: يرى أفراد الدراسة أن أكثر معوقات إستخدام الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الاداري المعوقات المادية وأقلها معوقات البرمجيات، ويرى المديريون في جميع مراحل التعليم العام أن إستخدام الإدارة الإلكترونية تواجهه معوقات بدرجة متوسطة.

أما الدراسة التي قامت بها (الهدهود، 2002) حيث هدفت الدراسة إلى تحديد واقع إستخدام أفراد الإدارة المدرسية للحاسوب في الممارسات الإدارية، والتعرف على أثر التدريب على الحاسوب في إستخدام أفراد الإدارة المدرسية له، والتعرف على إتجاهات أفراد الإدارة المدرسية نحو إستخدام الحاسوب في الممارسات الإدارية، والتعرف على الفروق ذات الدلاله الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغيرات الدراسة: النوع، والوظيفة، والمرحله الدراسية، والمنطقة التعليمية، والخبرة، والمستوى التعليمي، واشتملت عينة الدراسة على (122) مدير ومديرة مدرسة و (155) وكيل ووكيلة في التعليم العام بدولة الكويت. إشتملت أداة الدراسه على ثلاثة محاور: واقع إستخدام الحاسوب، والتدريب، ومقياس الاتجاهات، ومن أبرز نتائج الدراسة: يستخدم أفراد الإدارة المدرسية الحاسوب في ممارساتهم الإدارية بصورة مناسبة، وعدم توفر الميزانيات لشراء أعداد كافية من الحواسيب، وعدم توافر شبكات الإنترنت المحلية، والعالمية من أهم المعوقات التي تواجة أفراد الإدارة المدرسية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات عينة الدراسة حول إستخدام الحاسوب والمعوقات التي تواجههم في إستخدامه طبقاً لمتغيرات الدراسة.

بينما دراسة تشانج (Chang, 1990) هدفت إلى تحديد المستوى المهاري للمهارات المختلفة اللازمة لإستخدام الحاسوب من قبل مدراء المدارس في ولاية كاليفورنيا الجنوبية، تم توزيع (272) إستبانة على مدراء المدارس الثانوية التي تتراوح خبراتهم الوظيفية مابين (12-9) سنة، وقد بينت الدراسة إفتقار مدراء المدارس الى جميع مهارات الحاسوب، ولكن كان نصف عدد المدراء يمتلكون خبرة جيدة في مهارات إستخدام معالجة المشكلات وأظهر الباحث أن المستوى التعليمي، والعمر، والحالة الاجتماعية، والاقتصادية ذات علاقة مؤثرة على المستوى المهاري لمدير المدرسة في إستخدام الحاسوب.

دراسة وايت (White, 1995) والتي هدفت إلى إكتشاف مدى معرفة بعض مدراء المدارس الثانوية بالحاسوب واستخدامهم له في الأعمال الإدارية في كندا. تكونت عينة الدراسة من (15) مدير مدرسة ثانوية، وأظهرت النتائج ان 62% من المديرين يستخدمون الحاسوب في الأعمال الإدارية وأن إدارة المدرسة تستخدم برامج شؤون الموظفين.

دراسة لي (Liu, 2002) حيث هدفت الى مقارنة آراء وإنطباعات مديري المدارس الإبتدائية والثانوية والمدارس الصناعية في تايون Taiwan حول إستخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية، تم تطبيق الدراسة على عينة من (137) مدير مدرسة إبتدائية وثانوية في (تايون)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: لا يوجد فروق بين الإداريين في المدارس الإبتدائية، والثانوية والصناعية حول إستخدام الحاسب الآلى في العمل الإداري، كما وأظهرت النتائج أن البيانات الديموغرافية بين أفراد العينة: العمر، والمستوى التعليمي، والخبرة، والدراية بالحاسوب وجود فروق حول آراء الاداريين حول إستخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية.

مشكلة الدراسة

لقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة هائلة، وسريعة في المستحدثات التكنولوجية، وظهرت التقنيات الحديثة والمتمثلة بالحاسب الآلي، وتم إستخدامه في ميدان التعليم في شتى المجالات كالتعليم، والتعلم عن بعد، والأعمال الإدارية وغيرها، ويلعب الحاسب الآلي في الوقت الراهن دوراً أساسياً ومهماً في تطوير العملية التعليمية في جميع مجالاتها التعليمية والادارية.

ونظراً للإنفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي السريع في جميع مجالات الحياة المختلفة، فقد تم ملاحظة توافر الحاسب الآلي في جميع مدارس التعليم العام لما له من دور مهم وأساسي وإيجابي في مواكبة هذا التطور والتقدم السريع، إلّا أنه تم ملاحظة عدم استخدام الحاسب الالي الاستخدام الامثل بالرغم من توافره, وهذا ينعكس سلباً على الأداء بالنسبة لقائد المدرسة، ولما لإستخدام الحاسب الآلي من أهمية كبيرة في توفير الوقت والجهد، وتنظيم العمل، وتخزين البيانات وإسترجاعها، فلقد سعى الباحثان للتعرف على درجة إستخدام الحاسب الآلي من قبل قادة المدارس والمعوقات التي يواجهونها، وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول / ما درجة إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم) لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة؟

السؤال الثاني / ما معوقات إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة؟

الشؤال الثالث / هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء قادة المدارس والوكلاء حول إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة المدرسية، والتخصص؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على ما يلي:

1/ درجة إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم) من وجهة نظر قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة.

2/ معوقات إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية من وجهة نظر قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعلم العام بمحافظة شرورة.

3/ التعّرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في آراء قادة المدارس والوكلاء حول درجة إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في العمل الاداري، والتخصص.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال الأمور التالية:

- التأكيد على أهمية إستخدام الحاسب الآلي في القيادة المدرسية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في توضيح إستخدامات الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية لدى قادة المدارس.
- قد تشكل نتائج الدراسة حافزاً في تشجيع قادة المدارس والوكلاء في إستخدام الحاسب الآلي لتطوير العملية الإدارية التربوية.
- قد تساعد هذه الدراسة في أن تكون قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للتعرف على أهمية الحاسب الآلي ومجالات إستخداماته في الأعمال الإدارية.
- قد تساهم نتائج الدراسة في إظهار درجة إستخدام الحاسب الآلي من قبل قادة ووكلاء المدارس لإدارة التعليم، ووحدة الإشراف التربوي، وكذلك معوقات إستخدام الحاسب الآلي في العمل الإداري.

مصطلحات الدراسة

الادارة المدرسية: مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة، والتعاون، والفهم المتبادل، وهي جهاز يتألف من قائد المدرسة، ومن الوكلاء، والمعلمين، والإداريين، أي كل من يعمل في النواحي الفنية والإدارية. (حريري، 2000).

ويعرّفها الباحثان على أنها: فريق عمل يقوم بقيادة المدرسة ويتألف من قائد المدرسة والوكلاء والإداريين.

الحاسب الآلي: جهاز إلكتروني قادر على إستقبال البيانات، وتخزينها، وإسترجاعها آلياً، وإجراء العمليات الحسابية، والمنطقية عليها (معالجة البيانات)، وتتم معالجة البيانات بهدف إستخلاص النتائج، وذلك بإتباع مجموعه تفصيلية من الأوامر والتعليمات فهي مكتوبة بلغة خاصة تسمى اللغة البرمجية. (طلبة, 2000).

قائد المدرسة: هو المسؤول الأول في مدرسته، وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية، والتعليمية، والادارية، والفنية، والاجتماعية، ويعد القدوة الحسنة للزملاء اداء وسلوكاً (وزارة المعارف, 2006).

وكيل المدرسة: هو المسؤول عن قيادة المدرسة في حالة غياب قائد المدرسة أو تأخره وهو الساعد الأيمن له. (الحقيل, 1999).

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439-1440هـ. الحدود المكانية: إقتصرت هذه الدراسة على قادة المدارس والوكلاء ذكوراً، وإناثاً في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة، نجران.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

إستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال التطرق الى الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، والدراسات السابقه ذات العلاقة وتطوير أداة للدراسة، وعرضها على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديل عليها، والتأكد من صدقها، وثباتها، وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، وجمعها، ومعالجتها إحصائياً، وتحليلها، وإستخراج النتائج تفسيرها.

عينة الدراسة

إشتملت عينة الدراسة على (66) من قادة المدارس والوكلاء، منهم (32) قائداً (ذكوراً واناثاً) و (34) وكيلاً (ذكوراً، وإناثاً) تم إختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة للعام الجامعي 1439/ 1440هـ.

أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم أداة للدراسة بالإعتماد على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بإستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية،ومنها دراسة (الهدهود, 2002)، دراسة (الجندي, 2002)، ودراسة (غنيم، 2006), تكونت الإستبانة من ثلاثة أجزاء: الجزء الاول متعلق بالبيانات الشخصية ويشتمل على: الجنس، والتخصص، والخبرة في العمل الإداري، والمؤهل العلمي، بينما الجزء الثاني إشتمل على (46) فقرة متعلقة بإستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية ضمن أربعة مجالات: التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم، فيما إشتمل الجزء الثالث على (14) فقرة متعلقة بآراء القادة والوكلاء حول المعوقات التي تواجههم في إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية.

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرض الإستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والاداب بشرورة/جامعة نجران وعددهم (4) محكمين من أجل التحقق من صدق فقرات الإستبانة، ومدى وملاءمتها للمجال الذي وضعت ضمنه، حيث تم الأخذ بمقترحات أعضاء لجنة التحكيم.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (6) حسب معادلة

الفئات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	42	63.6
	انثى	24	36.4
الوظيفة	وكيل	34	51.5
	مدير	32	48.5
التخصص	علمي	32	48.5
	إنساني	34	51.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	37	56.1
	دراسات عليا	29	43.9
الخبرة	5 فما دون	45	68.2
	أكثر من 5 سنوات	21	31.8
	المجموع	66	100

كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

جدول (2)
معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
التخطيط	0.72
التنظيم	0.71
الرقابة	0.80
التقويم	0.83
الاستخدام ككل	0.90
المعوقات	0.72

الأساليبُ الإحصائِيَّةُ:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فَقَد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- حساب التكرارات لِوَصفِ استجابات العينة.

2- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات و المجالات لترتيب درجة استجابات المعلمين على عبارات الاستبانة.

3- مَعَامِلُ ثَبات الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.

4- تحليل التباين الرباعي المتعدد لتحديد أثر المتغيرات(الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة)

حددت الاستجابات وفق التدرج الخماسي كما يلي: (قليلة جداً, قليلة , متوسطة, كبيرة, كبيرة جداً) تُقَابِلُهَا الأَرقَامُ (4,5، 3، 2، 1).

وَحَيثُ إنَّ طُولَ الفَترةِ المستَخدَمةِ = 4 ÷ 5 = 0.80.

وَعلَيهِ يَتِمُّ حِسَابُ المتَوَسِّطِ المُرَجَّحِ كما في جَدولِ(3):

جَدول(3)

تَوزِيعُ المُتَوسِّطاتِ الحِسَابِيَّةِ

المُتَوسِّطُ المُرَجَّحُ	المُستَوى
1.79 فأقل	قليلة جداً
من 1.80 إلى 2.59	قليلة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	كبيرة
من 4.20 إلى 5	كبيرة جداً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم) لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام الحاسب، والجدول رقم 4 يوضح ذلك.

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.04-3.48)، حيث جاء مجال الرقابة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (3.74)، وبدرجة كبيرة على جميع المجلات.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام الحاسب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الرقابة	4.04	0.449	كبيرة
2	1	التخطيط	3.85	0.235	كبيرة
3	2	التنظيم	3.49	0.451	كبيرة
4	4	التقويم	3.48	0.249	كبيرة
		الاستخدام ككل	3.74	0.257	كبيرة

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة مجتمعة، كما في جدول رقم 5:

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استخدام الحاسب الالي في الوظائف الادارية لمجالات الدراسة: التخطيط، والتنظيم، والرقابه، والتقويم. حيث جاءت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.77) التي تنص على" يساعدني الحاسب الآلي في إعداد الجدول المدرسي واعتماده وفقاً للخطة الدراسية "، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) والفقرة رقم (30) والتي تنصان على:" يساعدني الحاسب الآلي في وضع جداول زمنية في المهام الموكلة لكل معلم وإدراي في المدرسة "، و " يساعدني الحاسب الآلي في إعداد التقارير الإدارية والفنية بشكل دوري عن سير العمل " بمتوسط حسابي بلغ (4.64)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (15) والتي تنص على: " يساعدني الحاسب الآلي في تقسيم الأعمال والمسؤوليات وتوزيع الإختصاصات في المدرسة " بمتوسط حسابي بلغ(4.62)، بينما جاءت الفقرة رقم(38) والتي تنص على: " يساعدني الحاسب الآلي في تقويم الامتحانات المدرسية ومعالجتها حاسوبياً " بمتوسط حسابي متدن بلغ (1.61)، والفقرة رقم (6)، والتي تنص على: " يساعدني الحاسب الآلي في وضع خطط لمعالجة المشكلات والصعوبات التي تعيق العمل " بمتوسط حسابي بلغ (1.71).

جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	إعداد الجدول المدرسي واعتماده وفقا للخطة الدراسية.	4.77	0.422	كبيرة جداً
2	عقد اجتماعات دورية للتباحث في الأمور المتعلقة بأعمال المدرسة.	4.18	0.721	كبيرة
3	إعداد الخطة الفصلية – السنوية للمدرسة.	4.33	0.591	كبيرة
4	وضع خطة لتدعيم صلات المدرسة بالمجتمع المحلي للمدرسة.	4.18	0.802	كبيرة
5	وضع جداول زمنية للمهام الموكلة لكل معلم وإداري في المدرسة.	4.64	0.671	كبيرة جداً
6	عدم وضع خطط لمعالجة المشكلات والصعوبات التي تعيق العمل.	1.67	0.791	قليلة جداً
7	إعداد خطط علاجية للطلبة المتخلفين دراسيا ورعاية المتفوقين.	4.32	0.636	كبيرة
8	تخطيط لدورات تدريبية تساعد على النمو المهني لمعلمي المدرسة وإداريها	4.47	0.561	كبيرة جداً
9	وضع خطة تطويرية ورقية للارتقاء بالمدرسة.	1.86	0.762	قليلة
10	تحديد الأهداف المستقبلية وتصنيفها حسب أولوياتها.	4.12	0.775	كبيرة
11	إعداد خطط لمشروعات النشاط المدرسي على مستوى الفصول ومستوى المدارس.	4.41	0.701	كبيرة جداً
12	استخدم التقنيات الحديثة في التخطيط لأعمال المدرسة المتنوعة.	4.44	0.558	كبيرة جداً
13	استخدام خطط وتعليمات شفوية لشؤون العاملين في المدرسة.	2.29	1.106	قليلة
14	تجنب استخدام الحاسب في وضع خطط عملية واضحة لاتخاذ القرارات في المدرسة.	4.15	0.949	كبيرة
15	تقسيم الأعمال والمسؤوليات وتوزيع الاختصاصات في المدرسة.	4.62	0.548	كبيرة جداً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
16	تصميم النماذج والسجلات لتنفيذ وتنظيم مهام العمل في المدرسة.	4.45	0.502	كبيرة جداً
17	وضع التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل المدرسة.	4.45	0.661	كبيرة جداً
18	تنظيم الندوات والمحاضرات والمشاركة فيها داخل المدرسة وخارجها.	3.92	0.900	كبيرة
19	.تنظيم سجلات وملفات العاملين والطلاب في المدرسة يدويا.	2.17	1.272	قليلة
20	تكرار تنظيم الجدول الدراسي (الحصص الدراسية، التوقيت الزمني لليوم الدراسي) حسب الجدول السابق.	4.42	0.634	كبيرة جداً
21	تحديد الإجراءات العملية لتنفيذ مهام العمل التنظيمي الإداري في المدرسة.	4.35	0.668	كبيرة
22	تنظيم قبول التلاميذ الجدد وتسجيلهم يدويا.	1.97	1.392	قليلة
23	توزيع المناوبة وتربية الصفوف على المعلمين وتحديد واجباتهم شفويا.	2.24	1.216	قليلة
24	تنظيم الامتحانات المدرسية وإدارتها ونتائجها يدويا.	2.30	1.370	قليلة
25	وضع برنامج رقابي دوري وتنفيذه على مراحل محددة	4.18	0.802	كبيرة
26	متابعة سجل العلامات الشهرية لجميع المعلمين الكترونيا.	4.29	0.718	كبيرة
27	متابعة سير التدريس وفق برنامج الدروس اليومي.	4.05	0.831	كبيرة
28	استرجاع المعلومات المطلوبة بسرعة لتنفيذ الرقابة الإدارية على العمل داخل المدرسة	4.45	0.502	كبيرة جداً
29	إعداد التقارير الخاصة بالمشكلات التي تواجه العمل المدرسي	4.52	0.561	كبيرة جداً
30	إعداد التقارير الإدارية والفنية بشكل دوري عن سير العمل	4.64	0.485	كبيرة جداً
31	رصد تقارير لزيارات تفتيشية وتقييم انجاز الإعمال في المدرسة	1.91	0.626	قليلة
32	استخدام وسائل رقابية تمتاز بالسهولة والوضوح ويعيها جميع العاملين في المدرسة	4.24	0.766	كبيرة
33	متابعة سير فرق العمل واللجان المختلفة وما تم انجازه	3.94	1.006	كبيرة
34	متابعة المشكلات والمخالفات الانضباطية واتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها	4.03	0.841	كبيرة
35	التأكد من مدى التزام العاملين في المدرسة بالقوانين والقرارات والتعليمات	4.08	0 .847	كبيرة
36	التأكد من الالتزام بالمصروفات المالية وفقا للخطط والقوانين	4.20	0.863	كبيرة
37	تقويم مشكلات الطلبة الدراسية وسلوكياتهم برصدها اليا.	4.15	0.769	كبيرة
38	تجنب تقويم نتائج الامتحانات المدرسية ومعالجتها حاسوبيا.	1.61	0.605	قليلة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
39	تصميم جداول تقويمية الكترونية مناسبة.	4.58	0.556	كبيرة جداً
40	وضع برامج علاجية للمتعثرين دراسيا.	3.92	0.751	كبيرة
41	تفسير نتائج الاختبارات واستخدام الأساليب الإحصائية في ذلك.	4.21	0.795	كبيرة
42	استخدام نماذج استمارات قديمة لتقويم المعلمين.	1.91	0.759	قليلة
43	تصميم الأدوات المناسبة لتقدير أداء العاملين في المدرسة.	4.23	0.719	كبيرة
44	تحديد السجلات والوثائق الورقية المتصلة بالتقويم.	1.82	0.763	قليلة
45	تصنيف الطلاب في ضوء تفسير نتائج الاختبارات إلى فئات.	3.95	0.812	كبيرة
46	تقويم أداء جميع العاملين (معلمين وإداريين) في المدرسة.	4.44	0.636	كبيرة جداً

السؤال الثاني: ما معوقات إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الحاسب الآلي، والجدول (6) يوضح ذلك.

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات معوقات إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الادارية من وجهة نظر المديرين والوكلاء، حيث جاءت الفقرة رقم (47) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.64)، التي تنص على "الحاجة إلى التدريب على إستخدام الحاسب الآلي "، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (49) والتي تنص على:" تدني مستوى الإلمام باللغة الانجليزية "، بمتوسط حسابي بلغ (4.55)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (57) والتي تنص على:" تعطل الأجهزة وقلة أعمال الصيانة الدورية بالسرعة الكافية " وبمتوسط حسابي بلغ (4.32)، بينما جاءت الفقرة رقم (51)، والتي تنص على: " توفر أعداد المتخصصين في علوم الحاسب في المدرسة " بمتوسط حسابي متدن بلغ (1.82)، والفقرة رقم (56) والتي تنص على: "ربط التطبيقات الحاسوبية بنظام شبكات خارجية متطور (الانترنت) "، بمتوسط حسابي بلغ (1.89)، تلتها الفقرة رقم (58)، وبمتوسط حسابي بلغ (2.21) والتي تنص على: " إرتباط التطبيقات الحاسوبية الحالية بشبكة داخلية تتيح لأكثر من مستخدم إدخال البيانات في وقت واحد ".

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الحاسب الآلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
47	الحاجة إلى التدريب على استخدام الحاسب الآلي.	4.64	0.485	كبيرة جداً
48	ضعف الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة.	3.77	1.455	كبيرة
49	تدني مستوى الإلمام باللغة الانجليزية.	4.55	0.560	كبيرة جداً
50	عدم توفر خدمات البريد الاليكتروني والبريد الصوتي والانترنت.	3.82	1.036	كبيرة
51	توفر أعداد المتخصصين في علوم الحاسب في المدرسة.	1.82	1.162	قليلة
52	عدم صلاحية المبنى المدرسي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات.	3.17	1.388	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
53	قلة البرامج الحاسوبية التي تغطي الأعمال الإدارية.	3.53	1.350	كبيرة
54	قلة تجهيز المدرسة والفصول بالأجهزة التكنولوجية الحديثة	4.15	1.180	كبيرة
55	عدم توفر أنظمة حماية وأمان مناسبة للمعلومات والبيانات الإدارية.	3.64	1.410	كبيرة
56	ربط التطبيقات الحاسوبية بنظام شبكات خارجية متطور (الانترنت).	1.89	1.125	قليلة
57	تعطل الأجهزة وقلة أعمال الصيانة الدورية بالسرعة الكافية.	4.32	1.040	كبيرة
58	ارتباط التطبيقات الحاسوبية الحالية بشبكة داخلية تتيح لأكثر من مستخدم إدخال البيانات في وقت واحد.	2.21	1.398	قليلة
59	تحتاج التطبيقات الحاسوبية إلى التطوير لتتناسب متطلبات الإدارة المدرسية الحالية.	3.82	1.214	كبيرة
60	عدم قابلية التطبيقات الحاسوبية الحالية للتعديل بما يتوافق مع احتياجات الإدارة. المدرسية.	3.70	1.123	كبيرة
	المعوقات	3.50	0.472	كبيرة

السؤال 3: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء قادة المدارس والوكلاء حول درجة استخدام الحاسب تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في القيادة **المدرسية، التخصص؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الإدارة المدرسية، والتخصص، والجدول رقم 7 يوضح ذلك.

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في القيادة المدرسية، والتخصص.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الإدارة المدرسية، والتخصص

			التخطيط	التنظيم	الرقابة	التقويم	الاستخدام ككل
الجنس	ذكر	س	3.88	3.47	4.07	3.48	3.75
		ع	0.249	0.451	0.482	0.278	0.287
	انثى	س	3.79	3.53	3.99	3.48	3.72
		ع	0.200	0.459	0.391	0.195	0.198
التخصص	علمي	س	3.91	3.49	4.08	3.49	3.77
		ع	0.195	0.434	0.407	0.247	0.265
	إنساني	س	3.79	3.49	4.01	3.48	3.71
		ع	0.256	473.	0.489	0.255	0.250

			التخطيط	التنظيم	الرقابة	التقويم	الاستخدام ككل
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.91	3.67	4.14	3.54	3.83
		ع	0.186	0.530	0.473	0.237	0.247
	دراسات عليا	س	3.77	3.26	3.92	3.41	3.62
		ع	0.270	0.118	0.391	0.252	0.219
الخبرة	5فما دون	س	3.87	3.52	4.10	3.52	3.78
		ع	0.260	0.506	0.422	0.242	0.254
	أكثر من 5 سنوات	س	3.79	3.42	3.92	3.40	3.66
		ع	0.162	0.302	0.492	0.248	0.251

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات جدول (7) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل جدول (8).

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في مجالي التخطيط والتنظيم، وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في باقي المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات.

جدول (8)

تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التخطيط	0.007	1	007.	0.143	0.706
هوتلنج=0.083	التنظيم	0.386	1	386.	2.327	0.132
ح=0.320	الرقابة	0.001	1	001.	0.005	0.945
	التقويم	0.016	1	016.	0.269	0.606
التخصص	التخطيط	0.174	1	0.174	3.542	0.065
هوتلنج=0.083	التنظيم	0.046	1	0.046	0.276	0.601
ح=0.318	الرقابة	0.052	1	0.052	0.262	0.610

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	التقويم	0.003	1	0.003	0.056	0.814
المؤهل العلمي	التخطيط	0.225	1	0.225	4.579	0.036
هوتلنج=0.347	التنظيم	2.912	1	2.912	17.561	0.000
ح=0.001	الرقابة	0.568	1	0.568	2.888	0.094
	التقويم	0.182	1	0.182	3.071	0.085
الخبرة	التخطيط	0.033	1	0.033	0.663	0.419
هوتلنج=0.045	التنظيم	0.002	1	0.002	0.013	0.911
ح=0.627	الرقابة	0.234	1	0.234	1.187	0.280
	التقويم	0.152	1	0.152	2.555	0.115
الخطأ	التخطيط	2.998	61	0.049		
	التنظيم	10.114	61	0.166		
	الرقابة	12.006	61	0.197		
	التقويم	3.624	61	0.059		
الكلي	التخطيط	3.588	65			
	التنظيم	13.215	65			
	الرقابة	13.114	65			
	التقويم	4.038	65			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.298 وبدلالة احصائية بلغت 0.587.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 1.081 وبدلالة احصائية بلغت 0.303.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 11.638 وبدلالة احصائية بلغت 0.001. وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 1.365 وبدلالة احصائية بلغت 0.247.

جدول (9)
تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.017	1	0.017	.298	0.587
التخصص	0.060	1	0.060	1.081	0.303
المؤهل العلمي	0.648	1	0.648	11.638	0.001
الخبرة	0.076	1	0.076	1.365	0.247
الخطأ	3.396	61	0.056		
الكلي	4.293	65			

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول.
ما درجة إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم) لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.48_ 4.04), وبدرجة كبيرة على جميع المجالات, حيث جاء مجال الرقابة بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، والذي يشير إلى أن الحاسب الآلي يساعد القادة والوكلاء في متابعة سجل العلامات الشهرية للمعلمين وإعداد التقارير الإدارية، والفنية بشكل دوري، ورصد الزيارات التفتيشية، وإستخدام وسائل رقابية لجميع العاملين في المدرسة، ومتابعة سير التدريس وفق برنامج الدروس اليومي، وكذلك إسترجاع المعلومات المطلوبة بسرعة لتنفيذ الرقابة الإدارية على العمل داخل المدرسة، وهذا يفسر بأن القادة والوكلاء يستخدمون الحاسب الالي بدرجة عالية في مجال الرقابة الدورية وإعداد التقارير الإدارية والفنية بشكل دوري عن سير العمل.

بينما جاء مجال التقويم على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.48)، والذي يشير الى تدني في إستخدام الحاسب الآلي لدى قادة المدارس والوكلاء في تقويم مشكلات الطلبة الدراسية، ورصد سلوكياتهم وهذه النتيجة تخالف دراسة (Chang, 1990)، والتي أشارت إلى وجود عدد من القادة الذين يمتلكون خبرة جيدة في مهارات إستخدام معالجة المشكلات الحاسوب، وكذلك تدني في تقويم نتائج الإمتحانات المدرسية، ومعالجتها حاسوبيا، وتقويم أداء جميع العاملين (معلمين, واداريين) في المدرسة، وهذا يفسر بأن قادة المدارس والوكلاء ليست لديهم الخبرة الكافية في كيفية رصد نتائج الإمتحانات المدراسية ومعالجتها حاسوبياً، ووضع برامج علاجية للمتعثرين دراسياً، وكذلك تصنيف الطلبة في ضوء تفسير نتائج الإختبارات الى فئات.

كما وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إستخدام الحاسب الآلي يكون أكثر إستخداماً في إعداد الجدول المدرسي، ومساعدة قادة المدارس والوكلاء في إعداد التقارير الإدارية والتقنية بشكل دوري، وهذا يفسر بأن قادة المدارس والوكلاء يعتمدون بشكل كبير على الحاسب الآلي في إعداد التقارير اليومية الدورية للاعمال الادارية والفنية، بينما أشارت النتائج أيضاً إلى تدني إستخدام الحاسب الآلي من قبل قادة المدارس والوكلاء في تقويم الإمتحانات المدرسية ومعالجتها حاسوبياً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
ما معوقات إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية لدى قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية بأن معوقات إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية لدى قادة المدارس والوكلاء تكمن في الحاجة إلى التدريب، وهذا يفسر بأنه لا توجد دورات في مجال إستخدام الحاسب الآلي للقادة والوكلاء وهذا يشير الى افتقار قادة المدارس والوكلاء لمهارات إستخدام الحاسب الآلي في

الوظائف الإدارية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Chang,1990)، وكذلك تدني في الإلمام باللغة الإنجليزية، وهذا يفسر بأن قادة المدارس والوكلاء غير متخصصين باللغة الانجليزية،أو الحاسب الألي، لذلك ترى بأن هنالك ضعف لديهم بذلك، وهذه النتيجة تخالف دراسة (غنيم، 2006)، ودراسة (الهدهود، 2002)، والتي أشارت إلى المعوقات المادية في إستخدام الإدارة الإلكترونية، بينما تشير الدراسة لدينا بأنه لا يوجد معوقات مادية تذكر، كما وأشارت النتائج الى ان هنالك تدني في أعمال الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب الآلي، وهذا يفسر بعدم توفر متخصصين بأعمال الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب الآلي المتوفرة في المدارس بأعداد كبيرة، وكذلك عدم ربط التطبيقات الحاسوبية بنظام شبكات خارجية متطور (الانترنت)، وضرورة ربط التطبيقات الحاسوبية الحالية بشبكة داخلية تتيح لأكثر من مستخدم إدخال البيانات في وقت واحد.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) **بين آراء قادة المدارس والوكلاء حول إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة المدرسية، والتخصص؟**

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، والتخصص، والخبرة في جميع مجالات الدراسة، وهذا يشير إلى أن آراء قادة المدارس والوكلاء ذكوراً وإناثاً متطابقة بدرجة عالية حول إستخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية وهذا يفسر بتوفر أجهزة الحاسب الآلي بأعداد كافية ومتساوية بين الذكور والإناث، وكذلك يمكن أن تفسر بأن تخصصات القادة والوكلاء غير مشتملة على تخصص الحاسب الآلي، أو اللغة الإنجليزية، ويمكن أن تفسر ايضاً بأن خبرات القادة والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة متقاربة، لذلك نرى بأن هنالك تطابق في وجهات نظرهم حول استخدام الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية وهذه النتيجة تخالف دراسة (Lui, 2002) والتي تشير إلى وجود فروق حول رأي الإداريين في استخدام الحاسب الآلي في القيادة المدرسية.

بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي حيث جاءت الفروق لصالح البكالوريوس، وهذا يشير إلى أن غالبية المؤهلات العلمية لقادة المدارس والوكلاء هو البكالوريوس، ونسبة قليلة ممن يحملون أعلى من مؤهل البكالوريوس، وهذا يمكن تفسيره بأن غالبية قادة المدارس ووكلائهم لا يمكثون فترات طويلة في محافظة شرورة كون غالبيتهم من خارج المنطقة، وكذلك يمكن تفسير ذلك إلى عدم وجود فرصة لقادة المدارس والوكلاء في متابعة دراساتهم العليا (الماجستير والدكتوراه) بسبب عدم وجود تخصص دراسات عليا في المحافظة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1- ضرورة عقد دورات تدريبية لقادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة لإستخدامات الحاسب الآلي في الوظائف الإدارية.
2- ضرورة عقد دورات في أساسيات اللغة الانجليزية لقادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بشرورة.
3- ضرورة ربط التطبيقات الحاسوبية بنظام شبكات خارجية متطور (الإنترنت).
4- ربط التطبيقات الحاسوبية الحالية بشبكة داخلية تتيح لأكثر من مستخدم إدخال البيانات في وقت واحد.
5- ضرورة القيام بأعمال الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب الآلي من قبل فنيين متخصصين.

المصادر والمراجع

الجندي، علياء عبد الله (2002)، تقويم استخدام الحاسب الآلي بمدارس البنين الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والطلاب، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، مملكة البحرين، المجلد 3، (العدد 2)، من ص45 إلى ص 77.

الحبيب، عبد الله إبراهيم (2010)، *آفاق استخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم، التوثيق التربوي*، من ص 153 الى ص 157.

الحربي، قاسم بن عائل (2011)، استخدام تكنولوجيا المعلومات في إدارة المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، ***مجلة كلية التربية بالاسماعلية***، (العدد 21)، من ص 1 الى ص 62.

حريري، هاشم بكر (2000)، ***الادارة التربوية***، مكه المكرمه، السعودية، مكتبة الافق.

الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن (1999)، ***نظام وسياسة التعليم***، مكتبة الرشد، جدة.

الداود، عبد الرحمن محمد (2004) *مجالات استخدام الحاسب الآلي في أعمال الادارة المدرسية من وجهة نظر الاداريين والمعلمين (دراسة ميدانية)*، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

زاهر، ضياء الدين (2010)، ***الوظائف الحديثة للادارة المدرسية***، مستقبل التربية العربية، ص11-12.

الزعابي، سليمان عبد الله سرحان (2010)، درجة استخدام الأتمتة في المدارس الرسمية في منطقة الفجيرة التعليمية ومكتب الشارقة التعليمي بدولة الإمارات العربية المتحدة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، مصر العربية، (العدد 34)، الجزء الثالث، من ص 745 إلى ص 773.

الصرايره، خالد (2012)، ***الحاسوب في الإدارة المدرسية***. ط2, دار المسيرة: عمان.

طلبة، محمد فتحي (2000)، ***مقدمة شاملة في الحاسب الالكترونية***، القاهرة، دلتا كمبيوتر.

العمايرة، محمد (2012)، ***مبادئ الإدارة المدرسية***. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

عيادات، يوسف (2014)، ***الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية***، ط2, دار المسيرة: عمان.

غنيم، أحمد بن علي (2006)، دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات إستخدامها في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد 21، (العدد 81)، من ص 143 إلى219.

الفار، ابراهيم عبد الوكيل (2005)، استخدام الحاسوب في التعليم، ط1, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.

الفيومي، نبيل (2003)، التعلم الإلكتروني في الأردن: خيار استرايجي لتحقيق الرؤية الوطنية. ورقة عمل مقدمة في الندوة الإقليمية حول" **توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم عن بعد"**، دمشق، سوريا، من ص 15إلى ص 17، يوليو.

الكردي، أحمد (2014)، ***الإدارة المدرسية الحديثة***، عالم الكتب: القاهرة.

المنيع، محمد عبد الله (2002)، الحاسب الآلي في الادارة التربوية - الضرورة القصوة، ***مجلة المعرفة***، (العدد 57)، الرياض، السعودية.

الموسى، عبد الله عبد العزيز (2001)، ***استخدام الحاسب الالي في التعليم***، مكتبة الشقري، الرياض ط1.

الموسى، عبدالله (2005)، **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، مكتبة عربية الغد، الرياض ط3.

الهدهود، دلال عبد الواحد (2002)، اتجاهات افراد الادارة المدرسية نحو استخدام الحاسوب (دراسة ميدانية بمدارس التعليم العام بالكويت)، مجلة ***الثقافة والتنمية***، (العدد 5), من ص 56 الى ص 98.

وزارة المعارف (2006)، ***القواعد التنظيمية بمدارس التعليم العام***.

References

Al-Dawood, Abdul-Rahman Muhammad, (2004). Areas of Computer Use in School Administration Work from the Point of View of Administrators and Teachers (Field Study), **Unpublished Master Thesis**, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Far, Ibrahim Abdul Wakeel (2005), Using Computer in Education, 1st edition, Jar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution: Oman.

Al-Habib, Abdullah Ibrahim (2010), Prospects for Using Computers in the Field of Education, **Educational Documentation**, pp. 153 to p. 157.

Al-Hadhoud, Dalal Abdul-Wahid (2002), Attitudes of School Administration Personnel toward Computer Use (A Field Study in Public Education Schools in Kuwait), **Journal of Culture and Development,** (Issue 5), from pp. 56 to p. 98.

Al-Harbi, Qassem Bin Aasel (2011), Using Information Technology in the Management of the General Secondary School in the Kingdom of Saudi Arabia: A Field Study, **Journal of the College of Education in Ismailia**, (No. 21), from pp. 1 to p. 62.

Al-Hogail, Suleiman bin Abdul Rahman (1999), Education System and Policy, Al-Rushd Library, Jeddah.

Al-Jundi, Alia Abdullah (2002), Evaluation of Computer Use in Boys Secondary Schools in Makkah from the point of view of teachers and students**, Journal of Educational and Psychological Sciences,** Kingdom of Bahrain, Volume 3, (No. 2), from pp. 45 to p. 77.

Al-Kurdi, Ahmad (2014), Modern School Administration, The World of Books: Cairo.

Al-Manea, Muhammad Abdullah (2002), Computer in Educational Administration - The Essential Necessity, **Knowledge Magazine** (No. 57), Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Mousa, Abdullah Abdulaziz (2001), Using the Computer in Education, Al-Shaqri Library, Riyadh, 1st floor.

Al-Sarayrah, Khaled (2012), *Computer in School Administration*. 2nd floor, Al Masirah House: Amman.

Al-Zaabi, Sulaiman Abdullah Sarhan (2010), The degree of use of automation in public schools in the Fujairah Education Zone and the Sharjah Education Office in the United Arab Emirates, **Journal of the College of Education**, Ain Shams University, Egypt, (No. 34), part three, from p. 745 to P. 773.

Amayreh, Muhammad (2012), *Principles of School Administration***.** Al Masirah Publishing and Distribution House: Amman.

Chang, N.Y., *(*1990*)* The assessment of computer skills of secondary schools principals in Southern California school*)*, **PhD Districts Thesis**, University of Southern California,.

Clarence, E (1995), ***The Utilization of computers by secondary principals for school Management and analysis of the Relative Computer literacy of selected secondary principals,*** EDD. Temple University.

Clinics, Youssef (2014**),** ***The educational computer and its educational applications***, 2nd floor, Dar Al Masirah: Amman

Fayoumi, Nabil (2003), e-learning in Jordan: a strategic choice to achieve the national vision. Working paper presented at the regional seminar on "**the use of information and communication technologies in distance learning"**, Damascus, Syria, from pp. 15 to p. 17, July.

. Ghoneim, Ahmed bin Ali (2006), the role of electronic management in developing administrative work and obstacles to its use in public education schools in Madinah, **Educational Journal**, Kuwait University, Volume 21, (No. 81), from pp. 143 to 219

Hariri, Hashem Bakr (2000), ***Educational Administration***, Mecca, Saudi Arabia, Horizon Library.

Larry، Long, (2005), ***Introduction to computers and information processing*****,** Prentice Hall. INC.

Liu, B. (2002), ***Administration Perceptions of the use of computers in Secondary school Administration in Taiwan,*** EDE. United States international University. White,

Ministry of Education (2006), **Regulations for General Education Schools.**

Students, Mohamed Fathi (2000), *A **comprehensive introduction to the computer***, Cairo, Delta Computer.

Zaher, Diaa El-Din (2010), Modern School Administration Positions, **The Future of Arab Education**, pp. 11-12.

تعلم اللغة الثانية وعلاقته بتعلم اللغة الثالثة: دراسة إحصائية

يانغلو لي
قسم اللغة اللعربية -جامعة الدراسات الدولية في شانغهاي
شانغهاي، الصين
lylken@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.3

Received 2020/1/18 **Accepted 2020/3/1**

الملخص

مع تعزز التبادلات في مجالات اقتصادية وعلمية وثقافية وغيرها بين الدول المختلفة في أنحاء العالم في القرن الحادي والعشرين، أصبح الخريج الجامعي الذي يتقن اللغة الأجنبية الواحدة لا يسد حاجة سوق عمل في معظم الدول، فبدأت كثير من الجامعات توضع برامج جديدة لإعداد الطلاب الذين يقدرون على استخدام لغات أجنبية أكثر لخدمة التواصل العابر للثقافات. وفي نفس الوقت ظهرت البحوث العلمية المتزايدة في دراسة العلاقة بين تعلم اللغة الثانية وتعلم اللغة الثالثة. ويسعى هذا البحث المتواضع إلى توضيح المفاهيم المعنية وتحليل البيانات الحقيقية التي تم جمعها من جامعة شانغهاي للدراسات الدولية بالصين، وذلك لاستكشاف هذه العلاقة بصورة شفافية أمام القراء وتقديم التوصيات للدارسين الناطقين بغيرهما ولا سيما الدارسين الصينيين فضلا عن بناء نموذج تمهيدي للباحثين الآخرين والدراسات المستقبلية. وسيتم إنتاج نتائج البحث بناء على التحليل الكمي والنوعي في آن واحد، إذ أن استخدامهما يضمن موضوعية البحث وصحة البيانات. أما جزء التحليل النوعي، فيركز على شرح المفاهيم الغربية بما فيه خصائصها وفوائدها وأوجه الاختلاف بينها. أما جزء التحليل الكمي، فيلجأ إلى برنامج الإحصاء SPSS، ثم ينتج البحث بيانات معنية من طريق الرسوم والجداول، ثم يوضح الباحث معاني تلك البيانات والعلاقات بينها.

كلمات مفتاحية: دراسات إحصائية، اللغتان الثانية والثالثة، أساليب التعلم

Second Language Learning and Its Relationship with the Third Language Learning: A Statistical Study

Yanglu Li
Shanghai International Studies University
Shanghai -China

Abstract

The exchanges in various fields, like economics, science, culture, etc., have been enhanced unceasingly among different countries around the world in the twenty-first century, thus, the university graduate who masters one foreign language does not meet the need of the labor market in most countries. So, many universities began to develop new programs to cultivate students who can use more foreign languages to serve the intercultural communication. At the same time, there is more scientific research emerged which is related to the relationship between the second and third languages. This humble research seeks to explain the relevant concepts and analyze the real data collected from Shanghai International Studies University in China, to explore this relationship transparently in front of readers and provide recommendations for non-native speakers, especially Chinese learners. Additionally, as a sample study, it aims to serve other researchers and future studies as well. The research results will be produced according to the quantitative and qualitative

analyses at the same time to guarantee the objectivity and validity of the data. As for the part of the qualitative analysis, the paper will explain some related concepts generated in the western world, including their characteristics, benefits, and differences. As for the part of the quantitative analysis, it will refer to the statistics program SPSS. Then, it will produce relevant data with drawings and tables. Lastly, it will clarify the meanings of those data and the relationships among them.
Key Words: Statistical Studies, Second and Third Languages, Learning Methods

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

بناء على الحاجة الماسة إلى الأكفاء المجيدين للغات في عصرنا هذا، البحوث العلمية حول اكتساب اللغتين الثانية والثالثة أو تعلم اللغتين الأجنبيتين الأولى والثانية تزداد في السنوات الأخيرة. نظرا لأهمية هذا الموضوع، يهدف هذا البحث المتواضع إلى دراسة علاقة بين اللغتين الأجنبيتين الأولى والثانية. وذلك لمعرفة الإشكاليات عدة، وهي: في حالة كثرة الدراسات حول علاقة لغة الأم باللغة الثانية في مغرب الدنيا، هل نحتاج إلى تكثير دراسة العلاقة بين اللغتين الثانية والثالثة استجابة لدعوة العصر؟ وما هي نظريات معنية بتعلم اللغتين الثانية والثالثة؟ وكيف يتم تطبيقها في بيئة ما مثل الصين؟ هل يستطيع الذي يجيد اللغة الثانية أن يجيد اللغة الثالثة في معظم الأحيان والعكس بالعكس؟ وما دلائل إحصائية لبرهنة هذه العلاقة؟ وما فائدة لمعرفة تلك الدلائل؟ بعد حلول هذه المشكلات، يمكن للدارسين خاصة الصينيين منهم أن يفهموا النظريات الحديثة في هذا مجال بصورة مجسمة، من ثم تساعدهم على دراسة لغات أكثر. وهذا من الناحية التطبيقية، ومن الناحية النظرية، يمكن برهنة العلاقة بين اللغتين الثانية والثالثة وشرحها بصورة أوضح من طريق هذا البحث، كما يقدم الباحث نموذجا للباحثين الآخرين في دراسات معنية أخرى في المستقبل القريب. وينقسم البحث إلى المقدمة وأربعة مباحث وتنائج البحث، وتشتمل المباحث الأربعة على مفاهيم مهمة لتعلم اللغة الأجنبية وتوظيف النظريات الغربية والإحصاء الوصفي لنتائج امتحان القبول لطلاب الدكتوراه بجامعة شانغهاي للدراسات الدولية والإحصاء الاستدلالي للعلاقة بين اللغتين الأجنبيتين الأولى والثانية. واتبع الباحث فيه منهجين رئيسيين، وهما المنهج الكمي والمنهج النوعي، إذ أن استخدام كلاهما في آن واحد يكون أليق لشرح هذا الموضوع بطريق منطقي علمي. ومن ناحية المنهج الكمي، يلجأ الباحث إلى الدراسات الإحصائية مثل الاختبار التائي للعينة المستقلة (Independent Sample T-test) وارتباط بيرسون (Pearson Correlation) والانحراف المعياري (Standard Deviation) وغيرها. ومن ناحية المنهج النوعي، يلجأ إلى تفسير بعض مفاهيم مهمة في نظريات تعلم اللغتين الأجنبيتين الأولى والثانية للناطقين بغيرهما وكيفية توظيفها في البيئة الصينية. فضلا عن ذلك لا يستغني الباحث عن الوصف والتحليل والاستقراء في بعض أماكن. ومن أبرز الخطوات التي اتبعها البحث: تفسير المفاهيم العلمية المهمة لبيان العلاقة بين اللغتين الأجنبيتين الأولى والثانية وتحليل مضامينها وتلخيص فوائدها، وجمع البيانات المدروسة من قسم الدراسات العليا من جامعة شانغهاي للدراسات الدولية، ومعالجة هذه البيانات عن طريق البرنامج الإحصائي المسمى بـ SPSS (برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، وتحليل العلاقة الكامنة في البيانات التي ينتجها ذلك البرنامج، وتصميم الرسوم والجداول المطلوبة، وبيان فروق البيانات العديدة واستقراء النتائج الهامة.

المبحث الأول: مفاهيم مهمة بتعلم اللغة الأجنبية

يمتلك الإنسان كثيرا من القدرات المهمة الفريدة، ومنها قدرة على إنتاج لغة وفهمها من أجل تلبية حاجات التواصل. ومنها أيضا قدرة على تعلم لغة ثانية وثالثة ورابعة وإلخ فضلا عن لغة الأم التي نتحدث بها خلال ترعرعنا. (Roumyana, 2016, P.4) ومن البديهي أن إتقان لغة ثانية أو أكثر أمر مهم بالنسبة لنا. وتوضح لنا قصة برج بابل التي تسجل في كتاب العهود أن عدم فهم لغة أخرى قد يؤدي إلى حواجز الاتصال. وبالعبارة الأخرى، فإن الاختلافات اللغوية هي السبب الرئيس وراء حواجز الاتصال.

حين ذكرنا مصطلح تعلم اللغة الثانية (Second Language Study)، علينا أن نذكر مصطلحا آخر، وهو اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition). من ناحية البيئة، يعد مصطلح اكتساب اللغة الثانية غير مناسب للاستخدام في الصين للأسباب الآتية. أولا يقصد بمفهوم اللغة الثانية عملية بداية دراسة اللغة الأخرى بعد اكتساب اللغة الأولى (Kristen, 2014, P.1)، مثلا درس الولد العربي في بريطانيا اللغة الإنجليزية في السنة الخامسة من عمره بعد انتقال عائلته من البلد العربي إليها. ويقصد بمفهوم مجيد للغتين (Bilingual) الفرد الذي اكتسب اللغة الثانية اكتسابا طبيعيا منذ صغره أو في الفترة المبكرة من عمره فضلا عن اكتساب لغة الأم (Kristen, 2014, P.214)، مثلا يكاد الولد أن يقدر على التحدث باللغتين المختلفتي النظام في آن واحد في صغره في بيئة تعددية اللغات مثل دولة سنغافورة التي لها أربع اللغات الرسمية كالإنجليزية والتاميلية وعلى

نحوهما. أما اكتساب اللغة الأجنبية، فيقصد به أن الدارس يعيش في بيئة اللغة الأولى ولم يواصل مع متحدثي اللغة المستهدفة بكثيف في معظم الأحيان (Kristen, 2014, P.2)، مثلا يدرس الولد اللغة الإنجليزية مع زملائه الصينيين في حجرة الدرس من معلم بريطاني في كل نهاية الأسبوع. ثانيا، بناء على فرضية الاكتساب والتعلم (Acquisition-learning Hypothesis) لدى كراشن (Krashen)، هناك فرق أساسي بين الاكتساب والتعلم. ويكون اكتساب اللغة عملية غير واعية وتحدث بشكل طبيعي خارج الوعي، بينما يكون التعلم عملية لفهم بعض المعارف الظاهرة مثل القواعد النحوية. والحصول على هذه المعارف هو عملية واعية هادفة وتتطلب جهدا مبذولا. ومن أبرز الاختلافات المتناقضة الكائنة بين المعرفتين المودوعتين في نظامي الاكتساب والتعلم أنهما لن تتفاعلا بعضهما من بعض. وبالعبارة الأخرى، لا يمكن تحويل المعارف المدروسة إلى المعارف المكتسبة من خلال أي نوع من الممارسة ولا تبصح مستعدة للاستعمال الأتوماتيكي (Bill VanPatten et al., 2015, P.25). فضلا عن ذلك، تشير بعض الدراسات إلى أن السنة السادسة هي نهاية الفترة الذهبية لاكتساب اللغة، بينما اقترحت بعض الدراسات الأخرى أن يكون آخر الوقت لهذه الفترة هو سن البلوغ (عمر ما بين السنة ال11 وال14 في هذا العصر) (Roumyana, 2016, p.142).

يتعلم معظم الطلاب الصينيين الإنجليزية (ألأجنبية) من معلميهم في حجرة الدرس في المدرسة المتوسطة. نظرا لذلك، فمن المفترض استبدال اكتساب اللغة الثانية في الصين بمصطلح آخر وهو تعلم اللغة الأجنبية الأولى أو تعلم اللغة الثانية. ولكن نظريات اكتساب اللغة الثانية تتضمن نظريات تعلم اللغة الثانية في أكثر الأوقات في مغرب الدنيا، فلم يفرق بين هذه وتلك إلا عدد غير كبير من علماء اللغة. من ناحية الإدراك وعلم النفس وعلم التشريح العصبي، لا تزال كيفية عمل آلية الدماغ البشري غير معلومة أثناء تعلم اللغة الأجنبية. لذلك قد يكون تطبيق كل نظريات اكتساب اللغة الثانية على دراساتنا اليومية للغات الأجنبية هو أمرا متهورا. وقد يكون بعضها نظريات فرضية فقط. مع ذلك، تكون معظمها تمتاز بقيم علمية، وقد تم تفتيش وتثبيت صحتها وإمكانية استعمالها من العلماء. لذا من الضروري اختيار أجزاء مناسبة من هذه النظريات للتطبيق والاستعمال وفقا للمتطلبات الحقيقية. وإلى جانب ذلك، فإن النظريات تحتاج إلى تحسين وتجديد مستمرين عن طريق الاختبار والممارسة أيضا.

في ظل تأثير العولمة والتعددية والتداخل والتكامل بين الثقافات، بدأت كثير من الجامعات تهتم بوضع منهج تعليم جديد لإعداد الطلاب القادرين على التحدث باللغات المتعددة. مثلا دعت جامعة شانغهاي للدراسات الدولية في الصين إلى إعداد الخريجين الموهوبين المتفوقين على المستوى الدولي تحت المبادرة المسماة بـ "إجادة اللغات المتعددة ودراسة التخصص الاختياري الواحد". ومن يجيد لغة أكثر من لغة واحدة، يجد فوائد لا تحصى. على سبيل المثال إذا درس الطالب لغة أجنبية ما، يقدر على توسيع آفاقه من خلال السياحة، ويفهم ما لا يفهمه غيره من أخبار تنشر بلغة أجنبية أخرى. وفي عمل مستقبله، يمكنه تكوين الصداقات مع الأجنبيين وتقليل سوء الفهم بينهم، وذلك قد يسهم في تعزيز العلاقة التجارية أو الدبلوماسية أو إنجاح المشاريع التعليمية الثقافية وغيرها، كما يمكنه نشر ثقافات دولته وحضاراتها في دولة أخرى أو تعريف أهل دولته عن ثقافات وحضارات الدولة الأخرى من خلال اللغة، إذ أن كل البلاد عالميا لا تستغني عن اللغة باعتبارها أداة تسجيل واتصال. ويراد بمفهوم إجادة اللغات المتعددة أن يقدر الطالب على إجادة لغتين أجنبيتين على الأقل. ولكن كثيرا من الناس لم يجدوا سهولة لإتقان لغتهم الأولى. وإذا كانوا يريدون إتقان لغتين أجنبيتين أو أكثر، فلا بد منهم أن يبذلوا جهودا مضاعفة ويدرسوا بجدية. مع ذلك، لا تعني هذه الصعوبات أن إجادة أكثر من لغة أجنبية واحدة هي مهمة مستحيلة.

المبحث الثاني: توظيف النظريات الغربية

في مغرب الدنيا، تظهر كثير من النظريات المعنية باكتساب اللغة الثانية. وتشدد فرضية الإدخال (Input Hypothesis) لكراشن على أن مادة الإدخال تكون مفهومة، وأن اللغة الواردة في مادة الإدخال تكون في مستوى أعلى منه في اللغة الداخلية الحالية للدارس الذي يقوم باكتساب اللغة. بالعبارة الأخرى، قد يدرس الطالب 5000 كلمة إنجليزية فقط، فيمكن للأستاذ أن يوفر له كتابا يتجاوز معرفته للكلمة الإنجليزية. واقترح أن حرف "i" يمثل درجة إتقان حالية للدارس، وصيغة "i+1" تعبر عن درجة تتجاوز ما لدى الدارس، فاعتبر أن المدخلات التي تمثل صيغة "i+1" تكون أكثر البيانات قيمة في دراسة ظواهر اكستاب اللغة الثانية (Bill VanPatten et al., 2015, p.26). انطلاقا من ذلك، يمكن للمعلم توفير مواد تدريسية أكثر للمتعلمين في وقت تدريسهم.

نرى أيضا عوامل أخرى تساهم في الأداء المتفوق للدارسين مثل الدافع (Motivation). ويقصد بالدافع في أكثر الأحيان في تعلم اللغة الثانية موقفا مستقرا في نفوس الدارسين لمدة طويلة، ولا سيما الدافع الاندماجي (Integrative Motivation) والدافع الوسائلي (Instrumental Motivation) (Vivian, 2008, P.137). والمراد بالدافع الاندماجي هو شوق الدارس إلى تعلم اللغة الأجنبية، فيريد بدراستها اندماجا في البيئة الثقافية الجديدة، فلا يشعر بتعب ولا ملل أثناء الدراسة، بحيث يسهل له إجادة تلك اللغة. والمراد بالدافع الوسائلي هو عدم شوق الدارس إلى دراستها، فيدرسها من أجل تحقيق غايته المعينة، ويلعب هذا العامل كذلك دورا بارزا في إجادة تلك اللغة. فضلا عن ذلك، يمكننا أيضا تقسيم الدافع إلى الدافع الخارجي (Extrinsic Motivation) والدافع الداخلي (Intrinsic Motivation)، يتعلقان بالمبادرة الذاتية والظروف الخارجية. ويذكرنا الدافعين الاندماجي والداخلي بفرضية المرشح العاطفي (Affective Filter Hypothesis) لكراشن. إذا كان كل الدارسين لهم موقف إيجابي، يكون دور

المرشح العاطفي ليس ببارز، وتكون إنجازات الدراسة أفضل ممن يدرسون تلك اللغة في بيئة عالية الضغط. على سبيل المثال، قد يعيش الدارس في بيئة تنافسية شديدة، وقد يسأله شخص ما إكمال الهدف المطلوب إجباريا في فترة زمنية محدودة، وتحدث هذه الشروط حينذاك تأثيرا سلبيا على دافع الدارس (Lu et al., 2005, p.123). ونتيجة لذلك، لا يؤدي المرشح العاطفي في دماغه دورا جيدا. وفقا لنظرية كراشن، تقدر فرضية المرشح العاطفي أن تشرح نتائج مختلفة لاكتساب اللغة الثانية بين دارسيها، بما في ذلك اختلاف عمرهم وظروف تدريس في حجرة الدرس (Bill VanPatten et al., 2015, p.27). وهناك النظرية الأخرى المسماة بالإطار الموجه نحو المفهوم (Concept-oriented Framework). وحسب أراء أنصاره، يجب على الدارس للغة الثانية أن يعبر عما يستهدفه تحت الضغط بوصفه قوة دفع، فيبدو أن الضغط يلعب دورا مساعدا أحيانا. مواجهة للتنافس المتزايد في مجتمع اليوم، لا يتنافس الدارسون مع الآخرين فحسب، بل يتنافسون أيضا مع الذكاء الاصطناعي الذي يشهد تطورا سريعا في سنوات أخيرة. وفي هذا النوع من البيئة، ينبغي للمعلمين مساعدة الطلاب على تحديد أغراض وقيم دراسية صحيحة وإلهامهم للمشاركة في عملية التعليم بموقف إيجابي. وليس من الصحيح أن يشبعوا رغبة الطلاب من طريق توفيرهم بعض المواد التي تعجبهم فقط، لأن الطلاب في أكثر الأوقات لا يستطيعون إدراك اهتماماتهم الحقيقية والتحديات التي سيواجهونها في المستقبل.

قد يتأثر دارسو اللغتين الثانية والثالثة بلغة الأم مثل القواعد اللغوية والنطق، وهو ما يسمى التداخل الطبقي اللغوي (Stratum Transfer) (Zhang, 2008, p. 5). ويرى بعض الناس أن اللغة الأولى تسهم في تعلم اللغة الثانية، ولا تحدث تأثيرا سلبيا في تعلمها. وفقا للنظرية الثقافية الاجتماعية (Social Culture Theory) التي اقترحها فيغوتسيكي (Vygotskian)، تؤدي اللغة الأولى دورا إيجابيا في تعلم اللغات الأجنبية الأخرى باعتبارها أداة وساطة، التي يستخدمها الدارسون بشكل حري لأجل التنظيم الذاتي (Self-regulation)، كما تسهم اللغة الأولى في بناء آلية المشاركة التعاونية (Collaborative Engagement) في أنشطة متعلقة بتعلم اللغة الثانية في بعض الأحيان، عندما لم تصل اللغة الثانية إلى مستوى ناضج لتنفيذ بعض أنشطة عقلية بدرجة أعلى. وفي رأي لورديس أورتيغا (Lourdes Ortega) لا يعد استخدام اللغة الأولى في عملية تعلم اللغة الثانية من التصروفات اللاوعية التي لا يمكن تجنبها فحسب، بل يعد من الإستراتيجيات التي تساعد الدارسين على تحقيق أهدافهم كذلك، وهي أهداف ما لا يمكن تحقيقها عن طريق استخدام اللغة الثانية، مثل فهم المفاهيم النحوية للغة الثانية بصورة عميقة (Bill VanPatten et al., 2015, p.257). على عكس النظريات المذكورة أعلاه، يعتقد أنصار المناهج المستندة إلى الاستخدام (Usage-based Approaches) أن وعي التعلم المتعلق باللغة الأولى يحد من كمية معلومات مستلمة من مدخلات اللغة الثانية، مثلما يصعب للإنسان تغيير عاداتهم وروتنيتهم التي يتعودون إليها لفترة طويلة (Bill VanPatten et al., 2015, p.255). وفي رأي، غالبا ما يلعب التداخل الإيجابي للغة الأولى دورا مساعدا في تيسير تعلم اللغة الثانية أو الثالثة. وتساعد اللغة الأولى الدارسين لتعلم اللغة الثانية إذا كانت بينها واللغة الثانية عناصر مشتركة، وتعيقهم إذا كانت بينهما عناصر مختلفة (Vivian, 2008, p.13). وفي العالم كثير من اللغات التي تشترك في عناصر مماثلة، وذلك مثل اللغة الأذربيجانية مع التركية، والنرويجية مع الدنماركية، والبرتغالية مع الإسبانية، والهندية مع النيبالية وإلخ. لذلك ربما يسهل للدارسين أن يتعلموا لغات أخرى إذا اختاروا لغتين لا تختلفان بعضهما من البعض بكثير، أو على الأقل تتشاركان في بعض الجوانب. وفي عام 1987، أشار رينمبوم (Rimgbom) في كتابه دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الأجنبية إلى أن اللغة الأولى والثانية لا تؤثران على تعلم اللغة الثالثة خاصة بالنسبة للكلمات. ولكن هذا ليس بمعنى أن النواحي الأخرى ليست لها تأثير على الدارسين.

هناك ثلاثة من العوامل المهمة التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية والثالثة أو ما يسمى بتعلم اللغة الأجنبية الأولى والثانية: العامل الأول هو المدخلات التي لها درو رئيسي في دفع عجلة تعلم اللغة. وجد أنصار المنهج المستند إلى الاستخدام أن المدخلات تلعب دورا رئيسيا بين جميع عوامل لاكتساب اللغة، لأن الدارسين يستطيعون تجريب جميع مفاهيم وأمثلة موجودة في المدخلات اللغوية من طريق الاستماع أو القراءة أو كليهما في أي وقت، بحيث سيتم حرق الاتصالات العصبية (Neutral Connections) وتقويتها، وسيتم أيضا إنشاء الذاكرة حتى تظهر شبكات الاتصالات في نظام معقد (Lourdes Ortega, 2015, p. 258). ويعد التردد (Frequency) ميزة فريدة في المدخلات، فليست دعوة المذهب السلوكي (Behaviorists) إلى التردد أمرا غير معقول. مثلا يقول المثل القديم المشهور إن الممارسة تحقيق إنجازات. ورأى مذهب المنهج المستند إلى الاستخدام أن الدارسين يتعلموا معارف لغوية تدريجيا عن طريق تحويلها المستمر من خلال كل تجربة متكررة إلى ما يقرب من خصائص إحصائية (Statistical Properties) في بيئة لغوية يجربونها (Bill VanPatten et al., 2015, P.259). فضلا عن ذلك، من نظرية التعقيد (Complexity Theory)، فإن الإخراج عنصور ضروري أيضا، إذ أن لورديس رأى أن الدارسين يقومون بتطوير حواسهم واستخدامهم الإنتاجي التكيفي للغة (Adaptive Productive Use) وتعزيز دوافعهم بوصفه وكيلة للتنفيذ والتنفيذ المشترك للتعلم، ويتم ذلك ليضمن الاستغلال المفيد للغة (Bill VanPatten et al., 2015, P.260). وتعد نظرية اكتساب المهارات (Skill Acquisition Theory) أن الإخراج هو ممارسة متعمدة، وهو نوع خاص من النشاط لإنتاج اللغة، وفي هذه العملية يتم استخدام المعارف التقريرية الصريحة المعنية باللغة (Declarative Knowledge). وذلك الأمر في بدايته يحتاج إلى جهد ويكون بطيئا، ثم يصبح يتطلب طلاقة ودقة أكثر (Bill VanPatten et al., 2015, p.261). ويفترض مذهب المنهج التفاعلي (Interaction Approach) أن الدارسين قد يجدون عيوبا صغيرة في مواردهم اللغوية، مما قد يحفزهم على البحث عن حلول في المدخلات المتاحة التي يوفرها الآخرون، عندما يتحدثون باللغة التي يتعلمونها (Bill VanPatten et al., 2015, P.262). والعامل الثالث المهم هو التفاعل. ويتلقى الدارسون معلومات صحيحة ومعلومات خاطئة لنطقهم والجانب الثاني أهم من

الأول (Susan M. et al., 2015, p.178).

المبحث الثالث: الإحصاء الوصفي لنتائج امتحان القبول لطلاب الدكتوراه

لأجل تحليل العلاقة بين اللغة الثانية والثالثة أو بين اللغة الأجنبية الأولى والثانية، سيقوم البحث بتحليل درجة امتحان القبول لطلاب الدكتوراه بجامعة شانغهاي للدراسات الدولية في عام 2016. وذلك التحليل بناء على الدرجة التي تم جمعها من إدارة شوؤن الدراسات العليا. وتعتمد النتيجة النهائية لامتحان القبول لطلاب الدكتوراه (القبول أو عدم القبول) على ستة أجزاء، وهي درجة الامتحان الأول (المتعلق باللغة الأجنبية الأولى) ودرجة الامتحان الثاني (المتعلق باللغة الأجنبية الأولى) ودرجة الامتحان الثالث (المتعلق باللغة الأجنبية الثانية) ودرجة تقنية ودرجة البحوث الأكاديمية ودرجة الامتحان الرابع (المقابلة)، فعلى كل واحد أن يشترك في أربعة امتحانات ويقدم بحوثا أكاديمية للحصول على درجات معنية، ثم يحصل على درجة تقنية بعد التقييم والحساب.

أولا وقبل كل شيء، حصلنا على درجة لـ 229 طالبا تم تسجيلهم في هذا الامتحان، بما فيها درجة الناجحين والفاشلين، وهم ينتسبون إلى تخصصات اللغات الأجنبية وآدابها، وهي تشتمل على تخصص اللغة العربية وآدابها، واللغة الألمانية وآدابها، واللغة الإنجليزية وآدابها، واللغة الفرنسية وآدابها، واللغة الروسية وآدابها، واللغة اليابانية وآدابها، واللغات الآسيوية والإفريقية وآدابها. ومن أراد الالتحاق بأحد هذه التخصصات، فعليه اختيار إحدى اللغات الأجنبية الثانية في امتحانه. وتشتمل هذه اللغات الأجنبية الثانية على اللغة الكورية والألمانية والروسية والفرنسية واليابانية والإسبانية والإنجليزية. وتحت تلك التخصصات برنامج فرعي، فيمكن لواحد من الطلاب أن يختار برنامج الأدب الإنجليزي بعد نجاحه في امتحان القبول مثلا، وهو تحت تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها، ثم سيدرس اللغة الروسية أيضا إذا كانت هذه اللغة لغته الأجنبية الثانية في امتحان القبول.

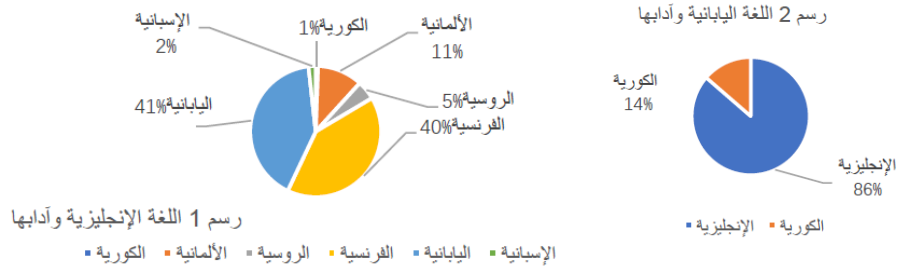
بعد الإحصاء، نجد 5 منهم اشتركوا في امتحان القبول لتخصص اللغة العربية وآدابها، ولغتهم الأجنبية الثانية هي اللغة الإنجليزية. ويبلغ العدد الإجمالي للذين اشتركوا في امتحان القبول لتخصص اللغة الإنجليزية وآدابها 170، وواحد منهم اختار الكورية كاللغة الأجنبية الثانية، و19 منهم اختاروا الألمانية، و8 منهم اختاروا الروسية، و69 منهم اختاروا اللغة الفرنسية، و70 منهم اختاروا اللغة اليابانية، و3 منهم اختاروا اللغة الإسبانية. ومن هؤلاء الطلاب، 7 أشخاصا اشتركوا في امتحان القبول لتخصص اللغة الألمانية وآدابها، ولغتهم الأجنبية الثانية هي اللغة الإنجليزية. و14 أشخاصا اشتركوا في امتحان القبول لتخصص اللغة الروسية وآدابها، وكلهم اختاروا اللغة الإنجليزية كاللغة الأجنبية. وهناك 22 طالبا اشتركوا في امتحان القبول لتخصص اللغة اليابانية وآدابها، و19 منهم اختاروا اللغة الإنجليزية كاللغة الأجنبية الثانية، و3 منهم اختاروا اللغة الكورية. وهناك 4 طلاب اشتركوا في امتحان القبول لتخصص اللغات الآسيوية والإفريقية وآدابها، ولغتهم الأجنبية الثانية هي الإنجليزية. لذلك من بين 229 طالبا 4 أشخاصا لغتهم الأجنبية الثانية هي الإنجليزية، و19 شخصا لغتهم الأجنبية الثانية هي الألمانية، و8 أشخاصا لغتهم الأجنبية الثانية هي الروسية، و69 شخصا لغتهم الأجنبية الثانية هي الفرنسية، و70 شخصا لغتهم الأجنبية الثانية هي اليابانية، و3 أشخاصا انتموا إلى اللغة الإسبانية، و56 شخصا انتموا إلى اللغة الإنجليزية كما يلي في جدول 1.

جدول 1

رقم	تخصص	الكورية	الألمانية	الروسية	الفرنسية	اليابانية	الإسبانية	الإنجليزية	العدد الإجمالي
1	اللغة العربية وآدابها							5	5
2	اللغة الإنجليزية وآدابها	1	19	8	69	70	3		170
3	اللغة الفرنسية وآدابها							7	7
4	اللغة الألمانية وآدابها							7	7
5	اللغة الروسية وآدابها							14	14
6	اللغة اليابانية وآدابها	3						19	22
7	اللغات الآسيوية والإفريقية وآدابها							4	4
	العدد الإجمالي	4	19	8	69	70	3	56	229

في الخطوة اللاحقة، نستخدم البيانات في جدول 1 لإنشاء رسم 1 ورسم 2. وفي رسم 1، يساوي عدد الطلاب الذين تعلموا الكورية كاللغة الأجنبية الثانية واللغة الإنجليزية كاللغة الأجنبية الأولى 1٪ من إجمالي عدد الطلاب المشتركين في امتحان القبول لتخصص اللغة الإنجليزية وآدابها، ويعادل عدد الطلاب الذين تعلموا اللغة الألمانية كاللغة الأجنبية الثانية 11٪ منه. ويمثل عدد الطلاب الذين تعلموا اللغة الفرنسية كاللغة الأجنبية الثانية 40٪ منه. ويحتل عدد الطلاب الذين تعلموا اللغة اليابانية كاللغة الأجنبية الثانية 41٪ منه. ويساوي عدد الطلاب الذين تعلموا اللغة الإسبانية كاللغة الأجنبية الثانية 2 ٪. وفي رسم 2، يساوي عدد الطلاب الذين تعلموا اليابانية كاللغة الأجنبية الأولى وتعلموا الكورية كاللغة الأجنبية الثانية 14 ٪ من إجمالي عدد الطلاب المشتركين في

امتحان القبول لتخصص اللغة اليابانية وآدابها. والطلاب الباقون تعلموا اللغة الإنجليزية كاللغة الأجنبية الثانية، ويساوي عددهم 86 ٪ منه. فضلا عن ذلك، فإن الطلاب الذين ينتمون إلى 5 تخصصات أخرى كلهم تعلموا اللغة الإنجليزية كاللغة الأجنبية الثانية، بعبارة أخرى، تكون نسبة عدد الطلاب الذين تعلموا الإنجليزية في تخصصات أخرى هي 100 ٪.



وفقا للجدول ال2، يبلغ معدل القبول لجميع طلاب الدكتوراه في جامعة شانغهاي للدراسات الدولية 29.26٪ عام 2016، ويبلغ معدل القبول لتخصص اللغة العربية وآدابها 80٪، ويبلغ معدل القبول لتخصص اللغة الإنجليزية وآدابها 20.59٪، ويبلغ معدل القبول لتخصص اللغة الفرنسية وآدابها 57.14 ٪، ويبلغ معدل قبول للغة والآداب الألمانية 71.43 ٪، ويبلغ معدل القبول لتخصص اللغة الروسية وآدابها 50 ٪، ويبلغ معدل القبول لتخصص اللغة اليابانية وآدابها 36.36 ٪، ويبلغ معدل القبول لتخصص اللغات الآسيوية والإفريقية وآدابها 75٪ كما يلي في هذا الجدول. وبعد الملاحظة، يمكننا أن نرى أن معدل القبول لتخصص اللغة العربية وآدابها هو أعلى من معدل تخصص اللغات الآسيوية والأفريقية وآدابها، ثم معدل تخصص اللغة الألمانية وآدابها، ثم معدل تخصص اللغة الفرنسية وآدابها، ثم معدل تخصص اللغة الروسية وآدابها، ثم معدل تخصص اللغة اليابانية وآدابها، ثم معدل تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها. وقد يشير معدل القبول العالي لبعض التخصصات أن العدد القليل من الطلاب رغبوا في الالتحاق بها، فلم تكن لها تنافسية شديدة. على العكس من ذلك، فإن تخصص اللغة الإنجليزية وآدابها يكون أكثر تنافسية نسبيا.

جدول 2

رقم	تخصص	عدد الناجحين	عدد الفاشلين	العدد الاجمالي	معدل القبول
1	اللغة العربية وآدابها	4	1	5	80%
2	اللغة الإنجليزية وآدابها	35	135	170	20.59%
3	اللغة الفرنسية وآدابها	4	3	7	57.14%
4	اللغة الألمانية وآدابها	5	2	7	71.43%
5	اللغة الروسية وآدابها	7	7	14	50%
6	اللغة اليابانية وآدابها	8	14	22	36.36%
7	اللغات الآسيوية والإفريقيّة وآدابها	3	1	4	75%
	العدد الإجمالي	66	163	229	29.26%

من أجل ضمان صحة نتائج الدراسة، قد تمت إزالة أسماء الطلاب من القائمة والذين حصلوا على صفر في أحد الامتحانات، أي الطالب ال15 وال112 وال142 الذين حصلوا على صفر في امتحان المقابلة، وتشتمل برامجهم الفرعية على نظرية التدريس والممارسة التدريسية، وتعليم اللغات الأجنبية وتطوير المعلمين، وترجمة الأدب، وهذه البرامج الفرعية تابعة لتخصص اللغة الإنجليزية وآدابها، بالإضافة إلى ذلك تم حذف اسم الطالب ال15 الذي حصل على صفر للبحوث الأكاديمية.

ويمكننا أن نجد بسهولة من جدول 3 أن معدل القبول للطلاب الذين تعلموا اللغة الإنجليزية كاللغة الأجنبية الثانية هو 51.79 ٪، ومعدل القبول للطلاب الذين تعلموا الكورية كاللغة الأجنبية الثانية هو 75 ٪، ومعدل القبول للطلاب الذين تعلموا ألمانيا كلغتهم الأجنبية الثانية هو 26.32 ٪، ويبلغ معدل القبول للطلاب الذين تعلموا لغتهم الروسية هو 37.5 ٪، ويبلغ معدل القبول للطلاب الذين تعلموا اللغة الفرنسية كاللغة الأجنبية الثانية هو 22.06 ٪، ويبلغ معدل القبول للطلاب الذين تعلموا اللغة اليابانية كاللغة الأجنبية الثانية هو 14.71 ٪، ويبلغ معدل القبول للطلاب الذين تعلموا الإسبانية كاللغة الأجنبية الثانية 33.33 ٪. خلاصة القول أن معدل القبول للطلاب الذين تعلموا الكورية كاللغة الأجنبية الثانية أعلى من معدل الذين تعلموا الروسية، ثم معد اللذين تعلموا الإسبانية، ثم معدل الذين تعلموا الألمانية، ثم معدل الذين تعلموا اليابانية. نظرا لهذه المقارنة، يمكننا أن نقوم بالدراسات المتزايدة لتوضيح علاقة بين تعلم اللغة الأجنبية الأولى وتعلم اللغة الأجنبية الثانية بعد معالجة هذه البيانات، ولعل الاختلافات في عدد

المشاركين في الامتحان تكفي أن تبين موضوعية هذا البحث، إذ أن هذه العلاقة كائنة في كل تخصصات، مهما كان هذا العدد.

جدول 3

رقم	اللغة الأجنبية الثانية	تم القبول	عدم القبول	عدد المشاركين	معدل القبول
1	الإنجليزية	29	27	56	51.79%
2	الكورية	3	1	4	75%
3	الألمانية	5	14	19	26.32%
4	الروسية	3	5	8	37.5%
5	الفرنسية (حذف الرقم ال112)	15	53	68	22.06%
6	اليابانية (حذف الرقم ال15 وال142)	10	58	68	14.71%
7	الإسبانية	1	2	3	33.33%
	العدد الإجمالي	66	160	226	29.2%

بعد ذلك، يتم إنشاء جدول 4 باستخدام SPSS (برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، وهو برنامج إحصائي شائع الاستخدام، (تم حذف بيانات باطلة للرقم ال112 وال15 وال142)، وذلك لبيان التفاصيل الشاملة للبنود المدروسة مثل الاختلافات بين البنود المختلفة من حيث الانحراف المعياري (Standard Deviation) والمتوسط (Average) وغيرهما.

جدول 4

	بنود	الدرجة التقنية	الامتحان ال1	الامتحان ال2	درجة المقابلة	البحوث الأكاديمية	اللغة الأجنبية الثانية
1	صالح	226	226	226	226	226	226
2	مفقود	0	0	0	0	0	0
3	متوسط	76.5022	77.72	69.06	83.530	82.53	64.95
4	خطأ المتوسط المعياري	.48635	.852	.781	.4206	.771	.936
5	وسيط	77.5600	81.00	69.50	84.400	85.00	66.50
6	منوال	82.22	90a	68	86.0	85	60
7	الانحراف المعياري	7.31146	12.806	11.742	6.3223	11.594	14.068
8	تباين	53.457	163.989	137.881	39.971	134.428	197.917
9	تجانف	-.537	-1.227	-.328	-.504	-2.032	-1.014
10	خطأ التجانف المعياري	.162	.162	.162	.162	.162	.162
11	تفرطح	-.018	2.217	-.370	-.425	6.773	1.296
12	خطأ التفرطح المعياري	.322	.322	.322	.322	.322	.322
13	مدى	38.01	77	53	29.2	80	76
14	الحد الأدنى	52.70	19	40	65.0	20	13
15	الحد الأعلى	90.71	96	93	94.2	100	89

المبحث الرابع: الإحصاء الاستدلالي للعلاقة بين تعلم اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية:

بعد ذلك، قمنا بتحديد نسبة مجال الثقة (Confidence Interval) وهي 95 ٪، فتكون نسبة مستوى الدلالة هو 0.05 (α). وبالتالي يمكن الحصول على النتائج الإحصائية لدرجة امتحان اللغة الأجنبية الثانية والدرجة التقنية لجميع الطلاب في جدول 5، مما يرينا علاقة واضحة بين درجة امتحان اللغة الأجنبية الثانية والدرجة التقنية. وفي الجدول، تكون قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) 0.522، ويكون عامل بايز أقل من 0.05. لذا يمكن القول أن بين درجة اللغة الأجنبية الثانية والدرجة التقنية ارتباطا خطيا إيجابيا.

جدول 5

استدلال عامل بايز للارتباط الازدواجي (a)			
		الدرجة التقنية	اللغة الأجنبية الثانية
الدرجة التقنية	ارتباط بيرسون	1	.522
	عامل بايز		.000
	عدد	226	226
اللغة الأجنبية الثانية	ارتباط بيرسون	.522	1
	عامل بايز	.000	
	عدد	226	226

في جدول 6، إذا كانت نسبة مجال الثقة هي 95٪ ومستوى الدلالة (α) هو 0.05، يمكننا بسهولة العثور على النتائج الإحصائية لدرجة امتحان اللغة الأجنبية الثانية والامتحان الأول (اللغة الأجنبية الأولى). وبعد الدراسة نجد أن هناك ارتباطا خطيا نسبيا بين درجة امتحان اللغة الأجنبية الثانية ودرجة الامتحان ال1، أي أن عامل بايز أقل من 0.05 في حين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون هي 0.292.

جدول 6

استدلال عامل بايز للارتباط الازدواجي (a)			
		الامتحان ال1	اللغة الأجنبية الثانية
الامتحان ال1	ارتباط بيرسون	1	.292
	عامل بايز		.001
	عدد	226	226
اللغة الأجنبية الثانية	ارتباط بيرسون	.292	1
	عامل بايز	.001	
	عدد	226	226

في جدول 7، إذا حددنا مجال الثقة بـ 95٪ ومستوى الدلالة (α) بـ 0.05، يمكننا أيضا الحصول على النتائج الإحصائية المماثلة لدرجة اللغة الأجنبية ودرجة الامتحان ال2 (اللغة الأجنبية الأولى). وعرفنا هذا الجدول أن هناك ارتباط بين درجة اللغة الأجنبية الثانية ودرجة الامتحان الأول، لأن عامل بايز هو 0.04، وهو أقل من 0.05، حين يكون ارتباط بيرسون هو 0.271. ويمكن الاعتبار أن مستوى اللغة الأجنبية الثاني مرتبط بشكل إيجابي بنتيجة الامتحان ال2، بينما ليس بين درجة امتحان اللغة الأجنبية الثانية ودرجة المقابلة ودرجة البحوث الأكاديمية أي نوع من الارتباط، لأن عوامل بايز لكل منها أعلى من 0.05 (α) حسب إحصاء إس بي إس إس.

جدول 7

استدلال عامل بايز للارتباط الازدواجي (a)			
		الامتحان ال2	اللغة الأجنبية الثانية
الامتحان ال2	ارتباط بيرسون	1	.271
	عامل بايز		.004
	عدد	226	226
اللغة الأجنبية الثانية	ارتباط بيرسون	.271	1
	عامل بايز	.004	
	عدد	226	226

جدول 8

	رقم		صالح	مفقود	متوسط	خطأ المتوسط المعياري	وسيط	منوال	الانحراف المعياري	تباين	الحد الأدنى	الحد الأعلى
المجوعة العالية الدرجة	1	اللغة الأجنبية الثانية	33	0	80.48	.626	81.00	77a	3.598	12.945	75	89
المجموعة المنخفضة الدرجة	1	اللغة الأجنبية الثانية	33	0	67.52	.881	67.00	60a	5.063	25.633	60	75

الآن نقسم 66 طالبا ناجحين في امتحان القبول هذا إلى مجموعتين بعدد متساو وفقا لدرجتهم في اللغة الأجنبية الثانية، وبالعبارة الأخرى، في كل مجموعة 33 طالبا، وتتضمن المجموعة الأولى من حصلوا على درجة عالية في امتحان اللغة الأجنبية الثانية، بينما تتضمن المجموعة الثانية من حصلوا على درجة منخفضة. ويمكن الملاحظة من جدول 8 أن الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمجموعة أصحاب الدرجة العالية للغة الأجنبية الثانية هو 3.6، بينما الانحراف المعياري لمجموعة أصحاب الدرجة المنخفضة هو 5.06. لذا فإن توزيع المجموعة ذات الدرجة العالية يتميز بالكثافة. على سبيل المثال، حصلت تاو ما (Tao Ma) طالبة مرشحة لتخصص اللغة العربية وآدابها لعام 2016 على 87.80 درجة تقنية، و91 درجة للامتحان الأول، و85 درجة للامتحان الثاني، و90 درجة لامتحان المقابلة، و88 درجة للبحوث الأكاديمية، و80 درجة لامتحان اللغة الأجنبية الثانية، وهي الإنجليزية، وقد نجحت في الالتحاق بالجامعة. وبعد الملاحظة، وضعناها في المجموعة العالية الدرجة بناء على درجة اللغة الأجنبية الثانية. وصنعنا جدول 9 و10 حسب درجة اللغة الأجنبية الثانية لتنفيذ الإحصاءات الأخرى. في جدول 9، الدرجة التقنية لطالبة تاو ما أعلى من متوسط الدرجة للمجموعة ذات الدرجة العالية أي أعلى من 83.98 بـ 4.88 تقريبا، وهو الانحراف المعياري. ويبين لنا جدول 9 أن الانحراف المعياري للدرجة التقنية للمجموعة المنخفضة الدرجة هو 3.31، وتوزيع الدرجة للمجموعة المنخفضة الدرجة يتميز بكثافة أكثر. ويبين لنا جدول 10 أن الانحراف المعياري للامتحان الأول للمجموعة العالية الدرجة هو 6.14، والانحراف المعياري للمجموعة المنخفضة الدرجة هو 7.03، فيتميز توزيع الدرجة للمجموعة ذات الدرجة العالية بكثافة نسبيا. والانحراف المعياري للامتحان الثاني للمجموعة ذات الدرجة العالية هو 9.16، والانحراف المعياري للامتحان الثاني للمجموعة ذات الدرجة المنخفضة هو 7.63 درجة، ويكون توزيع النتيجة للمجموعة ذات الدرجة المنخفضة متميز بكثافة أكثر.

جدول 9

	رقم		صالح	مفقود	متوسط	خطأ المتوسط المعياري	وسيط	منوال	الانحراف المعياري	تباين	الحد الأدنى	الحد الأعلى
المجوعة العالية الدرجة	1	الدرجة التقنية	33	0	83.98	.84873	84.81	72	4.87560	23.772	71.87	90.71
المجموعة المنخفضة الدرجة	1	الدرجة التقنية	33	0	81.65	.57563	81.85	74	3.30676	10.935	74.38	88.29

جدول 10

	رقم		صالح	مفقود	متوسط	خطأ المتوسط المعياري	وسيط	منوال	الانحراف المعياري	تباين	الحد الأدنى	الحد الأعلى
المجوعة العالية الدرجة	1	الامتحان الأول	33	0	87.24	1.070	89.00	90	6.144	37.752	72	96
	2	الامتحان الثاني	33	0	76.24	1.594	76.00	70	9.158	83.877	60	92
المجوعة العالية الدرجة	1	الامتحان الأول	33	0	84.70	1.224	85.00	85	7.033	49.468	60	95
	2	الامتحان الثاني	33	0	76.97	1.329	78.00	80	7.634	58.280	60	93

بعد ذلك، نقوم إجراء الاختبار التائي للعينة المستقلة (Independent Sample T-test) لمعرفة ما إذا كان هناك فرق واضح بين المجموعة ذات الدرجة العالية والمجموعة ذات الدرجة المنخفضة من حيث الدرجة التقنية. وفي الحالة الأولى، يمكننا أن نرى أن قيمة بي أو القيمة الاحتمالية (P value) من جدول 11 هي 0.004، فتكون أدنى من 0.05 (α)، لذلك سنرفض الفرضية الصفرية (Null Hypothesis) التي تشير إلى عدم وجود فروق بين تباين (Variance) المجموعة الأولى وتباين المجموعة الثانية. لذا نختار الفرضية البديلة (Alternative Hypothesis) التي تشير إلى عدم الاستواء بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية. وبعد ذلك، ننتقل من الحالة الأولى إلى الحالة الثانية، ونرى أن قيمة بي (P value) هنا هي 0.027، وهي أدنى من 0.05 (α)، لذلك نرفض أيضا الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق بين متوسط المجموعة الأولى ومتوسط المجموعة الثانية، فنختار الفرضية البديلة، أي أن بين الدرجة التقنية للمجموعة العالية الدرجة والدرجة التقنية للمجموعة المنخفضة الدرجة اختلافا واضحا.

وفي ناحية الإحصاء المجموعي (Group Statistics) أو الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics)، نرى في جدول 12 أن متوسط الدرجة التقنية للمجموعة الأولى أعلى بكثير من المجموعة الثانية. خلاصة القول أن الفقرات السابقة قد أوضحت بكل وضوح مبين علاقة بين تعلم اللغة الأجنبية الأولى وتعلم اللغة الأجنبية الثانية. وفقا لجميع نتائج الامتحان، من يجيد اللغة الأجنبية الثانية، يجيد اللغة الأجنبية الأولى أيضا في معظم الأحيان، والعكس بالعكس. وأما بالنسبة إلى الناجحين، فمن المفروض أنهم قد بذلوا جهودا أكثر في تعلم اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية، إذ أنهما تكونان متعلقتين مباشرتين بقبولهم. أما الفاشلون، فقد لا يجيد بعضهم اللغة الأجنبية الأولى أو لا يجيدوا اللغة الأجنبية الثانية أو لا يجيدوا كلتاهما، ولكن السبب الرئيسي لفشلهم هو شدة التنافسية الكائنة في الامتحان.

جدول 11

		الاختبار التائي للعينة المستقلة					
		اختبار ليفين للاستواء بين التباينات		الاختبار التائي للاستواء بين المتوسطات			
		إف	الدلالة الإحصائية	تي	درجة حرية	الدلالة الإحصائية (مستوى الذيلين)	اختلاف المتوسط
المجموعة العالية والمجموعة المنخفضة الدرجة	يفترض الاستواء بين التباينات	8.764	.004	2.275	64	.026	2.33273
	يفترض عدم الاستواء بين التباينات			2.275	56.298	.027	2.33273

	اختلاف مجال الثقة بـ 95 %	
اختلاف الخطأ المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى
1.02553	.28400	4.38145
1.02553	.27859	4.38686

جدول 12

الإحصاء المجموعي					
	رقم	عدد	متوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
المجموعة العالية والمجموعة المنخفضة الدرجة	1	33	83.9821	4.87560	.84873
	2	33	81.6494	3.30676	.57563

نتائج البحث

من النتائج الإحصائية، يمكننا أن نصل إلى نتائج تالية: أولا إذا كان المتعلم ماهرا في تعلم اللغة الأجنبية الثانية، فيمكنه أيضا أن يتعلم اللغة الأجنبية الأولى بصورة جيدة أو أولئك الذين يتعلمون اللغة الأجنبية الأولى جيدا قد يتفوقون أيضا في تعلم اللغة الأجنبية الثانية في معظم الأحيان. مع أن العلاقة بين تعلم اللغة الأجنبية الأولى وتعلم اللغة الأجنبية الثانية واضحة ووثيقة، ما زلنا نحتاج إلى إجراء المزيد من التجارب لاستكشاف العناصر الدقيقة التي لها تأثير على تعلمهما، وعددها غير قليل، كما علينا أن نستكشف درو لغة الأم، إذ أننا نتعلم لغات أخرى بعد فترة مفتاحية أو ذهبية. وفيما يتعلق بأساليب تعلم اللغة، يمكن القول أن تطبيق أي نظرية تعلم اللغة الثانية قد يكون له حدودها، فلا يقتصر الدارسون والمعلمون على نوع من نظريات. إذا كانت إحدى النظريات جيدة وصالحة للبيئة الصينية، يستحق تطبيقها ونشرها. وعلى المعلمين أن يقوموا بتدريس الطلاب وفقا لقدراتهم، وأماكن متنوعة وأوقات مختلفة. ويكون بين التدريس والتعلم نوع من التفاعل والنشاط. ويستفيد الأستاذ من عملية التعليم كما يستفيد الطالب منها، بحيث يعزز التدريس التعلم، والعكس بالعكس. ويلعب الطلاب دورا رئيسيا في التعلم، فيجب بذل جهده من تلقاء نفسه، بينما يؤدي المعلم دورا مساعدا في التدريس والإرشاد. ومن الضرورية الانتباه إلى أهداف التعليم والتعلم ومدخلاتهما ومخرجاتهما وتفاعلهما وتقييمهما وردهما، إذ أن عملية التدريس والتعلم هي عملية ديناميكية معقدة. ولعل من أهم النتائج التي انتهى به البحث إليها أيضا أن فرضيات غربية لها دور بارز لإرشاد التدريس والتعلم للغات الأجنبية، على أن نختار أجزاء مناسبة منها مثل فرضيات المدخل والمخرج والمرشح العاطفي وغيرها. وما قدم البحث من التوصيات أن دراسة اللغتين الأجنبيتين بعد الفترة الذهبية تحتاج إلى العمل الجدي والأوقات الطويلة. فضلا عن ذلك، في الوقت الحالي هناك العديد من الدراسات الأكاديمية المتعلقة باللغة العربية أو اللغات التي ليست لها عدد كبير من المستخدمين هي تعتمد أساسيا على الدراسات الوثائقية، فنادرا ما تلجأ إلى الأساليب التجريبية مثل الإحصاء، فترتجى الدعوات الأكثر إلى استخدامها باعتبارها طريقة مفيدة علمية للدراسات الأكاديمية، وخاصة في علم اللغة التطبيقي.

المصادر

فيفيان كوك (2008). *تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغة*. هودر التعليم ، لندن.

كريستين إم. هاميل (2014). *تقديم اكتساب اللغة الثانية: المنظور والممارسة*. شركة جون وايلي وأولاده ذات المسؤولية المحدودة، غرب ساسكس.

مينغ لو وآخرون. (2005). *الطلب، والتقرير الذاتي والدافع للتعلم للغة الأجنبية*. في زويمي تشانغ وآخرين. (محررين). بحث جديد في اكتساب اللغة الثانية. دار شانغهاي للعلوم والتكنولوجيا، شانغهاي.

سوزان إم. جاس (2015). *المدخلات والتفاعل والإخراج في اكتساب اللغة الثانية*. في بيل فانباتن وجيسيكا ويليامز (محررين). نظريات في اكتساب اللغة الثانية. روتليدج ، نيويورك.

روميانا سلاباكوفا (2016). *اللغويات الأساسية لجامعة أكسفورد: اكتساب اللغة الثانية*. مطبعة جامعة أكسفورد، نيويورك.

بيل فانباتن (2015). النظريات المبكرة في اكتساب اللغة الثانية. في بيل فانباتن وجيسيكا ويليامز (محررين). نظريات في اكتساب اللغة الثانية. روتليدج، نيويورك.

زويمي تشانغ (2008). *بناء لغة ثانية*. مطبعة جامعة آنهوى، آنهوى.

References

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Hodder Education, London.

Hummel, K. M. (2014). *Introducing Second Language Acquisition: Perspective and Practice*. John Wiley & Sons Inc, West Sussex.

Lu, Ming et al. (2005). Demand, Self-determination and Learning Motivation for Foreign language. In Xuemei Zhang et al. (Eds.). *New Research in Second Language Acquisition*. Shanghai Science and Technology Press, Shanghai.

Gass, S.M. (2015). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. In Bill VanPatten & Jessica Williams (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition*. Routledge, New York.

Slabakova, R. (2016). *Oxford Core Linguistics: Second Language Acquisition*. Oxford University Press, New York.

VanPatten, B. (2015). Early Theories in SLA. In Bill VanPatten & Jessica Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition*. Routledge, New York.

Zhang, X.(2008). *Constructing a Second Language*. Anhui University Press, Anhui.

دور الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في تحقيق أهداف المقرر من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب في محافظة شرورة

محمد بن هادي الشهري
قسم إعداد المعلمين- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها, جامعة أم القرى- السعودية
mhashehri@uqu.edu.sa

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.4

Received 11/1/2020 Accepted 2/3/2020

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف دور الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في تحقيق أهداف المقرر من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية العلوم والآداب في محافظة شرورة, وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل (النوع, والتخصص, والتقدير). ولتحقيق ذلك, استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي. وتم تصميم أداة الدراسة "الاستبانة" والتي تكونت من (24) فقرة, تم توزيعها على محورين, وهي: أهداف التربية الميدانية, والممارسات الإشرافية والتدريبية. ومن ثم طبقت أداة الدراسة على عينة البحث التي تمثلت في مجتمع الدراسة كاملاً والمكونة من (65) طالباً وطالبة بكلية العلوم والآداب في محافظة شرورة في العام الدراسي 1437-1438هـ.

وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنَّ أهداف التربية الميدانية تحققت بدرجة كبيرة كما أن برنامج التربية الميدانية وما تضمنه من ممارسات إشرافية وتدريبية قد ساعد في تحقق تلك الأهداف مع تفاوت في الدور بين ممارسة وأخرى. علاوة على ذلك، تبين عدم وجود فروق دالة تعزى لاختلاف متغيري النوع والتقدير بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى لاختلاف متغير التخصص لصالح تخصص الدراسات الإسلامية. وأوصت الدراسة بتوسيع مجالات الممارسة في التربية الميدانية, وتجاوز الأساليب التقليدية في ذلك. والإفادة من معطيات العصر وتقنيات التعليم وشبكات التواصل في تطوير برامج التربية الميدانية, وزيادة التفاعل والتواصل في أثناء التدريب. وإشراك وتفعيل كافة الأطراف في التفاعل والتواصل وتفعيل الممارسة في أثناء التدريب الميداني.

الكلمات المفتاحية: الأهداف التعليمية ـــ الممارسات الإشرافية – التدريب الميداني ــ إعداد المعلمين.

The Role of Supervisory and Training Practices in The Field Education Programmes in Achieving the Course Objectives from the Perspective of the Student Teachers in the Faculty of Science and Arts in Sharourah

Mohammed Hadi Al-shehri, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The present study aimed at identifying the role of supervisory and training practices in the field education program in achieving course objectives from the perspective of the student teachers in the Faculty of Science and Arts in sharourah, and its relationship to some variables (gender, specialization, estimation). To achieve this, the researcher used the descriptive-analytical method, and the study tool was designed, which consists of (24) items distributed on two axes: the objectives of field education and supervisory and training practices.Then, the study tool was applied to the research sample represented in the entire study community, which consists of (65) male and female students in the Faculty of Sciences and Arts in Sharurah Governorate in the academic year 1437-1438 AH. The results of the study indicated that the objectives of the Field Education have been achieved to a large extent , In addition, the field education program and the supervisory and training practices it included have helped in achieving these objectives, with a difference in the role from one practice to another, It was also found that there were no significant differences due to the difference in gender and estimation variables, while there were statistically significant differences due to the difference in the specialty variable in favor of the major of Islamic studies. The study recommended expanding the fields of practice in field education by updating the traditional methods. The study also recommended taking advantage of contemporary data, educational techniques and communication networks in

developing field education programs and increasing interaction and communication during training. Finally, the study emphasized the involvement of all parties in interacting, communicating and activation of practice during field training.

Keywords: Educational Objectives - Supervisory Practices - Field Training - Teacher Preparation.

المقدمة:

تأتي التربية الميدانية في مقدمة مكونات برامج إعداد المعلمين من حيث الأهمية؛ فهي بمثابة الجسر الذي يعبر من خلاله الطالب المعلم إلى ميدان العمل, مطبقاً من خلاله ما اكتسبه في الكلية من المعلومات النظرية, والمبادئ التربوية, وممارساً لها على أرض الواقع في مدرسة التدريب, وذلك بالتعاون, والدعم من قائدها, والمعلم المتعاون فيها, وغيره من المعلمين, وبإشراف مباشر من مشرف خبير, وتعاون, وتفاعل, وتبادل للأفكار, والمعلومات مع الزملاء في التدريب الميداني, عبر وسائل وأساليب متنوعة, ومتطورة, وهو ما يمكنه من الممارسة السليمة, والتطبيق الواعي لما تم تعلمه من معلومات, ويمنحه الفرصة لاكتساب المهارات, والتقويم, والتطوير, والثقة بالنفس, والمساعدة على اتخاذ القرارات التعليمية في تحديد المفاهيم, والمبادئ, والنظريات التي يمارسها عملياً في مدرسة التدريب.

ويذهب حمص, وعلي (1419هـ) وتشانج أون, ووين واه (Cheung-On & Yin-Wah, 2001) إلى أن التربية الميدانية تعمل على تقريب الطالب المعلم من المهنة بشكل عملي فعال؛ ليصبح من خلالها جزءاً من حياة المجتمع, والمدرسة, ويكتسب بذلك فهماً عميقاً لعملية التعليم, والتعلم, والتعرف على مشكلات التعليم الحقيقية, وهي بذلك تساهم في إكساب الطالب المعلم المعلومات, والمهارات, والاتجاهات اللازمة؛ ليصبح معلماً فاعلاً في المستقبل.

ويتطلب تحقيق التربية الميدانية لأهدافها تهيئة بيئة تدريب فاعلة؛ لتساعد الطلبة المعلمين على اكتساب المهارات, والخبرات المهمة للنجاح في هذه المهنة, ويشمل ذلك حسن اختيار نوعية مؤهلة من المشرفين, ومدارس مناسبة للتعليم, والتدرب عليه, وتطوير التواصل, والتفاعل, وتبادل الخبرات بين الطلبة المعلمين أنفسهم, ومع مشرفيهم, وقادة المدراس, والمعلمين المتعاونين, وسائر الطاقم التدريسي, والإداري في المدرسة؛ مما يؤدي لاكتساب خبرات, ومهارات التدريس, وتحسين الاتجاهات نحوه.

ويرى خوالده وآخران (2010م) أن تهيئة هذه البيئة الفاعلة يجعل التربية الميدانية المحور الأهم, والأشمل لمهام الطالب المعلم في الميدان التربوي من أداء, ومهارات, وتخطيط للدروس وتنفيذها, وتنويعها, وعلاقات اجتماعية, وتفاعلات صفية, ونقد, وتقويم, وقيادة تربوية, ومواجهة مشكلات, والتزام بقواعد إدارية, وخلقية, واتجاهات, وقيم متعلقة بمهنة التدريس.

ويوجد أمام المعنيين بإعداد المعلم, وبرامج التربية الميدانية قائمة كبيرة من الخيارات لتحسين الممارسات فيها, فالورش التدريبة, والتدريس المصغر, وتبادل الزيارت بين المتدربين, واللقاءات مع المعلمين, والمشرفيين في الميدان التربوي, والمبادرات التدريسية، والدروس النموذجة, وهذه الخيارات وغيرها مناسبة للتفاعل, وتحسين الممارسة, كما يأتي في طليعة ذلك ما توفره التطورات المعاصرة في مجال التعلم الإلكتروني, والتقنيات, ووسائل التواصل الاجتماعي من إمكانيات لتهيئة تلك البيئة الفاعلة للنشاط, والتواصل, والممارسة أثناء فترة التدريب الميداني, ودعم الطلاب المعلمين بأسلوب التدريس التفاعلي الحديث, حيث تشير دراسة مونوز وتوينر(Munoz & Tower, 2009) أن الفيسبوك بإمكانه تقديم طرائق, وأساليب حديثة للتدريس بدلاً من الطرائق التقليدية, وإنشاء مجتمعات تعلم الإلكتروني تساهم في إكساب الطلاب المعلمين الخبرات الكافية؛ لاستخدام هذه الأساليب الحديثة في تدريسهم في المستقبل.

وفي إطار آخر من التركيز على الممارسات يؤكد برادي وآخرون(Brady, et al. 1998) على أن عملية التدريس في التربية الميدانية لها صلات, أو ارتباطات, وأنها تتشابك مع المسائل الأخرى وهي: السلوك الإداري, والتخطيط للدروس, والمهام التدريبية, والتقويم, والعلاقات بين المعلمين, ودور المشرف, وأن الحاجة للتخطيط الشامل, والإدارة الفاعلة يتم إنجازها من خلال عملية التكامل بين النظرية, والتطبيق, وهي من الاهتمامات طويلة الأمد, التي تشكل المشكلات المستمرة.

كما أشارت دراسة بيك (Beck, 2002) إلى أنَّ نوع الدعم, والتغذية الراجعة المطلوبة التي يحتاج إليها الطالب المعلم, وآليات تزويده بها تتمثل في توفير الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين في التدريب, وعلاقة الأقران, أو الزمالة بالمعلمين المتعاونين, ودرجة التعاون معهم, كذلك مرونة المحتوى التعليمي, وطرق التدريس, وأثر التغذية الراجعة التي يتلقونها على إنجازهم, وكيفية تقديمها بطرق إنسانية, وأخلاقية, وعملية, إضافة إلى مساعدة الطالب المعلم ليفهم كل ما يقال حول التعليم, والتعلم في الغرفة الصفية الحقيقية, وحجم العبء الملقى على عاتقه, وجميع ذلك يساعد في تقرير مستوى نجاح التربية الميدانية.

وأكد الحصيني والديحان (1996م) على أهمية التفرغ للتدريب الميداني لتحقيق أفضل الممارسات, حيث تفوق أداء الطلبة المعلمين المتفرغين للتربية الميدانية على أداء نظرائهم غير المتفرغين في جميع المحاور, كما تبين من خلال مقارنة مستويات التحصيل بين المجموعتين تفوق المستوى التحصيلي للمتفرغين.

وركزت بعض الدراسات على جوانب قد تعيق الممارسات الفعالة في أثناء التربية الميدانية, حيث كشفت دراسة كاريكو وستيفن (Kyriacou & Stephens, 1999) عن وجود العديد من الاهتمامات الأساسية للمتدربين في أثناء التربية الميدانية تتمثل في عدم تشكيل, ومشاركة وجهات نظرهم مثل المعلمين الأساسيين, ومعاملتهم بطريقة متباينة, كما لم يلمسوا احتراماً مناسباً لهم, وأن بعض التوجيهات من مشرفيهم كانت قاسية, وصارمة, وغير مبررة.

ويتبين مما سبق أن التربية الميدانية تعد مرحلة حاسمة في إعداد المعلمين, وأنَّ النشاطات, والممارسات في هذا المجال كثيرةٌ, ومتنوعةٌ, ولها أثر كبيرٌ على المتدربين, وهناك أطراف متعددة تتآزر لنجاح هذه المرحلة, ورغم ذلك فإنَّ أدلة التربية الميدانية

في الكثير من الجامعات لا تظهر اهتماماً كافياً بتنوع النشاطات, والممارسات فيها, كما أنَّ هناك ندرة في البحوث, والدراسات العربية التي ركزت على الممارسات, والنشاطات التي يتفاعل فيها الطالب المعلم مع زملائه, ومشرفيه, والأطراف الأخرى, ويطور من قدراته من خلال تلك النشاطات, والممارسات, وبالإفادة من كل ما وفرته معطيات العصر الحديث. ومن كل ما تقدم كان شعور الباحث بمشكلة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية الممارسات الفعَّالة, والتواصل, والتفاعل خلال التربية الميدانية عمدت كلية العلوم والآداب في شروره إلى إعداد برنامج التربية الميدانية وفق ما أشارت له توصيات الدراسات, وما خلصت إليه التجارب في هذا المجال, حيث تم التخطيط للبرنامج, وإعداده, وتنفيذه من المتخصصين, وبمراعاة حاجات الطلبة المعلمين, وتلقى الأساتذة من المشرفين على التدريب الميداني تدريباً مناسباً للإشراف على الطالب المعلم في هذه المرحلة, وطبقت في هذا البرنامج ممارسات, وأنشطة جديدة, ومتنوعة, حيث إنَ البرنامج يسير في خطوات تبدأ بتشخيص للطلاب المعلمين في بداية الفصل الدراسي لمعرفة احتياجاتهم في التطوير, والتدريب, والدعم, ثم يكون هناك اللقاء التعريفي, والتحفيزي, الذي يركز على أهمية التدريب الميداني, وانعكاساته على مستوى المعلم لاحقاً, كما يشتمل هذا البرنامج على لقاء تدريبي في يوم دراسي محدد من كل أسبوع , يقدم فيه العديد من الدورات, والورش التدريبية, والتدريس المصغر, واللقاءات المتنوعة, والاطلاع على الدروس النموذجية, والتجارب العملية, إضافة إلى تبادل الزيارات بين الطلبة المعلمين في أثناء التدريس الفعلي, والتنسيق مع مكتب التعليم بشرورة لإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للمشاركة في دورات أخرى –حسب تخصصاتهم- مع زملائهم المعلمين الرسميين في مركز التدريب بالمحافظة, ويتم أيضاً توظيف وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة في تبادل الخبرات, والأفكار, والنشاطات, والتفاعل بين المتدربين أنفسهم, ومع مشرفيهم, وحضور حصص تدريسية لمعلمين متميزين في تخصصهم على مستوى المحافظة, ودعوة معلمين خبراء, ومشرفين في الميدان؛ للحديث عن واقع التعليم, وتحدياته, وأساليب التعامل معها.

وفي ضوء ما تقدم تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة تعرف دور برنامج التربية الميدانية, وما تضمنه من ممارسات, ونشاطات إشرافية وتدريبية متنوعة تقدم داخل المدرسة, وفي الكلية في تحقيق أهداف مقرر التربية الميدانية بكلية العلوم والآداب بشرورة. .

وعليه يمكن أن تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في تحقيق أهداف المقرر من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس تساؤلات:

1. ما الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في كلية العلوم والآداب بشرورة؟
2. ما درجة تحقق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة؟.
3. ما دور الممارسات الإشرافية والتدريبية التي تتم وقت التدريب الميداني في تحقيق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مدى تحقق أهداف التربية الميدانية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع , القسم , التقدير)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في الممارسات الإشرافية والتدريبية التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع , القسم , التقدير)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف:

أ. تحديد الممارسات الإشرافية والتدريبية في برنامج التربية الميدانية في كلية العلوم والآداب بشرورة.
ب. التعرف على درجة تحقق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة؟.
ج. التعرف على دور الممارسات الإشرافية والتدريبية التي تتم خلال التدريب الميداني في تحقيق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة.

أهمية الدراسة:

يمكن للدراسة الحالية أن تفيد في المجالات الآتية:

1. تكشف الدراسة في إطارها النظري عن أهمية برنامج التربية الميدانية, والنشاطات, والممارسات الإشرافية والتدريبية التي تتم خلاله, وأهمية تفعيل الأدوار للأطراف المشاركين في البرنامج.
2. تفيد الجامعات والمختصين فيها عن إعداد المعلمين بشكل عام, وتحديداً في تحسين, وتطوير برامج التربية الميدانية من كافة جوانبها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة عدد من الممارسات الإشرافية والتدريبية؛ التي ركز عليها برنامج التربية الميدانية, ودورها في تحقيق أهداف المقرر.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية العلوم والآداب بشرورة إحدى كليات جامعة نجران.

- الحدود البشرية: تم استطلاع آراء الطلبة المعلمين (ذكور, إناث) بالكلية.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1438-1437هـ).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- التربية الميدانية :عرفها الحويلة) (2008 , ص4) بأنها" الجسر الذي ينتقل فيه الطالب المعلم من الدراسة النظرية في الجامعة إلى الممارسة الفعلية لما تعلمه؛ حيث يتيح للطالب المعلم إتقان مهارات عملية محددة لا يمكن إتقانها إلا بالممارسة.
وعرفها الباحث إجرائياً بأنها : "الجانب التطبيقي من برنامج اعداد المعلمين الذي يتم ممارسته عملياً داخل الصف و يتم من خلالها تدريبه على التدريس الحقيقي في المدارس بهدف إكسابه الخبرات, والمهارات التدريسية اللازمة ليقوم بالتدريس الفعال، ويكون ذلك بإشراف هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بشرورة."
- الممارسات الإشرافية: هي النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية، العلمية والعملية التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء، وتحقيق النمو العلمي والمهني، وتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف. (سمعان, محمد , 2012 , ص9).
ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها :الأنشطة الفردية والجماعية المخطط لها, والتي يقوم بتنفيذها المشرفون من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بشرورة في الإشراف مع الطلبة المعلمين في مقرر التربية الميدانية والذين يطبقون ببمدارس محافظة شرورة للوقوف على مهاراتهم التدريسية وتقويمها.

الخلفية نظرية والدراسات سابقة

تعتبر التربية الميدانية ركناً أساساً من أركان برنامج إعداد المعلمين, حيث ينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي في أهميته الدراسة النظرية في مؤسسات إعداد المعلمين, إذ يتم من خلالها الربط بين النظرية والتطبيق, ومدى اكتساب المعلم كفايات وأساليب التدريس اللازمة, واستخدام الوسائل التعليمية, والقياس والتقويم, وإدارة الصف,والتعامل مع الطلبة والإدارة الصفية (المصطفى وأبو صالح, 2006, ص 170).
وتعتبر التربية الميدانية المجال الحقيقي الذي يكشف مدى تطبيق وممارسة الطلبة المعلمين لإستراتيجيات التدريس التي تعلموها نظرياً في كليات التربية, وأنها عملية تربوية منظمة وهادفة تمكن الطلبة المعلمين من تطبيق المفاهيم, والمبادئ, والتعميميات, والنظريات تطبيقاً عملياً على الواقع الميداني, وبالشكل الذي يكسبهم الكفايات التعليمية, والتربوية, التي تؤهلهم مستقبلاً لممارسة عملية التدريس, من خلال ما اكتسبوه من خبرات مباشرة, وتدريب, واحتكاك مباشر في البيئة المدرسية (المطلق, 2010).
وأشار طعيمة(1999م, ص 104) أنَّ من أهداف مقرر التربية الميدانية: الربط ما بين النظرية والتطبيق، وامتلاك أساليب التدريس المختلفة، والقياس والتقويم، وتوظيف الوسائل التعليمية، وإدارة الصفوف، والتعامل مع الطلبة والزملاء، والإدارة المدرسية والمجتمع, والعمل على تنمية مهارة تحليل المواقف التعليمية لدى الطالب المعلم، والربط بين العناصر المختلفة للعملية التربوية, تنمية الخصائص الشخصية والاجتماعية والمهنية والمهارات لدى المعلم، وذلك داخل المدرسة وخارجها، بما يتناسب مع مطالب المجتمع واحتياجاته المستقبلية.
وأكد كل من الياس (2001 , ص 55) إلى أنَّ أهمية التربية الميدانية تكمن في الآتي: تعريف الطالب – المعلم بجوانب العملية التربوية في المدرسة, وتهيئة الفرصة أمامه لترجمة – المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية, وفهم طبيعة العمل الذي سيزاوله, ومساعدته على التكيف مع المواقف التربوية, وتوفير فرص التدريب الموجه كي تنمو لديه مهارات التدريس, وتعرف قدراته الذاتية ومهاراته التدريسية والعمل على تنميتها, توفير الفرص أمامه لمشاهدة نماذج مختلفة من مواقف التدريس, المشاركة في الأنشطة المدرسية , وإكسابه مجموعة من المهارات الاجتماعية تزيد من ثقته وتفاعله مع الآخرين.
ويقوم الطالب المعلم في التربية الميدانية بالمهام الآتية : أن يعي أهمية التربية الميدانية في تنميته شخصياً ومهنياً, وأن يحافظ على حسن المظهر ولطف السلوك ليكون قدوة, وأن يلتزم ببرنامج دوامه, وأن يتعاون مع مدير المدرسة, والهيئة التدريسية في المدرسة, وأن يتعامل مع طلبته على أسس من الاحترام والجدية,وأن يستمع إلى آراء الآخرين بالكثير من ضبط النفس, وأن ينسق مع المشرف التربوي والمعلم المتعاون. (الدسوقي، 2009م, ص 12).
ومن هنا عنيت دراسات عديدة بالتربية الميدانية, ويمكن استعراض الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع كما يلي :
أجرى دياب (2001م) **دراسة** أظهرت في نتائجها أنَّ أهم المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة الإعداد للموقف التدريسي قبل التنفيذ توفير الجو النفسي والمناخ المناسب الذي يساعد على تكوين علاقة طيبة بالإضافة إلى تنظيم لقاءات للطلبة المعلمين لمناقشتهم مفهوم التربية الميدانية وأهميتها., أما في مرحلة ملاحظة الموقف التدريسي أثناء التنفيذ فهي تدوين الملحوظات بموضوعية في بطاقة معدة مسبقاً لمناقشتها في اللقاء البعدي الذي يعقد بين الطالب المعلم والمشرف, وفي مرحلة تقويم الموقف التعليمي فالمهمات هي ضرورة تحليل الموقف التعليمي بموضوعية لغرض تقديم النصح والتوجيه للطلبة المعلمين.
كما خلصت دراسة الأسطل (2004م) إلى مشكلات تواجه ممارسات الطلبة المعلمين إبان فترة التربية الميدانية تتعلق بطبيعة برنامجها. وفي الإطار ذاته توصلت دراسة العبادي(2004م) إلى أن صعوبات تقف أمام الممارسات الفعالة للتربية الميدانية, تمثلت في قلة الوسائل التعليمية, وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة, ومشكلة عدم التفرغ كلياً للتدريب العملي, وإشغال الطلاب

المعلمين بواجبات غير التدريس, كإشغال بعض الحصص, واعتماد بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم, ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.

أما دراسة فداء الخميس (2004م) فتوصلت لدور مهم للمشرفين في إكساب الطلبة المعلمين العديد من الخبرات, والكفايات التعليمية اللازمة, مع ملاحظة ضعف تركيز المشرفين في تقوية العلاقة بين الطالب المعلم, والإدارة المدرسية, إضافة إلى ضعف تركيز المشرفين في تشخيص المشكلات, والصعوبات بشكل عام.

وتوصلت دراسة ابتسام الجفري (2005م) إلى أنَّ الممارسات في التربيه الميدانية تواجه مشكلة القصور في دور المعلمين المتعاونين, والذي يرجع بشكل رئيس إلى عدم التمكن من مهارات صياغة الأهداف السلوكية, ومهارات إعداد الدروس, ومهارة التقويم.

وتوصلت دراسة واليلين وفانتون (Walelign& Fantahun, 2006) إلى وجود الكثير من القصور في التسهيلات الضرورية, والخدمات للطلاب المعلمين خلال فترة التطبيق العملي, وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين, ولا يراعي اهتماماتهم.

كما أشارت دراسة نور الدين (2009م) في نتائجها إلى أنَّ الممارسات الفعالة إبان التربية الميدانية تتطلب التنوع في الكفايات الإشرافية لقائد المدرسة في إشرافه على الطلبة المعلم من كفايات إنسانية, وشخصية, وعامة, وعملية, وإدارية, وأدائية, ومهنية, وأكدت على أنَّ قائد المدرسة يعد ناجحاً في إشرافه على الطلبة المعلمين ما دام يتصف بالكفاءة, والفاعلية في تنوع هذه الكفايات؛ لما لها من تأثير في تكوين شخصية الطالب المعلم, وتحقيق الدافعية له تجاه مهنة التعليم, وتشجيعه على الإبداع, والتجريب, والابتكار في الميدان التعليمي المدرسي.

وأجرى العاجز وحلس (2011م) دراسة توصلت إلى أنَّ على الكلية وضع شروطاً مسبقة لتسجيل مساق التربية الميدانية, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية, والمشرف التربوي, والمعلم المتعاون, ومدير المدرسة, وكذلك بالنسبة لمعدل الطلبة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك لصالح أقسام العلوم الإنسانية, وبينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة.

وخلصت دراسة قزح (2011م) إلى مجموعة من النتائج، أهمها : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلبة المعلمين، حول محاور الأداة الثلاثة، تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وكذلك الأمر بالنسبة للمشرفين، حيث لم تجد الدراسة فروقاً بين متوسط تقديراتهم تعزى لمتغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة.

وأكدت دراسة بيلجرام وبيلدسوي (Pilgrim & Bledsoe, 2011) على أهمية شبكة الفيسبوك في توفير مصادر التعليم, وتحقيق التعلم المستمر مدى الحياة, والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين قبل, وفي أثناء الخدمة.

وتوصلت دراسة عمر(2013م) إلى فاعلية البرنامج المقترح في التربية الميدانية, والقائم على شبكة التواصل الاجتماعي"الفيسبوك" في تنمية المفاهيم العلمية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال, إضافة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية عادات العقل لديهن.

وقام الفواعير والتوبي (2017م) بدراسة من نتائجها أنَّ الطالبات- المعلمات كانت درجة إكتسابهن للمهارات التدريبية اللازمة مرتفعة. وأنّ أكثر المهارات التدريبية اكتساباً كانت في مجال خطط, ومواد التدريس، يليه مجال إدارة الصف، ثم مجال التقييم, والتغذية الراجعة.

وفي دراسة منصر وعليوه (2019م) أظهرت النتائج أنَّ فعالية برنامج التربية الميدانية في تدريب الطلبة (المعلمين) في كلية التربية جاءت متوسطة, وأن فعالية برنامج التربية الميدانية في تدريب الطلبة (المعلمين) في مجالات كفاية التدريس والعلاقات الإنسانية كانت بدرجة عالية, كما أظهرت النتائج درجة متوسطة في مجال الإعداد التخصصي الأكاديمي, والمجال المهني, ومجال التقويم في برنامج التربية الميدانية, كما أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع, ووصفها, وتحليلها, والتعبير عنها كمياً, وكيفياً (عبيدات وآخرون, 2001م), وذلك عن طريق تطبيق الاستطلاع المتضمن للأهداف والممارسات, والمعد من الباحث لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين(ذكور, إناث)؛ الذين يدرسون مقرر التربية الميدانية في كلية العلوم والآداب بشرورة في الفصل الأول للعام الدراسي (1438/1437هـ).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (65) من الطلبة المعلمين, منهم (31) طالباً, و(34) طالبة, وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية, وذلك لمحدودية مجتمع الدراسة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع, وعينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات: النوع , و القسم , التقدير .

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	الطالب المعلم	31	47.7
	الطالبة المعلمة	34	52.3
القسم	دراسات إسلامية	19	29.2
	لغة عربية	8	12.3
	لغة إنجليزية	15	23.1
	رياضيات	7	10.8
	حاسب آلي	16	24.6
التقدير	مقبول	2	3.1
	جيد	26	40.0
	جيد جداً	31	47.7
	ممتاز	6	9.2
المجوع الكلي		65	%100

أداة الدراسة:

قام الباحث **بتصميم** أداة للدراسة بالإعتماد على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بدور الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في تحقيق أهداف المقرر من وجهة نظر الطلبة المعلمين، ومنها دراسة الحصيني والديحان (1996م)، ودراسة كاريكو وستيفن (Kyriacou & Stephens, 1999) , ودراسة الأغا (2000م), وتكونت الإستبانة من ثلاثة أجزاء: الجزء الاول متعلق بالبيانات الشخصية ويشتمل على: النوع، والقسم، والتقدير، بينما الجزء الثاني إشتمل على (24) فقرة متعلقة بدور الممارسات الإشرافية والتدريبية ببرنامج التربية الميدانية في تحقيق أهداف المقرر من وجهة نظر الطلبة المعلمين، ضمن مجالين: تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المتدربين، و الممارسات والنشاطات التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية, وتكوّن المقياس من خمسة بدائل في الإجابة تم تصحيحها بإعطاء الفقرات الدرجات (1- 2 - 3 - 4- 5)، ولتحديد مستويات استجابات الطلبة المعلمين على المقياس، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1.79 فأقل) بدرجة قليلة جداً، (1.80 - 2.59) بدرجة قليلة, (2.60 - 3.39) بدرجة متوسطة، (3.40 - 4.19) بدرجة كبيرة, (4.20 فأكثر) بدرجة كبيرة جداً.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة, تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص (القياس والتقويم, ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية), وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية, ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة, وكانت نسبة الاتفاق للفقرات المقبولة تتروح ما بين (80 % إلى 100%), وتم الإفادة من الملاحظات المقترحة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات كل محور من محاور مقياس تحقق أهداف التربية الميدانية, والنشاطات, والممارسات؛ التي يقدمها قسم التربية لتحقيق تلك الأهداف لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم, والثبات الكلي لها بطريقة (الفا كرونباخ), والجدول رقم (2) يوضح قيم معامل الثبات.

جدول رقم (2)

قيم معامل الثبات لألفا كرونباخ للمحاور وللدرجة الكلية للاستبانة.

الرقم	المحور	معامل الثبات

1	تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المتدربين	.929
2	الممارسات والنشاطات التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية	.910
	الأداة الكلية	.943

تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (910.-929.) بالنسبة للمحاور ,أما بالنسبة للدرجة الكلية للاستطلاع فكانت(943.) . وهذه القيم تدل على أن الاستطلاع يتميز بثبات مرتفع, وكذلك لكل محور من محاوره, وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض استكمال إجراءات الدراسة.

تطبيق الاستبانة:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية العلوم والآداب بشرورة بجامعة نجران.
- تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية.
- حساب معامل الثبات للعينة الاستطلاعية.
- اختيار عينة الدراسة.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وتوضيح الإرشادات والتعليمات الخاصة بها.
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا لاستخراج النتائج وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الأساليبُ الإحصائِيَّةُ:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فَقَد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- حساب التكرارات لِوَصفِ استجابات العينة.

2- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات و المجالات لترتيب درجة استجابات الطلبة المعلمين على عبارات الاستبانة.

حددت الاستجابات وفق التدرج الخماسي كما يلي: (قليلة جداً, قليلة , متوسطة, كبيرة, كبيرة جداً) تُقَابِلُهَا الأَرقَامُ (4,5، 3، 2، 1).

وحيث إنَّ طول الفترة المستخدمة = 4 ÷ 5 = 0.80.

وعليه يتم حساب المتوسط المرجح كما في جدول (3):

جَدول(3) توزيع المتوسطات الحسابيةِ

المُتَوسِّطُ المُرَجَّحُ	المُستَوى
1.79 فأقل	قليلة جداً
من 1.80 إلى 2.59	قليلة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	كبيرة
من 4.20 إلى 5	كبيرة جداً

3- معامل ثبات الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.

4- تحليل التباين الثلاثي لأثر (النوع, القسم, التقدير).

السؤال الأول/ ما الممارسات الإشرافية والتدريبية لبرنامج التربية الميدانية في كلية العلوم والآداب بشرورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على ممارسات البرنامج الإشرافية والتدريبية من خلال دليل التربية الميدانية, وملاحظة الدورات, واللقاءات, ومجموعات التواصل, ومشاركة الأطراف في ذلك من مشرفين, ومديرين, ومعلمين متعاونين, وتم التوصل إلى وصف لبرنامج التربية الميدانية, ثم قائمة بالممارسات الإشرافية والتدريبية كما يلي:

برنامج التربية الميدانية: هو الجانب التطبيقي المكمل لبرنامج إعداد المعلم؛ الذي يعطى في كلية العلوم والآداب بشرورة لمدة فصل دراسي واحد بواقع ثمان ساعات معتمدة, ويتم فيه التدرب على ممارسة الخبرات اللازمة للبدء بعملية التدريس, حيث يقضي الطالب المعلم فصلاً كاملاً يمارس فيه التدريس في إحدى مدارس التعليم العام, تحت إشراف مشرفين متخصصين, ويتخلل ذلك ممارسته لمجموعة من النشاطات, والممارسات التدريبية المتنوعة, والمخطط لها, والمجدولة على مدار الفصل, والمتضمنة في دليل التربية الميدانية الذي يتسلمه الطلبة المعلمون في بداية الفصل, ويتم التركيز في هذا البرنامج على أن يكون دور الطالب المعلم محورياً في تلك النشاطات من خلال مشاركته الفاعلة, في تبادل الخبرات, وتقديم أفكاره, ومقترحاته, وإنجازاته, والمشاركة في حوارات, ونقاشات حولها, وحول ما يواجهه من صعوبات, أو مشكلات, مع زملائه المتدربين, وبمشاركة, وإشراف المشرفين المختصين, والأطراف الأخرى في التربية الميدانية من المعلمين المتعاونين, وقادة المدارس, وغيرهم, ويشرع الطلبة المعلمون في البرنامج بعد اختبار تشخيصي في بداية الفصل الدراسي للتعرف على الاهتمامات, والاتجاهات, والحاجات, وجوانب القوة والضعف, وتحديد أولويات نشاطات, وممارسات البرنامج في ضوء ذلك, ومن تلك النشاطات, والممارسات التي يتضمنها البرنامج: المشاركة في الورش التدريبية, والتعليم المصغر, والدروس النموذجية, ومجموعات منظمة ومتخصصة بالمجال في شبكات التواصل الاجتماعي, والتعلم الإلكتروني, إضافة إلى حضور اللقاءات, والورش, والدروس النموذجية مع المدرسين السابقين أصحاب الخبرة, والأداء المتميز, وقد خلصت الدراسة بقائمة عامة من الممارسات الإشرافية والإدارية للبرنامج تمثلت فيما يلي:

قائمة الممارسات الإشرافية والإدارية:

- توجيهات المشرف الأكاديمي في الزيارات واللقاءات في المدرسة, أوالكلية.
- توجيهات المشرف التربوي في الزيارات, واللقاءات في المدرسة, أوالكلية.
- الممارسة الفعلية, والإفادة من البيئة المدرسية, والزملاء في المدرسة بشكل عام.
- المشاركات والحوارات والنقاشات في تطبيق الواتس آب.
- الدورات, والورش التدريبة, واللقاءات التي قدمها القسم.
- المشاركات, والحوارات, والنقاشات في وسائل التواصل بشكل عام.
- اللقاءات, والتوجيهات, والزيارات المتبادلة مع المعلم المتعاون.
- توجيهات مدير المدرسة خلال الزيارات, واللقاءات معه.
- مرحلة المشاهدة في التدريب الميداني.
- الدورات والورش التدريبية, واللقاءات التي تمت بحضور مشرفين من مكتب التعليم, أو في التدريب التربوي بالمكتب.
- حضور دروس لمعلمين قدامى متميزين في التخصص.
- المشاركات, والحوارات, والنقاشات من خلال التعليم الإلكتروني (بلاك بورد).
- المشاركات, والحوارات, والنقاشات في برنامج تويتر.
- المشاركات, والحوارات, والنقاشات في برنامج فيس بوك.

السؤال الثاني/ ما درجة تحقق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتب لكل فقرة من فقرات المحور, ويتبين ذالك من خلال الجدول رقم(4).

جدول رقم (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تحقق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب بشرورة على جميع فقرات المحور

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة تحقيق الاهداف
1	8	اكتساب الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس والانتماء لها.	4.32	.772	كبيرة جداً
2	2	إتقان مهارات التدريس, تخطيطا , وتنفيذا, وتقويما.	4.26	.815	كبيرة جداً
3	10	اكتساب القدرة على التعامل مع المشكلات السلوكية التي قد تحدث في الموقف التعليمي.	4.20	.887	كبيرة جداً
4	9	تعرف المسؤوليات تجاه المدرسة, والتلاميذ, وأولياء	4.18	.911	كبيرة

		الأمور.			
5	7	ممارسة مهارات الملاحظة الهادفة التي تساعد على تعديل, وتطوير الأداء التدريسي.	4.16	.821	كبيرة
6	1	التهيئة للعمل في البيئة المدرسية.	4.16	.977	كبيرة
7	6	تعرف المناهج الدراسية في المرحلة التي أعد للتدريس بها.	4.10	.886	كبيرة
8	5	المساعدة على ربط وممارسة ما تم تعلمه في أثناء الدراسة الجامعية في الواقع العملي .	4.09	.878	كبيرة
9	4	التنمية المهنية لممارسة الأدوار المختلفة في المهنة.	4.04	.837	كبيرة
10	3	التنمية الشخصية,لممارسة الأدوار الاجتماعية المختلفة.	3.90	.913	كبيرة
		المحور ككل	4.14	.686	كبيرة

يتضح من نتائج الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للمحور بلغ (4.14) مما يعني أنَّ الأهداف قد تحققت بدرجة كبيرة عند الطلبة المعلمين, كما يتضح من الجدول أنَّ المتوسطات الحسابية على جميع فقرات المحور تراوحت ما بين (3.90-4.32), أي ما بين درجة تحقق كبيرة, ودرجة تحقق كبيرة جداً؛ فقد نالت الفقرة رقم (8) التي تنص على: "اكتساب الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس والانتماء لها". على أعلى تقدير, بينما نالت الفقرة رقم(3) التي تنص على : "التنمية الشخصية لممارسة الأدوار الاجتماعية المختلفة". على أقل تقدير . ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ البرنامج بممارساته, وفعالياته ساعد على تحقيق أهداف التربية الميدانية, وحصول فقرة اكتساب الاتجاه على أعلى الدرجات هو مؤشر مهم لدور تلك الممارسات خاصة أنَّ تحقيق الأهداف الأخرى, وتنمية المهارات يسهل بعد اكتساب الاتجاهات, بينما يعود حصول فقرة التنمية الشخصية لممارسة الأدوار الاجتماعية على أقل الدرجات لأنَّ هذا الهدف يحتاج لوقت أطول, ولا ترتبط ببرنامج التربية الميدانية وحده, ومع ذلك فتحققها بدرجة كبيرة فيه دلالة على نجاح البرنامج في تحقيق الأهداف, وتتفق نتيجة هذا المحور بشكل عام مع ما توصلت له دراسة بيك (Beck, 2002) من أنَّ مستوى النجاح في التربية التربية الميدانية, وتحقق أهدافها يرتبط بنوع الدعم الذي يتلقاه المتدروبون, والممارسات التي تتم فيها. ولمعرفة دور الممارسات التي تم تطبيقها في البرنامج وعلاقتها بتحقق تلك الأهداف تأتي الإجابة على السؤال الثالث.

السؤال الثالث/ ما دور الممارسات الإشرافية والتدريبية التي تتم خلال التدريب الميداني في تحقيق أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتب لكل فقرة من فقرات المحور, ويتبين ذالك من خلال الجدول رقم (5).

