يا صاحبَ القُبَّةِ البَيضاءِ

يا صاحبَ القُبَّةِ البَيضاءِ في النَّجَـفِ
مَن زارَ قَبرُكَ واسْتَشفى لَدَيكَ شُفِي

زوروا أَبا الحَسَنِ الهادي لَعَلَّكُـــمُ
تُحظَون بالأجرِ والإقبالِ والزُّلَف

زوروا لِمَن تُسْمَعُ النَّجوى لَديهِ فَمَنْ
يَزرهُ بالقَبرِ مَلهوفاً لَديهِ كُفِـــي

إذا وَصَلْ فَاحْرِمْ قَبْلَ تَدْخُلَهُ
مُلَبِّيـاً وإسْعَ سَعْياً حَولَهُ وطُـفِ

حَتَّى إذا طِفْـــتَ سَبْعاً حَولَ قُبَّتِهِ
تأَمَّـلْ البابَ تَلْقى وَجْهَهُ فَقِـــفِ

وقُل سَلامٌ من اللهِ الســـلامِ على
أَهـلِ السلامِ وَأهلِ العلمِ والشـرَفِ

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education & Scientific Research
Research & Development Department

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
دائرة البحث والتطوير
قسم الشؤون العلمية

No.: الرقم: ب ت/ ٨١٦٥
Date التاريخ: ٢٠/ ٧/ ٢٠٢٥

ديوان الوقف الشيعي/ دائرة البحوث والدراسات

م/ مجلة القبة البيضاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

اشارة الى كتابكم المرقم ١٣٧٥ بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٩، والحاقاً بكتابنا المرقم ب ت/ ٣٠٠٨ في ٢٠٢٤/٣/١٩، والمتضمن استحداث مجلتكم التي تصدر عن دائرتكم المذكوره اعلاه ، وبعد الحصول على الرقم المعياري الدولي المطبوع وانشاء موقع الكتروني للمجلة تعتبر الموافقة الواردة في كتابنا اعلاه موافقة نهائية على أستحداث المجلة.

...مع وافر التقدير

أ.د. لبنى خميس مهدي
المدير العام لدائرة البحث والتطوير
٢٠٢٥/ ٧ /١٧

نسخة منه الى:
- قسم الشؤون العلمية/ شعبة التأليف والترجمة و النشر.... مع الاوليات
- الصادرة

إشارة إلى كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البحث والتطوير
المرقم ٥٠٤٩ في ٢٠٢٢/٨/١٤ المعطوف على إعمامهم المرقم ١٨٨٧ في ٢٠١٧/٣/٦
تُعدّ مجلة القبة البيضاء مجلة علمية رصينة ومعتمدة للترقيات العلمية.

مهند ابراهيم
١٥/ تموز

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م
تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

المشرف العام
عمار موسى طاهر الموسوي
مدير عام دائرة البحوث والدراسات

رئيس التحرير
أ . د . سامي حمود الحاج جاسم
التخصص/تاريخ إسلامي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

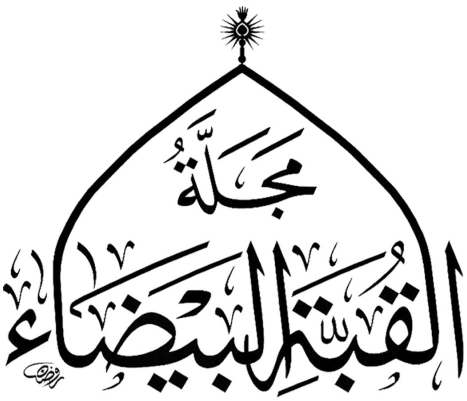
مدير التحرير
حسين علي محمّد حسن
التخصص/لغة عربية وآدابها
دائرة البحوث والدراسات/ديوان الوقف الشيعي

هيأة التحرير
أ . د . علي عبد كنو
التخصص / علوم قرءان /تفسير
جامعة ديالى / كلية العلوم الإسلامية
أ . د . علي عطية شرقي
التخصص/ تاريخ إسلامي
جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
أ . م . د . عقيل عباس الريكان
التخصص/ علوم قرءان تفسير
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
أ . م . د.أحمد عبد خضير
التخصص/ فلسفة
الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
م.د. نوزاد صفر بخش
التخصص/ أصول الدين
جامعة بغداد/ كلية العلوم الإسلامية
أ.م . د . طارق عودة مري
التخصص/ تاريخ إسلامي
جامعة بغداد/ كلية العلوم الإسلامية

هيأة التحرير من خارج العراق
أ . د . مها خير بك ناصر
الجامعة اللبنانية / لبنان/لغة عربية..لغة
أ . د . محمّد خاقاني
جامعة اصفهان / إيران / لغة عربية..لغة
أ . د . خولة خمري
جامعة محمّد الشريف / الجزائر /حضارة وآديان..أديان
أ . د . نور الدين أبو لحية
جامعة باتنة / كلية العلوم الإسلامية / الجزائر
علوم قرءان/ تفسير

التدقيق اللغوي
أ . م . د . علي عبدالوهاب عباس
التخصص / اللغة والنحو
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الترجمة
أ . م . د . رافد سامي مجيد
التخصص/ لغة إنكليزية
جامعة الإمام الصادق(عليه السلام)كلية الآداب



فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م
تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

العنوان الموقعي
مجلة القبة البيضاء
جمهورية العراق
بغداد /باب المعظم
مقابل وزارة الصحة
دائرة البحوث والدراسات

الاتصالات

مدير التحرير
٠٧٧٣٩١٨٣٧٦١
صندوق البريد / ٣٣٠٠١

الرقم المعياري الدولي
ISSN3005_5830

رقم الإيداع
في دار الكتب والوثائق(١١٢٧)
لسنة ٢٠٢٣

البريد الالكتروني
إيميل
off_research@sed.gov.iq

IRAQI
Academic Scientific Journals

الرقم المعياري الدولي
(3005-5830)

دليل المؤلف.....

١–إن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وسلامة اللغة ودقة التوثيق.

٢– إن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

أ. عنوان البحث باللغة العربية .

ب . اسم الباحث باللغة العربية . ودرجته العلمية وشهادته.

ت . بريد الباحث الإلكتروني.

ث . ملخصان أحدهما باللغةِ العربية والآخر باللغةِ الإنكليزية.

ج . تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي.

٣–أن يكونَ مطبوعًا على الحاسوب بنظام(office Word ٢٠٠٧ او ٢٠١٠) وعلى قرص ليزري مدمج (CD) على شكل ملف واحد فقط (أي لا يُجزَّأ البحث بأكثر من ملف على القرص) وتُزوَّد هيأة التحرير بثلاث نسخ ورقية وتوضع الرسوم أو الأشكال، إن وُجِدت، في مكانِها منَ البحثِ، على أن تكونَ صالحةً مِنَ الناحيةِ الفنيَّة للطباعة.

٤–أن لا يزيدَ عدد صفحات البحث على (٢٥) خمس وعشرين صفحة من الحجم (A4).

٥. يلتزم الباحث في ترتيب وتنسيق المصادر على الصغية APA

٦–أن يلتزم الباحث بدفعِ أُجُور النشر المحدَّدة البالغة (٧٥،٠٠٠) خمسة وسبعين الف دينار عراقيّ، أو ما يعادلها بالعملات الأجنبية.

٧–أن يكونَ البحثُ خاليًا مِنَ الأخطاءِ اللغوية والنحوية والإملائيَّة.

٨–أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

أ. اللغة العربية: نوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (١٤) للمتن.

ب . اللغة الإنكليزية: نوع الخط (Times New Roman) عناوين البحث (١٦). والملخصات (١٢). أما فقرات البحث الأخرى؛ فبحجم (١٤) .

٩–أن تكونَ هوامش البحثِ بالنظام التلقائي (تعليقات ختامية) في نهاية البحث. بحجم ١٢.

١٠–تكون مسافة الحواشي الجانبية (٢,٥٤) سم والمسافة بين الأسطر (١) .

١١–في حال استعمال برنامج مصحف المدينة للآيات القرآنية يتحمل الباحث ظهور هذه الآيات المباركة بالشكل الصحيح من عدمه، لذا يفضل النسخ من المصحف الالكتروني المتوافر على شبكة الانترنيت.

١٢–يبلَّغ الباحث بقرارِ صلاحيَّة النشر أو عدمها في مدَّةٍ لا تتجاوز شهرين من تاريخ وصولهِ إلى هيأةِ التحرير.

١٣–يلتزمُ الباحث بإجراءِ تعديلات المحكّمين على بحثهِ وفق التقارير المرسلة إليهِ وموافاةِ المجلة بنسخةٍ مُعدَّلةٍ في مدَّةٍ لا تتجاوزُ (١٥) خمسة عشر يومًا.

١٤–لا يحق للباحث المطالبة بمتطلبات البحث كافة بعد مرور سنة من تاريخ النشر.

١٥–لاتعاد البحوث الى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.

١٦–دمج مصادر البحث وهوامشه في عنوان واحد يكون في نهاية البحث، مع كتابة معلومات المصدر عندما يرد لأول مرة.

١٧–يخضع البحث للتقويم السري من ثلاثة خبراء لبيان صلاحيته للنشر.

١٨–يشترط على طلبة الدراسات العليا فضلاً عن الشروط السابقة جلب ما يثبت موافقة الاستاذ المشرف على البحث وفق النموذج المعتمد في المجلة.

١٩–يحصل الباحث على مستل واحد لبحثه، ونسخة من المجلة، وإذا رغب في الحصول على نسخة أخرى فعليه شراؤها بسعر (١٥) الف دينار.

٢٠–تعبر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها لا عن رأي المجلة.

٢١–ترسل البحوث على العنوان الآتي: (بغداد – شارع فلسطين المركز الوطني لعلوم القرآن)

أو البريد الألكترونيّ: (off_research@sed.gov.iq) بعد دفع الأجور في الحساب المصرفي العائد إلى الدائرة.

٢٢–لا تلتزمُ المجلة بنشر البحوث التي تُخلُّ بشرطٍ من هذهِ الشروط .

مجلة انسانية اجتماعية فصلية تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي
محتوى العدد (٨) صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م المجلد الثامن

ت	عنوانات البحوث	اسم الباحث	ص
١	النبوة في ادعية الامام علي «عليه السلام»	الباحث أمجد حمزة وحيد أ.د ياسين حسين علوان	٨
٢	انتاج المخاطر العالمية: مقاربة تحليلية بين اولريش بيك وانتوني غدنز	الباحث: محمد كاظم وحيد أ. د سلام عبد علي العبادي	٢٤
٣	مستوى التسامح الاجتماعي لطلبة الجامعة	الباحث. عبد الرزاق شاكر عبد الله الجبوري	٣٤
٤	Reconceptualizing Teaching Writing Skill: The Role of «Post-Method Pedagogy in Iraqi EFL Schoolrooms	Asst. Prof. Dr. Husam Mohammed Kareem Al-Khazaali	٤٨
٥	البحث الفلسفي عند محمد حسين الطباطبائي	م.د. راضي علي عكش الخاقاني	٦٢
٦	مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية الحديثمن الاستقلال الى نهاية الحرب الاهلية للدكتور هاشم صالح التكريتي (مقال مراجعة)	م. م. رواء حيدر صالح	٧٤
٧	حكم الضعيف من الأفعال المبنية في كتاب شرح التسهيل لناظر الجيش طت ٧٧٨هـ»	الباحثة ايمان حاتم خضير أحمد أ. م. د. مروج غني جبار	٨٢
٨	أثر برنامج إرشادي قائم على اسلوب التنظيم الذاتي في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات	ايمان علي حسين أ.د. سالم نوري صادق	٩٠
٩	الغصب في الفقه الاسلامي وتطبيقاته المعاصرة	الباحث:بنين زهير محمد	١٠٦
١٠	الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي	الباحث: م. م. صفاء عبد الحسين نجم	١٢٠
١١	أثر استراتيجية Q.A.R في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط	م. م. ضمياء عباس منشد قاسم	١٣٨
١٢	اسباب النزول في الفكر الحداثي «الدراسات الحديثة»	م. م. علاء عبد الصاحب كاطع	١٥٦
١٣	القيود الزمنية وتأثيرها على تدريس التربية الفنية في المدارس	م.م. علي حبيب عبعوب	١٦٨
١٤	أثر المسؤولية القانونية في مكافحة التطرف الفكري	م.م غادة علي حمزة م.م مهتدي كاظم هادي	١٩٠
١٥	الأصول الدينية للتربية في ضوء القرآن الكريم «الأصول العقائدية أُنموذجاً»	م.م. صبر جسام ناعم	٢٠٠
١٦	حجية الدلالة السياقية وتطبيقها في آية التطهير	م.م. كاظم جاسب جبار الازيرجاوي	٢١٢
١٧	تأثير استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد	م. م. نور رائد عبد الكريم	٢٢٨
١٨	تقويم منجز الدراسات الاكاديمية في التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر كلية التربية /ابن رشد « أنموذجاً»	م. م. هديل عبد الخالق عبد الرزاق	٢٤٢
١٩	مفهوم الجمال واللاهوت عند الفيلسوف افلوطين	م. م. يحيى شريف جايد	٢٤٨
٢٠	تحليل محتوى كتب رياضيات المرحلة الإعدادية وفقاً لمهارات التفكير الاحصائي	م. م. أحمد حسين حمادي	٢٥٦
٢١	حذف الألف في القرآن الكريم عند القراء السبعة» مع حروف القلقلة أنموذجاً «	م.م. اسامه شاوي عبد	٢٧٢
٢٢	الحياة الاجتماعية في العراق في عهد المغول الإيلخانين	م. م. آيات علي خضير عباس	٢٨٨
٢٣	سقيفة بني ساعدة ـ مشاهد ومواقف تاريخية	م. د. ضياء ماجد حسن	٣٠٠
٢٤	التغير المناخي وأثره على راحة الانسان لمعيار تيرجنجدراسة مقارنة بين محافظتي الموصل وبغداد	م. م. محمد اياد علي حسن	٣١٤
٢٥	التعليم عبر العصور الإسلامية	م. د. إيمان عمر عباس	٣٣٢

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

النبوة في أدعية الإمام علي «عليه السلام»

الباحث أمجد حمزة وحيد أ.د ياسين حسين علوان
جامعة بغداد، كلية العلوم الإسلامية

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
النبوة في أدعية الإمام علي (عليه السلام) تتناول دور الأنبياء ورسالتهم كوسيلة للهداية، في المبحث الأول، يتم تعريف النبوة لغة واصطلاحًا، لغويًا، تعني الرفعة والعلو، وهي وصف للنبي الذي يُعتبر أرفع الناس منزلة، اصطلاحًا، النبوة هي مهمة إلهية يختار الله لها بعض عباده ليوصلوا رسالته للناس، يتصف النبي بالمعصومية عن الأخطاء والذنوب ليكون قدوة حقيقية للبشرية في اتباع أوامر الله، في دعاء الإمام علي، يُظهر النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) كأكرم الأنبياء وأعظمهم، حيث يتمتع بالوسيلة، الرفعة، والفضيلة.

Abstract:
Prophethood in the prayers of Imam Ali (peace be upon him) discusses the role of the prophets and their mission as a means of guidance. In the first section, prophethood is defined both linguistically and terminologically. Linguistically, it means elevation and superiority, describing the prophet as the highest in rank among people. Terminologically, prophethood is a divine mission chosen by God for some of His servants to deliver His message to the people. The prophet is characterized by infallibility from mistakes and sins to serve as a true role model for humanity in following God›s commands. In Imam Ali›s prayer, Prophet Muhammad (peace be upon him and his family) is portrayed as the noblest and greatest of all prophets, enjoying the highest position, honor, and virtue.

المقدمة

الحمد الله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على اشرف الأنبياء والمرسلين محمد رسول الله الكريم( ) وعلى اله الطيبين الطاهرين وأصحابه الميامين.

اما بعد...

تعد النبوة من أعظم المفاهيم في العقيدة الإسلامية، فهي تمثل الرسالة التي أرسلها الله عز وجل إلى عباده عبر أنبيائه، الذين اصطفاهم لتوجيه الناس إلى الحق والهداية، ومن بين الشخصيات التي تعلقت بها مفاهيم النبوة، نجد الإمام علي (عليه السلام) الذي كان له دور بارز في إبراز هذه المفاهيم من خلال أدعيته ومواقفه المتميزة، فقد كان الإمام علي (عليه السلام) أحد أبرز من أشار إلى النبوة ببلاغة وعظمة، وفي دعائه يظهر التقدير الكبير للنبوة وخصائصها السامية.

يتناول هذا البحث مفهوم النبوة من خلال أدعية الإمام علي (عليه السلام) التي عكس فيها الإمام علي (عليه السلام) صفات النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ومقامه السامي، كما أن الإمام علي (عليه السلام) يوضح في دعائه الخصائص التي اختص بها النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، من العصمة والرفعة والقداسة التي تميز بها عن غيره من البشر، هذه الأدعية تمثل نموذجًا حقيقيًا لفهم النبوة من منظور إسلامي عميق، وفي ضوء الاطلاع على مضامين ادعية الامام علي (عليه السلام)، جاءت الرغبة في دراستها والكتابة فيها يخص النبوة.

في دراستنا لأدعية الإمام علي (عليه السلام)، استهدف البحث تطبيق المنهج التحليلي في فحص وتفسير هذه الأدعية، بهدف تقديم قراءة معمقة وشاملة لمضامينها العميقة.

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة وعدة مطالب، حيث جاء المطلب الأول بعنوان «تعريف النبوة لغة واصطلاحًا»، بينما تناول المطلب الثاني «العصمة لغة واصطلاحًا». أما المطلب الثالث، فقد خصص لذكر «صفات النبي محمد (صلى

الله عليه وآله وسلم) في دعاء الصباح وأدعية الصحيفة العلوية». تلت هذه المطالب النتائج التي أبرزنا فيها أهم ما توصلت إليه الدراسة، ثم دعمنا ذلك بقائمة شاملة للمصادر والمراجع التي اعتمدت عليها الدراسة، والتي تتعدد بشكل يتعذر ذكرها جميعًا في هذا المقام.

المطلب الاول : تعريف النبوة لغة واصطلاحاً

توطئة:

يعتقد المسلمين أن النبوة تمثل الأصل الثاني من أصول العقيدة، ويرون أن جميع الأنبياء المذكورين في القرآن الكريم هم رسل من الله وعباده المكرمون، أُرسلوا لهداية الناس إلى الحق، وأن محمدًا هو خاتم الأنبياء وسيد المرسلين(١)، إن وجود الأنبياء أمر ضروري، إذ لولا وجود رسول يوجه البشر نحو الجنة ويحذرهم من النار، لكان ذلك ظلمًا ومنافياً للحكمة «فالأمل الكبير للأنبياء الذين هم مركز الفضيلة والمنبع الثري للأخلاق الإنسانية هو معالجة وتغذية الروح البشرية للوصول إلى الحقيقة العليا والارتفاع في اتجاه القيم الأخلاقية، فيتحرك الإنسان في ظل التربية الواقعية والواعية للأنبياء في اتجاه اللا نهاية ويبتعد عن الغربة ومن الضروري ان يكون المخططون لمثل هذا المنهج هم الذين اصطفاهم الله العالم بأسرار وحاجات الانسان النفسية»(٢).

أولاً: النبوة لغة.

تنحدر لفظة النبوة في اللغة من الجذر اللغوي نبو: «النون والباء والحرف المعتل، أصل صحيح يدلُّ على ارتفاع في الشيء عن غيره أو تنَح عنه»(٣)، فالنبوة بمعنى الرفعة وعلو المنزلة (٤)، ومنه تشتق لفظة النبي وهو «من أنبأ عن الله ، فترك همزه ، قال : وإن أخذت من النبوة والنباوة وهي «الارتفاع (عن الأرض) أي أنه أشرف على سائر الخلق فأصله غير الهمز»(٥)، والنبوءة «سفارة بين الله عزوجل وبين ذوي العقول لإزاحة عللها (وتبدل الهمزة واوا وتدغم فيقال النبوة) والإخبار عن الشيء قبل وقته»(٦). أو بمعنى النبأ : «الخبر يقال نبأ و نبأ و أنبأ أي أخبر ومنه النبي لأنه أنبأ عن الله»(٧) وكذلك «(النبيء) المخبر عن الله عز وجل و تبدل الهمزة ياء وتدغم فيقال النبي أنبياء وأنباء ونبآء والمكان المرتفع»(٨). يمكن تلخيص ذلك بأن النبي هو أكرم الناس منزلة وأعلاهم قدراً، او هو المخبر عن الله تعالى لسبيل الهداية وبأتباعه يتقرب إلى الله تعالى، إذ يحمل رسالة الحق من الله عز وجل إلى البشرية.

ثانيا: النبوة اصطلاحاً.

عرفت النبوة بأنها، هي مهمة إلهية وسفارة ربانية يمنحها الله لمن يصطفيه من عباده الصالحين وأوليائه الذين بلغوا كمال الإنسانية، فيرسلهم لهداية الناس وإرشادهم إلى ما ينفعهم في الدنيا والآخرة(٩)، وبذلك يكون معنى النبوة هي «الاخبار عن الحقائق الإلهية والمعارف الربانية ذاتا وصفة واسما»(١٠).

والنبي هو»شخص من البشر ومن الناس انفسهم, يجتبيه الله تعالى على سائر بني نوعه, ويختصه بعنايتة وهدايته: فيوحي ليه او يحدثه من وراء حجاب, او يرسل اليه ملكا يكلمه»(١١)، فقد قال الله في محكم كتابة العزيز:

«وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ مَا يَشَاءُ إِنَّهُ عَلِيٌّ حَكِيمٌ» (١٢)، أو هو «الإنسان المخبر عن الله تعالى بغير واسطة أحد من البشر أعم من أن يكون له شريعة كمحمد (صلى الله عليه واله وسلم) أوليس له شريعة كيحيى (عليه السلام) مأمورا من الله تعالى بتبليغ الأوامر والنواهي»(١٣). أي انه «الإنسان المخبر عن الله تعالى بغير واسطة بشري ، وإنما يعلم صدقه بواسطة المعجز ، وهي فعل خارق للعادة ، متعذر في جنسه أوصفته ، مطابق لدعوى المدعي»(١٤)، والنبي «إنسان مبعوث من الله تعالى إلى عباده ، ليكملهم بأن يعرّفهم ما يحتاجون إليه في طاعته وفي الاحتراز عن معصيته»(١٥)،وعرف ايضا « النبي هو الإنسان المأمور من السماء بإصلاح الناس في معاشهم ومعادهم ، العالم بكيفية ذلك المستغني في علمه وأمره عن واسطة من البشر»(١٦).

يتضح من ذلك أن النبي يتمتع بمنزلة رفيعة ومقام سامي عند الله(عزوجل)، يوحى إليه بأوامره ونواهيه ليكون بشيراً ونذيراً، مخبراً بما جاء اليه من وحي الله (عزوجل) الى البشرية اذ ان بغية الاخذ بالناس الى طريق الهداية وارشادهم نحو الكمال

المطلق بالذات الالهية, وان المعنى اللغوي والاصطلاحي ينسجمان تماماً بهذه الكيفية والحقيقة.

وتأسيساً على ما تقدم فأن النبوة هي حالة خاصة اختص بها الله سبحانه وتعالى بعض البشر، ليكونوا رسلاً بينه وبين الناس, والأنبياء هم شخصيات مميزة أرسلهم الله لتبليغ رسالته وتعليم البشر أصول الدين القويم, ابتداءً نبي الله ادم (عليه السلام) ابو البشر»اللهم صلِّ على أبينا آدَمَ وَأُمِّنا حواء»(١٧)، فآدم «أبي البشر»(١٨)، وختاماً بالنبي محمد(صلى الله عليه واله وسلم)، «...عَلَى مُحَمَّدٍ عَبْدِكَ وَرَسولِكَ، الخاتم لما سبق»(١٩)، فالرسول الكريم محمد هو «محمد عبدك ورسولك الخاتم لما سبق»(٢٠)، هؤلاء الانبياء والمرسلين جميعا اختصهم الله بكرامته وحباهم بأحسن الخصال لذا نجد ان الامام علي اشار الى تلك الخصال والمزايا والصفات الحسنة في دعائه بقوله: «اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ النَّبِيِّ الْأُمِّي الرَّضِي الْمُرْضِي الطَّيِّبِ النقي المبارك التقي الطاهر الزكي المطهر الوَفِي وَآلِ مُحَمَّدٍ الطيبين الْأَخْيَارُ ، كَمَا صَلَّيْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَآلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ»(٢١)، إذ يبين الامام في دعائه جملة من الخصائص والصفات لنبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) التي تدل على اصطفاء الله تعالى لجملة من عباده اذ انه يصطفي من يشاء من عباده الصالحين, وقد ارتبطت هذه المهمة بمسؤولية كبيرة تتطلب من النبي التحلي بالصبر والحكمة، وقد اختص الله نبيه محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وجميع الانبياء بالرفعة والمنزلة السامية واعطاهم الوسيلة التي يثبتون بها صدق ادعائهم اذ قال الامام علي (عليه السلام):«اللَّهُمَّ فَآتِ مُحَمَّدًا صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وآلِهِ الوسيلة والرفعة والفضيلة ، وفي المصطفين محبته ، وفي العليين درجته ، وفي المقربين كرامته»(٢٢).

المطلب الثاني: العصمة لغة واصطلاحاً.

اولاً: العصمة لغة.

من المزايا التي امتاز بها الانبياء على غيرهم من بنو البشر اجتنابهم المعاصي والبعد المطلق عن الذنوب وعزوفهم عن كل ما يخل بالمروءة او الكرامة لانهم اكمل الناس خلقا, وازكاهم عملاً واطهرهم نفساً يسيرون تبعا لمرضاة الله وطاعةً لاوامره ونواهيه وهذه كلها منبثقة من كونهم معصومين فالعصمة في اللغة هي من «عصم, أصل واحد صحيح يدل على امساك ومنع»لذا عندما يقال «عصمة الله عبده: ان يعصمه مما يوبقه, وعصمه يعصمه عصماً : اي منعه ووقاه»(٢٣)، وجاءت بمعنى اخر وهو ان العُصْمة «بياض في الرُّسْغ(٢٤).

فيكون المعنى اللغوي للعصمة هي منع وامساك او بياض ناصع وكلا المعنيين يستفاد منهما في عصمة الانبياء اذ انها تعني منع النبي وامساكه عن الاتيان ما يقبح فعله وقوله , ننتج عن ذلك الطهارة والنقاء لنفوس الانبياء وهو البياض الناصع غير الملوث بالذنوب والمعاصي.

ثانياً: العصمة في الاصطلاح:

وهي صفة تُنسب إلى الأنبياء والرسل والأئمة لضمان صدقهم وأمانتهم في تبليغ الرسالة الإلهية دون تحريف أو تقصير وهي تعني «حفظ الله لانبيائه ورسله عن الوقوع في الذنوب والمعاصي وارتكاب المنكرات والمحرمات»(٢٥). إذ ان الله تعالى «يختار العبد عنده الامتناع من فعل القبيح ؛ فيقال على هذا : إنّ الله تعالى عصمه بأن فعل له ما اختار عنده العدول عن القبيح ؛ ويقال : إن العبد معصوم ؛ لأنّه اختار عند هذا الدّاعي الّذي فعل له الامتناع من القبيح»(٢٦)، فهي لطف إلهي يقتضي تنزه المعصوم عن الأفعال القبيحة وامتناعه عن ارتكابها(٢٧), في حين عدها البعض «قوة راسخة في النفس (ملكة) مانعة عن ارتكاب المعاصي والخطأ مطلقاً عمداً وسهواً»(٢٨).

وتعد من أهم صفات النبي، وهذا ما صرح به الشيخ الصدوق اذ قال: «اعتقادنا في الأنبياء والرسل والملائكة والأئمة صلوات الله عليهم أجمعين أنهم معصومون مطهرون من كل دنس ، وأنهم لا يذنبون ذنبا صغيرا ولا كبيرا ، ولا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون ، ومن نفى العصمة عنهم في شئ من أحوالهم فقد جهلهم ، واعتقادنا فيهم أنهم موصوفون بالكمال والعلم من أوائل أمورهم إلى أواخرها ، لا يوصفون في شئ من أحوالهم بنقص ولا جهل»(٢٩).

إن العقل يوجب أن يكون الأنبياء والرسل معصومين لكي يحصل الاطمئنان لدى الناس وهذا موافق لقوله تعالى: «وَإِذ

ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ»(٣٠)، إن من يرتكب القبيح يُعد ظالمًا، على الأقل لكونه يظلم نفسه بإلقائها في عواقب العقاب ورذيلة الفعل السيئ(٣١)، وقد قال الله تعالى: «فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُم مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ»(٣٢), وعليه تكون العصمة واجبة والدليل على وجوبها «انه لو جاز ان يفعل النبي المعصية او يخطأ وينسى, وصدر منه شيء من هذا القبيل فإما ان يجب اتباعه في فعله الصادر منه عصياناً او خطأ او لا يجب فإن وجب اتباعه فقد جوزنا فعل المعاصي برخصه من الله بل اوجبنا ذلك وهذا باطل بضروره الدين والعقل وان لم يجب اتباعه فذلك ينافي النبوة التي لابد ان تقترن بوجوب الطاعة»(٣٣)، فقد قال الله تعالى : «مَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذْنِ اللهِ»(٣٤).

يُعَدّ موضوع عصمة الأنبياء من الذنوب من أكثر القضايا التي أثارت الجدل وتعددت حولها الآراء، نظرًا لما يترتب عليه من تأثير عميق في تحقيق التعاليم السماوية وإيصال الهداية الإلهية للبشر نحو الصراط المستقيم.

وهذا مما بينه الامام علي(عليه السلام) بقوله: «وَلا إِلَهَ إِلَّا الله السابع النعمة ، البالغ الحكمة ، الدامع الحجة، الواسع الرحمة ، المانح العصمة»(٣٥)، فيفهم من هذا الكلام ان هنا بعض البشر قد منحهم الله عصمة وان هولاء ورد ذكرهم في القران الكريم وفي السنة الشريفة ومن بين الآيات التي تؤكد ذلك وهي دليل قرآني يساند روايات أهل البيت (عليهم السلام) قوله تعالى على لسان إبليس «فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ*إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ». (٣٦). تشير هذه الآية بوضوح إلى أن الله عز وجل استثنى المخلصين من إغواء وإضلال إبليس، كما شهد لإبراهيم وإسحاق ويعقوب (عليهم والسلام) بأنهم من المخلصين، حيث قال: «إِنَّا أَخْلَصْنَاهُمْ بِخَالِصَةٍ»

(٣٧)، وقال ايضا في حق النبي يوسف(عليه والسلام) «إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ»(٣٨)، وبما أن إبليس أقرّ بعدم قدرته على إغواء المخلصين، وشهد الله بأن هؤلاء من المخلصين، فإن ذلك يثبت أن وسوسته لم تؤثر فيهم، مما يستلزم الجزم بعدم صدور المعصية عنهم(٣٩)، وبناءً عليه فإن»العصمة ثابتة لهم قبل النبوة وبعدها من الكبائر والصغائر على الصحيح»(٤٠).

ومن الآيات التي تؤيد مفهوم العصمة قبل البعثة وبعدها وفق منظور الأئمة (عليهم السلام) قوله تعالى: «وَاجْتَبَيْنَاهُمْ وَهَدَيْنَاهُمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِه»(٤١). تؤكد هذه الآية الكريمة أن الله (عز وجل) هو الذي هداهم إلى الصراط المستقيم، وحيث إن هدايته لا تتبدل ولا تنقطع، فهذا يدل على ثباتهم على الحق، لأن»اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا»(٤٢) نظرًا لأن الله تبارك وتعالى قد شاء هدايتهم إلى الصراط المستقيم، وحيث إن إرادته لا تنفصل عن تحقيق مراده، فإن ثباتهم على هذا الصراط يؤكد عدم ارتكابهم لأي ذنب أو معصية, هذا الاجتباء والاصطفاء يُقصد به (الاجتباء بالعصمة)(٤٣)، وعند ذلك اصطفاه للرسالة وخصّه بها، لأن الله تعالى لا يختار لها إلا من كان على هذه الحال منذ البداية وحتى العاقبة(٤٤)، وهذا المعنى يُجسّد تمامًا عصمة الأنبياء والرسل قبل البعثة.

اما فيما يخص عصمة النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وهل بيته الاطهار(عليهم السلام) فتثبت من خلال قوله تعالى: «إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا»(٤٥)، وقوله كذلك

«يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ»(٤٦)، وأيضاً قوله تعالى: «وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ»(٤٧)، اذ تعددت الاقوال في الوقت الذي تتحقق فيه عصمة الأنبياء، فهل تكون ثابتة لهم قبل البعثة، أم تبدأ عند بعثتهم؟ وكذلك، ما حدود هذه العصمة ومدى حمايتها لهم من الذنوب؟ فقد قيل أن العصمة «إنما تجب في زمان النبوة، فأما قبلها فهي غير واجبة»(٤٨)، فهي اذن عندهم «تعتبر في وقت النبوة لا قبلها»(٤٩)، وإلى ذلك مال الثعالبي(٥٠)، والزركشي(٥١)، وحصرها بعضهم في تبليغ الشريعة لا غير بقوله: «أن العصمة فيما وراء التبليغ غير واجبة عقلاً؛ إذ لا دلالة للمعجزة عليه فامتناع الكبائر عنهم عمداً مستفاد من السمع واجماع الأمة»(٥٢). في حين نجد من يقول بـ «تنزيههم من كل عيب وعصمتهم من كل ما يوجب الريب»(٥٣)، وعليه لايمكن ان تقع «الكبيرة وإن تاب منها لأنه يوجب النفرة وهي تمنع عن اتباعه فتفوت مصلحة البعثة»(٥٤) وقد

اشير الى ذلك «فالذي عليه المعتزلة، رحمهم الله، أنه يجب أن ينزه النبي قبل البعثة عما كان فيه تنفير عن الحق الذي يدعو إليه، وعما فيه غضاضة وعيب»(٥٥) إلا أنهم أجازوا وقوع الصغائر التي لا تؤثر على مكانتهم(٥٦).

أما اتباع أئمة أهل البيت (عليهم السلام)، فذهبوا إلى القول بعدم جواز وقوع «شيء من المعاصي والذنوب كبيراً كان أو صغيراً، لا قبل النبوة ولا بعدها»(٥٧). إذ ورد عن الامام علي(عليه السلام) في تنزيهه للنبي الأكرم قوله: «ولقد قرن الله به(صلى الله عليه وآله وسلم). من لدن إن كان فطيماً أعظم ملك من ملائكة ، يسلك به طريق المكارم ، ومحاسن أخلاق العالم ، ليله ونهاره»(٥٨) تشير هذه الرواية المباركة بوضوح إلى أن الله قد جعل أعظم ملائكته مرافقًا لنبيه منذ صغره، وهو لا يزال طفلًا فطيمًا، ليغرس فيه مكارم الأخلاق ومحاسن الصفات على مدار الليل والنهار، حتى يبلغ مقام العصمة ويمتنع عن ارتكاب أي ذنب, وهذا يدل دلالة صريحة على ثبوت عصمة النبي قبل البعثة؛ وهذا المعنى بينه النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم). بقوله:«أنا وعلي والحسن والحسين وتسعة من ولد الحسين مطهرون معصومون»(٥٩)، وقد ورد عن الامام الصادق(عليه السلام) قوله: «الأنبياء وأوصياؤهم لا ذنوب لهم لأنهم معصومون مطهرون»(٦٠). إن عدم تقييد نفي الذنوب عنهم بزمن محدد يؤكد أنهم معصومون قبل البعثة، مما يدل على طهارتهم المطلقة, علاوة على ذلك، يتجلى الأسلوب الحازم للإمام الرضا (عليه السلام) في محاورته مع علي بن الجهم بشأن الآيات التي قد يُفهم منها نسبة المعاصي إلى الأنبياء (عليهم السلام)، حيث خاطبه بوضوح وبنبرة شديدة قائلً:»ويحك . يا علي، اتق الله، ولا تنسب إلى انبياء الله الفواحش، ولا تتأول كتاب الله عز وجل برأيك»(٦١). يتبين من نهي الإمام (عليه السلام) لعلي بن الجهم عن نسبة الفواحش إلى أنبياء الله عز وجل، أنه يؤكد صراحةً على عصمتهم قبل النبوة مطلقا.

ويظهر ذلك بوضوح من خلال دفع الإمام (عليه السلام) لتلك التهم التي وردت بحق الأنبياء في فترات تسبق بعثتهم، وتفسيرها بما يبرئ ساحتهم وهذا كله يشكل دلالة واضحة وجلية على تنزيههم عن الذنوب، صغيرها وكبيرها، قبل البعثة وبعدها «لانا نعلم أن من يجوز عليه الكفر والكبائر في حال من الاحوال وإن تاب منهما، لا يكون حال الواعظ لنا الداعي إلى الله تعالى ونحن نعرفه مقارفاً للكبائر مرتكباً لعظيم الذنوب..... كحال من لم نعهد منه إلا النزاهة والطهارة»(٦٢)، ومن الأدلة التي تعزز هذا الرأي بعض النصوص القرآنية المباركة، كما في قوله تعالى: «إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً»(٦٣). تُبرز هذه الآية المباركة بجلاء شمولية الطهارة وتنزيه هؤلاء الصفوة عن كل رجس «قبل البلوغ وبعده، حال تبليغ الاحكام وغيره، في العمد والنسيان والجهل، وذلك لكون المحرمات الإلهية رجس حقيقة،...وعليه فهي تعبير آخر عن العصمة المطلقة وفي جميع حالاتهم، ولا تختص بحالة دون أخرى، ولا بزمان دون غيره»(٦٤). اذ جاء عن النبي(صلى الله عليه وآله وسلم) أنه قال : «فأنا وأهل بيتي مطهرون عن الذنوب»(٦٥)، وبناء على ذلك يكون المعنى «أن أهل البيت عند الله هم صديقون مطهرون من كل ذنب»(٦٦)، وبالتالي نستنتج أنهم معصومون عن ارتكاب الأخطاء سواء عن عمد أو سهواً، قبل البعثة وبعدها.

فقد جاء عن الامام علي (عليه السلام) قوله: «اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَآلِ مُحَمَّدٍ ، الَّذِينَ أَمَرْتَ بِطَاعَتِهِمْ ، وَأَذْهَبْتَ عَنْهُمُ الرِّجْسَ ، وَطَهَّرْتَهُمْ تَطْهِيراً»(٦٧). هذا النفي يجسد الكلمات لمقام العصمة التي اختص الله بها نبيه محمدًا (صلى الله عليه وآله وسلم) وأهل بيته (عليهم السلام)، إذ أمر بطاعتهم وطهرهم من كل رجس, فالنبي كان النموذج الأكمل للعبودية والرسالة، معصومًا من الزلل، هاديًا لأمته بنور الحق.

وزد على ما تقدم قوله تعالى: «لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ»(٦٨)، فإن النص القراني يدل على «أن النبي لا يكون مذنباً» (٦٩) .لان الذي الذنوب ظلم صغيرها وكبيرها سهواً او عمداً, فتعد هذه الاية «دليل على عصمة الانبياء من الكبائر قبل البعثة وأن الفاسق لا يصلح للإمامة»(٧٠). لأن «كل نبي لابد وأن يكون إماماً يؤتم به ويقتدى به» (٧١)، ومما يعزز المعنى السابق دلالة التقديم والتأخير في كلمتي (الظالمون وعهدي)، حيث إن «عهدي مفعول قدم على الفاعل اهتماماً ورعاية للفواصل وفيه دليل على عصمة الانبياء(عليهم السلام) من الكبائر على الاطلاق وعدم صلاحية الظالم للإمامة»(٧٢). لان «فاعل الكبيرة وقتاً ما يصدق عليه أنه ظالم في الجملة، وقد نفى الله العهد الذي

هو الإمامة مطلقاً عمن صدق عليه أنه ظالم في الجملة»(٧٣)، النبي الاكرم محمد(صلى الله عليه واله وسلم) واهل البيت (عليهم السلام) هم اصفياء الله واحبائه إذ امر الله تعالى الناس بطاعتهم واوجب عليهم حفظ حقهم ومودتهم فقد ورد عن الإمام علي (عليه السلام) قوله : « اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ عَبْدِكَ وَرَسُولِكَ ، وَحَبِيبِكَ ، وَخَلِيلِكَ ، وَسَيِّدِ الأولين والآخرينَ مِنَ الأنبياءِ وَالمُرْسَلِينَ ، وَالخَلْقِ أَجْمَعِينَ ، وَعَلَى آلِهِ الطَّيِّبِينَ الطَّاهِرِينَ ، الَّذِينَ أَمَرْتَ بِطَاعَتِهِمْ ، وَأَوْجَبْتَ عَلَيْنَا حَقَّهُمْ وَمَوَدَّتَهُمْ»(٧٤)، فالله تعالى لا يأمر الناس بأتباع غير المعصوم.

وبذلك نصل إلى أن رؤية أئمة أهل البيت (عليهم السلام) بشأن عصمة الأنبياء منذ الولادة وحتى الوفاة من الصغائر والكبائر والأفعال المنفّرة تستند إلى أساس قرآني راسخ يؤيدها ويؤكدها، وهو الأليق والأكمل بمقام النبوة والأنبياء (عليهم السلام).

وبناءً على ما سبق، لا بد أن يكون النبي أو الرسول معصومًا عصمة مطلقة، ليكون قدوةً للناس في القول والعمل، وضامنًا لصدق الرسالة الإلهية دون خطأ أو تقصير، مما يحفظ ثقة الأمة به ويثبت حجية تعاليمه.

المطلب الثالث : ذكر صفات النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم). في دعاء الصباح وادعية الصحيفة العلوية.

تُجسد أدعية الصباح والأدعية المروية في الصحيفة العلوية أسمى صفات النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، حيث يظهر فيها نموذج العبودية الخالصة لله والتسليم المطلق لإرادته, فقد اختاره الله لرسالته واصطفاه ليكون خيرته من خلقه، فأدى الأمانة ونصح الأمة، مجسدًا في كل قول وعمل معاني الصدق والإخلاص, وفي هذه الأدعية، يتجلى ارتباطه العميق بالله عزوجل، ودعاؤه الدائم بالهداية والرحمة لأمته، مما يعكس مقامه الرفيع وصفاته النبيلة التي جعلته قدوة لكل من يسلك طريق الإيمان والتقوى.

وصف الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم). في دعائه بعدة صفات عظيمة، حيث أشار إلى كونه عبدًا لله ورسوله، وحبيبه وخليله وخيرته من خلقه، وسيدا للاولين وللاخرين وهذه الصفات تجتمع في إقراره بنبوة النبي ورسالته، مؤكداً مقامه الرفيع وارتباطه العميق بمهمة الهداية والرحمة حيث قال الامام علي (عليه السلام) : «اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّد عَبْدِكَ وَرَسُولِكَ ، وَحَبِيبِكَ ، وَخَلِيلِكَ ، وَسَيِّدِ الأولين والآخرينَ مِنَ الأنبياءِ وَالمُرْسَلِينَ ، وَالخَلْقِ أَجْمَعِينَ ، وَعَلَى آلِهِ الطَّيِّبِينَ الطَّاهِرِينَ»(٧٥)، و من هذه الصفات الآتي :

أولا: العبد لله والرسول منه : وذلك من قوله (عليه السلام) (مُحَمَّد عَبْدِكَ وَرَسُولِكَ)

العبودية لغة: ان اصل العبودية هي الخضوع والتذلل « ويقال : فلان عَبْدٌ بَيّن العُبُودَة والعُبودِيَّة والعَبْدِيَّة ؛ وأَصل العُبودِيَّة الخُضوع والتذلُّل»(٧٦)، وجاءت الفظة العبد» ضد الحرّ وجمعه عبيد،...والتعبيد أيضاً الاستعباد وهو اتخاذ الشخص عبداً وكذا الاعتباد، وكذا الإعباد والتعبد أيضاً يقال تعبده أي اتخذه عبداً، والعبادة الطاعة، والتعبد التنسك»(٧٧)، و يُقال: طريق معبّد إذا كان ممهّدًا بسبب كثرة السير عليه، ويشير التعبيد إلى التذليل والتمهيد. أما العبادة، فهي الطاعة المقترنة بالخضوع، وقيل: إنها خضوعٌ للإله يبلغ أعلى مراتب التعظيم(٧٨)، ويقال « وعَبَد اللَّهَ يعْبُدُه عِبادَةً ومَعْبَدًا ومَعْبَدةً تَأَلَّهَ له, ورجلٌ عابِدٌ من قوم عَبَدَةٍ وعُبُدٍ وعُبَّدٍ وعُبَّاد»(٧٩).

العبودية في الاصطلاح

العبودية تتجلى في طريقة تعامل العبد مع ربه، حيث يظهر الذل والانكسار والخضوع والافتقار، مقرونًا بالطاعة والهيبة والإجلال، مع تعلقٍ تامٍ به, وفوق كل ذلك، تنبع من قلبه محبة عظيمة لله(٨٠). لذلك، عُرّفت العبودية أيضًا بأنها تتجلى في مظاهر الخضوع والانقياد وأشكال الطاعة المتنوعة، فقيل: «العبودية الوفاء بالعهود وحفظ الحدود والرضا بالموجود والصبر على المفقود»(٨١). اذن العبودية هي من أخلاق الإيمان التي يحبها الله في المؤمنين، كالخوف والذل والتواضع، وهي تعبير عن الخضوع الكامل لله تعالى(٨٢)، واشار الامام علي (عليه السلام) الى هذه المعاني في دعائه اذ قال: «وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ التَّعَبِ والنَّصبِ والْوَصَب ، والضيق والظلالة ، والغائلة ، والذلة ، والمسكنة ، والرياء، والنَّدَامَة والْحُزْن ، والخنوع ، والخَوْفِ ، وَالْفِتَنِ ، وَمِنْ جَمِيعَ الآفات والسيئاتِ ، وَبَلاء الدنيا والآخرة»(٨٣).

كما عبر عن العبودية بأنها «عبارة عن دوام حضور العبد من الحق تعالى بلا شعور الغير ، بل مع الذهول عن كل ما سواه»(٨٤)، اي هو دوام حضور العبد مع الله تعالى، غائبًا عن كل ما سواه، فلا يشغله شيء عن ربه، ولا يشعر بغيره، كأنما انقطع قلبه عمّا عداه.

كما وردت العديد من الآيات المباركة التي توضح هذه الصفة للرسول (صلى الله عليه واله وسلم) ومقامه في إطارها، كما قال تعالى «سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّه هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ»(٨٥)، وقد اقتبس الامام علي (عليه السلام) هذا النص القراني وضمنه لادعيته المبارك حيث قال: «سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله ، لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ البصير»(٨٦)، وفي هذا تأكيد واضحاً ان الامام (عليه السلام) يستقي علومه من مصدر التشريع الأول وهو القرآن الكريم، كما ان الاية تسلط الضوء على المقام الرفيع للرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، والذي يتمثل في عبوديته المطلقة وطاعته التامة لله تعالى، صاحب الغيب المطلق(٨٧) و «التعبير بلفظ العبد في هذا المقام العظيم يدل دلالة واضحة على أن مقام العبودية هو أشرف صفات المخلوقين وأعظمها وأجلها، إذ لو كان هناك وصف أعظم منه لعبر به في هذا المقام العظيم، الذي اخترق العبد فيه السبع الطباق، ورأى من آيات ربه الكبرى»(٨٨).

بفضل مقام العبودية الذي بلغته روح الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، أصبح قريبًا جدًا من الله تعالى، حتى بلغ مرتبة قاب قوسين أو أدنى, وكذلك الامام علي (عليه السلام) كان يتقرب الى النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) لكي يصل الى الله من خلاله وذلك بقوله: «وَأَتَقَرَّبُ إِلَيْكَ بمحمَّدٍ عَبْدِكَ وَرَسُولِكَ»(٨٩)، فهو يتقرب لله تعالى من خلال محمد الذي هو عبد الله ورسوله .

أكد الإمام علي (عليه السلام) على هذا المقام الرفيع لرسول الله المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله: (وَأَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُكَ وَرَسُولُكَ) وبين أن النبي كان في أسمى درجات العبودية والطاعة لله تعالى، مما يعكس عظمة مقامه ومكانته «لا مقام أشرف من العبوديّة ، إذ بها ينصرف من الخلق إلى الحقّ ، وينعزل عن التصرّفات ، وبالرسالة من الحقّ إلى الخلق»(٩٠).

فتقدمت «الصفة الأولى (عبدك) لأشرفيتها على الثانية، لأنها نسبة بينه (صلى الله عليه واله وسلم)، وبين ربه؛ بخلاف الثانية؛ ولذا لقبه تعالى بهذه الصفة في تمام المدح العالي»(٩١)، فهو مقام سامٍ يقودنا إلى الحق تعالى ويقربنا من عظمته وجلاله، مما يعزز قربنا الروحي منه.

يتضح من قول الإمام علي (عليه السلام) (وَأَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُكَ وَرَسُولُكَ) هي تأكيد على أن النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) جمع بين أعلى مقامات العبودية والطاعة لله تعالى، وفي نفس الوقت هو رسول الله المرسل لأداء رسالته. هذا يبرز مكانته العظيمة كعبد مطيع لله، وأداة لتوجيه البشرية إلى الحق.

الصفة الثانية: الحبيب والخليل.

يُعد النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) أعظم الخلق وأكرمهم عند الله، فقد اصطفاه رب العالمين ليكون خاتم الأنبياء والرسل، وجعله حبيبه وخليله، وهي منزلة لم يبلغها إلا نبيان فقط: إبراهيم ومحمد عليهما السلام. وقد ورد في الحديث الصحيح قول النبي(صلى الله عليه وآله وسلم): «إن الله اتخذني خليلاً كما اتخذ إبراهيم خليلاً»(٩٢) اذ بين النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم). ان منزلته ومنزلة إبراهيم(عليه السلام) متجاورتان في الجنة يوم القيامة، وبيننا العباس، مؤمن في مقام كريم بين خليلين اصطفاهما الله(٩٣).

وكما احب الله الرسول «واتَّخَذَ مُحَمَّدًا صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَعَلَيْهِم أجمعين حبيبا»(٩٤)، وجعله حبيبه وخليله فان محبة الله ورسوله هي الغاية العظمى التي يسعى إليها المسلم في جميع شؤون حياته، ويبذل في سبيلها الغالي والنفيس، ويجعلها الأساس الذي يقوم عليه إيمانه, فهي الميزان الذي يحدد مدى قرب العبد من ربه ورسوله، وقوة إيمانه وثباته ولا سبيل إلى تحقيق هذه المحبة إلا من خلال طاعة الله ورسوله، كما قال تعالى: «قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ»(٩٥) كما ورد عنه قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) : لا والذي نفسي بيده لا يؤمن احدكم حتى أكون أحب إليه من نفسك(٩٦).

تجلّت محبة الله لنبيه (صلى الله عليه وآله وسلم) في كل مراحل حياته، إذ أكرمه بالوحي، وحماه من كيد الأعداء، ورفع مكانته بين الخلق، مصداقًا لقوله تعالى: «وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ»(٩٧)، ولم تكن هذه المكانة الفريدة مجرد لقب، بل انعكست في صفات النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) العظيمة، حيث كان مثالًا للرحمة، والصدق، والعدل، والتواضع، والصبر.

فقد ورد عن الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) قوله : «إن إبراهيم خليل الله وهو كذلك وموسى نجيه وهو كذلك وعيسى روحه وكلمته وهو كذلك وآدم اصطفاه الله تعالى وهو كذلك ألا وانا حبيب الله ولا فخر»(٩٨). نلخص من قول الرسول ان صفة حبيب الله أختص بها دون بقيه الأنبياء والى ذلك اشار الامام علي (عليه السلام) في دعائه بقوله (حبيبك وخليلك) .

الصفة الثالثة : سيد الاولين والاخرين من الانبياء والمرسلين والناس اجمعين .

ورد عن الامام علي (عليه السلام) في دعاءه متحدثاً عن سيد المرسلين محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) حيث قال «وَسَيِّدِ الأولين والآخرينَ مِنَ الأنبياءِ وَالْمُرْسَلِينَ ، وَالخَلْقِ أَجْمَعِينَ»(٩٩).

إن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) يتمتع بالسيادة المطلقة على جميع مخلوقات الله تعالى، من الأولين والآخرين، سواء كانوا من الملائكة أو البشر, ولا يضاهيه أحد في هذا الشرف، فقد اختصه الله بهذه المنزلة الرفيعة.

فقد ورد عنه (صلى الله عليه وآله وسلم) قوله : «انا سيد ولد آدم يوم القيامة ولا فخر»(١٠٠)، ويقر الامام علي(عليه السلام) بالسيادة المطلقة اذ يقول: «وَصَلَّى اللهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ النَّبِيِّ وَآلِهِ وَسَلَّمَ تَسْلِيمًا»(١٠١)، فهو سيد ولد آدم يوم القيامة، إذ يُمنح مقام الشفاعة العظمى ويكون شاهدًا على الأمم، ويحمل لواء الحمد، ويُكرم بالحوض المورود، كما أنه أول من تنشق عنه الأرض يوم البعث(١٠٢)، وأما قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) (بلا فخر) فقد أراد به نفي التكبر، إذ جاء تصريحه بذلك امتثالًا للأمر الإلهي في التبليغ، لا بقصد الافتخار «بلا فخر أي إنما أقوله معتمدا بالنعمة لا فخرا واستكبارا وقوله : تبليغا لما أمرت به لا افتخارا»(١٠٣)، والسيد هو «الذي يفوق قومه في الخير»(١٠٤).

لذا تقرر بصريح قوله هو أشرف الخلق وسيد الأنبياء والمرسلين، بل وسيد البشرية جمعاء, كرّمه الله بمقام عظيم، وفضّله على جميع من سبقه ومن سيأتي بعده، فقال الامام علي (عليه السلام) : «اللهُمَّ صَلَّ عَلَى مُحَمَّدٍ عَبْدِكَ وَرَسُولِكَ ، وَأَعْطِهِ الْيَوْمَ أَفْضَلَ الوسائل ، وأشْرَفَ العطاء ، وأَقْرَبَ المنازل ، وأَقَرَّ الأَعْيُنِ»(١٠٥).

فكان رحمةً مهداةً ونورًا يستضيء به العالم, اصطفاه الله برسالته الخاتمة، وجعل له الشفاعة العظمى يوم القيامة، فاستحق بذلك أن يكون سيد الأولين والآخرين، وخير من وطئ الثرى.

وفي حديثه(صلى الله عليه وآله وسلم). لإبنته فاطمة الزهراء سيدة نساء العالمين(عليها السلام) بين لها إن الله سبحانه وتعالى فضله على الأولين والآخرين من الأنبياء والمرسلين والناس اجمعين حيث قال: «يا بنية ، إنا أهل بيت أعطانا الله سبع خصال لم يعطها أحدا من الأولين ولا أحداً من الآخرين غيرنا : أنا سيد الأنبياء والمرسلين وخيرهم ، ووصيي خير الوصيين ، ووزيري بعدي خير الوزراء ، وشهيدنا خير الشهداء أعني حمزة عمي»(١٠٦)، يؤكد الحديث صفات النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم)، ومكانته العظمى، إذ يصف نفسه بأنه سيد الأنبياء والمرسلين وأفضلهم، مما يدل على علو مكانته عليهم جميعًا في الرسالة أو الفضل, كما يشير إلى أن أهل بيته يتمتعون بمقام رفيع، مما يعزز مكانته القيادية والروحية. اختيار الله له بهذه المنزلة يؤكد كماله الخلقي والنبوي، ويثبت أنه أفضل الخلق وأشرف المرسلين فقد قال(صلى الله عليه وآله وسلم): «أنا سيد الأنبياء والمرسلين، وأفضل من الملائكة المقربين، وأوصيائي سادة أوصياء النبيين والمرسلين، وذريتي أفضل ذريات النبيين والمرسلين ، وأصحابي الذين سلكوا منهاجي أفضل أصحاب النبيين والمرسلين ، وابنتي فاطمة سيدة نساء العالمين»(١٠٧).

وختاما تبين ان النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم). هو سيد الأولين والآخرين من الأنبياء والمرسلين، اختصه الله بالرسالة الخاتمة، ورفعه فوق جميع خلقه، فكان أشرفهم مقامًا وأعظمهم شأنًا، وهو صاحب الشفاعة العظمى يوم

القيامة, لذلك قال فيه اخيه وأبن عمه واصفاً اياه بهذه الصفة الجميلة (وسيد الاولين والاخرين من الانبياء والمرسلين والخلق اجمعين).

الخاتمة

١ – بينت الدراسة الوجود الضروري للأنبياء من قبل الله بهدف توجيه البشر نحو الجنة وتوجيههم بعيدًا عن النار، ويُعتبر غياب الأنبياء ظلمًا للإنسانية، كما أن الأنبياء هم مصدر الفضيلة والمعرفة الأخلاقية للبشر.

٢ – توصلت الدراسة الى العظمة والمكانة الكبير النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم). في دعاء الإمام علي، حيث جاء ذكره كأكرم الأنبياء وأعظمهم.

٣ – اوضحت الدراسة ان النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم). تم تصويره في الأدعية على أنه عبد لله و رسول، وكذلك حبيب الله و خليل الله، ويُعتبر سيد الأولين والآخرين.

٤ – اتضح من خلال الدراسة مكانته النبي محمد(صلى الله عليه وآله وسلم). ك «سيد الأنبياء» و «أشرف الخلق» مما يشير إلى أنه أفضل من جميع الأنبياء والرسل، وقد تم التأكيد على هذه الفكرة في عدة نصوص من ادعية الامام علي (عليه السلام).

٥ – اظهرت الدراسة ان العصمة كانت ضرورية لأداء المهمة الرسالية دون أي تحريف أو قصور، وذلك لضمان مصداقية الرسالة الإلهية.

الهوامش:

(١) ينظر :العقائد الحقة دراسة علمية جامعة في اصول الدين الاسلامي على ضوء الكتاب والنسة والعقل, علي الحسيني الصدر, مجمع الذخائر الاسلامي, قم , ط١, ١٤١٩هـ, ص٢٠٥.

(٢) اصول عقائد الاسلام, مجتبى الموسوي اللاري , مركز الثقافة الاسلامية في العالم, ١٤١١هـ, ج٢, ص١٣.

(٣) معجم مقاييس اللغة , أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت:٣٩٥هـ), تحقيق عبدالسلام محمد هارون, الناشر دار الجيل, مكان النشر بيروت – لبنان, ط١, ١٣٩٩هـ.ص٨٤٦(مادة:نبو).

(٤) ينظر: معجم مقاييس اللغة , ابن فارس, ج٥, ص٣٨٥.

(٥) تاج العروس من جواهر القاموس, محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني (ت:١٢٠٥هـ), تحقيق: مجموعة من المحققين, دار الهداية ص٤٤٧.

(٦) المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى , أحمد الزيات , حامد عبد القادر , محمد النجار), ج٢, ص ٨٩٦.

(٧) مختار الصحاح, محمد بن ابي بكر الرازي (ت: ٧٢١هـ), تحقيق: احمد شمس الدين , دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٥هـ, ص٢٦٨.

(٨) المعجم الوسيط, ج٢, ص٨٩٦.

(٩) ينظر: الفوائد البهية في شرح عقائد الامامية , محمد جميل حمود, مؤسسة الاعلمي , بيروت–لبنان, ط٢, ١٤٢١, ج١, ص٣٨٣.

(١٠) المقدمات من كتاب نص النصوص , حيدر الاملي(ت: قرن ٨), قسمت ايرانشناسي انستيتو ايران و فرانسه پژوهشهاي علمي در ايران – تهران, ط١ , ١٣٥٢, ص ١٦٧.

(١١) بداية المعرفة منهجية حديثة في علم الكلام, حسن مكي العاملي (ت :١٣٢٤هـ) دار الزهراء، النجف الاشرف, ط١, ١٤٣٩هـ , ص١٩٥.

(١٢) سورة الشورى, اية : ٥١.

(١٣) النكت الاعتقادية , محمد بن النعمان ابن المعلم ابي عبد الله العكبري البغدادي الملقب المفيد(ت: ٤١٣هـ), تحقيق: رضا المختاري, دار المفيد, بيروت, ط٢, ١٤١٤هـ, ص٣٤.

(١٤)المسالك في اصول الدين, أبو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن المحقق الحلي (ت:٦٧٦هـ), تحقيق: رضا الاستاذي, مجمع البحوث الإسلامية , مشهد – ايران, ط٢, ١٤٢١هـ, ص٣٠٣.

(١٥) تلخيص المحصل, خواجة نصير الدين الطوسي(ت: ٦٧٢هـ), دار الاضواء, بيروت , ط٢, ١٤٠٥, ص٤٥٥, رسالة قواعد العقائد, نصير الدين الطوسي, تحقيق: علي حسن خازم, دار الغربه – بيروت – لبنان, ط١, ص٧١.
(١٦) اللوامع الإلهية في المباحث الكلامية, أبو عبد الله المقداد بن عبد الله بن محمد بن الحسين بن محمد السيوري(ت: ٨٢٦هـ), دفتر تبليغات اسلامي, قم , ط٢, ١٤٢٢هـ, ص٢٣٩.
(١٧)الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله بن صالح السماهيجي, تحقيق: اسماعيل يوسف, مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت– لبنان, ط٣, ١٤٠٩هـ,ص١٦٠.
(١٨) مسند أبي داود الطيالسي, سليمان أبي داود الطيالسي(ت: ٢٠٤هـ), دار المعرفة – بيروت – لبنان, ص٣٥٣.
(١٩) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٤٩.
(٢٠) المعيار والموازنة, ابو جعفر الاسكافي (ت: ٢٢٠هـ), تحقيق: محمد باقر المحمودي, ط١, ١٤٠٢هـ, ص٢٧٢.
(٢١) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص١٥٣.
(٢٢) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٤٧.
(٢٣) لسان العرب, محمد بن مكرم بن على أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت:٧١١هـ) , دار صادر, بيروت, ج١٢, ص٤٠٣, مادة عصم
(٢٤) تهذيب اللغة, محمد بن احمد الأزهري(ت: ٣٧٠هـ), تحقيق: عبد الحليم النجار مراجعة الاستاذ علي النجار, الدار المصرية للتأليف والترجمة, القاهرة–مصر ج٢, ص٣٥.
(٢٥) النبوة والانبياء, محمد علي الصابوني, مكتبة الغزالي, دمشق, ط٣, ١٤٠٥هـ, ص ٣٦.
(٢٦) أمالي المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد), الشريف المرتضى(ت: ٤٣٦هـ), تحقيق: محمد ابراهيم ابي الفضل, دار الفكر العربي – قاهره – مصر, ط١, ١٩٩٨م, ج٢, ص٣٤٧.
(٢٧) ينظر: تفسير الشريف المرتضى (نفائس التأويل) الشريف المرتضى, تحقيق: موسوى، مجتبى احمد, مؤسسة الاعلمي للمطبوعات , بيروت–لبنان, ط١, ١٤٣١, ج٢, ص٤٧٧.
(٢٨) بداية المعرفة منهجية حديثة في علم الكلام, العاملي, ص١٣٨.
(٢٩)الاعتقادات ابو جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي المشهور بالصدوق(ت: ٣٨١هـ),تحقيق: مؤسسة الهادي, پيام امام هادى (عليه السلام), قم, ٢٣٩٠هـ,ص ١٠٨.
(٣٠) سورة البقرة اية: ١٢٤.
(٣١) ينظر: موسوعة العلامة البلاغي, محمد جواد البلاغي, مركز العلوم والثقافة الاسلامية قسم احياء التراث الاسلامي, ص٦٩.
(٣٢) سورة فاطر, اية :٣٢.
(٣٣)عقائد الامامية, محمد رضا المظفر, تحقيق: عبد الكريم الكرماني, مؤسسة الرفد للمطبوعات, بغداد, ط١, ١٤٣٢هـ, ص٧١.
(٣٤) سورة النساء, اية : ٦٤.
(٣٥) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٢٢٦.
(٣٦) سورة ص, اية:٨٣–٨٤.
(٣٧) سورة ص, اية: ٤٦.
(٣٨) سورة يوسف, اية:٢٤.
(٣٩) ينظر: عصمة الانبياء , محمد بن ابي بكر الرازي (ت: ٧٢١هـ), تحقيق: احمد شمس الدين , دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٥هـ ، ص١٢.
(٤٠) الجامع لا حكام القرآن , ابو عبد الله محمد بن احمد القرطبي (ت٦٧١هـ), دار احياء التراث العربي ,بيروت, ط٢, ١٤٠٥، ج ٢٠, هامش ص٩٩.
(٤١) سورة الانعام, اية: ٨٧_ ٨٨.
(٤٢) سورة الطلاق, اية: ٣.
(٤٣) مفاهيم القران, جعفر بن محمد حسين الخيابانى التبريزي السبحاني, مؤسسة الامام الصادق(ع), ط٤, ١٤٢١،ج٥,

ص٦٧.

(٤٤) ينظر: التفسير الكبير, أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦هـ(، دار إحياء التراث العربي – بيروت,١٤٢٠, ، ج ٤, ص ٧٩.

(٤٥) سورة الاحزاب : ٣٣.

(٤٦) سورة التوبة : ١١٩.

(٤٧) سورة البقرة: ١٢٤.

(٤٨) عصمة الانبياء, الرازي، منشورات الكتبي النجفي, ص ٨.

(٤٩) مفاتيح الغيب (التفسير الكبير), الرازي١٤٢٠, ج١٨, ص ٤٢١.

(٥٠) ينظر : جواهر الحسان , أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف الثعالبي (ت ٨٧٥هـ(, تحقيق: عبد الفتاح أبو سنة وعلي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود, دار احياء الفكر, بيروت– لبنان, ط١, ١٤١٨هـ ج٣, ص ٣١٩.

(٥١) ينظر: البحر المحيط في احوال الفقه ,الزركشي ، ج٣, ص ٢١٤.

(٥٢) أبكار الأفكار في أصول الدين, سيف الدين الامدي(ت: ٦٢٣هـ), دار الكتب القاهرة , ١٤٢٣, ج٤, ص١٤٥؛ والمواقف, عضد الدين الايجي(ت:٧٥٦), تحقيق: عبد الرحمن عميرة, دار الجيل, ط١, ١٤١٧هـ, ج٣, ص٦٢٦.

(٥٣) الشفا بتعريف حقوق المصطفى, ابوالفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي(ت:٥٤٤هـ), دار الفكر للطباعة والنشر, بيروت, ١٤٠٩هـ–١٩٨٨م, ج٢,ص١٤٧؛ و سبل الهدى والرشاد, الصالحي الشامي(ت:٩٤٢هـ), تحقيق: عادل احمد عبد الموجود , علي محمد معوض, دار الكتب العلمية , بيروت–لبنان, ط١, ١٤١٤هـ, ج١١, ص٤٥٥.

(٥٤) المواقف, الأيجي، ج٣, ص ٤١٦ .

(٥٥) شرح نهج البلاغة, ابن ابي الحديد(ت:٦٥٦هـ), تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم, دار احياء الكتب العربية, ط١, ١٣٧٨هـ ،ج ٧, ص ٨.

(٥٦) ينظر: تأويلات أهل السنة, ابي منصور الماتريدي(ت: ٣٣٣هـ), تحقيق: باسلوم مجدي, دار الكتب العلمية ، منشورات محمد علي بيضون – لبنان – بيروت,ط١, ١٤٢٦, ج١, ص١٧٨.

(٥٧) الايضاح, الفضل بن شاذان الأزدي(ت: ٢٦٠هـ) تحقيق: السيد جلال الدين الحسيني الأرموي المحدث, مؤسسة انتشارات وچاپ دانشگاه تهران, ١٣٦٣, ص٤٠٩.

(٥٨) نهج السعادة في مستدرك نهج البلاغة, محمد باقر المحمودي(ت: ١٤٢٧هـ), تحقيق: ال طالب عزيز, وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامى . سازمان چاپ و انتشارات, ط١, ١٣٧٦, ج٧, ص٣٧٧.

(٥٩) كمال الدين واتمام النعمة, الصدوق, تحقيق: علي اكبر الغفاري, مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة, ١٤٠٥هـ, ص٢٨٠.

(٦٠) بحار الانوار, ابوعبد الله محمد باقربن محمد تقي بن مقصود بن علي المجلسي(ت١١١١هـ), تحقيق: السيد إبراهيم الميانجي ومحمد الباقر البهبودي, مؤسسة الوفاء, بيروت – لبنان, ط٢ المصححة, ١٤٠٣هـ, ج٢٥ ,ص١٩٩.

(٦١) الامالي : الصدوق, تحقيق: قسم الدراسات الإسلامية – مؤسسة البعثة – قم, مركز الطباعة والنشر في مؤسسة البعثة, ط١, ١٤١٧هـ, ص ١٥١

(٦٢) تفسير السراط المستقيم, حسين بن محمدرضا البروجردي(ت: ١٢٧٧هـ), ج٥, ص٣٧٧.

(٦٣) سورة الاحزاب, اية :٣٣.

(٦٤) العصمة بحث تحليلي في ضوء المنهج القرآني, كمال الحيدري , تحقيق: قاضي محمد, دار فراقد للطباعه و النشر – قم, ط١, ص١٠٠.

(٦٥) مناقب الإمام أمير المؤمنين (عليه السلام)، محمد بن سلمان الكوفي, تحقيق: محمد باقر المحمودي, مجمع إحياء الثقافة الإسلامية – قم المقدسة, ط١, ١٤١٢هـ, ج١, ص١٢٨.

(٦٦) التفسير المبين, محمد جواد مغنية, مؤسسة دار الكتاب الإسلامي, ط٢ المنقحة ,١٤٠٣هـ, ص ٥٥٤.

(٦٧) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي , ص٢٠٨.

(٦٨) سورة البقرة, اية :١٢٤.

(٦٩) نهج الحق وكشف الصدق, الحلي, تحقيق: رضا الصدر, مؤسسة الطباعة والنشر دار الهجرة – قم, ١٤٢١هـ, ص١٤٣.

(٧٠) أنوار التنزيل وأسرار التأويل , عبد الله بن محمد الشيرازي الشافعي البيضاوي(ت: ٦٨٢هـ), تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي, دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع – مؤسسة التاريخ العربي – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٨هـ, ج١, ص٣٩٨.

(٧١) التفسير الكبير : الرازي ، ج٣, ص ١٠.

(٧٢) ارشاد العقل السليم الى مزايا الكتاب الكريم, ابو السعود(ت: ٩٥١هـ)، دار إحياء التراث العربي, لبنان – بيروت, ط١, ١٩٨٩م, ج١, ص١٥٦.

(٧٣)زبدة البيان في احكام القرآن, احمد بن محمد الشهير بالمحقق الاردبيلي(ت:٩٩٣هـ),تحقيق: محمد الباقر البهبودي, المكتبة المرتضوية لأحياء الاثار الجعفرية , طهران، ص ٤٧.

(٧٤) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي , ص٢٠٦.

(٧٥) المصدر نفسه , ص٢٠٩.

(٧٦) لسان العرب , بن منظور , ج٣, ص٢٧١.

(٧٧) مختار الصحاح, محمد بن ابي بكر الرازي, ص٢١٦.

(٧٨) ينظر: لسان العرب , بن منظور, ج٣, ص ٢٧٤.

(٧٩)المحكم والمحيط الأعظم, أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: ٤٥٨هـ), تحقيق: عبد الحميد هنداوي, دار الكتب العلمية – بيروت, ط١, ١٤٢١هـ, ج٢, ص٢٦.

(٨٠) ينظر : حقيقة العبودية , مجدي هلال, مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة , القاهرة , ج١, ص ٢٣.

(٨١) مجمع التعريفات, علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(ت: ٨١٦هـ), تحقيق: محمد صديق المنشاوي, دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير, مصر الجديدة, ص٦٣.

(٨٢) ينظر: قوت القلوب في معاملة المحبوب ووصف طريق المريد إلى مقام التوحيد, ابي طالب المكي(ت :٣٨٦هـ), تحقيق: باسل عيون السود, دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٧هـ, ج١, ص٤٦٤.

(٨٣)الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص١٤٤.

(٨٤) مجموعة رسائل الإمام الغزالي, ابو حامد محمد الغزالي(ت: ٥٠٥هـ), دار الفكر – بيروت, ط١, ١٤١٦,ص١٧٤.

(٨٥) سورة الاسراء, آية: ١.

(٨٦) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية , السماهيجي ,ص١٥٥.

(٨٧) يُنظر: تفسير المحيط الأعظم والبحر الخضم في تأويل كتاب الله العزيز المحكمت, حيدر بن حيدر الأملي (ت:٧٨٢هـ), تحقيق: محسن التبريزي , نور على نور, قم– ط٣، ١٤٢٢هـ ،ج٨, ص٤٢.

(٨٨) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقران ,محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الشنقيطي (ت: ١٣٩٣هـ), تحقيق: مكتب البحوث والدراسات , دار الفكر للطباعة والنشر, ١٤١٥هـ, ج٣, ص٦.

(٨٩) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص١٢٩

(٩٠) رياض السالكين في شرح صحيفة سيد الساجدين (ع), السيد علي خان المدني الشيرازي(ت: ١١٢٠هـ), تحقيق: محسن الحسيني الاميني, مؤسسة النشر الاسلامي, ط٤, ١٤١٥هـ ج٢, ص٢٩١.

(٩١) نور الأنوار في شرح الصحيفة السجادية, نعمة الله الجزائري(ت:١١١٢هـ), آسيانا, قم–ايران , ط١, ص ١٢٧–١٢٨.

(٩٢) الطبقات الكبرى , محمد بن سعد بن مَنِيع البغدادي (ت: ٢٣٠هـ), دار الصادر, بيروت , ج٢, ص٢٢٤.

(٩٣) ينظر: سنن ابن ماجة, محمد بن يزيد القزويني(ت: ٢٧٣هـ), تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, ج١, ص٥٠.

(٩٤)الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٣٦.

(٩٥) سورة آل عمران, اية: ٣١.

(٩٦) ينظر: مسند الإمام أحمد بن حنبل(ت: ٢٤١هـ), دار صادر , بيروت لبنان , ج٥, ص٢٩٣.

(٩٧) سورة الشرح, اية :٤.