جدول رقم (5):

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتبة لدرجة تحقيق الممارسات, والنشاطات؛ التي تتم وقت التدريب الميداني لأهداف التربية الميدانية من وجهة نظر الطلبة على جميع فقرات المحور

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقيق
1	3	توجيهات المشرف الأكاديمي في الزيارات واللقاءات في المدرسة أو الكلية.	4.50	.835	كبيرة جدا
2	2	توجيهات المشرف التربوي في الزيارات, واللقاءات في المدرسة, أو الكلية.	4.43	.833	كبيرة جدا
3	6	الممارسة الفعلية, والإفادة من البيئة المدرسية, والزملاء في المدرسة بشكل عام.	4.32	.856	كبيرة جدا
4	11	المشاركات والحوارات والنقاشات في تطبيق الواتس آب.	4.28	.967	كبيرة جدا
5	7	الدورات, والورش التدريبة, واللقاءات التي قدمها القسم.	4.22	.962	كبيرة جدا
6	10	المشاركات والحوارات والنقاشات في وسائل التواصل بشكل عام.	4.20	.928	كبيرة جدا
7	5	اللقاءات والتوجيهات والزيارات المتبادلة مع المعلم المتعاون.	4.18	1.05	كبيرة
8	4	توجيهات مدير المدرسة في أثناء الزيارات واللقاءات معه.	4.17	1.01	كبيرة
9	1	مرحلة المشاهدة في التدريب الميداني.	4.10	1.00	كبيرة

10	8	الدورات والورش التدريبية واللقاءات التي تمت بحضور مشرفين من مكتب التعليم, أو في التدريب التربوي بالمكتب.	4.04	1.13	كبيرة
11	9	حضور دروس لمعلمين قدامى متميزين في التخصص .	3.79	1.29	كبيرة
12	14	المشاركات, والحوارات, والنقاشات من خلال التعليم الإلكتروني(بلاك بورد).	3.42	1.33	كبيرة
13	12	المشاركات والحوارات والنقاشات في برنامج تويتر.	3.31	1.47	متوسطة
14	13	المشاركات والحوارات والنقاشات في برنامج فيس بوك.	3.06	1.37	متوسطة
		المحور ككل	4.00	.793	كبيرة

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) أنَّ المتوسط الحسابي للمحور بلغ (4.00) ؛ مما يعني أنَّ الممارسات, والنشاطات؛ التي تتم في أثناء التدريب الميداني قد ساهمت في تحقيق أهداف التربية الميدانية بدرجة كبيرة عند الطلبة المعلمين, كما يتضح من الجدول أنَّ المتوسطات الحسابية على جميع فقرات المحور تراوحت ما بين (3.06-4.50), أي ما بين درجة تحقيق متوسطة الى درجة تحقيق كبيرة جداً, فقد نالت الفقرة رقم (3) التي تنص: "توجيهات المشرف الأكاديمي في الزيارات, واللقاءات في المدرسة أو الكلية" على أعلى تقدير, بينما نالت الفقرة رقم(13) التي تنص: "المشاركات, والحوارات, والنقاشات في برنامج فيس بوك" على أقل تقدير. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ تنوع الممارسات, والنشاطات تزيد إمكانية تحقق أهداف التربية الميدانية, كما تشير لذلك الدراسات في هذا المجال, وهو ما تضمنه هذا البرنامج كما أنَّ حصول توجيهات المشرف الأكاديمي على درجة عالية قد تعود إلى أنَّ المشرفين هم الذين يدرسون الطلبة المعلمين في أقسامهم, وقد يكون لجانب الإلمام بالتخصص لدى المشرف, والعلاقات الإنسانية الناتجة عن التعامل السابق مع الطلبة المعلمين دور في تحقق الأهداف, وهذا يشير لأهمية وجود مشرف متخصص ممن سبق لهم تدريس الطلبة المعلمين إلى جوار المشرف التربوي, وفي ذلك إثراء للبرنامج, وتنويع للممارسات, والنشاطات خلاله, ويعود ضعف تأثير استخدام الفيس بوك في تحقيق الأهداف إلى ما تم ملاحظته مدة التدريب الميداني من عدم إقبال الطلبة المعلمين, ومشرفيهم, على الممارسات, والحوارات, والنقاشات من خلال هذه الوسيلة, خلافاً لما تم في مجالات أخرى من ممارسات, وتفاعلات كالممارسات في الورش التدريبية, أو الواتس آب, أو التعلم الإلكتروني وغيرها, وتتفق نتيجة هذا المحور في المجمل مع دراسة بيك (Beck, 2002) , إضافة إلى دراسة برادي وآخرون (Brady et al, 1998), كما تتفق مع دراسة نور الدين (2009م) ودراسة فداء الخميس (2004م) فيما يتعلق بالمشرف, وتوجيهاته, وأهميتها للطلاب المعلمين, بينما اختلفت هذه الدراسة في درجة تحقيق ذلك الدور مع دراسة دراسة كاريكو وستيفن (Kyriacou & Stephens, 1999) التي أظهرت قصوراً في أدائهم, خلافاً لما توصلت له هذه الدراسة, ولعل ما وجده المشرفون في هذا البرنامج - الذي قامت عليه الدراسة- من تدريب ونقاشات, وحوارات إضافة إلى المتابعة, والتواصل من إدارة الأقسام, والكلية دور في نظرة الطلبة الإيجابية لهم, واختلفت هذه الدراسة كذلك مع دراسة بيلجرام وبيلدسوي (Pilgrim & Bledsoe,2011) ودراسة عمر(2013م) في درجة أهمية شبكة التواصل الاجتماعي"الفيسبوك" ولعل ذلك يعود إلى اختلاف المجتمع, حيث تتقدم وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى وخصوصاً "واتساب" و"تويتر" على "الفيسبوك" في المجتمع السعودي, وهو ما أظهرته هذه الدراسة.

السؤال الرابع/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مدى تحقق أهداف التربية الميدانية تعزى لمتغيرات الدراسة(النوع , القسم , التقدير)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور حسب متغيرات الدراسة (النوع , القسم , التقدير), كما تم حساب تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر (النوع, القسم, التقدير) على المحور كما هو وارد في الجدولين رقم (6) و(7).

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المعلمين حسب متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	المستويات	العدد	تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المتدربين	
			المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
النوع	متدرب / طالب	31	4.0871	.54574
	متدربة / طالبة	34	4.1971	.78989

القسم	دراسات إسلامية	19	4.5368	.59555
	لغة عربية	8	3.8750	.88439
	لغة إنجليزية	15	3.7533	.60459
	رياضيات	7	4.1714	.47859
	حاسب آلي	16	4.1688	.60852
التقدير	مقبول	2	4.0000	.4530
	جيد	26	4.2538	.65252
	جيد جداً	31	4.0710	.75153
	ممتاز	6	4.1000	.56569

يلاحظ من الجدول(6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور تحقق أهداف التربية الميدانية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة, وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق, تم استخدام تحليل التباين الثلاثي, كما هو واضح في الجدول رقم (7).

الجدول (7):

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر (النوع, القسم, التقدير) على محور تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المتدربين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الاستنتاج
النوع	**.253**	**1**	**.253**	**.609**	**.438**	**لا توجد فروق عند مستوى (0.05)**
القسم	**6.155**	**4**	**1.539**	**3.710**	**.010**	**توجد فروق عند مستوى (0.05)**
التقدير	**.865**	**3**	**.288**	**.695**	**.559**	**لا توجد فروق عند مستوى (0.05)**
الخطأ	**22.808**	**56**	**.415**			
المجموع	**1130.280**	**65**				

يتبين من الجدول رقم (7) وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الخاصة بمحور تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المعلمين تعزى لاختلاف متغير القسم, فكانت قيمة (ف) هي (3.710), ومستوى دلالتها(010.) وهي أقل من (0.05) . ويعزو االباحث هذه النتيجه إلى أنَّ عدم تحقق الأهداف يعود إلى تفاوت أعداد الطلبة المعلمين في الأقسام, إضافة لتفاوت أداء المشرفين, وتفاعلهم؛ مما ينعكس على التواصل, والتفاعل, والإثراء بالأنشطة, والمشاركات من قسم إلى آخر.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة منصر وعليوه (2019م) واتفقت مع دراسة العاجز وحلس (2011م) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك لصالح أقسام العلوم الإنسانية, وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية؛ التي تعزى لاختلاف متغير النوع, ومتغير التقدير, فكانت قيم (ف) على التوالي(609.), و(695.), ومستوى دلالتها على التوالي (438.), و(559.), وهي أكبر من (0.05) ويعزو الباحث هذه النتيجه إلى عدم وجود أي أسباب تؤثر في تحقق الأهداف باختلاف متغير النوع, والبرنامج يركز على الممارسات, والمهارات, وليس على المعلومات, مما قد يقل معه تأثير التقدير في تحقق الأهداف. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة منصر وعليوه (2019م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع.

وللكشف عن الفروق في متغير القسم تم استخدام الأسلوب الإحصائي شيفيه للمقارنات البعدية, كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول (8):

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفرادعينة الدراسة تبعا متغير القسم على محور تحقق أهداف التربية الميدانية عند الطلبة المتدربين.

متغير القسم	دراسات إسلامية	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	حاسب آلي	اتجاه الفرق
دراسات إسلامية	–	**.6618**	**.8011***	**.3654**	**.3681**	**لصالح قسم الدراسات الاسلامية**
لغة عربية	–	–	**.1393**	**.2964**	**.2937**	

لغة إنجليزية	–	–	–	.4357	.4330	
رياضيات	–	–	–	–	.0027	
حاسب آلي	–	–	–	–	–	

يتبين من الجدول(8) أن متوسط الفرق بين استجابات قسم الدراسات الاسلامية, وقسم اللغة الإنجليزية(*.8011) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح قسم الدراسات الإسلامية, وقد تعود هذه النتيجة إلى اختلاف المشرفين الأكاديميين, ودورهم في الإشراف والمتابعة.

السؤال الخامس/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في الممارسات الإشرافية والتدريبية التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية تعزى لمتغيرات الدراسة(النوع, القسم, التقدير)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور حسب متغيرات الدراسة (النوع, القسم, التقدير), كما تم حساب تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر: (النوع, القسم, التقدير) على المحور كما هو وارد في الجدولين رقم (9) , و(10).

الجدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية, و الانحرافات المعيارية لمحور الممارسات, والنشاطات؛ التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية تعزى لمتغيرات الدراسة

المتغير المستقل	المستويات	العدد	الممارسات والنشاطات التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية	
			المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
النوع	متدرب / طالب	31	3.9101	.78981
	متدربة / طالبة	34	4.1071	.68382
القسم	دراسات إسلامية	19	4.3308	.64909
	لغة عربية	8	3.7411	.58021
	لغة إنجليزية	15	3.7571	.73876
	رياضيات	7	4.0408	.76360
	حاسب آلي	16	4.0000	.82437
التقدير	مقبول	2	4.2714	.73226
	جيد	26	4.2115	.75173
	جيد جداً	31	3.9101	.72044
	ممتاز	6	3.9000	.55144

يلاحظ من الجدول(9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الممارسات والنشاطات؛ التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية تبعا لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة, وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق, تم استخدام تحليل التباين الثلاثي, كما هو واضح في الجدول رقم (10).

الجدول (10):

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر (االنوع , القسم , التقدير) على محور الممارسات والنشاطات التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الاستنتاج
النوع	1.037	1	1.037	2.281	.137	لا توجد فروق عند مستوى (0.05)
القسم	4.902	4	1.226	2.695	.040	توجد فروق عند مستوى (0.05)

التقدير	**5.138**	**3**	**1.713**	**2.766**	**.212**	**لا توجد فروق عند مستوى (0.05)**
الخطأ	**25.463**	**56**	**.455**			
المجموع	**1081.643**	**65**				

يتبين من الجدول رقم (10) وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الخاصة في محور الممارسات والنشاطات التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية تعزى لاختلاف متغير القسم, كانت قيمة ف(2.695), ومستوى دلالتها(040.), وهي أقل من (0.05). ويعزو الباحث هذه النتيجه إلى تفاوت أعداد الطلبة المعلمين بين الأقسام مما ينعكس بدوره على تفاوت الفرص في الاهتمام والتفاعل بين الطلبة مع بعضهم, ومع مشرفيهم, إضافة إلى تفاوت الفرص في تبادل الزيارات, والدروس المصغرة, وغير ذلك من الممارسات والنشاطات التي تستدعي تفاعل أكبر من المجموعات؛ فينما تزداد هذه الفرص في الأقسام التي يزداد بها عدد الطلبة المعلمين؛ فإنها تقل في الأقسام التي يكون عدد الطلبة فيها قليلاً, ولعل هذا يشير إلى أهمية, وجدوى هذه الممارسات التفاعلية, وأهمية مشاركة أعداد أكبر من الطلبة المعلمين بها. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة قزح (2011) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص.

وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية التي تعزى لاختلاف متغير النوع ومتغير التقدير, وكانت قيم (ف) على التوالي(2.281) و(2.766), ومستوى دلالتها على التوالي (137.) و (212.), وهي أكبر من (0.05), ويعزو االباحث هذه النتيجه إلى تطبيق البرنامج من قبل لجنة مشتركة تشرف عليه, وتتم الفعاليات, والممارسات لدى الطالبات المعلمين والطالبات, والبرنامج كما سبق يركز على الممارسات, والمهارات, وليس على المعلومات, مما قد يقل معه تأثير التقدير في تحقق الأهداف, وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة قزح (2011) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع.

وللكشف عن الفروق في متغير القسم استخدم الأسلوب الإحصائي شيفيه للمقارنات البعدية, كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول (11):

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفرادعينة الدراسة تبعا متغير القسم على محور الممارسات والنشاطات التي لها فعالية في تحقيق أهداف التربية الميدانية

متغير القسم	دراسات إسلامية	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	حاسب آلي	اتجاه الفرق
دراسات إسلامية	–	.5898*	.5737	.2900	.3308	**لصالح قسم دراسات إسلامية**
لغة عربية	–	–	.0161	.2997	.2589	
لغة إنجليزية	–	–	–	.2837	.2429	
رياضيات	–	–	–	–	.0408	
حاسب آلي	–	–	–	–	–	

يتبين من الجدول(11) أن متوسط الفرق بين استجابات قسم الدراسات الإسلامية, وقسم اللغة العربية (*.5898) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح قسم الدراسات الإسلامية, وتعود هذه النتيجة إلى أنَّ الأعداد الأكبر من الطلبة المعلمين في قسم الدراسات تشجع أكثر على التواصل, والتفاعل, وذلك ينعكس على تعميق أثر تلك الممارسات داخل البرنامج, وزيادة دورها في تحقيق أهداف التربية الميدانية.

الاستنتاجات:

1. تعتبر التربية الميدانية هي المكون الرئيس لبرنامج الإعداد, وهي تهدف إلى إعداد الطلبة ليكونوا معلمين ناجحين بالاعتماد على أدوار ومواقف الموجهين, والإداريين, والمدربين, والمعلمين المتعاونين.
2. تمثل التربية الميدانية فرصة أمام الطلبة المعلمين لوضع ما اكتسبوه من معارف, ونظريات, ومهارات, واتجاهات موضع التنفيذ تحت إشراف متخصص, يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة, تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمي, وتطويره.
3. يتضح من نتائج الدراسة إلى أنَّ أهداف برنامج التربية الميدانية قد تحققت؛ ففي الجدول رقم (3) بلغ المتوسط الحسابي (4.14) مما يعني أنَّ الأهداف قد تحققت بدرجة كبيرة عند الطلبة المعلمين
4. ويتضح أنَّ البرنامج بممارساته, وفعالياته ساعد على تحقيق أهداف التربية الميدانية ففي الجدول رقم (3) رقم (4) بلغ المتوسط الحسابي للمحور (4.00) ؛ مما يعني أنَّ الممارسات, والنشاطات؛ التي تتم في أثناء التدريب الميداني قد حققت أهداف التربية الميدانية بدرجة كبيرة عند الطلبة المعلمين.
5. تبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى لاختلاف متغيري النوع, والتقدير, بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى لاختلاف متغير التخصص لصالح تخصص الدراسات الإسلامية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- توسيع مجالات الممارسة في التربية الميدانية, وتجاوز الأساليب التقليدية في ذلك.

2- استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في النشاطات, والبرامج, والتفاعل أثناء برنامج التربية الميدانية.

3- إقامة ورش تدريبية, وحلقات نقاش, ودروس نموذجية, وندوات في الجامعة في أحد أيام الأسبوع الدراسي, لتوسيع مجال تبادل الخبرات والاإفادة من التجارب والممارسات المتميزة أثناء فصل التربية الميدانية.

4- إتاحة الفرصة لطلبة التربية الميدانية للإفادة من خبرات المشرفين في الكلية, وعدم الاقتصار على مشرف واحد, وذلك من خلال تكليف مشرفين على الأقل في الإشراف على الطالب مع الإفادة من الآخرين في الورش والفعاليات ومجموعات التواصل وغيرها.

5- وضع خطة تضمن إشراك, وتفعيل كافة الأطراف من مشرفين ومديرين للمدارس, ومعلمين ومتدربين وغيرهم خلال التدريب الميداني, وتغليب الممارسة, والتواصل, والتفاعل بين كل هذه الأطراف خلاله.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراستين الآتيتين:

1. دراسة عن دور مدرسة التدريب في تحقق أهداف التربية لميدانية لدى الطلبة المعلمين.
2. دراسة عن العلاقة بين تدريس مقرر استراتيجيات التدريس, والأداء في مقرر التربية الميدانية.

المصادر و المراجع

الأغا, هيلين (2000م). دور المعلم المضيف في برنامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين, **رسالة ماجستير غير منشورة**, كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة.

الياس، أسماء (2001 م) فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات/المعلمات في كلِّية التربية في جامعة الملك فيصل– الإحساء-المملكة العربية السعودية-رسالة التربية وعلم النفس-**الجمعية السعودية للعلوم التربوية.**

تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر, كلية التربية , جامعة المنصورة.
.http ://www.angelfire . Com/ma 4 / reda 1121/ S.htm

الجفري, ابتسام (2005م). دور معلمة اللغة الانجليزية المتعاونة في اكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الانجليزية في جامعة أم القرى- **مجلة كلية التربية وعلم النفس**, جامعة عين شمس مجلد (1) عدد (29) ص91-129.

الحصيني , محمد عبد الله والديحان, محمد عبد الرحمن(1996م**).** مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين وغير المتفرغين من وجهة نظر مشرفيهم **. مجلة التربية المعاصرة** . 189 – ع 43 السنة 13 , ص ص 161- 189

حمص, محسن محمد وعلي سمير (1419هـ). ***المرجع الشامل في التربية الميدانية - نظريات – تطبيقات***. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الحويلة، حسن (2008م**)** ***مقرر التربية العملية ركن أساسي من برنامج إعداد المعلمين***، جريدة الأنباء، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الكويت.

الخطيب, علم الدين(2004م). دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية. جامعة الكوي**ت. المجلة التربوية,** مجلد 18 ع 70 , ص160-195.

الخميس, فداء عبد الرازق (2004م). دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية- جامعة الكويت, **المحلية التربوية**, المجلد (18) عدد (70) ص160-196

الدسوقي، إبراهيم هاني (2009) ***الاتجاهات الحديثة في التربية العملية وأساليب تطويرها***، كلِّية التربية الرياضية، قنا، مصر.

دياب، سهيل رزق (2001) أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد (6) ص 144-180.

الزهراني, محسن جابر (1434هـ). دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها, **رسالة ماجستير غير منشورة**, كلية التربية, جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

سمعان, محمد (2012) دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الاشرافية التربوية منوجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارسوكالة الغوث في محافظات غزة, **رسالة ماجستير غير منشورة,** جامعة الأزهر, غزة.

طعيمة، رشدي أحمد (1999) ***المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه***، كلِّية التربية، جامعة المنصورة، دار الفكر العربي، القاهرة.

الفواعير، أحمد محمد جلال, التوبي، عبد الله بن سيف (2017) تقويم برامج التدريب الميداني- التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى, **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**,. 11(2)، ص ص. 242-257.

قزح, إلهام (2011) واقع الإشراف على التربية العملية في كلِّية التربية بجامعة دمشق، من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي، والمشرفين. **مجلة جامعة دمشق,** مجلد 27, 359 – 388.

العاجز, فؤاد علي وحلس, داود درويش(2011) دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي ، والمعلم المتعاون ومديري المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين, **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية, 19(2) ، ص ص 1– 46.

العبادي, حامد (2004 م). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس, **دراسات العلوم** .252-242 (2) التربوية, جامعة اليرموك.

عبيدات, ذوقان وآخرون (2001 م) ***البحث العلمي مفهومة أدواته وأساليبه***. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العمايرة, محمد حسن (2003م) مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية, الأونروا: **مجلة العلوم التربوية**, العدد الرابع ص 159-194

عمر, عاصم عمر إبراهيم (2013م) برنامج مقترح في التربية العملية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال, **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**, ع40, ج1, مصر: **رابطة التربويين العرب,** ص ص 193- 270.

عمران, تغريد (2000م) تصور مقترح لتطوير فعاليات برنامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء متطلبات الإعداد المهني لمعلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساس, **المؤتمر العلمي السنوي الثامن لكلية التربية بجامعة حلوان.**

العيوني, صالح محمد, والفالح, ناصر بن عبدالرحمن(2002م) ***دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية***. وزارة المعارف. كلية المعلمين.الرياض.

لجنة التربية العملية (1437هـ) ***دليل التربية العملية, قسم التربية, كلية العلوم والآداب بشرورة***, *جامعة نجران*, ***المملكة العربية السعودية***, تم استرجاعه بتاريخ 1/2/ 1438ه على الرابط: http://scashar.nu.edu.sa/564

المصطفى وأبو صالح (2006). واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**, 7(2), 169 – 207.

المطلق, فرح سليمان (2010). ***واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق***, 26(1), 61 - 95.

منصر، صالح هيثم شائف ,عليوه، أبو بكر علي. (2019م) فاعلية برنامج التربية العملية في تدريب الطلاب (المعلمين) بكلية التربية ردفان - جامعة عدن من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, 3 (14) ، 1 – 27.

نور الدين, مازن (2009م) ***الكفايات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة في إشرافه على الطالب المعلم***, ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية الجامعة الإسلامية بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

References

Agha, Helen (2000). The role of the host teacher in the practical education program and the extent of its practice from the point of view of trained teachers, **unpublished Master Thesis,** College of Education - Islamic University - Gaza.

Al-Abadi, Hamed (2004). Practical education problems as perceived by students in the specialization of the class teacher and its relationship to their attitudes towards the teaching profession, **Science Studies**. 252-242 (2) Education, Yarmouk University.

Al-ajz, Fouad Ali and Hill, Dawood Darwish (2011) The Role of the College of Education, the Educational Supervisor, the Collaborating Teacher, and School Principals in Improving Field Training for Teacher Students**, Journal of the Islamic University** (Series of Humanities, 19 (2), pp. 1-46.

Al-Amayreh, Muhammad Hassan (2003). Practical education problems as viewed by students of the eighth semester at the Faculty of University Educational Sciences, UNRWA: **Journal of Educational Sciences**, fourth edition, pp. 159-194.

Al-Ayouni, Saleh Muhammad, and Al-Faleh, Nasser bin Abdul Rahman (2002) ***Field Education Manual for Teachers' Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia***. Ministry of Education. Teachers College, Riyadh.

Al-Fawa'ir, Ahmad Muhammad Jalal, Al-Tobi, Abdullah bin Saif (2017) Evaluation of field training programs - practical education at the College of Science and Arts at the University of Nizwa**, Journal of Educational and Psychological Studies** ,. 11 (2), p. P. 242-257.

Al-Hussaini, Muhammad Abdullah and Al-Daihan, Muhammad Abdul Rahman (1996). Comparing the level of performance of full-time and part-time field education students from the point of view of their supervisors. **Contemporary Education Journal**. 189 - 43 of the year 13, pp. 161-181

Al-Jafri, Ibtisam (2005). The role of the cooperating English teacher in acquiring the teaching skills of female teachers in the Department of English at Umm Al-Qura University- *Journal of the Faculty of Education and Psychology*, Ain Shams University Vol (1) No. (29) pp. 91-129.

Al-Khamees, Fida Abdul Razek (2004**).** An evaluation study of the performance of the external supervisor in the practical education program at the College of Education - Kuwait University, **The Local Education**, Volume (18) No. (70) pp. 160-196.

Al-Khatib, Alem Al-deen (2004 AD). An evaluation study of the performance of the external supervisor in the practical education program at the College of Education. Kuwait University. **The Educational Journal**, Vol. 18A70, pp. 160-195.

Al-mutlaq, Farah Soliman (2010). The reality of practical education for class teacher students at the Faculty of Education at Damascus University, 26 (1), 61 - 95.

Al-Zahrani, Mohsen Jaber (1434). The role of social networking sites in solving problems facing students of practical education and their attitudes toward it**, unpublished Master Thesis**, College of Education, Umm Al-Qura University. Makkah.

Beck, Clive ,(2002) ***Components of a good practicum placement, Student-Teacher Perceptions***. http://www.findarticle-com/p/articles/miqa360lis 200204/ai–nqou9695/print.

Brady, Laurie & Segal Gilda & Banford, Anne & Deer , Christine E**.,**1998 **: *Teacher Education : Alongitudinal Study . Student Perceptions of the Theory/ Practice Nexusin* .** Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Reseach in Education . http : // www.aare, edu. Au / 98 pap / dee 98277 . htm.

Cheung-On, T., & Yin-Wah, P. (2001). ***The changing roles of practicum/ field experience tutors, paper presented at the symposium of field experience, hongkong institute of education***, (On line): Available at: http://www.ied.edu.hk/celts/symposium/docfull.

Developing a program for preparing Arabic language teachers in light of the requirements of the times, Faculty of Education**,** Mansoura University. http: //www.angelfire. Com / ma 4 / reda 1121 / S.htm.

Diab, Suhail Rizk (2001*)* The Importance of the Roles of Practical Education Supervisor and the extent of his Exercise of these Roles, **Journal of Palestinian Educational Research and Studies**, No. (6), pp. 144-180.

Al-Huwaila, Hassan 2008 (AD), A ***practical education course is a cornerstone of the teacher training program, Al-Anbaa newspaper***, Arab Open University, Kuwait branch.

El-Dessouky, Ibrahim Hani (2009) Recent Trends in Practical Education and Methods of Development, **Faculty of Physical Education**, Qena, Egypt.

Elias, Asma (2001), ***The*** effectiveness of a proposed program for developing some teaching skills of female students / teachers in the College of Education at King Faisal University - Al-Ahsa - Saudi Arabia - Mission of Education and Psychology - **Saudi Society for Educational Sciences.**

G.L.Arora,(2006) ***school Experience program and quality in Teacher Education .*** http://www.net-in . org/glarora . htm

Homs, Mohsen Muhammad and Ali Samir (1419). ***The comprehensive reference in field education - theories - applications***. Riyadh: Al-Khuraiji House for Publishing and Distribution.

Imran, Taghreed (2000), ***A proposed vision for developing the activities of the practical education program in colleges of education in the light of the requirements for vocational preparation for teachers of the first stage of basic education,*** the eighth annual scientific conference of the Faculty of Education at Helwan University.

Khawaldeh, Mustafa, and Ahmida, Fathi, and Al-Hijazi, Fathi (2010). Practical education problems facing student teachers in the specialty of raising a child at Queen Rania Childhood College in the Hashemite University, **Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences**: Mag 26, p3 in Syria Damascus.

Kyriacou , chris & Stephens Paul **,(1999**): Student Teachers Concerns During Teaching Practice **. Education & Research in Education** Vol 13 No1. PP 18 – 31.

Munoz, C.,& Towner, T. (2009). ***Opening Facebook: How toUse Facebook in the College Classroom.*** Paper presented at the 2009Society for Information Technology and Teacher Education conference, Charleston, South Carolina.

Munser, Saleh Haitham Shaif, Elewa, Abu Bakr Ali. (2019) The effectiveness of the practical education program in training students (teachers) at the Faculty of Education Radfan - University of Aden from their point of view. **Journal of Educational and Psychological Sciences,** 3 (14), 1 - 27.

Mustafa and Abu Saleh (2006). The reality of supervision in practical education, Faculty of Education, King Faisal University. **The Scientific Journal of King Faisal University**, 7 (2), 169-207.

Nour Al-Din, Mazen (2009) ***supervisory competencies necessary for the principal of the school in his supervision of the student student, a working paper presented for the academic day held in the College of Education***, the Islamic University entitled: Field training between the student's teacher performance and the directions of the educational supervisor and school management.

Obaidat, Touqan et al. (2001) ***Scientific Research Understanding Its Tools and Methods***. Amman: Dar Al-Fikr for publication and distribution.

Omar, Asim Omar Ibrahim (2013) ***A*** proposed program in practical education based on social networks in developing scientific concepts and habits of students among kindergarten teachers, **Journal of Arab Studies in Education and Psychology**, p. 40, Part 1, Egypt: Association of Arab Educators, Pp. 193--270.

Pilgrim, J & Bledsoe, C. (2011). ***Learning through Facebook***: A Potential Tool for Educators. The Delta Kappa Gamma Bulletin. 38-42.
Practical Education Committee (1437), ***Practical Education Manual, Department of Education, College of Science and Arts in Sharurah, Najran University***, Saudi Arabia, retrieved on 1/2/1/1438 AH at the link: http://scashar.nu.edu.sa/ 564.

Rainbow, Inspiration (2011) The reality of supervision of practical education at the Faculty of Education at the University of Damascus, from the viewpoint of students of educational qualification diploma, and supervisors. **Damascus University Journal**, Volume 27, 359 - 388.

Samaan, Muhammad (2012) The role of the web in activating educational supervisory methods from the point of view of educational supervisors and teachers in UNRWA schools in Gaza governorates, **unpublished master thesis**, Al-Azhar University, Gaza.

Smith, Betty (2002). Emerging themes in problems experienced by student-teacher: A framework for analysis**. College Student Journal**, Dec. 34(4), 633-641.
Srafard , M, (1995) ***The Pre – student teaching practicum***: Don't leaving it to charee Education: America.
Tuaima, Rushdi Ahmed (1999), ***The teacher, his competencies, preparation, training, faculty of education***, Mansoura University, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

Walelign, T. and Fantahun, M. (2006). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University, **Ethiopian Journal of Education and science**, 2(2), 63-72.

مصادر تهديد الامن التربوي :الوسائل والاثار

ذكرى جميل محمد حسين البناء
الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
قسم الانثروبولوجيا والاجتماع
drthikraalbanaa@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.5

Received 11/10/2019 Accepted 19/1/2020

الملخص

يمكن القول ان عالمنا المعاصر يواجه تهديدات مختلفة وذات مصادر متعددة. انه عالم مسكون بالصراع والمخاطرة واذا كانت ادوات مثل الحرمان من الطاقة او من التسهيلات الاقتصادية، او العزل السياسي وغيرها فان ما نسميه (التسميم التربوي) هو احد الادوات الخطيرة الناجمة عن عمليات تزوير وتشويه للمضمون المعرفي والقيمي والاخلاقي للتربية والذي تستخدم لتحقيقه شتى الوسائل المادية والفكرية.

في هذه الدراسة ابتدأنا من رؤية واسعة لمفهوم النظام التربوي فهو ليس مجرد تعليم مدرسي بل هو تنشئة اجتماعية تبدأ بالأسرة ولا تتوقف، وتتبلور من خلالها منظومات دينية وأخلاقية وعلمية وميثولوجية تشكل بمجموعها المضمون المعرفي لذلك النظام كما تحدد الوسائل اللازمة لنقله من جيل الى جيل ولذلك فإن النظام التربوي لصيق بالثقافة السائدة في المجتمع.

ركزت الدراسة على:

أولا- المفاهيم وتناولنا: التربية - الأمن - الأمن التربوي - مصادر التهديد.

ثانيا- اطار منهجي تناول: المشكلة وهدف الدراسة واطارها النظري.

ثالثا- مصادر تهديد النظم التربوية وتناولنا: البدع والديانات البديلة وتدمير المنظومات الأخلاقية وتحريف المناهج الدراسية.

رابعا- مخرجات أو آثار تهديد النظام التربوي.

خامساً- مقترحات

الكلمات المفتاحية: الأمن التربوي – التهديد – الاخلاق

Sources of Threatening Educational Security: Means and Effects

Thikra Jamel M. H. Al-Banna
Department of Anthropology and Sociology
Al Mustansiriya University

Abstract

Today's world confronts various threats from different sources. Similar to deprivation of energy, economic facilities, or political deposition, educational poisoning is one of the dangerous phenomena that result from distorting and corrupting the ethical and educational components of teaching by various material and non – material means. This paper sheds light on the concept of the educational system which is not a mere process of teaching, but rather an endless process of socialization that begins in the family and develops into religious, ethical, scientific and mythological systems, all of which form the cognitive component. It also defines the necessary means by which it is transmitted from one generation into another. The educational system, indeed, is closely connected with the culture of society. The study also gives an in-depth look at some concepts, mainly education, security, educational security, and sources of threat such as novelties, alternative religions, ethical system destruction, and curriculum distortion. It also attempts to provide a cursory account of the different effects of educational threat and presents some suggestions.

Keywords: educational security, ethics, threat

المقدمة

الأمن الإنساني لا يتجزأ لأن حياة الأنسان الاجتماعية تتبادل التأثير وظيفيا ومن ثم فان اي تهديد في الجانب الاقتصادي أو التربوي أو الوظيفي ينعكس على الجوانب الأخرى من الحياة مما يعني الحاجة الى رؤية تكاملية يمكن ان تستوعب مداخل عدة علوم اجتماعية ـ نفسية لدراسة المشكلات المتعلقة بالأمن الإنساني عامة والاجتماعي خاصة للإنسان في مجتمعات تتغير بوتائر عالية وتتعدد فيها ومن خارجها مصادر التهديد.

في هذه الدراسة ابتدأنا من رؤية واسعة لمفهوم النظام التربوي فهو ليس مجرد تعليم مدرسي بل هو تنشئة اجتماعية تبدأ بالأسرة ولا تتوقف، وتتبلور من خلالها منظومات دينية وأخلاقية وعلمية وميثولوجية تشكل بمجموعها المضمون المعرفي لذلك النظام كما تحدد الوسائل اللازمة لنقله من جيل الى جيل ولذلك فإن النظام التربوي لصيق بالثقافة السائدة في المجتمع.

ركزت في الدراسة على:

أولا ـ المفاهيم وتناولنا: التربية ـ الأمن ـ الأمن التربوي ـ مصادر التهديد.

ثانيا ـ اطار منهجي تناول: المشكلة وهدف الدراسة واطارها النظري.

ثالثا ـ مصادر تهديد النظم التربوية وتناولنا: البدع والديانات البديلة وتدمير المنظومات الأخلاقية وتحريف المناهج الدراسية.

رابعا ـ مخرجات أو آثار تهديد النظام التربوي.

خامساً ـ مقترحات

آمل ان تكون الدراسة مفيدة من حيث ما تثيره من تساؤلات وملاحظات تمكن من الوصول الى مقترحات عملية وتصورات نظرية عميقة.

اولا ـ اطار مفاهيمي:

1. التربية Education

في الفصل السادس عشر من كتاب جدنز عن علم الاجتماع والذي وردت مادته تحت عنوان التربية والتعليم نجد ان معظم المعلومات التي وردت فيه تتعلق بالتعليم المدرسي. ثم بتقنيات التعليم ونظرياته والجامعات الالكترونية (جدنز، 2005، صفحة 537 وما بعدها). وهذا يعني ان هناك رؤية تطابق بين التربية والتعليم المدرسي. غير أن للتربية اطار أوسع يمكن ان يكون التعليم المدرسي أحد اهم عناصرها. يرى بعض الباحثين ان للتربية في معظم المجتمعات دوران اساسيان: اولهما نقل المعرفة من جيل لآخر وثانيهما تزويد الناس بالمهارات التي تمكنهم من التحليل والتشخيص ثم التساؤل (Hills, 1985, p. 137). وهذا يعني ان مفهوم التربية يقارب مفهوم التطبيع او التنشئة الاجتماعية Socialization. ففي معظم المجتمعات نجد ان المعرفة التي تتناولها التربية تتضمن تعلم الانساق القيمية المقبولة بشكل عام كما يتضمن ذلك القواعد الاخلاقية خاصة بالنسبة للأطفال. ان هذه المعرفة هي جزء متكامل في المنظومة التربوية وبناءا على ذلك عرفت التربية بانها: عملية تعلم تستهدف تزويد الناس بالمعرفة والمهارات (Hills, 1985, p. 137 _ 138) يرى الدكتور محمد جواد رضا وهو من كبار التربويين العرب ان التربية ـ كما الحضارة ـ تثير بين المربين وعلماء الاجتماع اختلافا كبيرا في النظر الى طبيعتها والى وظيفتها الاجتماعية. ويحدد الدكتور رضا ما يسميه خمسه مذاهب في النظر الى التربية نلخصها بالشكل (1) فيما يأتي:

ان كل هذه المذاهب تنطوي على اتفاق ضمني ملخصه ان التربية هي عملية تزويد الفرد بمعارف وامكانات تجعله متقبلا لأدواره كعضو في المجتمع او جماعة، اي ان يتقبل نظام الثواب والعقاب وان يكتسب قدرة على التفاعل المتبادل مع الآخرين طبقا لمنظومات القيم والمعايير السائدة في المجتمع في زمن معين.

شكل (1) المذاهب الرئيسة في تحديد معنى التربية (رضا، 1987، الصفحات 26-29)

العالم	مفهوم التربية	الملاحظات
ماكس فيبر	اداة لتثبيت الهيمنه الاجتماعية	اذ بواسطتها يتم توزيع القوة الاجتماعية. فكل نظام تربوي يهدف الى تعويد الاطفال على سلوك معين
اميل دوركهايم	تحقيق الوفاق الاجتماعي	فهي مؤسسة اجتماعية
كارل مانهايم	جعل الفرد ينسجم مع الانماط السلوكية والاجتماعية السائدة	التعايش بين ذات الفرد وذات الجماعة
هيرسكوفيتس	عملية دمج ثقافي	اكتساب كفاية اجتماعية للعيش في المجتمع
علماء النفس الاجتماعي	هي عملية تعلم اجتماعي	هناك وجهات نظر متعددة في هذا الجانب

يرى البعض ان الاستعمال الاكثر شيوعا هو ان التربية تشير الى توفير تدريب عقلي واخلاقي وتنمية القوى الاخلاقية والشخصية وخاصة من خلال اقسام متخصصة مثل المدارس، علماً ان الاهتمام السوسيولوجي بالتربية بدأ في امريكا منذ عام 1918 من خلال تصور مفاده ان التربية هي المرادف للتنشئة الاجتماعية. (Gould, 1964, p. 228)

ان اي خلل في المضمون المعرفي للتربية يمكن ان يؤدي الى خلل في الشخصية وفي السلوك ينعكس في النهاية على المجتمع.

2. الامن التربوي(*) Educational Security(المرایاتي و آخرون، 1997، ص ص 8-9)

الامن من المفردات المهمة لحياة الانسان بوصفه المرتكز لكل العناصر والنشاطات الإنسانية، وهو" بكافة صوره وأشكاله يعد من أهم الحاجات التي لا يمكن أن يصبح من دونه سلوك الإنسان سوياً، ويعد نعمة من أجل النعم التي أنعمها الله على بني البشر ووعد بها عباده الذين يعبدونه ويوحدونه، فالله سبحانه وتعالى يقول: "وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا، يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا، وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ"((سورة النور, اية 55) وقد بيّن الرسول صلى الله عليه وسلم أن الأمن أعظم مطلب للفرد في هذه الحياة، وأنه بحصوله عليه يكون قد ظفر بكل ما في الدنيا؛ قال صلى الله عليه وسلم: "من أصبح منكم آمناً في سربه، معافى في جسده، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا". (الدهشان، 2018).

الامن والامان صنوان. وهو حالة تناقض الخطر والتهديد. يقول الدكتور نبيل رمزي اسكندر- ان الامن الاجتماعي هو: كل الاجراءات والبرامج والخطط (السياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها). الهادفة لتوفير ضمانات شاملة تحيط كل شخص في المجتمع بالرعاية اللازمة وتوفر له جميع احتياجاته في اطار من الحرية السياسية والعدالة الاجتماعية (اسكندر، 1988، صفحة 4) وفي اعتقادنا ان الامن التربوي هو الجزء الاهم من الامن بمعناه العام، اذ هو الاطمئنان على ان معارف الفرد واخلاقياته ومبادئه، وقدراته لا تضعه في مواجهة مع المجتمع بل على العكس من ذلك تحقق له حالة من الاطمئنان والشعور بالرضا اي تمكنه من اداء الادوار التي انيطت به سواء على مستوى الاسرة او العمل او الترويح وغيرها. وبهذا المعنى فان الامن التربوي يوفر قاعدة الاستقرار النفسي للفرد، ويعزز ثقته بذاته بوصفه قادرا على الانسجام مع مجتمعه والمشاركة في اوجه حياته المختلفة. ولذلك يمكن القول ان الامن التربوي يتخلل حياة الانسان الاجتماعية فهو اوسع من الفهم الشائع الذي يجعل المدرسة محورا وحيدا له، بل ان محاوره متعددة من المدرسة الى الاسرة وصولا الى كل مؤسسات المجتمع ذات الوظائف الثقافية بصورة خاصة. وكما أن الامن التربوي يتعلق بحياة الفرد، فأنه أيضا يشكل(احد مفردات الامن الوطني التي تشكل منظومة متكاملة من: الامن السياسي والامن الاقتصادي والامن الاجتماعي والامن الغذائي والامن الصحي والامن البيئي والامن الثقافي) (ادنوف، 2011، صفحة 185).

3. مصادر التهديد:

نقصد بمصادر التهديد القوى والمؤسسات التي تسعى الى تشويه او اختراق منظوماتنا التربوية على نحو يحرفها عن اهدافها ويؤدي بالتالي الى اشاعة حالة من الفوضى واللايقين والاغتراب والفشل في بناء نمط من الشخصية السوية القادرة على الانجاز. ان عالم اليوم هو عالم الصراعات المتواصلة الذي تعد التربية فيه وسيلة وغاية معاً. فهما اداة الهجوم والاختراق، كما انها في ذلك تستهدف تغيير النظام التربوي معرفياً. يمكن ملاحظة ان بعض النظم تفرز احياناً نقيضها من خلال تأويل خاطئ ومقصود لمبادئها او ايجاد بديل لها. فالاتجاهات السلفية التفكيرية تنطلق من الدين بهدف تشويهه، والفضائيات الاباحية، تعمل على تسويق (اخلاقيات) منحرفة فيما تسعى بعض الادبيات والفلسفات الى تدمير العلاقات الاسرية وقيم الزواج.

ان مصادر التهديد متعدده بل وكثيرة ولذلك سنركز على المهم منها فيما يأتي:

ثانياً: اطار منهجي

1. المشكلة:

يمكن القول ان عالمنا المعاصر يواجه تهديدات مختلفة وذات مصادر متعددة. انه عالم مسكون بالصراع والمخاطرة واذا كانت ادوات مثل الحرمان من الطاقة او من التسهيلات الاقتصادية، او العزل السياسي وغيرها فان ما نسميه (التسميم التربوي) هو احد الادوات الخطيرة الناجمة عن عمليات تزوير وتشويه للمضمون المعرفي والقيمي والاخلاقي للتربية والذي تستخدم لتحقيقه شتى الوسائل المادية والفكرية.

تكمن المشكلة في ان الانسان كائن محتاج للمعرفة. كما انه في الوقت ذاته يمتلك القدرة على التكيف وتغيير ما تعلمه سواء كان البديل المعرفي ايجابياً او سلبياً. وطوال تاريخ الانسان كان هناك جدل بين الحقائق ونقيضها او بين المعارف الصحيحة والاخرى المشوهة او المزورة والصراع بين الحق والباطل هو صراع معرفي في جانب منه، ان ذلك الصراع تطور احيانا الى استخدام الاسلحة في حروب دموية لكنه في احيان اخرى كان يجري بهدوء ولكنه بإصرار وضراوة. ويمكن النظر الى عمليات الدعاية وغسيل الدماغ من زاوية كونها عمليات استهدفت زرع مفاهيم ومبادئ واخلاقيات لتشكل مرجعية للسلوك والتفكير ان كل الايديولوجيات الكبرى في تاريخ الانسان استخدمت التربية بصيغتها المختلفة لتغيير الولاءات والقناعات والاتجاهات في هذه الدراسة نطرح سؤالاً رئيساً يتلخص في:

ماهي الثغرات او المصادر التي تهدد الامن التربوي في مجتمعنا ؟

2. هدف الدراسة:

(*) تشير المصادر اللغوية الى امن حكمة امن تقابل مفرده (الخوف). فالامن يعني اقصاء الخوف والقلق وتوفير السلامة والطمأنينة. ويشير كاوفمان الى امن اغلب وجهات النظر حول المفهوم تلتقي في : التحرر من الخوف.

من المؤكد ان المؤسسات التربوية تختلف من حيث فاعليتها ومدى حصانتها من مجتمع لآخر ففي بعض المجتمعات نجد تأكيد على دور المدرسة او الاسرة في حين نجد في مجتمعات اخرى على الدور التربوي للأحزاب او الايديولوجيات السياسية. كما ان تلك الادوار تختلف في حالات الحرب والسلم بين المجتمعات وجماعات العقائد المختلفة. ويشهد عالم اليوم اصنافاً متعددة من المذاهب التربوية (الذهب، 2002، صفحة 93 وما بعدها) التي لا تقف عند حد عرض آرائها بهدوء وموضوعية بل تسعى الى نشرها بشتى الطرق المتاحة وعلى نحو يدخلها في صراع مع بعضها بحيث تصبح كل منها مصدر تهديد للأخر. ان مجتمعنا العراقي واغلب سكانه من المسلمين هو مجتمع تعددي، يوجه سلوكيات افراده وجماعاته من خلال منظومات قيمية واخلاقية، ويؤسس لمساره السياسي نظاماً ديمقراطياً، مشكلاً بذلك كله منظومة تربوية متعددة الاوجه توفر للإنسان شعوراً بالاندماج والطمأنينة النفسية والقدرة على التسامح والحوار. غير ان هناك بالمقابل مصادر تهديد لهذه المنظومة تستهدف تشويهها او حرف مساراتها على نحو يهدد الفرد والمجتمع معاً. ان هذه الدراسة تستهدف التعرف على تلك المصادر.

3. الاطار النظري:

المعرفة الانسانية لا توجد في فراغ بل هي انعكاس للأوضاع السائدة في مجتمع معين وفي زمن معين. وحين نتكلم عن التربية نجد ان مضامينها المعرفية واساليبها ومؤسساتها خضعت للتغيير متأثرة بعوامل مستجدة من تلك الاوضاع. ففي الماضي كانت المؤسسات الدينية والكتاتيب مصدر المعارف المختلفة، حتى ظهرت المدارس والجامعات، والمؤسسات الثقافية المختلفة، وفي الوقت ذاته تراجع الدور التربوي للاسرة فيما اصبحت المدارس اداة الدولة الرئيسة ليس كمصدر للمعارف فقط، بل لبناء شخصية تمتلك القدرة على استيعاب تلك المعارف والتكيف لمتطلباتها. القضية الاولى في هذا الاطار النظري اذن هي:

1. ان المنظومات التربوية تطورت من حيث مضامينها المعرفية والقيمية والاخلاقية ومن حيث اساليبها ووسائلها عبر العصور (الهادي، 2002، صفحة 55 وما بعدها)

ان تلك المنظومات التربوية لم تعد منقطعة عن بعضها في عالم يصغر بتأثير وسائل الاتصال المختلفة ومع ظهور فلسفات متباينة ذات اهداف متناقضة فان هذه الحقيقة تقودنا الى القضية الثانية:

2. ان المنظومات او المذاهب التربوية في عالمنا المعاصر داخلة في صراعات علنية او خفية في محاولة كل منها الهيمنة على الاخرى او تغيير مساراتها واساليبها ومضامينها.
3. ان النظم التربوية ليست مجرد نظم مدرسية تعليمية بل هي في جوهرها نظم ثقافية، تنتقل كتراث اجتماعي من جيل الى جيل لكي تحقق العديد من الوظائف المهمة في حياة الانسان لعل اهمها تعزيز عضويته الاجتماعية من خلال قدرته على اداء الادوار المناطة به، والتعاون مع الاخرين لإشباع حاجاتهم المتبادلة وتأسيس مشاعر الاطمئنان الناجمة عن القدرة على توقع سلوك الاخرين والتفاعل مع مؤسسات المجتمع المختلفة.
4. ان اختراق المنظومات التربوية، يهدد في النهاية، شعور الانسان والمجتمع معاً بالأمن والسلامة، ويثير مشاعر الخوف والفوضى والعزلة عن الاخرين، ويضعف بالتالي درجة انتماء الفرد للمجتمع، بل ويجعل المجتمع مكشوفاً هشاً امام اعدائه.
5. ان من المهم التعرف على مصادر تهديد المنظومات التربوية واقتراح بعض الوسائل الضرورية للحد من آثارها.

ثالثاً: مصادر تهديد النظم التربوية

الكلام عن النظم التربوية لا يستثني النظم التقليدية لكنه ايضاً يشير الى نظم متعددة لكنها تتداخل فتتكامل احياناً او تتقاطع تبعاً للظروف السائدة في المجتمع. كان عالم الاجتماع هربرت سبنسر يرى (ان التربية هي اعداد المرء لأن يحيا حياة كاملة) ويمكن ان نضيف لهذه العبارة توصيفات اخرى مثل (آمنة ومنجزة). ان هذه النظم التي تشكل مركب التربية الكلي والمعقد هي بالتأكيد تتبادل التأثير والتفاعل الوظيفي فالدين لا يمكن فصله عن الاخلاق، كما ان العلاقات الاسرية، لا تنفصل عن القانون والاعراف، فهناك ما اسماه عالما الاجتماع ماكيفر ويبيج (العلاقات الوظيفية المتبادلة بين النظم). (بدج، 1961، صفحة 39)

في الصفحات التالية سنتناول مصادر تهديد النظم التربوية آخذين بنظر الاعتبار ان بعض التهديد قد لا يكون مباشراً لكن بعضه الاخر مباشر ومقصود.

1. البدع(*) (منظور، 2005، صفحة 37) (الخشن، 2006، صفحة 178) **والديانات البديلة:**

من المهم الاشارة ابتداء الى مسألتين.

الاولى ان البدع في الاسلام كثيرة لكننا هنا نتكلم عن بدع نعيشها ونعدها اختراقاً لأمننا التربوي. الثاني ان الفرد ككائن اجتماعي محكوم دائماً بمحيطه الاجتماعي وان بنيته العقلية او ما يسمى بالشخصية القاعدية هي الى حد كبير- بالنسبة للإنسان العربي (والمسلم عامة) نتاج المؤسسات الدينية والمعتقدات الدينية التي شكلت الى حد ما نظاماً تربوياً ضمن محيطه الثقافي الذي كان يقدم له تصوراً عن العالم وانماطاً من السلوك على مختلف الصعد الاجتماعية (الديك، 2000، صفحة 113) وهذا يعني ان تهديد النظام الديني كجزء من المركب او النظام التربوي الاوسع يشكل خطراً جسيماً على امن الفرد والمجتمع معاً، ذلك ان الدين يعبر عن الحاجات الانسانية للقيم والمبادئ الاخلاقية او التغلب على القلق والخوف والبؤس وكان عالم الاجتماع دوركهايم قد اكد على الوظيفة الايجابية للدين فوظيفة الدين هي تحقيق وحدة المجتمع ويلاحظ ان كلمة الدين مشتقة في اللغات الغربية من الكلمة اللاتينية Religare التي تعني وحدة الجماعة وهويتها (بركات، 2000، صفحة 429).

(*) بدع الشيء وابتدعه انشأه. والبدعة كما يقول ابن الاثير بدعتان بدعة هدى وبدعة ضلال فما كان خلاف ما امر الله به رسوله فهو في حيز الذم والانكار وما كان واقعا تحت عموم ما ندب الله اليه وحضي علية او رسوله فهو حيز المدح.

البدع التي نتكلم عنها هنا ضلالات استهدفت تشويه المضمون التربوي والاخلاقي والروحي للدين من خلال تأويل مبادئه على نحو خاطئ مقصود. وقد ازدحم التاريخ الاسلامي بسلوكيات واخبار جماعات ابتدعت رؤى مضللة للدين الاسلامي، ومنها على سبيل المثال الخوارج والحشاشين والقرامطة وغيرهم (اسماعيل, 2006, ص ص 17 -117).

ولقد كان الغلو احد هذه المظاهر التاريخية، والتي لاتزال تمارس دورا خطير في التأثير على الامن التربوي للمجتمع، "ولعل اخطر أشكال الغلو هو الاعتقاد الذي يعتمد المنهج التكفيري لمن سواه، مما يبيح له ارتكاب الجرائم بحقه ومنابذته ومعاداته. كما أن الغلو في التفكير والزعم باحتكار الحقيقة يولد الضغائن والاحقاد ويوقع القطيعة بين أبناء المجتمع الواحد مما يدفع إلى تقويض الأمن الاجتماعي وزعزعة أركانه" (زايد، 2018، صفحة 106).

إن للمسلم البسيط – وحتى المثقف- لديه صورا ذهنية عن المبادئ الاساسية في الاسلام ومنها التسامح واحترام الاخر والجدل بالتي هي احسن (الحوار) الى جانب تقديس واحترام الحياة الاسرية والتواضع والتراحم والنصيحة والتكافل والكثير من القيم الأخرى المعروفة. غير اننا اليوم نواجه بدعة مضلة، وهي ما يسمى بالفكر السلفي التكفيري الذي يسعى الى ضرب وتشويه عقيدة الامة، وتمزيق وحدتها بتصنيف انسانها الى (كافر ومؤمن) والحكم على الاول بالموت قتلاً وذبحاً وتهيئة الثاني للموت انتحاراً.

ان مراجعة لهذا الفكر تظهر انه يهاجم ويزور ويشوه اشد المبادئ الاسلامية انسانية انطلاقاً من رؤية ماضوية تسلخ الآيات القرآنية من اسباب نزولها حتى تصبح صالحة للتطبيق بغض النظر عن متغيرات العصر وبذلك تظهر الاسلام عقيدة جامدة وتصادر قدرة الانسان المسلم على النظر العقلي. وفي هذا السياق اعتمد ما يسمى (فقه الواقع) وبموجبه لم يعد الاجتهاد الصحيح مقصوراً على الراسخين في العلم بل يملكه ايضاً من لا يملك سوى (الايمان) وحفظ الاحكام والنصوص كما تم تشريع قتل المدنيين العزل والذبح والنحر والنهب والسبي والاغتيال السياسي.... الخ باسم الدين. (الشمري، بدون تاريخ، صفحة 54)

ان هذا الفكر يفسح المجال لتحويل المجتمع الى غابة تفتقر الى الحد الادنى من الامن والامان اذ تبرر وتبيح ان يقتل الانسان اخاه الانسان لمجرد اتهامه بالكفر دون قرينة او دليل. كذلك ثمة نوعين من المخاطر تنتج عن هذا الفكر:

أ- انه يلغي كل اشكال التعددية، فيبيح الاستئصال الديموغرافي للمسيحيين والايزيديين والشبك، واليهود (الشمري، بدون تاريخ، صفحة 72)، وقد بدا ذلك واضحا في سلوك مقاتلي تنظيم داعش الارهابي الذي عمل على قتل وطرد واستباحة حرمات المسيحيين والايزيديين والشيعة وغيرهم اثر احتلال الموصل. ان هذا الفكر يلغي اهم سمات ثقافتنا العراقية ونسيج مجتمعنا ممثلاً بالتعددية المتعايشة والمتفاعلة طوال تاريخ من المشاركة في بناء حضارة شهد لها العالم بالأبداع والانجاز.

ب- يتمثل الخطر الاخر على مجتمعنا ونحن نسعى لبناء نظام سياسي ديمقراطي قاعدته الانتخاب الحر والعمل المؤسسي، وهو نظام يجعلنا في تواصل ومجاراة مع تيارات الحداثة وحقوق الانسان يتمثل في ان ذلك الفكر يعلن الهجوم على الحداثة ويبرر التراجع الى (ديكتاتورية الخليفة). فالإسلام طبقاً لأدبيات ذلك الفكر لا يمكن ان يقبل بما استنتجته المجتمعات الاخرى من مؤسسات وانظمة ادارة سياسية واقتصادية باعتبارها لا تصدر عن القانون الالهي. وفي هذه الادبيات نجد رفضاً لما يسمى (الحكومات المرتدة التي تبنت المذهب الديمقراطي الكفري وكذلك انصارها... فالواجب قتالهم... فالديمقراطية دين قائم بذاته ومن اعتنقها وقع في الشرك الاكبر... فالتشريع الديمقراطي كفري والانتخابات شركية وكل من نواب البرلمانات ومن ينتخبوهم من الشعب واقع في الكفر... وهكذا فنحن لسنا ازاء الدين بل ايديولوجية سياسية دينية تؤول وتسخر المقدس الديني لصالح رهانات دنيوية ونزاعات بشرية محورها قضية السلطة السياسية وادارة الشأن العام (الهرماسي، 2010، الصفحات 45-53) (الشمري، بدون تاريخ، صفحة 33).

ان هذا الفكر التكفيري يعمل على اصطناع (دين شعبوي، انحرافي) يجرد المجتمع الحديث من توجهاته المبدأيه واهمها المساواة على قاعدة الحقوق والواجبات، والتضامن على قاعدة المشاركة في المسؤوليات. فهل ثمة تهديد اعظم من ذلك لمنظوماتنا التربوية؟

لقد قاد التفسير الوهابي السلفي للنص الديني المقدس، الى خلق نزعة التطرف والاقصاء والتفسير الواحد، وهذا ماجر البعض الى(عملية تبني نظام الاعتقاد المتطرف، بما في ذلك الرغبة في استخدام العنف أو دعمه أو تسهيله كوسيلة للتأثير على التغيير المجتمعي، والنتيجة هي حالة التطرف) (Ghosh etal, 2016, p. 12).

من السمات المشتركة للراديكاليين المعاصرين، هي عدم التسامح الإيديولوجي، الذي يصور نظام الاعتقاد ويرفض "التسامح مع ممارسات و/ أو معتقدات و/ أو مبادئ الأفراد أو الجماعات الأخرى. ويشمل التعصب وإظهار الكراهية و/ أو العداوة تجاه أولئك الذين يعارضون أو لا يتفقون مع أنظمة المعتقدات " (Ghosh etal, 2016, p. 12)

من جانب اخر يلفت عالما الاجتماع ماكيفر وبييج انتباهنا الى مسألة مهمة ذات صلة بالدين بوصفه جزء لا يتجزأ من منظومتنا التربوية وهي ما اسمياه (الديانات البديلة) حيث ترتبط الخصائص العاطفية التي تصاحب اداء الواجبات الدينية بعناصر لادينية بل مضادة للدين (بدج، 1961، صفحة 333) ان من الديانات البديلة التي يمكن ان تهدد امننا التربوي ايديولوجيات وضعية مثل الماركسية والنازية وغيرها التي تسعى الى اعادة تنشئة الفرد على نحو يصادر قيمه الروحية والاخلاقية ومبادئ دينه ليتحول الى ممارسة عبادات ارضية للحكام او للأنظمة. لقد جرب العراقيون خلال سنوات تاريخهم القريب كيف ان ايديولوجيات مثل الشيوعية والبعثية عملت على تخريب مجتمعنا وتدمير منظوماتنا الدينية والاخلاقية وتكريس العداء بين مكونات شعبنا.

2. تدمير المنظومات الاخلاقية:

عالمنا الواسع جغرافياً تختصره وسائل الاتصال الحديثة. فتقرب البعيد وتختصر الزمن، ويصبح التفاعل الحضاري وتبادل المعلومات وانتقال انماط العيش واساليب الحياة ممكناً فيكون للمجتمعات ذات القدرات التكنولوجية المتفوقة دورها في التأثير على المجتمعات الاقل تقدماً، والاكثر عرضة للانبهار بالجديد دون رؤية نقدية لسلبياته وإيجابياته. ويبدو إن عمليات الغزو والاختراق الثقافي تتواصل في عالم اليوم اما لتعميم النموذج الغربي- الرأسمالي المعولم او لتدمير المنظومات الاخلاقية التي تعمل كمرجعيات للسلوك والمواقف في الحياة اليومية، والتي من خلالها تكتسب النظم المختلفة مبرراتها ومضامينها الروحية.

ولعل اول ما يلفت انتباه المتابع هو ان وسائل الاتصال الحديثة كالأنترنت مثلا قد اصبحت احدى آليات التنشئة الاجتماعية والتعلم. لقد فرض علينا الحاسوب الدخول الى المجتمع العالمي بثقافته الجديدة وما تحويه من اقتصاد جديد وعادات وتقاليد ولغة ونمط عيش تختلف عما تربينا عليه في مجتمعاتنا الانسانية. لقد اصبح هناك مجتمع بلا حدود تمثل بالفضاء الواسع الذي يزيد من القواسم المشتركة بين الافراد بعد ما جهدت المجتمعات طويلا للحفاظ على خصوصياتها الثقافية (منصوري، 2014، صفحة 18).

ان المنظومات التربوية في كل مجتمع تستمد من الثقافة سماتها المميزة عن المنظومات التربوية في المجتمعات الاخرى ويعد هذا التمايز احد خصوصيات الهوية. ان التفاعل بين الثقافات الانسانية مطلوب لكي يتبادل البشر الخبرة، ونتائج التجارب العلمية، والله سبحانه وتعالى ذكر في كتابه الكريم انه جعل الشعوب والقبائل قادرة على التعارف(*). ولكن تبادل الخبرة والعلوم الطبيعية والتكنولوجيا – وبالرغم من تأثيراتها الاجتماعية والنفسية - تبدو محايدة مقابل العادات والتقاليد والاخلاق والقيم التي حين يؤخذ بها دون نقد وتدبر ربما تؤدي الى اضرار بالمنظومات التربوية و تشكل بالتالي اختراقاً لأمن المجتمع وحصانته الثقافية.

لقد عد الباحثون وسائل الاعلام المقروءة او المسموعة او المرئية او الرمزية احدى وكالات التطبيع (التنشئة الاجتماعية). فالاتصال هو علم التفاعل الذي تترتب عليه نتائج سلوكية متوقعة (الذهب، 2002، صفحة 10) وغير متوقعة. اذ انها سلاح ذو حدين يمكن ان تتسرب منها عناصر ثقافية مضرة ومفسدة لا تلائم القيم الانسانية وقد يتمثل فيها الغزو الثقافي بأدق معانيه. ومن ثم اصبحت هذه الوسائل قادرة على خلق بيئة تربوية تتجاوز احتكار النظام التعليمي المدرسي التقليدي للعلم والمعرفة (الذهب, 2002, ص ص 190 -191).

لقد أصبحت هذه الوسائل احد أخطر الأدوات في استجلاب وترسيخ الانحراف، (خاصة في ظل متغيرات العصر، وتحديات ثورتي المعلوماتية والاتصالات وتأثيرهما الكبير على البشر خاصة النشيء والشباب مما يشير إلى ضرورة الانتباه الى أبعاد أخرى من الامن، من أهمها الامن التربوي الذي يُعد جزءاً لا يتجزأ من الامن القومي الذيُعرف في أحد الادبيات على أنه: "قدرة الدولة على حماية المجتمع- قيمه وموارده - من الاختراق والاستقطاب الخارجي من خلال قوة ردع كافية وتقليص التبعية للخارج وتحقيق الاستقرار الداخلي من خلال قواعد العدل الاجتماعي") (زايد، 2018، صفحة 106).

ان للقيم الجنسية في مجتمعنا اهمية تصل حد الخطورة والحساسية المفرطة. فهي تنظم العلاقات ما بين الذكور والاناث وترسم حدود الحلال والحرام، فضلاً عن علاقات الزواج، وآداب الاتصال الجنسي، ومسوغاته مع ملاحظة ان كلمة الجنس (sex) لم ترد في اي آية من آيات القرآن الكريم ونظراً للأهمية التي تكتسبها القيم الجنسية في منظوماتنا التربوية والتي يفترض ان تشكل حصانة للشباب ومرجعية اخلاقية لهم يمكن ان نلاحظ – بالمقابل- ان هناك محاولات حثيثة ومنظمة ومتواصلة لتحطيم تلك القيم ولذلك قد يندهش المتابع حين يلاحظ اصراراً من جهات عديدة بعضها معروف وبعضها خفي على متابعة تلك المحاولات وتكثيفها.

ان النشاطات على الانترنت قد تتحول الى نشاطات جنسية بل قد تكون جزء لا يتجزأ من ثورة جنسية جديدة تتضمن تسوق المنتجات الجنسية ومشاهدة الصور او الافلام الاباحية واقامة العلاقات الجنسية في الفضاء السايبري. لقد اصبح بإمكان اي مراهق يمتلك جهاز كومبيوتر واشتراك انترنت وكاميرا التواصل مع من يشاء ما سمح بسهولة احتكاك المراهقين الذين تستهويهم المغامرات. اذ يمكن للمراهق ان يتواصل على الخط مع احدى الفتيات التي يختارها ويتبادل معها علاقات افتراضية (وقد يكون ذلك لقاء بدل مادي يدفعه عبر بطاقة الائتمان... ويلاحظ ان العديد من هذه العلاقات لا يبقى في حدود الشاشة بل ينتقل الى العالم الواقعي مما يقودنا الى مفاهيم جديدة من العلاقات الاجتماعية وتصبح آليات التربية معقدة للغاية (منصوري، 2014، صفحة 127).

ولا يتوقف الامر عند ذلك فهناك مواقع وكتب الكترونية جنسية الى جانب ان الفيسبوك الجنسي يسمح بالتقاء ما يفوق 500.000 مشترك من الاصدقاء الراغبين بإقامة علاقات جنسية افتراضية.. ان كثير من هذه الممارسات تكسر جدار القيم (منصوري، 2014، الصفحات 128-129) وتحطم ما تعارف الناس عليه من عادات وتقاليد وضوابط ومحرمات.

(*) يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ, القران الكريم, (13) سورة الحجرات

ولعل اخطر ما يمكن ان تقدمه وسائل الاتصال عبر الفضائيات هو الافلام الاباحية ذات الاثار الخطرة على نفسية الانسان وعقله وعلاقاته وقد وصفها الباحثون بانها طاعون العصر نظراً لسعة انتشارها اذ تشير البيانات المتاحة الى ان (28258) شخصاً يشاهدون مادة اباحية في كل ثانية وان فلماً اباحياً جديداً ينتج كل (39) دقيقة وقدر عدد زوار المواقع كل شهر بحوالي (72) مليون شخص وتوجد على شبكة الانترنت (420) مليون صفحة اباحية فضلاً عن (100) الف موقع محرم قانوناً يقدم افلاماً عن ممارسات جنسية مع الاطفال.واظهرت دراسة اجرتها جامعة كارنيجي ميلدن بعد دراسة احصائية لحوالي (917410) صورة استرجعت (805) مليون مرة من (2000) مدينة في (40) دولة ان نصف الصور المستعادة هي صور اباحية (حمزة، 2012، الصفحات 222-223).

ان هذا الانتشار للافلام والصور الاباحية هو بالتاكيد احد الادلة على قوة وخطورة التهديد الموجه للنظام التربوي وما يعززه ذلك من مخاطر على الانظمة الاخرى الاسرية والقانونية والتعليمية.... الخ.

لقد اظهرت دراسات عديدة ان هناك صلة قوية بين مشاهدة المواد الاباحية وبين الجريمة والسلوك العنيف اذ اظهرت دراسة لـ FBI الامريكية (الشرطة الفيدرالية) بعد استجواب لـ(24) نزيلاً في السجون اغتصب كلهم او قتل عدداً من الاطفال والبالغين ان (81%) منهم كان يشاهد هذه المواد بكثرة. يذهب الاستاذ احمد المجدوب ان انتشار هذه المواد يدل على انهيار المواد الخلقية وان من آثارها فقدان الانسان لأنسانيته وعدم احترامه لذاته والاحساس بالضياع والقلق وتصدع قيم الحياة الزوجية واسس استقرارها. كذلك اظهرت دراسات اخرى ان مشاهدة هذه المواد تؤدي الى مايسمى (صدأ او تأكل الضمير). (حمزة، 2012، الصفحات 235-236)

ان وسائل الاتصال اصبحت خارج السيطرة وهي تشكل تهديداً مباشراً وخطيراً لنظمننا التربوية وتصادر طابع الاحترام والحياء في حياتنا العاطفية وعلاقاتنا الروحية وتدنس مقدساتنا والقيم الطيبة الكريمة التي توارثناها.

3. تحريف المناهج المدرسية

بقدر ما تمثل المدرسة قوة حصانة وحماية لنظامنا التربوي بوصفها الجزء او العنصر المهم فيه فان المدرسة يمكن ايضاً ان تستغل لاختراق ذلك النظام وتهديد منظوماته القيمة. علماً ان اولى المدارس في تاريخ الانسان وجدت في العراق القديم اي منذ مئات السنين قبل الميلاد. لكن المدرسة اليوم هي حصيلة نهائية لقرون من التطور ادت الى ان تصبح المجتمعات اكثر معرفة بنفسها وبتاريخها وبموقعها قياساً على المجتمعات الاخرى. ان الناس في المجتمعات الحديثة ينبغي ان يتعلموا مهارات اساسية مثل القراءة والكتابة والحساب بالإضافة الى تعاريف عامة مهمة عن بيئتهم الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية كما ان المدرسة تفتح افاقاً جديدة لتكريس مفاهيم المواطنة والمشاركة في حياة المجتمعات. (جدنز، 2005، صفحة 537 ، ص 540)

على ان هذه الوظائف الانسانية المهمة للمدرسة يمكن ان تنقلب تماماً الى الضد منها حين يتم تحريف المناهج وتسميم مضمونها المعرفي وتزوير حقائقها التاريخية وتأويل المبادئ والعقائد الواردة في سياقاتها. ان كثيراً من قيادات داعش سبق ان تخرجوا من مدارس (دينية).

وفي افغانستان وباكستان اليوم مئات المدارس التي تقدم لتلاميذها معارف مشوهة وتأويلات تشكل انتهاكاً للقيم العليا التي تمثلها المدارس بوصفها جزءاً مهما من النظام التربوي. فالمدرسة مؤسسة عامة انشاها المجتمع لتتولى تربية النشئ. وثمة مقولة لبسمارك يرى فيها (ان الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد) ويقول جون ديوي: ان (بامكان المدرسة ان تغيير نظام المجتمع الى حد معين تعجز عنه مؤسسات اخرى (الهادي، 2002، صفحة 250). علما ان الطفل اشد تأثراً من كبار السن والشباب بما يمليه عليه المعلمون وبالتالي فان المعلمين يشاركون الاباء والامهات في بناء شخصيات الاطفال. ان المؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة لا تستهدف توفير قدرات القراءة والكتابة ومحو الامية الا بجدية بل هي مؤسسات بناء وتشكيل قدرات الانسان وجعله موجودا له قيمة قادرا على استيعاب المنجزات الحالية والمستقبلية توظيفاً وانتفاعاً (باحثين، 1999، صفحة 257) وكما ان للتعليم دوره في التنشئة الاجتماعية فان له دوره في الحراك الاجتماعي مما يدفع بالجميع نحو تحمل نفقاته والسعي نحو الاستزادة منه الا ان التعلم لا يمكن ان يحقق الامن الاجتماعي الا بتوافر شروط معينة مثل احترام حق التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية (باحثين، 1999، صفحة 307) مع ضرورة ان تكون المناهج التعليمية ذات مضامين علمية وانسانية واخلاقية.

ان من اهم المخاطر التي تصدر عن المؤسسة التعليمية وتهدد بالتالي المنظومة التربوية ما يلي:

يرى البعض ان المؤسسة التعليمية قد تكون جهازا يؤدي الى تكوين وعي زائف أو الى تزييف الوعي الاجتماعي من خلال العلاقة بين المنهج والمعلم والتلميذ.

ومن المتوقع ان يسهم التعليم في صياغة شخصية المواطن المستقبلية الا انه في بعض الاحيان

أ- يرى البعض ان المؤسسة التعليمية قد تكون جهازاً يؤدي الى تكوين وعي زائف او الى تزييف الوعي الاجتماعي من خلال العلاقة بين المنهج والمعلم والتلميذ. ومن المتوقع ان يسهم التعليم في صياغة شخصية المواطن المستقبلية الا انه في بعض الاحيان يعكس مصالح الطبقة المسيطرة وقد اظهرت دراسة للدكتور عبد الباسط عبد المعطي ان التعليم نظاماً وعملية ومخرجات يسهم في تزييف الوعي الاجتماعي للتلاميذ (ناصر، 1995، صفحة 272)

ب- تفقد المدرسة وظيفتها الاجتماعية والثقافية ويتضائل دورها التربوي حين تحث على التعصب والتكفير واشاعة الطائفية العقدية والسياسية، بدلا من ان تنمي علاقات التضامن ومشاعر الانتماء للمجتمع، واعلاء قيمة الوطن.

ج- كذلك تفقد المدرسة وظيفتها التربوية حين يتعمد واضعوا مناهجها على التزام مبدأ التجهيل بالآخر ثقافة وتاريخاً بحيث تظل جماعات المجتمع واطيافه في حالة اغتراب عن بعضها مما يشجع على تكوين صور نمطية غير حقيقية تسمم الثقافة الوطنية وتشجع على العنف والعدوان.

د- التأكيد على الماضي بدلا من الحاضر والمستقبل وعلى نحو يجعل نظامنا التربوي خارج العصر كما يجعله مستهدفا من قبل الاجهزة الاجنبية التي تراه متخلف فتعمل على زيادة تخلفه وتسميم مضمونه باسم التحديث.

رابعاً: آثار تهديد النظام التربوي

ان التهديد الذي تتعرض له أي امة يكمن في الدرجة الأولى بتهديد الامن التربوي، اذ أن "الأمن التربوي يقصد به أن يكون لكل أمة أفكارها التربوية النابعة من قيمها وثوابتها العقدية والفلسفية، والتي تصوغ هويتها وتشكل شخصيتها، حيث تستطيع الأمة أن تحصن وتقي نفسها، من مخاطر الأفكار الهدامة، والنظريات الوافدة، فلا تكون عرضة لتغيير عاصف يشتت الملامح، ولا تستجيب لمعاول الهدم التي تتسلل تحت ستار التجديد والتطوير ومواكبة العصر، فالتربية بمفهومها الواسع تعنى بالتعرف على طاقات الفرد وتنميتها وتوجيهها وجهة سليمة تحقق له الأمن في تعامله مع الآخرين" (الدهشان، 2018).

ثمة حروب علنية واخرى سرية، ويمكن القول دون ايمان بنظرية المؤامرة – ان هناك حرباً خفية تجري ضد نظامنا التربوي بكل مكوناته الدينية والاخلاقية والروحية فضلاً عن تسخيف وتزوير خبراته وتجاربه التاريخية بكل ما يعنيه ذلك من انعكاسات نفسية واجتماعية على الفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل.

يمكن تشخيص بعض مخرجات تهديد النظام التربوي فيما يأتي:

1- ان تشويه المنظومة التربوية ينعكس سلباً على هويتنا الوطنية باعتبار ان المنظومات القيمية التي تشكل جوهر تلك المنظومة تتميز بخصوصية خبراتنا الاجتماعية وتاريخنا فضلاً عن خصوصية عقائدنا ورؤيتنا للعالم المحيط بناء والواقع ان كثيرا من مصادر التهديد بما فيها الحركات الدينية التكفيرية والمدارس التبشيرية وعمليات الغزو الثقافي استهدفت تغييب خصوصية هويتنا الوطنية او تشويهها.

2- ان بعض مصادر التهديد لنظامنا التربوي شجعت على اثارة وتبرير التعصب واضعاف روح التسامح في علاقتنا الاجتماعية فالتفرقة الطائفية التي تتبناها وسائل الاعلام المختلفة وعلى رأسها الفضائيات المأجورة لأغراض سياسية عملت بدأً على تفكيك نظامنا التربوي على اساس طائفي يشكل مانعاً من قيام علاقات تكافلية او عائلية او اقتصادية وغيرها ما يؤدي الى اثارة الضغائن والكراهية. وكذلك فان بعض وسائل الاعلام المعولمة اذ تسعى الى دمج الثقافات في ثقافة واحدة والى اعادة تشكيل الحياة الاجتماعية للشعوب على نمط الحياة الغربية ثم قولبة الانسان بحسب النموذج الاجتماعي الغربي (عمر، 2003، صفحة 169) فأنها في الوقت ذاته تسعى الى تفكيك ثقافات وجماعات المجتمع الواحد. ان ما نشهده في مجتمعنا اليوم من تفكك مقصود للأطياف والجماعات الاثنية يظهر ان الوجه الاخر لهذا التفكيك يبدو في تمزيق منظومتنا التربوية التي كانت نتاجاً للجميع وليس بجماعة بعينها. ان داعش في كل اعلامه المسموم يسعى الى تشويه وتحريف منظومتنا التربوية من خلال رؤية ضيقة للدين وتصور مريض لعلاقات المواطنة.

3- ان النظم التربوية ليست جامدة بل هي –ان اريد لها ان تنمو وتتطور ويكون لها حضور مؤثر- لابد ان تنفتح للمتغيرات العصرية، معرفياً وعلمياً وتكنولوجياً وان تتحرر من اي نوع من التحجر الايديولوجي، غير ان مصادر التهديد تستهدف جعل تلك المنظومة خارج العصر حتى تنبذ العلم، وتحذر من الانفتاح على حركة العالم وتتمسك بالماضي الغابر في محاولة يائسة لإعادة انتاجه في زمن غير زمنه. ان امامنا اليوم نموذج لهذا النمط من التربية / التهديد وهو نمط التعليم السائد الان في الجزيرة العربية المستند الى المذهب التربوي السلفي المحافظ الذي يستبعد العلوم العقلية والفلسفية والوقوف عند ظاهر النص وعدم تخطيه او تأويله بما يرى العقل او يشير اليه الدليل والعودة بمفهوم الاسلام الى ما كان عليه في العصر الاول (الذهب، 2002، الصفحات 105-106). ولذا فان النظم التربوية المرنة التي تستوعب متغيرات الحاضر والمستقبل تكون اكثر كفاءة واقوى على تعزيز شروط وجودها واستمرارها وبالعكس فان انغلاقها يجعلها عقبة تحول دون تطور المجتمع والانسان.

4- ان احد مخرجات التهديد المهمة يتمثل في اشاعة الغيبيات الباطلة والاوهام وجعل المثيولوجيا (الاساطير) بديلا للعلم. ان العقلانية واستخدام العلم هي من اهم مظاهر التحديث فيما تعد الخرافة ايا كان مضمونها بمثابة اهدار للقيم الانسانية في النظام التربوي وانتهاك لقدرة الانسان على ان يمتلك زمام نفسه والطبيعة المحيطة به.

5- من مخرجات تهديد النظام التربوي تعميق التمييز الجنوسي والحط من كرامة المرأة وقيمتها الانسانية. ان القيم التي يسعى داعش الى نشرها وتعزيزها تتجاوز على انسانية المرأة وتبرر سبيها والمتاجرة بها واستبعادها وحرمان المجتمع من قوة عملها وثمار ابداعها.

6- ان بعض مصادر تهديد النظام التربوي تصدر من داخله، بل هي لصيقة به تاريخياً ولم ينجح في التحرر منها وتجاوزها. ومنها ان النظام التعليمي مازال يستند الى مبدأ التلقين الذي يكون المتلقى – الطالب- بموجبه مجرد متلقى سلبي يحفظ المادة دون ان يفكر بها ويرددها على نحو ببغائي. كذلك فان من سلبيات نظامنا التربوي ذات الامتداد التاريخي، هي النظر الى الطفل بوصفه كائناً ناقص الانسانية، وبالتالي لا حقوق له بل ان من الممكن استخدامه باي شكل بما في ذلك تعريضه للموت كما يفعل تنظيم داعش. ومنها ان التعليم نظري منفصل عن التجربة والخبرة العلمية.

7- شهد المجتمع العراقي تحولات بنيوية ووظيفية عميقة ولكن نمط التنشئة الاجتماعية مازال يظهر في مضمونه تداخلاً – سماه الدكتور علي الوردي تناشزاً – مابين ضغوط التقليد ومقتضيات الحداثة مما يجعل الطفل يتعرض لتأثير نوعين غير متجانسين من القيم التربوية، احدهما يعزز في ذاته خضوعاً مطلقاً للاب مصدر السلطة، وثانيها يفتح له افاقاً جديداً في مجتمع يتغير بسرعة. يقول هشام شرابي ان التعليم في اطار العائلة يتميز بصيغتين رئيسيتين اولهما انه يقلل من اهمية الاقناع والمكافأة وثانيهما يزيد من اهمية العقاب الجسدي والتلقين (شرابي، 1975، صفحة 40) ان جذور السلطة الدكتاتورية في نظامنا التربوي تكمن في نمط التنشئة الاجتماعية الاسرية. ان هذه القضية مهمة جداً اذ ان طرق تربية الطفل تمثل دوراً حاسماً في تعيين نوعية الشخصية من حيث ارتباطها بمجتمع معين ودلالتها عليه ولذا فان فهم طرق تربية الطفل يؤدي الى فهم السلوك الاجتماعي ودوافعه في المجتمع (شرابي، 1975، صفحة 29)، وبالتالي فان نظامنا التربوي يتعرض لمخاطر جسيمة حين تكون مضامينه المعرفية ووسائله منقسمة او متناقضة اذ ان نمط السلطة الذي يسود في الاسرة هو ذاته الذي يتمدد الى المدرسة والدائرة والمجتمع المحلي وعلاقات الصداقة والعمل.

افاق للمستقبل:

تبدو مصادر تهديد الامن التربوي وكأنها جزءاً او عملية (طبيعية) تجري في سياقات التغيرات العميقة التي يشهدها العالم وتنعكس علينا دون ان نستجيب لتحدياتها بشكل فعال فالفكر الارهابي التكفيري ينتشر، والفضائيات الاباحية تصادر وعي الاف من الشباب وتنتهك حصانتهم الدينية والقيمية، والاسرة تتفكك، وتخضع المؤسسات الثقافية لقيم السوق وملزمات التجارة ومن ثم تتواصل مصادر التهديد في تأثيرها دون ان نفعل الكثير لمواجهة المخاطر الناجمة عنها.

من اجل تحقيق الامن التربوي لمجتمعاتنا لابد من صياغة استراتيجية امنية تربوية تعتمد على عناصر أساسية، وعناصر أخرى تتكامل معها.

ومن أهم هذه العناصر هو بناء قيم واخلاق تمتد أفقيا لكل المؤسسات التي يتشكل ويتربى في ظل قيمها الفرد، وتتمثل في البيت والمدرسة، والمراكز الدينية، وأول ما ينبغي القيام به متابعة الاثار النفسية والاجتماعية التي تركتها مرحلة وثقافة داعش على الافراد والجماعات والعملية التربوية برمتها، واعداد استراتيجية مضادة لها على يد المتخصصين في هذا المجال، ولاجل إزالة الرمزية الداعشية من نفوس الافراد لاسيما الأطفال، لابد من إحلال رمزيات جديدة مناقضة لرمزيات داعش، والتركيز على رموز التحرير، والتعاون الذي ابداه الناس فيما بينهم وصور التعاضد الاجتماعي في تلك الفترة القاسية، وصياغة البرامج التربوية الهادفة، والتركيز على العناصر المشتركة في الثقافة العراقية والبعد الإيجابي فيها، ولابد من افتتاح المراكز المتخصصة بمعالجة الحالات النفسية الصعبة والمستعصية لمن أصيب بصدمات حادة ومباشرة من السلوك والممارسات العنيفة لداعش، وكل الحركات المتطرفة.

على الدولة أن تتصدى عبر مواقع التواصل الاجتماعي والاعلام ومراكز البحوث ورجال الدين الواعين والمراكز والنوادي الاجتماعية، لمحاربة الخرافات، الدينية منها، وغير الدينية، لان ذلك يعتبر تهديدا للامن الاجتماعي وبالتالي تهديد للامن التربوي، فالخرافة تبني عقلا معتلا جاهلا قابلا للتلقي دون أي عملية نقدية، وقد يقود هذا المؤمنين بهذه الخرافات الى الاقدام على القيام باعمال أجرامية تنفيذا – بأعتقادهم - لفكرة خرافية يعتقدون انهم هم اهلا لتحقيق نبؤتها.

كما علينا الانتباه وبقوة لثقافة الغلو والبدع، التي تعكس صورة مشوهة للدين الإسلامي الحنيف الذي بني على الوعي والعقل والايمان النقي القائم على المحبة واحترام الانسان، وخياراته في الحياة **(لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ۚ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) [البقرة:256]**، وهذا يقتضي اطلاق حرية الانسان في اختياراته طالما انه مسؤول عنها، مع توجيهه بالشكل السليم والهادئ والعقلاني، وتعريفه بالمعنى الحقيقي للتوحيد، ودور الأنبياء في بناء الفرد والمجتمع بعيدا عن التطرف في الآراء ، والغلو، اللذان يقودان الى انتاج عقائد فاسدة تفرض نفسها بالعنف والقوة، وتحول الاجتهاد البشري الى حقيقة مطلقة، فتنمي نزعة التكفير، وهو شكل من اشكال الغلو، حيث يتم تدمير نزعة التفكير والنقد لدى الانسان عبر نشر الخرافة، وهي نقيض الدين تماما، مما يقود الى نموذج ديني مزيف يقوم بازاحة الدين الحقيقي عن دوره، ويصنع له صورا ذهنية، تقوده الى اعتزال النشاط الإنساني الحقيقي، او تأليه البشر، أو صناعة تاريخ مزيف، مما يصنع اطرا ثقافية مضادة للتطور الإنساني القائم على العقل.

لقد خدعت داعش واشباهها الكثير من الاتباع ، ولاسيما الشباب، واقنعتهم بوهم أنها الحلم الذي سيجد الشباب فيه ضالتهم وتتحقق امنياتهم ورغباتهم، في مجتمع سعيد وعدالة مطلقة، ونمط من الحياة المثالية، والسعيدة، وهي خرافة لم يكن لها حظ من المصداقية، وقد اندفع الالاف خلفها لمجرد قدرة داعش على تسويقها، وكان المخيال التاريخي عاملا مساعدا على ذلك، كما ساهمت مواقع التواصل الاجتماعي، وتقنيات الاعلام المتطورة في صنع وتسويق هذه الخرافة والاسطورة.

لقد ساهمت مواقع التواصل الاجتماعي في الانتشار السريع للافكار المتطرفة، والدعاية للمنظمات الإرهابية ومنها داعش، التي امتلكت مهارات متقدمة في توظيف هذه الأدوات، والتقنيات على صعيدين هما:

1- نشر افكارها المسمومة والخطيرة.
2- تجنيد الافراد، ولاسيما صغار السن والشباب في منظومتها.

ان هذا الخطر الكامن في هاتين النقطتين، يقتضي جهودا حثيثة في مكافحة ومحاصرة جهود داعش بهذا الصدد، فلابد أذا من تعاضد كل الأطراف حتى يمكن القضاء، او تقليل اخطار هذه المنظمات، من خلال تعاون أجهزة الدولة مع المؤسسات التربوية، ومنها الاسرة والمدرسة والمساجد، وكل المؤسسات الاهلية المعنية بهذا الامر.

كما ينبغي ان ننتبه بما يخص العملية التربوية، الى المعلم الذي يمارس دورا أساسيا في تنشئة الجيل الجديد، فلابد من رعايته والاهتمام به وأعداده بشكل يتناسب مع هذه المهمة الخطيرة، من خلال تحسين مستواه الاقتصادي، وتحسين أداءه عبر الدورات التأهيلية المتواصلة، وتعليمه الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة، وتزويده بالمهارات التي تمكنه من فهم سيكولوجية التلاميذ، ومراقبة سلوكه بدقة بوصفه النموذج الأساس الذي يحتذي به التلاميذ.

أن الاخلاق هي القاعدة الأساسية والبنية التحتية لكل البنى الفوقية في المجتمع واذا تعرضت للخطر فأنها تعرض المجتمع للانهيار الشامل. وعليه لابد ان يكون المجتمع وقادته حذرين جدا من أي تهديد لهذا الأساس، وذلك لأن الحياة الاجتماعية، والعلاقات التي تنسج بين الافراد والجماعات والمؤسسات انما تعتمد على العامل الأخلاقي، لذا لزام علينا ان نركز على هذا البعد المهم، وان نوليه عناية خاصة، فالمسالة الأخلاقية، هي روح المجتمع وارثه ورأسماله الذي يحتاج الى تخطيط، ومؤسسات، وفلسفة اجتماعية تتناسب مع التحدي الذي تهدده العولمة والخرق الخطير الذي تشكله مواقع التواصل الاجتماعي لقيمنا التي بدأت تختلط بشكل قهري مع القيم المتناقضة للثقافات الأخرى، والتي لم يعد بالإمكان إقامة حواجز، وموانع امام غزوها، وتأثيرها على جيل الشباب خاصة.

لقد أصبحت العولمة الثقافية احد التهديدات الاستراتيجية لقيم المجتمعات الإسلامية ، ومنها المجتمع العراقي، وأغلب المتلقين والمتعاطين مع هذه الثقافات لايمتلكون الحصانة والوعي الكافيين للتعامل معها بشكل انتقائي إيجابي.

لقد نجحت الثقافة الغربية والأمريكية بصورة خاصة في اختراق مجتمعاتنا، من خلال طرح نماذجها ورموزها بطريقة مؤثرة على عقول المتلقين، سواء على صعيد الفن، او القيم، او الملبس، او السينما، وانماط السلوك، بل وحتى طريقة التحدث، والمفردات التي يتداولها الجيل الجديد، وبدأت تؤثر في علاقاتنا الاجتماعية، وفي نسيج الاسرة العراقية، وهذا يقتضي وضع معالجات جادة، عبر التخطيط الجاد واشراك المتخصصين في علم الاجتماع، والنفس، وعلماء الدين، والجامعات، والمؤسسات الاجتماعية، والمراكز البحثية، لوضع استراتيجية متكاملة بهذا الصدد، لتكون خارطة طريق تربوية، من اجل تحقيق الامن التربوي المنشود.

في نهاية هذه الدراسة اقترح:

1- اطلاق حملة وطنية واسعة بشرياً وجغرافياً للتوعية بمخاطر الانترنت والمحطات الفضائية من خلال خطة تنفذ في المدارس والجامعات ومنتديات الشباب، تشارك فيها وسائل الاعلام، ومنظمات المجتمع المدني.
2- لا يكفي ان نواجه الارهاب بالبنادق. فالإرهاب فكر وعقيدة فاسدة ينبغي فضح توجهاتها وكشف جذورها ومصادر دعمها واهدافها البعيدة والقريبة. ان الفكر الارهابي يسمم منظوماتنا التربوية ويغري الشباب بمثيولوجيا الوهم والخرافة فيدفع بهم في متاهات الكفر والجريمة والعداء للدين والمجتمع.
3- خلال السنوات الاخيرة تمت مراجعة المناهج الدراسية لكن الحاجة الحقيقية مازالت قائمة لمزيد من المراجعة الواعية والموضوعية التي تستهدف تحريرها من كل مصادر تهديد وحدة المجتمع، وتكريس مبدأ المواطنة، واحترام الاخر، ونبذ التمييز والتعصب والعنف. فضلاً عن ضرورة ان يكون المعلم نموذجاً للشخصية العقلانية المنجزة التي تشجع الطلبة على التماهي معها بوصفها قدوة اخلاقية وعلمية.
4- احداث تغيير حقيقي في نمط التنشئة الاجتماعية الاسرية من خلال جهود منظمات المجتمع المدني وتوعية الاباء والامهات بمخاطر الاساليب التربوية القائمة على العقوبات الجسدية، والتمييز على اساس النوع ومصادرة حقوق الاطفال في ابداء الرأي والمشاركة في نقاشات الاسرة وتعزيز شخصياتهم بمزيد من الثقة بالذات وعقلانية التصرف وتحريرهم من الخوف غير المبرر من الكبار والشك بالأخر او اساءة فهمه وتأكيد قيمة الوطن في نفوسهم. ان نمط التنشئة الاسرية السائد في مجتمعنا هو احد مصادر تهديد منظومتنا وهو بحكم تواصله الزمني اكتسب صلابة يصعب معها تغييره لكن ذلك ليس مستحيلاً.

في الختام ان عقد مؤتمرات تربوية سنوية امر ضروري لتدارس المخاطر التي تهدد مسيرة نظامنا التربوي. فالعلم بالشيء ضرورة منطقية تسبق التعامل معه بموضوعية وقدرة على التأثير فيه.

المصادر

ادنوف، حنان. (2011). دور معلم الصف في تحقيق الامن التربوي للطفل-دراسة ميدانية في محافظة الحسكة. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*. **ISSN**: 19958463, العدد 2 والصفحات 182-208

إسكندر، نبيل رمزي. (1988). *الامن الاجتماعي وقضية الحرية*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
إسماعيل، محمود. (2006). *حركات السرية في الاسلام*. القاهرة: رؤية.
بدج، ر. م ماكيفر وشارلز. (1961). *المجتمع*. (علي احمد عيسى، المترجمون) القاهرة: النهضة المصرية.
بركات، حليم. (2000). *المجتمع العربي في القرن العشرين*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
جدنز، انتوني. (2005). *علم الاجتماع*. (فايز الصياغ، المترجمون) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
حمزة، كريم محمد. (2012). تبخيس النفيس. *مشكلة المواد الاباحية ومخاطرها- دراسة استطلاعية – مجلة العلوم التربوية النفسية، العدد (86)*.
الخشن، الشيخ حسين. (2006). *الاسلام والعنف، قراءة في ظاهرة التكفير*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
الدهشان، جمال على. (2018). الامن التربوى العربى مدخلا لتحقيق الامن القومى العربى. *مقالة,موقع شارع الصحافة الالكتروني*.https://pressst.com/?p=31450
الديك، فرحان. (2000). *الاساس الديني في الشخصية العربية*. بيروت: مركز دراسات الوحدة.
الذهب، محمد عبد العزيز. (2002). التربية والمتغيرات الاجتماعية في الوطن العربي. بغداد: بيت الحكمة
رضا، محمد جواد. (1987). *العرب والتربية والحضارة، الاختيار الصعب*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
زايد، أميرة عبد السلام. (2018). *المدرسة وتحقيق الامن التربوي* (المجلد ط1). دسوق، مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
شرابي، هشام. (1975). *مقدمات لدراسة المجتمع العربية*. بيروت: الاهلية.
الشمري، شعبان. (بدون تاريخ). *نظرية التفكيك للنص الديني عند العقل التكفيري*. بيروت: دار النصر.
عبد الهادي، نبيل. (2002). *علم الاجتماع التربوي*. عمان : دار اليازوري.
عمر، السيد احمد مصطفى. (2003). *اعلام العولمة وتأثيره في المستهلك*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
مجموعة باحثين. (1999). الامن الاجتماعي والتنمية. *اوراق ومداولات المؤتمر*. القاهرة.
المراياتي، كامل؛ و آخرون. (1997). *الامن الاجتماعي*. بغداد: بيت الحكمة.
منصوري، نديم. (2014). *سوسيولوجيا الانترنت*. بيروت: منتدى المعارف.
منظور ، ابن. (2005). *لسان العرب* (الإصدار م2). بيروت: دار صادر.
ناصر، عفاف عبد العليم ابراهيم. (1995). *التنمية الثقافية والتغيير النظامي للاسرة*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
الهرماسي، عبد اللطيف. (2010). *ظاهرة التكفير في المجتمع الاسلامي*. بيروت: الدارالعربية للعلوم.
Ghosh, R., Manuel, A., Chan, W. A., Dilimulati, M., & Babaei, M. (2016). *Education and security: A global literature review on the role of education in countering violent religious extremism.*

Gould, J., *Kolb*, *W L* (ed) .(1964) *A Dictionary of the Social sciences* .Lnd: Tavistock..

Hills, P.J .(1985). *A Dictionary of Education* .London :Routledge and Kegan Paul.

References

Abdul Hadi, H. (2002). *Educational Sociology*. Amman: Dar Al-Yazouri.

Adenov, H. (2011). The Role of the Class Teacher in Achieving Educational Security for the Child - a field study in Hasaka. *Anbar Journal for the Humanities*, (1), 182-208

Al-Dahshan, J. A. (2018). Arab Educational Security as an Introduction to Achieving Arab National Security. Retrieved from https://pressst.com/?p=31450

Al-Deek, F. (2000). *Religious basis in the Arab Personality*. Beirut: Unity Center for Studies.

Al-Dhahab, M. A. A. (2002). *Education and Social Changes in the Arab World*. Baghdad: House of Wisdom.

Al-Harmasi, A. (2010). *The Phenomenon of Takfir in Islamic Society*. Beirut: Arab Science House.

Al-Khishen, S. H. (2006). *Islam and Violence, Article on the Penance Phenomenon*. Beirut: Arab Cultural Center.

Al-Marayati, K. and others. (1997). *Social Security*. Baghdad: House of Wisdom.

Alshamry, S. (n.d.). The Deconstruction Theory of the Religious Text of the Takfiri Mind. Beirut: Dar Al-Nasr.

Barakat, H. (2000). *Arab Society in the Twentieth Century*. Beirut: Arab Unity Studies Center.

Ghosh, R., Manuel, A., Chan, W. A., Dilimulati, M., & Babaei, M. (2016). *Education and Security: A Global Literature Review on the Role of Education in Countering Violent Religious Extremism.*

Giddens, A. (2005). *Sociology*. F. Al-Sayagh (trans.). Beirut: Arab Organization for Translation.

Gould, J., & Kolb, W. L. (ed.). (1964). *A Dictionary of the Social sciences* .London: Tavistock.

Hamza, K. M. (2012). Undervaluation the Precious. The Problem of Pornography and its Risks: An Exploratory Study. *Journal of Educational Psychological Sciences, 86*.

Hills, P.J. (1985) *A Dictionary of Education* .London :Routledge and Kegan Paul.

Iskandar, N, R. (1988). *Social Security and Freedom Case*. Alexandria: University Knowledge House.

Ismail, M. (2006). *Secret Movements in Islam*. Cairo: Al-Rua'ya

Maclver, R. M., & Charles, B. (1961). *The Society*. A. A. Issa (trans.) Cairo: The Egyptian Renaissance.

Mansouri, N. (2014). *Internet Sociology*. Beirut: Knowledge Forum.

Manzur, I. (2005). *Lisan Al-Arab* (2nd ed.). Beirut: Dar Sadir.

Nasser, A. A., & Aleem, I. (1995). *Cultural Development and the Regular Change of the Family*. Alexandria: University Knowledge House.

Omar, A. A. M. (2003). *Globalization and its Effect on the Consumer*. Beirut: Arab Unity Studies Center.

Raza, M. J. (1987). *Arabs, Education and Civilization, the Difficult Choice*. Beirut: Arab Unity Studies Center.

Researchers Group. (1999). *Social Security and Development. Conference papers and Deliberations*. Cairo.

Sharabi, H. (1975). *Introductions to Study Arab Society*. Beirut: Al Ahlia.

Zayed, A. A S. (2018) *School and Achieving Educational Security* (Vol 1). Desouk, Egypt: House of knowledge and faith for publishing and distribution.

تقييم كتاب القران الكريم والتربية الإسلامية للصف الثاني المتوسط/من وجهة نظر مدرسي ومشرفي المادة/دراسة ميدانية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد

أشواق عبد الحسن عبد
وزارة التربية

dr.ashwak76@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.6
Received 1/9/2019 Accepted 8/1/2020

الملخص

مما لا شك فيه أن المناهج التربوية التي تقدم للطلبة في المراحل الدراسية كافة بحاجة ماسة إلى المراجعة والتقييم والتقويم، ومادة التربية الإسلامية من المواد الأساسية التي من شأنها أن تنمي الجانب الأخلاقي والوجداني لدى الفرد وتجعله في حالة من الانضباط الداخلي والاتساق مع المنظومة القيمية للمجتمع الذي ينتمي إليه.
وبناءًا على ما سبق فإن عملية التقييم لمنهج مادة التربية الإسلامية قد تؤشر نقاط القوة والضعف، فضلاً عمَّا يمكن أن تسفر عنه الدراسة من نتائج واستنتاجات وتوصيات قد تطور من هذا المنهج لخدمة العملية التربوية، وبما يسهم في بناء الطالب بناءًا تربوياً وأخلاقياً، يؤهله لتأدية أدواره الاجتماعية في المجتمع.
وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج والاستنتاجات التي تكشف عن نواحي القوة و الضعف في مادة القران الكريم والتربية الإسلامية للصف الثاني المتوسط، مع جملة من المقترحات والتوصيات من أهمها:

1. إعداد دراسات لتقييم وتقويم المنهج الدراسي ككل.
2. الابتعاد عن النهج المتبع في الكتاب الحالي والذي يسهم في تعزيز روح الفرقة والاختلاف والتناحر.
3. العمل على إيجاد منهجية جديدة في كتابة مادة التربية الإسلامية والقران الكريم، تتجاوز السلبيات الموجودة في المنهج الحالي، يكون أساسها المساحة والقاعدة العريضة من الملتقيات والمتبنيات المشتركة عند عموم المسلمين.
4. التركيز على جوانب المعاملات في الشريعة الإسلامية وبما يسهم في خلق المواطن الصالح.

الكلمات المفتاحية:تقييم، منهاج، المرحلة المتوسطة

Evaluation of Holy Quran & Islamic Education Curriculum of Second Intermediate Stage from Perspectives of Teachers & Supervisors of the Material: A Field Study conducted in the Directorates-General of Education in Baghdad Governorate

Ashwak Abdlhasan Abd
Ministry of Education

Abstract

Evaluation of "Holy Quran & Islamic Education" Curriculum for Second Intermediate Stage from Perspectives of Teachers & Supervisors of material *A Field Study conducted in the Directorates-General of Education in Baghdad Governorate.* It goes without saying that educational curricula for students of all stages of schooling are in bad need of reviewing, evaluation and revision. The Islamic education curriculum is no exception, since it is a basic subject that plays a role in developing the individual's moral and conscientious aspects, promotes his/her inner discipline and helps establish coherence with the values system of the community to which he/she belongs.
Based on the foregoing, the evaluation process of the Islamic education curriculum may indicate points of strength or weakness, besides other results, conclusions and recommendations that may

develop this method in the service of the educational process and contribute to building students up educationally and morally to qualify them to take their social roles in society.
The study comes up with a set of results and conclusions which uncover the points of strength and weakness in the curriculum of "Holy Quran & Islamic Education" for the second intermediate stage, and backed them with a set of suggestions and recommendations, including:
1. Conduct studies on the evaluation and revision of the curricula as a whole.
2. refrain from any of the quotas adopted in the current book. Such tendencies inflame divisions.
3. a new methodology should be adopted in writing the material of Islamic education. Such a methodology must exclude the disadvantages of the current curriculum and adopt the commonalities that most Muslims share.
4. focus on the rulings of transactions according to the Islamic jurisprudence, which will help create good citizens.
Key Words: Evaluation, Curriculum ,Second Intermediate Stage.

المقدمة:

العملية التربوية، عملية متعددة الأبعاد تخضع للمستجدات والمتغيرات المجتمعية وتواكبها من أجل ضمان تحقيق أهداف وفلسفة العملية التربوية، ولما كانت المناهج من بين أهم مرتكزات العملية التربوية و أداة من أدواتها الفاعلة في الوصول للغاية المنشودة، فإن المناهج التربوية دائمة التجديد والتغير وكل ذلك بحاجة إلى التقويم والتقييم المستمر من أجل تجاوز الهنات والسلبيات وتعزيز الجوانب الإيجابية فيها، وليس بخافٍ أن منهج مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم يرتبط بالمنظومة الإعتقادية والقيمية لدى المتعلمين؛ وهو بذلك يسهم في تربية الفرد وبناء ذاته بناءً إنسانيا متوازناً.
ويتضمن البحث الحالي أربعة مباحث؛ المبحث الأول يتضمن مشكلة الدراسة، والهدف والأهمية. والمبحث الثاني يتناول ابرز المفاهيم والمصطلحات التي تناولها البحث. المبحث الثالث يسلط الضوء على البعد النظري لمنهج مادة التربية الإسلامية. والمبحث الرابع عرض مجتمع البحث والإجراءات العلمية، وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

المبحث الأول:

أولا: مشكلة الدراسة:

موضوع الدراسة الحالي يتناول(**تقييم كتاب القرآن الكريم والتربية الإسلامية/ للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر مدرسي ومشرفي المادة) دراسة ميدانية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد،** إذ إن عملية التقييم من العمليات التي يفترض أن تكون متواصلة ومتصلة في أي عمل إنساني، وعملية التقييم من العمليات التي فيها نوع من الديمومة والصيرورة، ومما لا شك فيه أن المناهج التربوية التي تقدم للطلبة في كل مراحلهم الدراسية بحاجة ماسة إلى المراجعة والتقييم والتقويم، ومادة التربية الإسلامية من المواد الأساسية التي من شانها أن تنمي الجانب الأخلاقي والوجداني لدى الفرد وتجعله في حالة من الانضباط الداخلي واتساق مع المنظومة القيمية للمجتمع الذي ينتمي إليه.
وبناءً على ما سبق فان عملية التقييم لمنهج مادة التربية الإسلامية قد تؤشر نقاط القوة والضعف، فضلاً عما يمكن أن تسفر عنه الدراسة من نتائج واستنتاجات وتوصيات قد تطور من هذا المنهج لخدمة العملية التربوية، وبما يسهم في بناء الطالب بناءًا علمياً وتربوياً وأخلاقياً، يؤهله لتأدية أدواره الاجتماعية في المجتمع.

ثانياً:أهمية البحث:

1. يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن نواحي القوة أو الضعف في مادة القران الكريم والتربية الإسلامية للصف الثاني المتوسط، وتعزيز الجانب الإيجابي في المنهج وتلافي جوانب الضعف والوهن أن وجدت.

2. إن تقييم المنهج من وجهة نظر المدرس والمشرف لمادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم، يعطي قوة ومتانة وتأصيل لنقاط الالتقاء والاختلاف فيما يتعلق بجودة المنهج ، بدل من الركون إلى وجهة نظر جهة واحدة.
3. إن التقييم المبني على اسس علمية وميدانية، ويأخذ بنظر الاعتبار وجهات نظر متعددة؛ من شأنه أن يخدم العملية التربوية عموماً والمنهج المعني بصورة خاصة.

ثالثاً:هدف البحث:

1. الكشف عن نقاط القوة والضعف في المنهج، وإشراك كل من مدرسي المادة والمشرفين، في هذا التقييم بغية الوصول إلى رؤية اكثر دقة وموضوعية.
2. الوقوف على مدى ترجمة الكتاب للأهداف التربوية، وقدرته على خدمة الناحية العلمية والتربوية للمتعلم.
3. محاولة الإسهام في تطوير وتحسين محتوى منهج كتاب القرآن الكريم والتربية الإسلامية/ للصف الثاني المتوسط.
4. المساهمة في توجيه عملية اختيار المحتوى الذي يتلاءم ومستوى الطلبة والمتبنيات التربوية للمؤسسة التربوية العراقية.

المبحث الثاني:

تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية:

تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية من الامور المهمة في أية دارسة علمية، بغية توخي الدقة والموضوعية وتلافي التقاطع او اللبس او عدم الوضوح.. وقد جرت العادة أن يعمد الباحث إلى تحديد المفاهيم وتعريفها بدقة مستنداً إلى جمع البيانات بشأن موقف أو مشكلة معينة مع الافتراض أنها تتسم بالصدق والموضوعية(حمزة، 1972، ص74) وسوف نستعرض أهم المفاهيم والمصطلحات العلمية الواردة في متن البحث.

أولاً: التقييم:

التقييم بمعناها العلمي والمبسط تعني وضع ميزة أو أهمية للأشياء بالنسبة للبرامج التعليمية، وهذه الميزة أو الأهمية تكمن وضع قيمة معينة للبرنامج التعليمي، نتيجة لمقارنة شواهد معينة مع معايير موضوعية، للوصول إلى ذلك الحكم وهو قيمة توضح إلى أي مدى كان هذا البرنامج التعليمي مفيد أو ناجح، حتى يمكن أن تتم عملية التقييم هذه فلا بد من جمع الشواهد أو بمعنى آخر البيانات اللازمة عن البرنامج التعليمي المعين ومقارنة هذه البيانات مع المعايير الموضوعة أو المنتقاة للوصول إلى حكم على ذلك البرنامج، وهذا الحكم يمكن أن يأخذ شكل القيمة أي إلى أي مدى كان ذلك البرنامج التعليمي قيم ومفيد.(العتيبي، 1431هـ، ص 10).

وبمعنى أدق هو عملية تحديد قيمة للأشياء وإصدار الحكم عليها بصورة دقيقة، وهو بذلك يمثل خطوة اساسية وجوهرية سابقة على التقويم، فالتقييم بمثابة التشخيص الذي يسبق العلاج.

ثانياً:التقويم:

إنه عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرائق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة.(إبراهيم، 2008،ص23).

وفي هذا التعريف يتضح أن التقويم هو إصدار لحكم، والحكم هنا بحسب فهم الباحثة ينطلق من تقييم المقوم لجملة من المفردات والركائز المراد تقويمها، إن كانت تتفق أو لا تتفق مع الأهداف والغايات الموضوعة لإنجاز هدف من الأهداف التربوية.
وهناك من يعرف التقويم على أنه عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف(سليم ، وآخرون 2002،ص91).

يتضح من هذا التعريف أن التقويم يتسم بالشمولية، وهذه الشمولية تفرض على المقوّم أن يصل في نهاية المطاف ألى حالة من التقييم للمنجز أو العمل التربوي.
أمَّا التعريف الإجرائي للتقويم: هو مجموعة الخطوات أو الإجراءات التي يقوم بها الباحث لمعرفة مدى تطابق منهج مادة التربية الإسلامية مع المعايير التربوية للجودة عبر استبانة معدة لهذا الغرض، يتم توزيعها على ذوي الاختصاص من مدرسي مادة التربية الإسلامية في كل من المديرية العامة للتربية في الكرخ الثالثة والرصافة الثالثة.

ثالثاً:المنهج الدراسي:
إن المفهوم التقليدي للمنهج يتلخص في كونه يمثل (كل المفردات الدراسية التي تقدمها المدرسة في مجال دراسي معين، لغرض تحقيق التعلم.
وبذلك يكون المنهج من الناحية التقليدية عبارة عن نقل المعلومات التي يحتويها منهج معين للطلبة لغرض إجتياز الامتحانات، لأجل الحكم على مدى نجاحهم في التعلم، بغض النظر عن ميولهم واحتياجاتهم وقدراتهم، ومطالب النمو لديهم، والفروق الفردية بينهم (مرعي، والحيلة،2009، ص22). وهو ما يتنافى مع التوجهات الحديثة التي ترى في المنهج الدراسي أكثر من كونه يزود التلميذ بالمعلومة ويعده لاجتياز الامتحان بنجاح. وهذا ما يمكن أن تلمسه في التعريفات الحديثة للمنهج كما الآتي:
يعرف المنهج المدرسي على (انه خطة للعمل تؤدي إلى إتمام العمليات التعليمية وكخطة لتربية النشء وتعليمهم.)(جودة، 2009، ص68).
في هذا التعريف يتم التأكيد على أن العملية التعليمية هي عملية تعلمية، كما وأن المنهج هو خطة لتربية النشىء وتعليمهم على اعتبار أن من بين أهداف المنهج هو التربية أي عملية تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.
كما عرف المنهج الدراسي على (أنه خطة من الأنشطة التي يتم تنظيمها بعناية لكي يعمل الطلاب على تحقيقها عن طريق التعلم من ناحية وعن طريق مجموعة محددة من الأهداف أو الغايات النهائية من ناحية أخرى).(العيسري، 2004).
المنهج: هو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من النواحي أجمع،وتعديل سلوكهم تبعاً لاهدافها التربوية.(دندش، 2003،ص17)؛ في هذا التعريف يتعدى الفهم للمنهج الإطار التقليدي لكي يشمل جملة من الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها وطلابها، وبما يضمن نموهم الشامل وصولاً إلى تعديل سلوكهم.
وهو جميع الخبرات التي توافرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.(عاشور، وعبد الرحمن 2004، ص16)؛ وفي هذا التعريف يمتد دور المنهج ليزود الفرد بالخبرات، التي تحقق الأهداف التربوية المنشودة وبما تتسع له قدراتهم الذاتية والموضوعية.

المبحث الثالث:

البعد النظري لمنهج مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

جاء الإسلام ليؤكد أهمية العلم والعلماء والكتاب كما في قوله تعالى : ((ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ))[سورة البقرة الآية 1-2]. وهذا يؤكد أهمية الكتاب التعليمي كما في قوله تعالى:((ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ))[سورة القلم الآية1]. وقوله تعالى : ((وَهَذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ فَاتَّبِعُوهُ وَاتَّقُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ))[سورة الأنعام الآية 155]. وما يؤكد أهمية التعلم في الإسلام ، أن أول سورة نزلت في القرآن الكريم هي ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ))[سورة العلق الآية 1]. كل هذه الآيات الكريمات والأحاديث النبوية التي لا يتسع المجال لسردها، دليل على أهمية التعليم والتعلم والتفكر، وبالتالي الإسلام يريد أن يبني الإنسان، لأنه الخليفة في هذه الأرض ووظيفته البناء والأعمار المادي والمعنوي، ومن ثم تدريس منهج التربية الإسلامية من شأنه أن يبنى الإنسان الملتزم قيمياً وأخلاقياً، بشرط أن يكون المنهج المعد، ملتزم بجملة من الاشتراطات التي تؤدي الهدف المنشود من تدريس مادة التربية الإسلامية ومنها الآتي:

أولاً: الأسس والمبادئ الاجتماعية الواجب توافرها في منهج التربية الإسلامية

التعلم ظاهرة اجتماعية مقصودة ومنظمة وهو نظام مفتوح أي أنَّه يتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ولا يمكن وصفه إلا في إطاره الثقافي والاجتماعي.

ومن أهم المبادئ والأسس الاجتماعية للمنهج ما يأتي :

1- التمسك بمبادئ الدين الإسلامي والمحافظة عليها .
2- المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية الحميدة.
3- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والجماعة، مثل احترام الذات وتقدير الآخرين، المحافظة على الممتلكات العامة.
4- احترام شخصية المتعلم والإيمان بدوره في المجتمع ، بممارسة حرية التفكير والمساهمة بمناقشة المشكلات الاجتماعية .
5- تشجيع حرية التعبير عن الرأي ، واحترام رأي الأخر(جودت، وإبراهيم،1991،ص60).

ثانياً: المرتكزات الأساسية للمنهج:

أهتم الخبراء والباحثون في المناهج بالبحث عن أدوات عديدة للتخطيط العقلاني ، ودراسة الاحتمالات، ومحاولة التنبؤ، ولعل من أهم التوقعات المستقبلية في هذا المجال هي :

1- أن يشترك في بناء المنهج التربوي و تصميمه وهندسته أطراف عديدة، منها الأسرة والمتعلم والمعلم والمدير والمشرف التربوي وأصحاب الاختصاص في المناهج .
2- بناء منهج تربوي يخلو من رهبة الامتحانات، واستبداله بعملية تقويم مستمرة بعد كل وحدة دراسية(التميمي،2004،ص6-7).
3- بناء منهج خالٍ من تكدس المعلومات ، والتركيز على النوع لا الكم .
4- أن يكون المنهج مهتماً بالإنسان ويوظف قدراته توظيفاً سليماً .
5- أن يقوي العلاقة بين الطالب والمدرس والمدرسة، بل يكون دستوراً لكل أطراف العملية التعليمية والتربوية (الدليمي، والهاشمي،2008، ص71).

ثالثاً:مواصفات الكتاب المدرسي النموذجي :

يمكن أن يعد الكتاب أنموذجاً إذا اتصف بما يأتي: (الخوالدة،2008، ص313)

أ-أن تتصف مقدمة الكتاب بأنها :

1- تحتوي الأهداف التعليمية العامة .
2- تشير إلى الوحدات التعليمية الرئيسة للكتاب .
3- تحدد مصادر التعلم .
4-تبين أهم المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى .
5- تبين أهمية الكتاب للمتعلم والمعلم.

ب-المحتوى:

أن يتصف محتوى الوحدات التعليمية بما يأتي:(دندش، 2003، ص17**).**

1- يعبر عن المحتوى برسم توضيحي .
2- يقسم الوحدة التعليمية على موضوعات رئيسة .
3- تسلسل المادة تسلسلاً نفسياً ،من المعلوم الى المجهول ، ومن البسيط إلى المركب ، ومن المحسوس إلى المجرد .
4- يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة .
5- يشتمل المحتوى على مصادر تعلم أخرى .

ج-الأهداف التعليمية يجب أن تتصف بما يأتي :

1- تظهر في مقدمة الوحدة التعليمية .
2- تعكس سلوك المتعلم لا المعلم .
3- تمثل نتاجاً قابلاً للقياس والملاحظة .

4- ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى .
5- تلبي احتياجات الطلبة(الخوالدة، 2008، 314).

د-الأنشطة التعليمية :

تتصف الأنشطة التعليمية لكل وحدة من وحدات الكتاب بأنها:(مرعي،2009، ص261)

1- تثير دافعية المتعلم للتعلم .
2- تناسب مستوى نضج الطلبة .
3- قابلة للتطبيق والتنفيذ .
4- تحتوي على التعزيزات المناسبة للمتعلم .
5- تساعد على تنمية حل المشكلات لدى المتعلم .

هـ-التقويم :

يتصف التقويم بأنه:(مرعي،2009، ص271)

1- تثير أسئلته تفكير المتعلم .
2- توافر التغذية الراجعة الفورية .
3- تتوزع أسئلته بحسب أهمية موضوعات الوحدة .
4- تشتمل على مختلف مجالات التعلم .
5- وجود أجابات نموذجية لها.

و- الإخراج :

أن يتصف بما يأتي: (خوالدة، 2008، ص322)

1- تستخدم فيه الحيل الفنية للإخراج .
2- يحتوي على الرسوم والمخططات والأشكال والصور .
3- يتضمن قائمة بالمحتويات .
4- يتضمن قائمة بالمراجع والمصادر .
6- تظهر الصفحة الأولى عنوان الكتاب ، واسم المؤلف ، و سنة التأليف ، و دار النشر، و مكان الطبع.

ثالثاً: الاتجاهات الحديثة في إعداد المناهج

أ. من أهم الاتجاهات الحديثة في معايير جودة محتوى الكتاب المدرسي ما يأتي:

1- تكون الخبرات التي يتألف منها مسايرة لتطورات العصر .
2- تتسم الخبرات التعليمية بالشمول (معارف ، و مهارات ، و قيم) .
3- يسهم المحتوى التعليمي في تلبية أهداف المنهج .
4- ينال المحتوى رضا الطلبة والعاملين بالتدريس .
5- ينظم المحتوى التعليمي بطريقة تتسم بالتدرج والتتابع .
6- تجنب التكرار في المعلومات .
7- يتضمن أنشطة تعليمية متنوعة تلبي الفروق الفردية .
8- يكون الكتاب المدرسي جيداً في التصميم والإخراج .
9- يرفق مقرر كل مادة تعليمية بدليل توضيحي يسهل عملية التعليم .
10- يرشد مستعملو الكتاب إلى مصادر التعلم المتنوعة.

ب. أهداف المنهج الدراسي الناجح:

1.تكوين العقلية المتفتحة التي تؤمن بأهمية التطوير وحتميته ولا تتمسك بالقديم لمجرد أنها الفته وتعودت عليه.
2.إعداد القيادات الذكية الواعية لإمداد المجتمع بها في شتى مجالات الحياة وميادينها.
3.تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من العيش في مجتمع ناهض متغير، وتساعدهم على سرعة التكيف والتوافق مع المجتمع وثقافاته المتعددة.

4.العمل على تكوين أوجه التقدير الملائم للطلاب، نحو تقدير أهمية العلم وجهود العلماء بوصفهما من أبرز عوامل التغيير في المجتمعات، وتقدير أهمية التمسك بالقيم الدينية والقيم الاجتماعية السامية(العيسري، 2004، ص6).

المبحث الرابع:

أولاً: إجراءات البحث:

1. **حدود البحث:** البحث الحالي محدد بالحدود الآتية:
أ. **الحدود الزمانية**: للبحث تبدأ من 2017/2/15 ولغاية 2017/10/1.
ب. **الحدود المكانية:**المديريات العامة للتربية الستة في محافظة بغداد، وهي كل من الرصافة الأولى، والرصافة الثانية، والرصافة الثالثة، الكرخ الأولى، و الكرخ الثانية، و الكرخ الثالثة.
ت. **الحدود البشرية:**المدرسون والمدرسات، والمشرفون والمشرفات الاختصاص، في المديريات العامة للتربيات الستة في محافظة بغداد.

2. **مجتمع الدراسة**:

يعد وصف المجتمع الأصلي من الخطوات المهمة للتعريف بالمجتمع وصفاته ومتغيراته. ويعرف مجتمع الدراسة على أنه مجموعة وحدات الدراسة التي يراد منها الحصول على بيانات تخص الظاهرة قيد الدراسة(الطويسي2000-2001، ص7)،[1] ولأجل التوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة،فإن مجتمع البحث الحالي يتكون من المدرسين والمدرسات، والمشرفين والمشرفات الاختصاص لمادة التربية الإسلامية والقران الكريم، في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد.

3. عينة البحث:

تخضع عملية اختيار العينة الدراسية لمجموعة من المحددات والمقيدات والضوابط، ومنها الجانب المادي، والامكانيات المتاحة، وحجم فريق العمل، والمدة الزمنية المخصصة لإنجاز البحث(السعدى، http://www.svu.edu.eg/arabic/links/camps/hurghada)،[2] وبناءا على كل هذه المتغيرات عمدت الباحثة إلى اختيار العينة ((قصدية)). وتوزيع الاستبانات المعدة سلفاً عبر البريد إلى شعب البحوث والدراسات في المديريات العامة الستة في محافظة بغداد، على أن تكون حصة كل مديرية عامة للتربية (26) استبانة، منها (20) استبانة لمدرسي مادة التربية الإسلامية مناصفة ما بين المدرسين والمدرسات، و (6) استبانات لمشرفين الاختصاص لمادة التربية الإسلامية مناصفة ايضاً. علماً أن المديريات العامة للتربية الرصافة/ 1، والمديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الكرخ/2 لم تعد الاستبانات في الوقت المحدد، ومن ثمتم إهمالها، وكذلك إهمال(4) استبانات من المديرية العامة لتربية الكرخ/ 3 لمخالفتها للضوابط العلمية، وعلى النحوالآتي:

ثانياً: عرض وتحليل النتائج:

1. البيانات الاولية للمبحوثين، وهي على النحو الآتي:

جدول (1) يبين عدد المبحوثين في كل مديرية من المديريات العامة في بغداد

المديرية العامة للتربية	العدد	النسبة المئوية
الرصافة 2	26	28.9
الرصافة 3	24	26.7
الكرخ1	26	28.9
الكرخ 3	14	15.5
المجموع	90	100.0

الجدول أعلاه يبين المبحوثين من كل مديرية عامة للتربية، المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/2، المبحوثين هو (26) وبنسبة مئوية بلغت28.9%. من المجموع الكلي للمبحوثين والبالغ (90) مبحوثاً.

والمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/3 كان العدد هو (24) مبحوثاً وبنسبة مئوية 26.7%، من المجموع الكلي للمبحوثين والبالغ (90) مبحوثاً.

كما أن المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/1، العدد فيها (26) وبنسبة مئوية 28.9%. من المجموع الكلي للمبحوثين والبالغ (90) مبحوثاً.

في حين أن العدد من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/3، هو (14) وبنسبة مئوية 15.5%. من المجموع الكلي للمبحوثين والبالغ (90) مبحوثاً. بعد أن تم رفض (4) استمارات استبيانية لكونها غير ملبية للشروط العلمية.

جدول (2) يبين العنوان الوظيفي للمبحوثين

العنوان الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
مشرف	8	8.9
مدرس	82	91.1
المجموع	90	100.0

وفيما يخص العنوان الوظيفي للمبحوثين، فإن عدد المشرفين هو (8)، ويشكلون نسبة 8.9%، أمَّا من هم بعنوان وظيفي مدرس فقد كان عددهم (82) مدرساً، وبنسبة 91.1%. من المجموع الكلي للمبحوثين والبالغ (90) مبحوثاً.

جدول(3) يبين جنس المبحوثين

جنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	45	50.0
انثى	45	50.0
المجموع	90	100.0

يشير الجدول الحالي إلى أن المبحوثين بحسب الجنس مناصفة ما بين الذكور والاناث، لكل منهم 50.0%، من مجموع 90 مبحوثاً، وهذا هو ما سعت إليه الباحثة بغية الوصول إلى تمثيل موضوعي، ينعكس على طبيعة الإجابات الخاصة بفقرات الاستبانة.

جدول (4) يبين التحصيل العلمي للمبحوثين

التحصيل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكلوريوس	81	90.0
ماجستير	3	3.3
دكتوراه	4	4.5
معهد	2	2.2
المجموع	90	100.0

يشير الجدول أعلاه إلى أن النسبة الأعلى من المبحوثين كان تحصيلهم العلمي بكالوريوس (81) مبحوثاً، وبنسبة مئوية 90.0%، في حين أن ممن لديهم شهادة الماجستير (3) مبحوثين، وبنسبة مئوية 3.3%، والدكتوراه (4) مبحوثين، ونسبة مئوية 4.5%، أمَّا التحصيل العلمي معهد فقد كان (2) مبحوث، وبنسبة مئوية 2.2%؛ مما يعني أن النسبة الأعلى كانت لصالح حملة شهادة البكالوريوس.

جدول (5) يبين التخصص الدقيق للمبحوثين

التخصص	العدد	النسبة المئوية

ديني	69	76.7
لغة عربية	16	17.8
إرشاد تربوي	1	1.1
تاريخ	3	3.3
تربية	1	1.1
المجموع	90	100.0

وقد كانت إجابات المبحوثين عن سؤال ماهو التخصص الدقيق للمبحوث، بالشكل الآتي:
التربية الإسلامية، عدد المبحوثين (69) مبحوثاً، وبنسبة مئوية 76.7%، ومن ثم تخصص اللغة العربية عدد المبحوثين (16) مبحوثاً، ونسبة مئوية 17.8%، والارشاد التربوي (1) مبحوث وبنسبة مئوية 1.1%، أَمَّا تخصص التاريخ فقد كان (3) مبحوثين، ونسبة مئوية 3.3%، واخيراً التربية مبحوث(1) ونسبة مئوية 1.1%، أي أن النسبة الأكبر من المبحوثين كان تخصصهم الدقيق في مجال التربية الإسلامية.

جدول (6) يبين البيانات الأولية للمبحوثين

ت	العدد	الحد الادنى	الحد الاعلى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	90	28	63	43.09	8.347
سنوات الخدمة	90	1	37	16.46	8.038
عدد الدورات التطويرية والتاهيلية اثناء الخدمة	90	0	20	3.10	3.638
Valid N (listwise)	90				

يوضح الجدول الحالي أن الحد الأدنى هو (28) سنة والحد الاعلى (63) سنة، والوسط الحسابي هو 43.09، لمجموع المبحوثين والبالغ عددهم (90) مبحوثاً، وسنوات الخدمة لـ(90) مبحوثاً، تبين أن الحد الادنى هو (1) والحد الاعلى (37) والوسط الحسابي 16.46%، وانحراف معياري 8.038%، اما الدورات التطويرية والتاهيلية اثناء الخدمة، فالحد الادنى هو صفر، أَمَّا الحد الأعلى فهو (20) دورة، بوسط حسابي 3.10%، وانحراف معياري 3,638%، لمجموع المبحوثين والبالغ عددهم (90) مبحوثاً، ويمكن القول:إن سنوات الخدمة وعدد الدورات فيها فارق كبير ما بين الحد الأدنى والحد الأعلى، مما قد يترك أثره في اجابات المبحوثين، وتعاطيهم مع مفردات المنهج والمادة العلمية.

2. إجابات المبحوثين على فقرات الاستبانة، بالإعتماد على الوسط المرجّح، وضمن المحاورالآتي:

جدول (7) يمثل المحور الاول تحليل المضمون في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

ت	المحور الاول: تحليل مضمون	العدد	الوسط	الانحراف	الإجابة
1	قلة الأشكال والرسوم والصور التوضيحية في كتاب التربية الإسلامية	90	2.33	.807	أوافق إلى حد ما
2	ضعف الموازنة في محتوى الكتاب بين المجالات المعرفية والوجدانية...	90	1.73	.776	أوافق إلى حد ما
3	ضعف إشارة المحتوى إلى القيم التربوية والأخلاقية.	90	1.56	.705	لا أوافق
4	ضعف الترابط بين محتوى الكتاب والواقع الحياتي.	90	1.70	.785	أوافق إلى حد ما
5	ضعف في مواكبة المنهج للأطروحات الحداثوية	90	1.90	.822	أوافق إلى حد ما
6	كثرة الأمثلة المحلولة التي تساعد على فهم المادة	90	2.12	.747	أوافق إلى حد ما

- قلة الأشكال والرسوم والصور التوضيحية في كتاب التربية الإسلامية، أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 2.33، وانحراف معياري 807.، أي ضعف في هذا الجانب، والذي يجب معالجته، حتى تصل نسبة القناعة لدى المبحوثين على درجة عالية من القبول والتاكيد لهذا الجانب المهم.

- ضعف الموازنة في محتوى الكتاب بين المجالات المعرفية والوجدانية، جاءت إجابات المبحوثين اوافق الى حد ما، بوسط حسابي قدره 1.73، وانحراف معياري 807.، مما يعني ان المبحوثين يعتقدون ان هناك ضعف في الموازنة في محتوى الكتاب بين المجالات المعرفية والوجدانية، الامر الذي يستدعي مراجعة موضوعية بحيث يتم التاكيد على الموزانة والترابط والتكامل فيما بين الجانب المعرفي والوجداني.
- ضعف إشارة المحتوى إلى القيم التربوية والأخلاقية. كانت اجابة المبحوثين على هذا السؤال بـ لا أوافق، بوسط حسابي 1.56، وانحراف معياري 0705، أي أن محتوى الكتاب يتمتع بقوة الاشارة إلى القيم التربوية والاخلاقية، وهي ناحية إيجابية تحسب لصالح هذا المنهج.
- ضعف الترابط بين محتوى الكتاب والواقع الحياتي. كانت إجابة المبحوثين أوافق إلى حد ما، بوسط 1.70، وانحراف معياري 785.، أي أن المبحوثين يعتقدون أن هناك ضعفاً في الترابط بين محتوى الكتاب والواقع الحياتي، الأمر الذي يستدعي المراجعة حتى يكون المنهج أكثر قرب من الواقع الحياتي ويسهم في تحقيق الأهداف التربوية والأخلاقية المرجوة من المنهج.
- ضعف في مواكبة المنهج للأطروحات الحداثوية، إجابات المبحوثين، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 1.90، وانحراف معياري822.، أي أن المبحوثين يؤشرون على ضعف مواكبة المنهج للأطروحات الحداثوية.

- كثرة الأمثلة المحلولة التي تساعد على فهم المادة، إجابات المبحوثين، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي2.12، وانحراف معياري 747.، أي توجد أمثلة تساعد على فهم المادة بيد أنه يتطلب المزيد من هذه الأمثلة التي تساعد الطالب على فهم المادة العلمية.

جدول (8) يمثل المحور الثاني النشاط في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

ت	المحور الثاني : النشاط	العدد	الوسط	الانحراف	الإجابة
1	قلة وجود النشاط في بداية كل درس إسلامية	90	2.09	.830	أوافق إلى حد ما
2	قلة الأنشطة الواردة في الدرس الواحد	90	2.02	.793	أوافق إلى حد ما
3	ضعف الأنشطة الواردة مع المستوى العقلي للمتعلمين.	90	1.92	.810	أوافق إلى حد ما
4	عد م مناسبة الأنشطة لزمن الدرس	90	1.99	.855	أوافق إلى حد ما
5	ضعف إثارة الأنشطة في تفكير الطلبة	90	2.12	.791	أوافق إلى حد ما

- قلة وجود النشاط في بداية كل درس إسلامية، أجاب المبحوثون أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 2.09، وانحراف معياري 830.، أي أن النشاط في بداية كل درس إسلامية يتسم بالقلة، والأمر الذي قد ينعكس سلباً في فهم واستيعاب المادة الدراسية، ولعل هذا الأمر يتطلب زيادة النشاط الدراسي في بداية كل درس حتى تكون النتيجة أكثر إيجابة وخدمة للأهداف التربوية.
- قلة الأنشطة الواردة في الدرس الواحد، إجابة المبحوثين أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي2.02، وانحراف معياري793.، وهذا الأمر يتطلب معالجة له وإيجاد الحلول التي تزيد من النشاط في مادة كل درس من الدروس في التربية الإسلامية.
- ضعف تناسب الأنشطة الواردة مع المستوى العقلي للمتعلمين. إجابات المبحوثين، أوافق إلىحد ما، بوسط حسابي 1.92، وانحراف معياري793. أي أن المبحوثين يتفقون على أن هناك ضعفاً في الأنشطة الواردة في الدرس الواحد، وهذا الأمر يتطلب مراجعة بحيث تكون هذه الأنشطة أكثر قوة وفاعلية حتى يؤدي المنهج الأهداف التربوية المتوخاة منه.
- عدم مناسبة الانشطة لزمن الدرس، أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 1.99، وانحراف معياري 855.، ولعل السبب في ذلك يعود إلى وجود الدوام المزدوج، وكذلك الاكتضاض في الصف الواحد، مما يستدعي إيجاد آليات من شأنها أن تخلق حالة من التوازن بحيث تكون الأنشطة متناسبة مع زمن الدرس

الواحد.

- قلة إثارة الأنشطة لتفكير الطلبة، إجابات المبحوثين، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 2.12، وانحراف معياري791.،أي أن المبحوثين يؤشرون على ضعف إثارة الأنشطة في تفكير الطالب، مما يستدعي العمل على زيادة فاعلية هذه الأنشطة بحيث تكون ذات قدرة على إثارة ذهن وتفكير الطالب، وبما يخدم أهداف العملية التربوية.

جدول (9) يمثل المحور الثالث البعد النفسي في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

ت	المحور الثالث : النفسي	العدد	الوسط	الانحراف	الإجابة
1	ضعف عنصر التشويق في الكتاب	90	1.86	.801	أوافق إلى حد ما
2	ضعف مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	90	1.89	.785	أوافق إلى حد ما
3	يحتوي الكتاب على الإثارة والتفكير لدى الطلبة	90	2.21	.679	أوافق إلى حد ما
4	الطلبة يتفاعلون مع مادة التربية الإسلامية	90	2.46	.673	أوافق
5	الطلبة يحبون مادة التربية الإسلامية	90	2.34	.823	أوافق

- ضعف عنصر التشويق في الكتاب، إجابات المبحوثين، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي1.86، وانحراف معياري801.، أي ان المبحوثين يؤشرون على ضعف عنصر التشويق في الكتاب، ومن ثم ضرورة الأخذ بنظر الاعتبار أهمية إضفاء عنصر التشويق في الكتاب ومفرداته.
- ضعف مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إجابات المبحوثين، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 1.89، وانحراف معياري785.، أي ان المبحوثين يرونأن هناك ضعفاً في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، الأمر الذي يستدعي العمل على التدرج في طرح المادة العلمية ومراعاتها قضية الفروق الفردية بين المتعلمين، للوصول للنتائج المرجوة من العملية التربوية.
- يحتوي الكتاب على الإثارة والتفكير لدى الطلبة، إجابات المبحوثين، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 2.21، وانحراف معياري 679.، أي أن الكتاب يحتوي على الإثارة والتفكير لدى الطلبة، ولكن ليس بالمستوى المطلوب، أي أن الحاجة باقية لتزويد المنهج بمفردات من شأنها أن تجعل الكتاب يصل إلى حد يعتد به من إثارة التفكير لدى الطلبة.
- الطلبة يتفاعلون مع مادة التربية الإسلامية، أجاب المبحوثون، أوافق، بوسط حسابي2.46 ، وانحراف معياري 673.، أي ان الطلبة يتفاعلون مع مادة التربية الاسلامية والقران الكريم، وهذا يعني أهمية هذه المادة العلمية بالنسبة للطلاب.
- الطلبة يحبون مادة التربية الإسلامية أجاب المبحوثون، أوافق، بوسط حسابي 2.34، وانحراف معياري 648.، وهي حالة إيجابية، يفترض استثمارها وتوظيفها لصالح المنهج.

جدول (10) المحور الرابع اللغة في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

ت	المحور الرابع : اللغة	العدد	الوسط	الانحراف	الإجابة
1	غموض بعض مفردات المنهج بالنسبة للطلبة	90	1.50	.707	لاأوافق
2	احتواء الكتاب على الأخطاء النحوية والإملائية	90	1.80	.837	أوافق إلى حد ما
3	صعوبة وغموض لغة الكتاب للمستوى اللغوي للطلبة.	90	1.44	.672	لا أوافق
4	يستعمل الكتاب تعابير سليمة	90	2.58	.636	أوافق

5	**يستعمل لغة تتناسب مع مستوى نمو الطلبة**	**90**	**2.62**	**.572**	**أوافق**
6	**أسر الطلبة يتحفظون على مفردات الكتاب**	**90**	**1.81**	**.748**	**اوافق الى حد ما**
7	**مفردات الكتاب أتحفظ على بعضها**	**90**	**1.91**	**.774**	**اوافق الى حد ما**

- غموض بعض مفردات المنهج بالنسبة للطلبة، إجابات المبحوثين، لا أوافق، بوسط حسابي 1.50، وانحراف معياري707.، لا يتفقون مع نص السؤال، أي أن مفردات المنهج خالية وبعيدة عن الغموض بالنسبة للطلبة، وهي حالة إيجابية يجب أن يتم البناء عليها وتأكيدها في مفردات المنهج.
- احتواء الكتاب على الأخطاء النحوية والإملائية،أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 1.80، وانحراف معياري 837.، مما يعني أن المبحوثين يؤشرون بعضاً من الأخطاء النحوية والاملائية في مادة كتاب التربية الإسلامية والقرآن الكريم. الأمر الذي يوجب الالتفات إليها ومعالجتها، لكون ذلك يشكل عنصر نقص في مادة الكتاب.
- صعوبة وغموض لغة الكتاب للمستوى اللغوي للطلبة. أجاب المبحوثون، لا أوافق، بوسط حسابي 1.44، وانحراف معياري 672.، أي أن المادة العلمية خالية من الغموض أو الصعوبة، وهي حالة إيجابية تتطلب تعزيزها في الطبعات المقبلة من الكتاب.
- يستعمل الكتاب تعابير سليمة،إجاب المبحوثون، أوافق، بوسط حسابي 2.58، وانحراف معياري 636.، وهي حالة ايجابية تتطلب مزيد من الإهتمام والتعزيز، حتى تكون هذه المادة مصدر مهم من المصادر التي يتعلم منها الطالب التعابير السليمة.
- يستعمل لغة تتناسب مع مستوى نمو الطلبة، أجاب المبحوثون، أوافق، بوسط حسابي 2.62، وانحراف معياري 572.، وهي حالة إيجابية تضاف للمنهج، وتتطلب العمل على تعزيزها فضلاً عن التعميم على بقية مفردات المنهج في هذه المرحلة الدراسية.
- يستعمل لغة تتناسب مع مستوى نمو الطلبة، إجابات المبحوثين، أوافق، بوسط حسابي 2.62، وانحراف معياري 572.، وهي حالة ايجابية تضاف للمنهج، وتتطلب العمل على تعزيزها فضلاً عن التعميم على بقية مفردات المنهج في هذه المرحلة الدراسية.
- مفردات الكتاب أتحفظ على بعضها، أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد، بوسط حسابي1.91 ، وانحراف معياري774.، أي النسبة الأكبر من المبحوثين لديها تحفظ على بعض مفردات الكتاب وهذا الامر يتطلب المراجعة الدقيقة لهذه المفردات والعمل الى تغير ماهو محط اختلاف او نزاع أو غير متفق عليه تاريخيا فيما بين المسلمين الى ماهو ثابت ومتفق عليه.

جدول (11) يمثل محور الاخراج الفني في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

ت	محور خامس : الاخراج الفني	العدد	الوسط	الانحراف	الإجابة
1	كثرة الأخطاء المطبعية في كتاب التربية الاسلامية	90	1.71	.811	اوافق الى حد ما
2	أسلوب عرض المادة يجذب اهتمام الطلبة	90	2.31	.697	أوافق إلى حد ما
3	حجم الكتاب مناسب للعمر الزمني للطلبة	90	2.48	.738	أوافق
4	جودة غلاف الكتاب	90	2.47	.674	أوافق
5	وضوح رقم الطبعة وسنة الطبع	90	2.62	.680	أوافق
6	وضوح العناوين الرئيسية والفرعية للكتاب	90	2.62	.572	أوافق

- كثرة الأخطاء المطبعية في كتاب التربية الاسلامية، اجاب المبحوثون، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي، 1.71،

و انحراف معياري 811.، أي أن هناك أخطاء مطبعية في كتاب التربية الإسلامية، وهذا الأمر أيضا يتطلب التوجه إليه ومعالجة بعض الأخطاء المطبعية الموجودة في الكتاب الحالي.

- أسلوب عرض المادة يجذب اهتمام الطلبة،أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد، بوسط حسابي 2.31، وانحراف معياري 697.، وهذه الاجابة للمبحوثين توحي ان اسلوب العرض للمادة ليس بالمستوى المطلوب لجذب اهتمام الطلبة، مما يتطلب العمل على أن يكون عرض المادة العلمية ذا قدرة على جذب اهتمام الطلبة.
- حجم الكتاب مناسب للعمر الزمني للطلبة، إجابات المبحوثين، أوافق، بوسط حسابي 2.48، ونحراف معياري738.، أي أن المبحوثين يؤكدون أن حجم الكتاب مناسب للعمر الزمني للطلبة.
- جودة غلاف الكتاب، اجاب المبحوثون، أوافق، بوسط حسابي 2.47، وانحراف معياري 674.، مما يعني أن أغلب المبحوثين يعتقدونأن غلاف الكتاب يتمتع بالجودة.
- وضوح رقم الطبعة وسنة الطبع، أجاب المبحوثون، أوافق، بوسط حسابي 2.62، وانحراف معياري680.، وفي ذلك تأكيد أن طبعة الكتاب واضحة، وهذه المفردة تمثل أحد عناصر جودة الكتاب.
- وضوح العناوين الرئيسية والفرعية للكتاب، أجاب المبحوثون، أوافق، بمتوسط حسابي2.62، وانحراف معياري572.، أي أن العناوين الرئيسية والفرعية للكتاب واضحة ومن ثم يساعد الطالب على التواصل مع الكتاب والمادة العلمية.

جدول (12) يمثل محور عوامل تربوية في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم

ت	المحور السادس: عوامل تربوية	العدد	الوسط	الانحراف	الإجابة
1	إخفاق المحتوى في تحقيق الاهداف التربوية العامة	90	1.52	.674	**أوافق**
2	هناك نسبة رسوب عالية	90	1.39	.648	**لا أوافق**
3	ضعف إعداد المدرس لتدريس مادة التربية	90	1.72	.821	**أوافق إلى حد ما**
4	الدورات غير كافية لتطوير كفايات المدرس لتدريس مادة التربية الإسلامية	90	2.18	.842	**أوافق إلى حد ما**

- (إخفاق المحتوى في تحقيق الأهداف التربوية العامة، الوسط الحسابي) أجاب المبحوثون بـ لا أوافق، بوسط الحسابي هو (1.52) وانحراف معياري .674 مما يعني أن نسبة عالية من المبحوثين يعتقدون أن المحتوى الدراسي لا يحقق الأهداف التربوية.
- هناك نسبة رسوب عالية، أجاب المبحوثون، لا أوافق، بوسط حسابي1.39 ، وانحراف معياري 648.، وهو أمر مشجع أن تكون نسبة النجاح في هذه المادة العلمية عالية بالمقارنة مع بقية المواد العلمية في هذه المرحلة.
- ضعف إعداد المدرس لتدريس مادة التربية، أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي 1.72، وانحراف معياري 821.، ولعل هذا الضعف في الاعداد يؤدي إلى ضعف في قدرة المدرس على ايصال المادة العلمية بالكيفية التي من شانها تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها هذه المادة .
- الدورات غير كافية لتطوير كفايات المدرس لتدريس مادة التربية الإسلامية، أجاب المبحوثون، أوافق إلى حد ما، بوسط حسابي2.18، وانحراف معياري 842.، إذ إن قلة الدورات وعدم كفايتها تنعكس على اداء المدرس في إيصاله للمادة العلمية ومن ثم على مخرجات العملية التربوية ككل.

ثالثاً: الاستنتاجات:

اسفرت المقابلات الميدانية للمدرسين والمشرفين الاختصاص عن جملة من الملحوظات التي حاولت الباحثة جمعها وتصنيفها، وإهمال المكرر منها، والتأكيد ماهو في صلب موضوع البحث الحالي ومنها الآتي:

1. لم تذكر الأهداف التربوية العامة في مقدمة الكتاب ليتسنى للمدرسين تحقيقها.
2. أسلوب جمع نصوص من القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كتاب واحد غير مجدٍ ولا يعد الطالب إعداداً سليماً لان هذا الجمع يضيع على الطالب الكثير من الآيات القرآنية الكريمة التي يحتاجها في حياته ويربك عملية فهمه وتسلسل وتنظيم المعلومات في ذهنه، وكذلك يضيع الأحاديث النبوية الشريفة.
3. أكثر موضوعات الكتاب أو المفردات من غير سور القران الكريم، موضوعات كان يفترض، أن تكون في كتب المطالعة، وليس مجالها المناهج بل يتعلمها الطالب في حياته الاجتماعية أو يطلع عليها من قراءاته، ومطالعته الحرة مثل : موضوع الإيثار، والاسراف، والتبذير.
4. أكثر الموضوعات تفتقر إلى التسلسل المنطقي لتلقي المعلومات.

5. الموضوع (ص5) تحت عنوان تمرينات؛ هذا الموضوع فوق مستوى الطلبة لاسيما في هذه المرحلة العمرية لأن هذا الموضوع لمرحلة السادس الإعدادي ويفضل الإكتفاء باعطائهم موضع وعلامات الوقف للاطلاع عليها وليس موضوعاً مقرراً للدراسة.
6. هناك أسئلة في باب المناقشة لم توضح أجوبتها في شرح النص- وقسماً منها لاتحقق الأهداف المتوخاة منها، وهناك أمور لم تكن لها أسئلة فمثلاً موضوع المعجزة الأسئلة المضافة وهي:لماذا المعجزة؟ وعند من توجد؟ وهل أي شخص يستطيع أن يتصف بها، وغيرها من الأسئلة.
7. هناك سؤال خطأ في (ص 19) وهو:ما آثار الصلاة؟ والصحيح ما فوائد الصلاة.
8. بعض الموضوعات تحتاج إلى ترتيب منطقي تقديم بعضها على بعض، أو تأخيرها وبخاصة موضوعات المعجزة.
9. تكرار موضوعات عن الاخلاق مثل: موضوع (أخلاق الرسول ص58).
10. توجد بعض الأخطاء النحوية في الكتاب مثل: من هو المنافق / والصحيح من المنافق؟ ما هي آداب الشرب / والصحيح ما آداب الشرب؟ وكذلك (هل) مع (أو)، ص 40./ بما أشارت أسماء/ والصحيح بمّ أشارت...ص114.

رابعاً: التوصيات

1. العمل على إيجاد منهجية جديدة في كتابة مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم، تتجاوز السلبيات الموجودة في المنهج الحالي، يكون أساسه المساحة والقاعدة العريضة من الملتقيات والمتبنيات المشتركة عند عموم المسلمين.
2. التركيز على جوانب المعاملات في الشريعة الإسلامية وبما يسهم في خلق المواطن الصالح..
3. التأكيد والتركيز على خضوع مدرسي مادة التربية الإسلامية للدورات التدريبية والتطويرية، بصورة دائمة اثناء الخدمة.

خامساً: المقترحات

1. إعداد دراسات لتقييم وتقويم المنهج الدراسي ككل، ويكون بصورة دورية، بغية تجاوز الهفوات ونقاط الضعف الموجودة في هذه المناهج وتعزيز ما هو ايجابي.
2. الابتعاد عن النهج المتبع في الكتاب الحالي، والذي يتم فيه عرض الموضوعات التي تحتمل أكثر من قراءة، أو أكثر من خبر أو رواية واردة فيها ؛ والذي يسهم في تعزيز روح الفرقة والاختلاف والتناحر، وربما الإعراض عن الدين بالنسبة للطلبة في هذه المرحلة العمرية.
3. طرح المنهج قبل طبعه وتعميمه على أكثر من جهة علمية وبحثية بغية دراسته كمركز البحوث والدراسات التربوية والمركز الوطني وبيت الحكمة.

المصادر والمراجع:

القران الكريم.

إبراهيم، خالد كاظم،(2008)، **تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير دولية**، مجلة دراسات تربوية، مجلة فصلية محكمة، تصدر عن مركز البحوث، وزارة التربية، العدد 4، السنة الأولى.

التميمي، عواد جاسم ،(2004)، تقويم المناهج المدرسية ، ورقة عمل مقدمة الى ورشة المناهج الدراسية ،الرباط الجلبي، على عبد الرزاق، وآخرون،(1996)، تصميم البحث الاجتماعي، **الاسس والاستراتيجيات**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الخوالدة، محمد محمود،(2008)، **اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي** ، ط1، دار المسيرة، عمان.

الدليمي، طه حسين، والهاشمي ، عبد الرحمن عبد ،(2008)، **المناهج بين التقليد والتجديد** ، ط1، دار أسامة، عمان.

السعدى، الغول السعدى، مناهج البحث العينات وأنواعها، بحث منشور على شبكة الانترنيت http://www.svu.edu.eg/arabic/links/camps/hurghada

الطويسي، زياد احد، مجتمع الدراسة والعينات، مديرية تربية البترى، بحث منشور على شبكة الانترنيت https://www.scribd.com/document.

العتيبي، عمار بن مرزوق،(1431هـ)، **تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام**، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملوك سعود، المملكة العربية السعودية.

العيسري، عامر بن محمد بن عامر،(2004)، **اثر التغيرات الاجتماعية والثقافية على المناهج الدراسية**، ورقة عمل مقدمة للقاء التربوي الرابع ، مسقط.

جودة، محفوظ احمد،(2009)، **إدارة الجودة الشاملة** ، ط4 ، دار وائل للنشر، الاردن.

جودت، سعادة ، جودة ، وإبراهيم ، عبدالله محمد(1991) ، المنهج المدرسي الفعال ، ط1، دار عمار ، عمان.

حمزة، كريم محمد،(1972)، **المفاهيم والقضايا في النظرية والبحث**، مجلة البحوث الاجتماعية والجنائية، المركز التربوي للبحوث الاجتماعية والجنائية، العدد الأول، السنة الأولى.

دندش، فايزة مراد(2003)اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية.

سعادة ، جودة ، وإبراهيم ، عبدالله محمد،(1991)، **المنهج المدرسي الفعال** ، ط1، دار عمار ، عمان.

سليم، محمد صابر، واخرون ،(2002)، **بناء المناهج وتخطيطها** ، ط1، دار الفكر ، عمان.

فايز، مراد،(2003)، **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية.

عاشور، راتب قاسم، وعبدالرحمن عوض،(2004)، **المنهج بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسرة، عمان.

عبدالباسط، محمد،(1982)، **اصول البحث الاجتماعي**، ط8، دار التضامن للطباعة.

مرعي، توفيق احمد، و محمد محمود الحيلة،(2009)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسرة، عمان

References

The Holy Quran.

Al-Saadi, Al-Ghoul Al-Saadi, *Research Methods, Samples and Types*, Retrieved from http://www.svu.edu.eg/arabic/links/camps/hurghada.

Al-Dulaimi, Taha Hussein, and Al-Hashemi, Abd al-RahmanAbd al-Manahij,(2008) *Curriculum between Tradition and Innovation*, 1st Edition, Dar Osama, Amman.

Al-Otaibi, Ammar bin Marzouq,(1431AH) *Evaluation of the Shari'a Sciences Curriculum in Public Education***,** Department of Curricula and Teaching Methods, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Essari, Amer bin Mohammed bin Amer,(2004) *The impact of social and cultural changes on the school curricula*, a working paper presented for the fourth educational meeting.

Abd al-Basit, Muhammad, (1982) *Fundamentals of Social Research*, 8th Edition, Al-Tadhamun Printing House.

Ashour, RatibQasim, and Abdul RahmanAwad,(2004) *The Curriculum Between Theory and Practice*, 1st Edition, Dar Al Masarra, Amman

Chalabi, Ali Abdel-Razzaq, and others,(1996),*Designing Social Research, Foundations and Strategies***,** University Knowledge House, Alexandria

Fayez, Murad ,(2003) *New Trends in Curricula and Teaching Methods*, 1stEdition, Dar Al-Wafa, Alexandria.

Gouda, Mahfouz Ahmed, (2003) *Total Quality Management*, 4th Edition, Wael Publishing House, Jordan

Muhammad Saber Salim, and others, (2006),*Curriculum Building and Planning***,**1st edition, Dar Al Fikr, Amman

Hamza, Karim Muhammad,(1972) Concepts and Issues in Theory and Research**,***Journal of Social and Criminal Research*, Educational Center for Social and Criminal Research, First Issue, First Year, March

Ibrahim, KhaledKazem,(2008) Curriculum Evaluation in light of international standards, *Journal of Educational Studies*, Referee Quarterly, published by the Research Center, Ministry of Education, No.4, First Year

Khawaldeh, Muhammad Mahmoud,(2008) *The foundations of building educational curricula and designing an educational book*, 1st Edition, Dar Al Masirah, Amman.

Khawaldeh, Muhammad Mahmoud**,(** 2003**)** *The foundations of building educational curricula and designing an educational book*, 1st Edition, Dar Al Masirah, Amman.

Marie, Tawfiq Ahmed, and Muhammad Mahmoud Al-Hailah (2002) *General Teaching Methods*, Dar Al-Masara, Amman.

Muhammad Al-Jawahery, and others**,** (1980**),** *Scientific Research Methods*, Dar Al Sharq, Cairo.

Muscat, Al-Tousi, ZiadUhud**,** (2000-2001*), The study and samples community*, the Directorate of Petra Education, research published on the Internet https : //www.scribd.com/document.

Salim, Muhammad Saber, and others, (2006) *Curriculum Building and Planning*, stEdition, Dar Al-Fikr, Amman.

Saadeh, Jouda, and Ibrahim, Abdullah Muhammad, (1991) *The Effective School Curriculum*, 1stEdition, Dar Ammar, Amman.

Journal of College of Education for Women P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
March 2020 Vol. 31 No. (1) مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

التكاسل الاجتماعي وعلاقته بسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال

ابتسام سعيد أحمد
وزارة التربية
dr.ibtisamsaeed9@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.7

Received 14/10/2019 Accepted 25/2/2020

ملخص البحث

يسعى البحث الى معرفة التكاسل الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال وعلاقته بسمات شخصيتهن. وتحقيقاً لأهداف البحث بنت الباحثة مقياس التكاسل الاجتماعي، الذي قامت بتطبيقه على معلمات رياض الأطفال، يتكون المقياس من (22) فقرة، ويتمتع بصدق وثبات جيد، إذ بلغ معامل الثبات (0,85) بطريقة اعادة الاختبار، و(0,81) باستعمال معادلة ألفا كرونباخ. فضلاً عن قيام الباحثة بتبني مقياس سمات الشخصية لريموند كاتل (Raymond Cattle)، الذي عرّبه وكيّفه للبيئة العربية (عبد الرحمن وأبو عبادة،1998)، يتكون المقياس من (39) فقرة، ويتمتع بالصدق الظاهري. وقد طبّق مقياس التكاسل الاجتماعي ومقياس سمات الشخصية على عينة بلغ عددها (200) معلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصل البحث الى النتائج الآتية:

إن معلمات رياض الأطفال لديهنّ تكاسلاً اجتماعياً بمستويات متباينة.
إن سمات الشخصية الأربعة توجد لدى المعلمات بمستويات مختلفة.
إن التكاسل الاجتماعي يرتبط بسمات الشخصية للمعلمات ارتباطاً عالياً وموجباً.
ثم تقدمت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التكاسل الاجتماعي، سمات الشخصية، المعلمات

Social Loafing and its Relation to the Personality Traits of Kindergarten Teachers

Ibtisam Saeed Ahmed
The General Directorate of Education- Baghdad The Second Karkh

Abstract

The research seeks to know the social loafing of kindergarten teachers and their relation to personality traits. In order to achieve the research objectives, the researcher constructed the social loafing scale, which she applied to kindergarten teachers. The scale consists of (22) paragraphs. It has good credibility and stability. The coefficient of stability (85.0) was the retest method and (81.0) Alpha Cronbach equation. In addition, the researcher has adopted (Raymond Cattel) personality traits scale, which has been adapted to the Arab environment (Abdel Rahman and Abu Abada,1998), The scale consists of (39) paragraphs, and enjoys the apparent honesty. The measure of social loafing and the measure of personality traits was applied to a sample of (200) teachers, who were chosen in a simple random way. The research reached the following results:

Kindergarten teachers have a social loafing breakdown at varying levels.
The four character traits are available to teachers at different levels.
Social loafing is linked to the personality traits of the teachers in a high and positive relationship. Then the researcher submitted a set of recommendations and proposals.
Key Words: Social Loafing, Personality Traits, Teachers.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن النهوض بمستوى التعلم والارتقاء به، يتطلب وجود معلمة تتمتع بشخصية مميزة وأداء عالٍ، لا سيما في مرحلة رياض الأطفال، التي تعد من المراحل الحساسة في حياة الطفل. فان نجاح المؤسسة التربوية يرتبط بكفاءة أداء المعلمة، ومدى امتلاكها لسمات شخصية مميزة ومحببة، والذي ينعكس بدوره على مستوى تقدم الأطفال، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. فضلاً عن ذلك فان نجاح الروضة يعتمد الى حد كبير على مدى تعاون واتفاق ومشاركة جهود المعلمات فيما بينهن، للوصول الى نتائج مرضية.

وتأتي مشكلة البحث من الواقع الذي تعمل فيه الباحثة، كونها معلمة في احدى الرياض الحكومية، وهو ان عدد من المعلمات لا يمتلكن سمات شخصية مناسبة للعمل كمعلمة روضة، فضلاً عن ذلك ان بعض معلمات رياض الأطفال تكون كفايتهم في العمل الجماعي وتحملهم للمسؤولية، أقل من غيرهن من المعلمات وذلك لأنهن يتكاسلن اعتماداً على الآخرين، وهذا ما يسمى بالتكاسل الاجتماعي. كذلك ضعف مشاركة عدد من المعلمات في الأنشطة التربوية الجماعية، كالدروس التدريبية، والمعارض الفنية، والمهرجانات الرياضية وغيرها من الأنشطة والمشاريع الجماعية.

وتنبثق مشكلة البحث من السؤال الآتي:

هل توجد علاقة بين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال؟

أهمية البحث:

ان مهنة التعليم في رياض الأطفال من المهن المهمة، التي يتوقف عليها عماد المجتمع، إذ أكد علماء النفس والباحثون، ان مدى استفادة الطفل من التحاقه بالروضة، يتوقف على شخصية وكفاءة المعلمة الى حد كبير، إذ تحتل معلمة الروضة المرتبة الثانية بعد الاسرة، من حيث دورها في تربية وتعلم الطفل المهارات الأساس. وان زيادة فاعلية التعلم وكفاءته، تتوقف الى درجة كبيرة على مستوى الأفراد العاملين فيه، وعلى مستوى أدائهم في العمل وشعورهم بالمسؤولية (الخفاف،2013, ص143-144).

وان صفات الفرد ومؤهلاته تؤدي دوراً أساساً في العمل الجماعي، ولكنها ليست العامل الرئيس في هذا الموضوع، إذ ان التفاعل داخل المجموعة له تأثيره الهام على انجازاتها، فان التفاعل يؤدي الى اكساب الأفراد خبرات عملية ومهارات ومعلومات، للوصول الى نتائج متميزة. وعلى الرغم من تلك الفوائد، الا ان العمل الجماعي له جوانبه السلبية كذلك، إذ انه كلما ازداد حجم المجموعة، كلما زادت احتمالية حصول عدد من المشاكل المتعلقة بانخفاض انجازاتها. وقد أشارت دراسة بارون وآخرون (Baron et.al,1999) الى ان انخفاض انجازات المجموعة، ينتج عن سوء الأداء، إذ لا يعمل الأفراد وفق مستوى الأداء الذي يؤدونه عندما يعملون بمفردهم، وهذا ما يعرف بظاهرة التكاسل الاجتماعي (Emmerik,2008, p.192). وان الدراسات التي درست أسباب وتأثيرات التكاسل الاجتماعي على طلبة الجامعة، وجدت ان التكاسل الاجتماعي يزداد كلما ازداد حجم المجموعة (Latane et.al,1979,p.822).

وتتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- تأثير شخصية الفرد في أداءه وسلوكه في العمل.
2- أهمية العمل الجماعي للمعلمات ومعرفة النتائج الايجابية له.
3- معرفة العوامل المؤثرة بالتكاسل الاجتماعي.

أهداف البحث:

يستهدف البحث تعرّف:

1- التكاسل الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال.
2- سمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال.
3- العلاقة بين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال.

حدود البحث:

يتحدد البحث بـ :

معلمات رياض الأطفال الحكومية في محافظة بغداد بجانبيها الكرخ (الاولى، والثانية، والثالثة)، والرصافة (الاولى، والثانية، والثالثة)، للعام الدراسي (2018-2019).

تحديد المصطلحات:

أولاً: التكاسل الاجتماعي (Social Loafing):

عرّفه كل من:

1- فروم (From,1964) انخفاض استجابات الفرد عند عمله ضمن مجموعة، عما هو عليه عند عمله بمفرده، لاعتقاده ان قيمة جهده ليست ذات قيمة، نسبةً الى قيمة جهد المجموعة (Shepperd,1999, p. 115).

2- وليامز وكاريو (Williams&Karau,1991) ظاهرة يقلل فيها الفرد من جهده، حينما يعمل ضمن مجموعة، مقارنة مع أداءه عندما يعمل منفرداً (p.573).

3- لين (Lin,2008) الظاهرة التي عن طريقها يبذل الأفراد جهداً أقل، لتحقيق هدف ما، عندما يعملون ضمن مجموعة، عما يبذلونه عندما يكونون بمفردهم (Lin,2008, p.11).

التعريف النظري للباحثة:

انخفاض دافعية المعلمة عند الاشتراك في عمل جماعي، وقلة الكفاية في الأداء، مع اظهار اللامبالاة وعدم الاهتمام بالنتائج المترتبة عن العمل، ومحاولتها للتهرب من المسؤولية بالاعتماد على الآخرين.

التعريف الاجرائي:

الدرجة التي تحصل عليها معلمة الروضة، عن طريق اجابتها على مقياس التكاسل الاجتماعي، الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ثانياً: سمات الشخصية (Personality Traits):

عرّف السمة كل من:

1- كاتل (Cattel,1940) مجموعة ردود أفعال واستجابات، تربطها نوع من الوحدة، تجعل هذه الاستجابات ترتبط تحت تشكيل واحد (عبد الخالق،1992,ص 42).

2- البورت (Allport,1961) بناء عصبي نفسي مركزي، يعمل على جعل المثيرات متساوية وظيفياً ويعمل على اصدار وتوجيه أشكال متعددة من السلوك التكيفي التعبيري (سالم وآخرون،2010, ص711).

وعرّف الشخصية كل من:

1- جيلفورد (Gelford,1959) نمط السمات التي تميز فرداً بذاته (غباري وأبو شعيرة،2010, ص17).

2- كاتل (Cattel,1965) الشيء الذي يخبرنا بما يفعله الانسان في موقف معين، فالسلوك هو دالة أو وظيفة الشخصية في موقف معين (صالح،1988 ,ص 33).

التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف كاتل (Cattel,1965)، لأنها تبنت مقياس سمات الشخصية لكاتل.

التعريف الاجرائي:

الدرجة التي تحصل عليها معلمة الروضة، عن طريق اجابتها على مقياس سمات الشخصية، الذي تبنته الباحثة لهذا الغرض.

ثالثاً: معلمة رياض الأطفال (Kindergarten Teacher):

عرّفها كل من:

1- الخالدي (2008) "التي تقوم بادارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها، فضلاً عن تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية، التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الاخرى" (ص 116).

2- بدر(2010) "عصب العملية التربوية والتعليمية في الروضة، ويقع على عاتقها العبء الأكبر في تحقيق رسالة الروضة، وان نجاح المعلمة بمهمتها في هذه المرحلة المهمة والحرجة من حياة الطفل يعد نجاحاً للروضة في تحقيق أهدافها" (,ص 285).

الفصل الثاني
اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: التكاسل الاجتماعي:

أول من لاحظ ظاهرة التكاسل الاجتماعي هو المهندس الفرنسي ماسيميليان رنجلمان (Ringelman, 1913)، إذ لاحظ ان قوة حصانين يجران عربة معاً، ليست ضعف قوة حصان واحد يجر العربة نفسها. ثم قام بتجربة على البشر، عن طريق لعبة جر الحبل، وقاس الجهد الفردي المبذول عند الجر، وقاس الجهد الجماعي، وكانت النتائج تشير الى وجود علاقة عكسية، بين حجم المجموعة، ومدى مساهمة الأفراد في الجهد.

وان ظاهرة التكاسل الاجتماعي لا تقتصر على المهمات التي تتطلب جهد عضلي، أو مهارات يدوية وانما تشمل المهمات المعرفية كذلك، مثل التفكير، فعندما يطلب من مجموعة من الأفراد، أن يقيّموا مادة مكتوبة، أو الحكم في قضية ما، فان التكاسل الاجتماعي يتخذ صورة قلة مشاركة الأفراد في اصدار الحكم النهائي للعمل (Bonaccio,2002, p.5).

ان ما يساعد الفرد على التكاسل الاجتماعي، هو معرفته بأن المدى الحقيقي لمساهمته، لا يمكن مكافئته أو معاقبته عليه من المقيمين على العمل، وهكذا لا ضرر يمكن أن يحدث للفرد، جراء مشاركة أقل في العمل (Guerin,1999:56). وان للتكاسل الاجتماعي آثاراً سلبية على الأفراد، والمؤسسات، والمجتمعات، إذ يؤدي الى قلة الفاعلية، وضياع الجهود، وضعف تحفيز الأفراد الآخرين (Pozas,2005, p. 3).

أسباب التكاسل الاجتماعي:

1- رغبة الفرد بتقليل جهده ضمن المجموعة التي يعمل فيها، لأن بامكانه الهروب من اللوم والتأنيب.
2- اعتقاد الفرد ان جهوده غير مهمة لمجموعة العمل.
3- اعتقاد الفرد بصعوبة المهمة، وانها فوق مستواه.
4- قلة رغبة الفرد بأداء المهمة.
5- عدم تقييم جهد الفرد، وقلة الحوافز المادية والمعنوية.
6- عدم انسجام الفرد مع أفراد مجموعة العمل، وضعف التنسيق والتواصل بينهما (Liden et.al, 2003, pp.296-297).

نظريات فسرت التكاسل الاجتماعي:

1- نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory):

ذكر هومانز (Homans,1958) في نظريته هذه ان الفرد يسعى الى الحصول على أكبر قسط من الربح، مقابل تقديم قسط بسيط من الخسارة والتضحية، وان سلوكنا الاجتماعي عبارة عن عمليات تبادلية، تقدر فيها التكاليف والاثابة المترتبة على أفعالنا (الدلوي،2009: 40). وأشارت هذه النظرية ان الأفراد عندما يدركون أنهم يشاركون في علاقات لها قيمة عالية، أي علاقات ينتج عنها حصول الأفراد على مكافآت، فأنهم سيتفاعلون مع بعضهم البعض بنحو متبادل، أما اذا لم يشعر الأفراد بمثل هذا النوع من العلاقات، فأنهم سيميلون الى التكاسل الاجتماعي (Piezon& Donaldson, 2005, p. 9).

2- نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

أشار باندورا (Bandura,1977) في نظريته الى عدة مفاهيم، منها مفهوم فاعلية الذات، ويقصد به ان سلوك الفرد في المبادرة أو المثابرة، يتوقف على أحكام وتوقعات الفرد المتعلقة بالمهارات السلوكية التي يمتلكها ومقدار كفايتها، للتعامل بنجاح مع أحداث البيئة والظروف المحيطة به (الآلوسي،2001: 31). وذكرت هذه النظرية ان الأفراد يتمكنون من السيطرة بجدية على تقييمهم للعمل عندما يكون تفاعلياً، أكثر مما هو عليه عندما يكون العمل جماعياً، لأن الأفراد عندما يعملون بنحو جماعي، فان التقييم يكون مقسماً فيما بينهم، وبالتالي يكون تقييماً مبعثراً. وعندما يتوقع الأفراد ان من يشاركهم في العمل الجماعي، يسعون للحصول على التقييم الايجابي، دونما العمل الجاد، فان ذلك سيولد لديهم التكاسل الاجتماعي (Williams&Karau,1991, p.571).

3- نظرية التأثير الاجتماعي (Social Impact Theory):

قدم لاتان (Latane,1981) العديد من التفسيرات النظرية للتكاسل الاجتماعي، من حيث التقليل من جهد الفرد في بعض المجاميع، فقد ركزت هذه النظرية على الأفراد بنحو خاص، وعدتهم المصادر والأهداف للتأثير الاجتماعي، إذ وضّح لاتان ان الفرد الذي يشرف على المجموعة، يعد مصدراً منفرداً للتأثير الاجتماعي، بينما يعد الأفراد المشتركين بالمجموعة، أهدافاً متعددة التأثير الاجتماعي، وذكرت نظريته ان تأثير طلب الفرد (المصدر) من الأفراد (الأهداف) أن يبذلوا أقصى ما لديهم من جهد سوف ينقسم ويتوزع على الأفراد المشتركين في المجموعة، مما يؤدي ذلك الى تقليل الجهد الفردي بسبب توزيع التأثير على عدد أكبر من الأفراد (Karau&Williams,1993,p.681). وأشارت النظرية كذلك انه كلما كانت المصادر آنية وفورية، كان لها أثر أقوى على الأهداف، وبهذا تزداد مشاركتها في مجموعة العمل، وعلى العكس من ذلك، كلما ضعفت المصادر، قل التأثير على الأهداف، مما يؤدي الى التكاسل الاجتماعي في مهام المجموعة (Chidambaram,2005, p.149).

مما سبق عرضه من النظريات التي فسرت التكاسل الاجتماعي، اعتمدت الباحثة الاطار التكاملي للنظريات المختلفة.

دراسة سابقة في التكاسل الاجتماعي:

- دراسة (أمين,2012):

- العنوان: أثر برنامج ارشادي باسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- الهدف: تعرّف أثر برنامج ارشادي باسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- العينة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات الصف الخامس الاعدادي، وزعن بصورة عشوائية على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، في كل مجموعة (10) طالبات.
- الأداة: قامت الباحثة ببناء مقياس للتكاسل الاجتماعي، وبرنامج ارشادي لاسلوب فاعلية الذات.
- الوسائل الاحصائية: استعمل معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، مربع كاي.
- النتائج: أظهرت نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التكاسل الاجتماعي. وتوجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التكاسل الاجتماعي، بعد تطبيق البرنامج. وتوجد فروق بين رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكاسل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية (أمين،2012,ص ص 25-69).

ثانياً: سمات الشخصية:

ان الشخصية في علم النفس المعاصر تمثل وحدة نفسية بيولوجية اجتماعية، ونظام متكامل من سمات مختلفة تميز الفرد عن غيره، ولا سيما من ناحية التوافق الاجتماعي. وان تحديد ماهية الشخصية بموضوعية وبطريقة علمية، يساعدنا في التعرف على الخصائص والسمات التي تميز الفرد عن غيره، والتي عن طريقها يصدر سلوكه وتتحدد اتجاهاته، وبهذا يمكننا التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل، إذ ان سمات الشخصية لدى الفرد ثابتة نسبياً، ولكنها تتباين من فرد لآخر، وهذه الفروق توجد بمستويات مختلفة لدى الأفراد (منصور وأبو عبادة،1996,ص 75).

وان الشخصية تنظيم متكامل وديناميكي للخصائص العقلية والخلقية والاجتماعية للفرد، في التعبير عن نفسه أمام الآخرين، في مظاهر الأخذ والعطاء في الحياة الاجتماعية، فهي تشمل الطبيعي والمكتسب من الدوافع، والعادات، والميول، والعقد، والعواطف، والمثل، والآراء، والمعتقدات، وتتضح عن طريق علاقات الفرد بوسطه الاجتماعي (المليجي،2001: 57).

نظريات فسرت سمات الشخصية:

1- نظرية البورت (Allport,1936):

يعد البورت (Allport) من المهتمين بدراسة سمات الشخصية، وقد ذكر نوعين من السمات، هي: سمات فردية، وسمات عامة مشتركة. واكد وجود السمات والاستعدادات الشخصية، بملاحظة سلوك الفرد مدة من الزمن، وملاحظة تكرار الاتساق والانتظام في الطريقة التي يستجيب بها الفرد الى المثيرات المختلفة. وقد عرض البورت (Allport) مجموعة من السمات بلغ عددها (7953)، يشير عدد منها الى خصائص تميز الفرد، وقد استبعد منها الكلمات التي لها علاقة بالحالات المزاجية والحالات الجسمية أكثر مما تكون نفسية، وهكذا أصبح عدد السمات (4541) سمة، ومن هذه السمات: السيطرة، والخضوع والعصابية، والتسلطية، والاستبدادية، والذكورة، والانوثة، ومجاراة العرف (Shorey&Robitschek, 2007, p.35).

2- نظرية ريموند كاتل (Raymond Cattel,1946):

تعد نظرية كاتل (Cattel) نظرية تجريبية اكلينيكية، استعمل فيها التعريف الاجرائي للمفاهيم والمقاييس الاكلينيكية والفروق الفردية وديناميات الفرد، واستعمل التحليل العاملي كوسيلة احصائية لتحديد سمات الشخصية (Krieford,2003:11). وقد جمع كاتل (Cattel) السمات المترادفة في قائمة فأصبحت (160) سمة، وأضاف اليها (11) سمة اخرى، فأصبح عددها (171) سمة، ثم حوّل هذه السمات الى فقرات، وطبقها على عينة مكونة من (100) راشد، عن طريق تقديرات الزملاء لهم، ثم أجرى عليها تقديرات اخرى لعينة مكونة من (208) راشد، واستعمل التحليل العاملي للنتائج، وتوصل الى (16) سمة أساس مصدرية، والتي أسماها بالعوامل الستة عشر للشخصية. وذكر كاتل (Cattel) ان سمات المصدر أكثر فائدة في معرفة السلوك، وان الشخصية يمكن أن تكشف عن سلوك الفرد في موقف معين. وأضاف ان الشخصية تتعلق بكل سلوك الفرد، سواء كان سلوكاً صريحاً أم متخفياً (Weiten,1998,p. 474).

ومن هذه العوامل التي جرى اختيارها في البحث الحالي، هي:

العامل الأول/ الحساسية: تعني التملل، وضيق الافق، وعدم الثقة في الآخرين، والاعتمادية.

العامل الثاني/ الارتياب: يعني الشك، والغيرة، والتصلب، والميل الى الانتقاد، وسرعة الغضب، والقابلية للاثارة.

العامل الثالث/ الدهاء: يعني المكر، والوعي الاجتماعي، والاطلاع، والكياسة.

العامل الرابع/ التوتر: يعني سرعة الانفعال، والغضب، والاستجابة العدوانية لأتفه المثيرات (عبد الرحمن وأبو عبادة،1998,ص ص 115-119).

مما سبق عرضه من النظريات تبنت الباحثة نظرية كاتل، إذ اعتمدت عليها في تبني مقياس سمات الشخصية.

دراسة سابقة في سمات الشخصية:

- دراسة (غنام،2005):

- العنوان: السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.
- الهدف: التعرف الى السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية، وتحديد دور كل من المتغيرات (مكان العمل، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، ومجال التدريس، والحالة الاجتماعية، ومعدل دخل الاسرة، وسنوات الخبرة) في التأثير على سمات الشخصية والولاء التنظيمي للمعلمات.
- العينة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (183) معلمة.
- الأداة: قامت الباحثة باستعمال استبانتين، الاولى لقياس سمات الشخصية، والثانية لقياس الولاء التنظيمي.
- الوسائل الاحصائية: جرى استعمال الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).
- النتائج: توصلت الدراسة الى ان سمات الشخصية توجد بدرجات متفاوتة لدى المعلمات، وان نسبة الولاء التنظيمي توجد بدرجة كبيرة جداً لدى المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجالات سمات الشخصية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مجالات سمات الشخصية والولاء التنظيمي للمعلمات. ويوجد ارتباط ايجابي دال احصائياً بين سمات الشخصية والولاء التنظيمي لمعلمات المرحلة الأساس في المدارس الحكومية في نابلس (غنام،2005,ص ص 27-36).

الفصل الثالث
منهج البحث واجراءاته

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث معلمات رياض الأطفال، العاملات بملاك المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد بجانبيها الكرخ (الاولى، والثانية، والثالثة)، والرصافة (الاولى، والثانية، والثالثة)، للعام الدراسي (2017-2018)، إذ شمل البحث (178) روضة موزعة على مديريات التربية الستة، وقد بلغ عدد المعلمات فيها (1889) معلمة، جدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)
توزيع مجتمع البحث بحسب المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد

المديرية العامة للتربية	عدد رياض الأطفال	عدد المعلمات
الرصافة الاولى	28	415
الرصافة الثانية	50	466
الرصافة الثالثة	18	155
الكرخ الاولى	32	347
الكرخ الثانية	30	314
الكرخ الثالثة	20	192
المجموع	178	1889

عينة البحث: تتكون عينة البحث من (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال، الذين اختيروا بصورة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، ويتوزعون على (21) روضة تبعاً للجدول (2).

جدول (2)
توزيع أفراد عينة البحث

المديرية العامة للتربية	اسم الروضة	عدد المعلمات
الرصافة الاولى	الأفراح	10
	الوحدة	10
	البراعم	10
الرصافة الثانية	البهجة	9
	الجنائن المعلقة	10
	السنابل	10
	الشروق	9
	الفارس	10
	الربيع	10
الرصافة الثالثة	الهديل	9
	الفردوس	10
الكرخ الاولى	الورود	10
	التأميم	9
	الفاروق	10
الكرخ الثانية	الأريج	8
	الوركاء	7
	المصطفى	10
	الاقحوان	10
الكرخ الثالثة	الزنبق	10
	الياسمين	9
	الشقائق	10
المجموع		200

أداتا البحث: جرى بناء مقياس التكاسل الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال، نظراً لعدم توفر مقياس جاهز على حد علم الباحثة. وجرى تبني مقياس سمات الشخصية لريموند كاتل (Raymond Cattel)، الذي عرّبه وكيّفه للبيئة العربية (عبد الرحمن وأبو عبادة،1998).

وفيما يلي عرض لكل واحد منهما:

أولاً: مقياس التكاسل الاجتماعي: اتبعت الباحثة في بناء المقياس الخطوات الآتية:

1- جمع الفقرات: بعد الاطلاع على الاطر النظرية والأدبيات والدراسات السابقة، التي بحثت في موضوع التكاسل الاجتماعي، جرى صياغة الفقرات بصورتها الأولية وعددها (22) فقرة، ووضع بدائل ثلاث (تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً).

2- الصدق: قامت الباحثة لحساب صدق أداة القياس بما يأتي:

أ- الصدق الظاهري: جرى التحقق من هذا النوع من الصدق، بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس التكاسل الاجتماعي، وكان عددهم (9) خبراء في مجال التربية وعلم النفس، ملحق (1).

أشار الخبراء الى:

- تعديل الفقرات: (19، 21)، بما يناسب التكاسل الاجتماعي، جدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)
الفقرات التي عدّلت في مقياس التكاسل الاجتماعي تبعاً لآراء الخبراء

رقم الفقرة	الصياغة السابقة	الصياغة بعد التعديل
19	أستاء عند توجيه نقد لأدائي من أحد أفراد مجموعة العمل	أرفض أي نقد يوجه لأدائي من أي فرد في مجموعة العمل
21	ينحدر جهدي كلما ازداد عدد أفراد مجموعة العمل	يتراجع جهدي كلما ازداد عدد أفراد مجموعة العمل

- أما باقي الفقرات فقد حصلت على اتفاق جميع الخبراء.

ب- التحليل الاحصائي للفقرات: من متطلبات بناء أدوات القياس هو التحليل الاحصائي للفقرات، إذ يكشف بدقة عن الفقرات التي تقيس المحتوى المراد قياسه. ويسعى التحليل الاحصائي للفقرات حساب القوة التمييزية وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.
- **التمييز:** لايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس التكاسل الاجتماعي، طبقت الباحثة المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (200) معلمة، جرى اختيارها من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية. بعدها رتبت الباحثة الدرجات الكلية للمعلمات ترتيباً تنازلياً، وجرى اختيار أعلى (27٪) من الدرجات لتكون المجموعة العليا، وأدنى (27٪) من الدرجات لتكون المجموعة الدنيا، وهذا يعني ان عدد أفراد كل مجموعة هو (54). استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين، لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات كل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وبعد استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري، لكلا المجموعتين العليا والدنيا، فان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس مميزة ودالة احصائياً، جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)
تمييز الفقرات لمقياس التكاسل الاجتماعي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	1,8519	0,83344	1,2778	0,45211	4,449	دالة
2	2,0185	0,85761	2,0185	0,85761	4,944	دالة
3	2,7778	0,41964	1,2778	0,45211	17,869	دالة
4	2,1111	0,53787	1,1852	0,39210	10,222	دالة
5	2,4259	0,49913	1,5000	0,54079	9,246	دالة
6	1,1296	0,33905	1,0000	0,00000	2,81	دالة
7	2,2778	0,91973	1,0185	0,13608	9,95	دالة
8	2,7778	0,41964	1,8889	0,79305	7,28	دالة
9	2,2037	0,56233	1,3889	0,52903	7,75	دالة
10	2,0741	0,26435	1,4630	0,50331	7,89	دالة
11	2,2778	0,45211	1,1296	0,33905	14,93	دالة
12	2,3148	0,57705	1,6667	0,47583	6,36	دالة
13	2,3148	0,46880	1,3889	0,49208	10,01	دالة
14	2,1111	0,57188	1,3704	0,48744	7,24	دالة
15	2,7778	0,63444	1,2407	0,43155	14,72	دالة
16	2,1481	0,49172	1,4815	0,50435	6,95	دالة
17	2,6111	0,49208	1,2222	0,46242	15,11	دالة
18	2,0741	0,72299	1,5000	0,50469	4,78	دالة
19	1,8889	0,71814	1,3148	0,46880	4,91	دالة
20	2,6296	0,78419	1,0926	0,29258	13,49	دالة
21	2,3333	0,47583	1,3148	0,46880	11,20	دالة

22	2,2963	0,86066	1,2407	0,43155	8,05	دالة

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (106) تساوي (1,658).

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية: استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستعملت عينة التحليل نفسها والبالغة (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال، واتضح ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً، جدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)
معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التكاسل الاجتماعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,72	12	0,70
2	0,70	13	0,75
3	0,79	14	0,80
4	0,81	15	0,79
5	0,82	16	0,77
6	0,76	17	0,75
7	0,75	18	0,82
8	0,71	19	0,74
9	0,70	20	0,77
10	0,69	21	0,89
11	0,79	22	0,76

قيمة معامل بيرسون الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) تساوي (0,139).

3- الثبات: لايجاد ثبات مقياس التكاسل الاجتماعي، جرى اتباع الأساليب الآتية:
أ- طريقة اعادة الاختبار: طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال، جرى اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الأول، جرى اعادة التطبيق على العينة نفسها، وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، إذ بلغ معامل الثبات (0,85)، وهذا يشير الى أن معامل الثبات جيد.
ب- معامل ألفا كرونباخ: لأجل استخراج ثبات مقياس التكاسل الاجتماعي بهذه الطريقة، طبقت معادلة ألفا كرونباخ، ووجد ان معامل الثبات يساوي (0,81) وهذا يشير الى ثبات جيد.

الصورة النهائية لمقياس التكاسل الاجتماعي:
يتكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة، ويضم المقياس ثلاثة بدائل هي: (تنطبق عليّ كثيراً تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وبأوزان هي: (3، 2، 1)، ويتمتع المقياس بصدق وثبات جيدين ملحق (2). وقد جرى عرض الخصائص الوصفية لمقياس التكاسل الاجتماعي، جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)
الخصائص الوصفية لمقياس التكاسل الاجتماعي

البيانات	القيمة
الوسط	35,5700
الوسيط	44,000
المنوال	33,00

الانحراف المعياري	6,27150
التباين	39,332
الالتواء	0,847
التفرطح	0,325
المدى	28,00
أقل درجة	22,00
أعلى درجة	66,00

ثانياً: مقياس سمات الشخصية: تبنت الباحثة مقياس سمات الشخصية لريموند كاتل (Raymond Cattel) الذي عرّبه وكيّفه للبيئة العربية (عبد الرحمن وأبو عبادة،1998)، وقامت الباحثة باختيار أربعة عوامل منه وجرى حساب صدق المقياس، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- **الصدق الظاهري:** جرى التحقق من هذا النوع من الصدق بعرض المقياس بصورته الأولية، على مجموعة من المحكمين المتخصصين، للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس سمات الشخصية، وكان عددهم (9) خبراء في مجال التربية وعلم النفس، ملحق (1).

وقد أسفرت ملاحظات الخبراء عن استبعاد فقرتين من المقياس، لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (80٪)، وأخذت الباحثة بملاحظ الخبراء بتعديل الفقرات، إذ أشار الخبراء الى:

- حذف الفقرات: (1) من العامل الثالث (الدهاء)، والفقرة (11) من العامل الرابع (التوتر)، لعدم صلاحيتها في قياس سمات الشخصية.
- تعديل الفقرات: (1، 3) في عامل الحساسية، (26) في عامل الدهاء، (28، 34) في عامل التوتر، بما يناسب سمات الشخصية، جدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)
الفقرات التي عدّلت في مقياس سمات الشخصية تبعاً لآراء الخبراء

رقم الفقرة	الصياغة السابقة	الصياغة بعد التعديل
1	لا أستطيع الا أن أتصرف تصرفاً عاطفياً	أتصرف تصرفاً عاطفياً
3	ان العنوان الذي يثيرني أكثر من غيره في الصحيفة اليومية هو	العنوان الذي يثيرني أكثر من غيره على صفحة الفيس بوك هو
26	ان الشخص الذي نجد ان طموحاته تجرح وتؤذي صديقاً ربما يظل معتبراً انساناً عادياً ومواطناً جديراً بالاحترام والتقدير	الشخص الذي يراعي مشاعر الآخرين على حساب طموحاته يعد انساناً جديراً بالاحترام والتقدير
28	أشعر بالقلق وكأني اريد شيئاً غير أني لا أعرفه	أقلق وكأني اريد شيئاً غير أني لا أعرفه
34	لا أستطيع أن اكوّن فكرة فورية عن الحب وعدم الحب للناس الذين قابلتهم الآن	أعجز أن اكوّن فكرة فورية عن الحب وعدم الحب للناس الذين قابلتهم الآن

- أما باقي الفقرات فقد حصلت على اتفاق جميع الخبراء.

الصورة النهائية لمقياس سمات الشخصية:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة، إذ يضم أربعة عوامل هي: (الحساسية، والارتياب والدهاء، والتوتر)، يتكون كل عامل تباعاً من (10، 10، 7، 12) فقرات، وأمام كل فقرة ثلاث اجابات محتملة (أ، ب، ج)، بدرجات (2، 1، صفر)، ملحق (3).

التطبيق النهائي: طبقت الباحثة المقياسين (التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية)، في وقت واحد، على العينة البالغ عددها (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال (غير عينة التحليل الاحصائي)، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، واستمرت مدة التطبيق من (2018/12/26) الى (2019/3/28).

الوسائل الاحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين (t-test).
2- معامل ارتباط بيرسون.
3- معادلة ألفا كرونباخ.
4- الوسط الحسابي والانحراف المعياري.
5- الاختبار التائي لعينة واحدة.

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

نتائج البحث ومناقشتها: من أجل التحقق من أهداف البحث تم اجراء الآتي:

الهدف الأول: التكاسل الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال.

رتبت الباحثة درجات المعلمات، من أعلى درجة الى أدناها، وبعدها اعتمدت على الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة البالغ عددها (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال، جدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)
وصف العينة الاحصائي (الحجم والوسط الحسابي والانحراف المعياري) للتكاسل الاجتماعي

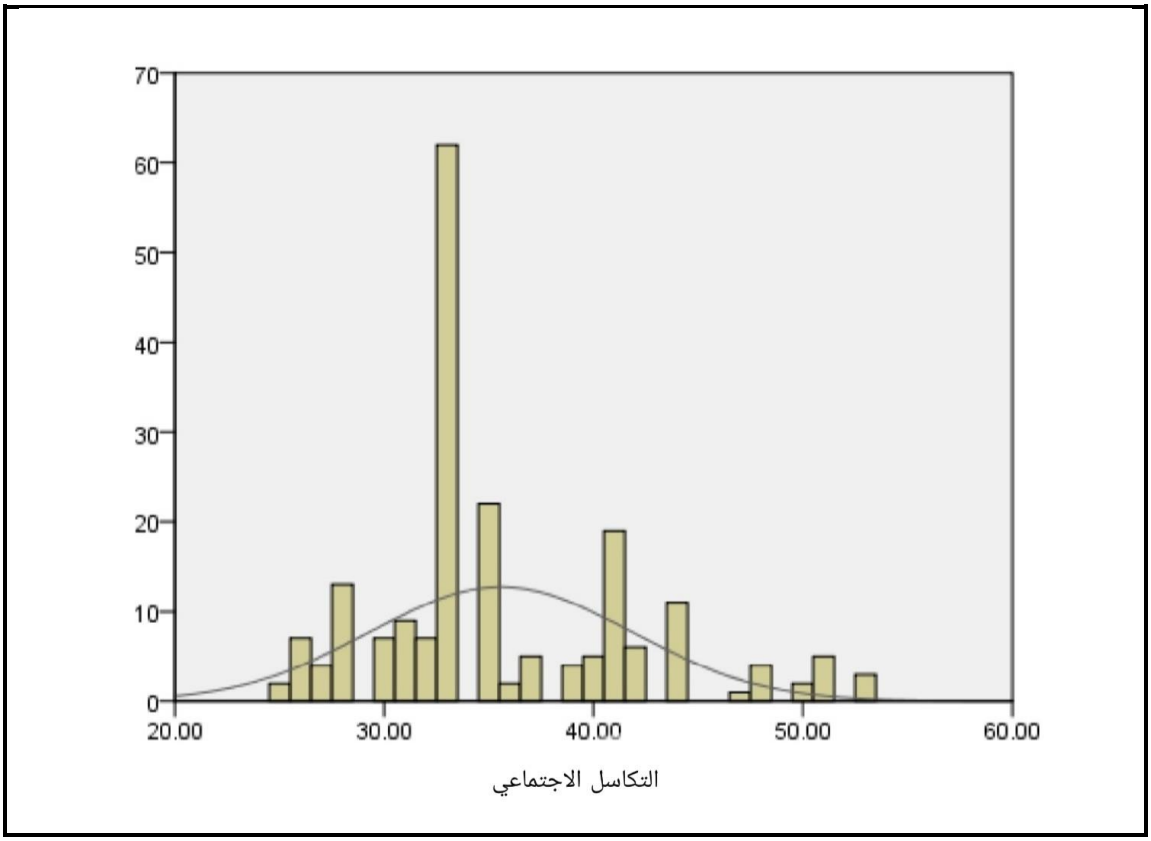
وصف العينة الاحصائي	حجم العينة	الحد الأدنى للدرجات	الحد الأعلى للدرجات	المدى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	200	25	53	28	35,57	6,27

وجرى جمع الوسط الحسابي مع الانحراف المعياري للعينة، وكانت قيمة الجمع تساوي (41,84)، ونجد ان عدد الأفراد الذين تقع درجات اجابتهم في هذه الحدود هو (50) معلمة، أي بنسبة (25%) من معلمات العينة، حصلن على درجات مساوية الى هذه القيمة، وهذا يعني انهنّ لديهنّ تكاسل اجتماعي عالٍ.

وعند طرح قيمة الوسط الحسابي من الانحراف المعياري تبين انها تساوي (29,3)، وبالرجوع الى الدرجات نجد ان (25) معلمة، أي بنسبة (13%) من معلمات رياض الأطفال، حصلن على درجة منخفضة، وهنّ يمثلنّ المعلمات اللاتي لديهنّ تكاسل اجتماعي منخفض.

أما المعلمات اللاتي كانت درجاتهن محصورة بين (29,3-41,84)، بلغ عددهنّ (125) معلمة، أي بنسبة (63%)، لديهنّ تكاسل اجتماعي بدرجة متوسطة.

وإذا ما نظرنا الى طبيعة توزيع درجاتهنّ، نجد انها انتشرت بنحو طبيعي، شكل (1) يوضح ذلك.



شكل (1)
توزيع درجات أفراد العينة في التكاسل الاجتماعي

الهدف الثاني: سمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال.

باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير سمات الشخصية للمعلمات، نجد النتائج الموضحة في الجدول (9).

جدول (9)
القيمة التائية لدلالة الفروق بين متوسطات سمات الشخصية والوسط الفرضي لكل منها

سمات الشخصية	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
الحساسية	10	14,39	3,05	20,37
الارتياب	10	8,90	2,62	5,89
الدهاء	7	11,28	4,14	14,16
التوتر	12	11,80	4,14	2,45

عند ملاحظة الجدول (9)، تبين وجود فروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المجتمع، إذ ان كل عوامل سمات الشخصية دالة، لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98)، عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (198)، أي ان سمات الشخصية الأربعة، متوفرة لدى معلمات رياض الأطفال.

الهدف الثالث: العلاقة بين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال.

باستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال، نجد النتائج الموضحة في الجدول (10).

جدول (10)
معاملات ارتباط بيرسون بين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية

سمات الشخصية	التكاسل الاجتماعي
الحساسية	**0,60**
الارتياب	**0,77**
الدهاء	**0,49**
التوتر	**0,55**

عند ملاحظة الجدول (10)، تبين ان هناك علاقة ارتباطية عالية وموجبة بين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال، وان هذه الارتباطات جميعها دالة، علماً ان قيمة معامل الارتباط بلغت (0,139)، وتبين من الجدول أعلاه، ان أقوى الارتباطات يتمثل في سمة (الارتياب)، وهذا يعني ان المعلمة عندما تشعر بالشك والغيرة أو الغضب، يتولد لديها تكاسل اجتماعي، الذي قد تلجأ اليه لتنأى بنفسها عن الشعور بمثل هذه الانفعالات. ويليها في قوة الارتباط سمة (الحساسية)، فقد يؤدي عدم الثقة بالآخرين، أو الاعتمادية والاحساس بالتملل وضيق الافق، الى التكاسل الاجتماعي لدى المعلمة. وبعدها تأتي سمة (التوتر)، فعندما تكون المعلمة سريعة الانفعال والغضب لأتفه المثيرات، قد يؤدي هذا بها الى التكاسل الاجتماعي. وأخيراً سمة (الدهاء)، عندما تمتلك المعلمة سمة المكر، ويكون لديها وعي اجتماعي واطلاع واسع، قد تلجأ الى التكاسل الاجتماعي، عند الاشتراك في عمل ما مع مجموعة العمل، للهروب من المسؤولية أو لسبب آخر.

الاستنتاجات: استناداً الى نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:
1- وجود تباين بين معلمات رياض الأطفال في متغير التكاسل الاجتماعي.
2- تتوفر لدى أفراد العينة سمات الشخصية الأربعة الواردة في البحث.
3- هناك علاقة ارتباطية عالية وموجبة بين التكاسل الاجتماعي وسمات الشخصية للمعلمات.

التوصيات: مما تقدم من اجراءات ونتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:
1- تعريف المعلمات ان سلوكهم الفردي، أثناء مشاركتهم في أي عمل جماعي، يمكن ملاحظته وتقييمه.
2- تنمية احساس المعلمات بقيمة وأهمية عملهم الفردي، وان مساهمتهم في العمل الجماعي يمثل جزءاً هاماً من العمل النهائي للروضة.
3- تقسيم المعلمات الى مجموعات عمل صغيرة، مما يسهل المتابعة، ويحسن من مستوى التنسيق في العمل.

المقترحات: تقترح الباحثة اجراء دراسات تتعلق بمتغيري البحث، منها:
1- اجراء دراسة لمتغيري البحث لعينات اخرى، مثل مديرات رياض الأطفال.
2- اجراء دراسة لبناء برنامج تدريبي لخفض التكاسل الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال.
3- اجراء دراسة مقارنة بين معلمات الرياض الأهلية والحكومية في التكاسل الاجتماعي.

المصادر والمراجع

الآلوسي، أحمد اسماعيل عبود (2001) *فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب.

أمين، نادية عز الدين محمد (2012) *أثر برنامج ارشادي باسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية*، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

بدر، سهام محمد (2010) *مدخل الى رياض الأطفال*، ط2، عمان_الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخالدي، مريم إرشيد (2008) *مدخل الى رياض الأطفال*، ط1، عمان_الاردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخفاف، ايمان عباس (2013) *النجاح التنظيمي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس* الابتدائية، ط1، عمان_الاردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الدلوي، مصطفى اسماعيل (2009) *أثر اسلوبين ارشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة*، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

سالم، سهير وكفافي، علاء والنيال، مايسه (2010) *نظريات الشخصية*، دمشق_سوريا، دار الفكر للنشر والتوزيع.

صالح، قاسم حسين (1988) *الشخصية بين التنظير والقياس*، جامعة بغداد، كلية الآداب، المكتبة الوطنية.

عبد الخالق، أحمد محمد (1992) *الأبعاد الأساسية للشخصية*، الاسكندرية_مصر، دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمن وأبو عبادة، محمد السيد وصالح بن عبد الله (1998) *مقاييس التحليل الاكلينيكي*، ط1، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

غباري وأبو شعيرة، ثائر أحمد وخالد محمد (2010) *سيكولوجيا الشخصية*، ط1، عمان_الاردن، مكتبة التجمع العربي للنشر والتوزيع.

غنام، ختام عبد الله علي (2005) *السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

المليجي، حلمي (2001) *علم نفس الشخصية*، بيروت_لبنان، دار النهضة العربية.

منصور وأبو عبادة، عبد المجيد وصالح بن عبد الله (1996) *الشخصية الانسانية والهدى* الاسلامي، القاهرة_مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

References

Al-Alusi, Ahmad Ismail Aboud (2001) *Self-efficacy and its relationship to self-esteem among **university students***, Master Thesis, University of Baghdad, College of Arts.

Amin, Nadia Ezz El-Din Mohamed (2012) *Effect of self-efficacy counseling program on reducing social inactivity among middle school students*, Master Thesis, Al Mustansiriya University, College of Education.

Bader, Siham Mohammed (2010) Introduction to Kindergarten, 2nd edition, Amman Jordan, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Dalawi, Mustafa Ismail (2009) *The effect of two guiding methods for learning some social skills in reducing introverted behavior among middle school students*, PhD thesis, University of Baghdad, College of Education Ibn Rushd.

El Meligy, Helmy (2001) *Personality Psychology*, Beirut-Lebanon, Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Mansour and Abu Obada, Abdul Majid and Saleh bin Abdullah (1996) *The human personality and Islamic guidance*, Cairo, Egypt, Dar Gharib for printing, publishing and distribution.

Salem, Suhair and Kafafi, Alaa and Nial, Maise (2010) *Theories of Personality*, Damascus_Syria, Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Abdul Rahman and Abu Obada, Mohammed Sayed and Saleh bin Abdullah (1998) Metrics of clinical analysis, I 1, Cairo, Dar Quba for publication and distribution.

Abdel khalek, Ahmed Mohamed (1992) The basic dimensions of personality, Alexandria, Egypt, University of Knowledge.

Saleh, Qasim Hussein (1988) Personality between Endoscopy and Measurement, University of Baghdad, College of Arts, National Library.

Al-Khaldi, Maryam Irshaid (2008) Introduction to Kindergarten, 1st edition, Amman-Jordan, Safaa Publishing House.

Al-Khafaf, Iman Abbas (2013) Organizational Success and its Relationship with Emotional Intelligence among Primary School Principals, 1st edition, Amman-Jordan, Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Ghobari and Abu Shaira, Thaer Ahmad and Khalid Mohammed (2010) *Personal psychology*, I 1, Amman-Jordan, the Arab Association for Publishing and Distribution.

Ghannam, Khatam Abdullah Ali (2005) *Personality and Organizational Loyalty of Basic Stage Teachers in Public Schools in Nablus Governorate,* MA Thesis, An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, Palestine.

Bonaccio, Silvia (2002) *The Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Social Loafing*, Unpublished Master Thesis in Administration, Concordia University, Montreal.

Chidambaram, Laku (2005) *Is Out of Sight, Out of Mind, An Empirical Study of Social Loafing in Technology*-Supported Groups, Information System Research, Vol. 16, No. 2.

Emmerik, Lisa (2008) *Consequences of Social Loafing: The Succor Effect and Social Compensation*, Unpublished Master Thesis, Vrije Universities, Amsterdam.

Guerin, B. (1999) *Social Behaviors as determined by different arrangements of social consequences: Social Loafing, Social Facilitation, Deindividuation, and A modified Social Loafing*, The Psychological Record, Vol. 49, No. 4.

Karau, Steven, J. & Williams Kipling, D. (1993) Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, No. 4.

Krieford, B. Joni. (2003) Personality Type Introduction to Self-Help, New York, Joni Herw Press.

Latane, Bibb & Williams, Kipling & Harkins, Stephen (1979) Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 6.

Liden, Robert, C. & Wayne, Sandy & Bennett, Nathan (2003) Social Loafing: A Field Investigation, Elsevier INC.

Lin, Po. Hua (2008) A Research on Social Loafing and Student's Cultural Orientations in ESL/EFL Classroom, Master Thesis, Ming Chuan University.

Piezon, Sherry & Donaldson, Robin L. (2005) *Online Groups and Social Loafing, Online Journal of Distance Learning*, University of West Georgia, Distance Education Center.

Pozas, Olivia Hernandez (2005) *The Effect of Allocentrism-ldiocentrism, Long Term Relationship and Relationship Meaningfulness on Social Loafing: A field Based Study*, EGAD Papers.

Shepperd, James, A. (1999) *Social Loafing and Expectancy-Value Theory*, PSPB, Vol. 25, No. 9.

Shorey, H. & Robitschek, C. (2007) Hope and Personal Growth Initiative: A Comparison of Positive, Future, Oriented Constricts, *Journal of Personality and Individual Differences*, Vol.43, No.19.

Weiten, Wayne (1998) *Psychology Themes and Variations*, 4th Edition, Sauta Clara University, International, New York Thomson Publishing Company, Brooks.

Williams, Kipling, D. & Karau, Steven, J. (1991) Social Loafing and Social Compensation the Effects of Expectation of Co-Worker, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.61.

ملحق (1)
أسماء الخبراء حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. ألطاف ياسين خضر	علم النفس العام	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
2	أ.د. أمل داود سليم	ارشاد تربوي	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
3	أ.د. خولة عبد الوهاب عبد اللطيف	علم نفس النمو	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
4	أ.د. سميرة عبد الحسين كاظم	علم نفس النمو	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
5	أ.م.د. الهام فاضل عباس	شخصية وصحة نفسية	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
6	أ.م.د. رغد شكيب رشيد	رياض الأطفال	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
7	أ.م.د. ميادة أسعد موسى	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
8	أ.م.د. ضحى عادل محمود	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
9	م.د. سمر غني حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد

ملحق (2)
مقياس التكاسل الاجتماعي (الصورة النهائية)

ت	الفقرات	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ أبداً
1	تضعف كفاءتي في العمل الجماعي			
2	أتجنب المهمات الصعبة عندما أشترك في عمل جماعي			
3	أبتعد عن المنافسة عند الاشتراك بعمل مع مجموعة كبيرة			
4	أتهاون في أداء مهمتي عندما أعمل في مجموعة ما			
5	أبتعد عن اتخاذ قرارات مع جماعة العمل			
6	أستغل جهود الآخرين عند الاشتراك معهم في عمل جماعي			
7	أتردد في تقديم المساعدة لأفراد مجموعتي في العمل			
8	أبتعد عن قيادة الأفراد في العمل الجماعي			
9	أنزعج عند تكريم أفراد في مجموعة العمل على حسابي			
10	اوكل المهمة المسندة لي لشخص آخر في مجموعة العمل			
11	تنخفض دافعيتي عندما أشترك بعمل جماعي			
12	أتغاضى عن الأخطاء التي يقع فيها أفراد مجموعة العمل			
13	أتجنب إبداء الرأي مع أفراد مجموعة العمل			
14	أترك مجموعة العمل عند أول مشكلة تواجهني في العمل			
15	أفشل في تنسيق عملي مع أفراد مجموعة العمل			
16	أتهرب من مسؤولياتي عندما أشترك بعمل جماعي			
17	أختار أسهل مهمة عندما أشترك مع مجموعة في عمل ما			
18	أعتمد على الآخرين في حل المشكلات التي تواجهنا أثناء العمل الجماعي			
19	أرفض أي نقد يوجه لأدائي من أي فرد في مجموعة العمل			

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

20	اظهر اللامبالاة عند فشل مجموعة العمل في تحقيق هدفها			
21	يتراجع جهدي كلما ازداد عدد أفراد مجموعة العمل			
22	يقل اهتمامي بالوصول لنتائج مرضية عند الاشتراك في عمل جماعي			

ملحق (3)
مقياس سمات الشخصية (الصورة النهائية)

ت	الفقرات	الحرف المختار
1	أتصرف تصرفاً عاطفياً: (أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) أبداً	
2	افضّل قراءة كتاب عن: (أ) التعاليم الدينية (ب) غير متأكدة (ج) المؤسسات السياسية الوطنية	
3	العنوان الذي يثيرني أكثر من غيره على صفحة الفيس بوك هو: (أ) مناقشة رجال الدين لامور العقيدة (ب) غير متأكدة (ج) تحسين الانتاج والتسويق	
4	افضّل: (أ) العمل مع بعض الناس الذين هم أقل درجة مني (ب) غير متأكدة (ج) العمل مع الأفراد الأعلى درجة مني	
5	أهتم بالنواحي الميكانيكية مثل السيارات والطائرات: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
6	من المستحسن أن تكون فيلسوفاً على أن تكون مهندساً ميكانيكياً: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
7	أستمتع عند مشاهدتي العروض التلفزيونية الكوميدية: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
8	افضّل القراءة عن: (أ) اكتشافات لرسوم زيتية قديمة (ب) غير متأكدة (ج) المشاكل الاجرامية	
9	ان الاقلال من الناس المثقفين يسليني: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
10	افضّل في التلفزيون مشاهدة: (أ) مسرحية فنية (ب) غير متأكدة (ج) برامج علمية	
11	المواضيع التي تثير حساسيتي أو تزعجني بسهولة قليلة جداً: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
12	أشك في أمانة الناس الذين يبدون وداً أكثر مما أتوقع منهم: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
13	أغلب الناس لا يهمهم الاعتراف بالخطأ حتى لو لم يلمهم الناس على أخطائهم : (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
14	لا يوجد هناك أحد يحب رؤيتي منزعجاً: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
15	غالباً ما يكون خوف الناس من أن يقبض عليهم رادعاً لهم من عدم الامانة أو الأعمال الاجرامية : (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
16	يوجد هناك اناس طيبون أكثر من غير الطيبين في العالم : (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
17	أميل لأن أكون نافعاً لعمل الآخرين: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
18	أستمتع بالتخطيط بحرص للتأثير في زميلاتي حتى يساعدوني للوصول الى أهدافي :	

	(أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
19	عند مواجهة المشاكل لدي الأمل بحلها: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
20	أتضايق من الناس الذين يتبنون طبع التعالي: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
21	افضّل ارشادي بالطريقة الأحسن في عمل الأشياء بدلاً من أن أجد الطريقة بنفسي: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
22	أستمتع بأحلام اليقظة: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
23	افضّل أن أعمل بوظيفة أستطيع من خلالها اتخاذ قرارات ذكية على وظيفة أتخذ من خلالها قرارات روتينية سريعة: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
24	بقائي في الداخل بعيداً عن الخارج يجعلني أشعر بالتهميش: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
25	لدي أفكار غير عادية عن كثير من الأشياء ولا أستطيع أن انفذها: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
26	الشخص الذي يراعي مشاعر الآخرين على حساب طموحاته يعد انساناً جديراً بالاحترام والتقدير: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
27	افضّل مع صديقاتي أن: (أ) أحتفظ بالواقع وبالأشياء غير الشخصية (ب) غير متأكدة (ج) أتحدث عن الناس ومشاعرهم	
28	أقلق وكأني اريد شيئاً غير أني لا أعرفه: (أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) أبداً	
29	تتوتر أعصابي نتيجة لبعض الأصوات مثل صرير الباب: (أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) أبداً	
30	أتعب عندما أستيقظ في الصباح: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
31	أجد أفكار وذكريات سخيفة تمر على ذهني: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
32	لم يسبق أن تضايقت في مناقشات لم استطع أن اسيطر أثنائها على صوتي: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
33	من السهل أن أمتنع عن العمل بالتسلية وأحلام اليقظة: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
34	أعجز أن اكوّن فكرة فورية عن الحب وعدم الحب للناس الذين قابلتهم الآن: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
35	عندما أعمل فوق طاقتي اعاني من عمليتي سوء الهضم والامساك: (أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) أبداً	
36	إذا أزعجني أحد فاني: (أ) أحتفظ بذلك لنفسي (ب) غير متأكدة (ج) اضطر للتحدث الى أي انسان لانفس عن مشاعري	
37	حادث قريب أو مجرد نقاش حيوي يتركني مهزوزة البدن منهكة حتى انني لا أستطيع أن اركز على عمل ما: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
38	في المناسبات أجد ان عواطفي ومشاعري تجاريني: (أ) نعم (ب) غير متأكدة (ج) لا	
39	عندما أشعر بالضيق أغلق الباب بعنف: (أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) أبداً	

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

الأحوال العامة للنساء في كتاب (صِفة الصفوة) لابن الجوزي (ت597هـ/1201م) دراسة تاريخية

نجلاء عبد الكريم خليفة
كلية الإمام الأعظم (رحمه الله) الجامعة
قسم التاريخ والحضارة الإسلامية
dr_naglaaabdalkarim@imamaladham.edu.iq

نهاد نعمة مجيد
قسم التاريخ - كلية التربية للبنات –جامعة بغداد
nihad_neamah@yahoo.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.8
Received 1/7/2019 Accepted 3/12/2019

الملخص

يهدف البحث الى اهتمام العلماء بأهمية ودور المرأة العربية المسلمة من خلال الكتب والدراسات التاريخية التي تناولها المؤرخون ومنهم ، المؤرخ ابن الجوزي (ت597هـ) وكتابه (صفة الصفوة) الذي عرض فيه روايات عن أخلاق وأفعال العباد الصالحين الزاهدين في الدنيا الراغبين في الآخرة، ويجد فيه القارئ مداواة للقلوب وترقيقها وإصلاحها؛ لكي تتأسى الخلق بأفعال وأقوال الصالحين.
والغاية من البحث هو معرفةسير النساء العابدات وأقوالهن وأفعالهن، وتوضيحالجوانب ألاخرى من حياتهن كالجانب العلمي والحرف والأشغال . وتكمن اهمية الدراسة في معرفة دورهن البارز في الوعظ والإرشاد الديني، وانعكس هذا على أخلاقهن وصفاتهن و أوضح البحث قوة شخصية النساء وهمتهن العالية في العبادة .
وتتبع البحث دور المراة المسلمة في حمل لواء الحضارة والثقافة العربية الاسلامية ، وكيف انها حفظت الفكر الانساني.ولقد وقف المجتمع الاسلامي وقفة اعتزاز واجلال امام المراة المسلمة المستقيمة المتدينة فقد كان كبار علماء الوعظ والارشاد يطلبون منها الوعظ والتذكير . وقدالتزمت الباحثتان بتوثيقالمعلوماتمنمصادرهاواتباع اسلوب منهج البحث التاريخي في التقصي ودعم ذلك بجداول تحصي عدد العابدات في كل بلدة .
الكلمات المفتاحية :ابن الجوزي ، النساء ، الاحوال العامة

General Conditions of Women in Ibn al-Jawzi's Book *Safwat Al-Safwa:* A Historical Study

Najlaa Abdlkareem Khalefa
Department of History and Islamic Civilization
Imam A'adhum University College
Nihad NeamahMajid
Department of History -University of Baghdad / College of Education for Women

Abstract
The research aims at the scholars' attention to the importance and role of Arab Muslim women through books and historical studies that historians and scholars have taken up like Ibn Al-Jawzi (597 AH) and his book *Safwat Al-Safwa,* where he presented the conduct of worship and their words and deeds, and explained to women worshipers other aspects of their lives, such as the scientific aspect Crafts and works as well as their prominent role in preaching and religious guidance, and the impact of this on their morals and qualities. This study showed the strength of the personality of women and their high interest in worship. The importance of the study lies in knowledge. The research followed the role of Muslim women to carry the banner of Arab-Islamic

civilization, culture, and preserved human thought. The Islamic community has stood up in pride and honor in front of the Muslim women who are straight and religious, as the leading scholars of preaching and guidance were asking her to preach and remind. Individuals cherished her career, as most of the women's worshipers 'news came through their husbands, sons, or fathers, which indicates mutual respect, kindness, and love among members of the Muslim family. The researchers committed to documenting information from its sources and following the method of historical research method in investigating and supporting this with tables that count the number of female worshipers in each town.

Keywords: General Procedures, women, Ibn al- Jawzi

مشكلة البحث

إعطاء صورة واضحة عن الأحوال العامة للنساء العابدات في كتاب صفة الصفوة.
التي تعكس جوانب حياة المرأة المختلفة وانحصرت تلك المعلومات على جانب العبادة مما تطلب جهداً كبيراً ، وتدقيق في الروايات وتحليلها .

أهدف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

1- إحصاء عدد النساء العابدات الوارد ذكرهن في كتاب "صفة الصفوة" بحسب بلدانهن.
2- تعريف القارئ بمنهج ابن الجوزي في عرض سير النساء على وفق إحصائية دقيقة لهذا المنهج المعتمد لدى المؤلف.
3- البحث والاستقصاء عن الروايات التي تعكس الجوانب الأخرى لحياة النساء العابدات غير جانب العبادة والزهد.
4- التعريف بالشخصيات الوارد ذكرها في ثنايا البحث ما عدا النساء لأن الكتاب المعتمد في الدراسة هو من كتب التراجم أصلاً.

فرضية البحث :نشأة جيل يقتدي ويتأسى بأخلاق وأحوال النساء العابدات في كل بقاء العالم الاسلامية الى وفاة المؤلف (سنة 597هـ)

اهمية البحث : تكمن أهمية البحث في ابراز المكانة العلمية للنساء ووأثرهن من خلال كتاب صفوة الصفوةوالمنهجية التي اتبعها المؤلف في ذكرهن .

حدود البحث : النساء في كتاب صفة الصفوة حصراً النساء العابدات

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث :

تقسيم البحث الى مباحث متساوية ، واعتمد البحث على الجداول وفق احصائيات دقيقة لعدد العابدات في كل بلدة ، فضلا عن احصائية لمنهج ابن الجوزي في عرض تراجم النساء .

متطلبات البحث

كتب التراجم بشكل عام والتركيز على كتاب (صفة الصفوة) لانه محور الدراسة

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين.
وبعد..

فقد كان للإسلام ألاثر البالغ في إعلاء دور المرأة العربية بما حمله من معان الإصلاح والتقدم والعدل الاجتماعي والمساواة إذ تركزت أهميتها واتسعت آفاق معرفتها وتجلت مقدرتها الواضحة في تربية النشئ لأجيال العرب المسلمين. و حظت المرأة بمكانة لائقة في مجال الوعظ والإرشاد الديني، إذ تميزت بقوة شخصيتها وهمتها العالية في مجال الورع والزهد في الدنيا والرغبة في الآخرة، و كانت حريصة على جمع النساء ووعظهن وتذكيرهن وتفسير شيء من كتاب الله عز وجل، مما نالت احترام وتعظيم المجتمع على مر العصور الإسلامية، و اعترف بفضلها وزهدها وحسن عبادتها رؤوس علماء الزهد والورع والتعبد، وممن عرفوا بالوعظ، هو المؤرخ ابن الجوزي "عالم العراق وواعظ الآفاق"، يعرض للقارئ سيرة وطريقة ما يزيد على المائتين عابدة من النساء في العبادة والزهد والوعظ.

و حضى هذا الجانب الجزء الأكبر من الروايات الواردة عن النساء في كتاب صفة الصفوة أما الجوانب الأخرى لحياة العابدات العلمية والاقتصادية والأخلاق والصفات فقد جاءت بشكل قليل .

التوثيق والإجراءات

تناولنا الأحوال العامة للنساء في كتاب "صفة الصفوة" على وفق الخطة الآتية:

الفصل الأول: لمحة عامة عن سيرة المؤرخ ابن الجوزي الشخصية وثقافته العلمية، ويتضمن ما يأتي:

أولاً: نسبه ومولده.

ثانياً: نشأته وثقافتهُ.

ثالثاً: مؤلفات ابن الجوزي.

الفصل الثاني: أهمية كتاب "صفة الصفوة"، ومنهجه في عرض سير النساء، ويتضمن ما يأتي:

أولاً: أهمية كتاب "صفة الصفوة".

ثانياً: محتويات كتاب "صفة الصفوة".

ثالثاً: منهج ابن الجوزي في عرض سير النساء.

الفصل الثالث: الأحوال العامة للنساء في كتاب "صفة الصفوة" ويتضمن المباحث الآتية:

المبحث الأول: المكانة العلمية للنساء العابدات.

المبحث الثاني: حرف النساء العابدات.

المبحث الثالث: دور النساء العابدات في الوعظ والإرشاد الديني.

المبحث الرابع: أخلاق النساء العابدات وصفاتهن.

الفصل الأول
لمحة عامة عن سيرة المؤرخ ابن الجوزي الشخصية وثقافته العلمية

المبحث الأول
لمحة عامة عن سيرة المؤرخ ابن الجوزي الشخصية وثقافته العلمية

أولا: نسبه ومولده:

هو جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد التيمي البكري، الفقيه الحنبلي البغدادي الشهير بابن الجوزي – نسبه إلى جوزة كانت في داره أجداده بواسط- ينتهي نسبه بأبي بكر الصديق "رضي الله عنه" (الذهبي ،1998، ج21، ص365)، إذ قال يخاطب ولده أبا القاسم "أعلم أننا من أولاد أبي بكر الصديق رضي الله عنه، وأبونا القاسم بن محمد بن أبي بكر رضي الله تعالى عنه" (اليافعي ، 1997، ج3، ص370) .

ولد ببغداد سنة (510هـ) تقريباً في محلة درب حبيب، وتوفي والده وله من العمر ثلاث سنين، فتكفلت أمر تربيته ورعايته أمهُ وعمته (الحنبلي ،2005، ج 4، ص 245) .

ثانياً: نشأته وثقافته:

ابتدأ ابن الجوزي بطلب العلم وهو صغير فحفظ القرآن وقرأهُ على جماعة من أشهر علمائه، ولازم الشيوخ ودَرس عليهم وحضر حلقات الدرس عند العلماء والمشايخ في المدارس والمساجد، وكان جلّ مشايخه من العلماء الأكابر من الفقهاء والمحدثين (الذهبي ،1998، ج21، ص365 والوعاظ والقّراء والرواة واللغويين والأدباء، ونحوهم كثير (الحنبلي ،2005 ،ج4 ، ص245)ومن بين العلماء الذين سمع منهم وأكثرهم شهرة في زمانه أبو الحسن علي بن عبد الواحد الدينوري (الذهبي ، 1998 ، ج19، ص526) المتوفى سنة (521هـ)، وأبو عبد الله الحسين بن محمد المعروف بالبارع)، (الذهبي ، 1984 ،ج4 ، ص279)المتوفى سنة (524هـ)، وأبو القاسم هبة الله بن محمد بن الحصين الشيباني الكاتب البغدادي (ابن الجوزي ،1358هـ ،ج10، ص24)،المتوفى سنة (525هـ).(الذهبي ، 2002 ،ج19 ،ص526)

و سمع ابن الجوزي من ثلاث نسوة عُرفن بعلمهن وفضلهن ووعظهن، وهن كما ذكرهن في مشيخته، كلاً من فاطمة بنت محمد بن الحسين بن فضلويه الرازي البزازقال عنها ابن الجوزي: "كانت شيختنا فاطمة واعظة متعبدة، لها رباط تجتمع فيه الزاهدات سمعت أبا بكر الخطيب، وأبا جعفر بن المسلمة وغيرهما، توفيت في ربيع الأول سنة (521هـ)" (ابن الجوزي، 2000م، ص199)

وفاطمة بنت أبي حكيم عبد الله بن إبراهيم الخيري(ابن الجوزي، 2000م، ص210)، وشهدة بنت أحمد بن الفرج بن عمر الأبري ؛ قال عنها ابن الجوزي: "سمعت شهدة من جعفر بن السراج وطراد وغيرهما، وكان لها خط حسن، عاشت مخالطة لدار الخلافة، وكان لها بر معروف، توفيت في محرم سنة (574هـ)، ودفنت بمقبرة باب ببرز" . وكان عدد شيوخ ابن الجوزي سبعاً وثمانين شيخاً(ابن الجوزي، 1358،ج1، ص24).

ووعظ ابن الجوزي وهو صغير وروى أن أول مجلس تكلم فيه كان في سنة (520هـ)(ابن الجوزي،(1358هـ) ، ج10 ، ص25) ثم تقدم به الأمر يطلب العلم ينظر في جميع فنونه، وكان له في كل نوع منها مشاركة، لكنه كان في زمانه يعتُبر في التفسير من الأعيان، وفي الحديث من الحفاظ، وفي التاريخ من المتوسعين (ابن الجوزي ، 1988 ، ص199)، كما اشار الحنبلي "السمع

الوعظي فله فيه ملكة قوية، إن ارتجل أجاد، وإن روى أبدع(الحنبلي،2005،ج4، ص246)، وكان مليح العبارة، حلو المنطق، حسن الإشارة، لطيف الذهن، سريع الجواب"(الذهبي،1998، ج4، ص92).

لذلك فلا غرو أن يكون عالم زمانه في ترصيع الكلام وصناعة الوعظ فقد أطلق المؤرخون عليه كما نقل الذهبي "عالم العراق وواعظ الآفاق"(الذهبي،1998، ج4، ص93).وغذا شيخ وقته والمقدم في عصره، وحظي بالقبول والاحترام من الخاص والعام على حد سواء، ويذكر أن مجلس وعظه فاق المئة ألف وحضره الخليفة المستضيء بأمر الله مرات من وراء الستار، حضره الوزراء والأمراء والقضاة وأرباب الدولة من الشيوخ وسائر الناس وبورك له في علمه، وسمع الناس منه، وانتفعوا به أكثر من أربعين (ابن الدبيثي، 2006م، ج4، ص44)

قال يوماً في مناجاته كما نقل ابن العماد: "إلهي لا تعذب لساناً يخبر عنك، ولا عيناً تنظر إلى علوم تدل عليك، ولا قدماً تمشي إلى خدمتك، ولا يداً تكتب حديث رسولك، فبعزتك لا تدخلني النار، فقد علم أهلها أني كنت أذب عن دينك"(ابن العماد الحنبلي ، 1986، ج6، ص539) .

وكان إلى جانب ذلك مدرساً قديراً وأستاذاً ماهراً تولى التدريس بنفسه في عدد من مدارس بغداد وسمع الطلاب عليه سنوات عديدة، و قد بنى لنفسه مدرسة بدرب دينار –ببغداد- ووقف عليها كتبه التي صنفها(الحنبلي،1986، ج6 ، ص44).

ثالثاً: مؤلفات ابن الجوزي:

ابتدأ ابن الجوزي التصنيف وله من العمر ثلاث عشرة سنة(الصفدي، 2000م، ج18، ص111.)، لذلك كانت مصنفاته كثيرة إذا ما قورنت بعمره الذي امتد حتى وفاته سنة (597هـ).

ويبدو أن القوة الذهنية والمقدرة العلمية الفائقة التي كان يتمتع بها أهلته لإخراج ثبت طويل من التأليف في فنون العلم المختلفة آثار الخلاف في تحديد أعدادها وأحجامها، فقد قال ابن الدبيثي: "لا أعرف أحداً له تصانيف موجودة أكثر من أبن الجوزي في فنون العلم ورأيت أسماءها مفردة في كراس"(ابن الدبيثي، 2006م،ج4 ،ص45).

وقال الذهبي في فضل مصنفاته بالنسبة لباقي العلماء : "ما علمت أحد من العلماء صنف ما صنف هذا الرجل"(الذهبي ،1998،ج4 ، ص93)، و أثنى عليه ابن رجب الحنبلي في انفراده بالتصنيف قائلاً: "لم يترك فناً من الفنون إلا وله تصنيفاً، كان أوحد زمانه، وما أظن الزمان يسمح بمثله"(الحنبلي،1986،ج6،ص540) .

وروي عنه أنه قال في آخر عمره: "كتبت بأصبعي هاتين ألفي مجلدة"، وسئل مرة عن عددها وأحجام كل منها كما نقل اليافعي فقال: "زيادة على ثلثمائة وأربعين مصنفاً منها ما هو عشرون مجلداً، ومنها ما هو كراس واحد" (اليافعي،1997 ،ج3،ص371) .

وأن ما تقدم ذكره دليل على كثرة مؤلفاته التي شملت العلوم التالية:

1- القرآن وعلومه (17) كتاباً.
2- الحديث ورجاله وعلومه (42) كتاباً.
3- المذاهب والأصول والفقه والعقائد (54) كتاباً.
4- الوعظ والأخلاق والرياضات (143) كتاباً.
5- الطب (10) كتب.
6- الشعر واللغة (16) كتاباً.
7- التاريخ والجغرافية والسير والحكايات (92) كتاباً(ابراهيم،2002م، ص16).

لذلك قدم ابن الجوزي للتراث العربي الإسلامي خدمة جليلة واتحف المكتبات العربية والعالمية بمؤلفاته المتعددة في شتى العلوم والفنون.

الفصل الثاني

أهمية كتاب "صفة الصفوة" ومنهج ابن الجوزي في عرض سير النساء العابدات

أهمية كتاب "صفة الصفوة" لابن الجوزي:

تكمن أهمية كتاب "صفة الصفوة" لابن الجوزي في عرض قصص وروايات رائعة عن أخلاق وأفعال العباد الصالحين في جميع أحوالهم من مأكل وملبس وعبادة وزهد وحالهم في حلهم وترحالهم، يجد فيه القارئ مداراة للقلوب وترقيقها وإصلاحها، وفيه طعم الصدق وروح الزهد والتوكل والقناعة والرضا.

ومن البديهي أن الناس تتأسى بأفعال وأقوال الصالحين، لأن هؤلاء هم صفوة الله في خلقهِ العارفين بعلم الشرع الذين يعبدون الله سبحانه وتعالى بعلمهم به بغية الوصول إلى محبته والقرب منه والتلذذ بعبادته بعلم وعقيدة راسخة وإتباع للهدي المحمدي على صاحبه أفضل الصلاة وأتم التسليم، حتى نكون محمديين في أفعالنا وأقوالنا ونهجنا لنحظى بالرضا المنشود التام وهو رضا الله تعالى كما فعل الصحابة والتابعين وأتباعهم (رضي الله عنهم أجمعين) إلى أن تقوم الساعة.

ولما كان ابن الجوزي (رحمه الله) من العلماء الذين كان لهم باعٌ طويل وشهرة واسعة في مجال الوعظ والتذكير والإرشاد الديني، فقد وقف هذا العالم على كتاب "حلية الأولياء" لأبي نعيم الأصفهاني (ت430هـ/1038م)، الذي أورد في ثناياه أخبار

وقصص عن العباد الصالحين وجميع من أتصف بالزهد، إلا أن العالم ابن الجوزي (رحمه الله) وجد بعض المآخذ والانتقادات حول هذا الكتاب عرضها في مقدمة كتابه منها:

1- أن أبا نعيم الأصفهاني (ت430هـ/1038م) أعاد أخبار كثيرة في ثنايا ترجمة العلماء، مثال ذلك ما ذكره في ترجمة الحسن البصري من كلامه، ثم أعاد هذا الكلام في تراجم أصحابه الذين يروون كلامه(الحنبلي 2005،ج4،ص274).
2- ذكر في كتابه أحاديث كثيرة باطله وموضوعة فقصد بذلك تكثير حديثه وتنفيق رواياته(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص10).
3- إضافة التصوف إلى كبار الصحابة كأبي بكر وعمر وعثمان وعلي والحسن (رضي الله عنهم جميعاً).

وليس عند هؤلاء القوم خبر من التصوف(ابن الجوزي، 2000م ،ج1،ص10).

إلى غير ذلك من الانتقادات التي ذكرها في المقدمة لذلك قام ابن الجوزي (رحمه الله) بإختصار كتاب "حلية الأولياء" وانتقاء محاسنه والتقاط الدرر والفوائد الكامنة فيه، ليخرج لنا مؤلفه هذا "صفة الصفوة"، الذي يغني طالب العلم الراغب في معرفة أخبار الصالحين وأحوالهم، فضلاً عن ذلك ان ابن الجوزي استزاد بذكر جماعة لم يذكرهم أبي نعيم الأصبهاني في كتابه المذكور وأخبار لم ينقلها، وجماعة آخرون ولدوا بعد وفاة صاحب الحلية على أن ما تجدر الإشارة إليه أن عدد النساء اللواتي ذكرهن ابن الجوزي يزيد على المائتين امرأة، فيما ذكر صاحب حلية الأولياء عشرين امرأة فقط أما الرجال فكان عددهم ثمانمئة رجل بينما لم يتعدى رجال كتاب حلية الأولياء سوى ستمائة رجل.

ثانياً: محتويات كتاب "صفة الصفوة"

تضمن كتاب "صفة الصفوة" أخبار العباد الصالحين والزهّاد، وأفتتحه المؤلف بذكر سيرة نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، لأنه صفوة الخلق وقدوة العالم، وبعدها ذكر العشرة المبشرين بالجنة، ثم الصحابة بعدهم حسب طبقاتهم في الفضل والسبق إلى الإسلام ومن ثم المصطفيات من الصحابيات ممن تقدم فضلها وعرفت بالعبادة والزهد ومن ثم التابعين ومن بعدهم على طبقاتهم في بلدانهم، ثم التابعيات وهكذا.

وكان التقسيم الرئيس المعتمد عند ابن الجوزي هو ذكر البلد أولاً، فبدأ بالمدينة المنورة لأنها دار الهجرة، ثم مكة والطائف واليمن ثم بغداد عاصمة الخلافة العربية الإسلامية، ثم المدائن وواسط والبصرة والآبلة وعبادان وبلاد المشرق قاطبة، وبعدها تناول مدن المغرب، وأهل عكبرا ثم الموصل وبرقه وأهل الشام والمقدسيين والعواصم وعباد أفريقية والجزائر والسواحل... الخ.

على أن المؤلف لم يغفل الزهاد والعّباد ممن لم يعرف لهم بلد يستقرون به، وأنما التقى بهم العلماء في أماكن متفرقة منها: البوادي والفلوات وطريق مكة وطريق عرفه والطواف وطريق غزة....الخ

كذلك النساء فقد ذكرهن في طبقاتهن وبحسب بلدانهن على نفس النظام المتبع مع الرجال.

لقد قدم كتاب "صفة الصفوة" تراجم عدد كبير ممن عرفوا بالعبادة والزهد فضلاً عن العلم على أن ما يثير الانتباه هذه التراجم منتشرة في جميع أنحاء العالم الإسلامي من أقصى المشرق إلى أقصى المغرب، وامتدت لقرون طويلة، وهذا يدل على أن ابن الجوزي كان واسع الثقافة موسوعي المعرفة، وله باعٌ كبير في صناعة الوعظ والتذكير والخطب، وعنده أخبار كل من اشتهر بهذا الشأن من رجال ونساء.

ثالثاً: المنهج ابن الجوزي في عرض سير النساء العابدات:

وضح ابن الجوزي في مقدمة كتابه "صفة الصفوة" الأسس التي اعتمدها في انتقاء أخبار العاملين بالعلم، الزاهدين في الدينا، الراغبين في الآخرة ممن أشتهروا بالزهد والعبادة من رجال ونساء في مشرق العالم الإسلامي ومغربه.

فقد حصر أهل كل بلدة ممن اشتهر منهم بالعلم المرتبط بالزهد والعبادة، ورتبهم على طبقاتهم، يبدأ أولاً بمن يعرف اسمه من الرجال، ثم بعد ذلك من لم يعرف اسمه من المجهولين الأسماء، أما النساء العابدات فيذكر من في ذلك البلد على طبقاتهن، المعروفات منهن ثم المجهولات وبعد ذلك ينتقل إلى البلد الآخر.

ومن خلال ذلك يمكن تقديم إحصائية عن عدد النساء اللواتي ذكرهن ابن الجوزي بحسب ترتيبهن في بلدانهن كما في الجدول الآتي:

ت	اسم البلد	عدد النساء العابدات
1	المدينة	40 عابدة
2	مكة	13 عابدة
3	اليمن	3 عابدات
4	بغداد	12 عابدة
5	الكوفة	16 عابدة

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

ت	اسم البلد	عدد النساء العابدات
6	البصرة	44 عابدة
7	الآبلة	3 عابدات
8	عبادان	1 عابدة واحدة
9	أرّجان	1 عابدة واحدة
10	البحرين	3 عابدات
11	اليمامة	1 عابدة واحدة
12	دامغان	1 عابدة واحدة
13	نيسابور	2 عابدتان
14	بلخ	1 عابدة واحدة
15	الموصل	5 عابدات
16	الرقه	2 عابدتان
17	بيت المقدس	9 عابدات
18	الثغور	1 عابدة واحدة
19	الشام	13 عابدة
20	مصر	4 عابدات
21	الإسكندرية	1 عابدة واحدة
22	المغرب	1 عابدة واحدة
23	السواحل	2 عابدتان
24	أهل البادية	21 عابدة
25	ممن لقين بعرفة	1 عابدة واحدة
26	ممن رُؤين بالطواف	11 عابدة
27	طريق السياحة	5 عابدات
28	لم يعرفن باسم ولا مكان	15 عابدة
29	بنات صغار تكلمن بكلام العابدات الكبار	8 عابدات

إن نظرة فاحصة لعدد النساء العابدات على وفق الجدول أعلاه تُبين أن ابن الجوزي التزم بالشروط والقوانين التي وضعها لنفسه عند تأليف هذا الكتاب، وهي كما وضحها في مقدمته كالآتي:

1- قال ابن الجوزي: "ورب بلدة عظيمة لم أرَ فيها من يصلح لكتابنا"(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص10).
2- راعى المؤلف حسن اختيار المادة وانتقاءها في كتابه، إذ أنه نقل أحسن ما نُقل له وليس كل ما نقل(ابن الجوزي (2000م ،ج1،ص10).
3- ذكر في كتابه العابدات اللواتي اشتهرن بالزهد والوعظ حتى ولم يكن من العالمات(ابن الجوزي (2000م ،ج1،ص10)
4- تجاوز المؤلف ذكر جماعة من المتصوفة، بالرغم من أشتهارهم بالزهد والتعبد، لأنهم قالوا كلام منكر لا يصلح لمادة الكتاب(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص10).
5- إن الحكمة ضالّة المؤمن يحاول أن يبحث عنها حتى يجدها، فها هو المؤلف طاف الأرض بفكره شرقاً وغرباً، واستخرج كل من يصلح ذكره في هذا الكتاب من جميع البقاع رجلاً كان أو امرأة(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص10).

لذلك فلا عجب أن نرى أنه اختار من بلدان عظيمة وكبيرة عابد أو عابدة واحدة فقط، لسبب يسير وهو أن ليس كل من اشتهر بالتعبد والزهد يدخل في شروط وقوانين المؤلف ابن الجوزي في كتابه "صَفةُ الصفوة".

سمات المنهج الذي اعتمده ابن الجوزي في عرض سير النساء العابدات:

عمد ابن الجوزي إلى عرض وترتيب معلوماته على وفق منهج علمي رصين، قائم على جمع واستقصاء الروايات عن النساء العابدات، ومن خلال القراءة المتأنية والتدقيق في الأخبار والروايات الواردة عن النساء، توضحت معالم المنهج المعتمد لدى ابن الجوزي في كتابه "صفة الصفوة" وهو يتجسد في السمات الآتية:

أولاً: عرض ابن الجوزي أسماء النساء العابدات صيغ عدة ، بحسب ما توافرت لديه من معلومات عنهن، ومن أبرز هذهِ الصيغ:

1- ذكر الاسم الكامل للمرأة نحو قوله: فاطمة بنت المنكدر(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص15) وخنساء بنت خذام(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص409)وحفصة بنت سيرين(ابن الجوزي ،2000م ،ج1، ص461). وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكر أسمائهن وفق هذه الصيغة (39) امرأة.
2- عمد ابن الجوزي إلى ذكر اسم المرأة مع نسبها، المرتبط بالبلدة التي تنتمي إليها نحو قوله: حكيمه المكية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص241) ومنيية البصرية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص447) وفاطمة النيسابورية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص447) وتحية النوبية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص315) وهكذا أو أن يكون النسب مرتبط بالقبيلة التي تنحدر منها المرأة نحو قوله: ماجدة القرشية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص455) وعاتكة المخزومية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص279)ورابعة العدوية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص499) وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن وفق هذهِ الصيغة (19) امرأة.
3- ومن النساء من ذكرهن بأسمائهن فقط نحو قوله: سوية، وريحانة،وموفقه، وهنيدة(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،الصفحات 243، 461،460،359) وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن وفق هذه الصيغة (14) امرأة.
4- وذكر بعض النساء بكنيتهن فقط، نحو قوله: أم شريك(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص501) وأم الفضل(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص330) ,ام طلق(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص335) وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن وفق هذه الصيغة (7) نساء.
5- وأحياناً يضيف ابن الجوزي النسب إلى الكنية لبعض النساء، نحو قوله: أم سليط الأنصارية(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص250) وأم سالم الراسبية(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص337)وأنم أنهار العدوية (ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص500) وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن وفق هذه الصيغة (6) نساء.
6- ومن النساء من ذكرهن بأسماء أزواجهن نحو قوله: امرأة عبد الله بن الفرج العابد(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص500) وامرأة حبيب العجمي(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص577) وزوجة أبي شعيب البراثي(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص249) وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن وفق هذه الصيغة (5) نساء.
7- ومنهن من ذكرها باسم أخيها، نحو قوله: أخوات بشر الحافي(ابن الجوزي ،2000م ،ج1،ص575) وأخت فضيل بن عبد الوهاب(ابن الجوزي 2000م ،ج1،ص576) وهكذا. وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن وفق هذه الصيغة (5) نساء.
8- أما المجهولات من النساء فقد اتخذ صيغة واحدة في ذكرهن وهي "عابدة"(ابن الجوزي ،2000م ،ج2،ص111)، وعندما تتكرر العابدات في البلدة الواحدة، يشير إليها بقوله: "عابدة أخرى"(ابن الجوزي ،2000م ،ج2، ص503، 504، 505، 524، 526، 530). وكان عدد النساء اللواتي ذكرهن بهذه الصيغة (102) امرأة.

وفي أحيان أخرى يشير إلى المجهولات من النساء بقوله: جارية سوداء (ابن الجوزي ،2000م ،ج2، 530، 531، 532، 533) أو امرأة من الانصار(ابن الجوزي ،2000م ، ج1، ص449) أو أمة لبعض العرب(ابن الجوزي ،2000م ،ج1 ، ص342) ، أو امرأة كانت في زمن عمر بن الخطاب "رضي الله عنه"(ابن الجوزي ،2000م ،ج1 ، ص334) .

بهذه الصيغ المختلفة كانت تَرد أسماء العابدات في كتاب "صَفة الصفوة".

ثانياً: بعض الروايات الواردة عن سير النساء العابدات جاءت عن طريق أخوانهن(ابن الجوزي ،2000م ،ج1 ، ص409) أو أزواجهن(ابن الجوزي ،2000م ،ج1 ، ص577،ج2 ،ص111) ، أو أبنائهن(ابن الجوزي ،2000مج1، ص577 وج2، ص11 وج2، ص255)أو جواريهن (ابن الجوزي ،2000م،ج1، ص110، ج2، ص255) أو عن أحد أفراد قبيلتهن (ابن الجوزي ، 2000،ج2، ص256، 257).

ثالثاً: أن طبيعة المعلومات الواردة عن النساء تركزت حول صفاتهن في العبادة والزهد، من أقوال وأعمال متعلقة بذلك حصراً، ولم يتطرق أبن الجوزي إلى أيه تفاصيل أخرى عن حياة المرأة بكل جوانبها الأخرى لأن الهدف الرئيس من تأليف كتابه بيان صفة العبادة والزهد عند النساء.

رابعاً: تباينت المعلومات الواردة عن النساء بحسب ما توافر لدى ابن الجوزي من أخبار وروايات عن النساء، ويعود ذلك أيضاً إلى شهرة المرأة وكثرة أقوالها في مجال الزهد والوعظ، فقد اشتملت سيرة بعض النساء العابدات على (12) (ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص411، 447، ج2، ص279، وج2، ص253، 430) صفحة من الكتاب ونساء أخريات (3) صفحات (ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص311-322) ، بينما لا تتعدى المعلومات الواردة عن النساء الأخريات الأسطر القليلة وبعضهن لا يتجاوز السطر الواحد(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص245)، وهذا واضح في سير النساء العابدات في البلدان البعيدة، إذ لم تسعفه المصادر عن معلومات كافية، حتى أسمائهن أغلبها مجهولة لدى المؤلف وسيرة حياتهن جاءت قليلة ومقتضبة.

خامساً: أحياناً يعلق ابن الجوزي ويدلي برأيه في حالة تكرار الرواية نفسها لأكثر من امرأة نحو قوله: "وقد ذكرنا نحو هذه الحكاية عن عابدة من أهل المدينة"(ابن الجوزي ، 2000م ، ج2، ص504، 530، 533) ومن موضع آخر أشار قائلاً: "وقد نقلت عنها حكاية سميت فيها تشبه هذه الحكاية" (ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص450) .

سادساً: يلجأ ابن الجوزي أحياناً إلى ضبط الأسماء بالحركات حتى لا يقع اشتباه فيها نحو قوله: نَسِيبة –بفتح النون وكسر السين وهي أم عمارة(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص577) .

ونُسيبة- بضم النون وهي على خلاف أم عمارة(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص336) .

. وفي موضع آخر ذكر: أن رابعة –بالياء بنقطة من تحتها بصرية، ورابعة، بالياء بأثنتين من تحتها شامية(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص341) .

سابعاً: كثيراً ما يستشهد ابن الجوزي بالآيات القرآنية، التي تأثرت بها النساء العابدات وكانت سبباً في خشوعهن، وأقبالهن على الله سبحانه وتعالى، وقد أحصينا ما يقارب (23) آية قرآنية وردت ضمن سير النساء العابدات.

أما الأحاديث النبوية الشريفة، فقد انحصرت في سير الصحابيات، وتتعلق هذهِ الأحاديث بمواقف وأقوال حدثت للصحابيات مع النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، وقد أحصينا ما يقارب (25) حديثاً يتعلق بحياة الصحابيات.

أما الأبيات الشعرية التي كانت النساء العابدات ينظّمنها في حب الله تعالى أو الخوف منه أو ذكر انعامه جل وعلا، أو لغرض الوعظ، فقد أستشهد بها ابن الجوزي وجعلها ضمن سير النساء وكان عدد النساء اللواتي نظم الشعر في هذه الأغراض ما يقارب(22) امرأة.

ثامناً: انتقد ابن الجوزي أفعال بعض العابدات وأبدى رأيه بعدم جواز هذا الفعل مع إثبات سلامة قصد المرأة، عندما أرسلت عابدة أفريقية شعرها لأحد قادة الجيش لتربط بها الفرس الغازية في سبيل الله، وفي ذلك قال ابن الجوزي: "إنما ينظر إلى ذُلِّ هذه المرأة لله تعالى وقصدها، لا إلى صورة فعلها، لأنها جهلت أن هذا الفعل لا يجوز..."(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص442) .

وكذلك قامت امرأة عابدة من بلد الرقة بالعمل نفسه، فقال ابن الجوزي: "هذه امرأة حسن قصدها وغلطت في فعلها، فلينظر إلى قصدها"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص462)

وفي موضع آخر نقل ابن الجوزي نقد العلماء لفعل امرأة كانت لا تتكلم أبداً، وإذا اضطرت للكلام تستعين بالآيات القرآنية، خشية أن يزل لسانها يتضح ذلك فيما نقل ابن الجوزي على لسان أحد العلماء نقده لهذا العمل بقوله: هذه امرأة صالحة القصد، إلا أنها لقلة علمها لم تدرِ أن هذا الفعل منهي عنه، لأنها استعملت القرآن فيما لم يوضع له، وعلى العمل نفسه قال أحد العلماء: وكره الصمت إلى الليل، لأن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) نهى عن الصمت يوم إلى الليل(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص514) .

وبهذا فقد كان ابن الجوزي يضع أفعال العابدات وأقوالهن في ميزان الشريعة الإسلامية، فما أجازته الشريعة أورده بكل ثقة، وما نهت عنه وقف منه موقفاً واضحاً، من خلال انتقاده وبيان عدم جوازه مع إثبات سلامة قصد العابدة وجهلها بالحكم الشرعي لهذه الأعمال والأقوال.

ومما تقدم يتضح ان سمات المنهج الذي اعتمده ابن الجوزي (رحمه الله) في كتابه "صفة الصفوة" والجهد الكبير الذي بذله في جمع واستقصاء الروايات وفق الشروط التي وضعها في كتابهِ مع الحذر الشديد وعدم التساهل في قبول جميع ما يُنقل له، خوفاً من أن يسمعها المبتدئ القليل العلم فيظنها سنة حسنة فيقتدي بها.

الفصل الثالث

الأحوال العامة للنساء في كتاب "صفةُ الصفوة"

جاء الإسلام وأبرز دور المرأة، وحذف ما علق بصورتها من امتهان وعبودية وملأ قلبها إيماناً، فأصبحت منبتاً طيباً لأمة عظيمة، ومدرسة تخرج أجيالاً من العلماء والفقهاء والعظماء من ملوك وأمراء ووزراء وأهل الحرف والمهن الأخرى.

فقد أودع الله سبحانه وتعالى في المرأة المستقيمة قوى وإمكانات هائلة، مكنتها من أن تأثراً كبيراً في مجتمعها وأمتها، وعلى الرغم من أن المرأة مارست دورها مع الرجل في كل جوانب الحياة المتعددة، فقد زخرت المصادر العربية الإسلامية بذكر عدد من المحادثات والمفسرات وقارئات القرآن والطبيبات والفقيهات...الخ، إلا أن الكتاب الذي نحن بصدد دراسته اختص بجانب واحد من جوانب حياة المرأة وهو جانب الأنشطة الدينية للمرأة وكل ما يتعلق به من عبادة وصدقة وزهد وتقشف وخوف من الله ومحبته ووعظ وتذكير وغيرها. ولم يعرض للقارئ الجوانب الأخرى بشكل واضح لكن القراءة المتفحصة والتأمل الدقيق في رواياته عن النساء العابدات كشف اللثام عن جوانب مختلفة عن حياتهم فأبن الجوزي حين يورد أخبار عن أقوال النساء العابدات وأفعالهن في الزهد والوعظ نجده يشهد بأقوال العلماء عن علم المرأة العابدة وفقها ومجالس الذكر وحلقات العلم التي تحضرها النساء لكي يتعلمن القرآن ويتفقهن في دينهن ويتصدرن للإفتاء.

وعندما يصف أفعال النساء في الزهد والتقشف نجده يعرض في ثنايا كلامه بعض المهن (الاشغال التي امتهنتها النساء طلباً للرزق الحلال والأكل من كسب اليد ولقد عكست مرويات ابن الجوزي عن النساء العابدات أروع صور الاحترام والود والتماسك الأسري في بيوت هؤلاء النساء، إذ كانت المرأة حريصة كل الحرص على استقامة وصلاح جميع أفراد أسرتها، فقد كانت علاقتها بأبيها وأخيها قمة في الوقار والاحترام المتبادل، وفي بيت زوجها كانت أشد حرصاً على استقامة وتقريب زوجها وابناءها من الله تعالى بكل وسيلة من الوسائل، فكانت تغرس حب الله تعالى والخوف منه في نفوس جميع أفراد أسرتها.

أما عن وعظ النساء العابدات للمجتمع بشكل عام وللعلماء المشتهرين بالعبادة والزهد بشكل خاص، فقد أمرنا ابن الجوزي بمعلومات وافرة عن هذا الجانب.

ولقد برزت القيم الأخلاقية السامية والصفات الحميدة لهؤلاء النساء العابدات من خلال مواقفهن المتعددة، فقد كان لعبادتهن أثراً كبيراً في تقويم سلوكهن وأرتقائهن إلى مكارم الأخلاق.

سيتوضح منهجنا في هذا الفصل في تفكيك بنية النصوص واستخراج كل ما يتعلق بالأحوال العامة للنساء بكل دقة وأمانة حسب ما أورده ابن الجوزي في كتابه "صفة الصفوة" وفق المباحث الآتية:

المبحث الأول: المكانة العلمية للنساء العابدات.
المبحث الثاني: حرف النساء العابدات.
المبحث الثالث: دور النساء العابدات في الوعظ والإرشاد الديني.
المبحث الرابع: أخلاق النساء العابدات وصفاتهن.

المبحث الأول
المكانة العلمية للنساء العابدات

لقد توضحت مشاركات النساء العلمية في كتاب "صفة الصفوة" من خلال بعض الروايات التي نقلها ابن الجوزي في سير النساء، وتدل هذه الأخبار على علو مكانة المرأة وفقهها ورجاحة عقلها.

ولما اتخذ ابن الجوزي منهجاً واحداً في كتابه، وهو ذكر النساء بحسب بلدانهن، فقد رأينا أن نسلك مسلكه في ذلك بأن نذكر النساء بحسب بلدانهم، مبتدئين بالمدينة وهي دار الهجرة النبوية الشريفة والأرضية التي تأسست عليها الأحكام الشرعية في جميع مجالات الحياة، وتميزت المدينة بخصوصية كبيرة وهي وجود النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فيها، وهو المرجع الأول للمسلمين في شؤون دينهم ودنياهم، مما جعلهم يتسابقون إلى ملازمته وأخذ العلم من منبعه الأصيل.

و أخذت النساء مكانتهن اللائقة في طلب العلم الشرعي في عصر الرسالة، وبشكل رئيسزوجات النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)، فقد حرص النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) على تربيتهن وتزكيتهن وتعليمهن الشرائع والأحكام وتثقيفهن بثقافة الإسلام، حتى يعدهن لتربية أبناء المجتمع الجديد، لذلك كانت بيوتهن مدارس للتعليم والرواية ليس للنساء فقط، بل أن الرجال أيضاً يغدون إلى بيوت أزواج النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) بعد وفاته ليسألوهن عن الفرائض والسنن (ابن الجوزي ، 2000م ،ج1 ، ص514).

أفرد ابن الجوزي باباً كاملاً عن غزارة علم السيدة عائشة (رضي الله عنها)، واستشهد بأقوال العلماء في ذلك منها ما ذكره أبو موسى الأشعري: "ما أشكل علينا أصحاب رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، حديث قط، فسألنا عائشة عنه إلا وجدنا عندها منه علماً" (ابن سعد،1968، ج2، ص375.)

وعن عروة بن الزبير عن أبيه قال: "ما رأيت أحداً من الناس أعلم بالقرآن ولا بفريضة ولا بحلال ولا بحرام ولا بشعر ولا بحديث العرب ولا بنسب من عائشة (رضي الله عنها)"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص319) .

وقال الزهري: "لو جمع علم عائشة إلى علم جميع أزواج النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)، وجميع النساء كان علم عائشة (رضي الله عنها) أكثر"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص319).

واقتصر ابن الجوزي على ذكر مكانة السيدة عائشة (رضي الله عنها) العلمية في المدينة حصراً.

أما مدينة بغداد عاصمة الخلافة العربية الإسلامية في العصر العباسي، فقد شهدت نهضة علمية كبيرة نضجت فيها العلوم على اختلاف أنواعها ونمت وازدهرت وصارت قبلة العلم والمعرفة(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص320) . اذ برز فيها عدد من العالمات، والذي يراجع تاريخ بغداد للخطيب البغدادي، يجد قائمة بأسماء النساء العالمات(عباس ، 1984 ،ص81) من محدثات وفقيهات ومفسرات...الخ.

ولأن ابن الجوزي كان مدار عمله في هذا الكتاب هو البحث عن أخبار الزاهدات والعبادات لا من عُرفت بالعلم وحده، فقد اقتصر الكلام عن ثلاث من العابدات ممن لهن مشاركات علمية مثل شخصية السيدة أمة الواحدة بنت القاضي المحاملي، فقد قال عنها ابن الجوزي: "أنها حفظت القرآن والفقه، على مذهب الشافعي، والفرائض اكساب والنحو وغير ذلك من العلوم(الخطيب البغدادي ، 2002 ،ج،ص616-638)، وكانت من تلاميذ الحسن البصري(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص578).

وكانت عابدة مجهولة من عابدات بغداد تتلمذ على يعد العالم الواعظ المشهور السري السقطي(وهو السري بن المغلس السقطي الإمام القدوة شيخ الإسلام أبو الحسن البغدادي، (الذهبي ،1998،ج12،ص185) كان من العباد المجتهدين صحب معروف الكرخي توفي في بغداد سنة (253هـ). (الخطيب البغدادي، 2002، ج10، ص460)، وتناديه يا أستاذي.وكانت ابنة إبراهيم الحربي(الكتبي ،1974 ،ج1 ،ص14) فاضلة عالمة تفتي في الفقه(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص578). أما مدينة الكوفة فقد حكى لنا ابن الجوزي حرص أم سفيان الثوري(وهو سفيان بن سعيد بن مسروق بن حمزة الثوري، كان من الحفاظ المتقنين، والفقهاء في الدين، ممن لزم الحديث والفقه وواظب على الورع والعبادة، وكان عالماً يرجع إليه في الأمصار وملجئاً يقتدى به في الأقطار برز في علوم التقوى، الزركلي،2002م ، ج3، ص1104)توفي في البصرة في خلافة المهدي، سنة (161هـ). ابن سعد، 1998 ،ج6، ص371)على تعليم أبنها عندما قالت له: يا بني أطلب العلم وسأكفيك بمغزلي"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص110)، وهذه عابدة من عابدات الكوفة (الزركلي ،2002 ، ج4 ،ص1104)تعلم رجلاً من الرجال القراءة الصحيحة لسورة هود(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص112).أما مدينة البصرة فقد كان لها حظاً وافراً من كتاب "صفة الصفوة" لأنها أنجبت عدد من العابدين والعابدات فهي بلاد الزهد والعبادة، فقد ملئت الآفاق أخبار أهل البصرة وذاعت شهرتهم في الزهد والعبادة، فقد قال أحد العلماء عن قبيلة بني عدي التي تسكن البصرة: "أنهم أشد أهل هذه البلد أجتهاداً"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص240)، وقد انجبت هذه القبيلة عابدات لا يخفى على أحد أخبارهن في الزهد والعبادة، وفي مجال العلم اشتهرت منهن معاذة العدوية التي روت عن السيدة عائشة (رضي الله عنها) وروى عنها الحسن البصري(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص241).

وكذلك حفصة بنت سيرين التي قرأت القرآن في سن أثنتي عشرة سنة، وكان أبوها ابن سيرين إذا أشكل عليه شيء من القراءة قال: أذهبوا فسألوا حفصة كيف تقرأ(ابن الجوزي ، 2000م ،ج21، ص242).

وكانت بعض العابدات في البصرة يحرصن على حضور مجالس الذكر(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص254). ومنهن من كان يرجع إليها العابدون إذا أختلفوا في أمر وذلك لرجاحة عقلها وطول اجتهاده(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص250). وكانت الماوردية البصرية تكتب وتقرأ وتعظ النساء(ابن الجوزي ، 2000م ،2، ص250). ومن أحسن قولاً من العابدة البصرية التي مدحت العلم بمقولتها العظيمة: "إذا ترك القلب الشهوات ألف العلم وأتبعه واحتمل كل ما يرد عليه"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص251).

ومن بلاد نيسابور برزت شخصية العابدة فاطمة النيسابورية، التي ما أخبرت عن مقام من المقامات إلا وكان لها الخبر عياناً(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص315).وكانت عابدة من عابدات نيسابور تتكلم في فهم القرآن، فتعجب أحد العلماء منهما، وكان يناديها أستاذتي(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص315).

أما من عابدات الموصل، فكانت راهبة الموصلية تفسر قوله الله تعالى: ﴿ إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ﴾ قالت القلبُ السليم الذي يلقى الله عز وجل، وليس فيه شيء غير الله عزوجل فقال أحد العلماء هذا ليس كلام راهبة، هذا كلام الأنبياء(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص359).ومن بلاد الشام كانت أم الدرداء لها صحبة وروت عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ثلاثة أحاديث(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص428). وكانت مولاة أبي أمامة تعلم النساء القرآن والسنن والفرائض وتفقهن(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص436).

فمن خلال ما تقدم ذكره توضحت المكانة العلمية للمرأة وحرصها على التعلم، وبشكل خاص العلم الشرعي، لأنه أشرف العلوم، وهو العلم الذي يفتح للعابد آفاق عظمة الخالق سبحانه وتعالى ويزيده علماً ويقيناً وتذلالاً لله تعالى ويعبده عن علم ويقين.

ومما يسترعي الانتباه أن المرأة المسلمة خلال العصور الإسلامية الطويلة تميزت بدقة وأمانة علمية في صحة مسموعاتها وصدق مروياتها، فقد شهد لها بذلك أشهر الأئمة في الجرح والتعديل وهو الإمام الذهبي في كتابه "ميزان الاعتدال" عندما أتهم أربعة آلاف من المحدثين الرجال، أما عن النساء فيقول: "ما علمت من النساء من اتهمت ولا من تركوها"(الذهبي ،1963، ج4، ص604).

المبحث الثاني

حرف النساء العابدات

اشارت بعض النصوص عن الحرف والأشغال التي زاولتها من أجل الكسب وتوفير مصدر العيش لهن ولأفراد أسرهن، وعلى الرغم من شحة هذه النصوص وندرتها، فقد عرضت ثلاث حرف للنساء وهي حرفة الغزل بالدرجة الأولى، والرعي وبيع اللبن.

اذ كانت حرفة الغزل منشرة في ذلك الوقت وكانت النساء يزاولنها للاكتفاء الذاتي وصناعة ملابسهن وملابس أسرهن، فقد وردت إشارة في كتاب "صفة الصفوة" عن غزل النساء لملابسهن(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص580).أما فيما يخص التكسب من هذهِ الحرفة فقد وردت إشارات عدة نحو قول أم سفيان الثوري لأبنها "أطلب العلم وسأكفيك بمغزلي"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص110)، وتقول عابدات أخريات "نغزل ونبيع وعشنا منها"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص530).

وكانت العابدات يأخذن الغزل معهن إلى المساجد(الذهبي ، 1963 ،ج1 ،ص58). وكان هناك نوع آخر للغزل هو غزل السعف وصفة وصنع ما يفرش على الأرض نحو قول أحد العابدات "تجمع الخوص ونسفه..."(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص437).
أما حرفة بيع اللبن، فقد كانت متداولة وبشكل خاص عند نساء البادية، فقد كنّ يجمعن اللبن ويحضرنه إلى الحضر لبيعه، وعن هذه الحرفة فقد دار حوار بين أم وابنتها، فقد نهت البنت العابدة أمها من خلط اللبن بالماء، امتثالاً لأوامر الخليفة عمر بن الخطاب "رضي الله عنه" الذي منع خلط اللبن بالماء(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص409)، ومن الطبيعي أن هذه الحرفة مرتبطة بحرفة أخرى هي حرفة رعي الأغنام والماعز التي وردت بشأنها بعض الإشارات في كتاب "صفة الصفوة"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص112-115).

المبحث الثالث

دور النساء العابدات في الوعظ والإرشاد الديني

لقد كانت المرأة العابدة مثار احترام وتعظيم من قبل المجتمع على مر العصور الإسلامية، فقد كان الناس بصوره عامة وكبار العلماء من أشتهروا بالعبادة والزهد، يتعظون بأقوالهن وأفعالهن ويتذاكرون فيما بيهم أحوالهن في العبادة والزهد.

وقد زخر كتاب "صفة الصفوة" بأمثلة عدة بهذا الخصوص، فقد تعجب الحسن البصري وهو شيخ الزهاد من أحوال عابدة في زهدها وعبادتها رغم حداثة سنها(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص243)، ورفق أيضاً لحال امرأة عابدة وطلب منها التخفيف من العبادة(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص249).

وكان سفيان الثوري يتعظ بكلام رابعة العدوية(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص12)وأبكته خشوعاً وخوفاً من الله متأثراً بكلام بعض العابدات(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص255).و تفجرت منابع الخشوع عند الشيخ الجنيد(وهو الجنيد بن محمد بن الجنيد أبو القاسم الخزاز، ولد ونشأ في بغداد، وسمع الحديث ولقى العلماء، ثم اشتغل بالعبادة ولازمها، (الخطيب البغدادي ،2004 ، ج8،ص168)وصار شيخ وقته وفريد عصره في علوم الأحوال وطريقة الوعظ، توفي في بغداد سنة (98هـ). الذهبي ، 1998 ، ج14، ص76) عند سماعه لوعظ العابدة وكلامها(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص519).وكان بعض الرجال ممن عرفوا بالعبادة والزهد يختلفان جارية سوداء في ناحية بمكة تبكيها ثم يرجعان(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص449).وقال رجلاً لامرأة من عابدات بيت المقدس علميني رحمك الله فأني أراك حكيمة(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص473).وعندما كان ذا النون المصري(هو أبو الفيض ثوبان بن إبراهيم الزاهد، أحد رجال الطريقة، كان أوحد وقته علماء وورعاً وحالاً وأدباً، وهو محدود من جملة من روى المؤطأ عن الإمام مالك (رضي الله عنه)، وكان حكيماً فصيحاً دعي إلى الخليفة المتوكل فوعظه، فبكى المتوكل مات سنة (245هـ). ابن خلكان، 1994، ج1، ص315)، وهو العابد الزاهد المعروف في الطواف، يكن لكلام عابدة ووعظها(الذهبي ،1998 ،ج11،ص532)، وكان يطلب من عابدة أخرى أن توعظه (ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص518).

و امتدح ابن الجوزي الهمة العالية للنساء في العبادة والتفوق والصبر وجهاد التنفس بروايات متعددة نحو قوله "لقد كانت ابنة أبي الحسن أشد ورعاً من أبيها".(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص448). "ما رأيت أحد أعقل من حفصة"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص243).

وعن لسان أحد العابدين قال ابن الجوزي: "رأيت الشيوخ والشباب والرجال والنساء من المتعبدين فما رأيت امرأة ولا رجل أفضل ولا أحسن عقلاً من عبيدة بنت أبي كلاب"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص248).

وقال عابد آخر ما بالشام ولا بالعراق أفضل من زجلة العابدة(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص252). وكانت عائشة بنت أبي عثمان أزهد أولاد أبي عثمان(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص315).

وعند عابدة أخرى قال ابن الجوزي: "كانت من العقل والدين بمحل عظيم"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص432). وقال أحد العلماء عن كلام العابدة هذا ليس كلام بشر هذا كلام الأنبياء(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص359).واشار احد العلماء لرجل يعاتبه لتفوق أخته في العبادة عليه: "هذا العمل أحق بك أنت رجلاً وهي امرأة"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص462).كان هدف ابن الجوزي من بيان تفوق النساء في العبادة تحقيق المغزى الحقيقي من إيراد سير النساء العابدات ليكون حافزاً للمقصرين من الرجال فكما هو معروف عن المرأة ضعف أنوثيها وسرعة جزعها وقلة صبرهما إلا أن هذه الأخبار تؤكد الهمة العالية والروح الجياشة في العبادة والذكر وليقتدي بأحوالهن وأخلاقهن السالكين.

وقد كان لنساء العابدات الدور البارز في وعظ وإرشاد أفراد أسرهن، فقد كانت المرأة حريصة كل الحرص على استقامة وصلاح جميع أفراد أسرتها. فقد أقامت أحدى العابدات في مكة وجاء أخوتها كي يسمعوا كلامها، فلما رأتهم بكت كثيراً ووعظتهم قائلاً: أخوتي وقرة عيني مثّلوا القيامة نُصب أبصار قلوبكم، وردوا على أنفسكم ما قد تقدم من أعمالكم....

يا اخوتي وقرة عيني إنما صلاح الأبدان وفسادها في حسن النية وسوءها، إنما نال المتقون المحبة لمحبتهم له وانقطاعهم إليه... الخ(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص449).فقد أحسنت هذه الأخت الصالحة الموعظة لأخوتها وأرادت لهم التوفيق والاستقامة والتقرب من الله تعالى.وهذه عابدة أخرى ترشد أبنها وتغلط عليه بالقول قائلةً يا بني بؤساً لك أن عصيت الله وقد عرفته وعرفت إحسانه، وأطعت أبليس وقد عرفته وعرفت طغيانه(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص579).

وقال بشر الحافي لقد تعلمت الورع من أختي(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص576). وقد أحيت العابدة هنيدة سنة قيام الليل في بيتها فقد كانت توقظ ولدها وزوجها وخدمها في الثلث الأخير من الليل واعتادت على ذلك سنين حتى لا يفوتهم الخير الكثير والأجر العظيم من هذهِ الطاعة، وبعد وفاتها التزم الزوج والابن بهذه الأمر وأحيوا هذه السنة في بيتهم جيلاً بعد جيل فكانوا يدعون بالقوامين(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص501).

وعن قيام الليل فقد ذكر ابن الجوزي عدد كثير من النساء اللواتي كن يوقظن أزواجهن ويذكروهم بجزيل الأجر من هذه الطاعة(ابن الجوزي ، 2000 ،ج1، ص575، وج2، ص249، 255)
ومن العابدات من كانت تقسم على زوجها أن لا يكسب إلا حلالاً وأن يبر بأمهِ ويصل رحمه(ابن الجوزي ، 2000ج2، ص531) .وكن يرشدن أولادهن وأزواجهن إلى استحقار الدنيا والزهد فيها، ويرغبنهم فيما عند الله تعالى من الأجر العظيم.

ومن خلال الروايات السابقة توضحت طبيعة العلاقات العائلية المتماسكة ومشاعر الاحترام والحب والمودة في بيوت العابدات مع إخوانهن وآبائهن وأزواجهن وأبنائهن، فقد توجع بشر الحافي عند وفاة أخته مضغة وجعاً شديداً وبكى عليها بكاءً كثيراً.(ابن الجوزي ، 2000م،ج1، ص576)
وقد كان لأحد الرجال العابدين أم عابدة يحملها إلى المسجد ويبسط لها الفراش حتى تصلي وبعدها يتم صلاته تم يحملها ويرجع بها(ابن الجوزي ، 2000م،ج2، ص110) ،ومن العابدات من سلك مسلك أخواتهن في العبادة والتقليل والزهد والورع والتوكل(ابن الجوزي ، 2000م،ج1، ص578) ،لقد شاركت المرأة العابدة بشكل فعلي في ترسيخ دعائم الفضيلة في المجتمع من خلال تربية الأجيال تربية دينية وغرس التقوى ومحبة الله تعالى في نفوس أبنائهن وأزواجهن.

المبحث الرابع

أخلاق النساء العابدات وصفاتهن

وأن الأخلاق هي جوهر الإسلام وروحه السارية في جميع نواحيه، لذلك ربط الإسلام بين العباد والأخلاق فالعابد القانت لله هو الذي استفاد من عابدته في تقويم أخلاقه وسلوكه وهذا ما عبرت عنه النصوص الواردة في كتاب "صفة الصفوة" فقد عكست أروع القيم الأخلاقية والفضائل التي اتصفت بها النساء العابدات، فقد أنتشرت فضائلهن واقتفى أثرهن الناس لحسن أخلاقهن ولاجتهادهن في العبادة. ومن أبرز هذه القيم الأخلاقية حسن الضيافة والإيثار والصبر والشجاعة والأمانة وغيرها.

فهذه العابدة من بلاد اليمن كانت ترسل أخيها في طلب الضيف فيسير الميل والميلين حتى يجد ضيفاً يكرمه، وذات يوم عندما جاء الضيف شكرت الله سبحانه وتعالى وصلت ركعتين لأنه تعالى سبب لها هذا الصيف(ابن الجوزي ، 2000م،ج2، ص462). وقد كانت العابدات من أهل المدينة وأهل مكة معروفات بين أوساط الناس بشدة فقرهن، لكن عندما يرزقان تدفع كل واحدة منهما الرزق لأختها إيثاراً منها على نفسها، وتود لو تنتفع به جارتها الفقيرة أو تشاركها بهذا الرزق(ابن الجوزي ، 2000م،ج1، ص411-450).

أما الصبر فقد ضربت النساء العابدات أروع الصور منها الصبر على العبادة والصبر على الشدائد، فكن قليلاً من الليل ما يهجعن ولا يتلذذن بالنوم ويواظبن على الصلاة وقراءة القرآن إلى طلوع الفجر أما النهار فكن يقضينه صائمات(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص461، 462، 575، وج2، ص110، 113، 114).

أما صبرهن على الشدائد، فالعقول تقف عاجزة عن تصور مدى الشدة والصلابة في مواجهة الشدائد كما فعلت العابدة التي عندما مات زوجها، لم تعلم أحداً بموته وصبرت واحتسبت وأدت ما للميت من حق الغسل والتكفين وأخذت فرد من أبواب البيت وجعلته فوقه وشدته بشريط ثم قالت لأخوته: لقد مات وقد فرغت من جهازه(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص577). وفجعت عابدة أخرى بولديها وأبوهما فلم تجزع بل صيرت واحتسبت(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص531).ولا أروع من صبر وشجاعة العابدة التي استشهد ثلاثة أولاد لها، عندما سألت عنهم شخصاً حضر المعركة أمقبلين أم مدبرين؟ قال: مقبلين، فقالت الحمد لله نالوا الفوز وحاطوا الذمار، بنفسي هم وبأبي وأمي(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص530).

وعندما جاءت النساء لتعزي معاذة العدوية في زوجها وأبنها قالت لهن: مرحباً، إن كنتن جئتن لتهنئني، فمرحباً بكن، وإن كنتن جئتن بغير ذلك فأرجعن(ابن الجوزي ، 2000م ،ج2، ص505).

ومن أحسن صبراً من العابدة التي أغمضت عين أبنها الذي وافاه الأجل بين يديها، وهي تكلم أباه عن الصبر والاحتساب مما أثارت إعجاب رجلاً إعرابي فقال بحقها: "أنا لم نزل نسمع أن الجزع إنما هو للنساء، فلا يجزعن رجل بمصيبة بعدك ولقد كرم صبرك، وما أشبهت النساء"(ابن الجوزي ، 2000م ،ج1، ص409)

وهذه العابدة رغم حداثة سنها فهي توصي أمها بالأمانة في البيع وعدم خلط اللبن بالماء.

إن هذه الأمثلة تدل دلالة واضحة على عظمة أخلاق العابدات وصفاء نفوسهن وروعة طبائعهن مما أدى إلى ارتقائهن والاقتداء بهن.