(٩٨) سنن الدارمي, عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي(ت: ٢٥٥هـ), تحقيق: حسين سليم , دار المغني, الرياض, ط١, ١٤٢١ ,

ج١, ص١٩٥.
(٩٩) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٢٠٩.
(١٠٠) مسند الإمام أحمد بن حنبل, احمد بن حنبل ,ج٣, ص٢.
(١٠١) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٢٣١.
(١٠٢) ينظر : تأويل مختلف الحديث, ابن قتيبة الدنيوري(ت: ٢٧٦هـ), دار الكتب العلمية , بيروت –لبنان, ص ١٠٩.
(١٠٣) نظم درر السمطين, الشيخ محمد الزرندي الحنفي(ت:٧٥٠هـ), ط١, ١٣٧٧هـ, ص٤٣.
(١٠٤) سبل الهدى والرشاد , محمد بن يوسف الصالحي الشامي(ت: ٩٤٢هـ) تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود ، الشيخ علي محمد معوض, دار الكتب العلمية , بيروت– لبنان, ط١, ١٤١٤هـ, ج١٠, ص٣٢٢.
(١٠٥) الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله صالح السماهيجي, ص٢٠٨.
(١٠٦) كتاب سليم بن قيس الهلالي, سليم بن قيس الهلالي(ت :٧٦هـ), تحقيق: محمد باقر الانصاري الزنجاني, الناشر دليل ما , ط١, ١٤٢٢هـ, ص١٣٣.
(١٠٧) الامالي, الصدوق, ص ٣٧٤.

المراجع والمصادر:

القران الكريم.
١. أبكار الأفكار في أصول الدين, سيف الدين الامدي(ت: ٦٢٣هـ), دار الكتب القاهرة , ١٤٢٣, ج٤, ص١٤٥؛ والمواقف, عضد الدين الايجي(ت:٧٥٦), تحقيق: عبد الرحمن عميرة, دار الجيل, ط١, ١٤١٧هـ.
٢. ارشاد العقل السليم الى مزايا الكتاب الكريم, ابو السعود(ت: ٩٥١هـ)، دار إحياء التراث العربي, لبنان – بيروت, ط١, ١٩٨٩م.
٣. اصول عقائد الاسلام, مجتبى الموسوي اللاري , مركز الثقافة الاسلامية في العالم, ١٤١١هـ, ج٢, ص١٣.
٤. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقران ,محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الشنقيطي (ت: ١٣٩٣هـ), تحقيق: مكتب البحوث والدراسات , دار الفكر للطباعة والنشر, ١٤١٥هـ.
٥. الاعتقادات ابو جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي المشهور بالصدوق(ت: ٣٨١هـ),تحقيق: مؤسسة الهادي, پيام امام هادى (عليه السلام)، قم, ٢٣٩٠هـ.
٦. أمالي المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد), الشريف المرتضى(ت: ٤٣٦هـ), تحقيق: محمد ابراهيم ابي الفضل, دار الفكر العربي – قاهره – مصر, ط١, ١٩٩٨م.
٧. الامالي, الصدوق, تحقيق: قسم الدراسات الإسلامية – مؤسسة البعثة – قم, مركز الطباعة والنشر في مؤسسة البعثة, ط١, ١٤١٧هـ.
٨. أنوار التنزيل وأسرار التأويل , عبد الله بن محمد الشيرازي الشافعي البيضاوي(ت: ٦٨٢هـ), تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي, دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع – مؤسسة التاريخ العربي – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٨هـ.
٩. الايضاح, الفضل بن شاذان الأزدي(ت: ٢٦٠هـ) تحقيق: السيد جلال الدين الحسيني الأرموي المحدث, مؤسسة انتشارات وچاپ دانشگاه تهران, ١٣٦٣.
١٠. بحار الانوار, ابوعبد الله محمد باقربن محمد تقي بن مقصود بن علي المجلسي(ت١١١١هـ), تحقيق: السيد إبراهيم الميانجي ومحمد الباقر البهبودي, مؤسسة الوفاء, بيروت – لبنان, ط٢ المصححة, ١٤٠٣هـ.
١١. بداية المعرفة منهجية حديثة في علم الكلام, حسن مكي العاملي (ت :١٣٢٤هـ) دار الزهراء، النجف الاشرف, ط١, ١٤٣٩هـ.
١٢. تاج العروس من جواهر القاموس, محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني (ت:١٢٠٥هـ), تحقيق: مجموعة من المحققين, دار الهداية.
١٣. تأويل مختلف الحديث, ابن قتيبة الدنيوري(ت: ٢٧٦هـ), دار الكتب العلمية , بيروت –لبنان.
١٤. تأويلات أهل السنة, ابي منصور الماتريدي(ت: ٣٣٣هـ), تحقيق: باسلوم مجدي, دار الكتب العلمية ، منشورات محمد علي

بيضون – لبنان – بيروت,ط١, ١٤٢٦.
١٥. تفسير السراط المستقيم, حسين بن محمدرضا البروجردي(ت: ١٢٧٧هـ).
١٦. تفسير الشريف المرتضى (نفائس التأويل) الشريف المرتضى, تحقيق: موسوى، مجتبى احمد, مؤسسة الاعلمي للمطبوعات , بيروت–لبنان, ط١, ١٤٣١.
١٧. التفسير الكبير, أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦هـ(، دار إحياء التراث العربي – بيروت,١٤٢٠.
١٨. التفسير المبين, محمد جواد مغنية، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي, ط٢ المنقحة ,١٤٠٣هـ.
١٩. تفسير المحيط الأعظم والبحر الخضم في تأويل كتاب الله العزيز المحكمت, حيدر بن حيدر الأملي (ت:٧٨٢هـ), تحقيق: محسن التبريزي , نور على نور, قم– ط٣، ١٤٢٢هـ.
٢٠. تلخيص المحصل, خواجة نصير الدين الطوسي(ت: ٦٧٢هـ), دار الاضواء, بيروت , ط٢, ١٤٠٥, ص٤٥٥, رسالة قواعد العقائد, نصير الدين الطوسي, تحقيق: علي حسن خازم, دار الغربه – بيروت – لبنان, ط١.
٢١. تهذيب اللغة, محمد بن احمد الأزهري(ت: ٣٧٠هـ), تحقيق: عبد الحليم النجار مراجعة الاستاذ علي النجار, الدار المصرية للتأليف والترجمة, القاهرة–مصر.
٢٢. الجامع لا حكام القرآن , ابو عبد الله محمد بن احمد القرطبي (ت٦٧١هـ), دار احياء التراث العربي ,بيروت, ط٢, ١٤٠٥،
٢٣. جواهر الحسان , أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف الثعالبي (ت ٨٧٥هـ(, تحقيق: عبد الفتاح أبو سنة وعلي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود, دار احياء الفكر, بيروت– لبنان, ط١, ١٤١٨هـ.
٢٤. حقيقة العبودية , مجدي هلال, مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة , القاهرة .
٢٥. رياض السالكين في شرح صحيفة سيد الساجدين (ع)، السيد علي خان المدني الشيرازي(ت: ١١٢٠هـ), تحقيق: محسن الحسيني الاميني, مؤسسة النشر الاسلامي, ط٤, ١٤١٥هـ.
٢٦. زبدة البيان في احكام القرآن, احمد بن محمد الشهير بالمحقق الاردبيلي(ت:٩٩٣هـ),تحقيق: محمد الباقر البهبودي, المكتبة المرتضوية لأحياء الاثار الجعفرية , طهران.
٢٧. سبل الهدى والرشاد , محمد بن يوسف الصالحي الشامي(ت: ٩٤٢هـ) تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود ، الشيخ علي محمد معوض, دار الكتب العلمية , بيروت– لبنان, ط١, ١٤١٤هـ.
٢٨. سنن ابن ماجة, محمد بن يزيد القزويني(ت: ٢٧٣هـ), تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٩. سنن الدارمي, عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي(ت: ٢٥٥هـ), تحقيق: حسين سليم , دار المغني, الرياض, ط١, ١٤٢١.
٣٠. شرح نهج البلاغة, ابن ابي الحديد(ت:٦٥٦هـ), تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم, دار احياء الكتب العربية, ط١, ١٣٧٨هـ.
٣١. الشفا بتعريف حقوق المصطفى, ابوالفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي(ت:٥٤٤هـ), دار الفكر للطباعة والنشر, بيروت, ١٤٠٩هـ–١٩٨٨م.
٣٢. الصحيفة العلوية والتحفة المرتضوية, عبد الله بن صالح السماهيجي, تحقيق: اسماعيل يوسف, مؤسسة البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت– لبنان, ط٣, ١٤٠٩هـ.
٣٣. الطبقات الكبرى , محمد بن سعد بن مَنِيع البغدادي (ت: ٢٣٠هـ), دار الصادر, بيروت.
٣٤. عصمة الانبياء , محمد بن ابي بكر الرازي (ت: ٧٢١هـ), تحقيق: احمد شمس الدين , دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٥هـ .
٣٥. العصمة بحث تحليلي في ضوء المنهج القرآني, كمال الحيدري , تحقيق: قاضي محمد, دار فراقد للطباعه و النشر – قم, ط١.
٣٦. عقائد الامامية, محمد رضا المظفر, تحقيق: عبد الكريم الكرماني, مؤسسة الرفد للمطبوعات, بغداد, ط١, ١٤٣٢هـ.
٣٧. العقائد الحقة دراسة علمية جامعة في اصول الدين الاسلامي على ضوء الكتاب والنسة والعقل, علي الحسيني الصدر, مجمع الذخائر الاسلامي, قم , ط١, ١٤١٩هـ.
٣٨. الفوائد البهية في شرح عقائد الامامية , محمد جميل حمود, مؤسسة الاعلمي , بيروت–لبنان, ط٢, ١٤٢١.

٣٩. قوت القلوب في معاملة المحبوب ووصف طريق المريد إلى مقام التوحيد, ابي طالب المكي(ت :٣٨٦هـ), تحقيق: باسل عيون السود, دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٧هـ.
٤٠. كتاب سليم بن قيس الهلالي, سليم بن قيس الهلالي(ت :٧٦هـ), تحقيق: محمد باقر الانصاري الزنجاني, الناشر دليل ما , ط١, ١٤٢٢هـ.
٤١. كمال الدين واتمام النعمة, الصدوق, تحقيق: علي اكبر الغفاري, مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة, ١٤٠٥هـ.
٤٢. لسان العرب, محمد بن مكرم بن على أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت:٧١١هـ) , دار صادر, بيروت.
٤٣. اللوامع الإلهية في المباحث الكلامية, أبو عبد الله المقداد بن عبد الله بن محمد بن الحسين بن محمد السيوري(ت: ٨٢٦هـ), دفتر تبليغات اسلامي, قم , ط٢, ١٤٢٢هـ.
٤٤. مجمع التعريفات, علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(ت: ٨١٦هـ), تحقيق: محمد صديق المنشاوي, دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير, مصر الجديدة.
٤٥. مجموعة رسائل الإمام الغزالي, ابو حامد محمد الغزالي(ت: ٥٠٥هـ), دار الفكر, بيروت, ط١, ١٤١٦ .
٤٦. المحكم والمحيط الأعظم, أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: ٤٥٨هـ), تحقيق: عبد الحميد هنداوي, دار الكتب العلمية – بيروت, ط١, ١٤٢١هـ.
٤٧. مختار الصحاح, محمد بن ابي بكر الرازي (ت: ٧٢١هـ), تحقيق: احمد شمس الدين , دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان, ط١, ١٤١٥هـ.
٤٨. المسالك في اصول الدين, أبو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن المحقق الحلي (ت:٦٧٦هـ), تحقيق: رضا الاستاذي, مجمع البحوث الإسلامية , مشهد – ايران, ط٢, ١٤٢١هـ.
٤٩. مسند أبي داود الطيالسي, سليمان أبي داود الطيالسي(ت: ٢٠٤هـ), دار المعرفة – بيروت – لبنان, ص٣٥٣.
٥٠. مسند الإمام أحمد بن حنبل(ت: ٢٤١هـ), دار صادر , بيروت لبنان .
٥١. المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى , أحمد الزيات , حامد عبد القادر , محمد النجار).
٥٢. معجم مقاييس اللغة , أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت:٣٩٥هـ), تحقيق عبدالسلام محمد هارون, الناشر دار الجيل, مكان النشر بيروت – لبنان, ط١, ١٣٩٩هـ.ص٨٤٦(مادة:نبو).
٥٣. المعيار والموازنة, ابو جعفر الاسكافي (ت: ٢٢٠هـ), تحقيق: محمد باقر المحمودي, ط١, ١٤٠٢هـ.
٥٤. مفاهيم القران, جعفر بن محمد حسين الخيابابي التبريزي السبحاني, مؤسسة الامام الصادق(ع), ط٤, ١٤٢١ .
٥٥. المقدمات من كتاب نص النصوص , حيدر الاملي(ت: قرن ٨), قسمت ايرانشناسي انستيتو ايران و فرانسه پژوهشهاي علمي در ايران – تهران, ط١ , ١٣٥٢.
٥٦. مناقب الإمام أمير المؤمنين (ع(, محمد بن سلمان الكوفي, تحقيق: محمد باقر المحمودي, مجمع إحياء الثقافة الإسلامية – قم المقدسة, ط١, ١٤١٢هـ.
٥٧. موسوعة العلامة البلاغي, محمد جواد البلاغي, مركز العلوم والثقافة الاسلامية قسم احياء التراث الاسلامي,.
٥٨. النبوة والانبياء, محمد علي الصابوني, مكتبة الغزالي, دمشق, ط٣, ١٤٠٥هـ.
٥٩. نظم درر السمطين, الشيخ محمد الزرندي الحنفي(ت:٧٥٠هـ), ط١, ١٣٧٧هـ.
٦٠. النكت الاعتقادية , محمد بن النعمان ابن المعلم ابي عبد الله العكبري البغدادي الملقب المفيد(ت: ٤١٣هـ), تحقيق: رضا المختاري, دار المفيد، بيروت, ط٢, ١٤١٤هـ.
٦١. نهج الحق وكشف الصدق, الحلي, تحقيق: رضا الصدر, مؤسسة الطباعة والنشر دار الهجرة – قم, ١٤٢١هـ.
٦٢. نهج السعادة في مستدرك نهج البلاغة, محمد باقر المحمودي(ت: ١٤٢٧هـ), تحقيق: ال طالب عزيز, وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامى . سازمان چاپ و انتشارات, ط١, ١٣٧٦, ج٧ .
٦٣. نور الأنوار في شرح الصحيفة السجادية, نعمة الله الجزائري(ت:١١١٢هـ), آسيانا, قم–ايران , ط١.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

انتاج المخاطر العالمية: مقاربة تحليلية بين اولريش بيك وانتوني غدنز

الباحث: محمد كاظم وحيد
جامعة بغداد/ كلية التربية

أ. د سلام عبد علي العبادي
جامعة بغداد/ كلية الآداب

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
تسعى هذه الدراسة الى تفكيك مفهوم المخاطر العالمية بحسب طروحات عالم الاجتماع الالماني (اولريش بيك) و عالم الاجتماع البريطاني (انتوني غدنز) وتوضيح ابرز سماته، وتشخيص المخاطر الاجتماعية التي افرزها عصر التسليع الذي تراجعت فيه قيمة الفرد من كونه قيمة انسانية عليا الى مجرد وسيلة ضمن شبكة الانتاج والاستهلاك، وتركز الدراسة على الآلية المتبعة من قبل الشركات العالمية الكبرى في انتاج المخاطر لغرض تحقيق اكبر قدر من الارباح من دون الاكتراث للبيئة والمجتمع. وتروم الدراسة توضيح الفروق بين المخاطر التقليدية والمخاطر المستحدثة. وتهدف الدراسة الى تحديد ابرز المخاطر المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: المخاطر العالمية، الشركات العالمية، المخاطر، البيئة والمجتمع.

Abstract:

This study seeks to deconstruct the concept of global risks according to the propositions of the German sociologist Ulrich Beck and the British sociologist Anthony Giddens, clarify its most prominent features, and diagnose the social risks produced by the era of commodification, in which the value of the individual has declined from being a supreme human value to a mere means within a network.

Production and consumption. The study focuses on the mechanism used by major global companies to generate risks to maximize profits without regard for the environment or society. The study aims to clarify the differences between traditional and emerging risks. It also aims to identify the most prominent contemporary risks.

Keywords: global risks, global corporations, risks, environment and society.

أولًا: مشكلة الدراسة

في ظل التحولات التي يشهدها العالم المعاصر نتيجة تعقد اغلب الانظمة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، ونتيجة التداخل الكبير بين القضايا العالمية والمحلية، لم تعد المخاطر مجرد ظواهر ناتجة عن الصدف او ذو طابع محلي، بل أصبحت اشبه بالبنى في الحياة اليومية. ان هذه التحولات العالمية أدت الى بروز مقاربات نظرية لفهم طبيعة المخاطر، ليس بوصفها احداث عشوائية انما ينظر لها بأعتبارها مخرجات لبنية الحداثة. وفي ضوء هذا الإطار، اسهمت طروحات الفيلسوف الالماني (اولريش بيك) وعالم الاجتماع البريطاني (انتوني غدنز) في تحديد ملامح مجتمع المخاطر العالمي.

تنبثق مشكلة الدراسة من توسع المخاطر المعاصرة لتشمل ابعادًا اجتماعية وبيئية وصحية وتنكنولوجية وثقافية. وقد ادى هذا الاتساع في المخاطر الى بروز ظواهر مستحدثة تهدد بنية المجتمعات. وبناءً على ما تقدم تسعى الدراسة للأجابة على التساؤلات التالية:

– ماهي الأسس النظرية التي يقوم عليها مفهوم مجتمع المخاطر عند اولريش بيك وانتوني غدنز؟
– هل تصلح هذه الأطر النظرية الغربية في تفسير بنية المخاطر في المجتمع العراقي؟

ثانيًا: أهمية الدراسة

تنبع اهمية الدراسة من الحاجة لفهم طبيعة المخاطر المستحدثة التي لم تعد تقتصر على التهديدات التقليدية مثل الحروب، بل أصبحت تتخذ اشكالًا جديدة ذو ابعادًا اجتماعية وثقافية واقتصادية وتكنولوجية. وتأتي أهمية الدراسة بأنها لا تكتفي بقراءة مفهوم مجتمع المخاطر العالمي في السياق الغربي فحسب، بل تسعى الى اسقاطه على المجتمع العراقي، نظرًا للتداخل الكوني والمحلي، لذا ينبغي فهم المخاطر وتأثيراتها على الفرد والمجتمع. كما تكمن اهمية الدراسة في كونها اضافة للحقل السوسيولوجي من خلال ربط مفاهيم نظرية مثل مجتمع المخاطر والتسليع والآثار المترتبة على المجتمع.

ثالثًا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد أبرز المخاطر الاجتماعية المعاصرة.

مجتمع المخاطر عند اولريش بيك

إن مفهوم « مجتمع المخاطر» عند (اولريش بيك) لا يصف حقبة من حقب المجتمع العصري الحديث، فهو مفهوم يستعمل لوصف مجتمعًا لا يتجرد فقط من أشكال الحياة الاقتصادية، ولكنه يتناول الآثار الجانبية العديدة للتحديث ويسخر منها: أي المخاطر التي يصعب ادراكها وتحديدها وتطول الجميع، ويصعب على الفرد ان يؤمن نفسه بشكل مناسب ضدها. ووصل اولريش بيك لعدد من النتائج بصدد المخاطر في المجتمعات الحديثة، أهمها(١):

– يمتاز الخطر بنفس القوة المدمرة للحرب، ولغة الخطر تتصف بكونها معدية وقادرة على تغيير شكل عدم المساواة الاجتماعية: فالأزمة الاجتماعية قائمة على تسلسل هرمي، اما الخطر فهو ديمقراطي، اذ يصيب الأغنياء والأقوياء أيضًا، كما تصبح هزته واضحة في اغلب مجالات الحياة.

– المخاطر ليست شأنًا داخليًا، ولا يمكن لأي دولة ان تحارب وحدها تمامًا.

– أصبح تطور العلوم وتقدمها يكمن في وأد دور الخبراء، فالمزيد من العلم ليس بالضرورة يقلل من حجم المخاطرة، بل يؤدي الى زيادة حدة الوعي بالمخاطرة، ويجعل المخاطر تبدو واضحة للعيان « بشكل جماعي» بوجه عام.

– الخوف يؤدي الى تحديد الأحساس بالحياة، اذ تحتل مسائل الأمن والحرية والمساواة المراكز المتقدمة من حيث الأولويات على مقياس تدرج القيم، مما يؤدي الى تغليب القوانين وزيادة حدتها في التطبيق، او الى نوع من « الشمولية» ضد المخاطر، وهو امر يبدو منطقيًا.

لا جدل ان التكنولوجيا ساهمت في انتاج اشكالًا جديدة من المخاطر فرضت علينا دائمًا بالرد على التغييرات التي ارتبطت بهذه المخاطر من اجل التكيف معها، والواقع ان مجتمع المخاطر لا يقتصر فقط على المخاطر البيئية والصحية، بل يضم سلسلة كاملة من التغيرات المتداخلة في صميم الحياة الاجتماعية المعاصرة مثل انماط التوظيف المتغيرة وفقدان الأمن الوظيفي وتراجع تأثير العادات والتقاليد وتآكل الأسرة التقليدية، وأضفاء الطابع الديمقراطي على العلاقات الشخصية(٢).في الحياة الاجتماعية المعاصرة، الخطر يحيط بالفرد من كل صوب، ولم تعد المخاطر تقتصر على جوانب بعينها. وفي احيان كثيرة يكون الفرد بمواجهة تلك المخاطر بمفرده، الا ان قدراته لا تسمح له بالتغلب عليها، فهي موضوعات كبرى تتطلب تدخل من قوى اكبر مثل الدولة، لذا ظهرت العديد من الشركات والمنتجات (الصناعية/البشرية) للتعامل مع تلك المخاطر، التي تعد بصورة او اخرى سوق جديد، وهذا يعني ان هـ توجد مشكلة في صلب الهندسة الاجتماعية والدينامية السياسية التي تهدد حياتنا، يمكن تلخيصها بواسطة خمسة طروحات(٣) :

١ –ان المخاطر الموجودة على المستوى الاكثر تقدمًا في تطور القوى المنتجة، الاشعاع النووي مثلًا يعصى كليًا عن ادراك الافراد المباشر، وحتى على المواد السامة والملوثة الموجودة في الهواء، الماء والمواد الغذائية، وعلى تأثير هذه المواد السامة على المديين القصير والطويل على النباتات والحيوان والفرد.

٢ – ان توزيع المخاطر وزيادتها تنشأ مواقف تهديد اجتماعية. فالمخاطر تقلص جزئيًا اللامساواة في مواقف الطبقات كما انها تتيح مكانًا لمنطق توزيعات اساسية عديدة ومختلفة اجلًا او عاجلًا، لهذا فإن المخاطر المرتبطة بالتحديث تلامس من يقوم بصنعها او الاستفادة منها. اذ ينتج عنها تأثيرًا انفجاريًا يتخطى رسمية مجتمع الطبقات. ولا يوجد خلاص في ذلك لا للأغنياء ولا للأقوياء. ومن غير الصحيح القول ان ذلك ينطبق على المخاطر في تمظهراتها الصحية فقط .

٣–ان انتشار تسويق المخاطر لا يتقاطع مع منطق التطور الرأسمالي: بل يرفعه الى درجة اكثر علوًا. وللمخاطر المرتبطة بالتحديث علاقة بالأعمال الكبيرة. أنها ما يبحث عنه خبراء التسويق والاقتصاد، انها الحاجات التي لايمكن اشباعها.

٤ –على الرغم من امتلاك المجتمع للثروات، الا ان المخاطر ستظل ملاحقة له، والحضارة هي التي توكلها. ولتلخيص ذلك بطريقة رسمية نقول: في مواقف الطبقات الاجتماعية، الوجود هو الذي يحدد الوعي، اما في مواقف التهديد فإن الوعي هو الذي يحدد الوجود.

٥ – في الجانب السياسي، تكتسب المخاطر المعترف بها اجتماعيًا شحنة تفجيرية فريدة: فماكان حتى تاريخه معتبرًا بمثابة امر غير سياسي اصبح اليوم أمراً سياسيًا–اذ غالباً ما يتم استبعاد «الاسباب» داخل سيرورة التصنيع بالذات. وفجأة يتدخل الرأي السياسي التقني. ونلحظ ذلك بوضوح في النقاش العام حول تعريف المخاطر: اذ لا يتعلق الامر بالمسائل الصحية وحسب كنتجية التحديث وهي تطال وجود الانسان، بل تأثيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية دخلت بفعل هذه التأثيرات الدخيلة بحد ذاتها ، مثل : انهيار اسواق معينة، التلاعب بقيمة الرأسمال، رقابة وتدخل سياسي لقرارات المنشأة، فتح اسواق جديدة، الخ.

إن المخاطر لايمكن تلخيصها بالنتائج والاضرار التي حدثت فعلًا ففيها نجد اساسًا التعبير عن مركب مستقبلي، يستند في جزء منه الى امتداد الاضرار الحاصلة في الحاضر الى المستقبل، وفي جزء اخر الى خسارة في الثقة العامة .اذ تمتاز المخاطر بجزء منها حكمًا الى التكهن، بما فيها من تدمير وخراب لم يحصل بعد، لكنه يهدد الوجود البشري، ان حقيقته الحاضرة تكون ماثلة في هذا البعد المستقبلي. وتمتاز المخاطر بشيئ من الاواقعية. هي في الآن نفسه واقعية وغير واقعية. فمن جهة اولى نلحظ منذ الان اخطارًا واضرارًا فعلية في المجتمعات: مثل التلوث وظهور امراض جديدة، ومن جهة اخرى فإن القوة الاجتماعية الفعلية في الحجاج حول المخاطر تكمن في الاخطار التي نقوم بأسقاطها على المستقبل(٤).

الواقع ان القراءة المستقبلية للأحداث والتنبوء بها ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في دراسات العلوم الانسانية، لاسيما في عالم مفتوح – القرية الصغيرة– والتداخل العالمي والمحلي، اذ ان المخاطر نتيجة التطور التكنلوجي ووسائل التواصل الاجتماعي والانفتاح العالمي، لم تعد تقتصر على مجتمع محلي بعينه، بل تنتقل بسهولة كبرى الى مختلف المجتمعات. لذلك عدم وجود الخطر في المجتمع خلال الوقت الحاضر، لا ينفي احتمالية حدوثه على المدى القريب. ان للمخاطر صفة فوق القومية مرتبطة بالحداثة ادت الى جعلها قليلة المرونة، ثم ان حالة انتشارها اصبحت موازية لهذه الصفة. انها مخاطر غير مرئية، لذلك هي خارج حدود دائرة اتخاذ القرار أقلها بالنسبة الى المستهلك. المخاطر « منتجات طفيلية» يمكن لنا ان نبتلعها او ان نتنفسها في ذات الوقت انها بمثابة « ركاب الظل» في الاستهلاك السوي. فهي تنتقل مع الهواء والماء. وبإمكانها ان تتماثل مع السلع الضرورية لبقاء الكائن البشري على قيد الحياة،– الهواء الذي يتنفسه الفرد، والغذاء الذي يأكله، واللباس الذي يلبسه والمكان الذي يسكن فيه الخ–، تشكل هذه جميعًا مساحات حماية تخضع لرقابة شديدة من العالم الحديث(٥).

ان الفارق الابرز بين المخاطر التقليدية والحديثة هو ان المخاطر التقليدية لا تحدث بصورة قصدية بينما المخاطر الحديثة التي تسببت بها التكنولوجيات العملاقة والصناعية هي نتاج قرارات مقصودة، تلك القرارت يتم اتخاذها

بواسطة منظمات خاصة او حكومية او الاثنان معًا لتحقيق مصالح اقتصادية وارباح كبرى وانتهاز فرص مقابلة، اذ تنجز ذلك وفق مبدأ الحساب القائم على ان المخاطر تعد بمثابة الجانب المظلم الذي لا يمكن تجنبه في عالم الحداثة، ولا تصبح هذه المخاطر المرتبطة بالتصنيع مشكلة سياسية بسبب حجمها، انما بسبب ملمحها الاجتماعي. فهي لا تصيب المجتمع كقدر ومصير بل يتم صناعتها، أي انها مُنتج من صنع الانسان وفكره، ونشأ عن طريق العلاقة بين المعرفة والتكنولوجية وحساب المنفعة الاقتصادية. وتختلف المخاطر من هذا النوع بشكل كبير عن تداعيات الحرب، فهي تدخل الفضاء العام عن طريق سلمي، وتنضج في مراكز العقلانية والعلم والرخاء، ويتم حمايتها بواسطة الذين تقع على عاتقهم مسؤولية القانون والنظام(٦).

ان العديد من المخاطر، لا ينظر لها على اساس انها شر مطلق وينبغي اسئصاله من جسد المجتمع، بل على العكس، هنالك من يرغبون في وجودوها، نتيجة «البروباغندا» التي يصنعها مالكو الشركات الكبرى والادراك الكامل لرغبات وتطلعات المجتمعات، بحيث تصبح المخاطر كأنها منتجات مرغوبة، او يتم النظر لجوانبها المبهجة فقط والتقليل من حدة الاضرار.

من الملاحظ ان المخاطر عبارة عن تركيبات اجتماعية وتعريفات قائمة على علاقات تعريفية مقابلة، فهي موجودة على شكل معرفة(علمية وعلمية بديلة)، وعليه من الممكن تصوير «واقعها» بشكل مأساوي او تقليله او تحويله او انكاره ببساطة طبقًا للمعايير التي تحدد المعرفة والجهل، فهي منتجات صراعية تعريفية وحروب تعريفية ضمن اطار علاقات التعريف اي (نتائج ناجحة لتصوير الاحداث زادت او قلت)، ومن الطبيعي ان نلاحظ في مثل هذه العمليات تضارب في تنوع التعريفات المتناقضة على اساس ادعاءات العقلانية التنافسية للفاعلين البارزين في الصراع على الاعتراف(٧).

لهذا تركز الادوات التقليدية لإدارة المخاطر على المسارات العادية وتنظر للمعدلات المتطرفة على انها اشياء جانبية، ويؤدي هذا النهج في مجتمع المخاطر الى الخطأ، لان استعمال النظرة المتعددة الابعاد يعتبر ضرورة: ينبغي ان يكون الانتباه الرئيس موجه الى الاستثناءات التي تثبت القاعدة ولو ظاهريًا فقط. يوجد نمطان فجائيان مضادان لبعضهما بعضًا يلائمان هاتين الروئيتين: من جانب رؤية خطية ذات بعد واحد وهي سهلة وسطحية، ومن الجانب الاخر رؤية غير خطية متعددة الابعاد وعشوائية ومنعكسة. بينما تخضع موضوعات مثل الوزن والارتفاع او استهلاك السعرات الحرارية، وللمصادفة «البسيطة» فإن الثروة تخضع للمصادفة «العشوائية». ويمكن كذلك اعتبار موضوعات الدخل والارباح التي يحققها سوق المال واعداد الموتى في الحروب او ضحايا الهجمات الارهابية من قبيل « العشوائية»، ولتقريب الصورة، تعد كل المتغيرات التي يصنعها الانسان «عشوائية» (التحديث المنعكس غير الخطي). فضًلا عن ذلك دائمًا ما تكتشف علوم الطبيعة المزيد من الامثلة على الشكوك العشوائية مثل قوة الزلزال والاعاصير التسونامي(٨) .

بشكل عام يغلب على الحياة اليومية لمجتمع المخاطر العالمي نزعة جديدة نحو الفردانية، حيث ينبغي على الفرد ان يتخذ قراراته الخاصة البسيطة منها والمعقدة ويتعين عليه مواجهة عدم يقين المجتمع الدولي. ولقد ادى هذا الشكل الجديد للنزعة الفردية الى فشل الخبراء في إدارة المخاطر. في هذا العصر لا العلم ولا السياسة السائدة ولا وسائل الاعلام المتعددة ولا الاقتصاد ولا انظمة القانون او حتى الجيش نفسه يمكنهم ان يحددوا المخاطرة بصورة عقلانية دقيقة او ان يتحكموا فيها، وبالنتيجة اصبح الفرد مجبرًا على ان يفقد الثقة في مختلف الوعود العقلانية لتلك المؤسسات، لذلك ارتد الانسان الى ذاته: اقتلاع جذور من دون غرسها– تعد الصيغة المأساوية الساخرة لذلك البعد للفردية في مجتمع المخاطرة(٩).

ان ارتداد الفرد الى ذاته، وعدم ثقته بالمؤسسات، وتجزئة المجتمع، من الاولويات الكبرى للقوى التي تساهم في وجود مخاطر جديدة، مما يسهل وجود زبائن جدد، يبحثون عن خدمات مواجهة المخاطر. بالمقابل فان التأكيد على «نقاء»

التحليل العلمي ورفض اي شكوك من قبل المؤسسات السائدة يوصل الى تلويث وتسمم الهواء والسلع الغذائية والماء والتربة والنبات والانسان والحيوان. وعلى ما يبدو ان هنالك تحالف سري بين علموية حادة متطرفة وتهديدات للحياة البشرية يمكن لهذه العلموية بالذات ان تكون حافزًا لها او ان تجعلها مقبولة(١٠)، وهذا ماحدث مع جائحة كورونا، اذ تشير بعض التقارير الى ان الفيروس تم صناعته في المختبرات العلمية، ومن ثم انتشاره وحدوث الكارثة العالمية. ان اعطاء العلم حسب رغبة العلمويين «صفة القدسية» يؤدي الى نتائج كارثية على مستوى البيئة الطبيعية والاجتماعية، فلا يمكن تسليم مصير البشرية الى اهواء اشخاص لا احد يدرك خلفياتهم الفكرية وطريقة نظرهم للانسان– لم يعد يخفى هنالك اتجاهات وتيارات فكرية تسعى الى تقليص عدد سكان الارض– لذا ينبغي وجود رقابة حقيقية وصلبة، لا تتصف «بالسويلة» حسب تعبير باومان.

ان ابرز سمة من سمات الصراع الناجم عن الازمات هي ان مواقع اتخاذ القرارات، التي لم تكن من قبل مسيسة، قد اصبحت مسيسة بسبب الوعي العام بالمخاطر. فهي غالبًا ما تعمل على فتح المجال– بصورة غير تلقائية وضد مقاومة المنشآت القوية المتحكمة في هذه القرارت– للشك فيها ومناقشتها بصورة علنية امام المجتمع. وهكذا تظهر في مجتمع الخطر بين عشية وضحاها ابجديات مسائل وموضوعات عامة، كانت في الماضي تعالج خلف الابواب المغلقة بواسطة اصحاب القرار مثل القرارت المتعلقة بالاستثمارات والتركيبات الكيميائية للمنتجات والادوية والبرامج العلمية المرتبطة بالبحث والتطورات التقنية الحديثة. لقد اصبح كل هذا وغيره يتطلب تبريرًا علنيًا والخوض في التفاصيل، وأصبح من الممكن اعداد إطار قانوني مؤسسي وترويجه لتشريع هذه القطيعة المهمة من الديمقراطية وعرضها على نحو مستديم(١١). بشكل عام يمكننا القول ان الوعي العام بالمخاطر، أصبح اداة من ادوات الابتزاز التي تستعملها جهات مختلفة، كوسيلة ضغط مجدية، اذ تضطر السلطة السياسة تمرير قضايا – فيها مخاطر– من اجل الحصول على رضا الجهات المبتزة وعدم اثارة الرأي العام بالمخاطر التي تدركها تلك الجهات. وبالتالي تتضاعف المخاطر، اما الاعتبارات المتعلقة بالافراد فهي هوامش غير مرئية.

يشير (اولريش بيك) الى ان الحداثة الاولى شجعت نمو المخاطر وروجت اللاستقرار كنموذج مهيمن على سياسات الدول والمجتمعات. اذ تم التركيز على تهديدات هذه المخاطر بالموازاة مع تطور التقنيات العلمية. ففي الأزمنة الاولى تولد اعتقاد مطلق في قدرات العلوم والتقنية وضرورة التطور، هذا الاعتقاد ادى الى اعتبار الأخطار كحوادث ضرورية لغرض السير نحو التقدم وتحسين نوعية الحياة وبناءً على هذا التوجه الاجتماعي والعلمي في ذلك الوقت تم النظر الى الاخطار كأحداث متوقعة، ومحسوبة.اما في الزمن الحاضر وفي ظل الانتقال السريع نحو عولمة المخاطر المنتجة عن طريق الحداثة الصناعية تظهر بطريقة واسعة واقل مراقبة. بالنظر للإنسانية في القرن العشرين يمكن تحديد بعض الكوارث الكبيرة التي جرت في مجالات المخاطر: مالية (الازمة المالية و العديد من الحوادث المتنوعة) وبيئية (انفجار مفاعل تشرنوبل، واحترار الارض، والمخاطر الغذائية) عسكرية (الحربين العالميتين، وهيروشيما، وغيرها) سياسية (الشمولية المختلفة واضطهاد المجتمعات) ان عملية الانتقال من العصر الصناعي الى عصر « المخاطر» للأزمنة الحديثة يعمل بطريقة لا إرادية، مجهولة ولا مفر منها. وعن طريق سرعة التطور التكنولوجي المذهلة في العالم تزاد الفجوة بين العالم الذي يوصف بأن مخاطره القابلة للقياس تنظم تفكيرنا وقراراتنا، وعالم يصعب وصفه، ويهيمن عليه فقدان الامن غير القابل للقياس(١٢).

بالنتيجة هنالك ضرورة للتمييز بين المخاطر والكارثة، اذ ان الخطر لا يعني الكارثة. الخطر يشير الى توقع الكارثة، اذ كثيراً ما تكون المخاطر في حالة افتراضية دائمة. «المخاطر ليست حقيقية، بل تصبح حقيقية». لقد انتقلت العديد من المخاطر بالفعل الى مكان اخر: توقع المزيد من الارهاب، او التضخم، او الاسواق الجديدة غير المقيدة، او الحروب، او الحد من الحريات المدنية. المخاطر هي الاحداث التي تشكل تهديد بصورة دائمة، من دون تقنيات التصوير الحديثة، ومن دون اشكال رمزية، وبدون وسائل الاعلام وتفرعاتها، فإن المخاطر لاشيئ على الاطلاق، بمعنى

اخر، لا يهم اذا كنا نعيش في مجتمع هو في الواقع اكثر امانًا من جميع المجتمعات الاخرى، اذا كان الدمار والكوارث متوقعة، فإن ذلك ينتج عن اكراه على التصرف وهذا يخفي بدوره مفارقة، وهي مفارقة الوعد بالأمن الذي قطعه العلماء والشركات والحكومات، والذي يساهم بطريقة كبيرة في زيادة المخاطر، يجد المسؤولين انفسهم متهمين علنًا بتأييد المخاطر، فيقفزون الى الانهار او يجعلون اطفالهم يأكلون الهمبرغر، من اجل اثبات ان كل شيئ امن والوضع العام تحت السيطرة تمامًا(١٣)

على ما يبدو ان (اولريش بيك) يعتقد نحن نعيش مرحلة الموت البطيئ للمجتمع الصناعي، وهذا يعني ظهور نوع جديد «لمجتمع المخاطرة» يكون فيه الوعي بالمخاطرة وتجنبها معالم مركزية وتصبح فيه القضايا البيئية في الواجهة. فأثناء القرنين التاسع عشر والعشرين، شهدت الساحة السياسية النزاع الكبير للمصالح بين العمال واصحاب الاعمال الذي جرى بين اجنحة احزاب اليسار واليمين، وذلك بالتركيز على الخلاف في توزيع الثروة. اذ يرى (بيك) ان النزاع الطبقي الصناعي هذا خسر اهميته منذ ان صار الافراد يدركون ان النضال من اجل كسب نصيب اكبر من «كعكة الثروة» لم يعد يجدي نفعًا اذا كانت الكعكة نفسها مسمومة نتيجة للتلوث والاضرار التي تلحق بالبيئة. ندخل في الوقت الحاضر مجتمعًا عالميًا للمخاطرة، حيث ان البلدان الغنية نسبيًا لا تملك المناعة من التلوث الصناعي او التغيير المناخي او مخاطر طبقة الاوزون. ادارة المخاطر ستكون المعلم الرئيس للنظام العالمي الجديد، ان الدول القومية وحدها غير قادرة على الكفاح بنجاح في عالم تسوده مخاطرات عالمية.لذا، فإن التعاون العالمي والاتفاقيات الدولية بين الحكومات مثل الاتفاق العالمي الذي انتجته (معاهدة كيوتو) لمواجهة الاحتباس الحراري عالميًا كان من اجل تخفيض انبعاثات الغازات مثل الفحم سيصبح في الأغلب شيئًا اكثر إلفة.(١٤) .

وعلى الرغم من ان ادعاءات كبيرة لنظرية المخاطرة قد تم المبالغة فيها، فليس هناك شك في ان التغيرات العالمية الاخيرة ساهمت بالمزيد من فقدان اليقين في شؤون الحياة والى تقليل الاعتماد على سبل الحياة التقليدية والمألوفة. ففي هذا السياق الذي تعرض للتغير، يبدو لنا ان الحساسية نحو المخاطرة هي في ازدياد مستمر مع ازدياد حاجة الافراد الى اتخاذ قرارتهم الشخصية حول سلسلة كبيرة واسعة من المواضيع التي يواجهونها الان. فالمخاوف العالمية الصحية مثل فيروس كورونا وانفلونزا الخنازير او الخلاف الوطني حول سلامة العلاج بلقاح (النكاح والحصبة) في المملكة المتحدة، وكذلك الجدالات المستمرة حول مخاطر الإنترنت على الطفولة أتضح انه ربما ينظر اليها كمواضيع غير سياسية وهي اليوم بصدد التحول نحو مجال (سياسة المخاطرة).(١٥). إن مجتمع المخاطر يصف مرحلة تطور المجتمعات الحديثة، حيث تظهر للعالم المخاطر الاجتماعية والسياسية والبيئية والفردية التي خلقها (زخم الابتكار) (١٦). اي ان التسارع في الابتكار، وتنوعه، ودخوله جميع اوجه الحياة– من اجل الربح– يؤدي الى ظهور المخاطر بصورة او اخرى، وهذا التسارع ينتج عنه اهمال العديد من القضايا المرتبطة في السلامة، والبيئة، وشكل المدن، وغيرها من الاعتبارات.

المخاطر الاجتماعية عند انتوني غدنز

يتفق عالم الاجتماع الانكليزي (انتوني غدنز) مع (اولريش بك) بأن المخاطر كانت في الماضي معروفة المصدر، وهي من انتاج الطبيعة، اما المخاطر اليوم فهي من صنع الافراد بما لديهم من معرفة وتقانة. وتتجلى المخاطر المصنعة، بأوضح صورها في المخاطر التي تطرحها البيئة الطبيعية. اذ ان من نتائج التسارع في مجالات التنمية الصناعية والتقنية تزايد التدخل البشري في الطبيعة. لهذا لم تبق سوى جوانب قليلة من الطبيعة لم يمسها ويستغلها التدخل البشري الذي اشتمل حتى الان على عدة مجالات منها النمو الحضري والانتاج والتلوث بمختلف انواعه والمشروعات الزراعية العملاقة، وبناء السدود لاستغلالها كمصدر قوة وتهديد للاخرين، وبرامج صناعة وتطوير الطاقة النووية. ادت هذه العمليات، بمجموعها، زيادة الدمار في البيئة، ولأسباب عديدة يصعب تبينها وبعواقب يتعذر حسابها بصورة دقيقة ومسبقة(١٧).

وهذا يعني ان الأخطار الناجمة عن المخاطر المصنعة اصبحت تثير اهتمامًا كبيرًا. وفي مناسبات كثيرة دعي الناس بواسطة الحملات الصحية والاعلامية الموجهة لهم الى ضرورة تجنب التعرض للأشعة فوق البنفسجية وباستخدام المنتجات الواقية من الشمس لتجنب اصابات الجلد. هنالك العديد من الدلائل على ان تعرض جلد الانسان لأشعة الشمس المستمرة قد يرتبط بأنواع محددة من السرطان. اذ يعتقد بعض الخبراء ان لذلك علاقة وطيدة بنضوب طبقة الاوزون– وهي التي تشكل جانبًا مهمًا من الغلاف الجوي الذي يقوم بتنقية الاشعة فوق البنفسجية. ان الانشطة البشرية والصناعية تؤدي الى زيادة الغازات الكيمياوية، وبدأ تركيز الاوزون في الغلاف الجوي بالتناقص لذلك ازداد التخوف من تبعات «الثقوب في الاوزون»(١٨).

والواقع ان مجتمع الدراسة قد عانى وما يزال من تصاعد الغازات في السماء – لاسيما الكبريت– بصورة غير مسبوقة، حيث اشارت المواقع المختصة في قياس نسبة التلوث ان العاصمة بغداد هي المدينة الثانية عالميًا من ناحية تلوث الهواء، هذا الخطر يؤدي الى جملة من الامراض التي تهدد حياة الافراد.

في عصرنا هذا اصبح الافراد لديهم القدرة على تغيير مسارات وخيارات حياتهم. اما في الماضي كانت التقاليد والعادات تشكل تأثيرًا قويًا على مسالك الناس وأساليب حياتهم، وكانت الاعتبارات الطبقية والجنوسية والإثنية والانتماء الديني تسد بعض مسارات الحياة امام الافراد وتفتح أخرى. فالابن البكر لأحد النجارين، على سبيل المثال، في اغلب الاحيان يتعلم مهنة والده وينخرط في مهنة النجارة طيلة عمره. كما ان التقاليد– في العديد من الثقافات–كانت تفترض ان المكان والمجال الطبيعي للمرأة هو البيت، هذا الدور يتم تحديده من قبل والدها وزوجها.

اما الهوية الشخصية للفرد فيما مضى تتحدد وتتشكل ضمن سياق الجماعة او الفئة الاجتماعية التي يولدون وينشأون فيها. وبالمثل كانت القيم والاخلاق واساليب الحياة السائدة لدى الجماعة هي التي تحدد اشارات الطريق الثابتة التي ينبغي ان يتبعونها الافراد في حياتهم(١٩) .

في مجتمع دراستنا مازال تأثير التقاليد واضح، ويسد العديد من مسارات الحياة، الا انها لا تغطي المجتمع ككل، بل تقتصر على جماعات محددة، وحتى هذه الجماعات تتشرب من هنا وهناك، اي من التقاليد السائدة ومن الاشكال الحديثة للحياة، يصبح الفرد كائن هجين. ولا توجد قاعدة رصينة يتصرف على اساسها او يتخذ قرارته الشخصية.

فيما يتعلق بالتلوث والنفايات: تؤكد بعض التقارير ان تلوث الهواء عن طريق انبعاث الغازات السامة في الجو يتسبب في وفاة حوالي ثلاثة ملايين شخص سنويًا في العالم. ويمكن التمييز هنا بين نوعين من تلوث الهواء: فهناك التلوث الصناعي الناتج عن الانبعاثات الصادرة من المجمعات الصناعية والعربات والمركبات وغيرها، والتلوث الداخلي « البيتي» الناجم عن الوقود المستعمل لأغراض الطهو والتدفئة. يؤدي التلوث الى مجموعة واسعة من المخاطر الصحية والامراض مثل: امراض الرئتين، والجهاز التنفسي، واشكال عديدة للسرطان، وامراض القلب، ولا تقتصر الاثار السلبية على الفرد او الحيوان بل تتعداه الى عناصر الطبيعة والبيئة الايكولوجية عمومًا. وفي سياق الحديث عن النفايات بأعتبارها واحدة من مصادر الخطر، تحتل المجتمعات الصناعية المرتبة الاولى دونما منازع، ويطلق على بعض المجتمعات الصناعية الغربي اسم «مجتمعات النفايات» نظرًا لضخامة المواد التي ترمى في القمامة بعد الاستخدامات الاساسية في المجتمعات الاستهلاكية. اما البلدان النامية فيها افتقار كبير لخدمات جمع النفايات مما يؤدي الى تكدسها وتراكمها في الشوارع الرئيسية والمناطق المأهولة او القريبة من التجمعات السكينة، الأمر الذي يؤدي لا محالة الى انتشار الامراض والاوبئة(٢٠).

ارتفعت حدة النقاشات خلال السنوات الماضية بين علماء الاجتماع والاقتصاد والبيئة حول المنافع والمخاطر المرتبطة في انتاج النباتات المعدلة جينيًا، اي النباتات او المحاصيل التي يتم تعديل جيناتها (الموروثات) التي تؤثر في خصائصها وطبيعتها ونموها. ان عملية التعديل الجيني شملت جميع انواع المحاصيل الغذائية والدواجن والحيوانات وظهرت حولها التقارير والدراسات بين مؤيدة ومعارضة(٢١). هذا الخلاف في التقارير والدراسات، والنتائج المتضاربة، يشكل حالة

من القلق للافراد، تارة هنالك تشجيع لمثل هذه المنتجات واخرى تحذر منها، وبالتأكيد للسوق الحصة الكبرى في تشكيل التصورات عن هذا المنتج او ذاك اما «حقيقة» جودة او رداءة المنتج فهي غير محسومة، وهذه احدى نتائج الحياة الجديدة.

اصبحت الكثير من القرارات اليومية في الحياة مليئة بالمخاطرة وعدم اليقين. تشمل المخاطرات اليوم مجموعة من التغييرات الاجتماعية مثل ازدياد عدم الأمن في العمل، وافول تأثير التقاليد في هوية الافراد، وتأكل شكل العائلة التقليدية، ودمقرطة العلاقات الشخصية في المجتمع. ونظرًا الى ان المستقبل الشخصي للأفراد اقل استقرارا وتنبؤًا به مما كان في الماضي، فإن اغلب القرارات تمثل مخاطرات جديدة للأفراد. فالزواج كان واضح المعالم بأعتباره محطة في مسار الحياة وفيه استقرار للحياة الجنسية عند البالغين. اما اليوم – لاسيما في المجتمعات الغربية– يسكن الافراد مع بعضهم دون ان يتزوجوا وتوجد نسب طلاق مرتفعة، وقد اصبح لزاماً على الافراد القيام بتقييم المخاطر في اوضاع ازداد فيها عدم اليقين بشكل كبير. وظهرت في السنوات الماضية، عددًا كبيرًا من الهجومات الارهابية التي زعزعت قناعات الافراد بمدى صلاحية أمن مجتمعاتهم المحلية من اخطار العنف وكيف تستطيع الحكومات حماية مواطنيها. فعملية ركوب طائرة في رحلة داخلية غالبًا ما يشمل مجموعة كاملة من الاجراءات الامنية، مثل استعمال الالآت للفحص الدقيق لكامل الجسم، لغرض التخفيض من مخاطرة المسافرين حتى لا يصبحوا ضحايا. ولان تلك الاجراءات هي حصيلة لطريقة الحياة الحديثة، فإن مثل تلك المخاطرات يضع المجتمع امام اختيارات وتحديات وقرارات جديدة. حتى فيما يتعلق بقرارات بسيطة حول ما نأكل، يتم اتخاذها الان في سياق معلومات وآراء متضاربة حول مزايا الطعام واضراره(٢٢). بالنتيجة يعتقد (انتوني غدنز) ان المخاطر هي سمة من سمات المجتمع الحديث(٢٣). اذ تعددت المخاطر وتنوعت مصادرها ولم تعد تقتصر على جانب معين في الحياة، وهي في حالة تجدد مستمر، وكلما تطورت الحياة ظهرت معها حزمة جديدة من المخاطر على كافة الاصعدة، ويصعب التعامل معها.

الخاتمة:

لقد بيّنت الدراسة ان التحولات العالمية في بداية القرن العشرين أدت الى تفكيك النظام التقليدي للمخاطر، اذ لم تعد مقتصرة على موقع جغرافي او جماعات محددة بل أصبحت كونية وعابرة للحدود التقليدية، ولا تنحصر في الجانب البيئي والصحي فقط انما تتخذ طابع غير مرئي وتشمل مختلف اوجه الحياة. ولم يعد الفرد قادرًا على تحصين نفسه من تلك المخاطر فهي تحيط بنا من كل اتجاه. ان انتشار تسويق المخاطر لا يتقاطع مع منطق التطور الرأسمالي بل يرفعه الى درجة اكثر علوًا، ولا ينظر للمخاطر على انها شر مطلق ينبغي استئصاله نتيجة الاسواق الكبرى التي توفرها تلك المخاوف. ونستنتج ان الفرد يزداد انعزالًا نتيجة فقدان الثقة بالمؤسسات مما يؤدي الى صعود الفردانية. وكما اتضح ان اولريش بيك يؤمن ان الحداثة اسهمت في انتاج المخاطر ويتفق انتوني غدنز مع هذا الطرح فهو يرى ان اغلب المخاطر في عصرنا الحالي هي مخاطر مصنعة وليس من نتاج الطبيعة.

الهوامش:

(١)محمود عبد الله، نظرية المخاطر لدى اولريش بيك وتطبيقاتها في بحوث المخدرات: تحليل ونقد، المجلة القومية لدراسات التعاطي والإدمان، مصر، المجلد ١٣، العدد ١، س ٢٠١٦، ص ٣٤–٣٥.

(٢) د. رشيد جلول، مقاربات سوسيولوجية معاصرة: مجتمع المخاطرة عند اولريش بيك، مجلة العلوم الانسانية لجامعة ام البواقي، الجزائر، المجلد ٨، العدد١، س ٢٠٢١، ص ٤٣٤.

(٣) اولريش بيك، مجتمع المخاطرة، ترجمة: د. جورج كتورة و د. إلهام الشعراني، المكتبة الشرقية، بيروت، ط١، س ٢٠٠٩، ص ٤٤–٤٩

(٤) اولريش بيك، مجتمع المخاطرة، مصدر سبق ذكره، ص ٦٧.

(٥) اوريش بيك، مجتمع المخاطرة، مصدر سبق ذكره، ص ٨٤–٨٥.

(٦) اولريش بيك، مجتمع المخاطر العالمي: بحثًا عن الامان المفقود، ترجمة: علا عادل و هند ابراهيم و بسنت حسن، (المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط١، س ٢٠٠٦، ص ٦١.

(٧) اولريش بيك، مجتمع المخاطر العالمي: بحثًا عن الامان المفقود، مصدر سبق ذكره، ص ٦١

(٨) نفس المصدر، ص ١٠١-١٠٢.
(٩) اولريش بيك، مجتمع المخاطر العالمي، مصدر سبق ذكره، ص ١٠٨.
(١٠) اولريش بيك، مجتمع المخاطر، مصدر سبق ذكره، ص ١٣٣.
(١١) اولريش بيك، ماهي العولمة؟، ترجمة: د. ابو العيد دودو، منشورات الجمل، بيروت، ط٢، س ٢٠١٢، ص ١٦١.
(١٢) جناوي عبد العزيز، براديغمات سوسيولوجيا المخاطر، مجلة العلوم الاجتماعية- جامعة الاغواط، المجلد ٧، العدد ٣٣، س ٢٠١٩، ص ٧٠-٧١
(١٣) Ulrich Beck, Living In The World Risk Society, Economy And Society, Volume 35, Number 3, 2006, 332
(١٤) انتوني غدنز وفيليب صاتن، مفاهيم اساسية في علم الاجتماع، ترجمة: محمود الذوادي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط١، س ٢٠١٨.
(١٥) انتوني غدنز وفيليب صاتن، مفاهيم اساسية في علم الاجتماع، مصدر سبق ذكره، ص ١٠٤.
(١٦) Darryl S.L. Jarvis, Theorizing Risk:Ulrich Beck, Globalization And The Rise Of Thw Risk Society, Lee Kuan School of Public Policy, 9.
(١٧) مريم شريط وكتيبة بغامي، سوسيولوجيا المخاطر كمدخل لدراسة التغير الاجتماعي، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جانفي، المجلد ١٦، العدد ٢، س ٢٠٢٤، ص٢٦٠.
(١٨) انتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط٤، س ٢٠٠٦، ص ١٤١.
(١٩) انتوني غدنز، علم الاجتماع، مصدر سبق ذكره، ص ١٣٦-١٣٧.
(٢٠) انتوني غدنز، علم الاجتماع، مصدر سبق ذكره، ص ٦٤٥-٦٤٦.
(٢١) المصدر نفسه ، ص ٦٦٣.
(٢٢) انتوني غدنز وفيليب صاتن، مفاهيم اساسية في علم الاجتماع، مصدر سبق ذكره، ص ١٠١-١٠٢.
(٢٣) misale fiorenza, the study of risk in the light of social changes: Beck and Giddens, gournal of educational and social and social research، mcser publishing، roma- Italy، 2017، 161.

المصادر والمراجع:

١- انتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط٤، ٢٠٠٦.
٢- انتوني غيدنز- فيليب صاتن، مفاهيم اساسية في علم الاجتماع، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط١، س ٢٠١٨
٣- اولريش بيك، ماهي العولمة؟، ترجمة: د. ابو العيد دودو، منشورات الجمل، بيروت، ط٢، س ٢٠١٢
٤- اولريش بيك، مجتمع المخاطر العالمي: بحثًا عن الامان المفقود، ترجمة: علا عادل و هند ابراهيم و بسنت حسن، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط١، س ٢٠٠٦
٥- اولريش بيك، مجتمع المخاطرة، ترجمة: د. جورج كتورة و د. إلهام الشعراني، المكتبة الشرقية، بيروت، ط١، س ٢٠٠٩
٦- جناوي عبد العزيز، براديغمات سوسيولوجيا المخاطر، مجلة العلوم الاجتماعية- جامعة الاغواط، المجلد ٧، العدد ٣٣، س ٢٠١٩
٧- رشيد جلول، مقاربات سوسيولوجية معاصرة: مجتمع المخاطرة عند اولريش بيك، مجلة العلوم الانسانية لجامعة ام البواقي، الجزائر، المجلد ٨، العدد١، س ٢٠٢١
٨- محمود عبد الله، نظرية المخاطر لدى اولريش بيك وتطبيقاتها في بحوث المخدرات: تحليل ونقد، المجلة القومية لدراسات التعاطي والإدمان، مصر، المجلد ١٣، العدد ١، س ٢٠١٦
٩- مريم شريط وكتيبة بغامي، سوسيولوجيا المخاطر كمدخل لدراسة التغير الاجتماعي، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جانفي، المجلد ١٦، العدد ٢، س ٢٠٢٤

المصادر الاجنبية

١- Ulrich Beck, Living In The World Risk Society, Economy And Society, Volume ٣٥, Number ٣, ٢٠٠٦
٢- misale fiorenza, the study of risk in the light of social changes: Beck and Giddens, gournal of educational and social and social research، mcser publishing، roma- Italy، ٢٠١٧

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

مستوى التسامح الاجتماعي لطلبة الجامعة

الباحث. عبد الرزاق شاكر عبد الله الجبوري
جامعة تبريز/قسم علم النفس التربوي

المستخلص:
– يرمي البحث الحالي التعرف على :
– مستوى التسامح الاجتماعي لطلبة الجامعه.
– وقت اقتصر البحث الاني على الطلاب بجامعة تكريت كلية التربيه قسم العلوم التربويه والنفسيه للمرحلتين الأولى والرابعه للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)
– وقد بلغ مجموع عينة البحث التي اختارها الباحث بالطريقه العشوائيه (٨٠) طالباً وطالبه حيث تبنى الباحث مقياس عمل (٢٠١٤) .
وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبه لطبيعة بحثه وهي معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي وقد اسفرت نتائج البحث ما يلي :–
١– ارتفاع مستوى التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه .
٢– التسامح الاجتماعي له علاقه وثيقه بالقيم والمفاهيم الاخلاقيه لدى الفرد و تعتمد على ذخيرة الفرد من الوعي بالقيم والاخلاق .

الكلمات المفتاحية: التسامح الاجتماعي، طلبة الجامعة.

Abstract:
– The current research aims to identify:
– The level of social tolerance among university students.
– The current research was limited to students at Tikrit University, College of Education, Department of Educational and Psychological Sciences, first and fourth grades, for the academic year (2024/2025).
– The total research sample, randomly selected by the researcher, was (80) male and female students. The researcher adopted the (2014) work scale.
– The researcher used statistical methods appropriate to the nature of his research, namely Pearson›s correlation coefficient and chi-square. The research results yielded the following:
1. A high level of social tolerance among university students.
2. Social tolerance is closely related to the individual›s values and moral concepts and depends on the individual›s awareness of values and morals.

Keywords:social tolerance, university students.

الفصل الأول:

أولاً: مشكلة البحث:

إنَّ فكرة التسامح والتي تعد فكره اخلاقيه ذات ابعاد متعدده ازاء المعتقدات والافعال فهي تقر بوجود الاختلاف بين البشر وتقبل التنوع في انماط العيش والسلوكيات المختلفه بينهم لتباين وجهات نظرهم نحو الحياة ولم يعد المجتمع ينظر للتسامح على انه واقع اخلاقي فحسب بل اصبح اقرب للقاعده الواجبه في مجتمع يتسم بالتنوع والتناقض

(حنفي ، ٢٠٠٣ : ١٧١) .

ويعد نشر روح التطرف واللاتسامح مع الآخر اكبر مشكله نفسيه واجتماعيه يمكن ان تهدد المجتمع القائم على التعددية واحترام الرأي الآخر وان الاصرار عليه هو اصرار على الحاق الاذى بالنفس قبل الآخرين لذى فهو يعد بحق مشكله اخلاقيه يجب تحديدها ليتم التصدي لها مع اختيار الحلول المناسبه . (بوبر ، ١٩٩٥ : ٢٩).

ولاسيما في مجتمع مثل المجتمع العراقي الذي يتشكل من مكونات واقليات متعدده حيث اكد كثير من العلماء اهمية تهذيب واثراء الطلبه ومن هؤلاء الفيلسوف الصيني (كونفوشوس) اذ قال « انك ملكت الناس في سطوت القانون او تحكمت سلوكهم برهبة العقاب قد لايتجنبون اما اذا ارشدتهم بالفضيله ووجهتهم بالقيم والمثل واشد ، بينهم العدالة والانصاف فأنك تنمي في نفوسهم الحب والفضيله ولن يلبثوا طويلاً يصبحوا أسوياء « (الحياني ، ١٩٩٨ : ٢٩).

ولذلك برزت مشكلة البحث الحالي وبما ان عبارة المشكله يجب ان تحمل تسائلاً لذا تطرح الدراسه الحالية السؤال الآتي :

ما مستوى التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه .

أهمية البحث.

تمثل قيمة التسامح ضرورة من ضروريات الاساسيه في الحياة بالمجتمعات وذلك لتأثيره الايجابي لاسيمى في مجتمع مثل المجتمع العراقي الذي يتكون من مكونات واقليات متعدده اذ يسجل مفهوم التسامح حضوره في عمق التجربه الانسانيه في اطار الزمان والمكان والمراحل التاريخيه .

وتقوم قيمة التسامح الاجتماعي على مبادئ اخلاقيه معينه هذه المبادئ تعتمد على عدم انتهاك البعد الانساني للاخرين ويمكن ان يحدد ذلك عندما تكون هناك محاوله لفرض وجهة نظر مختلفه او مطلب بأن يتصرف الشخص بطريقه تتعارض مع معتقداته الخاصه او معتقدات الآخرين في الوقت نفسه

كما ان اساس التسامح للاخرين الحق الذي لا يرفض السعي الى الحقيقه والبحث عنها عبد الوهاب(٢٠٠٥ : ٢٤٥) .

ويذكر واطسون(، ١٩٧٣ :٢٣) ان للتسامح الاجتماعي اهميه كبيره في حياة الفرد والمجتمع الواحد والمجتمعات المختلفه من دون تمييز ولا تفضيل سيكون الاستقرار النفسي والاجتماعي هو السمه المميزه للمجتمعات المتسامحه مما ينعكس بالاخر على الصحه النفسيه لبنائها ويتبع فرصاص أكبر للتقدم والازدهار.

والتسامح الاجتماعي ببساطه يعني التحرر من الكراهية والحقد وقبول الآخر المختلف معنى في الرأي والفكر والاسلوب الذي يعده في التعامل مع الحياة وما الى ذلك ومن ثم الترحيب بتطور المجتمع ورقيه فالتسامح يبدأ في احضان الام وفي العائله وبين الاقارب والاصدقاء وبما ان الانسان يولد وينمو داخل هذه المؤسسات فأن تسامحه هو الذي يجعله ينضم لفنه ويمنحه عضوية الجماعه التي نتمي اليها ذلك ان الحب عاطفه بشريه اساسها الموده والتسامح.(عبد الله ، ١٩٨٩ : ١١٩).

إنَّ اهمية التسامح تأتي من الحاجه الى اظهار نوازع الخير والتخلص من نوازع الشر في النفوس وهو من تجليات النزعة الانسانيه الخلاقة تلك النزعه المنبعثه من الفطره الشفافه النقيه وبقدر ما يظهره التسامح من نوازع الخير في الذات فأنه في الوقت ذاته يطفئ نوازع الشر في الآخر وتكمن الحاجه اليه كون الخطاء يصدر من الجميع وأن البشر ليسو منزهين عنه وأن كل واحد منهم معرض الى ان يسلك في هذا الاتجاه(مفلح ، ٢٠٠٩ : ٢٢) .

نظرًا لأهمية التسامح الاجتماعي ودوره الحيوي في تعزيز جودة العلاقات الإنسانية، فقد حظي باهتمام واسع من قِبل العديد من الباحثين والمتخصصين في مجال علم النفس. وقد أفرز هذا الاهتمام عددًا من الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية بين التسامح الاجتماعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية المهمة

في حياة الفرد.

وقد اسفرت نتائج دراسة (ميشيل (١٩٦٣) عن وجود علاقه موجبه بين التسامح الاجتماعي والذكاء العاطفي والضمير الحي والمغامرة والحساسيه والسيطرة على سلوك (ميشيل ، ١٩٦٣ : ٣٩).

وايدت دراسة (سكوديل ومرسين(١٩٥٣) ان الفرد المتسامح اجتماعياً يتمتع بقابليه على التعاطف والتي تجعله المتفهم للافراد الآخرين والظروف المحيطه بهم ويتحاشى التصادم معه (سكوديل ومرسين ، ١٩٥٣ : ١١٠).

الاهميه النظريه .

تتضح اهمية الدراسه من الناحيه النظريه فيما يمكن ان تظفيه الى المعرفه العلميه حول موضوع التسامح الأجتماعي فعلى الرغم من كثرة الدراسات العربيه والاجنبيه التي تناولته الا انه لم يدرس لدى شريحه ، مهمه افرزها الواقع العراقي الجديد ولدى فئة طلاب الجامعه

الاهمية التطبيقيه .

تسهم الدراسة الحالية من الناحية التطبيقيه في الآتي :-

١ . توفير مقاييس تتمتع بخصائص سيكومتريه مناسبه للبيئه العربيه عموماً والى البيئه العراقيه بشكل خاص لقياس وتشخيص التسامح الاجتماعي .

٣ . يمكن ان تسهم الدراسه الحاليه في تصميم برامج ارشاديه مناسبه لتنمية التسامح الاجتماعي وترجية مشاعر الطلبه الى الجوانب الايجابيه في الشخصيه لتحقيق درجه عاليه من التوافق والشعور بالسعاده.

اهداف البحث.

يهدف البحث الحالي التعرف الى :-

١ . التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه

حدود البحث.

يقتصر البحث الحالي على طلاب جامعة تكريت كلية التربيه محافظة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م

تحديد مصطلحات.

التسامح الاجتماعي

لغة :- جاءت مفردة التسامح في المعجم الوجيز ولسان العرب مشتقه من (سمح) مسامحاً وسماحه :

اي بذل في سر واليسر عن كرم وسخاء (سمح) – سماحه – سموح : اي لان وسهل فهو سمح سميح و(سماحه) أي عفى عنه – يقال في الدعاء : سامحك الله والسماحه اي الجود والكرم . والسمح : يقال شريحه سمحه اي فيها يسر وسهوله (عماشه ، ٢٠٠٣ : ١٨٠) .

اصطلاحاً عرفه كل من :-

. روكيش (١٩٦٠)

على انه قيمه اخلاقيه يحملها الفرد تترتب عليها اساليب تفكيره وسلوكه واتجاهاته وتتجلى مواقف تتطلب الاستعداد لتقبل وجهات النظر المختلفه فيما يتعلق باختلاف السلوك والرأي والمكانه الاجتماعيه والدين والقيم الاخلاقيه دون الموافقة عليها .

. كنغ (١٩٧٦)

يتجسّد السعي إلى تحقيق المساواة في المعاملة بين جميع الأفراد، بما في ذلك أولئك الذين نختلف معهم في الرأي أو المعتقد أو الفكر، في التزام إنساني وأخلاقي يعكس احترام التنوع. ويتطلب هذا السعي محاولة فهم الآخر المختلف

والتعاطف معه، بما يعزز من قيم التعايش والتسامح في المجتمع .

. عاقل (١٩٨٨)

موقف من عدم التدخل في سلوك الآخرين ومعتقداتهم وتحمل الشده وغيرها من المثيرات .

التعريف النظري

يرى (اسحق ،١٩٩٣ : (٦٤) ان التسامح ارضاء المرء بدايه برأيه واعتقاد الصحه فيه واحترام رأي الغير كائنا من كان رجوعاً الى معاملة الناس بما يريد ان يعملوه به فهو على يقين لما يراه لا يقطع بلزوم الخطاء في رأي سواه وعلى رغبته في تطرف رأيه للاذهان ولا يمنع الناس من اظهار ما يعتقدون

تبنى الباحث تعريف روكيش (١٩٦٠)كون المقياس الذي تبناه الباحث (عمل ٢٠١٤) قد اعتمد هذا التعريف.

التعريف الاجرائي

تم احتساب الدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب استنادًا إلى إجاباته على فقرات مقياس التسامح الاجتماعي المعتمد في الدراسة .

الفصل الثاني:

الاطار النظري ودراسات سابقة

الاطار النظري

مفهوم التسامح الاجتماعي

لقد خلق الله الناس مختلفين ، قال تعالى ((ولو شاء ربك لجعل الناس امة واحده ولايزالون مختلفين. ((١١٨) إلا من رحم ربك)) الايه ((١١٨) (١١٩) هود)) ، لكن الاختلاف بين الناس في اجناسهم ولغاتهم وعقائدهم لا ينبغي ان يكون منطلقاً او مبرراً للنزاع والشقاق بين الامم والشعوب بل الاحرى ان يكون هذا التنوع والاختلاف دافعاً الى التعاون والتألف بين الناس للوصول الى ما يصبون اليه من تبادل للمنافع والتعاون على تحصيل المعايش و إثراء للحياة والنهوض بها. (مفلح ٢٠٠٩ : ٢٢).

وهذا يعني ان المرء حراً في التمسك بمبادئه ومعتقداته واراءه وانه يقبل ان يتمسك الاخرون بمعتقداتهم وارائهم ايضاً كما ان الاختلاف من طبيعة الاشياء فلابد من الاقرار باختلاف البشر بطبعهم ومصيرهم واوضاعهم ولغاتهم وسلوكهم ومعتقداتهم وعده امراً طبيعياً وهذا يقود الى الاقرار بعفتهم والعيش بسلام وداد الزبيدي ،(٢٠٠٧ : ١١٢).

وانبثق مفهوم التسامح كمفهوم فلسفي تربوي اساساً من عنصر التنوير في القرنين السابع عشر والثامن عشر.

ويعد الفيلسوف الانكليزي (جون لوك ، ١٦٣٢ – ١٧٠٤) من اقوى المدافعين عن التسامح عندما نشر رسالته في التسامح سنة (١٦٨٩) وكان يقصد التسامح الديني بمعنى انه ليس من حق احد ان يقتحم بأسم الدين الحقوق المدنيه والامور الدنيويه ، ولذلك فادى بضرورة الفصل بين الدوله والكنيسه حيث يقول الدولة مهمتها الحفاظ على حقوق الافراد ولا علاقه لها مطلقاً بخلاص النفوس والكنيسه هي مجرد جمعيه حره ارادية ليسلها ان تتدخل في الايمان والاولويات هنا للدوله ومصلحتها القوميه (جون لوك ، (١٦٣٢– ١٧٠٤) .

أما مفهوم التسامح لدى(فولتير) وغيره من فلاسفة القرن الثامن عشر فهو ما يتصف به الفرد من ظرف وانس وادب تمكنه من معايشة الأفراد الآخرين رغم اختلافهم عنه فيقول فولتير (انا لا اؤمن بكل ماتيرد ان تقول ولكنني سأدافع حتى الموت عن حقك في ان تقول ماتريد) .

والتسامح الاجتماعي يساعد على ممارسة النقد الذاتي اذ انه يدفع الى توجيه الافكار نحو الحقيقه والوصول الى جوهر الفكره واصلاتها لا التفكير بنزعات النفس والهوى الملازمة للفكره وهنا يمكن التصور كيف يمكن ان يحافظ المتسامحون على الروح النقديه وتكون لديهم القدره على تجاوز المشكله والاحداث التي تحيط بهم.

فهو خيار اخلاقي بغض النظر عن الذوق الشخصي او النزاعات الفرديه وانه يمثل منظومه ثقافيه وحضاريه لا يمكن التنازل او التخلي عنها وذلك لارتباطها بجملة واجبات وحقوق كل انسان كالملكيه الخاصه والحريه الشخصيه والكرامه الانسانيه والنزعه الفرديه وحماية حقوق الآخرين والتواصل الانساني الحضاري المعنوي بين كافة بني البشر بما يجعل التسامح ضرورة حتميه.(المزين ، ٢٠٠٩ : ١١٤).

يؤدب النفس بأداب اخلاقيه وهو ادب انساني رفيع يدع صاحبه الى الترفيع عن العدل مع القدره عليه الى ما هو افضل منه وهو الاحساس بمن له عليه الحق الامر اللذي يؤدي الى نبذ الجفاء والاختلاف وشد اواصل اللحمه والمحبه بين افراد المجتمع وتحقيق الانسان في الارض على اكمل وجه وتعايش الانسانيه جميعاً في وئام .

ويتجلى ذلك كون التسامح الاجتماعي منظومه اخلاقيه قيميه وانسانيه تحكم السلوك الاخلاقي للانسان واليه لضبط هذا السلوك ونهجاً لثبات المفهوم وتمكنه في العقل والقلب والسلوك وبعباره اخرى فالتسامح اخلاقياً واجتماعياً يعني قبول الآخر بحقه بالوجود والحريه والحياة والتعبير عن مشاعره ومعتقداته مهما كان دينه وعرقه ومذهبه عبر اخضاع الفرد قناعته الخاصه لمقتضيات الحياة مع الآخرين (الجبوري ، ٢٠١٠ : ١٣١).