الخاتمة ونتائج البحث:

لقد كانللنساء العابدات مشاركة في جميع العصور الإسلامية في لواء الحضارة والثقافة العربية الإسلامية وتركن أثراً بارزاً في العلم والحضارة والوعظ والإصلاح في المجتمع وحفظن للفكر الإسلامي قيمة الروحية والإنسانية وديمومته فقد أودع الله سبحانه وتعالى فيهن قوى وإمكانات هائلة فكن فعالات في مجتمعهن ساعيات لتثبيت دعائم الفضيلة وترسيخ العقيدة في نفوس الأجيال. ومن خلال دراسة الأحوال العامة للنساء العابدات في كتاب "صفة الصفوة" توضحت النتائج الآتية:

أولاً: ما أعظم التاريخ في استذكار حضور المرأة في الحياة العربية الإسلامية، فقد شاركت في بناء هذا التراث وتطويره أماً ومعلمة وواعظة ومرشدة وفقيهة ومفكرة.

ثانياً: وقف المجتمع الإسلامي وقفة اعتزاز وإجلال أمام المرأة المستقيمة العابدة، فقد كان كبار علماء الزهد والوعظ يطلبون منها الوعظ والتذكير.
ثالثاً: قوة شخصية المرأة العابدة وروحها الدينية العالية، ليس لها شاغل إلا ذكر الله تعالى والتقرب له بكل أنواع العبادات.
رابعاً: أن في قصص النساء العابدات لعبرةً لمن أراد الله واليوم الآخرة، فعلى أثر الصالحين يقتفي السالكين.
خامساً: جاءت أخبار النساء العابدات عن طريق أفراد أسرهن، فكان الأب يتكلم عن ورع ابنته وزهدها والأخ كذلك والابن يحدث أخبار والدته في هذا الشأن، مما يدل على شعورهم بالفخر والاعتزاز وكذلك الاحترام المتبادل والود والمحبة بين أفراد الأسر التي ينشأ أفرادها نشأة دينة ومستقيمة.
سادساً: لقد أبدع المؤرخ ابن الجوزي (رحمه الله) في تنظيم المادة العلمية في كتاب "صفة الصفوة" على وفق الأسس التي اعتمدها وهي نظام الطبقات والترتيب على حسب البلدان.
سابعاً: استحدث المؤرخ الواعظ ابن الجوزي (رحمه الله) طريقة جديدة في وعظ المقصرين من الرجال وهي ذكر أخبار وأحوال العابدات الزاهدات لكي يكون واعزاً للرجال على الرغم من ضعف النساء واتصافهن بالجزع وقلة الصبر.
ثامناً: ظهرت من خلال النصوص الواردة في كتاب صفة الصفوة عظمة أخلاق العابدات وصفاء نفوسهن وروعة طبائعهن، مما أدى إلى ارتقائهن والاقتداء بهن.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

التوصيات : نوصيالنساء المسلمات بان يجعلن السلف الصالح قدوة في اقوالهن وافعالهن .

المقترحات : 1- على المؤسسات التعليمية اخذ دورها في توجيه الاجيال في التركيز على الارث الفكري للنساء المسلمات في العصور الاسلامية الاولى .
2- ضم مادة الدراسات النسوية ضمن المناهج العلمية في الجامعات العراقية .

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن سعد ، أبو عبد الله محمد ، (1968) ، *الطبقات الكبرى*، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت.

الخطيب البغدادي ،أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد (2004م)، *تاريخ بغداد*، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت .

ابن الجوزي ،جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن (2000م.) ، *صفة الصفوة*، تحقيق: أحمد بن علي، دار الحديث، القاهرة .

ابن الجوزي ،جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن (1358هـ)*المنتظم في تاريخ الملوك والأمم* ، دار صادر، بيروت.

ابن الجوزي ،جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن(2006)*مشيخة ابن الجوزي*، تحقيق: محمد محفوظ، ط3، دار الغرب الإسلامي، بيروت .

الزركلي ،خير الدين بن محمود ، (2002) ،*الأعلام*، ط5، دار العلم للملايين، لبنان.

الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد البغدادي (2005)، *ذيل طبقات الحنابلة*، تحقيق: عبد الرحمن بن سلمان العثيمين، مكتبة العبيكان، الرياض.

ابن خلكان ، شمس الدين أحمد ،(1994) *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*،تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت.

الذهبي ، شمس الدين أبو عبد الله محمد ،(1998)، *سير أعلام النبلاء*، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط3، مؤسسة الرسالة،بيروت .

الذهبي ،شمس الدين أبو عبد الله محمد (1984)*العبر في تاريخ من غبر*، تحقيق: صلاح الدين المنجد، مطبعة الكويت.

الذهبي ،شمس الدين أبو عبد الله محمد(1998)*تذكرة الحفاظ*، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.

الذهبي ،شمس الدين أبو عبد الله محمد(1963)*ميزان الاعتدال في نقد الرجال*، تحقيق: علي محمد بجاوي، دار المعرفة، بيروت.

الصفدي ، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله (2000م)*الوافي بالوفيات*، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

عباس، صالح مهدي ، (1984)، *أثر المرأة البغدادية في الحركة العلمية في القرن السابع الهجري*، بحث منشور في مجلة من مجموعة بحوث مقدمة إلى مركز إحياء التراث العلمي العربي.

الحنبلي ،عبد الحي أحمد بن محمد ابن العماد أبو الفلاح (1986)، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، تحقيق: محمود الأرناؤوط ، دار ابن كثير، دمشق.

اليافعي ،عفيف أبو محمد الدين عبد الله بن علي بن سلمان (1997) ، *مرآة الزمان وعبرة اليقضان*، تحقيق: خليل منصور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.

الكتبي ،محمد بن شاكر بن أحمد صلاح الدين (1974)، *فوات الوفيات*، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت.

إبراهيم ، ناجيه عبد الله (2002م)، *قراءة جديدة في مؤلفات ابن الجوزي*، ط2، دار زهران، عمان.

References

Holy Quran

Ibn Saad ,Abu Abdullah Mohammad,(1968) , *The biggest layers* ,achieved by Ehsan Abbas ,production house, Beirut.

Al-Khateeb Al-Baghdadi ,Ahmed Bin Ali Bin Thabit Bin Ahmed (2004*)The history of Baghdad* ,achieved by :Bashar Awad Maroof, Western Islamic house, Beirut.

Ibn Al-Jawzy ,Jamal Addin Abu Al-Faraj Abdul Alrahman (2000*) Sifat Alsafwa*Achieved by ,AhmedBin Ali ,Modern House ,Cairo.

Ibn Al-Jawzy ,Jamal Addin Abu Al-Faraj Abdul Alrahman,*Al-Muntatham in the history of kings and nation* (1358H) ,production house ,Beirut .

Ibn Al-Jawzy ,Jamal Addin Abu Al-Faraj Abdul Alrahman Mashikha Ibn Al-Jawzi, achieved by: Mohammad Mahfooth ,print3 ,Western Islamichouse,Beirut.

Ibraham,Najia Abdullah (2002) *New reading in Ibn Al-Jawzi writings*,print2,Zahran house ,Amman.

Al-Zargaly ,Khair Addin Bin Mahmood, (2002) *Media*,print5, the house of Alilm lilmalaeen ,Lebanon.

Al-Hanbaly ,Zain Addin Abdul Rahman Bin Ahmed Al-Baghdadi (2005)*Thail Altabaqat Al-Hanabila* ,achieved by: Abdulrahman Bin Salman Al-Athemain ,Al-Abikan libray ,Al-Reath.

Ibn khalkan ,Shams Addin Ahmed ,(1994) *Wafiyat Al-Ayan wa Anbaa Abnaa Al-zaman*,achievedby: Ehsan Abas ,production house ,Beirut.

Al-Thahaby ,Shams Addin Abu Abdulah Mohammad (1998) *Siyar A'lam Al-Nubala'*,achieved by : Shuaib Alarnaaot .print 3 ,message organization.

Al-Thahaby , Shams Addin Abu Abdulah Mohammad(1963) *Mezan Al-Etedal fenaqd Al-rejal*,achievedby: Ali Mohammad Bajawi ,knowledge house ,Beirut.

Al-Safadi, Salah Addin Khalil Bin Aybak Bin Abdullah (2000 A.D) *Al-wafi bilwafiyat* , achievedby : Ahmed Al-Arnaaot and Turki Mustafa, the house of revival Arabic heritage, Beirut.

Abbas , Salih Mahdy (1984) *The effect of Baghdadi woman in scientific movement in 17th century H*ijri , published research of group researches in journal presented to the center of revival heritage.

Al-Hanbaly , Abdul hay Ahmed Bin Mohmad Ibn Al-Emad Abu Al-Falah (1986) *Shatharat Al-thahab fe Akhbar min thahab* , achieved by : Mahmood Al-Arnaoot , Ibn kuthair ,Damascus.

Al-yafie ,Afif Abu Mohammad Addin Abdula Bin Ali Bin Salman (1997) *Merat Alzaman wa ebrat Al-yaqthan* ,Mohamad ,achieved by Khalil Mansur, the house of scientific books,Beirut-Lebanon.

Al-*Kutuby* , Mohamad Bin Shaker Bin Ahmed Salah Addin (1974) *Fawat al Wafiat*. Ihsan Abaas ed. Dar Sader. Beirut.

الأجوبةُ المُسْكِتَةُ دراسةٌ فِيْ ضوءِ اللسَانيّات التداوليّة

كريم عبيد علوي

قسم اللغة العربية- بكلية التربية للبنات -جامعة بغداد

Kareealamere2017@coeduw.uobaghdad.edu.iq

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.9

Received 1/12/2019 Accepted 9/2/2020

ملخص البحث

يهتم هذا البحث بدراسة الأجوبة المسكتة , وهي أجوبة سريعة وحاسمة تقطع حجة الخصم وتفحمه وتغلق الحوار . وقد أرتكز البحث على منهجية تداولية تنظر إلى فاعلية الجواب المسكت في المحاورة وإنهائها من زوايا إنجازية و حجاجية . وقد تكوَّن البحث من ديباجة ممهدة وثلاثة مباحث . وسلطت الديباجة الممهدة الضوء على مفهوم الجواب المسكت وشيوعه في كتب الأدب والأخبار ونوادر الكلام وكيف يمكن النظر له بوصفه وحدة حوارية تنبني منها المحادثة ؟ أما المبحث الأول فقد اهتم بالنظر إلى الأجوبة المسكتة من زاوية الأفعال الإنجازية وتصنيف أكثر الأفعال الإنجازية تواتراً في تلك الأجوبة . وفي المبحث الثاني تناول البحث آلية اتساق الحجج وتوظيفها في الجواب المسكت على هدى مفهوم السلم الحجاجي ودرس آلية توجيه الحجاج في الحجج المتعاندة . وفي المبحث الثالث والأخير تناول البحث متضمنات القول في الجواب المسكت من اقتضاءات مضمرة يرتكز عليها تمرير الحجج . وتوقف في هذا المبحث عند الاستلزامات الحوارية وآليات الاستدلال على مقاصد المعترض في تلك الأجوبة.

الكلمات المفتاحية : لسانيات تداولية . تحليل خطاب . أفعال إنجازية . حجاج

The Decisive Answers: A Pragmatic Linguistic Study

Kareem Abeed Alawi
Department of Arabic Language
College of Education for Women
University of Baghdad

Abstract

The current research is concerned with studying the decisive answers which are considered quick and conclusive. These answers can effectively interrupt the opponent's argument and close the dialogue. This research is concentrated on deliberative methodology focusing on the decisive answer's activity and ending them through several completing and argument sides. This research consists of an introduction and three parts, the current introduction is focused the light on the concept of decisive answers and its uses in literature and the scarce of speech, and how to consider it with one dialogue description, that dialogue constitute by ? The first part is concerned with those answers through the deliberative methodology and classifying decisive answers in sequence with those answers. Part two is dealt with arrangement and employment of arguments in decisive answers in consist with argument concept, it is studied the mechanism of presenting arguments in this field. The last and the third part is dealt with the origins and the essence of decisive answers through critical necessities that arguments are concentrated through. In this research, there is a concentration in dialogue necessities and the mechanism of intentions for the basis of those answers.

Key words: Pragmatic Linguistics, discourse analysis, illocutionary act, Argument

مقدمة البحث :

موضوع هذا البحث هي تلك الأجوبة التي تضطلع بإسكات الخصم و إفحامه في المحاورات الجدليّة , وهي محاورات زخر بها التّراثُ العربيُّ بل هي لونٌ من محاورات لغتنا اليوميّة في بعدها الحجاجيّ . وقد اختار البحث كتابَ (الأجوبة المسكتة) لابن أبي عون بوصفه متناً لغوياً انتقى منه أجوبةً مسكتةً تمثلُ أنماطاً نسقيةً تطّرد على هديها تلك الأجوبةُ , فهذا الكتابُ مَثّلَ منجزاً تراثيّاً فريْداً في تكريس مصنفٍ مستقلٍ لتلك الأسئلة . وقد تقدَّم غيرَهُ ممن صنَّف في هذا اللون لا في السبق الزمنيّ والرّيادة فحسب بل من أهتم بهذا الأجوبة من الخالفين له كان الجوابُ المسكتُ يمثل باباً مستقلاً من اختياراتهم ضمن كتب نوادر الأخبار لا مصنفاً مستقلاً نظير صنيع ابن أبي عون . أما منهج البحث وهو(المنهج التداوليُّ) فقد فرضته طبيعة المتن المدروس ؛ فالجوابُ المسكتُ يمثل مصداقاً للتفاعل الحواريّ في واقعة يؤطرها سياقٌ تواصلي عمادُهُ الحجاجُ .

وقد تشكلت هيكلية البحث من ديباجة ممهدة و ثلاثة مباحث. وقد ارتكزت الديباجة الممهدة على بيان مفهوم الجواب المسكت وأثره في غلق المحاورة والتوقف عند المتن المدروس وخصائصه الموضوعية والتعريف به , والحديث عن مفهوم الدور في المحادثة وربطه بالمكون الارتداديّ في آلية التخاطب . أما المبحث الأول الموسوم بـ (ما يكون به الجواب المسكت فعلاً إنجازياً) فقد جرت فيه دراسة ما يضطلع به الجواب المسكت من آثار إنجازية متنوعة تصبُّ في هدف إسكات المخاطب محاولاً تصنيف تلك الآثار في ضوء ما تقترحه نظرية أفعال اللغة من آليات تصنيفية لهذه الأفعال مولياً فعلي التأكيد (الإثبات) و السؤال اهتماماً أكثر من غيرهما بسبب اطراد وشيوع الأثر الإنجازي للإثبات و الاستفهام وهيمنتهما على الأجوبة المسكتة موازنة بغيرهما من أفعال إنجازية . أما المبحث الثاني الموسوم بـ (ما تنتظم به الحجج في الجواب المسكت) فقد درس فيه ما يحقق للحجج التماسك في الجواب المسكت وآليات انتظامها في هذا الخطاب عبر مفهومين اثنين هما السلم الحجاجي ومربع (موشلار). والمبحث الثالث الموسوم بـ (ما يشتمل عليه الجواب المسكت من متضمنات القول) أهتم بمعالجة مفهوم الاستلزام الحواري و الاقتضاء التداولي وبعديهما الحجاجيين في الجواب المسكت . وانتهى البحثُ بخاتمة اشتملت على أهم النتائج التي من شأنها أنْ تجيب عن تساؤل شكّل هدفاً قبلياً للبحث مفاده : ما السماتُ والمقوماتُ النوعية التي تعطي الجوابَ المسكتَ بصمةً خصيصةً تميزه عن سائر ألوان الخطاب الأخرى ؟

ديباجة ممهدة :

مفهوم الجواب المسكت ونَسَقُ التأليفِ فيه في التراث العربيّ

مصطلح الجواب في الغالب يتخصص في الاستعمال على ما يبيّنه القول من طلب المستفهم , فهناك حروف تُنْعَتُ بأنَّها حروف الجواب في العربيّة في الاستفهام التصديقيّ , وهناك أجزاء من الجمل المركبة تمثل البؤرة الدلاليّة الحاملة للمعلومة الجديدة والمهمة تنعت بأنها جملة الجواب نحو جواب الشَّرط وجواب القسم , بيد أنَّ ثمة استعمالا آخر لمصطلح (الجواب) يكمن في تفاعل المستمع مع قول المخاطب ورده عليه , فالرَّد إذا تناوب الحوارُ يسمى جواباً . وليس ضرورة أن يكون جوابَ استفهامٍ وبياناً لما يُطْلَبُ فهمُهُ , ويمثل الرد المسكتُ مصداقاً لذلك ؛ فهو جواب يتفاعل به المخاطب وبه تغلق المحاورة .

فالجواب المسكت هو: ما يكفُّ به المجادلُ عن معارضة الخصم . وقد يمعن المجادل في المغالطة ولكن ليس برده على ذلك الجواب بل بإثارة اعتراض مغاير وما ذلك إلا تهرباً من سكوته ؛ فالسكوت اعتراف ضمني بالعجز , فإلى هذه الفكرة يشير أبو حيان الأندلسي عند تفسيره لقوله تعالى : ((قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَى . قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى . قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَى قَالَ عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنْسَى)) سورة طه الآية49\ 52 فقد جاء في تفسيره لها ما نصه : ((قالَ: فَما بالُ الْقُرُونِ الْأُولى لَمَّا أَجَابَهُ مُوسَى بِجَوَابٍ مُسْكِتٍ، وَلَمْ يَقْدِرْ فِرْعَوْنُ عَلَى مُعَارَضَتِهِ فِيهِ انْتَقَلَ إِلَى سُؤَالٍ آخَرَ وَهُوَ مَا حَالُ مَنْ هَلَكَ مِنَ الْقُرُونِ، وَذَلِكَ عَلَى سَبِيلِ الرَّوَغَانِ عَنِ الِاعْتِرَافِ بِمَا قَالَ مُوسَى وَمَا أَجَابَهُ بِهِ، وَالْحَيْدَةِ وَالْمُغَالَطَةِ)) (الأندلسي, 1420 هـ , 7\ص340) .

وللمعاجم العربية إضاءات مهمة في بيان ما يرافقُ الجوابَ المسكتَ من آثار الحيرة والارتباك في المخاطَب أوضحوا ذلك عند بيانهم لمعاني المادة اللغوية (ف ح م) واستعمالاتها , فأحد نعوت الجواب المسكت هو الجواب المُفْحِمُ , ويقال لمن أسكت خصمه بالجواب أفحم خَصْمَه: أسكته بالحُجَّة القاطعة؛ و أعجزه عن الجواب , ومن استعمالاتهم : خاصمه فأفحمه , وَيُقَالُ لِلَّذِي لَا يَتَكَلَّمُ أَصْلًا فاحِم ويقال : بكى الصبيّ حتى فحم أي انقطع نفسه واربدّ وجهه، وأفحمه البكاء، وفَحَّم وَجْهَهُ تَفْحِيمًا: سوَّده. والمُفْحَم: العَيِيُّ. والمفْحَم: الَّذِي لَا يَقُولُ الشِّعْرَ. ويقولون: وكلّمه فَفَحَم: لَمْ يُطق جَوَابًا. وَكَلَّمْتُهُ حَتَّى أَفْحَمْته إِذَا أَسكتَّه فِي خُصُومَةٍ أَوْ غَيْرِهَا. وأَفْحَمْته أَيْ وَجَدْتُهُ مُفْحَماً لَا يَقُولُ الشِّعْرَ. يُقَالُ: هاجَيْناكم فَمَا أَفْحَمْناكم. و يُقَالُ هَاجَيْتُهُ فأَفْحَمْته بِمَعْنَى أَسكتُّه . ويقال: كَلَّمَنِي فُلَانٌ فأَفْحَمته إِذَا لَمْ يُطق جَوَابَكَ؛ أي كأَنه شُبِّهَ بِالَّذِي يَبْكِي حَتَّى يَنْقَطِعَ نفَسه (الزمخشري , 1998 , 2 \ ص10 مادة (ف ح م) ,والأفريقي , 1414 هـ , 12 \ ص449 مادة (ف ح م) . وعمر , 2008 , م مادة (ف ح م) 3\ ص1677) .

فالتسمية بالجواب المفحم ناظرة إلى دلالة الملزوم , والسكوت هو الملزوم, وتلزمه حيرة الساكت , ويلزمه أيضا ما يظهر على وجهه من سيمياء الانهزام والدهشة من جواب المخاطب. و في ضوء التقسيم العقلي المنطقي للدلالة على دلالة وضعيّة ودلالة عقليّة ودلالة طبعيّة فإنَّ دلالة اسوداد الوجه هي مصداق للدلالة الطبعيّة (المسدي, 2010 , ص121) نظير دلالة صفرة الوجه على المرض ودلالة احمراره على الخجل ونظير سرعة النبض على الخوف ومثاله أيضاً كلمة (آه) في دلالتها على الوجع , فطبع الإنسان وجبلته تحتم أنه إذا ارتبك وأعجزه الردُ على جواب محرج أنْ يتغيرَ لونُ وجههِ. فيستدل خصمُهُ من تغير لونه أنه قد قُطِعَتْ حجتُهُ . فهي تسمية ناظرة إلى لغة الجسد وسيميائيته , فغالباً ما يرتبط إحجام وعزوف الفرد عن الحديث ـ بسبب إحباطه ـ بعلامات جسدية تنبئ عن حالته الوجدانيّة وإلى ذلك يشير القرآن الكريم ((وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ)) (النحل الآية 58).

ومن أشد العبارات الواصفة لحيرة الخصم وسكوته التي تجسد العنف في هذا اللون من المحاورات ما ذكره الزمخشري في المستقصى من أمثال العرب : ((كَأَنَّمَا أفرغ عَلَيْهِ ذنوبا من مَاء يضْرب فى كلمة عَظِيمَة يسكت بهَا الرجل صَاحبه و ألقمه حجرا يضْرب في الْجَواب المسكت)) (الزمخشري , 1987 , 2 \ص202 . والذنوب هي الدلو المملوءة بالماء , الأفريقي, 1414هـ مادة (ذ ن ب) 1\ص392) , ومن يفرغ عليه الماء المملوء سوف يدهش ويجفل , ولقم الحجر في بعده المجازيّ الإيحائيّ يعكس شدة العجز عن الكلام وعسره , حتى العامية البغدادية تعبر عن تلك الأجوبة المسكتة الشائعة في استعمالها بـألفاظ تستعيرها من الحرب . فتجرى التكنية عن الجواب المسكت على لسان الشباب بـ (قصف جبهة) , ويقولون (قصف جبهتة) بمعنى قصف جبهته . والمراقب للمحاورة المسكتة من الشباب غالبا ما يعلق مازحاً بكلمة بـ (بم) على سكوت الشخص المُحْرَج إزاء جواب مُحْرِجٍ . وكلمة (بم) هي من أسماء الأصوات في العاميّة العراقيّة وتحكي صوت الانفجار والقذائف الواقعة في الحرب .

ويستعير حقلا علم النص وتحليل الخطاب مفهوم (رجع الصدى) من الحقل الإعلاميّ في قياس تأثير المرسلة اللسانيّة في المتلقي ومدى استجابته لها وتفاعله معها . فقد يكون التفاعل سريعاً أو يكون التفاعل بطيئاً أو يكون التفاعل لفظياً أو يكون عن طريق الإشارات الجسدية (عبد الكريم , 2009 ,ص 59) .

ولعلَّ تأويل المُعْتَرِضِ في الجواب المسكت لسيميائية الوجه هو المسؤول عن توقفه وعدم مضيه في تبكيت خصمه وتعنيفه بعد أن اكتشف عجزه من صفحات وجهه فهي بمزلة رجع الصدى .

أما المتن اللغوي لهذا البحث الذي استقيت منه هذه الأجوبة المسكتة فقد تمثل بكتاب ابن أبي عون الموسوم بـ (الأجوبة المسكتة) , وهو مصنف عقد خصيصاً لتلك الأجوبة , فقد انتخب البحث منها ما وجده يمثل خصيصة نوعية وسمة مطردة في تلك الأمثلة . وابن أبي عون هو إبراهيم بن محمد بن أبي عون بن المنجم , وينعت في كتب التراجم بأنه من أعيان الكُتَّابِ . عاش في بغداد و توفى سنة 322هـ , وله مؤلفات عدة منها النواحي في أخبار البلدان , وكتاب التشبيهات , وكتاب الدواوين , وكتاب الرسائل , وأتُهِمَ في عقيدته وقُتِلَ في زمن الخليفة الراضي العباسي صلباً (ابن خلكان , 2\ص 156 و الزركلي , 2002 , 1\ ص 60-61).

وفي مستهل مقدمة الكتاب يشير المؤلف ابن أبي عون إلى الرابط الموضوعي الذي يجمع ما اختاره من محاورات كثيرة جداً قائلاً :((لقد استحسنت ما يفضل به أهل البلاغة ويسبق إلى البديهة به أهل الذكاء والفطنة وقرب المأخذ في الاحتجاج على الخصم وإيقاع الجواب على المبتدئ بالسؤال وإفحام المشاغب عن معارضه بالحجاج)) (ابن أبي عون, 1996 ص 3) .

وعقد الزمخشري في كتابه (ربيع الأبرار ونصوص الأخبار) باباً ـ هو الباب التاسع عشرـ للأجوبة المسكتة أسماه بـ (الجوابات المسكتة , ورشقات اللسان وما يجري من الاستدراك والاعتراض , والتبكيت , والمماراة , واللجاج , والجدل) . (الزمخشري, 1992 2\ ص47)

وقد بلغت الأجوبة المسكتة في الأخبار المأثورة التي جمعها 182 خبراً .

وقد عقد ابن الجوزي لهذه الأجوبة باباً هو الباب العشرون في كتابه أخبار الأذكياء سماه بـ ((ذكر من فلج على خصمه في المناظرة بالجواب المسكت)) (ابن الجوزي , 2003 ص175) .

وقد عقد الإشبيهي في المستطرف باباً للأجوبة المسكتة هو الباب الثامن , وسرد فيه جملة منها . وفي نهاية الباب ذكر((والأجوبة بهذا المعنى كثيرة لو تتبعتها لعجزت عنها ولكني اقتصرت على هذا وأوجزت، وفيما ذكرته من ذلك كفاية)) (الأشبيهي, 1419 هـ , ص 71) .

الوظيفة التخاطبية للجواب المسكت ودوره الارتدادي في الحوار

وفي ضوء تحديد (هاليدي) لوظائف اللغة على وظيفة تمثيلية ووظيفة تعالقية ووظيفة نصية , تطَّلع الوظيفة التعالقية في هذا اللون من المحاورات بخلق علاقة قائمة على المناكفة بين الطرفين المتحاورين , فدعوى السؤال تخلق

المسافة غير الحميمية بين الطرفين المتحاورين , فالوظيفة التعالقية بنحو عام مسؤولة عن تحديد نوع العلاقة بين المتحاورين تبعاً لمحتوى الحديث الذي يتجاذبان أطرافه , فقد تكون العلاقة ودية أو رسمية أو تكون علاقة مناكفة (الشهري,2004 .ص 14-15)

وفي الأجوبة المسكتة دعوى المحاور الأول الذي انبثقت على يديه المحاورة دعوى تستفز سامعه وتخلق منه خصماً وندا وتهدده وجهه وتوتره فينتفض ليبادل عنف المتحدث بعنف لغوي مضاد أشد وطأة منه , فإلى جنب الوظيفية الحجاجية المهيمنة في الإجابة المسكتة ثمة وظيفة تعبيرية (بركة, 1993 ص66) متضمنة من شأنها أَنْ تُمَكِّنَ المجيبَ مِنْ أنْ يُعَبِّرَ عن برمه وحنقه فينفس عن توتره وانفعاله , فهذا اللون من الأجوبة يمثل ردة فعل تجاه ادعاء مستفز وتكون ردة الفعل أقوى.

ويمثل دورُ الكلامِ مشاركةَ المتحدثِ ومساهمتَهُ في وقت محدد من المحاورة . ويحكم سيرورة وتناوب هذه الأدوار نظامٌ تعاقبيٌّ , ويمثل دورُ الكلامِ في تحليل المحاورة الوحدةَ الرئيسة والأساس في الخطابات الشفوية ؛ فمراعاة أدوار الكلام تجنب الصمتَ فهو من الإنجازات التفاعلية (شارودو , 2008 . ص 563.). ففي هذا البحث سيقتصر النظر على تلك الأدوار (الوحدات) التي تنهي الحوار وإنْ كان أصل الحوار ينطلق من أدوار هي المبادرة في الادعاء وخلق الحوار وإنشائه , فغالباً من يبادر هو يمتلك ناصية إدارة الحوار وغلقه لا سيما إذا اتسم الحوار بروح التعاون .ففي سنن الخطاب :((لا يبلغ فعل (المقول له) في الخطاب فعل (القائل) فيه ,إذ يظل القائل هو المبادر في الفعل القاصد (للمقول له) وتوجيه هذا الفعل , وعليه , لا ترقى (مفاعلة) القائل (للمقول له)إلى درجة تحصيل تفاعل حقيقي بينهما يتقاسمان فيه مناصفة المبادرة والتوجيه)) (عبد الرحمن , 2010 ص 48) , ولكن هذه السنة التي تكاد أن تكون مطردة يجري خرقُها في الأجوبة المسكتة .

وفي ضوء قواعد الحوار لدى (موشلر) فإنَّ المداخلات الحوارية تضطلع بوظيفتين اثنتين هما وظائف ابتدارية ووظائف ارتدادية, و الأولى تتضمن طلب الخبر والإقرار أو الدعوة والأمر على حين ترتكز الوظيفة الثانية على المداخلات الإرتجاعية , فهي الأساس المولد للأجوبة وتحدد نوع الإستجابة للمبادرة الحواريّة , فالوظائف الإرتداديّة تُقْسَمُ على قسمين اثنين أيضاً هما وظائف ارتدادية موجبة يجري فيها موافقة المخاطب و وظائف ارتدادية سالبة يجرى فيها معارضة المخاطب ومخالفته ومعارضته (عادل , 2013ص 112). فالأجوبة المسكتة ترتكز آليتها الحوارية لا على قيام المكون الارتجاعيّ على معارضة الخصم فحسب بل غلق المحاورة وحسمها لأحد الطرفين .

وسبب ذلك أنَّ ((الحجة تحدد دائما فئة من الحجج المضادة , والنتيجة تحدد نتيجة معاكسة , والخطاب الحجاجي يتموضع مقابل خطاب مضاد . بهذا المعنى لا ينفصل الحجاج عن الجدل , لأنَّ الدفاع عن أطروحة أو نتيجة يقابله دفاع عن أطروحات أو نتائج أخرى)) (طروس , 2005,ص 108) .

ويجري التمييز في تحليل الخطاب الحجاجي بين مفهومين يقابلان الدعوى هما الاعتراض والدحض , فالاعتراض يرتبط بظرف معين في المحاورة ويتسم بكونه أقلَ حسماً لحجة الخصم من خلال تقديم حجة ضعيفة , فهو بمثابة وضع عقبة , في حين يكون الدحض بمنزلة التقويض لحجة الخصم , ففي الاعتراض يجري تقديم حجة تناهض مقولة وحجة الطرف الآخر , فانخفاض قوتها يبقى حجة الخصم راجحة وتستدعي الجوابَ و الردَ والمناوبةَ الحواريةَ , فهو المسؤول عن ديمومة المحاورة وإذكائها ؛ في حين يكون الدحض مسؤولاً عن غلق المحاورة . وفي الغالب يرتبط الاعتراض بالاتزان والهدوء والتحلي بروح المحاورة ورحابة الصدر , بينما يرتبط الدحض غالباً بالانفعال وما تثيره الدعوى من حفيظة المتلقي (شارودو, 2008. ص 395) .

والنظر في أغلب محاورات الأجوبة المسكتة يلوح منها أنها تصدر في معظمها من مواقف انفعالية وتكون سريعة وقصيرة وسبب قصرها يعود لطابعها الانفعاليّ , وتلك السمة يؤكدها (فان دايك) بقوله : ((فإذا تبرمنا أوكنا نافذي الصبر فإننا ربما نصوغ جملاً أقصر مما هو معتاد أو مما هو في مواقف كالمحاضرة مثلا)) (دايك , 2005 ص 162)

وفي ضوء نظرية المناسبة والصلة فيمكن أن يُعَدُّ تأويل تلك الأجوبة المسكتة مصداقاً للملاءمة القوية التي لا تستدعي مجهوداً تأويلاً , فالذهن سرعان ما تمثلَ الإجابةَ وفسرها وتفاعل معها جسدياً عن طريق فقدان بريق الوجه وإشراقه إذ ((كلما قل الجهد المعرفي المبذول في معالجة الملفوظ ازدادت درجة ملاءمة هذا الملفوظ , وكلما استدعى التعامل مع ملفوظ ما جهداً كبيراً كانت ملاءمته ضعيفة)) (صحراوي, 2011, ص 51).

المبحث الاول : ما يكون به الجواب المسكت فعلاً إنجازياً

إنَّ إنجازية فعل القول لا تقتصر على تلك الأنشطة الإجتماعيّة المؤسساتيّة نظير الايقاعات كالطلاق والعقود كالزواج ونحوه من عقود , ففعل القول يكون أثره الإنجازي في تفاعل المحاور والمخاطب فهو مسؤول عن ديمومة الحوار , وهو أسرع الأفعال في بعدها الإنجازي إذ قد تتراخى جملة من الأفعال في بعدها الإنجازي , فتنفيذ فعل الوصية في التوريث يستلزم وقتاً

, كذلك التلفظ بصيغة الزواج والتلفظ بصيغ الطلاق يستدعي وقتا حتى يكون الزواج والطلاق أمرين واقعين تترتب عليهما الآثار القانونية والاجتماعية , على حين أنَّ إنجازية الأفعال القوليّة الحواريّة تكون آنية وسريعة ؛ فالتلكؤ وشرود الذهن في الجواب يُعَدَّانِ مظهرينِ من مظاهر المحاورة غير الناجحة . إنَّ النظر إلى فاعلية الجواب في المحاورة من منظور إنجازي ومسؤوليته في سيرورة الحوار وإذكائه يتأطر بما أسمته (أرمنيكو) بـ (السياق التفاعلي) فهو بتعريفها ((علاقة الترابط الموجودة بين أفعال الكلام ضمن سلسلة كلامية معينة , فالمتخاطبون يضطلعون بأدوار تداولية محضة)) (ختام , 2016. ص 127 , و ارمنيكو , ص48)

إنَّ ((الفعل الحجاجي فعل لغوي ينجز وظيفته الحجاجية في ارتباطه بأفعال انجازية أقل تركيباً , وقد يتجاوز إنجازه مستوى العبارات أو الجمل المفردة إلى مستوى نسق نصي أعلى)) (طروس , 2005 .ص 125) وهذا عينه يصدق على الإنجازية الحجاجية للجواب المسكت , فلا يمكن النظر إلى فاعليته الحوارية ما لم يتم النظر لما يقابله من دعوى حجاجية يُرادُ نقضُها .

إنَّ معظم الأجوبة المسكتة إذا نُظِرَ إليها من منظور الأفعال الإنجازية وأُرِيْدَ تصنيفُهاْ ضمن تقسيمات تلك الأفعال فهي تدخل ضمن الأفعال الإنجازية الإثباتية التأكيدية , والفعل غير القولي المتضمن في فعل القول لتلك الأفعال المتعلق بغرض المخاطب يصدر :((عن اعتقاد يقين لدى المتكلم في أن محتوى قوله مطابق لحالة الأشياء في الكون)) (المبخوت, 2010 ص 184)

و ((الأفعال الإثباتية تؤكد وجهات نظر المتجادلين أو اعتراضاتهم , وتعرض حججهم ومواقفهم)) (طروس , 2005 ص144)

ولا يدخل هذا الفعل الإنجازي ضمن دالة الصدق التي يتمحور عليها مفهوم الخبر الإبلاغي ضمن تصور النحاة أو البلاغيين إذ لا يشترط في إنشاء هذا الفعل ـ فيما يرى الدكتور شكري المبخوت ـ مطابقته للواقع الموضوعيّ , فمن شأنه وظيفياً أن ينجزَ مفهومَ الإثبات على وفق ما يعتقدُ المتكلمُ فحسب . ويميز المبخوت بين إنشاء الفعل ومضمونه الإحالي , فهذا المضمون ينعت بكونه قابلاً للتفاوض , فمن الممكن أنْ يُصَدَّقَ أو يرّدَ على قائله ومن الممكن تعديله , ولا يشترط في هذا الفعل التعبير عن أشياء أنقطع زمنُهاْ لحظة إنشاء الفعل لفظاً نظير الخبر المقابل لمفهوم الإنشاء الطلبيّ , فمن الممكن في هذا الفعل أنْ يُعَبِّرَ عن توقعات مستقبلية غيرِ منجزة أو يُعَبِّرَ عن مضامين انقضى زمنها أو بالإمكان أن يكون وقتها متزامناً للحظة إنشاء الفعل وإنجازه . ويخلو هذا الفعل من واسم علاماتي لفظي يدلُّ على محتواه وقوته التي يرتكز عليها الغرض نظير كثير من الأفعال الإنجازية التي يكون صدرُ الجملةِ فيها محلاً لواسم الفعل نظير الاستفهام والنفيّ (المبخوت, 2010 ص184-185) .

. وهذا الفعل أوسعُ الأفعالِ الكلاميةِ من حيث تعدد أغراضه التداولية , فمرة يفصح عن اعتقادات المخاطب ومرة ثانية ينحو منحى إعلامياً ومرة ثالثة لإفادة المخاطب بإحاطة المنشئ بمضمون الخبر أي لازم الفائدة ومرة للتشكيك وأخرى للإقناع أو للتوقع . (المبخوت , 2010ص 185-186) .

ومن الأجوبة التي ترتكز على الأفعال الاثباتية ما ورد في حوار عمر بن عبد العزيز مع أبيه ((دخل عمر بن عبد العزيز على أبيه وهو نائم الضحى , فقال : أ تنام وأصحاب الحوائج راكدون ببابك؟ فقال : يا بني إنَّ نفسي مطيتي , وإن حملت عليها فوق جهدها قطعتها)) (ابن أبي عون, 1996ص 76). ففي قوله : (إنَّ نفسي مطيتي , وإن حملت عليها فوق جهدها قطعتها) ثمة فعلان إنجازيان إثباتيان يخدمان حجة الحاجة للراحة والنوم , أولهما (إنَّ نفسي مطيتي) و الفعل الإنجازي الثاني(إن حملت عليها فوق جهدها قطعتها) هو فعل تفسيري , فغالباً ما يعقب الفعلَ الإثباتي فعلٌ تفسيريٌّ كما قرر(فان دايك) بقوله :((قد يتبعه تفسير أو إضافة معنى زائد كما يتبع الإثبات تصحيحاً أو خياراً بديلا أو قد يعقبه حكم مثبت إنكاراً أو تناقضاً)) (دايك, 2000 ,ص 285) .

وقد أسهم النداء في عملية الإقناع الحاصلة في هذا الجواب المسكت , فالنداء فعلٌ من الأفعال الإنجازية التنبيهية التي تفضي إلى فعل تأثيريٍّ في المخاطب إذا كان بعيداً أو كان غافلاً أو تخصيصه بالنداء من دون غيره بيد أنَّ المخاطبَ ليس كذلك فهو الذي ابتدر بالخطاب , وتوجيه الأمر أنَّ ثمة عدولاً إبلاغياً في النداء نحو فعل التأثير الاستعطافيّ ؛ فاختيار لفظة (بُني) في دلالة التّصغير التي توحي بالتحبب تستثير العاطفةَ في نفس الابن , واستثارةُ العاطفة لونٌ من ألوان الإقناع , فهذا الأسلوب من النداء يُصَنِّفُ ضمن الأفعال التصريحية.

ومن أمثلة الأجوبة المسكتة المرتكزة على الافعال الإثباتية التي تلاها التفسير ما جرى في المحاورة الآتية ((قالت بنت عبد الله بن مطيع لزوجها طلحة : ما رأيت ألام من أصحابك إذا أيسرت لزموك , وإذا أعسرت تركوك . فقال : هذا من كرمهم يأتونا في حال القوة منا عليهم , ويفارقونا في حال الضعف منا عليهم)) (ابن أبي عون, 1996 ص 33) فقوله هذا من كرمهم , هو فعل إنجازيٌّ تأكيديٌّ يعبر عن اعتقاد منشئه بما يطابق واقعَ أصحابِهِ في تصوره عنهم , تلاه تفسير لكرمهم لانقطاعهم عنه .

والملاحظ في بناء الخطاب المسكت الذي يوظف فيه الفعل الإنجازي الإثباتي أنه في أحيان يرد الفعل منفرداً دون تعاور فعل آخر معه , وفي أحيان أخرى يتركب الجواب المسكت من أكثر من فعلٍ إنجازيٍّ كأن يجتمع الأمرُ والإثبات بنحو ما تثبته المحاورة الآتية فيما نقله ابن أبي عون : ((أمر الرشيد يحيى بن خالد بهدم إيوان كسرى , فقال له : لا تهدم بناء دلَّ على فخامة قدر بانيها , أنكم أزلتم ملكه وأوهنتم أمره , فقال الرشيد : يا مجوسي ! ثم أمر بنقضه . فهدمت منه ثلمة بلغ الإنفاق عليها مالاً كثيراً , فأضرب عن هدمه . وقال : يا يحيى قد صرنا إلى رأيك . فقال : يا أمير المؤمنين . أنا الآن أشير بهدمه . قال : ولم ؟ لئلا يتحدث الناس بعدك أنك عجزت عن هدم بناء قوم .)) (ابن أبي عون, 1996 ص 20) , فلم يكتفِ يحيى بن خالد بالفعل الإنجازيِّ الطلبيِّ المتعلقِ بالنهي ؛ ففي

البنية السطحية للنهي ثمة جملة مكتنفة شغلت موقعاً إعرابياً يمثل الصفة (دلت على فخامة قدر بانيها) , ولا يمكن التعويل على المضمون القضويّ الدلاليّ وَحْدِهِ في الوقوف على فاعليتها الإبلاغية ؛ فالدار(الموصوف) لم تنبهم حتى تأتي جملة الصفة فتخصصها وتزيل إبهامها كما تقرر قواعد الإعراب , فالجملة التي كان لها محل من الإعراب ليست بمنزلة المفرد وظيفياً على هدى التصورات التركيبية المجردة عن سياقها التفاعلي بل لها أثر إنجازي يضطلع بوظيفة إثباتية تأكيدية تمثل حجة تخدم وتسند نتيجة فعل النهي , ويتضح هذا المفهوم التحليلي من خلال مقولات (ديكرو) في التداولية المدمجة المتمحورة على رفض كون مخرجات المكون الدلاليّ تمثل دخلاً للمكون التداوليّ ضمن المسار الخطيّ التحليليّ المعمول به في اللسانيّات البنيويّة (رشيد . 2005, ص 215- 216) ,ففي استحضار السياق التفاعليّ لتناوب الأفعال الإنجازيّة تظهر مركزيةُ المكونِ التداوليّ الحجاجيّ وأسبقيتُهُ في التحليل على المكون الدلالي . وعبارة (أنكم أزلتم ملكه وأوهنتم أمره) هي كذلك أيضاً تتمحور على فعل إنجازي تأكيدي يدل على تمكن الخليفة من أعدائه وخصومه الأقوياء , فالدار تبقى من شواهد الحال التي هي أبلغ في التأكيد على القوة ودعوى القدرة من عبارة اللسان , ولم ينجحْ هذاْ الفعلُ التأكيديُّ الإثباتيُّ بالإقناع إذ سمة الفعل الإثباتي أنه قابلٌ للتفاوض والدحض ؛ فهو يعبر عن اعتقاد منشئه , وهو ليس اعتقاداً ملزماً للآخر بالضرورة دائماً . والفعلُ التأكيديُّ الذي تحقق به غلقُ المحاورة وكانَ جواباً مسكتاً هو الآخر تركب في بنية خطابه من فعل إنجازيّ تقدم يأمرُ بهدم البناء (لئلا يتحدث الناس بعدك أنك عجزت عن هدم بناء قوم) فهو فعلٌ إنجازيٌّ إثباتيٌّ مَثَّلَ حجةً تدعم نتيجة فعلِ الأمر بترك الهدم , وتلوح المفارقة في تقابل فعلين إنجازيين متضادين في واقعة واحدة , ففعلٌ يأمرُ بتركِ الهدم وآخرٌ يأمرُ بالهدم , لكنَّ الأفعال الإنجازية الإثباتية تمثلُ حجةً مسوغة لكل فعلٍ من الأفعال لاسيما في الفعل الأخير الذي أرتكز عليه الجوابُ المسكتُ الآمر بالهدم , وحجيتها ترتكز على ما يسمى بـ (المواضع الحجاجية) وهي مبادئ عرفية اجتماعية يرتكز عليها الحجاج في الانتقال من الحجة إلى النتيجة , وفي الغالب تكون مضمرة لا يشفُّ عنها الملفوظ , وتكون تلك (المواضع) نسبية ومتغيرة وقابلة للدحض أو القبول , فهي ليست ملزمةً نظير المسلمات الاستدلاليّة في الخطاب العلميّ البرهانيّ (جان 2010 . ص 34) , ولنسبيتها يتجاذبُ توظيفَها الحجاجيَّ الاختلافُ والتنازعُ , فالموضوع الأول مفاده قدرة المنتصر وتفوقه تقاس بعظمة خصمه , والموضوع الثاني من قَصَّرَ عن إنجاز عمل ما فهو دليلُ وهنِهِ وعجزه .

وأكثر الأفعال الإنجازية استعمالاً في الأجوبة المسكتة إلى جنب فعل الإثبات هو فعل الاستفهام لا بمحتواه الطلبيّ الإعلاميّ بل بمرتكزاتِهِ الحجاجيّةِ . و((يعرف تحليل الخطاب الحجاجي السؤال باعتباره نقطة خلاف نتيجة التعبير عن وجهات نظر متباينة في نفس الغرض . وإعادة النظر شرط ضروري لإقامة الحجاج)) (شاردو,2008 ص467) والسؤال في بنية الخطاب الحجاجي يخرج عن مقاصده الاستفهامية الحقيقية التي تطلب الفهم , فهو لا يقتضي جواباً يرتكز على جملة إعلاميّة تتشكل في أفعال إنجازية إثباتيّة إخبارية , فمستوى الإعلام منخفض , فلا يرتفعُ المحتوى الخبريُّ الإعلاميُّ للجواب نظير جواب الاستفهام الحقيقيّ بيد أنَّ السؤال في الحجاج هو سؤال لا يفوض للسامع المجيب خيارات الإجابة , فلا تتعدد احتمالاتُ الجواب المتوقعة منه , فهو سؤال يوجه الجوابَ نحوَ أمرٍ , وفي ضمن بنية خطاب المناظرة يلوح السؤال الجوابيُّ , فهو سؤالٌ يخفف من وطأة الهجوم المنبثق عن سؤال حجاجيّ معترض ومنكر ويتضمن ادعاء يأتي سؤال الجواب ليحول الوجهة الحجاجية لصالح المجيب . فسؤال الجواب هو سؤال مضاد لسؤال الادعاء ((السؤال الجوابي يثبت بأنَّ السؤال الأول إما متسرع , أو غير محسوب , أو إنه قد يجلب نقيض ما يتوخاه منه صاحبه . وغير خاف أن الفعالية الإقناعية للسؤال الجوابي , لا تتأتى إلا متى توفر لأحد المتناظرين الحضور المتيقظ وطاوعته سرعة البديهية)) (عادل , 2013 ص 209 .)

فمن أمثلة الأسئلة الجوابية المسكتة ما أورده ابن أبي عون ((صاح صوفي بالمأمون : يا عبد الله. قال : تدعوني باسمي ؟ قال : يدعى الله جل وعز , باسمه , ولا تدعى باسمك ؟)) (ابن أبي عون , 1996 ص36) فالاستفهام استفهام استنكاريٌّ يتضمن تقرير المخاطب بحجة لا يتمكن من ردها أو يتمكن من تحويل مسار الحجاج إلى جهة ثانية فيختار أن يلوذ بالصمت .

وفي أغلب أجوبة الاستفهام المسكتة تكون الدعوى التي يردها الجواب مرتكزة هي الأخرى على استفهام استنكاري , فيحصل التقابل بين استفهامين استنكاريين , نظير المحاورة الآتية ((قيل للحجاج : مالك لا تحسن الهجاء ؟ قال : هل في الارض صانع إلا وهو على الإفساد أقدر)) (ابن أبي عون , 1996 ص54).

, فسؤال المدعي سؤالٌ مستنكر , فأتي سؤال الجواب بصيغة الاستفهام التقريريّ الذي يهدف لحمل المخاطب على الإذعان بحقيقة ما ويعترف بها ويقر بإقراره يتضمن دحضا لدعواه . إنَّ ((طاقة السؤال الإقناعية تنبني في أغلب الأحيان على الضمني لا على المصرح به وهو أمر تعرض له ديكرو في إطار نظرية المساءلة حين بين أنَّ الافتراضات الضمنية في بعض الأسئلة هي التي تجعل الإستفهام أسلوباً حجاجياً لأن أية إجابة مهما كان نوعها لا بد أن تسلم بتلك الافتراضات بل تقر ضمنيا بصحتها)) (الدريدي , 2007 ص ص 142-143) .

ومما زاد في حجاجية استفهام التقرير صياغته بلفظ العموم بقرينة (الأرض) ومفردة(صانع) وهي نكرة تدلل على العموم , فدلالتها تستغرق أفراد الصانعين كلهم بمن فيهم من يدخل في الصناعة الشعرية , فهو ليس بدعاً من هذا العموم الأمر الذي لا يملك إزاءه مبتدر الحجاج بالاعتراض ثانية , فحجج العموم من ألزم الحجج في رد الاعتراض.

والاستفهامُ التقريريُّ الذي يستبطن إضمار الحجة التي يعرفها المدعي يكون الإسكاتُ به محققاً لمبدأي التعاون والأدب في المحاورة في الغالب؛ فالاحتجاج بما يعرفه المخاطبُ هو أبلغ أنواع الاحتجاج وإلى هذا الفهم يومئ الجاحظ في مدحه لبلاغة

الرسول(ص) فقد ذكر ((لم تسقط له كلمة، ولا زلت به قدم، ولا بارت له حجة، ولم يقم له خصم، ولا أفحمه خطيب، بل يبدّ الخطب الطوال بالكلام القصار، *ولا يلتمس إسكات الخصم إلا بما يعرفه الخصم*، ولا يحتج إلا بالصدق، ولا يطلب الفلج إلا بالحق، ولا يستعين بالخلابة، ولا يستعمل المواربة)) (الجاحظ , 2\ص13)

وثمة أجوبة مسكتة كثيرة نظير هذا الجواب يرتكز فيها رد الدعوى باستفهام تقريريٍ محتواه الضمني التعليلي غير المباشر فكرة إثباتية مطردة بنحو كلي تصاغ بلفظ العموم مما يكسبها قوة إقناعية من ذلك ما ورد من أنه قد : ((اجتمع قوم بباب الأوزاعي يتذاكرون ورجل من كلب ؛ فقال له رجل : بحق سُمِّيْتُمْ خرس العرب , فقال له : يا هذا أما علمت أنَّ لسان الرجل لغيره ؟ وسمعه له ؟)) (ابن أبي عون , 1996ص 12) , فالمتلفظ بالدعوى كان قاصداً تهديد وجه المخاطب واتهامه بالعي فلجأ الى العدول التركيبي تعزيزاً لحجاجه مختاراً تقديم متعلق الفعل الجار والمجرور (بحق) في عملية تبئير إلى جنب العدول عن بناء الفعل للمعلوم إلى عدم تسمية الفاعل , فعدم التصريح بالمسند اليه لا يحقق الإيجاز بل يدلُّ على كون التسمية بـ (خرس العرب)التي لحقتهم لا تتعلق بمسمى معين فكأنَّ الجميعَ نعتوهم بذلك , فواحدة من أغراض حذف الفاعل هو الإشارة إلى عموم الحكم (السامرائي , 2002 ص 2\62) **(,** مما يؤكد حقيقة دعوته التي لا يذهب إليها وحدُهُ مما اقتضى من المجيب أنْ يرد دعواه بآلية لسانية تحاولُ حملَهُ على الاعتراف والإقرار بقاعدة سلوكية عامة تسوّغ سكوته بوساطة الاستفهام التقريريّ الذي صِيْغَ بطريقة العموم ليقابل اعتراضه العام , فالسابقة التوزيعية (ال) في مفردة (الرجل) هي جنسية لا عهدية تشير إلى حجة عامة تطَّردُ على كثيرين ومن بينهم المدعى عليه مما أكسب تعليله قوة إلى جنب انبناء حجاجه على وفق آلية السلم في تدرج الحجج منتهياً بالحجة الأقوى ,التي تشاطر الحجة الأولى كونها حجة مستفهم عنها وهي أكثر تسويغاً للإنصات إذ جَرُ النفع للنفس أمرٌ طبعيٌّ في إيثار الإصغاء , وقد عمد المجيبُ إلى أسلوب النداء , ونعته بـ (هذا) لخلق مسافة لا توطد جسور الثقة بين الاثنين ، فهو أعرض عن البدائل التركيبة الأخرى في المنادى , نظير : (يا أبا فلان , أو يا أخا العرب) , فالمشيرات المقامية مثل الضمائر وأسماء الأعلام والكنى وأسماء الإشارة لا تُعِّيْنُ أطراف الخطاب فحسب بل قد تعزز من مبدأ التضامن في الحوار اذا اختير اللقب او الكنى التي تدل على ألفة بين المتحاورين (الشهري, 2004 .ص ص 274 - 275 و حمو , ص97-98 والحباشة , 2010ص 138-139) , وقد يحصل العكس نظير هذه المحاورة .

المبحث الثاني : ما تنتظم به الحجج في الجواب المسكت

إنَّ العلاقة التي تضطلع بتنظيم الأقوال وترتيبها تبعاً إلى مدى ضعفها وقوتها وتفاوتها وتدرجها في الإفضاء إلى نتيجة معينة وواحدة تسمى بـ (السلم الحجاجي) , فالحجج التي تنتمي لفئة حجاجية واحدة هي تلك الحجج التي تخدم نتيجة واحدة وتتسق شكلياً في الخطاب في صورة السلم بوساطة الروابط وقد تستغني عنها تعويلاً على قرائن ما , فكل قول يتوزع في السلم يكون القول الذي يعلوه هو أكثر قوة في الإقناع (العزاوي , 2006 , ص 20\21 و طروس, 2005ص 106)

ومن أمثلة الأجوبة المسكتة التي اتسقت حججها عبر آلية السلم ما أورده ابن أبي عون فقد ذكر((قال الجاحظ : قلت للأخفش النحوي: أنت أعلم الناس بالنحو , فلم لا تشرح كتبك ؟ وما بالنا نفهم بعضاً ونجهل بعضا ؟ قال : لم أضع كتبي لله ولا هي للدين . ولو وضعته بحيث أحببت لقلت حاجة الناس إليَّ ، أ فاشرح بعضاً لأرغبهم وأدع بعضاً لأربطهم ؟ وقد كسبت في هذا التدبير إذ ذهبت للتكسب , ولكن ما للنظام وأبي الهذيل وفلان و فلان يكتبون لله بزعمهم ويأخذها مثلي في حسن نظره وشدة عنايته فلا يفهم أكثرها ؟)) (ابن أبي عون , 1996 ص 57) .

يمثل حجاج الاخفش مصداقاً تداولياً لحجاج المقابلة , فهو بعد أن يدحض حجج خصمه الجاحظ يقابل اعتراضه باعتراض نظيرٍ لاعتراضه مشفوعاً بحجج تدعم النتيجة التي يريد أنْ ينتهي إليها واتسقت حججه بشكل فعل لغوي يتأطر بإطار الاستفهام الاستنكاري الذي يدين الخصم ويفحمه مثلما بدأ اعتراض خصمه بسؤال . فالمدعي (الجاحظ) حتى يؤكد دعواه بغموض أسلوب الأخفش توسل بجملة من الحجج اتسقت في خطابه عبر آلية السلم الحجاجيّ الذي توزعت فيه الحجج من الحجج المقنعة إلى الحجج الأقوى والأكثر إقناعاً , فالمقولة (أنت أعلم الناس بالنحو) يتخطى القصد فيها دلالتها الإنجازية التوكيدية الإثباتية التي تقطع بأعلمية الأخفش بل لإدانته مشفوعة بحجة تنكر عليه عدم عنايته بفهم من يتلقى كتبه , فهو لا يأبه بشرحها منتهياً بحجة ينتهي بها السلم كونها أقوى الحجج , فهي تتضمن مشيراً مقامياً يخلق المسافة الجدلية بين المتحاورين من خلال توظيف الضمير(نا) كناية عن أهل المعتزلة والكلام , فهم أخبر الناس وأحذقهم بتأويل الكلام وصنعته ومع كونهم كذلك فهم لا يفهمون كتب الأخفش . وفي جواب الأخفش المسكت توجيه لمسار الحجاج بعدم نفي الغموض نحو تسويغ ذلك الغموض في أسلوبه وردّ الاتهام بالغموض على الخصم المدعي , فهو يوظف جملة من الحجج التي تتسق في جوابه المسكت بوساطة سلم حجاجي يراعي فيه نظمها وترتيبها على وفق تدرجها في القوة , فعبارة (لم أضعها لله)معطوفة عليها و(لا للدين) يشكلان حجة تمثل عتبة السلم وفيها أهمية بالغة , فهي تضطلع بوظيفة تخاطبية مزدوجة تعزز من مناهضة دعوى الغموض وكون الاخلاص لله يستلزم تيسير فهم مظان كتبه للآخرين الى جنب كونها تعضد نتيجةَ وَضْعِهَاْ للتكسب , ومن ثم يضمن سلمه حجة أقوى من الأولى بمقولة حجاجية ترتبط مقدمتها بنتيجتها برابط من روابط الشرط **(ولو وضعته بحيث أحببت لقلت حاجة الناس إلى)** وتتضمن في داخلها نتيجة حاجة الناس إليه للتفسير ؛ لأنه لم يضعه بالنحو الذي يكون محبوباً في الوضوح , وبعد حين يعزز الحجج السابقة بحجة مركبة من حجيتين فرعيتين اثنتين لا تضاهيها الحجج السابقة قوة إذ يقول**(أ فاشرح بعضاً**

لأرغبهم وأدع بعضاً لأربطهم ؟) بصيغة الاستفهام الاستنكاري الذي لا يقتضي جواباً بل يعزز من مناهضته لدعوى الخصم منتهياً لنتيجة **(وقد كسبت في هذا التدبير إذ ذهبت للتكسب)** صاغها بهيئة فعل إنجازيٍ توكيديٍ إثباتيٍ هو أبلغ في الحجاج ؛ لأنَّه من شواهد الحال العيانية لنجاحه في تكسبه في معاشه بالنحو . ثم يحوّل مسار الحجاج من الدفاع ونقض الدعوى إلى الادعاء عن طريق رابط الاستدراك (لكن)متهما أهل الكلام بالغموض في دعوى تنبني على حجج اتسقت في سلم شكلت عتبته الأولى حجة بصيغة الاستفهام التقريريٍ الذي يهدف إلى حمل المخاطب على الإذعان بحقيقة يدفعها (**ما للنظام وأبي الهذيل وفلان و فلان يكتبون لله بزعمهم**) , فإسناد فعل الكتابة للنظام وأبي هذيل وهما من أركان المعتزلة يمثل حجاجاً بالسلطة التي يدين لها الخصم وهذا الحجاج أشد إمعاناً بالإدانة , وعبارة **(يكتبون لله)** بوصفها حجة تمثل فعلاً إثباتياً ولكنها في بعدها الضمنيّ تشير إلى استلزام حواريٍ فحواه أنَّ كتابتهم ينبغي أنْ تتسم بالوضوح ؛لأنها تنطلق من هدف الإخلاص , فهو لم يكتفِ بصياغة ذلك بصورة الاستفهام الاستنكاريّ فحسب بل وظَّفَ في تركيب عبارته الجار والمجرور(بزعمهم) تعريضاً بعدم إخلاصهم لما في (الزعم) من إيحاءات سلبية معجمية تدينهم . ومن ثم يشفع هذه الحجة بحجتين اثنتين ((**ويأخذها مثلي في حسن نظره وشدة عنايته فلا يفهم أكثرها ؟))** وهما أكثر قوة من الأولى , فهو بما هو عليه من (حسن النظر) و (شدة العناية) لا يهتدى إلى أكثر مقاصد أولئك الذين يفترض أن تتسم كتبهم بالوضوح لإخلاصهم .

والشائع في اللسانيَّات التداوليّة أنَّ((تسلسل الأقوال والجمل في الخطاب لا يعتمد المعنى الإخباري أو المحتوى الإعلامي , وإنما يعتمد بالأساس المعنى الحجاجي أو القيمة الحجاجية للقول)) (العزاوي, 2006ص 42) , وهذه المقولة يمكن أنْ نتلمس مصاديقها في الجواب المسكت السابق وفي الأجوبة الآتية , ومن أبرزها ما جاء في المحاورة الآتية : ((دخل عمارة بن حمزة على المنصور , فقعد في مجلسه , وقام رجل إلى المنصور, فقال : مظلوم يا أمير المؤمنين . قال : من ظلمك ؟ قال : عمارة غصبني ضيعتي . فقال المنصور : قم يا عمارة فاقعد مع خصمك . فقال : ما هو لي بخصم . قال: كيف؟ قال: إن كانت الضيعة له فلست أنازعه . وإن كانت لي فهي له ولا أقوم من مجلس قد شرفني أمير المؤمنين بالرفعة إليه لأقعد في أدنى منه بسبب ضيعة)) (ابن أبي عون , 1996 ص 22) ,

فالجواب المسكت انتهج الاستعطاف الذي يتضمن الاعتذار للخليفة عن الامتثال لأمر المرافعة والجلوس مع الخصم . فقد عمد في جوابه الأول إلى استدراج الخليفة إلى سؤال يهيئ له الإسهاب في الحوار , فهو لم يجبْ أسلوب الطلب الذي هو فعل إنجازي آمر بالموافقة أو الرفض بل عمد إلى التلميح بطريقة غير مباشرة لرفضه تنفيذ الفعل (ما هو لي بخصم) , فهو يستلزم رفض الطلب ويناسب صون وجه المتحدث وكونه سلطة رسمية ينبغي الامتثال لأوامرها وتملك كل أسباب الحجاج المقنع والملزم, وهو في فعل النفي يضمن في الوقت نفسه استدراج الخليفة لسؤال مستنكر بـ (كيف) وكي يعمد في جوابه المسكت إلى إرضاء الخليفة ويضمن عدم اعتراضه يلجأ إلى حشد مجموعة من الحجج تتنامي في قوتها الحجاجية لحجة أخيرة هي أقوى الحجج تنتهي إلى نتيجة أنَّه لا يضحي بمكانته وقربه من الخليفة وإنْ كان على حساب حقه , فالحجة الأولى (إن كانت الضيعة له فلست أنازعه) لا تصب في مصلحته بنفي ملكيته من حيث القوة الإقناعية موازنة بالحجة الثانية الأقوى (إن كانت الضيعة له فلست أنازعه) , فالدلالة الاحتماليّة التي تشير لملكيته في الشرط الثاني أقوى من احتمالية ملكه في الشرط الأول وهو يتنازل عنها مما ينسجم مع مبادئ السلم الحجاجي , و ((الاسلوب الشرطي كثير الحضور في سياقات الحجاج ؛لأنه يمكن المحتج من بسط افتراضاته)) (الدريدي, 2007ص 137) .

وفي ضوء تقرير (ديكرو) فإنَّ دلالة الشرط تمثل دلالة المفهوم , فَتَعَلُّقُ فعلِ الشرط على حصول جوابه يُفْهَمُ منه أنَّ عدم حصول فعلِ الشرط متعلق كذلك بعدم حصول جوابه , بنحو يقارب ما قرره الأصوليون في التراث اللغوي العربي في معالجتهم لدلالة المخالفة , فدلالة اللفظ تخالف حكم المسكوت عنه للمذكور , وكان أبرز مصاديقها لديهم الصفة والعدد وجملة من التراكيب إلى جنب تركيب الشرط (الناجح, 2011ص 43-44) , فدلالة المخالفة للحجة الاولى أو دلالة المفهوم لدى (ديكرو) (إن كان الضيعة ليست له بل لي فأنازعه) لكنه رفع هذه الدلالة الضمنة الاستدلالية الممكنة معززاً مبدأ التعاون اللغوي من خلال تركيب الشرط الثاني (**وإن كانت لي فهي له)** , والتركيبان الشرطيان يشكلان حجتين, لتأتي من بعد حجة أقوى (ولا أقوم من مجلس قد شرفني أمير المؤمنين بالرفعة إليه) وهذه المرة يعارض رفض الطلب ويصرح برفض القيام مسوغاً ذلك بالاتكاء على قواعد الأدب في المحاورة بحجة (تشريف الخليفة بالرفعة) ومن ثم ينتهي بعدم قبوله في الجلوس بأدنى منه.

وأورد ابن أبي عون في كتابه ((بعث إيتاخ إلى ابن أبي داود : أنت تغشاني كثيرا , وقد نابذت ابن الزيات , وأكره أن يظن أمير المؤمنين أن ذلك بميلي إليك . فبعث إليه : ما أتيتك أبغي فضلك , ولا أرغب فيما عندك , ولا لأتكثر بك من قلة , ولا لأتعزز بك من ذلة . غير أنك رجل رفعتك هذه الدولة , فإن أتيناك فلها , وإن هجرناك فلنفسك)) (ابن أبي عون ,1996 ص 17) .

وهذا الجواب المسكت يمثل مصداقاً للمحاورة البعيدة , فالطرفان المتحاوران وظفا السلم الحجاجي في ترتيب الحجج التي تعضد الدعوى ونفيها ولكن الجواب الثاني أفضى بالمكاتبة إلى أنْ تنتهي بسبب قوة حججه وترتيبها . فالجواب المسكت تفاوتت حججه في القوة , فالدعوى التي ينطلق منها الحجاج خشية ظن الدولة أن الاتيان والتزاور لعلاقات شخصية لا بهدف يرتبط

بإنجاز مهام يرضى عنها الخليفة , ولكن الحجج الأُول التي تمثل العتبات الممهدة التي تنفي أنَّ الاتيان كان بدافع المطامح الشخصية لا تضاهي قوةَ الحججَ التي ينتهي بها السلم المؤكدة أنَّ زيارته مرتبطة بهدف الدولة نفسها لا لنفسه , فثمة اقتضاء في (غير أنك رجل رفعتك الدولة) فالدلالة المستنتجة أنه وضيع من دون هذا التكليف , وفي الحجة الأخيرة ذات الدلالة الاحتمالية التي عززها الشرط (وإن هجرناك فلنفسك) ما يعضد ذلك بكونه ليس ذا شأن , وما كان لهذا الجواب المسكت أن يغلق هذه المحاورة لولا اتساق هذه الحجج وانتهاؤها لهذه الحجة الأخيرة التي تهدد وجه صاحب الدعوى فيما لو مضى في اعتراضه. وفي ضوء مفهوم المربع الحجاجي الذي بلوره (موشلار) و(ريبول) فثمة حجج لا تنتمي إلى قسم حجاجي واحد ولكنها على الرغم من ذلك تؤدي إلى نتيجة واحدة , وإنما يحصل ذلك من خلال عوامل حجاجية معينة , فهذه العوامل تضطلع بوظيفة الجمع بين حجج متنافرة ومتعاندة ولكنها تنتهي إلى نتيجة واحدة , فهذه العوامل تنهض بمهمة توجيه الحجاج لصالح إحدى الحجتين من دون إبطال الحجة الأولى ولكن من دون التسليم إلى نتيجتها , فعدم الجمع بين الحجتين وإفراد كل حجة وحدها ينتهي إلى نتائج متنافرة , فالعامل الحجاجي يحسم مسار الحجاج من خلال توجيهه لإحدى النتيجتين (الناجح , 2011 ص 160 وما بعدها .)

وثمة أجوبة مسكتة كثيرة جداً يمكن وصف آليات الاقناع فيها على هدى هذا المربع , فالمجيب لا ينكر حجة الخصم ويعمد إلى إقرارها في جوابه لكن يوجه حجاجه إلى نتيجة مناهضة للنتيجة التي يريد أن ينتهي إليها خصمه بوساطة عامل حجاجي يجمع بين الحجتين المتنافرتين فتغلق المحاورة لصالح نتيجة الحجة الثانية . ومن أمثلة ذلك ((قال رجل من أهل الحجاز لابن شبرمة : من عندنا خرج العلم قال : نعم , ثم لم يعد إليكم)) (ابن أبي عون , 1996ص 8) , فالأسبقية بالعلم هي حجة تنتهي إلى نتيجة مضمرة كونهم لهم الأسبقية بالفضل والفخر , والمجيب وظّف حرف الجواب (نعم) الذي يفيد الإيجاب ثم عمد إلى عامل حجاجي (لم) لسلب الحجة الأولى متعلقاً بالفعل (يعد) للدلالة على تحولهم للجهل , ودلالة تعلق الفعل (يعد) بالجار والمجرور (إليكم) تمثل قرينة معنوية يمكن عن طريقها استنتاج مضمر من مضمرات الخطاب هو اقتضاء كونه ذهب إلى غيرهم , مما سوَّغ إضمار النتيجة أيضاً التي هي غاية الجواب المسكت المتلخص بكون غيرهم أفضل منهم . ونظير ذلك أيضاً ما ورد من أنه ((قرأ قارئ عند عمر بن عبد العزيز فلحن ؛ فقال له مسلمة : لحنت . فقال له : أما شغلك معناها عن لحنه فيها ؟)) (ص 84) , فالاستفهام الاستنكاريُّ عمد إلى توجيه حجة اللحن التي تنتهي بنتيجة تأنيب القارئ لتفريطه في القراءة نحو نتيجة حجة ثانية هو عدم إصغاء المنتقد لمضمون الآية الكريمة وانشغاله بتصيّد خطأ القارئ الأمر الذي ينتهي به إلى نتيجة التوبيخ .

وتسهم لفظة (خير) في الجواب المسكت الآتي بتوجيه الحجاج إلى حجة مغايرة لحجة الخصم رغم وجاهتها ((وقيل لبعض الصالحين : لم لا تتزوج ؟ فقال: مكابدة العفة خير من الاحتيال لمصلحة العيال)) (ص 16) .

وتتجلى الأصواتية الحوارية (تعدد الأصوات) في بنية الجواب المسكت الآتي , فالجواب القائم على النفي على الرغم من ابتداريته أو الخبر غير الابتدائي الذي يتضمن أكثر من مؤكد يستحضر حجة الخصم وإن لم يتفوَّه بها في السياق التلفظي لكنها مضمرة وحاضرة في بنية الخطاب يستحضرها منشئ المرسلة لحظة التكوين في ضوء تصور اللساني (ديكرو) عن مفهوم (تعدد الأصوات) (آن بافو , 2012 ص 298– 300) . والمحاورة الآتية تشتمل على هذا التصور فقد أورد ابن أبي عون في كتابه أنه ((مر الشعبي بناس من الموالي يتذاكرون النحو , فقال : أصلحتموه ؟ إنكم لأول من أفسده)) (ابن أبي عون , 1996 ص 17) فالعامل الحجاجي (إن) الذي تعاور مع اللام المزحلقة في الخبر (أول) على تأكيد افسادهم للنحو وتوجيه الحجاج لإدانتهم وسلب فضلهم في الصناعة النحوية لفساد سليقتهم وإشاعتهم للحن , فالجواب المسكت انزلهم منزلة المنكر من خلال العاملين الحجاجيين (إنَّ واللام).

المبحث الثالث : ما يشتمل عليه الجوابُ المُسْكِتُ من متضمنات القول .

الأجوبة المسكتة يجري فيها ما يجري في سائر المحاورات من مضمرات لا تشف عنها بنيةُ الملفوظ بنحو حرفيٍّ بل يستنتج منها المُخَاْطَبُ مقاصدَ المتحدث تعويلاً على سياق بثها , فواحدة من مهام البحث التداوليّ النظرُ في مقولة أنَّ الملفوظَ يخبرُ ويقصد أكثر مما يقول . ولعلَّ من أجلى صور المضمرات هي ظاهرة الاستلزام الحواريّ التي يجري فيها خرقُ إحدى المبادئ الأربعة التي تشمل النوع والكم والكيف والمناسبة مع مراعاة مبدأ التعاون بين أطراف المحادثة في ضوء تأصيل (بول كرايس) (روبول, 2003ص 54-55)

ومفهوم المعنى الضمني لدى (كرايس) هو أنَّ ((يستعمل (...) للحديث عما يمكن أن يضمنه أو يوحي به أو يعنيه متكلم ما فوق ما يصرح به من ظاهر كلامه)) (براون,1997 ص 39)

والأمر لا يقتصر على المستوى الإعلامي للخطاب . فالخطاب الحجاجي تجري عليه سننُ الإضمار التداوليّة مثلما تجري على الخطاب الذي تهيمن عليه الوظيفة الإعلاميّة فـ ((حين تكون النتيجة ضمنية يجب أن تكون قابلة للاستنتاج . يستلزم هذا القيد أن يستخرج هذا المتلقي من النص أو السياق معلوماتٍ كافيةً لاستنباط النتيجة الضمنية)) (طروس , 2005 . ص 109) .

ومن أمثلة الأجوبة المسكتة التي تمثل مصداقاً من مصاديق الاستلزام الحواريّ التي يجري فيها خرقُ مبدأ المناسبة ((قال رجل لعبد الله بن طاهر : بلغني أنَّ فلاناً أعلم الأمير أني ذكرته . قال : قد كان ذاك . قال : فاخبرني بما قال . قال : ما أحبُّ أنْ أشتم نفسي بلساني)) (ابن أبي عون , 1996ص 29)

فالدلالة الحرفيّة لكلام المجيب أنَّ كلامه يرتكز على إبلاغ السائل أنه لا يرغب بشتم نفسه بلسانه , ومقتضى سؤال المخاطب يستدعي أنه يذكر له مفردات الشتيمة التي بلغته , فاقتفاء أثر التلميح في صياغة الجواب المسكت يرمي إلى صون وجهه ؛ فثمة كلام نابٍ مقذع لو تفوّه به المتحدث لأعاد ذلك الكلام المشين وكأنَّهُ شتم نفسه بنفسه الأمر الذي يتيح للسائل أنْ يستنتج مؤولاً بالارتكاز على سياق الحال أنَّ الكلام هو عبارة عن ألفاظ السباب المستهجنة التي من شأنها أنْ تجرحَ المخاطبَ محققاً بذلك الإيجاز الذي هو سمة نوعية ترتكز عليه المقومات اللغوية للجواب المسكت , وهو بذلك يحقق فعلاً إنجازياً إقناعياً غير مباشر من شأنه أن يؤثر في المخاطب ويكبح سيرورة أسئلته ويأذن بغلق المحاورة. وخرق مبدأ المناسبة هو أكثر مبادئ (غرايس) الأربعة التي يتم خرقها .

واللجوء إلى آلية الاستلزام الحواريّ حفاظاً على الوجه لا يقتصر فيه على الحفاظ على وجه المتحدث وصيانته بل في أحيان يكون الحفاظ على وجه المخاطب هو الهدف من وراء إيثار التلويح والتلميح على التعبير المباشر نحو : ((قال رجل لابن عباس : أعلم فلاناً بشكري . قال : قل حتى أسمع)) (ابن أبي عون , 1996ص36) فالفعل الإنجازي الطلبي يقتضي من السامع موافقة أو رفضاً بدلالة حرفية صريحة تشير إلى الامتثال أو عدمه بيد أنَّ السامع قد عدل من الأسلوب الحرفيّ المباشر في جوابه إلى التلميح مع حفاظه على مبدأ التعاون , فارتكز جوابُهُ المسكت على طلب فعل الشّكر , و هو خلاف مقتضى فعل الكلام الآمر الذي يفترض فعلين إما فعل الوعد أو الإحجام فلا يكون جواب الطلب طلباً . والعملية التأويلية لدلالة (قل حتى أسمع) تدل على رفضه الإعلام بطريقة تضمر الرفض مع التعليل بكونه لم يسمع , فالبديل التعبيريُّ المباشر للاستلزام يكون أنَّك لم تشكره فكيف تأمرني بصنع شيء يخالف الحقيقة ويفضي بي إلى الكذب ! ويليق بك أنْ تشكر حتى أكون صادقاً في موافقة كلامي للواقع . ولا شك أنَّ اللجوء للاستلزام لا يحقق الاختصار في الجواب فحسب بل يصون وجه السامع من أن يخدشه بإدانة تحرجه وتغلق الحوار . والسامع هو الآخر سوف يكفُّ عن الحديث لأنه يدرك أنه لو مضى في ردِّهِ سوف يحرج نفسه فيختار السكوت . ونظير الجوابين السابقين اللذين يتم فيهما خرق قاعدة المناسبة مع الحفاظ على مفهوم التعاون الردُّ الآتي ((قال بنو تميم لسلامة بن جندل : مجدنا بشعرك . قال : افعلوا حتى اثني)) (ابن أبي عون , 1996ص 36) فالمجيب لم تصدر منه استجابة تعبر عن التأثير بفعل القول فيصدر منه فعلا إنجازياً يتمحور على الوعد والإيفاء بالطلب أو الإحجام والرفض غير أنه آثر التلميح وقابل طلبهم بطلب الفعل الذي لم يعلِّقه بمفعول به محدد مضمرا كونه لم يفعلوا شيئاً يستحقون المديح والثناء في شعره صائناً بذلك وجههم ومنجزاً فعلا لغوياً إثباتياً بكونه لن يفعل .

ومن الأجوبة الساخرة المسكتة المرتكزة على آلية الاستلزام ما تضمنه الخبر الآتي: ((دق رجل على عمرو بن عبيد , قال : من هذا ؟ قال : أنا . فقال : ما نعرف أحداً من إخواننا يسمى أنا)) (ابن أبي عون , 1996ص93) , فالجواب أنكر على المتحدث أنْ يُعَرِّفَ نفسَهُ بضمير المتكلم ؛ فهو متوارٍ خلف الباب ويبقى مبهماً , فالاستلزام في عبارة (لا نعرف أحداً من إخواننا يسمى أنا) تنطوي على السخرية , فبعد تعريف الطارق بنفسه يُؤذن له ويُرَحَّبُ به , ولكنه أجاب صاحبَ الدار بخلاف مقتضى الظاهر بعبارة إخبارية تسلب معرفته بالضمير (أنا) , فسياق الحال المتوافر فيه مبدأ التعاون يُمَكِّنُ السامعَ أن يؤول قصدَ المجيبِ بكونه لم يُحْسِنْ التعريفَ بنفسه , فـ (العَلَمُ) يحدد ويُعيّنُ مسماه مطلقاً دون قيد أو شرط (ابن عقيل, 1997 , 1\ص97) ,في حين ضمير المتكلم من المشيرات المقامية و لا يحدد ويعين المخاطب إلا بقرينة الحضور البصري في حين هو متوارٍ خلف الباب.

وتسهم الاستلزمات في توجيه الحجاج بعد الإذعان بحجة المتحدث بطريقة يجري فيها التلويح بالنتيجة فقد ((قيل لبعضهم : لو طلبت الولد . قال : من حبي للولد تركت طلب الولد)) (ابن أبي عون. 1996ص 115) ,فالمعنى الحواريُّ الضمنيُّ في الجواب يستلزم إذعاناً بقيمة الولد وموافقة لرأي المخاطب في التحضيض على إنجابه وتعليلاً في الوقت نفسه لترك طلبه خشية فقدانه وحزنه لموته . فثمة خرق في مبدأ المناسبة سوَّغه مبدأ التعاون الذي يتيح استنتاج قصد المجيب الضمني فيتحقق فعل الإقناع ويحجم عن معاودة الاعتراض بسكوته المذعن بالحجة .

وقيل لبعضهم ((لِمَ جعلت خاتمك في يدك الشمال ؟ قال : لأعرف المتكلفين ومن لا يعنيه شأنه)) (ابن أبي عون , 1996ص121) .و خطابُ السائل وهو في ظاهره استفهام ولكنه استفهامٌ استنكاريٌّ يدين السامعَ ويحرجه بنحو يقطع جواب المخاطب ؛ لأنه يلوذ بحجة اجتماعية تقتضي وضع الخاتم في اليمنى انسجاماً مع العرف , بيد أنَّ السامع لجأ إلى تهديد وجه السامع من خلال خرق قاعدة الأدب في الحوار واللجوء إلى العنف اللفظي بتوسل الاستلزام وخرق مبدأ المناسبة في الحوار ؛معللاً أنَّ ذلك الصنيع هو معطى لنتيجة يريد أنْ ينتهي إليها , وقد صاغ تلك بجملة خبرية تقريرية لمعرفة المتطفلين ولكنها فيما تستلزم من معنى تفيد أن الخطاب مخصوص بالمعترض وكونه فضولياً مما يهدد وجهه , فيؤثر خيار السكوت صيانة لوجهه من ما يهدده من السباب بعد أن فطن للمعاني الضمنية التلويحية التي يشف عنها قصد المتحدث في توبيخه إياه.

ومن الأجوبة التي تتضمن استلزامات توحي بالسخرية ((قال رجل لأحد الظرفاء , وقد كايده : إن سكت وإلا قمت قال : ما رأيت أحداً هددنا بنعمة سواك)) (ص 210) , ففعل الوعيد في تأثيره الإنجازي يقتضي فعلاً يرتكز على الاعتذار أو مناكدة السامع , ولكن الآخر آثر فعلاً غير مباشر معتمداً السخرية في التعبير بالارتكاز على استلزام حواريٍّ يخرق قاعدة المناسبة والملاءمة تعويلا على قرينة الحال في إيصال قصده بالاستخفاف به والإشارة إلى كونه ثقيلاً وتهديده بمغادرة المجلس يشكل رغبة وأمنية لديه.

((قال رجل للأحنف : أخبرني الثقة عنك بسوء . فقال الأحنف : الثقة لا ينم)) (ص 20)

فعبارة المجيب في ظاهرها بنية تركيبية إخبارية (الثقة لا ينم) ولكن في بعدها الضمني تضطلع بفعل لغوي غير مباشر فحواه نفي حجة الخصم وتكذيبه , فمقتضى عبارة السائل يستدعي اما إنكاراً أو إقراراً واعتذاراً من قبل المجيب بيد أنه آثر الأسلوب الضمني في استلزام حواري خرق قاعدة المناسبة تعويلاً على قرائن معنوية يستنتج عن طريقها السامع ليس إنكاره فحسب بل تكذيبه في دعواه مراعياً قواعد الأدب وصائناً وجه محدثه من أنْ يصارحه في تكذيبه مختاراً التلويح .

وكثير من التداوليين يرى أنَّ الحجاج من الممكن أن يحصل في عبارات الاقتضاء وليس في الاستلزامات فحسب إذ ((الحجاج لا ينحصر فقط في المستوى القضوي للمقول , فأي عنصر من التضمنات و الاقتضاءات التداولية للفعل اللغوي ينشأ الحجاج)) طروس , 2005 . ص 129)

ويرى (فيلمور) أن المقتضي هو مجمل الشروط التي يجب أن تتوافر عند الحوار حتى يتحقق العمل غير القولي التأثيري أي العمل المتضمن في القول نحو عبارة افتح الباب , فشروط نجاح فعل فتح الباب في بعده التأثيري هو وجود باب مغلق حقا في حال مقام الكلام وقابل للفتح , وتوافر نوع معين من العلاقات بين المتخاطبين تتيح للأول أنْ يتوجه للثاني بالطلب والأمر , ويجب أن يكون الآخر بهيئة تتيح له تنفيذ ما يطلبه المخاطب منه (ينظر : صولة,2007 ص 103)

. ومن شأن المقتضى أن يسم العبارة المتضمن فيها بسمة دلالية حجاجية فيما يرى (ديكرو) (صولة,2007 ص 90) , فالاقتضاء هو المهاد التصوري الذي يجعل من المحاورة الجدلية ممكنة إذ ((من وجهة نظر حجاجية تتمثل الخاصية الأساسية لعناصر المحتوى المقتضاة في أنها عناصر مستقرة ويمكن اعتبارها مكونة للإطار أو لنقطة الانطلاق التي يريد فرضها في النقاش صاحب الملفوظ المتضمن لهذه المقتضيات)) (بلانتان ,2008 ص 139) .

ومن أبرز مقولات الاقتضاء لدى التداوليين أنَّ ((اثبات المقتضي يحصل في الملفوظ المنفي)) (بلانتان ,2008 ص 36) ,ولهذه المقولة مصداق جلي في الأجوبة المسكتة فقد ((قيل لبعض الفلاسفة : أخرج هذا الهم من قلبك قال ليس بإذني دخل .)) (ابن أبي عون , 1996 ص 110)

إنَّ اقتضاء العبارة المنفية المتعلقة بعبارة الجار والمجرور(بإذني) تفيد كونه قد دخل بتأثير غيره فيكون غيرُهُ مسؤولاً عن إخراجه لا هو . إنَّ لجوء المجيب إلى تقديم الجار والمجرور على متعلقه الفعل (دخل) أسهم في إنشاء هذا الاقتضاء وليس فعل النفي(ليس) وحده , فالبديل التركيبي في حفظ رتبة الجار والمجرور وتأخرها عن متعلقها ينشأ معنى لا يكافئ تلك العبارة في بعدها الاستعمالي , فالعبارة البديلة المفترضة (ليس دخل باذني) اقتضاؤها ردٌّ على سؤال كونه دخل بإذنه , و بإذن غيره في حين في جوابه المسكت أفاد التقديم (باذني) المنفي بـ (ليس) قصر النفي على نفسه في بعده القصدي الصريح , وفي بعده الضمني المرتكز على الاقتضاء جرى تقويض حجة المدعي وطلبه بإخراجه .

ومن اقتضاءات الأجوبة المسكتة ((قال رجل لعمرو بن العاص : لأتفرغن لك . قال : الآن وقعت في الشغل)) (ابن أبي عون , 1996 ص 10) فاقتضاء عبارة (لأتفرغن لك) تدل على أنه كان منشغلاً عنه وفي بعدها القصدي الإنجازي تشير لفعل الوعيد والتهديد , وفي رد المجيب تفيد الدلالة الضمنية للاقتضاء بأنه كنت متفرغاً (عكس ما يقول المدعي) و بذلك فهي تسهم في تهوين عبارة الوعيد التي هدد بها المخاطب , وعبارته أيضاً تنجز فعلاً ضمنياً يحكم بعجزه من أن ينال منه مستخفاً به . والقرينة التي يمكن أن يستدل بها على اقتضاء المجيب هي قرينة نحوية ناشئة من تعلق الظرف (الان) بالفعل (وقعت) , فهذا الفعل بتعلقه بعبارة الجار والمجرور (في الشغل) يدل تركيبياً على أنَّه كان منشغلاً ولكن تعلقه بالظرف (الآن) يسلب كونه كذلك في الزمن الماضي المنقطع . وبتحويل الظرف وتقديمه على متعلقه (الفعل) أفاده التخصيص بالانشغال في لحظة إنشاء الخطاب أي لحظة الوعيد أي زمن الحال الممتد لزمن المستقبل إمعاناً في الدلالة على عجزه .

و الاقتضاءات الموجودة في الأجوبة المسكتة من شأنها أن تمهد الأرضية الحجاجية للاستلزامات الحواريّة بنحو ما جاء في الجواب الآتي ((قال رجل لابن أبي داود : علي بن المعتصم أراد أن يغصبني ضيعتي . قال فاذهب حتى يفعل)) (ابن أبي عون, 1996 ص106) فالدلالة القصدية للجواب هي رفض الدعوة لا تأجيلها ؛ فلا يمكن حَمْلُ دلالةِ الفعل (اذهب) على مقتضى الظاهر بمعنى تأجيل النظر والانتظار ريثما يجري غصبُ ضيعته . والذي أتاح هذا الاستلزام ومكنه في الخطاب هو الاقتضاء الكامن بأنه (لم يفعل) بمعنى لم يغصب ضيعته , فالدلالة الزمنيّة على الحال في الفعل المضارع تنقلب وتتخصص

إلى الاستقبال بدخول الحرف (حتى) الذي يفيد انتهاء الغاية , و(أن) المضمرة في البنية العميقة للجملة بعد (حتى) تعاورت مع (حتى) في تخصيص الزمن للمستقبل غير الناجز , فاقتضاء المضمر في (حتى يفعل) أنه : لم يفعل بعد .

وفي الجواب الآتي يجري الأمرُ نفسُهُ في كون الاقتضاء ينشئ الاستلزام الحواريَّ و يهيئ له الوجود في بنية الخطاب , فقد ((قيل لأعرابي: فلان فارس . فقال والله لو ركب حائطاً خاف أن يجمح به)) (ابن أبي عون, 1996 ص 158) فالاستلزام يخرج بقصد الجواب إلى السخرية بإثبات فروسيته بهدف إنشاء فعلٍ إنجازيٍّ ضمنيٍّ تأكيديٍّ يجحد فروسيته ويثبت كونه جباناً , الذي هيَّأ لهذا الاستلزام ومكنه في الخطاب هو اقتضاء (لو ..) وما دخلت عليه , فهي أداة امتناع لامتناع , فاقتضاء (لو ركب ...) هو : لم يركب شيئاً حتى حائطاً .

الخاتمة

ومما سبق بحثه في الأجوبة المسكتة يخلص البحث الى أبرز النتائج الآتية :

1. حظيت الأجوبة المسكتة بعناية مهمة في أبرز كتب الأدب والأخبار فأفردت لها أبواب ضمن كتب التّراث وأفرد لها ابن أبي عون مصنفاً مستقلاً بها .

2. الجوابُ المسكت هو جواب فوري انفعالي يضطلع بغلق المحاورة وإحراج الخصم في ادعائه ؛ فهو يمثل مصداقا للتفاعل الحواريِّ في واقعة يؤطرُها سياقٌ تواصليّ عِمَادُهُ الحِجَاجُ .

3. في ضوء نظرية المناسبة والصلة يمكن أنْ يعد تأويل الأجوبة المسكتة مصداقا للملاءمة القوية التي لا تستدعي مجهوداً تأويلياً فكلما قلَّ الجهد المبذول في معالجة الملفوظ ازدادت درجة ملاءمته والعكس غير صحيح ؛ فالعلامات السيميائية البادية على وجه سامع الجواب المسكت من حيرة ودهشة وارتباك هي دلالة طبعة تؤكد فورية التأويل وسرعته وكون ملاءمته قوية .

4. يوظف الجواب المسكت المشيرات المقامية بنحو يعزز الوظيفة التعالقية فالمجيب يستعيض عن بدائل كثيرة في تعيين المخاطب وينتقي ما يرسم المسافة الجدلية التي تسهم في إذكاء النزاع أو ينتقي المشير الذي يسهم في استعطاف السامع وإقناعه وخلق علاقة الحميمية بين الاثنين إذا كان الخطاب تعاونياً .

5. في ضوء نظرية الأفعال الإنجازية تكون معظم الأجوبة المسكتة أفعالاً إنجازية إثباتية تأكيدية , فهذه الأفعال تبيّن وجهات نظر المتجادلين واعتراضاتهم وتعبّر عن يقين المتكلم بأن محتوى قوله مطابق لحالة الأشياء في الكون .

6. الملاحظ في نسيج الخطاب المسكت الذي يُوَظَفُ فيه فعلُ الإنجاز الإثباتيّ أنَّه في أحيان قد يرد منفرداً وفي أحيان أخرى يتركب الجوابُ المسكت المشتمل على فعل إنجازي إثباتي من أفعال أخرى كألامر ونحوهما , فالجواب المسكت تتركب فيه الأفعال الإنجازية ولا يتضمن فعلاً إنجازياً إحادياً .

7. يشيع الاستفهام أيضاً في الجواب المسكت , وهو سؤال لا يتيح للسامع انتقاء الإجابة التي تدعم حجته ودعواه بل هو سؤال من شأنه توجّيه الحجاجَ نحو نتيجة معينة ينكرها السامع ولا يريد أن يقرَّ بها .

8. في معظم أجوبة الاستفهام المسكتة تكون الدعوى التي يردها الجواب مرتكزة هي الأخرى في المكون الابتداري على استفهام استنكاري فيحصل التقابل بين استفهامين استنكاريين .

9. تنتظم الحجج في آلية الجواب المسكت بـ (السلم الحجاجي) اذ تجتمع الحجج في فئة حجاجية واحدة وتتوزع من الحجج الأضعف إلى الحجج الأكثر قوة في الإقناع بنتيجة تناهض دعوى الخصم مما يعزز القول بعمومية مبادئ السلم الحجاجي و كونيتها في انطباقها على وقائع تداولية كثيرة في اللسان العربي ومن بينها الأجوبة المسكتة .

10. ترتكز آليات الاقناع في الجواب المسكت في توجيه مسار الحجاج على مربع (موشلر) فحجج الجواب المسكت في تعددها في أحيان لا تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة , فهي حجج متعاندة ولكنها تنتهي إلى نتيجة واحدة ويكون ذلك بواسطة العوامل الحجاجية التي توجه الحجاج وتحسمه لصالح الحجة الثانية , وأبرز العوامل الحجاجية الموجهة في الجواب المسكت هي (إنَّ) و(اللام)المزحلقة في خبرها , وحرف الاستدراك (لكنَّ) .

11. يشتمل الجواب المسكت على كثير من متضمنات القول المستنتجة عبر آليتي الاستلزام الحواريّ والاقتضاء , فهاتان الآليتان تحققان الإيجاز الشديد في الملفوظ , وسمة الجواب المسكت فوريته وإيجازه , فهو كلام سريع انفعالي والسمة الأسلوبية للعبارات الانفعالية هي قصرها , إذ يجري في الغالب خرق مبدأ المناسبة في الاستلزام من دون بقية المبادئ تعويلاً على سياق بثِّ الجواب في إدراك قصد المجيب وفي الغالب أيضاً أنْ تتضمنَ مقاصدُ الجواب ما يهدد وجه السَّامع ويخدشه مِنْ مصاديق العنف اللغويّ يلجأ المتحدث إلى خيار إضمارها.

مصادر البحث

آن بافو ماري. جورج إلياس رفاتي (2012) *النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية* . . ترجمة محمد الراضي . المنظمة العربية للترجمة . بيروت . لبنان. الطبعة الأولى .

ابن أبي عون (1996) .*الأجوبة المسكتة* . دراسة وتحقيق د مي أحمد يوسف . مؤسسة عين للبحوث والدراسات الانسانية والاجتماعية . القاهرة . الطبعة الأولى.

ابن الجوزي (2003) *أخبار الأذكياء* .. دار ابن حزم . بيروت . لبنان. الطبعة الأولى.

ابن خلكان أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق إحسان عباس .دار صادر – بيروت .

ابن عقيل (1997) . *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك* . تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد . دار الطلائع . القاهرة

أرمينكو فرانسواز , *المقاربة التداولية* . ترجمة سعيد علوش , مركزالانماء القومي . بيروت ب. ط .

الأشبيهي شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور أبو الفتح.(1419) *المستطرف في كل فن مستطرف* . عالم الكتب – بيروت. الطبعة الأولى.

الإفريقي محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور (1414 هـ) *لسان العرب* . دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة ـ

الأندلسي, أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين (1420 هـ)*البحر المحيط في التفسير* .تحقيق: صدقي محمد جميل . دار الفكر – بيروت

براون ج. ب , يول و . ج . (1997) *تحليل الخطاب* .. ترجمة . د. محمد لطفي الزليطي . د. منير التركي .نشر جامعة الملك سعود .

بركة فاطمة الطبال (1993) *النظرية الألسنية* . عند رومان جاكوبسون. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر . الطبعة الأولى . بيروت .

بلانتان كريستيان 2008 *الحجاج* .. ترجمة عبد القادر المهيري . .دار سيناترا . تونس

بلانشيه, فيليب (2007) .*التداولية من أوستن إلى غوفمان* .. ترجمة صابر الحباشة . دار الحوار سوريا الطبعة الاولى .

الجاحظ (1423 هـ) *البيان والتبيين* . .دار ومكتبة الهلال، بيروت

الحباشة, صابر (2010). *لسانيات الخطاب . الأسلوبية والتلفظ والتداولية*. دار الحوار. الطبعة الأولى سورية

ختام, جواد (2016) *التداولية أصولها واتجاهاتها*. دار كنوز المعرفة . عمان . الطبعة الاولى

دايك تون أ . فان .(2005) *علم النص مدخل متداخل الاختصاصات* . ترجمة د. سعيد حسن بحيري . دار القاهرة . مصر الطبعة الثانية

دايك, فان (2000) . *النص والسياق . استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي* .. ترجمة عبد القادر قنيني . افريقيا الشرق . الدار البيضاء .

الدريدي سامية (2007) *الحجاج في الشعر العربي بنيته و أساليبه* . عالم الكتب . الاردن الطبعة الاولى

ذهبية حمو الحاج. *لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب* ..نشر دار الأمل . الطبعة الثانية .

رشيد الراضي (2005 *الحجاجيات اللسانية عند أنسكومبر وديكرو* . مجلة عالم الفكر العدد 1 المجلد 34 يوليو سبتمبر 2005 الصفحة 215- 216) .المجلس الوطني للثقافة والفنون .

روبول آن جاك موشلار(.2003) *التداولية اليوم علم جديد في التواصل* .. ترجمة سيف الدين دعفوس ومحمد الشيباني . المنظمة العربية للترجمة .بيروت لبنان . الطبعة الأولى.

الزركلي, خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الدمشقي (2002) *الأعلام* .. دار العلم للملايين الخامسة عشر .

الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله (1998) *أساس البلاغة* . تحقيق: محمد باسل عيون السود الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان الطبعة: الأولى.

الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر (1992) . *ربيع الأبرار ونصوص الأخبار* . تحقيق عبد الأمير مهنا .مؤسسة الأعلمي للمطبوعات . بيروت . لبنان . الطبعة الأولى.

الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله (1987م) *المستقصى في أمثال العرب* . دار الكتب العلمية – بيروت الطبعة الثانية،

السامرائي, فاضل صالح (2002) *معاني النحو*.. دار الفكر . عمان . الطبعة الثانية

شارودو باتريك. دومينيك منغنو (2008) معجم *تحليل الخطاب* .. ترجمة عبد القادر المهيري وحمادي صمود . دار سيناترا . تونس

الشهري عبد الهادي بن ظافر (2004) *استراتيجيات الخطاب* . *مقاربة لغوية تداولية* . الكتاب الجديد . بيروت . لبنان. الطبعة الاولى

شير جان ,و آن ريبول (2010) *القاموس الموسوعي للتداولية*. ترجمة مجموعة من الأساتذة بإشراف عز الدين المجدوب . دار سناترا . تونس

صحراوي, مسعود (2011) . *في الجهاز المفاهيمي للدرس التداولي المعاصر* .. ضمن كتاب : التداوليات علم استعمال اللغة . اعداد وتقديم حافظ اسماعيلي علوي .عالم الكتب الحديث .الأردن .الطبعة الأولى

صولة, عبدالله. (2007) *الحجاج في القران من خلال أهم خصائصه الأسلوبية* . دار الفارابي . بيروت . لبنان . الطبعة الثانية

طروس, محمد . (2005) *النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية* دار الثقافة والنشر . الدار البيضاء . الطبعة الأولى .

عادل, عبد اللطيف (2013). *بلاغة الإقناع في المناظرة* . منشورات ضفاف . بيروت لبنان. الطبعة الأولى.

عبد الرحمن, طه 2010 . *في أصول الحوار وتجديد علم الكلام* . .المركز الثقافي العربي. المغرب .الطبعة الرابعة.

عبد الكريم جمعان 2009 . *إشكالات النص . دراسة لسانية نصية* . المركز الثقافي العربي . الدار البيضاء . بيروت . الطبعة الأولى.

العزاوي أبو بكر(2006.) *اللغة والحجاج* ..نشر مطبعة العمدة الدار البيضاء .الطبعة الاولى

عمر أحمد مختار (2008 م) معجم *اللغة العربية المعاصرة* .. عالم الكتب الطبعة. الأولى،

المبخوت, شكري (2010) *دائرة الأعمال اللغوية* .. دار الكتاب الجديد المتحدة . بيروت . لبنان الطبعة الاولى.

المسدي, عبد السلام . (2010) *مباحث تأسيسية في اللسانيات* .. دار الكتاب الجديدة المتحدة . بيروت الطبعة الأولى .

الناجح, عز الدين (2011) *العوامل الحجاجية في اللغة العربية* .. نشر مكتبة علاء الدين . صفاقس .تونس . الطبعة الاولى

References

The Holy Qur'an

Abdul-Rahman, Taha (2010). *In the Origins of Dialogue and Renewing the Science **of** Speech*. 4th Ed. Morocco: Arabic Cultural Center .

Adil, Abdul-Latif (2013). *The* Eloquence *of Persuasion in Debates*. 1st Ed. Beirut: Dhifaf Publications.

Al-Afriqi, Muhammed Ibn Makram Ibn Ali Abul Fadhil and Jamalul Din Ibn Mandhoor (1414 AH). *Lisan Al Arab*. 3rd Ed. Beirut: Sader Publishing House.

Al-Andalusi, Abu Hayan Muhammed Ibn Youssef Ibn Ali Ibn Youssef Ibn Hayan Atheer Al-Din (1420 AD). *Al-Bahr Al-Muhitt on Interpretation*. Recognized by Sidqi Muhammed Jameel. Beirut: Al-Fikr Publishing House.

Al-Azzawy, Abu Bakr (2006). *Linguistics and Al-Hajjaj*.1st Ed. Al Dar Al-Baydhaa': Alumdah Publishing Press.

Al-Duraidi, Samyah (2007). *Al-Hajjaj in Arabic Poetry: Structure and Style*. 1st Ed. Jordan: World of Books.

Al-Habasha, Saber (2010). *Linguistics of Speech: Stylistics, Pronunciation and Pragmatics*. 1st Ed. Syria: The Dialogue Publishing House.

Al-Jahidh (1423AH). *Al-Bayan and Al-Tabyeen (Explanation and Clarification)*. Beirut: Al-Hilal Library.

Al-Mabkhoot, Shukri (2010). *The Circle of Linguistic Works*.1st Ed. Beirut: The United New House of Books.

Al-Masady, Abdul Salam (2010). *Statutory Inspections in Linguistics*. 1st Ed. Beirut: The United New House of Books

Al-Najih, Izzul Din (2011) *Al-Hajjajiyah Elements in the Arabic Language*. 1st Ed. Tunis: Allaul Din Publishing Library.

Al-Radhi, Rasheed (September 2005). "Al-Hajjaji Linguistics in Inscomber and Dicro". *In The World of Intellect Journal*. Vol.34. Issue: 1. PP: 215-216. The National Board of Culture and Arts.

Al-Samarraei, Fadhil Salih (2002). *Meanings of Grammar*. 2nd Ed. Uman: Al-Fikr Publishing House .

Al-Shahri, Abdul-Hadi Ibn Dhafer (2004).*The Strategies of Speech: A Pragmatic Linguistic Approach.* Beirut: The New Book.

Al-Tabbal, Fatimah Barakah (1993). *The Linguistic Theory for Roman Jacobson.* 1st Ed. Beirut: University Association for Studies and Publishing.

Al-Zamakhshari Abul Qasim Mahmood Ibn Amr Ibn Ahmed, Jarrullah (D. 538) (1987). *The Inquired in Arabs Proverbs*. 2nd Ed. Beirut: The Scientific Books Publishing House.

Al-Zamakhshari, Abu Al-Qasim Mahmood Ibn Umar (1992). *The Spring of the Righteous and the Texts of Tales*.1st Ed. Recognized by Abdul Ameer Mhanna. Beirut: Al A'alami Association for Prints.

Al-Zarkali, Khairuldin Ibn Mahmood Ibn Muhammed Ibn Ali Ibn Faris Al-Dimashqi (May, 2002). Al-A'Alam. 15th Ed. House of Science for Millions.

Ann Baffo, Mary and George Elia Servatti (2012). *Great Linguistic Theories: From Comparative Grammar to Instrumentalism*. 1st Ed. Translated by Muhammed Al-Radhi. Beirut: The Arabic Association for Translation.

Armingo, François. *Pragmatic Approximation.* Translated by Said Aloosh. The Center of National Advancement. Beirut.

Ashbihi, Shihabul Din Muhammed Ibn Ahmed Ibn Mansoor Abul Fateh (1419). *The Exquisite in Every Exquisite Art*. 1st Ed. Beirut: The World of Books Publishing.

Blanton, Christian (2008). *Al-Hajjaj*. Translated by Abdul-Kadir Al-Muhairi. Tunis: Sinatra House.

Blantsche', Philip (2007) *Pragmatics: From Austin to Goffman*. 1st Ed. Translated by Sabir Al-Habasha. Syria: Al- Hiwar Publishing House.

Brown, J. B. and Yule, G. (1997). *Discourse Analysis*. Translated by Muhammed Lutfi Al-Zalitti and PhD. Munir Al-Turki. Saudi Arabia: University of the King Saud.

Dijk, Teun. A. Van (2005) *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. 2nd Ed. Translated by Behiri, Said Hasan. Egypt: Cairo Publishing House .

Dijk, Van (2000). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Translated by Abdul Qadir Qannini. Al Dar Al-Baidhaa': Africa of the East Publishing.

Ibn Abdul-Karim, Jamaan (2009). *The Problems of a Text: A Textual Linguistic Study*. Al-Dar Al-Baidhaa': The Arabic Cultural Centre.

Ibn Abi Awn. *The Silencing Answers: A Study and Recognition by May Ahmed Youssef*. 1st Ed. Cairo: Al-Ain Association for Human and Social Researches and Studies.

Ibn Ahmed, Abul Qasim Mahmood Ibn Amr and Al-Zamakhshari Jarullah. (1419 AH-1998 AD). *The Principle of Eloquence*. 1st Ed. Recognized by Muhammed Basil Uyoon Al-Sood. Beirut: Dar Al-Qutub.

Ibn Al-Jawzi (2003). Akhbaar Al_Athkyaa'. *Tales of Smart People*. 1st Ed. Beirut: Ibn Hazm Publishing House.

Ibn Aqeel (1997). *Ibn Aqeel's Explanation of Alfeyat Ibn Malek.* Recognized by Abdul Hameed, Muhammed Muhi Al-Din. Cairo: Al Talae' Publishing House.

Ibn Khalkan Abul Abbas, Shamsul Din Ahmed Ibn Muhammed Ibn Ibrahim Ibn Abi Bakr. *Death of the Elites and the News of the Sons of Time*. Recognized by Ihsan Abbas. Beirut: Sader Publishing House

Khitam, Jawad (2016). *Pragmatics: Origins and Directions*.1st Ed. Uman: of Kunooz Al-Ma'rifah Publishing House.

Omar, Ahmed Mukhtar (2008 AD-1429 AH). A Dictionary of Contemporary Arabic. 1st Ed. The World of Books Publishing.

Reboul, Anne and Jacque Moschler (2003). *Pragmatics Today: A New Science in Communication.* 1st Ed. Translated by Saiful-Din Da'fus and Muhammed Al-Shaibani. Beirut: Arabic Organization of Translation.

Reboul, Anne and Jacque Moschler (2010). *Encyclopedia Dictionary of Pragmatics*. Senior Translator Izzul Din Al-Majdoob. Tunis: Santra Publishing House.

Sahrawi, Masuod (2011). "On the Conceptual Apparatus of the Contemporary Pragmatic Lesson". In Pragmatics: The Science of Using Language. 1st Ed. Introduced by Hafidh Ismaiel Alawy. Jordan: The New World of Books.

Saulah, Abdullah (2007). Al-Hajjaj in Al-Qur'an through His Stylistic Characteristics. Beirut: Al-Farabi Publishing House.

Sharudu, Patrik and Duminik Mingano (2008). A Dictionary of Discourse Analysis. Translated by Abdul Qadir Al-Muhaiari and Hamadi Sumood. Tunis: Sinatra Publishing House.

Taroos, Muhammed (2005). *Al-Hajjajiyah Theory through Eloquent, Logical and Linguistic Studies.* Al-Dar Al-Baidhaa: The Culture and Publishing House.

Thuhaibah, Hamoo Al Haj (2010). *Pronunciation Linguistics and Speech Pragmatics*. 2nd Ed. Al-Amal Publishing House.

شط الغراف في الخرائط القديمة والحديثة

سالار علي خضر الدزيي
مركز احياء التراث العلمي العربي
جامعة بغداد
Salar742010@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.10

Received 18/11/2019 Accepted 25/2/2020

الملخص

يهدف هذا البحث الى القاء الضوء على جغرافية شط (نهر) الغراف وهو أحد الفروع الرئيسية المتفرعة من نهر دجلة جنوبي السهل الرسوبي، حيث تم متابعة التغيرات التي تعرض لها هذا الشط (النهر) عن طريق مجموعة من الخرائط القديمة والحديثة، والتي تعود الى الأعوام (٣٠٠٠ق.م، و١٧٧١م، و١٨١٠م، و١٩٤٤م، و١٩٥٩م، و٢٠٠٩م، ٢٠١٧م) وقد اتضح من خلال البحث ان شط الغراف هو نهر متكامل من حيث الظاهرات الجيومورفولوجية الخاصة بالانهار (التواءات نهرية، وجزر نهرية، واهوار، ومصب نهري)، كما انه تعرض لعدة تغيرات وخاصة في مصبه في نهر الفرات، حيث كان سابقا يصب في نهر الفرات ولكن بسبب مجموعة من العوامل منها قلة مياه نهر دجلة في الأعوام الأخيرة وانشاء العديد من النواظم على شط الغراف فضلا عن الترسبات النهرية وانشاء مبزل المصب العام كل ذلك أدى ذلك الى انقطاع اتصال شط الغراف بنهر الفرات.

والخرائط القديمة اظهرت ان الغراف كان في الماضي يصب في نهر الفرات عند مدينة الناصرية، ولكن نتيجة تجمع الترسبات في ذنائب شط الغراف أصبح الشط يتجه جهة الشرق باتجاه الاهوار المركزية. كما ان انشاء مبزل (المصب العام) كان أحد الأسباب الرئيسية في قطع اتصال الغراف بالفرات عند مدينة الناصرية. وأوضحت الخرائط القديمة التي تعود للقرن الثامن عشر الميلادي ان الغراف كان موجودا بفرعيه البدعة والشطرة.

الكلمات المفتاحية: نهر، خرائط، اهوار، مصب، ترسبات

Shatt Al-Gharraf in Ancient and Modern Maps

Salar Ali Khidher
Center of Revival of Arabian Science Heritage
University of Baghdad

Abstract

This research aims to shed light on the geography of Shatt Al-Gharraf, one of the main branches of the Tigris River south of the sedimentary plain, where the changes exposed by this Shatt (river) were followed by a set of old and modern maps, which date back to the years (3000 BC, 1771 AD, 1810 AD, 1944 AD, 1959 AD, 2009 AD, 2017 AD). Through this research, Shatt al-Gharraf was found to be an integrated river in terms of the geomorphological phenomena of the rivers (river meanders, river islands, marshes, and estuary). Besides, it was exposed to several changes especially its downstream in the Euphrates. It was previously flowing into the Euphrates but due to a number of factors such as the shortage of water in the Tigris River in recent years and the establishment of many systems on Shatt Al-Gharaf, as well as the river sediments and the establishment of the General Downstream Trocar, all led to the disconnection between Shatt Al-Gharraf and the Euphrates. The old maps showed that in the past, Al-Gharraf was flowing into the Euphrates River at Nasiriyah, but due to the accumulation of sediments in Shatt al-Gharraf tributaries, the Shatt started to head east towards the central marshes. Moreover, the construction of the General Downstream Trocar was one of the reasons for the disconnection of Al-Gharaf from the Euphrates in the city of Nasiriyah. The Ancient maps of the 18th century showed that Al-Gharraf was present in both branches, Al-Badaa and Al-Shatrah.

Key words: river, maps, marshes, downstream, sediments

المقدمة

اقليم السهل الرسوبي العراقي غني جدا بانهار عديدة مثل دجلة والفرات والانهار المتفرعة منهما، وهذه الانهار هي بمثابة الشرايين للسهل الرسوبي والتي لولاها لتحول السهل الرسوبي ذي المناخ الصحراوي الى أكبر تجمع للرمال ولأصبح ينافس صحراء الربع الخالي في جفافه (وخاصة في فصل الصيف).

ولولا انهار السهل الرسوبي لما عرفت الانسانية حضارة بلاد الرافدين، تلك الحضارة النهرية التي سطرت اول حروف الكتابة على الواح من الطين المأخوذة من ترسبات نهري دجلة والفرات.

واذا ما حاولنا تعداد انهار السهل الرسوبي فأن القائمة ستكون طويلة، فنهر دجلة يتفرع منهُ العديد من الانهار والجداول الكبيرة والصغيرة، مثل شط الغراف وشط الدجيل وجدول المشرح والكحلاء والمجر الكبير والصغير. ونفس الحال لنهر الفرات الذي يتفرع منه كل من جدول الصقلاوية وابو غريب والرضوانية واليوسفية واللطيفية والاسكندرية، فضلا عن الفرعين الرئيسيين شط الهندية وشط الحلة بالاضافة الى شط الدغارة وشط الكوفة وشط الشامية وشط السبيل وشط العطشان. وهذه الانهار والجدول هي الموجودة حاليا، اما اذا عدنا بالتاريخ الى الوراء سنجد العديد من الانهار والتي تعرض البعض منها للأندثار مثل قناة النهراون او تعرض للتعديل كنهر جيحون وسيحون وعيسى والملك والصراة، وغيرها الكثير.

وبسبب طبيعة السهل الرسوبي ذي التربة الهشة لذلك فان انهاره كانت تتعرض للعديد من التغيرات على مر القرون، فالخريطة الجغرافية التي تبين مواقع الأنهار الجارية في السهل الرسوبي الان هي ليست نفس الخريطة قبل عشرات او مئات او الاف السنين الماضية، اذ تترنح الانهار شرقا وغربا تحت تأثير عدة عوامل سواء كانت طبيعية او بشرية.

ضمن هذا البحث سيتم متابعة التغيرات التي اعترت شط الغراف المتفرع من نهر دجلة جنوبي السهل الرسوبي وبالقرب من مدينة الكوت وتحديدا عند دخول نهر دجلة الى دلتاهُ (كما سيتضح ذلك تباعاً)، وذلك من خلال الاعتماد على مجموعة من الخرائط القديمة والحديثة التي رسمت لتبين انهار أقليم السهل الرسوبي. والهدف من هذا البحث هو القاء الضوء على الجغرافية القديمة للقسم الجنوبي من ذلك السهل، لأن أي ظاهرة جغرافية لا يكتمل فهمها بشكل صحيح الى بالعودة الى بدايات تكونها، فكثيرا من الظواهر الجغرافية تُدرس في الجامعات بشكل ظاهرة آنية او ظاهرة وليدة العصر الحالي، مما يجعل الصورة او الفكرة غير مكتملة للطلاب، في حين ان تتبع المراحل التطورية لأي ظاهرة جغرافية سيساعد كثيرا على فهمها بشكل كامل.

وايمانا بأهمية البعد التاريخي لأي دراسة جغرافية، فأننا نأمل اي يكون هذا البحث دافعا للباحثين للبحث في الجغرافية التاريخية للعديد من الظواهر الجغرافية التي تنتشر على اراضي العراق، لأن غالبية الدراسات والابحاث الجغرافية ابتعدت كثيرا عن الاهتمام بالبعد التاريخي للظاهرة الجغرافية سواء كانت طبيعية او بشرية.

وقبل البدء بتفاصيل البحث يجب أولا توضيح مصطلح الشط الذي يستخدم عند العراقيين للأشارة الى النهر الكبير (الكرملي، تموز ١٩٣١، ص٤٨٤).

منهجية البحث:

تمثلت منهجية البحث في الاطلاع على مجموعة من الخرائط القديمة والحديثة في محاولة لتتبع التغيرات التي تعرض لها شط الغراف سواء من حيث التغيرات ضمن الشط (النهر) نفسه، او ضمن الاهوار والمسطحات المائية المجاورة للشط.

معلومات جغرافية عن شط الغراف:

يتفرع شط الغراف (أو شط الحي نسبة الى مدينة الحي الواقعة على الضفة اليمنى من الشط) من نهر دجلة شمال سدة الكوت بحوالي (٩٣٣) متر، حيث يتجه الشط جنوبا وبشكل موازي تقريبا لخط الطول (٤٦) شرق، حيث يتعرض الشط في قسمه الجنوبي (قبل مصبه في نهر الفرات) الى الانشطار الى فرعين شرقي ويسمى بشط البدعة الذي ينتهي في الاهوار المركزية (ما بين النهرين دجلة والفرات) والفرع الثاني (شط الشطرة وهو المجرى الرئيسي للشط) فيتجه جنوبا ليصب في نهر الفرات (جميع القياسات المتعلقة بشط الغراف تم استحصالها من برنامج (Google Earth Pro).

ويوجد عند مدخل الغراف ناظم يتحكم في كمية المياه الداخلة من نهر دجلة الى الغراف، وتعبر السيارات فوق الناظم. ويبلغ عرض الشط في بداية تفرعه من نهر دجلة حوالي (٧٤,٥) متر ويزداد عرضا عند الانحناءات الى حوالي (١٣٠,٤) متر، وبما ان الغراف يجري في ارض سهلية لذلك تتكون فيه الظاهرات الجيومورفولوجية المتمثلة في الانحناءات النهرية، وايضا تتكون في الشط جزيرة نهرية واحدة، والتي تقع في القسم الشمالي من الشط حيث يبعد وسط الجزيرة عن مدخل الغراف بحوالي (٩٠٨١,٩) متر. والجزيرة تنتشر فيها النباتات وهي غير مأهولة بالسكان اذ تبلغ مساحتها حوالي (١٢,٣٧٤,٧) ألف متر مربع. ويوجد عدد كبير من الجسور على الغراف التي تربط ما بين ضفتي الشط.

وأشار (سوسة) الى ان الغراف على بعد (١٦٥) كيلو متراً من الصدر يتفرع الشط الى فرعين رئيسيين هما شط البدعة الذي يجري في اتجاه الشرق وينتهي في الاهوار الواقعة على ضفة الفرات اليسرى التي تتصل ببحيرة (هور) الحمار في جنوب الناصرية، وشط الشطرة الذي يجري نحو الجنوب بأتجاه الناصرية. ثم يتفرع شط الشطرة الى فرعين هما جدولا الكسر

والابراهيم فيجري الاول في الجهة الشرقية ويجري الثاني لمسافة (٤٠) كيلومتر الى الجنوب حيث ينتهي في قلب مدينة الناصرية نفسها (سوسه، ١٩٤٦، ص١٣٢).

تكمن اهمية شط الغراف الجغرافية في ارواء الاراضي الواقعة بين نهري دجلة والفرات، فلولا شط الغراف لتحولت الاراضي بين النهرين الى اراضي متروكة. ولكن بفضل الغراف فقد انتشرت على جانبية مساحات شاسعة من الاراضي الزراعية فضلا عن العديد من المدن والبلدات وهي من الشمال الى الجنوب الموفقية والحي والفجر وقلعة سكر والرفاعي والنصر والبدعة والشطرة والغراف وسيد دخيل. ومن الناحية الادارية فان المجرى الشمالي من شط الغراف تابع لمحافظة (واسط)، اما القسم الجنوبي فتابع لمحافظة (ذي قار)، الا ان القسم الاعظم من الشط يجري في محافظة ذي قار. وبموجب خارطة مشاريع الري والبزل في العراق لسنة ٢٠١٥ توجد على مجرى شط الغراف (٧) نواظم تنظم جريان المياه في الغراف وفرعيه وهي كل من (ناظم الغراف، ناظم١، ناظم٢، ناظم٣، ناظم٤، ناظم البدعة، ناظم عكيكة) من الشمال الى الجنوب. وهذه النواظم تتحكم في جريان المياه في شط الغراف الرئيسي بينما يتحكم ناظم البدعة في جريان المياه بين فرعي الغراف (البدعة والشطرة) ومن الناحية المناخية فان شط الغراف يجري في منطقة ذات مناخ صحراوي حسب تصنيف كوبن المناخي (Bwha).

وكما ذكرنا فان الغراف يتزود بالمياه من نهر دجلة عن طريق منظومة ري تشمل كل من سدة الكوت، وناظم الغراف، فوظيفة سدة الكوت هو رفع منسوب نهر دجلة حتى يمكن تحويل المياه الى شط الغراف ثم ياتي دور ناظم الغراف في التحكم في كميات المياه الداخلة الى الغراف، وأشار (سوسه) الى ان شط الغراف قبل ان ينشأ مدخله وناظمه أمام سدة الكوت كان يتفرع من جنوب السدة بدون ناظم فيسحب كميات كبيرة من مياه الفيضان (سوسه، ١٩٤٦، ص١٣٢) لنهر دجلة. ولكن بأنشاء ناظم الغراف فقد تم تقنين كميات المياه الداخلة الى الغراف وأصبح الشط مسيطرا عليه بشكل كامل.

اما سدة الكوت فهي من اهم منشآت الري على نهر دجلة حيث تتحكم بتوزيعات المياه بين محافظات واسط وميسان وذي قار، وتؤمن ارواء مشاريع على نهر الغراف ومشروع ري الدجيلة ومشاريع (الدلمج والجهاد والبتار). وقد عهد انشاء السد الى شركة انكليزية وقد انجزت الاعمال في آذار ١٩٣٩ وافتتحها الملك غازي الاول باحتفال كبير (موسوعة دوائر الري، ٢٠٠٥، ص١٣٥).

ولسد الكوت أهمية كبيرة لشط الغراف، حيث كانت المناطق التي يمر فيها الغراف مهددة بالدمار لكثرة الاتربة (الترسبات النهرية) التي اخذت تتجمع في قعر الغراف وترفع مستواه وقد ضمن مشروع سدة الكوت احياء هذه المناطق واسقاء الأراضي الزراعية (الباقي، ١٩٥٤، ص٣٠).

وفي القسم الاوسط تقريبا من شط الغراف يوجد حقل (الغراف) النفطي المنتج، هذا فضلا عن حقول نفطية اخرى التي تقع بالقرب من الشط، مثل حقل الاحدب النفطي الواقع الى الغرب من مدخل الشط، وحقل الرافدين النفطي وهو حقل غير منتج والذي يقع الى الشرق من القسم الاوسط من الغراف.

ولا بد من الإشارة أيضا الى المجرى المائي الذي يتفرع من دجلة بالقرب من تفرع شط الغراف والذي يطلق عليه اسم شط الدجيل وهو تقريبا توأم لشط الغراف من حيث انهما يتفرعان من نفس المكان كما انهما يرويان الأراضي الواقعة ما بين النهرين دجلة والفرات كما ان كل من شط الدجيل والغراف يتجهان جنوبا، الا ان أبرز فرق بين هذين الفرعين التوأمين هو ان شط الدجيل أقصر بكثير من حيث الطول من الغراف لذلك فان الدجيل لا يصب في نهر الفرات وانما ينتهي في الاهوار المركزية. والدجيل هو تصغير لأسم دجلة، وفي الماضي كان شط الدجيل المجرى القديم لنهر دجلة. ويوجد ناظم عند بداية شط الدجيل يتحكم في كمية المياه الداخلة الى الشط. ومن الناحية الإدارية فيان شط الدجيل يجري بشكل كامل ضمن محافظة واسط فقط.

ومما قاله العلامة الاب انستاس ماري الكرملي في مجلة لغة العرب والتي كانت تصدر خلال المدة من (١٩١١-١٩٣١) حول شط الحيما نصه: (وسمي شط الغراف بأسم شط الحي واسم الغراف في العهد الماضي (المسرهد) على وزن مدحرج بفتح ما قبل الاخر وقريته الحي تبعد عن هذا النهر نحواً من نصف ساعة لتحول مجراه مع الزمان. ومن غريب تاويل بعض كتاب الافرنج ان هذا الشط يسمى (شط الحية) لا شط الحي وسمي بذلك لانه يميمج في جريانه تمعج الحية قلنا وليس الامر كذلك لانه لا يوجد نهر الا ويكون متعرجا في سيره تبعاً لحركة الماء نعم لو كان متعرجه شديداً يفوق منعطفات سائر الاودية والانهر لصح التأويل الا ان الامر ليس كما توهموه. وقد رأيت سبب تسمية العامة له بنهر الحي وسمي حياً لحيوية ارضه وقوة انباتها وخصب طينته مما لا يشبهه نظير قط في القرى المجاورة او المندرسة (الكرملي، ١٩١١ آب، ص٥١-٥٢).

وقال العلامة (الكرملي، ١٩١١ كانون الاول، الجزء٦، ص٢٢٢) أيضا في عدد اخر من نفس المجلة ما نصه: (الغراف نهر كبير مخرجه من دجلة ومصبه في الفرات ينحدر اليه من الجزيرة ويصب في موضعين منه اعظمهما مصب الحمار قرب الناصرية فمضمحل ضيق. ويتشعب الغراف الى شعبتين قبل انحطاطه الى الشطرة بستة كيلومترات وتذهب الشعبة الكبرى منهما الى الحمار وتصب الثانية بظهر الناصرية في شعبة من شعب الفرات وعلى هذه الشعبة الصغيرة بلدة الشطرة).

اما خبير الري الإنكليزي وليم ويلكوكس فقد ذكر ان شط الحي عدا انه جدولا رئيسيا فانه يقوم بوظيفة مصرف (Escape) لمياه الفيضان الزائدة في نهر دجلة (الصوري، ١٣٧٨-١٩٥٨، ص١٤٧). وذلك قبل انشاء مشاريع الخزن والسيطرة على انهار العراق.

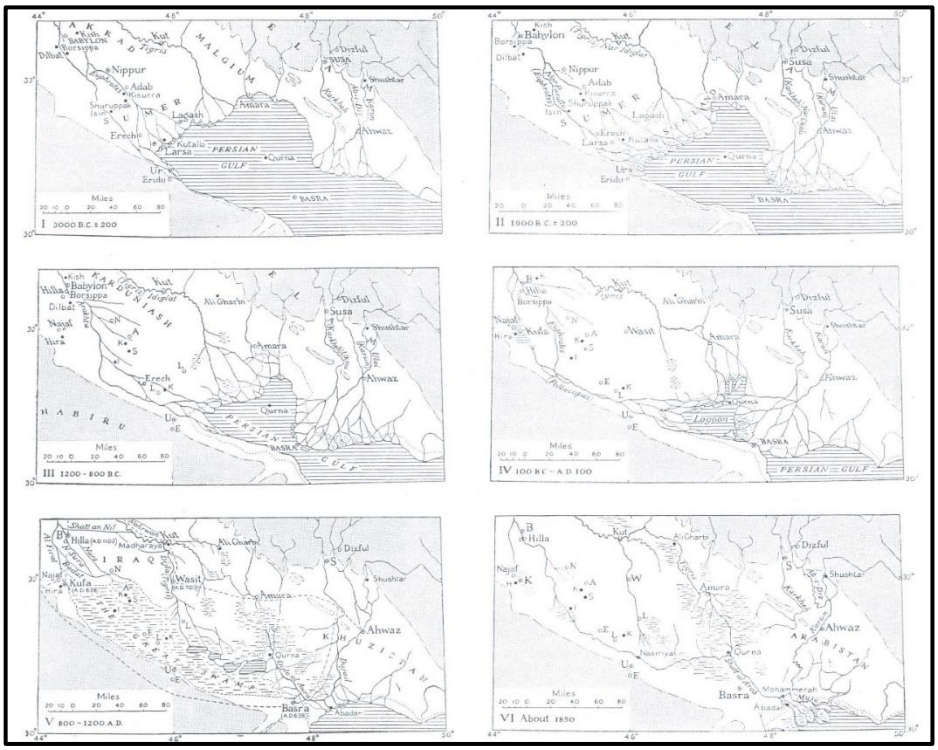
كيف نشأ شط (نهر) الغراف.

لا شك ان نشأة شط الغراف لا تعود الى العصر الحالي، فنهر كبير بهذا الحجم والطول لابد انه تكون تحت ظروف جغرافية كان فيه نهر دجلة أكثر عنفوانا من الوقت الحالي، لأن نهر دجلة تحت ظروفه الحالية ونقصد بالحالية قبل مئات السنين من غير الممكن ان يكون قادرا على تكوين هذا النهر الكبير والذي اصبح فيما بعد هو المجرى الرئيسي لنهر دجلة (وكما سيتضح ضمن سياق البحث).

في الخريطة (١) المنشورة في كتاب (العراق والخليج العربي) (Naval Intelligence Division, 1944) ، سلسلة الكتب الجغرافية، الصادر من شعبة الاستخبارات البحرية البريطانية في عام ١٩٤٤م. وقد ضم الكتاب معلومات تفصيلية عن العراق في: الحدود واقسام السطح، ساحل الخليج العربي، المناخ والنبات الطبيعي، التاريخ، السكان، الحكم والادارة، الزراعة والري، النفط، الانهار. والكتاب من بدايته لغاية صفحة (١٢٤) يتناول جغرافية العراق، ولكن من صفحة (١٢٥) لغاية صفحة (٦١١) يتناول مواضيع جغرافية حول الخليج العربي ودول الخليج.

في هذا الكتاب توجد خريطة توضح المراحل التاريخية لتراجع الساحل الشمالي للخليج منذ العام (٣٠٠٠) قبل الميلاد (ق.م) ولغاية العام (١٨٥٠) ميلادية اي ان الخريطة توضح باستخدام (٦) خرائط مدة (٤٨٥٠) الف سنة من الصورة الجغرافية للقسم الجنوبي للسهل الرسوبي من بلاد الرافدين (العراق حاليا).

وقبل ان نوضح نشأة شط الغراف من هذه الخرائط، يجب اولا ان نوضح اولا الهدف من رسم هذه الخرائط ضمن المراحل الـ (٦)، فبموجب هذا الخرائط فان الساحل الشمالي للخليج العربي في العام (٣٠٠٠ ق.م) كان ممتدا الى الشمال من مدينة الناصرية وكانا نهري دجلة والفرات يصبان بشكل منفردين في ساحل الخليج العربي، بحيث ان كل من مدن البصرة والقرنة والعمارة والناصرية كانت تحت مياه الخليج العربي المالحة. ويلاحظ ايضا من الخريطة الاولى التي تعود الى تاريخ (٣٠٠٠ ق.م) ان كل من نهري الكرخة والكارون (القادمين من جهة الشرق وتحديدا من بلاد فارس) كانا يصبان ايضا بشكل منفردين في الساحل الشمالي للخليج العربي (علما ان نهر الكرخة يصب حاليا في هور الحويزة بينما يصب الكارون في شط العرب).



خارطة (١) تراجع رأس الخليج العربي خلال ازمنة مختلفة.

المصدر:

Naval Intelligence Division, Iraq and the Persian Gulf, Geographical handbook series, September 1944, p.51

وبالانتقال الى فترة تاريخية احدث والتي تمثلها الخريطة التي تعود لتاريخ (١٩٠٠ ق.م) نجد حدوث تغير مهم في امتداد الساحل الشمالي، اذ ان الساحل بدء بالانحسار جنوبا واصبح موقع مدينة العمارة في شمال الساحل بعد ان كان الموقع في جنوبه (تحت مياه الخليج). وطبعا فُسر هذا التراجع والانحسار لمياه الخليج تحت تأثير الترسبات التي كانا يحملانه كل من نهري الكرخة والكارون تلك الترسبات التي امتدت بشكل لسان ارضي قادم من الشرق نحو الساحل الشرقي للخليج العربي.

وبمرور السنوات اصبح اللسان الارضي المتكون من ترسبات نهري الكرخة والكارون شديد التطور بحيث انه في خلال المدة من (٨٠٠ ق.م) و(١٢٠٠ ق.م) وصل الى مدينة البصرة وتسبب في احدث جسر مائي ضيق يربط بين القسم الشمالي من الخليج وقسمه الجنوبي.

واستمرت ترسبات نهري الكرخة والكارون بالتقدم باتجاه الشرق الى ان ادت الى قطع الاتصال بين القسم الشمالي والجنوبي من الخليج العربي، بحيث تحول القسم الشمالي من الخليج العربي الى بحيرة كبيرة (Lagoon) ليس لها ارتباط بالخليج العربي الا عن طريق مجاري مائية ضيقة. وكما هو موضح في الخريطة التي تعود للمدة المحصورة ما بين (١٠٠ ق.م) و(١٠٠ بعد الميلاد).

وفي مدة تاريخية احدث ما بين (٨٠٠-١٢٠٠) بعد الميلاد تحولت البحيرة الشمالية للخليج العربي الى مجموعة من المسطحات المائية المتفرقة بشكل اهوار متباعدة.

وبالانتهاء من شرح المراحل التاريخية لهذه الخرائط، سننتقل الان الى نشأة شط الغراف ضمن هذه المراحل التاريخية، فمن خلال متابعة الخرائط الـ (٦) نجد ان شط الغراف لم يكون موجودا في الخريطة الجغرافية للقسم الجنوبي للسهل الرسوبي قبل الميلاد وهذا يعني ان نشأة شط الغراف حديثة تعود الى ما بعد الميلاد وتحديدا (٨٠٠-١٢٠٠) بعد الميلاد، ففي الخريطة الاولى التي تعود الى العام (٣٠٠٠ ق.م) لم يكن لنهر دجلة اي تفرعات بالقرب من مدينة الكوت، ونفس الحال للعام (١٩٠٠ ق.م)، وتفسير ذلك ان نهر دجلة كان يصب في الخليج العربي بشكل حر بحيث لا يوجد اي عائق يحول دون جريان مياهه جنوبا، ولكن بعد ان ادت ترسبات انهار الكرخة والكارون الى قطع القسم الشمالي من الخليج العربي عن قسمه الجنوبي بحيث اصبحت المياه في البحيرة الشمالية (القسم الشمالي من الخليج العربي) لا تجد لها منفذا الى البحيرة الجنوبية (القسم الجنوبي من الخليج العربي) الا عن طريق مجاري ضيقة عند ذلك اصبحت مياه نهر دجلة امام عائق مائي جديد فالبحيرة الشمالية اصبحت مياهها محصورة بحيث انها غير قادرة على استيعاب مياه نهر دجلة بشكل حر وسريع لذلك اصبح المجرى المائي لدجلة غير قادر على استيعاب مياهه لذلك كان لابد من البحث عن مجرى جانبي اضافي حتى تنتقل اليه تلك المياه الطاغية. وعليه فان تكون فرع جديد لنهر دجلة وهو فرع او شط الغراف حدث تحت تأثير التغيرات التي اصابت الساحل الشمالي للخليج العربي.

هذه النظرية المتعلقة بتراجع ساحل الخليج العربي التي قدمها دي موركان، ولكنها تعرضت للأنتقاد من قبل العديد من الباحثين وتحديدا كل من (ليز وفالكون) لسبب بسيط جدا وهو اكتشاف اثار سكن ومدن تحت تربة القسم الجنوبي من السهل الرسوبي ضمن ٢٠٠٠ و٣٠٠٠ قبل الميلاد وهذا يعني ان ساحل الخليج العربي لم يكن شمال موقعه الحالي، واشار خبير التربة الهولندي الذي اجرى دراسة استكشافية حول الترب في العراق والذي اكد ان ساحل الخليج العربي الحالي هو نفسه قبل (٥٠٠٠) عام (الخياط، ١٩٧٥، ص٤٩).

والذي يهمنا من هذه الخرائط انها اوضحت كيفية تكون شط الغراف، بمعنى ان في حال تعرض نهر دجلة لأي عائق في جريانه سواء كان هذا العائق ساحل الخليج العربي او حتى الاهوار فان ذلك يؤدي الى تفرع انهار من النهر الرئيسي، ويمكن ان نضيف عاملين ساعدا في تكوين شط الغراف وهو:

١. عامل الترسبات النهرية.
٢. وعامل الفيضان.

ووجود عامل واحد غير كافي لتكون التفرعات النهرية، فالشرط الاساسي هو اشتراك العاملين لتكون هذه التفرعات، فكما هو معروف تتميز انهار العراق بحمولتها الكبيرة من الترسبات النهرية والتي تقدر بالأطنان سنويا، وبمرور السنوات تعمل هذه الترسبات على التجمع في قاع المجرى النهري مما يؤدي الى رفع قاع النهر بحيث يصبح المجرى النهري ذو حجم اقل، وعندما يتعرض النهر للفيضان الفجائي فان المجرى النهري يكون غير قادر على استيعاب مياه الفيضان بسبب الترسبات النهرية، لذلك فان المياه ستنساب خارج المجرى النهري وتبحث لها عن اي ارض منخفضة مجاورة، فاذا كانت هذه الارض المنخفضة ذات شكل غير طولي كأن يكون شكل دائري او مربع او مستطيل فعند ذلك ستنتشر مياه الفيضان داخل ذلك المنخفض بشكل بحيرة او بعبارة ادق بشكل هور، اما اذا كان المنخفض الارض المجاور للمجرى النهري الرئيسي طولي الشكل فان مياه الفيضان ستنساب ضمن هذا المنخفض الطولي مكونة مجرى نهري متفرع من المجرى الرئيسي.

الغراف نهر صناعي:

أشار الباحث (خروفه) الى ان الاخبار التاريخية المدونة اشارت الى ما يوحي بان نهر الغراف هو نهر صناعي تم حفره على أثر الخلافات الدامية بين ولايتي (لكش) و(أوما) السومريتين، وقد أنشئ الغراف ليجهز لكش بالماء حيث تحتجز (اوما) مياه ذنائب نهر الفرات (اراكتو) كما انه كان يمثل خط الحدود بين الدولتين. وأشار (خروفه) أيضا الى ان نهر دجلة كان يتناوب مجار رئيسية ثلاثة: هي مجراه الحالي ومجرى الدجيلة ومجرى الغراف (خروفه، ١٩٨٤، ص١٢٩).

وأشار (الساكني) أيضا ان المؤرخون والآثاريون والجغرافيون قد ذكروا ان نهر دجلة كان يجري ضمن مجرى شط الدجيل منذ الاف السنين قبل الميلاد وكان اسمه القديم نهر ادكنه (Idigina) من قبل الاقدمين حيث شق الملك انتيميا-ملك سلالة لكش الاولى التي حكمت بين الاعوام (٢٥٠٠-٢٢٣٥ قبل الميلاد) قناة من دجلة القديم هذا لأيصال الماء الى مدينة لكش (الساكني، ١٩٨٨، ص٤٧-٤٨).

ومن المحتمل ان يكون نهر الغراف الصناعي قد حفر على أساس نهر الغراف المندثر، بمعنى ان سكان العراق القدامى عندما قرروا حفر نهر الغراف كان كل ما عليهم هو ان يسيروا مع مجرى الغراف المندثر، لأن من غير المعقول ان لا يكون لدجلة مجاري مائية في هذا القسم من السهل الرسوبي الذي يتميز بالانبساط بحيث ان اقل فيضان لدجلة يجعلها تترك المجرى الرئيسي للنهر لتحاول من شق مجرى مائي جديد لها كمجرى الغراف او مجرى الدجيل. وخصوصا ان قبل انشاء السدود والخزانات المائية للسيطرة على مياه دجلة، كانت فيضانات نهر دجلة قائمة بشكل دوري.

شط الغراف وشط الدجيل في العهد الاسلامي للعراق.

تمتد هذه المدة من اواخر الحكم الفارسي للعراق ومروراً بالحكم الاسلامي العربي للعراق. وقد حدثت في هذه المدة الزمنية تغير مهم لنهر دجلة جنوبي السهل الرسوبي.

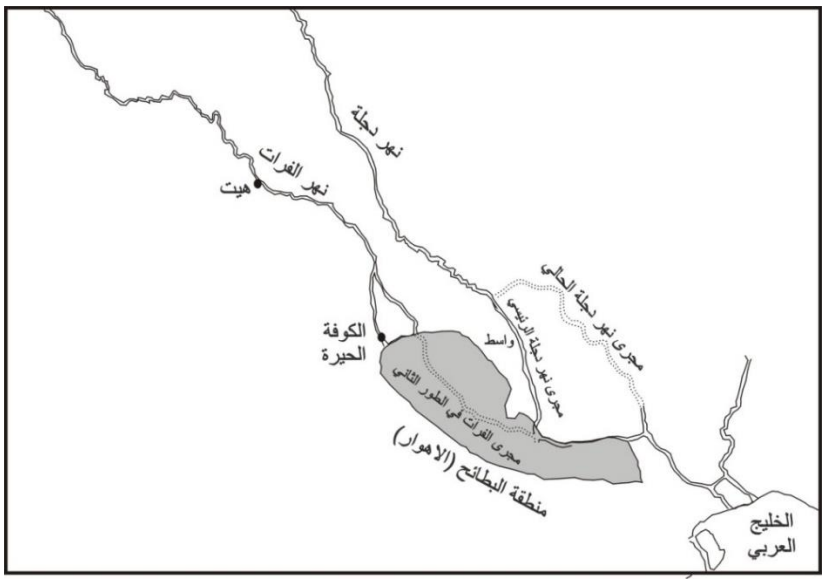
فبعد ان كان نهر دجلة يتخذ مسارا نحو مدينة العمارة كما هو في مجراه الحالي، حدث فيضان كبير لنهر دجلة في سنة (٦٢٩ ميلادية) وأدى الفيضان الى كسر السد في جوار الكوت وفتحت المياه الطاغية ثغره فيه وكان على اثر ذلك ان تحولت مياه نهر دجلة من المجرى الشرقي (بين الكوت والعمارة) الذي كانت تسير فيه واتجهت نحو مجرى شط الغراف الحالي، بحيث اصبح هذا المجرى الاخير هو المجرى الرئيسي لنهر دجلة وهكذا قلت المياه في مجرى دجلة الشرقي الذي يسير باتجاه العمارة فأصبح فرعا بعد ان كان في اوائل القرن السابع للميلاد المجرى الرئيسي لدجلة (سوسه، ١٩٤٥، ص٢٠٨). خارطة (٢).

وكان لهذا الفيضان الشديد دورُ في انتصار العرب المسلمين على الفرس الذين كانوا يسيطرون على العراق، حيث ادى انشغال الفرس بهذا الفيضان دور في انتصار العرب المسلمين عليهم وفتح العراق (سوسه، ١٩٤٥، ص٢١٠).

وأدى تحول نهر دجلة الى مجراه الجديد نحو شط الغراف ان حدث تغيير في التقاء نهري دجلة والفرات، حيث التقيا بالقرب من مدينة الناصرية وتكُون بذلك هور كبير جدا. وكان الهور من الاتساع بحيث اندمج مع هور الحمار مكوناً هوراً واسعا ممتداً من جنوب مدينة الكوفة لغاية القرنة.

وهناك رأي آخر أشار اليه الباحث الآثاري سيتون لويد (Seton Lloyd) انه اثناء الحكم العباسي للعراق كان نهرا دجلة والفرات يلتقيان عن طريق شط الدجيل وليس شط الغراف، حيث تُظهر الخارطة (٣) التي عرضها في كتابه (النهران التؤامان) تحول نهر دجلة عن مجراه القديم والذي كان يتجه شرقا وبدلاً من ذلك تحول المجرى غرباً نحو شط الدجيل، ويتضح ايضا ان شط الدجيل اصبح يصب في هور الحمار.

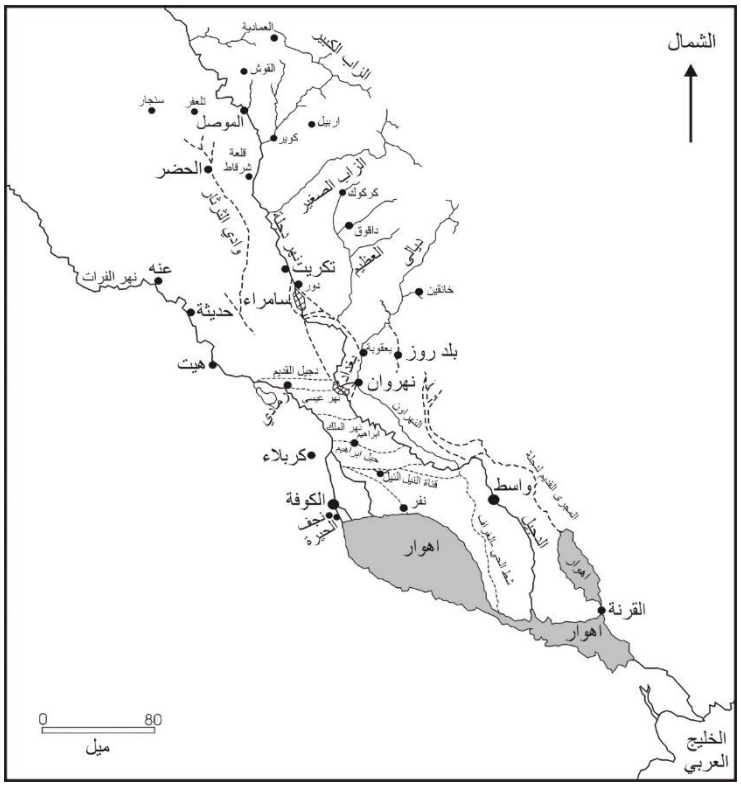
ويبدو ان التقاء نهري دجلة والفرات عن طريق شط الدجيل هو الأقرب للصحة في زمن العباسيين، بدليل ان مدينة واسط هي الاقرب الى شط الدجيل مقارنة بشط الغراف الذي يجري بشكل ابعد عن مدينة واسط. وكما تبدو من الخارطة. اذ ذكرت المصادر ان تحول نهر دجلة الى مجراه الغربي كان سببا في نشوء مدينة واسط والتي أنشأها الحجاج بن يوسف الثقفي.



خارطة (٢)

نهر الفرات في زمن العباسيين، ويلاحظ ان التقاء دجلة بالفرات كان يحدث عن طريق مجرى دجلة القديم (والذي يمثله نهر الغراف حاليا).

المصدر: عزالدين علي الخيرو، الفرات في ظل قواعد القانون الدولي العام، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٢٧٦



خارطة (٣)

نهر دجلة والفرات خلال زمن العباسيين. ويلاحظ ان التقاء دجلة بالفرات كان يحدث عن طريق مجرى دجلة القديم (والذي يمثله شط الدجيل حاليا).

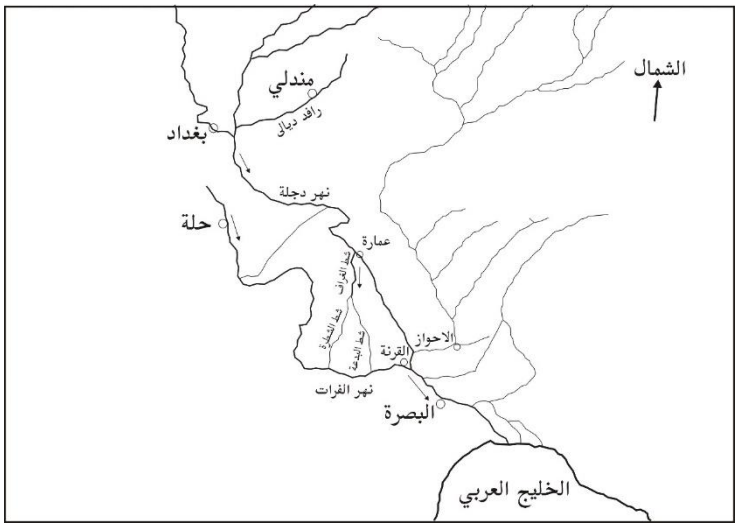
المصدر:

Seton Lloyd, Twin rivers, A brief history of Iraq from the earliest times to present day, Oxford University Press, 1943, p.156

شط الغراف عام ١٧٧١م (القرن الثامن عشر):

في الخارطة (٤) الفرنسية التي أعدها (بوني دي مالهيمات) والتي رسم فيها اراضي الإمبراطورية الفارسية، حيث ظهر فيها العراق ضمن النهاية الغربية للإمبراطورية الفارسية، وظهرت فيها انهار العراق واضحة جدا وتحديدا نهري دجلة والفرات، والذي يهمنا من هذه الخارطة هو شط الغراف، حيث يلاحظ ان شط الغراف كان موجودا ولم يكن هو المجرى الرئيسي لنهر دجلة، حيث ان المجرى الرئيسي لنهر دجلة كان يسير باتجاه مدينة العمارة، ويلاحظ أيضا ان شط الغراف كان عبارة عن مجرى رئيسي واحد ثم يتعرض للأنقسام وهما شط البدعة وشط الشطرة، ويلاحظ أيضا ان كل من الفرعين (البدعة والشطرة) كانا يصبان في الفرات منفصلين.

وعلى الرغم من ان هذه الخارطة ليست دقيقة (١٠٠%) الا انها تثبت بشكل واضح ان شط الغراف كان له فرعين رئيسيين وانهما قديمين، ومن الملفت ان الخارطة لم توضح وجود أي اهوار في جنوبي السهل الرسوبي، وعدم رسم الاهوار في الخارطة لا يعني ذلك ان الاهوار غير موجودة في ذلك التاريخ (١٧٧١م) الا انه يبدوا ان واضع الخريطة كان أكثر اهتمامه بالانهار لذلك فان الخارطة الاصلية تظهر عليها شبكة كثيفة من الأنهار المنتشرة في الإمبراطورية الفارسية.



خارطة (٤) تمثل انهار العراق في العام ١٧٧١م

المصدر:

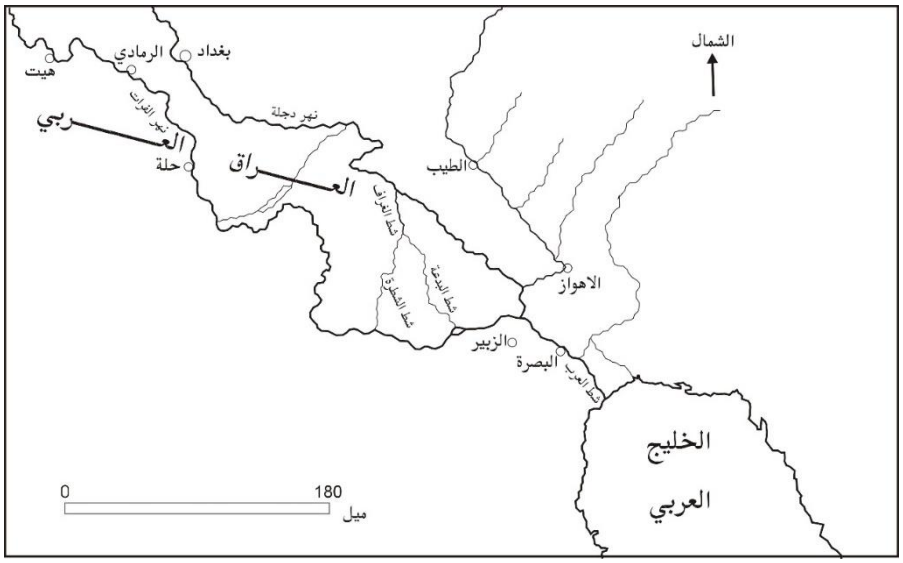
M, Bonne M, de MLhemat, Carte De L Empire De PERSE, A Parise, 1771.

شط الغراف عام ١٨١١م (القرن التاسع عشر):

الخارطة (٥) تمثل انهار العراق في أوائل القرن التاسع عشر والتي أعدها جون كاري (John Cary) في عام (١٨١١م) وهي تمثل المنطقة العربية ومصر والبحر الأحمر، والخريطة بشكل عام تركز على شبه الجزيرة العربية حيث يظهر فيها العراق في القسم الشمالي من شبه الجزيرة العربية، ويبدوا من الخارطة نهري دجلة والفرات.

والذي يهمنا من هذه الخارطة هو شط الغراف، حيث يظهر ان الغراف ينقسم الى فرعين هما شط البدعة وشط الشطرة وهما يصبان في نهر الفرات، وعليه فان هذه الخارطة تؤكد ما جاء في الخارطة السابقة (١٧٧١م). وبشكل عام فان هذه الخارطة أكثر دقة من الخارطة السابقة من حيث مجاري الأنهار ومواقعها.

ويبدوا ايضا من الخارطة ان فرعي الغراف (البدعة والغراف) أطول من شط الغراف الفرع الرئيسي المتفرع من نهر دجلة. وأيضا يبدوا من الخارطة عدم وجود الأهوار في السهل الرسوبي، وعدم رسم الاهوار في الخرائط القديمة هو صعوبة التوغل فيها بسبب انتشار نباتات القصب والبردي فيها، اما الأنهار فان وقوع المدن عليها سهل من عملية رسمها على الخرائط القديمة.



خارطة (٥) تمثل انهار العراق في العام ١٨١١م

المصدر:

John Cary, A new map of Arabia, including, Egypt, Abyssinia, the red sea, 1811.

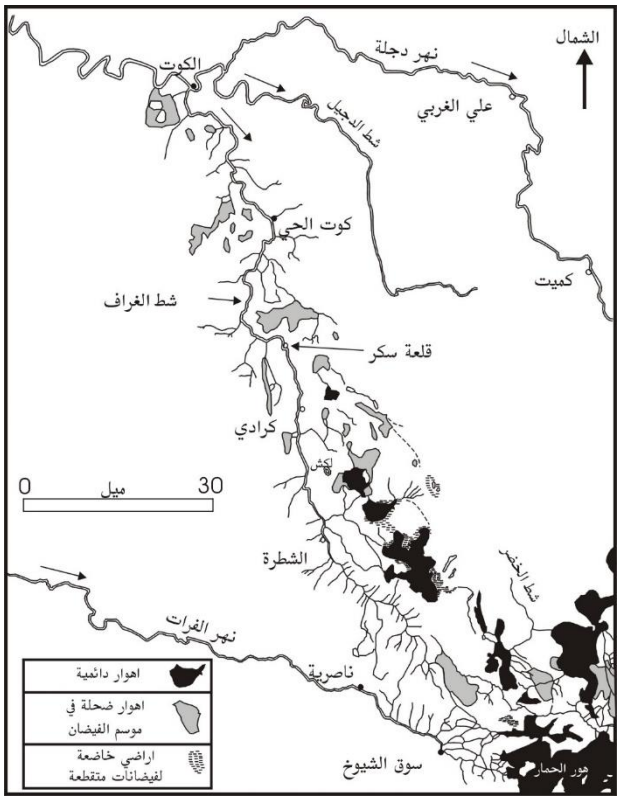
شط الغراف في العام ١٩٤٤ ميلادية.

بموجب الخريطة المنشورة في كتاب (العراق والخليج العربي) الصادر في عام ١٩٤٤م، حيث يلاحظ ان شط الغراف يظهر بشكل نهر متكامل حيث تحيط به ثلاثة انواع من المسطحات المائية، النوع الاول وهي الاهوار الدائمية حيث تنتشر بشكل واضح الى الغرب من المجرى الجنوبي من الشط وتحديدا الى الجنوب من بلدة قلعة سكر. ويمكن ان نعتبر هذه الاهوار جزءا من الاهوار المركزية (الوسطى) في السهل الرسوبي.

والنوع الثاني من المسطحات المائية يتمثل في اهوار ولكنها تمتلئ بالمياه فقط في موسم الفيضان، وهي منتشرة بشكل اوسع من النوع الاول (الاهوار الدائمية) حيث تقع على جانبي شط الغراف. اما النوع الثالث فهي المسطحات المائية التي تصل اليها الفيضانات ولكن بشكل متقطع كأن يكون فيضان واسع الامتداد. وبشكل عام يلاحظ ان الانواع الثلاثة من المسطحات المائية تنتشر الى الشرق من الغراف (الضفة اليسرى للشط) بسبب طبيعة الارض المنخفضة كما ان شط الغراف هو نفسه يميل مجراه باتجاه الشرق اي نحو الاراضي المنخفضة. ويلاحظ من الخريطة ايضا ان شط البدعة يتجه شرقا لينتهي داخل الاهوار، بينما يستمر شط الشطرة جنوبا ليصب في نهر الفرات. وهذا يعني ان منطقة اللقاء بين دجلة والفرات (جنوبي السهل الرسوبي) كانت تجري (اولاً) عن طريق شط الغراف، ثم يحدث اللقاء الثاني بين النهرين عند القرنة او كرمة علي.

ويلاحظ ان شط الغراف عندما ينتهي جنوبا فانه اما ان ينتهي في الاهوار الوسطى وهور الحمار، وفرع اخر يتصل بنهر الفرات جنوب مدينة الناصرية بحدود (٥) كم. وهذه الخريطة توضح ايضا ان شط الغراف كان نهرا متكاملا لا يقل اهمية عن نهري دجلة والفرات الا من حيث الطول، فكما لنهري دجلة والفرات اهوار خاصة بها نجد ان لشط الغراف اهوار خاصة بها ايضا، بل يعود الفضل في تكُون الاهوار المركزية الى شط الغراف المتفرع من نهر دجلة، وقد اشار (الخياط) الى هذه الحقيقة بما نصه (الخياط، ١٩٧٥، ص٣٠) (ويأخذ هور الحمار مياهه من نهري دجلة والفرات، الا ان كمية المياه التي يأخذها من دجلة تعادل (١,٥-٢) مرة بقدر المياه التي يأخذها من الفرات). وطبعا المقصود بنهر دجلة هو شط الغراف المتفرع من نهر دجلة وهذا الكلام ذكر في عام (١٩٧٥) وقد تغير ذلك كثيرا في الوقت الحاضر.

وايضا اشار (العلي، ٢٠٠٤، ص٨) الى دور شط الغراف في تكوين هور الحمار حيث ذكر الى انه في خلال المدة (١٨٩٤-١٨٩٦م) حدث فيضان كبير في نهر الفرات وشط الغراف فلم يستوعب النهر (الفرات) الكمية من المياه فغير مجراه نحو الغرب بدل مجراه نحو القرنة والتقائه بنهر دجلة عندها مكوناً مستنقعات هور الحمار.



خارطة (٦) شط الغراف في عام ١٩٤٤م

المصدر:

Naval Intelligence Division, Iraq and the Persian Gulf, Geographical handbook series, September 1944, p37

بل اكثر من ذلك فقد اشار (الهاشمي) في عام ١٩٣٠م الى انه لولا نهر الغراف والفرات لجف هور الحمار حيث ذكر ما نصه (ولا شك في ان مياه بحيرة الحمار كانت تجف، لو لم تصب فيها في موسم الفيضان مياه الفرات ومياه شط الغراف وذلك بواسطة جدول البدعة).

وذكر (الهاشمي) ايضا ان سبب انقطاع الاتصال بين الغراف والفرات عند الناصرية هو لسببين(الهاشمي، ١٩٣٠، ص١٥٠-١٥١):

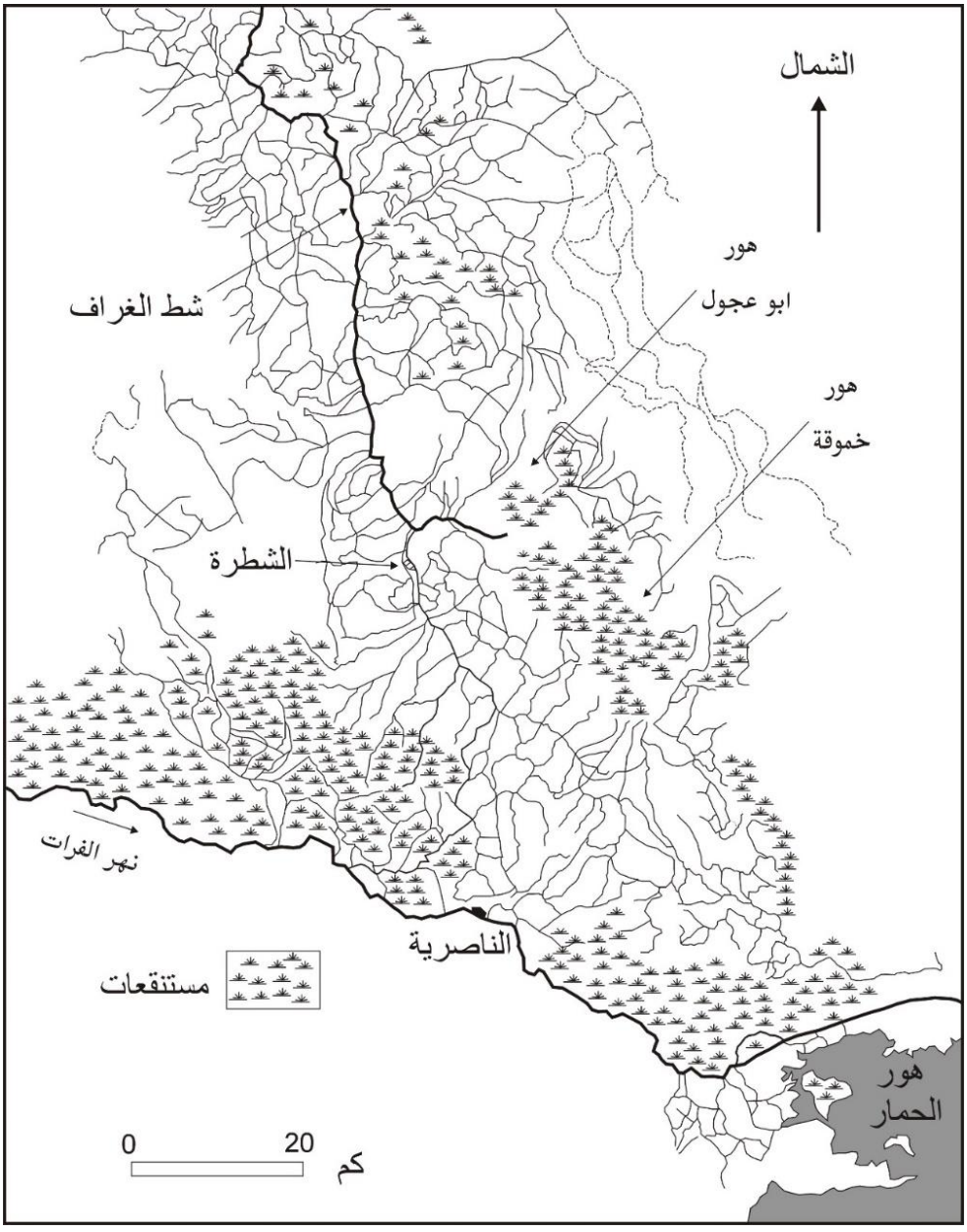
١. ان الاتربة ملئت قعر الغراف عند التقائه بالفرات وحالت دون نزول مياهه فاخذت المياه اذ ذاك تنصب في هور الحمار على طريق جدول البدعة حينما يطغو نهر دجلة. ويعني ذلك ان الغراف اصبح يلتقي بالفرات بشكل غير مباشر عن طريق هور الحمار.
٢. ان جدول البدعة الذي يربط شط الغراف بهور الحمار استحوذ على غالبية مياه الغراف، مما اثر ذلك على شط الشطرة حيث حرمها من المياه فاصبحت لا ترى القرية (الشطرة) الماء الا في الفيضان الكبير، بيد ان السدة التي شيدت في صدر البدعة حالت ون نزول الماء في الهور وافادة مزارع الشطرة.

شط الغراف عام ١٩٥٩م:

في الخارطة (٧) الصادرة من مصلحة المساحة الجيولوجية الامريكية (Department of The Interior United States Geological Survey) للعام ١٩٥٩م يظهر فيها شط الغراف قرب اتصاله بنهر الفرات بشكل شبكه كثيفة من التفرعات النهرية بحيث يصعب إيجاد المجرى الرئيسي للنهر، حيث يلاحظ ان قسم من تفرعات الغراف تنتهي في مستنقعات قبل ان تصل الى نهر الفرات، بينما بعض التفرعات تستمر بالجريان ضمن مجاريها الصغيرة ثم تصب في نهر الفرات شمال وجنوب الناصرية.

ومن جانب آخر يلاحظ ان بعض المستنقعات تخرج منها مجاري صغيرة تصب في نهر الفرات وتحديدا في المنطقة الواقعة في شمال مدينة الناصرية. وأيضا يلاحظ ان المستنقعات تحيط بالغراف بشكل كامل وخاصة عند نهاية تفرعات الشط، مثل هور (أبو عجول) وهور (غموكة).

أيضا يلاحظ من الخارطة ان فرع البدعة ينتهي شرقا في المستنقعات والاهوار وتحديدا هور (أبو عجول)، بينما يستمر الفرع الثاني للغراف وهو فرعة الحي في الاتجاه جنوبا نحو نهر الفرات.



خارطة (٧) تفرعات واهوار شط الغراف عام ١٩٥٩م

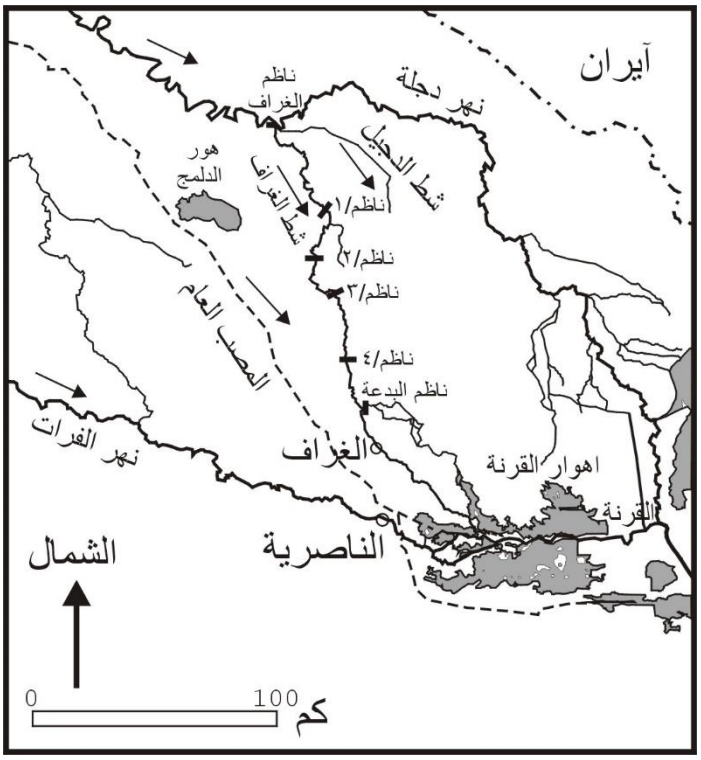
المصدر بالاعتماد على:

Geographic Map of the Wadi al Batin Quadrangle, Kingdom of Saudi Arabia, by Richard A. Bramkamp and Leon F. Ramirez, Miscellaneous Geologic Investigations Map I-203 B, Department of the Interior, United States Geological Survey, Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Finance and National Economy, Directorate General of Petroleum and Mineral Affairs, 1959, scale: 1:500 000.

شط الغراف عام ٢٠٠٩:

الخارطة (٨) تمثل شط الغراف للعام ٢٠٠٩م، حيث يلاحظ حدوث تغير في منطقة اتصال الشط بالفرات عند مدينة الناصرية، حيث اتجه شط الغراف بعيدا عن نهر الفرات باتجاه الشرق، والسبب في هذا التحول هو وجود مبزل (المصب العام) والذي أصبح كحاجز يمنع اتصال الغراف بالفرات عند مدينة الناصرية. ومن جانب آخر يلاحظ ان تحول الغراف نحو الشرق كان سببا في تكوين الاهوار الوسطى (اهوار القرنة)، وهذا يعني ان الغراف له الدور الرئيسي في تكوين الاهوار الوسطى.

ويلاحظ أيضا عدد من النواظم التي أنشئت على مجرى الشط والبالغ عددها (٤) نواظم فضلا عن ناظم الغراف الرئيسي القريب من نهر دجلة وناظم البدعة الذي يتحكم في المياه الداخلة الى شط البدعة، وبالتالي أصبح عدد النواظم الإجمالي (٦) نواظم.



خارطة (٨) شط الغراف في عام ٢٠٠٩

المصدر: بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، المنشأة العامة للمساحة، خارطة انهار العراق، بغداد، ٢٠٠٩، مقياس ١:١٠٠٠٠٠٠.

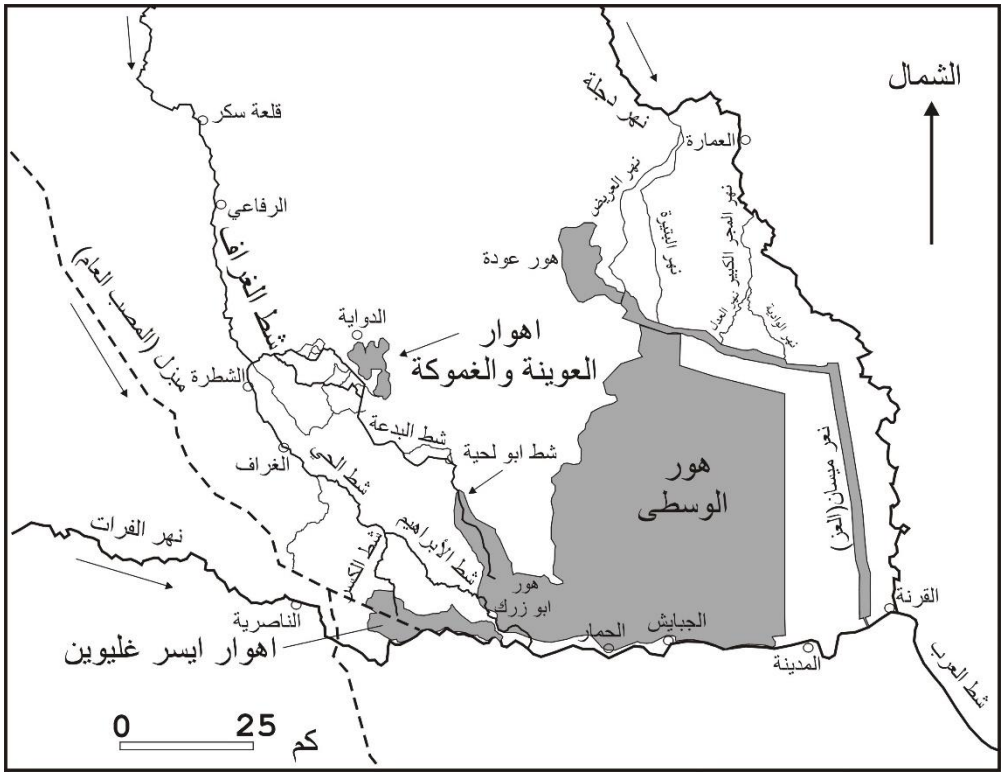
شط الغراف عام ٢٠١٧:

الخارطة (٩) تمثل شط الغراف في عام (٢٠١٧م) حيث يلاحظ الدور الكبير لكل من شط الغراف والجداول المتفرعة من نهر دجلة في تكوين الاهوار المركزية. فمقارنة هذه الخارطة مع خارطة عام (٢٠٠٩م) نجد التوسع الكبير في مساحة الاهوار المركزية وتبين الدور الكبير لكل من شط الغراف وفروع دجلة (نهر العريض ونهر المجر الكبير ونهر المجر الصغير ونهر البتيرة) في تغذية الاهوار المركزية بالمياه.

ويلاحظ ان شط الغراف بعد ان يتفرع الى فرعين الحي والبدعة، تتفرع هذه الفروع أيضا الى جداول ثانوية. ويلاحظ ان شط البدعة يعمل على تكوين اهوار في بداية تفرعه مثل هور العوينة وغموكة. ثم يستمر الشط في الاتجاه نحو الجنوب الشرقي ثم ينتهي في هور أبو زرك الذي يمثل القسم الغربي من الاهوار المركزية.

اما فرع الغراف الثاني وهو شط الحي فهو باقترابه من نهر الفرات ينقسم الى قسمين غربي هو شط الكسر وفرع شرقي هو شط الابراهيم، ويلاحظ ان شط الكسر ينتهي أيضا في الاهوار المركزية وتحديدا في هور أيسر غليوين وهذا الهور يمتد بشكل طولي موازي لنهر الفرات. اما شط الابراهيم فهو ينتهي في هور أبو زرك ثم يخرج منها بفرع صغير يتنهي في نهر الفرات.

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد



خارطة (٩) شط الغراف في عام ٢٠١٧م

المصدر: بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، قسم انتاج الخرائط، خارطة الاهوار العراقية، بغداد، ٢٠١٧، مقياس ١:٢٥٠٠٠٠.

الاستنتاجات:

توصل البحث الى مجموعة من الاستنتاجات الاتية:

١. شط الغراف من الأنهار الرئيسية الذي يمتلك خصائص الأنهار من حيث الالتواءات النهرية والجزر النهرية وترتبط به مجموعة من الاهوار الدائمية والموسمية.
٢. عملية تكوين شط الغراف ارتبطت مع بداية تراجع ساحل الخليج العربي وذلك خلال المدة ما بين (١٠٠) قبل الميلاد و(١٠٠) بعد الميلاد.
٣. هناك رأي آخر يرى ان شط الغراف هو نهر صناعي قد أنشئ ليجهز (لكش) بالماء وذلك اثناء الحضارة السومرية.
٤. تعرض الغراف لعدة تغيرات جغرافية وتحديدا في منطقة اتصاله بنهر الفرات، ففي الماضي كان الغراف يتصل بالفرات عند مدينة الناصرية.
٥. من الأسباب الأولى التي أدت الى قطع اتصال الغراف بنهر الفرات هو كثرة الترسبات في ذنائب الغراف.
٦. اما الأسباب الثانية التي أدت الى القطع النهائي للغراف في الفرات عند مدينة الناصرية، هو انشاء مبزل (المصب العام).

التوصيات:

يوصي البحث بما يأتي:

١. تتعرض انهار العراق وخاصة في السهل الرسوبي لتغيرات عديدة، لذلك من الضروري متابعة هذه التغيرات باستخدام الخرائط والمرئيات الفضائية.
٢. الاهتمام بجمع الخرائط القديمة للعراق من مختلف الدول وخاصة من تركيا وبريطانيا اللتان احتلتا العراق لعقود طويلة.

المصادر العربية:

جمهورية العراق (٢٠٠٩)، وزارة الموارد المائية، المنشأة العامة للمساحة، خارطة انهار العراق، بغداد، مقياس ١:١٠٠٠٠٠٠.

جمهورية العراق (٢٠١٧)، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خارطة الاهوار العراقية، قسم انتاج الخرائط، بغداد، مقياس ١:٢٥٠٠٠٠.

خروفه، نجيب (١٩٨٤)، الري والبزل في العراق والوطن العربي، طبع في مطابع المنشأة العامة للمساحة.

الخياط، حسن (١٩٧٥)، جغرافية اهوار ومستنقعات جنوبي العراق، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المطبعة العالمية، القاهرة.

الخيرو، عزالدين علي (١٩٧٥)، *الفرات في ظل قواعد القانون الدولي العام*، القاهرة.

الساكني، جعفر (للمدة من ١٩٨٨/١/٢٧-١٩٨٨/١/٢٨)، *جفاف وانقطاع انهار البصرة*، ندوة التربة والزراعة عند العرب، مركز احياء التراث العلمي العربي، جامعة بغداد.

سوسه، احمد (١٩٤٥)، *وادي الفرات ومشروع سدة الهندية*، الطبعة الأولى، مطبعة المعارف-بغداد.

سوسه، احمد (١٩٤٦)، *تطور الري في العراق*، من منشورات مجلة المعلم الجديد، مطبعة المعارف-بغداد.

الصوري، محمد علي (١٣٧٨-١٩٥٨)، *الاقطاع في لواء الكوت*، مطبعة أسعد.

عبد الباقي، احمد، وآخرون (١٩٥٤)، جغرافية العراق والبلاد العربية، الطبعة الرابعة، مطبعة السعدي، بغداد.

العلي، ماجد السيد ولي محمد (٢٠٠٤)، *هور الحويزة بيئته الطبيعية وأثرها في الاحوال البشرية*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة.

الكرملي، انستاس ماري (آب، ١٩١١)، المنتفق، مجلة لغة العرب السنة الاولى، الجزء الثاني،.

الكرملي، انستاس ماري (تموز ١٩٣١)، مجلة لغة العرب، مجلة شهرية ادبية علمية تاريخية، السنة (٩)، الجزء (٧).

الكرملي، انستاس ماري (كانون الاول، ١٩١١)، حول المنتفق، مجلة لغة العرب السنة الاولى، الجزء ٦.

موسوعة دوائر الري في العراق منذ شباط ١٠١٨ الى شباط ٢٠٠٥ (آذار ٢٠٠٥)، اعداد لجنة من وزارة الموارد المائية، وزارة الموارد المائية، جمهورية العراق، بغداد.

الهاشمي، طه (١٩٣٠)، *مفصل جغرافية العراق (العراق الحديث، العراق في زمن العباسيين، العراق القديم*. مطبعة دار السلام، بغداد.

References

Abdul Baqi, Ahmad, et al, (1954), *The Geography of Iraq and the Arab Countries*, Fourth Edition, Al-Saadi Press, Baghdad. (in Arabic).

Al-Ali, Majed Al-Sayyed Wali Mohammed (2004), *Hor Al-Huwaizeh Natural Environment and Its Impact on Human Conditions*, Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Basra. (in Arabic).

Al-Sakne, Jaafar (for the period from 27/1/1988 to 28/1/1988.), Drought and interruption of the rivers of Basra, Symposium on Soil and Agriculture among Arabs, Center for the revival of Arab scientific heritage, University of Baghdad. (in Arabic).

Al-Suri, Muhammad Ali(1958) *Feudalism in the Kut District*, As'ad Press. (in Arabic).

Carmeli, Anastas Marie (1911), The Journal of the Language of the Arabs First Year, Part II, August. (in Arabic).

Carmeli, Anastas Marie (for July, 1931.), Journal of the language of the Arabs, a monthly magazine literary and historical scientific, year (9), part (7). (in Arabic).

Cary, John(1811) *A new map of Arabia, including, Egypt, Abyssinia, the red sea*.

El-Khayrou, Ezzedine Ali (1975), *Euphrates under the rules of public international law*, Cairo. (in Arabic).

Encyclopedia of Irrigation Departments in Iraq from February 1018 to February 2000, (March 2005) prepared by a committee from the Ministry of Water Resources, Ministry of Water Resources, Republic of Iraq, Baghdad. (in Arabic).

Geographic Map of the Wadi al Batin Quadrangle, Kingdom of Saudi Arabia, by Richard A. Bramkamp and Leon F. Ramirez, Miscellaneous Geologic Investigations Map I-203 B, Department of the Interior, United States Geological Survey, Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Finance and National Economy, Directorate General of Petroleum and Mineral Affairs, 1959, scale: 1:500 000.

Hashemi, Taha (1930) *Detailed geography of Iraq (modern Iraq, Iraq in the time of the Abbasids, ancient Iraq*. Dar al-Salam Press, Baghdad. (in Arabic).

Karmali, Anastas Marie (1911), *Journal of the Language of the Arabs* First Year, Part 6, December. (in Arabic).

Khayat, Hassan (1975), *Geography of the Marshes and Swamps of Southern Iraq, Arab Research and Studies Institute*, Arab Organization for Education, Culture and Science, International Press, Cairo. (in Arabic).

Khroofa, Najib (1984) *Irrigation and drainage in Iraq and the Arab world*, printed in the Public Establishment of Survey Area. (in Arabic).

Lloyd, Seton (1943) *Twin rivers, A brief history of Iraq from the earliest times to the present day*, Oxford University Press.

MLhemat, M, Bonne M, de, Carte De L Empire De PERSE, A Parise, 1771.

Naval Intelligence Division(1944) *Iraq and the Persian Gulf*, Geographical handbook series, September.

Republic of Iraq (2009), Ministry of Water Resources, General Survey Establishment, Iraq River Map, Baghdad, scale 1: 1 million. (in Arabic).

Republic of Iraq (2017), Ministry of Water Resources, General Survey Authority, Iraqi Marsh Map, Maps Production Section, Baghdad, scale 1: 250,000. (in Arabic).

Susa, Ahmad (1946), *The Development of Irrigation in Iraq*, Publications of the New Teacher, Al-Ma'arif Press, Baghdad. (in Arabic).

Suseh, Ahmad (1945), *Euphrates Valley and Al-Hindi dam Project*, 1st edition, Al-Ma'arif.

منهج المُلا جِيْوَن(رحمه الله) في تفسير القرآن في ضوء مباحث علوم القرآن

فريال ناصر حسين
fr5195796@gmail.com

عباس محمد رشيد
d.abas54@yahoo.com
قسم علوم القران- كلية التربية للبنات- جامعة بغداد
DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.11

Received 2017/12/2 **Accepted** 2018/3/8

ملخص البحث
تكمن أهمية معرفة تفسير القرآن الكريم بأنه ضرورة تلازم المسلم وتصاحبه طوال حياته، فهو يعينه لحل مشكلاته وهو سبيل للرقي والمعرفة ، وييسر للمسلم فهم القرآن الكريم، ومعرفة مراد الله تعالى من آياته ، فكثيرة هي الحاجات التي يسعى الإنسان جاهدا لتحصيلها فيكون تفسير القرآن ملبيا له ومسهلا لتحقيقها بحدود الأحكام الشرعية،وكان هدفنا هو التعرف على منهج المفسر الجليل في تفسيره، وقدرته على إفادة المسلمين في شرح الآيات والتوصل لحلول المشكلات التي تستجد في حياة المسلم، ومن البحث في تفسيره نستطيع أن نستنتج أنه أظهر اهتماما ببيان مباحث علوم القرآن، كأسباب النزول، والناسخ والمنسوخ، والقرآءآت، والمحكم والمتشابه، والمكي والمدني.
اشتمل بحثنا على مقدمة للبحث عرَّفنا فيها علم القرآن لغة واصطلاحا، و خمسة مطالب تضمن الأول منها أسباب نزول القرآن عرضنا فيه أمثله من تفسيره، إما الثاني فكان في الناسخ والمنسوخ، اللذين عرفناهما لغة واصطلاحا،وذكرنا الأمثلة عليهما . والثالث كان في القرآءآت القرآنية حيث بيننا أنواع القراءات التي استعرضها في تفسيره، كما ذكرنا ما يحسب له وما يؤخذ عليه في القرآءآت، والرابع كان في المحكم والمتشابه اللذين عرفناهما لغة واصطلاحا، مع ذكر الفائدة من إنزال المتشابهات في القرآن الكريم،والخامس والأخير فكان في المكي والمدني، وبعدها جاءت الخاتمة التي اشتملت أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان كما تضمن بحثنا على الهوامش والمصادر والمراجع التي استفدنا منها في البحث.
الكلمات المفتاحية: تفسير القرآن, منهج المُلا جِيْوَن.

Mulla Jewan's Methodology in Qur'an Interpretation in the Light of Qur'an Sciences Studies

Firyal Naser Hussein

Abbas Muhammad Rasheed
University of Baghdad / College of Education for Women / Department of Quranic Sciences

Abstract
The importance of the interpretation of the Holy Qur'an is that it is a necessity that accompanies Muslim throughout his life, it helps him to solve his problems, it is a way of gaining advanced knowledge, it facilitates the Muslim's understanding of the Holy Qur'an and to know Almighty Allah's intent in His verses. Since there are so many needs that a person strives to achieve, therefore, the interpretation of the Holy Qur'an would be satisfactory to him and it facilitates the fulfillment of these needs within the limits of legal laws. The aim of the researcher is to get acquainted with the method of that honoured interpreter in his interpretation, and his ability to benefit Muslims in explaining the verses and come to a solution of the problems that appear in the Muslim's life. During searching Jewan's interpretation, the researcher reaches the conclusion that he shows an interest in discussing the sciences of the Holy Qur'an, such as the reasons for descending verses, abrogater and abrogated verses, reciting, arbitrator and similar verses, and Mecca and Madeena Verses.

The present research includes an introduction that contains a definition of the Holy Qur'an science, linguistically and terminologically. It consists of five sections: The first includes the reasons of the descending of the Qur'an with examples of his interpretation; the second is

about abrogater and abrogated verses with a linguistic and idiomatic definition; the third tackles the Holy Qur'an recitings with their types showed in Jewan's interpretation with what is counted for him or against him; the fourth section is dedicated for tackling the arbitrator and similar with a linguistic and terminological definition; the fifth and the final section is devoted to mention the Mecca and Medeena verses. Finally, the conclusion of the research consists of the most important results along with footnotes and references.

Keywords: Quranic interpretation, Mulla Jewan

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قال الله تعالى: ((وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا))[سورة طه من الآية :114].

إن معرفة علوم القرآن من أجلِّ العلوم وأشرف المقاصد، التي يجب على المفسر الإلمام بمعرفتها، للوصول إلى فهم كتاب الله العزيز، وقبل البدء بالموضوع سنعرف علوم القرآن لغة واصطلاحا:

العلم في اللغة:العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشئ يتميز به من غيره، وهو مصدر يرادف الفهم والمعرفة وهو نقيض الجهل(أبو الحسن، 1979م،ص109-110).

وأما تعريف العلم بالاصطلاح فلا يختلف عنه في اللغة.

القرآن في اللغة: مصدر مرادف للقراءة(الزبيدي، دون تأريخ،ص 3710)، ومنه قوله تعالى:((إن علينا جمعه وقرءانه فإذا، قرأناه فاتبع قرءانه)) [سورة القيامة : 17-18].

القرآن في الاصطلاح:((هو كلام الله المعجز المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم، المكتوب في المصاحف، المنقول بالتواتر، المتعبد بتلاوته))[زرزور، 1998م،ص46]؛ ولذلك اهتم المُلا جِيْوَن(رحمه الله) بمباحث علوم القرآن في تفسيره اهتماما واضحا، وسنوضح أهم العلوم التي تناولها(رحمه الله) في تفسيره مبينين طريقته في إيرادها،وهذه العلوم هي:أسباب النزول، و الناسخ والمنسوخ، و القراءات القرآنية، و المحكم والمتشابه، و المكي والمدني.

المطلب الأول: أسباب النزول

السبب لغة: الحبل، ثم استعمل لكل شئ يتوصل به إلى غيره (أبو الحسن،1979م،ص397، والأزهري ،2001م،ص220).

السبب شرعا: ما يكون طريقا للوصول إلى الحكم غير مؤثر فيه (الجرجاني:1983م،ص117،والقاهري 1990م،ص190).

وبينّ العلماء إن لمعرفة سبب النزول شرط صحة الرواية عن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) أو الصحابة رضي الله عنهم وهوما أكده الواحدي إذ قال: " ولا يحل القول في أسباب نزول الكتاب إلا بالرواية والسماع ممن شاهدوا التنزيل، ووقفوا على الأسباب،وحثوا عن علمها وجدوا في الطلب" (الواحدي، 1411 هـ ،ص10).

وقد ذكر السيوطي إنه لما أشكل على مروان بن الحكم معنى قول الله تعالى: ((لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا)) [سورة آل عمران من الآية:188] قال: لئن كان كل امرئ فرح بما أوتي وأحب أن يحمد بما لم يفعل معذبا لنعذبن أجمعين حتى بين له ابن عباس رضي الله عنه " أن الآية نزلت في أهل الكتاب حين سألهم النبي صلى الله عليه وسلم عن شيء فكتموه إياه وأخبروه بغيره وأروه أنهم أخبروه بما سألهم عنه واستحمدوا بذلك " (الواحدي، 1411م، ص141،والسيوطي، 1974م ،ص108والبخاري،بدون تأريخ ، رقم الحديث 4568، 4/6).

ذكر المُلا جِيْوَن(رحمه الله) أمثله كثيرة في تفسيره توضح طريقته في أسباب النزول منها:

1 - إنه يورد أحيانا ما في الآية من أسباب نزول فيها حكم خاص، ويكون حكما عاما، كما في قوله تعالى:((وإِذَا سَأَلْتُمُوهُنَّ مَتَاعًا فَاسْأَلُوهُنَّ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ ذَلِكُمْ أَطْهَرُ لِقُلُوبِكُمْ وَقُلُوبِهِنَّ))[سورة الأحزاب من الآية: 53] قال(رحمه الله): (أن عمر رضي الله عنه مر عليهن أي بأزواج النبي صلى الله عليه وسلم وهن مع النساء في المسجد، فقال:لأن احتجبتن، فان لكن على النساء فضلا، كما أن لزوجكن على الرجال الفضل، فنزلت الآية فاحتجبت أزواج رسول الله صلى الله عليه وسلم منه حينئذ في أفناء البيوت، ولم يدخل عليهن أحد من الصحابة، وهذا هو المقصود من ذكر الآية في هذا الموضع، لأن موردها وإن كان خاصا في حق أزواج رسول الله صلى الله عليه وسلم ولكن الحكم عام لكل من المؤمنات، فيفهم منه أن يحتجب جميع النساء من

الرجال، ولا يبدين أنفسهن عليهم)(الحنفي،2010م،ص614، والواحدي ،1411هـ ،ص 323). وكلمة أفناء هو ما أمتد مع الدار من جوانبها، والجمع أفنية (أبو الحسن،1979م،ص 453).

2– قد يذكر أسماء من كان سببا بنزول الآية كما في قوله تعالى:((وَالشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ * أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ * وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ * إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا و))[سورة الشعراء: 224-226، ومن الآية 227] قال المُلا جِيْوَن(رحمه الله): " لما ذكر أن الشعراء يتصفون بالأوصاف الذّميمة المذكورة وهي:أنهم في كل وادٍ من القول يتحدثون، وفي كل لغو وباطل يخوضون، ويقولون من الوعد مالا يفعلونه، وكان جماعة من الصحابة رضي الله عنهم كعبد الله بن رواحه، وحسان بن ثابت، والكعبين شعراء يهجون المشركين جوابا لهجوهم وخافوا أن يكونوا موصوفين بهذه الصفات، فأقبلوا إلى النبيّ صلى الله عليه وسلم فنزل بحقهم قوله تعالى:(إلا الذين امنوا)) " (الحنفي،2010م، ص 571 ، والسيوطي، بدون تأريخ، ص164).

3– قد يذكر سبب نزول من غير ذكر المصدر كما في بيان أن هدم ديار الكفار وقطع أشجارهم جائز ففي قوله تعالى :((مَا قَطَعْتُمْ مِنْ لِينَةٍ)) [سورة الحشر من الآية:5] قال المُلا جِيْوَن(رحمه الله): " روي أن النبي عليه الصلاة والسلام لما أمر الصحابة بقطع نخيل الكفار، قالوا: يا محمد قد كنت تنهى عن الفساد في الأرض، فما بال قطع النخيل وتحريقها ؟ فنزلت هذه الآية " (الحنفي،2010م،ص678).

وبعد البحث في كتب التفاسير وأسباب النزول وجدنا إن الرواية منقولة بالنص من كتاب لباب النقول في أسباب النزول(السيوطي، بدون تأريخ ،ص208).

4– نراه كثيرا ما يذكر سبب النزول في مقدمة تفسيره للآية كما في قوله تعالى: ((إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)) [سورة لقمان:34] ، قال (رحمه الله) : " أن حارث بن عمر رضي الله عنه جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقال:أخبرني عن الساعة أيام ومُرساها؟ وقد زرعت بذرا فأخبرني متى تنزل الغيث؟ وامرأتي حاملة فأخبرني عما في بطنها ذكر أم أنثى؟ واعلم ما وقع أمس وأخبرني عما يقع غدا؟ وعلمت أرضا ولدت فيها أخبرني عما أدفن فيه؟ فنزلت الآية المذكورة في جوابه" (الحنفي،2010م، ص 590، والواحدي،1411هـ ،ص359) . علما أن كلمة أيام الواردة في النص هي كلمة أيان في القرآن الكريم؛ وهذه من الأخطاء الواردة في المصدر.

5- قد يذكر روايتين مختلفتين في سبب النزول كما في مسألة الكلالة وبقوله تعالى:((يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَالَةِ إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَا إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهَا وَلَدٌ فَإِنْ كَانَتَا اثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا الثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِنْ كَانُوا إِخْوَةً رِجَالًا وَنِسَاءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَضِلُّوا وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ)) [سورة النساء:176]، قال (رحمه الله): " نزلت في حق جابر بن عبد الله حين كان مريضا وعاده رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، إني رجل كلالة، فكيف أصنع في مالي؟، وقد روى صاحب الكشاف رواية أخرى أيضا، وهي أنه عليه الصلاة السلام كان في طريق مكّة عام حجّة الوداع، فأتاه جابر بن عبد الله وقال: إن لي أختاً، فكم أخذ من ميراثها ؟ فنزلت الآية " (الحنفي،2010م،ص302،والواحدي،1411هـ، ص190، والزمخشري،1407 هـ ، ص598).

يضيف الباحثان

ما نلحظه أن المُلا جِيْوَن(رحمه الله) ذكر روايتين مختلفتين في أسباب نزول الآية الرواية الثانية ذكر مصدرها والأولى أدرجها ضمن كلامه ولم يبين مصدرها، وبعد بحثنا في كتب أسباب النزول والتفاسير وجدنا هذا الكلام منقولا نصاً من كتاب مدارك التنزيل وحقائق التأويل(النسفي، 1998م،ص421)، وهو القول الذي أنرجحه لموافقته لبعض الأقوال.

6- أحيانا يورد سبب النزول من كتب التفاسير كما في قوله تعالى:((وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُبِينًا)) [سورة الأحزاب:36] قال المُلا جِيْوَن(رحمه الله): " وقيل: المراد بمؤمنة: أم كلثوم بنت عقبة بن أبي معيط، وهي أوّل مَنْ هاجر من النساء وهبت نفسها للنبيّ، فقال:((قد قَبِلت)) وزوّجها زيداً فسخطت هي وأخوها،فنزلت؛على ما في الكشاف والبيضاوي"(الحنفي،2010م،ص603والزمخشري،1407هـ،ص539-540والبيضاوي،1418هـ،ص 232والسيوطي،بدون تأريخ،ص159).

المطلب الثاني: الناسخ والمنسوخ

وهو الجانب الآخر من جوانب علوم القرآن التي لم يشأ المُلا جِيْوَن(رحمه الله)، أن يهملها، بل ذكر النسخ كثيرا في تفسيره، وقبل الخوض في هذا الموضوع لابد من أن نتعرف على معناه في اللغة واصطلاح.

النسخ في اللغة: تبديل الشيء بشيء أخر، ففي قوله تعالى: ((مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)) [سورة البقرة:106]، أو إبطال الشيء وإقامة آخر مقامه، ونسخ الآية إزالة حكمها أو نقل الشيء من مكان إلى مكان (الزبيدي،بدون تأريخ،355-356).

وفي الاصطلاح:اختلفت وتعددت أقوال العلماء فيه وساكتفي بالتعريف القائل: النسخ هو" بيان انتهاء حكم شرعي بطريق شرعي متراخ عنه" (الشافعي،1999م ،ص236).

ذكر المُلا جِيْوَن(رحمه الله) العديد من أمثلة الناسخ والمنسوخ التي توضح الأنواع التي وقعت في آيات القرآن الكريم ومن الأمثلة على ذلك:

1- النسخ الذي نبه إليه المُلا جِيْوَن(رحمه الله) وبين مما يكون ناسخه مقدم تلاوة ومؤخر نزولا عنه ، قال (رحمه الله): " وما من الناسخ في القرآن إلا وهو متأخر عن منسوخه تلاوة، كما أنه مؤخر عنه نزولا إلا في موضعين:

أحدهما:هو في قوله تعالى: " ((وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا وَصِيَّةً لِأَزْوَاجِهِمْ مَتَاعًا إِلَى الْحَوْلِ غَيْرَ إِخْرَاجٍ)) [سورة البقرة من الآية: 240] منسوخ بآية قبله، وهو في قوله تعالى:((وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا))[سورة البقرة من الآية:234] " (الحنفي،2010م،ص31والطبري،2001م،ص4000والنحاس،1408،ص306).

والآخر:" في سورة الأحزاب في قوله تعالى:((لَا يَحِلُّ لَكَ النِّسَاءُ مِنْ بَعْدُ))[سورة الأحزاب من الآية:52] قاال (رحمه الله):" إنه يدل على عدم جواز النساء للنبي عليه السلام بعد التسع؛ وليس كذلك، لقول عائشة رضي الله عنها:لا تحرم امرأة على النبي عليه السلام حتى قبض، فهو منسوخ بالآية التي قبله، وهي قوله تعالى:((يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَحْلَلْنَا لَكَ أَزْوَاجَكَ اللَّاتِي آتَيْتَ أُجُورَهُنَّ))[سورة الأحزاب من الآية:50] وقوله تعالى:((تُرْجِي مَنْ تَشَاءُ مِنْهُنَّ وَتُؤْوِي إِلَيْكَ مَنْ تَشَاءُ))[سورة الأحزاب من الآية:51] وهذا أيضا مما ناسخه مقدم تلاوة ومؤخرنزولا" (الحنفي،2010م،ص35-36).

2- أحياناً أخرى يذكر ثلاث آيات ناسخات لآية واحدة ففي قوله تعالى: ((انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ))[سورة التوبة الآية:41] قال المُلا جِيْوَن(رحمه الله): " فهو منسوخ بقوله تعالى:((وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً))[سورة التوبة من الآية:122]، وقوله تعالى:((لَيْسَ عَلَى الضُّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنْفِقُونَ حَرَجٌ)) [سورة التوبة من الآية :91]، وقوله تعالى:((لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ))[سورة النور من الآية: 61] " (الحنفي،2010م،ص29 والهروي ،1997م،ص205).

المطلب الثالث:القراءات القرآنية

يعدّ علم القراءات من العلوم المهمة التي يجب على مفسر القرآن الكريم أن يعلمها لما لها من أهمية في بيان أوجه التفسير المتعددة.

تعريف القراءات القرآنية

القراءات لغة:قرأت الشئ قرآنا إي جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومنه قوله تعالى :((إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ * فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ))[سورة القيامة الآيتين: 17-18] إي جمعه وضمه (الزبيدي،بدون تأريخ ،ص370).

القراءات اصطلاحا:علم بكيفية أداء الكلمات القرآنية وطرائق أدائها اتفاقا واختلافا وعزو كل وجه لناقله (ابن الجزري، 1999م،ص 9).

سبب نزول القرآن على سبعة أحرف

للتخفيف عن هذه الأمة، وإرادة الله اليسر بها، وإجابة لمقصد نبينا محمد صلى الله عليه وآله وسلم.

إن القرآن أنزل من سبعة أبواب على سبعة أحرف، وإن الكتاب الذي قبله كان ينزل من باب واحد على حرف واحد، وذلك أن الأنبياء – عليهم السلام – كانوا يبعثون إلى قومهم، والنبي صلى الله عليه وسلم بعث إلى جميع الخلق (النويري ،2003م، ص147- 148).

أنواع القراءات

أولاً- القراءة الصحيحة: " كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه، ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالاً وصح سندها، فهي قراءة صحيحة" (ابن الجزري،بدون تأريخ، ص9).

ثانياً- القراءات المتواترة : وهي القراءة التي توافرت فيها ثلاثة أركان وهي شروط القراءة الصحيحة المقروء بها(مفلح القضاة ،2001م،ص69).

1 - موافقة وجه صحيح في اللغة العربية.

2 - موافقة أحد المصاحف التي أرسلها عثمان بن عفان رضي الله عنه للأمصار.

3- حصول التواتر.

ثالثاً- القراءات الشاذة: فهي ما اختل فيها ركن من أركان القراءة الثلاثة المتقدمة(مفلح القضاة ،2001م،72).

أنواع القراءات التي استعرضها المُلا جِيْوَن(رحمه الله)

كان(رحمه الله) جامعا لوجوه القراءات إذ لم يقتصر على القراءات الصحيحة المتواترة فحسب بل اشتمل تفسيره على القراءات الشاذة، كما قام باستعراض كثير من أوجه القراءات التي تعرض لها العلماء، ويقوم بتوجيهها في اغلب الأحيان، ولكنه قلما كان يرجح إحدى القراءات دون غيرها، وسأوضح ذلك عن طريق بعض الأمثله في تفسيره.

إن المُلا جِيْوَن(رحمه الله) أحيانا يوجه القراءات لبيان حكم شرعي، ومما يؤكد ذلك ما ذكره عند قوله تعالى:((وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ))[سورة البقرة من الآية،196]، قال(رحمه الله):" قرأ علي وابن مسعود والشعبي رضي الله عنهم:(العمرةُ) بالرفع، كأنهم قصدوا بذلك إخراجها عن حكم الحج، وهو الوجوب" (الحنفي،2010م،ص92، الطحاوي ،دون تأريخ، ص 211، والزمخشري،1407هـ ، ص 239).

استشهد(رحمه الله) ببعض القراءات الشاذة المروية عن التابعين وذلك لاستنباط حكم شرعي بقوله تعالى:((وله أخ أو أخت)) [سورة النساء من الآية : 12].

قال(رحمه الله): " ولذا يستوي الذكور فيه والإناث لأنهم يستحقون بقرابة الأم، يؤيده قراءة أبي بن كعب: وله أخ أو أخت من الأم" (الحنفي،2010م ،ص223- 224، والزمخشري،1407هـ ،ص،486،وابن الجزري،دون تأريخ،ص28 ، ومفلح القضاة،2001م، ص 73-74).

ومما يؤكد أن المُلا جِيْوَن(رحمه الله) كان ينسب القراءة إلى من قرأ بها ما ذكره في مسألة كفارة اليمين عند قوله تعالى:((وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا عَقَّدْتُمُ الْأَيْمَانَ)) [سورة المائدة من الآية :89]، قال (رحمه الله): " وعَقَّدتُّم- بالتشديد– عند الأكثر، وقرأ حمزة والكسائي وابن عباس عن عاصم بالتخفيف(عقدتم)، وابن عامر برواية ابن ذكوان:(عاقدتم)،وهو من فاعل بمعنى فعل " (الحنفي،2010م، ص338، البيضاوي،1418هـ ،ص140، المقرئ،1954م،ص 202).

في بعض الأحيان يحكم المُلا جِيْوَن(رحمه الله) على القراءة إن كانت شاذة قال (رحمه الله): " قراءة أبيّ: (فعدة من أيام أخر متتابعات في قضاء رمضان)، فإنها شاذة لا يزاد بها على النصّ" (الحنفي،2010م، ص 342).

وأحيانا نجد المُلا جِيْوَن(رحمه الله) يذكر القراءات دون أن ينسبها إلى من قرأ بها ومن الأمثلة ما ذكره عند قوله تعالى :((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَكَحْتُمُ الْمُؤْمِنَاتِ ثُمَّ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ فَمَا لَكُمْ عَلَيْهِنَّ مِنْ عِدَّةٍ تَعْتَدُّونَهَا)) [سورة الأحزاب من الآية :49]، قال (رحمه الله): " (تعتدونها)أي تستوفون عددها أو تَعدُّونَهَا، وهذا على قراءة التشديد، وقرئ تعتدونها مخففا على إبدال أحد الدالين بالتاء" (الحنفي،2010م،ص606، الازهري ، 1991م، ص284).

وكان المُلا جِيْوَن(رحمه الله) عند توجيهه للقراءات يعتمد أحيانا على النحو، ومما يؤكد ذلك ما ذكره عند قوله تعالى:((وَامْرَأَةً مُؤْمِنَةً إِنْ وَهَبَتْ نَفْسَهَا لِلنَّبِيِّ إِنْ أَرَادَ النَّبِيُّ أَنْ يَسْتَنْكِحَهَا))[سورة الأحزاب من الآية: 50] قال(رحمه الله):" وقرئ(أَن) بالفتح، يعني لأن وهبت أو مدة إن وهبت، كقولك: اجلس مادام زيد جالسا " (الحنفي،2010م،ص610،البيضاوي،1418 هـ ،ص235).

أثر القراءات القرآنية على تفسير المُلا جِيْوَن(رحمه الله)

للقراءات القرآنية أثر كبير في التفسير فهي تساعد على إيضاح وبيان مراد الله تعالى من الآية الكريمة، وإبراز أوجه متعددة من التفسير ، فضلا عن إبراز وجه من أوجه إعجاز القرآن الكريم إذ إن الآية الواحدة تحتمل أكثر من معنى.

هذا وقد ظهر واضحا وجليا في تفسير المُلا جِيْوَن(رحمه الله) إذ إنه ذكر الكثير من أوجه القراءات كما في قوله تعالى: ((وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ))[سورة الأحقاف من الآية:15] ، قال (رحمه الله): " قوله تعالى:((ووصينا الإنسان بوالديه إحسانا)) ولما كانت الوالدة تحمل المكابد الشاقة والمحن الشديدة في تربية الولد وتوليده وحفظه خصها الله تعالى ثانيا بالذكر وبين ما تكابده في ذلك مبالغة في توصيته بها، بقوله تعالى:((حملته أمه كرها)) أي حملته أمه ذات كره ووضعته كره ذات، أو حملته حملا ذا كره ووضعته وضعا ذا كره، والكره هو المشقة، وقراءة حفص فيه الضم في الكاف، وقرأ الحجازيون أبو عمرو وهشام الفتح، وهما لغتان فيه، وإنما خص هذه المحنة من بين سائر المحن لأنه ليس أشق على الوالدة من الحمل والوضع " (الحنفي،2010م ،ص640، بن خالويه،1401 هـ ،ص 122-326، البغوي،1997م،ص257).

يضيف الباحثان

وقد وجه المُلا جِيْوَن(رحمه الله) هذه القراءة في بر الوالدين وخصت الآية الكريمة الأم إذ ذكرها الله تعالى مرتين في هذه الآية لما لها من الفضل العظيم علينا، وجاءت الأحاديث النبوية الشريفة تأكد ذلك ومنها :« عن أبي هريرة قال:جاء رجل إلى رسول الله فقال: يا رسول الله، من أحق الناس بحسن صحابتي؟ قال:" أمك " قال: ثم من؟ قال: "ثم أمك" قال: ثم من؟ قال:" ثم أمك" قال: ثم من؟ قال:" ثم أبوك" » (البخاري،دون تأريخ، رقم الحديث 5971، 2/8).

ما يحسب له في القراءات وما يؤخذ عليه:

ما يحسب له:

1 – ذكر المُلا جِيْوَن(رحمه الله) الكثير من القراءات القرآنيه في طيات تفسيره.

2 – قام المُلا جِيْوَن(رحمه الله) بتوجيه بعض القراءات القرآنية التي ذكرها.

3 – كان للقراءات القرآنية التي ذكرها المُلا جِيْوَن(رحمه الله) أثر كبير في بيان المعاني قرآنية.

وما يؤخذ عليه:

1- لم ينسب المُلا جِيْوَن(رحمه الله) العديد من القراءات القرآنية التي ذكرها إلى من قرأ بها.

2 – سرد المُلا جِيْوَن(رحمه الله) بعض القراءات القرآنية في تفسيره دون أن يبين نوعها من حيث الصحة والشذوذ.

المطلب الرابع: المحكم والمتشابه

المحكم لغة: من الفعل حكم وأصله منع منعا، ومنه قوله تعالى : ((كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ)) [سورة هود من الآية : 1]؛ أي حكم بالأمر والنهي والحلال والحرام، والمحكم هو الذي لا خلاف فيه ولا اضطراب، وقيل: هو ما لم يكن متشابها لأنه أحكم بيانه بنفسه ولم يفتقر إلى غيره، والمحكم ما لم يعرض به شبهة من حيث اللفظ ولا من حيث المعنى(ابن منظور ،1414هـ ،ص141-143).

المتشابه لغة: "هو ما لم يتلق معناه من لفظه، وهو على ضربين: أحدهما: إذا رد إلى المحكم عرف معناه، والآخر: مالا سبيل إلى معرفة حقيقته " (الزبيدي،دون تأريخ، ص411، وابن منظور ،1414 هـ ،ص505).

المحكم والمتشابه في الاصطلاح

وسنذكر لهما تعريفين دارت حولهما أقوال العلماء:

الأول: إن المحكم ما وضح معناه، والمتشابه ما لم يتضح معناه إلا بعد إجالة نظر وإعمال فكر، وقد ذهب إلى هذا التعريف أكثر المفسرين.

والثاني: إن المحكم ما علم معناه وكان في دائرة الإمكان، والمتشابه ما استأثر الله بعلمه(السيوطي،1974م ،ص490-491).

الفائدة من إنزال المتشابهات في القرآن الكريم وذلك " لأن القرآن نزل بألفاظ العرب ومعانيها، ومذهبها في الإيجاز والاختصار، والإطالة والتوكيد، والإشارة إلى الشيء، وإغماض بعض المعاني حتى لا يظهر عليه إلا اللقن، وإظهار بعضها، وضرب الأمثال لما خفي" (الدينوري، دون تأريخ ،ص58) .

ورد ذكر المحكم والمتشابه في تفسير المُلا جِيْوَن(رحمه الله) معرفاً به، وذاكراً بعض المواضع للمحكم والمتشابه، ومنها الفارق بين المحكم والمتشابه قال(رحمه الله): " المحكم ما عرف المراد منه إما بالظهور أو بالتأويل، والمتشابه مالا طريق لإدراكه كقيام الساعة وخروج الدجال والدابة والحروف المقطعة في أوائل السور، وقال بعضهم:المحكم مالا يحتمل من التأويل إلا وجها واحدا، والمتشابه احتمل وجوها ما كان ناسخا " (الحنفي،2010م،ص182،والسيوطي،1974م،ص4).

قال المُلا جِيْوَن(رحمه الله) في تفسير قوله تعالى: ((كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ)) [سورة هود من الآية :1] " يدل على أن القرآن كله محكم، لحفظه من فساد المعنى وركاكة اللفظ، ومعنى قوله تعالى: ((اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا)) [سورة الزمر من الآية :23] يدل على أن كله يشبه بعضه بعضا في صحة المعنى وجزالة اللفظ " (الحنفي،2010م ،ص182).

ويرى الباحثان إنه قد وافق في تفسيره بعض العلماء(البيضاوي، 1418هـ، ص6،الخازن،1415هـ، ص225).

وذكر المُلا جِيْوَن(رحمه الله) معنى الآية من قوله تعالى في بداية سورة آل عمران :((هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ))[سورة ال عمران- الآية:7]،

قال(رحمه الله): " ومعنى الآية: إني أنزلت الكتاب قسمين: بعضه محكم كقوله تعالى:((منه ءايات محكمات هن أم الكتاب)) وبعض آخر متشابه كقوله تعالى:((وأخر متشابهات)) ،أي متشابهات محتملات مثل قوله تعالى:((الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى))[سورة طه - الآية:5]، فإن الاستواء قد يكون بمعنى الجلوس، وقد يكون بمعنى الاستيلاء، فالأول لا يجوز أن يحمل على الله تعالى بدليل المحكم، وهو قوله تعالى: ((لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ)) [سورة الشورى من الآية :11] فيحمل على الثاني، وللمتشابه إلى المحكم مثل قوله تعالى: (الم) [سورة البقرة – اية: 1] وغير ذلك " (الحنفي،2010م ،ص181).

المطلب الخامس: المكي والمدني

علم المكي والمدني من العلوم المهمة التي تساعد المفسر على تفسير آيات القرآن،وقد اختلفت أقوال العلماء بالنسبة لتعريف المكي والمدني تبعا للجهة التي نظر كل منهم إليها عند التقسيم، فمن العلماء من نظر عند تقسيمه للمكي والمدني إلى المخاطبين، فعد المكي: ما كان خطابا لأهل مكة، والمدني: ما كان خطابا لأهل المدينة.

ومن العلماء من نظر إلى المكان، فعد المكي ما نزل في مكة، والمدني ما نزل في المدينة، وهذين القولين غير جامعين ولا مانعين لأن من الآيات والسور ما لم يكن نزولها في مكة أو المدينة، كما أن هناك من سور القرآن ما لم يشمل على خطاب لآهل مكة أو المدينة (السيوطي،1974م،ص36،الزرقاني،1367 هـ ،ص193).

يضيف الباحثان

يبدو لنا أن أشهر هذه الأقوال وهو القول الحري بالقبول الذي أميل اليه وهو موافق لبعض أقوال العلماء:إن المكي ما نزل قبل الهجرة والمدني ما نزل بعدها،سواء نزل في مكة، أو في المدينة،أو عام الفتح(الطبري،1387 هـ ،ص69)، أو عام حجة الوداع (الشيباني الجزري ،1997م،ص166)، أو بسفر من الأسفار(السيوطي،1974م ،ص37).

المُلا جِيْوَن(رحمه الله) لم يطل الكلام في المكي والمدني بل ذكره في أمثلة قليلة ومنها في سورة المؤمنون بقوله تعالى: ((فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ)) [سورة المؤمنون من الآية:14] قال (رحمه الله) : " وهذه السورة مكية " (الحنفي،2010م،ص522، والدينوري،دون تأريخ،ص296، والنحاس،1409،ص،والزمخشري،1407 هـ ، ص174، والنسفي،1998م ،ص458)).

أو قد يذكر(رحمه الله) إن هذه الآية مكية أو مدنية ولم يكن ناقلا للأقوال وإنما كان مرجحاً كما في سورة الروم وقوله تعالى: ((فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ تُمْسُونَ وَحِينَ تُصْبِحُونَ * وَلَهُ الْحَمْدُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَعَشِيًّا وَحِينَ تُظْهِرُونَ)) [سورة الروم الآيتين، 17-18] قال (رحمه الله): " زعم الحسن أنها مدنية لأنه كان يقول: كان الواجب بمكة ركعتين في إي وقت اتفقت، وإنما فرضت الخمس بالمدينة، والأصح أن فرضية الصلوات الخمس كانت بمكة " (الحنفي،2010م،ص580-581، والطيبي، 2013م،ص222-223).

وكما في قوله تعالى:((وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ))[سورة الأنعام من الآية :141]، قال المُلا جِيْوَن (رحمه الله): " أن المراد بالحق ما يتصدق به يوم الحصاد، وكان ذلك واجبا ثم نسخه افتراض العشر أو نصفه لا الزكاة المفروضة المعروفة، لان الآية مكية، والزكاة إنما فرضت بالمدينة " (الحنفي،2010م،ص374، والنحاس،1408، ص415، والطيبي،2013م، ص269، وابن نور الدين ،2012م، ص236).

الخاتمة

بعد هذا العرض لمنهج المفسر المُلا جِيْوَن(رحمه الله) في علوم القرآن نود أن نقدم خلاصة هذا البحث عسى أن تكون لبنة صغيرة تضاف إلى بناء علم التفسير وتطوره خدمة للقرآن الكريم والنتائج هي على النحوالآتي:

- أظهر البحث اهتمام المُلا جِيْوَن(رحمه الله) ببيان مباحث علوم القرآن في تفسيره، كأسباب النزول، والناسخ والمنسوخ، والقراءات، والمحكم والمتشابه، والمكي والمدني.
- اعتنى المُلا جِيْوَن(رحمه الله) بذكر القرآءآت القرآنية، ومنها المتواترة، وقد يذكر أحيانا القرآءات الشاذة.
- لم يطل المُلا جِيْوَن(رحمه الله) كلامه في المكي والمدني إذ ذكر الأمثلة القليلة في ذلك.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

ابن الجزري شمس الدين أبو الخير ، محمد بن محمد بن يوسف (الطبعة:الأولى،1420هـ - 1999م) **منجد المقرئين ومرشد الطالبين**، الناشر: دار الكتب العلمية.

ابن الجزري شمس الدين أبو الخير محمد بن يوسف(دون تأريخ)،***النشر في القراءات العشر***، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى، المحقق: علي محمد الضباع.

ابن منظور محمد بن مكرم بن على،أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعى الإفريقى (الطبعة: الثالثة–1414 هـ)، ***لسان العرب***، الناشر: دار صادر– بيروت.

ابن نور الدين محمد بن علي بن عبد الله بن إبراهيم بن الخطيب اليمني الشافعي المشهور(الطبعة: الأولى، 1433هـ - 2012م) ***تيسير البيان لأحكام القرآن***، الناشر: دار النوادر، سوريا.

الازهري أبو منصور محمد بن أحمد بن الهروي(الطبعة الأولى،2001م) ***تهذيب اللغة***، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت،المحقق: محمد عوض مرعب.

الازهري محمد بن أحمد بن الأزهري، أبو منصور(الطبعة:الأولى،1412 هـ -1991م) ***معاني القراءات للأزهري***، الناشر: مركز البحوث في كلية الآداب– جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

البخاري محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي،المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر(الطبعة: الأولى) دون تأريخ،**الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه المسمى صحيح البخاري**، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي).

البغوي محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود (الطبعة: الرابعة، 1417هـ - 1997م) ***معالم التنزيل في تفسير القرآن المسمى تفسير البغوي***، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع،المحقق: حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش.

بن خالويه الحسين بن أحمد ، أبو عبد الله، ***الحجة في القراءات السبع***،(الطبعة: الرابعة، 1401هـ) الناشر: دار الشروق – بيروت،المحقق: د0عبد العال سالم مكرم، الأستاذ المساعد بكلية الآداب– جامعة الكويت.

البيضاوي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي(الطبعة: الأولى،1418هـ)**أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، الناشر: دار إحياء التراث العربي– بيروت،المحقق: محمد عبد الرحمن المرعشلي.

الجرجاني علي بن محمد بن علي الزين الشريف (الطبعة :الأولى، 1403هـ -1983م) **التعريفات**، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت – لبنان المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر.

الحنفي أحمد بن أبي سعيد الأميتهوي، المعروف المُلا جِيْوَن (الطبعة: الأولى، 2010م، لبنان)، ***التفسيرات الأحمدية في بيان الآيات الشرعية***،الناشر: دار الكتب العلمية- بيروت ،المحقق: عبد الله محمود محمد عمر.

الخازن علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي أبو الحسن، المعروف(الطبعة: الأولى، 1415هـ) **لباب التأويل في معاني التنزيل**، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، تصحيح: محمد علي شاهين.

الدينوري أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة ،**دون تأريخ، تأويل مشكل القرآن**، الناشر: دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان المحقق: إبراهيم شمس الدين.

الدينوري أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة،دون تأريخ،**غريب القرآن**، الناشر: دار الكتب العلمية المحقق: أحمد صقر.

الزبيدي محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى،دون تأريخ،**تاج العروس من جواهر القاموس**، الناشر: دار الهداية، المحقق: مجموعة من المحققين.

زرزور عدنان محمد(الطبعة الثانية، 1419هـ - 1998م)**مدخل إلى تفسير القرآن وعلومه**، الناشر:دار القلم– دمشق، بيروت.
الزرقاني محمد عبد العظيم (الطبعة: الثالثة) دون تأريخ،**مناهل العرفان في علوم القرآن**،الناشر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله،(الطبعة: الثالثة- 1407 هـ)،**الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، الناشر: دار الكتاب العربي– بيروت.

السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين(الطبعة: 1394هـ- 1974م) **الإتقان في علوم القرآن**، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم.

السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين ،بدون تأريخ، **لباب النقول في أسباب النزول**، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت – لبنان. ضبطه وصححه: الأستاذ أحمد عبد الشافي.

الشافعيّ عبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي،أبو محمد، جمال الدين(الطبعة:الأولى،1420هـ- 1999م) **نهاية السول شرح منهاج الوصول** ، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت- لبنان.

الشيباني الجزري أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد ،عز الدين أبن الأثير،(الطبعة:الأولى،1417هـ-1997م) **الكامل في التأريخ**،الناشر:دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري.

الطبري محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر(الطبعة: الأولى،1422هـ -2001م) **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، الناشر: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، تحقيق: د.عبد الله بن عبد المحسن التركي.

الطبري محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي،أبو جعفر،(الطبعة: الثانية ، 1387هـ)، **تأريخ الطبري المسمى بتأريخ الرسل والملوك، وصلة تأريخ الطبري**، الناشر: دار التراث – بيروت.

الطحاوي أبو جعفر أحمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلامة الأزدي الحجري المصري الطبعة: الأولى، دون تأريخ، **أحكام القرآن الكريم**، الناشر: مركز البحوث الإسلامية التابع لوقف الديانة التركي، استانبول، تحقيق: د. سعد الدين أونال.

الطيبي شرف الدين الحسين بن عبد الله (الطبعة: الأولى، 1434هـ- 2013م) **فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب(حاشية الطيبي على الكشاف)**، الناشر: جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم،
مقدمة التحقيق: إياد محمد الغوج.

القاهري زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي(الطبعة: الأولى،1410هـ-1990م) **التوقيف على مهمات التعاريف**، الناشر: عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت- القاهرة.

القزويني أحمد بن فارس بن زكريا الرازي أبو الحسين ،**مقايس اللغة**، الناشر: دار الفكر(1979م) المحقق: عبد السلام محمد هارون.

مفلح القضاة محمد أحمد ، أحمد خالد شكرى، محمد خالد منصور،(الطبعة:الأولى، 1422 هـ – 2001م)، **مقدمات في علم القراءات**، الناشر: دار عمار- عمان (الأردن).

المقرئ أبو القاسم (أو أبو البقاء) علي بن عثمان بن محمد بن أحمد بن الحسن المعروف بابن القاصح العذري البغدادي ثم المصري الشافعي ، **سراج القارئ المبتدي وتذكار المقرئ المنتهي (وهو شرح منظومة حرز الأماني ووجه التهاني للشاطبي)**،(الطبعة: الثالثة، 1373هـ - 1954م)، الناشر: مطبعة البابي الحلبي– مصر.

النَّحَّاس أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (الطبعة: الأولى، 1408)،**الناسخ والمنسوخ**، المحقق : د. محمد عبد السلام محمد، الناشر: مكتبة الفلاح – الكويت.

النحاس أبو جعفر أحمد بن محمد،(الطبعة: الأولى،1409)، **معاني القرآن**، الناشر: جامعة أم القرى– مكة المكرمة، المحقق: محمد علي الصابوني.

النسفي أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين النسفي (الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1998م)، **مدارك التنزيل وحقائق التأويل**، الناشر: دار الكلم الطيب، بيروت، حققه وخرج أحاديثه: يوسف علي بديوي.

النويري محمد بن محمد بن محمد، أبو القاسم، محب الدين (الطبعة: الأولى،1424هـ- 2003م) **شرح طيبة النشر في القراءات العشر**، الناشر: دار الكتب العلمية– بيروت.

الهروي أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله البغدادي، (الطبعة: الثانية، 1418 هـ - 1997م)،**الناسخ والمنسوخ في القرآن العزيز وما فيه من الفرائض والسنن**، الناشر: مكتبه الرشد ، شركة الرياض – دراسة وتحقيق: محمد بن صالح المديفر(أصل التحقيق رسالة جامعية).

الواحدي أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي ، النيسابوري، الشافعي, (الطبعة: الأولى، 1411هـ)، **أسباب نزول القرآن**، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، المحقق: كمال بسيوني زغلول.

References

The Holy Quran

Al Nasafi Abu Al-Barakat Abdullah Bin Ahmed Bin Mahmoud Hafez Al-Din Al-, (copy: first, 1419b.c – 1998a.c.), ***Madarik altanzeel & haqaeq altaweel,*** publisher: Dar Al-Kalim Al-Tayeb, Beirut, edited by Yusuf Ali Badawi.

Al-Azhari Muhammad Ibn Ahmad Bin Al-Harawi, Abu Mansur (first copy, 200a.c.), ***The discipline of the language,*** publisher: Dar Al-Turath, Al-Arabi - Beirut, investigator Awad Marab.

Al-Azhari Muhammad Ibn Ahmad Ibn Al-Harawi, Abu Mansour, (copy: first 1412 b.c - 1991a.c.), ***Maani alqiraat for azhari***, publisher: research center in faculty of arts, Almalik Saud University, Saudi Arabia.

Al-Bagawi Abu Muhammad Al-Hussein Bin Masoud, (4th copy 1417 b.c. -1997 a.c.), **Maalem altanzeel fi tafseer al quran named tafseer albaqawi,** publisher: Dar Taiba for publishing and distribution, investigator: achieved and went out of his conversations muhammad abdullah al-nimr- othman jumaa damireaiyah - suleiman muslim al-harash.

Al-Baydawi Nasiruddin Abu Sa'eed Abdullah Bin Omar Bin Mohammed Al-Shirazi, (copy : first, 1618 b.c .),**anwar altanzeel & asraraltaweel,** publisher: Dar Alhidaiya Arab heritage - Beirut, investigator: Muhammad Abdul Rahman Al-Marashli.

Al-Bukhaari Muhammad Bin Isma'il Abu Abdullah Al-Jaafi, (First Copy) , (n. d.) **Aljamea Al-Musnad Is The Correct And Correct Reference Of The Things Of The Prophet, His Sunnah And His Days Called Saheeh Al-Bukhaari,** Publisher: Dar Tawq Al-Najat (Picture By The Sultaniyah With Adding Numbering Mohamed Fouad Abdel Baqi), Investigator: Muhammad Zuhair Bin Nasser Al-Nasser.

Al-Dinuri Abu Muhammad Abdullah Bin Muslim Bin Qutaiba**,** (n. d.) ***Ta'wa the problem of the Quran***, publisher: Dar Alkutub Alilmiyah – Beirut- Lebanon, investigator: Ibrahim Shams Al-Din.

Al-Dinuri Abu Muhammad Abdullah Bin Muslim Bin Qutaiba, (n. d.) ***Ghareeb al-Qur'an***, publisher: dar alkutub alilmiyah, investigator: ahmad saqr.

Al-Harawi Abu Obaid Qasim Bin Salam Bin Abdullah Al-Baghdadi, (copy: second 1418b.c. - 1997a.c.), ***Nasikh & mansookh fi al Quran***, publisher: al-rashed library, Riyadh, study and investigation: Mohammed Bin Saleh Almdifar (origin of the investigation).

Al-Jarjani Ali Bin Mohammed Bin Ali Al-Zain Al-Sharif , (first copy, 1403 b.c. - 1983 a.c.), *Ta'rifat***,** publisher: Dar Alkutub Alilmiyah – Beirut- Lebanon, investigator: seized and corrected by a group of scientists under the supervision of publisher.

Al-Kahri Zine El-Din Muhammad Called Abd Al- Raouf Bin Taj Al-Arifin Bin Ali Bin Zain Al-Abidin Al-Haddadi And Then Manawi, (copy: first, 1610 b.c.- 1990a.c .), ***Al tawqeef ala muhamat al taarif***, publisher: world books 38 Abdel-Khaleq Tharwat - Cairo.

Al-Nahhas Abu Jaafar Ahmed Bin Mohammed, (copy: first 1409.), ***Maani al Quran,*** publisher: Umm Al-Qura University – Makkah, investigator: Mohammed Ali Al-Sabouni.

Al-Nas Abu Jaafar Ahmad Ibn Muhammad Ibn Isma'il Ibn Younis Al-Muradi Al-Nahawi, (copy: first, 1408.), **Nasikh & mansookh**, publisher: Makkah Al-Falah - Kuwait, investigator: dr. Mohamed Abdel Salam Mohamed.

Al-Nuwairi Mohammed Bin Mohammed Bin Mohammed, Abu Al-Qasim, Muhb Aldeen, (copy: first, 1424 b.c 2003 a.c.), **Sharh tiybat alnashir fi alqraat alasher ,** publisher: Dar Alkutub Alilmiyah Beirut.

Al-Qazwini Ahmed Bin Fares Bin Zakaria Razi Abu Hussein (1979) ***Miqiyas aluqhah***, publisher: Dar Al Fikr. investigator: Abdel Salam Mohammed Haroun.

Al-Shafei Abdul Rahim Bin Hassan Bin Ali - Abu Muhammad, Jamal Al-Din, (copy : first, 1620b.c. - 1999a.c.),**Nihayat alsoul sharh minhag alwosool,** publisher: Dar Alkutub Alilmiyah - Beirut – Lebanon .

Al-Shafi'i Abul Hassan Ali Bin Ahmed Bin Mohammed Bin Ali Al-Wahidi, Nisaburi, (copy: first 1411 b.c.), ***The reasons for the descent of the Qur'an,*** publisher, dar Alkutub Alilmiyah -Beirut, investigator: kamal Bassiouni Zaghloul.

Al-Shaibani Al-Jazari Abul Hassan Ali Bin Abi Karam Mohammed Bin Mohammed Bin Abdul Karim Bin Abdul Wahid, Ezzeddin Ibn Al-Atheer, (copy: first, 1417 b.c - 1997 a.c .), **alkamil fi altareekh,** publisher: dar al Kitab Al Arabi, Beirut: Lebanon, investigation: Omar Abdulsalam Tadmari.

Al-Suyuti Abdul Rahman Bin Abi Bakr, Jalal Al-Din, edition: 1394 b.c -1974 a.c), **mastery in the sciences of the Qur'an, publisher,** Egyptian general book organization, investigator: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim.

Al-Suyuti Abdul Rahman Bin Abi Bakr, Jalal Al-Din, (n. d.) ***Lubab alnqool fi asbab alnzool***, publisher: Dar Alkutub Alilmiyah Beirut – Lebanon, seized and corrected by professor Ahmed Abdel Shafi.

Al-Tabari Muhammad Bin Jarir Bin Yazid Bin Katheer Bin Ghalib Amali, Abu Jaafar ,(first copy, 2001 a.c-2001 a.d)***The history of the tabari, which is dated to the date of the apostles and kings, the date of the tabari***, publisher: Dar Al-Turath, Beirut.

Al-Tabari Muhammad Ibn Jareer Ibn Yazid Ibn Kathir Bin Ghalib Al-Amali, Abu Jaafar, (first copy , 1422b.c – 2001a.c .), Jamea Al-Bayan on the interpretation of the Qur'an publisher: dar hager publishing, publishing, distribution and advertising., investigator Abdullah Bin Abdul Mohsen Al Turki.

Al-Tibi Sharaf Al-Din Al-Husain Bin Abdullah, (copy: first, 1434 b.c-2013 a.c.), **Ftooh alghaib fi alkashif an qinaa araib (hashiyah altibi ali alkashaf),** publisher: Dubai international prize for the holy quran,introduction to the investigation: Iyad Mohammed Al-Ghuj.

Al-Zamakhshari Abu Al-Qasim Mahmud Ibn Amr Ibn Ahmad, Jarallah,(copy :first 1415 a.c.), ***Alkashaf an haqaeq ghawamidh altanzeel,*** publisher: dar al-Kitab Al-Arabi,Beirut.

Al-Zarqani Muhammad Abdul-Azim, (third copy.), (n. d.) ***Mna'il al-arfan fi ulom qur'an***, publisher: Issa Al-Babi Al-Halabi & publishers.

Al-Zubaidi Muhammad Ibn Muhammad Bin Abd Al-Razzaq Al-Husseini, Abu Al-Fayadh, Alias, taj alaroos men jawaher alqamoos , publisher: Dar Alhidaiya, investigator: a group of investigators.

As Khazen Alaa-Din Ali Ibn Muhammad Ibn Ibrahim Ibn Umar Al-Shehhi Abu Al-Hasan, (copy: first, Beirut lebanon.), **Lubab altaweel fi maani altanzeel**, publisher: Dar Alkutub Alilmiyah - Beirut, correction: Muhammad Ali Shaheen.

Baltawi Abu Jaafar Ahmed Bin Salama Bin Abdul Malik Bin Salama Al-Azmam Egyptian, (copy : first) , (n. d.) ***The provisions of the Quran,*** publisher: islamic research center of the Turkish religious endowment, Istanbul, inquiry: dr. Saad Eddin Onal.

Bin Khalawiyah Al-Hussein Bin Ahmad, Abu Abdullah, (4th copy , 1401 b.c .), **alhijah fi alqiraat alsabaa,** publisher: dar al shorouk, beirut, investigator: dr. Abdul aal salem makram, assistant professor, faculty of arts, kuwait university.

Hanafi Ahmad Bin Abi Said Almitohui, The Well-Known Mullah Jeon, (First copy , 2010 a.c), **Ahmadi interpretations in the statement of the legal verses of the sheikh of the mark faqih,** publisher: Dar Alkutub Alilmiyah Beirut-Lebanon, investigator: Abdullah Mahmoud Muhammad Omar.

Ibn Al-Jazri Shams Al-Din Abu Al-Khair Muhammad Ibn Yusuf, (n. d.) **Alnashir fi alqiraat alashir**, publisher: Grand Printing Press, investigator: Ali Mohammed Al-Dybaa.

Ibn Al-Jazri Shams Al-Din Abu Al-Khair, Muhammad Ibn Muhammad Ibn Yusuf, (copy: first 1420 b.c. - 1999a.c.), **Monajid almuqreen & murshid altalibeen,** publisher: dar alkutub alilmiyah.

Ibn Manzoor Muhammad Ibn Makram Bin Ali, Abu Al-Fadl, Gamal Al-Din Al-Ansari, Al-Ruwaif'i Al-Afriqi, (3rd copy1414b.c .), **Lashan al-'Arab,** publisher: dar sadeer, Beirut.

Ibn Nur Al-Din Muhammad Bin Ali Bin Abdullah Bin Ibrahim Bin Al-Khatib Al-Yemeni Al-Shafi'i Famous, (copy : first, 1433 b.c – 2012a.c .),**Tayseer albayan lahkam alqurran** , publisher: dar al-nawader, syria.

Mofleh Judges Mohammed Ahmed, Ahmed Khaled Shukri, Mohammed Khaled Mansour, (first copy 1422 b.c. - 2001a.c.), *Moqademat fi ilim alqiraat*, publisher: dar Ammar - Amman Jordan.

Mokri Abu Al-Qasim (Or Abu Baqaa Bin Othman Bin Mohammed Bin Ahmed Bin Hassan Known As Ibn Alqasah Alothri Al-Baghdadi, Then The Egyptian Shafi'i,(third copy : 1373 b.c - 1954 a.c.), **Aaraj alqare alambtda & tithkar almuqre almuntahi (which is explained haraz alamani system and wajh altahani of shatby),** publisher Babi Al-Halabi Press – Egypt.

Starling ,Adnan Mohammed (second copy, 1419b.c – 1998a.c.) ***Introduction to the interpretation of the Qur'an and its sciences***, publisher: Dar Alqalam - Damascus: Beirut.

السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية الحديثة

بيداء جبار محمد الشمري
قسم التاريخ-كلية التربية للبنات- جامعة بغداد
bjbar0134@gmail.com
محمود تركي فارس اللهيبي
drmtf130@gmail.com
جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) للعلوم الإنسانية

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.12

Received 1/6/2019 Accepted 24/9/2019

الملخص
يهدف هذا البحث الموسوم (السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية الحديثة) الى ايفاء السيرة العطرة حقها في البحث والتحليل والتعامل معها من منطلق موضوعي علمي بخلاف ما جاءت به الكتابات الاسبانية القديمة ومثيلاتها من الكتاباتالاستشراقية الاوربية ونظرتها حول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في اطار ديني صرف يتسم بالتعصب والتجني عليه، مما ادى الى تطور هذه الكتابات في السيرة النبوية الى حد كبير بكل اشكالها ابتداءً من الكتابة بعلمية من خلال النقد والاعتماد على مصادرها الاصلية بدلاً من الاعتماد على النصوص القديمة المدعومة من بعض رجال الكنيسة ومخططهم الهادف في القضاء على الاسلام.
وابرز الاستنتاجات التي توصل اليها البحث :ان الكتابات الاسبانية الحديثة تحررت من الواقع المتمثل بسيطرة الكنيسة ونفوذها على الرغم من وجود بقاياه والاصوات الحاقدة على الاسلام، الآ ان تيارها ضعيف جداً بالقياس الى التيار الاكبر الذي اخذ درباً بالنهوض في دراساتها وانبعاثها من جديد اتضح اثره فيما بعد في القرن 14 هـ / 20 م ، واوصى البحث في العناية بالمستشرقين المنصفين المسلمين وغير المسلمين سواء في اسبانيا او البلاد الغربية قاطبة لغرض تسليط الضوء في كتاباتهم على مجمل الافكار التي تقف ضد الآراء المجحفة بحق الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم)من خلال تقريب الصلات في نشر كتبهم وتوفير الاجواء المناسبة لهم في حضور المؤتمرات والندوات التي تعقد في البلاد العربية والاسلامية وهذا في رأينا من اهم عوامل نشر الإسلام في الغرب .
الكلمات المفتاحية : السيرة النبوية ، الكتابات الاسبانية ، الحديثة .

The Prophet's biography in Modern Spanish Writings

Baidaa Jabar Mohammed
Department of History –College of Education for Women
Mahmood Turki Faris

Abstract

The aim of this research is to study the modern Spanish writings on the biography of Prophet Mohamed (PBUH), which gave the glorious biography its due by objective study and analysis with a scholarly approach, unlike the old Spanish and European oriental writings with its biased approach. In the past, Spanish and European writings on Prophet Mohamed were influenced by religious extremism and did not do any justice to Prophet Mohamed. But this has changed in the modern times, and modern writing on the Prophet biography is based on objective analysis and reliance on original sources instead of the sources of the churches which were full of hate and wicked intentions to eliminate Islam. The research came to the conclusion that the modern Spanish writings were liberated from the influence of the church and its control on thinking, although there are still some voices that are motivated by hate of Islam. But the voices of hate are weak against the louder ones that show unbiased approach in research that became clear in the twentieth century. The research recommends that the attention should be given to the fair Muslim and non-Muslim orientalist researchers, whether in Spain or other European countries and shed the light on their writings that reject the biased and unjust opinions on Prophet Mohamed by publishing their books and inviting them to attend conferences and events held in Arab and Muslim countries. This will be a significant factor in spreading Islam in Western countries.

Key words: Prophet Biography, Spanish writings, Modern.

المقدمة :-

الحمد لله رب العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه الغر الميامين اجمعين وبعد :-

تعد الكتابة في السيرة النبوية ودراستها بمنهجية علمية امر مهم لكل مسلم، فهي غنية بمميزاتها وخصائصها الشاملة التي تميزها عن سائر السّير، لأن سيرة رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) سُجلت بأسلوب فريد وأُخذت من مصادر موثوقة بعيدة عن الشبهات وعلى قائمتها القرآن الكريم ، لقد مثلت حياة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) اعمالاً كثيرة ومتنوعة، إذ تكون فيها الاسوة الصالحة والمنهج الاعلى للحياة الانسانية في جميع اطوارها، لإنها جمعت بين الاخلاق العالية، والعادات الحسنة والعواطف النبيلة المعتدلة، فضلاً عن انها صفحة رائعة وعريضة من صفحات الجهاد لأنقاذ البشرية، ومثلاً صادقاً فريداً وحيداً لمُثل الرحمة السّير، إذ جاءت الكتابات الاسبانية الحديثة مخالفة لما جاءت بها سابقتها من الكتابات الاسبانية القديمة ، ولهذا توجهنا لأختيار الموضوع الموسوم (السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية الحديثة) بعد ان تأكدنا انه لم يلق الا اليسير من عناية الباحثين، إذ اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي والأستنباطي ،وقد واجهت الباحثة صعوبات ناجمة عن طبيعة الموضوع نفسه من حيث الترجمة من اللغة الاسبانية الى اللغة العربية ودراسة الجزئيات ثم محاولة تركيبها وتحليلها ، فضلاً عن ندرة المصادر العربية والاسلامية عنه ، وحاولت جاهدة تتبع ما كتبته المصادر الاسبانية والبحث في بطون مؤلفاتهم المتنوعة . وقد اقتضى تقسيمه الى تمهيد ومقدمة ، ومحاورعدة يشمل المحور الاول : السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية في القرن 12هـ- 18م والثاني: السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية في القرن 13هـ- 19م اما الثالث : السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية في القرن 14هـ- 20م وذلك للتعرف على مراحل تطوركتابة السيرة النبوية في اسبانيا في العصور الحديثة .

ثم جاءت خاتمة الرسالة متضمنة ايجازاً لأهم جوانب الدراسة والنتائج التي توصلنا اليها ، ومما ساعد على رسم صورة هذه الكتابات كان اعتمادنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها :- القرآن الكريم الذي يتصدر القائمة ثم المصادر الاولية وتشمل كتب السيرة النبويةوالتاريخ العام ومن ابرزها (السيرة النبوية) لمحمد بن اسحق بن يسار المطلبي (151هـ / 769 م) و كتاب (السيرة النبوية) لأبو محمد بن عبد الملك بن هشام بن ايوب الحميري(ت 218 هـ/ 834م) و(الطبقات الكبرى) لمحمد بن سعد بن منيع الزهري (ت230هـ / 845 م) وكتاب (تاريخ الرسل والملوك) لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310 هـ / 923 م) و(الكامل في التاريخ) لأبي الحسن علي بن ابي الكرم بن عبد الواحد الشيباني الجزري المعروف بأبن الأثير (ت630 هـ / 1233م) ، وكتب اللغة ومن اهمها معجم (لسان العرب) لابن منظور ، محمد بن مكرم (ت711 هـ/1311 م) ، فضلاً عن الكتب الاندلسية ومنها(بغية الملتمس في تاريخ رجال اهل الاندلس)لأحمد بن حيان بن احمد بن عميرة الضبي (ت599 هـ/1203 م) وكتاب (الاسراء الى المقام الاسرى) لمحمد بن علي بن محمد بن عبد الله الحاتمي الملقب بمحي الدين ابن عربي (ت638 هـ /1240 م) ، اما المراجع الحديثة والمعربة فكان لها نصيباً في بحثنا هذا ومن اهمها (نبوة محمد صلى الله عليه وسلم في الفكر الاستشراقي المعاصر) لخضر الشايب ، و(الحضارة الاندلسية بأقلام اسبانية) لرضا هادي عباس ، وكتاب (افتراءات المستشرقين على الاسلام والرد عليها)ليحيى مراد ، و(صورة الرسول صل الله عليه وسلم في الفكر الاسباني المعاصر) لمحمد اشمل ومن الكتب المعربة التي برزت في دراستنا هي :(الاندلس بحثاً عن الهوية الغائبة) لخوليو رييس روبيو المجريطي وكتاب (أثر الاسلام في الكوميديا الالهية) لميغيل أسين بلاثيوس فضلاً عن الكتب الاسبانية ومنها (Historia:verdadera del falso L perversoprofetamahoma) لمانويل خوسيه مارتنوكتاب(Muhammad)لخوان فرنيت ، وفي ختام هذه الدراسة فأني ادعو الله ان يكون هذا الجهد المتواضع قد شارك من جانبي مشاركة حقيقية في ابراز جانب كبير من جوانب كتابة السيرة النبوية ، كما أسأله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم إنه سميع قريب مجيب.

تمهيد :-البدايات الاولىللكتابات الاسبانية في السيرة النبوية

قبل الخوض في الكتابات الاسبانية للسيرة النبوية لابد من معرفة بداياتها عند علماء الاندلس الذين اعتمدوا الدقة في نقل الاخبار واطلاعهم على مدونات لاتينية قديمة فضلاً عن معرفتهم باللغة القشتالية التي كانت شائعة بين مسلمي الأندلس ، فكان هناك تأثيرمتبادل بين المدرستين الاسبانية والاندلسية في التدوين التاريخي الذي بدأ في الاندلس منذ القرن 3 هـ / 9م .(عباس، 2009، ص89) .

فسميت طريقة كتابة الاندلسيين للحروف بالنمط المغربي ، إذ كانت لديهم بعض الاختلافات التي عزيت الى المغرب ، فأنهم لم يكونوا يتعلمون الكتابة حرفاً حرفاً وانما يكتبون الكلمات بصورة كاملة وهذا ما يميز الكتابة الاندلسية مقارنة بمثيلاتها في العصور الوسطى ، فضلاً عن توافر مصانع الورق واشهرها في مدينة شاطبة مع وجود الطباعة اليدوية بشكل وافر فيها. (روبييرا متي ، 1999 ، ص 44)

ثم جاء الاهتمام بعد ذلك بالقرآن الكريم فضلاً عن كتب الحديث والتاريخ الاسلامي كونها مصادر مهمة للسيرة النبوية ، فكان صعصعة بن سلام (ت192هـ / 808 م) (1) أول من أدخل علم السيرة والحديث الى الاندلس. (برادة ، 2004 .ص 8) .

وما حملت اليها من المؤثرات الشرقية ولاسيما مصر بالذات نتيجة رحلات بعض علمائها الى هذا البلد وأخذهم من الشيوخ المصريين امثال الليث بن سعد (ت 175هـ / 791 م) وعبد الله بن وهب بن منبه (ت 197 هـ / 812 م) ، فأن اول عربي انتجته أرض الاندلس في الكتابة التاريخية هو عبد الملك بن حبيب السلمي (2)، الذي ألف كتاباً جامعاً شاملاً اسماه التاريخ. (ذنون طه ، 1988 ، ص 7 ؛ للمزيد من التفاصيل ينظر :- (العزاوي ، 2001 ، ص 65 وما بعدها)

فكانت إسبانيا اول دولة مسيحية تتولى ادارة الصراع الديني والثقافي مع المسلمين نظراً لوجودهم بها ، وقد ابتدأ رد فعلها واضحاً في التعرض لحياة نبيهم فلم تسلم سيرته من الهمز ، المزاعم ، التناقضات ، الاخطاء والانكار من قبل رهط من المستشرقين الاسبان في مرحلة الرهبانية الاولى المتمثلة في كتابات العصور الوسطى.(الكبيسي، 2018 ، ص63-64).

فعبرت بخرافات واساطير تمثل سمة من سمات تلك المرحلة ، ومن هذه الخرافات مزاعم القس الاسباني المدعو الدقونس في كتابه (في سيرة محمدية) ، إذ ادعى بأن النبي محمد (ρ) جاء الى قرطبة ليبشر بالإسلام بين اهلها وعند عودة القديس ايزيدور من روما عرف بوجوده ، فأرسل الشرطة لتقبض عليه ثم اخبره الشيطان بذلك فهرب ، ان هذا الزعم الكاذب كان مستوحى من القصص التي نسجت في اسبانيا في تلك الحقبة سواء في الكتابات الدينية أم مايتعلق باحداث الفتح العربي لإسبانيا سنة 92هـ / 711 م. (شايب ، بلا ت ، ص42).

إذ افتقرت هذه المرحلة الى نهج علمي وموضوعي ، لكن على الرغم من هذا كله تمثل في حقيقتها البدايات الاولى لطبيعة التطورفي دراسة التاريخ العربي الاسلامي وشخصية الرسول الكريم بشكل خاص ، فضلاً عن هذا انها كانت الاساس التي ارتكزت عليها عدد من التفسيرات والآراء الاستشراقية المتأخرة ، إذ ظل تأثيرها يحتل نصيباً مهماً منها. (ملا حويش ، 2003 م ، ص115-116).

لذا فأن من اهم أسباب اهتمام المستشرقين الاسبان بالسيرة النبوية هي :-

إن الغرب عامة يرى محمداً (ρ) قدم مفهوماً يمكن ان يهدم الفكر الغربي من أساسه وهي مركزية محبة الله تعالى وعبادته في حياة البشرية مقابل نظريات الغرب التي تقوم على مركزية الانسان ، فعملوا على محاربة ما جاء به بكل الطرق ومواجهة دعوته (ρ) التي حافظت على مكانة الخالق جل وعلا ثم التخوف من انتشار الاسلام.(خفاجي ، 2006 ، ص 60).

ولاشك من إنكارهم له بأنه ديناً من عند الله وملفقاً عندهم من الديانتين اليهودية والمسيحية فليس لهم في ذلك مستند يؤيده البحث العلمي بل هي ادعاءات تستند على بعض أوجه اللقاء بين الاسلام والديانتين السابقتين.(السباعي، 1979 ،ص 21).

فضلاً عن ازدياد أعداد المسلمين في اوربا واسبانيا على وجه الخصوص ، مما دعا الى الاهتمام بالسيرة النبوية من قبل المستشرقين الاسبان لهذه الاسباب واسباب اخرى مجتمعة نذكر أهمها :-

1-كونها ربانية المصدر بقوله تعالى ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ ﴾.(سورة النجم الآية 3-4) .

2-ثبوتها وصحة ما جاء فيها بقوله تعالى ﴿ أَلَمۡ يَجِدۡكَ يَتِيمٗا فَـَٔاوَىٰ ۝ وَوَجَدَكَ ضَآلّٗا فَهَدَىٰ ۝ وَوَجَدَكَ عَآئِلٗا فَأَغۡنَىٰ ۝﴾.(سورة الضحى الآية 6-8) .

3-شمولها وكمالها فهي السيرة الوحيدة التي وصفت النبي (ρ) وصفاً دقيقاً .

4-وجود المراكز الدينية والمساجد مما ادى الى تزايد الاهتمام بالقرآن الكريم والسيرة النبوية. (برادة ، ص 81).

5-تقدير المستشرقين الاسبان بشخصيته واعجابهم بها كونها بوصفهم شخصية عبقرية ، انسانية ومصلح اجتماعي وبالتالي تقديرهم لحقيقة النبوة وما جاء به من الحق دليل يكشف عند البعض منهم التحرر من رواسب التطرف.(حمدان ، بلا ت ، ص63) .

إذ يؤكد المستشرق بارالت على ما جاء في هذه الفقرة فيشير الى النبي محمد عليه الصلاة والسلام، اثبت في قدرته كرجل دولة وسياسياً من الطراز الاول ومحارباً عبقرياً ، ويخضع لدينه الجديد ودولته اولئك البدو الوثنيون في شبه الجزيرة العربية ثم استطاع ان يكون امة ويؤسس ديناً يوازي في اهميته الديانتين اليهودية والمسيحية .(بارالت ، 2000 ، ص35).

6- تولد لدى الاسبان الفضول للاطلاع على ما يحمل النبي محمد (ρ) من اوصاف روحية كالعفة في مبادئه وعظمة روحه، ثم اسئلة تراود بعضهم في سبيل معرفة امور عدة منها : هل كان هذا الرجل رسولاً حقيقياً وما جاء به يصعب تحقيقه ؟ هل كانت اوصافه تستجيب لما بقي محفوظاً في الكتب المقدسة السابقة له ؟ وما اهمية الإسلام الذي يدافع عنه ؟.(روبيو المجريطي ، 2014 ، ص 50).

يمكن ان نوجزما ذكره المستشرق الاسباني Duncan townsan في الاجابة على هذه الاسئلة ، إذ يوضح بأن رسالة محمد (ρ) تبدو يسيرة فهي تتكون من صلوات قصيرة من اجل الشكر لله والخوف من اهوال يوم القيامة ، حيث سيكافأ الله قسماً ويعاقب القسم الآخر بحسب اعمالهم ، كذلك من اجل التخلص من نار جهنم الخالدة فعلى الانسان ان يتوب من ذنوبه وان يعود الى تقوى الله ، اما عن الاسلام هو الاسم لهذا الدين الجديد الذي استمر هكذا ويعني الاستسلام والطاعة الكاملة لإرادة الله .

> Apartir de ese moments Y hasta el final de su vide Mahomatuvo mas revelacionesdivinasPareceserque los rimerosmensajeseransimplenteoracionesbreves de alabanza a diosqueadvertian de los terrores del guicio final en el quediosrecompensariaaunosYcastigariaaotrossegunsusobrasparaescapar del infierno el fuegoeterno el pecadorteniaquearrepentirse de susmalosactos y abandonarse a lapiedad de dios, el nombre de estanuevareigion era y lo siguesiendoislamquequieredecirsumisionobediencia total a al voluntad de dios. (18)(madrid: impreso en mater, 2000

7- الدور الرائد للكنيسة في اتخاذ القرارات التي تهم بلادهم ، ومن جملتها التعرف على شخصية الرسول (ρ) من اجل النيل منه وزرع الفتنة بين اتباعه.(Townsonp. 4,) ؛ (عباس ، 2013 ، ص142).

8- إن الاهتمام بالسيرة النبوية نابع من الحسد عندما نجح محمد (ρ) بتحقيق هدفه في نشر الاسلام، فأستطاع ان يبلور افكاره ومبادئه على كافة المستويات الروحية ، الدينية، السياسية ، الاجتماعية والاقتصادية.(برادة ، ، ص 378).

وهذا ما اكده اميليو غومس عندما وصف النبي محمد (ρ) بأنه رامياً بعيد المدى ولا يخطئ الهدف وقد قدر له ان يعمر قوسه بهذه السهام ويرمي بها الى ما وراء الأفق.(نيبوت ، ص 151).

كل هذه الاسباب مفادها نقطة الانطلاق الرئيسة في العلاقة بين الغرب الاسباني والإسلام هي الرفض المعرفي للدعوة المحمدية بخلاف المسيحية كما يطلق عليها الاسبان التي يمكن ان تطرح من الناحية التاريخية على انها نوع من الرفض للنتائج والمتغيرات التي حدثت في المجتمع في الميادين كافة لأنها في النهاية توصل الى حضارة اسلامية وليست مسيحية . (غومس ، 1952 م ، ص 1)

السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية الحديثة

برز الاهتمام بحياة النبي محمد (ρ) ، إذ لم تخل الكتابات التاريخية سواء الشرقية أم الغربية منها عن ذكر سيرته (3)، فقد وردت كلمة السيرة مرة واحدة في القرآن الكريم بقوله تعالى (قَالَ خُذْهَا وَلَا تَخَفْ ۖ سَنُعِيدُهَا سِيرَتَهَا الْأُولَىٰ).(سورة طه الآية 21) ، فدلت من خلال سياقها في الآية الكريمة على الهيئة والحالة التي يكون عليها المرء في حياته، اما السيرة النبوية فأنها المثال المقتدى في جميع سير الانسانية.(الحجي ، 1999 ، ص91).

ولا غرابة ان يتصدر المستشرق الاسباني خوان ڤرنيت Juan Vernet (4) في حديثه عن سيرة النبي (ρ) مقدمته ، فذكر انه في حالة كتابة السْير الذاتية ، عادة ما يتم مواجهة صعوبات شتى ، فكيف أمام سيرة واحد كان في حياته رجل دولة، فضلاً عن كونه نبياً لدين يؤمن به الملايين من المسلمين.Vernet (2006 , p.4) .

إذ بدأت الكتابات الغربية عن الإسلام منذ عهد قريب بالتطور بطريقة مختلفة ، من بدون شك مشجعة ، فمن جهة اقتراب من الموضوعية بالتوازي مع حوار لاهوتي اكثر تخصصاً بين رجال الدين من جهة اخرى مع وجود العداوة القديمة ، لكن مع هذا كله بدأ الخطاب الاستشراقي يتغير ويتطور على نحو عام نحو الافضل . (الفيومي ، 1994 ، ص 94) .

فكان اهم اثر لتوسع الاستشراق في اوربا وتحوله من عصر الظلام المتمثل بالعصور الوسطى الى عصر التنوير الموسوم بالعلمانية والعقلانية في القرن 12هـ / 18 والعصور التي اعقبته ، هو النقلة التي حققها في النظرة الى الإسلام ونبوة محمد (ρ) ، فضلاً عن مناهج الدراسات الاسلامية التي خرجت نوعاً ما عن الاطار الموحد التي كانت تحت توجيه سلطة الكنيسة لحركة التأليف عن الاسلام فأصبحت اكثر تنوعاً وتعاطفاً مع الإسلام والمسلمين. (محمود ، 1993 ، ص65) .

إذ تفوق الشرق الإسلامي على الغرب المسيحي وعد النبي محمد عليه الصلاة والسلام مشرعاً ، ومتسامحاً وحكيماً ، ومن هنا جاءت الصورة الجديدة التي شاعت في القرن 12هـ / 18 م حتى أن سلبيات الشرق لم تعد تتلقى انتقادات صارمة من الغرب كما في السابق بل اخذت تنسب الى العوامل الجغرافية والبيئية وما اليها .(ابن حميش ، 2011 ، ص 33) .

اما الخطابات الاسبانية الحديثة فقد اخذت بالتقرب الى هذه الصورة الجديدة باستثناء بعض الكتابات التي ورثت تركة ثقيلة من ذلك الإرث العدواني، لكنها حاولت بمرور الوقت من تجنبه حسب الظروف والمقتضيات استعداداً منها لعقد حوارٍ جادٍ مع المسلمين والتصالح معهم باعتقادهم ان ذلك له فائدة في تحويلهم الى النصرانية لأن اللقاء معهم في الكنيسة افضل من قتالهم في ساحة الحرب.(اشمل ، 2015 ، ص 57)

اولاً :- السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية في القرن 12هـ- 18م

سعت الكنيسة المسيحية في القرن 12هـ / 18 م جاهدة لاسترداد ما فقدته من سلطات على الضمائر و النفوس ، فكان لها تأثير في مجمل الكتابات التي تخص الإسلام ، بعدها شعر كبار الكُتاب بالخطر يتهدد الانسانية والخوف من العودة الى صورة محاكم التفتيش ، وفي ظل ذلك كانت ابحاثهم متفاوتة القيمة فيها الضعف وفيها القوة ثم الحقيقة والوهم. (محمود ، ص 32 – 33) .

ففي في هذا الصدد نأخذ احدى صور الكتابات الاسبانية عن الإسلام ونبيه (ρ) والتي كانت لها الصدى الواسع حتى نفهم المناخ العام لهذه الكتابات في القرن 12هـ / 18 م ، وهذا الكتاب او بالأحرى الكتيب الذي نشر سنة 1191 هـ / 1778 م ، غير ان سنة اصدار المجموعة الكاملة له سنة 1194 هـ / 1781 م ، وينتمي الى مايمكن تسميته بكتب تعميم المعرفة ، مع الاخذ في الحسبان اهميته في هذا القرن وعنوانه (القصة الحقيقية للنبي الزائف والشرير ماهوما Historiaverdadera del falso t perversoprofeta mahoma مؤلفه مانويل خوسيه مارتين Manuel jose martin من مدريد ، اعتمد في كتابه هذا على مصادر لمؤلفين هم اصلاً رجال دين من بينهم سان ايلوخيو San eulogio المتوفي سنة 245هـ / 859 م ، أحد قادة الحركة المزعومة بحركة الاستشهاد والتي اشرنا اليها مسبقاً ، والثاني الأب خايمي بليدا Jayme bleda الذي عمل على الاقناع بمزايا طرد الموريسكين وواحد من ابرز المدافعين عن هذا الطرد ابتداءً من سنة 1017 هـ / 1609 م ، فضلاً عن خوان صاغريدو Juan sagredo و y otroshistoriadores ، وهذان من اشد المناوئين لنبي الاسلام عليه الصلاة والسلام ، فكان ذلك طبيعياً لبلد مثل اسبانيا مازالت فيها هيبة الكنيسة الكاثوليكية ولكن على نحو اقل ومع هذا سارية المفعول في تأثيراتها . (نيبوت ، ص 157 – 160 -161) .

بالنسبة ما اورده مارتن Martin في هذا الكتاب عن والدة النبي (ρ) آمنة بنت وهب بأنها كانت يهودية ، و لها اخ يدعى ورقة بن نوفل الذي تولى تربيته على الديانة اليهودية.9 . Martin,1781, p)) .

تغاضى مارتن عن الحقيقة التي ذكرتها اغلب المصادرالتاريخية ، ومفادها بأن والدة النبي محمد (ρ) آمنة بنت وهب (5)لم تكن على دين قومها ولم تعبد الاصنام ، فضلاً عن ذلك انها لم تكن يهودية ، وان ورقة ابن نوفل هو ابن عم زوجته خديجة بنت خويلد رضي الله عنها وليس من اخواله ، وعند نزول الوحي عليه انطلقت به خديجة رضي الله عنها الى ابن عمها ورقة فأخبره بما جرى له ، فطمأنه وبشره بأن الذي انزل عليه هو الناموس نفسه والمقصود به الوحي جبريل عليه السلام على عيسى وموسى

عليهما السلام من قبل ، ثم ذكر له انه سيؤمر بالجهاد وسوف ينصره الله تعالى نصراً كبيراً. (للتفصيل ينظر :- ابن اسحق ، 2004 ، ص 177) ؛ (ابن هشام ، 1969 م ، ص 300) ؛ (البيهقي ، 1988 م ، ص 20) ؛ (ابن الاثير ، 1987 ، ص 576).
ان تفسير مارتن لهذا النص بأن اليهود كانوا يشجعون النبي عليه الصلاة والسلام ، على الرغم ان غالبيتهم لم يؤمنوا بالدين الجديد فالغاية من ذلك حسب ادعائه مهاجمة المسيحين في دعوته ، فضلاً عن ايجاد عدوٍ قوي لهم على مستوى الاديان العالمية . (نيبوت ، ص161 - 162) .
ثم يضيف بأن السبب الرئيس لمعارضة قريش دعوة محمد (ρ) بأنهم رأوا فيه طموحاً سياسياً للوصول الى حكم فردي مستبد ، يريد تدمير النظام الجمهوري. (Martin , P.8)
لم يكن نظام الحكم في مكة نظاماً جمهورياً ، بل كان نظاماً قبلياً يستند على العرف والتقاليد في حسم المنازعات بين الافراد ، فكان يرأسه زعيم القبيلة الذي يطلب من وجوه قبيلته ويطلق عليهم بالملأ من اهل الرأي والعقد بأبداء رأيهم في القضايا المهمة من امور الحرب والسلم. (علي ، 1993 م ، ص234 – 235).
فيجتمعون في دار الندوة التي اسسها زعيمهم قصي بن كلاب من جمع بطون قريش واسكنهم مكة ، إذ يدخل هذه الدار بنو قصي جميعاً ولا يدخلها غيرهم الا من ابن اربعين سنة فيما بلغوا من الرشد والحكمة في معرفة امور قريش.(الازرقي ، 2003 ، ص 889).
على مايبدو أن العرب لم يعرفوا نظام التصويت الذي يعطي الارجحية لأغلبية الأصوات ، فيظهر ذلك من خلال استقراء طبيعة الممارسات السياسية في مكة في عهد قصي بن كلاب ، الذي لا يخالف ولا يرد في امر يتخذه وذلك لمكانته الكبيرة عند قومه ، ثم من بعده كانوا متناظرين في مكانتهم وحقوقهم.
ويمكننا القول بان رسول الله (ρ) لم يكن يريد ملكاً ولا جاهاً بل هدايتهم الى دين الحق ، لأنه رفض كل ماعرضوه عليه من السلطة والسيادة ، وبخصوص هذا الامر جاء رده الى عمه ابي طالب الذي كلفته قريش بالتحدث اليه . (الملاح ، 2011 ، ص35) .
فقال له " يا عم ، لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري ، ما تركت هذا الامر حتى يظهره الله او اهلك في طلبه ". (ابن اسحق ، ص 196).
اما العبادات واركان الإسلام فرمى لها مارتن كألآتي :-
1-الصلاة :- عماد الدين ومفتاح الجنة .
2-صوم شهر رمضان :- فأنه يشبه الصوم الكبير عند المسيحين .
3-الزكاة :- وتعني فضلاً عنه الى التبرعات الخيرية فهي ضريبة يؤدونها المسلمون على دخلهم .
4-الحج :- توجه موكب كل سنة لنقل نسخة من القرآن فوق جمل مزين .
5-من اركان الإسلام الاخرى التي اشار اليها مارتن هي الامتناع عن استهلاك المشروبات الكحولية . martin , P . 20()
لم يكن دقيقاً في التطرق الى مسألة العبادات واركان الاسلام فبعضها منها ليست كذلك ، حتى انه تغاضى عن الركن المهم وهو الشهادة بأن (لا اله الا الله وان محمداً رسول الله) ، إذ اضاف بدلاً عنها ركناً آخر الامتناع عن استهلاك المشروبات الكحولية ، والحقيقة ليست من الأركان بل من المحارم والكبائر التي حرمها الله ونهى عنها الاسلام ، إذ ذكر الله تعالى في كتابه الكريم بآيات تشير لهذه المسألة ومنها قوله تعالى ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ ۖ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا ۗ وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾.(سورة البقرة الآية 219) وفي آية اخرى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ﴾ ، (سورة النساء من الآية 43). إن المسلمين على يقين ومعرفة بالإسلام وأركانه ، لكن وفقاً لما ذكره مارتن فأن آراء المستشرقين الاسبان تطورت فيما بعد ولا سيما في هذه المسألة التي اثارت الجدل عند بعضهم ، فنجد تونسونtownson له آراء صحيحة ومناقضة لأراء مارتن بشأن اركان الاسلام وموضحة بالآتي :-
الركن الاول :- الايمان بالله هو الخالق الوحيد لهذا العالم ومن ثم قاعدة الايمان التي تعتمد على الشهادة ، ولكي يهتدي للإسلام عليه الاقرار بأن لا اله الا الله وان محمداً رسول الله ، إذ وجب الايمان بالأنبياء جميعاً ومنهم المسيح نبيٌ ورسولٌ بقوله الله (قُلْ آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَالنَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ ، (سورة آل عمران الآية 84) . وان وحي الله الى محمد (ρ) هو القرآن اي الكتاب المقدس عند المسلمين وكلماته للمؤمنين ليس منه بل من الله .
الركن الثاني :- الصلاة فريضة اكثر اهمية في الدين الاسلامي للمسلم ، لأنها وسيلة لتقديم الشكر لله بسبب خلقه وما يملكه ، وهي خمس صلوات تقام الصلاة الاولى بعد طلوع الفجر أما باقي الصلوات الاربعة منها صلاة الظهر في منتصف النهار ثم الثالثة صلاة العصر وبعد مغيب الشمس صلاة المغرب والاخيرة تقام في الساعة الاولى من الليل تسمى صلاة العشاء .
الركن الثالث :- الزكاة وتعطى بحرية غير انه وجد فيها نوع من الاجبار في إسبانيا الإسلامية والتي تعرف بالأندلس اذ يتم تسلمها من قبل الدولة وتستخدم في انقاذ الفقراء منهم الايتام والارامل وتحرير العبيد اي الرقيق ثم إطلاق سراح اسرى الحروب المقدسة والمسمى الجهاد .
الركن الرابع :- أشار تونسون Townson الى هذا الركن بالصوم بأن على المسلمين ان يصوموا خلال شهر رمضان وفيه نزل الوحي لأول مرة على النبي محمد (ρ) ، وعلى الجميع في هذا الشهر عدا الاطفال ، المرضى والمسافرين الصوم خلال ساعات النهار ، تبدأ من قبل طلوع الفجر بقليل على طرق الطبول لكي يستيقظوا من أجل تناول الطعام ثم الآذان ، فالصوم كما الصلاة يكون

المسلم قريباً من الله وعلى المسلم ان يتذكر اشياء أهم من الاكل والشرب ومنها مشاركة الفقراء في معاناتهم ، ويصف اهل قرطبة في هذا الشهر بخروجهم بعد الافطار ليلاً اذ يتمشى الرجال بهيئة احتفالية وتجتمع العوائل لتناول الطعام بعد مغيب الشمس ، وبعد الافطار لا ينام احد تقريباً والشوارع ممتلئة بالناس خلال الليل فتكون نهاية سعيدة ، إذ يحتفلون ثلاثة ايام متواصلة يسمى عيد الفطر .

الركن الخامس:- الحج فريضة على المسلمين من استطاع لها مرة واحدة في الحياة فتكون الرحلة مقدسة نحو موطن النبي محمد (ρ)وهي مكة التي نزل فيها الوحي وهنا يجتمع آلاف من المسلمين من بلدان مختلفة ويلبسون ملابس متشابهة ويؤدون مناسك العبادة حيث تشعرهم بأنهم سواسية جميعاً امام اللهTownson(28 . p) ؛ (عباس ، ص 167) .

وعلى الرغم من البعد الزمني بين مارتن وتونسون ، إلا أنه أجاد في ذكر أركان الاسلام على عكس ما اوردها مارتن التي كانت نظرته السلبية موضحة من خلال عنوان كتابه السيء الصيت هذا لواقع الإسلام ونبيه (ρ) .

من البيانات الاخرى التي اشتغل عليها مارتن في كتابه هذا التواريخ الخاصة بحياة النبي ρ متمثلة بسنة ولادته ، إذ حددها سنة 580 م بدلاً من التاريخ الحقيقي(4 . P , Martin) .

الذي اختلف فيه المؤرخون المسلمون ، إذ ذكر ابن هشام نقلاً عن ابن اسحق بان ولادته في عام الفيل . (6). من يوم الاثنين لاثنتي عشر خلت من شهر ربيع الاول. (ابن هشام ، ص183-184) .

غير ان خليفة بن خياط ذهب الى ابعد من هذا التاريخ ، بأن ولادة النبي محمد (ρ) يوم الاثنين قبل عام الفيل بخمس عشرة سنة . (ابن خياط ، 1985 م ، ص 53) .

ثم ذكر اليعقوبي انه ولد وبينه وبين عام الفيل خمسين ليلة. (اليعقوبي ، 2010 م ، ص327).

اما المسعودي فيشير انه ولد بعد اربعين سنة مضت من عهد كسرى انو شروان(7) (531 – 579 م) . (المسعودي ، 2005 ، ، ص 215).

واختلف معه ابن الاثير بان ولادته بعد اثنتين واربعين سنة من حكم انو شروان. (ابن الاثير، ص 355) .

على مايبدو ان هذا الاختلاف سببه كون القرآن الكريم لم يشرالى سنة ولادة النبي (ρ) ، غير ان انه توفي في11هـ /632 م. (العلي ، 2000 ، ص55) .

في ضوء مما تقدم ، فأنه من المعلوم انه (ρ) بعث وعمره 40 سنة وبقي 13 سنة في مكة وفي المدينة 10 سنوات ، فيكون المجموع 63 عند وفاته.(الملاح ، ص 65).

فيمكن طرح 632 من 63 فتكون النتيجة 569 ، على الرغم ان هذا العدد هو الاقرب لسنة ولادته (صلى الله عليه واله وسلم) ، الا اننا لايمكن ترجيحه ايضاً لاختلاف الحساب في الشهور الشمسية والقمرية .

الذي عمل به العرب قديماً والمسمى بالنسيء (8)، إذ اشار الى ذلك خوان قرنيت بأن استعمالهم للتقويمين الشمسي والقمري أدى الى زيادة شهر كل سنتين او ثلاث سنوات وقد حرمه القرآن الكريم بقوله تعالى ﴿ إِنَّمَا النَّسِيءُ زِيَادَةٌ فِي الْكُفْرِ ۖ يُضَلُّ بِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا يُحِلُّونَهُ عَامًا وَيُحَرِّمُونَهُ عَامًا لِيُوَاطِئُوا عِدَّةَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ ﴾ (سورة التوبة من الآية 37) . ، وقد أرجع الخلاف في سنة الولادة الى هذا الامر. (السنيدي ، ص 311) .

ومهما اختلفت الآراء في يوم الولادة من الثمان ليال الى الثانية عشر فضلاً عن الشهر وعلى الأرجح في ربيع الاول او العام المعروف بعام الفيل الذي كان شاهداً على الاحداث العظيمة ، فيبقى لهذا اليوم تأثير حاسم على العرب والعالم اجمع.(هيكـــــل ، 2014 ، ص 120 -121) .