التسامح خلق اجتماعي يدل على سهولة صاحبه وحسن تسامحه وتعامله مع الناس والتسامح هدى مستمد من نصوص القرآن الكريم والسنه النبويه وهو من شيم العظماء يدل على النضج والتعقل والرزانه والحكمه ولهذا جائت الشريعه الاسلاميه تدعو الى التسامح وتحظ عليه بل وتأمر به للمحافظه على بناء الاسره والمجتمع من التصدع واغلاق الطرق الموصله الى الشقاق والخلاف والفرقه وكان في مقدمة من سلك هذا المنهج الرسول محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) وقد اقتدى به كل صاحب نفس كبيره وهمه عاليه احتمالاً للناس وصبراً عليهم وقبول ماتيسر من اخلاقه وحسن تعاملهم والتغاضي عن هفواتهم.

فوسعوا الناس باخلاقهم وحسن تعاملهم وبالرغم من أن منظومتهم الثقافيه مازالت تحكمها العصبيه الا اننا بحاجه ماسه وضروريه الى السير نحو مبادء التسامح والاعتراف بالآخر في ثقافتنا والتمسك بها لبناء ثقافه ومعرفه تبداء حسن الذات وتشترك مع الآخر لتكون هناك جدارة للاخر والاسهم في صناعة الانسانية جمعاء.

ان التسامح له دور مهم على المستوى الشخصي في الفرد المتسامح مع ذاته ومع الآخرين لينعم بالاحساس بارضى والطمأنينه وينعم بحياة اجتماعيه جيده وسعيده مما يجعله فرداً منتجاً منشغلاً بجمله وليس منشغلاً بخلافات وصراعات لاداعي لها(عماشه ، ٢٠١٣ : ١٨٠) .

أصبحت الحاجة إلى التسامح الفعّال والتعايش الإيجابي بين الأفراد والشعوب أكثر إلحاحًا من أي وقت مضى، في ظل عالم يشهد تقاربًا متزايدًا بين الثقافات وتفاعلاً مستمرًا بين الحضارات. وقد ساهمت ثورة المعلومات والاتصالات، إلى جانب التقدم التكنولوجي الهائل، في إزالة الحواجز الزمانية والمكانية بين الأمم، حتى بات العالم أشبه بقرية كونية يتشارك سكانها التحديات والفرص على حدٍّ سواء (زقزوق .٢٠٠٤ :٢٧٧).

أهداف التسامح الاجتماعي

يمكن ابراز الاهداف التي تسعى اليها قيم التسامح منها :

١ . زيادة الوعي والمعرفه بمن يقف وراء اثارة المشاعر وكشف مخططاتهم وهذا الامر من شأنه ان يبعد التفكير للقضايا الاخلاقية .

٢ . تهيئة وتفعيل افكار واراء النخب الثقافيه للاعتراف بالواقع .

٣ . التأكيد على ان ثقافة الاقصاء والتهميش واستخدام العنف ضد الآخر لن تصل اي من الاطراف الى بر الامان وهذا لن يكون الا من خلال الحوار العقلاني الحر .

٤ . السعي الى تفعيل دور قيم التسامح والحوار مع الآخر عن طريق وسائل الاعلام .(زين الدين ، ٢٠١٢ : ٥٣٥).

الاسلام وقيم التسامح

القيم ضوابط السولك الانساني وهي احكام ومعايير للبناء الاجتماعي الذي ينتمي اليه الانسان فالفرد عندما يسلك سلوكاً معيناً لو يختار من بين بديلات فأنه يختار في ضوء التوجيهات القيميه التي يفرضها عليه بنائه القيمي كما ان البناء الاجتماعي لاي مجتمع انساني يتكون من بناء معياري من القيم يحدد هوية المجتمع وشخصيته ولهذا فأن اي اختلال في البناء القيمي للفرد والمجتمع ينعكس على جة انب الحياة الفردية والاجتماعيه والقيم الاخلاقيه توجه سلوك الفرد نحو العادات المقبوله اجتماعياً. (علي ، ٢٠٠٧ : ٣٦٧).

ان رسالة الاسلام في مجموعها رساله قيميه واخلاقيه تهدف الى تحقيق سعادة الانسان في دنياه واخرته ولقد حرص الاسلام ان يعد افراده بالثمار الطبيعيه من وراء تمسكهم بالقيم والمباده الاسلاميه. (علي ، ٢٠٠٧ : ٣٦٧).

الالفاظ التي وردت في القرآن الكريم الداله على منعى التسامح :-

اولاً . الغفران : هي ستر الذنوب وعدم كشف عورات المذنبين وهي بذلك من ارفع اخلاق التسامح مكانه وقال ابن منظور الغفور والغفار وهما ابنية المبالغه ومعناها الساتر لذنوب عباده المتجاوز عن خطاياهم وذنوبهم .

ثانياً . العفو : هو القدرة على تجاوز الذنب وترك العقاب عليه ((وهو الذي يقبل التوبه عن عباده ويعفو عن السيئات ويعلم ما تفعلون)) (الشورى / ٢٥)

ثالثاً . الصفح : وهو ترك التأنيب وهو ابلغ من العفو فقد لعفو ولا يصفح ((فأعفوعنهم واصفح ان الله يحب المحسنين)) (المائده / ١٣) .

الاتجاهات النظريه لتفسير التسامح الاجتماعي.

اولاً . نظرية التمركز العرقي لسومنر : يعد التسامح الاجتماعي على وفق نظرية سومنر احترام الفرد للاعدات والتقاليد للمجتمعات الاخراى ومخالطتها وعدم الابتعاد عنها مع احترام عادات المجتمع وتقاليده ويعود تطور التسامح على وفق هذه النظريه الى اساليب التنشأه الاجتماعية التي يتبعها الوالدان مع ابنائهم وبهدها تأكيدهم على عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمون اليه وابتعادهم ورفظهم لعادات وتقاليد المجتمعات الاخراى .

ويتضح التسامح من خلال هذه النظريه من خلال اربع فرضيات هي :-

١ . ان هناك انفتاحاً بين افراد المجتمع الواحد وهذا الانفتاح له قيمه ثقافيه في مجمعتهم .

٢ . تسود بين المجموعات المختلفة وجهات نظر إيجابية متبادلة، تعكس قدراً من التفاهم والاحترام المتبادل.

٣ . يظهر التسامح والتعصب بين أفراد المجتمع الواحد بدرجات متفاوتة.

٤ .من الظروري ان توجد درجه من الاهتمام بالمجتمع الاصلي من دون تقليل من شأن المجتمعات الأخرى.

ثانياً. نظرية انساق المعتقدات لروكيش :

قدم نظرية انساق المعتقدات ملتون لوروكيش ودعمها هو وزملاءه بالعديد من الدراسات تصوراً نظرياً عن صورة بناء المعتقدات وتميزها عن مضمون البحوث التجريبيه اذ قدم روكيش المعتقدات بحيث يعد ذلك اضافته الشخصيه الى هذا الجانب.(عبد الله ، ١٩٨٩ : ١١٩).

يرى روكيش أن الجوانب السلوكية والمعرفية تنتظم جميعها ضمن إطار نسقي شامل يُعرف بـ «نسق المعتقدات الشامل»، والذي يتسم بوجود تفاعل وترابط وظيفي بين مكوناته المختلفة. ويعبّر هذا النسق عن تصورات الفرد ومعارفه المتعلقة بذاته وذات الآخرين. وتكمن إحدى وظائف هذا النسق في كونه أداة للفرد تساعده على إصدار الأحكام، وتحقيق نوع من التوافق النفسي والاجتماعي، سواء في فهمه لذاته أو في إدراكه للآخرين، بما يسهم في تعزيز الشعور بتحقيق الذات.(خليفه ، ٢٠٠٠ : ١٤٩).

قدّم روكيش تصوره حول بنية المعتقدات من خلال تمييزه بين نمطين من التفكير في إطار نظريته، وهما: نمط التفكير المنفتح ونمط التفكير المنغلق. ويرتبط النمط الأخير بحالة الانغلاق المعرفي، التي عرّفها روكيش بوصفها تنظيمًا معرفيًا يتصل بمعتقدات الفرد ولا معتقداته حول الحقائق والوقائع ومفهوم السلطة المطلقة. ويؤدي هذا التنظيم إلى تشكيل

نماذج غير متسامحة في مقابل نماذج أخرى تتسم بالتسامح تجاه الآخرين. ويرى أن هذا النسق يمتد على طيف يبدأ من الانفتاح الذهني وينتهي بحالة الانغلاق الفكري.(زين الدين ، ٢٠١٢ : ٥٣٥) .

وهذان النمطان من وجهة نظره يمثلان البناء المعرفي للفرد والذى يقوم على مجموعه من المعتقدات التى تنظم فى نسق او نظام يكون البناء المعرفي الخاص لكل فرد وفى ضوء هذا البناء يتم ترتيب انماط التفكير والتى تكون اما منغلقه او جامده واما متفتحه يشير رونكيش يُشير روكيش إلى أن كل فرد يمتلك آلاف المعتقدات المرتبطة بمختلف جوانب الحياة، والتي تتناغم جميعها داخل نسق شامل منظّم يُطلق عليه ‹نسق المعتقدات الشامل›، ويُعبّر هذا النسق عن البنية المتكاملة لمعتقدات الفرد وكيفية ارتباطها وتفاعلها فيما بينها. (علي ، ٢٠٠٧ :٣٦٧).

وتناول روكيش التنظيم المعرفي الشخصي من خلال ثلاثة ابعاد رئيسيه هي :

١ . بعد المعتقدات واللامعتقدات :

عد المعتقد واللامعتقد وحده اساسيه لتحليل هذه النظريه اذ يمكن القول ان المعتقد من اكثر الأمور التي يتقبله الفرد ويمثل نسق المعتقدات كل الاتجاهات والتوقعات الشعوريه واللاشعوريه التي يتقبلها الشخص في وقت معين كحقيقة العالم الذي نعيش فيه اما نسق اللامعتقدات فيتكون من سلسله من الانساق الفرعيه يحتوي على كل الاتجاهات والتوقعات الشعورية واللاشعوريه التي يرفضها الشخص في زمن معين بوصفها زائده . (البدري ، ٢٠١١ :٥٦).

٢–البعد المركزي المحيطي :

تختلف المعتقدات في درجة مركزيتها، وهو مصطلح يُستخدم غالبًا كمرادف للأهمية المركزية. ويُقصد به التأثيرات والتبعات التي يحملها معتقد معين على معتقدات أخرى، مما يعني أن المعتقدات الأكثر أهمية تكون مترابطة فيما بينها وتقع في مركز النسق، على عكس المعتقدات الأقل أهمية التي تُصنف كمعتقدات محيطية أو بعيدة عن المركز.

وتتميز هذه المعتقدات المركزية أو القريبة من المركز بثلاث خصائص رئيسية هي:

أ– انها تعنى بوجودية الفرد والهويه الذاتيه او الفرديه.

ب –هي المعتقدات التي يشترك فيها الفرد مع الآخرين.

ج– أنها معتقدات تعتمد على الخبره مباشرة.(جابر وحميد ، ٢٠١٢ : ١٦٥).

٣–بعد منظور الزمن:

يفترض روكيش أن منظور الزمن يشكل بُعدًا إضافيًا في اتساق المعتقدات وعدم اتساقها، حيث يشير هذا البُعد إلى معتقدات الفرد المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل، بالإضافة إلى الطبقة التي يرتبط بها كل من هذه المعتقدات وعلاقاتها المتبادلة مع بعضها البعض (جابر و حميد ٢٠١٢ ، ١٦٤) وهذا النسق الشامل يكون البناء المعرفي للفرد ويترتب على هذا البناء المعرفي للفرد تفكيره سلوكه واتجاهاته شتى والتي قد توفصف بأنها سلوكيات واساليب وتفكير منفتح وتكون له القدره على التسامحوالتعايش والتواصل مع افكار الآخرين او توصف بأنها اساليب تفكير منغلق ، لا يوصف بأنه متسامح على اساس ما يؤمن به من معتقدات وانما على اساس اسلوبه في تناول هذه المعتقدات وان تسامحه لا يكون في مجال واحد بل في عدة مجالات كالمجال الاجتماعي والديني والفكري والسياسي (الحلبوسي ، ٢٠٠٢ : ١٦٣) .

يرى روكيش أن الأفراد يُنظّمون ضمن نظام المعتقدات على امتداد متصل ثنائي القطب، حيث يقع الأشخاص مفتوحو الذهن في أحد القطبين، بينما يتمركز الأشخاص منغلقو الذهن في القطب المقابل ، ويتصف الأفراد مفتوحو الذهن بالمرونه والاستعداد لتقبل الاراء الجديده وحتى المختلفه (خليفه ، ٢٠٠٠:١٥٠) وكذلك يبدو اتجاهات ايجابيه كالتسامح نحو الجماعات الخارجيه والاقليات وقلة التركيز العنصري ومعارضة التمييز والاعتقاد بمساواة المرأه والرجل وكذلك يتسمون بالاتساق وعدم التناقض. (كفافي ، ١٩٨٣ : ٨٧).

لذا فالشخص الذي يكون متفتح ذهنياً يكون متسامحاً وتأثير السلطه فيه قليل ويكون غير متشكك فيما يتعلق

بالفكار الجديده وغير متمسك بالفكار التقليديه فضلاً عن عدم تعصبه مع الأفراد الآخرين معه بعاداتهم وتقاليدهم والتي تختلف عن معتقداته وتقاليده ويعزى هذا الى تفتح الذهن والتحرر من الضغينه.

الا ان جوهر التمايز بين ذوي العقليات المنعلقه و منفتحه هو القدره كما اشار روكيش وقد اعطى روكيش توصيفاً للعقل على التفريق بين منادر المعلومات والعمل على تقييمها المتفتح – والعقل المنغلق والشكل (١) يوضح ذلك :

شكل (١)توصيف روكيش للعقل المنفتح والعقل المنغلق

العقل المنفتح	العقل المنغلق
انخفاض نسبي في مقدار رفض الانساق الفرعيه لعموم الاعتقاد عن كل نقطه	ارتفاع نسبي في مقدار رفض الانساق الفرعيه لعموم الاعتقاد وعدم الاعتماد
وجود ارتباط بين العناصر الجزئية داخل وبين انساق الاعتقاد وعدم الاعتقاد	وجود عزله بين العناصر الجزئية داخل وبين انساق الاعتقاد وعدم الاعتقاد
نسبة التفاوت في درجة التمايز يبين انساق الاعتقاد وعدم الاعتقاد واطئه	نسبة التفائل في درجة التمايز بين انساق الاعتقاد وعدم الاعتقاد عاليه
التمايز المرتفع نسبياً داخل انساق عدم الاعتقاد	التمايز ضئيل نسبياً داخل انساق عدم الاعتقاد

ويمكن الافتراض مبدائياً ان الافراد متفتحي الذهن اي المتسامحين اجتماعياً قادرون على تحقيق انفتاح معرفي وبالتالي سلوكي على الثقافات المنبر لهم ، على عكس المنغلقين ذهنياً .

الدراسات السابقه:

١ . دراسة محمد (١٩٩٩)

(التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه وعلاقته بأساليب التنشأه الاجتماعيه)

استهدفت الدراسه التعرف على وجود علاقه بين التسامح الاجتماعي وعلاقته باساليب التنشأه الاجتماعية لدى طلبة الجامعه وقام الباحث ببناء مقياس التسامح الاجتماعي وتضمن (٣٤) فقره وتم تطبيقه على فئة عددها (١٨٠) طالباً وطالبه من طلاب الجامعه وتبنى الباحث مقياس اساليب التنشأه الاجتماعيل لـ (الجاف (١٩٩٨) لتطبيقه على نفس العينه واسفرت الدراسه عن وجود علاقه ايجابيه بين اساليب التنشأه الاجتماعيه التي يتبعها الاباء والامهات مدى التسامح الاجتماعي لدى ابنائهم من الطلبة الجامعيين (محمد ، ١٩٩٩ : ٧٤)

٢–دراسة شقير (٢٠١٠)

مستويات التسامح لدى شرائح عمريه متنوعه من الجنسين هدف هذه الدراسة إلى التعرف على معدلات انتشار التسامح لدى فئات عمريه مختلفه(مراهقه – رشد– وسط عمر) من الجنسين ، ومعرفة الفروق بينها والفروق بين الجنسين في درجة التسامح . واجريت الدراسه على (٦٠) مراهقاً ومراهقه بالتعليم الثانوي مناصفه بين الجنسين و (٥٠) راشداً بكلية التربيه مناصفه و (٤٠) فرداً في وسط العمر مناصفه من الاداريين بجامعة تكريت مناصفه ، طبق مقياس التسامح من اعداد الباحث واسفرت النتائج :

أ– ارتفاع مستوى التسامح لدى الذكور مقارنه بالاناث وانخفاض مستوى التسامح .

ب –تراس المستوى المتوسط للتسامح لدى افرد العينه.

ج– عدم وجود فروق بين الجنسين في التسامح .

٣–دراسة عيدي (٢٠١٠)

دراسة مقارنة التسامح الاجتماعي وفقاً لمستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعه

ان التعرف على وجود علاقة بين التسامح الاجتماعي وعلاقته بالذكاء لدى الطلبه العراقيين العرب في جامعة تكريت هو هدف هذه الدراسة وقام الباحث ببناء مقياسي الأول مقياس الذكاء الثقافي وتضمنت (٤٠) فقره ، ومقياس التسامح الاجتماعي وتكون من (٢٩) فقره وتم تطبيقه على عينة البحث (٣٠٠) واسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي :

أ– ان افراد العينه يحضون بدرجه من الذكاء الثقافي اعلا من الوسط .
ب –ان افراد العينه يتمتعون بدرجه تقع ضمن الحدود الوسطى على مقياس التسامح الاجتماعي.
ج– هناك فروق ذات دلالات احصائيه في التسامح الاجتماعي بين الطلبة العراقيين والعرب في جامعة تكريت من ذوي الذكاء الثقافي العالي والطلبه من ذوي الذكاء الثقافي الواطئ لصالح ذوي الذكاء العالي.
٤–دراسة عبد الله (٢٠١١)
(التسامح الاجتماعي وعلاقته بالتخصص والجنس واساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة بغداد)
استهدفة الدراسة التعرف على التسامح الاجتماعي وعلاقتة بالتخصص الجنسي واساليب المعاملة الولديه عند طلاب جامعة بغداد ، قام الباحث ببناء مقياس للتسامح الاجتماعي وتضمن (٤٠) فقره وتم تطبيقه على عينه بلغ عددها (٥٠٠) طابلاً وطالبه من طلبة الجامهة وتبنى الباحث مقياس اساليب المعاملة الوالديه لـ (المهداوي ، (١٩٩٨) وتضمن (٣٢) فقره على العينه نفسها واسفرت الدراسه :
أ– انخفاض مستوى التسامح الاجتماعي لدى افراد العينه ويرى الباحث ان الطلبة يعانون من مشكلة التسلط وعدم التسامح.
ب– لا توجد فروق في التسامح الاجتماعي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.
ج– لا توجد علاقه بين التسامح الاجتماعي واساليب المعامله الوالديه التي يتبعها الاباء والامهات لدى ابنائهم من الطلبة الجامعية .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل المنهجية والإجراءات المعتمدة في هذا البحث، والتي تهدف إلى تحقيق أهدافه الأساسية. ويشمل ذلك تحديد المنهج المتّبع، ووصف المجتمع الأصلي للبحث، وتوضيح خصائص العينة وطريقة اختيارها، إلى جانب عرض الأدوات المستخدمة وإجراءات القياس، بالإضافة إلى بيان أبرز الوسائل الإحصائية التي تم توظيفها في تحليل البيانات.

أولاً: منهجية البحث

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج يُعنى بجمع البيانات المتعلقة بعدد من المتغيرات، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بينها، وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية. كما يسعى هذا المنهج إلى تقدير قوة تلك العلاقة والتعبير عنها بصورة كمية من خلال استخدام ما يُعرف بمعامل الارتباط (ملحم ،٢٠٠٠: ٣٥٠).
وقد عرفه ابو علام (١٩٩٨) البحوث الارتباطيه بأنها البحوث التي تدرس العلاقه بين المتغيرات او التنبؤ بحدوث متغيرات من غير متغيرات اخرى مستخدمه في تلك الاساليب الاحصائيه المناسبه.(ابو علام ، ١٩٩٨ : ٢٣٤).
ويعد هذا المنهج مناسباً لهذه الدراسه لانه يقوم على جمع البيانات بهدف وصف مستوى التسامحالاجتماعي لدى طلبة كلية التربيه .

ثانياً. مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة تكريت كلية التربية للعام الدراسي(٢٠٢٥ – ٢٠٢٤
ثالثاً . عينة البحث
تم انتقاء عينة البحث بطريقه عشوائيه من طلاب كلية التربيه من المجتمع الاصلي وبلغ العدد الكلي (٨٠) موزعين على طلاب المرحله الاولى والمرحله الرابعه وكما موضح بالجدول.

جدول (١)عينة البحث

القيم	المرحله	الجنس	ذكور	اناث	المجموع الكلي
علم النفس	الأولى	ذكور	٢٠	٢٠	٤٠
	الرابعه	اناث	٢٠	٢٠	٤٠
	المجموع		٤٠	٤٠	٨٠

وصف الأداة

تقابلها اربع بدائل(دائماً–غالباً–احياناً–نادراً) وتعطي لها التصحيح (٤–٣–٢–١)كما موضح بالجدول (٢) .

جدول (٢)أوزان بدائل الاستجابة لمقياس التسامح الاجتماعي

بدائل الإجابة وزن الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً
الفقرات الإيجابية	٤	٣	٢	١
الفقرات السلبية	١	٢	٣	٤

وبناءً على ذلك، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب تبلغ (١٢٠)، في حين تمثل (٣٠) أدنى درجة ممكنة، أما المتوسط النظري فقد بلغ (٧٥). وقد تم تصحيح الاستمارات استنادًا إلى اختيارات أفراد العينة لأحد البدائل المحددة في مقياس الدراس.

الخصائص السيكومترية للمقياس .

يُعدّ حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية من الإجراءات الأساسية والضرورية عند بنائها، وذلك لضمان دقتها وصلاحيتها في قياس ما صُممت لقياسه. فكلما ازدادت الخصائص السيكومترية المدروسة لمقياسٍ معين، ارتفعت مؤشرات صدقه وثباته، مما يعزز من إمكانية الوثوق بالمقياس، وبالتالي الاعتماد على النتائج المستخلصة منه بدرجة عالية من المصداقية.

تُعدّ المقاييس النفسية الجيدة تلك التي تتوافر فيها مجموعة من الخصائص الفنية التي تضمن دقة أدائها، ويُعدّ الصدق والثبات من أبرز هذه الخصائص. ويؤكد المتخصصون في مجال القياس النفسي على أهمية التحقق من هاتين الخاصيتين، إذ يُشكّلان أساسًا في الحكم على جودة المقياس ومدى قدرته على قياس الظاهرة المستهدفة بشكل دقيق ومطرد (علام ، ١٩٨٦ : ٢٠٩) إذ إن دقة البيانات والدرجات التي يتم الحصول عليها من هذه المقاييس تعتمد بشكل أساسي (عبد الرحمن ،١٩٨٨ : ١٥٩).

وفيما يأتي الخطوات التي اتبعها الباحث لغرض التحقق من خصائص الصدق والثبات المقياس التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه.

صدق اداة المقياس

تعد خصيصة الصدق من اهم الخصائص القياسيه الواجب توفيرها في المقاييس النفسيه ، ويعد التحقق منها اجراء ضرورياً في بدايات بناء اي اداة ذلك لانه يشير الى قدرة الاداة على قياس السمه او الخاصية التي وضعت من اجل قياسها(ابو جلالة ، ١٩٩٩ : ١٠٨).

وقد عمد الباحث الى التحقق من صدق مقياس البحث الآلي باستعمال مؤشرين للصدق هما :

الصدق المحتوى(الصدق الظاهري) وصدق البناء ، وعلى النحو الآتي :

١– الصدق الظاهري:–

يُقصد بالصدق الظاهري أن تشير الأداة، من حيث عنوانها ومظهرها الخارجي، إلى أنها تقيس السمة التي وُضعت من أجلها. ويتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال الفحص المبدئي لفقرات الأداة، وذلك بعرضها على

مجموعة من المتخصصين والخبراء في المجال. ويهدف هذا الإجراء إلى التأكد من أن الأداة بالفعل تقيس السلوك المستهدف، أو العكس (دويدري، ٢٠٠٠: ٣٤٦). وفي هذا البحث، تم الحصول على الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس، بلغ عددهم خمسة خبراء. ملحق (١) وقد اتفقوا على ان الفقرات تقيس المجالات التي اعدت لقياسها والجدول (٣) يوضح ذلك

٢- الثبات :

طبق المقياس على عينه مؤلفه من (٤٠) طالب وطالبه وبفاصل زمني يبلغ اسبوعين وعند استعمال معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٤) وهو معامل جيد وثابت يمكن الاعتماد عليه بعد استخراج هذه الخصائص السيكومتريه اصبح المقياس جاهز للتطبيق بفقراته وتوزيع الدرجات في التصحيح .

الوسائل الاحصائيه:

تحقيقاً لاهداف البحث الحالي اعتمد الباحث على الحقيقه الاحصائيه في تحليل البيانات وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون.

*الاختيار التائه (عوده وملكاوي ، ١٩٩٢ : ١٨٢) العتيه واحده ، للتعرف على مستوى التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه.

القيمه التائية والمعاملات الارتباطيه(غرابيه ، ٢٠٠٢ : ١٧٠) .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصّل إليها الباحث، وذلك في ضوء الأهداف التي تم تحديدها في الفصل الأول من الدراسة. كما يتضمن مناقشة تلك النتائج استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، مما يُسهم في تفسيرها وتوضيح دلالاتها. وفي نهاية الفصل، يتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات المستندة إلى ما أسفرت عنه النتائج، بهدف الإفادة منها في مجالات البحث أو التطبيق العملي.

الهدف الأول :

التعرف على التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه .

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على مقياس التسامح الاجتماعي بلغ (٨٣) درجة، بانحراف معياري قدره (٤٨) درجة. وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط النظري للمقياس البالغ (٧٥) درجة، ومن خلال استخدام اختبار «ت» لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٤)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التسامح الاجتماعي، حيث جاءت درجات أفراد العينة ضمن المستوى العالي على المقياس، مما يعكس تمتعهم بقدر ملحوظ من القبول والانفتاح تجاه الآخرين.

الجدول (٣)نتائج الاختبار التائي لعينه واحده لمقياس التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعه

عدد افراد العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه التائيه الجدوليه	مستوى الدلاله	الدلاله الإحصائية
٨٠	٨٣	٤٨	٧٥	٧٩	٤،٤	١،٩٦	٠،٠٥

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة(عبادي ،٢٠١٠) التي اسفرت نتائجها عن أفراد العينه يتمتعون بدرجه

تقع ضمن الحدود المنخفظه على مقياس التسامح الاجتماعي ودراسة (عبد الله ٢٠١٠ :١١٩) التي كانت من نتائجها انخفاض مستوى التسامح الاجتماعي لدى أفراد العينه وفيها ايضاً توصل الباحث الى ان الطلبه يعانون من مشكلة التصلب وعدم التسامح اما دراسة(شقير ، ٢٠١٠ : ١٣٢) فقد اسفرت نتائجها عن انخفاض مستوى التسامح عموماً ووضح المستوى المتوسط للتسامح لدى افراد العينه ظهور اختلافات بين الجنسين في التسامح لصالح الاناث .

ويشير روكيش الى ان تصورات وعارف الفرد عن ذاته تؤثر في اتجاهات سلوكه ولما كانت الجوانب السلوكية والجوانب المعرفيه تتضمن جميعها في اطار نسق عام هو ، نسق المعتقدات الشامل فأنه اذا تم اعادة ترتيب هذا النسق يترتب عليه تغير في معتقدات الفرد واتجاهاته والسبب في ذلك ان نسق المعتقدات يتسم بالتفاعل والارتباط والوظيفي بين عناصره واجزائه (خليفه ٢٠٠٠ : ١٤٩).

الاستنتاجات:-

ارتفاع مستوى التسامح الاجتماعي لدى الطلبه .

التوصيات:-

وفقاً للنتائج يوصي الباحث الآتي :-

١- تضمين المناهج الدراسية في كافة المراحل موضوعات تساهم في رفع التسامح الاجتماعي

٢- توفير انشطه ودورات توعيه من اجل تعزيز التسامح الاجتماعي .

٣- ضرورة ان تمارس وسائل الاعلام دورها في نشر القيم الاخلاقيه مثل التسامح الاجتماعي والعفو والتعاون وحب الانتماء للوطن.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يلي :

١-اجراء دراسه اتنمية التسامح الاجتماعي لدى طلبة كلية التربيه .

٢-اجراء دراسه مماثله على عينه من طلبة الجامعه.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

١ .صبحي حمدان ابو جلالة • اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة / د. صبحي حمدان ابو جلاله • الكويت : مكتبة الفلاح , ١٩٩٩

٢ . رجاء محمود ابو علام. بلد النشر, الكويت. دار النشر, دار القلم. سنة النشر, ١٩٨٩.

٣ . إسحق، أضواء على التعصب. بيروت: دار أمواج للطباعة والنشر،١٩٩٣.

٤ .البدري خميس شيال ،الشعور بالوحده النفسيه وعلاقته بالتفكير الجامد لدى طلبة الجامعة – بغداد، ٢٠١٠.

٥ .بوبر ، كارل ، التسامح بين الشرق والغرب ، ترجمة محمد الرميحي مكتبة الفلاح للنشر – الكويت،١٩٩٥.

٦ .كارم يحيى،هشام جعيط: حوار في الفكر والتاريخ والسيرة. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات،٢٠٢٤.

٧ .الحياتي ، الارشاد التربوي والنفسي، جامعة الموصل،١٩٨٩.

٨ .خليفه عبد اللطيف، دراسات في علم النفس الاجتماعي ،دار القضاء للطباعه،١٩٩٠.

٩ .خير الله ،علم النفس التربوي، اسس النظرية والتجريبيه ،بيروت ،دار النهضه،١٩٨١.

١٠ . زقزوق ،الاسلام وقضايا الحوار بيروت – لبنان،٢٠٠٢.

١١ . الزوبعي، الاختبارات والمقاييس النفسيه جامعة الموصل، ١٩٨٩.

١٢ . زيد عمار ،من اجل اخلاقيات التسامح في ثقة اللاعنف،٢٠١٢.

١٣. زين الدين ،برنامج علاقات التنميه ، مجلد الفراهيدي العدد ، ١١، ٢٠١٢.
١٤. شقير ،مستويات التسامح لدى شرائح عمريه متنوعه من جامعة كفر الشيخ ، ٢٠١٠.
١٥. عاقل ، معجم العلوم النفسيه ، دار الرائد العربي ، بيروت – لبنان،١٩٨٨.
١٦. عبد الوهاب ،التسامح الاجتماعي بين التراث والتغيير،٢٠٠٥
١٧. علي ، القيم الخلقية للتلاميذ الباحثين بالمراحل الاعدادية بمحافظة الجيزه،٢٠٠٧.
١٨ عماشه ، التسامح والغضب في علاقتهما باستراتيجيات،٢٠١٣.
١٩. عيدي ، دراسة مقارنة في التسامح الاجتماعي وفقاً لمستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة المستنصريه،٢٠١٢.
٢٠.فرج صفوت ، القياس النفسي القاهره،١٩٨٠.
٢١. الكفافي ، معوقات التفكير النقدي ، العلاقه بين التفكير وبعض المتغيرات حول كلية التربيه،١٩٨٣.
٢٢. لوك جو ،رساله في التسامح، القاهره ،مصر،١٩٩١.
٢٣. المزيني ، دور الجامعه الفلسطينيه في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم ، جامعة الأزهر،٢٠٠٩.
٢٤. مفلح ، شيماء محمود ، اثر اسلوبين ارشاديين المفهوم الخاطئ والعلاج العقلاني واللاعقلاني،٢٠٠٩.
٢٥. ملحم سامي، مناهج البحث في التربيه وعلم النفس ، الأردن،٢٠٠٠.
٢٦. وليد الشيب ،التربية على حق الانسان دار النهضة للطباعة والنشر، بغداد،٢٠٠٧.

Reconceptualizing Teaching Writing Skill: The Role of Post-Method «Pedagogy in Iraqi EFL Schoolrooms

Asst. Prof. Dr. Husam Mohammed Kareem Al-Khazaali
Imam Al-Kadhum College

Abstract:

New insights on professional development for educators are the goal of the current study, which centers on post–method pedagogy. One possible solution to the problems with conventional methods of instruction is post–method pedagogy. Postmethod pedagogy (hence PMP), also known as the postmethod era, was first proposed by Kumaravadivelu in 1994. This occurred as a direct result of the claim that there is no method–based boundary to the best way to teach English. In addition to suggesting micro–strategies for use in the classroom, Kumaravadivelu sees PMP as a three–pronged classification based on three pedagogical parameters: particularity, practicability, and potential. To better understand whether present–day pedagogical practices align with all of PMP›s micro–strategies—namely, those pertaining to teaching interaction, teaching technique, teaching object, and teaching content—the study places an emphasis on case studies to enquire into instructors› and students› views regarding methods and postmethods. In this study, three methods of data collection were employed: classroom observations, interviews, and questionnaires. Research shows that PMP is useful in Iraqi EFL classrooms because it gives teachers more freedom to do what they want and gives students more tools to become better English speakers.

Keywords: PMP, EFL teaching, teaching strategies, teacher autonomy, student performance

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة، التي تُركّز على بيداغوجيا ما بعد المنهج، إلى تقديم رؤى جديدة حول التطوير المهني للمعلمين. ويُعدّ بيداغوجيا ما بعد المنهج أحد الحلول المُحتملة لمشاكل أساليب التدريس التقليدية. وقد اقترح كومارافاديفيلو بيداغوجيا ما بعد المنهج (ومن هنا جاء مصطلح PMP)، والمعروفة أيضًا باسم عصر ما بعد المنهج، لأول مرة عام ١٩٩٤ . وقد جاء هذا كنتيجة مباشرة للادعاء بأنه لا يوجد حدّ قائم على المنهج لأفضل طريقة لتدريس اللغة الإنجليزية. وبالإضافة إلى اقتراحه استراتيجيات جزئية للاستخدام في الفصول الدراسية، يرى كومارافاديفيلو أن PMP تصنيف ثلاثي الأبعاد يعتمد على ثلاثة معايير تربوية: الخصوصية، والتطبيق العملي، والإمكانات. لفهم مدى توافق الممارسات التربوية الحالية مع جميع الاستراتيجيات الجزئية لبرنامج إدارة المشاريع (PMP)، وتحديدًا تلك المتعلقة بالتفاعل في التدريس، وأسلوب التدريس، وهدف التدريس، ومحتوى التدريس، تُركز الدراسة على دراسات الحالة لاستطلاع آراء المعلمين والطلاب حول الأساليب والأساليب اللاحقة. في هذه الدراسة، استُخدمت ثلاث طرق لجمع البيانات: ملاحظات صفية، ومقابلات، واستبيانات. تُظهر الأبحاث أن برنامج إدارة المشاريع (PMP) مفيد في فصول تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في العراق، لأنه يمنح المعلمين حرية أكبر في اختيار ما يريدون، ويمنح الطلاب أدوات إضافية لتحسين مهاراتهم في التحدث باللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: التعليم ما وراء المنهج, التدريس الاجنبي, ستراتيجيات التدريس, استقلالية المدرس, اداء الطالب

1. Introduction

Notable to the post–method situation are the three distinct frame–works it offers for rearranging the relationships found within that educational philosophy. The first distinguishing aspect is that, in–stead of exploring other techniques, it aims to find a replacement for method. Instructor autonomy is the second attribute. Encouraging and supporting educators to draw their own conclusions about what works and what doesn›t from their own practice and instruction is essential to preserving their autonomy (Kumaravadivelu, 1994: 30). The third facet of this philosophy of language instruction is revealed by pragmatism. According to Kumaravadivelu, «principled prag–matism» differs from eclecticism, which «degenerates into an unsys–tematic, unprincipled, and uncritical pedagogy» (ibid). This happens when teachers lack the professional training to be principledly eclec–tic, leaving them with no choice but to haphazardly combine tech–niques from different methods and call it eclectic. The study adheres to Kumaravadivelu›s post–method strategic framework; however, Stern›s three–dimensional framework (1992) and Allwright›s explora–tory practice framework (2000) will not be taken into account in order to concentrate on one area and address a specific research subject.

By taking a wide perspective of the word «pedagogy,» Kumaravadi–velu aims to identify a wide range of topics influencing ELT round–abouts, including classroom techniques, instructional materials, educational objectives, and assessment systems. «Three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility» (Kumaravadi–velu, 2001: 537–538) make up his mental image of a PMP at that time. The term «post–method» was used by Alvia et al. (2021) to describe a teaching approach in which the instructor builds her or his own pedagogical principles and processes using past information, experi–ments, and specific methods. Theorisers in the notion of method create pedagogical theories orientated towards knowledge (1994: 24), whereas practitioners in the idea of post–method create pedagogi–cal theories orientated towards rehearsal in the classroom (1994: 25). Adaptable and dynamic, PMP is more inclusive, says Andreas (2018). It highlights the complexity of FLT and competes with solutions to reduce it. The posture language training is reinforced and that cul–ture is validated.

Possibility, practicality, and particularity are three instructional criteria that complement one another. According to Kumaravadivelu (2003), there has to be nuanced pedagogy tailored to a specific set of circumstances, including a specific collection of instructors, a specific set of students, an institutional setting, and a certain sociocultural environment, all within the framework of particularity.

So, it›s important to think about native teaching methods and social contexts. The link between theoretical presumptions and pragmatic narratives is the concept of practicality. If the two are distinct and the theorist takes a more superior position, this might be because the instructor is secretly trying to draw theoretical conclusions from real-world stories without anybody noticing. Teachers are motivated to teach both theoretical concepts and practical skills simultaneously by the pedagogy of practicality, according to Kumaravadivelu (2003: 36). Paulo Freire, a famous educator, often begins with the notion of potential and then moves on to the conclusion. All education, he says, is realised via the production and resistance of social distinctions and is intrinsically related to power and control. The subject-positions of both teachers and pupils must be respected by them. The level of self-awareness that students bring to classrooms is shaped by their upbringing and the larger social and physical milieu in which they develop.

Teaching as an autonomous practitioner, a self-governing person who directs teaching and chooses tactics based on the instruction environment he is surrounded by, is one of the core concepts of PMP. According to Kumaravadivelu (2006: 179), this flexibility is at the core of PMP. As a result of PMP›s recognition of teachers› existing knowledge and latent desire to teach and act independently, teachers are able to maintain their capacity for reflective teaching, self-evaluation and criticism of teaching outcomes, classroom change initiatives, and demonstrating the features of such differences (Wallace, 1991). This skill can only flourish in a teacher who has the will and determination to let their students have some say in how they learn. In order to escape the allure of method, the instructor must depend on his own inner knowledge in addition to his prior expertise. Not only does this kind of content need specific classroom management, but it also involves successful mental reasoning. A lot of hard work is required to

get it going. To rethink the idea of self–preparation, PMP makes use of this kind of personal knowledge that the teacher eventually creates (Kumaravadivelu, 2006).

1.1 The Statement of the Problem

Teaching using the traditional approaches presents challenges for Iraqi EFL teachers and students. Researcher›s classroom observations reveal that Iraqi instructors face several challenges and issues. The modern research is thus carried out in an effort to solve EFL Iraqi instructors› issues by instructing students using PMP.

1.2 Significance of the Study

The importance of this research will be very beneficial for the following reasons:

Moreover, the findings can enable Iraqi English instructors to simplify and get familiar with the learning processes of their students.

1.3 Objectives of the Study

The goals of the research are as follows: • To examine if postmethod teaching could enable the instructors and students to learn in a more pleasurable and stimulating atmosphere.

• To determine instructors› knowledge of the optimal approach to be applied in particular situation by the application of PMP.

1.4 Questions of the Study

This study attempts to answer the following question:

• Is teaching according to postmethod to Iraqi secondary school students more operative than using the traditional methods or eclecticism?

• To what extent postmethod can help teacher and their students to be aware of better learning?

2. Method versus post–Method

It is critical to have a distinct mental picture of the chasm that exists between the concept of technique and post–method. Despite claims that it «consists of a single set of theoretical principles derived from feeder disciplines and a single set of classroom procedures directed at classroom teachers» (Kumaravadivelu, 1994: 29). The post–method may include the «construction of classroom procedures and principles by the teacher himself/herself based on his/her prior and experiential knowledge and/or particular strategies» . So, method refers to the «knowledge–oriented» theories of education put forward by aca–

demics, while post–method refers to the «classroom–oriented» ideas put out by educators in the field (ibid). As a result, post–method differs significantly from the methods used today. The following diagram illustrates the three interrelated parts that may come together to form a post–method scenario.

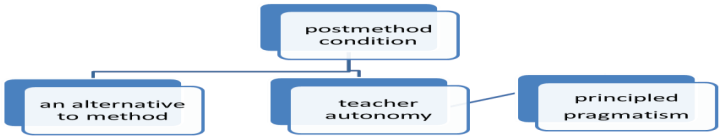


Figure (1) Requirements of a Postmethod Condition

3. The Limitations of Conventional Methods

«The concept of technique has significant limitations that many have long disregarded,» asserts Kumaravadivelu (2006: 162). They mostly revolve on its nebulous practical value, its advocates› exaggerated claims, and its muddled use and application. To go a step further, Richards and Rodgers (2001: 247) state that the idea of method›s limits may be argued in order to understand the need of post–method teaching. To begin, pupils are reduced to the role of «passive recipients» when teachers rely on techniques, which diminishes the significance of the teacher›s role in learning and mastering the method. According to Meyer and Wodak (2015), applied linguists began to discuss the demise of method and the coming era of PMP when the theoretical and practical limitations of method became apparent. The value and applications of language pedagogy are often assumed to be vague and exaggerated, even though method is considered a fundamental part of the whole context of language practice and theory, which includes syllabus design, planning, and materials preparation (Kumaravadivelu, 2006). According to this theory, methods put an emphasis on instructors› cognitive abilities while ignoring their other, more external constraints.

Methods are «artificially transplanted» into classrooms rather than being developed around actual classroom circumstances, as teachers have pointed out (Kumaravadivelu, 2006: 162). Theorists seldom work as language instructors themselves, which leads students to believe that teachers lack the theoretical background and competence that theorists possess (Bleistein and Lewis, 2014). But method–based education disregards what teachers know from their own experienc–

es learning the language. According to Kumaravadivelu (2006), an educator who adopts this approach «with the role of a conduit serves the package of methods on a platter with easily digestible bits and pieces of discrete items of knowledge leaving very little food for critical thought» (pp. 216–217). Teachers will not be able to adapt and develop under such a hierarchical system. According to Allwright (1991), language teachers should avoid «the uncritical acceptance of untested methods,» which means that these approaches are not based on scientific evidence either (Cited in Kumaravadivelu, 2006: 161). Similarly, Phattacherjee (2012) argues that these methods lack the rigour of empirical research since they are too intuitive and artistic (p. 10). The issue of conventional methods is approached from many perspectives by Kumaravadivelu (2003): (1) scholastic dimension: methods prioritise Western knowledge over local knowledge; (2) linguistic dimension: methods promote English usage in the classroom, which discourages both learners and teachers from using their L1 linguistic resource; (3) cultural dimension: methods view language instruction as cultural instruction, with an emphasis on «monoculturalism» that gives native English speakers an unfair advantage in the job market (pp. 541–544).

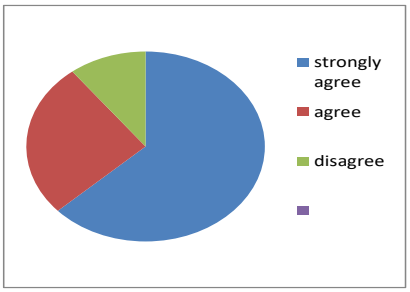


Figure (2) Students' vision to PMP

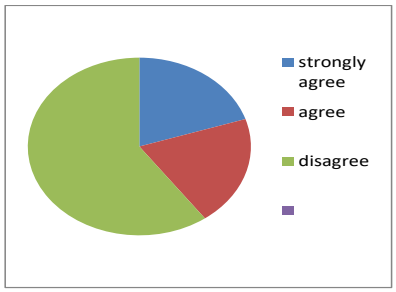


Figure (3)Students' vision to method Instruction

As shown in the figures above, which compare and contrast students› reactions to the method and post–method, the majority of students are more satisfied and accepting of the post–method after data collection (see also 7.8). This is because the method places more limitations on both the teacher and the students, as it gives them more opportunities to express themselves in different contexts.

4. The Macrostrategies of Postmethod

According to Kumaravadivelu (2003: 40), macro–strategy is a uni–

versal design allowing teachers to carry out their classes. In addition, "practicing and prospective teachers need a framework that can enable them to develop the knowledge, skill, attitude, and autonomy necessary to devise for themselves a systematic, coherent, and relevant personal theory of practice" According to Kumaravadivelu (2006, as referenced in Zhu, 2017: 25), PMP is built on 10 macrostrategies:

1. Maximize learning opportunities

This macrostrategy views education as a process of creating and using learning opportunities, a process in which instructors find balance as directors of instruction.

2. Minimize perceptual mismatches

This approach aims to downplay the issues and barriers that arise between teachers and their students, hence reducing perception discrepancies.

3. Facilitate negotiated interaction

This kind of macrostrategy claims to identify feasible methods to negotiate all class activities either student–student or teacher–students negotiation.

4. Promote learner autonomy

Certain activities and techniques—self–monitoring and self–direction among them—can help one implement this approach. Teachers should encourage self–study as well.

5. Foster language awareness

To be community leaders in the future by improving them with responsibilities to complete and activities to do, it is not enough to merely tell students information; they must also plant independence in their character.

6. Activate intuitive heuristics

Earlier, it was said that self–learning is essential for the students to be communicatively competent in conversation and grammatical use.

7. Contextualize linguistic input

One of the PMP›s guiding ideas is combining abilities to be readily understood and relevant in any practical scenario.

8. Integrate language skills

Since language cannot be automatized and it is holistically applied, this kind of macrostrategy combines all the language abilities.

9. Ensure social relevance

To enable the learning process and integrate the class as outside world, teacher must change the customs and traditions of the community where students live into the schoolrooms.

10. Raise cultural consciousness

This macrostrategy emphasizes the need to treat students as cultural informants so that they are eager to participate in a process of language instruction in classroom.

General management philosophies that aim to achieve the aims of a macrostrategy are shown directly above. It is possible for many microstrategies to be part of a single macrostrategy. What we call «microstrategies» in the classroom are really just tactics for implementing a larger plan. The local educational setting is crucial to every microstrategy. An infinite number of possibilities exist (Kumaravadivelu, 2006). Different indigenous «situations and conditioned by the national, local language policy and planning, curricular» objectives, governmental resources, student requirements, and their current degree of language competency contribute to microstrategies. For the second, targeted teacher–learner communication, Kumaravadivelu lists time outside of class, student preparation, and learner awareness as microstrategies that follow each macrostrategy.

5. The Role of the Student in PMP

The postmethod student is an autonomous one, says Hall (2024). Academic autonomy, social autonomy, and liberatory autonomy are the three continuous elements of independence, according to previous study on this issue. Academic autonomy is an intrapersonal concept that is connected to learning. In terms of their schooling, they are capable individuals who can take charge on their own. Despite Kumaravadivelu›s assertions to the contrary (2006: 176), PMP does its best to include students in important decisions about their education. A narrow and a wide conception of student autonomy are both taken into account by PMP, he adds. In contrast to the large view, which can learn to let go, the narrow view seeks to enhance the student›s capacity to learn. In most cases, mastering the art of learning entails acquiring the skills necessary to achieve one›s educational objectives.

Going forward, postmethod learners should be cognizant of the instructor›s use of cognitive, metacognitive, and emotional processes to pique students› attention, pleasure them, and ultimately outper–

form their English achievement levels. Personal freedom is relational. The pupils have a stake in their classmates› education. This suggests that they engage in collaborative learning with their peers. Students in liberatory autonomy should develop their critical thinking skills. Different factors enable it to be completely overlooked in our age. Sociopolitical obstacles are the most crucial.

6. Eclectic Method or Post–method?

Working under Bell is only one example of how some teachers de–scribe their approach to the classroom as diverse (2007). "I have an eclectic approach," one teacher once stated. I adore putting together random bits and pieces; I just throw anything in there. Still, it was reasoned that method was a poorly thought–out concept that posed questions about things having little to do with education. Develop–ing a scientific eclectic strategy is no easy feat. It›s not just about ran–domly assembling a set of procedures from various sources. The lack of specific criteria to identify the superior theory is, according to Mo–hammed and Idris (2022), the main flaw of the eclectic perspective, making it both excessively general and imprecise.

7. Data Collection Procedures

7.1 Strategies Adopted

The 10 tactics discussed in section four have been used in the current work. refer to section 4 above

7.2 The Participants

This study selected three secondary school instructors from Al–Maymona Secondary School in Misan, Iraq. These instructors often educate second–year secondary school students. They have already changed themselves to the secondary school. The selected students ranged in age from 14 to 16. They have gained English for around seven years in public schools and have some information and some techniques for learning it.

7.3 Procedures

This research employs classroom observation, semi–structured in–terviews, and questionnaires as instruments. The three instructional parameters—particularity, practicality, and possibility—and the 10 macrostrategic framework of PMP. Based on 10 macrostrategies, the survey covers 30 questions. Mainly enquiring on four key areas of the present research, all thirty questions address teaching as an interac–

tive process; the strategies employed; and also how the goals of the course meet the goals of the textbook policy and lastly how to handle the teaching materials. All these settings aim to find both tutor or instructor and learner or student in an effective and productive educational environment.

For autonomy of communication, the three professors are individually questioned in interview format. All processes are recorded and transcribed into English. This research also includes the instruments of classroom observation as a supplementary technique, which might help show the validity and dependability of the data gathered from tools of the current investigation. All the observation processes are preserved.

7.4 Results and Discussion

7.4.1 Results of the Questionnaire

Of the 155 questionnaires sent, 150 were collected and finalised. The outcomes are available in the four computed measures.

1) Classroom Community Discourse Analysis:

a) Of the 90 students—roughly 60%—who said they usually use recite non-text English resources like short tales or broadsheets because they provide entertaining and exciting environment, most do so with the goal of improving their English. Of the 85 students—roughly 56.7%—who said they usually get educated adequately in English at school to acquire more English, Of the 45 students—roughly 30% of the total—who responded, most said they try to use Internet apps to improve their English. Of the 18 students—roughly 12% of the total—who say they want to actively engage in formal education class activities to improve their English, 12% believe otherwise.

b) Of the 82 students—about 54.7% of whom probably answer their teacher›s questions—40% do so voluntarily; 14% are either reluctant or unable to do so.

c) Of the 110 students, around 73.4% said instructors have actively addressed their enquiries. While 30.8% said their responses should be disinclined by the instructor if not relevant to the class condition. 42.2% said their instructor ignores irrelevant enquiries.

d) Of students, 77.8% discuss their concerns with peers. Just 25.1% said they primarily look at teacher enquiries.

e) Of the students, 62.6% said their instructors provide clear explana-

tions of their strategies and objectives. Thirty–three point one per–cent challenge the teacher›s sporadic mention of some tactics. 11.3% of students report their instructors never tell them anything about their teaching tactics.

2) Concerning Teaching Techniques:

a) Ninety–two percent of students say they have received complete knowledge from the instructor and boundless motivation as well.

b) Eighty–five percent of students say their teachers constantly change context for language practice.

c) Half of the students say the reading, 20% listening, 25% speaking, 5% writing.

d) Of the students, 45% say they are very low–level in grammar, 24% in speaking, 20% in vocabulary retention, and 11% in reading com–prehension.

3) Concerning Teaching Objective

a) Of students, 91% said the instructor enhances the class activities.

b) Of students, 82% review the information covered in English classes.

c) Occasionally, 61% of students read English novels outside the text–book.

d) Should they have no chance at school, 56% of students plan to learn English.

e) Eighty–eight percent of students say that language awareness plays an active role in the evolution of their English instruction.

4) Concerning Teaching Content

a) Fifty–three percent of students said that teachers sometimes tell them with some fundamental cultural understanding. 55% of stu–dents said that teachers often instruct them that subject with an en–gaging hobby and thrilling delight on the part of the students.

b) Of the students, 30% said they learn English for travel; 33% for good marks in the high school competition tests; 20% for self–devel–opment in this growing nation; and 17% for their love of English.

Conclusion:

The present research seeks to address the topics of PMP and its in–fluence on teaching methods in Iraqi EFL setting. A thorough ex–amination and assessment of students› performance using three tools of measurement—questionnaire, interview, and class observation—

helps one to understand how to enhance such performance in the light of the educational outcomes of the present investigative research. PMP offers us a fresh viewpoint to examine the English language instruction in the high school. Regarding classroom contact, the results of the research seem to indicate that instructors should provide much more educational opportunities for the students. Teachers are really required to close the gap between the tutor purpose and the student explanation with great discourse community closeness and knowledge, hence reducing perceptual discrepancies.

Regarding instructional methods, teachers certainly have to push students more reinforcement before an activity, much more autonomy in class procedures, and far more praise. Different kind of class participation that encourages students to improve their performance in language is contextualising language engagement. Tutors may use any claims for students to learn. Moreover, because linguistic abilities are related to one another, it is always reasonable to enhance them in a unified manner. Although for teaching goal, it is reasonable for the instructors to use all power generating activities for raising language awareness of schoolchildren and maintaining learner self-government. Most people say, «don›t give me fish, but teach me how to fish.» Tutors have to help students use their own will to study alone, so enabling them to discover fresh solutions for the challenging circumstances they may run against.

Any foreign text elucidation requires cultural understanding; it also includes engaging mental thought with the outside world. Regarding high school language instruction, there are undoubtedly certain challenges deserving of our attention. Young tutors really need much more contact with more seasoned instructors. Novice teachers should seek advice from individuals more knowledgeable than themselves. It has been said and observed, aforementioned explores the case study of a high school in Iraq setting and how to improve the learning process by changing it. The population is not large, hence the findings of the present research may not have universal impact. In qualitative analysis, it is difficult to draw generalities about the data as there is too little evidence to back assertions in the conclusion section. Above all, , we have pointed out that this concept of PMP is not enough prevalent and familiar among the school instructors, nonetheless some teachers

agree to use it in class claiming that it has a reflective domain on the students' awareness and productivity; others still use the traditional or the methods mentioned in the textbook with his/her evidence that sticking to the textbook has the positivity that methods carry scientific proof since methods have some pedagogical implications and linguistic/psychological assumptions and principles and that in turn make students outperform.

References:

Alvi, I., Sharma, N. and Agarwal, S. (Eds.). (2021). Exploring English Language Teaching in India: Theory & Practice. Madurai: Shanlax Publications.

Andreas, S. (2018). International Summit on the Teaching Profession Valuing Our Teachers and Raising Their Status: How Communities Can Help. Paris: OECD Publishing.

Bell, D. M. (2007). Do teachers think that methods are dead? ELT Journal, Vol. (61), No. (2), pp. 135–143.

Bleistein, T. and Lewis, M. (2014). One–on–One Language Teaching and Learning: Theory and Practice. London: Palgrave Macmillan.

Hall, G. (2024). Method and Postmethod in Language Teaching. New York: Taylor and Francis.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching [J]. TESOL Quarterly, 28, 27–47.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a PMP. TESOL Quarterly, 35, 537–560. http://dx.doi.org/10.2307/3588427.

Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching. [M] New Haven and London: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Meyer, M. and Wodak, R. (Eds.). (2015). Methods of Critical Discourse Studies. New York: Sage Publications.

Mohammed, T. and Idris, S. (2022). ELT Methods and Approaches: Experiments and Observations. Indiana: IUniverse.

Phattecherjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. California: Createspace Independent Platform Publishing.

Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

البحث الفلسفي عند محمد حسين الطباطبائي

م.د. راضي علي عكش الخاقاني
الجامعة الاسلامية/ فرع بابل

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
يتناول هذا البحث الفلسفي فكر السيد محمد حسين الطباطبائي، أحد أبرز المفكرين في الفلسفة الإسلامية المعاصرة. يستعرض البحث سيرته العلمية، ومصادره الفلسفية المتنوعة كالحكمة المتعالية والمشائية والعرفان، ومنهجه في التوفيق بين العقل والوحي. كما يناقش مؤلفاته الكبرى مثل بداية الحكمة وأصول الفلسفة والمذهب الواقعي، ويحلل أهم القضايا التي تناولها كمسألة الوجود والمعرفة وتجرد النفس. يبرز البحث كذلك دوره في نقد الفلسفات الغربية، وتأثيره العميق في الحوزات العلمية وتلامذته الذين واصلوا تطوير مشروعه الفكري. وخلص البحث إلى أهمية فلسفته في إحياء الفكر الإسلامي وتجديد أدواته العقلية.

الكلمات المفتاحية: محمد حسين الطباطبائي، الفلسفة الإسلامية، المعرفة الفلسفية.

Abstract:

This philosophical study explores the thought of Sayyid Muhammad Husayn Tabataba'i, one of the most prominent figures in contemporary Islamic philosophy. The research reviews his scholarly biography and his diverse philosophical sources, such as transcendent theosophy (ikmat al-muta'āliyah), Peripatetic philosophy, and Islamic mysticism ('irfān). It also examines his methodology in reconciling reason and revelation. The study analyzes his major works, including Bidayat al-Hikmah (The Beginning of Wisdom) and Usul al-Falsafa wa al-Madhhab al-Riyali (The Principles of Philosophy and the Method of Realism), and addresses key philosophical issues he discussed, such as existence, knowledge, and the immateriality of the soul. Moreover, the research highlights his critique of Western philosophies and his profound influence on religious seminaries and his students, who continued to develop his intellectual project. The study concludes by emphasizing the importance of his philosophy in reviving Islamic thought and renewing its rational foundations...

المقدمة:

البحث الفلسفي هو أحد أهم أدوات الفهم والتأمل في الوجود والمعرفة والإنسان، ولا سيّما في الفكر الإسلامي المعاصر الذي يسعى إلى استعادة دور العقل في مواجهة التحديات الفكرية الحديثة. ومن أبرز أعلام هذا الاتجاه الفلسفي المعاصر السيد محمد حسين الطباطبائي (١٩٠٣–١٩٨١م)، الذي أسس مدرسة عقلانية متكاملة، جمعت بين الفلسفة الإسلامية التقليدية والتجديد العقلي المستند إلى النص القرآني. فقد تميز مشروعه الفلسفي بالشمول والعمق والقدرة على الإجابة عن إشكالات العصر، دون الخروج عن الأصول المعرفية للفكر الإسلامي، وقد جاء البحث على ستت مباحث وعلى النحو التالي:

تمهيد: حول اهمية البحث الفلسفي في الفكر الاسلامي

المبحث الأول: السيرة العلمية والفكرية للطباطبائي

المبحث الثاني: حول المصادر الفلسفية في فكر السيد محمد حسين الطباطبائي المبحث الثالث: حول منهج السيد محمد حسين الطباطبائي الفلسفي

المبحث الرابع: تطوير المصطلح الفلسفي ومؤلفات السيد الطباطبائي واثرها في البحث الفلسفي
المبحث الخامس: أبرز القضايا الفلسفية في فكر السيد محمد حسين الطباطبائي.
المبحث السادس: السيد محمد حسين الطباطبائي والحوار الفلسفي المعاصر واثره في الفلسفة الحديثة

أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من الدور المحوري الذي يمثله السيد الطباطبائي في إحياء الفلسفة الإسلامية داخل الحوزات العلمية، وإرساء دعائم منهج عقلاني–قرآني متوازن، يُجيب عن إشكالات الهوية والمعرفة والوجود، ويواجه التيارات الفلسفية الغربية من موقع الفهم والنقد، لا من موقع الانفعال أو التقليد. كما أن دراسته تكشف عن كيفيّة استخدام التراث العقلي في التجديد دون القطع مع الأصول.

مشكلة البحث

تتمثل المشكلة الرئيسة في هذا البحث في السؤال التالي:
كيف استطاع السيد محمد حسين الطباطبائي أن يؤسس مشروعًا فلسفيًا إسلاميًا معاصرًا يجمع بين أصالة التراث وتحديات الفكر الحديث؟
ويندرج تحت هذا السؤال مجموعة من الإشكالات الفرعية:
–ما هي المصادر التي شكّلت فكر الطباطبائي الفلسفي؟
–كيف تعامل مع التيارات الفلسفية الغربية؟
–ما مدى نجاحه في إدماج التفسير القرآني في العمل الفلسفي

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى:
–تسليط الضوء على حياة السيد محمد حسين الطباطبائي وتكوينه العلمي.
–تحليل مصادره الفلسفية وأثرها في بناء مشروعه الفكري.
–دراسة أبرز قضاياه الفلسفية مثل الوجود والمعرفة والنفس.
–توضيح منهجه في الجمع بين العقل والوحي.
–إبراز أثره على الفلسفة الإسلامية المعاصرة وتلامذته.

الدراسات السابقة حول البحث الفلسفي عند الطباطبائي:

هناك عدد من الدراسات السابقة المهمة التي تناولت البحث الفلسفي عند السيد محمد حسين الطباطبائي، سواء بشكل مباشر أو ضمن دراسات أوسع عن الفلسفة الإسلامية المعاصرة. وتعد هذه الدراسات مرجعًا مهمًا يُمكن الاعتماد عليه لتأطير بحثن الحالي وإبراز ما يميّزه. وفيما يلي أبرز تلك الدراسات:

١–كتاب: مدخل إلى فلسفة الطباطبائي، للسيد مرتضى مطهري، إذ يُعد هذا الكتاب من أوائل وأهم الدراسات التي تناولت فكر الطباطبائي بشكل منهجي. ركز على منهجه العقلي، وموقفه من الوجود، ونقده للتيارات الوضعية.

٢– كتاب الرحلة العقلية في فكر السيد الطباطبائي، لعبد الله الجوادي الآملي، فيه دراسة تحليلية معمقة لعقيدة الطباطبائي الفلسفية والعرفانية، وتناول فيه مراحل تطوره الفكري وتأثره بالحكمة المتعالية وصدر المتألهين الشيرازي.

٣– كتاب مقالات متفرقة في مؤلفات فلسفية، لمحمد تقي مصباح اليزدي، تناول في كتبه قضايا فلسفية تأثر بها من أستاذه، خصوصًا في نظريات المعرفة وتجرد النفس.

٤– في نقد العقل العربي (إشارات غير مباشرة)، لمحمد عابد الجابري، رغم أن الجابري لم يخصّص فصلًا للطباطبائي، إلا أنه تطرق إلى تأثير المدرسة الإيرانية الحديثة، والتي يُعد الطباطبائي من أعمدتها.

٥– أطروحات جامعية (ماجستير ودكتوراه) في جامعة قم، جامعة طهران، وجامعة الكوفة كثيرة ومتنوعة، منها ما بحث في منهج الطباطبائي الفلسفي في تفسير الميزان، ومنها ما تناول نظرية المعرفة عنده.

ما يميز هذا البحث الحالي:

١- التركيز على الربط بين المنهج الفلسفي والمنهج التفسيري عند الطباطبائي.

٢- تقديم معالجة متكاملة للموضوع في سبعة فصول تغطي الجوانب المختلفة لفكره.

٣- إستخدام مصادر عربية وفارسية بشكل متوازن.

٤- إبراز الأثر المعرفي المعاصر لفلسفته داخل الحوزات والمؤسسات الأكاديمية.

تمهيد:

أهمية البحث الفلسفي في الفكر الإسلامي:

يُعد البحث الفلسفي من الركائز الأساسية في الفكر الإسلامي، إذ ساهم في تطوير العلوم والعقائد الإسلامية بشكل كبير عبر العصور، ولذافإن الفلسفة في الإسلام لم تكن مجرد تأمل نظري بل كانت أداة فكرية عميقة لتحليل القضايا الوجودية، العقائدية، الأخلاقية والاجتماعية إذ لعبت دورًا محوريًا في توجيه الفكر الإسلامي نحو تحقيق التوازن بين العقل والنقل، وبين الدين والعلم.

لذلك فقد جاء مفهوم البحث الفلسفي في الفكر الإسلامي عن الفقهاء والفلاسفة المسلمون إذ عرفوا الفلسفة على أنها محاولات جادة لفهم حقيقة الوجود والعالم من حول الإنسان، وهي محاولة للإجابة عن الأسئلة الكبرى التي تهم الإنسان مثل: ما هو أصل الكون؟ ما هي العلاقة بين الله والكون؟ وما هو دور الإنسان في هذا الكون؟

وقد اتسم البحث الفلسفي الإسلامي بكونه يقوم على التوازن بين العقل والنقل، بمعنى أنه لم ينفِ النصوص الدينية، بل سعى لتفسيرها وتوضيحها من خلال أدوات العقل.

لذا فقد جاء دورالبحث الفلسفي في تطوير الفكر الإسلامي والعقيدة الإسلامية في آنٍ واحد إذ ساهم في بلورة العقائد الإسلامية بشكل علمي ومنطقي، فمثلاً استخدم علماء الكلام (كالمعتزلة) الفلسفة في تفسير صفات الله وعدله، مما ساعد في تفادي التشويش والخلط بين المفاهيم وفي تفسير النصوص الدينية، إذ أُستخدمت الفلسفة في تفسير النصوص القرآنية والأحاديث النبوية بطريقة عميقة تساعد على الفهم الصحيح بعيدًا عن التأويلات السطحية.(١)

الفلاسفة المسلمين ودورهم في البحث الفلسفي:

برز مجموعة من العلماء المسلمين وفي الفكر الاسلامي بصورة عامة ومن حلال نتاجهم العقلي إذ اهتموا اهتماماً بالغاً في اظهار البحث الفلسفي عند المسلمين وتهذيبه من كل الشوائب الداخلة عليه من الفلسفات الاخرى، وكان من أهم هؤلاء الفلاسفة العظماء:

١- الكندي: إذ يُعد من أوائل الفلاسفة الذين سعوا إلى الجمع بين الفلسفة اليونانية والإسلامية.

٢- الفارابي: أطلق عليه «المعلم الثاني» وطور نظريات فلسفية تربط بين الحكمة والنبوة.

٣- ابن سينا: أسس لمدرسة فلسفية كبيرة في علم الوجود والميتافيزيقا.

٤- ابن رشد: حاول جسر الفجوة بين الفلسفة والدين، مؤكدًا أن العقل والدين لا يتعارضان.(٢)

أهمية البحث الفلسفي في عصرنا الحديث

لم تعد الفلسفة في عصرنا الحديث مجرد ترفٍ فكري أو نشاطٍ تأملي، بل أصبحت ضرورة ملحة في عالم تتزاحم فيه التحديات الفكرية والوجودية. فالفلسفة اليوم تُمارَس ليس فقط داخل الجامعات، بل في ميادين الحياة المختلفة، إذ يُعاد طرح أسئلة كبرى عن الإنسان، والكون، والمعرفة، والأخلاق، والعدالة، والحرية، والهوية، بل وحتى عن التقنية والذكاء الاصطناعي. لهذا، فإن البحث الفلسفي يشكّل أداة مركزية لفهم الواقع وتحليل الظواهر المعقدة.

والواقع الحديث يتميز بالتعقيد والتسارع، وقد نتج عن ذلك تحوّلات اجتماعية وثقافية كبرى، كالعولمة، والانفجار الرقمي، وتحول القيم. وهنا يأتي دور البحث الفلسفي في تحليل هذه التحولات، وفهم سياقاتها العميقة، وتفكيك الخطابات المسيطرة.

كما يساعد البحث الفلسفي في كشف الإشكالات الخفية وراء المفاهيم المتداولة، مثل «الحرية»، و«السلطة»،

و»العدالة»، ويمنحنا أدوات عقلانية لفهم القيم والمعايير التي تحكم العالم المعاصر.

من أبرز ما تمنحه الفلسفة هو القدرة على التفكير النقدي. فنحن نعيش في عالم تتدفق فيه المعلومات عبر وسائل الإعلام والتقنيات الحديثة، وهذا يجعل الإنسان عرضة للتضليل. ومن خلال البحث الفلسفي، يتمكن الفرد من تقييم الحجج، واكتشاف التناقضات، وتحليل الأسس المنطقية التي تقوم عليها القضايا العامة.

ولذلك تُعد الفلسفة أساسًا مهمًا لصناعة القرار الواعي، سواء في مجالات السياسة، أو التربية، أو الإعلام، أو حتى في حياة الإنسان اليوم.

في ظل التوترات الفكرية والحضارية التي يشهدها العالم، تبرز الفلسفة كجسرٍ للحوار بين الأديان والثقافات إذ أن البحث الفلسفي يتيح فهم الآخر لا من موقع الصدام، بل من موقع التحليل العميق لمفاهيم الاختلاف والتعدد والإنسانية.(٣)

ويُلاحظ أن الفلاسفة المعاصرين قد ساهموا في تعزيز قيم التسامح والتعايش، من خلال طرحهم لمفاهيم مثل الغيرية، والعدالة الكونية، والأخلاق الإنسانية العابرة للثقافات في العالم العربي؛ إذيُعد إحياء البحث الفلسفي وسيلة ضرورية لتجاوز الانغلاق والتقليد، واستعادة دور العقل في الحياة الفكرية.

وقد شهدت العقود الأخيرة عودة الاهتمام بفلاسفة الإسلام، مثل ابن رشد، والغزالي، والفارابي، وابن سينا، وكذلك المعاصرين كالسيد محمد حسين الطباطبائي ومحمد عابد الجابري، لذلك منحت الفلسفة أفقًا واسعاً للنهضة من داخل الذات، عبر مراجعة التراث ونقد المفاهيم السائدة، وهو ما يفتح المجال أمام التجديد الديني والفكري.

لذلك جاء السيد محمد حسين الطباطبائي في مقدمة تلك الشخصيات المعاصرة التي أولت للبحث الفلسفي اهتماماً كبيراً في توطيد حركة الفكر نحو العالمية بكل صورها..

ومن هنا فإن البحث الفلسفي لم يفقد أهميته كما يُشاع أحيانًا، بل زادت أهميته في هذا العصر المليء بالتحديات. فالعقل الإنساني لا يمكنه أن يحقق إنسانيته إلا من خلال السؤال الفلسفي، والتأمل، والنقد، والبحث عن المعنى. ولهذا فإن دعم البحث الفلسفي، وتعزيزه في المؤسسات التعليمية والثقافية، هو ضرورة من ضرورات البناء الحضاري المعاصر.(٤)

المبحث الاول: السيرة العلمية والفكرية للسيد محمد حسين الطباطبائي

المطلب الاول: مولده ونشأته ودراسته الاولية

١- . المولد والنشأة

وُلد السيد محمد حسين الطباطبائي سنة ١٣٢١هـ/١٩٠٣م في مدينة تبريز بإقليم أذربيجان في إيران، وسط أسرة علمية عريقة تنتسب إلى السادة الطباطبائيين، وهي من الأسر المعروفة بالعلم والتقوى. وقد نشأ في بيئة دينية محافظة، فأخذ المبادئ الأولية للعلوم الدينية على يد علماء بلده، حتى أظهر نبوغًا مبكرًا في الفقه والأدب والفلسفة.(٥)

٢- الدراسة في تبريز

بدأ الطباطبائي دراسته الحوزوية في مسقط رأسه تبريز، حيث تتلمذ على يد مجموعة من علماء تلك المنطقة، واطّلع في تلك المرحلة على العلوم التقليدية كالنحو والمنطق والبلاغة، إضافة إلى العلوم الفلسفية العامة. ومن أوائل أستاذته في هذه المرحلة: الميرزا علي القاضي الطباطبائي، الذي كان له تأثير عميق في تشكيله الروحي والفكري.(٦)

٣- الهجرة إلى النجف الأشرف

في سنة ١٣٤٤هـ/١٩٢٥م قرر الطباطبائي الانتقال إلى النجف الأشرف لمتابعة تحصيله العلمي في حوزتها العلمية الكبرى، والتي كانت آنذاك من أهم مراكز الدراسات الدينية والفلسفية في العالم الإسلامي. وقد قضى هناك أكثر من عشر سنوات من الدراسة المكثفة.(٧)

٤- أساتذته في النجف

في النجف، درس الطباطبائي الفقه والأصول والفلسفة والعرفان على يد كبار العلماء، وكان من أبرز أساتذته:

أ- الشيخ محمد حسين الغروي الإصفهاني (في الأصول والفقه).ت

ب- السيد علي القاضي الطباطبائي (في العرفان والسلوك).ت

ت– الشيخ آقا ضياء العراقي.ت
ث– السيد أبو الحسن الأصفهاني.ت
وقد جمع في دراسته بين العمق الفقهي والاهتمام بالفكر الفلسفي والعرفاني، ما شكّل أرضية مشروعه الفلسفي المتكامل لاحقًا.

المطلب الثاني: دراسته ونشاطه العلمي في قم ومحل وفاته

١– العودة إلى إيران

بعد أن أتم دراسته في النجف، عاد السيد الطباطبائي إلى تبريز، حيث أقام فترة قصيرة، ثم انتقل إلى مدينة قم عام ١٣٦٤هـ/١٩٤٥م، لتكون مركزًا لنشاطه العلمي والتدريسي حتى وفاته.

٢– نشاطه العلمي في قم

في قم، بدأ الطباطبائي بتدريس الفلسفة الإسلامية في الحوزة، وكان له الفضل في إعادة الفلسفة إلى الحوزات الشيعية بعد أن كانت مهملة أو موضع شك من بعض العلماء. وقد استقطب عددًا من الطلاب النخبة، ودرّس كتب الحكمة المتعالية كـ الأسفار الأربعة لصدر المتألهين.