بعدها يتحدث مارتن عن حملات النبي عليه الصلاة والسلام مثل موقعة خيبر (9)وتبوك (10)، فضلاً عن فتح مكة سنة 623 م. (Martin , P . 17) .

من الواضح انه اخفق في تحديد التواريخ لأن فتح مكة في سنة 8هـ / 629 م وليس كما اوردها ، ثم انه لم ينقل الاخبار نقلاً شاملاً ، إذ اكتفى بالإشارة الى غزواته فقط ، من دون السرد بأحداثها مستعملاً في ذلك خطوطاً وفقاً لمعياره الخاص، إذ احتوى كتابه هذا على الخلط والاكاذيب ، الا انه يشير بمزايا النبي الكريم وانجازاته التي كانت لها نتائج غير متوقعة في تاريخ الانسانية وتأثيرها في مصير سائر البشرية. (نيبوت ، ص161) .

إذ ذكربأن النبي عليه الصلاة والسلام تمكن من جعل العرب يعزفون عن الشرك وعبادة الشيطان ، فأستطاع المسلمون الالتزام بمبادئ دينهم ولا سيما الصلاة يؤدونها بتبجيل وصمت عميق، من دون ان تلهيهم عنها امورحتى لو احترق منزلهم . , Martin (P. 22) .

وتأسيساً على ماتقدم ، لقد مزج مارتن بين الافتراء الديني والانتهازية السياسية والاجتماعية ، وبما ان معلوماته غير دقيقة ، إلا أن هناك بدايات لأفكار جديدة ولا سيما الخوض في المواضيع السياسية والاجتماعية مقارنة بكتاب السيرة السابقين في إسبانيا ، فهذا ما تقتضيه طبيعة العقلية المستنيرة في القرن 12 هـ / 18 م . (نيبوت ، ص161) .

ثانياً :- السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية في القرن 13هـ/19م

لقد قامت الكتابات الاسبانية في القرن 13هـ / 19م للسيرة النبوية وفقاً لنظرية التفسير الاجتماعي والاقتصادي للتاريخ ، وتكمن هذه النظرية بان وراء هذه الاحداث عوامل محركة منها اجتماعية واقتصادية لوقائع السيرة .(صديقي، 1988 م ، ص 16) .

التي تأبى على تحليلهم ومحاولاتهم القسرية ، فانهم يزدادون شططاً في التقطيع والتمزيق في التفسير والتأويل لحياة النبي (ρ) ، لكن اذا توخينا الحكم الدقيق ليسوا كلهم على سواء ، فقد شذ هؤلاء المستشرقون ولكل قاعدة شواذ فهم قلة بالنسبة للتيار الاوسع والاثقل في تلك الفترة ، فعلى الرغم من أن حصادهم يحمل في ثناياه عناصر تناقض وخروج عن البحث العلمي الدقيق ، بيدَ انه كان مؤثراً بعض الشيء على الفئة العامة في المجتمع.(مراد ، 2004 ، ص 293).

ومن هؤلاء القلة المؤثرة في الكتابات الاسبانية في هذا القرن رامون دي كامبوأمبور Ramon de campoamor (1232-1318 هـ / 1817- 1901 م) (11)في كتابه الشخصانية Personalnalismo. (اشمل ، ص75)

إذ برز خروج جميع مؤسسي الانظمة الدينية الكبرى وحدد الانبياء محمد (ρ) وموسى عليه السلام كونهما مواطنين من العرق نفسه بأنهم خرجوا من الفرع الذي اسماه بالفرع العربي الهندي الذي عانى وسيعاني من كل التفاعلات الخاصة بالمزاج العصبي ، المييس بكيفية قاسية بالمناخ ، ولذلك فنظامهم الاجتماعي شهد دائماً وسيشهد الاستبداد لا الفوضى ، والتعصب لا التسامح والموت لا الحياة .(campoamo, p . 81)

لعل في قرابة العرق التي قصدها كامبوأمبور بالوطنية بعض الحق الذي يراد فيه الباطل ، فالنبي موسى عليه السلام من الانبياء المرسلين الذين دعوا الى التوحيد ، ثم حاربوا الاوثان ، إذ حطم العجل الذي عبده بني اسرائيل ، وسيدنا محمد (ρ) اقام الدين كله على شهادة التوحيد ، ثم حارب بدوره الاوثان ايضاً ، فهما من هذه الناحية اخوة في التوحيد ، الآ انه اراد ارجاع المزاعم في الخطاب المضاد للإسلام بأنه فرعاً مزيفاً يعود للأصل المسيحي واليهودي ، وقوله بان رسول الله (ρ) اسس نظاماً دينياً انما هو مدخل لتشخيص الدين الاسلامي ، ثم بذلك فسح المجال للتشكيك في مصداقيته ونزاهته وبالتالي هيأ الاسباب للطعن به رسولاً ورسالة , ومن ابرز تلاميذ المدرسة الاسبانية في القرن 13 هـ / 19 م لافونتي اي القنطرا ميجيل lafunte y Alcantara (1232 – 1266 هـ /1817 – 1850 م) (12)، وله كتاب في السيرة النبوية بعنوان (حياة محمد) طبع سنة 1382 هـ / 1963 م ، ومن المعترضين لفكرة الاصلاح الديني في اسبانيا منيديث بيلايو MenenezPelayo (1272-1330 هـ / 1856 – 912 م)(13) ، ويُعد من اشهر مستشرقي المدرسة التاريخية الاسبانية ذات النزوع القومي مما يؤكد فيها على عبقرية القومية الاسبانية ومساهمتها في الحضارة الانسانية ، فكان كتابه (تاريخ البدعويين او الخوارج الاسبان) بأجزائه الثلاث في سنة 1296 هـ / 1880 م، إذ بين فيه ان كل ما انجز من عمل فكري في هذا الاصلاح ليس الا مرحلة غريبة بلا اهمية وهو ارتداد عن الديانة المسيحية ، اما نظرته حول الاسلام ونبيه عليه الصلاة والسلام في الكتاب فهي نظرة تشاؤمية تمثلت بنعت المسلمين بالمحمديين ، وهذا كله يعود للكنيسة المسيحية في اسبانيا عندما وجدت الاطار العام خرج عن سياستها ومصالحها استعمل رجالها سواء في مجال السياسة أم الاعلام والاقتصاد بمهمة التحريض للقضاء على الاسلام والعودة الى سابق عهدها والنهوض به. (اشمل ، ص 83-85) .

ثالثاً:- السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية في القرن 14هـ /20 م

خضعت نظرة الغرب المعاصرة الى الاسلام وحضارته اجمالاً الى المتغيرات ، إذ عبر عنها الكثير من الدارسين والباحثين، من خلال الدعوة الى ضرورة تجاوز مرحلة اللاتسامح الى محاولة الفهم المتبادل والتنوع المطلوب في الافكار، فعلى المستوى الديني فقد كان هناك تغيرٌ ملموسٌ في خطاب الكنيسة الكاثوليكية الرسمي ، إذ اعترفت بأخطاء الماضي وانحرافات الغرب ذي النشأة المسيحية عن الاسلام .(شايب, ص 124-125) .

هذه التغيرات اعطت قوة الى الهيئة الاجتماعية والسياسية العامة في الكنيسة الكاثوليكية الاسبانية في الانفتاح على الأديان ، ففي اجتماع لمجمع الكرادلة الكنائسي الاسباني في سنة 1386 هـ / 1966 م قرروا تأليف لجنة هدفها التواصل مع المسيحين غير الكاثوليك وغير المسيحين من المسلمين وبقية الديانات الاخرى من اجل التعاون في اطار تغير القوانين الاجتماعية ، بعدها تم اصدار قانوناً مدنياً في سنة 1387 هـ / 1967م ، عمل هذا القانون المدني على السماح بحرية ممارسة المعتقدات والعبادات ، فأدى ذلك الى تأسيس ما يسمى بالجالية المسلمة في اسبانيا سنة 1399هـ / 1979 م ، فبرز مؤسسها المستشرق الاسباني المسلم الڤارو ماشوردوم كومنس Alvaro machordomcomins الذي لعب دوراً كبيراً في الجمع بين الاسبان المتحولين الى الاسلام وبين المسلمين المتواجدين فيها من اجل تقريب وجهات النظر بينهم. sol tarres y Javier roson, (Madrid , pp. 157-158) .

ثم ما لبث ان ساعد هذا التسامح الذي ابدته الكنيسة على الاقتراب اكثر الى الموضوعية والعلمية في الكتابات عن حياة النبي (ρ) ورسالته ، فظهر النقد ، التعليل والتحقق ، الامر الذي جعل احدهم ينقض رأي الاخر وينحرف بتحليله في اتجاه نقيض تماماً ، فضلاً عن انهم تلامذة مدرسة واحدة ورؤية مشتركة للتاريخ الاسلامي ، ولكن لابأس فما داموا من المؤمنين بفلسفة النقيض فليتصد احدهم للآخر الى ان يصلوا الى موحدهم المرتجى في الكتابات. (مراد ، ص 293) .

يبدو ان هذه الكتابات في القرن 14هـ / 20 تقترب الى الصحة في بعض مراحل سيرة النبي (ρ) ومنها طفولته وحياته الى مبعثه ، فنرى تونسون townson يتحدث عن هذه المرحلة ، إذ ذكر ولادة النبي عليه الصلاة والسلام في مكة وتوفي والده قبل ولادته ، ثم فقد امه وكان عمره ست سنوات وتربى يتيماً ، فعاش في البداية مع جده ثم مع عمه الذي كان تاجراً ، ويشير بأن من المحتمل ان الطفل رافق عمه في رحلاته الى الشام ، إذ ادخله في التجارة وكيلاً لسيدة تاجرة ارملة غنية عرفت بخديجة بنت خويلد (رضي الله عنها) التي تأثرت بصدقه ونزاهته ثم تزوجته بعد ذلك، ويتحدث عن مرحلة شبابه من خلال وجود عوامل شاركت في توجه النبي الكريم الى الاعتكاف في احدى الكهوف في التلال الصحراوية المحيطة بمكة ومنها عوامل اجتماعية واقتصادية تتضمن اهتمام اهل مكة في التجارة والثروات قبل كل شيء واكثر من اي مجال في حين عانى افراد المجتمع الاكثر فقراً من الارامل والايتام ، الا ان محمد (ρ) كان تاجراً ثرياً وشعر من الاعماق بتلك المعاناة ومن شظف العيش والقساوة التي يجب ان تستأصل فضلاً عن قلقه بسبب مشاكل مدينته مكة التي جعلته راغباً في التفكير وحيداً ، وهناك تفرغ للعبادة لأيام عدة مع لياليها ، وخلال تلك الليالي عاش بوحدانية في الصحراء مع تجارب غريبة ومع احلام حقيقية ، ففي البداية امن بالمناجاة لله ، وفي بعض الاحيان اعتقد وبدا له ان تكون قوى عليا في السماء ، وبعد ذلك كان الوحي (14) جبريل ينزل حتى وصل محمد (ρ) الى مرحلة الانتحار ، ولكن تجاوزها بمساعدة زوجته وفي النهاية اقتنع

بأنه تسلم رسالة من السماء وشعر ان الله كلفه بمهمة خاصة واصبح رسولاً حقيقياً . (townson,p .4) ؛ (عباس ، ص 141)

فلم يكن رسول الله (ρ) تاجراً غنياً فهو يناقض نفسه عندما ذكر في البداية كونه عمل بالتجارة مع سيدة غنية اعجبت بأمانته ونزاهته فأصبحت زوجته فيما بعد ، ونقف عند ادعاء تونسون بخصوص الوحي بأن رسول الله (ρ) حاول الانتحار بسبب انقطاع الوحي عنه ، وهذه معلومة غير دقيقة اخذها من روايات ضعيفة ، ولكنه مع هذا كله اكد نزول الوحي على عكس غيره من مستشرقي العصور الوسطى الذين انكروا نزوله .

ومنهم المستشرق الاسباني سان بدرو باسكوال في كتابه (في الفرقة المحمدية) ، إذ اخترع قصصاً واساطير حول نزول الوحي ، بأن الشيطان تلبس بالنبي (ρ) بعد قوله اشياء غريبة فظهر له ، وليس وحي من الله هذا الذي انزل على عيسى وموسى (عليهما السلام). (معدى ، 1999 ، ص 3).

اما مسألة انقطاع الوحي التي أشار اليها تونسون ومحاولة انتحاره فهي مزاعم مخترعة من وحي خيال المستشرقين ، كون رسول الله (ρ) مع شدة طلبه وحرارة لهفته عليه ، فقد حزن حزناً شديداً لكنه لم يفكر بالانتحار وشق عليه ما يتكلم اهل مكة فيه حتى انزل الله تعالى قوله ﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴾ (سورة الضحى الآية 3) ، بدلالة ان الله تعالى لم يتخل عن رسوله وان حدوث الوحي مستقل عن ذات النبي وارادته ، وانه لاسبيل الى دفعه، فهو لزامي وفجائي يأمره بالتسليم التام فهذا مايقوي اليقين بصدق صاحبه والاطمئنان الى ربانية مصدره . (عتر ، 1999 ، ص 127-128) .

ومن كتابات الإسبان الاخرى عن هذه المرحلة هي كتابات خوان ڤر نيت Juan Vernet ، اذ اعتمد في هذه المعلومات على النقل من ابن اسحق المتوفي سنة 151هـ / 769 م دون الاخذ بالنقد وتحليل الحوادث التي تعرض اليها النبي (ρ) في طفولته وفيها رضاعته في بادية بني سعد وعودته الى امه بعد حادثة شق الصدر (15)، وسفره معها الى يثرب ووفاتها هناك. (, 17 . p , Vernet) ؛ (السنيدي ، ص 321).

ثم يتطرق بالحديث عن علاقة الرسول (ρ) مع اليهود ، ولايخفى ان هذه المسألة من المسائل المهمة التي يشير اليها المستشرقون باستمرار ، فيعلل طردهم من يثرب لانهم تواطئوا مع المتآمرين في موقعة الاحزاب سنة 5 هـ / 626 م (16)، فطلبوا ان يعاملوا بالشروط نفسها التي اعطيت لبني النضيرسنة 4هـ / 625 م ، فكان جواب محمد (ρ) حسب ادعائه بالخضوع من دون قيد او شرط.(Vernet , p. 123) ؛ (السنيدي ، ص 321).

غير ان المستشرق الاسباني رفائيل كنسنس Rafael cansinos(17) اظهر ميله بإتجاه اليهود من خلال دخولهم في الإسلام على حد قوله بانهم اعتقدوا أن النبي هو المسيح المنتظر، فدخل بعضهم في الدين الجديد ولكن أغلبيتهم رفضوا حتى يتأكدوا من صدق نبوته، فقبل النبي ρلأنه فكر كرجل استراتيجي، ثم فرض عليهم ضريبة للبقاء على دينهم. ولكن بعد مرور العام الأول بدأ يفكر فيهم ويعاديهم حتى يؤمنوا بدينه. وقد طلبوا منه مراراً وتكراراً معجزة من السماء فرفض كما رفض في مكة فولى اليهود ظهورهم ولم يتبعوه .(cansinos 32 . p , 1954 ,) ؛ (برادة ، ص 24) .

لقد اشار الجاحظ الى الغموض في قول اهل الكتاب ومنهم النصارى واليهود بأن محمد (ρ) هو المسيح ، فكل واحد منهم له رأي مخالف للرأي الآخر او ضده في دينهم ونبيهم ، فهم يزعمون بان الدين لايقوم على القياس ولا المسائل وانما هو بالتسليم لما في الكتب القديمة والاسلاف. (الجاحظ ، 1991 ، ص 22-23) .

ثم ابدى المستشرقون الاسبان ومنهم ڤرنيت تعاطفهم ازاء اليهود بأنهم مغلوبون على امرهم وان رسول الله (ρ) كان يهدف بكل الوسائل للخلاص منهم ، الا ان الحقائق تقول غير ذلك بأنهم دخلوا الاسلام ظاهرياً واحتفظوا باليهودية باطنياً وهو مايعرف بالنفاق ثم ان سياسته تقضي بتحديد العلاقة بين اهل المدينة واليهود على وفق تنظيم قانوني بموجب الصحيفة ، ولم يتعرض لهم الا عندما نقضوا عهودهم معه ثم تحالفوا مع اعدائه،عندها فقط اتخذ قراراً بطردهم من المدينة المنورة .(السنيدي ، ص 318-322).

لكننا نجد ڤرنيت يستعمل التحليل والنقد في موضع آخر ، إذ يعلل على ما اسماه بالتحول في سياسة الرسول (ρ) ونظرته الى رسالته على انها ليست للعرب فقط ، وانه تعرض الى النقد من قبل اصحابه بعدم دخوله مكة ، إذ يشير الى ان هذه الانتقادات ستصمت بعد الحملة العسكرية على اليهود ومهاجمة بيزنطة وستفتح له الابواب للحصول على ضرائب جديدة. vernet, p . (143) ؛ (السنيدي ، ص322) .

بدون شك ان تحليل ڤرنيت لم يكن قريباً من المصداقية والواقعية ، لأنه لم يتعرض الى النقد من قبل اصحابه بعدم دخول مكة .

بل هناك حالة واحدة هي اعتراض عمر بن الخطاب τعلى ماجاء في بنود صلح الحديبية (18)، بين المسلمين والمشركين ، فكان حزيناً على عواقب بنود هذ الصلح ، عندما قال لرسول الله (ρ) "يارسول الله ألست برسول الله ؟ قال: بلى ، قال : أولسنا مسلمين ؟ قال : بلى ، قال أو ليسوا بالمشركين ؟ قال : بلى ، قال فعلام نعطي الدية في ديننا ؟ قال: انا عبد الله ورسوله ، لن اخالف امره ، ولن يضيعني " ثم ندم عمرτ على ما فعله ندماً شديداً . (ابن اسحق ، ص 461) ؛ (المباركفوري ، بلا ت ، ص 276-277) .

من الملاحظ ان رسول الله عليه الصلاة والسلام لم يكن هدفه الحصول على الغنائم سواء في حملته العسكرية على اليهود في موقعة خيبر في سنة 7هـ / 628 م او على البيزنطيين في موقعتي مؤتة سنة 8هـ / 629 م وتبوك سنة 9هـ / 630 م ، بل هو التصور القائم عند ڤرنيت وغيره من الاسبان ، بأن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية تقف وراء حملات الجهاد على المشركين وحلفائهم من اهل الكتاب .

ويقلل قرنيت من شأن معجزة الاسراء والمعراج ، ويعتقد انها من بقايا ذكريات طافت بخيال النبي (ρ) وان الاهتمام بهذا الحدث تكمن في ذلك الكم من الروايات التي تناولته. (السنيدي ، ص 316).

غير أن بلاثيوس يؤكد على اهمية معجزة الاسراء والمعراج التي عجز المفسرون في واقع الامر عن وضع تفسير لها وذكر ثلاث روايات ، لكن سنورد الرواية التي رشحها كونها الاقدم والتي تعود الى ما قبل القرن 3هـ / 9 م ، وتشير هذه الرواية بان رسول الله (ρ) كان نائماً في بيته او في المسجد وجاءه جبريل منفرداً ثم اخذ بيده وبدأ بالتعرج الى السماء وقبلها مر في بيت المقدس ثم صعدا على ظهر البراق وهي دابة سماوية فوق الحمار ودون البغل ، بعدها يطرق جبريل كل باب من ابواب السماء السبعة ويقرأ السلام على الانبياء واحداً تلو الاخر ، ثم يشتمل بذكر الشجرة العملاقة التي تعرف بسدرة المنتهى ومقصودها شجرة النبق وورقها مثل اذان الفيلة وفي اصلها نهران ظاهران هما النيل والفرات والباطنان هما في الجنة ، وقبل ذلك عرض على محمد (ρ) ثلاثة اوان فيها خمر ، ولبن وعسل فاختار اللبن ، ومن ثم فرضت الصلاة في هذه الليلة ، ففي بادئ الامر فرضها الله خمسين صلاة بعدها طلب موسى عليه السلام من النبي محمد(ρ) ان يسأل ربه بتخفيفها، فأصبحت بذلك خمس صلوات ، كما وصف حال الجنة من دون وصف النار والصعود على الصراط من هذا انتهت احداث هذه الرواية. (بلاثيوس ، 1980 ، ص 24 -25) .

ثم يذكر بأن قصة الاسراء والمعراج هذه ترتبط بالكوميديا الالهية وان المعراج الاسلامي اثار الاهتمام ، فيؤكد بأزاء هذا الحشد من الادلة والبراهين لانملك سوى التسليم بالحقائق باعتبارها لاتقبل الجدل. (بلاثيوس ، ص 86) .

لقد تغالى الاسبان وغيرهم من المستشرقين الاوربين منذ العصور الوسطى الى وقتنا الحالي في اشراك الحكايات والاساطير ولاسيما قصيدة الشاعر الايطالي دانتي في الكوميديا الالهية وربطها بمعجزة الاسراء والمعراج .

إلا أن المتصوف الاندلسي ابن عربي يوضح نية هؤلاء المستشرقين ، فيذكر بأن لاشيء يقتل الحقيقة بقدر مزجها بالأساطير والخرافات ، لأنها تجعل العقل الانساني يقف حائراً امامها ومن ثم رفض الكل سواء للحق اوالخيال ، لكن اسراء النبي (ρ) ومعراج بدنه يقظة من المسجد الحرام الى المسجد الاقصى وبعدها الى السموات السبع وسدرة المنتهى فأوحى اليه عز وجل ما اوحى ، فأشار الى ذلك في القرآن الكريم بقوله تعالى ﴿ مَا كَذَبَ ٱلۡفُؤَادُ مَا رَأَىٰٓ أَفَتُمَٰرُونَهُۥ عَلَىٰ مَا يَرَىٰ وَلَقَدۡ رَءَاهُ نَزۡلَةً أُخۡرَىٰ عِندَ سِدۡرَةِ ٱلۡمُنتَهَىٰ عِندَهَا جَنَّةُ ٱلۡمَأۡوَىٰٓ إِذۡ يَغۡشَى ٱلسِّدۡرَةَ مَا يَغۡشَىٰ مَا زَاغَ ٱلۡبَصَرُ وَمَا طَغَىٰ لَقَدۡ رَأَىٰ مِنۡ ءَايَٰتِ رَبِّهِ ٱلۡكُبۡرَىٰ ﴾

(سورة النجم الآية 11-18) ، فهي اذن حقائق قاهرة لا يمكن التشكيك بها لأنها رواية الصادق الامين وفعل العلي القدير تبارك في قدرته سبحانه وتعالى.(ابن عربي , 1988 م ، ص 27).

فأن المغزى من رحلة الاسراء والمعراج والتي كان المقصود منها خرق الزمن فيري الله لرسوله عليه الصلاة والسلام من آياته الكبرى ويطلعه على ما غاب عنه الادراك البشري ، ثم ان يستشعر الانسان محدودية المقاييس البشرية ونسبية تقديره للأشياء امام علم الله المطلق الذي لايحده زمان ولا مكان ، ومن ثم جاء في الرحلة سرد الاحداث التاريخية بين الانسان والكون والوقائع الغيبية بين الخير والشر، مجرداً عن الزمن للدلالة على توحد الكون وضمنه الانسان في مصير واحد ليس بين بدايته ونهايته سوى قوله تعالى ﴿ بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴾ ،(سورة البقرة الآية 117) ، ومهما تكن من هذه الرحلة فتبقى من حيث وصفها المعجزة دليلاً على ان القرآن الكريم هو معجزة الله الكبرى. (ابن مصباح ، ص 396-397) .

على الرغم من التباين في كتابات المستشرقين الاسبان في القرن 14هـ / 20 م الا اننا نلاحظ الموضوعية فيها على خلاف من سبقوهم ، فهناك من انصفوا النبي (ρ) ، إذ يتجلى ذلك في كتابات المستشرق الاسباني مونترو قدال Montero Vidal ، فقد تحدث عن اخلاق النبي (ρ) وشمائله ، فيأخذ جانب التواضع بأنه كان يجلس على الارض ، ويهتم بملابسه فيصلحها بنفسه ويفضل الوان الابيض والاخضر فيها ، فيرتدي اجملها يوم الجمعة ودائماً يتصدق بالقديمة منها ، ويأكل بيده اليمنى ويسمي الله ، ثم يحث اصحابه على ذلك ، ويوصيهم بلعق الصحن وعدم ترك الطعام فيه. (Vidal, 1926 , p.p,232). اما عن معاملاته مع اهله ، حفدته و الاطفال الصغار فضلاً عن احسانه الى الفقراء ، فيذكر ان رسول الله ρيحب المساكين والفقراء ولاسيما اهل الصفة (19) ، إذ كان ينادي احدهم للأكل معه ، ويرسل الاخرين الى اصحابه ، فيحسن الى الاطفال الصغار ، فأستقبله ذات يوم حفيداه الحسن والحسين (عليهما السلام) فحملهم على الجمل حتى دخلوا المدينة ، وعندما كان يصلي جلس الحسين (عليه السلام) على ظهره فانتظر حتى نزل منه ، ويسأل عن اهله كل يوم ، فلا يميز يوماً بين عربي واعجمي ، ابيض واسود ، ضعيف وقوي ، وفقير وغني فكان ميزانه عادلاً لايغلبه الا الحق. (vidal , p .239) ؛ (الكبيسي ، ص 62).

لم يكن مونترو قدال بعيداً عن تعدد الزوجات الذي خاض المستشرقون فيه وكتبوا ماشؤا املين في الوصول الى النتيجة التي يرغبون فيها وهي الشهوانية من خلال الطعن بالحياة الخاصة للنبي (ρ) ، فقد تطرق الى زوجاته بأن له خمس عشر امرأة وتوفي عن تسع وهن : سودة بنت زمعة ، عائشة بنت ابي بكر الصديق ، حفصة بنت عمر بن الخطاب ، ام سلمة بنت ابي امية ، جويرية بنت الحارث المصطلقية ، زينب بنت جحش، ام حبيبة بنت ابي سفيان ، صفية بنت حي بن اخطب ، ميمونة بنت الحارث ، ثم ذكر بعضهم منهن تزوجها لافتتانه بها ، فضلاً عن ان ريحانة بنت عمرو اليهودية الاصل عاشت معه طوال حياته ، ولم يعتقها الا عند وفاته ويضيف لاحقاً هناك من يقول انه تزوجها عندما اسلمت .vidal , p.(252) ؛ (برادة ، ص 386) .

إن هذا الخلط في المعلومات التي تخص زوجات النبي (ρ) والتي اخذها من منابع اصلية سببها الاضطراب في منشأ هذه المنابع ، إذ ذكر ابن اسحق انه تزوج بثلاث عشر ثم يقلل الى احدى عشرة امرأة فماتت في حياته اثنتان هما خديجة بنت خويلد وزينب بنت خزيمة الهلالية فبقيت تسع حتى وفاته. (ابن اسحق ، ص 703-704) .
غير ان ابن سعد أشار الى ان زوجات النبي (ρ) اربع عشر ، اما ريحانة بنت زيد من بني النضير التي تزوجها فكانت مما افاء الله اليه ، فقبض رسول الله ρعن تسع لا اختلاف فيها.(ابن سعد ، ص 207) .
فلابد من الإشارة الى ان دوافع النبي عليه الصلاة والسلام من هذه الزيجات المتعددة ، إذ تمت اغلبها في وقت متقارب جداً، انحصر مابين السنة 3 -7 هـ / 624 – 627 م في الوقت الذي جاوز فيه سن الخامسة والخمسين من عمره الشريف ، لم يكن كما ادعى المستشرقون بدافع الشهوة وانما لأغراض تشريعية ، وسياسية واجتماعية.(الغزالي ، 2001 ، ص 137).
فنجد المستشرق الاسباني الفارو ماشردوم كومنسيدافع في حديثه عن المرأة وما اصابها من ضياع الحقوق عندما لم يكن لديها من يحيمها كألاب والزوج ، فالنبي (ρ) سعى الى الدفاع عن حقوقها وأضاف إليها الحق في الميراث فضلاً عن حظره لقتل البنات وتعدد الزوجات من دون حدود المعمول به في الجاهلية.(Comins,1979 , p. 298)
فهو بذلك يرد على آراء المستشرقين الاسبان في تعدد الزوجات وامتهان المرأة وحقوقها على وتيرة الافتراءات في العصور الوسطى، فأن تحرير المرأة المسلمة عندهم لا يزال يتحرك ببطء شديد مقارنة بما هو عليه في الثقافات الاخرى. (ملا حويش ، ص 115) .
ان في مسألة التعدد هناك جانب دقيق غفل عنه ممن هاجموه ، ذلك هو ان الرجال ليس سواء فالرسول الله (ρ) نمط فريد بين الرجال الذي تؤثرالمرأة ان تأخذ حظ النصف من حياته على ان يكون لها مع غيره مملكة مستقلة ، فلو خيرت اي واحدة من نساء النبي (ρ) بين حياتها المشتركة في بيت واحد ومع زوج واحد وبين حياة اخرى منفردة، لاختارت حياتها معه وما رضيت عن غيرها بديلا. (بنت الشاطئ ، 1979 ، ص 25-26).
فضلاً الى ماذكرناه فان هناك عدد من الكتب والابحاث التي صنفت في السيرة النبوية على يد مستشرقين اسبان في القرن 14هـ / 20 م ومن امثلتها :-

- مؤسس الاسلام سنة 1346 هـ / 1928 م طبع في مدريد بمعاونة مؤسسة الوثائق العربية الدبلوماسية في مكتبة الأراغون لمؤلفها جارثيا دي لينارس (17)Garcia de linares. (مراد ، ص 380).
- بحث منشورفي مجلة جامعة مدريد ج28 رقم 69 بعنوان السيرة / ملاحظات حول تاريخها في العصرالوسيط للباحثة كاسترلو ماركيث(20)Castrillo Marquez .
- تقريظ السيرة كراسات تاريخ الاسلام سنة 1396 هـ / 1976 م للمؤلف مارثوس كيساد(21)MartosQuesada. (الجبري ، 1995 ، ص59) .

- يضيف المستشرق غويتسولو ما تطرق اليه المنصفون في كتاباتهم عن الاسلام بأنه دين بسيط اكبر ماتكون عليه البساطة ولايطالب الانسان بأكثر من الاستسلام الى مشيئة الله تعالى ، والقيام بالعبادات كالصلاة وتقديم الزكاة ، تطهير النفس بالصيام ، والتحلي بالنظافة الداخلية ثم الحج الى الاماكن المقدسة. (غويتسلولو، 1997 م ، ص 103-104) .

وفي المقابل كانت هناك مواقف متشددة افتقرت الى اصالة المنهج وعمق التفكير في كتاباتهم التاريخية من ناحية ومن ناحية اخرى فهم يقيمون بعض نظرياتهم بناءً على أفكارهم ، ميولهم ومزاعمهم التي امنوا بها قبلاً ولم يتمكنوا من التخلص من هذه الامور حتى وقت كتاباتهم القائمة على الافكار المتطورة في التفسير الصحيح للقيم الاسلامية والانسانية . (اشمل ، ص 99).
كما هي معروفة مواقف رفائيل كنسنس ضد الاسلام ، إذ اباح لنفسه الحق في قول الباطل بقوله "إن سيرة محمد كسيرة الرجال الكبار من أمثال موسى وبوذا تظهر عليها غمامات ونوع من الغموض والظلامية." ثم يضيف كلاما: "بداية أود أن أقول: إننا نتكلم على إنسان مصطنع ، يريد خداع الاخرين بأهداف باطلة وطموحات شخصية ، ومع ذلك يناقش الناس في القيمة الحقيقية لمؤلفه ،هل هو فعلاً عبقري "cansinos) . (p .35 .
علق محمد برادة على كتابات كنسنس ، إذ ذكر انه تعسف وفاق في الكذب والتهجم على شخص النبي (ρ) وبالإمكان محاكمته خائناً في مجال البحث العلمي ، فقد غير الحقائق التاريخية الواضحة والموثقة بالتواتر. (برادة ، ص 22).
ولا ضير ان نضيف موقفاً آخر للمستشرق روبيو المجريطي الذي رد على ادعاء كنسنس دون ان يشير اليه ، إذ اوضح الحقائق كما هي بأن النبي محمد (ρ) قد اتم رسالته دون ان يستعمل الحيلة والعنف ، بل اجتذب صداقة اعدائه بفضل خصاله ، شخصيته وقدرة تعاليمه على الاقناع مع سلوكه النبيل ، عفا عن كل من اساء اليه ،ولم ينتقم لنفسه قط من مصيبة اصابته او ضر الم به.(روبيو المجريطي ، 2014 ، ص 49) .
وعلى مايبدو ان هذه الكتابات تعد نقلة من الحقبة التي سادت فيها التعصب والتطرف الى التأييد والمدافعة الواضحة في كفاية النبي (ρ) السياسية وحنكته وصدق نبوته فضلاً عن أخلاقه الرفيعة . (ناجي ، 2002 ، ص 106) .

الخاتمة :-

بعد البحث والتقصي توصلنا بالإستدلالات العلمية من مصادرها الاساسية في دراستنا الموسومة (السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية الحديثة) وهي كالآتي :-

- أن المستشرقين الاسبان سواءً في العصور الوسطى او العصور التي اعقبتها انتهاء بالقرن 14هـ/20م على دراية ويقين بالحق المبين الذي جاء به محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) كونه خاتم الانبياء، وان موجات الفهم الخاطئة التي سادت الكتابات الاسبانية القديمة في السيرة النبوية شجعت على ظهور نزعة عقلية اخذت على عاتقها استبدال النظرة التشاؤمية بأخرى محايدة فيها شيء من التعاطف ازاء الاسلام، فهذا لايعني انهم لم يتبعوا اساليب جديدة قصدهم فيها النيل من الاسلام والمسلمين، الا انهم في المحصلة النهائية ابتعدوا قدر الامكان عن الاساليب القديمة في الكتابات الدينية .
- تطورت الكتابات الاسبانية الحديثة في السيرة النبوية الى حد كبير بكل اشكالها ابتداءً من الخوض في المواضيع السياسية، الاجتماعية والاقتصادية بدلاً من التركيز على الدينية فقط في القرنين 12-13هـ / 18- 19م، ثم الكتابة بعلمية من خلال النقد والتحليل والاعتماد على المصادرالاصلية للسيرة النبوية افضل من الاعتماد على النصوص المغرضة المدعومة من بعض رجال الدين في القرن 14هـ /20م .

ونؤكد في نهاية بحثنا هذا أن هناك أعمال جيدة من قبل المستشرقين الاوربيين والاسبان المنصفين في إطار الكتابة في السيرة النبوية، نسأل الله أن يتم البحث عنها للرد بلغة أبناء المستشرقين أنفسهم على افتراءات المغرضين منهم على الرحمة المهداة من الله تعالى الى العالمين رسوله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم).

هوامش نهاية البحث

(1) صعصعة بن سلام :- ابو عبد الله بن عبد الله الدمشقي ، ولد في دمشق وتحول الى الاندلس ، إذ أدخل علم الحديث ومذهب الاوزاعي اليها وولى الصلاة في قرطبة وغرست الاشجار بالمسجد الجامع فيها . للتفصيل ينظر :- (ابن كثير ، 1990 ، ص 209) .

(2) عبد الملك بن حبيب السلمي (ت 238 هـ / 852 م):- فقيه مشهور متصرف في فنون الآداب ، كثير الحديث تفقه بالأندلس ثم رحل الى المشرق ودرس على يد علمائها 0 للتفصيل ينظر :- (الضبي ، 1989 ، ص490-491) .

(3) السيرة :- تعرف على انها السنة والطريقة ، ويقال سار بهم سيرة حسنة 0 ينظر :- (ابن منظور ، بلا ت ، ص 390) .

(4) خوان ڤرنيت :- ولد في مدينة برشلونة سنة 1341 هـ/ 1923 م ، درس في كلية الفلسفة والاداب بجامعة برشلونة ونال الدكتوراه سنة 1367 هـ / 1948 م ثم شغل كرسي الاستاذية فيها 0 للتفصيل ينظر :- (ڤرنيت ، 1997 ، ص 8).

(5) امنة بنت وهب بنت عبد مناف بن زهرة بن كلاب بن مرة ، فهي افضل امرأة في قريش نسباً وموضعاً ، وابوها سيد بني زهرة نسباً وشرفاً . ينظر :- (ابن هشام ، 1990 ، ص179) ؛ (ابن سعد ، 2001 ، ص 41) .

(6) عام الفيل :- وهو العام الذي قدم فيه ابرهة الاشرم ابو يكسوم من الحبشة الى مكة وساق اليها الفيل يريد تهديم بيت الله الحرام . للتفصيل ينظر :- (الطبري ، ص 154) .

(7) كسرى انو شروان بن قباذ بن فيروز الذي ملك فارس ثمانين واربعين سنة وقيل سبع واربعين 0 وتولى الحكم بعد وفاة ابوه قباذ . للتفصيل ينظر :- (المسعودي ، 1982 ، ص 346 -347)

(8) النسيء :- كانت النسأة قديماً في بني مالك بن كنانة وكانت العرب إذا فرغت من الحج احلت احد الصفرين وانسأت الآخر للعام المقبل 0 للتفصيل ينظر :- (المسعودي ، ، ص 45) .

(9) موقعة خيبر :- غزا رسول الله صلى الله عليه واله وسلم حصون اليهود في خيبر ودفع رايته البيضاء الى علي بن ابي طالب عليه السلام الذي استطاع من فتحها في السنة السابعة للهجرة . للتفصيل ينظر :-(ابن عبد البر النمري ، 1991 ، ص 196 – 197) .

(10) موقعة تبوك :- جهز رسول الله صلى الله عليه واله وسلم جيشاً غازياً يريد الشام في السنة التاسعة للهجرة ، فأذن الناس بالخروج وسميت هذه المعركة بالعسرة بسبب ماتعرض اليه المسلمون من السقم والعسر . للتفصيل ينظر :- (ابن عقبة ، 1994 ، ص 294) .

(11) رامون كامبوأمبور :- مستشرق اسباني ولد بتافيا في اقليم استورياس في اسبانيا 1232 هـ/1817 م ، درس الطب ثم اصبح شاعراً واديباً كبيراً في القرن 13هـ / 19 م توفي في مدريد 1318 هـ / 1901 م . http :www . blog . mienciclo. com

(12) لافونتي اي القنطرا ميجيل :- ولد في ارشيدونا من اعمال مالقة وتعلم في المعهد الديني في ليون وسانتياجو ثم انتخب عضواً في مجمع التاريخ و توفي في هافانا عاصمة كوبا 0 ينظر :- (مراد ، 2004 م ، ص 183) .

(13) ميندیث بيلايو :- مستشرق اسباني اهتم بمجال الفلسفة والاداب ونال الدكتوراه من جامعة مدريد ثم عين استاذاً فيها سنة 1294 هـ / 1878 م، له كتابات في الادب، الشعر باللغة القشتالية والفن الاسباني 0 ينظر :- (عقيقي ،1964 ، ص 188-189).

(14) الوحي :- في اللغة معناه الاشارة ، الكلام الخفي ، الكتاب ، الرسالة والالهام ، وقيل كل ماالقيته الى غيرك من الكلام . للتفصيل ينظر :- (ابن منظور ، ص 379).

(15) حادثة شق الصدر :- حادثة تعرض لها رسول الله صلى الله عليه واله وسلم عند مرضعته حليمة السعدية في بادية بني سعد عندما جاءه ملكان فشقا بطنه والتمسا منه شيئاً فخشيت مرضعته عليه واعادته الى اهله . للتفصيل ينظر :- (ابن هشام 1 ، ص 189 – 190) .

(16) موقعة الاحزاب سنة 5 هـ / 626 م :- سميت بوقعة الاحزاب لتحالف قريش وعلى رأسهم ابو سفيان بن حرب مع قبائل العرب ومنها غطفان وهوازن ضد الاسلام وعرفت ايضاً بغزوة الخندق ولم يحدث بينهم قتال، بل ارسل الله تعالى ريحاً اهلكت قريش ومن معها . للتفصيل ينظر :- (الزهري ، 1980 ، ص79-80).

(17) رفائيل كنسنس اسين (1299 – 1383 هـ/ 1882 – 1964 م) المولود في اشبيلية ، مؤرخ له كتب ومقالات في تاريخ اسبانيا ، فضلاًعن ذلك اشتهركناقد ادبي وروائي له مصنفات ادبية وشعرية ، وأبرز كتبه (محمد والقران) الذي نشره عام 1373 هـ / 1954 م https : // www. org index php title rafaelcansinos - assenns

(18) بنود صلح الحديبية سنة 6هـ / 627 م :- 1- ان تضع الحرب عن الناس عشر سنوات ، 2-برجع رسول الله صلى الله عليه وسلم عامه هذا فلايدخل مكة الا في العام القادم ،3- من احب ان يدخل في عقد رسول الله صلى الله عليه وسلم دخل فيه وكذلك قريش ، 4- من اتى رسول الله صلى الله عليه وسلم من قريش بغير اذن رده اليهم وعلى عكس قريش من اتاها لم ترده عليه . للتفصيل ينظر :- (الطبري ، ص634-635) .

(19) اهل الصفة :- نسبة الى الصفة التي تقع في شمالي المسجد بالمدينة المنورة ، فكان يأوي اليها فقراء المسلمين من اصحاب النبي صلى الله عليه وسلم ومن ليس له اهل ولا مكان يأوي اليه ، فلم يكن جميع اهل الصفة يجتمعون في وقت واحد ، بل منهم من يتأهل او ينتقل الى مكان آخر ، فكانوا تارة يقلون اي عشرة او اقل وتارة يكثرون عشرين او ثلاثين ثم ستين او سبعين ، وقيل ان جملتهم اربعمائة من الصحابة . للتفصيل ينظر :- (ابن تيمية ، 1990 م ، ص18-21) .

(20) كاسترلو ماركيث :- ولدت في مدريد سنة 1349 هـ / 1931 م وحصلت على شهادة اللسانس في الاداب بجامعة مدريد ومن ثم الدكتوراه عملت بالتدريس في كلية اللغات . ينظر :- (مراد ، ص 850).

(21) مارثوس كيسادا :- ولد سنة 1361 هـ / 1943 م وحصل على اللسانس من كلية الاداب والفلسفة في جامعة غرناطة ثم نال شهادة الماجستير وعمل مساعداً في تدريس اللغة والادب العربي في جامعة غرناطة . ينظر :- (عقيقي ، ص261) .

المصادر والمراجع

القرآن الكريم
احمد بن حيان بن احمد بن عميرة الضبي. (1989) . بغية الملتمس في تاريخ رجال اهل الاندلس . (ابراهيم الابياري ، محقق) . القاهرة : دار الكتاب المصري . بيروت : دار الكتاب اللبناني.
احمد بن ابي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح اليعقوبي.(2010) . تاريخ اليعقوبي . (عبد الامير مهنا، محقق) . بيروت : شركة الاعلمي للمطبوعات .
ابي بكر احمد بن الحسين البيهقي . (1988) . دلائل النبوة .(ط1) . (عبد المعطي قلعجي ، محقق) . بيروت : دار الكتب العلمية .
تقي الدين ابو العباس احمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله ابن تيمية. (1990) . اهل الصفة واحوالهم . (مجدي فتحي السيد ، محقق) . طنطا : دار الصحابة للتراث .
ابي جعفر محمد بن جرير الطبري.(1969) . تاريخ الرسل والملوك .. (محمد ابو الفضل ابراهيم ، محقق) . مصر: دار المعارف .
ابي الحسن علي بن ابي الكرم بن عبد الواحد الشيباني ابن الاثير. (1987) . *الكامل في التاريخ*. بيروت : دار الكتب العلمية .
ابي الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي . (2005) . مروج الذهب ومعادن الجوهر . (كمال حسن مرعي ، المحقق) . بيروت : المكتبة العصرية .
ابي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (1991) . المختار في الرد على النصارى ، (محمد بن عبد الله الشرقاوي ، محقق) بيروت : دار الجيل .
عماد الدين ابو الفداء اسماعيل بن عمر ابن كثير . (1990). البداية والنهاية . بيروت : مكتبة المعارف .
ابو عمرو خليفة بن خياط بن ابي هبيرة الليثي العصفري ابن خياط . (1985). تاريخ خليفة ابن خياط . . الرياض : دارطيبة .
ابو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد ابن عبد البر النمري. (1991). الدرر في اختصار المغازي والسير. القاهرة : دار المعارف .
محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الحاتمي الملقب بمحي الدين ابن عربي .(1988) . الاسراء الى المقام الاسرى . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .
محمد بن مسلم بن عبد الله الزهري. (1980) . المغازي النبوية . (سهيل زكار ، محقق) . دمشق : دار الفكر .
محمد بن مكرم ابن منظور. (دون تاريخ). معجم لسان العرب . بيروت : دار صادر .
ابو محمد بن عبد الملك بن هشام بن ايوب الحميري ابن هشام (ت 218 هـ) . (1990) . السيرة النبوية . (عمر عبد السلام تدمري ، محقق) . بيروت : دار الكتاب العربي.
محمد بن منيع الزهري ابن سعد.(2001) . الطبقات الكبرى . (علي محمد عمر، محقق) القاهرة : مكتبة الخانجي .
محمد بن يسار المطلبي ابن اسحق . (2004) . السيرة النبوية . (احمد فريد المزيدي ، محقق) . بيروت : دار الكتب العلمية .
موسى ابن عقبة. (1994) . المغازي . (محمد يافشين ابو مالك ، محقق) المغرب: جامعة ابن ازهر.
ابي الوليد محمد بن عبدالله بن احمدالازرقي. (2003) . *اخبار مكة وما جاء فيها من الاثار*.(عبد الملك بن عبد الله بن دهيش ، محقق) . بلا م :مكتبة الاسدي.

"المراجع"

باسم خفاجي . (2006 م.) . لماذا يكرهونه. الرياض . مكتبة الملك فهد للطباعة .
بهيج ملا حويش . (2003) . ملامح الصورة واضحة ولكنها غير مفهومة في اسبانيا ضمن صورة العربوالمسلمين في المناهج الدراسية حول العالم . الرياض : مكتبة مجلة المعرفة .
جواد علي . (1993) . المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام . بغداد: بلا م .
حسن ضياء الدين عتر . (1999) . وحي الله حقائقه وخصائصه في الكتاب والسنة نقض مزاعم المستشرقين . دمشق : دار المكتبي .
خضر شايب . (دون تاريخ) . نبوة محمد صلى الله عليه وسلم في الفكر الاستشراقي المعاصر. الرياض : مكتبة العبيكان .
حسين حسيني معدى . (1999) . الرسول صلى الله عليه وسلم في عيون غربية منصفة . دمشق: دار الكتاب
رضا هادي عباس. (2009). اللقاء الحضاري في الاندلس. بغداد: دار الحوراء .
الحضارة الاندلسية بأقلام اسبانية . (2013) . بغداد : دارالكتب و الوثائق .
سالم ابن حميش . (2011) . العرب والاسلام في مرايا الاستشراق . القاهرة : دار الشروق .
صالح احمد العلي . (2000) . تاريخ العرب القديم والبعثة النبوية . بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر .
صفي الرحمن المباركفوري . (دون تاريخ) . الرحيق المختوم . اسكندرية : مطبعة ابن خلدون .
عائشة عبد الرحمنبنت الشاطئ. (1979). *نساء النبي صلى* الله عليه وسلم . بيروت : دار الكتاب العربي.
عبد الجبار ناجي (2002) . تطور دراسة التراث العربي . بغداد : منشورات دار جاحظ للنشر والتوزيع .
عبد الحليم محمود ، اوربا والاسلام ، ط 4 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1413 هـ / 1993 م .

عبد الرحمن علي الحجي . (1999). *السيرة النبوية منهجية دراستها*. دمشق. :دار ابن كثير.
عبد المتعال محمد الجبري . (1995) . الاستشراق وجه الاستعمار الفكري. مصر : مكتبة وهبة .
عبد الواحد ذنون طه . (1988) *نشأة تدوين التاريخ العربي في الاندلس*. بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة.
حمد ابراهيم الفيومي . (1994) . الاستشراق في ميزان الفكر الاسلامي . القاهرة : المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية- محمد برادة . (2004) . *دراسات اسبانية للسيرة النبوية* . المدينة المنورة : بلا م .
محمد بلال اشمل . (2015) . صورة الرسول محمد صل الله عليه وسلم في الفكر الاسباني المعاصر تزكية الذات وتجريح الغير . الاردن : دار نون .
مجموعة باحثيين . (2018). السيرة النبوية في الكتابات الاسبانية . الرياض : مؤسسة العبيكان .
محمد حسين هيكل . (2014) . حياة محمد صلى الله عليه وسلم . مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة .
محمد ياسين مظهرصديقي . (1988). *الهجمات المغرضة على التاريخ الاسلامي*.. (سمير عبد الحميد ابراهيم ، مترجم) . عليكرة :رابطة الجامعات الاسلامية .
مصطفى السباعي . (1979) . الاستشراق والمستشرقون مالهم وما عليهم . بيروت : المكتب الاسلامي .
نذير حمدان . (دون تاريخ) . الرسول صلى الله عليه وآله وسلم في كتابات المستشرقين . بيروت : رابطة العالم الاسلامي ..
نجيب عقيقي . (1964). *المستشرقون*. مصر : دار المعارف .
هاشم يحيى الملاح . (2011) . الوسيط في السيرة النبوية والخلافة الراشدة . بيروت : دار الكتب العلمية .
يحيى مراد. (2004) . افتراءات المستشرقين على الاسلام والرد عليها . ، بيروت : دار الكتب العلمية .
معجم اسماء المستشرقين (2004). بيروت : دار الكتب العلمية .

"المراجع المترجمة"

ارثر كرستنسن.(1982) . ايران في عهد الساسانيين . (يحيى الخشاب ، مترجم) . بيروت : لبنان . دار النهضة العلمية .
اميليو غومس (1952) . الشعر الاندلسي (حسين مؤنس ، مترجم) . القاهرة . مصر : مكتبة النهضة الفكرية .
خوان غويتسلولو . (1997) . في الاستشراق الاسباني . (كاظم جهاد ، مترجم) . الدار البيضاء : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
خوان ڤرنيت . (1997) . فضل الاندلس على ثقافة الغرب . (نهاد رضا ، مترجم) . دمشق . سورية : مطبعة اشبيلية للدراسات والنشر والتوزيع .
خوليو رييس روبيو المجريطي. (2014). الاندلس بحثاً عن الهوية الغائبة . (غادة عمر طوسون ورنا ابو الفضل , مترجم) . القاهرة . مصر : الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية .
ماريا خيسوس روبييرا متي . (1999) . الادب الاندلسي . (اشرف علي دعدور ، مترجم) . القاهرة . مصر المجلس الاعلى للثقافة.
ميغيل اسين بلاثيوس . (1980) . أثر الاسلام في الكوميديا الالهية . (جلال مظهر ، مترجم) القاهرة . مصر : مكتبة الخانجي.
لوثي لوبيثبارالت . (2000).*أثر الاسلام في الادب الاسباني من خوان روبيث الى خوان غويتسلولو*. (حامد يوسف ابو احمد وعلي عبد الرؤوف البمبي ، مترجم) . القاهرة ، مصر : مركز الحضارة العربية.

" الرسائل والاطاريح"

عمار عبد الرحمن حسين العزاوي . (2001).*التدوين التاريخي والمؤرخون في العصر الموحدي في الاندلس*، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد التاريخ العربي والتراث العلمي للدراسات العليا ، بغداد.
مشتاق بشير حمود الغزالي . (2001). *تطور الاستشراق البريطاني في كتابة السيرة النبوية الشريفة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، بغداد..

References

The Holy Quran

-Ibn Arabi, Muhammad bin Ali bin Muhammad bin Abdullah al-Hatami aka Mohieddin.(1988). *Prisoners to the Captive Maqam*, I1. Beirut: University Foundation for Studies and Publishing

Ibn al-Atheer. Abi Al-Hassan Ali bin Abi Al-Karm bin Abdul Wahid al-Shaybani Al-Jazari.(1987).*Full in History*. Beirut: Scientific Books House.

Al-Azraq, Abi al-Walid Mohammed bin Abdullah bin Ahmed . (2003), *News of Mecca and its antiquities*.(Abdul Malik bin Abdullah bin Dahesh, investigation). Al-Assadi : Library.

Al-Bayhqi, Abu Bakr Ahmed bin Al Hussein .(1988). *Signs of Prophecy. (Abd al-MutiQalaji, Investigator*)., Beirut: Scientific Books House.

Ibn Ishaq, Muhammad ibnYasar al-Mutalibi. (2004). *The Prophet's Biography*. (Ahmed Farid Al-Muhadi, Investigator) Beirut: Scientific Books House.

Al-Ja'ath, Abi Osman Amr bin Bahr. (1991). *chosen in response to the Christians* Muhammad bin Abdullah al-Sharqawi, investigation). Beirut: Dar al-Jil.

IbnHisham, Abu Muhammad bin Abdul Malik bin Hisham bin Ayoub al-Hamri (1990) .The Prophet's Biography .(Omar AbdalSalamTadmouri, Investigator) Beirut: Arab Book House.

Ibn Al-Kabir. Imad al-Din Abu al-Fida Ismail bin Omar al-Damascene.(1990*) Beginning and End*. Beirut: Knowledge Library

IbnKhayat, Abu AmrKhalifa bin Khayat bin AbiHiba al-Laithi al-Asfari . (1985) History of Khalifa Ibn Khayat. Riyadh: Dar tiba.

Ibn Mansoor, Muhammad ibn Makram .(n.d) *Lisan AL Arabs*. Beirut: Dar Sader.

Al-Massoudi, Abi Al-Hassan Ali bin Al Hussein bin Ali. (2005) *Gold Meadows and Al- Jawhar Minerals. (Kamal Hassan Merhi, Investigatior*). Beirut: Modern Library,

Al-Tabari, AbiJaafar Muhammad bin Jarir .(1969) .*History of the Apostles and Kings*. (Muhammad Abu Fadl Ibrahim, Realization). Egypt: Dar al-Ma'ar.

IbnTaymiyyah, Taqi al-Din Abu Al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim bin Abdul Salam bin Abdullah.(1990) . The People of Al-Dhah and their conditions.(MagdiFathi al-Sayed,investigation) Tanta : House of Sahaba Heritage.

IbnUqba, Musa.(1994). Maghazi. (Mohamed Yavshin Abu Malik, Investigator) , Morocco: IbnAzhar University

Al-Zahrai, Muhammad bin Muslim bin Abdullah .(1980).AlMaghazi al-Nabawi(SuhailZakar,Investigator), Damascus: Dar al-Fikr.

Al-Yaacobi, Ahmed bin AbiYa'qub bin Jaafar bin Wahab bin Muhes.(2010).*The History of The Jacobite*.(Abdul Amir Muhanna, Investigator). Al-Alami Press Company.: Beirut

Abbas, Reza Hadi.(2009) *Cultural Encounter in Andalusia. Baghdad: Dar al Hawra.*

-Andalusian civilization with Spanish pens.(2013). Baghdad: House of Books and Documents.

Dictionary of the names of orientalists(2004). Beirut:The House of Scientific Books
Akiki, Najib.(1964). Orientalists. Egypt: Dar al-Knowledge.

Ali, Jawad.(1993). *Detailed in the history of the Arabs before Islam*.Baghdad: n.p.

Al-Ali,Saleh Ahmed.(2000).*Ancient Arab History and The Prophetic Mission* Publishing And Publishing Company. : Beirut

Ashamll, Mohammed Bilal.(2015).*The image of the Prophet Muhammad peace be upon him in contemporary Spanish thought, self-promotion and self-insitis*.Jordan:Dar Noon.

Atr, Hassan Ziauddin.(1999). The Revelation of God's facts and characteristics in the Book and Sunnah refuted the claims of orientalistsi. Damascus: Dar al-
Filbi.

Bint Al shata ,Aisha Abdel Rahman.(1988). Women of the Prophet. Beirut: Arab Al-Fayoumi, Muhammad Ibrahim.(1994). Orientalism in the Balance of Islamic Thought. Cairo: Book House Supreme Council for Islamic Affairs.

Jabri, Abd al-Muta'al-Muhammad .(1995). Orientalism- the face of intellectual colonialism. Egypt: Library and Heba.
Al-Hajji, Abdul RahmanAli . (1999) . *The Prophetic Biography methodology of its study*. Damascus: Dar IbnKabir.

Hamdan, Nazir.(n.d). *The Prophet (PBUH) in the writings of orientalists, Islamic* World Association:Beirut
Ibn Hamish, Salem .(2011). *Arabs and Islam in The Mirrors of Orientalism*.Cairo: Dar al Shorouk.
Khafaji bassem.(2006). Why They Hate Him. Riyadh.King Fahd Library of Printing Publishing.
Maadi, Hussein Hosseini.(1999). *The Prophet (PBUH) in Fair Western Eyes*.ArabDamascus :Book House.

Mahmoud, Abdel Halim.(1993). Europe and Islam .Cairo: Dar al-Ma'araf .

Al-Mallah, HashimYahya.(2011) Mediator in the Prophet's Biography and The Rashid caliphate. Beirut: Dar al-Sa'ad Al-Scientific Books

Mala Hawish, joyful.(2003).features the picture clear but not understood in Spain within the image of Arabs and Muslims in the curriculum around the world. Riyadh: Library of Knowledge Magazine.

Al-Mubarakfouri, Safi al-Rahman.(n.d) The Sealed Nectar. Alexandria. IbnKhaldun Press.

Murad, Yahya.(2004).The Slanders of orientalists to Islam and its response.Beirut : The House of Scientific Books.

Naji, Abdul Jabbar.(2002).Evolution of the Study of Arab Heritage. Baghdad: Publishing House of Ja'ath Publishing and Distribution.

Al-Shayab, Khader. (n,d).The Prophecy of Muhammad (PBUH) in Contemporary Orientalist Thought. Riyadh: Al-Abykan Library.

Al-Sibai, Mustafa.(1979).Orientalists and Orientalists. Beirut: their money and what they have to do.

Siddiqui, Mohammed Yassin Masher.(1988).Malicious Attacks on Islamic History,(Samir Abdel Hamid Ibrahim, Translation).Alikra:Association of Islamic Universities.

Baralt, LothiLópez.(2000). the impact of Islam in Spanish literature from Juan Rubith to Juan Guiziolo. (Hamed Youssef Abu Ahmed, & Ali Abdel RaoufAlBambi, translation). Cairo: Center of Arab Civilization.

Christensen, Arthur.(1982). Iran during the Sassanid era. (Yahya al-Khashab, translation) . Beirut:Scientific Renaissance House.

Gomes, Emilio. (1952). Andalusian poetry.(Hussein Moanas, translatior) . Cairo Library of Intellectual Renaissance.

Guiteslo, Juan.(1997). in Spanish Orientalism. (Kazem Jihad,translatior) . Casablanca: Arab Foundation for Studies and Publishing.

Palacios, Miguel Assin.(1980).The Influence of Islam in Divine Comedy .(Jalal Masher, Translator). Cairo:Khanji Library.

Rubiira Mati, Maria Jesús.(1999). Andalusian literature.(Ashraf Ali Dadur, translatior). Cairo: Supreme Council of Culture. .

The Hungarian Rubio, Julio Reyes.(2014).Andalus in search of the absent identity,Ghada Omar Tousson&Rana Abu Fadl, translation). General Authority of the Cairo:House of Books and National Documents.

Vernet, Juan. (1997). preferred Andalusia to the culture of the West.(NohadReda, translation). Damascus:Sevilla Printing Press for Studies, Publishing and Distribution.

Prada, Mohammed.(2004).Spanish Studies of the Prophet's Biography. Symposium of the Year and The Prophet's Biography. Medina:

Group of Researchers .(2018) . Prophetic Biography in Spanish Writings.(Said Bin Ali Al-Magnawi, Formator) . Riyadh:Obeikan Foundation.

Al-Azzawi, A. A. R. H .(2001). Historical Notation and Historians of the Almohad Era in Andalusia,(M.S. G-R Published, Institute of Arab History & Scientific Heritage for Graduate Studies .2001) : Baghdad

Al-Ghazali, M. B. H.(2001).The Evolution of British Orientalism in the Writing of the Prophet's Biography.(An Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education Ibn Rushd, University of Baghdad,2001).

"Spanish References"
Campoamor, R. D . (1855). Personalismo. madrid : no place
Cnsinos, A.R. (1954) ,Mahoma y Kora n . Buenos Aires :SAEditorialbell
Comins, A. M.(1979) . Muhammad (570 – 632)Profeta de dios.madrid: no place

Marten , M. J. (1781) . L ,
Townson, D. (2000).La espnamusulmana, madrid : impreso en mater
Juan , V. (2006) . Mahoma. madrid: no place

Vidal, j .(1926). Mahomasuvida y el coran.madrid: no place

Javier ,R. y sol ,T. (2014). del islamenespana:basesfundamentos 1900-1992 , revistaAwaraq , (9), .158-159
"Web Sites"
http :// www . blog . mienciclo. Com
https : // www. org index php title rafaelcansinos – assenns

الوظيفة التجارية في شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة

دنيا وحيد عبد الأمير
جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم الجغرافية
donia.abd@coeduw.uobaghdad.edu.iq

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.13

Received 2/8/2019 Accepted 3/12/2019

الملخص

تعد الوظيفة التجارية من أهم الوظائف في المدن , إذ لا توجد مدينة بدون سوق تجاري يؤدي هذه الخدمة لساكنيها، ولقد هدفت الدراسة إلى توزيع الوظيفة التجارية في شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة عن طريق تسليط الضوء على حجم هذه الوظيفة في هذا الشارع، وتحليل التغير الذي طرأ على استعمالات الأرض التجارية ليس فقط في النواحي السكنية، وإنما في الجوانب المختلفة ونتيجة لنمو السكان في المدينة واتساعها وتطورها من النواحي الاقتصادية والاجتماعية؛ فقد ازداد حجم الطلب على الخدمات التجارية؛ لذا فقد تركز البحث على مظاهر التخصص الوظيفي في شارع أبو الطيارة ودور النشاط التجاري في إشباع حاجات سكان المنطقة والمناطق القريبة منها، ولقد توصل البحث إلى أن دور العوامل الجغرافية عملت بشكل ملحوظ على نمو وتطور الوظيفة التجارية في شارع أبو الطيارة إذ برز التغير والتنوع في هذا الشارع الذي يقدم فيه السلع والخدمات التجارية كافة، وخلق فرص عمل متعددة للسكان والمناطق القريبة منها، فضلا عمَّا أدى إليه هذا التطور من إظهار مشكلة أثرت في خصوصية المنطقة السكنية في شارع أبو الطيارة؛ فقد تحولت من منطقة سكنية الى منطقة تجارية، مما أدى إلى الضغط على خدمات البنى التحتية ، فضلا عن الاختناقات المرورية التي يسببها الشارع التجاري في شارع أبو الطيارة مثل وقوف السيارات على الأرصفة إلى جانب المشاكل البيئية الأخرى.

الكلمات المفتاحية : استعمالات الارض . الشارع التجاري . الوظيفة التجارية .

The Commercial Job in Abu Tayara Street in the Municipality of Al- Dora

Donia Wahid Abdel Amir
University of Baghdad
College of Education for Women
Department of Geography

Abstract

The commercial job is one of the most important businesses in the cities as there is no city can exist without commercial markets to offer service to its inhabitants. This study aims to distribute the commercial function in Abu Tayara Street located in the municipality of Al-Dora by highlighting the size of such businesses in this street. It focuses on analyzing the change that has occurred due to the usages of the commercial land not only in the residential areas, but also in various aspects associated with the growth of the population in the city. Both expansion and development of the economic and social aspects in the area have increased the demand for commercial services. So, the research focuses on the aspects of functional specialization in Abu Tayara Street and the role of social activities in meeting the needs of the residents in the area and the surrounding neighborhoods. The research concludes that the geographical factors have significantly increased the growth and development of the commercial function in Abu Tayara Street. Change and diversity within this street have offered all commercial commodities and services, and have created multiple job opportunities for its residents as well as the nearby areas. In addition, the development in Abu Tayara Street has led to a problem affecting the privacy of this residential area by shifting it from being a residential area to a commercial area, This situation has caused pressures on the infrastructure services and traffic because of the commercial movements in Abu Tayara Street such as parking cars on the sidewalks and the environmental problems

key words: Land uses, Commercial Job, Commercial Street

المقدمة

يهتم هذا البحث بدراسة أحد شوارع مدينة بغداد إلا وهو شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة ؛ والذي أصبح شارعا تجاريا يخدم سكان المنطقة والمناطق المجاورة، إذ إن المدينة هي كيان ديناميكي يتغير بصورة مستمرة بفعل عوامل (اجتماعية , و اقتصادية , و عمرانية)، وهذا التغير لابد وأن يحدث بوجود تخطيط لاستعمالات الأرض في المدينة؛ لذلك تعد الدراسة والتخطيط المسبق لأي تغير يحدث في المدينة من الوسائل المهمة لتقليل الأثار السلبية التي ترافق عملية التغير . ونتيجة لنمو سكان المدينة وتطورها وزيادة كثافتها وما ترتب علية من ارتفاع المستوى المعاشي والاقتصادي لهم ؛ أصبحت هناك ضرورة ملحة لوجود مناطق تجارية تكون مناطق أقل من المنطقة المركزية (CBD) لتخفيف الضغط عليها ؛ لذلك نلاحظ تحول

بعض الشوارع الرئيسية في الأحياء السكنية إلى شوارع تجارية على الرغم ما لهذا التغير من أثار سلبية وخاصة في الأحياء السكنية تتمثل في ضعف وتردي مستوى الخدمات، فضلا عن الاختناقات المرورية التي قد تنتجها السيارات، وكذلك التلوث البيئي والضوضائي والبصري، والضغط على البنى التحتية التي قد تسبب مشاكل بيئية لكن في الوقت نفسه قد تعطي صورة ايجابية للمنطقة وللشارع التجاري فيما بعد نتيجة ازدهار الشارع على المنطقة والمناطق المجاورة .

أولا: مشكلة البحث

ما هي المشاكل التي نتجت عن عملية تغير استعمالات الأرض في شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة وتأثيرها في المناطق المحيطة بها.

إذ يمكن صياغة مشكلة البحث من الأسئلة التي يمكن طرحها :

- هل أدى النشاط التجاري في شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة إلى اشباع حاجات سكان المنطقة والمناطق القريبة منها من السلع والخدمات والبضائع ؟
- ما هي الأنماط الرئيسة للمحال التجارية التي قد ظهرت في الشارع التجاري في شارع أبو الطيارة ؟

ثانيا : فرضية البحث

تمثل الفريضة الحل لمشكلة البحث والإجابة عن التساؤلات؛ إذ تركزت على ما تقدمة الوظيفة التجارية في شارع أبو الطيارة من خدمات لساكنيها ، ومعرفة التغيرات التي حصلت في الشارع التجاري وتحوله من شارع سكني إلى تجاري مما أدى إلى ظهور مشكلات متعددة منها: (التلوث البيئي , و الضوضائي, و البصري, والهوائي , و الاختناقات المرورية , فضلا عن التداخل بين الاستعمال السكني والاستعمال التجاري)

ثالثا : هدف البحث

التعر ف على أنواع الأنشطة و تباين الأنماط التجارية الموجودة في شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة.

رابعا : حدود منطقة الدراسة

تقع بلدية الدورة في الجزء الجنوبي الغربي من مدينة بغداد إذ تقع مابين دائري عرض (33,11°ْ - 17, °33) شمالا ، وخطي طول (44,21- 44,30) شرقا . وتحد بلدية الدورة نهر دجلة شرقا، وبلدية الكرادة شمالا ،ومن الغرب بلدية الرشيد، ومن الجنوب المحمودية . وتشمل مدينة بغداد (15) بلدية، وتعد بلدية الدورة واحدة من بين هذه البلديات، وتتكون من (5) أحياء سكنية إذا بلغت مساحتها (50.86) كم (أمانة بغداد,2019) . ويقع شارع أبو الطيارة ضمن محلة 838 ، وبلغ عدد السكان سنة 2019 (353619) نسمة. (الجهاز المركزي للإحصاء , 2019)، كما في الجدول (1) والخريطة (1)

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد

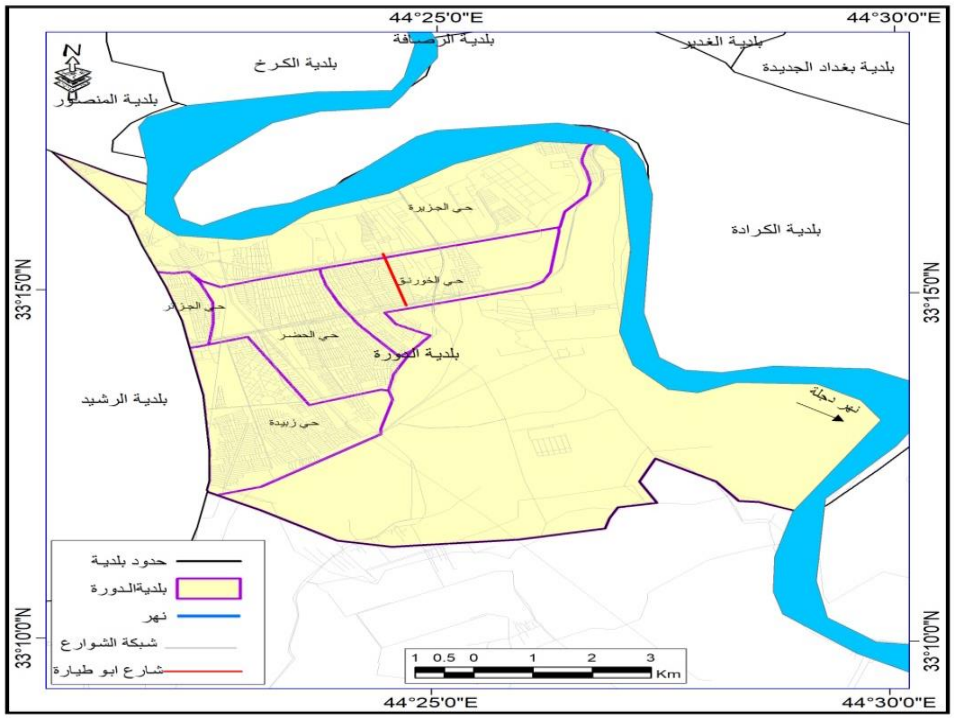
جدول (1) أحياء بلدية الدورة لعام 2019 ومساحة كل حي سكني

ت	الأحياء السكنية	المساحة / كم2	عدد السكان
.1	الجزائر	1.614	21383
.2	الجزيرة	13.92	31530
.3	الحضر	6.81	113096
.4	الخورنق	19.56	43685
.5	زبيدة	8.86	143925
	المجموع	50.86	353619

المصدر: أمانة بغداد , قسم التصاميم , شعبة نظم المعلومات الجغرافية , بيانات غير منشورة 2019

وزاره التخطيط , الجهاز المركزي للإحصاء , تقديرات سكانية 2019, بيانات غير منشورة

خارطة (1) أحياء بلدية الدورة وشارع أبو الطيارة لسنة2019



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على أمانة بغداد , قسم التصاميم , شعبة نظم المعلومات الجغرافية , بيانات غير منشورة 2019

مفاهيم ومصطلحات

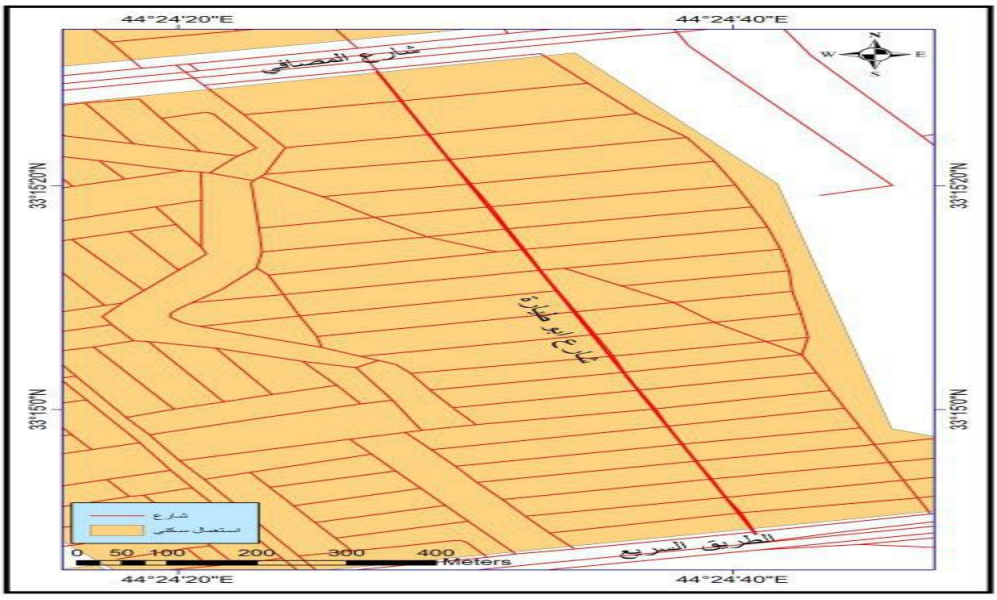
1. استعمالات الأرض: وتعني وصف للكيفية التي تستعمل بها الأرض من ناحية كونها زراعية , أو سكنية ,أو صناعية , أو تجارية (نوري,1990,ص2)
2. استعمال الأرض التجارية : وهي من أهم استعمالات الأرض التجارية في المدينة إذ تعد هذه الوظيفة التي تشمل إلى جانب الخدمات التجارية كثيرا من الفعاليات المرتبطة كالنشاط المالي (الاشعب و محمد ,1983,ص188)

3. الشوارع التجارية : وهي التي تستعمل للمرور وهذه الشوارع تقوم بوظيفة تجارية تقوم على خدمة السكان المنطقة والمناطق القريبة منها، وعادة تتفرع هذه الشوارع من المنطقة التجارية المركزية نحو الأطراف؛ وهي بهذا تكون حلقة وصل بين المنطقة السكنية والمنطقة المركزية التجارية(حسين ,1977,ص96)
4. المنطقة المركزية : وهي من المناطق التي تسيطر فيها الفعاليات التجارية على بقية الفعاليات الاخرى حيث تتركز فيها المحلات التجارية التي تحوي مختلف السلع والبضائع (عمري,2000,ص88)

أصل تسمية شارع أبو الطيارة

هو شارع يقع في بلدية الدورة يمتد من شارع المصافي مرورا بشارع عثمان بن عفان وانتهاء بشارع عتبة بن غزوان للمرور السريع. ولقد سمي بهذا الاسم نسبة إلى وجود منزل عند مدخل الشارع يحتوي على مجسم طائرة في سطح المنزل ، هجره أهله لسنوات طويلة والآن هو مقر للشرطة (دائرة بلدية الدورة ,2019) ولقد تمَّ تصديق الشارع تجاريا 1989م، وتم تحويل الشارع من شارع سكني إلى شارع تجاري من قبل دائرة بلدية الدورة ببغداد سنة 2003م (قسم الإجازات ,2109)، ويبلغ طول الشارع 1300م ، وعرض الشارع 15م، وتنتشر المحلات التجارية على جانبيه (قسم الجباية ,2019) كما في الخارطة (2)

خارطة (2) شارع أبو الطيارة في بلدية الدورة



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على أمانة بغداد , دائرة بلدية الدورة , شعبة نظم المعلومات الجغرافية , بيانات غير منشورة 2019

دائرة بلدية الدورة , قسم الاجازات , بيانات غير منشوره , 2019

دائرة بلدية الدورة , قسم الجباية , نظم المعلومات الجغرافية , بيانات غير منشوره , 2019

أولاً : التوزيع المكاني للمراكز التجارية وفقا لتصنيف شارع أبو الطيارة حسب عدد المحال التجارية

تساعدنا معرفة عدد المحال التجارية المطلة على شارع أبو الطيارة أو أي منطقة تجارية في إعطائنا فكرة عن حجم الفعاليات والأنشطة التجارية في المنطقة ؛ ففي بلدية الدورة يوجد (26) شريطا تجاريا من جميع المراتب.

ويعد شارع أبو الطيارة أحد أهم هذه الأشرطة؛ وتأتي هذه الأهمية نتيجة الحركة التجارية لهذا الشارع ، وكثافة وتنوع الاستعمال التجاري فيه كما في الجدول (2) ؛ فمن خلال المسح الشامل والميداني للمحال التجارية في منطقة الدراسة وجد أن عدد المحال التجارية بلغ (322) محلا تجاريا موزعة على جانبي الشارع التجاري- الجانب الأيمن والجانب الأيسر - الجانب الأيمن يبدأ عند مدخل السيطرة التي هي بداية شارع أبو الطيارة وينتهي إلى نهاية الخط السريع، ويتضمن هذا الجانب عدداً من المحلات التجارية والعمارات التي تتضمن القيصرية التي فيها انظر الى جدول (2) الشوارع الرئيسة بأسمائها لبلدية الدورة لعام 2019

المصدر أمانة بغداد : قسم التصاميم الأساسي , خارطة التقسيم الأساس لبلدية الدورة لعام 2019 , بيانات غير منشورة

محلات تجارية ذات السلعة الواحدة كذلك العيادات الطبية والصيدليات، أما الجانب الأيسر فتضمن عدداً من البيوت السكنية والعمارات ذات الطوابق المتعددة فضلا عن المحلات التجارية ،ويضم أيضا عدداً من المدارس الأهلية ورياض الأطفال مثل مدرسة بلادي الأهلية التي تقع على الجانب الأيسر ، مع وجود عدد من التجاوزات على الرصيف مثل بيع الدجاج والأسماك ، فضلا عن المحلات التي تضع بضائعها على الرصيف لترويج بضاعتها , لذلك نجد تفاوتاً في التوزيع المكاني للمحلات التجارية حيث تزداد كثافتها في الجانب الأيمن، إذ بلغ عدد المحال التجارية (213) محلا نتيجة لتوسعته قبل الجانب الأيسر الذي بلغ عدد المحلات التجارية (109)محلا كما في الجدول(3) والشكل (1)

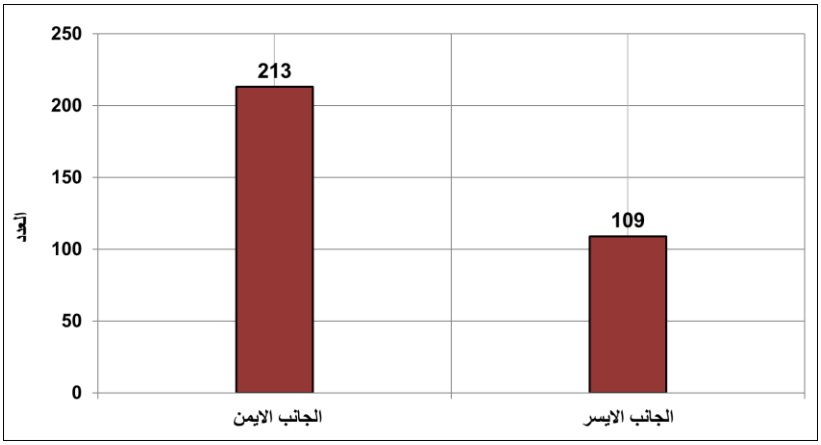
ت	المحلة	الشوارع الرئيسة
.1	818	شارع بغداد – حلة (ش88)
.2	820	شارع سوق السمكة (19)
.3	822	شارع المعلمين (ش25)
.4	824	شارع 60 (ابن هيبرة) (ش26) + شارع المعلمين (25)
.5	826	شارع الطعمه التجاري (5)
.6	840	شارع الشرطة (25)
.7	838	شارع أبو الطيارة (زقاق 13)
.8	842	شارع الجمعية (زقاق 1)
.9	804	شارع المهدية زقا ق (7)
.10	806	شارع الدورة ش(16)
.11	808	شارع الدورة ش(16)
.12	810	شارع الدورة ش(16)
.13	812	شارع الدورة ش(16)
.14	814	شارع المصافي (ش16) + جسر الطابقين
.15	848	شارع اليمامة (ش38)
.16	850	شارع الراشد أبو دشير (47)
.17	852	شارع الراشد أبو دشير (47)+ شارع الضغط (ش45)
.18	854	شارع الراشد أبو دشير (47)
.19	856	شارع الراشد أبو دشير (47) + شارع الصيرفة (زقاق 40) + شارع الوزارات (زقاق 52)
.20	858	شارع الوزارات زقاق (20)
.21	830	شارع 60 (ابن هيبرة) (ش26)
.22	832	شارع 60 ابن هيبرة (ش 26) + شارع الساعاتي (ش29)
.23	834	شارع المكيانيك (زقاق 39)
.24	836	شارع الكنيسة (زقاق 49)
.25	846	شارع حاتم السعدون (زقاق 3)
.26	864	شارع أسواق الزيتون

جدول (3) التوزيع المكاني للمحلات التجارية في شارع أبو الطيارة

ت	عدد المحلات التجارية	النسبة %
1	الجانب الأيمن (213)	%66
2	الجانب الأيسر(109)	%34
مجموع	322	100

المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل (1) التوزيع المكاني للمحلات التجارية في شارع أبو الطيارة



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (3)

ثانياً : أنماط المحلات التجارية في شارع أبو الطيارة

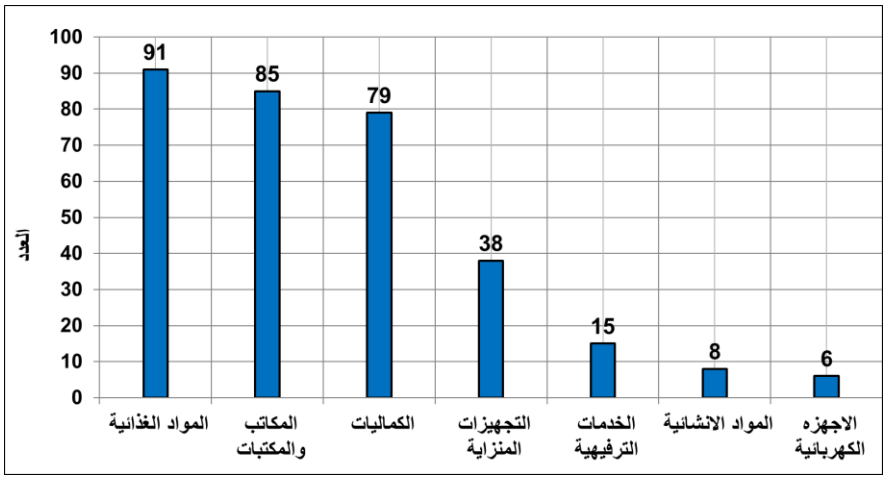
هناك العديد من المحاولات التي حاول بها الباحثون وضع أسس لتصنيف أنماط المحال التجارية ،فبعضهم صنفها حسب نوع السلع والبضائع والخدمات الضرورية التي تقدمها، وبعضهم الأخر صنفها حسب طبيعة حاجة السكان لهذه البضائع اليومية والشهرية والسنوية ، وهناك من صنفها حسب نوع الخدمات التي تقدمها، وهناك من صنفها حسب ذوق المستهلك و سلوكه ورغباته للبضائع والسلع . فالنسبة لتنصيف أنماط المحال التجارية في شارع أبو الطيارة فهي تتوزع على الأنماط الرئيسة السبعة كما في الجدول (4) والشكل (2)؛ إذ يحتل المرتبة الأولى المواد الغذائية بنسبة (28,2%) حيث التجمع الكبير على المواد الغذائية مثل : محلات

جدول (4) الأنماط الرئيسة لشارع أبو الطيارة في بلدية الدورة

ت	نمط المحل	العدد	النسبة %
.1	المواد الغذائية	91	%28,2
.2	الكماليات	79	%25
.3	المواد الإنشائية	8	%2,4
.4	الخدمات الترفيهية	15	%5
.5	التجهيزات المنزلية	38	%11,8
.6	الأجهزة الكهربائية	6	%2
.7	المكاتب والمكتبات	85	%26,3
	مجموع	322	100

المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على الدراسة الميدانية 2018

شكل (2) الأنماط الرئيسة لشارع أبو الطيارة في بلدية الدورة



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (4)

الخضر والفواكه واللحوم وكذلك المعجنات، ومعظم البضائع المعروضة هي مستوردة وصحية ومن مناشئ عالمية وقابلة للحفظ والتخزين، فضلا عن محلات المثلجات والمرطبات والمطاعم بأنواعها، وكذلك أسواق لتجهيز الأدوات المنزلية للمواد الغذائية وغير ذلك . ثم يأتي المرتبة الثانية المكاتب والمكتبات بنسبة (26,3%)؛ إذ تتوزع في هذا النمط أنواع من الأنماط التي تشمل: مكاتب العقارات ، وشركات السفر والسياحة، وكذلك عيادة الاطباء والتي تشغل الطوابق العليا للأبنية المطلة على الشارع التجاري، والصيدليات، والمختبرات التحليلية والمرضية للأشعة ، ومكاتب الصيارفة، ومكاتب القرطاسية والاستنساخ، وكذلك محلات لصيانة وبيع الموبايلات، ومحلات لبيع اكسسوارات الأجهزة الإلكترونية .

ثم يأتي المرتبة الثالثة نمط محال الكماليات بنسبة (25%) كما موضحة في الجدول (4) والشكل (2) حيث التجمع لمحال الألبسة النسائية والرجالية ، وملابس الأطفال . ومعظم البضائع المعروضة في المحلات التجارية هي مستوردة من مناشئ عالمية، فضلا عن محال لبيع الأحذية والحقائب، ومحال الاكسسوارات وبيع المجوهرات والعطور، وصالونات حلاقة النساء، وصالونات حلاقة الرجال، فضلا عن محلات التصوير الفوتوغرافية، ومحلات لبيع الأقمشة والخياطة الصغيرة ذات الطابق الواحد .

أمَّا نمط التجهيزات الكهربائية فكانت بالمرتبة الرابعة وبنسبة (11,8%)، وشملت عدداً من محلات التنظيف والكوي، ومحلات ورش تصليح الاجهزة والمعدات، فضلا عن المزادات ومحلات السجاد والمفروشات ،ومحلات الستائر . أمَّا نمط الخدمات الترفيهية فجاءت بالمرتبة الخامسة وشملت عدداً من المقاهي، و محلات شرب القهوة ، والمطاعم، والقاعات الرياضية ؛ وبلغت نسبة هذا النمط حوالي (5%). وتتوزع باقي الأنماط (المراتب السادسة والسابعة على التوالي) (2,4%-2%) نمط المواد الانشائية ونمط الاجهزة الكهربائية؛ ومن الدراسة الميدانية وجد عدد من القيصريات(الجنابي,1982,ص18) * والتي تحتوي على محلات تجارية متنوعة والتي يوجد فيها أكثر من طابق واحد ، وكذلك هناك مجمعات تجارية بطوابق متعددة تعرض أنواعاً مختلفة من بضائع السلع المنزلية والغذائية في مكان واحد .

ثالثا : النشاط التجاري للباعة المتجاوزين على الأرصفة في شارع أبو الطيارة

إن ظاهرة التجاوز على شوارع مدينة بغداد وبالأخص على الأرصفة تعد من الظواهر التي تصاحب معظم الأسواق في المدن . إذ لم تعد هذه الشوارع خاصة للمشاة، وإنما أصبحت مستغلة من الباعة المتجولين والمتجاوزين على الأرصفة، فضلا عن انتشارها بشكل كبير وعشوائي في السنوات الأخيرة . إذ إن معظم أرصفة الشوارع التجارية في مدينة بغداد عامة وشارع أبو الطيارة خاصة لم تخلُ من الباعة المتجولين (المتجاوزين) على الأرصفة؛ إذ قاموا بفتح الاكشاك والبسطيات التي تعرض مختلف أنواع السلع والبضائع منها: بضائع الخضر والفواكه، وبضائع لبيع اللحوم، فضلا عن افترش بعضهم أرضية الرصيف وقيامه بعرض بضاعته وبيع الكماليات مثل: الاكسسوارات والمواد المنزلية ،وكذلك الأحذية والحقائب، والملابس النسائية والرجالية و ملابس الأطفال وبأسعار مناسبة تقل عن المحلات التجارية ؛ مما يؤدي إلى جذب الزبائن والرغبة بالشراء وبكميات أكبر، وقد بلغ عدد المتجاوزين (15)، وعدد الباعة المتجولين (9). الصورتان (1,2) توضحان المتجاوزين على الشارع التجاري

صورتان (1,2) توضحان المتجاوزين في شارع أبو الطيارة

التُقِطت الصورتان بتاريخ 2018/7/20

***القيصرية:وهي عبارة عن بناء واسع مسقوف السطح تضم عدداً كبيراً من المحال التجارية الصغيرة (الدكاكين) المتخصصة في بيع سلعة واحدة أو عدد قليل من السلع.**

من أصحاب البسطات ولم يقتصر الأمر عند الباعة المتجولين بل شمل أيضا أصحاب المحلات التجارية بعرض بضاعتهم على الرصيف مثل: المواد الغذائية، والأثاث، ولعب الاطفال . و على الرغم من ذلك فإن أصحاب المحال التجارية يعانون من هذه الظاهرة ويشكون من الباعة المتجولين الذين يعيقون حركة الزبائن من الوصول إلى محلاتهم، فضلا عن انخفاض أسعار البضائع والسلع التجارية لدى الباعة المتجولين مقارنة بالمحلات التجارية .

رابعا : حجم النشاط التجاري في شارع أبو الطيارة

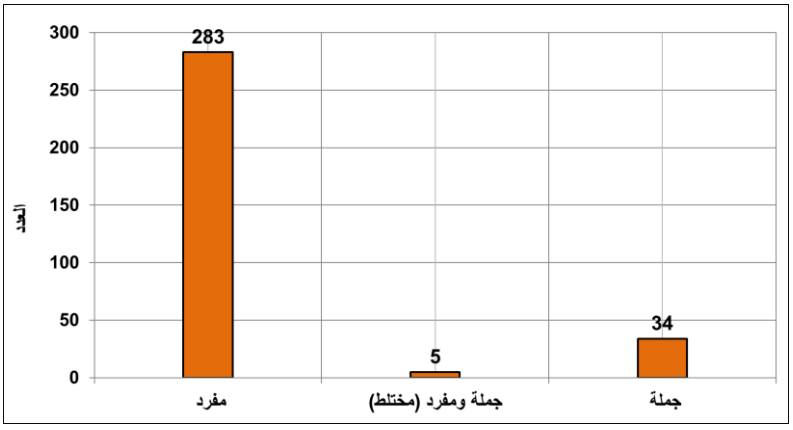
من عملية المسح الميداني لمنطقة الدراسة وإحصاء عدد المحال التجارية حسب نوع النشاط التجاري في شارع أبو الطيارة الذي تقوم به الدراسة سواء أكان جملة أم مفرد أم جملة ومفرد للتعرف على حجم النشاط التجاري ومعرفة أعدادها ونسبها ؛ فقد بلغ عدد المحال التجارية (322) محلا تجاريا؛ إذ بلغ حجم نشاط البيع بالمفرد (283) محلا تجاريا، وشكل نسبة (88%) من مجموع المحال التجارية كما في الجدول (5) والشكل (3). أمَّا حجم النشاط التجاري المختلط والذي يشمل (جمله ومفرد) فقد بلغ عدد المحال التجارية (34) محلا ، وبنسبة (10,5%) ، وهذا النوع من النشاط يشمل محال الاثاث المنزلي والمفروشات، ومحلات المجمعات التجارية ذات الطوابق المتعددة والتي تبيع بضائع مختلفة وبأسعار مناسبة. أمَّا نشاط الجملة فكان عددها(5) وبنسبة (1,5%)، وهي نسبة قليلة جدا تعود إلى أن حجم الطلب على بضائع الجملة قليل في شارع أبو الطيارة؛ مما جعل أصحاب المحال التجارية يبيعون بالجملة والمفرد دون التقييد على الجملة فقط كما في الجدول (5) والشكل (3)

جدول (5) نوع النشاط التجاري في شارع أبو الطيارة

نوع النشاط	العدد	النسبة
مفرد	283	%88
جملة ومفرد (مختلط)	5	%1,5
جملة	34	%10,5
مجموع	322	100

المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة (2018)

شكل(3) نوع النشاط التجاري في شارع أبو الطيارة



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (5)

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد

خامسا :انماط الابنية في الشوارع التجارية (شارع أبو الطيارة)

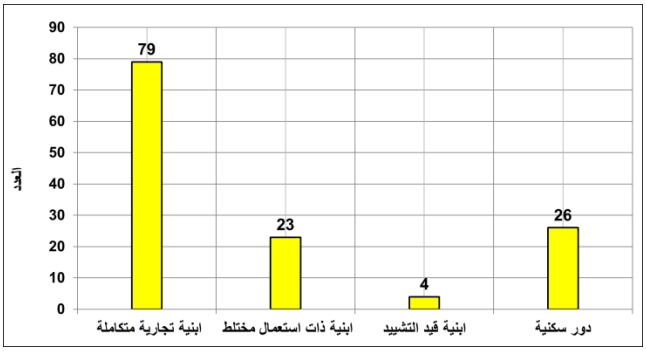
إن معظم الأبنية التجارية المطلة على شارع أبو الطيارة التجاري متعددة الطوابق بعد أن كانت دوراً سكنية مطلة على الشارع التجاري، فقد تأسس شارع أبو الطيارة سنه 1989، وتم تحويل الشارع من شارع سكني إلى شارع تجاري سنة 2003 . فضلا عن أن سيادة الابنية المطلة على الشارع مكونه من طابقين إلى ثلاثة طوابق على جانبي الشارع، ويوضح الجدول (6) والشكل (4) أن عدد الابنية التجارية المتكاملة في الشارع بلغت (79) بناية ،وبنسبة (60%). في حين أن الابنية ذات الاستعمال المختلط بلغ عددها (23) بناية ،وبنسبة (17%). أمَّا الأبنية قيد التشييد بلغت (4) وبنسبة (3%). ولقد شغلت الدور السكنية عددها (26)وبنسبة (20%).

جدول (6) نوع استعمال الابنية المشيدة في شارع أبو الطيارة

ت	نوع استعمال الابنية	العدد	النسبة %
.1	أبنية تجارية متكاملة	79	60
.2	أبنية ذات استعمال مختلط	23	17
.3	أبنية قيد التشييد	4	3
.4	دور سكنية	26	20
	المجموع	132	%100

المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة (2018)

شكل (4) نوع استعمال الأبنية المشيدة في شارع أبو الطيارة



المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (6)

سادسا : تحليل استمارات الاستبيان لأصحاب المكاتب والمحال التجارية والزبائن

إن تحليل العلاقات المكانية لاستعمالات الارض لمنطقة الدراسة يتطلب معرفة الدوافع الاقتصادية والاجتماعية وعادات الناس وتقاليدهم في عملية التسوق؛ اذ تعد من المتطلبات الضرورية إذ إن الانسان هو الذي يعيش وهو الذي يقوم بتطوير وتحسين هذه المناطق، فضلا عن أنه هو المستفيد الأول منها . وقد تمَّ توزيع استمارات الاستبيان على اصحاب المحلات التجارية التي كانت تحتوي على الاسئلة المتعلقة بالبحث؛ اذ تم تحديد حجم العينة (152) محلا تجاريا من المجتمع الاصلي البالغ عددها (322) محلا تجاريا ،وكانت عينة عشوائية , وكانت النتائج بعد تفريغ البيانات من استمارات الاستبيان على النحو الآتي :

حجم العينة

$$n= \frac{N}{1+N(E)2}$$

أولا: ملكية المكاتب والمحال التجارية في شارع أبو الطيارة

يتضح من الجدول (7) أن معظم المكاتب والمحال التجارية لاتدار من قبل مالكيها وإنما من قبل المؤجرين، ويعود سبب ذلك إلى ارتفاع الايجارات والسرقفلية في شارع أبو الطيارة؛ إذ بلغت قيمة الايجارات في هذا الشارع إلى (400 الف - مليون) دينار ؛ مما يغري مالكي العقارات إلى استثمارها اقتصاديا. ففي الجانب الأيمن ترتفع قيمة الإيجارات أكثر من الجانب الأيسر لأن الجانب الأيمن فيه أكبر عدد من المكاتب والمحال التجارية، وبلغت نسبة المحال التجارية المؤجرة بنسبة (88%) ،ونسبة المحال التي تدار من قبل مالكيها بنسبة (12%) كما في الجدل (7)

جدول (7) ملكية المكاتب والمحال التجارية

ت	ملكية المحل	العدد	%
1	ملك	18	12
2	إيجار	134	88
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018.

ثانيا: عدد ساعات العمل اليومية للمكاتب والمحال التجارية في شارع أبو الطيارة

من الجدول (8) والشكل(5) تظهر النسب المتفاوته من خلال ساعات العمل اليومية للمكاتب والمحال التجارية ؛ إذ بلغ عدد المكاتب والمحال التجارية التي تعمل لساعات (5-8) ساعات يوميا نسبة (66%) ؛ وهو أعلى معدل لساعات العمل اليومي، في حين بلغ عدد المكاتب والمحال التجارية التي تعمل (9-12) ساعة نسبة (13%)، أمَّا اقل النسب التي كانت تعمل لساعات العمل اليومي فقد بلغت (8%) . ومن الدراسة والمسح الميداني أتضح أن المحلات التجارية التي تعمل لساعات طويلة تصل إلى (20) ساعة هم أصحاب الأفران وأصحاب المعجنات والحلويات.

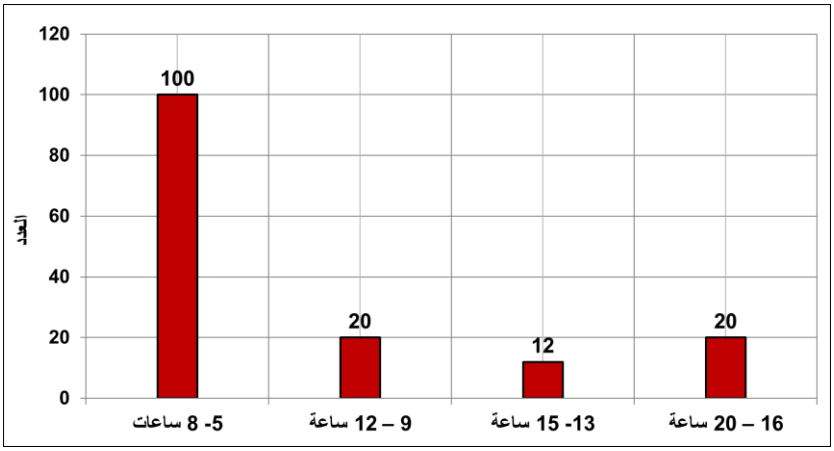
جدول (8) عدد ساعات العمل اليومي للمحال التجارية والمكاتب في شارع أبو الطيارة

ت	عدد ساعات العمل	العدد	%
1	5- 8 ساعات	100	66
2	9 – 12 ساعة	20	13
3	13- 15 ساعة	12	8
4	16 – 20 ساعة	20	13
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد

شكل (5) عدد ساعات العمل اليومي للمحال التجارية والمكاتب في شارع أبو الطيارة



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (8)

ثالثا: عدد العاملين في المكاتب والمحال التجارية في شارع أبو الطيارة

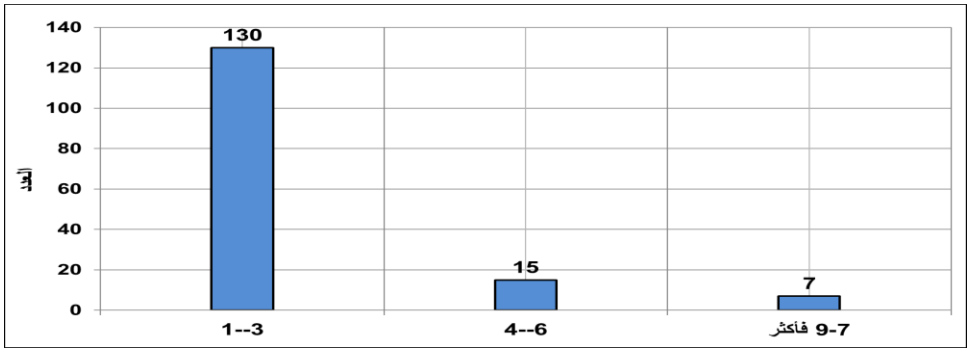
اتضح من الجدول (9) والشكل (6) للمسح الميداني لشارع أبو الطيارة أن عدد العاملين في المكاتب والمحال التجارية في شارع لشارع أبو الطيارة يتراوح ما بين (1- 9 عامل). وكانت النسبة الأكبر للمكاتب والمحال التجارية التي يتراوح عدد عمالها بين (1 – 3 عامل) إذ بلغت (86%)، كما موضح في الجدول (9). أمَّا النسبة الثانية فكانت (10%) ، وقد كان عدد العاملين (6-4عامل). وهناك محلات تحتاج إلى أعداد كبيرة من العمال مثل المجمعات التجارية المتوسطه مثل: مجمع كلشي وكلاشي ، ومجمع غيث وليث، والمطاعم، و محلات شرب القهوة كما في الجدول (9) والشكل (6)

جدول (9) عدد العاملين في المكاتب والمحال التجارية

ت	عدد العاملين	العدد	%
1	3-1	130	86
2	6-4	15	10
3	9-7 فأكثر	7	4
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل (6) عدد العاملين في المكاتب والمحال التجارية



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (9)

رابعا : محل سكن أصحاب المكاتب والمحال التجارية لشارع أبو الطيارة

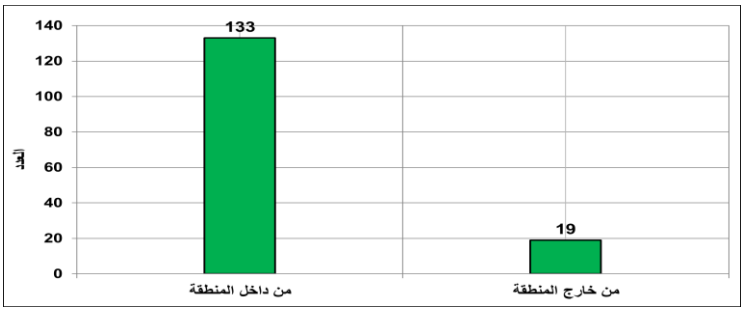
اتضح من الجدول (10) والشكل (7) للمسح الميداني لشارع أبو الطيارة أن أكثر من ثلاث أرباع اصحاب المحال التجارية هم من داخل المنطقة اذ بلغت النسبة (88%)، أمَّا اصحاب المحال التجارية الذين يسكنون خارج المنطقة فقد بلغت نسبتهم (12%) ، ومعظمهم من الأحياء المجاورة والمناطق القريبة منها.

جدول (10) محل سكن أصحاب المكاتب والمحال التجارية

ت	محل السكن	العدد	النسبة %
1	من داخل المنطقة	133	88
2	من خارج المنطقة	19	12
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل (7) محل سكن أصحاب المكاتب والمحال التجارية



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (10)

خامسا : وسيلة النقل التي يستخدمها أصحاب والمحال للتنقل في شارع أبو الطيارة

يتضح من الجدول (11) والشكل (8) أن (85%) من أصحاب المكاتب والمحال التجارية للشارع التجاري يأتون سيرا على الاقدام إلى محلاتهم؛ وذلك لقرب محل سكناهم من محلاتهم التجارية، وبلغت نسبة (7%) ممن يأتون بسيارتهم

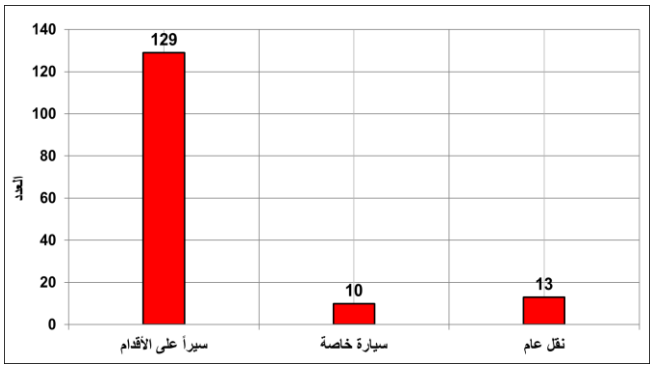
الخاصة؛ وذلك لأنهم يسكنون بإحياء قريبة منها، في حين بلغت نسبة الذين يستخدمون النقل العام (8%) في تنقلاتهم؛ وهم العمال الذين يعملون في المكاتب والمحلات التجارية.

جدول (11) وسيلة النقل التي يستخدمه أصحاب المحلات للتنقل

ت	واسطة النقل	العدد	النسبة %
1	سيراً على الأقدام	129	85
2	سيارة خاصة	10	7
3	نقل عام	13	8
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل (8) وسيلة النقل التي يستخدمها أصحاب المحلات



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (11)

سادسا : حجم المبيعات اليومي للمكاتب والمحال التجارية في شارع أبو الطيارة

يتضح من الجدول (12) والشكل (9) أن هناك تبايناً في حجم المبيعات اليومية للمحلات التجارية للشارع التجاري في شارع أبو الطيارة؛ وذلك بسبب اختلاف نوع السلع والبضائع التي تعرضها المحلات التجارية، فكانت معظم الإجابات عن حجم المبيعات والنسبة الأعلى كانت (متوسط)بنسبة (74%)، في حين بلغت حجم المبيعات (جيد) كانت (16%)، والضعيف (10%). ومن خلال توزيع استمارات الاستبيان فقد امتنع اغلب المحلات التجارية من إعطاء أرقام غير حقيقة تحسبا من الضرائب ولأسباب اقتصادية أيضا .

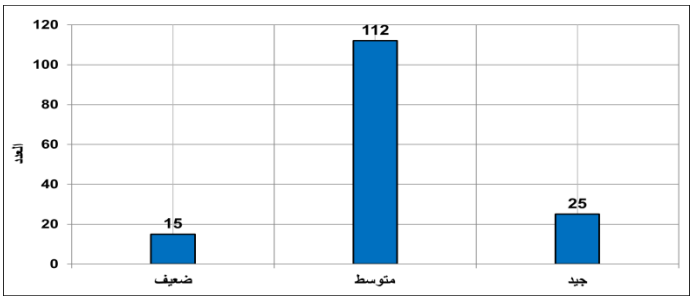
P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد

جدول (12) حجم المبيعات اليومية للمكاتب والمحال التجارية

ت	حجم المبيعات	العدد	%
1	ضعيف	15	10
2	متوسط	112	74
3	جيد	25	16
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل (9) حجم المبيعات اليومية للمكاتب والمحال التجارية



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (12)

سابعا: أوقات ذروة للتسوق للزبائن من المكاتب والمحال التجارية

أظهرت نتائج المسح الميداني أن وقت ذروة تسوق الزبائن للمحال التجارية كان مساءا بنسبة (80%)؛ (أي أوقات العصر من الساعة الخامسة عصرا) حيث تكون محلات الكماليات ومواد التجميل ومحلات الملابس للنساء والأطفال والرجال وغيرها ومحلات الأثاث وعيادات الأطباء مفتوحة كما في الجدول (13) والشكل (10). أمَّا التسوق عند الصباح فكانت النسبة (7%) ؛ وهي نسبة قليلة جدا إذ إن معظم الناس في شارع أبو الطيارة يستيقظون بوقت متأخر.

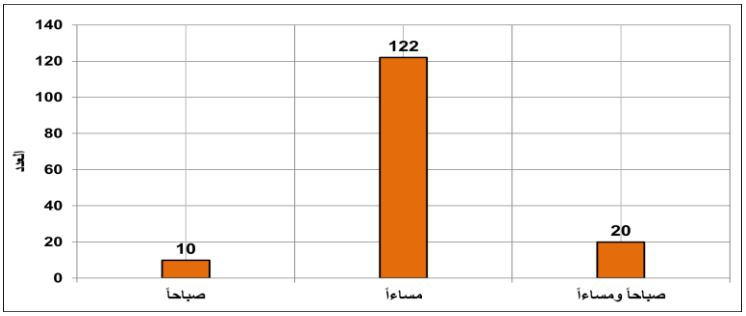
جدول (13) أوقات ذروة للتسوق للزبائن من المكاتب والمحال التجارية

ت	الوقت	العدد	النسبة %
1	صباحاً	10	7
2	مساءاً	122	80
3	صباحاً ومساءاً	20	13
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل(10) أوقات ذروة للتسوق للزبائن من المكاتب والمحال التجارية

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (13)

ثامنا : أماكن وقوف مركبات أصحاب المكاتب والمحال التجارية لشارع أبو الطيارة

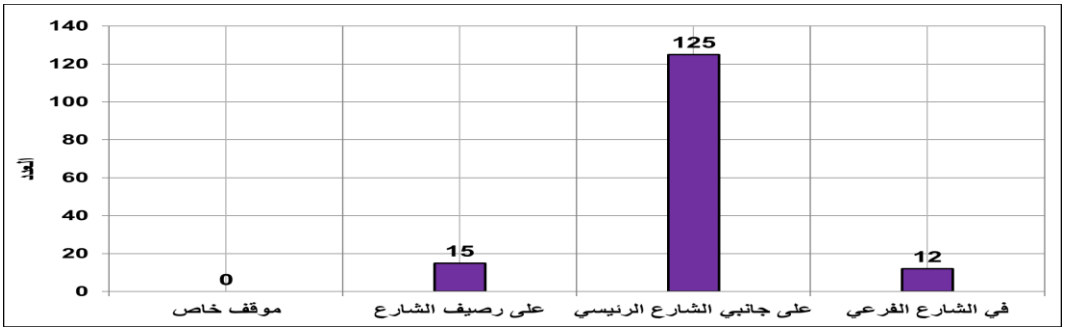
أظهرت نتائج المسح الميداني ومن خلال الجدول (14) والشكل(11) كانت إجابات أصحاب المكاتب والمحلات التجارية بعدم توافر مواقف خاصة للسيارات سواء أكانت لأصحاب المحلات أم للزبائن إذ يضطر المتسوق إلى إيقاف مركبته في أماكن غير مخصصة لوقوف السيارات مما يؤدي إلى عرقلة حركة المرور في الشارع؛ إذ بلغت نسبة الذين يوقفون سياراتهم على جانبي الشارع (82%) ، وهي نسبة مرتفعة . في حين بلغت نسبة الذين يوقفون سياراتهم على الرصيف (10%)، فضلا عن نسبة (8%) ممن يستخدمون الشوارع الفرعية لإيقاف مركباتهم.

جدول (14)أماكن وقوف مركبات أصحاب المكاتب والمحال التجارية

ت	نوع الموقف	العدد	%
.1	موقف خاص	-	-
.2	على رصيف الشارع	15	10
.3	على جانبي الشارع الرئيسي	125	82
.4	في الشارع الفرعي	12	8
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018

شكل (11) أماكن وقوف مركبات أصحاب المكاتب والمحال التجارية



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (14)

تاسعا :أهم المشاكل التي يعاني منها أصحاب المحلات التجارية في شارع أبو الطيارة

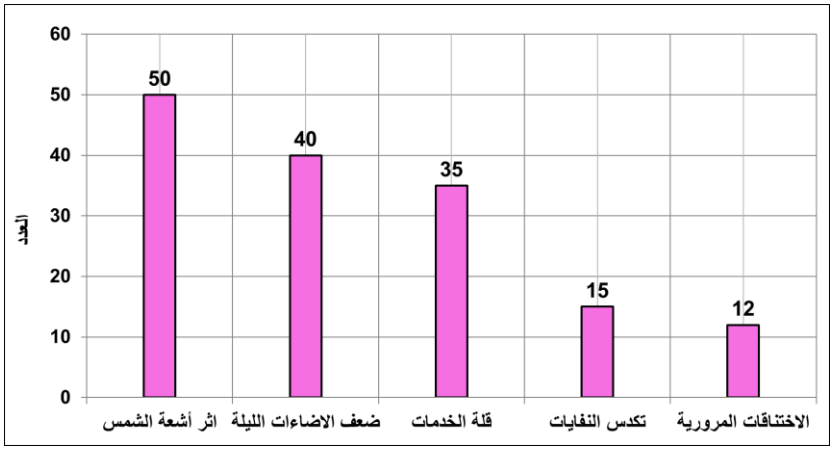
يتضح من (15) والشكل (12) أن (32%) من أصحاب المكاتب والمحلات التجارية يعانون من تأثير الأشعة الشمسية إذ يقومون بعرض بضاعتهم على الرصيف؛ وهذا مما يعرض بضاعتهم إلى التلف وكانت هذه النسبة الأعلى إذ إن أغلب العمارات والمحلات التجارية تكون في واجهة الشمس وخاصة في وقت الصيف وفي الجانب الأيمن بالذات، في حين اخذت مشكلة الأضاءات الليلية بنسبة (26%)، إذ إن المحلات يعتمدون بشكل ذاتي على المنطقة الواقعة أمام محلاتهم على الإضاءة وكذلك من المولدات السحب ،ويعاني (23%) من قلة الخدمات أهمها: الكهرباء، وارتفاع سعر الأمبير للمولدات الأهلية وخاصة في الصيف حيث الانقطاع المستمر للكهرباء؛ وهذا مايسبب إتلاف البضائع وخاصة المواد الغذائية مثل: منتجات الالبان التي تعتمد على البرادات، وكذلك اللحوم وغير ذلك من المنتجات. أمَّا من حيث تكدس النفايات فيعاني أهل المنطقة من تكدس النفايات، وقلة الحاويات، وعدم وصول سيارات النظافة في وقتها، وأدى ذلك إلى تشوه الشارع واطلاق الروائح الكريهة إذ بلغت النسبة (10%)، فضلا عن مشاكل أخرى وهي الاختناقات المرورية والازدحام وخاصة في أثناء ذروة التسوق في المساء مع عدم توافر مواقف خاصة للسيارات وعدم الاهتمام بالرصيف والشارع الجانبي، وأن هذه المشكلة أخذت نسبة (9%).

جدول (15) المشاكل التي يعاني منها اصحاب المحال التجارية في شارع أبو الطيارة

ت	المشكلة	العدد	%
1	أثر أشعة الشمس	50	32
2	الاختناقات المرورية	12	9
3	قلة الخدمات	35	23
4	تكدس النفايات	15	10
5	ضعف الإضاءات الليلية	40	26
	المجموع	152	%100

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على المسح الميداني لمنطقة الدراسة 2018.

شكل (12) المشاكل التي يعاني منها أصحاب المحال التجارية في شارع أبو الطيارة



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول (15)

الاستنتاجات

1. تم تصديق الشارع تجاريا 1989م، وتم تحويل الشارع من شارع سكني إلى شارع تجاري من قبل دائرة بلدية الدورة ببغداد سنة 2003م.
2. وجدت الدراسة تبايناً في قيمه الايجارات تبعا لأهمية المنطقة إذ تتروا ح قيمه الإيجار من (400الف إلى مليون دينار شهريا) .
3. يعاني أصحاب المكاتب والمحال التجارية من ضعف الخدمات وخاصة المحلات التحتية وتراكم نفايات، وهذا يعني غياب دور بلدية الدورة بالاهتمام بهذا الشارع .
4. وجود المتجاوزين والباعة المتجولين في الرصيف وهذا ما يسبب ضيقاً في الحركة والازدحام المروري.
5. عدم وجود مواقف خاصة للسيارات وهذا يسبب ضيقاً وتلوثاً بيئياً للشارع التجاري.

التوصيات

1. تأمين مساحات خاصة لوقوف السيارات للحد من الاختناق المروري .
2. تنظيم شارع أبو الطيارة التجاري عن طريق وضع أعمدة للإضاءة الليلية.
3. منع الباعة من بسط بضاعتهم على الرصيف فعلى أمانة بغداد وضع أكشاك نظامية لهم في مناطق مخصصة
4. الاهتمام بنظافة البيئة ومحاولة التخلص من تكدس النفايات يوميا .
5. ضرورة العمل على تسقيف المحلات التجارية وخاصة في الجانب الأيمن المعرض لأشعة الشمس الحارقة وبما يلاءم عملية التطور .

المصادر والمراجع

الجنابي, هاشم خضير(1984) التركيب الداخلي لمدينة موصل القديمة, جامعة الموصل

هاشم خضير. (1982)**.** ***التركيب الداخلي لمدينة الموصل القديمة***. مديريه دار الكتب للطباعة والنشر. جامعة الموصل

الاشعب , خالص حسني و محمد , صباح محمود. (1983). ***مورفولوجية المدينة***. جامعة بغداد

حسين ,عبد الرزاق عباس.(1977). ***جغرافية المدن***. مطبعة اسعد. جامعة بغداد

عمري ,مقداد بن الطاهر بن يوسف (2000)**.** ***البنية الوظيفية لمنطقة الكرخ القديمة***. رسالة ماجستير غير منشوره . جامعة بغداد . كلية التربية ابن رشد

محمود, مازن نوري (1990)**.** ***تطبيق ومراقبة استعمالات الارض باستخدام معلومات التحسس النائي المتوفرة*** . رسالة ماجستير غير منشوره . جامعة الموصل . مركز التحسس النائي

امانة بغداد . (2019). ***قسم التصاميم شعبة نظم المعلومات الجغرافية*** . بيانات غير منشوره

الجهاز المركزي للإحصاء . لسنة (2019). وزاره التخطيط , ***اسقاطات سكانية***. بيانات غير منشوره

دائرة بلدية الدورة . (2019). ***شعبة نظم المعلومات الجغرافية*** . بيانات غير منشوره

دائرة بلدية الدورة . (2019). ***قسم الاجازات*** . بيانات غير منشوره

دائرة بلدية الدورة . (2019) ***قسم الجباية*** . نظم المعلومات الجغرافية . بيانات غير منشوره

References

Al-Janabi, Hashem Khudair,(1982) Internal Structure of the Old City of Mosul, Directorate of Books for Printing and Publishing, Mosul University

Al-Ash'ab, Khalis Hosni and Mohammed Sabah Mahmoud,(1983) *City Morphology*, University of Baghdad

Hussein, Abdul Razzaq Abbas,(1977) *Geography of Cities*, University of Baghdad, Asaad Press

Omri, Mekdad bin Taher bin Yousef,(2000) *functional structure of the old Karkh*, Master Thesis , University of Baghdad, College of Education Ibn Rushd

Mahmoud, Mazen Nouri,(1990) *Application and Monitoring of Earth Uses Using Remote Sensing* Information, Unpublished Master Thesis. Mosul University, Remote Sensing Center.

Mayoralty of Baghdad,(2019), *Designs Division*, GIS, unpublished data

Central Statistical Organization, for the year (2019), Ministry of Planning, Population Projections, unpublished data

Dora Municipality Department,(2019) GIS Division, unpublished data

Dora Municipality Department,(2019) Vacations Section, unpublished data

Dora Municipality Department,(2019), Collection Department, GIS, Unpublished Data

P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

أثر استراتيجية (لي المعرفية) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ
مروة بشار جبار

أحمد هاشم محمد
طرائق تدريس التاريخ - جامعة بغداد – كلية التربية للبنات
dr.ahmed196660@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.14

Received 1/9/2017 Accepted 24/1/2018

الملخص

يهدف البحث إلى معرفة أثر استراتيجية (لي المعرفية) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ ، تكون مجتمع البحث من المدارس الثانوية النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الأولى . بلغ حجم عينة البحث (45) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي بواقع (21) طالبة للمجموعة التجريبية، و(24) طالبة للمجموعة الضابطة. وقد اختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي يتلاءم مع البحث الحالي وهدفه . واستعملا أداة موحدة لقياس تحصيل الطالبات تألفت من (50) فقرة اتصفت بالصدق، وتم استخراج ثبات الأداة بالاعتماد على معادلة ارتباط بيرسون فبلغ (0.79)، وصحح بمعادلة سيبرمان (20) فبلغ معامل الثبات النهائي (0.82)؛ وهو نسبة ثبات تعد مقبولة في الدراسات التربوية والنفسية . وفي ضوء ذلك فقد باشر الباحثان بتطبيق التجربة يوم الأربعاء الموافق 2016/10/19، وبعد الانتهاء من إجراء عمليات التكافؤ بين مجموعتي البحث طبق الباحثان الاختبار الخاص يوم الاثنين الموافق 2017/1/9 ، إذ تم الحصول على استجابات الطالبات وأصبحت البيانات الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي جاهزة للمعالجات الإحصائية .إذ استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سيبرمان –براون، واختبار مربع كاي، ومعامل صعوبة الفقرات، ومعامل التمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة. وبعد تطبيق الباحثان للاختبار على الطالبات أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (43) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفقاً لاستراتيجية لي المعرفية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ذلك قدم الباحثان استنتاجات متعددة وتوصيات ومقترحات .

الكلمات المفتاحية: استراتيجية لي – مادة التاريخ

The Impact of Lee's Cognitive Strategy on the Achievement of the 5th Grade Literary brunch Female Students in the Module of History

Marwa Bashar Jabbar

Ahmed Hashem Mohammed
Teaching methods of history
University of Baghdad - College of Education for Women
dr.ahmed196660@gmail.com

Abstract

The research aims to find out the impact of Lee's cognitive strategy on the achievement of fifth-grade literary students in the module of history. The research community consists of the secondary female day schools of Al-Karkh Al-Oula Directorate General of Education. The size of the research sample comprises (45) female students of the fifth grade of the literary brunch, (21) students for the experimental group and (24) students for the control group. The researchers have chosen an experimental design with partial control to suit the current research and its goal. They used a unified tool to measure the achievement of female students, which consisted of (50) items

characterized by sincerity and they extracted the stability of the tool based on the Pearson correlation equation (0.79) and corrected the equation with Syberman (20). The final stability coefficient (0.82), a ratio of stability, which is acceptable in educational and psychological studies. In light of the above, the researchers commenced the experiment application on Wednesday, 19/10/2016. The responses of the students were obtained and the data for the post-achievement test was ready for statistical analysis. The researchers used the following statistical methods (T-test for two independent samples, Pearson correlation coefficient, Cyberman-Brown equation, Kay square test, Paragraph difficulty coefficient, discrimination coefficient and equation of the effectiveness of incorrect alternatives. After applying the test to the students, the results indicated that there was a statistically significant difference at the level of significance (0.05) and degree of freedom (43) between the average scores of the experimental group students who studied according to Lee's cognitive strategy and the average scores of the control group who studied according to the traditional method of post-achievement test for the modern and contemporary history of Europe and America in favor of the experimental group. In light of this, the researchers presented several conclusions, recommendations and proposals.

Keywords: **Lee's Strategy, methods of teaching, History**

الفصل الأول :

أولا- مشكلة البحث :

على الرغم من أهمية التأريخ إلاأن الطريقة التقليدية القائمة على الإلقاء مازالت هي النمط السائد في مدارسنا ، إذ يجلس الطلبة في صفوف منتظمة ويستمعوا إلى شرح المدرس ويكتبوا ما يكتبه ويجيبوا عن الأسئلة التي يطرحها عليهم.إن اعتماد مدرسي مادة التاريخ على الطريقة الالقائية وقلة استعمال الاستراتيجيات الحديثة أدت إلى انخفاض مستويات التحصيل الدراسي وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (دارا ، 2005) ، لذا يرى الباحثان أن الطلبة بحاجة ماسة إلى طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس تساعدهم على إثراء معلوماتهم عن طريق إتاحة الفرصة للمشاركة الفاعلة في التدريس والتوصل إلى أفكار جديدة إذ لم تعد طريقة الشرح والتلقين تتناسب مع تطورات العصر الذي نعيش فيه ، واستجابة لدعوات المهتمين بالتربية إلى ضرورة جعل الطلبة محورا متمركزا تدور حوله أركان العملية التدريسية واعتماد الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في غرفة الصف ، وعدم الاعتماد على الطرائق والأساليب التي تجعل الطلبة فقط متقنين لمحتوى المادة ومقبلين على حفظ ما فيها ، ارتى الباحثان اعتماد أحدى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس هي استراتيجية (لي المعرفية) وخوض غمار تجريبها في تدريس مادة تاريخ اوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر لعلها تسهم في تطوير عملية التدريس لمادة التاريخ ورفع مستويات التحصيل عند الطالبات ، ومن ثم يمكننا تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي : (هل لاستراتيجية لي المعرفية أثر في تحصيل مادة التاريخ عند طالبات الصف الخامس الأدبي) .

ثانيا- أهمية البحث :

يحتل الجانب العلمي في الوقت الحاضر مكانةً بارزة نتيجة للتطورات التي يشهدها عالمنا المعاصر وفي شتى المجالات ومنها ميدان التربية والتعليم، والتقدم التكنولوجي الهائل والثورة المعلوماتية، إذ أحدثت كل هذه الأمورتغيرات جذرية في مفهوم التدريس (الحريري، 2007، ص5) . وفي ظل هذا التطور العلمي تقع على التربية مسؤولية مهمة هي مواكبة هذا التطور الكبير عن طريق إعداد الملاكات البشرية القادرة على مواكبة التطور العلمي والتقني المتواصل ومسايرته (الحيلة، 1999،ص 18) . فالتربية عملية تطبيع مع الجماعة وتعايش مع الثقافة، وهي حياة كاملة لكل مجتمع وركن مهم يساهم في عملية تشكيل وصقل الإنسان وهي في النهاية النتاج الذي نشكل به أنفسنا، فتعد التربية زاوية التراث الثقافي الذي يكون الطالب أحد ورثته المتصف بقابليته على استقطاب كل ما من شأنه العمل على تعزيز التراث وديمومة الحياة الفاعلة التي تضفي على المجتمع الرقي والازدهار وفي خضم ذلك كله تظهر أهمية التربية كونها الأساس الذي يعتمد عليه المتعلمين في عملية التعايش والتوافق مع معايير الحياة وبما يتوافق مع بيئتهم الاجتماعية التي يحيون بها (جابر، 2010،ص 107) .

إن أهمية التربية تظهر عن طريق إعداد الأنسان وتأهيله إذ يتمكن الفرد من الإسهام في تنمية المجتمع، وهي من أكثر الوسائل تأثيراً في إعداد الطالب اعتدادا وطنياً وعلمياً، ولا تستطيع التربية أن تحقق أهدافها إلاعن طريق التعليم بوصفه الميزان القادر على التنشئة الشخصية للمتعلمين إذ جاء أهتمام الدين الحنيف بالتعليم واضحا لا لبس فيه وذلك يتضح فيما نزلت من آيات كريمة تناولت التعليم وأهميته في الحياة فضلا عن سيرة المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) ودعواته المتواصلة لعملية التعليم، ولعل موقف الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)واضحا بخصوص ذلك ، إذ دخل يوما(صلى الله عليه وآله وسلم)إلى المسجد فشاهد مجلسين؛الأول: قوم يدعون إلى الله تعالى. والأخر:قوم يعلمون الناس؛ فقال:(صلى الله عليه وآله وسلم)" أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس " (الإبراشي، 1985،ص 20) .

ويرى الباحثان أن للتربية والتعليم مهمة عظيمة في حياة الإنسان ولكل منهما أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها ولكي يتمكن كل منهما من ذلك يتوجب العمل المستمر على توفير متطلباتهما، وأن تكون هناك عملية تواكب مع التغيرات العلمية والمعرفية، وأن توثقا علاقاتهما بالأسرة والمجتمع فهما العاملان الأكثرأهمية في إنجاح أهدافهما ؛ إذ إن نجاح العملية التعليمية تتركز على مجموعة من الأركان الأساسية منها المناهج التربوية التي هي الأساس الذي تستمد منه التربية قوتها وتستند إليه في تحقق الأهداف المطلوبة (التميمي ، 2000 ،ص2) .

إن العملية التعليمية من دون منهج تبقى غير متكاملة ، لأن المنهج يحدد معالم الطريق إلى التعَلم والتخصص الأكاديمي والمهارات المطلوب إتقانها، وبهذا الصدد يقول أحد المربين: " إننا عندما نقوم بتخطيط المنهج فإننا نرسم الطريق بتكوين جيل يتصف بالصفات التي نرجوها ونضع أسسا لمجتمع نطمح إليه " (حميدة وأخرون ، 2002،ص 80) .

إن النظرة الحديثة للمنهج تؤكد على أهمية المتعلم، وتشجيعه على التعاون مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتدريبيهم على الأساليب الديمقراطية عبر الجمع بين الأصالة والمعاصرة (الخوالدة، 2007،ص 12)؛وفي ضوء ما تقدم انعقدت الكثير من المؤتمرات الدولية والعربية والمحلية التي دعت إلى تطوير المناهج ومنها: المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي انعقد في الجامعة المستنصرية (2005) والذي أكد على جملة من التوصيات لعل أهمها ((وجوب مواصلة تطوير المناهج الدراسية ومنها المواد الاجتماعية)) (الجامعة المستنصرية: 2005،ص 11).

إن لمناهج المواد الاجتماعية مكانة مرموقة بين المناهج الدراسية ، واهتمام كبيرا في عمليات التخطيط والتصميم والبناء والتطوير بسبب ادراك ووعي المؤسسات التربوية في بناء شخصية المتعلم المتكاملة والمنتجة (حميدة وأخرون ، 2002،ص 55)

.

إذ يعد منهاج مادة التاريخ أحد المناهج الاجتماعية التي لها مكانة بارزة بين المقررات الدراسية مستمدة مكانتها من طبيعة وأهمية المجتمعات الإنسانية ودراسة القضايا والأحداث والمشكلات التي تطرأ على هذه المجتمعات إذ يساهم تدريس التاريخ بضمان

تكوين مطالب بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تظهر فيه قيمة الحضارة بصدق وقادرة على فهم الحاضر في تنوعه وتطوره بين الشعوب ودول العالم والوعي بالقضايا الكبرى (قطاوي ، 2007 ،ص 26) .

وفي هذا الصدد يشير(الخزاعلة وأخرون، 2011) إلى أن مادة التاريخ تحتاج إلى مدرس يعمل على توصيل المعلومة للطالب، فهو الأساس في تنفيذ ومتابعة المناهج بدرجة عالية من الإتقان، فمن خلال اتصاله بطلبته، وإدارته للعديد من التفاعلات القائمة بينهم ، يستطيع أنْ يضع يده على مواطن القصور في المادة ، إذ يتفق الكثير من المربين على أنّ المدرس هو المفتاح الرئيس لإنجاح العملية التربوية فهو الخبير الذي اختاره المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية ؛ إذ أكد الكثير من التربويين على أهمية دور المدرس " أن المدرس هو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صلاح المدرس يكون صلاح التعليم " (الخزاعلة وأخرون، 2011،ص 496)ولأهمية مدرسي التاريخ أوصى المؤتمر العلمي الثالث عشر في جامعة بابل على ((ضرورة تطوير العملية التعليمية في العراق والنهوض بها وتطوير قابليات المدرسين والمدرسات ومهاراتهم ورفع مستوى الطلبة وتأكيد إدخال استراتيجيات وطرائق وأساليب تربوية حديثة في التعليم)) (جامعة بابل ، 2012) . ويرى الباحثان أن لاستراتيجيات التدريس دورا فاعلا قد تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية بوصفها عنصراً مهماً من عناصر نجاح العملية التعليمة وهذا مما جعله يسعى إلى توظيف استراتيجية تدريسية حديثة يأمل أن تعّين الطالبات على فهم أكثر لمادة التاريخ وهي استراتيجية (لي المعرفية) التي تعد من استراتيجيات التعلم المعرفي. فهي تساعد على تطوير الأهداف التعليمية ومواكبة الحياة المعاصرة، وذلك عن طريق خلق جو إيجابي من التفاعل الصفي يحرر الطاقات والأفكار ويدفع بها نحو حل المشكلات. إذ تنطلق الطالبات في هذه الاستراتيجية من دون أية قيود منطقية، ويعتمد المدرّس على انطلاقهن في كل اتجاه، وتعزيز قدراتهن على حل مشكلاتهن بهدف المزيد من الديناميكية والنمو. ويرى الباحثان أنّ أبرز ما يميز هذه الاستراتيجية من غيرها، أنّها تشجع الطالبات على المشاركة في جمع المعلومات ومناقشتها، وتنمية مهاراتهن العقلية، وتزودهن ببيئة آمنة للتعبير عن مشاعرهن، ولا عقاب فيها أو استهزاء بأفكارهن ومشاعرهن، إذ تساعد على طرح الأفكار ذات الاحتمالات الكثيرة والتفكير الإيجابي لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه الطالبات في أثناء سير الدرس، وفي الوقت نفسه تساعد المدرّس على معرفة المخزون الذهني للطالبات، وتعطيه فكرة وافية عن الأساليب التي تستعملها الطالبات لمعالجة الأفكار المتنوعة في المواقف .وبناء على ما تقدم أصبحنا اليوم بحاجة ماسة إلى استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية واتجاهاتهم وميولهم، عن طريق الاعتماد على أنفسهم في أثناء التعليم، بدلاً من التلقين وإعطائهم فرصة الإسهام في اكتشاف المعلومات ومناقشتها، وتشجيعهم على طرح الأسئلة ليعبروا عن أفكارهم الجديدة(بدوي ، 2003 ، ص97) .

أختار الباحثان المرحلة الإعدادية ميداناً لبحثهما الحالي، إيمانا منهماأن ما يميز هذه المرحلة هي شعور الطلبة بالنضج والاستقرار واعتمادهم على انفسهم في تنمية ثقافتهم، وكسب المعلومات المتاحة أمامهم تمهيداً لمواصلة الدراسة الجامعية لمن سيواصل الدراسة .(إبراهيم، 1968،ص 127)؛ وفي ضوء ما تقدم تظهر أهمية البحث في الآتي:

1-أهمية مادة التاريخ إذإنها من المواد الاجتماعية الأساسية ولها الدور الكبير في تطوير قدرات الطلبة على معرفة تراثهم وماضيهم وتزويدهم بثقافة حضارية عريقة من أحداث الماضي العريق

2-أهمية تجريب استراتيجيات حديثة للتثبت من فعاليتها ومنها استراتيجية (لي المعرفية) .

3-تعريف مدرسي ومدرسات التاريخ باستراتيجية لي المعرفية واعتمادها في التدريس .

4-أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة العمرية التي تظهر قدرا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي الذي يمكن الطلبة من التفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه .

ثالثا- هدف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى تعرّف أثر استراتيجية (لي المعرفية) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ.

رابعاً- فرضية البحث :

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر باستراتيجية (لي المعرفية) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي) .

خامساً- حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على الآتي :

1-أحدى المدارس الثانوية النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الأولى .

2-عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في أحدى المدارس الثانوية النهارية للبنات التابعة للمديرية المشار إليها .

3-الفصل الدراسي الأول لعام (2017-2016) .

4- محتوى كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه من وزارة التربية

سادسا- تعريف المصطلحات :

إذ يعرف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث وفقا لترتيبها الزمني

أولا-الأثر (Effect)عرَفه

1- (الحتمي، 1991)" مقدار التغيير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل"(الحتمي، 1991،ص 25) .

2-(شحاته وزينب ، 2003)
(محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيحدث في المتعلم لعملية التعليم المقصود)(شحاته وزينب ، 2003 ، ص22) .
ويعرفه الباحثان إجرائيا (مقدار التغيير الذي أحدثته استراتيجية لي المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر لعينة البحث) .

ثانيا-الاستراتيجية: (Strategy)عرفها
1- (Eggen, 1979) " كل أسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المدرس لتحقيق هدف ما، إذ تشمل كل الوسائل التي يتخذها المدرس ". (Eggen, 1979, P.79)
2-(محمد ، 2016) (فن توظيف الإمكانيات المتاحة في أي عمل من الأعمال والإفادة من تلك الإمكانيات إلى أقصى حد ممكن)(محمد ، 2016 ، ص90) .
ويعرفها الباحثان إجرائيا (مجموعة من الخطط والإجراءات التي أعدها الباحث لتدريس طالبات المجموعة التجريبية لموضوعات مادة تاريخ أوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر لعينة البحث) .

ثالثا-استراتيجية (لي المعرفية) (Lees cognitive strategy)عرَفها
1- (Shulman l.s& elastin a.s, 1975)" استراتيجية تتم فيها عملية التعلم عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطلبة إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بأشراف المدرسة للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها ". (Shulman l.s& elastin a.s, 1975, P.178).
2-(بدوي ، 2003) (أحدى استراتيجيات المعرفية التي تجعل التعليم أكثر إثارة وسهولة وتشويق وأكثر فاعلية وتساعد الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المادة) (بدوي ، 2003 ،ص 155) .
ويعرفها الباحث إجرائيا (مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية عن طريق وضعهن بموقف تعليمي مثير ويتعاملن مع ذلك الموقف بإيجاد الحلول المناسبة له).

رابعاً- التحصيل (Achievement) عرفه
1-(Webster, 1981)
" النتيجة النوعية المكتسبة من خلال بذل جهد تعليمي معين ". (Webster, 1981,P.9)
2-(شحاته وزينب ، 2003) (ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومفاهيم ومعارف معبرا عنه بدرجات في الاختبار المعد بالشكل يمكنه قياس المستويات المحددة) (شحاتة وزينب ، 2003 ، ص8) .
ويعرفها الباحثان إجرائيا (الدرجة النهائية التي تحصل عليها طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعده الباحث في موضوعات تاريخ اوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي).

خامسا-الصف الخامس الأدبي (Fifth Grade Literary)
" هو السنة الثانية من المرحلة الإعدادية (الفرع الأدبي) وتكون هذه المرحلة بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات حيث تشمل الصف (الرابع، الخامس، السادس) ". (وزارة التربية، 1989،ص 4) .

سادسا-التاريخ (History)عرفه
1- (ابن خلدون، 1968)
" الأخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول، تنمو فيه الأقاويل، وتضرب فيه الأمثال ". (ابن خلدون، 1968،ص 20).
2-(الأمين وأخرون ،1992)
(علم دراسة الحضارات والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة)(الأمين وأخرون ،1992 ،ص 11) .
ويعرفها الباحثان إجرائيا (مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم التي يتضمنها الفصول (الأول والثاني والثالث) من كتاب تاريخ أوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الأدبي من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (2016- 2017) .

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة
يتضمن هذا الفصل جوانب نظرية عن استراتيجية لي المعرفية ودراسات سابقة تم اعتمادها من قبل الباحثان والتي لها علاقة بالبحث الحالي وهدفه سيتم تناولهما على وفق الآتي :

أولا-جوانب نظرية :
تشمل الجوانب النظرية على المحور الأول مرتكزات أساسية لاستراتيجية لي المعرفية :
تعَد النظرية المعرفية من النظريات المهمة، التي ارتكزت في أطرها المعرفية على الجانب العقلي للطالب فهي تهدف إلى التقليل من عمليات الحفظ والتكرار، وإبراز دور الفهم والتركيز(قطامي ، وآخرون ، 2003، ص70)، إذيهدف التعَلم المعرفي إلى مساعدة الطلبة على تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم بصيغ أو أطر ذات معنى، وهم بذلك قد يصبحوا مستقلين عن طريق استراتيجيات التعلَم التي نعني بها الاستجابات والسلوكيات وأنماط التفكير وأساليبه القصدية التي يعتمدها الطلبة في أثناء تعلمهم(أبو رياش، 2007،ص 23) .

ينظر التعلّم المعرفي إلى الأنسان كونهُ باحثاً نشطاً عن المعرفة والتعلم، المبادر إلى ممارسة خبراته التي تجعله قادراً على البحث عن المعلومات الخاصة بالمشكلة التي هو في حدود دراستها وإعادة تنظيمها ليولد تعلّم جديد، أن المتعلم في ضوء المعطيات النظرية المعرفية تجعله قادراً على الاختيار والقرار، وأن يمارس عمليات التعلم ويتجاهل ما دون ذلك من أجل تحقيق الهدف الذي يتطلع إليه. (قطامي وآخرون، 2003،ص 65).

ووفقا لما تقدم يبدو لنا جليا أن هناك أسس متعددة يعتمد عليها التعلم المعرفي في ضوء مرتكزات النظرية المعرفية منها الآتي :

1- ديمومة التعلم واستمراريته على المستوى الذي يستقبل فيه معالجة المادة وتجهيزها ،إذ يرى علماء النفس المعرفي أن استمرارية التعلم وفاعليته المطلقة تعتمدان إلى حد كبير على مستوى معالجة التعلم والممارسة .
2- فاعلية الممارسة على طبيعة البناء المعرفي وخصائصه للفرد واستراتيجياته المعرفية،وشبكة ترابط المعاني داخل الذاكرة طويلة المدى .
3- الممارسة في ظل المنظور المعرفي على مستوى معالجة المعلومات (موضوع التعلم) أو الممارسة ونوعيتها .(الزيات ،2004 ،ص43) .

ويرى الباحثان أن النظرية المعرفية هي الإتجاه السائد الذي يجعل التعليم أكثر اقترابا من حقيقة التعلم الإنساني ، لأن النظرية المعرفية تأخذ بالحسبان خصائص الطلبة والعوامل المؤثرة في تعلمهم ، وأن التعلم لا يحدث إلا إذا أقام الطلبة بحيوية ونشاط في الموقف التعليمي ، بوصفها المتغيرات التي تحدث لدى الطلبة هي تغيرات في عدد من الأبنية المعرفية ، ومستواها ، والاستراتيجيات المعرفية ونوع المعالجة التي يجريها الطلبة ،وبذلك فقد تطور دور الطلبة فاصبح حيويا ، ونشطا ،ومنتظما ، ومديرا ،ومنتجا للمعرفة ومن استراتيجيات النظرية المعرفية استراتيجية (لي المعرفية) التي اعتمدها الباحثان في البحث الحالي .

المحور الثاني :استراتيجية (لي المعرفية)سيتناول الباحثان فيما يخص هذا المحور الآتي :

أ-نبذة عن مؤسس استراتيجية لي المعرفية :

ولد (لي شولمان) في أمريكا عام (1938)وهو عالم نفس تربوي له إنجازات متعددة في حقول الطب والتدريس والعلوم والرياضيات، شغل مناصب إدارية وعلمية عدة منها الرئيس السابق لمؤسسة (كارنيجي)المخصصة بعمليات النهوض بالتعليم والرئيس لجامعة الأبحاث التربوية الأمريكية ، والأستاذ في كلية ستانفورد للدراسات العليا في التعليم،والعضو البارز لهيئة التدريس في جامعة ولاية ميشيغان، إذ ساهم في تدريس معهد بحوث التدريس ، وقد مُنِح لكثرة جهوده العلمية وعطائه التربوي جوائز تقديرية متعددة بين عام (1963-1928م) اعترافا له بما قدمه من أبحاث علمية ومقالات تربوية وكتب تخص العملية التعليمية منها:إعداد الطلبة للحياة الأخلاقية، ومقالات عن التعليم والتعلم وإعادة النظر في المرحلة الإعدادية (Shulman &Elstein ,1975,p.121)

ب-جوانب نظرية :

تعد استراتيجية (لي المعرفية) من الاستراتيجيات التي تنمي لدى الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع المشاكل التي يواجهونها ، والتي لم يسبق لهم أن مروا بها (شبر ، 2006 ،ص212) ،إذ يسعى الطلبة عن طريقها للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه ، بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل أو طرائق تحقق الهدف ، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد (أبو جادوومحمد، 2007 ،ص 61) .

إن خطوات استراتيجية (لي المعرفية) هي الشعور بالمشكلة ، وتحديد المشكلة وجمع البيانات عنها ، ووضع فرضيات حولها ،واختيار ما هو منطقي منها،ومن ثم التعميم بعد المناقشة للوصول إلى حل . (أبو رياش وعدنان ، 2008 ،ص 74) .

وانبثقت هذه الاستراتيجية من مدخل جورج بوليا لحل المشكلات وذلك بإعادة صياغة ما يلاءم المشكلات اللفظية ، وإعادة صياغة الأساليب التي أشار إليها بوليا ، من حيث اللغة والتركيب بما يتلاءم مع مشكلات المرحلة الإعدادية .(عطا الله ،2001 ،ص49)

والمشكلة بشكل عام هي: (موقف مربك أو سؤال محير يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد حيث يشعرون بالحاجة إلى حل ذلك الموقف أو السؤال) . (نعومي ، 2002 ،ص23) .

ويشير (بدوي ،2003) إلى أن المشكلة هي: (موقف أو ظاهرة تتكون من عناصر عدة متشابكة ومتداخلة يكتنفها الغموض ، يواجها الفرد أو جماعة من الأفراد مما يستدعي تحليلها أو تعرف إلى عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها قبل اتخاذ القرار المناسب بشأنها)(بدوي ،2003 ،ص214) .

وقد أوضح سكنر (Skinner)إن على المدرسين أن يركزوا أولا في تدريس المادة الدراسية بكفاءة ،وينغمسون في سلوك أكثر تفاوتا ، وإذا أمكن تشجيع الإنتاجية والمثابرة على نحو منظم ، فإن التشجيع سبب التعزيز واستعمال التعلم المبرمج سيساعد على تنمية أساليب حل المشكلات (جابر ،1977 ،ص33) . ولقد أكدت المدرسة المجالية أن الاكتشاف أفضل من التعلم المبرمج لتنمية سلوك حل المشكلات ، وأكدوا على المدرسين يجب أن يفعلوا كل شيء ممكن لتشجيع الطلبة بأن يعتمدوا على أنفسهم لحل المشاكل التي يواجهونا،ويتضح لنا مما تقدم أن استراتيجية لي المعرفية تساعد على تطوير الأهداف التربوية ومواكبة الحياة المعاصرة وذلك عن طريق تكوين جو إيجابي في البيئة الصفية ،إذ تتحرر الطاقات والأفكار الكامنة ويدفع بها نحو حل المشكلات إذ يتحرر الطلبة في هذه الاستراتيجية من أي قيود ،وتتيح المجال أمام الطلبة للمزيد من التفاعل في إتمام الدرس ، واستنتاج نتائجه ، وتحقيق أهدافه ، وذلك بتعزيز قدراتهم على حل المشكلات بهدف المزيد من الديناميكية والنمو . (Shulman &Elstein ,1975,p.100)

إن اختيار الموقف للاستراتيجيات التدريسية يؤدي إلى المزيد من المتعة والإثارة العقلية عند الطلبة، وأن يصبحوا أكثر إثارة وارتباط بالمادة الدراسية ، ويؤدي إلى التقليل من عمليات الحفظ للمادة الدراسية ، وهذا يخفف العبء على المدرس من جهة ويتيح مجالا أكثر للطلبة في عمليات التعلم ويزيد من دافعيتهم بسبب المشاركة والتعاون في أثناء التعلم من جهة أخرى(دايفيد وف ، 2000 ،ص51) (زيتون ، 1989 ،ص 15).

ج-مراحل التدريس باستراتيجية لي المعرفية

أولاً-الإحساس بالمشكلة :

إن الإحساس بالمشكلة يشتمل على تحديد الهدف على هيئة نتائج متوقعة من الطلبة مع وجود عائق يحول بين الطلبة وتحقيق الهدف؛أي أن على الطلبة أن يعرفوا ما يعيق إرادتهم وبذلك يمكن القول:إن الإحساس بالمشكلة قد حصل (الحيلة، 1999،ص 388) . وفي ضوء ذلك يرى الباحثان أن الإحساس بالمشكلة من مستلزمات التفكير العلمي وهو أمر ضروري في إثارة انتباه الطلبة واستثارة تفكيرهم لإيجاد الحل المناسب لها .

(الأمين وآخرون ، 1992 ، ص 54) .

ثانياً- تحديد المشكلة :

إن تحديد المشكلة نعني توضيحها وبيان أبعادها ومكوناتها الأساسية، ويساهم تحديد المشكلة في سهولة التوصل إلى حلها. (الزغلول وعماد، 2003،ص 325)، ولا تنبثق المشكلة إلا عندما يشعر الباحث بان الموضوع بحاجة إلى إيضاح (عبد الرحمن وعدنان ، 2007 ،ص477) .

ثالثاً- جمع المعلومات :

يتم في هذه المرحلة جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، وكلما كانت المعلومات المتوافرة حول المشكلة غزيرة ساعد ذلك في عملية حلها. وأفضل نقطة للانطلاق لجمع المعلومات هي المناقشات التمهيدية للحصول على كم كافٍ من المعلومات والأفكار التي تساعد الطلبة على فهم المشكلة (أبو جادو ، ومحمد، 2007،ص 377) . ويشير جاكسون إلى أنه بعد التعرف على المشكلة وإدراكها ينبغي الإحاطة بكل ما تتضمن من معلومات وحقائق، وإن لم يتعرف على المعلومات والحقائق والعلاقات بينهما سنفقد استنتاج حلها وتحديدها (Jack Son , 1977,p. 14)

رابعاً- تحديد البدائل الممكنة للحل :

في هذه الخطوة تكون البدائل هي الحلول التي يتوقع أنها ستؤدي إلى حل المشكلة، ويستحسن أن يتم الوصول إلى أكبر عدد ممكن منها؛ فكلما زاد عددها زاد احتمال الوصول إلى البديل المناسب (العفون، 2010،ص 135) .

خامساً-اختيار افضل البدائل :

في هذه الخطوة يتم تحديد المزايا والعيوب لكل بديل من البدائل المتاحة والممكنة للحل، ويتم عملية المفاضلة بين البدائل خلال تقييم كل بديل على حده في ضوء الهدف منه. (الدوري، 2011،ص 101) .

سادسا ـ التقويم :

(هو قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية)، وهو يساعد المدرس في الحكم على مدى فاعلية طريقة التدريس؛ لذا فإن خطوة التقويم تعَد الخطوة النهائية في استراتيجية (لي المعرفية) إذ يتم فيها مقارنة الحل الذي توصل إليه الطلبة بالمعيار الذي وضعه المدرس في الخطوة الأولى (الحيلة، 1999،ص 389) .

ثانيا ـ دراسات سابقة :

تفيد الدراسات السابقة بأنها تعكس الخبرات التطبيقية التي سبق وأن أجريت في موضوع البحث ، والتي تضيف السبل والإجراءات الكفيلة بإنارة الطريق نحو إجراء البحث، فضلا عن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات والإفادة منها قدر الإمكان، ولما كان البحث الحالي يهدف إلى تعرف (اثر استراتيجية لي المعرفية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ) سيتم عرض الدراستين التي تناولت المتغير المستقل؛والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) يبين عرض وموازنة بين دراسات سابقة والدراسة الحالية

اسم الباحث وسنة الدراسة	(صعصع ، 2012)	(علاوي ، 2015)
هدف الدراسة	التعرّف على أثر استراتيجية لي المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات وتنمية ميولهن الجغرافية	أثر استراتيجية لي المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية

حجم العينة وجنسها	إناث (60)	إناث (60)
المرحلة الدراسية والصف	الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات	الصف الثاني المتوسط
المادة الدراسية	الجغرافية	الجغرافية
أداة البحث	اختبار تحصيلي بعدي واختبار الميل	اختبار تحصيلي بعدي
الوسائل الإحصائية	1-الاختبار التائي 2. مربع (كا^2) 3. معامل الصعوبة 4. معامل ارتباط بيرسون 5. معامل السهولة 6. فعالية البدائل الخاطئة	1-الاختبار التائي 2. مربع (كا^2) 3. معامل الصعوبة 4. معامل ارتباط بيرسون 5. معامل السهولة
النتائج	تفوق المجموعة التجريبية اللاتي درسن المادة على وفق استراتيجية (لي المعرفية) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية	تفوق المجموعة التجريبية اللاتي درسن المادة على وفق استراتيجية (لي المعرفية) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية

ثالثا- جوانب الإفادة من دراسات سابقة :

إن الإطلاع على الدراسات السابقة عموما ودراسات سابقة التي تم الاعتماد عليها في البحث الحالي قد أفادت الباحثان في جوانب كثيرة لعل في مقدمتها الآتي :

1-التعرف على منهجية البحث وإجراءاته
2-اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة
3-التعرف على آلية إعداد وبناء الفقرات الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي
4-التعرف على آلية استنباط الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

الفصل الثالث:منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المتبعة في البحث الحالي في تحديد المنهج الملائم، واختيار التصميم التجريبي، وطرائق اختيار المجتمع والعينة، وتكافؤ مجموعتي البحث والوسائل الإحصائية المتبعة لتحليل النتائج .

أولاً: منهج البحث :

اتبع الباحثان في إجراءات بحثهما المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث؛ لأنَّه المنهج الملائم لإجراءات البحث وهدفه ، وهو من أدق أنواع البحوث العلمية التي يمكن أن تدرس العلاقة بين متغيرين(التابع والمستقل) (الجابري, 2011،ص 308) .

ثانياً: إجراءات البحث

ولتحقيق هدف البحث وفرضيته اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

1. التصميم التجريبي :

إن نتائج البحوث التجريبية تتوقف على اختيار التصميم التجريبي المناسب لأهداف البحث، ويعد أولى الخطوات التي يقوم بها الباحث فلكل بحث تجريبي تصميم خاص به، لضمان الوصول إلى الدقة في النتائج.(الزوبعي ، وآخرون، 1981،ص 102) . وعليه اختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي يتلائم مع البحث الحالي ويحتوي على مجموعتين: أحدهما تجريبية التي يتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل استراتيجية (لي المعرفية) ، والأخرى ضابطة التي تدرس طالباتها بالطريقة التقليدية والشكل (1) يوضح ذلك:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	استراتيجية لي المعرفية	التحصيل	اختبار التحصيل البعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية		

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

2. مجتمع البحث :

إن أولى الخطوات في اختيار العينة هو تحديد المجتمع , ويعرف المجتمع بأنه جميع مفردات الظاهرة تحت الدراسة. وقد يتكون هذا المجتمع من جملة أفراد أو جماعات متعددة، ويتوقف ذلك على المشكلة (موضوع الدراسة).(العجيلي وآخرون، 2001،ص 25) . ويتألف مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى.

3.عينة البحث :

أشار (الجابري ، 2011) بأن عينة البحث هي ذلك الجزء المميز والمنتقى من الأفراد اللذين يشكلون المجتمع ، كونها تمتلك نفس خصائص ومواصفات المجتمع ذاته والمنتقاة منه ، اذ يتم أنتخابها وفقا لأساليب وأجراءات معينة من مجتمع البحث (الجابري ، 2011 ، ص 245).

؛ لذا فقد زار الباحثان المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى بموجب كتاب صادر من كلية التربية للبنات جامعة بغداد ،إذ تم اختيار قاطع الكرخ الأولى ومنها ثانوية ورقة بن نوفل للبنات قصديا؛ وذلك لقربها من سكن الباحثان ، فضلا عن احتواها على شعبتين للصف الخامس الأدبي. وبطريقة السحب العشوائي البسيط تم تحديد الشعبة (ا)البالغ عدد أفرادها (21) ، بعد استبعاد (2) من الطالبات الراسبات منهن لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفقا لاستراتيجية لي المعرفية والشعبة (ب) البالغ عدد أفرادها (24) بعد استبعاد (2) من الطالبات الراسبات لتمثل المجموعة الضابطة والتي تدرس المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية ، والجدول (2) يبين ذلك

جدول (2) حجم عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبات	العدد النهائي
التجريبية	أ	23	2	21
الضابطة	ب	26	2	24
المجموع	2	49	4	45

4. تكافؤ مجموعتي البحث

تمكن الباحثان من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث الحالي، وتَم ضبطها وهي الآتي :

أ- درجات اختبار الذكاء

اعتمد الباحثان اختبار رافن (Raven) للذكاء؛ لكونه الاختبار الذي تم تقنينهُ على البيئة العراقية، ولتتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، وزع الباحثان الاختبار على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتألف من ستين سؤالاً أستغرق وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال دقيقة، فحسب متوسط درجات الذكاء للمجموعتين فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (50.52)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (46.46)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T . Test). لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.455)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.018) وبدرجة حرية (43)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3) يوضح بيانات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	21	50.52	8.214	67.469	43	1.455	2.018	غير دالة
الضابطة	24	46.46	10.396	108.077				

ب- العمر الزمني محسوبا بالشهور:

لقد حصل الباحثان على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من الطالبات مباشرة عن طريق استمارة تضمنت المعلومات المطلوبة عن الدرجات وعند تحليلها إحصائياً بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (208.29) شهراً، وبلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (211.625) شهراً، وباستعمال الاختبار التائية(T . Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائية، أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (43)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.606)، وهي أصغر من القيم التائية الجدولية البالغة (2.018)؛ وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني والجدول (4) يبين ذلك .

جدول (4) يوضح بيانات مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوبا بالشهور

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	21	208.29	12.590	158.508	43	1.606	2.018	غير دالة

الضابطة	24	211.625	11.092	123.032				

ج- درجات الطالبات لمادة التاريخ في العام السابق (2016/2015)

تَم الحصول على هذه الدرجات من السجل العام لإدارة المدرسة، بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (78.67)،بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (75.75) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي(T . Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائية عند مستوى (0.05)إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.066) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.018) وبدرجة حرية (43)؛ وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبي والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر للعام الدراسي (2016/2015)،والجدول(5) يبين ذلك .

جدول (5) يوضح بيانات مجموعتي البحث في متغير درجات مادة التاريخ للعام السابق

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	21	78.67	9.145	83.631	43	1.066	2.018	غير دالة
الضابطة	24	75.75	9.171	84.107				

د- التحصيل الدراسي للآباء :

قام الباحثان بجمع البيانات المتعلقة بتحصيل الآباء من البطاقة المدرسية، وكذلك من الطالبات إذ وزع عليهن استمارات لجمع المعلومات وباستعمال مربع (كا2)، إذ أظهرت نتائج البيانات أن قيمة كا2 المحسوبة قد بلغت (0.628) وهي أصغر من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5.991) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (2) وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ كلتا المجموعتين والجدول (6) يبين ذلك .

جدول (6) يوضح بيانات مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	حجم العينة	ابتدائية ومتوسطة	إعداديه	جامعة	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	21	8	8	5	2	0.628	5.991	غير دالة
الضابطة	24	11	7	6				

هـ-التحصيل الدراسي للأمهات

قام الباحثان بجمع البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث من البطاقة المدرسية، وكذلك من الطالبات إذ وزعا عليهن استمارات لجمع المعلومات ، وأظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع (كا2)، أن قيمة (كا2) المحسوبة والتي بلغت (1.638) وهي أصغر من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5.991) ، عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (2)؛ وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين والجدول (7) يبين ذلك .

جدول (7) يوضح بيانات مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأمهات .

المجموعة	حجم العينة	ابتدائية ومتوسطة	إعدادية	جامعة	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	21	7	9	5	2	1.638	5.991	غير دالة
الضابطة	24	11	7	6				

5- ضبط المتغيرات الدخيلة :

إن عملية ضبط بعض المتغيرات الدخيلة في البحوث التجريبية ترمي إلى تفادي أثر بعض المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع، وتشارك المتغير المستقل في أحداث المتغيرات التي يحاول الباحثان عزل أثارها عن المتغير التابع؛ لأن المتغير التابع يتأثر بعوامل متعددة غير العامل التجريبي. (داود، 1990،ص 30) ، وقد تمّ تحديد المتغيرات الدخيلة الآتية:

أ. الإندثار التجريبي (الإنقطاع عن التجربة) :

المقصود بالإندثار التجريبي الأثر الناتج من ترك عدد من طلاب عينة البحث أو الانقطاع عنها في أثناء التجربة (عبد الرحمن وعدنان ، 2007 ،ص 45)؛إذ لم يحدث أن تركت أحدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة الدوام،أو انقطعن عنه،أو انتقلن إلى مدرسة أخرى طوال مدة التجربة، ما عدا حالات الإجازة الرسمية وحالات الغياب الفردي الذي تعرضت لهن مجموعتي البحث بصورة متساوية تقريبا .

ب. الحوادث المصاحبة :

هي الحوادث غير الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة (الزوبعي ، 1981 ،ص 95) حيث لم يصاحب التجربة أي حدث لافت للنظر يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع للمستقل مثل: المظاهرات، والتفجيرات وغيرهما من الحوادث الأخرى.

ج. العمليات المتعلقة بالنضج :

يقصد به عمليات التغير التي يتعرض لها المجرب عليهم بتأثير مرور الوقت وتشمل: التقدم العمر، وغير ذلك ويعتقد الباحثان أن هذه العمليات لم يكن لها أثر في التجربة؛فقد كانت مدة التجربة موحدة بين المجموعتين، إذ بدأت يوم الأربعاء 2016/10/19، وانتهت يوم الخميس 2017/1/9.

د. اختيار العينة :

حاول الباحثان قدر الإمكان تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث، عبر إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ويمكن أن يكون لتدخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلا عن تجانس طالبات مجموعتي البحث من النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة واحدة .

هـ-أداة القياس :

استعمل الباحثان أداة موحدة لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث، وهذه الأداة تمثلت في فقرات الاختبار التحصيلي البعدي إذ اتصف بالصدق والثبات .

6-أثر الإجراءات التجريبية :

أ-سرية البحث :

لغرض ضبط هذا المتغير اتفق الباحثان مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة المهمة التي يقومان بها؛وذلك بإخبارهن بانهما مدرسان من ضمن ملاك المدرسة حرصا على سرية التجربة بشكل طبيعي للوصول إلى نتائج دقيقة .

ب-المادة الدراسية :

أعتمد الباحثان على الكتاب المدرسي المقرر تدريسه للعام الدراسي (2016 / 2017) الفصول الثلاث الأولى منه.

ت-المدرس :

تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة من قبل الباحثين نفسهما بهدف تلافي أثر اختلاف العوامل المرتبطة بالتدريس في تحصيل الطالبات مما يؤثر في نتائج التجربة .

ث-مدة التجربة :

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعات البحث إذ بدأت يوم الأربعاء الموافق 2016/10/19 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2017/1/9 .

خ-توزيع الحصص :

ضبط الباحثان هذا المتغير عن طريق التوزيع المتساوي بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة والجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8) توزيع دروس مادة التاريخ بين طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الدرس	الوقت
التجريبية	الاثنين	الثاني	8.50
الضابطة		الثالث	9.45
التجريبية	الأربعاء	الثالث	9.45
الضابطة		الثاني	8.50
التجريبية	الخميس	الثاني	8.50
الضابطة		الثالث	9.45

ح-بيئة الصف :

أجريت التجربة على طالبات البحث في مدرسة واحدة، وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة والإنارة والمقاعد

7-إعداد مستلزمات البحث

أ-تحديد المادة العلمية :

حدد الباحثان المادة العلمية التي تدرس لطالبات مجموعتي البحث، وتضمنت المادة العلمية الفصول الثلاث الأولى من كتاب تاريخ اوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2016 / 2017) والجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9) عنوانات الفصول وإعداد الصفحات

الفصل	عدد صفحات المحتوى
الأول (الثورة الفرنسية)	40
الثاني (الثورة الأمريكية)	14
الثالث (ثورات اوربا)	16

المجموع	70

ب- صياغة الأهداف السلوكية : يعرف الهدف السلوكي بأنه الاداءات المحددة التي يكتسبها الطلبة من خلال إجراءات تعليمية، ويصف الهدف السلوكي الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة. (قطامي، 2004،ص 81).وقد صاغ الباحثان (150) هدفاً سلوكياً، وبعد عرضها على مجموعة من المتخصصين والأخذ بملحوظاتهم العلمية بلغ عدد الأهداف بصيغتها النهائية (140) هدفاً سلوكياً والجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10) توزيع الأهداف للفصول الثلاثة الأولى من المادة العلمية

محتوى المادة	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الفصل الأول	30	20	5	5	5	5	70
الفصل الثاني	10	8	3	3	3	3	30
الفصل الثالث	15	10	5	4	3	3	40
المجموع	55	38	13	12	11	11	140

ج- إعداد الخطط التدريسية

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه العملية: تحديد الأهداف، واختيار الطرائق والأساليب التي تساعد على تحقيقها، واختيار أساليب تنفيذها، وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف. (ملحم، 2002،ص 133)؛ لذا أعد الباحثان خططا تدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة،وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين، وبعد الأخذ بكافة ملحوظاتهم العلمية أصبحت هذه الخطط صالحة للتطبيق؛إذ بلغ عددها (33) خطة لكل مجموعة بواقع (3) حصص أسبوعيا ولمدة (11) أسبوعاً .

8- أداة البحث :

من صفات أداة البحث القياس الجيد أو الاختبار الجيد من حيث ضرورة توافر مدخلات ومخرجات لكل اختبار، وتحديد الوقت اللازم للإجراء، وضرورة تزويد الاختبار للطلبة للإجابة بوصفها تعليمات واضحة، والتغذية الراجعة بعد أداء الاختبار (دروزة، 2005،ص 206).وفي البحث الحالي قام الباحثان بإعداد اختبارا تحصيليا مبنيا على خطوات متعددة لعل في مقدمتها الآتي :

أ- تحديد الهدف من الاختبار :

إن عِملية تصميم أي اختبار تحصيلي جيد منذ البداية يتطلب تحديد الهدف منه ، لذا ينبغي على المدرس عند إعداد الاختبار التحصيلي أنْ يركز على خطوة مهمة تكمن في تحديد الهدف من الاختبار قبل البدء بإعداد الاختبار التحصيلي. (النجار ، 2010،ص 80). وفي البحث الحالي يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مادة تاريخ أوربا وأمريكيا الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي .

ب-أبعادالاختبار :

حدد الباحثان أبعاد الاختبار التحصيلي بالمستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي لملائمتها لمستوى هذه المرحلة الدراسية .

ج. إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

هي لائحة ذات بعدين يبين أحد البعدين المحتوى والنسب المحددة لأوزانها، ويبين البعد الثاني الأهداف وأوزانها، كما تبين عدد الفقرات في كل خلية (الدليمي ، وعدنان، 2005،ص 28) ان إعداد الخارطة الاختبارية لمحتوى الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر، بحسب تصنيف بلوم للمستويات الستة (تذكر ، فهم، تطبيق و تحليل و تركيب و تقويم) للمجال المعرفي، وقد حدد الباحثان (50) فقرة للاختبار التحصيلي، وقد وزعت على الموضوعات ضمن حدود البحث للمادة العلمية، واستخرجت الأوزان أو نسب التركيز من المحتوى والأغراض السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى والجدول (11) يبين ذلك .

جدول (11) يوضح بيانات جدول المواصفات

الأهداف / المحتوى	تذكر 0.39	فهم 0.27	تطبيق 0.09	تحليل 0.09	تركيب 0.08	تقويم 0.08	المجموع %100
ف الأول 0.55	11	7	3	3	2	2	28
ف الثاني 0.20	4	2	1	1	1	1	10
ف الثالث 0.25	5	3	1	1	1	1	12
المجموع %100	20	12	5	5	4	4	50

د- صياغة فقرات الاختبار

يقصد بصياغة فقرات الاختبار تحديد أي نوع من الأسئلة سنستعمل هل هي فقرات موضوعية أم مقاليه أم النوعين. (الكبيسي وهادي، 2008،ص 109)؛لذا فقد صاغ الباحثان فقرات الاختبار التحصيلي التي تقيس المستويات الستة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، فبلغ عدد الاختبار التحصيلي (50) فقرة، منها (37) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد تركز على قياس المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (المعرفة و الفهم و التطبيق). ويعد هذا النوع من الاختبارات من أفضل الأنواع وأكثرها صدقاً وثباتاً، وصاغ الباحثان (13) فقرة اختبارية من نوع الاختبارات المقالية ذات الإجابة المحددة، تركز في قياس مستويات (التحليل والتركيب و التقويم)، وهي اختبارات تتيح للطالبة فرصة إصدار أجوبة من خلال أسلوبها الخاص في الإجابة والتعبير(النجار ، 2010،ص 86) .

هـ. صدق الاختبار :

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه (إبراهيم ، 1989 ،ص 72) والصدق هو خاصية سيكو مترية تكشف مدى تأدية الاختبار للغرض الذي أعدَّ من أجله (عودة ،1999 ،ص 163)، وهناك نوعان من الصدق هما :

1- الصدق الظاهري :

هو الصدق الذي يدل على المظهر العام للاختبار، حيث قام الباحثان بعرض فقرات الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس التاريخ وطرائق تدريس اللغة العربية، وفي ضوء أتفاق (80%) من المحكمين كانت فقرات الاختبار سليمة وجاهزة للتطبيق؛ وبهذا تحقق الصدق الظاهري.

2- صدق المحتوى :

يقصد به المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات (ملحم، 2002،ص 274)، وقد تمكن الباحثان من تحقق ذلك عن طريق إعداد الخارطة الاختبارية لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى تمثيل المادة الدراسية والأهداف السلوكية؛ وذلك لأن صدق المحتوى يعتمد على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية المطلوبة تمثيلا جيدا من فقرات الاختبار، وممثلا للأهداف السلوكية (الروسان ، وآخرون، 1995،ص 90) .

ي- صياغة تعليمات الاختبار :

1. تعليمات الإجابة :

بعد أن أعد الباحثان فقرات الاختبار وتأكدا من صلاحيتها صاغا التعليمات الخاصة بالاختبار، وكيفية الإجابة عنها بأسلوب واضح ومفهوم، وقد تضمنت هذه التعليمات: معلومات عن الطالب، والهدف من الاختبار، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات عليها ، والوقت المخصص للإجابة .

2- تعليمات تصحيح الاختبار :

أعد الباحثان مفاتيح تصحيح الإجابات الانموذجية لفقرات الاختبار التحصيلي وثبت درجة كل فقرة، فخصص (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة لكل فقرة من الفقرات الموضوعية (اختيار من متعدد) وتكون الدرجة الكلية (37) درجة، أما الفقرات المقالية فخصصت لكل فقرة (ثلاث درجات) للإجابة التامة، ودرجتين للإجابة الناقصة، وصفر للإجابة الخاطئة، وتكون الدرجة الكلية (39) درجة ، وأن الدرجة الكلية لكل من الفقرات الموضوعي والمقالية (76) درجة.

-التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي (عينة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار) :

إن الغرض من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التأكد من صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار بقصد تحسينها واكتشاف الضعيفة منها، لكي يمكن إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها (البياتي وزكريا ،1977 ،ص56) ؛وفي ضوء ما تقدم اعتمد الباحثان على إجراءات متعددة بهدف معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار التحصيلي وتحليلها . ولمعرفة المدة الزمنية التي يستغرقها الاختبار فقد طبق الباحثان على عينة استطلاعية مكونه من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، إذ تم ترتيب الدرجات التي حصل عليها الباحثان تنازليا،وأخذت منها الدرجات العليا والدنيا وفقا لنسبة (27%) من الدرجات العليا و(27%) من الدرجات الدنيا؛وبهذا بلغ عدد طالبات المجموعتين (54) طالبة، وقد استخرجت صعوبة الفقرات وقوتها التمييزية على وفق الآتي :

أ- مستوى صعوبة الفقرات :

إن الغاية من حساب معامل الصعوبة هي إعطاء مؤشر للباحث على مدى هذه الصعوبة لكي تجعل من صعوبة الفقرة مناسبة للموقف المراد قياسه؛إذإن الفقرات الصعبة جدا والسهلة جدا يجب حذفها أو تعديلها كون ذلك يجعل من الاختبار أقل ثباتا (الزوبعي وأخرون ، 1981 ،ص 77). وقد تم احتساب صعوبة كل فقرة من الفقرات الاختبارية، فأتضح أنها تتراوح بين ((35%-76% للفقرات الموضوعية، و (38% -73%) للفقرات المقالية، والفقرة الجيدة هي التي تتراوح معامل صعوبتها بين (0.20 - 0.80)(العاني، 1983،ص 18) .

ب- القوة التمييزية للفقرات :

يقصد بها مدى قدرة الفقرة على التمييز بين طالبات الفئة العليا وطالبات الفئة الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (الإمام وأخرون ،1990 ،ص 13)، وعند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختباروجِد أنها تتراوح بين (30%- 89%) للفقرات الموضوعية وبين (30%-80%) للفقرات المقالية إذ إن الفقرات تعَد جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية (0.30)أكثر (Ebel, 1972, P.406) .

ج- فاعلية البدائل الخاطئة :

الأصل في المموه أن يكون جذاباً للممتحنين، ولا سيما ممن ينتمون إلى مجموعة الأداء المنخفض، فإذا كان المموه إجابة خاطئة، فمن المفروض أن يختاره الطالب الضعيف، بمعنى أن تكون المشتتات جذابة. ومن البديهي أن يكون عدد الذين يختارونها في الفئة العليا اقل منه في الفئة الدنيا (الدليمي ، وعدنان، 2005،ص 92) . وقد دلت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بفاعلية البدائل الخاطئة أنها تراوحت بين (-0.3) إلى (-0.37)؛لذا تقرر الإبقاء عليها جميعا من دون حذف أو تعديل .

د. ثبات الاختبار : يشير الثبات إلى درجة الدقة في علاقة الاختبار بعد تكرار تطبيقه مرات عديدة (قطامي وأخرون ، 2003 ،ص89) .وفي البحث الحالي تم اعتماد التجزئة النصفية ، وتم استخراج معامل ثبات الاختبار باعتماد معادلة ارتباط بيرسون فبلغ (0.79) ، وصحح بمعادلة سيبرمان (20) فبلغ معامل الثبات النهائي (0.82)؛ وهو نسبة ثبات تعد مقبولة في الدراسات التربوية والنفسية .

9. تطبيق التجربة :

باشر الباحثان بتطبيق التجربة يوم الأربعاء الموافق 2016/10/19، وبعد الانتهاء من إجراء عمليات التكافؤ بين مجموعتي البحث طبق الباحثان الاختبار الخاص يوم الاثنين الموافق 2017/1/9 ، إذ تم الحصول على استجابات الطالبات وأصبحت البيانات الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي جاهزة للمعالجة الإحصائية .

10.الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائيةالآتية للبحث الحالي :

أولا-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :لغرض إجراء عمليات التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة (البياتي ،1977 ،ص260)

ثانيا-معامل ارتباط بيرسون :لغرض استخراج ثبات الاختبار (عودة ، 1999 ،ص 141)

ثالثا-معادلة سيبرمان –براون :لغرض تصحيح معامل الثبات (الديلمي وعدنان ، 2005 ،ص 136)

رابعا-اختبار مربع كاي:لغرض معرفة دلالات الفروق في متغيري التحصيل الدراسي للآباءوالأمهات(الشربيني ، 2000 ، ص202)

خامسا- معامل صعوبة الفقرات :الخاص بالاختبار التحصيلي البعدي

سادسا -معامل تمييز الفقرات الموضوعية(ملحم ، 2002 ،ص234)

سابعا-معامل صعوبة الفقرات المقالية

ثامنا-معامل التمييز للفقرات المقالية(النبهان ، 2004 ،ص194)

تاسعا-معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة (الظاهر ،1999 ،ص91)

الفصل الرابع / عرض نتيجة البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتيجة

طبق الباحثان الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي البحث وبعد تصحيح إجابتهن، ومن أجل التأكد من صحة فرضية البحث تم إخضاع نتائج الاختبار للتحليل الإحصائي إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (62.90) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (33.13)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (6.853)، في حين كانت القيمة التائية الجدولية (2.018) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (43)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من الجدولية لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، إذ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (43) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر لصالح المجموعة التجريبية والجدول (12) يبين ذلك

جدول (12) بيانات مجموعتي البحث الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي

المجوعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
التجريبية	21	62.90	12.173	148.18	43	6.853	2.018	دالة إحصائيا
الضابطة	24	33.13	16.326	266.53				

ثانياً: تفسير النتيجة :

يتضح من بيانات الجدول (12) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط طالبات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية (لي المعرفية)، ويعتقد الباحثان أن هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي قد تعزى إلى أسباب متعددة منها :

1- ملائمة استراتيجية (لي المعرفية) لطالبات الصف الخامس الأدبي، لما تتمتع به طالبات هذه المرحلة من نضج ورغبة في التعرّف على كثير من الأحداث والوقائع التاريخية.
2-إن استراتيجية (لي المعرفية) (المتغير المستقل) كان لها الأثر الواضح في زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية.
3- عملت استراتيجية (لي المعرفية) على إبراز دور كل من (المدرسة والطالبة) في أن واحد، حيث كان دور المدرسة التخطيط والمتابعة والمناقشة، في حيث كان دور الطالبات التلقي والمشاركة الفاعلة.

ثالثاً: الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1- إن استراتيجية (لي المعرفية) تعمل على تدريب طالبات المجموعة التجريبية على حل المشكلة بعد تحديدها.
2- إن استراتيجية (لي المعرفية) جعلت من الطالبات محوراً للعملية التعليمية .
3- ساهمت استراتيجية لي المعرفية في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات مقارنة بالطريقة التقليدية.

رابعا-التوصيات :

أوصى الباحثان في ضوء نتيجة البحث بتوصيات متعددة منها :

1- اعتماداستراتيجية (لي المعرفية) في تدريس مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر .
2- إجراء دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات المادة لتدريبيهم على كيفية استعمالها في التدريس.

خامسا-المقترحات :

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغيرات أخرى، مثل : تنمية التفكير الناقد، والإتجاه نحو المادة .
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلبة (الذكور والإناث) معاً.

المصادر والمراجع

إبراهيم، عاهد (1989): *مبادئ القياس والتقييم في التربية*، ط2، عمان، الأردن.
إبراهيم، عبد العليم (1968): *الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية*، ط4، دار المعارف، القاهرة، مصر.
ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1968): *المقدمـــة*، تحقيق: علي عبد الواحد لافي، ط1، لجنة البيان العربية.
أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (2007): *تعليم التفكير (نظرية وتطبيق)*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
أبو رياش، حسين محمد (2007): *التعلم المعرفي*، ط1، دار الميرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
أبو رياش، حسين محمد، وعدنان يوسف قطيط (2008): *حل المشكلات*، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-أبو علام، صلاح الدين محمود (2006): *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
الإبراشي، محمد عطية (1985): *روح التربية والتعلم*، ط1، دار أحياء الكتب العربية، عمان، الأردن.
الأمين، شاكر محمود وآخرون (1992): *أصول تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع والخامس لمعهد إعداد المعلمين والمعلمات*، ط 6، مطبعة صفد، بغداد، العراق.
الإمام ، مصطفى محمود وأخرون (1990) : *التقويم والقياس* ،دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد كلية التربية –(ابن الرشد) .

البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثنا سيوي (1997) : *الإحصاء الوصفي ولاستدلالي في التربية وعلم النفس* ،ط1 ، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ،بغداد .

-التميمي، عواد جاسم (2000): ***الحقيبة التعليمية تقنية للتعلم الذاتي ودعم للمناهجالدراسية***، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 22، الجامعة المستنصرية، بغداد.
-ـــــــ (2005): *اثر استخدام استراتيجيتي الملخصات العامة واسئلةالتحضير القبلية في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الحديث*، أطروحة دكتوراه،(غير منشورة) جامعة بغداد ،كلية التربية - ابن الرشد.
الجابري , كاظم كريم رضا (2011) : *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*, بغداد, العراق.
الجامعة المستنصرية (2005): *المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم*, توصيات كلية التربية الأساسية, بغداد.
-الجبوري، صبحي ناجي عبد الله ، وعدنان حسين التميمي (2011): *طرائق التدريس العامة*، ط2، مكتبة كلية التربية الأساسية، بغداد، العراق. -الجرجاني، عبد القاهر (2003): *دلائل الإعجاز*، ط2، تحقيق: محمد عبدة ومحمد محمود الشقنقيطي، مطبعة المنار، القاهرة، مصر.

-الجلبي، سوسن شاكر (2005): *أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*، ط1، مؤسسة علاء الدين، دمشق، الأردن.
-الحتمي، عبد المنعم (1991): *موسوعة التحليل النفسي*، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.
-الحريري، رافدة (2007): *التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية*، ط1، دار ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
-الحيلة، محمد محمود (1999): *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*، ط1، دار المسيرة للشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-ـــــــ (2012): *تصميم التعليم نظرية وممارسة*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-الخزاعلة ، محمد سلمان فياض وأخرون (2011) *طرق التدريس الفعال* ، ط1 ، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

-الخوالدة ، محمد محمود (2007) *أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي* ، ط2 ، دار الميرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- الدليمي ،إحسان عليوي وعدنان المهداوي (2005) : *القياس والتقويم في العملية التعليمية* ،ط 2 ،مكتبة الشروق ،بغداد ،العراق .

الدوري ،علي حسين (2011) *: الإدارة التربوية وديمقراطية التعلم* ،ط 1،دار إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

-الروسان ،محمد وأخرون (1995) : *مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية* ،ط 2 ،جمعة عمان للمطابع التعاونية ،عمان ،الأردن .

الزغلول ،رافع نصير ، عماد الدين الزغلول (2003) : *علم النفس المعرفي* ،ط 1 ، دار الشروق ،عمان ،الأردن

الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيموأخرون (1981) : *الاختبارات والمقاييس النفسية* ،ط 1 ، دار الكتب للطباعة والنشر ،جامعة الموصل ، بغداد ، العراق .

-الزيات ، فتحي مصطفى (2004) :*الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات* ، ط2 ، دار الوفاء ،القاهرة ،مصر .

-الشربيني ، زكريا احمد (2000) : *الإحصاء اللابارامتري في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية* ، ط 1 ،الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر .

الظاهر ، زكريا محمد (1999) : *مبادئ القياس والتقويم في التربية* ، ط 1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

العاني ، نزار محمد سعيد (1983) :*مواصفات الاختبار الجيد ، محاضرات في القياس النفسي* ، الوحدة الرابعة ، جامعة الإمارات ، كلية التربية .

العجيلي ، صباح حسين وأخرون (2001) *: مبادئ القياس والتقويم التربوي* ، ط 1 ، دار صادق للنشر والتوزيع ، بغداد ،العراق .

العفون ، نادية حسين (2012) : *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير* ، ط 1 ، دار الصفاء ، عمان ،الأردن.

الكبيسي ، وهيب وهادي مجيد (2008) : *طرائق البحث العلمي بين النظرية والتطبيق* ، ط1 ، مكتبة اليمام للطباعة ، بغداد ، العراق .

النبهان ، موسى (2004) :*أساسيات القياس في العلوم السلوكية* ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .

النجار ، نبيل جمعة صالح (2010) *: القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss* ،كلية التربية ، جامعة مؤتة ، ط1 ، دار حسام للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

بدوي، رمضان سعيد (2003): *استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات*، ط1، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.
جابر، جابر عبد الحميد (1977): *علم النفس التربوي*، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

جابر، وليد محمد (2010): *طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*، ط4 ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

جامعة بابل (2012) *: المؤتمر العلمي الدولي الخامس للمدة من (14-13)تشرين الثاني*، كلية التربية الأساسية، بغداد.
-حميدة، إمام مختار وآخرون (2002): *الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، وأهدافها، وطرائق تدريسها*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حنا، غالب (1970): *موارد وطرائق التعليم في التربية المتجددة*، ط2، دار الكتب اللبناني، بيروت، لبنان.

-دروزة ،أفنان نظير (2005)*: إجراءات في تصميم المناهج* ، ط 2 ،جامعة النجاح الوطنية ، مركز التوثيق والمخطوطات ،بيروت ،لبنان .

دارا ،زينب علي (2005) *صعوبات مادة تاريخ اوربا في عصر النهضة من وجهة نظر الطلبة والحلول المقترحة لها* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .

دافيد وف ، لندا (2000) :*التعلم وعملياتها الأساسية –التفكير –اللغة – التوافق* -،ط1 ،ترجمة :سيد الطواب ومحمد عمر ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ،القاهرة ،مصر .

-داود عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (1990) :*مناهج البحث التربوي* ،ط 2، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع ،بغداد ،العراق .

زيتون ، عايش محمد (1998) :*" مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلم لطلبتهم في المرحلة الإعدادية "*، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الإمارات ،المجلد (4) ،العدد (4) .

شبر ، خليل إبراهيموأخرون (2006) *: أساسيات التدريس* ، ط 1 ، دار المناهج للنشر ، عمان ،الأردن .

-شحاته ، حسن وزينب النجار (2003) *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* ، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر

صعصع ، جنان (2012) : *" اثر استراتيجية لي المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات وتنمية ميولهن الجغرافية* "رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية .

عبد الرحمن ، أنور حسين وعدنان ناجي زنكة (2007) : *الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية* ، بغداد ، العراق .

عطا الله ،ميشيل كامل (2001) *: طرق وأساليب تدريس العلوم* ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

علاوي ، فاطمة محمد (2015) *:" اثر استراتيجية لي المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية "* رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .

عودة ، احمد سلمان (1999) : *القياس في العملية التدريسية* ، ط 3 ، دار الأمل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن

قطامي ، نايف (2004) : *مهارات التدريس الفعال* ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

قطاوي ، محمد إبراهيم (2007) *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية* ، دار الفكر ، عمان ، الأردن

محمد ، شاكر جاسم (2016) *المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق وأساليب تدريسها* ، ط1 ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات

ملحم ، سامي محمود (2002) : *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

نعومي ، فادية محروس (2002) : *حل المشكلات وتدريس الدراسات الاجتماعية* ، مكتبة دار الثقافة ، عمان ، الأردن

References

Abdul Rahman, Anwar Hussain and Adnan NajiZanga (2007*) Methodological patterns and their applications in humanities and applied sciences*, Baghdad, Iraq.

Abu Allam, Salah Al-Din Mahmoud (2006): *Educational and psychological tests and measures*, 1st floor, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.

Abu Jadu, Salih Muhammad Ali and Muhammad BakrNofal (2007)*Teaching Thinking (Theory and Practice*), 1st edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Abu Rayash, Hussein Muhammad (2007*): cognitive learning*, 1st edition, Dar Al *Meera* for Publishing, Distribution, and Printing, Amman, Jordan.

Abu Rayash, Hussein Muhammad, and Adnan YousefQutait (2008*) problem-solving*, 1st edition, Wael House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al Nabhan, Musa (2004*) Fundamentals of Measurement in Behavioral Sciences*, Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.

Al-Afoun, Nadia Hussein (2012) Modern*trends in teaching and thinking development*, 1st edition, Dar Al-Safa, Amman, Jordan.

Al-Ajeeli, Sabah Hussein and others (2001*)Principles of Educational Measurement and Evaluation*, 1st edition, Dar Sadiq for Publishing and Distribution, Baghdad, Iraq.

Al-Amin, Shaker Mahmoud and others (1994*)Fundamentals of Teaching Social*

Al-Amin, Shaker Mahmoud et al. (1992)*Principles of Teaching Social Courses for the fourth and fifth grade of the Institute for the Preparation of Men and Women Teachers*, 6th edition, Safad Press, Baghdad, Iraq.

Al-Ani, Nizar Muhammad Saeed (1983)*Good test specifications, lectures on psychometrics, fourth unit*, Emirates University, College of Education.

Al-Bayati, Abdul-Jabbar Tawfiq and ZakariaAthnaSiwi (1997): *Descriptive and Inferential Statistics in Education and Psychology*, 1st edition, World Culture

Al-Dhahir, Zakaria Muhammad (1999)*Principles of Measurement and Evaluation in Education*, 1st edition, Dar Al-Thafaqah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Douri, Ali Hussein (2011)*Educational Administration and Learning Democracy*, 1st edition, Ithraa House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Dulaimi, IhsanAliwi and Adnan Al-Mahdawi (2005*)Measurement and evaluation in the educational process*, 2nd edition, Al-Shorouk Library,Baghdad, Iraq.

Al-Hailah, M. (2012*) Education Design Theory and Practice*, 1st floor, Al Masirah House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Hailah, Muhammad Mahmoud (1999)*Educational design theory and practice*, 1st edition, Dar Al Masirah for Evil and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Hariri, Rafidah (2007*)Strategic planning in the school system*, 1st edition, publishers and distributors house, Amman, Jordan.

Al-Hatmi, Abdel Moneim (1991)*Encyclopedia of Psychoanalysis, 1st edition*, Madbouly Library, Cairo, Egypt.

Al-Ibrashi, Mohamed Attia (1985)*The spirit of education and learning*, 1st edition, Arab Books Biology House, Amman, Jordan.

Al-Jabouri, SubhiNaji Abdullah, and Adnan Hussein Al-Tamimi (2011): *General Teaching Methods*, 2nd Edition, Library of the College of Basic Education, Baghdad, Iraq.

Al-Jabri, KazemKarimReda (2011)*Research Methods in Education and Psychology*, Baghdad, Iraq.

Al-Jarjani, Abdel-Qaher (2003*) Evidence of Miracles*, 2nd edition, investigation: Muhammad Abdo and Muhammad Mahmoud Al-Shaqingiti, Al-ManarPress, Cairo, Egypt.

Al-Khawaldeh, Muhammad Mahmoud (2007*) The foundations of building educational curricula and designing an educational book*, 2nd edition, Dar Al-Meera for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Kubaisi, Wahib and HadiMajeed (2008) *as the methods of scientific research between theory and practice*, 1st edition, Al-Yamam Library for Printing, Baghdad, Iraq

Allawi, Fatima Muhammad (2015): *"The effect of my cognitive strategy on the achievement of second-graders middle school students in geography*" Master Thesis (unpublished), College of Basic Education - Al-MustansiriyaUniversity.

Al-Mustansiriya University (2005)*The Eleventh Scientific Conference for Education*, Recommendations of the College of Basic Education, Baghdad.

Al-Najjar, Nabil JumaSaleh (2010*): Measurement and evaluation an applied perspective with spss software applications*, College of Education, Mu'tahUniversity, 1st Edition, Dar Hussam for Publishing and Distribution, Amman.

Al-Zayyat, Fathi Mustafa (2004)*The knowledge bases of mental formation and*

Al-Zghoul, Rafi Naseer, Imad Al-Din Al-Zghoul (2003)*Cognitive Psychology*, 1st edition, Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.

Al-Zobaie, Abdul Jalil Ibrahim and others (1981)*psychological tests and measures*, 1st edition, Dar Al-Kutub for Printing and Publishing, University of Mosul, Baghdad, Iraq

Atallah, Michel Kamel (2001)*Methods and methods of teaching science*, 2nd Edition, Al Masirah House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Badawi, Ramadan Saeed (2003)*Strategies in teaching and evaluating mathematics learning*, 1st edition, University of Baghdad, College of Education for Women.

Chalabi, Sawsan Shaker (2005)*The Basics of Building Psychological and Educational Examinations and Measures*, 1st Edition, Aladdin Foundation, Damascus, Jordan.

Courses for the second year of the Central Teachers Institute, 4th edition, Ministry of Education, Republic of Iraq.

Dara, Zainab Ali (2005*), Difficulties in the Course of History of Europe in the Renaissance from the Students' Point of View and Proposed Solutions for it, Unpublished Master Thesis*, College of Education for Girls, University of Baghdad.

Darwazeh, AfnanNazeer (2005*) Procedures in curriculum design*, 2nd edition,An-Najah National University, Center for Documentation and Manuscripts, Beirut, Lebanon.

David and P. Linda (2000*)Learning and its basic processes - thinking - language –compatibility -, 1st edition, translation*: Syed Al-Tawab and Mohamed Omar, International House for Cultural Investments, Cairo, Egypt.

Dawood Aziz Hanna and Anwar Hussein Abdul Rahman (1990): *Educational Research Methods*, 2nd edition, Dar Al-Hekma Press for Printing, Publishing and Distribution, Baghdad, Iraq.

Derry, J.(1989):*Organizing Learning in the Primary SchoolClassrooms*, London: croomltelem teaching.

Ebel, Robert, I. (1972): *Essen Tials of Educational Measurement*, 2nded, New Jersey, Englewood.Cliff , Prentice-Hallll.

Eggen S.J. (1979*) Putting Learning Stroteg to Work*.Educational Leadership.

El-Sherbiny, Zakaria Ahmed (2000*): AL parametric statistics in educational, psychological and social sciences*, 1st floor, Egyptian-Lebanese House, Cairo, Egypt.

evaluation and its educational and humanitarian applications, 2nd edition, Friday of Amman for Cooperative Press, Amman, Jordan.

Foundation Press, Baghdad.Al-Tamimi, AwadJasim (2000): ***The educational bag is a technique for self-learning and support for curricula***, Journal of the College of Basic Education, No. 22, Al-Mustansiriya University, Baghdad.

Hamida, Imam Mukhtar et al. (2002*): Social studies, their nature, goals and methods of teaching them*, 1st edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Hanna, Ghaleb (1970*): Teaching Resources and Methods in Renewed Education*, 2nd edition, Lebanese Books House, Beirut, Lebanon.

Hockett,C.H.(1968) *The Critical Method in Historical Research and Writing* New York, Themacmillanco

IbnKhaldoun, Abd al-Rahman bin Muhammad (1968*): Introduction*, investigation: Ali Abd al-Wahid Lafi, 1st edition, Arab Statement Committee.

Ibrahim, Abdel-Alim (1968): *The Technical Wave for Arabic Language Teachers*, 4th Edition, Dar Al-Maarif, Cairo, Egypt.

Ibrahim, Ahed *(1989): Principles of Measurement and Evaluation in Education, 2nd edition, Amman, Jordan.*

Imam, Mustafa Mahmoud and others (1990*) Calendar and Measurement*, Dar Al-Hekma for Printing and Publishing, University of Baghdad, College of Education - (Ibn Al-Rushd).

information processing, 2nd edition, Dar Al-Wafa, Cairo, Egypt.

Jaber, Jaber Abdel Hamid (1977): *Educational Psychology*, 2nd floor, Arab Renaissance House, Cairo, Egypt.

Jaber, Walid Muhammad (2010*): General teaching methods, planning and educational applications*, 4th edition, Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Amman, Jordan.

Jasckson, F.(1977*): The Art of Problems*, Soloing, London،Yousef Book Hodder and Stoughton.

Katame, Naif (2004*): Effective teaching skills*, 1st floor, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Khazala, Muhammad Salman Fayyad and others (2011) *Effective teaching method*s, 1st floor, Dar Al-Safa for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Melhem, Sami Mahmoud (2002): *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2nd edition, Dar Al Masirah, Amman, Jordan.

Merrill Keigeluth& Faust (1979*) Handbook on for amativeand Summative Evaluation of Student Learning*, Graw-Hill, Mc New-York

Muhammad, Shaker Jasim (2016*), Social Subjects, Curricula, Methods and Teaching Methods*, 1 st edition, University of Baghdad, College of Education forWomen.

Naomi, FadiaMahrous (2002*): Problem Solving and Teaching Social Studies*, Dar Al Thaqafa Library, Amman, Jordan.

Odeh, Ahmad Salman (1999)*Measurement in the Teaching Process*, 3rd edition, Dar Al-Amal for Printing and Publishing, Amman, Jordan.

Qatawi, Muhammad Ibrahim (2007*) Methods of Teaching Social Studies*, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan

Sa`sa, Jinan (2012): "The effect of my cognitive strategy on the achievement of second-grade students from the Institute for the preparation of female teachers and the development of their geographic preferences" Master Thesis (unpublished), College of Basic Education, Al-Mustansiriya University.

Shehata, Hassan and Zeinab Al-Najjar (2003*) Glossary of educational and psychological terms*, 1st edition, Egyptian Lebanese House, Cairo, Egypt

Shubr, Khalil Ibrahim and others (2006*): Fundamentals of Teaching*, 1st floor, Dar Al-Manhaj Publishing, Amman, Jordan.

Shulman, L.S.&Elstein, A.S (1975): *Studies of Problem Solving Judgment and Decision* – Making Implications of Educational Research Inker linger (ed), Review of Research in Education.

The Russians, Muhammad and others (1995*): Principles of measurement and*

University of Babylon (2012*): The Fifth International Scientific Conference for the period from (13-14)* November, College of Basic Education, Baghdad.

Zaytoun, Ayesh Muhammad (1998) "The extent of using the problem-solving method among science teachers and its relationship to the level of learning achievement of their students in the preparatory stage", Journal of the College of Education, Emirates University, Volume (4), No. (4).

الأمية وأثرها في واقع الشباب العراقي بين التراث والمعاصرة

أنس عصام اسماعيل
مركز إحياء التراث العلمي العربي/ جامعة بغداد
Draa6864@yahoo.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.15

Received 2/1/**2019** **Accepted** 17/4/**20**19

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أحد المشاكل المجتمعية وهي الأمية ، والتعرف على أنواعها والعمل على وضع الحلول والمقترحات للحد منها. تعد الأمية اليوم من المشاكل الكبيرة التي عادت إلى بلدنا بعد أن تخلصنا منها بشكل شبه نهائي في ثمانينيات القرن الماضي، وعودتها تعني عودة الجهل والمرض والتخلف والتراجع إلى الخلف بين الأمم؛ وذلك لأسباب متعددة منها: الحروب ، و الحصار وما إلى ذلك. والأمية أنواع منها: الأبجدية ، و العلمية ، و الحاسوبية. ونسب الأمية باتت مقلقة للحكومات والشعوب على حد السواء. وانتشارها له نتائج سلبية على واقع الشعوب بشكل عام وعلى فئة الشباب بشكل خاص، وما لم نضع الحلول التي تعالج هذه المشكلة، فإنها ستتفاقم وكلما مر الوقت كلما صعب الحل، والجهد الذي سنبذله اليوم قد نحتاج إلى اضعافه بعد سنوات، وقد استعملت في بحثي هذا طريقة الوصف والاستقراء لما نراه اليوم مستندا إلى بعض الإحصائيات القديمة والحديثة، والنتائج التي حصلنا عليها من استقراء الواقع المؤلم الذي يعانيه الشباب اليوم، وهو في حقيقة الأمر كارثة حقيقية ستواجه الجيل القادم بعد سنوات من الضياع وانشغال المسؤولين عن هذا الأمر بتحصيل امتيازاتهم الشخصية، وترك الشباب يواجهون مصيرهم المظلم والمجهول؛ لذلك كان علينا أن نشارك جميعا للقضاء على هذه الظاهرة، بل الكارثة التي ستصيب أبناء هذا الشعب المكلوم ، والإسلام قد حث على التعلم والقراءة منذ الآيات الأولى التي نزلت على سيدنا محمد بن عبد الله -صلى الله عليه وسلم-، وللقضاء على الأمية لابد من اتخاذ العديد من الخطوات وبذل المزيد من الجهد للارتقاء بواقع الشباب العراقي اليوم.

كلمات مفتاحية: أثر، أمية، شباب العراق

Illiteracy and its Impact on the Reality of Iraqi Youth between Heritage and Contemporary

Anas Isam Ismaeel
Centre of Revival of Arab Scientific Heritage
University of Baghdad

Abstract

Illiteracy has spread in the last years, although it was eliminated in the 1980s. The return of illiteracy brings ignorance, illness, backwardness and regression among nations. It has taken many types, mainly alphabetical, scientific and computer illiteracy. Hence, the increasing nature of illiteracy has attracted the attention of governments and societies alike. This may touch the reality of societies starting with their youth unless those, who are in charge, will find workable solutions for the existing problems. The results of the study revealed that there is a real disaster awaiting the next generation after years of stray, and ignorance of the people in charge who are too engaged in getting their privileges to care about this problem, and they are leaving the young people to face their dark and unknown fate. Therefore, we have to participate together to get rid of this issue, or rather the disaster that is going to strike our grieving people. Islam urged on learning and reading which was obvious in the very first verses that were revealed upon our prophet Mohammad (Peace be upon Him). To eliminate illiteracy, we have to take many steps and give more efforts to upgrading the reality of the youth in Iraq nowadays.

Keywords: effect, illiteracy, Iraqi youth

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

كانت الأمية الأبجدية أحدى سمات أمتنا العربية قبل الإسلام، حيث كانت توصف بأنها أمة أمية ليس بسبب قصور تفكيرهم وقلة علمهم، بل العكس تماما فقد عرفوا ببلاغة لغتهم وفصاحتها ووصلها إلى أعلى مراتب الفصاحة والبيان، وخير شاهد على ذلك المعلقات ، فضلا عن الشعر الجاهلي الذي بقي إلى يومنا الحاضر دليلا حيًّا على فصاحة وبلاغة اللغة العربية ؛ ولكنها - كما ذكرت قبل قليل- أمة توصف بالأمية لقلة القارئين والكاتبين فيها ، ولندرة ما يكتبون عليه، فكانوا يكتبون على رقع الجلد وهو عزيز عندهم أو على عظام أكتاف الإبل وهكذا.

وعندما جاء الإسلام حث على التعلم والقراءة بالذات ويتضح ذلك من الآيات القرآنية التي دعت إلى التفكر في الكون وحثت على العلم، والأحاديث النبوية كذلك ، حيث بدأ الإسلام منذ ظهوره بمعالجة الأمية قبل أية مشكلة من مشاكل الحياة وبشكل سريع ، إذ فرض الرسول - صلى الله عليه وآله وسلم - العلم على كل مسلم ومسلمة وقال: « طلب العلم فريضة على كل مسلم» (أبو حنيفة،1985، ص 230) أي على كل من أسلم، ويشمل هذا الذكر والأنثى، ثم فتح لهم آفاق السموات والأرض للنظر فيها. قال تعالى: ((قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)) [يونس،101]، ومنذ ذلك الحين وأمتنا تحارب الأمية بكل ما تستطيع لتدفع عنها الجهل والتخلف. وللحرب بين أمتنا و الجهل سجال تتقدم أحيانا وتتأخر أحيانا أخرى ، والتاريخ يشهد بذلك، فكلنا يقرأ في كتب التاريخ أن هناك عصراً ذهبياً وهناك عصر تخلف وجمود وهكذا، والحرب بيننا وبين الجهل سجال يوم لنا ويوم علينا .

مشكلة البحث: تزايد أعداد الشباب الأميين في العقود الثلاثة الأخيرة.

أهداف البحث: إيجاد الحلول اللازمة والعملية للقضاء على تزايد أعداد الأميين في أوساط الشباب.

فرضية البحث: الجهود الحكومية وقرارات البرلمان العراقي ليست بالمستوى المطلوب للقضاء على الأمية في أوساط الشباب.

الإجراءات:

ونحن في هذا البلد العريق والذي علم العالم مبادئ الكتابة، لا يصعب عليه أن يعالج هذه الظاهرة بل يكافحها، وذلك عن طريق بعض الإجراءات التي قد تساعدنا في هذا الأمر ومنها:

1- رصد الميزانيات اللازمة للتعليم بشكل عام وللتعليم الابتدائي بشكل خاص، ورصد ميزانيات خاصة لمحو الامية.

2- تحشيد المتطوعين أو بعقود مؤقتة للقضاء على الأمية قبل استفحال امرها، لاسيما إذا علمنا أن هناك الآن الكثير من المتعاقدين مع وزارة التربية يعلمون طلاب المدارس بدون أجور، فلم لا تكون هناك عقوداً مشابهة لمعالجة هذه الظاهرة.

3- لو عملنا بنظام مشابه لنظام الخدمة الالزامية لكن هذه المرة ليس في الجيش وإنَّما تكون خدمة خريجي كليات التربية في حملات محو الامية، وهذه تكون بأجور بسيطة بدلا من الخدمة الإلزامية.

4- تخصيص مبالغ مالية للراغبين بتعلم القراءة والكتابة من الشباب الأمي من باب تشجيعهم على التعلم؛ وذلك لان الكثير منهم ترك مقاعد الدراسة بسبب التفرغ لطلب لقمة العيش فإذا ما وفرت له الدولة جزءا من نفقته فلاشك أنه سيلتحق بمقاعد الدراسة مجددا.

المطلب الأول

تعريف الأمية:

الأُمِّيَّ هو الذي لا يستطيع القراءة والكتابة، أو قراءة بعض الكلمات بصعوبة بالغة مع عدم فهم معناها، فعندما تنظر إلى هذه الكلمات فإنك تفهم هذه الكلمات والرموز المطبوعة عبر تحليلها في الدماغ بسهولة وتفهم المعاني التي تتضمنها.، ويمكنك أيضًا أن تصوغ أفكارك أو تكتب قصيدة مثلاً ليقرأها الآخرون الذين يحسنون القراءة والكتابة، الذين بإمكانهم قراءة اللغة التي تكتب بها، وهذا يعد الحد الأدنى من معرفة القراءة والكتابة، وإلا فما بالك بالمصطلحات العلمية وقراءة الوصفات الطبية، ولكن تقريباً من ثلث سكان العالم من نهايات عمر الطفولة فما فوق أي نحو 800 مليون نسمة لا يعرفون القراءة و الكتابة أو شيء من الرياضيات الأولية، وهذا لا يعني أنهم توافرت لهم الظروف نفسها والإمكانيات المتوافرة عندنا، وهم في الغالب من الدول الفقيرة والتي غالب سكانها ممن هم دون خط الفقر، ولربما لو تمكنوا ماديا لكان حالهم مختلف عما هم فيه، وهذا يعني أننا لا ينبغي لنا أن نعزي أنفسنا بمشاركتنا لثلث العالم في الأمية، فنحن دولة غنية ولها إمكانيات مادية كبيرة تستطيع أن تقضي على الأمية خلال مدة قصيرة، وما نحن فيه من تردي علمي ونقص في المدارس وزيادة في الأمية ناتج عن اهمال واضح من الحكومات المتعاقبة. (محسن،2015، ص8).

أنواع الأمية:

تعرّف المنظمات العالمية التي تختص بالثقافة والعلوم الشاب المتعلم بأنه الشخص " الذي يتمكن من قراءة بعض النصوص بفهم ويكتب كذلك عبارات بسيطة مما يحتاج إليه في حياته اليومية " (محسن،2015،ص12). وشاب بهذا المستوى من القراءة، قد يستطيع تمشية أموره اليومية في بعض الأعمال البسيطة. ولكن شاباً بنفس القدرة على القراءة قد لا يستطيع الاحتفاظ بوظيفته أو إنجاز أعمال مهمة أخرى في شركة كبيرة بدولة متقدمة صناعيا. وعلى هذا الأساس يستعمل كثير من المتخصصين مصطلح الأمية الوظيفية لوصف قابلية شاب ما على القراءة والكتابة بالنسبة لبيئته. والأمي بالنسبة للوظائف في المؤسسات المتقدمة، هو من لا يستطيع القراءة ولا يكتب ولا يحسب بمهارة يحتاج إليها في حياته اليومية، ونحن في عالم متغير بل سريع التغيير ولا سيما في مجال الاتصالات والحاسوب وكلها تحتاج إلى قراءة وكتابة وفهم بعض المصطلحات العلمية البسيطة المتداولة، ومن لم يستطع مواكبة متغيرات العصر الحضارية سيكون في عداد الأميين عاجلا أم آجلا.

قَالَ الزَّجَّاجُ: " الأُمِّيُّ الَّذِي عَلَى خِلْقَة الأُمَّةِ لَمْ يَتَعَلَّم الكِتاب فَهُوَ عَلَى جِبِلَّتِه، قَالَ أَبو إِسْحَاقَ: مَعْنَى الأُمِّيّ المَنْسُوب إِلَى مَا عَلَيْهِ جَبَلَتْه أُمُّه أَيْ لَا يَكتُبُ، فَهُوَ لَا يَكتُب ، لأَن الكِتابة هِيَ مُكْتسَبَةٌ فكأَنه نُسِب إِلَى مَا يُولد عَلَيْهِ أَيْ عَلَى مَا وَلَدَته أُمُّهُ عَلَيْهِ، وَكَانَتِ الكُتَّاب فِي الْعَرَب مِنْ أَهل الطَّائِفِ تَعَلَّموها مِنْ رَجُلٍ مِنْ أَهْلِ الحِيرة، وأَخذها أَهل الْحِيرَةِ عَنْ أَهل الأَنْبار. وَفِي الْحَدِيثِ: إِنَّا أُمَّةٌ أُمِّيَّةٌ لَا نَكْتُب وَلَا نَحْسُب ؛ أَراد أَنهم عَلَى أَصل وِلَادَةِ أُمِّهم لَمْ يَتَعَلَّموا الكِتابَة والحِساب، فَهُمْ عَلَى جِبِلَّتِهم الأُولى.، قِيلَ لِلْعَرَبِ الأُمِّيُّون لأَن الكِتابة كَانَتْ فِيهِمْ عَزِيزة أَو عَديمة " (ابن منظور،1997، ص 24)

والأمي :" من لا يحسن الكتابة، نسب إلى أمه لأن عادة النساء الجهل بالكتابة، لاسيما في الزمن الماضي عندما كانت المرأة مسلوبة الحقوق وكثيرة الواجبات ومهملة من قبل المجتمع" (المناوي، 1990م، ص 63)

والأمي، في دول العالم الثالث أو النامي ، هو الشاب الذي لم يتعلم إلى حد القدرة على القراءة والكتابة، وهو ما نسميه بالأُمية الأبجدية أو بالمصطلح العامي (فك الخط). وعلى هذا الأساس أقامت دول العالم الثالث أو النامي أو العربي تدابيرها لمحو الأمية التي تتشابه في موادها ومكوناتها مع التعليم العام الذي يقدم للأطفال في المراحل الابتدائية الأولية. وفي العراق وبعض دول الخليج، عُدَّ أميًا ذلك الشاب الذي لم يصل مستواه في القدرة على القراءة والكتابة والحساب مستوى نهايات المرحلة الابتدائية .

وقد عدّ القرآن الكريم القراءة المجردة من دون فهم نوعا من أنواع الأمية، وإنها كذلك عندما تكون القراءة قراءةً للحروف فحسب دون فهم، ودون رابط بين أول الكلام وآخره، وبين كلمة في موضع وغيرها من الكلمات في مواضع أخرى، وبين قراءة الكلمة وقراءة الكون أو الواقع ، هذه القراءة سمَّاها القرآن الحكيم (أُميَّةً)، وعدَّ الذين يقرؤونها (أُميُّين):قال تعالى: ((وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ))[البقرة78] الأمانيُّ هي القراءة بلا وعي، ولذلك قال: {لاَ يَعْلَمُونَ}، ولم يقل: لا يقرؤون، فالقرآن يعدُّ الوقوف عند مستوى قراءة الحروف ضرباً من الأميَّة (الطبري، 2000م، ص 93).

نحن أمة العلم:

فقد كانت دار الأرقم ابن أبي الأرقم المخزومي أول دار يتعلم فيها المسلمون أمور دينهم، مع حث القرآن الكريم المتواصل على العلم وتحكيم العقل، وإلا فما فائدة العقول التي تتبع الخرافات التي توارثوها عن آبائهم وأجدادهم وعبادة اوثان يصنعونها بأيديهم، ثم بدأت في ذلك العصر، وبعد أول معركة من معارك المسلمين الفاصلة وهي معركة بدر، بدأت أول حملة كبيرة لمحو الأمية بصورة جماعية، حين جعل رسول الله – صلى الله عليه وآله وسلم- " فداء الأسرى ببدر أن يعلم كل منهم عشرة من المسلمين القراءة والكتابة، فالأسير الذي لا يملك مال الفدية وهو يعرف القراءة والكتابة كانت له فرصة سانحة للخلاص من الأسر، فقام هؤلاء بدورهم بتعليم إخوانهم من أبناء المجتمع الإسلامي ناشرين بذلك أدوات العلم والمعرفة في المجتمع الإسلامي " (ابن قيم، 1994م، ص 60).

وهنا نلاحظ أن الرسول – صلى الله عليه وآله وسلم - لم يكُ همه الانتقام من الأسرى بقدر ما كان مهتما ببناء المجتمع المسلم القوي والقادر على النهوض بالبشرية نحو المعالي، فكل ما فرضه على الأسرى من فداء هو أما المال وأما تعليم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة، وكلاهما مصدران اساسيان من مصادر القوة للمجتمع، فالمال عصب الحياة، والعلم هو الروح التي تجري في شرايين تلك الحياة، ولا يمكن لأحدهما أن يستغني عن الآخر.

ثم برز دور المسجد في الإسلام برسالته الشاملة للعبادة والقضاء والاجتماع والسياسة والعلم والتربية ، فكان بحق مناراً للهداية والعلم ، ومركزاً لحلقات العلماء والمتعلمين . ثم تطورت دور التعليم من الزوايا والتكايا إلى الكتاتيب والربط إلى دور الحكمة ، ثم تكونت المدارس النظامية والجامعات العريقة . ويكفي الأمة الإسلامية فخراً أن الجامعة الأزهرية كانت أول جامعة في تاريخ البشرية بالمعنى الجامعي المعروف (الهاشمي، 1978م، ص 7)، فعندما كانت أوربا تغط في نوم عميق وتحارب العلم والعلماء، وعندما كانوا يعدون كتب العلم والفلسفة نوعاً من أنواع الهرطقة، فيحرقون العالم مع مؤلفاته لتخليص روحه من الآثام، كان المسلمون قد قطعوا اشواطا كبيرة في العلم والفلسفة والطب والفلك زيادة على العلوم الإنسانية من بلاغة وأدب وفقه وغيرها، ولم نجد في تراثنا الإسلامي حديثا واحدا أو آية قرآنية قد ذمت العلم أو قللت من شأنه، وهذا رد على المتنطعين الذين يصفون الإسلام بالرجعية والتخلف.

اليوم العالمي لمحو الأمية:

يحتفل العالم في يوم 8/ايلول/سبتمبر، من كل عام باليوم الدولي لمحو الامية، وتعد هذه المناسبة بمثابة فرصة للحكومات ومنظمات المجتمع المدني وأصحاب المصلحة لإبراز أهم التطورات والإنجازات التي طرأت على نسب الإلمام بالقراءة والكتابة، وما يريدون تقديمه للبشرية من وسائل وأساليب كفيلة بتقدم الأمم الإنسانية خطوات نحو القضاء على الأمية، وللتفكير في بقية تحديات محو الأمية الماثلة أمام العالم. وجاءت فكرة الاحتفال بهذا اليوم الدولي من نتائج أعمال المؤتمر العالمي لوزراء التربية والتعليم الذي عقد لأجل القضاء على الأمية في عاصمة إيران طهران في يومي 18 و 19 أيلول/سبتمبر 1965.

المطلب الثاني: نسب الأمية عالميا وعربيا ومحليا

نسبة الأمية في العالم:

بحسب الاحصائيات التي اجرتها منظمة اليونسكو الدولية يوجد اليوم حوالي 750- 800 مليون شاب في العالم لا يجيدون القراءة والكتابة، أغلبهم من النساء، و100 مليون شخص منهم في عمر الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و25 سنة، ولابد من التأكيد على الظروف المحيطة بهم، والأسباب التي أدت إلى عدم حصولهم على أدنى مستوى من مستويات التعليم، والأصل أن لا تكون النسبة هكذا بل على المنظمات الإنسانية أن تفصل هذه النسبة تفصيلا، فعلى سبيل المثال أن تكون 100 مليون أُميّ بسبب الحروب، و200مليون بسبب الفقر، وهكذا؛ وبذلك سيكون التفكير والمحاولة أسهل بكثير مما هو عليه الآن.

نسبة الأمية في العالم العربي:

بلغ عدد الذين لا يجيدون القراءة والكتابة في العالم العربي عام 1970م حوالي 50 مليونًا ، وشكَّل هؤلاء نسبة 8% من مجموع الشعوب العربية الذين وصلوا إلى عمر 15 سنة فما فوق.(مع ملاحظة أن عام 1970 والامكانيات الموجودة في ذلك الحين هي غير الامكانيات الموجودة اليوم)، ومع ازدياد أعداد السكان حتى عام 1985م، زادت أعداد الذين لا يقرأون إلى 60 مليون شخص، إلا أنهم شكَّلوا ما نسبته 6% من المجتمع الذين تصل أعمارهم 15 سنة فأكثر، أي أن نسبة التحسن في القضاء على الأمية كان تقريبا 18%.

ومن نظرة سريعة على هذه الأرقام يتبين لنا المراد: وفقاً لإحصائيات اليونسكو يقول مدير مكتب اليونسكو الإقليمي (فكتور بلة) في المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي الذي استضافته الجزائر بمشاركة 20 من الدول العربية في 1423/2/10هـ الموافق 2002/4/23م: إن عدد الذين لا يجيدون القراءة والكتابة في العالم العربي يبلغ حوالي 70 مليونا، وإن أكثر من 90% من الشباب العربي لا يمتلكون ثقافة علمية.

وقال: أكثر دول العالم العربي تتساهل في تعليم الطفل في المرحلة الابتدائية، وكذلك 40% من الأطفال الذين أعمارهم بين 6- 15 سنة لم يلتحقوا بمقاعد الدراسة.

وأضاف أن أحدث الإحصاءات المتوافرة لدى اليونسكو تظهر أن أكثر من 70 مليونا في الوطن العربي لا يجيدون القراءة ولا الكتابة، وأشار إلى أن ذلك ما عدا الحديث عن الأمية الحاسوبية.

وصنف (بلة) التعليم في الوطن العربي بأنه يقع ضمن أدنى المستويات في العالم، وعدها نسبة سيئة تشكل خطرا على التطور في البلدان العربية.

وأفاد تقرير حديث عن إحصائيات منظمة اليونسكو في العالم العربي، أنه من بين كل ثلاثة شباب في العالم العربي يوجد وأحد أمي، ومن بين كل امرأتين توجد وأحدة أمية (فكتور بله، 2003م).

نسبة الأمية في العراق:

أ- حسب احصائيات وزارة التخطيط:

" حدد الجهاز المركزي للإحصاء التابع لوزارة التخطيط، في آب (اغسطس) أن نسبة الأمية بين الرجال في العراق بلغت 8% في عام 2017، وقال الجهاز في الإحصائية التي ذكرها، إن نسبة الذين لا يجيدون القراءة والكتابة بين الشباب للفئة العمرية من 15سنة إلى 29 سنة في عام 2017 بلغت 17% ، وإن نسبة الذكور منها بلغت 6.5% ، فيما شكلت نسبة الإناث منها 10.5% " (الجهاز المركزي للإحصاء، 2017م)؛ وهذه تعد نسبة كبيرة جدا ونحن في العقد الثاني من الألفية الثالثة، وفي بلد يطفو على بحيرة من نفط وميزانية انفجارية تعادل ميزانية 5 دول أخرى بمستوى متوسط. وعلى الرغم من كل التبريرات التي نسمعها من هنا وهناك، إلا أن تقصير الجهات الحكومية واضح جدا، فمحاربة الجهل والتخلف لا يقل أهمية عن مكافحة الإرهاب الذي يتعرض له بلدنا الحبيب.

وتشير تقارير رسمية صادرة عن وزارة التربية العراقية إلى أن نسب الأمية في القرى والأرياف أعلى من المدن والمناطق الحضرية، ويعود ذلك لجملة أسباب اجتماعية وأخرى تتعلق بضعف الجانب التوعوي، فضلًا عن تردي الواقع الخدمي في المناطق الريفية، وغياب وسائل التعليم الأساسية، ومن أهم هذه الاسباب قلة المدارس في الريف وتباعد أماكنها وصعوبة الوصول إليها وخاصة الأطفال، مع وعورة الطرق الريفية وعدم إكسائها.

ب- نسبة الأمية في العراق حسب المنظمات العالمية:

الأرقام التي ذكرها الجهاز المركزي للإحصاء عن إحصائيات ونسب الأمية في البلاد، تختلف مع ما أعلنته منظمة (هيومن رايتس ووتش) في تقرير لها يتحدث عن ستة ملايين شاب في العراق لا يجيدون القراءة والكتابة من أصل 37 مليون شخص، عدد سكان العراق.

وقد أعلنت مفوضية حقوق الإنسان العراقية أن 8 ملايين مواطن أغلبهم من الشباب لا يجيدون القراءة والكتابة، وسط تحذيرات من اتساع ظاهرة الأمية في ظل الأزمات السياسية والاجتماعية التي تعيشها البلاد.

وقالت عضو المفوضية فاتن الحلفي : إن (18% من المواطنين العراقيين لا يجيدون القراءة والكتابة على وفق الأرقام الواردة إلينا من الجهات المختصة)، مشيرة إلى أن (أكثر من نصف هذا العدد من النساء) (الجهاز المركزي للإحصاء 2017م)

وتشير الاحصائيات العالمية إلى أن نسبة الأمية عندنا وصلت إلى مستوى متدني جدا، لم يصل إليه العراق في تاريخه الحديث، فقد وصلت إلى نسب مقلقة للحكومة وللمجتمع الدولي على حد السواء، حيث عندنا بحدود 6 ملايين شاب لا يقرأون ولا يكتبون، وهؤلاء يمكن أن يتحولوا إلى عناصر مخلة بالأمن القومي مستقبلا.

ومن معادلة بسيطة نجد أن طرائق الكسب الشرعية لهؤلاء الستة ملايين شاب مغلقة بشكل كامل أو شبه مغلقة، فمن أين لهم أن يكسبوا ما يسد رمقهم في هذا الزمن؟ ، وكيف لهم أن يزاحموا مئات الآلاف من خريجي الجامعات والمعاهد على الوظائف الحكومية؟ ، بل حتى العمل في القطاع الخاص يتطلب شيئا من القراءة والكتابة لاسيما في هذا العصر، وإغلاق طرائق الكسب المشروع في وجوه هؤلاء لابد انهم أو بعضهم سيجد طرائقا للكسب غير مشروعة، وهذا ما سيهدد الأمن في مجتمعنا، فالقضاء على الإرهاب يتطلب القضاء على البطالة والأمية معا.

ج- نسبة الأمية عند المشرفين التربويين:

يؤكد الكثيرون من المشرفين التربويين إلى أن نسب الأمية المعلنة رسميا في العراق ، هي أقل بكثير من النسب الحقيقية؛ وذلك لأن الإحصائيات الرسمية تكون غير دقيقة لكثرة النزوح والهجرة من مدينة إلى أخرى أو من منطقة إلى أخرى.

وهؤلاء المشرفون يؤكدون على حساب أعداد الطلبة المتسربين من مقاعد الدراسة الابتدائية، وهي حتما نسبة عالية، على الرغم من عدم دقتها بشكل كبير.

وهذه النسبة مستمرة بالزيادة مالم تتدخل وزارة التربية بشكل واضح وتضع الخطط اللازمة لمعالجة هذه الحالة الخطيرة.

المطلب الثالث: تفشي الأمية:

أ- اسبابها:

يتناسب المستوى التعليمي في البلاد مع استقرار البلد أمنيا ، واقتصاديا، واجتماعيا. وأما في بلدنا الجريح فقد تأثر المستوى التعليمي عندنا بعوامل متعددة من أهمها الحروب المتتالية، وما حصل بعدها من حصار اقتصادي استمر لسنوات عديدة؛ مما جعل الكثير من العوائل تستعين بأبنائها الصغار للعمل والكسب المادي لتوفير لقمة العيش، لا سيما العوائل التي فقدت معيلها، وعندما نعلم أن الموظف أيام الحصار الاقتصادي كان يتقاضى راتبا شهريا لا يتجاوز بضعة دولارات، فلنا أن نعلم حجم المعاناة للعائلة العراقية، وبالتالي كان ترك أبنائها للدراسة أما لأجل العمل أو لعدم قدرتهم على توفير مستلزمات الدراسة.

وكذلك عدم اهتمام الحكومة بقطاع التعليم الآن، و وضع البلد المتذبذب بين الحروب الأهلية والسلم، أدى إلى زيادة نسبة الأمية عندنا إلى حد غير مسبوق، زيادة على سوء الأوضاع الاجتماعية في القرى والأرياف وقلة الوعي بقيمة التعليم، جعل القرى تحصل على النسبة الأكبر من الأمية.

ويعود سبب التراجع المخيف بنسبة التعليم خاصة في العشر سنوات الأخيرة إلى اختلال الوضع السياسي والأمني في البلاد.

ب- بين الماضي والحاضر:

مر التعليم في العراق الحديث بثلاث مراحل أساسية هي: مرحلة ما بعد الاحتلال البريطاني، وقد شهد فيها التعليم تطورا بسيطا . ومرحلة السبعينيات التي شهدت تطورا سريعا وملموسا، ومرحلة ما بعد الاحتلال الأمريكي والتي شهدت تراجعا كبيرا في التعليم .

فقد تطور التعليم في العراق " خلال فترة الانتداب البريطاني فحدث تطور في قطاع التعليم من حيث النوع والكم، فقد زادت مخصصات وزارة التربية والتعليم من 3% في بداية الانتداب إلى 8% في نهايته، ثم وصلت مخصصات وزارة التربية والتعليم إلى حوالي 10% في السنوات الواقعة بين 1932 و1946م. ويرجع هذا التطور إلى أن وزارة التربية والتعليم (المعارف) وكذلك وزارتي الصحة والزراعة كانت تُدار من قِبل العراقيين خلافا للوزارات الأخرى كالمالية والدفاع والخارجية والداخلية والتي كانت بإشراف المستشارين البريطانيين " (الهلالي،200م، ص166).

وحصلت زيادة نسبية في قطاع التعليم بالنسبة لعدد " طلاب الكليات والمعاهد العالية. ففي عام 1920-1921م كان عدد الطلاب في المعاهد العالية 65 طالبًا، وفي عام 1932- 1933م أصبح 115 طالبًا، ثم وصل في عام 1945- 1946م إلى 2146 طالبًا بينهم 284 طالبة. واستمرت الحكومة العراقية في ذلك الوقت بإرسال البعثات العلمية إلى خارج العراق للحصول على تخصصات علمية. ومع ذلك فإن تطور التعليم لم يكن يسد حاجة البلد من المدرسين والمدارس. وأدى ذلك إلى حرمان أبناء الشعب العراقي من التعليم وخاصة في القرى والأرياف، فحتى عام 1946م كانت نسبة الأمية في العراق تزيد على 90% من مجموع السكان " (الهلالي،200م، ص98).

ثم حصلت في العراق نهضة علمية واسعة في الخمسينيات وحتى التسعينيات من القرن الماضي، فازدادت المدارس والجامعات والمعاهد العلمية والفنية والصناعية ونشطت الحركة العلمية إلى أبعد مدى، حيث أصبح لدينا علماء مبدعون ومخترعون في كافة أنحاء العلوم والتكنولوجيا.

وتشير التقارير السابقة ولا سيما في سبعينيات القرن الماضي أن العراق كان من أفضل البلدان العربية من ناحية جودة التعليم العالي، ومن ناحية نسبة الأمية حيث كادت أن تنتهي، وقد أعلن العراق حينها القضاء على الأمية، بعد أن عمل حملات واسعة للقضاء عليها، حيث كانت ميزانية التربية والتعليم جيدة في ذلك الوقت، وكان الطالب في المرحلة الابتدائية يحصل على وجبة غذائية يومية مجانية، وكانت الدولة تحاسب الآباء الذين يمتنعون عن أرسال أطفالهم إلى المدارس، وكذلك كان وضع المعلم الاقتصادي جيد، فقد وفرت لهم الدولة مرتبات جيدة وخصصت لهم قطع أراضي وما إلى ذلك.

وأما فيما يخص التعليم العالي فقد شهد العراق نهضة كبيرة جعلت معظم حملة الشهادات العليا المهاجرون يعودون الى البلد، لاسيما بعد تشريع قانون الخدمة الجامعية الذي اعطى امتيازات للأستاذ الجامعي يغبطه عليها اي موظف آخر، ومن هذه الامتيازات المرتبات الملائمة ومنحه قطعة ارض مجانية مع منحة بناء مع سيارة من النوع الجيد، مما جعل طلبة الجامعة ينظرون إلى اساتذتهم نظرة اجلال واحترام وتوقير، مع كونهم قدوة لهم في الخلق والأدب والعلم، فكان الطالب اكبر طموحة أن يكون استاذا في الجامعة بعد اكمال دراسته العليا.

من جهة أخرى في عام 1976، كان العراق يتصدّر بلدان المنطقة من جهة جودة التعليم، إذ إنّه كان قد فرض إلزامية التعليم وأنزل عقوبات صارمة في حقّ من لا يلتحق بالدراسة، فضلاً عن تنظيم حملة شاملة لمحو الأميّة انتهت بعد أربعة أعوام (عام 1980) بإعلان منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) نجاح العراق في مكافحة الأميّة. حسب موقع العربي الجديد.

واليوم، بعد 40 عاماً على إعلان العراق القضاء على الأميّة، فإنّ مواطنين كثيرون يعانون من مشكلات مع أفراد يعملون في مؤسسات حكومية، على خلفيّة عدم قدرة هؤلاء الأفراد على القراءة.

و يذكر أن العراق تسلم في عام 1979 خمس جوائز من اليونسكو بعد أن استطاع أن يخفض نسبة الأمية ما دون 10% ، متفوقا على دول مثل: اليابان، وكوريا الجنوبية، والصين، وسنغافورة، وإسبانيا بحسب ما ورد في موقع سكاي برس.

والعراق من الدول المتصدرة بنسب محو الأمية لهذا العام ، وبحسب أحدث التقارير الأممية أن 8.3% من شريحة الشباب في العراق أميّون(لا يُجيدون القراءة ولا الكتابة) بعد أن كان العراق منارة للعلم ومصدرا للمعرفة والمعلومات وذلك لامتلاكه أفضل نظام تعليمي من أفضل الأنظمة التعليمية، وقد تفوق على قارة أسيا وكان يعد الأول عربيا بحسب تقارير اليونسكو عام 1980م.

ج- نتائج انتشار الأمية:

في الوقت الذي يتسارع العلم تطوراً آخذاً بالبشرية نحو العالم الرقمي تزداد الأمية في العراق؛ الأمر الذي يدلّ على تردّ آخر يؤكد من جهته التراجع الخطير الذي يعاني منه الشعب العراقي منذ عام 2003. وكان للحروب والأوضاع الاقتصادية التي مرّ بها العراق، الدور البارز في تراجع التعليم إلى هذا المستوى الخطير. لكون هذا يساعد الجماعات المسلّحة والمتطرّفين استهداف الشبان الذين لا يقرأون وتلقينهم تعاليم دينية قد لا تكون لها أسس شرعية بالضرورة.

إن الشاب الأمي اليوم لا يجد أمامه الفرص الطبيعية للعمل، فكل أرباب العمل يفضلون الذي يقرأ ويكتب على الأمي، عندها سيضطر إلى الأعمال غير القانونية، لاسيما وهو ينظر إلى مستقبله المجهول المظلم؛ لذلك يسهل عليه الانتماء إلى الفصائل الإرهابية بغية الحصول على المغانم السريعة.

و إن البلاد العربية -وللأسف- موغلة في الأمية، والجهل، وارتفاع نسبة الأمية في البلاد العربية له تأثير سلبي في أثناء التلقي من الثقافة الوافدة، فالكأس إذا كانت خالية، أمكن ملؤها بأنواع المائعات.

المطلب الرابع: التعليم في الاسلام:

أهمية التعليم في الاسلام:

اقتضت حكمة الله العليم الخبير ، أن تكون أول آيات تنزل من القرآن الكريم كتاب الدين الخاتم هي قوله تعالى: ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) [العلق 1-5] ولا تعني القراءة هنا مجرد محو الأمية ، بل تشير كذلك إلى التفقه ، والتعلم في سائر العلوم التي تفيد الخلق وتؤدي إلى معرفة الخالق وخشيته ، وفي قوله تعالى إشارة إلى أدوات العلم (الذي علم بالقلم (لذا ليس بعجيب أن تسمى الأمة الإسلامية بأمة (اقرأ) أمة العلم والمعرفة والنور .

...ومن تكريم الله للعلم والعلماء ، والتربية والتعليم أن جعل اسم كتابه العظيم (القرآن الكريم) ، فهو عنوان للقراءة والمعرفة والتعلم .

وإن النظر في نصوصه الكريمة ليبين بجلاء مكانة العلم والعلماء في هذا الدين العظيم ومن هذا:

قوله تعالى : ((إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ)) [فاطر، 28]

وقوله تعالى : ((لرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ)) [الرحمن،1-4].

وقوله تعالى : ((وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا)) [النساء،113]

وقوله تعالى : ((وَيَرَى الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ الَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ هُوَ الْحَقَّ وَيَهْدِي إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ)) [سبأ،6].

وقوله تعالى :((ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ))[الجاثية،18].

وقوله تعالى: ((يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ)) [المجادلة11] وقوله تعالى : ((وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَيْلَكُمْ ثَوَابُ اللَّهِ خَيْرٌ لِمَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا وَلَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الصَّابِرُونَ)) [القصص،80].وقوله تعالى: ((وَيَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَسْتَ مُرْسَلًا قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ)) [الرعد، 43]، وقوله تعالى : ((فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ)) [النحل،43].

وسائل القضاء على الأمية في الإسلام:

فأما كتاب الله فقد بدأ الوحي منه بالإقراء: " اقرأ "؛ ولذلك دلالته الواضحة لاسيما بالنسبة للأمة الأمية التي لا تقرأ ولا تكتب.

ثم ثنى بذكر العلم: ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)) [العلق،1-5]

ثم لفت الأنظار إلى آيات الله في الكون ، وأورد في ذلك آيات كونية داخلة فى صميم (العلم) لا سيما في مجال السماوات والأرض ، ومراحل تكوين الجنين (قطب،2006م، ص 103).((قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)) [يونس،101] ((وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ)) [الذاريات،20-21] ((وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) [الرعد،3]

وقد جعل المصطفى - صلى الله عليه وآله وسلم - في أول حرب للإسلام مع المشركين فدية الأسرى - المتعلمين منهم- تعليم عشرة من المسلمين جزاء فكاكه من الأسر ،إذ إنه يعدُّ القراءة والكتابة مفتاحا العلم ؛ وبذلك ضرب المصطفى - صلى الله عليه وآله وسلم - مثلاً لم يسبقه إليه أحد من العالمين إذا علمنا حاجة المسلمين الشديدة في ذلك الوقت للمال أكثر من حاجتهم للعلم، وكلاهما شريكان في تقوية المجتمع، بل ومضى الرسول- صلى الله عليه وسلم – يقول: « العالم والمتعلم شريكان في الخير ولا خير في سائر الناس » (الآجرّي، 2000م، ص75) بل يقول مفضلاً العلم على الزيادة في العبادة: « مَا اكْتَسَبَ رَجُلٌ شَيْئًا أَفْضَلَ مِنْ عَقْلٍ يَهْدِي صَاحِبَهُ إِلَى هُدًى ، وَيَرُدُّهُ عَنْ رَدًى ، وَمَا تَمَّ إِيمَانُ عَبْدٍ ، وَلا اسْتَقَامَ دِينُهُ ، حَتَّى يَكْمُلَ عَقْلُهُ » (العسقلاني،2002م، ص58) وفي رواية حتى يستقيم عقله. فكان هذا الإعلان النبوي لطلب العلم يمثل فريضة دينية على كل مسلم ، وله أثر عجيب في نفوس المسلمين كوَّن فيهم غراماً بالتعليم، وبعث فيهم باسم الدين نشاطاً لطلب العلم أصبح مثلا وحيداً في التاريخ، ويؤكد هذا (غوستاف لوبون) في كتابه (حضارة العرب) قائلاً: (شَغَفُ المسلمين العرب بالعلم منبعث عن الدين نفسه) وقال في ذلك: (إن العلم الذي استخفت به أديان أخرى قد رفع المسلمون من شأنه عالياً) (لوبون،2002م، ص36) . ولم يسو الله بين العلماء وبين الجاهلين , فقال تبارك وتعالى : ((قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ)) [الزمر،9], ولم يفرق القرآن الكريم بين علوم الدنيا وعلوم الدين ، بل أوصى بهما جميعاً ، وجمع علوم الكون في آية واحدة ، وحث عليها وجعل العلم بها سبيل خشيته وطريق الوصول إليه (البصائر،2006م، ص 276)

وسائل القضاء على الأمية في واقعنا المعاصر:

إن من أهم وسائل القضاء على الأمية هو تخصيص الميزانيات الكافية، وكما يقال: إن المال هو عصب الحياة، والميزانيات الكبيرة للتعليم هي أول مراحل القضاء على الأمية، ونحن بلد يتميز بخيرات كثيرة، لكننا لازلنا نعاني من وجود أعداد كبيرة من طلاب المرحلة الابتدائية في الصف الواحد، وكذلك نعاني من وجود بنايات مدارس متهالكة أو من طين، وكذلك النقص الحاد في أعداد المعلمين، فلو خصصت الدولة الميزانية المناسبة للتعليم ،وأهتمت ببناء المدارس الحديثة والكافية لأعداد الطلبة المتزايدين سنوياً، لبدأ العد التنازلي لأعداد الأمية في البلد، وإذا بحثنا في عقول الشباب والمراهقين عن قدواتهم ومثلهم الأعلى ؛ فإننا سنجد الممثلين والمطربين ولاعبي كرة القدم من المشاهير ولا نجد العلماء وأصحاب الاختراعات العلمية سواء السابقين من تاريخنا المجيد أو من المعاصرين الذين أفنوا عمرهم في البحث والدراسة وساهموا بتقدم البلد، وهذا الأمر من الخطورة بمكان فمتى سقطت القدوة من المجتمع سقطت القيم، وإعلامنا الموجه يكرس جهده لتلميع المغنين والمطربين ومشاهير الفن - مع احترامنا لهم - ويهمل قادة الفكر والأدب والعلم، وهذا يجعل الجيل القادم ينظر للقدوة على أنها تتمثل بمشاهير الفن دون غيرهم؛ لذلك يجب أن تتكاتف كل مؤسسات المجتمع سواء كانت تربوية أو إعلامية أو دينية للقضاء على الأمية.

ونظرة سريعة إلى بلدان العالم المتقدم سنجد أنها تخصص الميزانيات الكبيرة للتعليم، وقد تتجاوز هذه الميزانيات ميزانية الدفاع أو الامن القومي، فإن استقرار البلد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والصحي كله يعتمد على التعليم.

نتائج البحث:

1- أسباب انتشار الأمية هو الحروب والحصار في العقود الثلاثة الأخيرة.
2- أسباب استمرار تزايد الأمية عند الشباب بعد 2003م التهجير القسري لسكان بعض المناطق.
3- وكذلك المعارك الأهلية التي حصلت في بعض المناطق والتي جعلت العوائل تحجم عن إرسال أبنائها إلى المدارس.
4- استيلاء بعض التنظيمات الإرهابية على بعض المدن وتوقف عجلة التعليم فيها بشكل كامل.
5- ضعف الدعم الحكومي لقطاع التعليم ما بعد 2003م.

الخاتمة:

تنتشر اليوم الأمية في البلد الذي علم العالم الأبجدية، وهذا له أسباب متعددة منها :الحروب ، و الحصار، والعمليات الإرهابية. وقد مرت الأمية عندنا بثلاث مراحل؛ فقد كانت منتشرة بشكل كبير في بدايات القرن التاسع عشر ثم انتهت أو وصلت إلى أدنى مستوياتها في نهايات سبعينيات القرن التاسع عشر، ثم عادت لتنتشر مرة أخرى بعد عام 2003 وبشكل كبير للأسباب التي ذكرناها. وقد علمنا ديننا الحنيف أهمية العلم وتعليم الآخرين، ويمكننا الآن أن نسيطر على هذه الظاهرة عن طريق بضعة خطوات جادة لا بد من القيام بها، مع حملات توعوية وتطوعية إلى أن يتم القضاء على الأمية في العراق كما كان سابقا.

المصـادر والمراجع:

القرآن الكريم

الأفريقي، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى ،***لسان العرب***، دار صادر، ط3، بيروت.

الآجري، أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله البغدادي، ***الأربعون حديثا***، (2000م) أضواء السلف، ط2، الرياض.

البصائر للبحوث والدراسات، رسائل الامام حسن البنا، (2006م) ، دار النشر والتوزيع الإسلامية، ط1، القاهرة.

الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم ، (1994م)، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسسة الرسالة، بيروت ، مكتبة المنار الإسلامية، ط27، الكويت.

الشاربي، محمد قطب،(2006م) ***واقعنا المعاصر***، دار الشروق، بيروت.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن غالب الآملي أبو جعفر،(2000م) ***جامع البيان في تأويل القرآن***، مؤسسة الرسالة، بيروت.

العسقلاني، ألحافظ احمد بن علي بن حجر،(1419هـ) ***المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية*** دار العاصمة، ط1، السعودية.

لوبون، جوستاف(2002م) حضارة العرب، دار الفكر العربي، بيروت.

المناوي، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين القاهري(1990م) ***التوقيف على مهمات التعاريف***، عالم الكتب، القاهرة.

النعمان، أبو حنيفة بن ثابت بن زوطي بن ماه (1985) ***مسند أبي حنيفة***، ت: عبد الرحمن حسن محمود، دار الآداب، مصر.

الهاشمي، عابد توفيق (1978م)، *طرائق التدريس* ، دار الرسالة ،ط1، بغداد.

الهلالي، عبد الرزاق، 2000م، ***تاريخ التعليم في العراق أيام الانتداب البريطاني***، دار الشؤون الثقافية، بغداد.

References

Holy Quran

Al-Efriqi, Mikrim, M., & Al-Ruefe'i, J.. *Lisan Al-Arab* (3rd ed)**.** Beirut: Dar Sader.

Alajery, M. H. (2000). *Alarbauna Hadithan* (2nd ed). Riyadh: Adwa'a Alsalaf.

Al-Banna, H. (2006). *Al-Basaer for Research and Study, Messages of Hassan Al-Banna.* Cairo: Dar Alnashir wa Altawzie' Alislamiya.

Al-Jawziya, M. I. (1994). *Zad Alma'ad fi Hadi Khair Al'ebad* (27th ed.). Kuwait: Mu'assasat Al-Risala, Beirut and Maktabat Almanar Alislamiya.

Al-Sharibi, M. Q. (2006). *Waqi'una Al-Mu'asir.* Beirut: Dar Al-Shurooq.

Altabary, M. J. (2000). Jame' Albayan fi Ta'wil Alqur'an. Beirut: Mu'assasat Alresalah.

Al-'Askalany, A. A. (1419 AH). *Al-Matalib Al-Aliya Bizawaed Al-Masaneed, Al-Thamaniya***.**KSA: Dar Al'Aasimah.

Lobon, G. (2002). *Hadarat Al-Arab***.** Beirut: Dar Al-fikr Al-Arabi.

Al-Mannawy, Z. M. (1990). *Al-Tawqif ala Muhimmat Al-Ta'areef***.** Cairo: Alam Al-Kutub.

Al-Nu'man, A. T. (1985). *Musnad Abi Hanifa***.** H. Abderahman, (Eds.). Egypt: Dar Al-Adab.

Al-Hashimy, A. T. (1978). *Tarae'q Altadrees.* Baghdad: Dar Alrisalah.

Al-Hilaly, A. (2000). *Tarekh Altaleem fi Al-Iraq Ayam Al-Entidab Al-Britani.* Baghdad: Dar Al-Shuun Al-Thaqafiya.

الاثر البلاغي للمقابلة في شعر ابن الفارض

اسماء خليل ابراهيم

جامعة الانبار /كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية

asmaakhalil19r@gmail.com

فرج منسي محمد

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.16

Received 7/8/2018 Accepted 31/1/2019

الملخص

يهدف هذا البحث لدراسة الأثر البلاغي للمقابلة لابن فارض حيث يمثل الشعر الصوفي عنده صورة حقيقية للتجربة الروحية ، إذ عرض فيه الجوانب المشرقة من تجربته ومعاناته فيها ، عبر صياغتها بصور شعرية ؛ لأن شعر الصوفي وليد تجربة يسعى فيها الصوفي إلى تحقيق غايته وهي الوصول الى الحق ؛ لهذا جعل ابن الفرض شعره أداة للتعبير عن تجربته الذاتية ، فعكس فيه حياته الصوفية التي تحرك فيها القوافي والأوزان.

يقف الشاعر ابن الفارض شاهداً على صنعه الشعر الصوفي خدمة لغاية قائله؛ فشعره تجسيد لرحلة الصوفي في المدارج ، والتقلب في المقامات والاحوال ، وهي رحلة نفسية وجدانية وعرفانية ، قائمة على تصوير حال الذات الفقيرة في مقامي الجمع والفرق . وقد اشتغلت البلاغة اشتغالا عجيبا في أجزائها ، فكانت المقابلة أظهر فنون البديع فيه ، فهي فن متصل بعمق تصوير الجمع والفرق وألم الذات بافتراقها بعد الجمع الاول ، وحنينها للجمع الكلي . ويبدو شعر ابن الفارض قد بني بناءًا متينا مقصودًا ، تحولت فيه اللغة تحولا منسجماً مع صعود الذات في معراجها الوجداني العرفاني وأدى البديع دورا اساسا على مستوى الفكر والبنية والبناء ، فضلا عن دوره الجمالي.

الكلمات المفتاحية : ابن الفارض، المقابلة ، الأثر البلاغي ، الشعر الصوفي .

Rhetoric Effect of Ibn Al Faridh's Poetry Counterparts

Asmaa Khalil Ibrahim

Faraj Mansi

Department of Arabic Language- College of Education for Women - Al- Anbar University

Abstract

Ibn Al-Faridh's sufi poetry represents a true image of the spiritual experience, in which he presented the bright aspects of his experience, and his suffering in it, by formulating it in a poetic form, because the Sufi poetry is the result of an experience in which the Sufi seeks to achieve his goal of reaching the truth, and this is why Ibn Al-Faridh made his poetry a tool for expression on his own experience, the poet reflected his Sufi life in which he moved rhymes and weights.

The poet Ibn Al-Faridh stands as a witness to his making of Sufi poetry in the service of the purpose of who said, it is the embodiment of the Sufi journey in the stages, and the fluctuation in the places and situations, and it is a psychological, emotional and honorable journey based on

depicting the situation of the poor self in the places of gathering and separation, and rhetoric worked wonderfully in its parts, he showed the arts of Al-Badeea as it is an art related to the depth of depiction of gathering and separation, the pain of the self in its separation after the first meeting and its nostalgia for eternal gathering. His poetry appears to have built a solid and intentional structure in which the language has transformed into a harmonious transformation with the sentimental, honorable soul highness. Al-Badeea played an essential role on the level of thought, evidence, and construction, as well as his aesthetic role.

Keywords: Ibn Al-Faridh, Poetry, Rhetoric

مشكلة البحث :

لاشك إن التجربة الصوفية لها لغة خاصة امتازت بالغموض لذا تتطلب جهدا كبيرا لمعرفة اسرار التجربة الصوفية ومصطلحاتها ، وما يتعرض له الصوفي من تقلبات وصراعات داخلية التي تحدث في نفسيته ، نتيجة تقلبه بين الاحوال والمقامات في تجربته الصوفية ؛ لذلك عمدّ الصوفية إلى توظيف إمكانيات اللغة والبلاغة للتعبير عن احاسيسهم ، ونحن ما نزال بحاجة إلى دراسة جادة تسلط الضوء على التجربة الصوفية من جوانب مختلفة ومنها الجانب البلاغي .

وتجربة الشعر الصوفي عند ابن الفارض تمثلت بتجربة وجدانية روحية تقوم على الانفكاك من قيود الواقع ، والارتقاء نحو مدارات مكامن الأسرار، فيضطرم فيه القلق ويبلغ فيه الصراع ذروته ، وهذا التوتر والصراع المحتدم بين المادي والروحي ، وبين المعلن والمغيب ، اصبح واضحا جليا لديه ، ويتمثل التضاد بالأسلوب والامثال للإسهام في بلورة تجارب الشاعر الصوفي النفسية والفكرية ، والناتجة من تأزم نفسي حاد ، لثمة اشكالات وتأثيرات داخلية ذاتية وخارجية متراكمة في مسافات شعورية فائقة ، تقتضي إلى تصدع كيان الذات ؛ لذا شرع الباحثان بهذه الدراسة التي تكمن مشكلتها في السؤال الآتي:

- **هل للمقابلة فاعلية في الكشف عن غموض التجربة الصوفية عند ابن الفارض؟**

أهمية البحث :

1-تعريف المقابلة في :اللغة والاصطلاح عن العلماء.

2- معرفة أنواع المقابلة في شعر ابن الفارض وأثرها في تعبير عن افكار الصوفية.

3- بيان الفرق بين المقابلة والطباق .

4- معرفة أثر المقابلة في النص الصوفي بشكل عام والنص الفارضي بشكل خاص .

المنهج البحث :

المنهج الذي اتبعته في الدراسة هو النهج الاسلوبي التحليلي الفني ، من أجل إبراز المقابلة عند ابن الفارض وبيان أثرها في النصوص الشعرية وما حققته من قيم الجمال الفني .

المقدمة :

لاشك أن ابن الفارض قد تأثر بثقافة عصرهِ الجمالية ، لاسيما وقد عُنِي عصره بالفنون البلاغية وخصوصاً المحسنات اللفظية والمعنوية التي راجت في عصره ، ويمكن النظر باهتمام إلى إقبال الشاعر على المحسنات البديعية ؛ لذا يمكن القول: إن ابن الفارض "كان مفتوناً افتتانا بهذه المحسنات البديعية حتى أن أبياته التي خلت منها ، إذا احصيت واستقصيت ، لم تكن شيئا بالقياس إلى أبياته التي أفعمت بها " (حلمي،1963،ص225).

لذلك إنماز هذا البحث بدراسته لأبرز الأساليب البلاغية في شعر ابن الفارض وهي "المقابلة" لما تميزت به من سمات اسلوبية أعتمد عليها الشاعر لإظهار قدرته الابداعية في صياغة نصوصه الشعرية ، كما أن لها دوراً في إيضاح المعاني الصوفية والمقاصد العرفانية التي يقصدها الصوفي في تجربته ، واتسمت المقابلة في شعر ابن الفارض بأنها مبنية على

المتضادات لتصور متقلبات الصوفي المختلفة من الأحوال و المقامات ، فالمقابلة تظهر احتياجات الشاعر الصوفي في تجربته الذاتية وما يحدثه الأثر النفسي .

المقابلة:

المقابلة في اللغة : من الفعل قبل يقبل ، وقابل المرء : واجهه ، وقابل الشيء بالشيء عارضه به ليرى وجه التماثل أو التحالف بينهما (عكاوي ،1996،ص655). والمقابلة من الفنون البلاغية ، المتعلقة بالمعاني وصحتها وبجمالية صياغتها ، وبذلك تكون عنصراً جماليا ، وأول من عد المقابلة من الصور البلاغة " قدامة بن جعفر (ت 337 هـ) " (أبو فرج ، 1934،ص79). وذكرها العسكري (ت 395 هـ) في كتابه فقال : " المقابلة إيراد الكلام ثم مقابلته بمثله في المعنى واللفظ على جهة الموافقة أو المخالفة .. فأما ما كان منها في المعنى فهو مقابلة الفعل بالفعل(العسكري،1319هـ،ص264) ، فهذا يعني أن المقابلة عند العسكري تأتي بالتضاد أو بغيره ، فمثلا في قوله تعالى : ((فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا)) [سورة النمل ، آية 52]. ويفسرها العسكري أن خواء بيوتهم وخرابها بالعذاب مقابلة بظلمهم .(العسكري ،1319هـ ،ص264). وقد عرف السكاكي (ت 626هـ) المقابلة : "بأنها تجمع بين شيئين متوافقين أو أكثر ، وبين ضديها ، ثم إذا شرطت هنا شرطاً شرطت هناك ضده "، (السكاكي ،2000، ص533) ، كما في قوله تعالى: ((فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَى)) [سورة الليل ، آية5-10]. ويرى السكاكي في تفسيره للآية الكريمة إذ جعل التيسير مشتركًا بين الإعطاء والاتقاء والتصديق ، كما جعل معنى متضاد وهو تفسير مشترك بين تلك الاضداد وهي : المنع، والاستغناء والتكذيب (السكاكي ،2000، ص533) وقد تلحق المقابلة الطباق ، وهذا في قول الخطيب القزويني (ت739 هـ) الذي ذهب للقول: المقابلة " أن تؤتى بمعنين متوافقين أو معانٍ متوافقة ثم يقابلها على الترتيب ، والمراد بالتوافق خلاف التقابل" (الخطيب القزويني ،2003،ص259) . أي أنها قريبة من المقابلة .

أنواع المقابلة :

1- مقابلة اثنين باثنين :- نحو قوله تعالى : ((فليضحكوا قليلا وليبكوا كثيراً)) [سورة التوبة ، آية 82] فالمقابلات تظهر بين (يضحكوا ، يبكوا) ،(قليلا ، كثيراً)

2- مقابلة ثلاثة بثلاثة:- نحو قوله تعالى : ((يحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث)) [سورة الأعراف، آية 157]

3- مقابلة أربعة بأربعة:- نحو قوله تعالى ((فَأَمَّا مَن أَعْطَى وَاتَّقَى وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى وَأَمَّا مَن بَخِلَ وَاسْتَغْنَى وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَى)) [سورة الليل،آية6]. قوله : ((استغنى)) مقابل قوله :(اتقى) لأن معناه زهد فيها عنده واستغنى بشهوات الدنيا عن نعيم الآخرة، وذلك يتضمن عدم التقوى. (عتيق ، د.ت ،ص88)

4- مقابلة خمسة بخمسة : نحو قول صفي الدين الحلي :

كان الرضا بدنوي من خواطرهم فصار سخطي لبعدي عن جوارهم

فوجدت المقابلة بين (كان وصار)، و(الرضا والسخط)، و(الدنو والبعد)، و (من و عن)، و(خواطرهم , وجوارهم) على مذهب من يرى أن المقابلة تجوز بالأضداد وغيرها . (عتيق،د.ت،ص89)؛ فالمقابلة تكون بين صدر البيت وعجزه .

5 - ومن المقابلة ستة بستة : قول صاحب شرف الدين الأربلي : (عتيق ، د.ت، ص90)

على رأس عبد تاج عزيز ينه وفي رجل حر قيد ذل يشينه

فالمقابلة هنا بين (على و في)، و (رأس و رجل)، و (تاج و قيد) ، و (عز و ذل) ، و (يزينه ، يشينه) . فالمقابلة تكون بين شطري البيت الشعري . " رأى علماء البديع ان أعلى رتب المقابلة وابلغها ما كثر فيه عدد المقابلات لكن شريطة الابتعاد عن التكلف و الاسراف فيه ، وقد اشترط السكاكي ان تقتصر المقابلة على الأضداد فحسب " . (قاسم و ديب ، 2003،ص 74) . والمتأمل في شعر ابن الفارض نجده قد أكثر من المقابلات الضدية لكونها تعبر عن تجربته الروحية وتجسد الرؤى العرفانية، فالمقابلة من الأساليب التي اتخذها ابن الفارض للتعبير عن الأفكار والمعاني الصوفية ، ليحقق بذلك غايته البلاغية والقيم الفكرية .

الفرق بين المقابلة والطباق :

اختلف البلاغيون القدماء في التفريق بين المقابلة ، والطباق فقد ذهب بعضهم الى أن " المقابلة أعم من الطباق ، فالمقابلة أصل والطباق فرع ، يقول ابن حجة الحموي : " المقابلة أدخلها جماعة في المطابقة ، وهو غير صحيح ، فان المقابلة أعم من المطابقة وهي التنظير بين شيئين فأكثر وبين ما يخالف وما يوافق " (الحموي،1987،ص129) ومن ذلك تبين أن البلاغيين القدامى قد فرقوا بين المقابلة والمطابقة من وجهين :

الأول :- إن الطباق لا يكون إلا ضدين غالبًا ، كقوله تعالى "وَهُوَ الَّذِي أَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ "(سورة الحج،اية66)، والمقابلة تكون غالباً بالجمع من أربعة اضداد ، ضدين في اصل الكلام و ضدين في عجزه ، وتبلغ الى الجمع من عشرة اضداد خمسة في الصدر وخمسة في العجز .

الثاني:- لا يكون الطباق إلا بالأضداد ، والمقابلة تكون بالأضداد وغيرها ، (مطلوب،1987،ص637) نتبين من هذا ان المقابلة اعم وأشمل ، لان المطابقة تفيد ذكر الشيء وضده ، والمقابلة تفيد ذكر الشيء وكل ما يناسبه من الضد وغيره .

المقابلة في الشعر الصوفي :-

إن المقابلة من الفنون البديعية التي أثرت في النص الصوفي عامة ، والنص الفارضي بشكل خاص ، إذ تمنح للشاعر الصوفي القدرة على تأدية المعاني الصوفية العميقة من مختلف جوانبها ، لذلك تنوعت المقابلة فنجدها بين الألفاظ أو الجمل مؤلفًا صوراً قد تكون متماثلة أو متضادة أو متغايرة (متخالفة) ، فبهذا التغاير والتخالف تتعدد المعاني وبذلك تكون قادرة على إيضاح المعاني الصوفية المستغلقة معبرة عن التجربة الصوفية بوصفها تجربة شعورية تعتمد على الحدس وتقوم على التأمل والاستيطان الداخلي للجانب العرفاني في العقيدة. فهي تجربة بحث عن الباطن ، فوجود المقابلة في الشعر الصوفي وتنوعها نتيجة تقلب الصوفي في أحوال ومقامات مختلفة ، فكل حال من احوال الصوفية توجد ما يقابله ويتضاد معه في الوقت نفسه ، فالسكر يقابل الصحو الغيبة تقابلها الحضور والفناء يقابله البقاء ، فبهذه المقابلات أو المتضادات تتولد دلالات تتناسب مع النص الصوفي ، (الساعدي ،2008،ص162) فالشاعر الصوفي وظف اسلوب المقابلة في شعره لما وجد من المقابلة ، اسلوبا يتلاءم مع طبيعة تجربه الصوفي ، نتيجة لما يمر به الصوفي من الاحوال المختلفة ، وما يحدث له من توترات وانفعالات نفسية التي قد يكون لها الأثر في هذا الاختلاف والتضاد الناشئ بين الالفاظ ، فبذلك ندرك ان الصوفي يلجأ الى اسلوب المقابلة من أجل توضيح افكاره وتبسيطها وبيان ما يقصده السالك الصوفي ، واظهار المعاني الصوفية بإيجاز للكشف عن طبيعة التجربة الصوفية واسرارها وما يحدث للسالك الصوفي في المحبة الالهية .

فيمكننا القول: إن المقابلة من الأساليب المهمة التي تؤثر في اسلوب المبدع وطريقته في خلق الابداع الشعري ، وذلك من طريق إعادة إنتاج بعض معطيات الواقع ، بسياقات المقابلة " فتمثل بينه التماثل ويكون بينهما تقاطع يؤدي الى التقابل وغالباً ما يؤدي ذلك الى بروز البنية الشعرية ، ثم يتنامى هذا التصور لتتحد علاقات التشابه والتضاد على صعيد التصور الكلي للدلالة فيكون الناتج رؤية الخطاب الادبي في جوهره القريب من الحقيقة " (عبدالمطلب ،د.ت،ص147).

لقد عاش ابن الفارض حياة مليئة بالمتناقضات ، وفق ما تقضيه تجربته الصوفية فالصوفي له عالمه الخاص ، إذا أنه لم يكن مستقرا بحالة واحدة وإنما يتقلب بحسب الاحوال و المقامات الصوفية فالصوفي يلجأ الى اساليب تتلاءم مع احواله ، لذلك فان النص الفارضي مليء بالمقابلات ، قاصدا بذلك التأمل في المعنى العميق الذي يظهر عاطفته الجياشة وذوقه الروحي والانفعال النفسي المتوتر

وبعد التأمل في شعر ابن الفارض نجد ان (المقابلة) قد اخذت حيزاً في شعره وتحققت في بنية المعاني وفصاحتها بين اللغة و الشاعرية ، وقد اتضحت ايضا انوع المقابلة في شعره ، وهذا ما سنوضحه أكثر من خلال الابيات .

فنجد الشاعر قد استعمل المقابلة في وصف احواله وما يتعرض له من معاناة ومشاق الهوى والمكابرة في سبيل المحبة الالهية ، وهذا يظهر في قوله : (البوريني والنابلسي ،2003،ص51/1) .

وهَوى الغادَة عَمرِي عادة يَجلِبُ الشّيبَ إلى الشابِ الأُحَي

فظهرت المقابلة بين (الشيب والشباب) تعبير عن أثر العشق الإلهي فيه ، الذي يجعل من الفتى الصغير بسبب محبته الشديدة التي تؤدي لشيب الشاب الأسمر الذي من شأنه إبطاء الشيب ، أما الإسراع بالشيب فتدل على معاناته في المحبة الإلهية ، واتى الشاعر برمز المرأة بقوله : (هوى الغادة) ليعبر عن محبوبه الإلهي ، كما اتضحت مظاهر التعبير في نهاية البيت بقوله (الأحي) لغرض التحلية الشعرية . وقد يلجأ الشاعر الصوفي في التعبير عن مواجيده وأحواله إلى الرمز، وتوظيف الصور والأخيليه بصورة إشارية للإبانة عن أغراضهم والكشف عن تجربتهم الصوفية ، وذلك بذكر الأماكن وومیض البرق واستعمال رمز المرأة ، فتظهر المقابلة في قوله : (البوريني والنابلسي، 2003،ص55/2)

أوميض برق بالأبيرق لاحا أم في ربا نجد أرى مصباحا

أم تلك ليلى العامرية أسفرت ليلا فصيرت المساء صباحا

اظهر ابن الفارض في هذين البيتين المقابلة بين (المساء والصباح) للتعبير عن حبه لمحبوبه ، لذا تألفت الرموز والألفاظ مع بعضها ، لتكشف عن مقاصد الشاعر في غزله لمحبوبه ، فيبدأ بذكر الأماكن التي ذهب إليها وهي سياحته في بوادي نجد والحجاز التي نجد فيها إشارة أو إيحاءا رمزيا إلى التجربة الصوفية القائمة على الحب الإلهي، فالمقابلة في قوله:(فصيرت المساء صباحا) تصف تحلي محبوبه الذي أشار إليه برمز من رموزه التي استعملها في شعره ، وقد رمز إليه هنا في هذه الأبيات برمز المرأة وذلك في قوله (ليلى العامرية)؛ أي اذا أظهرت محبوبته وجهها ،إذا كان الوقت مساءا صار صباحا ، لهذا شبهها بوميض البرق والمصباح الذي راه في ربا نجد ، وكأنما يستذكر ابن الفارض بهذه الرموز والأذواق والمواجيد الأيام التي عاشها في وقت وجوده في نجد والحجاز؛ لذا نجد ابن الفارض في ممارسته الصوفية " يتسامى بروحه واحساسه في الطريق إلى الحق مبتغيا الوصول إلى الحضرة الإلهية".(منصور، 1996، ص43).

وقد أظهرت المقابلة مقدار شوق الشاعر الصوفي وعظم وجده الذي يؤدي به إلى الفناء من أجل البقاء ، فيقول : (البوريني والنابلسي، 2003،ص165/1).

إن كانَ في تَلَفِي رِضاكَ صَبَابة وَلَكَ البَقاءُ وَجَدتُ فيه لَذاذَا

يبدأ الشاعر بـ (إن) أحدى أدوات الشرط ، هو " الأسلوب اللغوي الذي يتبعه الشاعر الذي ينبني بالتحليل على جزأين الاول : منزل السبب والثاني : منزل منزلة المسبب ، يتحقق الثاني إذا تحقق الاول ، وينعدم الثاني اذا انعدم الاول ، لان وجود الثاني معلق على وجود الأول" (المخزومي، 1986،ص284) ، والمقابلة ظهرت بين (تلف والبقاء) ، وقد استعان بأسلوب التقديم فقدم الجار والمجرور(فيه) على المفعول به (لذاذا)، كل هذه الأساليب المتبعة لإظهار صور الفناء في طريق الله ، والشاعر من شدة الشوق أراد فناء ذاته من أجل بقاء ذات محبوبة ، ويجد بهذا الفناء النعيم واللذة فالمقابلة أوضحت صورة الفناء الصوفي وتنوع الأساليب لتؤثر في نفس المتلقي .

وقد اتضحت هذه الأنواع في شعر ابن الفارض ، لتبرز الأحاسيس والمشاعر العميقة للشاعر الصوفي ، فمن هذا الأنواع مقابلة اثنين باثنين لتظهر المعاناة في الحب الالهي ، فيقول : (الفرغاني،2007،ص197/1-200).

لم احكِ في حُبّيبكِ حالي تبرّمَا بها لاضطِراب بل لتنفِيس كُربتي

ويَحسُنُ اظهارُ التجلدِ للعِدى ويقبُحُ غَيرُ العَجزِ عندَ الأحِبة

وعُقبى اصطِباري في هَواكِ حَمِيدة عليكِ ولكن عنكِ غيرُ حميدةِ

وما حلّ بي من مِحنَةٍ فهو مِنحَة وقد سَلِمت من حَلّ عقدٍ عَزِيمتي

يبدأ الشاعر في هذا النص الشعري في إظهار حاله وما جرى له من المقاسات والمعاناة ، فنلاحظ أنه استعمل أسلوبين هما النفي والإثبات في آن واحد، وأتى بكلمتين متقابلين متضادين (يحسن ويقبح) ، فالشاعر ذكر تلك المعاناة على سبيل تنفيس كربه وتفريج همه الناتج من حبة الشديد لمحبوبه ، فالمقابلة بمعنين اثنين (يحس ويضيع) و(للعدى ، الأحبة) استعملها الشاعر لتتلاءم مع حاله المضطرب في محبته ، فكانت هذه المقابلة لإظهار عجزه وضعفه أمام سطوات العشق وقوة المحبوب ، وقوله: (عقبى اصطباري) يبين أن باحتماله وصبره على المعاناة ، يمكن أن يدرك لقاء مع محبوبه و الفناء فيه ، فلا يجعل لليأس مكان عنده مادام سيصل إلى غايته ، وهو لقائه مع محبوبه وقد كرر في أبياته (حرف والواو) الذي يدل على اضطراب حالته النفسية فيبعث التأثير لدى المتلقي وذلك بفعل النغم الموسيقى الذي يحققه لتقرير المعنى المراد وإثباته؛ فالمقابلة أظهرت التوتر النفسي من خلال إعطاء صورة فنية لتوضيح قدرة الشاعر في الانسجام الحاصل بين دلالات الرمزية ، مما يضيق للنص الصوفي الجمالية الفنية . وقد وجدت المقابلة في قوله : (البوريني والنابلسي ،2003،ص127/2).

كيف يلتذُ بالحيــاةِ مُـعنــى بيـن أحشائهِ كوَري الزنــادِ

عُمرهُ واصطِبارهُ في انتقاصٍ وجَـواهُ ووجدهُ فــي ازديــادِ

تظهر المقابلة بين (الوجد والصبر) ، (ازدياد ،انتقاص) لتصف حاله الشاعر في محبته وما يحدث له نتيجة ازدياد هذه المحبة والشوق من انتقاص في عمره ، ولا يلتذ بالحياة لأن نار المحبة في قلبه . ويستمر ابن الفارض في التعبير عن حاله في محبته ، وذلك بقوله : (البوريني والنابلسي، 2003،ص219/2).

ونَومِي مَفقود وصُبحي لكَ البقا وسُهدِي مَوجُود وشوقِي نَامِي

في هذا البيت يبرز الشاعر معانته في طريق المحبة ، فيأتي بالمقابلة (نومي مفقود ، وسهدي موجود) فنراه يصور حاله عند بعد محبوبه ، إذ يلازمه الأرق فلا ينام ،نتيجة ما يلاقيه من حرارة ولوعة الشوق وذلك بالبعد عن محبوبه .

ونلحظ ان المقابلة عند الشاعر مبنية على التضاد في اكثر الاحيان ، وقد اعتبرها قاعدة ذهنية اولية ،أو المعنى الاساس الذي يبنى الشاعر الصوفي عليه أغلب افكاره الروحانية والوجدانية ، فتظهر في النص بصورة واضحة أو خفية ذات المعنى العميق ، وكأنها تهدي المتلقي الى صداها وصراعها داخل النص الشعري ، ثم صداها في التجربة الصوفية للشاعر ، وعند التأمل في شعر ابن الفارض سنجد ذلك في قوله : (البوريني والنابلسي ،2003، 1/272-274).

وما دَارَ هَجرُ البُعدِ عَنها بِخَاطِري لَدَيها بِوَصلِ القُربِ في دَارِ هِجرَتِي

وقد كان عندي وصلها دون مطلبي فعاد تمنى الهجر في القرب قربتي

وكم راحــة لي أقبلت حين أقبلت ومـــن راحتي لمــا تولت تولت

كـأن لـم أكـن منهــا قريبا ولـم أزل بـعيــدا لأي مـالـه مِلـتُ مَلــت

إن هذه الأبيات تضم المقابلة بين (هجر وصل) ، (البعد والقرب) ،(تولت و أقبلت) ، وإنها تقوم على أساس التضاد ، لتبين هذه المقابلة المعنى الذي أراد الشاعر إيصاله إلى المتلقي ، فالمقابلة ظهرت بين "المصطلحين المركبين " هجر البعد" الذي هو كناية عن الالتفات إلى سوى الحق في مخالفته "وصل القرب" أدارك الحق في القيام على طاعته" .(بهمري، 1986،ص130). فالمقابلة بين (الوصل والهجر) وبين (القريب والبعيد) ، بينت حال الصوفي في الانفصال والاتصال ، فبين حال الانفصال عن محبوبته بقولة : "هجر البعد" ، وحال الاتصال بقولة : "وصل القرب"؛ وهذا يعني أن هذه المقابلة أشارت إلى معنى واحد من معاني الصوفية. فالمقابلات في شعر ابن الفارض تكون واسعة النطاق ، إذ تدخل ضمن أشكال التضاد (المطابقة و المقابلة) وما هي إلا آليات فنية موازية بمعانٍ رحبة كثيرة ، فهي تؤسس لمنهج فني اسلوبي لغوي جمالي يحمل الكثير من الايحاءات والتأويلات ، والأبعاد الفكرية والنفسية أي أنه يصبح أداة فعالة في قراءة (معنى المعنى) (عبدالامام،2012،ص125) . وقد وردت المقابلة بثلاثة معانٍ في شعر ابن الفارض بصورة متنوعة وجميلة إذ عبر بها عما يختلج في صدره من الانفعالات أو التوترات النفسية أو روحية في تجربته ، ويتضح ذلك في قوله : (البوريني والنابلسي،2003،ص1/317-318).