إلى جانب نشاطه الفلسفي، اشتُهر الطباطبائي بتفسيره الكبير الميزان في تفسير القرآن، والذي جمع فيه بين المنهج العقلي والاجتهاد التفسيري، كما ألف كتبًا فلسفية تعليمية مثل: بداية الحكمة ونهاية الحكمة.(٨)

٣– تلاميذه

كان له عدد كبير من التلاميذ الذين أصبحوا من كبار المفكرين والعلماء، أبرزهم:
أ– الشهيد مرتضى مطهري ت
ب– الشيخ محمد تقي مصباح اليزدي ت
ت– الشيخ عبد الله الجوادي الآملي ت
ث– الشيخ محمد حسين بهجت الفومني (الملقب ببهجت) تا
هؤلاء أسهموا في نقل فكره الفلسفي وتطويره ونشره في الأوساط الدينية والأكاديمية.(٩)

٤– وفاته

توفي السيد محمد حسين الطباطبائي في مدينة قم عام ١٤٠٢هـ/١٩٨١م، بعد حياة حافلة بالعلم والعمل الفكري، ودفن بجوار مرقد السيدة المعصومة (عليها السلام).(١٠)

المبحث الثاني: المصادر الفلسفية في فكر السيد محمد حسين الطباطبائي

كانت للسيد الطباطبائي مجموعة من المصادر الذي تأثر بها في حياته الفلسفية جعلته فيلسوفاً كبيراً يُعاند الفلاسفة الاقدمين في فلسفته الجديدة وكانت هذه المصادر مقوماً لمدرسته تلك فأهم تلك المصادر هي:

١–التأثر بالحكمة المشائية

يُعد السيد الطباطبائي من أبرز المتأثرين بالحكمة المشائية، والتي تعود جذورها إلى أرسطو وأفلاطون، وتبلورت في العالم الإسلامي عبر أعمال الفارابي وابن سينا. فقد كان للطابع البرهاني والنظام المنطقي الصارم للفكر المشائي أثر عميق في صياغة رؤى الطباطبائي الفلسفية، وخصوصًا في القضايا المتعلقة بالوجود والماهية، والنفس، والمعرفة.

ويظهر هذا التأثر بوضوح في شرحه وتحقيقه لبعض مباحث الشفاء والنجاة لابن سينا، وكذلك في دقته المنهجية أثناء استعراض المسائل الفلسفية الكبرى.

إلا أن المصدر الأكثر تأثيرًا في مشروعه الفلسفي هو ما يُعرف بـ»الحكمة المتعالية»، وهي المدرسة التي أسسها صدر المتألهين الشيرازي (ملا صدرا)، والتي جمعت بين البرهان العقلي، والكشف العرفاني، والنصوص الدينية.

وقد تتلمذ الطباطبائي على آثار صدر المتألهين، ودرّس كتابه الأشهر الأسفار الأربعة عدة مرات. كما كتب شروحًا وتعليقات على أجزاء منه، مثل مسائل الوجود والموجود، والحركة الجوهرية، وتجرد النفس، مما يدل على عمق تفاعله مع الفلسفة الصدرائية وتطويره لها.(١١)

٢- العرفان النظري

رغم أن الطباطبائي لم يكتب كتبًا صريحة في العرفان النظري كما فعل تلامذته (مثل الجوادي الآملي)، إلا أن أثر العرفان النظري – خصوصًا المنهج السهروردي والإشراقي – حاضر بوضوح في أفكاره. وكان للسيد علي القاضي الطباطبائي (أستاذه في النجف) الدور الأساسي في ربطه بالعالم العرفاني، لا سيما في موضوعات النفس، والشهود، وتجلي الوجود.

ويشير بعض الباحثين إلى أن الطباطبائي يميل في بعض المواطن إلى تعبيرات العرفاء في تفسير بعض المسائل الوجودية، كالوحدة في الكثرة، وتفسير آيات التوحيد، مما يعكس تداخلاً بين الفلسفة والعرفان في فكره.(١٢)

٣- النصوص الدينية (القرآن والحديث)

من أهم ما يميز فلسفة الطباطبائي أنها لا تنفصل عن القرآن الكريم، بل يرى أن الفلسفة لا تكتمل إلا إذا اقترنت بالوحي، وهذا ما سعى إلى تحقيقه في تفسيره الكبير الميزان. وقد قام في هذا التفسير بطرح رؤى فلسفية عميقة، مستنبطة من النص القرآني، خصوصًا في مباحث الوجود الإلهي، النفس، والقضاء والقدر، ومراحل الخلق. وقد أسهم هذا التداخل بين العقل والنص في إعطاء الفلسفة الإسلامية المعاصرة بُعدًا تجديديًا عميقًا، و يرى أن النص الديني، المتمثل في القرآن الكريم، هو المصدر الأساسي لفهم الدين والتشريع، وأن الدين هو منهج حياة متكامل يشتمل على العقيدة والشريعة والأخلاق. كما يؤكد على أهمية العقل والوحي في فهم الدين، وأن الرجوع إلى القرآن الكريم هو السبيل لإخراج العقول من حيرتها وإيجاد حلول للإشكالات. (١٣)

المبحث الثالث: منهج السيد محمد حسين الطباطبائي الفلسفي

تبلوَرَت في مجموع أعمال الطباطبائي من مؤلَّفات ودروس أصولٌ منهجيةٌ واضحة، جرى ضبطُ وتدوينُ المسائل الفلسفية في إطارها، ودأَب على تجسيدها كمعاييرَ وأسسٍ لا يحيد عنها في بحثه الفلسفي،

وسنُشير بإيجازٍ إلى أبرز هذه الأسس المنهجية للبحث الفلسفي عند الطباطبائي، وسيتضح لنا أنها تصلُح كمرتكزاتٍ ومنطلقاتٍ أساسية لصياغة منهجٍ ملائم في دراسة الفلسفة الإسلامية:

١- المنهج العقلي البرهاني

من أبرز سمات منهج الطباطبائي الفلسفي اعتماده الشديد على البرهان العقلي، متأثرًا بالمنهج الأرسطي والمشائي، لكنه مدموج بمرتكزات الحكمة المتعالية. فقد آمن الطباطبائي بأن العقل الإنساني قادر، إذا ما التزم قواعد البرهان، على الوصول إلى حقائق الوجود، وعلى رأسها إثبات وجود الله، التجرد الروحي، ومراتب الوجود.

وقد ظهرت هذه النزعة العقلانية بوضوح في مؤلفاته التدريسية مثل نهاية الحكمة وبداية الحكمة، حيث قدّم منهجًا تدريجيًا للتفكير الفلسفي، يبدأ بالتصورات والتصديقات، ويصل إلى أعمق المباحث الوجودية.(١٤)

٢- التوفيق بين العقل والنقل

عمل الطباطبائي على تجاوز الثنائية الكلاسيكية بين العقل والنص، رافضًا الفصام بين الفلسفة والدين. وكان يرى أن الوحي لا يناقض العقل، بل يكمّله ويوجهه نحو ما قد يعجز عنه بمفرده. يتجلى هذا التوجه في تفسيره للآيات الكونية في الميزان، حيث يستخدم الفلسفة والعقل لفهم معاني القرآن، دون أن يخضع الوحي لمنطق العقل المجرد كما فعل بعض المتكلمين.

وقد سعى إلى بيان أن الوحي والعقل ينبعان من مصدر واحد هو الله، ومن هنا فهما لا يتعارضان، بل يتكاملان في توجيه الإنسان نحو الحقائق الكبرى.(١٥)

٣- الربط بين الفلسفة والتفسير القرآني

يُعد الطباطبائي من أوائل من أدخلوا الفلسفة الإسلامية إلى ميدان التفسير الموضوعي للقرآن. ففي الميزان، نلاحظ كيف يربط بين القضايا الفلسفية الكبرى –كالوجود، النفس، العناية الإلهية – وبين الآيات القرآنية، مقدمًا تفسيرًا عقلانيًا روحانيًا معًا.

وقد ساعده هذا الأسلوب على تقديم الفلسفة بلغة دينية مألوفة في الوسط الإسلامي، مما خفّف من حدة المواقف

التقليدية المناهضة للفلسفة في الحوزات.(١٦)

المبحث الرابع: تطوير المصطلح الفلسفي ومؤلفات السيد الطباطبائي واثرها في البحث الفلسفي

من إنجازات الطباطبائي الفريدة هو أنه طوّر المصطلح الفلسفي بما يلائم العصر، دون أن يقطع صلته بالجذور التراثية. فنراه يُبسّط المفاهيم الفلسفية في بداية الحكمة ونهاية الحكمة بطريقة تربوية، لتناسب الطلاب المبتدئين والمتوسطين، ما جعل الفلسفة مقروءة وميسّرة لجمهور أوسع من طلبة الحوزة.

وبذلك مهّد الطباطبائي الأرض لتجديد التعليم الفلسفي، وتحويله من نخبوي نخشي إلى مشروع عام للتربية العقلية.

مؤلفات السيد الطباطبائي الفلسفية

لقد ترك السيد الطباطبائي تراثًا فلسفيًا متميزًا جمع فيه بين الأصالة والابتكار، وكان له الأثر الكبير في إحياء الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث. وتتنوع مؤلفاته بين الكتب التعليمية، والأعمال الفلسفية التأصيلية، والشروح، والتفاسير ذات الطابع الفلسفي.

١- بداية الحكمة

يعد هذا الكتاب من المؤلفات التعليمية التي وضعها الطباطبائي لتأهيل طلاب الحوزة للدخول في مباحث الفلسفة الإسلامية. يتميز بداية الحكمة بترتيبه المنهجي وتبسيطه للمفاهيم الأساسية، مثل:

أقسام العلم، وأحكام الماهية والوجود، والعلة والمعلول، والمقولات، والوحدة والكثرة،

وقد اعتمد الكتاب لغة معتدلة بين العمق والدقة، مما جعله يُدرّس على نطاق واسع في الحوزات العلمية.(١٧)

٢- نهاية الحكمة

وهو تتمة كتاب بداية الحكمة، ويتناول فيه الطباطبائي مباحث أعمق في الفلسفة الإسلامية، مثل: الوجود والماهية، وأصالة الوجود، اتحاد العاقل والمعقول، وتجرد النفس، والحركة الجوهرية..

ويُعد هذا الكتاب أكثر عمقًا، وموجّهًا للطلبة الذين تجاوزوا المستوى التمهيدي في دراسة الحكمة.(١٨)

٣- أصول الفلسفة والمذهب الواقعي

هذا الكتاب يُعد من أبرز أعمال الطباطبائي الفكرية والفلسفية في مواجهة التيارات الغربية، وخصوصًا المادية الجدلية والمثالية. وقد كتبه استجابة لتحديات الفكر الحديث، وقدّم فيه عرضًا منهجيًا للأصول الفلسفية الواقعية المستندة إلى الحكمة الإسلامية، مع ردود مفصلة على المدارس الغربية الحديثة.(١٩)

وقد قام تلميذه الشهيد مرتضى مطهري بكتابة تعليقات موسعة على هذا الكتاب، أسهمت في تعزيز عمقه وجدليته.

٤- الحواشي على «الأسفار الأربعة» لملا صدرا

كتب السيد الطباطبائي حواشي وشروحًا دقيقة على أجزاء من الأسفار الأربعة لصدر المتألهين، خاصة في مباحث الوجود والماهية، والنفس، والعلة. وتُظهر هذه الحواشي تمكّنه من المدرسة الصدرائية، وقدرته على التعامل النقدي والتحليلي مع النصوص الفلسفية العميقة.(٢٠)

٥- كتابات متفرقة وشروح أخرى

وهناك ايضاً مؤلفات فلسفية مستقلة، ترك الطباطبائي عددًا من الأبحاث والشروح، منها:

أ- حواشي على كتاب الشفاء لابن سينا.

ب-مقالات في مواضيع فلسفية معاصرة مثل: الماهية، التجرد، نظرية المعرفة.

ج-مباحث فلسفية في تفسيره الميزان، خاصة في تفسير الآيات المتعلقة بالتوحيد، الخلق، النفس، المعاد.(٢١)

المبحث الخامس: أبرز القضايا الفلسفية في فكر السيد محمد حسين الطباطبائي

تُعد فلسفة السيد الطباطبائي محاولة جادة لتجديد الفلسفة الإسلامية من خلال معالجة قضايا مركزية، تميزت بالتأصيل العميق والتجديد الذكي، وها هي أبرز هذه القضايا:

١- مسألة الوجود والماهية

يرى الطباطبائي أن الوجود هو الأساس الحقيقي في كل شيء، وأن الماهية ليست إلا تصورًا ذهنيًا لموضوع الوجود. يقول بأن:

الوجود أزلي وواقعي.

الماهية «ماهيّة الشيء» لا توجد إلا بالعقل.

العلاقة بين الوجود والماهية علاقة أولوية للوجود، بمعنى أن الوجود هو الموجود الحقيقي بينما الماهية مجرد تصور.

وهذا الموقف يعد تجديدًا للنظرية الصدرائية حول أصالة الوجود، ضد المذهب الجوهي الذي يعتقد بأصالة الماهية.(٢٢)

٢- العقل والنفس

يؤكد الطباطبائي على أهمية العقل في إدراك الحقيقة، ويربط بين العقل والنفس في إطار فلسفة التجرد. ويرى أن النفس:

هي جوهر مستقل عن المادة.

يمكنها التحرك في مستويات مختلفة من الوجود.

تتحقق بالتجرد عن الحواس وتتصل بالعقل الفعال (العقل الإلهي).

وهذا ينسجم مع فكرة الحركة الجوهرية والتجدد الروحي التي نجدها في فلسفة صدر المتألهين.(٢٣)

٣- الوجود الرابط والحقيقي

طرح الطباطبائي مفهومًا مهمًا هو الوجود الرابط، وهو وجود الوسيط بين الكثرة والوحدة، وبين الموجودات المتنوعة، مما يربط بينها في نظام كوني واحد.

ويفهم الوجود الحقيقي كوجود واحد لا تنفصل وحدته، مع تنوع الموجودات التي هي مظاهر له.(٢٤)

٤- المعرفة واليقين

شغل بحث المعرفة مكانًا بارزًا في فلسفته، حيث رأى أن المعرفة ليست مجرد إدراك حسّي، بل هي عملية تأمل وتوحيد بين العقل والعين الباطنية. ويؤكد على ضرورة اليقين القائم على البرهان والحدس المعنوي، وليس فقط على الحواس والتجارب.(٢٥)

٥- مسألة التجرد والعقل الفعال

يناقش الطباطبائي مفهوم التجرد كمرحلة انتقالية للنفس من تعلقها بالمادة إلى تحققها الكامل بالعقل الفعال، وهو عقل الله المتجلي في الكون.

ويرى أن هذا التجرد هو الذي يفتح آفاق المعرفة الحقة ويصلح للنفس لتلقي الحكمة والحقائق الإلهية.(٢٦)

المبحث السادس: السيد محمد حسين الطباطبائي والحوار الفلسفي المعاصر واثره في الفلسفة الحديثة

في ظل هيمنة التيارات الفكرية الغربية مثل المادية الجدلية، الوجودية والتجريبية، سعى الطباطبائي إلى تقديم مشروع فلسفي إسلامي قادر على مواجهة هذه الأفكار. رصد الطباطبائي في مؤلفاته نقدًا دقيقًا لهذه الاتجاهات، مستعرضًا نقائصها، خاصة من ناحية الإغفال عن البعد الروحي والميتافيزيقي.

وركّز على ضرورة العودة إلى الحكمة الإسلامية الأصيلة كأساس لإعادة البناء الفكري، مع الاستفادة الانتقائية من التجارب الغربية، دون الوقوع في رفض تام أو قبول أعمى.

موقفه من المادية والوجودية:

المادية: نقد الطباطبائي المادية باعتبارها فلسفة تحصر الوجود في المادة فقط، وتنكر وجود الروح أو البعد الغيبي، وهو ما يتعارض مع فلسفته التي تعطي الأولوية للوجود المتعالي.

الوجودية: رغم تأثر بعض المفكرين المسلمين بالوجودية، إلا أن الطباطبائي رفضها لعدم قدرتها على تفسير المعاني العليا للوجود الإلهي والروحاني، واعتبرها فلسفة ضيقة المدى تعجز عن تقديم رؤية شاملة للوجود.(٢٧)

الحوار مع الفلسفة الغربية

كان الطباطبائي يعتقد أن الحوار مع الفلسفة الغربية يجب أن يتم على أساس فلسفة إسلامية متماسكة وقوية، وليس مجرد تقليد أو رفض تام. ولهذا كتب أصول الفلسفة والمذهب الواقعي كرد منهجي على المادية والمثالية الغربية، حيث أظهر

نقاط الضعف في هذه المدارس، وأعاد طرح قضايا الوجود والمعرفة من منظوره الفلسفي.(٢٨)

دوره في تجديد الفلسفة الإسلامية

بفضل جهوده، تم إحياء دراسة الفلسفة الإسلامية في الحوزات العلمية الشيعية، مما فتح الباب أمام جيل جديد من المفكرين لتطوير الفكر الفلسفي الإسلامي المعاصر.

وقد ساعد هذا التجديد في دمج التراث الفلسفي الإسلامي مع قضايا العصر الحديث، وفتح أفقًا للحوار مع الأفكار الغربية في إطار إسلامي معتدل ومتوازن(٢٩).

أثره في الفلسفة الإسلامية الحديثة

أسس الطباطبائي مدرسة فلسفية قوية في مدينة قم، جمعت بين التراث الفلسفي الإسلامي العميق والرؤية المعاصرة، وركزت على تعليم الحكمة المتعالية بأسلوب مبسط وواقعي. وقد أسهم ذلك في تحديث المنهج الدراسي في الحوزة، وجذب عدد كبير من الطلاب.

وقد برز عدد من تلاميذه الذين صاروا بدورهم روادًا في الفكر الفلسفي والديني، منهم:

١– الشهيد مرتضى مطهري: الذي نشر أفكار الطباطبائي بأسلوب أدبي وفلسفي مميز.

٢– الشيخ محمد تقي مصباح اليزدي: الذي واصل تطوير الفكر الفلسفي والدعوي.

٣– الشيخ عبد الله الجوادي الآملي: الذي أسهم في دمج الفلسفة مع العرفان الحديث.

وهكذا، شكّل الطباطبائي محورًا مركزيًا في نقل الفكر الفلسفي الإسلامي الحديث، مهد الطريق لجيل جديد من المفكرين.(٣٠)

إحياء الفكر الفلسفي في الحوزات

قبل الطباطبائي، كانت الفلسفة الإسلامية تعاني من حالة من الجمود أو الرفض في بعض الأوساط الحوزوية، لكنه أعاد الاعتبار لها، وجعلها من صلب المناهج التعليمية، مؤكدًا على أن الفلسفة هي منهج ضروري لفهم الدين بشكل أعمق.

التأثير الثقافي والفكري في العالم الإسلامي

انتشرت مؤلفات الطباطبائي وترجم بعضها إلى لغات متعددة، وأثرت في مجال الفلسفة الإسلامية والدراسات الإسلامية حول العالم، خاصة في إيران، العراق، لبنان، وحتى الغرب، حيث أصبح اسمه مرجعًا هامًا في الدراسات الإسلامية المعاصرة.

إسهامه في التوفيق بين الفلسفة والدين

يعد الطباطبائي من أوائل المفكرين الذين نجحوا في بناء جسر متين بين العقل والدين، وحارب التفسيرات المتشددة التي ترفض العقلانية في فهم النصوص الدينية، وقدّم نموذجًا فلسفيًا إسلاميًا يجمع بين الحكمة والتقوى.(٣١)

النتائج والتوصيات:

استعرض البحث في فصوله المختلفة حياة السيد محمد حسين الطباطبائي، مصادره الفكرية، منهجه الفلسفي، أهم مؤلفاته، أبرز قضاياه، وحواراته مع الفكر المعاصر، وصولًا إلى أثره العميق في الفلسفة الإسلامية الحديثة. ويُظهر البحث كيف استطاع الطباطبائي أن يجمع بين التراث والتجديد، ويعيد الفلسفة إلى موقعها اللائق في الحوزات، كما فتح آفاقًا جديدة للحوار بين الدين والعقل، مما يجعل منه منارة فكرية في تاريخ الفلسفة الإسلامي.

النتائج:

توصل الباحث من خلال بحثه الى نتائج عدة اهمها:

١– الطابع الشمولي لفكر الطباطبائي: يُظهر من البحث أن فكر السيد محمد حسين الطباطبائي يجمع بين الفلسفة، العرفان، والتفسير القرآني، مما يجعله مشروعًا شاملاً يجمع بين العقل والنقل.

٢– تجديد الفلسفة الإسلامية: أعاد الطباطبائي إحياء الفلسفة الإسلامية في الحوزات العلمية، خاصة عبر تدريس الحكمة المتعالية وتطوير مناهج تعليمية حديثة.

٣– التوفيق بين العقل والوحي: جسد الطباطبائي منهجًا متوازنًا يحترم نصوص الوحي مع اعتماد العقل والمنطق في تفسيرها وفهمها.

٤– رد نقدي على الفكر الغربي: قدم الطباطبائي نقدًا فلسفيًا معمقًا للفلسفات الغربية، خاصة المادية والوجودية، محافظًا في الوقت نفسه على حوار عقلاني معهم.

٥– تأسيس مدرسة فلسفية مؤثرة: أسس مدرسة فلسفية في قم، كان لها أثر بارز عبر تلاميذه في نشر الفكر الفلسفي الإسلامي الحديث.

التوصيات:

نوصل الباحث في بحثه الى توصيات عدة اهمها:

١– ضرورة الاستمرار في دراسة فلسفة الطباطبائي كمرجعية أساسية لفهم الفلسفة الإسلامية المعاصرة وتطويرها.

٢– تشجيع دمج الفلسفة والتفسير القرآني في المناهج العلمية لإثراء الفهم الديني والعقلي.

٣– فتح حوارات فكرية بين المدارس الفلسفية الإسلامية والغربية مستفيدين من مناهج الطباطبائي التي تجمع بين النقد والحوار.

٤– تدريس كتب الطباطبائي في الحوزات والمراكز الأكاديمية لتنشئة أجيال واعية بأهمية الفلسفة في الفكر الإسلامي.

٥– تشجيع البحث العلمي في القضايا الفلسفية التي عالجها الطباطبائي، مع محاولة مواكبة القضايا الحديثة في الفلسفة والفكر.

الهوامش:

١– ينظر: أبو زهرة، محمد، مقدمة في الفلسفة الإسلامية، دار الفكر، ١٩٩٥، ص٦٩

٢– عبد الرحمن بدوي، الفلسفة العربية الإسلامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص٩٥

٣– ينظر:حسين جاسم، الفلسفة الإسلامية وتاريخها، دار الشروق، ٢٠٠٢، ص٥٨

٤– ينظر: هاشم، عبد الجبار. مدخل إلى الفلسفة المعاصرة. دار الفكر العربي، ٢٠١٢، ص١٧٨؛ نصر، سيد حسين. الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث. مؤسسة سروش، طهران،ص٤٨

٥– ينظر: الطباطبائي، محمد حسين: الميزان في تفسير القرآن. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٧٣م،ص٧–٨؛ مطهري، مرتضى:مدخل إلى فلسفة السيد الطباطبائي. بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٩٩٦م، ص٩–١١.

٦– ينظر: شيرازي، عبد الكريم بي آزار:مروری بر زندگی و انديشههای علامه طباطبايی. طهران: انتشارات سمت، ٢٠٠٢م، ص٢٨–٣١

٧– الجوادي الآملي، عبد الله: الرحلة العقلية في فكر السيد الطباطبائي. قم: دار الهادي، ٢٠٠١م،ص٣٢–٣٤.

٨– ينظر:شيرازي، عبد الكريم بي آزار: مروری بر زندگی و انديشههای علامه طباطبايی، ص٢٩–٣٢.

٩– ينظر: الجوادي الآملي، عبد الله.الرحلة العقلية في فكر السيد الطباطبائي:ص٤٢–٤٥

١٠– ينظر: مركز نشر آثار العلامة الطباطبائي: سيرة و آثار علامه طباطبايي. قم: مركز النشر، ١٩٩٥م، ص٢٧

١١– ينظر: الملا صدرا. الأسفار الأربعة. تحقيق الطباطبائي، قم، ص ٢٢– ٢٨؛ الطباطبائي، محمد حسين. أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، مع تعليقات الشهيد مرتضى مطهري، ص٨٩–٩٥؛ الطباطبائي، محمد حسين. نهاية الحكمة، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، ص٥٥–٥٩

١٢–ينظر: الجوادي الآملي، عبد الله: المنهج المعرفي عند الطباطبائي. دار الهدى، طهران، ص٦٧–٧٨؛ جعفري، محمد تقي. فلسفة الطباطبائي. طهران، ص١١٥–١١٨

١٣–ينظر:الطباطبائي: محمد حسين: القرآن في الاسلام، ص١٢؛ تعريب السيد أحمد الحسيني؛ جويد: حامد جويد عبد الحسن: منهج التفسير العقلي عند محمد حسين الطباطبائي، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية– بغداد،١٤٢٨هـ، ص٦٢.

١٤– الجوادي الآملي: المنهج المعرفي عند الطباطبائي، ص٥٤؛ عبد الله الجوادي الآملي: مدخل إلى المنهج الفلسفي عند الطباطبائي. مركز نشر الفكر الإسلامي، ص٩٨

١٥– ينظر: الطباطبائي: أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، مع تعليقات مرتضى مطهري، ص٧٦.

١٦– ينظر: الجوادي الآملي. مدخل إلى المنهج الفلسفي عند الطباطبائي، ص٩٨

١٧– ينظر: الطباطبائي: بداية الحكمة(المقدمة وفصولها). مؤسسة النشر الإسلامي، المقدمة، ص١٣

١٨– ينظر: الطباطبائي: نهاية الحكمة (المقدمة وفصولها)، ص٨

١٩– ينظر: الطباطبائي: أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، مع تعليقات مرتضى مطهري، المقدمة وفصول الكتاب)، ص٧

٢٠– ينظر: الطباطبائي: حواشي على الأسفار الأربعة: تحقيق مؤسسة تدوين ونشر آثار الطباطبائي، ص٧

٢١– ينظر: مطهري، مرتضى. مدخل إلى فلسفة الطباطبائي. مؤسسة الشهيد مطهري، ص١٨٤

٢٢– ينظر: مطهري، مرتضى. الفلسفة الإسلامية: أصولها، تطورها، مدارسها، ص٧٦

٢٣– ينظر: أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، ص٧٣؛ مطهري، الفلسفة الإسلامية: أصولها، تطورها، مدارسها، ص٨٧

٢٤- ينظر: الطباطبائي: نهاية الحكمة، ص١٨٤.
٢٥- الجوادي الآملي: مدخل إلى الفلسفة الإسلامية، ص٥٦؛ مطهري، الفلسفة الإسلامية: أصولها، تطورها، مدارسها، ص١١٦
٢٦- ينظر: الطباطبائي: أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، ص٦٩
٢٧- ينظر: محمد، عبد الكريم. تجديد الفكر الفلسفي الإسلامي. دار الكتب العلمية، ص١٧٥
٢٨- ينظر: الجوادي الآملي، عبد الله. مدرسة الطباطبائي الفلسفية، ص٣٨؛ المطوري، مازن: منازل الفلسفة الغربية في فكر الطباطبائي- نقد المنهج والاصول، مجلة الاستغراب، العدد الثاني،السنة الثانية-١٤١٦هـ.
٢٩- ينظر: مصباح اليزدي. النهضة الفكرية في الفلسفة الإسلامية، ص٦٨
٣٠- ينظر: الجوادي الآملي، عبد الله. مدرسة الطباطبائي الفلسفية، ص٣٩
٣١- ينظر: زراقط، محمد حسن: نظرية الفيض بين الفلسفة والدين (الطباطبائي انموذجا)، بحث منشور على موقع مركز دلتا للابحاث المعمقة، ٢٠٢٤/٩/١٢؛ الطباطبائي، بداية الحكمة، ص ٢٢٢

المصادر :

١- أبو زهرة، محمد: مقدمة في الفلسفة الإسلامية، دار الفكر، ١٩٩٥.
٢- أحمد خيري العمري: مدخل إلى الفلسفة الإسلامية، دار الفكر العربي، ٢٠١٠.
٣- إميل بطرس: الفلسفة الإسلامية في العصور الوسطى، ترجمة محمد العلوي، ١٩٨٠.
٤- جابري، محمد عابد: نقد العقل العربي. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
٥- جعفري، محمد تقي: فلسفة الطباطبائي. طهران.
٦- الجوادي الآملي، عبد الله :الرحلة العقلية في فكر السيد الطباطبائي. قم: دار الهادي، ٢٠٠١م.
٧- الجوادي الآملي، عبد الله: المنهج المعرفي عند الطباطبائي. دار الهدى، طهران.
٨- الجوادي الآملي، عبد الل:. مدخل إلى الفلسفة الإسلامية.
٩- الجوادي الآملي، عبد الله: مدرسة الطباطبائي الفلسفية.
١٠- جويد: حامد جويد عبد الحسن: منهج التفسير العقلي عند محمد حسين الطباطبائي، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية- بغداد،١٤٢٨هـ، ص٦٢
١١- حبيب الله طاهرزاده: مدرسة الحكمة المتعالية.
١٢- حسين جاسم: الفلسفة الإسلامية وتاريخها، دار الشروق، ٢٠٠٢.
١٣- الشيرازي، صدر الدين: الأسفار الأربعة.
١٤- شيرازي، عبد الكريم بي آزار: مروری بر زندگی و انديشههای علامه طباطبايی. طهران: انتشارات سمت، ٢٠٠٢م.
١٥- الطباطبائي، محمد حسين: أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، مع تعليقات مرتضى مطهري.
١٦- الطباطبائي، محمد حسين: حواشي على الأسفار الأربعة. تحقيق مؤسسة تدوين ونشر آثار الطباطبائي.
١٧- الطباطبائي، محمد حسين: القرآن في الاسلام، ص١٢؛ تعريب السيد أحمد الحسيني، طهران ، سازمان تبليغات – ١٤٠٤
١٨- الطباطبائي، محمد حسين: بداية الحكمة. مؤسسة النشر الإسلامي، قم.
١٩- الطباطبائي، محمد حسين: نهاية الحكمة. مؤسسة النشر الإسلامي،
٢٠- الطباطبائي، محمد حسين: الميزان في تفسير القرآن. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٧٣م.
٢١- عبد الرحمن بدوي: الفلسفة العربية الإسلامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦.
٢٢- عبد الله الجوادي الآملي: الفكر الفلسفي في مدرسة الطباطبائي. دار النشر الإسلامي.
٢٣- عبد الله الجوادي الآملي: مدخل إلى المنهج الفلسفي عند الطباطبائي. مركز نشر الفكر الإسلامي.
٢٤- محمد، عبد الكريم: تجديد الفكر الفلسفي الإسلامي. دار الكتب العلمية.
٢٥- مركز نشر آثار العلامة الطباطبائي: سيرة و آثار علامه طباطبايي. قم: مركز النشر، ١٩٩٥م.
٢٦- مصباح اليزدي: النهضة الفكرية في الفلسفة الإسلامية.
٢٧- مطهري، مرتضى: الفلسفة الإسلامية: أصولها، تطورها، مدارسها.
٢٨- مطهري، مرتضى: المنهجية الفلسفية في الإسلام.
٢٩- مطهري، مرتضى: خدمات المتقابلين للفكر الإسلامي والإيراني.
٣٠- مطهري، مرتضى: فلسفة الطباطبائي وتطور الفكر الإسلامي المعاصر.
٣١- مطهري، مرتضى. مدخل إلى الفلسفة الإسلامية. مؤسسة مطهري.
٣٢- مطهري، مرتضى.مدخل إلى فلسفة السيد الطباطبائي. بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٩٩٦م.
٣٣- نصر، سيد حسين: الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث. مؤسسة سروش، طهران.
٣٤- هاشم، عبد الجبار: مدخل إلى الفلسفة المعاصرة. دار الفكر العربي، ٢٠١٢.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية الحديث
من الاستقلال الى نهاية الحرب الاهلية
للدكتور هاشم صالح التكريتي (مقال مراجعة)

م. م. رواء حيدر صالح
الجامعة العراقية / كلية الآداب / قسم التاريخ

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص :
يأتي كتاب مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية الحديث بجزئه الثاني من الاستقلال الى نهاية الحرب الاهلية الصادر عام ٢٠٢٢ عن دار ومكتبة عدنان استكمالا للجزء الأول او ما اطلق عليها الدكتور هاشم للمرحلة الأولى من سلسلة الدراسة المركزة لتاريخ الولايات المتحدة الامريكية ، والذي حمل عنوان « مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية الحديث من الاستكشاف الى الاستقلال » الصادر عام ٢٠١٣. ففي جزئه الثاني ينقل الدكتور هاشم قارئ كتابه بالأحداث من مرحلة الاستكشاف و تأسيس المستعمرات الامريكية ونيل استقلالها الى مرحلة ما بعد الاستقلال حيث بدأت الولايات المتحدة الامريكية خطوات حثيثة لتقوية سلطتها المركزية وتطوير مواردها الاقتصادية وتوسيع أراضيها، وتأكيد مكانتها في المجتمع الدولي ، وصولاً الى الحدث الأكثر صعوبة وأهمية في تاريخها الا هو الحرب الاهلية .

الكلمات المفتاحية : الولايات المتحدة الامريكية ، الدستور ، الحرب الاهلية .

Abstract:
The United States Advanced Book on Modern American History, Volume 2, From Independence to the End of the Great Civil War, comes in 2022 from the United States and Adnan House, as a continuation of the first volume, or what Dr. Hashem called the first phase of the Central Study Series on the History of the United States. Which was titled «Introduction to the History of the Modern United States of America from Exploration to Independence» published in 2013 In the second part, Dr. Hashem takes the reader of his book through the events from the stage of exploration and the establishment of the American colonies and their attainment of independence to the post-independence stage, when the United States of America began taking rapid steps to strengthen its central authority, develop its economic resources, and expand its territories. And confirming its position in the international community, until the most difficult and important event in its history, which is the civil war.

Keywords: United States of America, Constitution, Civil War.

فصول الكتاب ومحتواها :
تضمن الكتاب مقدمة وثمانية فصول وملاحق في ٢٤٠ صفحة غطت المدة التاريخية ما بين عام ١٧٨٣ وهو تاريخ نيل الولايات المتحدة الامريكية لاستقلالها وعام ١٨٦٥ وهو تاريخ نهاية الحرب الاهلية الامريكية ، فجاء كل فصل متناولا احداث تلك المدة ضمن اطر زمنية محددة ، فغطى الفصل الأول «تاريخ الولايات المتحدة الامريكية ما بين توقيع معاهدة الاستقلال عام ١٧٨٣ وتشكيل اول حكومة أمريكية عام ١٧٨٩» سنوات شهدت تقلبات عدة على كافة الصعد الاقتصادية والسياسية ، فهنالك الازمة الاقتصادية التي القت بظلالها

على كاهل الطبقات الكادحة والفقيرة من عامة الشعب ، جراء تبعات حرب الاستقلال من تدني قيمة العملات الورقية مقابل ارتفاع أسعار المواد الاستهلاكية الضرورة ، فضلا عن ديون الحرب التي دفعت بالمؤتمر القاري لزيادة الضرائب ، ناهيك عن فقدان الولايات المتحدة لاحد اهم أسواقها الاوربية الا وهي السوق البريطاني. وكان لا بد لتلك الازمة الاقتصادية ان تلقي بضلالها على الوضع السياسي للبلاد الحديثة الاستقلال ، فعم الاستياء الشعبي غالبية الولايات الامريكية ، وعبر عنه بسلسلة من الانتفاضات ضد حكوماتها ، لعل من اشهرها انتفاضة شيس والتي حدثت أواخر عام ١٧٨٦ واستمرت حتى عام ١٧٨٧ .

لفتت تلك الانتفاضات الشعبية انظار القادة المؤسسين وعلى رأسهم جورج واشنطن لضرورة تقوية السلطة المركزية وتعديل بنود الاتحاد من خلال وضع دستور للبلاد ، فاجتمع الممثلين عن اثني عشر ولاية في مؤتمر فيلادلفيا بتاريخ الخامس والعشرين من أيار عام ١٧٨٨ بعد ان امتنعت ولاية رود ايلند عن المشاركة ، وخلال الجلسات ناقش المجمعين مسائل عدة ، في مقدمتها صلاحيات الحكومة المركزية والضرائب واستيراد العبيد ، وانتهت جلسات المؤتمر في السابع عشر من أيلول من العام نفسه بمصادقة ٣٩ مندوبا على مسودة الدستور ، وتقرر ان لا يكون نافذا الا بعد مصادقة تسعة ولاية عليه من اصل ثلاثة عشر ولاية أمريكية آنذاك. لم تخلو المصادقة على الدستور من صدمات ما بين الكونفدراليين وانصار الفدرالية اذ شهدت بعض الولايات مظاهرات قادها مناهضي الدستور احرقوا خلالها مسودته ، وعلى الرغم من ذلك بدأت مصادقة الولايات على الدستور تباعا فكانت ديلاوير اول ولاية تصادق عليه في السابع من كانون الأول عام ١٧٨٧ ، وورود ايلاند اخر ولاية صادقت عليه في أيار عام ١٧٩٠ ، وللمدة من عام ١٧٨٧ – ١٧٩٠ اتبعت الحكومة المركزية أساليب عدة لتأمين المصادقة من بينها التهديد بفرض عقوبات الاقتصادية كما حصل مع ولاية كارولينا الشمالية ، فيما استجابت من جانب اخر لمطالبة ولايات اخر بإدخال (١٠) تعديلات على الدستور عرفت بـ(لائحة الحقوق).

جاء الفصل الثاني بعنوان « حكم الفدراليين» ليدرس تشكل اول حكومة فدرالية في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية وهي حكومة جورج واشنطن في الثلاثين من نيسان عام ١٧٨٩ ، وكيف انه فضل في تعيينه لأعضاء حكومته من ايدوا الدستور ، على الرغم من تصريحه ولأكثر من مرة عن مناهضته للأحزاب السياسية، ومهما يكن من امر فأن الخلافات في تفسير بنود الدستور قد اوجدت على الساحة اول حزبين أمريكيين حزب الفدراليين الذي دعوا الى التوسع في تفسير بنود الدستور بشكل يضمن تقوية الحكومة المركزية وحزب الجمهورين الذين تمسكوا بحرفية الدستور وطالبوا بمنح حكومات الولايات المحلية سلطات اكبر . جاء الازمة المالية في مقدمة الازمات التي واجهت حكومة واشنطن ،اذ عم النظام المالي آنذاك الفوضى بفعل تنوع العملات كالإسبانية والفرنسية والبريطانية الى جانب الدولار الذي انقسم هو الاخر ما بين الورقي منخفض القيمة وما بين المعدني ، التي جعلها سكرتير الخزانة الكسندر هاملتون على عاتق الحكومة المركزية فقط . كما أسس بنك الولايات المتحدة الامريكية عام ١٧٩١ تولى مهمة اصدار عملة ورقية موحدة للعموم البلاد .لم تخل إجراءات حكومة واشنطن السابقة من معارضة الجمهورين بحجة عدم تضمين الدستور إياها ، ولعل المعارضة الأكبر جاءت عام ١٧٩١ عندما فرض الكونغرس الأمريكي ضريبة على المشروبات الكحولية المصنعة من الحنطة (الويسكي) ، فحدثت انتفاضة واسعة في بنسلفانيا اسهم فيها المزارعين والتجار واصحاب المزارع وشكل هؤلاء لجان مراسلات على غرار ما حدث في حرب الاستقلال الامريكية، كما وعقدوا مؤتمر اقترحوا فيه تشكيل لجنة امن ونقل السلطة اليها ، وهكذا عدت انتفاضة الويسكي تحديا للحكومة الفدرالية التي أرسلت الاف الجنود لقمعها ، وعلى الرغم من عدم تحقيق الانتفاضة لأهدافها، الا انها عززت من معارضة الفدراليين ، التي ترأسها توماس جيفرسون اذ اطلق عليه واتباعه

تسمية (اللافيدراليون) او الديمقراطيون او الجمهوريون في إشارة الى تأييدهم للجمهورية الفرنسية الاولى .
وعلى الرغم من انقسام الفدراليون والجمهوريون في موقفهم من قضايا الشأن الداخلي الا انهم اتفقوا على صعيد السياسة الخارجية على انتهاج الولايات المتحدة الامريكية سياسة العزلة لأجل ذلك بقيت في منأى من احداث الثورة الفرنسية وما تلاها من حروب على مستوى القارة الاوربية بل لم تكتف حكومة واشنطن بإعلانها الحياد وانما حذرت مواطنيها من اظهار العداوة تجاه الأطراف المتحاربة ومن ممارسة تجارة التهريب معها . من جانب اخر استغلت حكومته الوضع القائم في اوربا ودخلت بمفاوضات مع بريطانيا اسفرت عن توقيع معاهدة في تشرين الثاني عام ١٧٩٤ منحت بموجبها السفن الامريكية حق المتاجرة مع جزر الهند الغربية البريطانية . و معاهدة أخرى مع اسبانيا في تشرين الأول عام ١٧٩٥ اعترفت بها الأخيرة بحرية الملاحة الامريكية في نهر المسيسبي . وادت المكاسب التي حققتها حكومة الفدراليين على صعيد السياسة الخارجية لفوزهم مجددا في الانتخابات الرئاسية لعام ١٧٩٦ بوصول جون ادمز الى سدة الحكم .

سلط الفصل الثالث الحديث عن «التطورات الاقتصادية والاجتماعية في النصف الأول من القرن التاسع عشر « ، شهدت الولايات المتحدة الامريكية تطورا اقتصاديا ملحوظا بفعل مواردها الطبيعية الهائلة وثرواتها المعدنية ومساحتها الشاسعة من الأراضي الخصبة ، الا ان الاقتصاد الأمريكي قد تباين ما بين الشمال الرأسمالي المعتمد على التطور الصناعي وما بين الجنوب الزراعي القائم على نظام العبودية .اذ حقق الشمال الأمريكي نجاحات عدة في مجال صنع الآلات والمكائن على الرغم من الطوق الذي فرضته بريطانيا حول انتقال التكنولوجيا والعمال المهرة الى الولايات المتحدة الامريكية ، ففي عام ١٧٩٠ بني اول مصنع لغزل القطن في البلاد ، فيما أصبحت المكائن الزراعية الامريكية تنافس الإنكليزية ولعل من بينها الماكنة التي تفصل تيلة القطن عن بذوره , الامر الذي احدث ثورة في انتاج القطن . كما ظهرت في البلاد اختراعات عدة مثل السفينة التجارية والتلغراف وماكنة الخياطة والحاصدة وجميعها ساعدة على زيادة الإنتاج وسهلت عملية التطور الصناعي. انتعشت التجارة الخارجية للولايات المتحدة الامريكية أيضا بفعل انشغال اوربا بالتحالفات العسكرية والحروب النابليونية ، فحصل التجار الأمريكيين على أسواق جديدة ومنها السوق الصيني. ولم يكن الانتعاش الاقتصادي على وتيرة متواصلة اذ شهدت البلاد أزمات اقتصادية التقت بظلالها على كاهل الطبقات الفقيرة والمعدمة مثل ازمة عام ١٨٣٧ والتي استمرت قرابة الخمس سنوات ، وأزمة عام ١٨٥٧ .

اهتم الأمريكيين أيضا ببناء الطرق البرية المعبدة والتوسع في بناء سكك الحديد حتى احتلت الولايات المتحدة الامريكية مركز الصدارة على دول العالم في ذلك المجال . وقد ساعد التوسع في بناء وتعبيد الطرق على توسع الاستيطان نحو الغرب الأمريكي فبدأت تظهر ولايات جديدة انضمت الى الاتحاد وهن كنتاكي وتنسي واوهايو ولويزيانا وانديانا ومسيسبي والينوي والاباما ومين وميسوري . ومما لا يقبل الشك ان ذلك الاستيطان كان على حساب القبائل الهندية القاطنة هناك التي طردت واجبرت على التنازل عن أراضيها .

مع زيادة عدد المدن ازداد عدد السكان بشكل ملحوظ من (٤ ملايين نسمة عام ١٧٩٠ الى ٢٣ مليون نسمة عام ١٨٦٠) ، ولم يقتصر التطور الذي شهدته المدن على زيادة عدد سكانها بل شمل أيضا مظهر المدينة ووسائل العيش فيها ، من شوارع مبلطة وانارة وعمارات شاهقة وحافلات تجرها خيول ومصاعد . وعلى الصعيد الاجتماعي فقد كان التمييز سمة من سمات المجتمع الأمريكي ، اذ حصل البيض على كامل حقوقهم وحرم منها نظرائهم السود ، ولم يكن التمييز العنصري فقط بل هناك التمييز بين الغني والفقير ، والتمييز ضد النساء . وفي الاعم الاغلب عانى غالبية الأمريكيين من الفقر فيما تركز الثروات بأيدي عدد محدود من العوائل ، فنشطت الحركة

العمالية في المدن ممن تأثر أنصارها بالماركسية .

جاء الفصل الرابع بعنوان « حكم الجمهوريين « ليسلط على رئاسة توماس جيفرسون للبلاد لولايتين متتالتين (١٨٠١-١٨٠٩) ، وكيف تميز عن سابقيه بنزعته الديمقراطية ، التي عكسها في سلوكه الشخصي أيضا فلم يرتد بدلة رسمية حتى في خطاب تنصيبه لرئاسة البلاد ، كما والغى عادة الاستقبالات الرسمية وحرم استعمال الألقاب الشرفية ، انعكست ديمقراطيته على ادارته لشؤون البلاد فألغى قوانين التجنس والأجانب والخيانة واصدر عفوا عاما عن المدانين بها والغى ضريبة الويسكي أيضا وقلص المصروفات الفدرالية . وفيما يتعلق بالعبودية فقد أصدرت ادارته عام ١٨٠٨ قانونا يمنع استيراد العبيد.

اما على صعيد السياسة الخارجية فقد شهدت الولايات المتحدة الامريكية احداث جسام من أهمها انفتاحها على بلدان شمال افريقيا مثل توقيعها معاهدة مع طرابلس الغرب عام ١٨٠٥ ، كما تمكن من ضم ولاية لويزيانا الى جسم الاتحاد الأمريكي بعد ان اشتراها من فرنسا عام ١٨٠٣مقابل (١٥ مليون دولار) ، وعلى الرغم من تردد جيفرسون في بداية الامر من عملية الشراء لاسيما وان الدستور الأمريكي لا يمنحه تلك الصلاحية ، الا انها شجعت الأمريكيين على اجراء عمليات مماثلة مثل شرائهم لفلوريدا الشرقية من الاسبان عام ١٨١٩ بعد تمكنهم من احتلال جزءها الغربي قبل ذلك التاريخ بعشر سنوات . اثار ذلك التوسع حفيظة بريطانيا التي أقدمت على مهاجمة السفن الامريكية ، فأصدرت الولايات المتحدة الامريكية بالمقابل بحقها قانونين هما قانون الحظر وقانون عدم التعامل ، ومن ثم أعلنت الحرب بالضد منها في حزيران عام ١٨١٢ ، وعلى الرغم من الانتصارات التي حققها الجيش الأمريكي في مطلعها ، الا انه وفي عام ١٨١٤ تحولت ظروف الحرب لصالح بريطانيا حتى وصل الامر لاحتلال جيشها العاصمة الامريكية واشنطن ، لتنتهي الحرب بين الطرفين بتوقيع الصلح في مدينة جنت البلجيكية بتاريخ الرابع والعشرين من كانون الأول من العام نفسه . شهد حكم الجمهوريين أيضا اعلان رئيسهم جيمس مونرو عن مبدأه الذي عرف باسمه في كانون الأول عام ١٨٢٣ الذي اكد فيه رفض الولايات المتحدة الامريكية لأية محاولة تقوم بها الدول الاوربية لنقل نظامها لسياسي اليها او التدخل في شؤونها ، وبالمقابل ستلتزم الولايات المتحدة الامريكية بذات الشيء ، وفي تعليقه حول مضامين مبدأ مونرو يؤكد الدكتور هاشم بانه جاء بعبارات مطاطه وضبابية سمحت للحكومة الامريكية بتكيفه وفق مستجداتها على الصعيد الخارجي ومما ساعد على ذلك أيضا انه جاء على شكل رسالة بعث بها الرئيس الى الكونغرس وليس قانون.

حمل الفصل الخامس من الكتاب عنوان « حكم الديمقراطيين « ، تضمن الحديث عن مدة تولي اندرو جاكسون البلاد للمدة (١٨٢٩-١٨٣٥) ممثلا عن الحزب الديمقراطي الأمريكي ، وعلى الرغم من كونه اقل الرؤساء الأمريكيين قراءة للكتب واقلهم فهما لما يقرأ على حد تعبير كاتب سيرته الذاتية ، الا انه اكثرهم شهرة ، ونال شهرته من خلال ايمانه باستعباد الزنوج والقضاء على الهنود الحمر والاستيلاء على أراضيهم ، وهي السياسة التي سار عليها طوال مدة ولايته ، التي شهدت في مطلعها صعوبات اقتصادية تمثلت بتراجع الصادرات الامريكية الى اوربا بعد توقف الحرب في الأخير ، مقابل غزو البضاعة البريطانية للسوق الامريكية، وامام ذلك اقرت حكومته زيادة كمركية على البضائع المستوردة بنسبة (٤٤٪) ، وكانت تلك الزيادة قد اضرت بأصحاب المزارع في الجنوب الذي طالما اعتمدوا في اقتصادهم على تصدير البضائع الى بريطانيا واستيراد احتياجاتهم منها ، ومن هنا انطلقت اول محاولة انفصالية عن جسم الاتحاد قامت بها ولاية كارولينا الجنوبية ، الا ان الامر انتهى بتسوية الخلاف بينها وبين الحكومة المركزية عام ١٨٣٣ بعد ان وعدت الأخيرة بالتخفيض التدريجي للرسوم الجمركية . في العودة الى سياسته العدائية اتجاه الهنود فقد شهد عهده الاستحواذ على أراضي الهنود في ولايتي الينوي وفلوريدا ، وكذلك

في الجزء الجنوبي الغربي من ولاية جورجيا التي أقدمت حكومتها المحلية على اصدار قانون عدت من خلاله أراضي قبيلة الشيروكي القاطنين هناك ملكا لها، وفي عام ١٨٣٥ عقدت حكومة جاكسون معاهدة أجبرت بموجبها القبائل الهندية القاطنة شرق نهر المسيسبي على مغادرة أماكن سكناها والانتقال الى منطقة خصصت لهم غرب ذلك النهر . اما عن دعمه لاستمرار العبودية فقد نشأت في عهده حركة مناهضة لها سعى أعضائها لتهريب الزنوج من الجنوب الى الولايات الأخرى وكندا . عانت حركة مناهضة العبودية من الانقسام الامر الذي اضعف من موقفها إذ برز فيها جناحين يمينيا طالب بتقليص العبودية فقط دون الغائها ، ويساريا سعى لإلغائها كليا .

شهد عهد جاكسون أيضا بعض الإصلاحات الديمقراطية أيضا ، من بينها إقرار بعض الولايات حق الاقتراع العام للذكور البيض ، وإلغاء شرط الملكية ، وإلغاء القانون الذي يمنع تأسيس التنظيمات العمالية ، كما واعتمدت بعض الولايات الشمالية التعليم الابتدائي الالزامي والمجاني .

بحث الفصل السادس بعنوان « توسع الولايات المتحدة « في المساعي التوسعية التي تعالت أصواتا المطالبين بها في اربعينيات القرن التاسع عشر ، بهدف ضمن مساحات زراعية واسعة الى الأراضي الامريكية، ومن هنا جاء التدخل الأمريكي في المكسيك عندما تمكن رجال الاعمال الأمريكيين من اقناع حكومتها بتأسيس مستوطنة في تكساس ، سرعان ما بدأ الأمريكيون بالنزوح اليها وشراء الأراضي فيها ، ومن ثم قادوا تمردا فيها عام ١٨٣٦ طردوا من خلاله ممثلو السلطات المكسيكية واعلنوا تكساس جمهورية مستقلة ، ومن ثم بدأت محاولات ضم تكساس الى الاتحاد الأمريكي ، ليتسبب ذلك بإعلان الرئيس الأمريكي بولك الحرب على المكسيك في أيار عام ١٨٤٦ التي استمرت حتى شباط عام ١٨٤٨ اذ وقع الطرفان معاهدة الصلح التي وافقت بموجبها حكومة المكسيك على استيلاء الولايات المتحدة الامريكية على ولايات اريزونا ونيومكسيكو ونيفادا وكليفورنيا وأجزاء من ولايتي كولورادو ووايومنغ . كذلك كان للولايات المتحدة الامريكية في عهد رئيسها بولك الذي عرف بـ(الرئيس التوسعي) توجهات للاستيلاء على كوبا مقابل مبلغ من المال رفضته الحكومة الاسبانية ، وفيما يتعلق ببرزخ بنما فقد توصلت حكومة بولك لتوقيع معاهدة مع حكومتها « معاهدة نيوغرانادا « ، حصلت بموجبه على حق الملاحة فيه . لم تقتصر الاطماع الامريكية باتجاه أمريكا اللاتينية فحسب بل توجهت نحو الشرق الأقصى اذ وقعت الولايات المتحدة الامريكية عام ١٨٤٤ معاهدة تجارية جائرة مع الصين أجبرت الأخيرة بموجبها على فتح موانئها امام التجار الأمريكيين ، والسماح لهم بتأسيس مقبرة وكنيسة ومستشفى خاصة بهم ، فضلا عن حق نقل البضائع من ميناء الى آخر دون دفع ضرائب تذكر .وكذلك فعلت مع اليابان عندما وقعت مع حكومتها معاهدة سلم وصداقة فتحت بموجبها الأخيرة ميناءين مهمين من موانئها امام السفن الامريكية كما ومنحت الأمريكيين حقوق الإقامة في اليابان واقامة التمثيل الدبلوماسي بين البلدين.

جاء الفصل السابع بعنوان « تفاقم الخلاف بين الشمال والجنوب « ، ليشير الى أسباب اتساع هوة الخلاف بين الشمال والجنوب الأمريكي قبيل اندلا ع الحرب الاهلية الامريكية ، ومن بينها اختلاف عماد الاقتصاد بين الشمال الرأسمالي الذي اعتمد التقدم في مختلف جوانب الصناعة ولاسيما الثقيلة منها ، وبين الجنوب الأمريكي الذي اغفل ذلك التطور وبقي نمطياً في اعتماده على زراعة القطن وتصديره مصدرا رئيسا للدخل ، ذلك الاختلاف الذي ترتب عليه تأييد الشمال للتعرفة الجمركية العالية بغية حماية الصناعة الوطنية مقابل رفض الجنوب ذلك الذي اعتمد في توفير احتياجاته على البضائع البريطانية المستورة ، كذلك انعكس ذلك الاختلاف على موقف كلا الطرفين من العبودية التي رفضتها ولايات الشمال بعدها معرقل لعجلة التطور ، بينما تمسك بها أصحاب المزارع في الجنوب بل وعدوها مسألة بقاء او فناء . بدأت أولى بوادر الصراع عندما اقر الكونغرس الأمريكي قانون عام

١٨٥٤ سمح بموجبه لولايتي كنساس ونبراسكا حرية الاختيار بين ان يكونا ولاية احرار ام عبيد ، الامر الذي اثار حفيظة مناهضي العبودية لاسيما مع المذابح التي ارتكبها مؤيدي العبودية هنالك .ثم حقق الأخيرين انتصار اخر عندما أصدرت المحكمة العليا في اذار عام ١٨٥٧ قرار يقضي بعدم دستورية أي قانون يمنع امتلاك العبيد في كل أراضي الولايات المتحدة الامريكية.

تمكن مرشح الحزب الجمهوري ابراهام لنكولن من الفوز بالانتخابات الرئاسية لعام ١٨٦٠ ، الفوز الذي عني لأصحاب العبيد في الجنوب اطلاق الضوء الأخضر للانفصال عن الاتحاد الأمريكي ، لتسجل ولاية كارولينا الجنوبية في كانون الأول عام ١٨٦٠ انفصالها عن جسم الاتحاد ومن بعدها وحتى شباط عام ١٨٦١ تبعتها في اعلان الانفصال كل من الاباما والمسيسبي وفلوريدا وجورجيا ولويزيانا وتكساس ، والجدير ذكره ان عمليات الانفصال تلك كانت خلال المدة الانتقالية ما بين انتخاب الرئيس وتوليه السلطة . ثم اعقب ذلك انفصال فرجينيا وارکنساس وكارولينا الشمالية وتنسي ليصبح مجموع الولايات احد عشرة ولاية شكلت فيما بينها حكومة كونفدرالية مستقلة تولى رئاستها جفرسون ديفر احد اهم أصحاب المزارع ومالكي العبيد في الجنوب .

تجاهلت حكومة الكونفدرالية مساع الرئيس لنكولن لحل الخلاف سلميا بعد ان اكد في خطاب تنصيبه في اذار عام ١٨٦١ بانه لم يمس مؤسسة العبودية أينما وجدت في الولايات المتحدة الامريكية . وانطلقت شرارة الحرب الاهلية عندما هاجم الجنوبين سأمتر الاتحادية في ولاية كارولينا الجنوبية في ١٣ نيسان عام ١٨٦١ واجبروا حاميتها على الاستسلام وانزلوا علم الاتحاد منها .

استكمل الفصل الثامن والأخير من الكتاب بعنوان « الحرب الاهلية ١٨٦١–١٨٦٥ » الحديث عن مجريات تلك الحرب ، من خلال قسيم المؤلف إياها الى مرحلتين تميزت المرحلة الأولى منها بتفوق الجنوب الأمريكي على قوات الشمال الرأسمالي على الرغم من الأفضلية التي تمتع بها هؤلاء من حيث العدة والعدد والتكنولوجيا ، الا ان سبب التراجع هو اصرار الحكومة على انتهاج الأسلوب السلمي بدلا عن الحرب في استرداد الولايات الجنوبية الى جسم الاتحاد ، وبالتالي اكتفى لنكولن خلال تلك المرحلة بإعلانها في حالة عصيان ، وحشد بالضد منها جموع من المتطوعين لم يتمتعوا بالتنظيم والخبرة العسكرية التي تميز بها غالبية مقاتلي الجنوب الأمريكي ، الذين اندفعوا نحو توجيه ضربة قاضية سريعة لقوات الاتحاد املا منهم في عدم إطالة امد الحرب وحسم نتيجتها لمصلحتهم ، فتمكنوا في تموز عام ١٨٦١ من الانتصار في معركة بول رون واصبح يبعدهم عن العاصمة واشنطن قرابة ٤٠ كم ، التطور الذي دفع لنكولن لاتخاذ إجراءات عدة منها اجراء تغييرات في قيادات الجيش الفدرالي واصدر في اب من العام نفسه قانون يقضي بمصادرة ممتلكات المتمردين بما في ذلك العبيد ، الا ان تلك الإجراءات كانت خجولة وليست بمستوى الخطر المحدق بالاتحاد ، لأجل ذلك مني الاتحاديين بسلسلة من الإخفاقات ، فاصبح على لنكولن الاختيار بين الاستسلام لمالكي العبيد مما يعني الاعتراف بهيمنتهم او تحرير العبيد وضم هؤلاء للقتال الى جانب قواته الاتحادية فاصدر في ٢٢ أيلول عام ١٨٦٢ مرسومه الشهير بتحرير العبيد دون تعويض واستدعائهم للخدمة في الجيش . وفي محاولة منه لإضعاف حركة المتمردين ، اصدر لنكولن في كانون الأول عام ١٨٦٣ بيانا بالعفو العام عن جميع المتمردين ممن يؤدون يمين الولاء للولايات المتحدة الامريكية وإعادة جميع ممتلكاتهم اليهم باستثناء العبيد . أدت الإجراءات الجديدة الى التحول في سير العمليات العسكرية لصالح قوات الاتحاد خلال المرحلة الثانية من الحرب فبدئ الجنوب يعاني من اندحارات عسكرية متتالية وقلة في المؤن ، ناهيك عن فرض حكومة لنكولن حصار على تصدير القطن الأمريكي من الجنوب الامر الذي اضر باقتصاديات تلك الدول التي تعتمد عليه في صناعاتها النسيجية ، وهكذا اجتمعت أسباب انتصار الفدراليين الذي توج في احتلالهم لعاصمة

الجنوب ريتشموند في نيسان عام ١٨٦٥ .

وعلى الرغم من ان الحرب الاهلية بدت في ظاهرها حربا لتحرير العبيد من جور مالكي الأراضي في الجنوب، الا انها لم تتعدى عن كونها حرب مصالح اقتصادية وسياسية ما بين الشمال والجنوب ، فعلى الرغم من المشاركة الفاعلة للجنود في الجيش الاتحادي حتى ان اول فوج دخل عاصمة الجنوب كان زنجيا ، الا ان نهاية الحرب لم تكن نهاية لمعاناتهم اذ لم يسلموا الأرض ولم يمنحوا حق التصويت ولم يلغ التمييز العنصري ضدهم .

الخاتمة :

– ان عملية اجزال ما ورد في هذا الكتاب من معلومات تفصيلية وقيمة بدت في غاية الصعوبة ، فالانتقال ما بين المهم والأكثر أهمية جعلت من كاتب المقال يحرص قدر الإمكان على الالمام بكل جوانب ماورد الفصول بغية أعطاها حقها .

– وليس بالمستغرب الأسلوب الاكاديمي السهل الذي تميزت به كتابات الدكتور هاشم التكريتي ومن ضمنها هذا الكتاب فقارئه ينتقل عبر صفحاته وهو يعتريه الفضول والتشويق لتتبع الاحداث وربطها ببعضها البعض .

– جاءت عناوين الفصول على شاكلتين منها ما هو مباشر مثل عناوين الفصلين الأول والأخير على سبيل المثال ومنها ما جاءت مشتقات من طبيعة أنظمة الحكم خلالها مثل حكم الفدراليين وحكم الجمهوريين وحكم الدمقراطيين وفي جميع الفصول ربط الدكتور هاشم ما بين التطورات الداخلية التي شهدتها البلاد وعلاقاتها على الصعيد الخارجي .

– جاء الفصل الثالث من الكتاب بعنوان اكثر شمولية ، إذ تطرق الى التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها الولايات المتحدة الامريكية في النصف الأول من القرن التاسع عشر ، وهو بذلك قد استبق الاحداث السياسية في الفصول التي تلته والتي اثرت وتأثرت بطبيعة الحال بتلك التطورات .

– مثله من أي مؤلف اخر لم يخل من الأخطاء ولاسيما في طباعة التواريخ مثل الصفحة ٢٤

– يعد الكتاب الأول من نوعه على صعيد الكتب العربية الذي يتناول بالتفصيل تاريخ الولايات المتحدة الامريكية خلال تلك المرحلة بشكل شامل يغني الباحثين عن تتبع كل حدث على حد من خلال الرسائل والاطاريح الجامعية ، لاسيما وان الأخيرة تسهب في تفاصيل الحدث موضوع الدراسة ، بينما يأتي الكتاب ليوضحه ضمن سلسلة احداث متتابعة تعطي القارئ او الباحث فكرة شاملة ودقيقة عنها .

المصادر :

١ – هاشم صالح التكريتي ، مقدمة في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية الحديث من الاستقلال الى نهاية الحرب الاهلية ، ج٢ ، دار ومكتبة عدنان ، بغداد ، ٢٠٢٢ .

٢ – أروى يحيى ذو النون يحيى الطائي ، جون جي واثره في سياسة الولايات المتحدة الامريكية ١٧٤٥– ١٨٢٩ ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب / جامعة بغداد ، ٢٠١٦ .

٣ – بسام العسلي ، جورج واشنطن ١٧٣٢ – ١٧٩٩ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط١ ، ١٩٨٨ .

٤ – دايفد كوشمان ، النظام السياسي في الولايات المتحدة ، ترجمة : توفيق حبيب ، القاهرة ، ١٩٥٥ .

٥ – فرحات زيادة و ابراهيم فريجي ، تاريخ الشعب الامريكي ، مطبعة جامعة برنستون ، ١٩٤٦ .

٦ – حسن عطية عبدالله ، مبدأ مونرو واثره على السياسة الخارجية الامريكية ١٨٢٣ – ١٨٦٥ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب / جامعة بغداد ، ٢٠٠٦ .

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

حكم الضعيف من الأفعال المبنية في كتاب شرح التسهيل لناظر الجيش طت ٧٧٨هـ»

الباحثة إيمان حاتم خضير أحمد أ.م.د.مروج غني جبار
جامعة بغداد / كلية العلوم الاسلامية / قسم اللغة العربية

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
يتناول هذا البحث مسألة حكم الضعيف في الأفعال المبنية كما عرضها الإمام ناظر الجيش في كتابه تمهيد القواعد، وهي مسألة نحوية دقيقة تتعلق بقدرة الفعل المبني على العمل، وما إذا كان بناؤه يؤثر على قوته النحوية. وقد بيّن المؤلف أن البناء لا يمنع الفعل من أن يكون عاملاً ما لم يقترن بضعف آخر، معتمدًا في ترجيحاته على الأصول النحوية، والقياس، والاستعمال العربي الصحيح وقد أظهر ناظر الجيش منهجًا دقيقًا في التفريق بين صورة البناء وبين أثره الفعلي في العمل، مما يدل على عمق فقهه اللغوي، وقدرته على الترجيح بين الأقوال بناءً على العلة لا مجرد النقل. وتبرز هذه المسألة نموذجًا لقدرته على الجمع بين التعليل النحوي والدقة العلمية، مما يجعل هذا البحث مساهمة في فهم أعمق لقضايا النحو العربي وقواعده الأصولية

الكلمات المفتاحية:ناظر الجيش، الحكم الضعيف، الضعيف من الأسماء.

Abstract:
This study examines the issue of the ruling of weak agents in constructed verbs as discussed by Imam Nā ir al-Jaysh in his book Tamhīd al-Qawā id. It is a nuanced grammatical topic that explores whether a verb's being in a constructed (built) form affects its grammatical strength and capacity to function as a syntactic agent. The author clarifies that being in the constructed form does not prevent a verb from functioning grammatically unless it is accompanied by another weakening factor. His conclusions are based on grammatical principles, analogy, and sound Arabic usage.
Nā ir al-Jaysh demonstrates a precise methodology by distinguishing between grammatical form and actual syntactic function. This indicates his deep linguistic insight and ability to weigh differing opinions based on reasoning rather than mere transmission. This issue serves as an example of his balanced approach—combining grammatical causation with analytical rigor—making this study a meaningful contribution to a deeper understanding of Arabic grammatical theory and its foundational principles.

Keywords:Nā ir al-Jaysh, weak ruling, weak nouns

المقدمة:
يُعدّ كتاب تمهيد القواعد للإمام ناظر الجيش من الكتب المهمة في علم النحو، حيث جمع فيه بين التحقيق والتقعيد، مع عناية ببيان علل الأحكام النحوية ووجوه الترجيح بين الأقوال. ومن المسائل التي تناولها المؤلف بتفصيل دقيق مسألة حكم الضعيف في الأفعال المبنية، وهي من المسائل الدقيقة التي تتصل بموقع الكلمة من الإعراب، ومدى تأثير ضعف العامل (الذي يكون فعلاً مبنياً) في العمل الإعرابي فقد ناقش ناظر الجيش في هذا الموضع قضية ضعف العامل من حيث البناء، وهل يمنع هذا الضعف من تأثير العامل في المعمول أم لا؟ كما تعرض لأنواع البناء في الأفعال، كالبناء على الفتح أو السكون أو الضم، وبيّن أثر ذلك على العمل النحوي، متتبعاً آراء النحاة، ومرجحاً بينها على ضوء الأصول النحوية والقياس اللغوي وتكمن أهمية هذه المسألة في كونها توضح مدى التداخل بين الصناعة النحوية والقياس العقلي، وهو ما يعكس المنهج التحقيقي لناظر الجيش في استقراء القواعد النحوية وتأصيلها، بعيداً عن الجمود التقليدي أو الاتباع غير المعلل

الافعال المبنية : هي الافعال الثابتة في الشكل والاعراب والتي لا تتغير بتغير موقعها في الجمل او سياقها الذي تأتي فيه وهي ثلاثة انواع : فعل الماضي ، وفعل الأمر ، والافعال المضارعة المتصلة بنون التوكيد « الثقيلة و الخفيفة»، ونون النسوة

المسالة الأولى: عوامل جزم فعل الأمر يذهب ناظر الجيش الى ما ذهب اليه الكوفيون قائلا :»وذهب الكوفيون الى ان فعل الامر مجزوم بلا محذوفة وهو مضارع حذف منه حرف المضارعة لأنه لو لم يكن كذلك لما كان لوجوب حذف اخر المعتل منه وجه وهو ضعيف لجواز ان يكون الوجه في حذف آخر المعتل من الامر هو طلب التخفيف استثقالا بحرف العلة المتطرف الساكن ثم التزموا حذفه كما اجازوا حذف المتحصن بالحركة المقدرة كقراءة من قرأ «يوم يأتِ لا تكلم نفس الا بإذنه وذلك ماكنا نبغ « ولولم يكن الحذف اخر فعل الامر المعتل وجه من المناسبة والاستحسان لكان دعواه ايسر من دعوى حذف لام الامر وحرف المضارعة»(١).

يتفق ناظر الجيش مع من سبقه من العلماء في مؤلفاتهم وشروحاتهم فقال السيرافي (ت٣٦٨هـ) «فإن سأل سائل فقال ما قولكم في فعل الامر أمعرب هو أم غير معرب قيل له هو عندنا مبني على السكون على اصل ما يستحقه فأن قال وما الذي ابطل ان يكون مجزوماً قيل له امتنع ان يكون مجزوماً من قبل ان الصورة الموضوعة للأمر من الفعل اذا لم يكن في اولها الزوائد الاربع لا تكون إلا على طريقة واحدة وشريطة المعرب ان يعتقب على اخره اكثر من حركة والمبني لا يتغير عما يصاغ عليه من حركة او سكون فقضينا» «بذلك أن فعل الامر الذي ليس في أوله الزوائد الاربع مبني على السكون ونكشف هذا بمثال فنقول :زيد يذهب او انا اذهب او انت تذهب او نحن نذهب فالباء من يذهب تكون مرة مضمومة ومرة مفتوحة ومرة موقوفة ما صحب «يذهب» احد هذه الحروف الزوائد تقول «انا اذهب ،ولن اذهب» ولم اذهب فإذا امرت منه قلت اذهب فغيرت الصورة ونزعت حرف المضارعة ولزم السكون فلما لزم السكون عندما بني هذه البنية هي التي اوجبت ان تكون مبنية على حال واحدة .فان قال قائل فهلا جعلتموه مجزوماً بلام محذوفة هي لام الامر كأنكم قلتم «لتذهب» فحذفتم اللام قيل له هذا لا يجوز من قبل انا رأينا عوامل الافعال ضعيفة لا يجوز حذفها نحو لن ،لم واشباه ذلك فلم يجز ان نضمر اللام ونعملها لضعف ذلك»(٢).

ويفصل ابو بركات الانباري (ت ٥٧٧ هـ) الخلاف الذي وصل اليه الكوفيين والبصريين وموضحا بذلك الاسباب التي دعت كل مدرسة الى ذلك قائلاً:» ذهب الكوفيون الى ان فعل الامر للمواجه المعرى عن حرف المضارعة. نحو . افعل. معرب مجزوم وذهب البصريون الى انه مبني على السكون .اما الكوفيون فاحتجوا بان قالوا انما قلنا انه معرب مجزوم لان الاصل في الامر للمواجه في نحو « افعل ،لتفعل «كقولهم في الامر الغائب «ليفعل» وعلى ذلك قوله تعالى «فبذلك فلتفرحوا هو خيرٌ مما يجمعون» (يونس :٥٨)(٣).

وتابعهم الشاطبي في شرحة لألفية ابن مالك قائلاً : «ولأجل هذا زعم الكوفيون ان فعل الامر مجزوم واصله المضارع لكن حذف حرف المضارعة ولام الامر وذلك مبسوط في غير هذا ولما لم يكن ذلك مذهبه نوع الفعل الى النوعين اذ هما عنده متباينان»(٤).

وأوضح الحازمي على شرح الالفية إذ قال المبنيُّ من الأفعال ضربان: ما اختلف في بنائه والراجح أنه مبني، هذا نوع، وهذا خاص بفعل الأمر، نحو: اضرب، هذا مبني عند البصريين ومعرب عند الكوفيين، لماذا؟ قالوا: أصله مشتق ومقتطع من الفعل المضارع المجزوم بلام الأمر هذا أصله، اضرب، أصله: لتضرب، مجزوم بلام الأمر ظاهرة، وأصله: لتضرب فحذفت اللام تخفيفاً، – دعوى الحذف والتخفيف هذه لا حدود لها–، لتضرب، هذا أصله، اضرب أصله لتضرب، فعل مضارع مقرون بلام الأمر فهو مجزوم، حذفت اللام تخفيفاً، ثم صار تضرب، هذا الأمر.. تضرب، التبس بالفعل المضارع المرفوع في حال الوقف، يعني: إذا وقفت على تضرب .. لو وصلته، قلت: تضرب، وتضرب يا زيد، لما حصل لبس، وإنما التبس بالفعل المضارع في حال الرفع عند الوقف لا عند الوصل، فحينئذٍ ماذا صنعوا؟ حذفوا التاء من أجل الفرق بين المضارع في حال الرفع عند الوقف، وبين فعل الأمر، حذفت التاء، صارت الضاء هنا ساكنة، وحينئذٍ لا يمكن الابتداء بالساكن، فاجتلبت همزة الوصل للتمكن من الابتداء بالساكن، ثم التقى ساكنان ففصلت الهمزة على أصل بالكسر فقيل: اضرب(٥).

المسألة الثانية : حكم الماضي المسند الى الضمائر «قال ناظر الجيش: لما انتهى الكلام على الضمائر البارزة المتصلة المرفوعة قصد ان يبين ما يطرأ على الفعل المسند إليها حال الاسناد من تسكين آخر وحذف ما قبله أو حذف الآخر نفسه إذا كانا معتلين وتغيير حركة فاء أما التسكين فأشار إليه بقوله «ويسكن وقد تقدم إنَ المسند إلى نا والتاء لا يكون إلا ماضيا وان المسند الى النون يكون ماضيا ومضارعا وامرا وشمل كلام المصنف الجميع وإنما قال آخر المسند ولم يقل لام المسند لان المسكن كما يكون لاما كضربت قد يكون حرفا زائدا كسلقيت قال المصنف واختلف في سبب هذا السكون وقال أكثرهم سببه اجتناب توالي اربع حركات في شيئين هما كشيء واحد لان الفاعل كجزء من الفعل وهذا السبب أنما هو في الماضي ثم حمل المضارع عليه واما الامر فاستصحب له ما كان يستحقه من سكون صحيح الاخر كإذهبن او معتلة كإخشين وهذا التعليل ضعيف من وجهين احدهما: ان التسكين عام و العلة قاصرة عن اكثر الافعال لان توالي الحركات انما يوجد في الصحيح من فعل و فعل و فعل وانفعل و افتعل لا في غيرها و معلوم ان غيرها اكثر ومراعاة الاكثر اولى من مراعاة الاقل والثاني : ان توالي اربع حركات ليس مهملا في كلامهم بل هو مستحب بالنسبة الى بعض الابنية بدليل قولهم: علبطو اصله علابط وعرتن واصله عرنتن وجندل واصله جنادل عند البصريين وجنديل عند الكوفيين»(٦) ضعف ناظر الجيش اسباب التسكين التي جاء بها ابن مالك واكد انها عارية من الصحة وقد سبقه الكثير من علماء النحو في تضعيف هذه الاسباب منهم : أبو سعيد السيرافي (ت٣٦٨هـ) الذي اشار في شرحه لكتاب سيبويه الى سبب تسكين الماضي المتصل بالضمير قائلا»ان الفعل الضارع قد شارك الماضي في الفعلية وشاركه في ان اخر كل واحد منهما متحرك فلما لزم سكون الام في فعلن الماضي وجب سكون اللام في المستقبل للشراكة التي بينهما من الفعلية والحركة فان قال قائل :فان العلة التي من اجلها وجب تسكين الماضي هو ما ذكرت من اجتماع اربع متحركات وليس ذلك في المستقبل لان الفاء من يفعلن ساكنة»(٧) . وكذلك ابن يعيش (ت٦٤٣هـ) فكان له ذات الرأي قائلا: «وأما لحوق بعض الضمائر فيريد ضمير الفاعل البارز نحو ضربت ضربنا ضربتما ضربتم فان لام الفعل تسكن عند اتصاله به وذلك لئلا يتوالى في الكلمة الواحدة اربع حركات لوازم نحو قولك ضَرَبَتُ لولم تسكن، فإن قيل: وقد يقال: «رموا»، و»غزوا»، فيكون ما قبلها مفتوحا، قيل: الأصل «رميوا»، و»غزووا»، فتحركت الياء والواو، وانفتح ما قبلهما، فقلبا ألفين، ثم وقعت الواو التي هي ضمير الفعل بعدها، فحذفت الألف لالتقاء الساكنين، وبقيت الفتحة قبلها تدل على الألف المحذوفة. فالفتح في الأفعال الماضية هو الأصل، والإسكان والضم عارض فيها لما ذكرنا، فاعرفه»(٨).اما احمد بن محمد الرصاص (ت٦٥٦هـ) فقد أشار الى الاسباب التي دعته الى تسكين الماضي المتصل بالضمائر قائلا:» فانه يبنى الفعل على السكون نحو ضربت وضربنا وضربن وضربتم وضربتما وضربن وذلك لكراهتهم اجتماع اربع حركات متوالية لوازم فيما هو كالكلمة الواحدة لان الضمير بمنزلة الجزء من الفعل لشدة اتصاله به ولو سكنوا اول الفعل وهو الفاء لأدى الابتداء بساكن ولو سكن العين لالتبس هل هو مكسور العين او مفتوحها او مضمومها فسكن اللام وهو الباء من ضرب «ضَرَبْتُ» ولم يسكنوا الضمير لأنه اسم على حرف واحد فقوي بالحركة»(٩). أما ابن مالك فقال:» إذا اتصل بالمضارع نون الإناث بني على السكون، لأنه اتصل به ما لا يتصل هو، ولا نظيره بالأسماء، فضعف شبهه بالاسم، فرجع إلى أصله من البناء، وحمل على نظيره من الماضي المسند إلى النون فبني على السكون، فقالوا: هن يقمن، ويرعن، ونحو ذلك، فأسكنوا ما قبل النون في المضارع، كما قالوا: قمن، ورعن، بإسكان ما قبلها الماضي»(١٠). ثم فصل ابن هشام النحوي(ت٧٦١هـ) القول في هذا الموضوع «وبناؤه على الفتح كضرب واما ضربْتُ ونحوه فالسكون عارض اوجبه كراهتهم توالي اربع متحركات فيما هو كالكلمة الواحدة»(١١).

ويرى تمام حسان رؤية مختلفة وأكثر حداثة ويرجعها الى الذوق الاستعمالي وسوف افصل ما ذهب اليه الاسكان بصورة عامة ومن ثم اخص ما قاله في تسكين الماضي: (مرة اخرى ليس تغييرا يطرأ على الاستعمال بمعنى ان تستعمل العرب شيئا متحركا ثم تعدل عن الحركة الى الاسكان ولكن المقصود بالإسكان هنا هو فرق ما بين مقررات النظام اللغوي ومطالب السياق الاستعمالي فالنظام اللغوي يقرر ان الفعل الماضي يبنى على الفتح وقد اخذ النظام ذلك

من الماضي المسند الى المفرد الغائب الذي يعتبره النحاة صورة قياسية تعتبر نقطة بداية او اصلا للنظر الى كل ما يدل على الفعل الماضي من صيغ تصريف الفعل ومن الضمائر التي يسند الماضي ضمائر متصلة متحركة او مبدوءة بحركة فاذا علمنا ان الصيغة القياسية «فعل» تشتمل على حركات ثلاث وان الضمير الذي يسند اليه الماضي قد يكون متحركا عرفنا اننا أمام صورة من الصور التي قررها النظام مما تتوالى فيها أربع حروف متحركة وهذه مشكلة من مشاكل التطبيق على نظام اللغة من هنا يلجأ الذوق الاستعمالي العربي الى اسكان لام الفعل التي عليها علامة البناء فيصبح الفعل مبنيا على الفتح بفعل الذوق الاستعمالي ذلك لأنه يكره توالي اربعة متحركات فيما هو كالكلمة الواحدة)(١٢) وانا

اذهب الى ما ذهب اليه ناظر الجيش من ان هذا التعليل ضعيف والدليل في ذلك هو ان توالي اربعة متحركات قد ورد في كلام العرب في نحو : ضربتِ الفتاة و كتبتِ الطالبة وقال ناظر الجيش بل هو مستحب بالنسبة الى بعض الابنية بدليل قولهم علبط واصله علابط وعرتن واصله عرنتن ثم الذي يبدو لي ان سكون اخر الفعل المتصل بضمير الرفع حين تكسر هذه التاء للالتقاء الساكنين فالفعل كتبتِ في قولنا انت كتبتِ الدرس لو حركت باءه سيحصل حينئذ شيء من اللبس بالفعل كتبت في قولنا هند كتبت الدرس .

المسألة الثالثة : تأنيث الفعل وجوبا وجوازا «اذا اسند الفعل ال ضمير يعود الى مؤنث حقيقي او مجازي ظاهرا متصلا وجب اتصال تاء التأنيث به و جعلوا لحاقها به لازما نحو هند قامت والدار حسنت وقيدت الضمير بالاتصال احترازا من نحو: ما قام إلا أنت، فإن لحاق التاء في هذا ضعيف»(١٣) «ومن قبل ناظر الجش قد صرح ابو حيان الاندلسي(ت٧٤٥هـ) بوجوب الحذف في نحو قولنا ما قام إلا انت وذلك بقوله فالذي ذهب اليه اصحابنا انه يلزم الحذف ولا يجوز ما قامت الا هند الا في ضرورة الشعر نحو قول الراجز: ما برئت من ريبة وذم ... في حربنا إلا بنات العم قال الأخفش: يقولون: ما جاءني إلا امرأة، فيذكرون حملًا على المعنى في «أحد»، ولا يؤنثون إلا في الشعر ..... فما بقيت إلا الضلوع الجراشع»(١٤). والمرادي(ت ٧٤٩هـ)قد سبق ناظر الجيش في الاشارة الى هذه المسألة بقوله: «إذا أسند الفعل الماضي إلى مؤنث، ولو بتأويل لحقته «تاء» ساكنة تدل على تأنيث فاعله ولحاقها على ضربين: جائز وواجب، وقد بين ذلك بقوله: وإنما تلزم فعل مضمرمتصل أو مفهم ذات حِرٍ يعني: أن هذه التاء لا تلزم الفعل إلا في حالين: الأول: أن يسند إلى «ضمير» متصل سواء كان حقيقي التأنيث نحو: «هند قامت»، أو مجازيه نحو: «الشمس طلعت» فإن كان منفصلا نحو: ما «قام» إلا أنتِ، ضعف إثبات التاء.

الثاني: أن يسند إلى ظاهر حقيقي التأنيث متصل، غير جمع ولا جنس، نحو: «قامت هند»، و»قامت الهندانِ فإن كان مجازي التأنيث نحو: «طلعت الشمس»، أو منفصلا نحو: ««قامت» اليوم هند»، أو جنسا نحو: «نعمت المرأة»، أو جمعا نحو: «قامت الهنود» لم تلزم التاء على «سببين» وقد فهم القيد الأول وهو: أن يكون حقيقي التأنيث، من قوله: «أو مفهم ذات حر»: والحر: فرج المرأة ونبه على القيد الثاني؛ أعني الاتصال بقوله:

وقد يبيح الفصل ترك التاء في ... نحو: «أتى القاضيَ بنت الواقف

ولكن يختار إثبات التاء في «غير الحقيقي المتصل، وفي الحقيقي» المفصول بغير «إلا».

فقولك: «أتت القاضيَ بنتُ الواقف» أحسن من «أتى» فإن كان الفصل «بإلا» فبالعكس، وقد نبه عليه بقوله:

والحذف مع فصل بإلا فُضِّلا ... كما زكا إلا فتاةُ ابن العلا

فما زكا إلا فتاة، أجود مما زكت وبعضهم لا يجيز ثبوتها مع الفصل «بإلا» إلا في الضرورة، والصحيح جوازه في النثر على قلة، ومنه قراءة مالك بن دينار وأبي رجاء الجحدري: {فَأَصْبَحُوا لَا يُرَى إِلَّا مَسَاكِنُهُمْ} ذكرها أبو الفتح ثم نبه على أنه قد ورد الحذف مع الحقيقي المتصل، ومع ضمير المجازي بقوله:

والحذف قد يأتي بلا فصل، ومَعْ ... ضمير ذي المجاز في شعر وقعْ، أما الحذف مع الحقيقي المتصل فذكره سيبويه، وحكى: قال فلانة»(١٥) اما ابن عقيل(ت ٧٦٩هـ) فأشار ايضا لما ذهب اليه ابن مالك بقوله «واحترز بمتصل من المنفصل نحو: ما قام إلا أنت. قال المصنف: فإن لحاق التاء في هذا ضعيف. واستظهر بقوله: غالباً على حذف بعض

الشعراء التاء من المسند إلى المتصل المجازي التأنيث، كقوله: فأما تريبني ولي لمة ..... فإن الحوادث أودى بها أو ظاهراً متصلاً حقيقي التأنيث نحو: قامتْ هندٌ واحترز بحقيقي التأنيث من مجازيه، فإن التاء لا تلزم فعله، فيقال: طلعت الشمس وطلع الشمس واحترز بمتصل من المنفصل»(١٦)، وتبعهم الشاطبي(ت٧٩٠هـ) في الاشارة الى هذه المسألة مفصلا بقوله: «لما بيّن لحاقها على الجملة من غير تقييد بلزوم ولا جواز، أتى هنا ببيان ذلك المجمل، فيريد أن تاءَ التأنيث في الحاقها الفعل على وجهين، لازمة وغير لازمة: فأما لزومُها ففي موضعين: أحدهما: مع فَعْلِ المضمر المتصل، وهو قوله: «وَإنما تلزم» -يعني التاء- «فعْلَ مُضْمَرٍ»، يريد فعل فاعل مضمر متّصل بالفعل. أما اشتراطه أن يكون الفاعل مضمرًا فلأنه إذا كان ظاهرًا فله حكم سيذكره، وكذلك اشتراطهُ أن يكون متَّصلا تحرّزٌ من كونه منفصلًا؛ فإن حكمه إذ ذاك حكمُ الظاهر، فكما تقول: ما قام إلا هندُ، وما قمت إلا هندٌ، كذلك [تقولُ]: ما قام إلا انت يا هندُ. بخلاف ما إذا كان ضميرًا متصلًا فإنّ التاء لازمةٌ مطلقًا، سواءٌ أكان المؤنث حقيقي التأنيث أم لا. هذا ظاهر كلامه حيث أطلق القول في المضمر المتَّصل، وقيّده في الظاهر بكونه حقيقيًّا. وهذا صحيح، فتقول: هند قامَتْ، وزينبُ خرجَتْ، والشمس طلعَتْ، والدار تهدّمتْ؛ فلا يجوز هنا حذف التاء قياسًا وقوله: «إنما تلزَمُ»، أراد اللزوم القياسيّ خاصَّةً، وإلا فقد جاء السماعُ بخلاف ذلك، كبيت عامر بن جُوَين:* ولا أرضَ أبْقَلَ إبْقَالها *» (١٧) «ولم يضعف المكودي(ت ٨٠٧هـ) اتصال التاء او حذفه بل حكم عليه باللزوم او الجواز وتاء تأنيث تلى الماضي إذا ... كان لأنثى كأبت هند الأذى يعني

أن الفعل الماضي إذا أسند إلى المؤنث لحقته تاء تدل على تأنيث فاعله وهي في ذلك على قسمين: لازمة وجائزة؛ وقد أشار إلى اللازمة بقوله:

وإنّما تلزم فعل مضمر ... متّصل أو مفهم ذات حر

فذكر أنها تلزم في موضعين: الأول أن يكون المسند إليه ضميرا متصلا وشمل الحقيقي التأنيث نحو هند قامت والمجازي التأنيث نحو الشمس طلعت واحترز بقوله متصل من المنفصل نحو ما قام إلا أنت. الثاني أن يكون المسند إليه ظاهرا حقيقي التأنيث وهو المشار إليه بقوله ذات حر، والحر الفرج وفعل مفعول بتلزم وفي تلزم ضمير مستتر يعود على التاء ومضمر على حذف مضاف والتقدير فعل فاعل مضمر ومتصل نعت لمضمر فلو فصل بين الفعل والفاعل الحقيقي التأنيث فإما أن يكون الفاصل غير إلا أو إلا فإن كان الفاصل غير إلا فقد أشار إليه بقوله:

وقد يبيح الفصل ترك التّاء في ... نحو أتى القاضي بنت الواقف

يعني أنه إذا فصل بين الفعل والفاعل الحقيقي التأنيث بغير إلا جاز وجهان إثبات التاء وتركها وفهم من قوله وقد يبيح أن حذفها قليل بالنسبة إلى إثباتها فالفصل فاعل يبيح وترك مفعول به وفي متعلق يبيح ونحو مضاف إلى قول محذوف والتقدير في نحو قولك والفصل هنا بالمفعول. وإن كان الفاصل إلا فقد أشار إليه بقوله: والحذف مع فصل بإلّا فضّلا ... كما زكا إلّا فتاة ابن العلا

فما زكا إلا فتاة أحسن مما زكت إلا فتاة وإنما كان حذفها أحسن لأن الفعل في التقدير مسند إلى مذكر لأن التقدير ما زكا أحد إلا فتاة ابن العلا فالحذف مبتدأ وخبره فضلا ومع متعلق بالحذف وبإلا متعلق بفضل. ثم قال: والحذف قد يأتي بلا فصل أشار بذلك إلى ما حكاه سيبويه عن بعض العرب قال فلانة وأشار بقوله: ... ومع ... ضمير ذي المجاز في شعر وقع(١٨)، وقد ضعف الاشموني(ت٩٠٠هـ) اتصال التاء مع الضمير المنفصل بقوله: «وإنما تلزم» هذه التاء من الأفعال «فعل» فاعل «مضمر متصل» سواء عاد على مؤنث حقيقي؛ كهند قامت، والهندان قامتا، أم مجازي: كالشمس طلعت، والعينان نظرتا «أو» فعل فاعل ظاهر متصل «مفهم ذات حر» أي: فرج، وهو المؤنث الحقيقي: كقامت هند، وقامت الهندان،»(٢) «وقامت الهندات؛ فميتنع: هند قام، والهندان قاما، والشمس طلع، والعينان نظرا، وقام هند، وقام الهندان، وقام الهندات وقد أفهم أن التاء لا تلزم في غير هذين الموضعين: فلا تلزم في المضمر المنفصل، نحو: «هند ما قام إلا هي»، و»ما قام إلا أنت»، ولا في الظاهر المجازي التأنيث، نحو: «طلع الشمس»، ولا في الجمع غير ما ذكر، على ما سيأتي بيانه.

تنبيهان: الأول: يضعف إثبات التاء مع المضمر المنفصل والثاني: تساوي هذه التاء في اللزوم وعدمه تاء مضارع الغائبة والغائبتين»(١٩)، وننتهي بهذه المسألة الى ما ذهب اليه خالد الازهري (ت ٩٠٥هـ) فقد اطال الشرح والتوضيح وفصل ولم يوجز حيث قال : وبتاء المضارعة في أول المضارع» ولم يتعرض له في النظم، «ويجب ذلك» التأنيث «في مسألتين: أحدهما: أن يكون» الفاعل «ضميرًا متصلًا» لغائية حقيقية التأنيث أو مجازيته، ونعني بحقيقي التأنيث ما له فرج، والمجازي خلافه فالحقيقة: ك: هند قامت أو تقوم، و» المجازية نحو: « الشمس طلعت أو تطلع»، وإنما وجب تأنيث الفعل في ذلك لئلا يتوهم أن ثم فاعلًا مذكرًا منتظرًا إذ يجوز أن يقال، هند قام أبوها، والشمس طلع قرنها، «بخلاف» الضمير «المنفصل، نحو:» هند «ما قام» إلا هي، «أو ما يقوم إلا هي»، والشمس ما طلع إلا هي، أو ما يطلع إلا هي، فالتذكير واجب في النثر لعدم التوهم المذكور؛ لأن الفعل لا يكون له فاعلان، وبخلاف قول المرأة الحاضرة: قمت أو أقوم، فإنه لا يمكن تأنيثه، وإن كان ضميرًا متصلًا لمؤنث «و» تاء التأنيث «يجوز تركها في الشعر» مع اتصال الضمير: «إن كان التأنيث مجازيا»، وإليه أشار الناظم بقوله:

..... ومع ... ضمير ذي المجاز في شعر وقع»(٢٠).

«والتأنيث أكثر» من التذكير لقوة جانبه، «إلا إن كان الفاصل» بين الفعل وفاعله المؤنث «إلا» الاستثنائية الإيجابية، «فالتأنيث خاص بالشعر، نص عليه الأخفش» وأوجب التذكير في الكلام، نحو: ما قام إلا هند؛ لأن ما بعد «إلا» ليس هو الفاعل في الحقيقة، وإنما هو بدل من فاعل مقدر قبل «إلا»، وذلك المقدر هو المستثنى منه وهو مذكر، ولذلك ذكر الفعل، والتقدير: ماقام أحد إلا هند، «وأنشد» الأخفش «على التأنيث» في الشعر: [من الرجز]

«ما برئت من ريبة وذم ... في حربنا إلا بنات العم»

ف»بنات العم» فاعل «برئت» وأنثه مع وجود الفصل بـ»إلا»، وجوزه ابن مالك في النثر» على قلة فقال: والحذف مع فصل بإلا فضلا ... كما زكا إلا فتاة ابن العلا»(٢١).

الخاتمة:

وهكذا يتبيّن من خلال دراسة حكم الضعيف في الأفعال المبنية في كتاب تمهيد القواعد لناظر الجيش مدى عمق الطرح النحوي الذي يقدّمه المؤلف، إذ لا يقتصر على عرض الآراء، بل يتجاوز ذلك إلى التحليل والترجيح والربط بين الأصول والفروع. وقد أظهر ناظر الجيش دقة في التمييز بين ما يُضعف العامل وما لا يُضعفه، وبيّن أن البناء في ذاته لا يخرج العامل عن صلاحية العمل إذا لم يُقترن بمانع آخر.

وتمثل هذه المعالجة دليلاً على أن النحو ليس مجرد حفظ قواعد، بل هو نظر واستدلال، مما يجعل من دراسة هذه المسائل وسيلة لفهم أعمق لبنية اللغة العربية وطرائق التعبير فيها. وإنّ في هذا الطرح ما يدعو إلى إعادة قراءة التراث النحوي بروح تحليلية واعية، تُعيد الاعتبار للمنهج الاجتهادي في ضبط القواعد وتوجيه النصوص

الهوامش:

(١) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، ناظر الجيش، ٩/ ٤٣٠٩

(٢) شرح كتاب سيبويه، السيرافي: ٣٩/١

(٣) الانصاف في مسائل الخلاف: ابو بركات الانباري: ٤٢٧/٢.

(٤) شرح الفية ابن مالك : الشاطبي ، ٩ / ٤٧٢

(٥) شرح ألفية ابن مالك، أبو عبد الله، أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي: ٨/١١

(٦) تمهيد القواعد : ١ / ٤٦٠ - ٤٦١

(٧) شرح كتاب سيبويه : السيرافي ، ١ / ١٥٧

(٨) شرح المفصل : ابن يعيش ، ٤ / ٢٠٩

(٩) منهاج الطالب ،الرصاص: ٦٤٣٤/٢.

(١٠) شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، بدر الدين محمد ابن الإمام جمال الدين محمد بن مالك: ١٥.

(١١) تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد: جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري (ت: ٧٦١ هـ) ، ٤٨١-٤٨٢.
(١٢) اللغة العربية معناها ومبناها ، تمام حسان ، ٢٩٩
(١٢)ينظر: تمهيد القواعد : ناظر الجيش ، ٤ /١٥٨٩
(١٤) التذييل والتكميل : ابو حيان الاندلسي ، ٦ / ١٩٩
(١٥) توضيح المقاصد والمسالك بشرح الفية ابن مالك : المرادي ، ٢ / ٥٨٨ ـ٥٨٩
(١٦) المساعد على تسهيل الفوائد ، ابن عقيل ، ١ /٣٨٩
(١٧) المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية: الشاطبي ، ٢/ ٥٦٨ . ٥٦٩
(١٨) ينظر: شرح المكودي على الألفية في علمي النحو والصرف : المكودي ، ٩١. ٩٢
(١٩) شرح الاشموني على الفية ابن مالك : الاشموني ، ١/ ٣٩٦
(٢٠) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو: خالد الازهري ، ١ /٤٠٦ ـ٤٠٧
(٢١) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو: خالد الازهري ، ١ /٤٠٩

المصادر:

١. الأشموني، علي بن محمد بن عيسى. (١٩٩٨). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. بيروت: دار الكتب العلم
٢. الأزهري، خالد بن عبد الله. (د.ت). شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو. (ت ٩٠٥هـ).
٣. الأنباري، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠٠٣). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. بيروت: المكتبة العصرية.
٤. ابن الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (٢٠٠٧). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك). مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى.
٥. ابن يعيش، يعيش بن علي. (د.ت). شرح المفصل للزمخشري. بيروت: عالم الكتب
٦. الحازمي، أحمد بن عمر. (د.ت). شرح ألفية ابن مالك. مصدر إلكتروني: http://alhazme.net (http://alhazme.net/)
٧. الرصاص، أحمد بن محمد. (٢٠٢٠). منهاج الطالب إلى تحقيق كافية ابن الحاجب. القاهرة: دار السلام ٨.السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله. (٢٠٠٨). شرح كتاب سيبويه. بيروت: دار الكتب العلمي.
٩. ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (١٩٨٦). تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد. بيروت: دار الكتاب العربي.
١٠.حسان، تمام. (٢٠٠٦). اللغة العربية معناها ومبناها (الطبعة الخامسة). بيروت: عالم الكتب.
١١. المرادي، حسن بن قاسم. (٢٠٠٨). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك (تحقيق عبد الرحمن علي سليمان). القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢. المكودي، عبد الرحمن بن علي بن صالح. (٢٠٠٥). *شرح المكودي على الألفية في علمي النحو والصرف* (الطبعة الأولى). المكتبة العصرية.
١٣. الحلبي ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد. (٢٠٠٧). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد (الطبعة الأولى ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
١٤. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (١٩٩٧-٢٠٢٤). التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل ؛ الطبعة الأولى،. دار القلم؛ دار كنوز إشبيليا؛ مؤسسة الرسالة
١٥.ابن الناظم، بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك. (٢٠٠٠). *شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك* (الطبعة الأولى). دار الكتب العلمية.
١٦.ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن.(بدون تاريخ). *المساعد على تسهيل الفوائد*. جامعة أم القرى، دار الفكر، دار المدني

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

أثر برنامج إرشادي قائم على اسلوب التنظيم الذاتي في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات

ايمان علي حسين أ.د. سالم نوري صادق
جامعه ديالى/ كليه التربية للعلوم الانسانية

المستخلص:
يهدف البحث الحالي الى معرفة (أثر برنامج إرشادي قائم على اسلوب التنظيم الذاتي في تنمية الالتزام الزواجي لدى المتزوجات)وتم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي و اسفرت النتائج الى بناء مقياس الالتزام الزواجي والذي تكون في صيغته النهائية من (٢٧) فقرة موزعة على ثلاث مجالات ، وصمم الباحثين لأغراض الدراسة برنامجاً ارشادياً يستند الى الاسلوب الإرشادي (التنظيم الذاتي) مستند الى نظرية التعلم الاجتماعي لروتر الذي طبق على المجموعة التجريبية في جلسات بلغ عددها (١١) جلسة بواقع جلستين في كل اسبوع وكانت مدة الجلسة (٦٠) دقيقة كما تمت معالجة البيانات باستعمال برنامج (spss) وعدد من الوسائل الأحصائية ، وقد اظهرت النتائج ان للبرنامج الإرشادي بأسلوب النظيم الذاتي اثراً في تنمية الالتزام الزواجي لدى المتزوجات وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: التنظيم، الالتزام الزواجي، التنظيم الذاتي

Abstract:

The current research aims to identify the impact of a counseling program based on the self-regulation approach on developing marital commitment among married women. Previous literature and studies on self-regulation were reviewed, and the results led to the development of a marital commitment scale, which, in its final form, consisted of (27) items distributed across three domains. For the purposes of the study, the researchers designed a counseling program based on the counseling approach (self-regulation), based on Rotter›s social learning theory. The program was applied to the experimental group in (11) sessions, two per week, with each session lasting (60) minutes. The data were processed using the SPSS program and a number of statistical methods. The results showed that the counseling program, based on the self-regulation approach, had an impact on developing marital commitment among married women. In light of the research findings, the researchers presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: organization, marital commitment, self-regulation

مشكله البحث:

تعاني العديد من الزوجات في الوقت الحالي من ضعف الالتزام الزواجي، مما يؤدي إلى زياده معدلات الطلاق والانفصال لديهن ويؤثر على صحتهن النفسية مما يؤدي الى حدوث خلل في النظام الاسري واحيانا ينتج عنه نشوء خلافات ومشاكل وعدم الرضا والتوافق في الزواج، كما ان ضعف الالتزام الزواجي يؤدي الى زياده الصراعات بين افراد الاسرة، ويضعف من التواصل العاطفي بين الزوجين ويضعف الشعور بالأمن والاطمئنان لدى الزوجة (فيدال ، ٢٠٠٧ : ٦٦) كما ان من اسباب ضعف الالتزام الزواجي لدى الزوجة هو ضعف في الارتباط العاطفي السلوكي مما ادى ذلك الى استنتاج مفاده ان عدم الالتزام له علاقه بالطلاق وان الالتزام القوي يقود الى زواج افضل وقدره على حل المشكلات وتجاوزها مما يزيد من الرضا العام عن الحياه (كعبانه،٢٠٢٢ :٢) ومن هنا برزت الحاجه للقيام بهذه الدراسة السائدة لدى المتزوجات حيث اهتمت الباحثان بدراسة موضوع الالتزام

الزواجي لما له اثر واضح ودور مهم في استقرار الزواج وديمومته ،ولتحقق من وجود المشكلة اقامت الباحثه بإجراء استبيان استطلاعي موجه الى عينه بالغ عددها (٣٠) متزوجه وقد اثبتت نتائج الدراسة ان (٢٠٪) يعانون من ضعف الالتزام الزواجي، ومن هنا يمكن صياغه مشكله البحث في التساؤل الاتي :- هل البرنامج الارشادي بأسلوب التنظيم له تأثير في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات ؟

اهميه البحث

تظهر أهميه الإرشاد الزواجي بصفه خاصه في دعم التماسك الأسري، والمحافظه على استمراريه وكينونه الأسره التي هي أساس البناء المجتمعي ، ويلعب الارشاد الاسري دورا في الحفاظ على العلاقه الارشاديه الموجبه مع الزوجين او الاسره، وتتم العمل مع القضايا المعقده التي تنشر في محيط النظام الاسري العمليه تحتاج الى صبر ومرونه ذات الصله بفن الارشاد الاسري الزواجي(نستل ،٢٠١٥، ٢٤٠).

ولانجاح العمليه الارشاديه لابد الاعتماد على بناء برنامج ارشادي شامل ومنظم ومقنن ومحدد الأهداف والوسائل المساعده لتحقيقه ، فالبرنامج الإرشادي عنصر اساس وجوهري في تنظيم العمليه الارشادية ومن السبل الضرورية التي تسهم في تكوين جماعه يسودها جو من الاحترام والمحبة إلى جانب قدرته على مساعده الأفراد على مواجهه المشاكل والأزمات التي تواجههم ، بذلك تأتي اهميه العملية الإرشادية نتيجة للتطورات التي حصلت في التربية والتأكيد على تنميه شخصيات الطلبة في جميع النواحي الاجتماعية والنفسية والاكاديمية وآخرون (رضا و عذاب، ٢٠١١ ،:٤٠).

ويحتوي البرنامج الإرشادي على مجموعه من الخطوات الإرشادية المتتابعة والمنظمة ، تستند في إلى نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعه من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم خلال فتره زمنيه محدده ، تهدف على مساعده الأفراد في تعديل سلوكهم واكتسابهم سلوكياتهم إيجابيه جديده تؤدي بهم إلى التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشاكلهم التي يعانون منها، ولكي يكون البرنامج الإرشادي فعالا ويُحقق الأهداف المرجوه منه يجب أن ينبثق من حاجات و مشكلات الأفراد الذين يوجه اليهم (الشمري والتميمي ، ٢٠١٢:٤٥).

و ان اسلوب التنظيم الذاتي يعتبر مهماً جداً وذلك يعود الى امكانيته على جعل الأفراد يمتلكون القدرة على ضبط انفعالاتهم وذلك لأنه يقوم بمعالجه الأنفعالات التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية حيث تعمل على مساعدتهم وتجعلهم أكثر تقبلاً لذاتهم والمشاعر وإدارة الضيق الداخلي وايضاً يعمل على دعم العاطفة لديهم والفهم والرأفة بالذات وبالآخرين ، وأن ذلك سوف يساعد على جعل سلوك هؤلاء جيداً وبعيد كل البعد عن السلبية (المعموري، ٢٠١٠ : ١٧٨) لذلك فالتنظيم الذاتي له دور مهم جداً في عمليه الالتزام الذاتي حيث يعد من أهم العوامل وذلك بسبب تأثيره على قدره المسترشدات لالتزامها بقيمها لتحقيقها وبالتالي الوصول إلى أهدافها المطلوبة ، فالتنظيم الذاتي هو ذلك العملية التي من خلالها تقوم المسترشدة بالتخطيط لكي تستطيع من تحقيق أهدافها وتوجيهها ومتابعتها وبالتالي تقويمها من خلال معايير تقوم بوضعها كمحك تستطيع من خلالها عقد المقارنة معها مع مدى نجاح وتحقيق هذه الأهداف التي خططت لتحقيقها ، ويعد التنظيم الذاتي من الأساليب التي تدل على تعلم وأكتساب السلوك من خلال توفر شرطين هما : توجيه نحو تحقيق هدف معين، والتنظيم حتى يؤدي ذلك إلى تحقيق الهدف في أقل وقت وجهد (أبو حطب ١٩٩٤ : ٦٥٨)، تلعب المرأه المتزوجه دورًا أساسيًا في بناء الأسره والمجتمع على حد سواء، حيث إنها تقوم بوظائف متعدده تتعدى حدود المنزل لتصل إلى المساهمه الأساسيه في التنميه الاجتماعيه والاقتصاديه والثقافيه ومن خلال دورها كأم وزوجه، ومربيه، وعضو فعال في المجتمع، تساهم المرأه المتزوجه في غرس القيم وبناء شخصيات قادره على الإسهام في تقدم واستقرار المجتمع. كما أن المرأه وتشكل قوه في بناء الأسره المستقره، وهي أساس في إنشاء المبادئ التوجيهيه لهم نحو السلوك القويم، مما

يزيد من استقرار النسيج المجتمعي ويحد من مشكلات الانحراف والانهيار الأسري (سريه ،٢٠٠٦: ٥٣)
يمكن ايجاز اهميه البحث الحالي في جانبين هما :-

أولاً: الجانب النظري :

١-تعد الدراسة الحالية اول دراسة محليه على حد علم الباحث تهدف الى تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات .
٢-ترفد المكتبه العراقيه بدراسة حديثه تجريبيه تتعلق بالالتزام الزواجي
٣-اثاره اهتمام المرشدين باهميه دراسه الالتزام الزواجي ونتائجه الايجابية على المتزوجات

ثانيا :- الجانب التطبيقي :

١-يزود المرشدين النفسيين في وزاره التربية والتعليم العالي في المدارس باداه (مقياس الألتزام الزواجي) الذي اعدته الباحثان لقياس الالتزام الزواجي لدى المعلمات
٢- يزود المرشدين التربوين في المدارس ببرنامج ارشادي بأسلوب (التنظيم الذاتي) والذي قد يؤدي الى تنميه الالتزام الزواجي في حال اثبات نجاحه

ثالثا : هدف البحث وفرضياته

يهدف البحث الحالي الى معرفه اثر برنامج ارشادي قائم على اسلوب التنظيم في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات) لتحقق من صحه الفرضيات الصفرية الاتية:-

١ - لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الالتزام الزواجي لدى المتزوجات.
٢ - لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الالتزام الزواجي لدى المتزوجات .
٣-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الالتزام الزواجي

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالمتزوجات (المعلمات) للدراسة الصباحية في محافظه ديالى مركز قضاء بعقوبة التابع للمديريه العامه لتربيه ديالى للعام
(٢٠٢٤-٢٠٢٥)

خامسا: تحديد المصطلحات

البرنامج الارشادي عرفه :-بوردرز ودراري(١٩٩٢) : مجموعه من الأنشطه يقوم بها المسترشدون في تفاعل تعاون بما يعمل على توظيف طاقاتهم وإمكاناتهم فيما يتفق مع ميولهم وتحديد وحاجاتهم واستعداداتهم لها في جو يسوده الامن والطمانينه وعلاقه الود بينهم وبين المرشد (Border& dryra١٩٩٢: ٤٦١)

أسلوب التنظيم الذاتي عرفه :(Rotter, ١٩٩٠)هو تقديم المساعده للمسترشد أن يتعلم كيف يواجه وينظم المشكلات وكيف يتعامل معها واستمتاعه أكثر بمظاهر حياته وتصحيح التصورات الخاطئه لديه .(Rotter, ١٩٩٠:٤٩٠) .

التعريف النظري للباحثه: اعتمدت الباحثه في تعريف اسلوب التنظيم على المنظرRotter, ١٩٩٠)) تعريفا نظريا لمفهوم اسلوب التنظيم للبحث الحالي

التعريف الاجرائي للباحثه:أستخدمت الباحثه مجموعه من الأنشطه (تقديم الموضوع ،المناقشه الجماعيه ،تحويل الافكار اللا عقلانيه السلبيه الى افكار عقلانيه ايجابيه، التعزيز الاجتماعي) والفنيات وذلك وفق أسلوب التنظيم الذاتي (لجوليان روتر ١٩٩٠) واستخدامها في الجلسات الأرشاديه وذلك على نحو منظم لتنميه الالتزام الزواجي وفق جدول زمني محدد

الالتزام الزواجي عرفه : Adams-١٩٩٧:- الحرص على استمرار العلاقه مع الشريك الزواجي، ويقوم على

الإخلاص والتفاني الشخصي. (كعبانة ،٢٠٢٢. :٨١)

التعريف النظري : اعتمدت الباحث تعريف (Adams – ١٩٩٧) تعريفا نظريا في الالتزام الزواجي وذلك لانها ترى ان تعريفه هوة اقرب التعريفات التي تتطابق مع البحث الحالي والاطر النظرية التي بنى على اساسها مقياس الالتزام الزواجي

التعريف الاجرائي : هي الدرجه الكليه التي تحصل عليها المستجيبه من خلال الاجابه على فقرات الالتزام الزواجي المعد من قبل الباحثه في دراستها

(المعلمه): هي موظفه تربويه تم اعدادها وتدريبها من جميع الجوانب المعرفية يتولى مسؤوليه تعليم وتربيه التلاميذ في المراحل الدراسيه المختلفه (ربيع طارق،٢٠٠٩ :١٣)

إطار نظري: اولا: مفهوم الالتزام الزواجي

يقصد بالالتزام الزواجي هي الحرص على استمرار العلاقة الزوجيه ونجاحها وسلامتها من الاضطرابات والتوتر الزواجي مما يجعلها في منأى بعيد عن التعرض للتهديد بالفشل وما ينتج عنه من طلاق ، فالالتزام يتضمن التمسك بالعلاقه الزوجيه من كلا الطرفين مما يجعلهم يشعرون بالتوافق والرضا والسعاده اما العلاقة الغير مستقرة فهي العلاقة التي يشعر فيها الطرفان بأنها غير متوافقين وغير راضين عن علاقتهما وانهما سعداء مع بعضهما(بلميهوب ، ٢٠١٠ : ١٦)

كما ان الالتزام الزواجي هو سبب رئيسي في المثابرة والاستمرار في الزواج على الرغم من التارجح والتذبذب في مستوى الرضا الزواجي وبالتالي يمكن استنتاج ان الالتزام الزواج مؤشر مهم لتحقيق من جوده الحياه الزوجيه فان الزواج ليس مجرد التقاء طرفين في الاستمتاع مع بعض وانما تعهدا وتصميما والتزاما بهذا الرباط منذ اللحظه الأولى، وعلى انها علاقه مدى الحياه وهو ليس مكان للتجريب ، ان كان ينجح او يفشل بمعنى ان الالتزام يعبر عن طول عمر العلاقه الزوجيه واستقرارها فظافر الالتزام قد يقود الى نشوء الخلافات والمشاكل وعدم الرضا والتوافق الزواج وبالتالي قد يؤدي الى الانفصال عن الشريك بينما قوه الالتزام تقود الى مستوى افضل من الاتصال والرضا عن الحياه والقدره على حل المشكلات وتجاوزها ، فان كثير من الازواج الملتزمون يظهرون حبهم ومشاعرهم العاطفيه تجاه بعضهم بعض اكثر في بدايه العلاقه الزوجيه وفي مرحله تاليه ياخذون موقفا كانه لا توجد هنالك الحاجه لاظهار مشاعر الحب وتصبح أكثر فتورا ومع تقدم عمره يزيد اهتمامهم ورعايتهم لبعضهم البعض فتصبح علاقتهم أكثر الف ومليئه بالحب والاحترام ويبدون هذه المشاعر والاحساسات عن طريق الافعال مما يؤدي الى العلاقه السليمه ، كما ان اتفاق الزوجين حول اسلوب الحب هو عامل مهم من العوامل الالتزام الزواجي التي تؤثر في التوافق والرضا بين الزوجين (كعبانة،٢٠٢٢: ٤-٢)

النظرية المفسرة للالتزام الزواجي:

تصنيف جونسون الثلاثي للالتزام

طرح هذا النموذج جونسون سنه ١٩٩١. حيث قدم جونسون اطاراً شاملا عن الالتزام معتبرا انه مفهوم متعدد الابعاد وليس احادي الابعادوحدد ثلاثه انماط متمايزه هي الالتزام الشخصي والالتزام الاخلاقي والالتزام الاجباري ولكل نمط من هذه الانماط اسباب المختلفه ومترتباته المعرفيه والوجدانيه والسلوكيه ونعرض لهذه الانماط الثلاثه على النحو الاتي:

١- الالتزام الشخصي:- يشير في مدى رغبه الفرد في استمرار العلاقه الزوجيه وهو دال لثلاثه مكونات هي

-الحب: ويعني مدى انجذاب الفرد للشريك الزوجة

-الرضا عن العلاقه الزوجيه: يشير الى مدى انجذاب الفرد للعلاقه الزوجيه ،فقد يشعر الفرد بالانجذاب الشديد نحو شريك يتصرف بالطرق غير مرضيه،ومثال على ذلك الزوجات التي تتعرض للاساءه الجسديه من قبل ازواجهن يكون لديهن مشاعر سلبيه تجاه العلاقه،ولكن قد يكشفنا عن مشاعر حب قويه لازواجهن

-هويه الثنائيات: حيث تعد العلاقه الاجتماعيه جزء اساسي من الشعور بالهويه ويمكن ان تصبح مشاركه الفرد

في علاقه معينه جانبا مهما من مفهوم الذات

٢- الالتزام الاخلاقي:-هو شعور الفرد بانه ملتزم اخلاقيا بالاستمرار في العلاقه الزوجيه وهو يدل لثلاثه مكونات هي :-

-الاتجاهات نحو الطلاق: هي القيم المتعلقه بحل انماط معينه من العلاقات

-الالتزام الاخلاقي الشخصي: هو ايفاء الشريك البقاء معه حتى نهايه الحياه

-اتساق القيم:-اي ان الافراد يميلون الى الحفاظ على العلاقه عن طريق الاتساق عبر الوقت فيما يختص بمشاعرهم وافكارهم وافعالهم في الامور المهمه

٣- الالتزام الاجباري:-يشير الى الشعور المقيد للاستمرار في الزواج بوجود حواجز ترك وانهاء العلاقه وهو دال لاربعه مكونات هي

-جوده البدائل: تتوقف الاعتماد على العلاقه على الظروف والاحداث التي يعتقد الفرد انها سوف تكون متاحه عند انهاء العلاقه

-الضغوط الاجتماعيه: هو نوع من القيود التي من خلالها يستجيب الفرد للافراد المحيطين به في شبكه العلاقات الاجتماعيه والذين يرفضون انهاء العلاقه الزوجيه كالاقارب والاصدقاء والاهل مما يجعله يضطر للاستمرار في العلاقه الزوجيه حتى في ظل انخفاض الالتزام الشخصي والاخلاقي

-اجراءات الانهار: ينطوي هذا النمط من القيود على صعوبه الاجراءات المطلوبه لانهاء العلاقه الزوجيه اي هنالك مجموعه من الاجراءات تعمل كعائق لحدوث الطلاق ومنها الاجراءات القانونيه وصعوبه ايجاد المسكن جديد للعيش فيه وكذلك ايجاد وظيفه جديده للعيش منها

ويشير جونسون الى ان الالتزام الشخصي والاخلاقي يعكسان حاله داخليه بالاضافه الى انها داله الاتجاهات الشخص وقيمته بينما يشير النوع الاخر وهو الالتزام الاجباري الى حاله خارجيه داله للقيود التي تجعله انهاء العلاقه امرا صعبا ومكلفا بالنسبه للفرد كما اشار جونسون الى ان الالتزام الاجباري نمطا مهما من انماط الالتزام ويكون ان لا يكون تاثيره ملموسا في ظل ارتفاع الالتزام و الاخلاقي

(محمد ٢٠٢١, ٧٧٠-٧٦٩)

ثانيا : اسلوب التنظيم

يعد أسلوب التنظيم الذاتي أحد ألاساليب المنظمة في الإرشاد النفسي، وقد طوره جوليان روتر، صاحب نظرية التعلم الاجتماعي كمحاولة للجمع بين الاتجاهين الرئيسيين في علم النفس والاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي الاجتماعي، وذلك في إطار تفسير المواقف التي يواجهها الإنسان وفهم أسباب روتر وفرصة حدوثها (الشمري والتميمي، ٢٠١٢، ٥٩).

يُعد أسلوب التنظيم في العملية الإرشادية أسلوبًا يركّز على مناقشة أهداف الإرشاد وإجراءاته، ويتضمن ذلك خطط المرشد وأدواره المتنوعة التي تسهم في توجيه المسترشد ويستمر هذا التنظيم طوال فترة الإرشاد، حيث يُستخدم التعزيز المباشر بدرجة محدودة، بينما يُعتمد بدرجة أكبر على الحوار اللفظي، وتقنيات المناقشة، وتنمية الاستبصار، ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم المسترشد كيفية التعامل مع مشكلاته، ومواجهة الإحباط، والتغلب على التحديات. كما يسعى إلى تنمية قدرات المسترشد على الإنجاز، وتعزيز مشاعر التعاطف لديه. إضافة إلى ذلك، يُشجّع هذا الأسلوب على الالتزام المنتظم بالحضور، وتحقيق تفاعل فعّال، والانتباه إلى الجوانب العامة للموقف دون ترك الأمور غامضة ، ويعمل أسلوب التنظيم على تحديد مسار العملية الإرشادية بشكل واضح، وتنظيم خطواتها وتسلسلها بهدف معالجة المشكلات والصعوبات التي يواجهها المسترشد بكفاءة وفعالية.(عبدالله، ٢٠١٢، ٥٨) التنظيم على الاستخدام المتعدد للتغذية الراجعة بالإضافة الى اشكال ردود الفعل التي تم تحديدها

بين المرشد والمسترشد (Stewart, ١٩٧٥:٢)

نظرية التعلم الاجتماعي ل(جوليون روتر)

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي للشخصيه والارشاد النفسي احدى النظريات السلوكية المهمة في علم النفس والتي تعود للعالم «جوليان روتر» ، والتي حاولت تفسير كيفية حدوث التعلم ، حيث يبني فكرة ان البيئه الاجتماعية دور اساسي في اشباع حاجات الفرد ، وان هذه البيئة تعمل على تحفيزهم كما ان السلوك الانساني يتم اكتسابه عن طريق التفاعل الاجتماعي مع اشخاص اخرين، فالتعلم الاجتماعي يعتمد على توقعات الفرد بان هذا السلوك سوف يحقق التعزيز المفضل لدى الشخص في موقف معين، اي ان الفرد يتعلم سلوكيات جديده عن طريق التعزيز الايجابي او التعزيز السلبي (العقاب) ، او ملاحظه الاخرين من حوله ، فحين تكون النتائج ملاحظه للسلوك الايجابية مرغوبه تتكرر ويزداد احتمال تبني هذا السلوك عن طريق التقليد والمحاكاه. (عبد الله،٢٠١٢: ٥٠)

ووضع (Rotter) في نظريته أربعة مفاهيم رئيسية هي إمكانية السلوك والتوقع ، وقيمة التعزيز ، والموقف السيكولوجي) ، يُنظر إليها على أنها أربعة متغيرات يمكن قياسها وربطها في صيغة محددة تمكننا من التنبؤ بسلوك الشخص في أي موقف معين من خلال التقارير الذاتية والملاحظات السلوكية ، والفكرة الرئيسية في نظرية التعلم ترتكز على كون الأفراد لا يتفاعلون مع المثيرات البيئية بصورة واحدة ، حيث تختلف أنماط تفاعلاتهم حسب أهمية المثيرات بالنسبة لهم ، حيث تفسر معاني و مدلولات البيئة من طرف الفرد من خلال خبراته الماضية و توقعاته للمستقبل، كما تعتبر حاجات الفرد أهم العناصر للتنبؤ بالسلوك فسلوك الفرد يكون محكوما بتوقعه الذي يحدد مدى تقدمه نحو أهدافه الموجهة بدوافعه، و تلعب التعزيزات التي يتلقاها الفرد دورا هاما في تحقيق الأهداف وبالتالي إشباع الدوافع(معمرية،٢٠٠٧: ٩٢)

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاتهُ

منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج التجريبي

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمات المدارس الابتدائية والبالغ عددهن (٥٤٢) معلمه موزعه على المدارس الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

عينة البحث: استخدم الباحثان عدة عينات كما موضح في الجدول (١)

جدول (١)العينات المستخدمة في البحث الحالي وعددها

ت	العينات المستخدمة	عدد الافراد
١	العينة الاستطلاعية	٣٠
٢	عينة التحليل الاحصائي	٤٠٠
٣	عينة الثبات	٣٠
٤	عينة البرنامج	٢٠
	المجموع	٤٨٠

اداتا البحث: من اجل تحقيق هدف البحث الحالي وفرضياته قام الباحثان ببناء اداتان وهما مقياس الالتزام الزواجي لمعلمات المرحلة الابتدائية وبناء برنامج ارشادي لتنميه الالتزام الزواجي وذلك من خلال الجلسات الارشادية.

مقياس الالتزام الزواجي

ولتحقيق هدف الدراسه لابد من توفر مقياس يتلائم مع طبيعه الحاله المراد قياسها كذلك طبيعه مجتمع البحث وان يتوفر فيه الخصائص السايكومتريه لدا قام الباحثان ببناء مقياس للالتزام الزواجي للاسباب الاتيه:

١-لم تجد الباحثان مقياس لدراسة محلية يتلائم مع طبيعه مجتمعنا وعاداته وتقاليده

٢-لم تجد الباحثان مقياس للالتزام الزواجي يتناسب مع طبيعه العينه ومرحلتها

وفيما ياتي عرض مفصل لهذه الخطوات:

١-تحديد مفهوم التزام الزواجي

قام الباحثان بتحديد مفهوم الالتزام الزواجي في ضوء النظرية المعتمدة

وهي الحرص على استمرار العلاقة مع الشريك الزواجي ويقوم على الاخلاص والتفاني الشخصي (Johnson,١٩٩٧:٨٠)

٢-تحديد مجالات الالتزام الزواجي

حددت مجالات المقياس في ضوء منصته النظرية والمنظر الذي حدث ثلاث مجالات الالتزام الزواجي وهي (الالتزام الشخصي ، الالتزام الاخلاقي، الالتزام الاجباري)

(كعبانة،٢٠٢٢ :٨٩-٩٠)

٣- اعداد فقرات المقياس وصياغتها

لغرض كتابه الفقرات وصياغتها وتوزيعها على كل مجال من مجالات المقياس قام الباحثان بالخطوات الاتية

ا-توجيه استبانة استطلاعيه الى عينة من المعلمات المرحلة الابتدائية في احدى مدارس مركز قضاء بعقوبة المكونة من ٣٠ معلمه

ب-الاطلاع على الأدبيات التي تناولت مفهوم الالتزام الزواج في ضوء النظرية ، تم صياغه فقرات البحث الحالي ولذلك تم صياغه ٢٧ فقره لمقياس الالتزام الزواجي بصورته الاولية موزعه على ثلاثة مجالات .

٤-توزيع الفقرات على المجالات

تم الاعتماد على خمس بدائل لتقدير ازاء كل فقره درجه تتراوح بين(١-٥)

فالبدائل (تنطبق عليه دائما، تنطبق علية غالبا، تنطبق علي احيانا ،تنطبق علينا نادرا، لا تنطبق علي ابدا) حيث كان تصحيح الفقرات الايجابية (٥-١) اما الفقرات السلبية تصحيحها كان (١-٥)

٥-اعداد تعليمات المقياس

انا تعليمات المقياس تعد بمثابه الدليل الذي يقوم بواسطته المجيب معرفه طريقه الاجابة على فقرات المقياس، وبناء على ذلك فقد قام الباحثان بوضع تعليمات معينه لكي تستطيع المجيبة معرفه كيف تجيب على فقرات المقياس مع وضع مثال.

٦-عرض الاداة على المختصين

بعد ان تم صياغه تعليمات المقياس وتحديد مجالاته وصياغه فقراته مع تقديم موجز يوضح الالتزام الزواجي عن كل مجال من مجالات المقياس قامت الباحثان بعرض الاداة المقياس بصورته الاولية على عدد من المحكمين لغرض تقويم المقياس و الحكم عليه في

-صلاحيه مجالاته وفقراتها ومدى ملائمه توزيع الفقرات على كل مجال المجالات المقياس

- مناسبه البدائل ووضوح التعليمات وبعد مراجعه ارائهم في ملاحظاتهم في الحذف والاضافة والتعديل

٧- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس

يعتبر التحليل الاحصائي من الخطوات المهمة والاساسية التي تستخدم لبناء المقياس وان الاعتماد على الفقرات التي تمتلك خصائصها كمثلية جيده تؤدي الى ان يكون المقياس اكثر صدقا وثباتا(Anastasi,١٩٢:٢٠١٠)

ايجاد القوى التمييزيه للفقرات اسلوب المجموعتان المتطرفتان

تعد القوه التمييزيه للفقرات من اهم الخصائص السيكومتريه التي من الممكن ان اخذ بها في تقويم كفاءه فقرات المقياس في قياس السمة المراد قياسها وذلك لانها تؤدي الى تمايز الافراد التي يحصلون على درجات مرتفعه والتي يحصلون على درجات منخفضه وان الهدف من القيام بهذه الخطوات هي الابقاء على الفقره ذات التمايز العالي

والجيد (احمد، ١٩٨١:٢٥٨١)

وان الباحثان قامت باستخراج القوه التمييزية للفقرات وذلك من خلال

١-اسلوب المجموعتين المتطرفتين : ان هذه الطريقه يكون اعتمادها على اجراء المقارنه بين المجموعتين المتطرفين ويتم اجراء احتساب القوه التمييزيه للفقرات (النعيمي،٢٨٤:٢٠١٤)

وان الباحثان قامت التطبيق مقياس الالتزام الزواجي على عينية بحثها والبالغ عددهم ٤٠٠ معلمه وبعد ان قامت باجراء عمليه التصحيح للاستمارات وذلك وفق الاوزان المعطاه والتي تتراوح ما بين (١-٥) حيث يتم تحديد الدرجات التي من ان نحصل عليها من كل مستجيبه واحده وبعدما نقوم بترتيب درجاتهم تنازليا من اعلى الى ادنى درجه وقد بلغ عدد الاستمارات التي قامت الباحثه بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقره من فقرات المقياس للمجموعتين ومن ثم تطبيق الاختبار التالي لعينتين مستقلتين وذلك الاختبار الفروق بين مجموعتين العليا والدنيا فتبين ان جميع الفقرات تتميز بقوه الميزيه جيده عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) والجدول (٢)يوضح ذلك

جدول (٢)القوة التميزية لفقرات المقياس باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	3.5370	1.43668	2.1389	0.93187	8.485	دالة
٢	3.5370	1.14733	1.9722	0.92179	11.049	دالة
٣	3.4167	1.15301	1.9815	0.90669	10.168	دالة
٤	3.4815	1.20343	2.0000	0.86468	10.390	دالة
٥	3.8426	1.19314	1.8704	0.91807	13.614	دالة
٦	3.5556	1.13840	1.9815	0.91694	11.191	دالة
٧	3.3981	1.21471	2.1389	1.08048	8.050	دالة
٨	3.6389	1.21869	1.9630	0.97565	11.157	دالة
٩	3.2963	1.28441	1.8981	0.85314	9.423	دالة
١٠	3.5833	1.33343	1.8611	0.91159	11.081	دالة
١١	3.5741	1.16974	1.7593	0.75962	13.522	دالة
١٢	3.8148	1.05146	1.9722	1.04531	12.915	دالة
١٣	3.3981	1.04067	1.8981	0.93669	11.134	دالة
١٤	3.8241	0.96508	1.8611	0.99022	14.753	دالة
١٥	3.9444	1.06634	1.9259	0.93433	14.796	دالة
١٦	3.2593	1.16306	2.1296	1.12817	7.245	دالة
١٧	3.8056	1.08910	2.1111	1.08803	11.439	دالة
١٨	3.7500	1.23140	1.8148	0.88759	13.249	دالة
١٩	3.3333	1.15200	1.9444	0.98430	9.526	دالة
٢٠	3.6481	1.13001	1.7593	0.87403	13.741	دالة
٢١	3.7685	1.18878	2.0185	1.02293	11.596	دالة
٢٢	3.8611	1.26386	2.0833	1.16911	10.731	دالة
٢٣	3.6019	1.28935	2.2315	1.37811	7.546	دالة
٢٤	3.5833	1.32640	2.1481	1.25165	8.178	دالة
٢٥	3.6944	1.23393	1.9815	1.04104	11.027	دالة
٢٦	3.2130	1.44721	1.9722	1.07180	7.160	دالة
٢٧	4.0093	1.24926	2.0093	1.01848	12.895	دالة

*دلالة فقرات المقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) ومقارنتها بالقيمة الجدولية ١,٩٦

• طريقة الاتساق الداخلي

وتشير هذه الطريقة إلى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية, وان كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس ككل, (Allen & Yen,١٩٧٩,p: ١٢٤).

• علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

إن مؤشر صدق الفقرة في المقياس هو ارتباط درجتها لمحك داخلي او خارجي, وإذا لم يتوفر محك خارجي يستخدم محك داخلي, وأفضل محك داخلي هو درجة المستجيب الكلية على المقياس, (ملحم,٢٠٠٠: ١٩)

ولحساب ومعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس استعملتُ معامل ارتباط بيرسون بأستعمال عينة التحليل الإحصائي ذاتها للفقرات والبالغة (٤٠٠) مستجيب, وتبين إن جميع فقرات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨), حيث تم مقارنة القيم المحسوبة مع القيم الجدولية البالغة (٠,١٧) وكانت جميع الفقرات دالة والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	0.461**	٩	0.471**	١٧	0.492**	٢٥	0.448**
٢	0.504**	١٠	0.531**	١٨	0.530**	٢٦	0.456**
٣	0.517**	١١	0.515**	١٩	0.452**	٢٧	0.547**
٤	0.543**	١٢	0.513**	٢٠	0.551**		
٥	0.591**	١٣	0.506**	٢١	0.504**		
٦	0.518**	١٤	0.559**	٢٢	0.493**		
٧	0.465**	١٥	0.578**	٢٣	0.472**		
٨	0.567**	١٦	0.415**	٢٤	0.457**		

• علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه: بعد حساب معامل ارتباط بيرسون وبعد معالجته بالمعادلة التائية لدلالة معامل الارتباط, حيث تم مقارنة القيم المحسوبة مع القيم الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) حيث تم مقارنة القيم المحسوبة مع القيم الجدولية البالغة (٠,٠١٧) وكانت جميع الفقرات دالة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)علاقة الفقرات بالمجال والمجال الفرعي الذي تنتمي إليه

المجال الاول	معامل الارتباط	المجال الثاني	معامل الارتباط	المجال الثالث	معامل الارتباط
الفرعي الاول	معامل الارتباط	الفرعي الاول	معامل الارتباط	الفرعي الاول	معامل الارتباط
١	0.575**	١٠	0.570**	١٩	0.461**
٢	0.557**	١١	0.624**	٢٠	0.557**
٣	0.595**	١٢	0.629**	٢١	0.615**
الفرعي الثاني	معامل الارتباط	الفرعي الثاني	معامل الارتباط	الفرعي الثاني	معامل الارتباط
٤	0.643**	١٣	0.560**	٢٢	0.660**
٥	0.647**	١٤	0.645**	٢٣	0.654**
٦	0.635**	١٥	0.637**	٢٤	0.623**
الفرعي الثالث	معامل الارتباط	الفرعي الثالث	معامل الارتباط	الفرعي الثالث	معامل الارتباط
٧	0.596**	١٦	0.529**	٢٥	0.582**
٨	0.646**	١٧	0.596**	٢٦	0.530**
٩	0.569**	١٨	0.568**	٢٧	0.568**

• علاقة درجة كل مجال بدرجات المجلات الأخرى والدرجة الكلية: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل مجال ثم عمل جدول المصفوفة لعلاقة درجة كل مجال بدرجات المجالات الأخرى والدرجة الكلية والجدول(٥) يوضح ذلك

جدول(٥)علاقة درجة كل مجال بدرجات المجلات الأخرى والدرجة الكلية

المجالات	المجال الاول	الفرعى الاول	الفرعى الثاني	الثالث	المجال الثاني	الفرعى الاول	الفرعى الثاني	الفرعى الثالث	المجال الثالث	الفرعى الاول	الفرعى الثاني	الفرعى الثالث	الدرجة الكلية
المجال الاول	1	0.776**	0.863**	0.812**	0.636**	0.598**	0.561**	0.331**	0.544**	0.449**	0.361**	0.461**	0.850**
الفرعى الاول	0.776**	1	0.515**	0.394**	0.476**	0.439**	0.415**	0.261**	0.456**	0.370**	0.303**	0.391**	0.666**
الفرعى الثاني	0.863**	0.515**	1	0.594**	0.569**	0.514**	0.527**	0.292**	0.473**	0.423**	0.318**	0.361**	0.742**
الفرعى الثالث	0.812**	0.394**	0.594**	1	0.514**	0.513**	0.432**	0.258**	0.406**	0.306**	0.265**	0.379**	0.674**
المجال الثاني	0.636**	0.476**	0.569**	0.514**	1	0.791**	0.821**	0.729**	0.568**	0.529**	0.334**	0.470**	0.866**
الفرعى الاول	0.598**	0.439**	0.514**	0.513**	0.791**	1	0.538**	0.315**	0.337**	0.330**	0.161**	0.304**	0.676**
الفرعي الثاني	0.561**	0.415**	0.527**	0.432**	0.821**	.538**	1	0.389**	0.482**	0.451**	0.315**	0.359**	0.732**
الفرعي الثالث	0.331**	0.261**	0.292**	0.258**	0.729**	.315**	0.389**	1	0.511**	0.456**	0.305**	0.437**	0.620**
المجال الثالث	0.544**	0.456**	0.473**	0.406**	0.568**	.337**	0.482**	0.511**	1	0.732**	0.806**	0.778**	0.833**
الفرعى الاول	0.449**	0.370**	0.423**	0.306**	0.529**	.330**	0.451**	0.456**	.732**	1	0.358**	0.365**	0.673**
الفرعى الثاني	0.361**	0.303**	0.318**	0.265**	0.334**	0.161**	0.315**	0.305**	0.806**	0.358**	1	0.462**	0.593**
الفرعى الثالث	0.461**	0.391**	0.361**	0.379**	0.470**	0.304**	0.359**	0.437**	0.778**	0.365**	0.462**	1	0.673**
الدرجة الكلية	0.850**	0.666**	0.742**	0.674**	0.866**	0.676**	0.732**	0.620**	0.833**	0.673**	0.593**	0.673**	1

خصائص السيكومترية لمقياس الالتزام الزواجي

١-مؤشرات الصدق

أ–الصدق الظاهري : لقد تحققت الباحثه من الصدق الظاهري لمقياس الالتزام الزواجي، اذ قامت الباحثه بعرض المقياس بصورته الاوليه على مجموعه من المحكمين في علم النفس والارشاد النفسي كما وذلك للتاكد من صلاحيه التعليمات وصلاحيه الفقرات وملاءمتها لقياس تناقض الذات على وفق التعريف الذي يعتمده الباحثان وفق نظريه (جونسون ،٢٠١٥) المقياس الالتزام الزواجي الموجه الى المحكمين.

مؤشرات الثبات: ويعني الحصول على الدرجات من الأفراد الذي يعاد اختبارهم بنفس الاختبار بوقتين مختلفين(علام،٢٠١٥ :١١٣)

طريقة الاختبار و اعادة الاختبار : قام الباحثان بتطبيق الاختبار الاول على عينة مكونة (٣٠) معلمة وبعد ان مضى اسبوعين على التطبيق الاول للمقياس قامت الباحثان بتطبيق الاختبار الثاني للمقياس وعلى العينة نفسها وبعد هذه العملية تم احتساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المعلمات في الاختبار الاول والثاني والذي

يتمتع بثبات جيد

٢- طريقة الفاكرونباخ: تعد هذه الطريقة من الطرق الشائعة الاستخدام اذ تتميز بدقة وامكانية الاخذ بانتاجها وسهولة اتباعها وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات فقرات المقياس جميعها بحيث تمثل كل فقرة مقياس بحد ذاتة، لذا يؤشر معامل الارتباط على ان اتساق اداء الافراد بحيث هناك تجانس بين فقرات المقياس ، لذا يتم تطبيق الاختبار مرة واحدة ويتم وضع الدرجات الكلية ثم تطبيق معادلة الفاكرونباخ (قدوري،٢٠٢٠، ٧٣) . حيث قامت الباحثه لاستخراج قيمه الفا كرومباخ من عينة تحليل احصائي نفسها البالغه (٤٠٠) معلمه ،من خلال ذلك يمكن القول بان الدراسه الحاليه توصلت الى بناء اداه مقياس الالتزام الزواجي تتمتع بمؤشرات الصدق والثبات فضلا عن مؤشرات تحليل الفقرات وكفاءتها عند المستجيبين والتمييز بينهم

سابعا: المؤشرات الاحصائية المقياس الالتزام الزواجي: يوضح الجدول الاتي المؤشرات الاحصائية للمقياس

جدول(٧) المؤشرات الإحصائية لمقياس الالتزام الزواجي

المؤشرات الإحصائية	درجات العينة
الوسط الحسابي Mean	78.9375
الخطأ المعياري Std. Error of Mean	0.90204
الوسيط Median	78.0000
المنوال Mode	78.00
الانحراف المعياري Std. Dev	18.04071
التباين Variance	325.467
الالتواء Skewness	0.435
الخطأ المعياري للالتواء Std. Error of Skewness	0.122
التفرطح Kurtosis	0.151
الخطأ المعياري للتفرطح	0.243
المدى Range	93.00
اقل درجة Minimum	35.00
اعلى درجة Maximum	128.00

المقياس بصيغته النهائية :

تكون المقياس بصيغته النهائية من (٢٧) فقرة موزعة ضمن ثلاثة مجالات وقد وضع للمقياس خمسة بدائل ، وتم إعطاء الدرجات (٥، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) لفقرات المقياس الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية، وبلغت اعلى درجة للمقياس (١٢٨,٠٠) وادنى درجة (٣٥,٠٠) .

المبحث الرابع : البرنامج الارشادي

لغرض تحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء برنامج إرشادي (قائم على اسلوب التنظيم الذاتي في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات)

يتم من خلال التخطيط للبرنامج الإرشادي

ولتحقيق خطوات تخطيط البرنامج الارشادي هدف البحث الحالي المتمثل ب تأثير البرنامج الارشادي بأسلوب التنظيم في تنمية الالتزام الزواجي لدى المتزوجات ، كان لابد من بناء برنامج ارشادي قائم على أسلوب التنظيم الذاتي ، لإنه اسلوب علمي دقيق يستخدم في الارشاد وقد اثبت نجاحه في بعض الدراسات السابقة كدراسة

علمية وقد اعتمد الباحث اسلوب التنظيم الذاتي الذي وضعه (باندورا) وبحسب ما تطرق له الباحث في الاطار النظري وفي ضوء الخطوات الآتية:

١- تقدير وتحديد متطلبات واحتياجات المسترشدين:

إن تقدير وتحديد احتياجات المسترشدين يتطلب من الباحث الرجوع الى النظرية المعتمدة في البحث الحالي في تحليل مجالات وفقرات المقياس وتحديد متطلبات وحاجات المسترشدين التي تساعد الباحث على توظيفها في البرنامج الإرشادي الشمري والتميمي، ٢٠١٢ (٥٠) ، فضلاً عن آراء المحكمين في تصميم برنامج إرشادي فعال في ضوء إطار نظري له تأثير في تنمية الالتزام الزواجي ، ويتم استخراج حاجات البرنامج الإرشادي من مجالات المقياس إذ تم اعتماد مجالات المقياس وجعلها جلسات إرشادية وتم عرضها على مجموعة من المحكمين الذين يتخصصون في مجال الإرشاد والتوجيه للحصول على ارائهم، وبهذا تم تطبيق مقياس الالتزام الزواجي على مجموعة من معلمات المرحلة الابتدائية.

٢- تحديد واختيار الأولويات

تم تحديد واختيار الأولويات لجميع فقرات المقياس، إذ أجرى اختيار عناوين جلسات البرنامج الإرشادي عبر الاعتماد على النظرية والمنظر الذي وضع مجالات مقياس الالتزام الزواجي وإن هذه المجالات اعتمادها عناوين وحاجات للجلسات الإرشادية وترتيب الجلسات حسب أهمية كل جلسة على ضوء حاجات المسترشدين و عرض مجالات المقياس التي تم تحديدها على إنها عناوين للجلسات الإرشادية على الخبراء لمعرفة آرائهم بتسلسلها ودمجها مع جلسات البرنامج الإرشادي و مجالات مقياس الالتزام الزواجي التي وضعت كحاجات ضمن البرنامج الإرشادي.

٣- تحديد اهداف البرنامج وغايته:

تم تحديد هدف عام هو معرفه (تاثير البرنامج الارشادي باسلوب التنظيم في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات) ولكل جلسه هدف خاص واهداف سلوكيه

٤-اختيار نشاطات البرنامج وتنفيذه :

استعمل البحث في تطبيق البرنامج الارشادي اسلوب التنظيم في تنميه الالتزام الزواج والذي تحدث (بتقديم الموضوع ، الحوار المناقشة، التنظيم ، التقويم البنائي ، تدريب البيتي) واعتمدت الباحثه على الارشاد الجماعي وتالف البرنامج الارشادي من (١١) جلسه ارشاديه واستغرقت كل جلسه (٦٠) دقيقه.

تقويم كفاءة البرنامج الأرشادي –

يساعد التقويم على معرفة مدى تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها في البرنامج الأرشادي ، أذ أن التقويم يتكون من ثلاثة أنواع وتكون كالآتي :-

أ. التقويم التمهيدي: وهي مجموعة الأجراءات التي تقوم بها الباحثة من قبل البدء بالبرنامج الأرشادي، وذلك من أجل التأكد من صلاحيته والذي يتمثل بالاختبار القبلي وعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، وذلك بهدف تحديد الاحتياجات والتعرف على مدى ملائمته واذا كان يحتاج إلى تعديل أو حذف أو أضافة أو تعديل .

ب التقويم البنائي : أن هذا التقويم يكون في نهاية كل جلسة بصورة عامة وكذلك في نهاية كل جلسة اذ أن الباحثة تقوم بتوجيه الأسئلة الى المجموعة الأرشادية عن مدى الاستفادة من محتوى الجلسة الأرشادية حتى تستطيع الباحثة من تطبيق البرنامج القائم على أسلوب التنظيم الذاتي على المجموعة الأرشادية .

ت التقويم النهائي : يتمثل هذا النوع من التقويم بالاختبار البعدي المقياس الالتزام الزواجي وذلك بعد الأنتهاء من تطبيق البرنامج الأرشادي ويشمل التقويم المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك المعرفة مستوى التغيير الحاصل وتحديده في سلوك المجموعات، ومعرفة أيضاً مدى تأثير الأسلوب الأرشادي على المجموعة التجريبية.