بجَمال حَجَبتهُ بِجَلالٍ هامَ واستَعذبَ العَذابَ هُناكا

واذا ما أمنُ الرجا منه أدنا كَ فَعَنهُ خَوفُ الحَجَى أقصاكا

فَبأ قدام رَغبةٍ حِينَ يَغشا ك بِأحجامِ رَهبةٍ يَغشاكـا

برزت في هذه الأبيات مقابلات متعددة ، منها المقابلة بين (جمال ، والجلال)، وقد يكون الشاعر أخلَّ بالمقابلة لوقوعها في نفس الشطر الشعري إلا أنه ثبت عند أبي الأصبع إن البيت صحيح المقابلة لأن الشاعر أراد أن يصف محبوبة فجمع بين الجمال والجلال وما يتصف به. (المصري، د.ت،ص182) ، وإن " الإخلال بصحة التقسيم في ظاهر اللفظ لا يفسد صحة المقابلة فرب كلام وقع في ظاهرة لفظه إخلال ببعض اقسامه ، لكون ذلك القسم لم يذكر فيه بالفعل ، وكان مذكوراً فيه بالقوة في باطنه ، فجاء ظاهر لفظه يوهم الاخلال وهو بريء منه" ،(المصري ،د.ت،183) وجدت هذه المقابلة في شعر ابن الفارض ،لان الصوفي عند التجلي ، ينظم شعره بما يناسب احواله فلا يخضع لقوانين اللغة المعروفة فقد يخرج عنها ولايتهم باللغة من حيث دلالتها المعرفية ، لأنه يعيد صياغتها بطاقة روحية ، لتصبح صالحة لقول مالا يقال وذلك ،لأن الشاعر الصوفي يكابد ويتذوق بعيدًا عن العقل فتكون لغته متوترة ، (بوزيان ، 2013،ص95).وأمَّا المقابلات الأخرى التي وجدت بين (امن الرجا ، خوف الحجى) وبين (أدناك وأقصاك) ، (إقدام و احجام) ، (رغبة ورهبة) فهذه المقابلات توضح التجليات الربانية للمتصوف ، وتبين أن جمال محبوبه محجوب عنه بجلاله ؛ لذلك يكون حال الصوفي عند التجلي غير مستقر ما بين الخوف والرجاء فهذا الاضطراب النفسي ناتج من استشعاره بعظمة محبوبة بقلبة ، وقد اتضح أثر المقابلة في النص ، الفارضي، لما تميزت به من اثارة الحركة داخل النص وعمق الدلالة وجمال الإيحاء ، وتعدد في المعنى ، والتي ساعدت على إظهار المعاني الصوفية المتعلقة بالتجربة الصوفية ، وهذا ما جعل المقابلة أن تحدث أثراً في الأسلوب داخل النص الشعري . وقد وردت أيضا المقابلة في الشطر للبيت الشعري نفسه في قوله: (الفرغاني،2007،ص1/189).

وعُنوانُ شأني ما أبُثُك بَعضهُ وما تحتَهُ إظهاره فوقَ قُدرتي

فاتضحت المقابلة بأسلوب فني فكانت بين ظرفي المكان (فوق و تحت)، وإن وجود المقابلة في الشطر نفسه ، وليس بين شطري البيت قد الجأ الشاعر إلى استعمال المثل بهذا الاسلوب ليتلاءم مع طبيعة تجربته الصوفية، فيبين الدلالات العرفانية التي يمارسها الصوفي في طريق التصوف، فالصوفي يمر بمختلف المقامات والأحوال التي يقطعها للوصول إلى أعلى الدرجات في

تجربته الروحية الوجدانية ، لذا فالمقابلة مع وجود ظرف مكان أضافت إلى شعره قيمة أسلوبية أظهرت جمالية النص الشعري .وقد استعان ابن الفارض بأسلوب لمقابلة ليصف حال الصوفي في المحبة الإلهية. فيقول :- (الفرغاني، 2007،ص449/1).

ومَوتي بِها ، وَجداً حياة هنيئة وان لم أمُت في الحب عشتُ بغُصّةِ

فيا مُهجتي ذوبي جَوَى وصَبابة ويا لَوعَتي كوني ، كذاك مُذيبتي

تظهر المقابلات في البيتين بين (موتي ، عشت)، و (حياة و امت)، و (مهجتي و لوعتي) كل هذه الألفاظ تدل على شوق الشاعر الصوفي وحرقته ومرارة الاشتياق تتزايد لديه لتصل إلى جعل الموت في الحب حياةً له ، وإن لم يمت في ذاك الحب يعيش بغصة و قطيعة عن محبوبة ، فهذه المقابلة أظهرت صور المعاناة وألم الصوفي في حالة الابتعاد عن محبوبه ، وقد رافق المقابلة (التضاد) كما استعمل أسلوب النداء (ياء النداء مع ياء المتكلم) ، ليعبر عن مقاصده في الحب والتي تفصح عن المعنى العميق الذي بداخله، فهو يخاطب روحه مرة وتارة يخاطب قلبه؛ وكل هذا يدل على أن الشاعر في حالة الفناء الروحي ؛ أي يجعل كل جوارحه وقلبه وروحه في فناء في هذا الحب لشدة تعلقه بالذات الإلهية .

وتتضح المقابلة بين المصطلحات الصوفية والأحكام التي بناها ابن الفارض على قاعدة الاتحاد في تائيته ، في قوله : (الفرغاني،2007، ص2/2-4).

هُما مَعنا في باطنِ الجَمعِ واحدٌ فأربعة في ظَاهرِ الفرقِ عُدتِ

وإنّي وإيّاها لَذات ، ومن وَشى بها وثَنى عنها صفات تبدّتِ

إذ يأتي الشاعر بالمقابلة بين (باطن الجمع ، و ظاهر الفرق) لتظهر ما خفي من معانٍ تدل على الاتحاد فقوله : "باطن الجمع " يدل على أن المحب والمحبوب واللاحي والواشي واحدا فيه ، ويكونوا أربعة في قوله: "ظاهر الفرق"،(نصر،1982، ص295) فالشاعر في هذين البيتين يسعى إلى بيان تلك الأمور التي تسبب في الوصول إلى مقصده ، فعند وصول السالك إلى مقام جمع الجمع أو البقاء ما بعد الفناء صار متأكد من تمام بلوغه لقصده المنشود وهو الوصل والاتحاد الحقيقي.(مودع، 2014، ص268). فالمقابلة (المتضادة) جاءت لتؤكد المعاني العميقة التي قصدها الشاعر الصوفي في اثناء سلوكه في الاتحاد مع محبوبه والتي تدل على بلوغه أعلى الدرجات والمراتب في هذا المقام .

ويتابع ابن الفارض المقابلات في شعره ، وجعلها وسيلًة في إظهار رحلته (الاتحاد) مع محبوبه، بصورة جميلة ومتنوعة ، ليجذب المتلقي بهذا الأسلوب البديعي في قوله : (الفرغاني،2007 ،ص369/1-370).

أروحُ بفقدِ بالشهودِ مؤلّفي واغدُو بوَجِد بالوجودِ مُشَتّتي

يُفرّقُني لُبّي التِزاما بمَحضري ويَجمعُني سَلبي ، اصطلامًا بغيبتي

اخال حضيضي الصّحو والسكر معرجي اليها ومَحوي مُنتهى قابِ سَدرتي

فلمّا جلَوتُ الغينَ عني اجتليتُني مُفيقًا ومنّي العينُ بالعَين قَرّتِ

نلاحظ المقابلة بين (أروح، و اغدو) و(يفرقني ، و يجمعني) ، (بمحضري ،و بمغيبي)، (الصحو، و السكر) إذ يسعى الشاعر إلى إظهار الأمور التي يتعرض لها في حالة الاتحاد والوصول إلى محبوبة فهو ينتقل احواله ما بين الحضور والغيبة والصحو والسكر، وهذا يعني أن الصوفي في سلوكه يعيش بين المتضادات (المقابلات) نتيجة أحواله المتقلبة من أجل الوصول إلى غايته الحقيقية ، فأسلوب المقابلة وظفها الشاعر ابن الفارض في شعره، ليظهر عمق التجربة الصوفية التي تتميز بالغموض في المعاني الصوفية ، ولتعدد المعاني التي يصفح عبرها عن كل ما يلاقيه الصوفي في تجربته الصوفية ، لهذا يلجا الشاعر للمقابلة أو التضاد في النص الصوفي ليبين أن فن المقابلة بها تشكل الصورة الفنية المتحققة من تلك المتضادات ، مستثمرة القدرة الفنية والفكرية التي يحدثها هذا الفن (المقابلة) البديعي ، من قدرته أيضا على ترجمة الأفكار و المعاني الصوفية . ويستمر ابن الفارض في تصوير أحواله في تجربته الصوفية ويعرضها بأسلوب المقابلة مع وجود بعض الرموز من أجل وضوح الصورة بشكل دقيق لتتناسب مع حال السالك الصوفي في قوله : (الفرغاني،2007، ص239/2).

وتضحكُ إعجابا كاجذلَ فارحٍ وتبكي انتِحابا مثلَ ثَكلى حزينة

وتندُبُ إن أنّت على سلبِ نعمةٍ وتطرَبُ ان غنّت على طيبِ نغمة

إن المقابلة التي تظهر في المقطع الشعري (تضحك ، و تبكي) (تندب ، و تطرب) مع وجود الرمز الذي أشارت إليه المعاني في قول الشاعر (ثكى حزينة) " فالرمز المرأة في شعر الصوفي يتحدث عن الأحوال ، الشعورية الباطنة التي تلم بالعشاق

بالإضافة إلى هذه الأحوال الوصف الحسي المغرق بجمال المعشوقة وفتنتها وشدة اسرها". (نصر،1978،ص137-138). وفي شعر ابن الفارض تميز رمز المرأة بوصف العواطف الإنسانية والمشاعر الوجدانية في التجربة الصوفية ، والرمز في الشعر الصوفي يظهر الجمال المجازي الذي يوضح المظاهر المتنوعة للتجلي ، الذي يكشف الذوق الصوفي ، فاستعمال الشاعر للمقابلة والرمز يعطي أقوى الصور وأوضحها لتعبير عن أحواله المتنوعة والمتضادة في تجربته الشعرية الصوفية.(نصر،1978، ص147). فالصور "المتضادة تخلق صورة ذهنية ونفسية متعاكسة ليوازن فيما بينها عقل المتلقي ووجدانه موازنة دلالية ، ولتمثل ملمحًا جماليًا في النص".(الساعدي، 2008، ص159)؛ وبذلك يتضح لنا أن المقابلة أو التضاد له خصوصية جمالية فنية وفكرية في الخطاب الشعري الصوفي لما تميزت به الكتابة الصوفية من التحول الخارجي لحركة ذهنية داخلية معتمدًا على مجموعة من المواصفات البلاغية تجسد هذه الحركة الذهنية (الساعدي،2008، ص159-160) .

كما يوظف الشاعر المقابلة ليصور معاناته وما يلاقيه في سبيل محبته ، ليقرن حاله بحال الأنبياء فيقصد بالمقابلة ليقابل ما لقى الأنبياء في سياق عرض حالتهم الشعورية وحاله ، وهذا يظهر في قوله : (الفرغاني،2007،ص1/170-171).

فَطوفان نوحٍ عندَ نوح كأدمُعي وإيقاد نيرانِ الخليلِ كلوعتي

فلَولا زفيري اغرَقتني ادمُعي ولولا دُموعي أحرَقتني زَفرتي

إذ أتى الشاعر بالمقابلة بين (أغرقتني ادمعي ، و أحرقتني زفري) و (طوفان نوح ،و إيقاد نيران) فقد شبه الشاعر معاناته ، بما لا قاه الأنبياء من أقوامهم ، وأتى بهذه المفردات القرآنية ليجعل رؤية صوفية خاصة بالشعر الصوفي بحيث تكون أحداثها جزءاً من أحداث القصص القرآني، وهذه المقابلة أعطت صوراً للنص الفارضي ليعبر بها عن التواصل الروحي بين الصوفي والأنبياء ، متخذاً من ذلك العبرة والموعظة ، في تخطي الصعاب بالصبر والمكابدة. وتظهر المقابلة في قوله: (الفرغاني،2007،ص2/203).

فهُم والأُلى قالوا بِقولهِمِ على صراطي ،لم يَعدوا مواطئ مِشيَتي

فيُمَنُ الدعاةِ السابقينَ الىّ في يَمني ، ويُسرُ اللّاحقين بِيَسرَتي

إن المقابلة التي ظهرت بين (السابقين ،و اللاحقين) تبين سلوك تصوف الشاعر ومنهجه الذي يتبعه ليماثل الأنبياء السابقين في اعتقادهم في التوحيد والثبات ، أو أن الشاعر يشير إلى من اهتدوا إلى سواء سبيلي في قوله بحكم العناية والفطرة كلهم كانوا على متابعة طريقي ، ووصلوا ما وصلوا فهو يقصد الحقيقة المحمدية التي اتخذها منهجًا له ،والتي تمدهم الروح الاّ أن في دعوتهم بما يصل إليه بوساطة الوحي لتمشيه احوالهم ودعوتهم واللاحقين في إتباع الحقيقة المحمدية ، واتخذها منهجًا كونها الطريق للهداية و سبيل الوصول إلى الحقيقة الإلهية ، فهذه الثنائية تظهر معنى من معاني الصوفية يقصدها الشاعر في المعرفة الربانية في تجربته الصوفية. ويستمر الشاعر بوصف حالة بوساطة أسلوب المقابلة وذلك في قوله : (الفرغاني، 2007،ص1/430) .

فوَصَلي قَطعي ، واقترابي تَباعُدي ووُدّي صَدي ، وانتهائي بَداءتي

نلحظ في هذا البيت الشعري تكون المقابلة بين صدر البيت وعجزه، أي يكون البيت بأكمله تقابلا حيث تتزاحم الأضداد بين (الوصل ، والقطع) ، (اقتراب ،و تباعد) ، (الودَ ،و الصدَ) و (الانتهاء ،و البدء) وهذه الثنائية الضدية أظهرت أحدى حالات الصوفية ، وهي تصور الشاعر الصوفي بين حالتين (جمع والفرق) ·(جمع: إشارة إلى الحق بلا خلق ، العجم،1999،ص253) (والفرق: إشارة إلى خلق بلاحق، وقيل مشاهدة العبودية، العجم ،1999،ص710): وهما حالتان متناقضتان ، وقد شرح القيصري هذا البيت قائلا " لا تدعني بالأسماء الموجبة للاثنينية ،فإن وصلي بها قطعي وإخراجي عن الاتحاد بها ، إذ الوصل يستدعي البينونة ، واقترابي موجب لتباعدي عنها ، وودي ومحبتي إياها صدي عنها لاقتضائه التنزيه ، وانتهائي فيها العين البداية بها و الغرض تنزيه ذاته عن فك اسم وصفه توجب البينونة بينهما". (القيصري،2004، ص81). فهذه المقابلات بين الأضداد ، تتضح فيها أثر المقابلة في أنها أدت غرضها في إعطاء صور تتناسب مع التجربة الصوفية ، وذلك بتعدد المعاني التي تخدم مقاصد الشاعر الصوفي . وقد وجدت مقابلات عديدة في بيت شعري آخر لابن الفارضي ، في قوله : (الفرغاني، 2007،ص2/68).

فَما فَوقَ طَورِ العَقلِ اوّل فيضة كما تحتَ طورِ النقلِ آخر قَبضة

تظهر المقابلة بين (فوق ، تحت) و (طور العقل ، طور النقل) و (أول ، آخر) ونتج من هذه التقابلات العديدة ، مقابلة بين صدر البيت وعجزه ، فما فوق طور العقل أول فيضة ضد (كما تحت طور النقل اخر قبضه) ، بين الشاعر من هذه المعاني الصوفية ، أن مراتب الحق والمتمثلة في قوله (ما فوق طور العقل)، وهي أحوال الآخرة تتمثل بمراتب الفوقية، أما قوله (كما تحت طور النقل) تتمثل بالمراتب التحتية التي تكون مورد العلوم الشرعية ثابتة بالنقل عن الأنبياء ، فالشاعر أراد من هذه المقابلة الضدية إظهار أطوار الكون المتضادة، وأنها لا تفاوت بينهما في كونهما مظهري الحقيقة الحق سبحانه وتعالى .

ويوظف ابن الفارض فن المقابلة لوصف الأحوال التي يتعرض لها السالك في تجربته الصوفية، فيقول: (الفرغاني،2007 ،ص279/1).

ومِن دَرَجاتِ العِزّ أمسَيتُ مُخلِدا الى دَرَكاتِ الذّل من بَعد نَخوَتي

فالشاعر يعبر عن حاله بهذه المقابلة وهي (درجات العزّ، دركات الّذل)، فينقل بهذا الفن البلاغي احوال التجربة الصوفية ، وحالته الشعورية الوجدانية ، فما جاءت هذه المقابلة الاّ لتنوع الصوفي في المقامات والتنقل فيما بينهما ، فالمقابلة تظهر نتيجة حركة الصوفي المتوترة والمضطربة في تجربته الصوفية ، فكانت بداية سلوكه في المجاهدات والأعمال القلبية فظن أنها المقصود الحقيقي ،فكان الصوفي يشعر بنخوة وعزّو عظمة. فعندما سلك طريق المحبة الإلهية، وغلب الحب عليه انتقل من صفات العزّ إلى دركات العجز والفقر والتذلل لمحبوبه. ويظهر أثر التقابل في توليد معانٍ مؤثرة ومعبرة ، والتي تصور عمق الفكر الصوفي وذلك بمزج صورتين متقابلتين ، فنجد ذلك في قول ابن الفارض **:** (الفرغاني، 2007، ص171/1).

فلولا زَفيري أغرقتني ادمُعي ولولا دُموعي أحرقتني زَفرتي

وقد أبدع الشاعر في تشكيل هذا التقابل بين (اغرقتني ،احرقتني) ، لتصور حالة الصوفي ومشاعره الوجدانية التي تظهر بشكل مبالغة عن طريق الصورة العميقة التي انتجتها المقابلة ، فالتقابل بين الصورتين أدت إلى تكوّن صورة ثالثة ذهنيًا شكلتها تلك الحركة بين انهمار الدموع بغزارة والتنفس بتألم(الساعدي، 2008،ص 165). وظف ابن الفارض المقابلة في شعره من أجل وصف صورة مشابهه لحال من أحوال التي يمر بها الصوفي في تجربته ، فقد جعل نفسه سماءًا من أجل التعبير عن حاله في مقام المحبة الإلهية . فيقول : (البوريني والنابلسي ،2003،ص226/1).

فَمَا الوَدقُ إلا مِن تَحلبِ مَدمَعِي ومَا البرق إلا مِن تَلَهبِ زَفرَتِي

تظهر المقابلة بين (تحلب و تلهب)، و (مدمعي و زفرتي) أي أن التقابل الحاصل بين كلمات الصدر والعجز. وكذلك ظهر التضاد المفهوم من هذه التقابلات بين(البرودة من الودق) و (الحرارة من البرق)، فهذه المعاني جاءت للتعبير عن حرارة الشوق والنار والعشق الذي يعانيه الصوفي في مقام المحبة الإلهية ، فالودق يأتي من دموع الشاعر ، والبرق يأتي من اشتعال زفرات الشاعر الملتهبة والمضطربة في حبه، وأسلوب النفي ب(ما) مع أداة الحصر (إلا) والتي أتى بها الشاعر ليعبر بها عن نفسه ، وماهي الاّ اساليب لتأكيد حالته . وإن تتابع المقابلات في نص ابن الفارض ماهي إلا لتأكيد المعاني الصوفية التي قصدها الشاعر الصوفي في نصه ، وهذا قوله : (البوريني والنابلسي،2003،ص 227/1-229).

مُنعّمَة أحشاي كانت قُبيلَ ما دَعتها لِتشقَى بالغرامِ فلبّت

فلا عادَ لي ذاكَ النعيم ولا ارَى من العيشِ الاّ ان اعيشَ بشَقوتِي

ألا في سبيل الحُبّ حالي وما عسى بُكم ان أُلاقي لو دَريتُم احبّتــي

أخذْتُم فُؤادي وهو بَعضي فما الذي يَضُرّكم ان تُتبِعوهُ بجملَتــي

وجدتُ بِكُم وَجداً قُوَى كُلّ عاشــقٍ لو احتَملَت من عِبئِه البَعض كلّت

بَرى أعظُمي من أعظَمِ الشّوقِ ضِعفُ ما بِجَفنِي لنومِي أو بِضُعفِي لِقُوّتــي

وتشير الابيات إلى حالة الشاعر الصوفي في المحبة الإلهية وأثرها في حياته، فقد كان يتنعم بالراحة الغفلة والجهل متلذذ في الدنيا الفانية ، وهذا قبل أن تدعوه المحبوبة الحقيقية فهذه المقارنة بين احواله قبل وبعد استجابته لهذه المحبة ، لتظهر المقابلات بصورة أكثر دقة لتعطي جمالية للنص الشعري ، فتظهر المقابلة بين (النعيم ، و الشقوة) في البيت الأول والثاني ، واستعمل الشاعر التصغير للتقريب في قوله (قبيل) مع تكرار (لا) لتدل على وجود فكرتين أو صورتين متضادتين أو متقابلتين و الأداة (إلا) جاءت لإثبات أو تأكيد الجملة التي بعدها ، ونجد أيضا التضاد بين صيغ المقابلة التي استعملها الشاعر في التعبير عن احواله المتضادة، وهذا في قوله: (فلا عاد لي ذاك النعيم ولا أرى) ؛ فقد وظف الفعل الماضي (عاد) في التعبير عن حالة سابقة وصفها بالنعيم والتي ترافقها الغفلة والجهل، وأتى بما يضاده أو يقابله الفعل المضارع الذي يدل على الحاضر والذي وصفه بالشقاء، وقد اختار شقوة الحب والغرام الإلهي على النعيم الجهل وملذات الدنيا الفانية ، ووجدت المقابلات بين (البعض وجملة) ،و(البعض ، الكل)، وأيضا برزت المقابلة المتماثلة بين الالفاظ (الضعف ، الضعف) وبين (اعظمي ، اعظم) وقد أبدع الشاعر في دمجهِ للألفاظ والمعاني ليصور حالته في شكايته من برئ عظامة شكايته من ذهاب نومه من جفنه من ذهاب قوته من بدنه ، فكما جفنه مشتاق لنومه ، فهو مشتاق لمحبوبه ، وهذا كله شكوى الحال لتطويل المفاجأة مع الحبيب المتعال . (البوريني والنابلسي ، 2003، ص230/1). وإن هذه المتقابلات المتضادات المتنوعة تعطي جمالا فنيا لأداء الشاعر الأسلوبي المتميز في الخطاب الصوفي. فالمقابلة في شعر ابن الفارض قد تأتي بمعنى التضاد ؛ لذلك أصبحت من الأساليب البلاغية

المؤثرة والفعالة في تشكيل بنية المفارقة وتلوين حقولها الدلالية. (محمد ، 2010، ص129)؛ لذلك وجد ابن الفارض في المقابلة اسلوبًا مناسبًا للتعبير عن احواله وانفعالاته في تجربته الصوفية ، فالمقابلة "عندما تكون ناشئة عن علاقة تفاعلية متوترة بين الواقع ومكوناته ، ورؤية المبدع وظروفه الخاصة ، فهناك انطباع يختزنه العقل عن العالم وكلما بعث الشاعر هذا الانطباع ادّى ذلك الى مسلك لغوي ذي خواص مميزة ، ربما كان التقابل أبرز نتائجه" (محمد،2010، ص130).

فأسلوب الشاعر يتأثر بالظروف التي تحيط به وما يتعرض له من أزمات أو توترات نفسية التي تكون سببها معاناته في حبه الالهي وغيرها من أمور التصوف والتي يخضع لها الصوفي في تجربته . فالشاعر استعمل المقابلة لما لها من خاصية مميزه في فهم المعنى العميق لمفردات النص الشعري، كما أن المقابلة " تمثل بنية موازية -من حيث البناء اللغوي - بينية الدلالة ، فيكون بينهما تماسّ يؤدي إلى التماثل ، ويكون بينهما تقاطع يؤدي إلى التقابل ، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى بروز البنية الشعرية" .(محمد ، 2010، ص130).

الاستنتاجات:

توصلت نتائج البحث إلى :

1-إن الشاعر اتخذ أسلوب المقابلة للإفصاح عن مقاصده الصوفية التي لم يوضحها بطريقة مباشرة وإنما بطرف الايحاء والرمز التي تميز بهما الشعر الصوفي.

2- تعد المقابلة من الأساليب البديعية المهمة التي برزت في شعر ابن الفارض وكان لها أثر واضح في إظهار المعاني الصوفية بصورة موجزة.

3- إن أسلوب التقابل له أهمية كبيرة في سياق النص الصوفي، فقد كشف بها الشاعر عن أحواله وانفعالاته التي أحدثت أثرا في النفس الصوفية.

4- اتضحت مقاصد الشاعر الصوفية بأنواع المقابلة التي برزت في شعره وهي: (مقابلة مفرد بالمفرد ، و مقابلة اثنين باثنين ، و مقابلة ثلاثة بثلاثة ، و مقابلة خمسة بخمسة) والتي أدت إلى تعدد المعاني الصوفية التي تفصح عن معاناة الصوفي في تجربته الصوفية.

5- إن هذه الدراسة كشفت عن وجود مقابلة بين المفردات في الشطر الشعري نفسه مما دلَّ على أن الصوفي لا يخضع لقوانين اللغة المعروفة ، وإنما يعيد صياغة مفرداته بطاقة روحية .

6- إن المقابلة في شعر ابن الفارض مؤسسة على التضاد لذلك جاءت مناسبة ومتناسقة لتجربته .

7- وجودها في شعر ابن الفارض مع أساليب أخرى منها النداء وظرف المكان أدى إلى إعطاء قيمة فنية وجمالية للنص الشعري .

التوصيات :

1-الاهتمام بالشعر الصوفي بصورة عامة وشعر ابن الفارض بصورة خاصة ، وذلك بالتحليل شرحا وتفسيرا وتأويلا.

2- توضيح مصطلحات التجربة الصوفية وبيان قضاياها وظواهرها وضبط إشاراتها ورموزها.

3- استعمال الفنون البلاغية في الكشف عن عمق وغموض التجربة الصوفية .

المصادر و المراجع :

القران الكريم

أبو فرج، قدامة بن جعفر (1352هـ-1934) ***نقد الشعر***. ضبطه وشرحه وصدره بترجمة للمؤلف وبحث في النقد الادبي محمد عيسى منون ط1 المطبعة المليجية .

بهمري، وحيد (1986) ***اللغة الصوفية ومصطلحها في شعر ابن الفارض*** رسالة ماجستير دائرة العربية في الجامعة الامريكية.

البوريني ،الشيخ بدر الدين بن محمد، والنابلسي الشيخ عبد الغني بن اسماعيل (1424هـ-2003) ***شرح ديوان ابن الفارض*** طبعه وصححه محمد عبدالكريم النمري ط1 بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

بوزيان ، احمد (2013) **بلاغة الصمت في الخطاب الصوفي-قراءة في مذاق البدايات** مجلة الاثر العدد الثامن عشر جوان جامعة عبدالرحمن بن خلدون تيارت (الجزائر).

حلمي، مصطفى (1963) ***ابن الفارض سلطان العاشقين*** القاهرة وزارة الثقافة والارشاد القومي المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر.

الحموي، ابن حجة علي بن عبدالله (1987) **خزانة الادب وغاية الارب** شرح : عصام شعيتو ،ط1 بيروت لبنان دار ومكتبة الهلال .

الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبدالرحمن بن عمر بن احمد بن محمد (2003)، **الايضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع** وضع حواشيه ابراهيم شمس الدين ط1 بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

الساعدي، سيرين ستار جبار (1429هـ-2008) **الصورة الفنية في الشعر الصوفي في القرن السابع الهجري** اطروحة دكتوراه كلية الآداب جامعة بغداد .

السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي (ت626هـ) (1420هـ-2000) ***مفتاح العلوم*** حققه وقدم له وفهرسه د. عبد الحميد هنداوي ،ط1 بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

عبدالمطلب، محمد (1995) ***بناء الاسلوب في شعر الحداثة والتكوين البديعي*** ط2 دار المعارف.

عتيق ,عبدالعزيز (د.ت) ***في البلاغة العربية علم البديع*** .بيروت لبنان دار النهضة العربية .

العجم، رفيق (1999) ***موسوعة مصطلحات التصوف الاسلامي*** ط1 بيروت لبنان مكتبة لبنان ناشرون .

العسكري ،أبو الهلال الحسن بن عبدالله بن سهل (ت395هـ) (1319هـ) ***كتاب الصناعتين الكتابة والشعر*** ط1مطبعة محمود بك الكائنة في جادة أبي السعود في الاستانه العلية .

عكاوي، إنعام فوال (1417هـ-1996) ***المعجم المفصل في علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني*** مراجعة احمد شمس الدين ط2 بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

الفرغاني ، الشيخ سعد الدين محمد بن احمد (1428هـ-2007) ***منتهى المدارك في شرح تائية ابن الفارض*** ضبطه وصححه وعلق عليه الشيخ الدكتور عاصم ابراهيم الكيالي الحسيني الشاذلي الدرقاني ط1 بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

قاسم، محمد احمد و ديب، محي الدين (2003) ***علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني*** ط1 طرابلس لبنان المؤسسة الحديثة للكتاب.

القيصري، الشيخ العلامة داود بن محمود بن محمد (1425هـ-2004) ***شرح تائيه ابن الفارض الكبرى*** اعتنى به وعلق عليه احمد فريد المزيدي ط1 بيروت لبنان دار الكتب العلمية.

محمد، علي كندي (2010) ***في لغة القصيدة الصوفية*** ط1 دار الكتب الجديدة المتحدة.

المخزومي ،مهدي (1406هـ-1986) **في النحو العربي نقد وتوجيه** ط2 بيروت لبنان دار الرائد العربي.

المصري، ابن أبي الأصبع (ت585-654هـ) (د.ت) ***تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان اعجاز القران*** تقديم وتحقيق د. حنفي محمد يشرف على إصدارها محمد توفيق عويضة الجمهورية العربية المتحدة المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية –لجنة احياء التراث الاسلامي.

مطلوب ، احمد (1407هـ-1987) ***معجم المصطلحات البلاغية وتطورها*** مطبعة المجمع العلمي العراقي .

منصور ،إبراهيم محمد (1996) ***الشعر والتصوف الاثر الصوفي في الشعر العربي المعاصر*** دمياط ، دار الامين .

مودع ، علجية (2014) ***النص الصوفي وسؤال التأويلية (ابن الفارض انموذجا)*** مجلة المخبر العدد العاشر كلية الآداب جامعة بسكرة.

نصر ،عاطف جودة (1402هـ-1982) ***شعر عمر بن الفارض دراسة في فن الشعر الصوفي*** ط1 بيروت لبنان دار الاندلس.

نصر، عاطف جودة (1987) ***الرمز الشعري عند الصوفية*** ط1 بيروت لبنان دار الاندلس ودار الكندي.

References

The Holy Quran

Abdul-Mutallab, Mohamed (1995) ***Building style in Modernity Poetry and Al-Badiay composition*** Dar Al-Maaref.

Abi Al-Faraj Qudama bin Jaafar(1352H -1934) ***Criticized poetry*** Malija printing press.

Akkawi , Inaam **Flawy** (1417A.H-1996) ***A detailed lexicon of the Al-Badeea rhetoric meanings and eloquence*** house of scientific books Beirut Lebanon.

Al Khatib Al Qazwini Jalal al-Din Mohammed bin Abd al- Rahman bin Omar bin Ahmed bin Mohammed) (1434AH-2003) **Clarification in the sciences of rhetoric and meanings eloquence** scientific Book House Beirut Lebanon.

Al-Agam , Rafiq (1999) ***Encyclopedia of Terms for Islamic Sufism*** Lebanon Library publishers Beirut Lebanon.

Al-Askari Abi Hilal Al-Hassan bin Abdullah bin Sahl (1319H) *The two book of writing and poetry* Mahmud Bek printing house located in Abi Al-Saud Avenue in Al-Astana Al-Aleya.

Al-Bourini , Al- Sheikh Baderuldean Ben Mohammed and Al-Nabulsi Al-Sheikh Abed Al-Ghani BenIsmael (1424H-2003) ***Explaining the book Ibn Al-Faridh*** Dar Al-kutub Al-Alami Beirut Lebanon.

Al-Farghani Sheikh Saaduldin Muhammad bin Ahmad (1428H-2007)**The utmost** perception **in the explanation of Taeeh of Ibn Alfaridh** scientific Books House Beirut Lebanon.

AL-Hamwi , Ibn Hajjah Ali bin Abdullah(1987)**Treasury of Literature and the purpose of deficiencies** Al-Hilal house and Library Beirut Lebanon.

Al-**Makhzoumi** Mahdi (1406 A.H-1986) In Arabic grammar critic and guidance Dar Al-Raed al-Arabi Beirut: Lebanon

Al-Qaisari Dawood bin Mahmoud bin Mohammed (dated in751H)(1428H-2004) **Explanation of the great Taiieiyat of Ibn Al faridh.** Dar Al-Kuttab scientific, Beirut: Lebanon.

Al-Saedi Sireen Sattar Jabar(1429A.H-2008)**The Artistic image of Sufi poetry in the seventh century**AH(PhD thesis) University of Baghdad.

Al-Sakaki Abi Yaqoub Youssef bin Mohammed bin Ali (died in1420A.H-2000) ***Miftah Al-Iloum*** House of scientific Book Beirut Lebanon.

Atiq, Abdel Aziz (D.T) ***In Arabic Rhetoric Alam al-Badi*** Arab Renaissance House Beirut Lebanon.

Bahmari , Waheed (1986)***The Sufi language and its terminology in the poetry of Ibn Al faridh***(Master)This is Department of Arabic at the American University.

Egyptian , Ibn Abi Al-Asbea (died in 585-654A.H)(D.T) **Editing the expression in poetry and prose and explaining the Inimitability of the Quran** Committee for the Revival of Islamic Heritage Supreme Council for Islamic Affairs.

Helmy, Mostafa (1963) ***Ibn Al-Faridh Sultan Al-Asheqeen*** Ministry of Culture and National Guidance the Egyptian General Corporation for Authorship Translation Printing and Publishing Cairo.

Mansour, Ibrahim Mohammed (1996) ***Poetry and mysticism and its effect on ContemporaryArabic poetry.*** Dar Al-Ameen Damietta.

Matloub , Ahmed (1407A.H-1987) ***A lexicon of Rhetorical Terminology and Its Development*** Iraqi Scientific complex printing house.

Moadea , Aljeya (2014)***The Sufi text and an- interpretative question (Ibn Alfaridh as a model)*** 10 th edition .

Mohamed , Ali Kennedy (2010) **In the language of the Sufi poem** New United Book House .

Nasr, Atef Goda (1987)**The poetic in Symbol of Sufism** Dar al-Andalus and Dar al-Kindy Beirut Lebanon.

Nasr , Atef Goda (1402H-1982) **Omar Bin Al Faridh poetry A study in the art of Sufi poetry** Dar al-Andalus Beirut Lebanon.

Qasim , Mohammed Ahmed and Deeb Mohieddin (2003) **The Sciences of Al-Badi Rhetoric and The statement and meanings** Modern Book corporation Tripoli Lebanon.

'*You shall hear the nightingale sing on as if in pain*': The Dilemma of Domestic Violence in Susan Glaspell's *Trifles*

Enas Jaafar Jawad
Department of English
College of Education for Women
E mail: enasjafar1973@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.19

Received 2019/9/1 **Accepted** 2020/1/8

Abstract

Domestic violence, or as sometimes known as family abuse, is usually related to a domestic or local setting as in cohabitation or in marriage. It can take the forms of being physical, verbal, economic or emotional. Globally, most of the domestic violence is overwhelmingly directed to females as they tend to experience and receive severe forms of violence, most likely because they do not involve their intimate, or sometimes even non-intimate partners, in the process of mental and physical self-defense.

Sometimes countries justify domestic violence directed to females, they may be legally permitted when the reasons behind it are related to issues of women's infidelity. Usually, the permission to violent acts is related to the level of gender equality postulated in these countries.

Familial or domestic violence may progress when it is directed against any partner in society. In its evolution, domestic violence may develop different violent dynamics out of human choices. In Glaspell's play, domestic violence has led the hard-natured Mr. Wright to his death, a nature that is articulated to his wife as a fatal execution of her own freedom and humanity. The kitchen, a place which men consider trivial, holds the clues leading the female characters in the play to discover the identity of the murderer. This discovery causes, in the audience as well as in the female characters, a dilemma of judging the domestic violence executed by the murderer under the pressures of emasculated patriarchal culture overwhelming that closed society.

Keywords: asymmetrical violence, dilemma, domestic violence, gender, patriarchal culture

"ستسمع العندليب يغني , وكانه يغني بالم"
معضلة العنف الاسري في مسرحية سوزان كلاسبيل *الترهات*

ايناس جعفر جواد
قسم اللغة الانكليزية
كلية التربية للبنات- جامعة بغداد

المستخلص:
ان العنف الاسري او مايعرف احيانا بالاساءة الاسرية غالبا مايكون متعلفاء بالحيز المحلي او المنزلي كما هو الحال في مشاركة السكن او مؤسسة الزواج. وقد ياخذ العنف صورة العنف الجسدي, اللفظي, الاقتصادي او العاطفي. عالميا, فان الكثير من العنف الاسري يكون موجها نحو المراة وذلك لميلها الى امكانية استقبال الهنف من شريكها المقرب او غير المقرب دون العمل على اشراكه في حالة الدفاع عن النفس في استجاباتها لهذا العنف.

ان الكثير من البلدان قد تبرر العنف ضد المراة وقد يقف القانون احيانا الى جانب هذا العنف خاصة ان كان متعلقا بقضية الخيانة. وعادة مايرتبط السماح بالعنف بمستوى ثقافة المساواة بين الرجل والمراة في تلك البلدان. من الممكن جدا ان يوجه العنف ضد اي شريك في المجتمع. وفي طور تنامي العنف قد تتولد اليات مختلف للعنف كانعكاس لافكار واعمال وخيارات الانسان. لقد وجه العنف الاسري في مسرحية كلاسبيل ضد السيد رايت الزوج المعنف التي دفعت زوجته الى الى الحصول على حريتها وانسانيتها باسلوب مميت وقد كان لمطبخها , الحيز الذي احتقره بقية الرجال في المسرحية, الدور في اخفاء الدلائل التي تدين السيدة رايتز الا ان هذه الادانة قد حيرت الجمهور كما حيرت النساء في المسرحية حول كيفية النظر الى هذه الادانة تحت وطاة الضغوطات التي يمارسها ذلك المجتمع المحكوم بالثقافة الرجولية.

الكلمات المفتاحية: العنف المتباين, لمعضلات ,االعنف الاسري, جنس , الثقافة الابوية.

Introduction

In abusive relationships, there might result a state of learned helplessness for the victim. Yet, symmetrically, there might be created a cycle of humiliation due to which tensions rise and a reversed action of violence is committed. Such reversed action against abuse is usually followed by a peaceful time of reconciliation and clam on the part of the abused partner. This is most apt to happen for the partner under control, who has been subjected, by the abuser, to situations of isolation, control and traumatic bonds, which tie the abused to obstacles of financial issues and cultural acceptance. The resulting feeling of depravity, most probably, leads to psychological disorders accompanied by and unregulated style of life. Many activists saw that the most reliable scale to measure the rates of domestic violence is the motivations of the abused. On this scale, many of the defenders of women's rights saw that it is the women who have a stronger motivation in the cases of family or domestic abuse. Therefore, they are more justified for the violence they reverse against their partners. Yet, many studies uniformly postulate that the rates of domestic violence are dramatically asymmetrical, that is females are more likely prone to be the victims of domestic violence than men (Kimmel, 2002, p. 1333).

Born to the hay farmer, Elmer Glaspell, and the public school teacher, Alice Keating, Susan Glaspell (1876-1948) was raised in Iowa on a rural homestead just below the Mississippi River. The environment in which Glaspell was raised could frame her mental and literary outcome. Though situated in a conservative part of the country, reflecting its 'unforgiving morality, Iowa had been radically flavored'. Floyd Dell, an influential figure in the literary world, describes it as being "largely German and Jewish, liberal and socialist superstructure…

[blossoming with] some native mysticism" (Andrews, 1972, p. 165). Such a mixture dyed the works of the pioneer writers who stemmed from the soil of Iowa like Floyd Dell, George Cram Cook and most prominently, Susan Glaspell, who never lost her attachment to the spiritual and virtuous integrity of her homeland, yet blossoming with the notions of individual's independent intellectual, moral and physical self-sufficiency. She was best remembered by her parents and relatives as a caring and kind-hearted child towards stray animals, denoting thus her defying character. Glaspell's worldview could be framed by of her grandmother's tales on the autobiography of Black Hawk, the Indian leader of Sauk American Indians, first published in 1833. Hawk led the war in Illinois and Wisconsin against European-American settlers in the 1832 Black Hawk War. This Indian leader believed that the Americans should be worthy inheritors of the land they grasped. This banner has surveyed all of Glaspell's writings as she fought to draw a better line in the life of Americans in the New Land (Ben-zvi, 2005, p. 6).

When the Glaspells' farm was sold the family moved to the city giving her an opportunity to develop values of work and independence having very important effects on her later social views. By the age of eighteen, she could manage her advance study in Davenport's School, along with earning a regular salary as a journalist for a local newspaper, where she later at the age of twenty worked as a reporter covering the state's legislator and murder cases which is a rare position for a woman at her time.

Glaspell's plays were published first in the print form because they were much appreciated by the prestigious newspapers and magazines, celebrating Susan Glaspell as one of the pioneer English writers who is worth ranking a step after Henrik Ibsen. Her productivity is well-considered fertile and having its significant prints in the world of feminist and individualistic literary writings. Moving to New York after her marriage to the classic professor, novelist and poet, George Cram Cook, in 1913, Glaspell became a part of the feminist groups calling for women's rights.

Glaspell is most remembered for the twelve plays she had submitted to the company in seven years, plays that showed a newly formulated design for feminist plays. Her play, *Trifles*, first published in August 1916, is based on a story of a murder trial she covered in 1900, when she was a young reporter in Davenport Morning Republic for *Des Moines*, prior to her resignation (Cherly, 2002, p. 12). *Trifles* was written for the Provincetown Theater in a time that corresponded to the time of crucial issues of women's rights, as it appeared at the height of the American Women's Suffrage Movement (Dubois, 1999, p.23). It stood as an early example of standing against patriarchal oppression. The play is now considered as a feminist masterpiece for postulating its daring views on the perspective through which justice and morality are reconsidered. The debating perspective has made of women issues a dilemma in the eyes of its audience (Al-Khalili, 2013, p.132).

After her husband's death and her second marriage, which caused a traumatic experience of disappointment, Glaspell fell into alcohol addiction leading to a hard project of low productivity. Regaining her control over drinking, she returned to Cape Cod, reserving the influence of her work in the Midwest which manifested itself in her last novels focusing on family life and religion questioning.

Though well known for her priority as a Pulitzer–Prize winner, Glaspell's feminist idealism was overcome by her death, when her novels went out of print because of the post-war circumstances. Adding to this, Glaspell tended to avoid public interviews, a matter that shared

in downplaying her literary achievements. But in the late 1970s and early 1980s, Glaspell's works started to be more valued by scholars and critics because of the arousing interest in the experimental aspect of her literary outcome. Therefore, her works were revived by republishing. After nearly a century of negligence, Susan Glaspell survived to be considered as a "prime example of an overlooked female writer deserving canonization" (Nemo, 2019, p. iii).

The Dilemma of Domestic Violence in *Trifles*

Susan Glaspell's ideal feminism has become more widely known for her one act play *Trifles*, later as a short story "A Jury of her Peers". The title of *Trifles* is simple and seems quite contradictory to the subject and situations of the play. The trifles are things that are very important for women and silly for men. Susan Glaspell denotes through the words of male characters the difference in gender perspectives, a matter that makes men in the play, unlike women, dismiss the idea of investigating Mrs. Wright's kitchen because of being a womanly thing that is not worth searching.

The play contains nine characters, four of whom are off-stage characters. The off-stage characters are the murderer and murdered Mrs. and Mr. Wright, Frank the Sherriff's assistant and Harry, Mr. Hale's friend. Glaspell introduces something strange in the play, that the man and woman on which the whole play revolves are not postulated to have even one speech during the whole play, yet, Glaspell's playwriting is hailed for her ability to represent truthfully the viewpoints of all her characters even those who are not seen physically on stage (Krasner, 2005, p. 37). Some critics consider that the absence of real physical manifestations of the characters under scrutiny makes the play "neither sufficient nor sufficiently direct…. [O]ne aches for a word to release the dumbness, complete the crisis, and drive the tragic situation home" (Hinz-Bode, 2006, p. 69). Yet, this speechless atmosphere serves as the play's unique strength as far as silence imposed on female characters articulates the patriarchal attitude of that society. The instant glances between Mrs. Hale and Mrs. Peters express their thoughts and fears thoroughly is intended to evacuate the need for words. Also, this might have been intended to add the flavor of generalization, depicting that this is a problem that may happen to any couple when violence and abuse govern their relationship. The play takes place in the farmhouse of John Wright with his woman who is reported to have suffered a lot with her husband and the reporter is the neighbor, Mrs. Hale. The complex point of the play is to know the identity of the murderer.

Although the male characters try to belittle the women's value in helping to reveal the murderer's identity, it was the female characters who could figure out the clues and evidence that men could never find. Their perspective to the kitchen and its tiny details and their belief that it is the only domestic sphere that would be tightly attached to a woman's interest in that Midwestern universe helps them identify the truth. The play's setting is originated from an actual setting of a murder case that Glaspell had covered when she was a reporter for a local journal.Glaspell postulates this association between the crime and the domestic stage of the kitchen:

> After a time, the stage became a kitchen, _ a kitchen there all by itself… I saw just where the stove was, the table and the steps going upstairs. The door at the back opened, and the people all bundled up came in ___ two or three men … I wasn't sure which, but sure enough about the two women,

who hung back, reluctant to enter the kitchen (Hernando-Real, 2011, p.7).

The women's reluctance to enter the kitchen is related to the women's full perception that any woman's kitchen is part of her personal property and individualism. It is most believed that women's lives are shaped ad empowered under the influence of the domestic space which can be undeniably represented by the kitchen in Glaspell's play. It is related, on one side, to the social determination of gender- role and homemaking (Karagoz, 2019, p. 398), therefore the kitchen's domesticity could associate itself to a larger or smaller extent to patriarchal oppression featuring a partner's relation to his woman. On the other side, the kitchen is attached to a woman's potential need for liberty as far as she is, as well as other women are, all trapped in this spatial domesticity of the Midwestern stage (Chaisilwattana, Y., Nakhachai, S., Panha, M., HolaSut, M. and Kramer, J., 2015, p.1).

The setting of the Wright's house involves crucial clues about the murdered and the murderer as long as they are both offstage characters. The details of the messy kitchen having "unwashed pans under the sink, a loaf of bread outside the breadbox, a dish towel on the table"(Glaspell, 1917, p. 36) are all exploring the psychology of a woman who is repressed. This repression and its manifestations in violent domestic situations can never be recognized by men. The perfect housekeeping required from a female in a patriarchal-controlled life is violated by Minnie Wright, as the female characters contemplate it, to show her rebellious refusal to that patriarchy. Furthermore, the women see that the crime happened spontaneously without any insistent prior arrangement.

The female characters are able to realize that Minnie's kitchen is more than a physical space constituting a background to the murder case, as the male characters consider. These women realize the significance of the kitchen's trifles in her life and theirs, making of these trifles a bond that tides them to Minnie, driving them to reformulate the meaning of law and justice by the hand of sympathy. The dilemma, which domestic violence creates, starts when the audience, similar to the females in the play, begin to sympathize with the murderer and try to make justifications for the motivations that drove Mrs. Wright to such violent act. The activists of "men's rights" suggest that there is some type of gender-symmetry in the issues of domestic violence or abuse, that is males and females can equally be the victims of domestic violence (Kimmel, 2002, pp.1333-1334). On this basis, the women in the play find that Mr. Wright can never be justified for the psychological, moral and emotional abuse he executed against his wife.

The women start to trace back Minnie Wright's life as they knew it, trying to depict Minnie's motives for the murder of her tyrannical husband. They show some kind of loyalty to their gender and women's suffering because those women share similar experiences in this patriarchal society: " [w]e live close together and we live far apart. We all go through the same things-it's all just a different kind of the same thing" (Trifles, 2003, p. 44). Mrs. Peters, the Sherrif's wife, hides the evidence from her husband to evangelize a woman against society and its pressures. The end of the play is an open ending to some characters as Mr. Henderson, the country attorney, because he finds nothing to solve the case with, but for the woman it is a close ending as they solve the puzzle, yet, in privacy.

Mrs. Minnie Wright is the only suspect in the case of murder. She reports herself asleep when her husband, John Wright, was gruesomely strangled to death. The names of the characters and the way of murder have been deliberately suggested to depict a pun for a lady's depravity of human rights. Similarly, it depicts her own right to free herself by having a final

chance of survival and proper way of living (Ben-Zvi, 2005, p. 153). Mrs. Wright is proved by the women in the play, to be the executor of the crime, but this is kept a secret among them. Mrs. Wright voiced her freedom very harshly against her husband when she chose the way of killing him by strangling him with a rope, rather than using the gun which is available in the house. This may suggest Minnie's yearning to make her husband go through the same experience of despotic suffocation attempting to survive, a feeling identified to hers in the previous long years of silence and isolation.

A further supporting perspective siding with Minnie's reasons is the females' viewpoint when scrutinizing into Minnie's life before and after marriage. They try to analyze the psychological negative change Minnie has gone through symbolized by changing her name from Minnie Foster to Minnie Wright, having her been dried from her livelihood . The domestic patriarchy and oppression that are sounded by the patriarchal culture to be "right" transformed her from a dedicated woman for singing in the church's choir to a silenced wife deprived of joining the flock of other women in the choir or in the Women's Aid, or even connected to other neighboring women by the telephone line, a luxury that all housewives can enjoy at Minnie's time.

A further clue that the women use to find justifications to twist the law of justice and to save Minnie, is the dead canary. Proceeding into the kitchen with more care than their husbands, Mrs. Hale and Mrs. Peters find an empty bird's cage with a broken door, later, they discover a corpse of a dead bird, which was a decapitated canary. Mrs. Peters notices that somebody had wrung its neck, but still they are not sure whether Mrs. Wright or her husband had done this to the bird. But for Mrs. Hale, she was sure that it must be Mr. Wright who killed the bird. The assertive tone by which Mrs. Hale accuses John Wright of killing the bird identifies the amount of suffering that Mrs. Wright had gone through. Hale relates this murder of the bird to the past days when Minnie used to sing in the choir, justifying that John Wright would not endure some singing in the house while he prevented her from singing: " No, Wright wouldn't like bird_ a thing that sang_ she used to sing. He killed that too" (Trifles, 2003, p. 44). This discussion between Mrs. Peters and Mrs. Hale shows how much Mrs. Hale has a sense of sympathy to Mrs. Wright and how much she understands Mrs Wright's character and needs. She realizes that Mrs. Wright had just lost her memories with the killing of her bird. They both, Mrs. Peters and Mrs. Hale find the answer to their question about the dilemma that their neighbor was suffering from. They realize that she killed her husbnd the same way he killed her canary:

> She was kind of like a bird herself-real sweet and pretty, but kind of timid - and
>
> fluttery. How-did –change…. It was an awful thing was done in this house that night,
>
> Mrs. Hale. Killing a man while he slept, slipping a rope around his neck that choked
>
> the life out of him (Trifles, 2003, pp. 42-43, 44).

In the literature of female writers, an association between silenced women and the myth of Philomena, the "princess of Athens" is always invked. Such association is more likely represented or symbolized by a singing bird within the scene to symbolize women's hushed suffering. This mythological allusion to Philomena has always been debatably twisted by male writers under the influence of their belief in patriarchy. Male writers tend to silence the nightingale forever justifying that the female nightingale is mute in nature.

In the myth, Philomena has been raped and mutilated by her sister's husband, the King Tereus of Thrace, and was transformed into a nightingale singing its sad song to the sister revealing the secret of Philomena's tragedy. The nightingale Philomena could incite her sister to take revenge against the despotic male in their lives and she succeeds in this. The nightingales' songs, though always attributed to be sad, as it is associated to Philomena, yet, it is related to the articulation of the silenced truth. Minnie, before marriage was most noted by the town people for her beautiful singing in the choir, but soon after marriage she was silenced completely and psychologically tormented:

I think maybe that's why she kept so much to herself. She didn't even belong to the Ladies Aid. I suppose she felt she couldn't do her part, and then you don't enjoy things when you feel shabby. She used to wear pretty clothes and be lively, when she was Minnie Foster, one of the town girls singing in the choir. But that_ oh, that was thirty years ago. This all you was to take in" (Trifles, 2003, p. 40).

Similar to Philomena's song that brought the truth to her sister, Minnie, whether consciously or unconsciously brought the evidence of her abuser and tormentor through the singer of her soul, the dead canary, to the women who are emotionally bond to her in some type of sisterhood. Therefore the moment Mrs. Wright was expected by her husband to be enforced to silence by silencing the bird, he tried to get what he expected from her. But, contradictory enough, it was the same moment that she voiced out her need for expression by hiding the dead canary to be the message of the failure of her own expectations of a married life.

Contemplating the killing of the bird, Mrs. Hale and Mrs. Peters reconsider John Wright's intrusion to the very personal trifle that stans for his wife's freedom. This intrusion shows itself a background on which these women base their sisterhood with Minnie. Mrs. Hale recollects memories of childhood where her personal property was confiscated as her pet kitten was hurt in front of her eyes, identifying herself to Minnie:

When I was a girl--my kitten--there was a boy took a hatchet, and before my eyes— and before I could get there--(Covers her face an instant.) If they hadn't held me back, I weakly— hurt him (Trifles, 2003, p. 43).

The writer tend to put a full analysis of the atmosphere within which the murder happened through the setting of the play. The place is a new abandoned farm in the Midwest, showing a gloomy kitchen, unwashed pans, unbroken bread, an empty rocking chair and a stove that does not work. All the details in the setting articulate a bleak, empty and enclosed geographical background of the Middle West. Also, the scene of the uncompleted work is used by Glaspell for the purpose of postulating "signs of an incompetent housekeeper to the officers of the court, to the women and to the audience. These props help to establish the presence of a disturbed consciousness" (Noe, 1995, p.39). Another purpose, as will be discovered later, is that the incomplete tasks in Minnie's Kitchen show the time in which she strangled her husband, post to the time in which Mr. Wright strangled her bird, a matter that provokes her to act. Strangling the bird provoked a necessity for her to take some act.

The audience knows that John is a typical farmer. He is an off-stage character who spent his life working on the family farm as a farmer, a matter that the Middle West accords to man as the best because it delivers the idea that "hard work is a virtue" (Hart, 1972, p. 272). Mr. Wright is seen to be sticking to this idea. His reputation among people is a very good one, but he is not a very good man. Mrs. Peter declares that she is,

> Not to know him; I've seen him in town. They say he was a good man …. Yes_ good; he didn't drink, and kept his word as well as most, I guess, and paid his debts. But he was a hard man, Mrs. Peter. Just to pass the time of the day with him_ [Shivers] (Trifles, 2003, p.42).

A reference to Mr. and Mrs. Wright's marriage can be informed from the descriptions of their relationship denoted by the writer, showing that Mrs. Wright suffered a lot in her marriage. She was changed negatively after her marriage to the extent that she could not develop good and familiar social relations:

> Mr. and Mrs. Wright obviously had some strains on their marriage, caused by Mrs. Wright's longing for silence. Because they did not communicate with each other, they ended up in a sorrowful state- with Mr. Wright dead and Mrs. Wright blamed for this murder (Miller, 2009, para.5).

Mrs. Hale notices how much Mrs. Wright was changed in everything even in her relations and clothes. She isolated herself from the Church and the Ladies Aid, a place where women gather for comfort and exchange advice. In spite of all these types of suffering, Mrs. Wright wanted to keep the appearance of a good wife, even if she was a major suspect for her husband's murder. She was taken to jail as a murderer but the strange thing is her request for Mrs. Peters to bring her an apron and shawl, a matter that Mrs. Peters considers as funny thinking that Mrs. Wright asks for these details to feel natural and at home even when she is in jail.

When the men enter the house the first time, they notice Mrs. Wright's uncompleted work. They are seeking for an evidence to accuse Mrs. Wright of the murder, but they fail to find. The search included two groups, the males and the females. The two groups of investigators had different aims. Whereas the first group tended to reconstruct evidence, the latter come to gather some personal items for items for Mrs. Wright in the onstage kitchen. Mrs. Peters and Mrs. Hale keep asking if Mrs. Wright killed her husband or not. Another fact that makes Mrs. Wright's life unbearable with her husband is her loneliness. She is isolated in the large and empty Middle West. It is obvious that Minnie, without children, is confined to her house alone and the spatial division further limits her social life and changes her personality. Furthermore, the house that Mrs. Wright lives in is overwhelmed by the atmosphere of dullness and emptiness, with no children and with a bad relationship between Mr. and Mrs. Wright, let alone the fact that Mrs. Wright's suffering of her husband's psychological abuse as his hard personality hurts Minnie alone (Smith, 1982, 176). This condition urges her to a compulsive life vacant of any other activities than those of the house stuff. She is obliged to alienate herself into the domestic world of John Wright.

Such contemplation over the circumstances and pressures under which Minnie was living, both Mrs. Peters and Mrs. Hale show signs of sympathy towards Mrs. Wright. They put themselves in her position, especially that they are living in the same society under similar traditional pressures. This leads them to think over the "importance of women bonding" (Ozieblo, 2008, p. 66). Mrs. Hale is very close to Mrs. Wright, but Mrs. Peter is quite far from being close to Mrs. Wright. What makes her seem loyal to Mr. Wright is that she is also prejudiced against the male-controlled society predominating their lives. Also, she has gone through a similar situation through which Mrs. Wright has experienced. She had also lost her pet, which was killed by a little boy, a situation that also stood for her looted right.

It is obvious then, that women, in this case, could form a family bonding based on geographical background and a similar sense of the effect of place. They can sympathize with each other and create such a bonding. Therefore, due to the shared sense of frustration and dissatisfaction rising from the patriarchal gender relations in the Middle West, the two women could recognize the clues and further decide to hide the truth in order to challenge the male centered judicial system surrounding them. Women, becoming detectives, successfully find the truth and hide the evidence from men. That shows a construction of the "community of women" (Krasner, 2005, p. 37), exactly as Glaspell wanted to articulate it in her play.

Glaspell focuses on the idea of women's bonding and community because she belongs to the Women's Movement, which plays an important role in the society and culture of the United States from the late nineteenth century and the advent of the twentieth century. In this movement, there was established a groundwork for women's emancipation, "for a feminist movement by articulating a set of demands for women's rights and by acquiring the skills and self-confidence necessary to offer political leadership to other women" (DuBois 1999, p. 19). Glaspell uses the colors of the movement in this play to symbolize her views. When the canary was killed, Mrs. Wright folded its dead corpse in a red silk, not only to signify her contemplation of revenge, but significantly enough, in reference to one of the colors in the Feminist Movements' flag, to postulate its banners for revolution against patriarchy. Another reference is accorded to the white color of Mrs. Wright's dress before her marriage. Mrs. Hale recalls Minnie's pure character with her simplicity and freedom:

> I wish you'd seen Minnie Foster when she wore a white dress with blue ribbons and stood up there in the choir and sang. Oh I wish I'd come over there once in a while! That was a crime! That was a crime! Who's going to punish that?" (Trifles, 2003, p. 44).

Though hiding the evidence is against law, yet the women's view is justified by their sympathy and female bonding, as well as by the men's prejudiced preconceptions against women. Men's inability to find evidence, postulated by the country attorney manners, is enhanced by the men's own fault. They never try to inspect the kitchen as they look at it as another part of women's trifles. When the inspectors enter and see Mrs. Wright's incomplete work and unarranged kitchen, they dismiss the significance of the domestic environment. It stands for them a tool for male criticism that is later defended by Mrs. Hale that "Those towels get dirty awful quick. Men's hands aren't always as clean as they might be" (*Trifles*, 2003, p. 38).

The women's characters are placed deliberately at the center of Glaspell's play and the men are presented as the force which controls women negatively. Glaspell emphasizes the

relation between the women who live according to the spatial environment, as Doreen Massey argues "that geography matters to gender and vice versa, and examining spatial division is a good approach to explore gender development and gender relation in a place" (Massey, 1994, p. 179). This view is much applied to members of enclosed communities as the countryside or rural places. Glaspell states the fact that women in rural places who are living under similar hard traditions is an issue that creates loyalty and collectiveness. The farmers' wives have their hands full sharing the housework with each other, which presents joint character for all women. Many critics see that when the value of housework, which is in its essence a stereotypical symbol of gender loyalty, is underestimated in molding the feminist culture; it would be certainly far from being accurate because it helps men understand the women's favor of each other (Rabuzzi, 1982, p. 143). When Mrs. Hale tries to defend Mrs. Wright before the country Attorney, he justifies her defense for causes of sex and gender, exclaiming, "Ah, loyal to your sex" (*Trifles*, 2003, p. 38).

The differences between gender and sex are both discussed in *Trifles* as Glaspell evidentially postulates the idea of the way of living between men and women. For Glaspell, each group has a different way in talking and dealing with the members of its own gender community. Also, each group has its own prejudice for itself and against the other. Glaspell shows that men speak a different language from women and they refuse to understand them, but they also despise their words and activities.

Conclusions

Trifles serves to be one of the most frequently anthologized American Drama. The play delivers a strong sense of place where inner conflicts are working out and revealed. Gender complex relations are demonstrated by the environment. There have always been different modes of judgment where killing is sometimes justified. The women dramatically examine the serious injuries caused to Mrs. Wright that are in themselves only the result of what Mr. John Wright has done. They sympathize with Minnie not only on the basis of humanity, but also on the basis that stems from their belief that domestic violence has been almost always asymmetrical posed on the female side only.

The killing of the bird is never forgiven because it symbolizes the freedom confiscated from a woman only because she is put compulsively under the pressures of her patriarchal society. While, killing Mr. Wright has been justified by the feminine community on the basis that it resolves the predicament of all women under similar or identical social pressures. They tend to solve the dilemma of domestic violence by establishing new forms of justice relying on caring and connectedness rather than on the abstract principle of men's law.

References

Al-Khalili, R. (2013). Representations of rural women in Susan Glaspell's *Trifles*. In *CS Canada Studies in Literature and Language* 6 (1), pp. 132-135. Retrieved from http://www.cscanada.net/index.php/sll/article/viewfile/j.sll. 19231563 20130 601. 2613/ 3582.

Ben-Zvi, L. (1992) Murder, she wrote: The genesis of Susan Glaspell's *Trifles*. In *Theatre Journal*. Vol. 44 (2) American Scenes (May, 1992). Pp. 141-162. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/3208736.

_____ (2007) *Susan Glaspell: Her life and time*. Oxford: Oxford University Press.

Cherly, B. (2002). *The women of Provincetown 1915-1922*. New York: University of Alabama Press.

Dell, F. (1933). *Homecoming: An autobiography*. New York: Farrar & Rinehart. In Andrews, Clarence A. (1972). *A literary history of Iowa*. Iowa City: University of Iowa Press.

DuBois, E. C. (1999). *Feminism and suffrage: The emergence of an independent women's movement in America 1848-1869*. London: Cornell University Press.

Chaisilwattana, Y., Nakhachai, S., Panha, M., HolaSut, M. and Kramer, J. (2015). "The housewife and the stage: A study of domestic space and homemaking in Susan Glaspell's *Trifles*". In *Journal of Liberal Arts* 15(2) (2015,July - December). Retrieved from: https://dergipark.org.tr/en/pub/deusosbil/article/466714.

Glaspell, S. (2003). *Plays by Susan Glaspell*: *Trifles, The Outside, The Verge, Inheritors*. Edited & Introduced by C. W. Bigsby. Cambridge University Press.

Hart, J. F. (Jun., 1972), "The Middle West" in Annals of the Association of American Geographers. Vol. 62, No. 2. pp. 258-282 Retrieved from: URL: http://www.jstor.org/stable/2569405

Hinz-Bode , Kristina (2006). *Susan Glaspell and the anxiety of expression: Language and isolation in the plays*. Jefferson: Mac Farland & Company, Inc., Publishers.

Karagoz Gumuscubuk, Özlem (2019). Domestic space: A terrain of empowerment and entrapment in Susan Glaspell's *Trifles*. In *Due Journal of GSSS*. 21 (2). pp. 398-407. Turkey: DOI:10.16953/deusosbil.466714.

Kimmel, M. S. (November 1, 2002). Gender symmetry in domestic violence: A substantive and Methodological research Review. In *Violence against women/ Sage Journals*. Vol.8 (11), pp. 1332-1363. Retrieved from: https://journals.sagepub.com/toc/vaw/8/11

Krasner, D. (2005). *A Companion to twentieth century American drama*. Malden: Blackwell Publishing.

Massey, D. (1994) *Space, place and gender*. Oxford: Blackwell Publishing.

Miller, M. (March 2009). Marital masquerades: Looking beyond feminism in *A Doll's House* and *Trifles*. Retrieved from: http://writingsamplesofmolly.blogspot.com/2010/05/exploring-feminism-in-ibsens

Nemo, A.t (ed.) (2019) *7 Best short stories by Susan Glaspell*. 1st Ed. Tacet Books. Retrieved from: https://www.amazon.com/best-short-stories-Susan-Glaspell-ebook/dp/B07N7LK3TC

Noe, M. (Spring 1995). Reconfiguring the subject recuperating realism: Susan Glaspell's unseen woman. In *American Drama* (4), pp. 36-54.

Ozieblo, Barbara and Dickey, Jerry (2008). *Susan Glaspell and Sophie Treadwell*. Routledge: Francis and Taylor.

Rabuzzi, K. A. (1982). *The sacred and the feminine toward a theology of housework*. Seabury Press.

Smith, B. A. (March 1982). Women's work- trifles? the skill and insights of playwright Susan Glaspell." In *International Journal of Women's Studies* (5). Pp. 172-184.

Smith, D. (June 30, 2005). Rediscovering a playwright lost to time. In *The New York Times*. Retrieved from: https://www.nytimes.com/2005/06/30/theater/news andfeatures/rediscovering-a- playwright-lost-to-time.html.

The Indian Ghost in Lynn Riggs' Play *The Cherokee Night*

Rasha Abdulmunem Azeez

College of Languages/ University of Baghdad

rasha.albayati@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.18

Received 2019/11/20 **Accepted** 2020/1/15

Abstract

This play is written in 1932 by Lynn Riggs who is half Cherokee. The play is set in Claremore Mound, Oklahoma almost a century after the Trail of Tears. Riggs presents mixed- blood, young Cherokees to portray a post-colonial state of spiritual loss and disruption of traditional community ties. The new generation lives in darkness, and the title of the play tells about the dramatist's view that night comes to his Cherokee Nation. The Indian ghost is one of the play's characters. It is an Indian ghost of a warrior. It comes to remind Cherokees of their heritage and traditions. The ghost sees the new generation as nothing as ghosts because they are neither good for themselves nor for their nation. This paper is important as it discusses the post-colonial state of Cherokees after a century of their displacement, concentrating on mixed-blood youth to give a broader dimension of the state of non-belonging and spiritual loss of these young natives. The paper aims at examining this state during that period, and the findings of the paper show that the Cherokee nation has no hope to regain their great heritage.

Keywords: Drama, Lynn Riggs, *The Cherokee Night*

شبح الهندي الاحمر في مسرحية (ليل الشيروكي) للكاتب لن ريكز

رشا عبد المنعم عزيز
كلية اللغات- جامعة بغداد

ملخص البحث

كتب لن ريكز هذه المسرحية في عام 1932 . يعتبر هذا الكاتب من قبيلة الشيروكي بشكل جزئي. تقع احداث المسرحية في جبل كليرمور في ولاية اوكلاهوما بعد قرن من حادثة طريق الدموع. قدم ريكز في هذه المسرحية مجموعة من الشباب الشيروكي الذين ينتمون الى اكثر من سلاله هندية لتصوير حاله هؤلاء الشباب في مرحلة ما بعد الاستعمار حيث يعانون من الضياع الروحي واضطراب العلاقات المجتمعية . يعيش الجيل الجديد من الهنود حالة من الظلام . احد شخصيات المسرحية هو شبح الهندي الاحمر .وهو شبح المقاتل الهندي الذي يأتي لتذكير الجيل الجديد بتراثهم وتقاليدهم. يرى هذا الشبح الجيل الجديد لا شئ سوى اشباح لانهم غير مفيدين لانفسهم ولامتهم. تبرز اهمية هذل البحث كونه يناقش حالة قبيلة الشيروكي في مرحلة ما بعد الاستعماربعد قرن من ازاحتهم وبالتركيز على فئة الشباب المتعددي الانتماءات لاعطاء بعد واسع لحاله عدم الانتماء والضياع الروحي التي يعاني منها السكان الاصليين الشباب. يهدف هذا البحث تدارس هذه الحاله في تلك الفترة. وقد بينت نتائج البحث ان ليس هناك امل لامة الشيروكي في استعادة موروثها العظيم.

الكلمات المفتاحية: مسرح، لن ريكز , ليل الشيروكي

Introduction

The Cherokee Night is a play written by Rollie Lynn Riggs in 1932. It is a seven-scene play. The scenes are set nonchronologically covering the period between 1895 and 1931. This play discusses many themes and issues that touch fundamentally the Native American, specifically youth. This paper will focus on the new Native American generation through the supernatural element of the play: the ghost of an Indian warrior. The setting of the play is Oklahoma. The play in its first production in Hedgerow Theatre was not accepted because of its structure that does not follow a chronological order. Critics and producers at the time considered this structure as unconventional and the Native content of the play was disdained (Darby, 2007, p.8). As a matter of fact, even as late as the 1930s the critics demanded the comfortable, conventional, and Ibsenian well-made play (Erhard, 1970, p.23). Broadway producers said that the non-chronological, episodic play was five years ahead of the New York audience. These words prove that Riggs really wrote ahead of his time (Braunlich, *Haunted by Home*, 1988, p.123). Thus, the play was forgotten and did not move to Broadway, New York as it was planned for. However, *The Cherokee Night* was finally received and appreciated, and it revived during the1970s.

It is clear that Riggs is such a talented playwright whose high artistic standards kept him from offering his art to New York show business (Erhard, 1970, p.2). It is a credit for him that he never stopped writing plays although Broadway did not appreciate his art besides the continuous critical attacks on his play. In Riggs' opinion, the American stage must be "a platform for fervor, eloquence and blinding revelation of man. It must be more than entertainment. . . . It must touch and illumine the spirit of striving man" (qtd. in Braunlich, *Haunted by Home*, 1988, p.120). Riggs is described as one of the most gifted writers. In spite of his modest proportion, American theatre would be far less rich without such plays as *Green Grow the Lilacs* (1931) and *The Cherokee Night*. If Riggs had some professional regional theaters at the time to produce his plays, he would have gained his real value and fame as early as the 1930s. Speaking about Riggs' drama, one needs to highlight, first, the origins of Native American drama and the historical background of the suffering of the Native Americans that led Riggs to deal deeply with Native American status or affairs.

The history of Native American theatre started from the turn of the twentieth century through today. Native theatre companies started to appear since 1956. In 1999, Native play scripts became accessible to people of all income levels. The *North American Indian Drama* collection enters public libraries, and the online series aims to collect and publish the full texts of over 200 plays by different Native American dramatists (Stanlake, 2009, p.14-15). In fact, it is not only Riggs' drama that was not appreciated or understood, it was the Native American drama in general. In many cases, the Native American plays were not understood because they have different dramaturgy. For instance, the Native American drama has its distinctive portrayals of place, language, and motion. It complements and extends theories of theater, and it has a different, perhaps even better, use of the theatrical medium (Stanlake, 2009, p.15). For example, storytelling structure is used to have a non-linear or cyclical plot structure, like *The Cherokee Night*. There are liquid boundaries between past, present, and future, and between life and the afterlife. This intermingling may implicate the audience, making its stories and experiences part of the drama. Another important element in the Native American drama, which seems different from Euro- American drama, is the nature of the conflict itself. Characters appear complicated because they represent all the relations to what is mythological, non-human, the spirit world, and the land itself. Because of this split between sacred and secular spheres and

the earthly and spiritual interconnections, Native writing gains its distinctive quality (Stanlake, 2009, p.23).

Frequently, Native drama's topics have a political background. They address such issues like sovereignty, reclaiming identities, revising history and Native traditions, treating matters related to Native communities, and surviving culture. Riggs' plays usually dramatize the relationship between people and their natural environments. In *The Cherokee Night*, he shows how the land of Oklahoma responds to the aftermath of Indian Territory's transition into statehood. *The Cherokee Night* reflects a status of Cherokee Indians almost a century after the Trail of Tears, General Allotment Act of 1887, The Curtis Act, Oklahoma statehood in 1907, and federal efforts to break up the Cherokee Nation. As a consequence, millions of acres of land are lost in addition to the disruption of traditional community ties, spiritual practices, education, and sovereignty (Darby, 2007, p.8).

The early twentieth century, the time of the play, was a painful time for many Natives. It was the time of the federal policies of assimilation, repression, separation, and annihilation practiced by the European Americans against Indians. These practices eventually led to the disintegration of the Indian tribe (Braunlich, "*The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs," 1988, p.46). This situation resulted in highly pessimistic literature by Indian writers that reflected problematic social realities especially that the Native American literature at the time portrayed Natives as a primitive or an uncivilized warrior, not the complex character that the reader encountered in Riggs' plays, for example. Riggs himself reflected his inner struggle to live out his own Indianness. As part Cherokee himself, he experienced, as some Indians or as his characters in the play, the feelings of hopelessness and loss. He said about himself,

> "Actually, I have done little in life except try to discover who I am and what my relation to the world I know consists of. In the world itself I have never really felt at home. How can anyone feel at home in a world of unparalleled stupidity and cruelty, a world aching with hunger and despair? Can one be at peace with the economic and social and political organization of a world that makes man fear living, hate his neighbor, revile the sources of his being, and boast of his allegiance to violence and destruction? I do not think so. And turning from the consideration of the outer world in dismay, I look at myself. And what do I find there? Weakness. Lack of discipline. Feeble attempts at understanding. Ignorance. Vanity. Waywardness and conceit " (Erhard, 1970, p.39).

He has a strong rejection of European American assimilation and annihilation (Weaver, 1999, pp. xiii-xiv), and he considers, in his play, the intermarried with non-Indians as early as 1877, which causes a lot of mixed-blood and raises the blood quantum issue. Into this upheaval of feelings and realities, Riggs presents his part- Cherokee characters in *The Cherokee Night*, taking them from their birth to different ages throughout the play. Riggs finds these young characters "a unique form of modern alienation and a stream of natural emotion that had been thwarted and turned aside by the overriding white culture. The resulting inner conflicts tore at the banks of [Riggs'] stability, his energy, his hope" (Braunlich, "*The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs," 1988, p.48). It is a conflict between the reality of the mainstream, white society and the Indian traditions and roots.

The Cherokee Night opens with six young men and women who are all mixed-blood. They are having a picnic in Claremore Mound, Oklahoma, which is the location of the last battle between Cherokee warriors and Osages. The scene opens in 1915 when the characters are around twenty years old. They know each other since childhood, but everyone goes in a different direction in life. They are: Viney Jones, Hutch Moree, Audeal Coombs (that we never meet again in the play), Art Osborne, Bee Newcomb, and Gar Breeden. Bee and Gar share the same

father who is the part- Cherokee outlaw Edgar Spench who appears in the last scene of the play that is set in 1895. They appear violent and aggressive in speaking to each other, and mostly their speech is about blood quantum. Each scene of the play tackles a story and tells how each character gives up his/her Cherokee identity, brotherhood, and morality to resort to alcoholism, prostitution, murder, and laziness.

Talbert is an old Cherokee man, and he is the seventh character in the play. He has been there in Claremore Mound when the characters are picnicking. He has been digging the graves of the Cherokee warriors and collecting arrowheads that their ancestors used in fighting. Talbert tries to remind the young group of the past Cherokee heritage, and how he is collecting these arrowheads to make Cherokees remember their brave ancestors and how now their homelands are taken from them. The characters are set in a haunting environment .These haunting reminders turn the young characters themselves to ghosts because they live as ghosts in a land that is not theirs, and are trying to fit within a culture that is not theirs too. They do nothing for their Cherokee nation. They are neither good to themselves nor to their nation. Hence, they are like ghosts: "[w]e, too, are dead. We have nobodies, [w]e are homeless ghosts, [w]e are made of air" (Riggs, 2003, p.127). This includes Talbert himself. This is what the ghost of the Indian warrior said to Talbert when it met him long ago: "[w]ho made us that, Jim Talbert? Our children—our children's children! They've forgot who we was. Who *they* are! You too, Jim Talbert, like all the rest" (Riggs, 2003, p.127). It is, ultimately, the new generation's responsibility.

Old Talbert tells the young characters about that ghost of a warrior that appeared to him ten years ago and it reminded Talbert of the glory of the Cherokee nation, and it told him also that they must be proud of their Cherokee identity. The ghost saw that the new generation had forgotten their heritage and tribal life. The warrior ghost placed the blame on the new generation for neglecting their sacred, ritual responsibilities, and it condemned the new generation of being interwoven in the white life and culture:

Are you sunk already to the white man's way—with your soft voice and your flabby arm? Have you forgot the use of the tomahawk and the bow? Not only in war—in quiet times—the way we lived: Have you forgot the smoky fire, the well-filled bowl?

Do you speak with the River God, the Long Person no more—no more with the vast Horned-Snake, the giant Terrapin, with Nuta, the Sun? Are you a tree struck lightnin'?

Are you a deer with a wounded side? All of you—all our people—have come to the same place! The grass is withered. Where the river was is red sand. Fire eats the timber. Night—night—has come to our people! (Riggs, 2003, p.128).

The ghost's speech holds a lot of charges against the Cherokee youth who disregards the many elements of traditional Cherokee life and their Cherokee ancestors, and it is noticeable that the speech is full of images of Cherokee spirituality, mythology, and stories. By these details, the ghost has emphasized the rich and spiritual history of the Cherokee tribe or nation. The appearance and the story of the ghost are crucial to the play and to the subject matter of the paper. The scenes of the play discussed below will show whether these Cherokee characters really understand and appreciate the message of the ghost, and whether they fulfill this message and restore the things mentioned by the ghost and broken inside them.

The play can be seen as a ghost story. From the outset of the play, Riggs sets the play as the domain of ghosts (Driskill, 2010, p.182). Spectral Indians appear everywhere in American literature. They haunt eighteenth, nineteenth, and twentieth-century literature. They hover around both national and literary history, and they appear in works by Native Americans and European Americans. Although the Indian ghosts in the white writers' works are used to diminish and remove Indians from reality to imagination, the meaning of their appearance in the

works of Native American is mostly positive. In some circumstances, Native people call their forbearers as "vengeful ghosts" (Bergland, 2000, p.4). The appearance of the warrior ghost in Riggs' play can be thought to be a revengeful appearance in the sense that his message calls to revive the Cherokee nation, resist the assimilation and annihilation, and protect the Cherokee traditions. There are old stories in which Cherokee ghosts appear when they were angry with the Cherokees because they departed from the customs and ceremonial practices of their ancestors and adopted the ways of the white man. The Cherokees, according to the play, could regain the favor of their ghosts if they gave up anything they had acquired from the whites and returned to their old ways (McLoughlin, 1984, p.113).

Renee L. Bergland defines ghosts simply as "the things that we try to bury, but that refuse to stay buried. They are our fears and our horrors, disembodied, but made in inescapable by their very bodilessness . . . [they] are impossible to control or to evade" (2000, p.5). In the case of the play, these fears are the words of the ghost of the warrior who fought bravely and died in the battles and who could not be buried and stayed buried, seeing the horrible status of the Cherokees. The ghost comes to tell the Cherokees that they live a horrible life by forgetting their glories and past that they bury and try to forget. The general understanding of ghosts by people is negative: they are bad, terrifying things. However, Bergland relates the Native ghost to justice. He further explains how the history of Europeans with Native Americans is a history of murder, looted graves, illegal land transfers, and disruption of sovereignty. All these issues of public injustice give significant clues to the representation of Native ghosts as coming back for justice (2000, p.8). In this perspective, the Indian ghosts can be comprehended as a source of hope. The ghost of *The Cherokee Night* gives the youth a hope of being better in condition that they behave like real Cherokees: brave warriors.

The Cherokee Night with the message of the ghost seems to urge resistance to colonial racism, violence, and assimilation, and it urges Cherokee descendants to revive their cultural memory. Thus, the play can be dealt with as a post-colonial text. There is an invitation in the text through the ghost and Talbert to "subdue colonial forces that endanger the Cherokee community" (Driskill, 2010, p.182). The following sections of the paper will deal with some of the youths after the message of the ghost. How they react as Cherokees and how their life looks like, highlighting some community and family values that are lost after the removal.

Family Bond

This section will show a family relation between two sisters (Viney and Sarah), and two brothers (Hutch and George). Scene three of the play tackles the relationship between Viney and her older sister Sarah. Viney did not visit her sister for ten years. She is married to the wealthy white mayor of Quapaw. She seems so happy and proud of her successful assimilation into Oklahoma society. She completely indulges in her new life. Sarah is a widow and a sick woman, and she does not have money to buy some ointment for her rheumatism. Viney is expected to visit her sister finally; however, Sarah is not expecting a lot from her, and Sarah's feelings toward her sister sound negative. Sarah tells her daughter, Maise, that "Viney and me was always kind of strangers to one another" (Riggs, 2003, p.147). A clash happens between the two sisters when Viney arrives at Sarah's house. Sarah reminds Viney of her Indian life and past that she discards entirely. She reminds her of their childhood and how their mother taught them to stick to their Indian life: "[r]emember it and your days'll be food and drink. They'll be a river in the desert, they'll be waving grass and deer feeding" (Riggs, 2003, p.153). Sarah appears proud of her Cherokee heritage. She emphasizes their mother's concepts of respect and thankfulness in an attempt to remind Viney of tribal bonds that in turn emphasize the family ties. Then, Sarah cries for her mother and the past days in great despair and hopelessness: "Maw! Maw! Where are you? Where has the good life gone to? It's got fur away and dim. It's not plain any more. I

can't follow. I tried! I tried!" (Riggs, 2003, p.153). Sarah is among those Cherokees who remain faithful to their Indianness, but apparently she becomes so tired and helpless. She lives in poverty and illness. She is unable even to keep herself warm in winter and prevent the pain of rheumatism. She cannot cope with the new life of the white that Viney welcomes and even feels happy that her Cherokee part does not show. Sarah tells her angrily: "[e]verything you say shames you. You try too hard to deny what you are. It tells on you. . . . .They's nuthin' else in you but change. You've turned your back on what you ought to a-been proud of" (Riggs, 2003, p.151). Viney does not care or listen to her sister's words, and she mocks Sarah's words so harshly:

(*Angrily*.) Being a part Indian? What it get me? Do you think I want to be ignorant and hungry and crazy in my head half the time like a lot of 'em around here? Do you think I want to be looked down on because I can't do anything, can't get along like other people? Do you think I want to make the kind of mess of my life *you* have—and live in a filthy hole like this the rest of my days—? (Riggs, 2003, p. 151).

Viney is describing the life of Indians or part- Indians after years of the removal. She is criticizing them and their life but she says the reality. Her sister, Sarah, is an example of those Indians who do not truly try to assimilate with the white life and deny their Indian part. However, Viney is not better than them: "Riggs noted informally that Viney's resilience, which made her white was … a defeat … because it cheats her, makes her life thin and fictitious" (Braunlich, "*The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs," 1988, p.56). Assimilation, from another perspective, can be seen as a dilution: not quite white and not quite Indian (Nelson, 2014, p.3). Sarah herself admits that her life is bad but she finds it better than Viney's : ". . . .The hole you live in is filthier [than mine], and it suits you down to the ground" (Riggs, 2003, p.151). Viney leaves throwing fifty cents to her sister to buy her liniment. She visits her sister after ten years to give her only fifty cents, which is for her sister and her niece a luxury. Sarah tells her daughter when seeing the money: "[p]ick it up. We'll need it. Maise *picks it up, crying out joyously*" (Riggs, 2003, p.155).

Jane Darby finds Viney "the representative of desperate assimilation" (2007, p.15). She alienates herself from her heritage and she comforts herself by rejecting continuously and strongly her Indianness. She breaks the Cherokee kinship obligation and proves her failure to be a good sister or relative (Darby, 2007, p.16). What the reader sees is a selfish person who gives up her Cherokeeness by giving up the Cherokee community ties and leaving her sister and her niece to their poverty. Viney reminds us of the ghost's speech about Indians who are sunk in the white man's way of life, and who disregard the Indian tradition. She is an example of the loss of identity that most assimilated Indians suffer from. She develops a self-hating personality that her sister's speech and the blood relation between them do not change her. A similar confrontation happens between two brothers in another scene of the play.

Scene six introduces another blood relation between the two brothers: Hutch and George. Hutch appears in scene one stuttering all the time when he speaks, and Viney makes fun of him. Art tries to support him and says that Hutch was not used to stutter when he was a boy. Now in scene six that opens in 1919 that is four years after scene one, Hutch appears in a different status. He is the boyfriend of the wealthy Kate Whiteturkey who is an Osage Indian girl of eighteen. He is dressing very well and never stutters while speaking now. His brother George appears at the very beginning of the scene coming to see Hutch. George appears a self-confident person, and his speech with Kate, at the beginning of his arrival, seems so steady and witty at the same time. He is astonished that his brother has a lot of clothes and shoes, and he seems to live a luxurious life. He finds out then that Kate is very rich because of her right in oil lands. Hutch is

seduced by her wealth and, like Viney, he forgets his tribe and even his family. George comes to remind his brother of the honor and importance of the family and the land.

George feels upset, also, when he knows that Kate and her brother do not work and that Hutch is learning how to be lazy like Kate's family. When Hutch first sees George, "*he stops short, hostile, defensive*," and he simply and angrily says,"[w]hat do you want?" (Riggs, 2003, p.193). He shows a clear dislike to his brother saying:" (*Quickly, to Kate*.) What'd he say to you? (*Turning on George fiercely.*) You be careful what you say to Kate! I'll break you in pieces, you hear me! I don't want you around here. Why don't you leave me alone? (*He turns away from him.)"* (Riggs, 2003, p.194). George is completely surprised, seeing his brother in this way and hearing these words. He concludes that Kate makes him have this ill behavior. George is astonished how Cherokee and Osages become friends after being enemies for a good while. He says, "Cherokee and Osage—the lion and the lamb lie down and sleep together!" (Riggs, 2003, p.195). George compares Cherokees to lions referring to their courage and power. He is very proud of his tribe, but the Cherokees seem to be not lions any more. In spite of Hutch's rejection and dismissing to his brother, George invites him to go back to his tribe. He tells him that there is a good job for him and that he can marry a decent Cherokee woman and get rid of his life with this weird, idle people. Hutch starts to think about his brother's speech silently; he has been disturbed by it. Kate breaks this silence by her continuous call for Hutch to join her in their modern car. He answers her stuttering again,"[w]ha-wha-what am I g-g-gonna do?" (Riggs, 2003, p.197) and the scene ends.

His return to stuttering is explained by Phyllis Braunlich as: "Hutch loses his new-found confidence, returns to his former stuttering, but resents his brother's call back to responsibility. He is not strong enough to take up the hard road again" ("*The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs,"1988, p.55). Hutch is suffering from a lack of confidence that is why he has acquired the habit of stuttering after his childhood. His relationship with Kate and his new life with her give him a temporary, unreal confidence, which he immediately loses when his brother reminds him of his family and his status of being Cherokee. George's words make Hutch realize the false situation and life he lives in although he changes nothing except that he returns to his stuttering again. Hutch's final decision after George's advice is not clear or final; nevertheless, his stuttering can indicate that he realizes the burden of his responsibility (Stanlake, 2009, p.89). His stuttering means that he is helpless because it does not seem that he will take an action. The scene ends with him responding to Kate's call. Is Hutch the warrior that the ghost imagines? The ghost is a warrior ghost who appears in an attempt to promote the pride of the Cherokee nation. The young characters are not the Indian warriors any more who fought the Osages in the past. The young Indian in the play represented by Hutch is submissive to the Osages, forgetting about his tribal glory and unity. The event of this scene plays against the family values and the loss of brotherhood. Hutch's tone with his brother is very sharp just like Viney's tone with her sister. Hutch and Viney are cheating themselves by their illusive, new life away from their tribal roots. Weak family bond is not the only issue that the new Indians suffer from. The following section touches other crucial social and moral concerns.

False Friendship, Prostitution, and Bloodlust

Art and Bee are two of the young characters that are introduced to the reader in scene one. In scene two of the play, they appear together again but in a jail. The scene is set in 1927, which is twelve years after their first meeting. Art is a prisoner now accused of killing his Indian Osage wife using a hatchet while they were in a boat. He claims that he is innocent and a reader may believe him but the Sheriff cannot. He uses Bee who works as a waitress and a prostitute to cheat her friend and make him confess for $25. She approves and the policemen put a recorder in the cell where Art and Bee meet. By approving, Bee sells her Indian friend, knowing very

well that he will be hanged. She pushes Art to confession in a tricky way. First, she speaks about their past meeting in Claremore Mound, and they try to remember the other friends. Then, she starts speaking about his wife and how he kills her for her money. He tells Bee that it was an accident and that his wife fell on the rocks of the river and she died, but Bee remains insisting on the point that he kills his wife for her money and that he is lucky to get it. Shortly, Art admits that he kills her but not for her money but for something else. Before making a confession in front of her, he emphasizes that "[y]ou won't tell on me—Don't tell on me! I—No one cain't hear me, can they?" (Riggs, 2003, p.139). He trusts Bee as an old friend but she betrays him. He tells her that he hates his wife that is why he killed her. He says,

> I hated her. Don't you know what it is to hate? (*In a rush*.) Her leathery old face, them eyes all bloodshot, her stringy hair, she hissed with her teeth when she talked, like a snake! You've saw her. I hated her I wanted to kill her. I always wanted to kill her! (*Fiercely.*) See the blood spout from her ugly face… (Riggs, 2003, p.139).

Art has no real motivation to kill her, and it is only out of hatred and bloodlust (Thunder, 2002, 362). Art behaves in an extreme way, and his motivation is not really comprehensible or justifiable. He married his wife out of consent and lived with her for a considerable time; she was old and rich and he married her for "security" (Braunlich, *The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs," 1988, p.55). There is no real cause for marriage except to live with a wealthy woman securing a good life in a house. He is just like Hutch who overlooks the Cherokee's pride over their enemies, the Osages, for the sake of a false security. However, Art cannot adjust for ever to this life that he builds on false foundations. Riggs says that this scene illustrates "Cherokee hate and maladjustment" (Braunlich, "*The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs," 1988, p.55). Art's hatred drives him to murder his wife, leaving her daughter motherless. Art appears here brutal as well as a victim to rancor and murderous fantasy. Violence and cupidity "are intentionally drawn to the surface of the play as invading forces that disrupt the Cherokee community" (Driskill, 2010, p.191).

Riggs evokes the idea of hatred and violence as characteristics of the young Cherokees through the character of Bee too. When Art describes the murder he committed and the hatred he carried toward his wife, his feelings of hatred evoked Bee's inner feelings of hatred too when saying, "(*Almost savage joy, topping him in volume.*) Hate! Everybody! Me, too! Like me! (*Almost hysterically*.). . . . . Listen, that's the way I feel—All the men I'd kill! I can see how you felt" (Riggs, 2003, p.139). Her feelings of hatred are no better than Art's. She is ready to kill all the men that she knows because of unnamed feelings of hatred. In Julie Little Thunder's perspective, bloodlust pervades the play (2002, p.362). Thunder refers to bloodlust simply as "an emotion which makes combatants abandon their tactical goals in battle and propels them into an orgy of bloodletting for its own sake" (2002, p.360). Art has no real motive or intention to kill his wife. He has been marrying her for years, and at the time of the murder they were in a boat not arguing or quarrelling. He used a hatchet for chopping grass that it was there in the boat. He did not take a certain weapon with him as he did not really plan to kill her at that certain time. However, in the boat something urged him to kill her. He explains,

> In the boat they was a hatchet—one of them little hatches—sharp—sharp off the grindstone! I retch fer it. She grinned at me. I hit her and hit her, her grinnin' at me like a fool! Hit her seven or eight times, her clawin' to git away! Killed her, throwed her overboard! The blood come on the water like oil! Not fer her money, thought, don't you think that! I wouldn't do that. I hated her, that's why, hated her, hated everybody—! (Riggs, 2003, p.139).

What urges Art in the boat to kill her is looking at her face and at her smile; unconsciously, he hits her more than one time till he sees the scene of her blood shattered and mixed with the water of the river. This scene satisfies him or his lust for her blood. The intensive feelings of hatred cause degeneration in the Indian personality (Thunder, 2002, p.356). Bee shares Art the same bloodlust feelings or urges. She wants or wishes to kill all the men although they have no guilt, and she is the one who prostitutes herself to them. Are Bee and Art the Cherokees that the ghost hopes to see: persons who have bloodlust for nothing but to kill other innocent people and cheat on each other? Does the ghost hope to see the young Cherokees as victims of the feelings of hatred?

They are the feelings of loss and alienation that most Indians feel in their new life that they cannot adjust to. Actually, Bee's feelings of blind hatred and revenge reach her Indian friend himself, and she sells him to the white authorities, further prostituting herself and showing the reader how friendship has a price in the new Cherokee community (Darby, 2007, p.15). Bee appears for the reader as a woman devoid of any sense of community. Not only does she experience the feeling of loss like some other Indians especially the mixedblood, but also she has experienced a bitter emotional shock. She developed an emotional relationship with Gar, but then they discovered that they share the same father (Spench). Her frustration drives her to be a lonely and indifferent prostitute. By the end of the scene, the readers, recalling the message of the ghost, find that Art fails to secure a life by himself and he becomes a vicious murderer, and Bee can do nothing except being a whore.

Conclusions

The Cherokee Night manifests the condition of Indians in a post-removal and post-allotment era. Riggs means to make all his characters mixed-blood in order to emphasize the complexity of the situation, and the complexity of the belonging sense that leads the young characters to tragic ends. It is a play about the failure of the Cherokee nation. The nonchronological sequence of the play's scenes refers to the cycle of frustration from one generation to another. This nonlinear structure of the play reflects also a world out of balance. A forecasting of this condition of chaos and Indian trauma is made by Gar and Bee's father in the last scene of the play before their birth. This scene is set in 1895 and should be the first scene chronologically followed by Talbert and the ghost's message scene. A white posse shoots Spench. His wife Marthy says,

> Now it's over. Sleep. Rest now. (*She shifts the child in her arms, looks down at it.)*But here's your son. In him your trouble. It goes on. In him. It ain't finished.
>
> ……..
>
> Your disgrace, your wickedness, your pain and trouble live on a while longer. In [Bee's mother's] child, in my child. In all people born now, about to be born (Riggs, 2003, p.210).

It is a prophecy made by the playwright in this scene of the play. It is a continuous or inherited problem and if there is a hope to end this trauma, it will be in memory and in honoring and accepting the Cherokee heritage by its people who must work for the well-being of the Cherokee community. The first scene of the play calls on the characters to follow just that advice, and the ghost calls exactly for the reviving of the Cherokee grace. Seeing scene seven of the play (Spench scene) and recalling the six early scenes, the audience realizes that the troubles are really going on, and that the ghost's message and old Talbert 's speech pass through the ears of

the six Cherokee adults ineffectively. Obviously, there is a parallel between the message of the ghost and the message of scene seven. These messages are putting the responsibility on the new Cherokee generation to rebalance its world and themselves after the severe period of colonization.

In fact, the concept of the ghost, the topic of this paper, can be interpreted in two ways here. Indians diminish as ghosts. Talbert alludes to that condition when he describes the Cherokee adults as homeless ghosts who are good for nothing. Thus, Indians appear, in the play, as useless and powerless like shadows or specters. The other meaning of the ghost here is a messenger that comes to convey a message or a warning to people. Mostly, it is a message of hope and justice: "Native American ghosts return to us again and again. The specters are signs of death and justice, and signs of life and hope. They are signs of the land itself, and of the land's history… They stand for the Native American community. Native American phantoms signify the triumph of nationalism" (Bergland, 2000, p.169). However, the new generation, in the play, does not listen. The scenes of the play warn against a deterioration of family and friendship bonds that leads to a deterioration of a whole nation.

The Cherokee tribe is known for its strong community ties. Cherokees care for even the most distant relatives, and the loss of one's parents never means the loss of one's family. The tribe feels obliged to help its members. These ties disappear in the new life of the Cherokees. The new generation is seeking a hope in a strange culture. Gar states that the tribal elder council is no more meeting to solve the tribal problems, and nothing directs the future of the young Cherokees. Riggs chose to write on a community of Cherokee youth instead of a certain protagonist. He was concerned to dramatize the forms of oppression that kill the human spirit within Cherokee country. The location here plays a role: the description of the setting of the play (Claremore Mound) appears in the stage direction of the very beginning of the play as follows: "*No smoke rises from this ghostly habitation. But somewhere inside is the muffled thud of a drum and the sound of deep voices*" (Riggs, 2003, p.112). Thereupon, it is a ghostly setting in which there is only a dim appearance of the Cherokee tradition signs like a fire and a drum. Despite the fact that the play concentrates on the mixed-blood and the Indian portion in the young character, the major core is that a person is judged as a Native American according to how he or she views the world, land, home, culture, and family. It is not a matter of how much the Cherokee quantum in the blood of a young character is; it is how far he or she is faithful to their tribal traditions. Riggs' concern is the Cherokees as a nation and as individuals. His concerns are complicated as the complicated identities of his characters, and these concerns carry a little or an ambiguous hope. This ambiguous hope is centralized around the title of the play itself where night and darkness are significant, and they seem never-ending.

References

Bergland, R. L. (2000). *The National Uncanny: Indian Ghosts and American Subjects*. London: U P of New England.

Braunlich, P. C. (1988). *Haunted By Home: The Life and Letters of Lynn Riggs.* Norman: U of Oklahoma P.

Braunlich, P. C. (1988). "*The Cherokee Night* of R. Lynn Riggs." *Midwest Quarterly*, 30 (autumn): 45-59.

Darby, J. (2007). "Broadway (Un)Bound: Lynn Riggs's *The Cherokee Night*." *Baylor Journal of Theatre And Performance*, 4 (1): 7-23.

Driskill, Qwo-Li (2010). "Ha'nts: The Booger Dance rhetorics of Lynn Riggs's *The Cherokee Night*. In Hanay Geiogamah & Jaye T. Darby (Eds.). " *American Indian Performing Arts: Critical Directions* (pp.179-196). Los Angeles: UCLA American Indian Studies Center

Erhard, T. A. (1970). "Lynn Riggs Southwest Playwright."In James W. Lee (Ed.). Southwest Writers Ser. 29 (pp.1-41). Austen: Steck-Vaughan Company.

McLoughlin, W. G., Conser Jr.,Walter H., & McLoughlin, Virginia Duffy (1984). *The Cherokee Ghost Dance: Essays on the Southern Indians 1789-1861*. Mercer: Mercer U P.

Nelson, J. (2014). *Progressive Traditions: Identity in Cherokee Literature and Culture.* Norman: U of Oklahoma P.

Stanlake, C. (2009). *Native American Drama: A Critical Perspective*. Cambridge: Cambridge U P.

Thunder, J. L. (2002). "Mixedbloods And Bloodlust In *Cherokee Night*." *Midwest Quarterly: A Journal Of Contemporary Thought*, 43 (4): 355-365.

Riggs, L. (2003). *The Cherokee Night and Other Plays.* In Jace Weaver (Ed.). Norman: U of Oklahoma P.

Weaver, J. (1999). *That the People Might Live: Native American Literatures and Native American Community*. Oxford: Oxford U P.

Womack, C. (2009). *Art as Performance, Story as Criticism: Reflections on Native Literary Aesthetics*. Norman: U of Oklahoma P.

Journal of College of Education for Women P- ISSN: 1680-8738 E- ISSN: 2663-547X
March 2020 Vol. 31 No. (1) مجلة كلية التربية للبنات - جامعة بغداد

Stylistic Study of Cohesion in Relation to Narrative Techniques in Religious Discourse

Nawal Fadhil Abbas
College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq
E-mail: nawal_fa71@yahoo.com

DOI: https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no1.17

Received 2019/12/4 **Accepted** 2020/1/29

Abstract
Cohesion is well known as the study of the relationships, whether grammatical and/or lexical, between the different elements of a particular text by the use of what are commonly called 'cohesive devices'. These devices bring connectivity and bind a text together. Besides, the nature and the amount of such cohesive devices usually affect the understanding of that text in the sense of making it easier to comprehend. The present study is intended to examine the use of grammatical cohesive devices in relation to narrative techniques. The story of Joseph from the Holy Quran has been selected to be examined by using Halliday and Hasan's Model of Cohesion (1976, 1989). The aim of the study is to comparatively examine to what extent the types of grammatical cohesive devices and their frequencies and densities are affected by the techniques of narration, namely, internal and external or as commonly known as conversational and narrative. The researcher has come into the conclusion that the grammatical cohesive devices form one third of the story and accordingly, they affect the structure and interpretation of the text. Moreover, the grammatical cohesive devices are more frequent in the conversational part when compared to the narrative part. It is also concluded that the endophoric reference is the dominant category in the conversational and narrative parts of the story, unlike the exophoric that can be identified only in relation to the background knowledge of the outside situation.
Keywords: Cohesion, grammatical cohesive devices, narration, text, connectivity

دراسة اسلوبية لمفهوم التماسك وعلاقته بتقنيات السرد في الخطاب الديني

نوال فاضل عباس
قسم اللغة الانكليزية -كلية التربية للبنات- جامعة بغداد

الملخص
يعرف التماسك بانه دراسة العلاقات ، سواء كانت قواعدية و/ أو معجمية ، بين العناصر المختلفة لنص معين من خلال استخدام ما يُطلق عليه عادة "ادوات المتماسك". هذه الادوات تحقق الاتصال وتربط النص معًا. إضافة إلى ذلك ، تؤثر طبيعة وكمية ادوات المتماسك على فهم النص بمعنى جعله أسهل في الفهم. يهدف هذا البحث إلى دراسة استخدام أدوات التماسك النحوي وعلاقتها بتقنيات السرد. تم اختيار قصة يوسف من القرآن الكريم لغرض دراستها باستخدام نموذج التماسك لهاليداي وحسن (1976, 1989). الهدف من الدراسة هو معرفة مدى تأثر أنواع ادوات المتماسك النحوية وترددتها وكثافاتها بتقنيات السرد ، أي الداخلية والخارجية أو المعروفة باسم المحادثة والسرد. توصلت الباحثة إلى استنتاج مفاده أن أجهزة الربط النحوية تشكل ثلث القصة ، وبالتالي فهي تؤثر ايجابا على بنية النص وتفسيره. علاوة على ذلك ، فإن هذه الادوات تكون أكثر توافرا في جزء المحادثة بالمقارنة مع الجزء السردي. وخلصت الدراسة أيضًا إلى أن الاسناد الداخلي هو الفئة السائدة في أجزاء المحادثة والسرد من القصة ، على عكس الاسناد الخارجي الذي لا يمكن تحديده إلا من خلال معرفة الوضع الخارجي.
الكلمات المفتاحية: التماسك ، ادوات التماسك النحوية ، السرد ، النص ، الاتصال

1. Introduction

Cohesion is considered as a type of relationship that holds between parts of a text, usually expressed by specific markers. In this regard, Renkema (1993) states that a text can get its connectivity by cohesion and there are some relations that all languages have which, in one way or another, help in the formation of that unity. One of such relations is that of cohesion which makes the transition from one sentence to another smooth and flexible. In this way, the reader, or listener, can proceed with the flow of ideas and get the 'thread of discourse' spontaneously. Crystal (1980, p.67) defines cohesion as a "major concept, referring to the property of units larger than the morpheme to bind together in a construction of an utterance or text, which links different parts of sentences, or larger units of discourse". This definition is similar to that of Brown and Yule (1983, p.24) who define cohesion as "the view of the relationships between sentences in a printed text." As such, cohesive ties exist between elements in the connected sentences of a text in such a way that one word or phrase is linked to other words or phrases. Halliday and Hasan's concept of cohesion was further examined by Enkvist (1985) who stated that cohesion is a 'cuing system' or an 'overt link on the textual surface that enables the reader to see the semantic integrity of a text. Anaphoric pronouns, according to Enkvist (1985), are probably the most overt markers of cohesive relationships. Quirk, Greenbaum, Leech and Svartvik (1985, p.1423) point out that "cohesion is the formal linguistic realization of semantic and pragmatic relations between clauses and sentences in a text". As for Hoey (1991, p.3), he defines cohesion as "the way certain words or grammatical features of a sentence can connect that sentence to its predecessors (and successors) in a text". Besides, the term 'cohesion' has been highly used in the fields of discourse analysis, stylistics and grammar based on that concept introduced in Halliday and Hasan's model (1976).

2. Halliday and Hasan's Model of Cohesion

Scholars and linguists in the field of language studies proposed many models for analyzing cohesive devices. One of such models is that of Halliday and Hasan's outlined in their work 'Cohesion in English' (1976). Their model has proved to be comprehensive and as such, was used in numerous studies including ESL (English as a Second Language), native oral discourse and composition, genre constraints on cohesive ties selectivity, reading comprehension, nonnative academic discourse, and literary analysis (and by extension religious books). This can be attributed to the explicitness and comprehensiveness of the taxonomy, which enabled researchers to apply the aspects that best suit their research purposes. According to Halliday and Hasan (1976), cohesion may be dealt with fewer than five basic headings: reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical cohesion. The classification of the 'cohesive items' is primarily based on the linguistic form, and the categories should be considered within the lexico-grammatical system. Besides, the function of cohesion is based on the idea of relating one part of a text to another within the same text. On the whole, it provides smoothness and continuity to the text. By providing this, cohesion enables language users to supply all the components of the picture for its explication. In other words, cohesion includes the 'grammatical formatting' of phrases, clauses, and sentences that bring connectivity to the text (Halliday & Hasan 1976, p. 19).

To Halliday and Hasan, cohesion constitutes a presupposition of something that has gone before in the discourse, whether this thing is in the immediately preceding sentence or not. Crystal (2008, p. 85) asserts that "cohesion is a major concept referring to the surface structural features of an utterance, or text, that link different parts of sentences or large unites of discourse together". In Halliday and Hasan's (1976) framework, cohesion may be dealt with fewer than five basic headings: reference, substitution, ellipsis, lexical cohesion and conjunction.

Reference, substitution and ellipsis are considered grammatical in that they involve systems of person, number, proximity and degree of comparison. Lexical cohesion refers to the "selection of a lexical item that is in some way related to one occurring previously" (Halliday & Hasan, 1976, p. 303), and finally, conjunction "is on the borderline of the grammatical and the lexical", where some elements can be interpreted grammatically while other conjunctive expressions involve lexical choices. For Halliday & Hasan (2001, p. 2), "whether a set of sentences do or do not constitute a text depends on the cohesive relationships within and between the sentences", and this creates what is called 'texture'**.** According to them "a text has texture and this is what distinguishes it from something that is not a text".

The cohesive relationships within a text are set up to provide texture and this justifies the fact that "the interpretation of some elements in the discourse is dependent on that of another". Halliday and Hasan (1976, 1989) have provided us with a comprehensive taxonomy of five main cohesive devices which are reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion. These devices comprise 'cohesive ties' which bind a text together and create texture. In the following sections, the researcher will attempt to give a very brief sketch the categories of cohesion, proposed by Halliday and Hasan, taking into consideration that the present study is limited in its application to the grammatical categories only. It is hoped that the following descriptions of these categories of cohesion will provide a broader framework into which these categories may be put. Below, table (1) summarizes all the principal categories suggested by Halliday and Hasan (1976):

Table 1: Cohesive types according to Halliday and Hassan (1976)

Aspect	Type	Category	Sub-type
Cohesion	Grammatical	References	Personal Pronoun
			Demonstrative
			Comparative
		Substitution	Nominal
			Verbal
			Clausal
		Ellipsis	Nominal
			Verbal
			Clausal
		Conjunction	Additive
			Adversative
			Causal
			Temporal
	Lexical	Reiteration	
		Collocation	

2.1 Grammatical Cohesive Devices

This section is intended to elaborate on the cohesive devices within the grammatical category. Such devices are introduced in structures and patterns that can be stated in different ways. The real value of such devices lies in the fact that they are used first to reduce and second to simplify the text as much as possible to make more economic and comprehensible.

2.1.1 Reference

Reference is defined as "the relation between an element of the text and something else by reference to which it is interpreted in the given stance" (Halliday & Hasan, 1976, p. 308). Cutting (2002, p. 70) on the other hand defines reference as "an act of using language to refer to the entity in the context of situation". As such, a reference is a linguistic form used by the

language user to identify something. To Khaleel and Khalaf (2016), reference refers to the use of language for the sake of pointing to something. Moreover, language can be used by anyone to refer to a person, thing, or place in a direct or indirect way; directly when we call a person by his name straightforward and indirectly when we use a pronoun, for instance, to refer to the same person.

References are basically classified into two types: endophoric textual references (from the surrounding text) and exophoric situational references (from the context of situation). To achieve this, there should be a 'presupposition' to be satisfied, i.e., the thing referred to is to be identified somewhere in the sentence. This means that when the interpretation is found in the text, the result is 'endophoric reference' and when the interpretation lies outside the text, in the context of situation, the result is 'exophoric reference' (Halliday & Hasan, 1976).

The endophoric references usually form the 'cohesive devices' within a text. According to Cutting (2002, p. 9), endophoric references can be divided into 'anaphoric' and 'cataphoric'. Anaphoric references refer to nouns or noun phrases that link back the nouns to the references in the preceding text while cataphoric references refer to the nouns or noun phrases that link forward the nouns to the references in the text that follows. For example:

- Have you heard about Jackie? He's back home. (He refers back to Jackie, so it is anaphoric reference)
- She's coming soon, the secretary. (She refers forward to the secretary, so it is cataphoric)
- **Exophoric situational reference**

This term is usually used to directly refer to the extra linguistic situation accompanying an utterance. In other words, it is a term that looks to the situation outside the text in which text occurs for the identity of the item being referred to (Paltridge, 2006; Crystal, 2008). To Halliday and Hasan (1976), exophoric reference is context-dependent. This means that a reference must be made to the context of situation and this in turn leads to the creation of a text where language is linked with context of situation. Hoey (1991, p. 71) states that "in the personal pronoun system, only 'he, she, it, they' could refer out of the into the real world". In the same way, Tehrani and Yeganeh (1999, p. 74) state that "the first and second person pronouns are most usually exophoric, their exophoric reference is straightforward: 'I' means the addresser, 'you' the addressee".

- **Endophoric textual reference**

This type of reference may function cohesively in such a way that connects two parts of a text together, i.e., one part of a text is linked with another as its antecedent (Halliday 1976; Richards & Schmidt 2010). According to this type of reference, all the information needed for the explication of the text is available in the text itself. Besides, endophoric reference can be either anaphoric or cataphoric.

1. **Personal reference**

The category of person in this section is used to describe the two classes of personal pronouns: possessive determiners and possessive pronouns. A personal reference is recognized through the first, second and third person. All three are related to the number of categories of 'singular and plural'. Personal pronouns are known to refer to person, gender, number and grammatical relation. Halliday and Hasan (1976, p. 50) state that the context of situation in narration contains a 'context of reference'. Personal pronouns which usually refer to other roles include 'he', 'she', 'it' and 'they'. What applies to personal pronouns applies to possessive determiners and possessive pronouns.

2. **Demonstrative reference**

It refers to a class of items with the function of pointing to an entity in the context of situation (Crystal, 2008). When it is followed by a noun, it is called a 'demonstrative adjective' as in 'This

car is mine' and when it stands alone it is called 'demonstrative pronoun' as in 'This is my car'. It is also defined as a word (pronoun or determiner) that refers to something lying in the immediate environment or distant from the speaker. Demonstratives can be classified into two classes: the grammatical class of adverbs and the pronouns or determiners. The adverbials are classified into spatial and temporal such as ‘here’, ‘there, ‘now’ and ‘then’.

3. Comparative references

According to Halliday (1985), comparative references provide cohesive relationships between the comparative items, and their antecedents. This is done by depending on such items as 'like' or 'unlike', 'same' or 'different', 'more' or 'less', equal' or unequal'. Besides, comparative references are divided into two types, namely, general comparison and particular comparison. General comparison includes identity (same, equal, identical, identically), similarity (such, similar, so similarity, likewise) and difference (other, different, else, differently, otherwise). Particular comparison includes enumerative (more, fewer, less further additional, so –as-equally+quantifier, e.g. so many) and epithet comparative adjectives & adverbs (equally good). In other words, general comparison can be considered as a comparison in terms of 'likeness' and 'unlikeness, while particular comparison means a comparison in terms of quality or quantity and expressed by means of adjectives and adverbs in the same comparative form (Halliday & Hasan, 1976, pp. 76-77)

2.1.2 Substitution

Substitution can be explained as the replacement, in the process of analyzing a language, of one unit or sequence of units by another. It is a presupposition at the level of words and structures in that

> When a substitute is used, it signals that the actual item required, the particular word or clause is recoverable from the environment, and the substitute preserves the class of the presupposed item, which may therefore be replaced in the slot created by it.
>
> (Halliday & Hasan, 1976, p. 145)

It is worth saying that there is a distinction between substitution and reference. While substitution stands for a relation between linguistic items, whether words or phrases, reference is a relation that exists between meanings. Since substitution is not a semantic relation, it has no connection with specifying a particular referent. Halliday and Hasan (1976, pp. 91-104) classify substitution into three main grammatical categories, namely, nominal (one, ones, same), verbal (do), and clausal (So, neither, nor). One more point is that reference “can reach back a long way in the text and extend over a long passage, whereas substitution is limited to the immediately preceding clause” (Halliday, 1985, p. 302).

2.1.3 Ellipsis

Halliday and Hasan (1976) emphasize the idea that ellipsis ‘is a presupposition at the level of words and structures’. Substitution and ellipsis are thought to be very similar in the sense that ellipsis can be thought of as a ‘substitution by zero’ while substitution may be thought of as a kind of ‘explicit ellipsis’. They differ; however, in that ellipsis is ‘something left unsaid’ taking into account that when it is unsaid does not imply that it is not understood, however, for quite the opposite is true. Ellipsis also means “an intentional omission of a word or phrase from a text simply because the omitted text has already been referred to earlier and it is not necessary” (Halliday & Hasan, 1976, p. 147). In this regard and according to Kennedy (2003) and Harmer (2004), ellipsis involves a deliberate deletion of some words and phrases. Yet, this does not affect the clarity of meaning since such a type of deletion creates a cohesive tie that cements the texture and creates a text (Huneety, Mashaqba, Al-Shboul, and Alshdaifat, 2017). Since it is a grammatical relation; it can be divided into three types, namely, nominal, verbal and clausal. Nominal ellipsis means “ellipsis within the nominal group and the omitted noun phrase is a

word which can function as a modifier. The modifier can be joined with another structure" (Halliday & Hasan, 1976, pp. 147-148). Verbal ellipsis is defined as ellipsis taking place within the verbal group and it is classified into two types: lexical ellipsis and operator ellipsis. Lexical ellipsis means the omission of the lexical verb while the operator ellipsis is done by the omission of the operator and the subject in this case is always omitted from the clause and it can be presupposed (Halliday & Hasan, 1976; Beaugrande & Dressler, 1981; Chirtiansen, 2015). As for the last type of ellipsis, clausal, it refers to the omission of part of the clause or all of it. It is associated with statements, questions, responses in dialogues and so on. Cristiansen (2015, p. 154) mentions two types of clausal ellipsis. In the first type, a whole clause can be omitted leaving individual elements like subjects, objects, complements. This can be clearly found in answers to both 'wh-questions' and 'yes-no questions'. In the second type, a whole clause is expected to be omitted.

2.1.4 Conjunctions

Conjunctions as grammatical cohesive devices are discussed under many names including but not limited to links, connectors, discourse markers or logical connectives (Abdul Zahra & Abbas, 2004). According to Halliday and Hasan, conjunctions constitute the last type of cohesive devices and the most obvious device in a text. They are rather different from other types of cohesive devices in that they do not refer to other linguistic items. They signal the idea that "what is to follow is systematically connected to what has gone before" (1976, p. 227). Although conjunctive relations are cohesive, Halliday and Hasan do not consider them cohesive in themselves. They state that

> conjunctive elements are cohesive not in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings; they are not primarily devices for reaching out into the preceding (or following) text, but they express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse (p.226).

Whether conjunctions within sentences are considered as cohesive or not is still a controversial issue among scholars and linguists. This is due to the view point among some linguists that conjunction is a relation between sentences rather than within sentences (see Halliday & Hasan, 2001, p. 232). This means that subordinators are not considered a type of conjunction. For example, Halliday and Hasan (1976, p. 228) do not consider *after* a conjunction in the following example:

- *After* they had fought the battle, it snowed.

This is because it subordinates one part of the sentence to another but does not directly establish a link with another sentence. The following example, on the other hand, shows *afterwards* as a conjunction due to the link between the two sentences:

- They fought a battle. *Afterwards*, it snowed.

In this regard, Halliday and Hasan come up with a scheme of four categories where they group conjunctions into 'additive', 'adversative', 'causal', and 'temporal'. Additive conjunction means the semantic addition of propositions while the adversative conjunction refers to the semantic relation that is 'contrary to expectation'. Causal conjunction, on the other hand, means the relation of cause and the temporal refers to the relation of time. These four categories of conjunctions are further classified into four groups: simple, complex, apposition, and comparison (Halliday & Hasan, 1976, p. 250). Some examples of each of such groups are listed in the table below:

Table 2: Semantic Categories of Conjunctive Relation

Types of conjunction	Simple	Complex	Apposition	Comparison
Additive	and, and also	furthermore in addition	that is I mean	likewise similarly

	nor, or, or else	besides incidentally	for instance thus	the same way by contrast
adversative	Yet though only but however	in fact actually as a matter of fact but , and	instead rather on the contrary	in any case in either case anyhow at any rat
Causal	so, then hence therefore	for it follows to this end because	then otherwise	in this respect in that regard aside from this
Temporal	then next	at once thereupon soon	first … next …. finally	up to now hitherto to sum up in short

3. Methodology

This study is qualitative and quantitative in that a story from the Holy Quran has been selected and analyzed by identifying the grammatical cohesive devices discussed in the previous sections so as to meet and achieve the aim of the study which is "to comparatively examine to what extent the types of grammatical cohesive devices and their frequencies and densities in a selected text from the Holy Quran are affected by the techniques of narration, namely, internal and external or as commonly known as conversational and narrative sides of the story". To carry out the present study, the researcher will follow the steps below:

1. Reading carefully the translated copy of the Holy Quran.
2. Choosing the story of Joseph to be thoroughly analyzed.
3. Identifying the four grammatical cohesive devices found and their ties.
4. Identifying the density of the devices in the story.
5. Studying the devices in relation to the sentences whether they are narrative or conversational.
6. Tabulating and then discussing the results of the analysis by comparing between the density of the grammatical cohesive devices in both types, narrative and conversational.
7. Drawing conclusions and suggesting some pedagogical recommendations.

The density here stands for the ratio of the frequency of each grammatical cohesive device to the total number of words in the selected religious text. Besides, the association between the grammatical cohesive device and the technique of narration in the story will be studied so as to find out if there is any relation and why.

Techniques of narration

It is quite evident that narrators are important and without them stories couldn't be told. Yet, when it comes to storytelling, point of view is what matters since it is the narrator who provides us with the story details. As such, the technique of narration is one of the most crucial elements of writing a narrative, i.e., a short story or a novel. Moreover, choosing a narrator is based on how the writer wants his story to be told, and in what way the audience is meant to receive it. Therefore, whatever we understand about a story, for instance, is based on the technique of narration, and that is why it is of great importance.

A very important point that should be taken into account is whether the writing is meant to be subjective or objective, i.e., whether the writing is done according to a third person viewpoint or a first person viewpoint. Sometimes, in the process of writing a story, for instance, it is not that easy to be objective. In this regard, once the writer begins to write

from an objective point of view, for the best of his writing, he should remain like that for the rest of the story. On the whole, the narrative is either objective, subjective or both, i.e., a mix of the two. The best and the most interesting is the one which comprises both techniques.

Objective Narrative: In this technique, the narrator is no more than an observer, observing from the outside without being able to get into the character's mind except in a speculative way. The narrator in this type of narration is bound by both the 'chronology' and 'immediacy' of the story, similar to a reporter reporting events immediately from the scene without being part of it.

Subjective Narrative: In this technique, the narrator, who is known as omniscient, knows everything about the story from a single character, or even characters, and he speculates the events of the story, including the setting, through the eyes of such characters. In other words, and through this technique, the narrator knows everything about every single character through being a fully omniscient narrator. Subjective narration is meant to step into the minds of the characters through them the writer enables his readers to know everything about the setting and the objects around them. That is why subjective narrators are able to give closer and minute insights into the setting. At the same time, narrators are accused of being biased due to their deep descriptions concerning the characters (Napolin, 2010).

4. Analysis and discussion

In this section the researcher will present the analysis of the religious text, i.e., the Story of Joseph, so as to see how the grammatical cohesive devices are used in both conversational and narrative parts of the story to provide texture and to create relationships within a text. Looking at the table below, we get to know that there are some cohesive devices that are abundantly used all over the story and some others have not been even used.

Table 3: Grammatical cohesive ties used in the Story of Joseph

Cohesive device	Type	Frequency of occurrence	Percentage%
Reference	Personal	596	60.87
	Demonstrative	80	8.17
	Comparative	29	2.96
Conjunction	Additive	136	13.89
	Adversative	35	3.57
	Causal	60	6.12
	Temporal	36	3.68
Substitution	Nominal	6	0.61
Ellipsis	Verbal	1	0.10

As it is shown in Table (1), reference grammatical cohesive devices are the most frequently used since there are (705) ties all over the story (542 conversational and 163 narrative). Personal reference scores first since there are (442) cohesive ties which constitute (62%) of the personal device category distributed into (363) in the conversational part and (79) in the narrative part. Possessive determiners come second in that there are (154) cohesive ties, (103) in the conversational part and (52) in the narrative as illustrated in Table 2 below:

Table 4: Reference cohesive ties

Type	Frequency of occurrence	Percentage%
Personal	442	74.16
Possessive determiner	154	25.83

Conjunctions come second with a general account of (267) distributed into (165) in the conversational part and (102) in the narrative. The main categories of this type of cohesive devices are additives which score first with (136) ties (92 for the conversational and 44 narrative), 35 adversatives (23 conversational and 12 narrative), 60 causal (32 conversational and 28 narrative) and temporal (18 conversational and 18 narrative) as summarized in table 5 below:

Table 5: Conjunction cohesive ties

Type	Frequency of occurrence	Percentage%
Additive	136	50.93
Adversative	35	13.1
Causal	60	22.47
Temporal	36	13.48

The third cohesive device identified in the story is substitution. In this type, only nominal is identified (5 conversational and 1 narrative), unlike the verbal clausal for which no examples have been identified. As for ellipsis, only one example has been identified which is that of verbal.

An important point to highlight is that Halliday and Hasan (1976) and Khaleel and Khalaf (2016) classify the techniques of narration into internal and external. The technique of narration in the story of Joseph, like some other stories in the Holy Quran, is external in the sense that the narrator 'Who' is Almighty Allah and He is narrating the story without being involved as a character; unlike the internal where the narrator is involved in the story as one of the characters. Yet, Almighty Allah sometimes reveals Himself in the narrative part of the story as 'We' and sometimes is revealed by reportees or the characters as 'He' when they refer to their Creator.

The second point concerning the story under study is that it is mostly composed of the conversational part where the narrator directly reports the story of Joseph starting from his seeing the vision until the family union, i.e., the conversational part directly tells the story from the beginning till the end. It constitutes about two third of the whole story. This has been measured through the word account done by the researcher. The total number of words of the whole story is (3824); the conversational part forms (2642) words whereas the narrative reporting part (1182) words. The same applies when it comes to the examination of the grammatical cohesive devices. The word account tells that the total number of such devices is (1285); among which (832) which is about (31.49%) in the conversational part and (453) which is about (38.32 %) in the narrative part.

As the calculations make it clear, the reference grammatical cohesive devices are denser in relation to other types of grammatical cohesive devices due to their being mainly used to refer to the different characters in the stories. Both narrative and conversational parts comprise three categories, namely, personal pronouns, possessive determiners and possessive pronouns. There are (363) examples of pronouns in the conversational part which are all used anahporically to refer to previously mentioned referents. The general account of the conjunction cohesive devices makes it clear that there are (165) ties in the conversational part and (102) items in the narrative. The additive cohesive device comprises (136) ties distributed into (92) in the conversational and (44) in the narrative. Causal cohesive ties come second in that there are (32) ties in the conversational and (28) in the narrative. Adversatives with (23) conversational and (12) narrative come third and the temporal device comes last where only (18) ties are used in each narrative and conversational.

Now some examples from the story in relation to the above points will be examined. The story starts in verse (4) when Almighty Allah directly reports Joseph for the first time:

- Oh my father! I saw eleven stars … I saw them prostrate themselves to me.

Here the 'I' is a singular masculine/feminine pronominal reference functioning as non-possessive anaphoric that refers back to Joseph; the same applies to the objective reference 'me' and the possessive determiner 'my' with the head 'father'. The objective plural personal pronoun 'them' and the reflexive 'themselves' anaphorically refer back to the eleven stars, i.e., Joseph's brothers.

Besides, the story contains more than one referent for 'I' depending on whom Almighty Allah is reporting. The following example, verse (13), makes this point clear:

- Really it saddens me that you should take him away: I fear lest the wolf should devour him while you do not attend to him.

The pronominal singular personal pronoun 'I' here anaphrically refers to Jacob who is also referred to in the same verse with the use of the singular objective pronoun 'me'. The objective nominal pronoun 'him' is used three times to refer to the same referent 'Joseph'. The empty pronominal reference 'it' refers back to verse (18) while 'you' as a pronoun refers anaphorically to Joseph's brothers.

In another example, the 'I' refers to the Aziz's wife as in verse (51):

- Now the truth manifest (to all): it was I who sought to seduce him from his (true) self: he is indeed of those who are (ever) true and virtuous.

The empty subjective pronoun 'it' and the plural demonstrative determiner 'those' refer cataphorically to 'I'and 'who are true and virtuous', respectively.

Then in verse (54), Almighty Allah reports:

- Bring him to me: I will take him especially to serve about my own person.

'Him' refers anahporically to Joseph. The objective pronoun 'me', the subjective 'I' and the possessive determiner 'my', all refer to the same referent, i.e., the Aziz and they are all endophoric.

In (69) the narrator tells us in the narrative and conversational parts together something about Joseph and his brothers:

- Now when they came into Joseph's presence, he perceived his (full) brother to stay with him. He said to him: "Behold! I am your (own) brother; so do not grieve at anything of their doings".

Almighty Allah starts the verse with the deictic 'Now' referring to 'when' as a subordinator that cataphorically introduces the coming of the brothers. The pronominal singular masculine 'he' refers back to Joseph. The adjectival personal reference 'his' also refers to Joseph, while 'him' in both instances refers to the brother, the pronominal singular personal reference 'I' and the adjectival possessive pronoun 'you' in the direct quotation (conversational part of the text) refer back to Joseph. The plural adjectival possessive pronoun 'their' refers anaphorically to Joseph's brothers.

In verse (21), Almighty Allah voices Himself clearly when He plainly refers to Himself using 'We' in the narrative part when He sates:

- The man in Egypt who bought him, said to his wife: "Make his stay (among us) honorable: maybe he will bring us much good, or we shall adopt him as a son." Thus, 'We' established Joseph in the Land; there 'We' might teach him the interpretation of stories (and events). And Allah has full power and control over His affairs; but most among mankind do not know it.

In the above lines, Almighty Allah uses the plural pronominal reference 'We' twice to refer cataphorically to 'Himself' followed by 'Allah'. The narrative part in this instance starts with the definite article 'The', which is equated with the demonstrative determiner 'that', which functions cataphorically as it refers forwards to the 'man who brought him. The objective personal reference 'him' refers anaphorically to Joseph as a referent in addition to

the singular possessive determiner 'his', singular subjective pronoun 'he', and the objective reference 'him'.

Then, Almighty Allah continues in verse (22):

- … We gave him power and knowledge: thus do We reward those who do right.

by referring twice to Himself as 'We' in two separate phrases connected with the additive positive cohesive device 'thus'. The adjectival demonstrative 'those' is followed by the relative clause starting with 'who'.

Another occurrence of the pronominal plural 'We' in the narrative part of the story lies in verse (56) when Almighty Allah states:

- Thus We gave established power to Joseph in the land, to take possession therein as, when, or where he pleased. We bestow of Our mercy on whom We please, and We suffer not, to be lost, the reward of those who do good.

In response to Joseph's request in (55), the narrator uses the causal conjunction 'thus' followed by the pronominal plural reference 'We' which is used 4 times in this extract, i.e., verse (56). One more time, a relative clause is used after the demonstrative determiner 'those' to refer cataphorically to the following relative clause.

Moreover, Almighty Allah as a referent is found in verse (67) when Jacob addresses his sons saying:

- None can command except Allah: on Him do I put my trust: and let all that trust put their trust on Him.

The pronominal singular personal reference 'I' and the possessive determiner 'my' refer to Jacob and 'Him' as a singular objective reference refers to the narrator of the story, i.e., Almighty Allah, on Whom they put 'their' trust and 'their' here refers back anaphorically to the brothers.

In (101) Joseph directly addresses his creator saying:

- O my Lord! You have indeed bestowed on me some power, and taught me something of the interpretation of dreams and events, -O You Creator of the heavens and the earth! You are my Protector in this world and in the Hereafter. You take my soul (at death) as one submitting to Your will (as a Muslim), and unite me with the righteous.

The singular second person pronominal reference 'You' is used three times and the referent is the same. As for the personal references in the objective case 'me', they refer back to Joseph and this is known from the textual context, i.e., the preceding extracts. The adjectival possessive pronoun 'my' also refers back to Joseph.

In reply to "Do you know how you dealt with Joseph and his brothers…", the brothers reply in verse (90):

- They said: "Are you indeed Joseph? He said "I am Joseph, and this is my brother: Allah has indeed been gracious to us (all): be hold, he that is righteous and patient…"

The pronominal subjective reference 'you' refers cataphorically to Joseph and the same applies to the singular pronominal pronoun 'I'. The singular demonstrative pronoun 'This' also cataphorically refers to the possessive determiner 'my', which itself anaphorically refers to Joseph. The objective plural pronoun 'us' refers back to both Joseph and his brother.

The narrator of the story, Almighty Allah, does not take part in the conversation. He is just reporting to us the story; yet, there are many instances where He is mentioned and reported by the reportees themselves in the conversational part. In other words, since it is a religious story, Joseph and his father, Jacob, refer to Almighty Allah when they report some incidents.

5. Conclusion

Grammatical cohesive devices are important not only in relating elements within a sentence or sentences within a text, but also in the process of interpreting that text. Such devices have been used to stylistically examine one of the stories of the Holy Quran, namely, that of Joseph or as commonly known as Yousif. The examination of the story and the illustrative tables presented in the previous section show to what extent the grammatical cohesive devices affect the technique of narration, i.e., how it is processed by the narrator, Almighty Allah, in both conversational and narrative parts. It has been concluded that the grammatical cohesive devices form one third of the total number of words in the story and accordingly, they affect the structure and interpretation of the text. One more point, it has been noticed that the number of grammatical cohesive ties is seen to increase in the conversational part and to decrease in the narrative part. Reference is denser in that it forms about 40.17% of the total number of cohesive devices in the conversational part with 12.68% in the narrative part. Conjunctions come second as they score 10.58% in both conversational and narrative parts. Finally, it is concluded that the endophoric reference is the dominant category in the conversational and narrative parts of the story, unlike the exophoric that can be identified only in relation to the background knowledge of the outside situation.

References

Abdul Zahra, S. & Abbas, N. (2004). 'Cohesive ties: Conjunctions'. *Journal of the College of Education for Women*, 15(2): 677-691.

Brown, G. & Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chistiansen, T. (2015). *Cohesion: A Discourse Perspective*. Oxford: New York.

Crystal, D. (1992). *An Encyclopedia Dictionary of Language and Linguistics*. Oxford: Black Well.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Black Well.

Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse*. London and Edinburg: Edinburg University Press.

De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

Enkvist, N. (1985). *Linguistic Stylistics*. The Hague: Mouton.

Halliday, M. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group Ltd.

Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. & Hasan, R. (2001). *Cohesion in English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Pearson Educated Limited.

Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.

Huneety, A., Mashaqba, B., Al-Shboul, S., & Alshdaifat, A. (2017). 'A contrastive study of cohesion in Arabic and English religious discourse'. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature,* 6(3):116-122.

Kennedy, C. (2003). 'Ellipsis and syntactic representation'. In Kerstin Schwabe and Susanne Winkler (eds). *The Interfaces: Deriving and Interpreting Omitted Structures*, 29-53. Amsterdam: John Benjamins.

Khaleel, J. & Khalaf, S. (2016). 'Investigating grammatical cohesive devices in O. Henry's 'The Last Leave' and 'A Bird of Baghdad' for children and adults. *European Academic Research*, 3(2):11594-11612.

Paltridge, B. (2006). *Discourse Analysis*. London: Printer.

Napolin, J. 92010). The Acoustic of narrative involvement: Modernism, Subjectivity, Voice. Unpublished Dissertation. University of California, Berkely.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language.* London: Longman.

Renkema, J. (1993). *Discourse Studies: An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamin.

Richards, J. & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.

Tehrani, N. & Yeganeh, A. (1999). *A Dictionary of Discourse Analysis*. Tehran: Rahmana.

Editorial Team

Editor-In-Chief Prof. Dr. Adnan Yasin Mustafa	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Managing Editor Asst. Prof. Eman Adil Jaafar	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Prof. Dr.Khadija Zobar	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Prof. Dr. Ihsan Omer Muhammad Saeed	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Asst. Prof. Dr. Nawal F. Abbas	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Prof. Dr. Balqees Edan Louis	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Asst. Prof. Dr. Ban Hameed Farhan	**College of Education for Women,** University of Baghdad, Iraq
Prof. Dr. Salih Hwaidi Naser	**Department of Arabic Language, UAE**
Prof. Dr. Ali Mahdi Kazem	**Sultan Qaboos University, Oman**
Asst. Prof. Dr. Nadia Ghounane	**Moulay Tahar University, Algeria**
Prof. Dr. Tengku Sepora	**Universiti Sains Malaysia, Malaysia**
Dr. Mayamin Ibrahim Altae	**University of Leicester, United Kingdom**
Asst. Prof. Dr. Yasmin Hikmet Hannouna	**ISRA University, Amman, Jordan**
Asst. Prof. Dr. Nagham Q. Abdullah	**Rustaq College of Education, Sultanate of Oman.**
Asst. Prof. Dr. Fatimah Falih Ahmed Al-Badrani	**Midlands** Technical College -USA

Journal of College of Education for Women

Issued quarterly from the College of Education for Women, *University of Baghdad / Iraq*

E- ISSN: 2663-547X

P- ISSN: 1680-8738

Contact us

Email

jcoeduw@coeduw.uobaghdad.edu.iq

Post

Al- Jadiryia/ University of Baghdad Post mail BOX No. 47116

Journal of College of Education for Women مجلة كلية التربية للبنات

Journal

of College of Education for Women

A Refereed
Scientific Journal Issued Quarterly by the College of
Education for Women - University of Baghdad- Iraq

Volume 31 Issue 1 March 2020

E- ISSN : 2663-547X
P- ISSN:1680-8738