صدق البرنامج الأرشادي :-

١. الصدق الظاهري للبرنامج الأرشادي :-

قامت الباحثة بعرض برنامجها الأرشادي القائم على أسلوب التنظيم الذاتي على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال الأرشادي النفسي والتوجيه التربوي وذلك لكي يدلوا بأرائهم حول صلاحية البرنامج الأرشادي حول ما يلي :

أ– مدى ملائمة العنوان الفقرات الجلسة.
ب مدى ملائمة البرنامج الأرشادي للهدف العام للبحث الحالي.
ت مدى ملائمة الحاجات وتسلسلها.
ت مدى ملائمة الفنيات والأستراتيجيات الأرشادية في تطبيق الأسلوب الأرشادي.
ج–مدى ملائمة الزمن المحدد للجلسة
٢ . الصدق التجريبي للبرنامج الأرشادي –
قامت الباحثة بتطبيق جلستين من جلسات البرنامج الأرشادي على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠) من معلمات الابتدائية الذي تم اختيارهم من عينة التحليل الاحصائي وذلك لمعرفة مدى ملائمة البرنامج لهذه الفئة وأمكانية تنفيذه ومعرفة الوقت التي تستغرقه تنفيذ الجلسة الواحدة وأن التحربة الاستطلاعية أثبتت صلاحية البرنامج الأرشادي، وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق البرنامج بصيغته النهائية على عينة البحث الأساسية .
خطوات تنفيذ البرنامج :
بعد ان تم اختيار عينه البحث وتحديد التصميم التجريبي وتحديد ادوات قام الباحث بالخطوات الاتيه:
١–اختيار(٢٠) معلمة من الذين حصلوا على اعلى درجات على مقياس الالتزام الزواجي وقد تم توزيعهم الى مجموعتين ضابطه وتجريبيه بواقع (١٠) معلمات في كل مجموعه
٢– حدد عدد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية والبالغة (١١) جلسه ارشاديه وبواقع جلستين في الاسبوع ،وقد طلبت الباحثة من معلمات المجموعة التجريبية الحفاظ على ما يدور خلال الجلسات الإرشادية
٣–حدد مكان وزمان الجلسات الارشاديه في مدرسه المائده في الغرفه الارشاديه بين الساعه (٣–٤)(مساءا من ايام (الثلاثاء – الخميس)
٤–عدت الباحثه الدراجات التي حصل عليها معلمات المجموعه التجريبيه والضابطه على مقياس الالتزام الزواجي قبل التجربه بمنزل الدرجات التكافؤ في التطبيق القبلي
٥– حدد يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٥/٢/١١) موعدا للجلسة الاولى
٦–تحديد موعد لتطبيق الاختبار البعدي لمقياس (الالتزام الزواجي) لمجموعتين التجريبيه الضابطه يوم الاحد (٢٠٢٥/٤/٦)
٧– وضعت الباحثة جدولا لأيام تطبيق البرنامج الارشادي والجدول يوضح ذلك

عناوين الجلسات الارشادية وتواريخها

ت	الجلسة الارشادية	اليوم	تاريخ انعقادها	موضوع الجلسة
١	الجلسة الاولى	الثلاثاء	٢٠٢٥/٢/١١	الجلسة الافتتاحية
٢	الجلسة الثانية	الخميس	٢٠٢٥/٢/١٣	الحاجة الى الحب
٣	الجلسة الثالثة	الثلاثاء	٢٠٢٥/٢/١٨	الرضا في العلاقة الزوجية
٤	الجلسة الرابعة	الخميس	٢٠٢٥/٢/٢٠	التوافق النفسي
٥	----------	الثلاثاء	٢٠٢٥/٢/٢٥	عطلة في محافظة ديالى
٦	الجلسة الخامسة	الخميس	٢٠٢٥/٢/٢٧	الاتجاه الايجابي نحو الزواج
٧	الجلسة السادسة	الثلاثاء	٢٠٢٥/٣/٤	الالتزام الاخلاقي
٨	الجلسة السابعة	الخميس	٢٠٢٥/٣/٦	التوافق الزواجي
٩	الجلسة الثامنة	الثلاثاء	٢٠٢٥/٣/١١	التحمل الزواجي
١٠	الجلسة التاسعة	الخميس	٢٠٢٥/٣/١٣	تخفيف الضغوط
١١	الجلسة العاشرة	الثلاثاء	٢٠٢٥/٣/١٨	التنازل الزواجي
١٢	الجلسة الحادي عشر	الخميس	٢٠٢٥/٣/٢٠	الجلسة الختامية

وقام الباحثان بعرض جلسات البرنامج الارشادي وتطبيقها على عينة البحث . وكالاتي :

الجلسة الاولى

الموضوع:الجلسة الافتتاحية

التاريخ: ١١ / ٢ / ٢٠٢٥٢ مدة الجلسة :٦٠ دقيقة

الموضوع	الافتتاحية
الحاجة المرتبطة بالموضوع	_التعارف المتبادل بين المسترشدات من جهة و المرشدة من جهة اخرى وازالة الحواجز النفسية ت _تعريف افراد المجموعة الارشادية على مكان وزمان عقد الجلسات الارشادية -تعريف افراد المجموعة الارشادية على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الارشادية -ابرام عقد مع اعضاء المجموعه الارشاديه
هدف الجلسة	-تهيئة المسترشدات للتفاعل الايجابي مع الجلسات الارشادية
الاهداف السلوكية	-ان تتعارف الباحثة والمسترشدات على بعضهم البعض -ان تتفق الباحثة مع المسترشدات على مكان وزمان المناسبين للجلسات الارشادية -ان يعرفن المسترشدات طبيعة الاسلوب و الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الارشادية -ابرام عقد بين الباحثة والمسترشدات
الفنيات والستراتيجيات	الحوار والمناقشة
الانشطة المقدمة	-تقوم الباحثة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهم على حظورهم في الوقت المحدد -تقوم الباحثة بتعريف نفسها وطبيعة عملها الى المجموعة الارشادية -يقوم افراد المجموعة بتقديم انفسهم الى الباحث والى بعضهم البعض -تحديد مكان وزمان الجلسات الارشادية وحثهم على ضرورة الالتزام بضوابط وتعليمات الجلسات الارشادية -ان يوافق المسترشد على ابرام العقد الموقع بينه وبين الباحث
التقويم	تقوم الباحثة بتوجيه الاسئلة : -هل هناك احد من المسترشدات لاترغب بالمشاركة في البرنامج ؟ -هل هناك احد من المسترشدات لايناسبها الوقت المخصص للبرنامج يتم الاتفاق بين الباحث والمجموعة الارشادية على زمان ومكان انعقاد الجلسات

المبحث الخامس عرض النتائج:

حققت الباحثة هدف البحث والتوصل الى النتائج في اثر برنامج إرشادي بأسلوب أثر برنامج إرشادي قائم على اسلوب التنظيم الذاتي في تنميه الالتزام الزواجي لدى المتزوجات ، والذي تم التطرق اليه في المبحث الرابع وبناء على ما تقدم قدمت الباحثة عددا من التوصيات والمقترحات كالأتي :

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص الاستناجات الآتية:

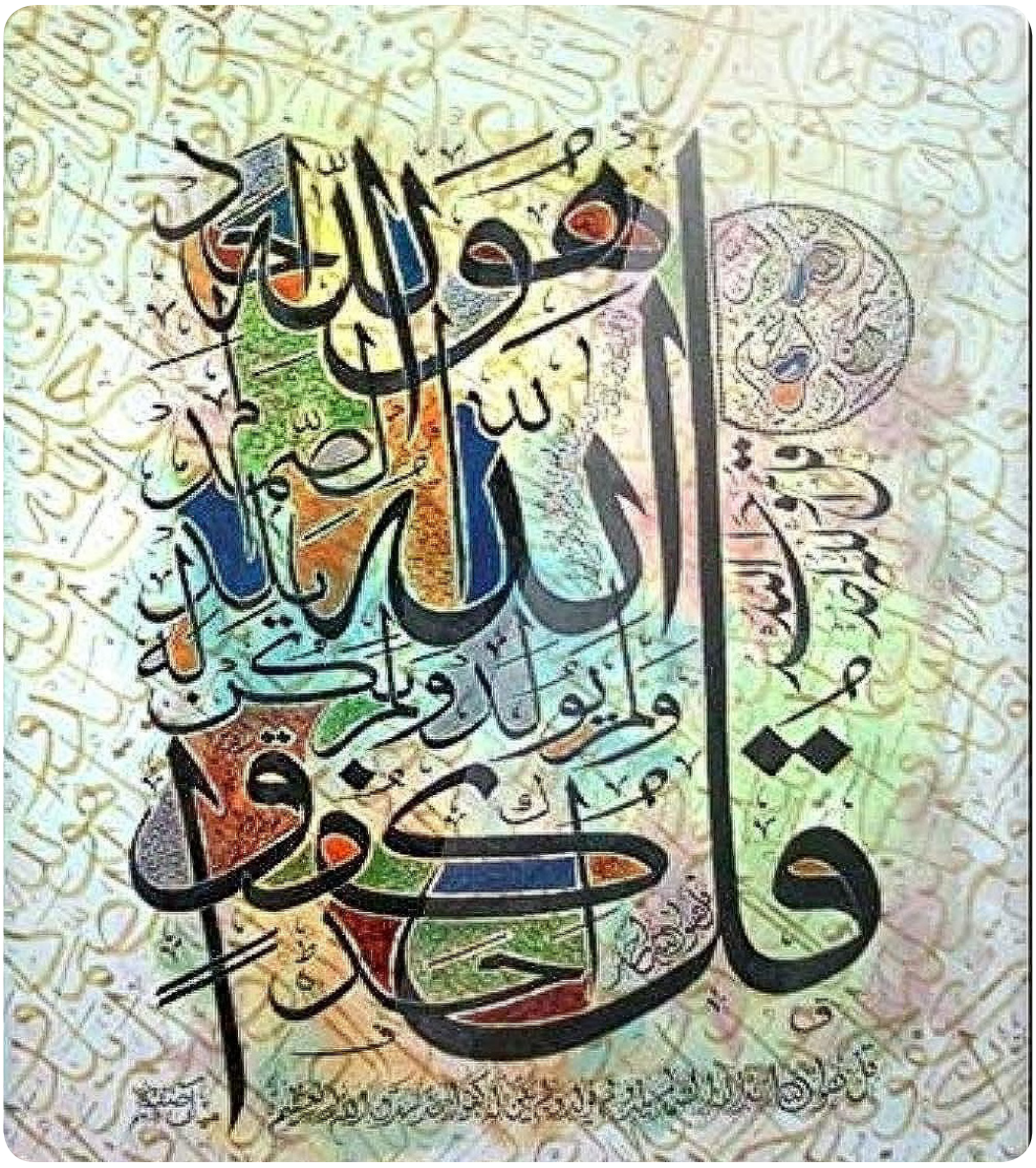
١ . أن البرنامج الأرشادي القائم على أسلوب التنظيم الذاتي الذي تم وفق نظرية (التعلم الاجتماعي، جوليان روتر) يعتبر جيداً أذ أحدث تغييراً ايجابياً في تنمية الالتزام الزواجي وهو بذلك يمكن الاعتماد عليه في الجلسات الأرشادية.

٢.أن تنمية الالتزام الزواجي عامل أساسي في تعزيز استقرار الحياة الزوجية والحد من المشكلات الأسرية. ويتطلب هذا الالتزام وعيًا متبادلاً، وتواصلاً فعالاً، وتبنيًا للقيم الأسرية والدينية. كما أن برامج التثقيف والتدريب الزواجي تسهم بشكل كبير في تعزيز هذا الالتزام، مما يؤدي إلى تحسين جودة العلاقة بين الزوجين وزيادة الرضا الزواجي.
٣.أن النشاطات والفنيات والاستراتيجيات التي يتألف منها البرنامج الأرشادي لها تأثيراً بارزاً في تنمية الالتزام الزواجي لدى المعلمات .

التوصيات: من خلال ما توصل اليه البحث الحالي من نتائج يقدم مجموعة من التوصيات منها:

١ . تعزيز التوعية المجتمعية بأهمية الالتزام الزواجي ودوره في بناء أسر مستقرة من خلال وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية والدينية.

٢ . إدراج برامج الإرشاد الزواجي ضمن مؤسسات التربية والتعليم والتي تركز على تنمية المهارات الزوجية مثل الحوار، التفاهم والتعامل مع الضغوط.



فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

الغصب في الفقه الاسلامي وتطبيقاته المعاصرة

الباحث:بنين زهير محمد
جامعة بغداد/ كلية العلوم الإسلامية

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
يُعدّ الفقه الإسلامي من أبرز العلوم الدينية التي تنظم حياة المسلمين والمجتمع الإسلامي، حيث يساهم في توجيههم وفق تعاليم الشريعة الإسلامية، مما يساعدهم على التمييز بين الحلال والحرام طلبًا لرضا الله، وبالتالي يسهم في سعادة المجتمع. يتميز الفقه الإسلامي عن القوانين الوضعية بكونه مستندًا إلى مصدر رباني، يتمثل في القرآن والسنة، مما يجعله منهج حياة شامل يلبي احتياجات الفطرة السليمة ويعزز مكارم الأخلاق بأجمل صورها. كما يأخذ الفقه في اعتباره مصلحة الفرد والجماعة، مع تقديم مصلحة الجماعة في حال حدوث تعارض. وهو نظام مرن قادر على التكيف مع الأحداث والتغيرات، مما يضمن الحفاظ على مقاصد الشريعة، التي تتمثل في حماية الضروريات الخمس: الدين، النفس، العقل، النسل، والمال.

الكلمات المفتاحية: الغصب،الممتلكات، مؤسسات حكومية.

Abstract:
Islamic jurisprudence is considered one of the most important religious sciences that regulate the lives of Muslims and the Islamic community, making it live in the light of the teachings of Islamic law. It distinguishes between what is permissible (halal) and what is forbidden (haram) in order to seek the pleasure of Allah, which brings happiness to the community. This is because Islamic jurisprudence is distinct from other man-made laws due to its divine source, which is the Quran and the Sunnah. It is a comprehensive way of life that meets the needs of sound human nature and perfects noble morals in their most beautiful form. It takes into account the interests of both the individual and the community, prioritizing the interests of the community when there is a conflict. It is suitable for continuity and growth, not standing still in the face of incidents and new developments, in order to preserve the objectives of Sharia. These objectives are represented in preserving the five essentials: religion, life, intellect, progeny, and wea.

Keywords: usurpation, property, government institutions.

المقدمة:
الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين، سيدنا محمد وعلى ال بيته الطيبين الطاهرين .
وبعد: يعتبر الفقه الإسلامي من أهم العلوم الدينية التي تنظم حياة المسلمين والمجتمع الإسلامي، وتجعله يعيش في ظل تعاليم الشريعة الإسلامية، فيعرف الحلال من الحرام ابتغاء مرضاة الله، وذلك لأن الفقه الإسلامي يتميز عن غيره من القوانين الوضعية بربانية المصدر المتمثل في القرآن والسنة فهو منهج حياة شامل، يلبي رغبات الفطرة السليمة ويستكمل مكارم الأخلاق في أبهى صورها، ويراعي مصلحة الفرد والجماعة، مع تقديم مصلحة الجماعة عند التعارض، وهو صالح للبقاء والنماء فلا يقف جامدا أمام الحوادث والمستجدات فيعتبر المالاحد دعائم المجتمع وراعى فيه الشرع الحكيم الحافظ عليه , من خلال تنميته بالطرق الحلال , ووضع عقوبات على من يعتدي عليه ويغصبه .

مشكلة البحث :
نرى في الوقت الحالي صور من الغصب على ممتلكات الغير سواء كانت مؤسسات حكومية او علامات تجارية وغيرها من التعدي على ملك الغير , وهنا تبرز اهمية اظهار احكام الغصب المستجدة وفقاً للشريعة الاسلامية

وزيادة الوعي لدى المجتمع في عدم مخالفة احكام الغصب .

منهجية البحث :

المبحث الاول : مفهوم الغصب وحقيقته ومشروعيته

المطلب الاول : مفهوم الغصب وحقيقته

اولاً : الغصب في اللغه:

ثانياً : الالفاظ ذات الصلة

المطلب الثاني : مشروعيه تحريم الغضب

أولاً:من الكتاب الكريم

ثانياً: من السنه الشريفه ثالثا : الاجـــمـــاع

رابعاً: دليـل الـعـقـل

المطلب الثالث: انواع الغصب

النوع الاول: غصب الحقوق المادية (العينية)

النوع الثاني: غصب الحقوق المعنوية :

المبحث الثاني : غصب الحقوق المادية والمعنوية المعاصرة

المطلب الاول : غصب الحقوق المادية

اولاً : غصب الحقوق العينية

١ – غصب الاراضي الحكومية

ثانياً : غصب الوظائف والمناصب

المطلب الثاني : غصب الحقوق المعنوية المعاصرة

أولاً : غصب اسم الشهرة

ثانياً: غصب الانتاج الفكري

المطلب الثالث : مشروعية حق الابتكار

أولاً : من القرآن الكريم

ثانياً:من السنه الشريفة

– آراء العلماء

المبحث الأول : مفهوم الغصب وحقيقته ومشروعيته

المطلب الأول : مفهوم الغصب .

أولاً : الغصب في اللغه

من غصب الشيء إذا أخذه ظلما وقهر جهارا والأصل فيهما من غصبت جلد إذا زال عنه شعره وبروح كما قال الأزهري سمعة العرب تقول غصبت جلدة غصبن إذا قعدت عنه شعرها اوبرا قصرا ويقال للشيء الذي أخذ قهراً غصب او مغصوب(١).

والغصب اخذ الشي ظلماً وقهراً (٢).

ويأتي الغصب بمعنى الظلم والقهر ومن هو قوله تعالى (وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا) أي ظلما وقهراً(٣).

التعريف الاصطلاحي :

الغصب : هو الاستقلال بإثبات اليد على مال الغير عدواناً(٤).

ثانياً: الالفاظ ذات الصلة

١ : الاختلاس لغة:

خلس الشيء اختلسه خلسة أي استلبه، والإختلاس اخذ الشيء بالمخادعة وعن غفلة(٥).

الاختلاس اصطلاحاً:

أخذ مال مؤتمن عليه خفية كاخذ آمين صندوق مؤسسة مالاً بالخفية، والمختلس إنما يأخذ المال على حين غفلة من مالكه بدهاء(٦).

٢ : الانتهاب

هو النهب او الغارة والسلب وفرقه عن الاختلاس بكون اخذ المال فيه عن قهر(٧).

الخلاصة : وجه إلاتفاق بين هذه الالفاظ وبين الغصب

أ– أنها جميعها يلحق بها صاحبها الإثم العقوبه لما فيها من معنى الظلم عن محرم بالكتاب والسنة والإجماع

ب– ولما فيها من أخذ مال الغير بغير الوجه المشروع و انتهاك والتعدي على حقوق الناس اضافة أن يكون غصب وجحد حقوق الناس من الكبائر

وجه الاختلاف:

في الغصب ياخذ المغصوب على جهة القوة والغلبة والعنوان بينما ما سواه من الطرق سالفة الذكر في سبيلها اخذ الحق بطريقة تحيل وطرق أخرى متعددة محرمة.

المطلب الثاني : مشروعيه تحريم الغضب

أولاً:من الكتاب الكريم

أ – قوله تعالى (وَلَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ وَتُدْلُواْ بِهَآ إِلَى ٱلْحُكَّامِ لِتَأْكُلُواْ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ)(٨).

وجه الدلالة : هذا الخطاب يشمل جميع امة محمد وفيه دليل على تحريم أكل الأموال بغير الحق ويدخل فيه الغصب وجحد الحقوق وما لا تطيب به النفس مالكه او ما حرمته الشريعة وإن طابت به نفس المالك(٩).

ب– قوله تعالى :(يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ)(١٠).

وجه الدلالة: تضمنت الآية النهى عن أكل المال بالباطل , وايضاً الاستثناء الواقع في قوله إلا أن تكون تجارة عن تراض منكم استثناء منقطع جئ به لدفع الدخل فإنه لما نهى عن أكل المال بالباطل ونوع المعاملات الدائرة في المجتمع الفاسد التي يتحقق بها النقل والانتقال المالي كالربويات والغرريات والقمار وأضرابها باطلة بنظر الشرع كان من الجائز أن يتوهم أن ذلك يوجب انهدام أركان المجتمع وتلاشى أجزائها وفيه هلاك الناس فأجيب عن ذلك بذكر نوع معاملة في وسعها أن تنظم شتات المجتمع وتقيم صلبه وتحفظه على استقامته وهى التجارة عن تراض ومعاملة صحيحة رافعة لحاجة المجتمع(١١).

ثانياً: من السُنة الشريفة

أ– عن الحسن بن علي بن شعبة عن رسول الله (صلى الله عليه وآله) أنه قال في خطبة الوداع: (أيها الناس إنما المؤمنون إخوة، ولا يحل لمؤمن مال أخيه إلا عن طيب نفس منه)(١٢).

وجه الدلالة في الحديث : إن إعطاء المال في غير حقه تبذير وإسراف، وهو يرفع صاحبه في الدنيا، ويضعه في الآخرة، ويكرمه في الناس، ويهينه عند الله(١٣).

ب– وروي عنه (صلى الله عليه وآله)، أنه قال: (من أخذ شبرا من الأرض بغير حقه، طوق به يوم القيامة من سبع أرضين)(١٤).

دلالة الحديث : له وجهان. أحدهما: أن معناه أنه يكلف نقل ما ظلم منها في القيامة إلى المحشر، ويكون كالطوق في عنقه لا أنه طوق حقيقة. الثاني:أن معناه أنه يعاقب بالخسف إلى سبع أرضين، أي فتكون كل أرض في تلك الحالة طوقا في عنقه(١٥).

جـ- عن أبي عبد الله(عليه السلام). قال إن رسول الله(صلى الله عليه وآله)، وقف بمنى حين قضى مناسكه في حجة الوداع (فإن دماءكم وأموالكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا إلى يوم تلقونه فيسألكم عن أعمالكم ألا هل بلغت قالوا نعم قال اللهم اشهد)(١٦).

دلالة الحديث :أن في الحديث دلالة واضحة وصريحة على تحريم أكل الأموال ظلماً وتعدياً .

ثالثاً : الاجماع

ذكر الشهيد الثاني وجوب الرد و نقل الإجماع عليه إذ قال: (و يجب ردّ المغصوب على مالكه وجوبا فوريا إجماعيا) ولقوله(صلى الله عليه وآله)، على اليد ما أخذت حتى تؤدي)(١٧). ما دامت العين باقية يمكنه ردها، سواء كانت على هيئتها يوم غصبها أم زائدة أم ناقصة ولو أدى رده إلى عسر، وذهاب مال الغاصب كالخشبة في بنائه، واللوح في سفينته، لأن البناء المغصوب لا حرمة له، وكذا مال الغاصب في السفينة حيث يخشى تلفه، أو غرق السفينة على الأقوى(١٨).

وذكر المحقق الاردبيلي:(انه يجب ردّ العين. دليل وجوب ردّ العين المغصوبة ، بل جميع الأموال التي في يد الإنسان بغير استحقاق فوريّا ،هو العقل والنقل ، كتابا وسنّة , وإجماعا)(١٩).

رابعاً:دليل العقل :

أن العقل يقضي برد المغصوب الى مالكه لأن به يتم إعادة الحق إلى نصابه و به يقطع على الغاصب أن يتمتع بثمار غصبه و به تتحقق العدالة التي هي مقصد الشارع المقدّس في إجراءاته التشريعي(٢٠).

و قد أورد الأستاذ علي حيدر خواجة دليلا عقليا آخر ننقله بنصه:

((ان الغاصب بغصبه المغصوب يزيل يد المغصوب منه و الحال أن اليد مقصودة أيضا لأن المالك يتوصل باليد الى ثمرات ملكه و ثمرات الملك هي الانتفاع. و هذا إضرار بالغير و القاعدة ان الضرر يزال فلا بدّ أن يفسخ الغاصب الغصب لرفع ضرر المغصوب منه و على آية حال فإن الذي يتحصل لنا من مجموع هذه الأدلة هو وجوب رد المغصوب الى مالكه ان كان قائما عنده و بدله ان تلف))(٢١).

و بذلك نصّ القانون المدني العراقي في المادة (١٩٧)(٢٢). منه و قد قضت محكمة تمييز العراق بذلك استنادا إلى أحكام القانون المذكور و الظاهر أن محكمة التمييز قد التزمت هذا الحكم و لم تحد عنه فقد قضت المحكمة لصالح المدعية (ك) التي ألحق (دكانها) المرقم ٨٩/ ١ الى الشارع العام من قبل بلدية المحمودية و جاء في القرار: «لدى التدقيق و المداولة تبين ان المغصوب عقار ضمه الغاصب الى الشارع العام و حيث ان الغاصب ملزم بإعادة المغصوب عينا الى صاحبه ما دام عقارا و بما أن قرار الرد جاء موافقا للقانون قرر تصديقه(٢٣).

المطلب الثالث: أنواع الغصب

النوع الأول : غصب الحقوق المادية (العينية):

هو الحقّ الذي يكون قائما بين صاحب الحقّ والشيء المستحقّ ، ويكون ذو الحقّ مسلّطا بموجبه على ذلك الشيء مباشرة ومن دون وساطة شخص آخر في ممارسة السلطان على ذلك الشيء ، ومثاله : حقّ الملكيّة ، وحقّ السكنى ، وحقّ الانتفاع ، وحقّ الرهن ، وما إلى ذلك(٢٤).

صورة عن الغصب المنقول : ويكون ذلك باستيلاء الغاصب على المغصوب وصيرورته تحت يده عرفاً، و يتحقّق في المتاع والطعام ونحوهما من المنقولات بأخذها باليد مثلاً، وكذا بنقلها إلى ما تحت يده من بيت أو دكّان أو مخزن أو نحوها ولو لم يكن ذلك بمباشرته بل بأمر الغير به، كأن ينقل الحمّال بأمره متاعاً للغير بدون إذنه إلى بيته أو طعاماً منه إلى مخزنه، فإنّه يكون بذلك غاصباً للمتاع والطعام , ويتحقّق ايضاً في مثل الفرس والبغل والجمل من الحيوانات بالركوب عليها وأخذ مِقْوَدِها وزِمامها، كما يتحقّق في مثل الغنم بسوقها بعد طرد المالك أو عدم حضوره إذا كانت

تمشي بسياقه وتكون منقادة لسائقها، فلو كانت قطيع غنم في الصحراء معها راعيها فطرده واستولى عليها بعنوان القهر والانتزاع من مالكها وقام بسوقها وصار بمنزلة راعيها يحافظ عليها ويمنعها عن التفرّق والتشتّت كفى ذلك في تحقّق الغصب لصدق الاستيلاء ووضع اليد عرفاً(٢٤).

الغصب الغير منقول : ويتمثل في غصب الدار أن يَسكنها أو يُسكن غيره ممّن يأتمر بأمره فيها بعد إزعاج المالك عنها أو عدم حضوره، وكذا لو أخذ مفاتحها من صاحبها قهراً وكان يغلق الباب ويفتحه ويتردّد فيها، وكذا الحال في الدكّان والخان ومثلها البستان إذا كان لها باب وحيطان، وأمّا إذا لم يكن لها باب وحيطان فيكفي دخولها والتردّد فيها (بعد طرد المالك) بعنوان الاستيلاء وبعض التصرّفات فيها، وكذا الحال في غصب القرية والمزرعة(٢٦).

النوع الثاني : غصب الحقوق المعنوية :

الحقوق المعنوية: عبارة عن استحقاقٍ غير مادّي، وقانون خارج عن نطاق ملكية العين ومنافعها , وملكية ما في الذمّة، مثل: حقّ صاحب شهادة البكالوريوس، براءة الاختراع، حقّ المؤلِّف، حقّ العمل والنشاط الفكري، حقّ الإنسان في لقبه العائلي، أو عنوانه التجاري والتي تجيز لصاحبها أن ينتفع من المنافع والنتاج الحاصل من جرّاء عمله وفكره، وبشكلٍ مقصورٍ عليه(٢٧).

المبحث الثاني : غصب الحقوق المادية والمعنوية المعاصرة

المطلب الاول : غصب الحقوق المادية

اولاً : غصب الحقوق العينية (غصب الاراضي الحكومية):

ان الأراضي التي قد استولى المسلمون عليها من دون قتال سواء أكان من ناحية انجلاء أهلها أم كان من ناحية تسليمها للمسلمين ابتداء أو صلحا فلا شبهة في كونها من الأنفال(٢٨).

وتدل على ذلك : إضافة إلى عدم الخلاف بين الأصحاب قديما وحديثا بل عن جماعة دعوى الاجماع في المسألة مجموعة من النصوص منها صحيحة حفص بن البختري عن أبي عبد الله (عليه السلام) قال : الأنفال ما لم يوجف عليه بخيل ولا ركاب أو قوم صالحوا أو قوم أعطوا بأيديهم ، وكل ارض خربة ، وبطون الأودية فهو لرسول الله(صلى الله عليه وآله) ، وهو للإمام (عليه السلام) من بعده ، يضعه حيث يشاء)(٢٩).

وايضاً موثقة محمد بن مسلم عن أبي عبد الله (عليه السلام) انه سمعه يقول) : ان الأنفال ما كان من ارض لم يكن فيها هراقة دم أو قوم صولحوا وأعطوا بأيديهم وما كان من ارض خربة ، أو بطون أودية ، فهذا كله من الفئ ، والأنفال لله وللرسول . وما كان لله فهو للرسول يضعه حيث يحب)(٣٠).

اذن هذه الصحيحه متفقه مع الصحيحة الاولى وهي ان الاراضي في الصحيحة الاولى ملك للرسول ومن بعد الرسول (صلى الله عليه وآله) إلى الامام (عليه السلام) اما في الثانية هي ملك للرسول (صلى الله عليه وآله)، ولكن هذا لايشكل فارق لان ما كان للرسول فهو للامام .

اما الاراضي الموات : وهي ما لا ينتفع به لعطلته على وجه يتعذر الانتفاع به إلا بعمل بحيث يعد مواتا عرفا. والأرض الموات للإمام (عليه السلام)، لا أعرف فيه خلافا، ويدل عليه رواية أبي خالد الكابلي الصحيحة عند العلامة والشهيد الثاني(٣١).

الاراضي المجهولة : إذا لم يكن للأرض مالك معروف، فإن كانت الأرض حية فهي مال مجهول المالك يجري فيها حكمه، وإن كانت مواتا وكانت في الأصل لمالك معين ثم جهل مالكها، فهي للإمام، فإن كان حاضرا لم يصح إحياؤها إلا بإذنه، وإن كان غائبا لم يتوقف الإحياء على الإذن وكان المحيي أحق بها من غيره ما دام قائما بعمارتها(٣٢).

العامر طبيعياً من تلك الأرض ملك للدولة ، أو بتعبير آخر ، ملك المنصب الذي يمارسه النبي (صلى الله عليه وآله)، وخلفاؤه الشرعيون وكذلك أيضاً الأرض الميتة فالأرض كلها إذن يطبق(عليها الإسلام). –حين ينظر إليها في وضعها الطبيعي – مبدأ ملكية الإمام ، وبالتالي ملكية ذات طابع عام٣٣().

وبناءاً على ماتقدم ان غصب الاراضي التابعة للامام (ملك الدوله) فيها حرمة شرعية لانها ليست ملك لفرد

من الافراد بل تعود ملكيتها الى الامام هو المتصرف فيها .

ثانياً : غصب الوظائف والمناصب

١- غصب الوظائف

وردت في النصوص القرآنية والسيرة النبوية آيات واحاديث كثيرة تحدثت عن العمل ، والكسب الحلال , وقد تتضمنت أحكاماً شاملة للعمل، وتقدير ومسؤولية العامل وعقوبته ومثوبته وفق شروط معينة .

مشروعية العمل :

اولاً : من الكتاب :

أ- قال تعالى :(يأَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ)(٣٤).

وجه الدلالة:

سوى الله تعالى بين النبيين والمؤمنين في الخطاب بوجوب أكل الحلال وتجنب الحرام ثم شمل الكل في الوعيد الذي تضمنه قوله تعالى : إني بما تعملون عليم صلى الله على رسله وأنبيائه، وإذا كان هذا معهم فما ظن كل الناس بأنفسهم(٣٥).

ب- قال تعالى: (فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ)(٣٦).

وجه الدلاله :

هو الذي جعل الأرض مطاوعة منقادة لكم يمكنكم أن تستقروا على ظهورها وتمشوا فيها تأكلون من رزقه الذي قدره لكم بأنواع الطلب والتصرف فيها(٣٧).

ج- قال تعالى(وَآيَةٌ لَهُمُ الْأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ (*) وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ (*) لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ)(٣٨).

وجه الدلاله : (ماعملته ايدهم)

العمل هو الفعل، وايضاً أيضا يتصف العمل بالصلاح وخلافه فيقال. عمل صالح وعمل طالح ولا يتصف بهما مطلق الفعل(٣٩).

ثانياً: من السُنة الشريفة :

أ- ووجوب الاقتصار على الحلال دون الحرام , عن محمد بن يعقوب، عن أبي حمزة الثمالي، عن أبي جعفر عليه السلام قال: ((قال رسول الله(صلى الله عليه وآله). في حجة الوداع: ألا إن الروح الأمين نفث في روعي أنه لا تموت نفس حتى تستكمل رزقها، فاتقوا الله وأجملوا في الطلب، ولا يحملنكم استبطاء شئ من الرزق أن تطلبوه بمعصية الله فإن الله تبارك وتعالى قسم الأرزاق بين خلقه حلالا، ولم يقسمها حراما، فمن اتقى الله وصبر أتاه الله برزقه من حله، ومن هتك حجاب الستر وعجل فأخذه من غير حله قص به من رزقه الحلال، وحوسب عليه يوم القيامة))(٤٠).

وجه الدلاله :

دلاله الحديث تؤكد على ايجاب التحفظ من وجوه الحرام والحذر منها , ولا يتيسر التحفظ من الحرام في المكاسب وغيرها إلا بالتفقه في الدين وتعلم أحكام الشرع المبين، لتحفظ حدود الله تعالى وتقام أحكامه وتطيب المكاسب وتهنأ(٤١).

ب- وعن محمد بن إسماعيل، عن الفضل بن شاذان، عن ابن أبي عمير عن ربعي بن عبد الله، عن الفضيل بن يسار، عن أبي عبد الله(عليه السلام)قال:(إذا كان الرجل معسرا، يعمل بقدر ما يقوت به نفسه وأهله، لا يطلب حراما فهو كالمجاهد في سبيل الله)(٤٢).

وجه الدلاله :

ان حق الإنسان على نفسه هو ان يكفيها عن المسألة واستغناؤها عن الناس، وذلك يكون في اكتساب المال عبر كدحه وعمله في هذه الدنيا له ولأسرته. وإذا لبى هذا الحق يكون قد أعطى من إنسانيته لنفسه حقها وقدم ما فرض عليه لها.

٢- غصب المؤسسات العامة :

الاستيلاء على الأوقاف العامة وما فيه الناس شرع سواء كالمساجد والشوارع والقناطر ونحوها ومنع الناس من الانتفاع بها مثل الاستيلاء على الاملاك الخاصة غصبٌ محرّم ، ومن سبق إلى مكان في المسجد للصلاة أو لغيرها من الاغراض الراجحة كالدعاء وقراءة القرآن والتدريس لم يجز لغيره ازاحته عن ذلك المكان ومنعه من الانتفاع به ، سواء توافق السابق مع المسبوق في الغرض أم تخالفا فيه ، نعم يحتمل عند التزاحم تقدم الطواف على غيره فيما يتعارف اتخاذه مطافاً حول الكعبة المعظمة ، كما يحتمل تقدم الصلاة على غيرها في سائر المساجد ، فلا يترك الاحتياط للسابق بتخلية المكان للمسبوق في مثل ذلك(٤٣).

المطلب الثاني:غصب الحقوق المعنوية المعاصرة

تمهيد :

عندما نتكلم عن الغصب من الناحية المعنوية فأننا نتكلم بواقع غير ملسوس ومثل هذا يكون في الافكار الجديدة والاختراعات والتأليف واسماء الماركات كلها هذه اشياء معنوية لها نفس الحقوق والترتيبات التي تتمتع بها الحقوق المادية الملموسه , وهناك عناصر ترتبط بالحقوق المعنونية وهي (الحق، الملك، المال، الانتفاع)، وسنأتي لبيان كل منها :

أولاً: تعريف الحق

الحق لغة :له إطلاقه عديدة منها : الحق نقيض الباطن

– حق الأمر يَحقُ ويحق حقاً وحقوقاً : صار حقاً وثبت , قال الأزهري : معنا وجب يجب وجوباً ومنه قوله تعالى (قَالَ الَّذِينَ حَقَّ عَلَيْهِمُ الْقَوْلُ) اي الثابت

– والحق صدق الحديث (٤٤).

والذي يعنينا من هذه المعاني المختلفة مما يرجع إلى معنى الثبوت والوجوب

– وصف الامام علي(عليه السلام).الحق في نهج البلاغة في خطبة له يقول:

(الحق أوسع الأشياء في التواصف، وأضيقها في التناصف)(٤٥).

اذ ان الامام عليه السلام يؤكد أن معنى الحق قد يختلف فيه لسعة هذا المعنى واختلافه من جهة إلى جهة إلا أنه يبين كما سيأتي أن له معنى ثابتاً ويبين أن اللّه (عزَّوجلّ) خلق الإنسان وأعطاه القدرة على معرفة الحق والباطل والتمييز بينهما.

وعنه ايضاً : (عباد اللّه! اللّه! في أعزِّ الأنفس عليكم وأحبِّها إليكم، فإن اللّه قد أوضح لكم سبيل الحق، وأنار طرقه، فشقوة لازمة أو سعادة دائمة، فتزودوا في أيام الفناء لأيام البقاء)(٤٦).

بناء على الحديث السابق تعرف معنى الحقّ وهو الثابت الباقي, كما هو معنى الحق في اللغة، وما يفنى هو الباطل الفاني كما هو معنى الباطل في اللغة، وعليه يدور معنى الحق والباطل مدار البقاء والاستمرار والخلود، أو الفناء والزوال والبطلان .

الحق اصطلاحاً : هي السلطنة على الشيء، وكون زمامه بيده بحيث يكون له القدرة على إلاعمال والاسقاط، كما قالوا أن الخيار هو ملكك فسخ العقد وابقائه(٤٧).

وبعد ما اتضح لنا مفهوم الحق لغة واصطلاحاً , نود ان نبين الحقوق المالية التي هي متعلق بحثنا وتنقسم الحقوق المالية الى ثلاثة اقسام :

١– **الحق العيني**: هو الحقّ الذي يكون قائماً بين صاحب الحقّ والشيء المستحقّ،ويكون ذو الحقّ مسلّطاً بموجبه على ذلك الشيء مباشرة ومن دون وساطة شخص آخر في ممارسة السلطان على ذلك الشيء، ومثاله: حقّ الملكيّة، وحقّ السكنى، وحقّ الانتفاع، وحقّ الرهن، وما إلى ذلك(٤٨).

٢– **الحق الشخصي** : هي الرابطة القائمة بين شخصين، التي يمارس ذو الحقّ بموجبها سلطته على ما يريد بواسطة الشخص الآخر، أي بمطالبته إيّاه بإعطاء مايستحقّه من دَين أو عمل، أو الامتناع عن عمل من قبيل حقّ الدائن المقرضعلى المدين المقترض وحقّ المستأجر على الأجير(٤٩).

٣- الحق الذهني (الابتكار) :هي (الحقوق الأدبيّة) كحقّ المخترع والمؤلّف وكلّ منتج لأثر مبتكر فنّيّ أو صناعيّ، فإنّ لهؤلاء حقّاً في الاحتفاظ بنسبة ما اخترعوه أو أنتجوه إليهم، وفي احتكار المنفعة الماليّة التي يمكن استغلالها من نشره وتعميمه. ومثله العلامات الفارقة الصناعيّة والعناوين التجاريّة وامتيازات إصدار الصحف الدوريّة، كلّ ذلك بشرائط وحدود تقرّرها القوانين المحلّيّة والاتّفاقات الدوليّة(٥٠).

فهذا النوع من الحقوق لم يكن معروفاً في الشرائع القديمة؛ لأنّه وليد العوامل والوسائل المدنيّة والاقتصاديّة الحديثة.

والقصد من إقرار هذه الحقوق إنّما هو تشجيع الاختراع والإبداع، كي يعلم مَن يبذل جهده فيهما أنّه سيختصّ باستثمارهما، وسيكون محميّاً من الذين يحاولون أن يأخذوا ثمرة ابتكاره وتفكيره ويزاحموه في استغلالها(٥١).

ثانياً : تعريف الملك : المُلك لغة : احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد والتصرف فيه , وملك الشيء ملكاً حازه وانفرد بالتصرف فيه فهو مالك(٥٢).

الملك اصطلاحاً: هو اختصاص بالشيء يمنع الغير منه، ويُمكن صاحبه من التصرف فيه ابتداء إلا لمانع شرعي(٥٣).

ثالثاً : الانتفاع:

الانتفاع لغة : والنفع ضد الضر وهو اسم لما انتفع به يقال نفعه بكذا فانتفع به(٥٤).

الانتفاع اصطلاحاً : ويراد بها مطلق الاستعمال والتصرف, وهو أعم من المعنى اللغوي المتقدّم. , وقد وقع الانتفاع بهذا المعنى في الفقه محلّاً للبحث تارة من حيث الحكم التكليفي فيما يحرم أو يجوز الانتفاع به من الأعيان، واخرى من حيث الحكم الوضعي في المعاملات، وعن حقّ الانتفاع أو ملك الانتفاع وأسبابه وآثاره، والكلام يتناول كلا البحثين على سبيل الإيجاز(٥٥).

رابعاً : المال

المال لغة : ما ملكته من جميع الأشياء، و جمعه أموال(٥٦)، والمال في الأصل: ما يملك من الذهب و الفضة، ثمّ أطلق على كل ما يقتنى و يملك من الأعيان(٥٧).

المال اصطلاحاً : عرفه العلامة الحلي : مفهوم المال بما كان فيه منفعة مقصودة، وهذه المنفعة محلّلة عند الشارع، فما لا منفعة فيه ليس مالاً، وما اسقط الشارع منفعته لا يعتبر مالاً كآلات القمار واللهو والخمر، وذلك بقوله (لا يجوز بيع ما لا منفعة فيه، لأنّه ليس مالاً)(٥٨).

المطلب الثاني:غصب الحقوق المعنوية المعاصرة

أولاً: غصب اسم الشهرة

اسم الشهرة : هو الاسم التجاري الذي يجب على كل تاجر، شخصاً طبيعياً او معنوياً، ان يتخذ لتمييز نشاطه التجاري اسما تجارياً مختلفاً بوضوح عن غيره من الاسماء التجارية(٦٠).

اذن الاسم التجاري حق شخصي يتميز به صاحبه في نشاطه التجاري لانه يميز صاحبه عن سائر المنتجات الاخرى من خلال مايقدمه من عمل متميز فيعتبر هو الهوية الراعية للمنتج الذي قدمه .

ثانيا: غصب الانتاج الفكري

الانتاج الفكري: وهو عبارة عن حقّ الانتفاع من الإبداع والإنجاز الفكري، وبشكل مقصور على صاحبه، في الآداب والعلوم والفنون، سواءٌ أكان بشكل شفاهي أم مدوّن، أم بشكل غرافيكي (صورة أو تصميم أو مُخطّط) أم بشكل مجسّم، وغير ذلك. وأيضاً كل شيء يتمّ إعداده بطريقة علمية، بشرط أن يكون علامة على الماهيّة الفكرية للمنتج(٦٠).

المطلب الثالث : مشروعية حق الابتكار

اولاً : من القران الكريم

١- قال تعالى :(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لا تَأْكُلُواْ أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالبَاطِلِ إِلا أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ)(٦١).

قول عزّ شأنه في هذه الآية الشريفة: لا تتبادلوا ولا تأكلوا أموالكم في موارد وتصرّفات باطلة، كالقمار، والسرقة، والخيانة، والغصب، وغيرها من الموارد المحرّمة، إلاّ أن يكون التبادل عن طريق التجارة، وبدافع الرغبة والرضا، كالبيع،

والصلح، والهبة؛ لأنّه في هذه الموارد تكون المبادلة محلّلة(٦٢).

٢- قال تعالى:(وَأَحَلَّ اللهُ البَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبا)(٦٣).

وجه الدلاله هنا أحل الله الأرباح في التجارة والشراء والبيع(٦٤)، تدلّ على صحة البيع غير الربوي. وكذلك تدلّ على حلّية أكل المال الناتج عن البيع؛ وذلك لتحقّق الملكية فيه؛ بسبب ذلك البيع. وكذلك تدلّ على عدم حلّية الزيادة الحاصلة للمال نتيجة الربا؛ لأنّ الربا في نظر العرف والعقلاء لا يعتبر بيعاً.

ثانياً : السنة الشريفة

١- قال النبي الأكرم(صلى الله عليه وآله): (إنّ الناسَ مُسلَّطون على أموالهم)(٦٥).

ومقتضى سلطنة الشخص على ماله عدم جواز أخذه من يده وتملّكه عليه , فمقتضى السلطنة أن يتصرف في ماله بما شاء ، ولا يستفاد منها أنّ غيره لا سلطنة له على المال ولا يتمكّن من التصرف فيه ببيعه ونحوه(٦٦).

قال السيد الخميني: في زماننا هذا يعتبر بيع الحقوق العقلائية، كالسرقفلية (المبلغ المدفوع لإخلاء المحل التجاري)، أو حق المياه، وحق أصول الأشجار، أمراً رائجاً عرفاً. ولا أظنّ أنّ أحداً جعل المعاملة على هكذا حقوق عقلائية شيئاً آخر غير البيع. ولا توجد شبهة في صدق مفهوم البيع على هكذا معاملات(٦٧).

٢- قال رسول الله(صلى الله عليه وآله): (لا بيع إلاّ في ما تملك) و(لا بيع إلاّ في ما تملكه)(٦٨).

٣- توقيع (رسالة) الإمام المهدي (عجل الله فرجه): (لا يحِلّ لأحدٍ أن يتصرّف في مال غيره بغير إذنه)(٦٩).

اذن هذه الروايات كلها تصرّف في مال الغير بإذنه ورضاه. لذلك فإن التصرّف دون الإذن والرضا أمر محرم. وبعد إثبات كون الحقوق المعنوية والفكرية ذات قيمة مالية، وقابلة للتملك، يثبت لدينا أنّ أي تصرّف في تلك الحقوق يجب أن يكون على نحو الملكية، أو بإذن ورضا المالك، وإلا فهو غير جائز .

آراء العلماء :

١- الروحاني : ويعتبر أول الفقهاء الذين بحثوا التآليف وتصانيف الكتب , في انه مملوك لا يجوز التصرف فيه بغير إذنه، و ندعي إن جمع المتشتتات والأفكار الجديدة وغير الجديدة يكون نتيجة عمل المؤلف، والتصرف فيه عرفا إنما يكون، بالاستنساخ، وتكثير النسخ فلا يجوز ذلك. فالمتحصل أن للمؤلف المنع من ذلك، بل لا يجوز التصرف بلا احراز رضاه(٧٠).

٢- الفاضل الكراني : هذه الحقوق عقلائية، و الشارع لم يردع عنها فلا بدّ من رعايتها(٧١).

٣- ناصر مكارم الشيرازي: إن حق التأليف هو حقٌّ عقلائي يعترف به عقلاء العالم بشكلٍ رسمي، ويعتبرون التجاوز عليه لوناً من ألوان الظلم والعدوان، ويمنعون التعدّي عليه(٧٢).

فنستنتج ممّا ذُكر أنّ مفهومي الحق والملك يعتبران من المسائل الاعتبارية والعرفية. ويمكن القول: إنّ الحلقة بين المبدعين وبين نتاجاتهم، سواءٌ كانت نوعاً من الحق أم نوعاً من الملك، لا تأثير لها؛ لأنّه على أية حالٍ لا يكون الحق إلا رتبةً من الملكية .

الخاتمة:

وهي تتلخص على النحو التالي

١- يعد الغصب لفظا عاما يشتمل على المنافع والأعيان لخطورة الغصب وأثاره السلبية الجمة على المجتمع حرمته الشريعة الاسلامية.

٢- أنواع الغصب بمجملها تنحصر في نوعين اثنين هما : الغصب المادي والمعنوي. مهما تعددت صور الغصب وأشكاله في كل عصر من العصور فإن الغصب يعد جريمة تستحق العقوبة الصارمة التي تناسبها في كل مكان وزمان.

٣- يلتزم الغاصب برد المغصوب إلى المغصوب منه باتفاق الفقهاء .

٤- اتضح لنا من آراء الفقه وأحكام القضاء إن المقصود بالعلامة التجارية المشهورة هي العلامة المعروفة لدى قطاع واسع من الجمهور المعني في الدولة التي يطلب منها حمايتها كعلامة مشهورة .

٥- إن الملكية الفكرية بانواعها جزء لا يتجزء من حقوق الانسان المتعلقة بالحيازة والامتلاك .

الهوامش:

(١)لسان العرب , محمد بن مكرم بن على جمال الدين ابن منظور (ت: ٧١١هـ) الناشر: دار صادر – بيروت ط٣ – ١٤١٤ هـ ٤ : ٣٢٦٢

(٢)العين : الخليل بن احمد الفراهيدي , تحقيق , د مهدي المخزومي , د ابراهيم السامرائي , نشر , دار ومكتبة الهلال , ٣٧٤/٤

(٣)الكهف :٧٩

(٤)شرائع الاسلام , المحقق الحلي , تعليقات صادق الشيرازي , ط٢ سنة ١٩٨٣ , مطبعه , امير , طهران , ٧٦١/٤

(٥)لسان العرب , ابن منظور , ٨٧٧/٢

(٦)بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع , علاء الدين بن مسعود الكاساني ت ٥٨٧ هـ , ط١ ١٤٠٩ هـ – ١٩٨٩ م الناشر المكتبة الحبيبية كانسى رود حاجى غيبي چوك كوئته باكستان, ٦٥/٧

(٧)المصباح المنير في غريب الشرح الكبير , أحمد بن محمد بن علي الفيومي (ت: نحو ٧٧٠هـ) الناشر: المكتبة العلمية – بيروت, ٧٢٧/١

(٨)البقرة : ١٨٨

(٩)أحكام القرآن , محمد بن أحمد بن فرح الأنصاري القرطبي، المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي , الناشر: مؤسسة الرسالة: ١٤٢٧ – ٢٠٠٦ ١٣٥/٥.

(١٠)النساء :٢٩

(١١)الميزان في تفسير القران , محمد حسين الطباطبائي , نشر جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة , ٣١٨/٤

(١٢)وسائل الشيعة , محمد بن الحسن الحر العاملي ت سنة ١١٠٤ هـ تحقيق مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث ١٢٠/٥

(١٣)نهج البلاغة, خطب الإمام علي (عليه السلام) وهو مجموع ما اختاره الشريف الرضي من كلام الامام علي ابن أبي طالب عليه السلام شرح محمد عبدة مفتي الديار المصرية سابقا نشر: دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت لبنان ٧/٢

(١٤)مستدرك الوسائل , ميرزا حسين النوري الطبرسي ت سنة ١٣٢٠ هـ تحقيق مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث , ٩١/١٧

(١٥)نيل الأوطار , محمد بن علي ابن محمد الشوكاني ت سنة ١٢٥٥ هـ دار الجيل بيروت – لبنان ١٩٧٣ ص. ب ٨٧٣٧ , ٦ / ٦٤

(١٦)جامع أحاديث الشيعة , السيد البروجردي , نشر الصحف ,المطبعة: المهر ,قم, تاريخ الطبع: ١٣٧٣ هـ ش – ١٤١٥ هـ ق , ٩٩/٢٦

(١٧)مستدرك الوسائل ومستنبط المسائل ,حسين النوري الطبرسي ت ١٣٢٠ هـ تحقيق مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث كتاب الغصب الباب ١ الحديث ٤. ١٤٥/٣

(١٨)شرح اللمعة الدمشقية : زين الدين الجبعي العاملي (الشهيد الثاني) قدس ٩١١ – ٩٦٥ ط٢ ل (جامعة النجف الدينية) , ٣٦/٧

(١٩)مجمع الفائدة والبرهان في شرح إرشاد الأذهان المؤلف : المحقق المقدّس الأردبيلي , تحقيق: مجتبى العراقي , مؤسسة النشر الإسلامي لجماعة المدرسين قم المقدسة , ٥٢٠/١٠

(٢٠)احكام الغصب في الفقه الإسلامي , عبد الجبار شرارة دار النشر, مؤسسة الاعلمي سنة النشر ١٩٧٥ , ص ١٠٣

(٢١)درر الحكام في شرح مجلة الأحكام : علي حيدر خواجه أمين أفندي (ت: ١٣٥٣هـ) تعريب: فهمي الحسيني الناشر: دار الجيل الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ – ١٩٩١م , ٥١٥/٢

(٢٢)القانون المدني العراقي رقم ٤٠ لسنة ١٩٥١

(٢٣)مجلة القضاء/ السنة ١٧/ العدد الرابع/ ١٩٥٩/ رقم القرار ٦١٨ س/ ٩٥٩ بتاريخ ١٩/ ٥/ ١٩٥٩

(٢٤)فقه العقود، كاظم الحائري، مجمع الفكر الإسلامي , قم , ط٢ / محرم الحرام ١٤٢٣هـ . ق , ص . ب ٣٦٥٤ – ٣٧١٨٥ – ت : ٧٧٤٤٨١٠ , ١/ ١٤٥

(٢٥)منهاج الصالحين، علي الحسيني السيستاني (دام ظله) الطبعة المصححة والمنقحة ١٤٤٢ هـ. ٢٢٨/٢

(٢٦)المصدر السابق نفسه ٢٢٨/٢

(٢٧)القانون – الشروط القانونية ، محمد جعفري لانجرودي: الناشر ,كنز المعرفة , ١٧١٢/٣ .

(٢٨)الأراضي، الشيخ محمد إسحاق الفياض، المكتبة الوطنية ببغداد ٢٦٨ لسنة ١٩٨١ , ص ٧

(٢٩)بحار الأنوار , محمد باقر المجلسي , مؤسسة الوفاء بيروت – لبنان , ص ب: ١٤٥٧ – هاتف: ٣٨٦٨٦٨ , ٢٠٩/٩٣

(٣٠)وسائل الشيعة ,محمد بن الحسين الحر العاملي ت ١١٠٤هـ– ط الإسلامية دار احياء التراث العربي بيروت – لبنان: جلد : ٦ ص

(٣١)كفاية الأحكام , محمد باقر السبزواري ت ١٠٩٠ ه المؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة ٢/ ٥٤٤

(٣٢)المصدر السابق نفسه ٥٤٨/٢

(٣٣)اقتصادنا، محمد باقر الصدر, ناشر : تحقيق : مكتب الإعلام الإسلامي _ فرع خراسان–مؤسسة بوستان كتاب قم مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي , ص ٤٥٨

(٣٤)المؤمنون :٥١

(٣٥)تفسير القرطبي , ص ٣٤٥

(٣٦)الملك : ١٥

(٣٧)تفسير الميزان , محمد حسين الطباطبائي, منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة ٣٥٧/١٩

(٣٨)يس : ٣٣

(٣٩)تفسير الميزان – السيد الطباطبائي ٨٦/١٧

(٤٠)وسائل الشيعة , الحر العاملي , ٤٥/١٧

(٤١)منهاج الصالحين: محمد سعيد الحكيم ,ط١سنة الطبع: ١٤١٦ – ١٩٩٦ م المطبعة: الناشر: دار الصفوة – بيروت – لبنان ردمك جلد ٧/٢

(٤٢)الكافي , الشيخ الكليني ت٣٢٩ , تصحيح وتعليق : علي أكبر الغفاري ط٣ ت ١٣٦٧ ش المطبعة: حيدري الناشر: دار الكتب الإسلامية – طهران ردمك ٨٨/٥

(٤٣)المسائل المنتخبة , علي الحسيني السيستاني , نشر: قم: البقيات ١٤٢٧ هـ – ٢٠٠٦ م, ص٤١٤

(٤٤)لسان العرب المحيط، ابن منظور، ط٢ دار صادر، بيروت، (٦٨٠/١–٦٨٢)

(٤٥)نهج البلاغة , محمد عبدة ,الناشر: دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت لبنان , ١٩٨/٢

(٤٦)نهج البلاغة , محمد عبدة, خطبة ١٠٨

(٤٧)المكاسب والبيع , محمد تقي الاملي:، تقرير ابحاث الميرزا محمد حسين النائيني، مؤسسة النشر الاسلامي، (قم ١٩٩٢) ج١ ص ٩٢

(٤٨)فقه العقود ,كاظم الحائري , نشر: مجمع الفكر الإسلامي , قم ط٥ , تاريخ النشر: ١٤٣٣هـ.ق, ١٤٥/١

(٤٩)فقه العقود ,كاظم الحائري ١٤٥/١

(٥٠)الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد نظرية الالتزام العامة , مصطفى أحمد الزرقاء, ط١ ,دار الفكر ص ٣١

(٥١)فقه العقود ,كاظم الحائري , ١٥٨/١

(٥٢)المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية بالقاهرة (مجموعة من المؤلفين) الناشر: دار الدعوة الجزء الثاني, باب الميم, مادة ملك, ص ٩٢١

(٥٣)الفقه الاسلامي وادلته , وهبية الزحيلي , ناشر: دار الفكر – سوريا – دمشق, ط١٢ ٢٨٩٣/٤

(٥٤)لسان العرب , ابن منظور : مادة نفع (٦٩٣/٣)

(٥٥)الموسوعة الفقهية المؤلف : موسسه دائرة المعارف الفقه الاسلامي , مطبعة :بهمن قم المقدسة , ط١ , ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م , ٤٢٦/١٧

(٥٦)لسان العرب, ابن منظور, ٣/ ٥٥٠

(٥٧)النهاية في غريب الحديث, ابن الأثيرت(٦٠٦) ,تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ، محمود محمد الطناحي , ط٤ سنة الطبع: ١٣٦٤ ش ,١١٤/٤

(٥٨)تذكرة الفقهاء, العلامة الحلي ,الحسن بن يوسف بن المطهر , تحقيق ونشر: مؤسسة آل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث – قم – ط١ – محرم ١٤١٤ هـ: ٧, ١٩.

(٥٩)قانون التجارة العراقي رقم ٣٠ لسنة ١٩٨٤ , المادة ٢١ ,

(٦٠)الوسيط في شرح القانون المدني الجديد , عبد الرزاق السنهوري, ١٩٦٤م – ١٤٤٢هـ ,٢٧١/٨

(٦١)النساء: ٢٩

(٦٢)تفسير القرطبي, أبو عبد الله محمد شمس الدين القرطبي ت: ٦٧١هـ ,تحقيق: تصحيح : أحمد عبد العليم البردوني , نشر دار الكتب المصرية القاهرة , ط ٢ , ١٣٨٤هـ – ١٩٦٤ م,٣٣٨/٢

(٦٣)البقرة: ٢٧٥
(٦٤)تفسير الطبري , محمد بن جرير الطبري , نشر دار المعارف , بيروت , ١٤/٦
(٦٥)بحار الأنوار, محمد باقر المجلسي , دار إحياء التراث العربي بيروت – لبنان,ط٣ ١٤٠٣ هـ , ١٩٨٣ م: ٢/ ٢٧٢.
(٦٦)التنقيح في شرح المكاسب,ابو القاسم الخوئي, الشيخ ميرزا علي الغروي , ط ٥ , الناشر: مؤسسة الخوئي الإسلامية: ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣ م ٣٨/٣
(٦٧)كتاب البيع , الخميني، تحقيق ونشر: مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني (قدس سره) ١٣٧٩ – صفر ١٤٢١ ,ط١ ,مطبعة مؤسسة العروج ١: ١٢٧
(٦٨)مستدرك الوسائل , ميرزا حسين النوري الطبرسي ت ١٣٢٠ هـ , تحقيق مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث, ط٢ ١٤٠٩ هـ ١٩٨٨ م ١٣/ ٢٣٠
(٦٩)وسائل الشيعة , محمد بن الحسن الحر العاملي ت١١٠٤ هـ, تحقيق ونشر: مؤسسة آل بيت (عليهم السلام) لإحياء التراث – قم المشرفة ط٢, ١٤١٤ هـ, ٢٣٤/٢٤
(٧٠)المسائل المستحدثة ,محمد صادق الروحاني, ط٤: ١٤١٤ هـ – ق المطبعة: فروردين الناشر: مؤسسة دار الكتاب قم المقدسة ص٢٢٤
(٧١)جامع المسائل , فاضل موحدى لنكرانى, نشر امير قلم , قم المقدسة , ١٤٢٥ هـ. ق , ٣٦١/١
(٧٢)الفتاوى الجديدة , ناصر مكارم الشيرازي، ناشر: مدرسه الامام على بن ابى طالب(ع), قم المقدسة ١٣٨٥هـ . ش , سؤال ١٦٢٣ ص ٤٦٠.

المصادر:

القر ان الكريم
١ – احكام الغصب في الفقه الإسلامي , عبد الجبار شرارة دار النشر, مؤسسة الاعلمي سنة النشر ١٩٧٥ .
٢ – أحكام القرآن , محمد بن أحمد بن فرح الأنصاري القرطبي، المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي , الناشر: مؤسسة الرسالة: ١٤٢٧ – ٢٠٠٦ .
٣ – اقتصادنا، محمد باقر الصدر, ناشر : تحقيق : مكتب الإعلام الإسلامي _ فرع خراسان–مؤسسة بوستان كتاب قم مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي .
٤ – بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع , علاء الدين بن مسعود الكاساني ت ٥٨٧ هـ , ط١ ١٤٠٩ هـ – ١٩٨٩ م الناشر المكتبة الحبيبية كانسى رود حاجى غيبي چوك كوئته باكستان .
٥ – تذكرة الفقهاء, العلامة الحلي ,الحسن بن يوسف بن المطهر , تحقيق ونشر: مؤسسة آل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث – قم – ط١ – محرم ١٤١٤ ز
٦ – تفسير الطبري , محمد بن جرير الطبري , نشر دار المعارف , بيروت .
٧ – تفسير القرطبي, أبو عبد الله محمد شمس الدين القرطبي ت: ٦٧١هـ ,تحقيق: تصحيح : أحمد عبد العليم البردوني , نشر دار الكتب المصرية القاهرة , ط ٢ , ١٣٨٤هـ – ١٩٦٤ م .
٨ – تفسير الميزان , محمد حسين الطباطبائي, منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة.
٩ – التنقيح في شرح المكاسب,ابو القاسم الخوئي– الشيخ ميرزا علي الغروي , ط ٥ , الناشر: مؤسسة الخوئي الإسلامية: ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣ م .
١٠ – جامع أحاديث الشيعة , السيد البروجردي , نشر الصحف ,المطبعة: المهر ,قم, تاريخ الطبع: ١٣٧٣ هـ ش – ١٤١٥ هـ ق
١١ – جامع المسائل , فاضل موحدى لنكرانى, نشر امير قلم , قم المقدسة , ١٤٢٥ هـ. ق .
١٢ – درر الحكام في شرح مجلة الأحكام : علي حيدر خواجه أمين أفندي (ت: ١٣٥٣هـ) تعريب: فهمي الحسيني الناشر: دار الجيل الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ – ١٩٩١م .
١٣ – شرائع الاسلام , المحقق الحلي , تعليقات صادق الشيرازي , ط٢ سنة ١٩٨٣ , مطبعه , امير , طهران.
١٤ – شرح اللمعة الدمشقية : زين الدين الجبعي العاملي (الشهيد الثاني) قدس ٩١١ – ٩٦٥ ط٢ ل (جامعة النجف الدينية).

١٥– العين : الخليل بن احمد الفراهيدي , تحقيق , د مهدي المخزومي , د ابراهيم السامرائي , نشر , دار ومكتبة الهلال ,
١٦– الفتاوى الجديدة , ناصر مكارم الشيرازي، ناشر: مدرسه الامام علي بن ابي طالب(ع), قم المقدسة ١٣٨٥هـ . ش
١٧– الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد نظرية الالتزام العامة , مصطفى أحمد الزرقاء, ط١ ,دار الفكر
١٨– الفقه الاسلامي وادلته , وهبية الزحيلي , ناشر: دار الفكر – سوريا – دمشق, ط١٢
١٩– فقه العقود، كاظم الحائري، مجمع الفكر الإسلامي , قم , ط٢ / محرم الحرام ١٤٢٣هـ . ق , ص . ب ٣٦٥٤ – ٣٧١٨٥ – ت : ٧٧٤٤٨١٠ .
٢٠– القانون – الشروط القانونية ، محمد جعفري لانجرودي: الناشر ,كنز المعرفة
٢١– قانون التجارة العراقي رقم ٣٠ لسنة ١٩٨٤ , المادة ٢١ .
٢٢– القانون المدني العراقي رقم ٤٠ لسنة ١٩٥١ .
٢٣– الكافي , الشيخ الكليني ت٣٢٩ , تصحيح وتعليق : علي أكبر الغفاري ط٣ ت ١٣٦٧ ش المطبعة: حيدري الناشر: دار الكتب الإسلامية – طهران ردمك .
٢٤– كتاب البيع , الخميني، تحقيق ونشر: مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني (قدس سره) ١٣٧٩ – صفر ١٤٢١ ,ط١ ,مطبعة مؤسسة العروج .
٢٥–كفاية الأحكام , محمد باقر السبزواري ت ١٠٩٠ هـ المؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة .
٢٦– لسان العرب , محمد بن مكرم بن على جمال الدين ابن منظور (ت: ٧١١هـ) الناشر: دار صادر – بيروت ط٣ – ١٤١٤ هـ .
٢٧– مجلة القضاء/ السنة ١٧/ العدد الرابع/ ١٩٥٩/ رقم القرار ٦١٨ س/ ٩٥٩ بتاريخ ١٩/ ٥/ ١٩٥٩ .٢٨– مجمع الفائدة والبرهان في شرح إرشاد الأذهان المؤلف : المحقق المقدّس الأردبيلي , تحقيق: مجتبى العراقي , مؤسسة النشر الإسلامي لجماعة المدرسين قم المقدسة .
٢٩– المسائل المستحدثة ,محمد صادق الروحاني, ط٤: ١٤١٤ هـ – ق المطبعة: فروردين الناشر: مؤسسة دار الكتاب قم المقدسة .
٣٠– المسائل المنتخبة , علي الحسيني السيستاني , نشر: قم: البقيات ١٤٢٧ هـ – ٢٠٠٦ .
٣١– مستدرك الوسائل , ميرزا حسين النوري الطبرسي ت سنة ١٣٢٠ هـ تحقيق مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث .
٣٢– المصباح المنير في غريب الشرح الكبير , أحمد بن محمد بن علي الفيومي (ت: نحو ٧٧٠هـ) الناشر: المكتبة العلمية – بيروت .
٣٣– المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية بالقاهرة (مجموعة من المؤلفين) الناشر: دار الدعوة
٣٤– المكاسب والبيع , محمد تقي الاملي:، تقرير ابحاث الميرزا محمد حسين النائيني، مؤسسة النشر الاسلامي، (قم ١٩٩٢) .
٣٥– منهاج الصالحين: محمد سعيد الحكيم ,ط١ سنة الطبع: ١٤١٦ – ١٩٩٦ م المطبعة: الناشر: دار الصفوة – بيروت – لبنان ردمك.
٣٦– منهاج الصالحين، علي الحسيني السيستاني (دام ظله) الطبعة المصححة والمنقحة ١٤٤٢ هـ .
٣٧– الموسوعة الفقهية المؤلف : موسسه دائرة المعارف الفقه الاسلامي , مطبعة :بهمن قم المقدسة , ط١ , ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م.
٣٨– الميزان في تفسير القران , محمد حسين الطباطبائي , نشر جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة .
٣٩– النهاية في غريب الحديث, ابن الأثيرت(٦٠٦) ,تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ، محمود محمد الطناحي , ط٤ سنة الطبع: ١٣٦٤ ش .
٤٠– نهج البلاغة, خطب الإمام علي (ع) وهو مجموع ما اختاره الشريف الرضي من كلام الامام علي ابن أبي طالب عليه السلام شرح محمد عبدة مفتي الديار المصرية سابقا نشر: دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت لبنان.
٤١– نيل الأوطار , محمد بن علي ابن محمد الشوكاني ت سنة ١٢٥٥ هـ دار الجيل بيروت – لبنان ١٩٧٣ ص. ب ٨٧٣٧ .
٤٢– وسائل الشيعة , محمد بن الحسن الحر العاملي ت١١٠٤ هـ, تحقيق ونشر: مؤسسة آل بيت (عليهم السلام) لإحياء التراث – قم المشرفة ط٢, ١٤١٤ هـ .
٤٣– الوسيط في شرح القانون المدني الجديد , عبد الرزاق السنهوري، ١٩٦٤م – ١٤٤٢هـ .

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي

الباحث: م. م. صفاء عبد الحسين نجم
وزارة التربية/المديرية العامة لتربية محافظة النجف الاشرف

المستخلص:
يهدف البحث الحالي الى التعرف الاتزان الانفعالي لطلاب الصف الخامس العلمي في المرحلة الثانوية والاعدادية وعلاقته بالتحصيل لدى طلاب صف الخامس العلمي، ولتحقيق اهداف هذا البحث تكونت العينة من(١٨٠) طالب من طلاب صف الخامس العلمي موزعين على(٣٦) مدرسة من مدارس ا لمرحلة الثانوية والاعدادية، للعام الدراسي(٢٠٢٤ ٢٠٢٥)، اعد الباحث ادوات بحثة: مقياس الاتزان الانفعالي(٤٠) فقرة، واختبار تحصيل مادة الفيزياء(٤٠) وتم ايجاد الصدق والثبات لكل منهما، واستعمل الباحث الحزمة الاحصائية(SPSS٢٢) لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الادوات للبحث ، اذ اضهرت النتائج: ان مستوى الفيزياء طلاب صف الخامس العلمي بالاتزان الانفعالي اقل من المستوى المطلوب ، وان تحصيل الطلاب اعلى من الوسط الفرضي، وجود علاقة ارتباطية عالية موجبة بين الاتزان الانفعالي والتحصيل الدراسي، وقد اوصى الباحث على مجموعة من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، التحصيل الدراسي.

Abstract:

The current research aims to identify the emotional stability of fifth-year scientific students in the secondary and preparatory stages and its relationship with the academic achievement of fifth-year scientific students. To achieve the objectives of this research، the sample consisted of(180) students from the fifth-year scientific class، distributed across(36) schools from the secondary and preparatory stages، for the academic year(2024-2025). The researcher prepared the research tools: an Emotional Stability Scale consisting of(40) items، and a Physics Achievement Test consisting of(40) items. The validity and reliability of both tools were verified. The researcher used the Statistical Package for the Social Sciences(SPSS 22) to process the data obtained after applying the research tools. The results showed that the level of emotional stability among fifth-year scientific students in physics was lower than the required level، and that students› academic achievement was higher than the hypothetical mean. Moreover، there was a strong positive correlation between emotional stability and academic achievement. The researcher recommended a set of suggestions and recommendations.

Keywords: Emotional Stability، Academic Achievement

الفصل الاول:

اولا:مشكلة البحث:

يتسم العصر بالتطورات التكنولوجية والمعرفية المختلفة المستمرة التي اصابت العديد من مجالات الحياة المختلفة الحضارية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية وهذا يؤثر على حياة الافراد وشخصية الافراد واشكال سلوكم وافكارهم وثباتهم

النفسي والانفعالي وعلاقتهم مع الاخرين وتصرفهم مع المواقف المختلفة وهذا الامر ادى الى زيادة التوترات والضغوطات النفسية التي يواجهونها في حياتهم، ومن ضمنهم طلاب المرحلة الاعدادية الذين يتعرضون لضغوطات اجتماعية ونفسية بسبب الاحداث والمواقف التي تحيط بهم واصبحت تؤثر على بناءهم الاكاديمي والنفسي والعلمي ومدى قدرتهم على ضبط الانفعالات واسلوب التفكير لديهم وتوسع حاجاتهم ومطالبهم، والتعامل مع المستجدات والمهام في البيئة المحيطة بهم عندما يتعرضون لها، ممايجعلهم امام تحديات تتطلب منهم القيام بالكثير من المحاولات للتوافق مع هذه المشكلات والضغوطات من اجل التخلص منها وتجاوزها والتكيف معها لتحقيق الاتزان الانفعالي. ويعد الاتزان الانفعالي من اهم المحاور المهمة في تحديد انماط الشخصية وهو من المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، فهو المحور او الاساس التي تنتظم من خلاله جميع مجالات النشاط النفسي للطالب، ومايصدر عنه، لذالك يعد الاتزان الانفعالي من اهم الجوانب لحياة الطالب.

ويشير الاتزان الانفعالي الى الشخص الهادي والمنضبط ذاتيا، القادر على السيطرة على ذاته والتحكم بجميع عواطفه والتعبير عنها بشكل مناسب من اجل ان يمكنه من الاحتفاظ بتوازن افعاله وتحقيق الشعور بالاستقرار النفسي، ومواجهة المواقف المختلفة والجديدة منها.

وتكمن اهمية الاتزان الانفعالي لدى الطلاب في انه جزء من العملية التوافقية [٥] التي تساعد على تادية القدرات العقلية والوضيفية و االمعرفية وتساعده على التفكير الايجابي والتخلص من السلبيات والقلق النفسي، وان يعتبرالاتزان الانفعالي من سمات الطالب الذي يستجيب في المواقف الانفعالية دون تفرد والتعامل بجودة مع البيئة التي تحيط به ، لذالك يجب ان يمتللك الطالب االقابلية على التعامل على انفعالاته المختلفة وان تكون الانفعالات والاستجابات متناغمة مع الضروف التي تتطلب هذه الانفعالات.

في ضوء التغيرات والضغوطات الاجتماعية النفسية والاكادمية المختلفة التي يتعرض لها طلاب الصف الخامس العلمي نتيجة الاحداث والمواقف الضاغطة التي تحيط بهم، حيث ان البنية الانفعالية لها تاثيرا مباشرا في مختلف انماط و مجالات والوظائف المعرفيه و العقلية للطالب. كما ان الحالات التعليمية والانفعالية المصاحبة للمواقف الحياتية العامة و الخاصة تؤثر على سلوك الطالب و كيف يفكر، وانتباهه بشكل ملحوظ، و ايضا تؤثرعلى تقويم الطالب للاحداث وتفسيرها وادراكها، من اجل الوصول الى نتائج اكثر منطقية.وبصورة مباشرة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية على ان يدراك الفرد ذاته، وعلى الاحكام التي يصدرها.

وبناء على ما سبق، ارتئ الباحث ان تتناول هذا الجانب بالبحث والدراسة في ضوء ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت هذين المتغيرين والعلاقة فيما بينهما، وذلك من اجل ابراز دور الاتزان الانفعالي للطلبة واستخدامه لتحسين التحصيل الدراسي مواجهته للكثير من المواقف الانفعالية الضاغطة، فضلا عن اهمية الاتزان الانفعالي وتأثيره على التحصيل الدراسي، لذلك حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الخامس العلمي في مدارس اعدادية وثانوية النجف الاشرف.

اسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

مانوع العلاقة التي تربط الاتزان الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مدارس النجف الاشرف الاعدادية والثانوية؟

ثانيا: اهمية البحث:

تتجلى اهمية البحث في الجوانب الاتية:

الاهمية النظرية:

١ . تعد هذه الدراسة في حدود علم الباحث اول دراسة محلية وعربية تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

٢ . قد تسلط نتائج هذه الدراسة انظار العاملين في التربية نحو ادراج منهج للاتزان الانفعالي في المناهج الدراسية.

٣ . اهمية الفئة التي تم اجراء الدراسة عليها، وهم طلاب الصف الخامس العلمي.

٤ . فتح المجال امام المختصين والباحثين في علم النفس والتربية على اجراء دراسات اخرى في ميدان الاتزان الانفعالي.

٥ . حيث شكلت هذه الدراسة تدعيما مهم للجانب المعرفي لذالك سوف توفر معلومات مهمة حول اهمية الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس.

٦ . وضع البرامج التدريبية التي تسهم في تطوير وتنمية قدرات الطلبة في تحقيق الاتزان الانفعالي في ضوء مستويات اعمار الطلبة.

الاهمية التطبيقية:

تظهر الاهمية التطبيقية للدراسة من خلال مايتم التوصل اليه من خلال الدراسة من نتائج اذا ما تم الاخذ بها:

١ . قد تلفت الانظار للقائمين في توجيه انظار القائمين على العملية التعليمية والمهتمين بها من مشرفين الفيزياء والمدرسين ومصممي المناهج في تفعيل دور الاتزان الانفعالي من خلال الاهتمام بتحسين وتطويره مستواه الطلبة.

٢ . وضع البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية و تطوير قدرات الطلاب في مجالات التحصيل الدراسي في مختلف اعمار الطلبة، وجنسهم التي تفيد في هذا الجانب من اجل ان يعود بالفائدة على العملية التعليمية.

٣ . يمكن ان تسهم هذه الدراسة في تزويد المكاتب العلمية من خلال توفير اداتان لقياس الاتزان الانفعالي، والتحصيل الدراسي تتوفر فيها خصائص سيكومترية من ثبات و صدق، من اجل ان يستفاد منها باحثين اخرين.

ثالثا: اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١ . مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب الخامس العلمي.

٢ . مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

٣ . العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتحصيل لدى طلاب صف الخامس العلمي في ثانوية الخوارزمي في النجف الاشرف.

٤ . الكشف عن الفروق الفردية للاتزان الانفعالي وعلاقة بالتحصيل لدى طلاب صف الخامس العلمي في ثانوية الخوارزمي في النجف الاشرف.

رابعا: حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الاتية:

١ . الحدود الموضوعية: الاتزان الانفعالي والتحصل الدراسي.

٢ . الحدود البشرية: طلاب صف الخامس العلمي في مدارس ثانوية واعدادية النجف الاشرف.

٣ . الحدود المكانية: النجف الاشرف.

٤ . الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٤ ـ ٢٠٢٥ .

خامسا: تحديد المصطلحات:

١ـ الاتزان الانفعالي: هو التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والاحداث الجارية والجديدة مما يزيد من قدراته على قيادة المواقف المختلفة(عطية ، ٢٠١١، ٦٩).

ويرى المزيني(٢٠٠١) ان الاتزان الانفعالي يشير الى قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعاله، والتعامل مع المواقف والاحداث الجارية منها والجديدة بشكل مرن مما يزيد من قدرته على ادارة المواقف والاخرين.

اما يونس ٢٠١٢)،(٣٣٣ فعرف الاتزان الانفعالي بأنه: قدرة الفرد في السيطرة على المواقف ولانفعالات والتحكم بها، وعدم الافراط في التهييج الانفعالي، او عدم الانسياق وراء اثر الاحداث الخارجية العابرة والطائرة وصولا الى التكيف الاجتماعي والذاتي دون تكليف ذلك مجهود نفسيا اكبر.

ويعرف الباحث الاتزان الانفعالي اجرائيا بانه: هي قدرات الفرد على مواجهة جميع المواقف الارادية واللاارادية من اجل التعامل مع الاخرين.

.التحصيل الدراسي: وهو مستوى الاداء او الانجاز للطلاب في العمل المدرسي ويتم تقديرة من قبل المدرسين عن طريق الامتحانات التي يجريها المدرس لهم(العنزي والكندري، ٢٠٠٤، ٣٨٢).

يعرفه(شحاته والنجار، ٢٠٠٣) بأنه: «هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معارف او معلومات او مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن قياس المستويات المحددة» (شحاته والنجار،٨٩،٢٠٠٣).

كما عرفه(علي،٢٠١١) بأنه: « مجموعة المفاهيم والمبادئ الحقائق والنظريات والمهارات المكتسبة من قبل الطالبين كنتيجة لدراسة موضوع، او وحدة دراسية محددة «(علي،٢٩٩،٢٠١١).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي اجرائيا بانه: وهو المستوي العلمي للطلاب الذي يتم تقديره من قبل المدرسين بعد اجراء الاختبارات لهم.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: الاتزان الانفعالي:

تمثل الانفعالات من الاجزءا المهمة والمحورية من منظومة البناء النفسي والعقلي والوجداني للانسان فضلا عن اهميتها في تحديد اهم معالمه واهم سماته الشخصية في وقت مبكر من حياته، كما تتصف بها المنظومة الوجدانية في تركيب الانسان بأنها تكون اشد تعقيب وتركيب ، وشديدة المقاومة للتغير(مطاوع، ٤٤،٢٠٠٤).

وعرف يونس ٢٠٠٤)، ٣٦) الاتزان الانفعالي بانه: «قابلية الفرد في السيطرة على جميع انفعالاته، و من اجل التحكم بها،وعدم الافراط في التهيج الانفعالي، من اجل عدم الانسياق وراء الاحداث الخارجية العابرة او الطارئة وصولا الى التكيف الذاتي والاجتماعي دون ان يكلف ذلك مجهودا نفسيا كبيرا».

وعرف ريان ٢٠٠٦)،١٩) الانفعال بأنه: «اضطراب عنيف لأ نتفاض وجداني يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية،وهو ينشأ في الاصل عن مصدر نفسي، ويستثار عندما يواجه الفرد مايؤذيه او يهدده اويهزه فيصبح نشاطه كله مركزا حول هذا الطارئ وتعتبر مظاهر الانفعال الخارجيه جزءا منه».

وتختلف الاتزانات الانفعالية باختلاف درجة شدتها تبعا لقوة وضعف المثير، وشخصية وطريقة تفكيرالفرد، ، و وطريقة سلوكه، والحالة النفسية له اثناء الاثارة،حيث يوجد من الافراد من يمتازون باتزان أنفعالي يجعلهم قادرون على التحكم و السيطره بانفعالاتهم بشكل يساعدهم من اجل التكيف، والتعامل بكفاءة مع الضغوطات الخارجية والمشكلات والتوترات التي يواجهونها في البيئة التي يعيشون فيها. (عطية ٢٠١٦، ٣٣).

فوائد الاتزان الانفعالي:

يعدلأتزان الانفعالي من الجوانب المهمة جدا من حياة الانسان، حيث يرتبط ارتباطا عالي مع حياة الفرد من اجل التاقلم والتكييف مع المواقف الحياتية المهمة المختلفة سواء كانت او اكادمية او اجتماعية اومهنية وغيرها لذالك

يجب ان يكون الفرد متمكن من السيطرة على جميع انفعالاته ومشاعره بشكل كافي والتعبير عنها بشكل مناسب. (Bhagat،Simbak&Haque،١١)))

وهناك عدد من الخصائص الاخرى مثل القدرة على الاستجابة بشكل متسلسل، والقدرة على تأخير الاستجابات، وخاصة المشاعر السلبية كالغضب، والتحرر من المخاوف غير المعقولة والقدرة على ارتكاب الاخطاء دون الشعور بالعار، جميعها توجد في الفرد المتزن انفعاليا. (ريان،٢٠٠٦، ٩١).

كما يعد الاتزان الانفعالي بعدا من الابعاد الاساسية في الشخصية، ويعد مؤشرا دال على تمتع الفرد بالصحة النفسية،اذ يشكل خطأ متصلا مستمرا تتارجح بين نقطتين من قطب موجب يمثل الاتزان الانفعالي الى قطب سالب تمثله العصابية(هي الميل الى تجربه المشاعر السلبية، مثل الغضب والقلق والاكتئاب. ويطلق عليها احيانا عدم الاتزان الانفعالي، او يتم الاشارة لها بأنها عكس الاستقرار العاطفي)، وان اي شخص يمكن ان يكون في اي مكان على هذا الخط المتصل، وأن جميع المواقع محتملة. (Weinstock & Whisman،٢٠٠٦،٣٢)

سمات الافراد المتزنين انفعاليا:

يرى(الغامدي، ٢٠٠٩، ١٩٨) ان الاشخاص المتزنين انفعاليا يتصفون ببعض الصفات التالية:

١. قدرة الفرد على ضبط نفسه والتكم في انفعالاته في المواقف التي تثير الانفعال وقدرة على الصمود والهدوء وضبط النفس.

٢. توازن في جميع الانفعالات للفرد في تكامل نفسي الذي يربط بين جميع جوانب الخبرة والموقف والدوافع الشخصية.

٣. ان لايميل الفرد الى العدوان وان يكون قادر على تحمل المسؤلية والمثابرة في العمل والاستقرار فية.

٤. ان تكون حياته الانفعالية ثابته ورصينه وغير متقلبة لاي سبب او اي مثيرات تافه.

٥. القدرة الفرد على تكوين الاعدات الاخلاقية بشكل ثابت بفضل تحكمة في انفعالاته.

النظريات التي تناولت الاتزان الانفعالي:

١. نظرية جيمس ولانج((James& Lange Theory: تعتمد هذه النظرية على ان الانفعال هو مجموعة من الاحساسات المختلفة تحدث نتيجة الشعور بالتغيرات الفسيولوجية والعضلية، وتختلف هذه التغيرات بعضها عن بعض باختلاف هذه الاحساسات، كما تشير هذه النظرية الى ان التغيرات الفسيولوجية والعضلية تحدث اولا ثم الشعور بالانفعال وليس ان الشعور بلانفعال هو الذي يحدث التغيرات الفسيولوجيه والعضلية والتي قد تفقد الفرد اتزانه، ولقد تعرضت هذه النظرية الى النقد الشديد، وذلك لان من الصعب الجزم بأن الفسيولوجية والعضلية هي السبب المسؤول عن الانفعالات (الداهري: ٢٠٠٨ ، ٢٢).

٢. النظرية ألمعرفية(The Cognitive Theory) تؤكد هذه النظرية على وجود صلة وثيقة بين التفكير بشيئ وما يشعر به الفرد تجاه مايفكر به، حيث ان النمط الانفعالي يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يواجهه، ومدى تميزه لهذا الموقف، اي ان الانفعال يعتمد على عنصري الاثارة الجسمية والتصنيف المعرفي، كما انها تؤكد اعلى ان الخبرة الانفعالية تنمو من خلال الوعي للفرد في تفسير ما يشعر به ما يدعوه للاستثارة من خلال مايستخدم من خبراته السابقة، ومدى مايدرك لما يجري حول ليصل بذلك التفسير الى مشاعره، ومن خلال هذا التفسير يقرر كيفية تصرفه في الموقف ألمختلفة الذي يواجهه، وبالتالي فاذا تمكن ألتحكم بانفعالاته تبعا لتفسيره فانه سيواجه المواقف بشكل ايجابي، وسيحقق اتزانا انفعالا)كناني٨٢: ،(٢٠٠٢ .

٣. النظرية السلوكي (Behavioural Theory) يرى بعض السلوكيين ان الانفعال ينشأ من خلال الصراع المستثار للفرد او ألمشكلات ألتي يتعرض لها، مما قد يؤدي به الى القيام باستجابات غير مستقرة، او ردود فعل غير

متوافقة، قد تسهم في حدوث اضطرابات في سلوكه يفقده السيطرة على مشاعره، مما قد يفقد اتزانه الانفعالي،وبالتالي فان هذه النظرية ترى ان الانفعال ناتج من عدم السيطرة على السلوكيات مما يؤدي الى ظهور المشكلات لدى الفرد(السيد: ١٩٩٨، ١٢).

طرق تحقيق الاتزان الانفعالي:

١ . ان يضع الفرد مشاعره في كلمات، ان وضع الفرد للانفعالات التي يختبرها في كلمات يمكن ان يخلق مساحة تمكنه من استخدامها بغرض الرد بدلا من انفعاله تلقائيا، ودون وعي ك «اشعر بالقلق،» اشعر بالحزن «.

٢ . القدرة للفرد على التعرف على المثيرات التي تثيرالتوترو الانفعال من اجل تجاوزها وذلك من خلال تزوده بالمعلومات والمعارف المرتبطة بالمنبهات والمثيرات التي تسبب الانفعالات، وذلك لايجاد الطريقةالمناسبة للتعامل معها.

٣ . اعادة تدريب قدرات العقل على التعامل مع المثيرات الخارجية، من خلال التزود والتدريب على المهارات من اجل التكيف الصحيح التي تميل الى انقاص شدة الانفعال للحفاظ على الاستقرار العاطفي للفرد واتزان انفعالاته (ابوغزال: ٢٠١١، ٩٨).

٤ . الاسترخاء: ان ممارست تمارين الاسترخاء عند شعور الفرد بالانفعال يساهم في الحد من التوتر عضلات الجسم، وتهدئة الانفعال وتناقصه تدريجيا.

٥ . التأمل: يعزز التأمل فصل التكوينات النفسية في الدماغ والسيطرة على مشاركة الدماغ، حيث لاينخرط العقل بشكل مشروط مع التكوينات النفسية ولايستجيب لها، وانما ببساطة يعزز وعي مراقبة بشكل غير تفاعلي للاحداث التي تحدث في العقل، ويطور التأمل فصل هذه التكوينات، وبذلك يزيد من سيطرة الفرد على قواه العقلية Furnham:٢٠٠٠,٢٤٦) ،٢٠٠٠).

المحور الثاني: التحصيل:

اولاً: مفهوم التحصيل:

ويمثل التحصيل الدراسي جانباً مهماً من جوانب الحياة للطالب ، وله دور كبير في حياة الطالب ومستقبله الوظيفي لذا فإن الوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع يقع ضمن أولويات الطلبة وأولياء أمورهم، فتحصيل الطالب الدراسي يعتبر هو الوسيلة التي يتم من خلالها انتقاله من صف لآخر وهو الشيئ الأساسي الذي يعتمد في تقسيم الطلاب إلى الاقسام المهنية والاكادمية وهو كذلك مقياس تعتمد عليه العديد من المؤسسات في اغلب بلدان العالم من اجل قبوله في عمل معين وعند دخوله معترك الحياة، ويشمل التحصيل في إطاره الواسع اكتساب المعرفة وعمليات التفكير و المهارات والوجدان و النفس حركية وهي تعتبرمن العوامل بالغة الأثر في تكوين الشخصية للطالب كما يحدد إلى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للطالب، فهو موشر من مؤشرات الطبقة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح في بلوغه الطالب (السلخي: ٢٠١٣، ١٥).

ويعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التربوية التي شاع استعمالها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة وذلك لما يمثله من أهمية في تقويم الأداء الدراسي للطالب. إذ ينظر إليه على أنه أداة لتقويم وقياس المخرجات التعليمية ومؤشراً مهماً على تحديد مستوى تحقق الأهداف التربوية ومناسبة المادة التعليمية وتقويماً لجملة من النشاطات وفعاليات التدريس. إذ يهتم المختصون في مجال التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لأنه مهم جداً في الحياة الدراسية للطالب، فهو نتاج العمليات التعلمية المتنوعة والمتعددة التي تحدث في المؤسسة التعليمية من مهارات ومعارف وعلوم مختلفة تظهر نشاطه العقلي المعرفي. (الجلالي: ٢٠١١، ١٢).

ويرى (المشهداني، ٢٠١٠) أن التحصيل هو أحد أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية، نظراً لأهميته التربوية في حياة الطالب، ففي المجال التربوي يعد التحصيل هو المعيار(الاوحد) الذي من خلاله ينقل الطلبة من صف تعليمي الى آخر وتقدمهم في دراستهم . ويتم توزيعهم في التخصصات المختلفة في التعليم أو قبولهم في الكليات أو الجامعات في وزارة التعليم العالي. كما يمثل التحصيل أساساً لأغلب قرارات التربية(المنهجية والإدارية) في التعليم والتربية. (المشهداني، ٢٠١٠، ٣٨).

ولقد أولت المجتمعات منذ القدم أهمية بالغة للتحصيل الدراسي، إذ لايزال الاعتقاد السائد بأنه هو المقياس الذي تستدل به على مدى ما عند الطالب من ذكاء وقدرات عقلية، فهو ذكي إذا حصل على درجات ومعدلات مرتفعة في دراسته، وقليل الذكاء إذا ما تدني ذلك. كذلك في الوقت الحالي نرى ان التحصيل الدراسي اصبح هدف الجميع وأصبح هو المقياس الرئيس والدليل على نجاح الطالب في مدرسته وحياته الاجتماعية وقدرته على العيش والادماج مع الآخرين مستقبلاً. (نصر الله: ٢٠١٠، ١٣-١٤)

فالتحصيل الدراسي يعتبر واحد من اهم المحكمات الأساسية التي تعتمد عليها عمليات التقويم، فهو الوسيلة الأساسية المهمة التي من خلالها يمكن الحكم على مدى ما يحصل عليه الطالب من النتائج العلمية . اذ ان المؤسسات التربوية الممثلة في المدارس بصورة عامه على مختلف مراحلها والمعاهد. والكليات تعطي أهمية كبيرة لدرجات تحصيل الطلبة ومجموعهم الكلي، إذ إنها تعنى باكتشاف جميع الأستعدادات الطلبة المختلفة ومن ذلك يتضح أن التحصيل يعتبر أحد الصور، أو الجوانب الأساسية المهمة التي يعتمد عليها عملية التقويم، وأن قياس مستوى التحصيل يعني تحديد وتقدير ما يحققه الطالب وان من نتاج التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تربوية معينة الأمر الذي يكشف لنا مدى تقدم الطلبة اتجاه تحقيق الأهداف التربوية المحددة. (زيتون، ٢٠٠١، ٢٧٩).

وأن للتحصيل ترابطاً كبيراً بالأسلوب الذي يتبعه المدرس في التدريس أو الطريقة التي يستعملها داخل غرفة الصف، فالتحصيل الدراسي هو محصلة ما فهمه وتعلمه الطالب من معلومات وحقائق ونظريات ومهارات ويمكن قياسه بواسطة الدرجة التي ينالها الطالب نتيجة اخضاعه لإختبارات مقننة قد تكون اختبارات موضوعية أو اختبارات مقالية. وبذلك تستطيع الحكم عن طريق تحصيل الطلبة على فعالية الأسلوب أو الاستراتيجية المستعملة في تدريسهم فالعلاقة بين الاستراتيجية والتحصيل علاقة طردية كلما زاد التحصيل كلما أصبحت الإستراتيجية المستعملة فعالة وجيدة وناجحة . (أبو جادو: ٢٠١٤، ٤٢٥).

ويرى(المشهداني، ٢٠١٠) أن التحصيل هو أحد أهداف تدريس التربية العملية و العلوم، نظراً لأهميته التربوية في حياة الطالب، ففي هذا المجال التربوي، يعد التحصيل المعيار الوحيد» الذي يتم من خلاله تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي الى اخر، وايضا توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات أو جامعات التعليم العالي، وايضا يعد التحصيل أساساً لمعظم القرارات التربوية (المنهجية والإدارية) في التعليم . (المشهداني: ٢٠١٠، ٣٨).

ثانياً: طريقة قياس التحصيل الدراسي:

ان الطريقة المعتمد عليها في معرفة مستوى التحصيل للطلاب هو الاختبار الذي يعطي مؤشر في ضوء مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الاول و الفصل الدراسي الثاني وفي نهاية العام الدراسي وبذلك بعد تجاوز الامتحانات و الاختبارات بنجاح.

(الاحمد والحموي، ٢٠١٠،ص ١٨٠).

وان الاختبار التحصيلي الجيد ينبغي أن تتوفر فيه العديد من الخصائص من أهمها الثبات والصدق يتأثر الصدق والثبات

بغموض ووضوح فقرات الاختبار، وكذلك يتأثر بسهولة الفقرات أو صعوبتها، وهذه العوامل تزيد من ارتباك الطالب في الاختبار على قدرته في قياس السمة التي يحاول قياسها، لذلك تعتبر طريقة تحليل فقرات الاختبار(باب الخصائص السايكومترية للاختبار) من الوسائل المهمة من اجل تحسين فقراته في ضوء الكشف عن تلك الفقرات التي لم تؤدي وظيفتها المتوقعة..(محمود: ٢٠٠٨، ص٢٢٩).

وتعتبر الاختبارات الموضوعية من افضل أنواع الاختبارات لأنها تمتاز بالصدق والموضوعية والثبات ويمكن استخدامها في ا لقياس انواع متعددة من قدرات الطلبة كما أنها تمتاز بسهولة اعدادها.(سامي: ٢٠٠٥، ٢٢٤).

ان هدف البحث الحالي، الكشف عن فعالية الاتزان الانفعالي في تحصيل مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي ولم يتم الكشف عن فاعليته في تحصيل مادة الفيزياء على حد علم الباحث.

ثالثاً: دور المدرس في رفع التحصيل الدراسي:

ان المدرس هو بمثابة الاب داخل الصف فهو يؤدي دوراً مهم جدا في تنشئة الطالب والنهوض بمستواه العلمي والأكاديمي بناءً على ما يقوم به داخل الموقف التعليمي واستعماله لأفضل الطرق الإستراتيجيات التي من خلالها يتم التدريس وتزويد الطلبة باالخبرات العلمية المعارف وكذلك تشجيعهم وتوجيههم على التعلم الأفضل من خلال معالجة نواحي القصور لديهم وتدعيم نواحي القوة، وإعطاءهم التعزيز والثقة داخل الصف، المدرس الذي ينجح في درسه ورفع مستوى الطلبة التحصيلي يتصف بالخصائص الآتية: يوظف ما يمتلكه من قدرات ومهارات لدى الطلبة داخل غرفة الصف حريصاعلى مهنته ومبدعاً في تدريسه ويتقبل آراء اقرانه من المدرسين. يقوم بأخذ مزيد من الدروس الإضافية من دون مقابل، وحث الطلاب نحو أفضل الطرق للوصول إلى أفضل النتائج.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة:

يتضمن هذا الجزء عرض لمجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي استطاعه الباحث التوصل اليها. اجرى غالب(٢٠١٢) دراسة في سوريا هدفت الى التعرف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي بالاحكام الاخلاقية. من اجل تحقيق االبحث تم استخدام مقياس للاتزان الانفعالي. تكونت العينة للبحث من(٢٤٠٠) طالب وطالبه، اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي والاحكام الاخلاقية وعدم وجود اختلاف في مستوى الاتزان الانفعالي لدى افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس. كما قامت عمارة وبوعيشة(٢٠١٣) بدراسة في الجزائر هدفت الى الكشف العلاقة بين الحوار الاسري والاتزان الانفعالي لدى المراهقين، ولتحقيق اهداف الدراسة تم عمل مقياس الحوار الاسري، ومقياس الاتزان الانفعالي حيث تكونت عينة الدراسة من(١٩٧) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة تقرت. حيث اظهرت النتائج للدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية الاتزان الانفعالي والحوار الاسري تبعا لمتغير عدد افراد الاسرى ولصا لح عدد افراد الاسرى(٥) فما فوق. اما دراسة نيكوليتا وفيتاليا(Nicoleta & Vitalia،٢٠١٣) التي اجريت في جرمانيا فهدفت الكشف عن تاثير الخبرات على الاتزان الانفعالي، كما هدفت الى الكشف عن طرق تنمية سمات الشخصية التي من شانها تعزيز الاتزان الانفعالي لدى الطلبة. ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام المقياس اللاتزان الانفعالي ومقياس للسمات الشخصية. تكونت العينة للبحث من(١٠) طلاب من طلاب الجامعة من تخصص علم النفس والذين شاركو في سمات الشخصية. اضهرت نتائج الدراسة وجود اثر ايجابي دال احصائيا لبرنامج تنمية سمات الشخصية على الطلاب بشكل يسمح بخلق الانسجام والتكامل والتفاعل سواء على مستوى الافراد، وبينهم مما يؤدي الى رفع مستوى الاتزان الانفعالي لديهم.

ألفصل الثالث:

منهجية ألبحث واجراءته:

تناول الباحث في هذا ألفصل وصفا لاجراءات البحث والمتمثلة بمنهج البحث ومجتمع وعينة البحث والطريقة التي اختيرت بها، كما يبين خطوات اعداد اداتي البحث، والاجراءت التي نفذت فيها، بالاضافة الى الطرق الاحصائيةالتي استخدمت في معالجة البيانات واستخلاص النتائج.

اولا: منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وذالك لملائمةاهداف البحث الحالي، اذ يعتمد على دراسة الظاهرة كما في الواقع ويمكن وصفها كميا وكيفيا.

ثانيا: مجتمع البحث وعينة:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الخامس العلمي للمدارس الاعدادية والثانوية التابعة الى المديرية العامة لتربية النجف والبالغ عددهم(١٨٠) موزعين على(٣٦) مدرسة للعام الدراسي ٢٠٢٤ ـ ٢٠٢٥.

حيث تم اختيار عينة عشوائية من طلاب المرحلة الاعدادية والثانوية حيث اعتمد نسبة(٥) طلاب لكل مدرسة، ممثلة بمجتمع الدراسة.

ثالثا: ادوات البحث: من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي تم اعداد الادوات التالية:

١. مقياس الاتزان الانفعالي.

٢. اختبار تحصيل الطلاب.

١. مقياس الاتزان الانفعالي:

ويمثل الأداة لتحقيق أهداف البحث ولغرض إعداد هذا المقياس قام الباحث بالخطوات التالية:

أ ـ الهدف من المقياس:

هدف المقياس معرفة مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب الصف الخامس العلمي

ب ـ تحديد ابعاد المقياس:

- الكفاءة الشخصية.
- الكفاءة الاجتماعية.
- ادارة الضغوط.
- التكيف.
- المزاج العام.
- الانطباع الايجابي.

ج ـ صياغة فقرات المقياس:

وضع الباحث ست ابعاد لفقرات المقياس، واعتمد الباحث التقدير الخماسي للبدائل((اتفق بشدة، اتفق، محايد، لا اتفق، لا اتفق بشدة)) وقد أعطيت الدرجات(٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية، و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفقرات الكاشفة، وبهذا تراوحت درجات المقياس بين (٤٠ – ٢٠٠).

د ـ صدق المقياس:

١. الصدق الظاهري:

الصَدق الظاهِري ويمثل ألمظهر العام للاختبار أو المقياس أو الصورة الخارجيه له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية ودقة تحديد الزمن المناسب للاختبارات التي تعتمد على قوة الأسئلة ومدى صلاحيتها للإشارة والاستجابة المناسبة من المختبر .

(مجيد، ١٠٢، ٢٠١٤).

وإن من أفضل الطرق لحساب الصدق الظاهري، هي عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من الخبراء الذين يمتازون بالخبرة العالية تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها، إذْ يجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم أو بنسبة(٨٥٪) فأكثر , الكبيسي، ٢٠١٠: ٢٦٥).

وبناء على ذلك عرض الباحث المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس الفيزياء والقياس والتقويم.

واستعمل الباحث النسبةَ المئويةَ ومرَبع كاي لمعرفةَ طبيعةَ الفرُوق بين آراء الخبَراء من حيث تأكيِد صلاحيةَ الفقرَات أو رفضَها، وبعد احتساب النسبةَ المئويةَ وقيمةَ مربع كاي المحسوبةَ والمقارنةَ مع القيمةَ الجدوليةَ أوضحت النتائج أن كل فقرَات الاختبار قَد حظيت على اتفاق الخبراء، ولذا ابقي على جميع الفقرات(٤٠) فقرة لحصولها على نسبة اتفاق أكثر من(٨٥٪) حيث اعتبرت هذه النسبة معيارا لقبول الفقرات ثم عدلت بعض الفقرات في ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم.

٢ . ألتطبيق الأستطلاعي للمقياس وكان بمرحلتين:

أ ـ التطبيق الاستطلاعي الأول:

لغرض منه الكشف عن وضوح تعليمات ألمقياس وفقراته وصياغتها والوقت المستغرق للإجابة عن المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من(٣٠) طالب من طلاب صف الخامس العلمي يوم(الاثنين) والموافق(١٤ / ٤ // ٢٠٢٥) لاحظ الباحث إن تعليمات الإجابة وفقرات المقياس كانت واضحة وان متوسط الوقت للإجابة عن فقرات المقياس بلغ(٤٠) دقيقة من خلال حساب متوسط زمن الإجابة لأول خمسة طلاب وأخر خمسة طلاب.

وحسب الوقت المستغرق في الإجابة على وفق المعادلة الآتية:

متوسط زمن الإجابة = زمن الطالب الأول+ زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث +..الخ

العدد الكلي للطلاب

ب ـ التطبيق الاستطلاعي الثاني:

بعد التأكد من وضوح المقياس وتعليماته، طبق المقياس مرة ثانية على عينة التحليل الإحصائي المؤلفة من (٣٠) طالب من طلاب الخامس العلمي من خارج عينة البحث الأصلية حيث تم تطبيق المقياس على الطلبة يوم (الأحد و الثلاثاء) والموافق (٢٠ و ٢٢ / ٤ // ٢٠٢٥) وبعد ذلك قام الباحث بتصحيح إجابات الطلبة على فقرات المقياس لاستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس.

١ ـ القوة التميزية لفقرات المقياس:

تم احصاء القيمة التائية لفقرات المقياس فوجد انها تتراوح مابين (٢,٥٣ ـ ٧,٩٦) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢) عدة درجة حرية (٥٢) وهي دالة احصائية عندة مستوى دلالة (٠,٠٥)وهذا يؤشر بان قدرة الفقرات على التميز بين اجابات الطلاب والجدول (٣) يوضح ذالك.

٢ . الاتساق الداخلي للمقياس:

استخرجت دلالة الاتساق الداخلي للمقياس، عن طريق حساب معاملات ارتباط فقرات المقياسمع الدرجة الكلية وكذالك علاقة الفقرة بالبعد التي تنتمي اليه وعلاقة البعد بالدرجة الكلية، حيث ان معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للاتساق الداخلي بالنسبه لجميع فقرات المقياس.والجدول رقم (٣) يوضح ذالك.

الجدول رقم (٣) يوضح معاملات الارتباط والقوة التميزية لفقرات المقياس للاتزان الانفعالي.

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	علاقة البعد بالدرجة الكلية	علاقة الفقره بالبعد	القوة التمييزية
١	0.36		0.44	2.55
٢	0.50		0.61	2.53
٣	0.43		0.61	2.36
٤	0.39		0.48	2.66
٥	0.43		0.78	2.65
٦	0.37		0.47	2.82
٧	0.53		0.65	3.06
٨	0.38		0.45	5.39
٩	0.41		0.55	3.42
١٠	0.57		0.68	2.58
	البعد الاول	0.82		
١١	0.43		0.44	4.71
١٢	036		0.52	3.51
١٣	0.57		0.66	3.36
١٤	0.39		0.53	3.12
١٥	0.48		0.61	2.19
١٦	0.50		0.61	*4.59*
١٧	0.50		0.65	2.32
١٨	0.37		0.46	2.47
١٩	0.52		0.55	2.24
٢٠	0.48		0.57	2.59
	البعد الثاني	0.89		
٢١	0.51		0.66	3.36
٢٣	0.37		0.44	4.71
٢٤	0.43		0.52	3.51
٢٥	0.38		0.61	*4.59*
٢٦	0.36		0.46	2.47
	البعد الثالث	0.90		
٢٧	0.39		0.65	2.32
٢٨	0.45		0.55	2.24
٢٩	0.49		0.57	2.59
٣٠	0.36		0.52	3.51
٣١	0.37		0.66	3.36
	البعد الرابع	0.88		
٣٢	0.53		0.53	3.12
٣٣	0.43		0.45	5.39
٣٤	0.38		0.53	3.12
٣٥	0.43		0.44	2.55
	البعد الخامس	0.87		
٣٦	0.55		0.48	2.66
٣٧	0.43		0.52	3.51
٣٨	0.44		0.53	3.12
٣٩	0.33		0.48	2.66
٤٠	0.56		0.55	2.44
	البعد السادس	0.89		

هـ.ثبات المقياس: تم استخدام معامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس، اذ بلغت قيمته(٠,٨٥)، ممايؤكد ثبات المقياس (ابوعلام، ٢٠١١، ٤٩٠) وبذالك اصبح مقياس الاتزان الانفعالي جاهز للتطبيق.

٢ ـ الاختبار التحصيلي: اعتمد الباحث اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد لكونه يعد من اكثر انواع الاختبارات الموضوعية دقة، اذ يمكن عن طريق قياس اي هدف من الاهداف السلوكية كما انه يشمل النسبة الاكبر من مواضيع المادة المراد قياسها، والاعداد الاختبار التحصيلي بصورة صحيحة ومنظمة لابد المرور بالخطوات الاتية:

أ. تحديد هدف الاختبار: ان الهدف الرئيسي من الاختبار هو قياس تحصيل الطلبة للصف الخامس العلمي للعام الدراسي ٢٠٢٤ ـ ٢٠٢٥.

ج. تحديد عدد فقرات الاختبار ومستوياته: صاغ الباحث (٤٠) فقرة للاختبار التحصيلي، على ان يقيس الاختبار مستويات بلوم الستة(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

د. الخارطة الاختبارية: في هذا البحث اعد الباحث الخارطة الاختبارية وفقا لمستويات بلوم.

هـ ـ اعداد الفقرات وتعليمات الاجابة: صاغ الباحث فقرات الاختبار بصيغته الاولية والتي بلغ عددها (٤٠) فقره من نوع الأختيار من متعدد وباربعة بدائل للاجابة يكون احدى هذه البدائل صحيحة، على ان يقوم الطالب باختيار الاجابة الصحيحة لكا فقرة كما بين الباحث كيفية الاجابة.

هـ. الخصائص السايكومترية للاختبار: من اجل الحصول على اختبار عالي الصدق والثبات اعتمد الباحث الى الاتي:

١. الصدق الظاهري:

عرض الباحث فقرات الاختبار واهداف المادة السلوكية المتناولة على مجموعة من المختصين والخبراء بطرائق التدريس و علم النفس التربوي، وطلب منهم فحص الفقرات وتقدير مدى صلاحيتها من اجل قياس المحتوى الذي اعده من اجله، وان جميع الفقرات حظيت بموافقة (٨٥) من الخبراء ولذاك اصبح الاختبار جاهز للتطبيق الاستطلاعي.

حيث تم تطبيق الاختبار الاستطلاعي بمرحلتين:

أ – تم تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية الاولى يوم الاحد (٢٠ / ٤ / ٢٠٢٥) على عينة بلغ عددهم (٣٠) طالب من طلاب المرحلة الاعدادية والثانوية وتبين ان جميع الفقرات تكون واضحة ومفهومة، وكان زمن المستغرق للاختبار (٤٥).

ب – تم تطبيق الأاختبار الثاني على العينه الأستطلاعية الثانية المتكونة من (١٨٠) طالب من طلاب مدارس النجف الثانوية والاعدادية في يوم الخميس المصادف (٢٤ / ٤ / ٢٠٢٥) وكان الهدف من التطبيق للقيام بالتحليل الاستطلاعي لفقرات الاختبار وكالاتي:

٢. التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

بعد تصحيح الاجابات للعينة الاستطلاعية الثانية من خلال اعطاء درجة لكل اجابة صحيحة، وصفرا للاجابة الخاطئة، وتم معاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي تم وضع لها اكثر من اجابة معاملة الفقرات الخاطئة. ثم تم ترتيب درجات الطلاب تنازليا وتم اخذ نسبة (٢٧ ٪) من اعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا ونسبة (٢٧ ٪) من ادنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا وذالك من اجل حساب مايأتي:

١. معامل صعوبة الفقرات: تم حساب معامل ألصعوبه لكل فقرة من فقرات الاختبار وكان جميع الفقرات مقبولة اذ تتراوح من(٠,٦٦ ـ ٠,٤٢).

٢. معامل تميز الفقرات: حيث استخدم الباحث معادلة تميز الفقرات، فكان جميع الفقرات مقبولة والتي تتراوح من (٠,٣٣ ـ ٠,٦٣).

٣. فعالية البدائل الخاطئة: تم حساب فعالية البدائل الخاطئة فوجدة الباحث انها تتراوح مابين(٠,٢٢٢ ـ ٠,٤٤٤).

٤ . ثبات الاختبار: وتم التحقيق الباحث من ثبات الاختبار من خلال معادلة(كودر . ريتشارلت ٢٠) وبلغ معامل الثبات(٨٨،٠).

ح . الصيغة النهاية للاختبار: بعد الانتهاء من ايجاد الخصائص السايكو مترية لفقرات الاختبار اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على عينة البحث، اذ بلغت عدد فقراته (٤٠) فقرة وان الدرجة الكلية للاختبار هي (٤٠) واقل درجة صفر.

رابعا:تطبيق الأداة:

بعد الانتهاء من أعداد أداتاي البحث في صيغتهما النهائية، قام الباحث بالاتي:

١ . تم توزيع(مقياس الاتزان الانفعالي) على عينة الدراسة للفترة من يوم الأحد ٢٠٢٥/٤/٦ ولغاية يوم الخميس ٢٠٢٥/٤/١٠، إذ تم توزيع المقياس على العينة البالغة (١٨٠) طالب.

٢ . تم اجراء اختبار التحصيل للطلبة في الفترة اعلاه.

٣ . بعد جمع الاستبانات قام الباحث بتصحيح إجابات الطلاب من اجل إجراء العمليات الاحصائية للوصول إلى النتائج.

خامسا: الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث وسائل إحصائية مختلفة بوساطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)وبرنامج(Microsoft excel) في معالجة البيانات وكالاتي:

١ . مربع كاي (Chi– Square): لاستخراج اتفاق آراء الخبراء.

٢ . الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة: لمقارنة المتوسط المحسوب لدى أفراد العينة مع المتوسط الفرضي.

٣ . الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية للمقياس.

٤ . معامل ارتباط بيرسون (Coefficien Pearson Correlation): للتعرف على ثبات الأداتين والاتساق الداخلي لهما وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهما.

٥ . معادلة ألفا–كرونباخ (Cronbach Alfa): للتعرف على الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس.

٦ . المتوسط الفرضي.

٧ . فاعلية البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول الباحث في هذا الفصل عرضا وتفسيرا مفصلا لبحثة، من خلال الاسئلة المطروحة والفرضيات التي تم وضعها، بعد ان قام بتطبيق ادوات البحث على عينته، وجمع البيانات وتحليلها وفيما يلي توضيحا لذالك:

أولا: عرض نتائج وتفسيرها:

بعد تفريغ إجابات عينة البحث المكونة من (١٨٠) طالب في مدارس الاعدادية والثانوية عالج الباحث نتائج البحث إحصائيا وكالاتي:

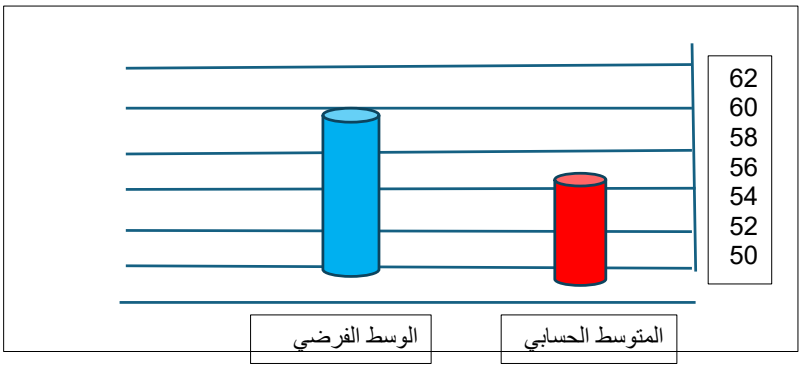
النتائج المتعلقة بالهدف الأول: الاتزان الانفعالي لدى طلاب الخامس العلمي لمرحلة الاعدادية والثانوية؟

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتحقق من الصحه للفرضية الصفريه ألتي تنص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائيه عند مستوى د لالة (٠,٠ ٥) بين متوسط الدرجات اللاتزان الأنفعالي على طلبة الخامس العلمي لمرحلة الاعدادية والثانوية و الوسط الافتراضي للمقياس.

بعد تطبيق اجراءات البحث وتوزيع مقياس الاتزان الانفعالي على طلاب الصف الخامس العلمي لمرحلة الاعدادية والثانوية وجمع البيانات وتفريغها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الطلاب استخدم الأاختبار التائي(t–test) لعينة واحدة، كما في الجدول رقم(٤) والشكل رقم(١).

الجدول(٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف والقيمة التائية للاتزان الانفعالي

العينة	ألمتوسط ألحسابي	ألوسط الفرضي	درجة الحرية	ألقيمة ألتائية		مستوى الدالة(0.05
				ألمحسوبة	ألجدولية	
180	56.89	7.52	67	3.534	1.66	دالة لصالح المتوسط الفرضي



المخطط(١) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الاتزان الانفعالي.

تبين من الجدول (٤) ان المتوسط الحسابي بلغ (٥٦,٨٩) بينما بلغ الانحراف المعياري(٧,٥٦) لاجابة طلاب الفيزياء على مقياس الاتزان الانفعالي، واستخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، اذ وجدة ان قيمة(T) المحسوبة تساوي (٣,٥٤٣) وهي اعلى من قيمة (T) الجدولية البالغة (١,٦٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي فان فان مستوى طلاب الفيزياء بالاتزان الانفعالي اقل من المستوى المطلوب .

ويعزو الباحث ذالك على ان اغلب الطلاب لايمتلكون الاتزان الانفعالي للتعامل مع الموقف التعليمية والاجتماعية وهذا مايضيف عليهم اعباء في فهم المادة والسيطرة عليها والتعامل مع المواقف المختلفة.

ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى إن طلاب صف الخامس العلمي يمارسون تجارب وانشطة عملية التي تنمي الثقة بالنفس والسيطرة على الانفعالات التي تحدث بسبب الجهد الذي يبذلونة اثناء الدراسة.

النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: مامستوى تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس للمرحلة الثانوية والاعدادية؟

للتحقق من الفرضية الثانية والتي تتعلق بالهدف الثاني والتي تنص: لايوجد فروق دالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠ ٥) بين متوسط تحصيل طلاب صف الخامس العلمي في مادة الفيزياء والوسط الافتراضي للاختبار.

قام الباحث بتصحيح اجابات الطلبة وتفريغها ومعالجتها احصائيا، ومن ثم استخدام اختبار(T) للعينة الواحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي للاختبار كما في الجدول(١٠)

الجدول(٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف والقيمة التائية لاختبار التحصيل الطلبة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
340	46،20	4.94	21	334	2.34	1.98	دالة لصالح المتوسط الحسابي

يظهر من الجدول(٥) ان المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب الفيزياء (٢٠,٧٤) وبانحراف معياري (٤,٩٢)، وعنده مقارنته بالوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي (T) لعينة واحدة بلغة قيمة (T) المحسوبة (٢,٦٩) وهي اعلى من القيمة أجدولية البالغة (١,٩٥) عندة مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية(٣٣٩)، لصالح طلاب صف الخامس العلمي.

ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى إن طلاب صف الخامس علمي يمارسون أنشطة وتجارب عملية تنمي الاتزان الانفعالي ، فضلا عن أن موضوعات مادة الفيزياء ذات بعد منطقي مجرد أكثر مما هو مادي ملموس وبالتالي فان جانب الاتزان الانفعالي يجب ان يصبح من الامور المهمة للطالب من اجل السيطرة على جميع الحالات العقلية و الوجدانية من اجل النهوض بالواقع العلمي والدراسي.

النتائج المتعلقة بالهدف الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والتحصل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

من اجل تحقيق هذا الهدف لابد التحقق من صحة هذه الفرضية والتي تنص على ان " لاتوجد علاقة ارتباطية دلالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الاتزان الانفعالي والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي اذ قام الباحث بايجاد معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتحصيل للطلاب كما في الجدول(٦)

المتغير	ألمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة حرية	القيمة التائيه لمعامل الارتباط		مستوى ألداله0.05
					المحسوبة	المجدولة	
البراعم التنظيمية	22.71	3.04	0.475	66	4.32	1.98	دالة
تحصيل الطلبة	20.76	4.93					

يلاحظ من الجدول (١١) ان معامل الارتباط بيرسون بلغ (٠,٤٧٥)بين البراعم التنظيمية لمدرسي الفيزياء في المرحلة المتوسطة وتحصيل طلبتهم وعند استخدام معادلة(T-Test) لمعامل الارتباط وجد الباحث ان قيمة(T)المحسوبة تساوي(٤,٣٢) وهي اعلى من القيمهالجدولية البالغه(١,٩ ٨) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة الحرية(٦٦) وهذه النتيجة تدل على وجودعلاقة ارتباطية موجبة قوية بين البراعم التنظيمية والتحصيل الدراسي اذ اشارة (الزاملي واخرون، ٢٠٠٩ ص ٤٧٥) بانقيمة معامل الارتباط اذا زادت على (٠,٤) فما فوق، تكون هناك علاقة موجبة وقوية بين المتغيرين.

وتعني هذه النتيجة انه كلما زادت البراعم التنظيمية للمدرس زادت درجة فاعلية الادارة الصفية لديهم بلمهارات المختلفة سواء على صعيد المهارات الاعتيادية او المهمات المتعلقة بالتفاعل الصفي اوم المهمات المتعلقة باثارة دافعية التعلم والتي تنعكس ايجابيا على مستوى تحصيل طلبة

ومن الممكن ايعاز هذه النتيجة الى ان المدرس الذي يستطيع استكشاف واستثمار الموارد والتقنيات التعليمية وتوضيفها ببراعة يكون لها اثر ايجابي في الادارة الصفية والتي تعد الخطة الاولى في الادارة العملية التربوية عن طريق ضبط استخدام الامثل للمصادر الموجودة في الغرفة الصفية لتكوين بيئة علمية فاعلة اذ انها تقدم فرص متنوعة للتعلم كما انها تجعل التعلم اكثر تركيزا على المتعلم وتنقل دورالمدرس من الملقن الى ميسر لعملية التعلم وبالتالي زيادة مستوى تحصيل طلبته

ثانيا: الاستنتاجات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، استنتج الباحث الأتي:

١ . يتمتع طلاب صف الخامس العلمي باتزان انفعالي اعلى من المتوسط الفرضي.

٢ . ان تحصيل طلاب صف الخامس العلمي في المرحلة الثانوية والاعدادية في مادة الفيزياء اعلى من المتوسط الافتراضي.
٣ . وجود علاقة ارتباطية عالية وموجبة بين الاتزان الانفعالي والتحصيل الدراسي لطلاب صف الخامس العلمي.

ثالثا: التوصيات:

من خلال ماتوصل الية الباحث من نتائج يوصي بالاتي:

١ . تعليم الطلبة في المرحلة الثانوية أبعاد الاتزان الانفعالي.
٢ . ضرورة الاهتمام و تسليط الضوء على أبعاد الاتزان الانفعالي والتحصيل من قبل الهيئات التدريسية في المراحل الاعدادية والثانوية .
٣ . العمل على توعية الكوادر التربوية في وزارة التربية على أهمية الاتزان الانفعالي للطلبة.
٤ . تنشيط الفعاليات لدى طلاب صف الخامس العلمي وبما يتيح لهم ممارسة أنشطة تنمي الاتزان الانفعالي.

رابعا: المقترحات:

وفق ماسفرت عنه النتائج فانه الباحث يقترح الاتي:

١ . دراسة الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٢ . علاقة الاتزان الانفعالي بمتغيرات أخرى مثل الكفاءة الذاتية أو متغيرات لها علاقة بالبيئة التعليمية مثل التفكير ألابتكاري والتفكير الابداعي.

المصادر:

• العيداني ، مهند عبد المحسن (٢٠١٦): تشكل هوية الانا ومفهوم الذات لدى الاحداث الذكور الجانحين وغير الجانحين. رسالة ماجستير منشورة، عمادةالدراسات العليا، جامعة مؤته.
• التواتي، حيرة(٢٠١٤): االتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي(دراسة ميدانية) رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
• حمدان، محمد(٢٠١٠) الاتزان الانفعالي وعلاقته بالقدرة علة اتخاذ القرار، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
• باضة، زكريا(٢٠٠٧). الاحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
• يونس، محمد(٢٠٠٤). مبادئ علم النفس. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع
• عمارة، سمية وبوعيشة، نورة(٢٠١٣). الحوار الاسري وعلاقتة بالاتزان الانفعالي لدى المراهيقن. الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجود الحياة في الاسرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
• ريان، محمود(٢٠٠٦). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، مصر.
• عطية، رمزي(٢٠١١) . الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
• المزيني، اسامة(٢٠٠١). القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة الاسلامية، فلسطين.
• يونس، محمد(٢٠١٢). مبادئ علم النفس. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.
• مطاوعة ، ابراهيم(٢٠٠٤). علم النفس للجميع. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
• كناني، ممدوح(٢٠٠٢). المدخل الى علم النفس. بيروت: دار حنين. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
• السيد، محمد(١٩٩٨). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
• الداهري، صالح(٢٠٠٨). اساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية: الاسس والنظريات. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
• ابوجادو، صالح محمد علي.(٢٠١٤) علم النفس التربوي.(ط١١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

• الجلالي،لمعان مصطفى.(٢٠١١) التحصيل الدراسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
• نصر الله، عمر عبد الرحيم.(٢٠١٠). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي(اسبابة وعلاجة) ط٢ . عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
• المشهداني، محمد بن برجس مشعل،(٢٠١٠): اثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ طلاب صف السادس الابتدائي،(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ام القرى، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، عزة، فلسطين.
• شحاته، حسن والنجار، زينب(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية البنانية.
• زيتون، حسن حسين.(٢٠٠١). تصميم التدريس. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
• مجيد، سوسن شاكر(٢٠١٤): اسس الاختبارات والمقايس النفسية والتربوية، ط١ ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
Hay،I، and Ashman،A.(2003). The Develoment of Adolescents Emotional Sta–bility and General Self–Concept: the interplay of parents،peers and gender.Inte–.qrnational Journal of Disability Development and Edction،50(1)،77
• Nicoleta،R، and Vitalia، I.(2013) The Influence of Experien tial Analysis on the Emotional Stability in the Unifying Experientiol Grous. Journal of Experiential .16(1)،3
• Weinstok، L،and whisman، M.(2006). Neuroticism as a common feature of the depressive and anxietry disorders:Atest of the revised integrative hierarchical model in a national sample.journal of Abnormal psychology،115، 68–74
• Bhagat، V.،simbak، N.،and Haque،M.(2015). Lmpact of emotional stability of working men in their social adjustment of Mangalore، Karnataka، India. Natl physiol pharm pharmacol، 5(5)، 14
• Ebel،R(1972): Essentials of educational Measurement، New jersty،prentce Hall.

أثر استراتيجية Q.A.R في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

م. م. ضمياء عباس منشد قاسم
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

المستخلص:

يهدف البحث التعرف على (اثر استراتيجية Q.A.R في تحصيل مادة الرياضيات ومهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط) اختارت الباحثة التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة، اذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً من طالبات(متوسطة طيبة) للبنات في مديرية تربية بغداد/الرصافة الثالثة كوفئت مجموعتي البحث في متغيرات:(العمر الزمن محسوباً بالاشهر–تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط(العام السابق)–اختبار المعلومات السابقة في مادة الرياضيات–اختبار الذكاء)، كما حددت الأهداف السلوكية في المجال المعرفية وبلغ عددها (٣٥٢) هدفاً سلوكياً، كما تم اعداد الخطط التدريسية اللازمة لمجموعتي البحث(التجريبية والضابطة)،اما بالنسبة الى أدوات البحث فقد اعدت الباحثة اختباراً لمجموعتي البحث تكون من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ذو أربعة بدائل وقد تم حساب صدق وثبات معامل التمييز والصعوبة وفعالية البدائل لهذا الاختبار، وطبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠٢٤–٢٠٢٥) ولمعالجة البيانات احصائياً استخدمت الوسائل الإحصائية الاتية:(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين،معادلات الصعوبة والقوة تمييز الفقرات وفعالية البدائل الخاطئة،معادلة ارتباط بيرسون،معامل ارتباط سبيرمان) وتم التوصل الى النتائج الاتية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة الرياضيات وفقاً لاستراتيجية PQ٣R ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقاً للطريقة التقليدية في اختبار التحصيل واختبار معارات التفكير التحليلي ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات منها: ضرورة استعمال استراتيجية Q.A.R في تدريس الرياضيات لما لها من دور في رفع المستوى العلمي للمتعلم، وقدمت مقترحات عديدة منها: اجراء بحث مماثل على مراحل ومواد دراسية ومتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيةQ.A.R ، معارات التفكير التحليلي، التحصيل

Abstract:

The research aims to identify (the effect of the Q.A.R. strategy on mathematics achievement and analytical thinking skills among second-grade intermediate female students). The researcher chose an experimental design for two equivalent groups, one experimental and the other a control group. The research sample was randomly selected from students at Taiba Intermediate School for Girls in the Baghdad Education Directorate / Third Rusafa. The two research groups were rewarded on the following variables: (age calculated in months – students› achievement in mathematics for the second-grade intermediate (previous year) – a test of previous knowledge in mathematics – an intelligence test). Behavioral objectives were also identified in the cognitive field, amounting to (352) behavioral objectives. The necessary teaching plans were also prepared for the two research groups (experimental The researcher prepared a test for the two research groups consisting of (10) multiple-choice items with four alternatives. The validity and reliability of the discrimination and difficulty coefficient and the effectiveness of the alternatives for this test were calculated. The experiment was applied in the second

semester of the year (2024–2025). To process the data statistically, the following statistical methods were used: (T-test for two independent unequal samples, difficulty and strength equations, discrimination of items and effectiveness of wrong alternatives, Pearson correlation equation, Spearman correlation coefficient). The following results were reached: There is a statistically significant difference at a significance level of (0.05) between the average scores of second-grade middle school students who study mathematics according to the PQ3R strategy and the average scores of second-grade middle school students who study the same subject according to the traditional method in the achievement test and the analytical thinking skills test in favor of the experimental group. In light of the research results, the researcher presented a set of recommendations, including: The necessity of using the Q.A.R strategy in teaching mathematics because of its role in raising the scientific level. For the learner, several suggestions were made, including conducting similar research across different stages, subjects, and variables.

Keywords: QAR strategy, analytical thinking skills, achievement

الفصل الأول: التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

إن الرياضيات بفرعيها المجرد والنظري تنمو وتتطور بشكل كبير جداً، ساعد في ذلك سرعة نقل المعلومة وسرعة الحصول عليها وان هذا التطور النوعي والكمي في الرياضيات قابله تطور في منهاج الرياضيات بصورة جعله اكثر تشويقاً ووضوحاً معتمداً على وسائل واستراتيجيات تدريسية وتقويمية حديثة (أبو سعد، ٢٠١٠: ٢٤)

اذ انها عنصر حاكم فيما يجري حالياً–وفيما هو متوقع مستقبلاً– من مستحدثات علمية تكنلوجية ولذلك فان مناهج الرياضيات وتربوياته لابد وان تتجاوب مع معطيات التطور وتخلع عنها ردائها التقليدي، فاالطالبات في حاجة الى رياضيات اكثر نفعية في مسالكهم المعيشية ويسهم تعلمها في اعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل (عبيد واخرون، ١٩٩٤: ٣–٤). ونظراً لأهمية الرياضيات في مواجهة تحديات هذا العصر المتمثلة في التقدم التكنلوجي وثورة المعلومات والاتصال وتطوير العلوم الرياضية ذاتها أدت بالضرورة الى التأكيد على تعديل محتوى الرياضيات المدرسية وطرائق تعليمها بما يتناسب مع طبيعة تحديات هذا العصر فقد أشار التقرير الصادر من منظمة اليونسكو Unesco عام١٩٩٢ (٢٩) حول تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين الى بعض الرؤى المستقبلية لتدريس الرياضيات كذلك أشار التقرير الصادر عن مجلس البحث القومي بالولايات المتحدة NRC عام ١٩٨٩ (٢٨) الى القضايا المتعلقة بمستقبل تعليم الرياضيات وكيفية علاجها (Howe, ٤: ٢٠١٩–١)

اذ نجد بعض المدرسين يكتفون بطرائق تدريسية تلقوها في دراستهم أو تدربوا عليها إبان مدة إعدادهم للعمل في هذا الميدان المهم، خوفا من تجريب كل جديد لا يعرفونه أو نقصاً في دافعيتهم نحو تطوير أدائهم، متجاهلين أن طرائق التدريس تتطور بتطور معرفة الإنسان وبتطور تقنيات التعليم وحاجات المجتمع المعقدة والمتزايدة، والمدرسين الذين لا تستهويهم أساليب التدريس الحديثة سرعان ما يصبحوا أسيري طرائق التدريس التقليدية، وهذا انعكس بشكل سلبي على المواد الدراسية (الزبيدي، ٢٠١٠، ص ١٨٤)

وتأكيداً لمشكلة البحث وزعت الباحثة استبانة حول مشكلة البحث على عدد من مدرسات مادة الرياضيات

والبالغ عددهن (٢٠) مدرسة، لاستطلاع ارائهم وبعد تحليل الاستبانة وجد ان:-
(٨٥٪) من مدرسات الرياضيات ليس لديهن معرفة سابقة حول مفهوم استرتيجية Q.A.R.
(٩٠٪) اكدن على استخدامهن لطرائق التدريس الاعتيادية في شرح المادة.
(٨٠٪) ليس لديهن معرفة سابقة حول مفهوم مهارات التفكير التحليلي.
(٩٠٪) لاحظن وجود ضعف في مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
(٩٥٪) اكدن على أهمية تحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
فضلاً عن ذلك لا توجد دراسة سابقة تناولت استراتيجية Q.A.R في الرياضيات (حسب علم الباحثة) وقلة الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التحليلي.
وفي ضوء ماسبق ارتات الباحثة البحث عن اثر استراتيجية Q.A.R في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط
ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الاتي:-
(ما اثر استراتيجية Q.A.R في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟)

ثانياً: أهمية البحث

الأهمية النظرية

١ – أهمية استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة فاعلة تراعي تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم.
٢ – جاءت أهمية هذا البحث من الحاجة إلى تقديم إطار علمي يساعد في الكشف عن مدى تاثير ستراتيجية Q.A.R في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ورفع تحصيلهن في مادة الرياضيات.
٣ – المساهمة في بناء قاعدة علمية حول تأثير أساليب التدريس الحديثة على التحصيل.
٤ – اظهار أهمية تنويع الاستراتيجيات التعليمية لتقليل الفروق الفردية بين الطالبات
٥ –تسليط الضوء على العلاقة بين الاستراتيجية Q.A.R ومهارات التفكير التحليلي التي تعد من متطلبات القرن الحادي والعشرين
٦ –ابراز دور المعلم في تفعيل التفكير التحليلي من خلال أساليب تساؤلية منهجية.
٧–أثراء المجال النظري لاستراتيجيات التدريس من خلال توظيف استراتيجية Q.A.R في مادة الرياضيات.

الأهميةالتطبيقية

١ – تزويد مدرسات الرياضيات باستراتيجية علمية يمكن تطبيقها لتنمية مهارات التفكير التحليلي وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.
٢ – مساعدة المدرسات على تدريب الطالبات على مهارات تحليل الأسئلة الرياضية حسب علاقتها بالنص او خارج النص.
٣–تحفيز إدارات المدارس على تبني استراتيجيات تدريسية حديثة اكثر فاعلية من الطرائق التقليدية.
٤ –تعزيز قدرة الطالبات على تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها المختلفة مما يطور التفكير التحليلي لديهن.
٥ –إعطاء المدرسات أدوات تقويم حديثة لتحديد استجابات الطالبات ومدى استيعابهن.
٦ –مساعدة المدرسات على اعداد أنشطة صفية قابلة للتنفيذ باستخدام استراتيجية Q.A.R تدعم تطوير الفهم والتحليل.

ثالثاً: هدفا البحث

١ –اثر استراتيجية (Q.A.R) في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.
٢ – اثر استراتيجية (Q.A.R) في مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

رابعاً: فرضيتا البحث

لغرض التحقق من هدفي البحث تم صياغة الفرضييات الصفرية التالية:-

١-لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة الرياضيات وفقاً لاستراتيجية (Q.A.R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقاً لـ(الطريقة الاعتيادية) في التحصيل.

٢- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة الرياضيات وفقاً لاستراتيجية (Q.A.R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقاً لـ(الطريقة الاعتيادية) في مهارات التفكير التحليلي.

٣- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التحليلي قبليا وبعدياً

خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١-طالبات الصف الثاني المتوسط المدارس المتوسطة والثانوية النهارية(الحكومية) الخاصة بالبنات في مديرية تربية بغداد/الرصافة الثالثة.

٢- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥م).

٣-موضوعات كتاب الرياضيات المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط ط٦، ٢٠٢٤ المتمثلة بالفصول (الفصل الخامس:الهندسة والقياس، الفصل السادس:الهندسة الاحداثية، الفصل السابع: الإحصاء والاحتمالات).

٤-مهارات التفكير التحليلي

سادساً: مصطلحات البحث

١) الأثر عرفه كل من :

-(ابراهيم، ٢٠٠٩) بأنه: قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فان العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية (ابراهيم، ٣٠: ٢٠٠٩).

-(شحاته والنجار، ٢٠٠٣) بأنه: محصلة تغير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم (شحاته والنجار، ٣٢: ٢٠٠٣).

تبنت الباحثة تعريف (إبراهيم،٢٠٠٩)كتعريف نظري لبحثها

والتعريف الاجرائي هو:»التغيير الذي يحدثه استعمال استراتيجية Q.A.R في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي الطالبات الصف الثاني المتوسط

استراتيجية (Q.A.R) عرفها كل من :

- (Khasanah&Cahyani:٢٠١٦) بانها:» خطوات توضح للمتعلم الطريقة التي يتعامل بها مع النص مستنداً في ذلك على معلومات النص والمعلومات السابقة، من اجل الوصول الى المعنى وفهم المقروء»

تبنت الباحثة تعريف (Khasanah&Cahyani:٢٠١٦)كتعريف نظري لبحثها

وتعرفها اجرائياً بانها:»خطوات تشتمل على مجموعة من الإجراءات القرائية من خلال أسئلة تستهدف ذلك والتدرج بالطالبة في استيعاب المشكلة الرياضية وتؤدي الى أسئلة ذات إجابات عميقة ترتكز على جهد الطالبة ويتم من خلال هذه الاستراتيجية تمكين االطالبات الصف الثاني المتوسط من الإجابة عن أربعة مستويات من الأسئلة يجيبن عنها بعد قراءة المشكلة تتمثل بـ:الإجابة الحرفية،فكر واستنتج، عبر بكلماتك الخاصة»

التحصيل عرفه كل من:

-(علام، ٢٠٠٩) بأنه: الانجاز او كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف أو أنه المعرفة المكتسبة أو

المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات الاختبارات أو العلامات التي يضعها المعلم لطلبته أو كليهما (علام، ٢٠١: ٢٠٠٩).

–(الجلالي، ٢٠١١) بأنه: مدى استيعاب االطالبات لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة (الجلالي، ٢٠١١: ٢٣).

تبنت الباحثة تعريف (علام،٢٠٠٩) كتعريف نظري لبحثها

وتعرفه اجرائياً بانه:»مجموعة الدرجات التي تحصل عليها طالبةات عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة بعد دراستهن لمادة الرياضيات في التجربة».

٣) التفكير التحليلي عرفه كل من:

– (بكار،١٩٩٥) بانه:» مهارة يتحلى بها المتعلم من خلال التوضيح والتوسع في الموضوع».
(بكار،١٩٩٥:٩٨)

– (Harris,١٩٩٨) بانه:» القدرة على تفكيك أجزاء المواضيع وتوليد أفكار جديدةوالعمل بشكل متواصل لتحسين الأفكار الموجودة وما يترتب عنها من حلول». (Harris,١٩٩٨:٥٤)

– (عبد الهادي،٢٠٠٠) بانه:» مجموعة العمليات العقلية التي تتم فيها فك او تحليل ظاهرة معينة الى عناصرها».
(عبد الهادي،٢٠٠٠: ٤٥)

٤) مهارات التفكير التحليلي عرفها كل من :

– (Topin&Capie,١٩٨١) بانها:»القدرة العقلية التي تمكن المتعلم من الفحص الدقيق للوقائق، والأفكار، والحلول، والاشياء، والمواقف، وتفتيتها الى اجزائها، او تقسيمها الى مكوناتها الفرعية.
(Topin&Capie,١٩٨١:١٣)

– (Koo and Choi,٢٠٠٧) بانها:» مساعدة المتعلم في التعرف على أجزاء الأشياء وخصائصها والتميز بينها والتعرف على العلاقات والاشكال المتتالية.
(Koo and Choi,٢٠٠٧:٦٥)

– (Richard,٢٠٠٦) بانها:»القدرة على تحليل المعلومات، وتحديد مفتاح القضايا والعلاقات او الأهداف، وتشخيص الفرص، وتقديم استنتاجات من المعلومات المتاحة، واستخلاص النتائج المنطقية وتحليل المشكلات خطوة بخطوة نحو الحل، مما يدل على بصيرة من خلال العلاقات بين المواقف او الاشيائ التي ليست ذات صلة واضحة. (Richard,٢٠٠٦:٩٧)

– (Tarman,٢٠٠٥) بانها:» قدرة المتعلم على تحليل تفاصيل الموقف الى أجزاء دقيقة او تفصيلية لايجاد الحل المناسب للمشكلة، ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية الى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل والتفكير فيها بشيء مستقل. (Tarman,٢٠٠٥:٣٤)

تبنت الباحثة تعريف (Topin&Capie,١٩٨١) كتعريف نظري لبحثها

– وتعرفها الباحثة اجرائياً بانها:» الأداء الذي تظهره طالبةات الصف الثاني المتوسط عند استجابتهن لاختبار مهارات التفكير التحليلي والذي يقيس قدرتهن على تحليل المشكلات الرياضية الى مكوناتها، وتحديد العلاقات بين المعطيات، واكتشاف الأنماط، الأنماط والتوصل الى استنتاجات منطقية بناءً على التفكير المنظم، ويتم التعبير عن هذه المهارات من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبةة في الاختبارالتحليلي بعد تطبيق استراتيجية Q.A.R».

الفصل الثاني/اطار النظري ودراسات السابقة

المحور الأول: اطار نظري

اولاً:استراتيجية Q.A.R

الQ.A.R) هي اختصار لـ (Question Answer Relationship) وتعني «العلاقة بين السؤال

والجواب»، وتعد ستراتيجية Q.A.R احدى استراتيجيات التي تهدف الى الحكم على مدى فهم الطالبة للمسألة والربط مع خبراته السابقة وتنمية قراته على نقد المسالة او السؤال الذي يقرؤه فهي توضح للطالبة كيفية قراءة النصوص والاجابة عن الأسئلة التي تنقسم الى اربع فئات: فئتان تكون الإجابة عليهما من داخل النص وهما (الإجابة هناك، فكر وابحث) وفئتان تكون الإجابة عليهما من عقل الطالبة وهما (انت المؤلف، وحدك) وتتاثر هذه العملية بخصائص الطالبة وطبيعة المشكلة. (Fordham,٢٠٠٦:٢٥)

وتهدف استراتيجية (Q.A.R) الى تقديم الأسئلة لالطالبات بطريقة منهجية تحليلية، تساعدهم على تحسين مهارات التفكير الناقد، لذا فان استراتيجية علاقة السؤال بالجواب ترتكز على ثلاثة أسس تتمثل بما يأتي:-

١) تحديد هيكلية المشكلة وكيفية نقل المعلومات:

تساعد استراتيجية (Q.A.R) االطالبات على تحديد هيكلية وبنية المشكلة التي يقرؤها، اذ ان لكل نوع من المشكلات خصائص تميزه عن غيره، فمن خلال معرفة الطالبة لهذه الخصائص يصبح قادراً على تحديد نوع المشكلة التي يقرؤها ومن ثم فهمها فهماً عميقاً من جميع جوانبه، مما يساعده على تحديد موقع المعلومات المناسبة للإجابة عن الأسئلة، وقراءة ما بين السطور وما ورائها.

٢) تحديد مكان المعلومات:

تساعد تحديد مكان المعلومات االطالبات على تحديد نوع السؤال، سواء في الكتاب او خارجه مما يحدد دائرة البحث عن مكان الإجابة المطلوبة من السؤال، مما يؤدي الى فهم اعمق، واجابة ايسر للسؤال.

٣) تحديد المطلوب من الاستنتاج:

تاتي هذه الخطوة نتيجة لتحديد بنية النص من خلال تحديد الطالبة اذا كانت المعلومات المطلوبة من السؤال موجودة داخل النص، او خارجه فاذا كانت المعلومة المطلوبة من السؤال (الإجابة) خارج النص فان الطالبة يلجأ الى الاستدلال والاستنتاج من خلال الخطوات التالية: تحديد بنية النص، البحث عن ادلة إضافية مع الكلمات الانتقالية، تقرير ما اذا كانت المعلومات في الكتاب من خلال مستويين (فكر وابحث، هناك) او في رأس الطالبة من خلال مستويين (المؤلف وانت،ملكي) مما يجعل الطالبة قادراً على ادراك مواقع الإجابة، وتصنيف أنواع الأسئلة، ورصد الفهم.

ان ستراتيجية (Q.A.R) بمثابة موجه توجه الطالبات وترشدهم الى كيفية البحث عن الإجابة والتوصل اليها ومن ثم فانها استراتيجية متكاملة لا تترك الطالبة دون ان يصل الى هدفه يتوصل الى الإجابة، سواء كانت الإجابة داخل النص، ام في معلوماته السابقة، كما تمكنه من الاستدلال والاستنتاج، والربط بين الجمل، والفقرات، والتفكير الناقد، والوصول الى الابداع.(Liang,٢٠١٠:٨٧)

مستويات استراتيجية Q.A.R

تعتمد استراتيجية Q.A.R على مستويين أساسيين لتحديد مصدر المعلومة التي ينشدها الطالبة في الإجابة عن سؤال الفهم، وهذان المستويان هما:

١) في الكتاب او في الصفحة او في السؤال : ويدل هذا المستوى من الاستراتيجية على ان المعلومة المطلوبة من السؤال موجودة في الكتاب او في السؤال نفسه وتندرج تحته فئتان هما:

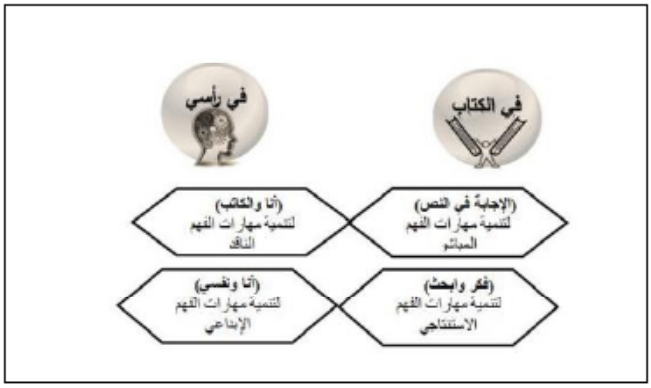
أ) الإجابة في النص: وتعني الإجابة المطلوبة عن الأسئلة في هذه الفئة موجودة في النص بشكل مباشر في جملة.

ب) فكر وابحث: وتعني ان الإجابة المطلوبة موجودة في النص ولكنها ليست في مكان واحد فهي تحتاج الى ربط بين الجمل والفقرات

٢) في رأسي او خارج السؤال: ويدل هذا المستوى على ان المعلومة المطلوبة من السؤال لا توجد في الكتاب بل في المعلومات السابقة للمتعلم وخبراته وتندرج تحته فئتان هما:

أ) انا والكتاب: وتعني ان الإجابة تتطلب التفاعل مع موضوعات الكتاب السابقة وما لدى المتعلم من معرفة سابقة.

شكل (١) يوضح مستويات استراتيجية Q.A.R



شكل(١) مستويات استراتيجية Rothong) Q.A.R,٢٠١٣:٧٨)

مراحل التدريس عن طريق استراتيجية (Q.A.R)

١) مرحلة التمهيد

يتم تدريب استراتيجية علاقة السؤال بالجواب بالخطوات التالية:

- يشرح المعلم الاستراتيجية لالطالبات في اللقاء الأول، لتمهيد فكرة الاستراتيجية من حيث السلوكيات والأنشطة التي تتضمنها، ومراحل التعلم فيها، ويعرض لهم عرضًا شفهيًا للاستراتيجية على االطالبات من خلال معلمات ورسوم على السبورة، أو توزيع أوراق عمل تحتوي على فئات من الفئات الأربع، وذلك من خلال تمييز االطالبات بين الأسئلة التي يكون جوابها موجودًا في النص، والأسئلة التي تحتاج إلى التفكير أو الاعتماد على معرفة الطالبة السابقة.
- حيث تُقسم الأسئلة إلى أربعة مستويات، وهي:
- **Right There** (هنا فقط): إجابة مباشرة من نص السؤال.
- **Think and Search** (فكر وابحث): من خلال الربط بين أكثر من معلومة في نص السؤال.
- **Author and You** (الكاتب وأنت): خارج نص السؤال + من خبرات الطالبة.
- **On My Own** (ملكي): من المعرفة السابقة للطالبة.
- يوضح المعلم لالطالبات أن استراتيجية علاقة السؤال بالجواب من خلال عمل ملصقات توضيحية وتبسيط المفاهيم على االطالبات والبيانات.
- يعرض المفردات والمفاهيم الجديدة على االطالبات ويوضحها قبل القراءة.

ب) مرحلة النمذجة:

- في هذه المرحلة يركز المعلم على التحقق من مدى فهم االطالبات للعمليات التي قمنَ بها، حيث يعيد المعلم قراءة نص السؤال مع االطالبات، ويطلب منهن توضيح الفقرات التي استخرجنَ منها الإجابة، مما يساعد على:
- التأكد من فهمهن لنص السؤال.
- تعزيز قدرة االطالبات على توليد استراتيجيات إضافية للفهم العميق.
- تنمية مهارة الاستماع والتحليل والتفسير لديهن.
- تحميل االطالبات مسؤولية تفكيرهن، ومساعدتهن على تطوير الفهم الذاتي.

وتتضمن مرحلة النمذجة الإجراءات التالية:

- قراءة النص قراءة نموذجية: بحيث يكون الهدف منها تعزيز الطلاقة والفهم القرائي للسؤال.
- عرض نموذج للإجابة من قبل المعلم: لبيان شكل الإجابة المثالية بشكل واضح يساعد االطالبات على التمييز بين أنواع الأسئلة المختلفة.
- شرح كيفية تحديد نوع السؤال: من خلال أسئلة الكتاب المدرسي باستخدام بطاقات الفهرسة التي تساعد

االطالبات على التمييز بين الأنواع الأربعة لاستراتيجية QAR، وهي:

١. Right There (إجابة مباشرة)
٢. Think and Search (فكر وابحث)
٣. Author and You (الكاتب وأنت)
٤. On My Own (من ذاتي)

ج) مرحلة الممارسة الموجهة:

يعرض المعلم أسئلة تهدف إلى تطوير مهارات الفهم القرائي لدى االطالبات، وهي أسئلة أعدها بنفسها.
يوزع المعلم بطاقات توضح استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب على االطالبات.
يقدم المعلم نموذجًا لتصنيف الأسئلة بناءً على مستويات الاستراتيجية، ثم يقوم االطالبات بتصنيف بقية الأسئلة.
يناقش االطالبات تصنيفاتهم مع المعلم، ويتلقون تغذية راجعة، مع التأكيد على تبرير سبب تصنيف كل سؤال في فئته ومستواه (Al-Kafarna,٢٠١٥:٦٧)

د) مرحلة الممارسة المستقلة:

يعرض المعلم مجموعة من الأسئلة دون تقديم الأجوبة، ويوجه االطالبات للبحث عن إجاباتها بأنفسهم.
يقوم االطالبات بصياغة الأسئلة والأجوبة من خلال النص، ثم يحددون نوع العلاقة بين السؤال والجواب.
في هذه المرحلة، يمكن لالطالبات إعداد بطاقات يكتبون فيها السؤال والجواب على الوجه الأمامي، ونوع مصدر الإجابة (QAR) على الوجه الخلفي (Raphael,٢٠٠٥:٤٥).

ه) مرحلة التطبيق:

تتبادل المجموعات االطالباتية طرح الأسئلة والأجوبة، ويشرحون ويناقشون أسباب استخدام كل نوع من أسئلة استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب.
تشارك كل مجموعة سؤالًا أو سؤالين من الفئات الرئيسية للاستراتيجية.
يقدم المعلم تغذية راجعة لالطالبات حول استخدامهم لهذه الاستراتيجية.

و) مرحلة التقويم

مناقشة استراتيجية QAR:

تُعنى هذه المناقشة بكيفية مساعدة استراتيجية علاقة السؤال بالجواب (QAR) في تحسين فهم االطالبات للنصوص. تتطلب أنواع الأسئلة المطروحة في هذه الاستراتيجية تفكيرًا عميقًا من االطالبات لتحديد نوع العلاقة بين السؤال والجواب.

إكمال االطالبات للإجابات الفعالة:

يتطلب ذلك من االطالبات صياغة سؤالين أساسيين:
كيف تساهم استراتيجية QAR في فهمك للمعلومات؟
كيف يمكنك تطبيق استراتيجية «ملكي»؟

تطبيق الطالبة:

يقدم الطالبة تطبيقًا عمليًا على سؤال يتعلق بمستواه الشخصي (أنا ونفسي).

توضيح الطالبة:

يشرح الطالبة كيف ساعدته استراتيجية علاقة السؤال بالجواب في فهم ما يقرأ.
تتميز كل مرحلة بخطوات إجرائية محددة توضح طريقة تنفيذها. كما تتضمن الاستراتيجية مرحلتين بالغتي الأهمية وهما: مرحلة التغذية الراجعة ومرحلة التقويم.
(Al-Kafarna,٢٠١٥:٦١)

ثانياً:مهارات التفكير التحليلي

التفكير التحليلي كغيره من أنماط التفكير يتضمن جوانب معرفية وعدة مهارات ادائية يمارسها الفرد في مواقف حياتيه تعبر عن امتلاكه له.

أهمية مهارات التفكير التحليلي

لمهارات التفكير التحليلي دور في مساعدة المتعلمين على مواجهة المشكلات بطريقة صحيحة وممنهجة، مع الاهتمام بالتفاصيل، وجمع اكبر قدر ممكن من المعلومات حولها لوضع حلول فاعلة لها، وان مهارات التفكير التحليلي تساعد المتعلم على :-

١- عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات الفرعية.

٢- ادراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة مع بعضها البعض.

٣- استخدام اكبر عدد من الحواس في ادراك وفهم المشكلة بكافة ابعادها.

٤- تحديد المشكلة في اطار السياق المحيط بها.

٥- تقديم الحلول المقترحة والوصول الى نتائج.

(عامر،٢٠٠٧:٥)

دراسات سابقة

اولاً: دراسات سابقة تناولت استراتيجية Q.A.R

لا توجد دراسة سابقة تناولت استراتيجية Q.A.R (حسب علم الباحثة)

ثانياً: دراسات سابقة تناولت مهارات التفكير التحليلي

جدول (١)دراسات سابقة تناولت مهارات التفكير التحليلي

الباحثة والسنة	عنوان الدراسة	الهدف	المنهج	عدد أفراد العينة	الوسائل الإحصائية المستخدمة	النتائج
حسن (٢٠٢٤)	مهارات التفكير التحليلي ومدى توافرها في كتب تلاميذ المرحلة الابتدائية	التعرف على مدى توافر مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	شبه تجريبي	٣٠ تلميذاً	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تلاميذ المرحلة الابتدائية يمتلكون مستوى ضعيف من مهارات التفكير التحليلي
خليفة وحسن (٢٠٢٠)	مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات لصف الثالث المتوسط	التعرف على مدى تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الرياضيات لصف الثالث المتوسط بجزئية الأول والثاني	وصفي تحليلي	٢١٠ صفحة	التكرارات والنسب المئوية	يتضمن محتوى كتاب الرياضيات لصف الثالث المتوسط بجزئية الأول والثاني على نسب ضعيفة من مهارات التفكير التحليلي

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

دعم مشكلة البحث واهميته وصياغة أهدافه واسئلته.

اعداد اداتا البحث وكيفية التحقق من صدقها وثباتها.

الاطلاع على الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة التي قد تساعد الباحثة على اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لهذا البحث.

معرفة مفهوم مهارات التفكير التحليلي.

تحديد موقع هذا البحث بين الدراسات السابقة وذلك من خلال التعرف على عدم وجود دراسة سابقة (على حد علم الباحثة) تناولت استراتيجية Q.A.R في مادة الرياضيات.

منهجية البحث:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لقياس أثر»استراتيجية Q.A.R» (المتغير المستقل)في تنمية مهارات التفكير التحليلي (المتغير التابع)، وفقًا للتصميم شبه التجريبي بضبط متوسط للمتغيرات.

تم توزيع العينة على مجموعتين متكافئتين: تجريبية تلقت درّست على وفق استراتيجية Q.A.R، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد تم ضبط عدد من المتغيرات المؤثرة مثل العمر، التحصيل السابق في مادة الرياضيات، المعرفة السابقة الرياضيات، الذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين لضمان دقة النتائج جدول (٢).

جدول(٢) التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعة	متغيرات التكافؤ	المتغير	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	– العمر الزمني محسوباً بالأشهر – التحصيل السابق في مادة الرياضيات – المعرفة السابقة في الرياضيات – الذكاء – المستوى التعليمي للوالدين	استراتيجية Q.A.R	ـمهارات التفكير التحليلي ـالتحصيل	ـاختبار مهارات التفكير التحليلي ـاختبار التحصيل
الضابطة		الطريقة المعتادة في التدريس		

ثانياً : مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية للبنين ضمن مديرية تربية الرصافة الثالثة للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م.

وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، حيث وقع الاختيار على متوسطة طيبة للبنات لتكون موقعًا لتطبيق تجربة البحث. تضم المدرسة ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط (أ، ب، ج)، وتم اختيار الشعبة (أ) عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية التي دُرّست باستخدام استراتيجية Q.A.R، وبلغ عدد طالباتها (٣٠) طالبة، بينما مثّلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تلقت التدريس بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد طالباتها (٣٢) طالبةً. وبعد استبعاد (٤) طالبات راسبين من المجموعتين تجنّبًا لتأثير خبراتهم السابقة على نتائج التجربة، أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٥٨) طالبة، بواقع (٢٩) طالبة في كل مجموعة.

ثالثًا: إجراءات الضبط

السلامة الداخلية للتصميم التجريبي: حرصت الباحثة، قبل البدء في تنفيذ التجربة، على التأكد من تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في دقة النتائج وسلامة التجربة، وذلك على النحو الآتي:

إذ تم إجراء تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الأساسية كما في الجدول (٣)، حيث أظهرت الاختبارات الإحصائية لتجانس التباين (اختبار ليفين) وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات (اختبار T) لكل من:

العمر الزمني (بالأشهر)،

التحصيل السابق في مادة الرياضيات،المعرفة الرياضية السابقة، ومستوى الذكاء.

جدول (٣) اختبار تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات

المتغير	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	اختبار ليفين (F)	قيمة (p)	اختبار (t)	القيمة المحسوبة (t)	القيمة الجدولية (t)	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني (بالأشهر)	202.97 (6.769)	200.55 (6.838)	0.764	0.182	دالي	1.351	2.00	غير دال
التحصيل السابق في الرياضيات	71.45 (11.195)	64.34 (11.037)	0.290	0.018	دالي	2.433	2.00	غير دال
المعرفة الرياضية السابقة	14.34 (3.120)	14.28 (2.534)	0.709	0.927	دالي	0.092	2.00	غير دال
اختبار الذكاء (رافن)	60.59 (27.602)	50.03 (30.366)	1.262	0.172	دالي	1.385	2.00	غير دال

المستوى التعليمي للوالدين: تم الحصول على بيانات المستوى التعليمي للوالدين من البطاقة المدرسية، وتوثيقها من خلال استمارة معدّة لهذا الغرض. صُنّف المستوى التعليمي إلى ثلاث فئات: (متوسطة فما دون، إعدادية، دبلوم فما فوق). أظهر اختبار مربع كاي (Chi-square) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، سواء لآباء االطالبات (χ^2 = ٢,٧٨٩) أو الأمهات (χ^2 = ٣,٤١٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير أيضًا .جدول (٤)

جـدول (٤) تكافؤ المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للوالدين

المجموعة	الشعبة	المتغير	متوسطة فما دون	إعدادية	دبلوم فما فوق	ك	درجة الحرية df	قيمة χ^2	الدلالة الإحصائية
التجريبية	ب	التحصيل الدراسي للأب	٧	٦	١٢	٢٩	٢	٢,٧٨٦	غير دالة
الضابطة	ج		٦	١٣	١٠	٢٩			
المجموع			١٣	٢٢	٢٢	٥٨			
التجريبية	ب	التحصيل الدراسي للأم	٩	٦	١٤	٢٩	٢	٣,٤١٥	غير دالة
الضابطة	ج		١٢	٨	٩	٢٩			
المجموع			٢١	١٤	٢٢	٥٨			

السلامة الخارجية للتصميم التجريبي :

حرصت الباحثة على ضبط عدد من المتغيرات التي يُحتمل أن تؤثر في نتائج التجربة، وذلك لتعزيز السلامة الخارجية للتصميم التجريبي. وقد شملت هذه المتغيرات ما يأتي:

المُدرسة: تولت الباحثة بنفسها تدريس كلٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لضمان توحيد أسلوب التدريس وتقليل أثر الفروق الفردية بين المعلّمين.

مكان التجربة: تم تخصيص قاعة دراسية مناسبة لتنفيذ التجربة لكلتا المجموعتين، بالتنسيق مع إدارة المدرسة، لضمان تماثل البيئة التعليمية.

المادة العلمية: تم تقديم المادة العلمية نفسها لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بما يضمن تكافؤ المحتوى المقدم للطرفين.

توزيع الحصص التدريسية: وُزِّعت الحصص التدريسية وفق الجدول الرسمي المُعدّ من إدارة المدرسة، بحيث تلقت كل مجموعة خمس حصص أسبوعيًا، وذلك لتحقيق التوازن في الزمن المخصص للتدريس بين المجموعتين.

رابعاً : مستلزمات البحث :

تحديد المادة العلمية: تم اختيار المادة العلمية استنادًا إلى محتوى كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط، للفصول المقررة تدريسيًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥ . وقد شمل ذلك الفصول الآتية:

الفصل الخامس: الهندسة والقياس

الفصل السادس: الهندسة الاحداثية

الفصل السابع: الإحصاء والاحتمال

وقد تم اعتماد هذه الفصول بناءً على صلتها الوثيقة بموضوعات البحث وثرائها بالمفاهيم التي تسهم في تحقيق أهداف الدراسة.

تحديد المفاهيم: بهدف ضمان شمولية المحتوى وتحديد المفاهيم المستهدفة بدقة، أُجري تحليل نوعي لمحتوى المادة العلمية، بهدف استخلاص المفاهيم الرئيسية والفرعية المرتبطة بكل فصل من الفصول المختارة. وقد تم عرض هذه المفاهيم على نخبة من المتخصصين في طرائق تدريس الرياضيات؛ للتحقق من مدى ملاءمتها وصحتها من الناحيتين

العلمية والتربوية.واستُخدمت نسبة اتفاق مقدارها (٩٥٪) كمعيار لاعتماد المفاهيم، حيث تم اعتماد المفاهيم التي حققت هذه النسبة فأكثر، وأُجريت التعديلات اللازمة استنادًا إلى ملاحظات المحكمين،جدول(٥)

صياغة الأهداف السلوكية : تمت صياغة الأغراض السلوكية وفقًا لتصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي، حيث شملت جميع المستويات الست: التذكر، والفهم، والتطبيق، التحليل،التركيب، التقويم. وقد عُرضت هذه الأغراض على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في طرائق تدريس الرياضيات؛ بهدف تقويم صياغتها وملاءمتها لأهداف تدريس الفصول الثلاثة. وتم اعتماد الأغراض التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر، في حين أُجريَت تعديلات على بعض الأغراض السلوكية التي لم تحقق هذه النسبة، جدول (٥).

جدول(٥)المفاهيم الرئيسية والفرعية في محتوى منهج التجربة وعدد الأهداف السلوكية حسب تصنيف Bloom

الفصل	الموضوع	المفاهيم		العدد الكلي	مستوى الهدف السلوكي					
		الرئيسية	الفرعية		التذكر	الفهم	التطبيق	التركيب	التحليل	التقويم	المجموع
٥	الهندسة والقياس	٦	١٦	٢٥	٢٦	٣٨	٤١	٣٢	٢٥	٢٨	١٩٣
٦	الهندسة الاحداثية	٦	١٥	٢١	٩	١٥	١٣	١٧	١٦	٢٠	٩٣
٧	الإحصاء والاحتمال	٧	١٦	٢٣	٦	٦	١٢	١١	١٥	١٤	٦٣
المجموع		١٩	٥٠	٦٩	٤٦	٥٩	٦٦	٦٠	٥٩	٦٢	٣٥٢

إعداد الخطط التدريسية: تم أعداد مجموعة من الخطط التدريسية بلغ عددها (٤٤) خطة تدريسية يومية بواقع (٢٢) خطة لكل مجموعة من مجموعتي البحث وقد عرضت إنموذج من هذه الخطط اليومية على مجموعة من المحكمين في طرائق تدريس الرياضيات ملحق لمعرفة آرائهم وملاحظتها وتم التعديل عليها وفقاً لآرائهم لتأخذ صيغتها النهائية .

أداة البحث :

الهدف من الاختبار: حددُ الهدف من الاختبار بقياس تنمية طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات التفكير التحليلي .

تحديد عدد فقرات الاختبار: بهدف قياس مدى اكتساب االطالبات لمهارات التفكير التحليلي، واستنادًا إلى الأدبيات التربوية وآراء المحكّمين المختصين، أعدتّ الباحثةً اختباراً مكوّن من (١٠) فقرات تغطي (١٩) مفهومًا رئيسيًا، بحيث خُصصت لكل مفهوم فقرتين تتناول أيضًا مفاهيمه الفرعية. جاءت الفقرات بصيغة اختيار من متعدد (أربعة بدائل)، وعُرضت على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها، وأُجري عليها التعديل اللازم للوصول إلى الصيغة النهائية.

٦–صدق وثبات الاختبار

لضمان جودة الاختبار، تم التحقق من الصدق والثبات من خلال الإجراءات الآتية:

الصدق

الصدق الظاهري: عُرضت فقرات الاختبار وتعليماته ومفتاح التصحيح على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس الرياضيات للتأكد من مناسبة الفقرات لقياس المهارة المستهدفة. وتم تعديل الفقرات بناءً على ملاحظاتهم.

صدق المحتوى: استُخرجت المفاهيم الرئيسة والفرعية من المادة العلمية، وصيغت بناءً عليها (١٠) فقرات، ثم قُدمت للمحكمين المختصين للتأكد من شمولية الفقرات للمحتوى، مما أسهم في تحقيق صدق المحتوى.

وضوح التعليمات والزمن:

طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبةة من متوسطة فاطمة الزهراء للبنات للتأكد من وضوح التعليمات والفقرات، وتحديد الزمن المناسب للإجابة. وقد تبين أن متوسط الزمن المستغرق هو (٦٥) دقيقة، محسوباً من أول وآخر خمس إجابات مكتملة

التحليل الإحصائي للفقرات:
أُجري التحليل على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبة من الصف الثاني المتوسط، من طالبات متوسطة حواء للبنات ، باستخدام النسب العليا والدنيا (٢٧٪) من الدرجات، وأسفر التحليل عن الآتي:
معاملات الصعوبة: تراوحت بين (٠,٢٣ – ٠,٦٩) وهي ضمن المدى المقبول (٠,٢٠ – ٠,٨٠).
معاملات التمييز: تراوحت بين (٠,٢٥ – ٠,٦٣)، ما يدل على قدرة الفقرات على التمييز، دون الحاجة لحذف أي فقرة.
فعالية البدائل الخاطئة: كانت جميع البدائل ذات دلالة سالبة، مما يشير إلى فاعليتها في تشتيت انتباه غير المتقنين.
ثبات الاختبار: بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (KR–٢٠) ما مقداره (٠,٧٩)، وهو معامل مرتفع يدل على اتساق داخلي جيد.
إجراءات تطبيق التجربة:
بدأت إجراءات التطبيق الميداني للتجربة في يوم الاحد الموافق ٢/٢ /٢٠٢٥، وتم الشروع في التنفيذ الفعلي لها اعتبارًا من يوم الاحد الموافق ٢/٩ /٢٠٢٥، بواقع خمس حصص أسبوعيًا لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم تطبيق اختبار المعرفة السابقة يوم الأربعاء الموافق ٥ /٢/٢٠٢٥، بينما طُبّق اختبار الذكاء في اليوم التالي، الخميس ٦ شباط ٢٠٢٥. أما اختبار التحصيل في مادة الرياضيات، فقد تم تطبيقه على كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) يوم الاثنين الموافق ٢١ نيسان ٢٠٢٥.

الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الدراسة في معالجاتها الإحصائية على برنامج التحليل الإحصائي SPSS، حيث تم استخدام الأساليب التالية:
معادلة كودر–ريتشاردسون (KR–٢٠) لحساب ثبات الاختبارات،
معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبارات،
اختبار مربع كاي (Chi–Square) لتحليل المستوى التعليمي للوالدين
معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة،
الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples t–test)،
مقاييس حجم الأثر (Effect Size) لقياس قوة تأثير المتغيرات.
عرض النتائج وتفسيرها :

أولا: النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى على انه:»لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن مادة الرياضيات وفقاً لاستراتيجية (Q.A.R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقاً لـ(الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل».
لتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى تم تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل، أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٦) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية(٣٨,٤٨)وبانحراف معياري (٨,٣٩١) في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣١,١٧) وبانحراف معياري (٦,٣٤٢)وتم تطبيق اختبار ليفين لمعرفة دلالة الفرق بين تباين درجات طالبات مجموعتي البحث اذ بلغت قيمة ليفين (F) المحسوبة (١,٩٧٠) عند مستوى دلالة (٠,١٦٦) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) وهذا يعني ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين تباين درجات طالبات مجموعتي البحث مما يدل على تجانس المجموعتين في متغير التحصيل
ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث تم استعمال الاختبار التائي (t–test) تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٣,٧٤٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) وهو اصغر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٦) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية وهذا يدل على

توفق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية Q.A.R على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، كما موضح في جدول (٦)

جدول(٦)قيم اختبار ليفين والاختبار التائي في الاختبار التحصيلي

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتساوي التباين		قيمة t		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					F	الدلالة	محسوبة	الدلالة	
تجريبية	أ	٢٩	٣٨,٤٨	٨,٣٩١	١,٩٧٠	٠,١٦٦	٣,٧٤٣	٠,٠٠٠	دالة
ضابطة	ب	٢٩	٣١,١٧	٦,٣٤٢					

من خلال النتائج التي عرضت في جدول (٦) يظهر ان مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهو اقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً:عرض النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية وتفسيرها:

تنص الفرضية الثانية على انه:» لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن مادة الرياضيات وفقاً لاستراتيجية (Q.A.R) ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن المادة نفسها وفقاً لـ(الطريقة الاعتيادية) في اختبار مهارات التفكير التحليلي».

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل، أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٧) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية(٢٨,٥٥)وبانحراف معياري (٧,١٩٩) في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٦,٦٦) وبانحراف معياري (٨,١٨٢)وتم تطبيق اختبار ليفين لمعرفة دلالة الفرق بين تباين درجات طالبات مجموعتي البحث اذ بلغت قيمة ليفين (F) المحسوبة (٠,٦١٠) عند مستوى دلالة (٠,٤٣٨) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) وهذا يعني ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين تباين درجات طالبات مجموعتي البحث مما يدل على تجانس المجموعتين في متغير التحصيل

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث تم استعمال الاختبار التائي (t-test) تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٥,٨٧٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهو اصغر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٦) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية وهذا يدل على توفق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية Q.A.R على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، كما موضح في جدول (٧)

جدول (٧)اختبار ليفين لمجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير التحليلي

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتساوي التباين		قيمة t		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					F	الدلالة	محسوبة	الدلالة	
تجريبية	أ	٢٩	٢٨,٥٥	٧,١٩٩	٠,٦١٠	٠,٤٣٨	٥,٧٨٧	٠,٠٠٠	دالة
ضابطة	ب	٢٩	١٦,٦٦	٨,١٨٢					

من خلال النتائج التي عرضت في جدول (٧) يظهر ان مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهو اقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث استخدم تحليل التباين المصاحب (ANOVA) حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣٤,٥٥٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهو اصغر من مستوى الدلالة المعتمد(٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٧) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث

(التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات التفكير التحليلي. جدول (٨) يوضح ذلك

جدول(٨)نتائج تحليل التباين المصاحب(ANOVA) لدرجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير التحليلي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	دلالته	
بين المجموعات	١	٢٠٢٥,١٥٥	٢٠٥٢,١٥٥	٣٤,٥٥٥	٠,٠٠٠	دالة
داخل المجموعات	٥٦	٣٣٢٥,٧٢٤	٥٩,٣٨٨			

دلالة إحصائية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما موضح في جدول (٩)

جدول(٩)نتائج اختبار(Scheffe) لدرجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير التحليلي

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الدلالة	
تجريبية	أ	٢٩	٢٨,٥٥	٧,١٩٩	٠,٦١٠	٠,٠٠٠	دالة
ضابطة	ب	٢٩	١٦,٦٦	٨,١٨٢			

ولتحديد حجم اثر المتغير المستقل (استراتيجية Q.A.R) في المتغير التابع (مهارات التفكير التحليلي) تم استخدام اختبار مربع ايتا (η^2)وتم حساب قيمة (d) والتي تعبر عن حجم الأثر، جدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠)حجم اثر المتغير المستقل (استراتيجيةQ.A.R) على مهارات التفكير التحليلي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	Df	قيمة η^2	قيمة d	مقدار حجم الاثر
استراتيجية Q.A.R	مهارات التفكير التحليلي	٥,٨٧٨	٥٦	٠,٣٨	١,٥٧١	كبير جداً

يتضح من جدول (١٠) ان حجم اثر المتغير المستقل (استراتيجيةQ.A.R) في متغير (مهارات التفكير التحليلي) كبير جداً لان قيمة (d) هي (١,٥٧١) وهي اكبر من (١,١٠)

ثالثاً:عرض النتائج الخاصة بالفرضة الصفرية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية الثالثة على انه:» لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التحليلي قبليا وبعدياً».

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة تم تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل، أظهرت النتائج الموضحة في جدول (١١) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٢٨,٥٥) وبانحراف معياري (٧,١٩٩) في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٦,٤٥) وبانحراف معياري (٧,٣٩٠) وتم تطبيق اختبار ليفين لمعرفة دلالة الفرق بين تباين درجات طالبات مجموعتي البحث اذ بلغت قيمة ليفين (F) المحسوبة (٠,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٩٩٠) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) وهذا يعني ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين تباين درجات طالبات مجموعتي البحث مما يدل على تجانس المجموعتين في متغير التحصيل

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث تم استعمال الاختبار التائي (t-test) تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٦,٣١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهو اصغر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٦) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي وهذا يدل على توفق طالبات

المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية Q.A.R على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، كما موضح في جدول (١١)

جدول (١١)النتائج الإحصائية للاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير التحليلي لطالبات المجموعة التجريبية

المجموعة	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتساوي التباين		قيمة t		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					F	الدلالة	محسوبة	الدلالة	
قبلي	أ	٢٩	١٦,٤٥	٧,٣٩٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٠	٦,٣١٨	٠,٠٠٠	دالة
بعدي	ب	٢٩	٢٨,٥٥	٧,١٩٩					

من خلال النتائج التي عرضت في جدول (١١) يظهر ان مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهو اقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولصالح الاختبار البعدي.

الاستنتاجات:

تفوقت المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل باستخدام استراتيجية Q.A.R على المجموعة الضابطة.

يعكس هذا التفوق فعالية استراتيجية Q.A.R في تحسين تحصيل الطالبات.

ساهمت ستراتيجية Q.A.R في زيادة مشاركة الطالبات وتحفيز التفاعل مع المحتوى التعليمي والمدرسة والزملاء.

كانت الأساليب التقليدية المستخدمة في المجموعة الضابطة أقل قدرة على تحقيق نفس المستوى في تنمية مهارات التفكير التحليلي وزيادة تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات.

التوصيات :

تدريس مادة الرياضيات في المراحل المختلفة باستخدام استراتيجية Q.A.R لبيان فاعليته في التحصيل ومهارات التفكير التحليلي.

على المشرفين التربويين في وزارة التربية إقامة ورش وندوات وتدريب مدرسين الرياضيات على استراتيجية Q.A.R.

تضمين كتب الرياضيات تمارين اثرائية التي يتطلب حلها استعمالاً لمهارات التفكير التحليلي.

المقترحات :

اجراء دراسةً مماثلة للبحث الحالي على متغيرات أخرى.

اجراء دراسة تهدف الى معرفة اثر استراتيجيات أخرى في تدريس مادة الرياضيات في مهارات التفكير التحليلي.

اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية Q.A.R مع استراتيجيات أخرى لبيان ايهما اكثر فاعلية.

المصادر:

١-عبيد، وليم واخرون (١٩٩٤):»تنظيمات معاصرة للمناهج»، رؤي تربوية للقرن الحادي والعشرون»، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٢-أبو سعد، صلاح عبد اللطيف (٢٠١٠):»أساليب تدريس الرياضيات»، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن.

٣- ابراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٩).معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

٤- شحاته، حسن وزينب النجار(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط٢، الدار المصرية اللبنانية.

٥-الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١). التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٦-علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٧-عامر،ايمن(٢٠٠٧):»التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب»، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة، مصر.

٨- الزبيدي، صباح حسن. مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠م.
٩-عبد الهادي، جودت (٢٠٠٠):» نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية»،ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠-حسن، أسماء فرحات (٢٠٢٤):»مهارات التفكير التحليلي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية»،المجلة التربوية لتعليم الكبار، المجلد ٦، العدد ١.جامعة أسيوط، مصر.
١١-خليفة، رونق كاظم واريج خضر حسن (٢٠٢٠):» مهارات التفكير التحليلي المتضمنه في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط»،مجلة الفنون والادب وعلم الانسانيات والاجتماع، العدد ٥٩، الامارات العربية المتحدة.
Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? Journal of the Learning Sciences, 0(0), 1–51. https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730
Khasanah, A., & Cahyani, I. (2016). Peningkatan Kemampuan Membaca–Pemahaman Dengan Strategi Question Answer Relationships (QAR) Pada Siswa Kelas V Sekolah Dasar. Pedagogik Pendidikan Dasar, 1(2).
Al-Kafarna, R. (2015):»The Impact of Using Question Answer Relationships–Strategy on Enhancing Sixth Graders», Higher Order Thinking Skills in Reading and Their Attitudes Toward it.
Rothong, A. (2013). Effects of reading instruction using question– answer relationship (QAR) and reading strategies on reading comprehension ability of eleventh grade, Master Thesis, Chulalongkorn University. Retrieved August 5,2016 from: on http:// portal.edu.chula.ac.th.images.thesis.
Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way–they do. Free Press.
Topin,G.T.&Capie,W(1981):»Relation Shops Between Formal Reasoning Ability, Locus of Control Academic Engement and Integratell Process Skill Achievement», Journal of Rrsearch in Science Teaching.Vol(19).No(2). USA.
Koo.Ja-Won.Choi Hyunseok(2025):»Transmastoid reshaping of the sigmoid–sinus: preliminary study of a novel surgical method to quiet pulsatile tinnitus of an unrecognized vascular origin»,Surgery for anterior skull base meningiomas, vol(125).
Richards,Jack C(2006):»Communicative Language Teaching Today», Cambridge University Press,New York.USA.
Tarman, C., & Sears, D. O. (2005). The Conceptualization and Measurement of Symbolic Racism. The Journal of Politics, 67(3), 731–761. https://doi.org/10.1111/j.1468–2508.2005.00337.x
Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49, 390–396.
Liang, L. A., Watkins, N. M., Graves, M. F., & Hosp, J. (2010). Postreading–questioning and middle school students' understanding of literature. Reading Psychology, 31, 347–364.
Al-Kafarna, R.(2015):»The Impact of Using Question Answer Relationships–Strategy on Enhancing Sixth Graders› Higher Order Thinking Skills in Reading and Their Attitudes Toward it.
Raphael, T.E., & Au, K.H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test–taking across grades and content areas. The Reading Teacher, 59, 206–221.

اسباب النزول في الفكر الحداثي «الدراسات الحديثة»

م. م. علاء عبد الصاحب كاطع
جامعة ذي قار/ كلية العلوم الإسلامية

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
إن الحداثيين ثاروا على كل شيء، النص والعقل، مستعينين على كلامهم بالكذب تارة، أو بالتأويل المذموم أخرى، وهدفهم أن يصبح الدين رمزاً، أو تحنيطه بحجة تاريخيته مستدلين على ذلك بأسباب النزول، فالحكم عند الحداثيين مقصور على سبب نزوله لا يتعداه إلى غيره بحال من الأحوال، لا نصاً ولا قياساً، ومن ثم شنوا حرباً على قاعدة: العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب. والحقيقة أن التاريخية تصدق على الناس، وليس على رب العالمين العالم بالماضي، والحال، والمستقبل، ونلحظ هذا في تغيير المؤلف لسياق كلامه بعد أيام من كتابته، ولكن العليم الخبير لا ينطبق عليه هذا سبحانه، ولقد عني القرآن الكريم بذكر قصص من قبلنا وهي ما يقارب ربع القرآن لأخذ العبرة من الماضي للواقع الحاضر. إن ما يرنو إليه مقلدو الحداثة الغربية هو الثورة على الدين بغية الوصول إلى ما وصلت إليه أوروبا، فينطلق الأعمى، وينفك القيد، ونسوا نقطة في غاية الأهمية أن القيد عندنا ليس في الدين، بل في تغييب الدين عن الحياة لأن في الدين مبادئ نادت بالسعي والانطلاق وإحياء الموات، وأوروبا نفسها طبقوا مبادئ الدين من العدالة، والحرية، والمساواة فتقدموا، ولو طبقنا نفس المبادئ التي نادى بها الدين لتقدمنا.
الكلمات المفتاحية:أسباب النزول،الفكر، الحداثة .

Abstract:
Modernists have rebelled against everything, both text and reason, sometimes supporting their arguments with lies and other reprehensible interpretations. Their goal is to reduce religion to a symbol, or to mummify it under the pretext of its historicity, based on the reasons for revelation. For modernists, a ruling is limited to the reason for its revelation and cannot extend beyond it under any circumstances, neither textually nor analogically. They have therefore waged war on the principle that the general meaning of the wording is important, not the specific reason.
The truth Is that historicity applies to people, not to the Lord of the Worlds, who knows the past, present, and future. We notice this in the author changing the context of his words a few days after writing them. However, this does not apply to the All-Knowing, All-Aware, glory be to Him. The Holy Quran has taken care to mention stories of those who came before us, which constitute approximately a quarter of the Quran, in order to take a lesson from the past for the present.
What the imitators of Western modernity aspire to is a revolution against religion in order to reach what Europe has reached, so that the blind can set out and the shackles can be broken. They have forgotten a very important point: that the shackles for us are not in religion, but in the absence of religion from life, because in religion there are principles that call for striving, setting out and reviving the dead. Europe itself applied the principles of religion, such as justice, freedom and equality, and thus progressed. If we applied the same principles that religion called for, we would have progressed.
Keywords: (reasons for revelation – thought – modernity)

المقدمة :

الحمدلله ربّ العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الخلائق وخير المرسلين ، سيّدنا رسول الله محمّد صلّى الله عليه ، وعلى الأئمّة المعصومين من آله المنتجبين ، صلاة وسلاماً دائمين إلى يوم الدين.

وبعد ، لا ريبَ أنّ اهتمام المسلمين انصبَّ . منذ فجر الإسلام . على تفسير القرآن الكريم ، توصُّلاً إلى العمل به ، و تطبيقه.

وكان التفسير في بداية أمره يعتمد عنصر الإبانة والإيضاح بالكشف عن معنى اللفظ لغويّاً ، وعن مدلوله عرفيّاً ، و إظهار ذلك بألفاظ أُخرى أكثر استعمالاً و أسرع دلالة عند العرف العام ، وهذا ما تدلّ عليه كلمة « التفسير » بالذات. ويجد المتتبّع أنّ أكثر التفاسير المصنّفة في القرنين الأوّل والثاني تعتمد هذا الشكل من التفسير ، كتفسير مجاهد « المتوفّى سنة ١٠٤ » ، و زيد الشهيد « سنة ١٢٢ » ، وعطاء الخراساني « ت ١٣٣ » وغيرهم. وهذا المنهج التفسيري يبتني في الأغلب على ما ذكره الصحابة وكبار التابعين ، وأكثر من نقل عنه ذلك هو الصحابي الجليل عبدالله بن عبّاس « ت ٦٨ » الذي يُعدّ من روّاد علم التفسير والمشهورين بعلم القرآن ، حتّى لقّب بـ « ترجمان القرآن » وكان جلّ تلمذته على الإمام أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السلام ، حتّى شهد الإمام في حقّه ، بقوله : « كأنّما ينظر إلى الغيب من سترٍ رقيق » وهذا الشكل من التفسير يرتكز . كما أشرنا . على المعلومات اللغويّة فيتناول الألفاظ الغريبة الواردة في القرآن بالشرح والبيان و إيراد ما فيها من مجازٍ في الكلمة أو الإسناد أو حذف أو تقدير أو نحو ذلك من التصرّفات اللفظيّة.

قال الأستاذ فؤاد سزگين . بعد أن عدّد تلاميذ ابن عبّاس في علم التفسير . : « تضمّ تفاسير هؤلاء العلماء وكذلك تفسير شيخهم توضيحات كثيرة ذات طابع لغوي أحرى أن تسمّى : دراسة في المفردات »

وانصبّ جهد المفسّرين في مرحلة تالية على معرفة الحوادث المحيطة بنزول القرآن ، لما في ذلك من أثر مباشر على فهم القرآن والوصول إلى مغزى الآيات الكريمة ، لأنّ موارد النزول والمناسبات التي تحتفّ بها تضمّ قرائن حاليّة تكشف المقاصد القرآنيّة ، و يستدلّ بها على سائر الأبعاد المؤثرة في تحديدها و تفسيرها ، ويُسمّى هذا الجهد « بمعرفة أسباب النزول » في مصطلح مؤلّفي علوم القرآن.

وقد ساهم كثير من الصحابة ، الّذين شهدوا نزول الوحي ، وعاصروا الحوادث المحتفّة بذلك ، وحضروا المشاهد ، وعاشوا القضايا التي نزلت فيها الآيات ، في بيان هذه الأسباب بالإدلاء بمشاهداتهم من أسباب النزول. واستند المفسّرون إلى تلك الآثار في مجال التفسير مستعينين بها على فهم القرآن و بيان مراده و يجدر أن يسمّى هذا الشكل من الجهد التفسيري بمنهج « التفسير التاريخي ».

وقد أشار بعض علماء التفسير إلى هذين الشكلين من الجهد بقوله : إعلم أنّ التفسير في عرف العلماء كشف معاني القرآن وبيان المراد ، أعمّ من أن يكون بحسب اللفظ المشكل وغيره ، وبحسب المعنى الظاهر وغيره. والتفسير : إمّا أن يُستعمل في غريب الألفاظ ، وإمّا في كلام متضمّن لقصّة لا يمكن تصويره إلّا بمعرفتها ولقد وجدتُ فراغاً في الكتب المتعرّضة لأسباب النزول سواء العامّة لكلّ الآيات ، أو الخاصّة ببعضها ، حيث أغفلتْ جانب أسباب النزول من حيث أهمّيّتها ، وطرق إثباتها وحجّيّتها ، وأخيراً ذكر مصادرها المهمّة.

المبحث الأول: التعريف بمفردات البحث

المطلب الأول تعريف السبب لغة واصطلاحًا

أولا : تعريف السبب لغة : هو الحبل وكلُّ ما يتوصل به إلى غيره

تعريف السبب اصطلاحًا: عُرِّف السبب عند الأصوليين بتعاريف، منها:

عرفه الآمدي (ت: ٣٦١ هـ) بقوله: «كل وصف ظاهر منضبط دَلَّ الدليل السمعي على كونه معرفًا لحكم شرعي»

ومنها الحبل . ثُمّ استعمل لكلّ شيء يتوصّل به إلى غيره ، والجمع أسباب ،
وقيل: لا يسمّى الحبل سببا حتّى يكون أحد طرفيه معلّقا بالسقف ونحوه
فقوله: «وصف»: أيْ معنى، وذلك احتراز من الذوات؛ فإنَّها لا تكون أسبابًا.
وقوله: «ظاهر»: احتراز من الوصف الخفي؛ فإنَّه لا يصلح أَنْ يكون معرفًا، فلا يكون سببًا.
ومنه سمي الحبل سبباً، قال تعالى: {فَلْيَمْدُدْ بِسَبَبٍ إِلَى السَّمَاءِ} ومنها أيضاً قوله تعالى: {فَلْيَرْتَقُوا فِي الأَسْبَابِ}
وقول فرعون: {لَعَلِّي أَبْلُغُ الأَسْبَابَ * أَسْبَابَ السَّمَوَاتِ} يعني: الوسائل التي يصعد بها.
ثانيا: تعريف السبب اصطلاحا : عُرّف بعدّة تعريفات أهمّها:
١ . ما يلزم من وجوده الوجود، ومن عدمه العدم لذاته
٢ . إنّه الوصف الظاهر المنضبط الذي دلّ السَّمعُ على كونه معرفا للحكم الشرعي، كجعل دلوك الشمس معرفا لوجوب الصلاة
وأورد عليه: أنّه يخصّ السبب الشرعي دون العقلي والعادي
المطلب الثاني: تعريف النزول في اللغة والاصطلاح.
أولا. النُّزول في اللغة : الحلول، وقد نَزَلَهم ونَزَل عليهم ونَزَل بهم يَنْزل نُزُولاً ومَنْزَلاً و مَنْزِلاً، بالكسر شاذ . وتَنَزَّله وأَنْزَله ونزَّله بمعنىً؛ قال سيبويه: وكان أَبو عمرو يفرُق بين نَزَّلْت وأَنْزَلْت ولم يذكر وجهَ الفَرْق . وأَنزَله غيرُه واستنزله بمعنى، ونزَّله تنزيلاً، والتنزيل أَيضاً : الترتيبُ . والتنزُّل : النُّزول في مُهْلة .
قال ابن فارس: «النون والزاء واللام كلمة صحيحة تدل على هبوط شيء ووقوعه، ونزل عن دابته نزولاً، ونزل المطر من السماء نزولاً»
النزول : في لغة العرب هو إتيان شيء ومجيؤه من علو إلى سفل، يقال: نزل الراكب عن دابته، والرجل من علو إلى سفل، وأنزلت الناقة: إذا نزل اللبن من ضرعها، وهكذا

المبحث الثاني: اسباب النزول في الفكر الاسلامي
إذ كان القرآن ينزل نجوما، و في فترات متفاصلة بعضها عن بعض، و لمناسبات شتى كانت تستدعي نزول آية أو آيات تعالج شأنها، فقد اصطلحوا على تسمية تلكم المناسبات بأسباب النزول أو شأن النزول– على فرق بينهما– و هو علم شريف، و في نفس الوقت خطير يمسّ التنزيل في صميم معناه، و يهدي المفسّر المسترشد و الفقيه المستنبط الى حيث سواء السبيل.
و استيفاء هذا البحث يقتضي النظر في مسائل: قيمة هذه المعرفة و فائدته في مجال الفقاهة و التفسير! .. و كيف الاهتداء الى معرفة أسباب النزول؟ ..
و هل هناك فرق بين قولهم: سبب النزول، أو شأن النزول؟. و الفرق بين التنزيل و التأويل، و كذا ظهر الآية و بطنها في مصطلح السلف! .. و ما معنى قولهم: نزلت الآية في كذا؟ .. و هل يجب في الناقل الأوّل للسبب أن يكون حاضر المشهد؟ .. و أنّ العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص المورد! .. و أنّ القرآن نزل بإياك أعني و اسمعي يا جارة .. و انّه يجري كما تجري الشمس و القمر! ..
و كيف الاهتداء الى معالم القرآن؟ ... و ما هي الوسائل المستعملة في هذا السبيل؟ ... و نحو ذلك من أبحاث عامّة و شاملة ..
قيمة هذه المعرفة:
لمعرفة شأن النزول دورها الخطير في فهم معاني القرآن الكريم و حلّ معضلات التفسير في كلا مجالي الأصول و الفروع .. إنّها ترفع النقاب عن وجوه كثير من الآيات، نزلت لتعالج مشكلة في وقتها، لكنها في نفس الوقت ذات وجه عامّ

تعالج مشاكل الامّة عبر الحياة .. و ربّما كان الوقوف على الحادثة الأولى و المناسبة الأولى التي استدعت نزولها، من خير الوسائل لكشف الإبهام عن وجه الآية، إذ فيها الإشارة لا محالة الى تلك الواقعة بالذات ...

قال الواحدي: لا يمكن معرفة تفسير الآية دون الوقوف على قصّتها و بيان سبب نزولها ... و جعل السيوطي من فوائد معرفة أسباب النزول، الوقوف على المعنى و إزاحة الإشكال عن وجه الآية .. الأمر الذي لا محيد عنه بعد أن كانت الآية مرتبطة بالحادث المستدعي للنزول و ناظرة إليه ..

قال القشيري: بيان سبب النزول طريق قويّ في فهم معاني الكتاب العزيز . و لذلك شواهد في التنزيل:

قال تعالى: «إِنَّ الصَّفا وَ الْمَرْوَةَ مِنْ شَعائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوِ اعْتَمَرَ فَلا جُناحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِما ..] فقد أشكل على بعض المفسّرين هذا التعبير «فَلا جُناحَ عَلَيْهِ ...» لأنّه لرفع الإثم و ليس للإلزام، فالآية تكون دالة على جواز السعي بين الصفا و المروة لا الوجوب، مع انّه إجماعي.

لكن اذا ما عرفنا سبب نزولها، لم يبق مجال لهذا الإشكال.

و ذلك أنّ مراسيم الحجّ و الاعتمار كانت معهودة منذ العهد الجاهلي غير أنّ العرب كانوا قد لوّثوا من هذه المشاعر ببدع أبدعوها، من ذلك أنّهم كانوا قد وضعوا على الصفا صنما على صورة رجل يقال له «أساف»، و على المروة صنما آخر على صورة امرأة يقال لها «نائلة»، زعموا أنّهما زنيا في الكعبة فمسخهما الله حجرين، فوضعا على الجبلين ليعتبر بهما .. فلمّا طالت المدّة عبدتهما العرب جهلا

و سفها. فكانوا إذا طافوا بينهما مسحوهما تبرّكا ..

ثمّ لمّا جاء الإسلام و كسرت الأصنام، تحرّج المسلمون عن الطواف بينهما، زعما انّه كان من بدع الجاهلية تقربا الى الصنمين .. فنزلت الآية لترفع هذه الشبهة عن أذهان المسلمين

قال الإمام الصادق (عليه السلام): كان المسلمون يرون أنّ الصفا و المروة ممّا ابتدع أهل الجاهلية، فأنزل الله هذه الآية و روي عنه أيضا: أنّ ذلك كان في عمرة القضاء. و ذلك أنّ رسول الله (صلى الله عليه و آله) كان قد شرط عليهم أن يرفعوا أصنامهم، فتشاغل رجل من أصحابه حتى اعيدت الأصنام، فجاءوا الى رسول الله (صلى الله عليه و آله) فسألوه عن ذلك، و قيل له أنّ فلانا لم يطف تحرّجا لما قد اعيدت الأصنام ..

فأنزل الله هذه الآية ..

*** و قال تعالى: «لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَ عَمِلُوا الصَّالِحاتِ جُناحٌ فِيما طَعِمُوا إِذا مَا اتَّقَوْا وَ آمَنُوا وَ عَمِلُوا الصَّالِحاتِ ثُمَّ اتَّقَوْا وَ آمَنُوا ثُمَّ اتَّقَوْا وَ أَحْسَنُوا وَ اللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ»

قد يزعم زاعم أن لا بأس بتناول الخمرة إذا قوي إيمان الرجل و صلح عمله، فإنه لا يضرّه شرب المسكر قليلا .. هكذا كان يزعم عمرو بن معدي كرب كما قيل و قيل: هو قدّامة بن مظعون

سوى أنّ الآية نزلت فيمن سلفت منه هذه الشنيعة المنكرة ثم تاب و آمن و عمل صالحا ثم اهتدى، فقد عفا الله عما سلف.

و قال تعالى: «وَ لَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِها وَ لكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقى وَ أْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوابِها وَ اتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ»

فقد خفي وجه ارتباطها مع صدر الآية «يَسْئَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَواقِيتُ لِلنَّاسِ وَ الْحَجِّ». كما خفي المقصود من هذا الاستنكار على صنيع يبدو غريبا! أمّا إذا راجعنا سبب النزول: «أنّ الحمس و هي القبائل الستّ العربيّة كانت إذا احرمت امتنعت من الدخول الى الخباء أو البيوت إلّا من ظهورها، فينقبون في مؤخرتها نقبا يدخلون و يخرجون منه ..» ... و بذلك يرتفع الإبهام بكلا جانبيه.

*** و قال تعالى: «إِنَّمَا النسيء زِيادَةٌ فِي الْكُفْرِ يُضَلُّ بِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا يُحِلُّونَهُ عاماً وَ يُحَرِّمُونَهُ عاماً لِيُواطِؤُا عِدَّةَ ما حَرَّمَ

اللَّهُ فَيُحِلُّوا ما حَرَّمَ اللَّهُ زُيِّنَ لَهُمْ سُوءُ أَعْمالِهِمْ ...»

كانت العرب تدين بحرمة الشهور الأربعة امتدادا لملة إبراهيم (عليه السلام). لكنّهم ربّما كان يشقّ عليهم المكث طول ثلاثة أشهر لا يغزون، أو ربّما كانت الحرب على ساق فيهل أحد الأشهر الحرم، و كان يصعب عليهم ترك القتال .. و لذلك كانوا ينسئون ذلك الشهر الى وقت آخر ليستمرّوا في النهب و الغزو و سفك الدماء ..

و هكذا كانوا ينسئون بمراسم الحج لتتوافق مع فصل الربيع كلّ عام، و كان قد وافق الحجّ قبل حجّة الوداع ذا القعدة، فلمّا حجّ النبيّ (صلى اللّه عليه و آله) في

القابل، قال في خطبته: «ألا و إنّ الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق اللّه السماوات و الأرض، السنة اثنا عشر شهرا منها أربعة حرم، ثلاثة متواليات ذو القعدة و ذو الحجّة و المحرم، و رجب الذي بين جمادى و شعبان ...» أراد صلّى اللّه عليه و آله أنّ الأشهر الحرم رجعت الى مواضعها و عاد الحجّ الى ذي الحجة، و بطل النسيء .

الطريق الى معرفة أسباب النزول

لمعرفة الصحيح من أسباب النزول طرق معهودة تعارف عليها أهل الاصطلاح، من تصحيح الإسناد أو استفاضة النقل أو تواتره، ممّا يقطع معه من صحّة الحادثة. لكن هناك وسيلة أخرى لعلّها أدقّ و أوفق للاعتبار و أكثر اطّرادا مع ضوابط دراسة التاريخ: أن يكون المأثور من شأن النزول مما يرفع الإبهام عن وجه الآية تماما و يحلّ مشكلة تفسيرها على الوجه الأتمّ.

على قيد أن لا يكون مخالفا لضرورة دين أو متنا فرا مع بديهة العقل الرشيد.

الأمر الذي يكفي بنفسه شاهد صدق على صحّة الحديث أيّا كان الإسناد.

و ممّا يجدر التنبّه له في هذا الباب، أنّ الطابع الغالب على أحاديث شأن النزول، هو الضعف و الجهالة و الإرسال، فضلا عن الوضع و الدّس و التزوير ...

هكذا جاء في وصف الائمة:

قال الإمام بدر الدين الزركشي: يجب الحذر من الضعيف فيه و الموضوع، فإنّه كثير. قال الميموني: سمعت الإمام أحمد بن حنبل يقول: «ثلاث ليس لها أصول- أو لا أصل لها-: المغازي، و الملاحم، و التفسير». أي لا أصل لها معتمدا عليه. قال المحقّقون من أصحابه: يعني أنّ الغالب، انها ليس لها أسانيد صحاح متّصلة الإسناد ... و إلّا فقد صحّ من ذلك كثير ...

قال جلال الدين السيوطي: الذي صحّ من ذلك قليل جدّا، بل أصل المرفوع منه (أي المتّصل الإسناد) في غاية القلّة ... و قد ذكر السيوطي في نهاية الكتاب ما لا يبلغ على الثلاثمائة حديث مرفوع، ما بين ضعيف و سقيم و معضل ... و الباقي مرسل لا حجيّة فيه إطلاقا .

الأمر الذي يعود لومه على السلف تساهلهم بأمر ضبط الحوادث، و من ثمّ فإنّ رصيدنا اليوم بهذا الشأن ضئيل للغاية، و لا يفي بحاجة التفسير في سوى القليل.

هذا الواحدي عمد الى جمع الشوارد من أسباب النزول، فلم يمكنه التحرّز عن الضعاف و المجاهيل و ما لا حجيّة فيه. مثلا نراه يروي كثيرا عن ابن عباس عن طريق الكلبي عن أبي صالح .. قال جلال الدين السيوطي: و أوهى طرق التفسير طريق الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس. فان انضمّ الى ذلك رواية محمد بن مروان السدّي الصغير، فهي سلسلة الكذب .. و كثيرا ما يخرج منها الثعلبي و الواحدي ..

و قال- عند قوله تعالى: «وَ إِذا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قالُوا آمَنَّا ..» : أخرج الواحدي و الثعلبي من طريق السدّي عن الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس، قال: نزلت هذه الآية في عبد اللّه بن ابي و أصحابه ... ثم قال: هذا الإسناد واه جدا، فإنّ السدّي الصغير كذاب و كذا الكلبي و أبو صالح ضعيف ..

و عند قوله تعالى: «إِنَّ اللَّهَ لا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا ما ..» قال: أخرج الواحدي من طريق عبد الغني بن سعيد

الثقفي ... و هو واه جدّا و في المطبوعة من نسخ أسباب النزول للواحدي تصحيف، ذكر الرواية عن عبد العزيز بن سعيد و ليس له ذكر في كتب التراجم .

و قوله: «وَ لِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَ الْمَغْرِبُ فَأَيْنَما تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ ...» نزلت ردا على اليهود في تعييرهم تحويل القبلة– كما تقدّم– قال السيوطي: ما ورد من الروايات بهذا المعنى إسنادها قويّ و المعنى يساعده أيضا فليعتمد . قال: و في الآية روايات اخر ضعيفة .. منها ما رواه الواحدي و غيره عن أشعث السّمان قال: و أشعث يضعّف في الحديث قال الذهبي: أشعث بن سعيد أبو الربيع السمان من الضعفاء، و قد تركه الدارقطني و غيره و ضعّفه أحمد و ابن معين و هذا جلال الدين السيوطي الناقم على الواحدي اعتماده المراسيل و المجاهيل نراه قد تورّط المناكير و ما خالف العقل و الشرع في موارد من اختياراته في شأن النزول من كتابه «لباب النقول».

[ثُمَّ فَعاقِبُوا بِمِثْلِ ما عُوقِبْتُمْ بِهِ وَ لَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ. وَ اصْبِرْ وَ ما صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَ لا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَ لا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِمَّا يَمْكُرُونَ. إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَ الَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ»

من طريق البيهقي عن أبي هريرة: أنّ النبي (صلى اللّه عليه و آله) وقف على حمزة حين استشهد باحد، و قد مثّل به. فقال: لأمثّلنّ بسبعين منهم مكانك. فنزل جبرائيل بهذه الآيات

قال: و أخرج الترمذي عن ابيّ ابن كعب، قال اصيب في أحد من الأنصار

عبد العزيز بن سعيد و ليس له ذكر في كتب التراجم ..

و قوله: «وَ لِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَ الْمَغْرِبُ فَأَيْنَما تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ ...» نزلت ردا على اليهود في تعييرهم تحويل القبلة– كما تقدّم– قال السيوطي: ما ورد من الروايات بهذا المعنى إسنادها قويّ و المعنى يساعده أيضا فليعتمد .. قال: و في الآية روايات اخر ضعيفة .. منها ما رواه الواحدي و غيره عن أشعث السّمان قال: و أشعث يضعّف في الحديث قال الذهبي: أشعث بن سعيد أبو الربيع السمان من الضعفاء، و قد تركه الدارقطني و غيره و ضعّفه أحمد و ابن معين *** و هذا جلال الدين السيوطي الناقم على الواحدي اعتماده المراسيل و المجاهيل نراه قد تورّط المناكير و ما خالف العقل و الشرع في موارد من اختياراته في شأن النزول من كتابه «لباب النقول».

مثلا يروي بشأن نزول قوله تعالى: «وَ إِنْ عاقَبْتُمْ فَعاقِبُوا بِمِثْلِ ما عُوقِبْتُمْ بِهِ وَ لَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ. وَ اصْبِرْ وَ ما صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَ لا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَ لا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِمَّا يَمْكُرُونَ. إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَ الَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ»

من طريق البيهقي عن أبي هريرة: أنّ النبي (صلى اللّه عليه و آله) وقف على حمزة حين استشهد بأحد، و قد مثّل به. فقال: لأمثّلنّ بسبعين منهم مكانك.

فنزل جبرائيل بهذه الآيات

قال: و أخرج الترمذي عن ابيّ ابن كعب، قال اصيب في أحد من الأنصار أربعة و ستون و من المهاجرين ستة منهم حمزة، و قد مثّلوا بهم. فقالت الأنصار:

لئن أصبنا منهم يوما مثل هذا لنربينّ عليهم ... فلمّا كان يوم فتح مكّة أنزل اللّه هذه الآيات ..

هذا مع العلم أنّ سورة النحل مكيّة، نزلت آياتها كلّها بمكة قبل الهجرة.

و قد ذكرنا ذلك فيما سبق.

هذا .. و قد أحسّ السيوطي نفسه بالوهن المذكور، و من ثمّ لجأ الى افتراض نزول الآيات ثلاث مرات: قبل الهجرة، و بعدها باحد، ثمّ يوم الفتح بمكة ..

و يزيد في الطين بلّة، وجود أمثال هذه الغرائب في المدوّنات الحديثية الكبرى أمثال البخاري و مسلم و غيرهما ممّا زعمه القوم أصح كتب الحديث، لكنّها رغم هذا الزعم مليئة بهكذا أساطير لا تلتئم مع قدسية الإسلام.

و قد أسبقنا الحديث عن اسطورة الغرانيق، و قصة ابن نوفل، ممّا صحّحه القوم، و هي تمسّ كرامة القرآن و قدسيّة

مقام النبوّة ... و إليك نموذجا آخر:

قال السيوطي: و أخرج الطبراني و ابن أبي شيبة في مسنده و الواحدي و غيرهم بسند فيه من لا يعرف، عن حفص بن ميسرة القرشي عن امّه عن امّها خولة و قد كانت خادم رسول الله (صلى الله عليه و آله) أنّ جروا دخل بيت النبي (صلى الله عليه و آله) فدخل تحت السرير فمات، فمكث النبيّ (صلى الله عليه و آله) أربعة أيام لا ينزل عليه الوحي، فقال: يا خولة، ما حدث في بيت رسول الله (صلى الله عليه و آله) جبرئيل ما يأتيني؟ فقلت في نفسي لو هيّأت البيت، فكنسته فأهويت بالمكنسة تحت السرير فأخرجت الجرو. فجاء النبي (صلى الله عليه و آله) و ترتعد لحياه، و كان إذا نزل عليه الوحي أخذته الرّعدة، فأنزل الله: «وَ الضُّحى– الى قوله – فَتَرْضى»

قال ابن حجر– في شرح البخاري– قصّة إبطاء جبرئيل بسبب وجود جرو كلب تحت سريره (صلى الله عليه و آله) و لم يشعر به مشهورة. لكن كونها سبب نزول الآية غريب، بل شاذّ مردود ..

قلت: هذه القصّة المزعومة مدنيّة، و السورة مكيّة بلا خلاف! غير أنّ الكذوب تخونه ذاكرته!!*** و أخرج الشيخان (البخاري و مسلم) عن المسيّب، قال: لمّا حضرت أبا طالب الوفاة دخل عليه النبيّ (صلى الله عليه و آله) و عنده أبو جهل و عبد الله بن أبي اميّة، فقال النبيّ (صلى الله عليه و آله): أي عمّ قل: لا إله إلّا الله، أحاجّ لك بها عند الله .. فقال: أبو جهل و عبد الله: يا أبا طالب، أ ترغب عن ملّة عبد المطلب؟

فقال النبيّ (صلى الله عليه و آله) لاستغفرنّ لك ما لم أنه عنك .. فنزلت «ما كانَ لِلنَّبِيِّ وَ الَّذِينَ آمَنُوا أَنْ يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَ لَوْ كانُوا أُولِي قُرْبى مِنْ بَعْدِ ما تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُمْ أَصْحابُ الْجَحِيمِ»

و يفنّد هذه المزعومة، بل المكذوبة المفتعلة، أنّ أبا طالب رحمه الله مات قبل الهجرة بثلاث سنين، و كان عضدا قويّا لرسول الله (صلى الله عليه و آله) أمّا آية براءة فإنّها نزلت في سنة التسع من الهجرة، أي بعد وفاة أبي طالب باثنتى عشرة سنة .. هذا فضلا عن الدلائل الوفيرة على إسلام أبي طالب، ذكرناها في محالها المناسب .. و لا يقول بكفره إلّا ذوو الأحقاد على الإسلام و المسلمين أحقاد بدر و حنين.! و قد لجأ السيوطي الى افتراض نزول الآية مرّتين و اسبقنا الكلام عن هذه الآية فيما قيل من استثناء آيات مكيّة من سورة براءة المدنيّة.

*** و أخرج البخاري عن عمر بن الخطاب، قال: لما توفي عبد الله بن أبي سلول، جاء ابنه الى رسول الله (صلى الله عليه و آله) فسأله أن يعطيه قميصه يكفّن فيه أباه فأعطاه، ثم سأله أن يصلي عليه، فقام رسول الله (صلى الله عليه و آله) ليصلي عليه. قال عمر: فأخذت ثوبه و قلت: تصلّي عليه، و قد نهاك ربّك أن تصلي عليه؟! فقال رسول الله (صلى الله عليه و آله): إنّما خيّرني الله فقال «اسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِنْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ ..» و سأزيد على السبعين .. قال: إنّه منافق. قال: فصلّى عليه رسول الله (صلى الله عليه و آله) فأنزل الله: «وَ لا تُصَلِّ عَلى أَحَدٍ مِنْهُمْ ماتَ أَبَداً وَ لا تَقُمْ عَلى قَبْرِهِ» قال عمر: فعجبت بعد من جرأتي على رسول الله ... قلت: «وَ لَقَدْ صَدَّقَ عَلَيْهِمْ إِبْلِيسُ ظَنَّهُ فَاتَّبَعُوهُ»

كيف يظنون بنبيّ الإسلام جهله– و العياذ بالله– بأحكام الإسلام، فيحاولوا اختلاق منقبة لابن الخطاب، و إن كانت قد تستدعي الحطّ من قداسة رسول الله (صلى الله عليه و آله) و المنقصة من كرامته. بل سوّلت لهم انفسهم امرا، فصبر جميل، و الله المستعان على ما يصفون ..

أوّلا: النبيّ (صلى الله عليه و آله) معصوم، و كلّ أفعاله و أقواله و حتى تقريره، سنّة متّبعة، ليس لأحد– على الاطلاق– أن يعارضه فيأمره أو ينهاه ممّا يرتبط بأمر الشريعة .. إن هذا إلّا فضول و خروج عن الطاعة و الاستسلام و معاكسة صريحة مع قوله تعالى: «لَقَدْ كانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَ الْيَوْمَ الْآخِرَ» و من ثمّ حاول أئمّة. النقد و التمحيص إنكار هذه الرواية. و قالوا: هذا وهم من الرواة .. و علّلوا ذلك بأنّه يستلزم أن يكون عمر قد اجتهد مع وجود النصّ ...

و حاول ابن حجر تصحيح الخبر و الرّد على هؤلاء، لكنه أتى بما يزيد في الطين بلّة، و في الطنبور نغمة .. انظر

الى سفاسفه:

يقول: زعم غير هؤلاء أنّ عمر اطّلع على نهي خاصّ في ذلك. و قال القرطبي: لعلّ ذلك وقع في خاطر عمر، فيكون من قبيل الإلهام .. و يحتمل أن يكون فهم ذلك من نهي الاستغفار ... قال ابن حجر: و ما قاله القرطبي أقرب ... لأنّه لم يتقدم نهي عن الصلاة على المنافقين ... بدليل أنّه قال في آخر الحديث: فأنزل الله «و لا تصلّ على أحد منهم مات أبدا»؟! و ثانيا: كيف علم عمر أنّ الصلاة على المنافق محرّمة في الشريعة، و لم تنزل بتحريمها آية بعد- كما نبّه عليه ابن حجر- أ فهل يجوز أن يلهم عمر بما لا يعرفه مبلّغ الشريعة.؟! و قد حاول ابن حجر محاولة اخرى في حل هذه المشكلة الثانية بما زاد و هنا في وهن و ابتعادا عن الحقيقة أكثر.

فقد أخرج عن ابن مردويه: أنّ عمر قال له (صلى الله عليه و آله): أ تصلّي عليه و قد نهاك الله أن تصلّي عليه! فقال له النبيّ (صلى الله عليه و آله): أين؟ قال: قال: «اسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ

قال ابن حجر: فكان عمر قد فهم من هذه الآية ما هو الأكثر الأغلب من لسان العرب، من أنّ «أو» ليست للتخيير، بل للتسوية، في عدم الوصف المذكور .

قال: و فهم عمر أيضا من قوله تعالى: «سَبْعِينَ مَرَّةً» أنّها للمبالغة، و أنّ العدد المعيّن لا مفهوم له، بل المراد نفي المغفرة لهم و لو كثر الاستغفار، فيحصل من ذلك النهي عن الاستغفار، فأطلقه .

و فهم أيضا أنّ المقصود الأعظم من الصلاة على الميّت طلب المغفرة للميّت و الشفاعة له، فلذلك استلزم عنده النهي عن الاستغفار ترك الصلاة .. قال:

و لهذه الامور استنكر على النبيّ (صلى الله عليه و آله) إرادة الصلاة على عبد الله بن ابيّ .

قال: هذا تقرير ما صدر عن عمر، مع ما عرف من شدّة صلابته في الدين ...

يا للعجب من عقليّة ابن حجر، كيف يتصوّر من عمر عملاقا في فهم قضايا الدين و الوقوف على مزايا اللغة، ممّا غفل عنه مثل رسول الله (صلى الله عليه و آله) الذي هو مبلّغ الشريعة و أفصح من نطق بالضاد؟! أمثل من لا يعرف الأبّ من القتّ و يجهل الكثير من الآداب و السنن يقوم بتأنيب ناموس الشريعة و صميم العربيّة الفصحاء؟! إن هذا إلّا و هم ناشئ عن عصبيّة عمياء اعاذنا الله منها!***

و بعد .. فإذ قد عرفت قيمة ما أسند من روايات أسباب النزول الواردة في أهم الكتب الحديثيّة، فكيف بالمقطوع و المرسل و المجهول .. الأمر الذي ينبؤك عن أصالة ما لدينا من صحاح الروايات في هذا الباب ... و قد صحّ كلام الإمام أحمد: ثلاثة ليس لها أصل معتمد: المغازي و الملاحم و التفسير ..

هذا السيوطي يخرّج لقوله تعالى: «فَأَيْنَما تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ» خمسة أوجه: الأوّل: إنّه في تحويل القبلة و ارتياب اليهود في ذلك. عن ابن جرير و ابن أبي حاتم من طريق علي بن أبي طلحة عن ابن عباس.

الثاني: أن تصلي حيثما توجّهت به راحلتك. أخرجه الحاكم و غيره عن ابن عمر.

الثالث: إنّه كان في سفر ليلة ظلماء فصلّى كلّ رجل على حياله لا يدرون اين وجه القبلة. أخرجه الترمذي من حديث عامر بن ربيعة. و كذا الدارقطني من حديث جابر.

الرابع: لمّا نزلت «ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ» قالوا: الى أين؟ فنزلت.

أخرجه ابن جرير عن مجاهد

الخامس: عن قتادة أنّ النبيّ (صلى الله عليه و آله) قال: إنّ أخا لكم قد مات فصلّوا عليه، فقالوا: إنّه كان لا يصلي الى القبلة .. فنزلت ..

قال السيوطي- تعقيبا على ذلك-: فهذه خمسة أسباب مختلفة، و أضعفها الأخير لإعضاله. ثم ما قبله لإرساله. ثم الثالث لضعف رواته. و الثاني صحيح لكنه قال: قد أنزلت في كذا، و لم يصرّح بالسبب. و الأوّل صحيح الإسناد و صرّح فيه بذكر السبب فهو المعتمد .

سبب النزول أو شأن النزول:

ما هو الفارق بين قولهم: «سبب النزول» أو «شأن النزول»؟

إن كانت هناك مشكلة حاضرة، سواء أكانت حادثة أبهم أمرها، أم مسألة خفي وجه صوابها، أم واقعة ضلّ سبيل مخرجها، فنزلت الآية لتعالج شأنها و تضع حلا لمشكلتها، فتلك هي أسباب النزول، أي السبب الداعي و العلة الموجبة لنزول قرآن بشأنها.

و هذا أخصّ من قولهم: «شأن النزول». لأنّ الشأن أعمّ موردا من السبب- في مصطلحهم- بعد أن كان الشأن يعني: الأمر الذي نزل القرآن- آية أو سورة- لتعالج شأنه بيانا و شرحا أو اعتبارا بمواضع اعتباره. كما في أكثريّة قصص الماضين و الإخبار عن امم سالفين، أو عن مواقف أنبياء و قدّيسين، كانت مشوهة و كادت تمسّ من كرامتهم أو تحط من قدسيتهم، فنزل القرآن ليعالج هذا الجانب، و يبيّن الصحيح من حكاية حالهم و الواقع من سيرتهم بما يرفع الإشكال و الإبهام، و ينزّه ساحة قدس أولياء الله الكرام.

و عليه فالفارق بين السبب و الشأن- اصطلاحا- أنّ الأول يعني مشكلة حاضرة لحادثة عارضة. و الثاني مشكلة أمر واقع، سواء أكانت حاضرة أم غابرة. و هذا اصطلاح و لا مشاحّة فيه ..

*** و قولهم: نزلت في كذا .. أعمّ، قد يراد السبب العارض، و قد يراد شأن أمر واقع في الغابر .. و أحيانا يراد بيان حكم و تكليف شرعي دائم .. قال الزركشي: و قد عرف من عادة الصحابة و التابعين أنّ أحدهم إذا قال: نزلت هذه الآية في كذا .. فإنّه يريد بذلك أنّ هذه الآية تتضمّن هذا الحكم، لا أنّ هذا كان السبب في نزولها .. إلّا أنّ السيوطي خصّ أسباب النزول بالنوع الأوّل، و رفض أن يكون بيان قصّة سالفة سببا لنزول سورة أو آية قرآنيّة، و من ثم اعترض على الواحدي- في أسباب النزول- قوله: نزلت سورة الفيل في قصة أصحاب أبرهة الذي جاء لهدم الكعبة .

قال: و الذي يتحرّر في سبب النزول أنّه ما نزلت الآية أيام وقوعه، ليخرج ما ذكره الواحدي في سورة الفيل من أنّ سببها قصة قدوم الحبشة، فإنّ ذلك ليس من أسباب النزول في شيء، بل هو من باب الإخبار عن الوقائع الماضية، كذكر قصة قوم نوح و عاد و ثمود و بناء البيت و نحو ذلك .. .. مع أنّ الواحدي لم يصرّح بالسبب، بل ذكر أنّها نزلت في قصة أصحاب الفيل .

و لا وجه لما تضايق السيوطي على نفسه و على الآخرين، بعد أن كان المصطلح على دواعي النزول هي المناسبات المقتضية لنزول قرآن، سواء أكانت حادثة واقعة، أم اختلافا في مسألة شرعيّة فرغيّة أو عقائديّة، أم قصّة غابرة كانت ذات عبرة أو موضع اختلاف، فأراد الله تعالى تحريرها و تهذيبها و تطهير ساحة قدس أوليائه الكرام .

التنزيل و التأويل

سأل الفضيل بن يسار الإمام أبا جعفر الباقر (عليه السلام) عن الحديث المعروف «ما في القرآن آية إلّا و لها ظهر و بطن»

فقال (عليه السلام): «ظهره تنزيله و بطنه تأويله. منه ما قد مضى و منه ما لم يكن، يجري كما تجري الشمس و القمر ...» و قال (عليه السلام): «ظهر القرآن الذين نزل فيهم، و بطنه الذين عملوا بمثل أعمالهم ...»

ذلك أنّ للآية وجها مرتبطا بالحادثة الواقعة- التي استدعت نزولها- و وجها آخر عاما تكون الآية بذلك دستورا كليّا يجري عليه المسلمون أبديا، و كما أنّ الآية عالجت- بوجهها الخاصّ- مشكلة حاضرة، فإنّها- بوجهها العام- سوف تعالج مشاكل الامة على مرّ الأيام ..

قال الإمام أبو جعفر (عليه السلام): «و لو أنّ الآية نزلت في قوم ثم مات اولئك القوم ماتت الآية لما بقي من القرآن شيء و لكن القرآن يجري أوّله على آخره ما دامت السماوات و الأرض. و لكلّ قوم يتلونها، هم منها من خير أو شرّ»

نعم، انّ الحكمة في نزول آية أو سورة، ليست بالتي تقتصر على معالجة مشاكل حاضرة، و ليست دواء وقتيّا لداء

عارض وقتي .. إذن تنتفي فائدتها بتبدّل الأحوال و الأوضاع .. بل القرآن، في جميع آية و سوره، نزل علاجا لمشاكل امّة بكاملها في طول الزمان و عرضه .. و الى ذلك يشير قولهم (عليهم السلام): «نزل القرآن بإيّاك أعني و اسمعي يا جارة»

و هذا الوجه العامّ للآية، هو ناموسها الأكبر، الكامن وراء ذلك الوجه الخاصّ، و إنّما يلقي بأضوائه على الآفاق من وراء ذلك الستار الظاهري، و تنبعث أنواره من ذلك البطن الكامن وراء هذا الظهر ..

و هذا من اختصاص القرآن في بيان مقاصده من الوجهين الخاص و العام، و من ثم فإنّ له تنزيلا (الذين نزل فيهم) و تأويلا (الذين عملوا بمثل أعمالهم). و ذلك ظهره و هذا بطنه .. غير أنّ الوقوف على تأويل القرآن و فهم بطون الآيات، انّما هو من اختصاص الراسخين في العلم، ممّن ثبتوا على الطريقة فسقاهم ربهم ماء غدقا ..

و من ثم قال الإمام أبو جعفر– بعد أن تلا الآية–: «نحن نعلمه» أي التأويل و في رواية اخرى: «تعرفه الائمّة»

*** قال تعالى: «وَ لِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَ الْمَغْرِبُ فَأَيْنَما تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ واسِعٌ عَلِيمٌ»

هذه الآية نموذج من الآيات ذوات الوجهين، لها تنزيل و لها تأويل، ظهر و بطن، و إنّما يعلم سرّها الكامن العامّ اولوا البصائر في الدين الائمّة المعصومون (عليهم السلام)

هذه الآية تبدو– في ظاهرها– متعارضة مع آيات توجب التوجّه في الصلاة شطر المسجد الحرام . و لكن مع ملاحظة سبب النزول، و إنّه دفع لشبهة اليهود و رفع لارتيابهم في تحويل القبلة، يتبيّن أن لا معارضة، و يرتفع الإبهام عن وجه الآية ... ذلك أنّ الاستقبال في الصلاة و العبادات أمر اعتباري محض، ينوط باعتبار صاحب الشريعة في مصالح يراها مقتضية حسب الأحوال و الأوضاع، و ليس وجه الله محصورا في زاوية القدس الشريف أو الكعبة المكرّمة .

و بذلك تنحلّ مشكلة الآية و ترتفع إبهامها، و أن ليس ترخيصا في الاتجاه بسائر الجهات

هذا .. و قد فهم الأئمة (عليهم السلام) أمرا آخر أيضا، استخرجوه من باطن الآية، حيث تأويلها المستمرّ ... و أنّها تعني جواز التطوّع بالنوافل الى حيث توجّهت به راحلتك ... أو اشتبهت القبلة، فتصلّي الى أي الجهات شئت ..

هكذا وجدنا صراحة الروايات الواردة عن أئمّة أهل البيت (عليهم السلام)

قال سيّدنا الطباطبائي (قدس سره): إنّك إذا تصفّحت كلمات الأئمة (عليهم السلام) في عموم القرآن و خصوصه، و مطلقه و مقيّده، لوجدت كثيرا ما، استفادة حكم من عموم الآية، ثم استفادة حكم آخر مع ملاحظة خصوصها فقد يستفاد «الاستحباب» من الآية من وجه عمومها، و «الوجوب» من وجهها الخاصّ، و هكذا «الحرمة» و «الكراهة» من الوجهين للآية بذاتها .

قال: و على هذا المقياس تجد اصولا هي مفاتيح لكثير من مغالق الآيات، إنّما تجدها في كلماتهم (عليهم السلام) لا غيرهم .. قال: و من هنا يمكنك أن تستخرج من لباب كلامهم في المعارف القرآنية قاعدتين أساسيّتين

الأولى: انّ كلّ عبارة من عبارات الآية الواحدة، فإنّها لوحدها تفيد معنى و تلقي ضوء على حكم من أحكام الشريعة .. ثم هي مع العبارة التالية لها، تفيد حكما آخر، و مع الثالثة حكما ثالثا .. و هكذا دواليك .

مثلا قوله تعالى: «قُلِ اللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ» فقوله

«قُلِ اللَّهُ» جملة تامّة الإفادة ... و هي مع قوله: «ثُمَّ ذَرْهُمْ» أيضا كلام آخر هو تام. و مع «فِي خَوْضِهِمْ» .. و كذا مع «يَلْعَبُونَ» كلا كلام ذو فائدة تامّة ..

و اعتبر نظير ذلك في كلّ آية شئت من آيات القرآن .

الثانية: انّ القصّتين أو المعنيين إذا اشتركا في جملة أو نحوها، فهما راجعان الى مرجع واحد

قال: و هاذان سرّان، تحتهما أسرار. و الله الهادي ..

و قوله تعالى: «وَ أَنَّ الْمَساجِدَ لِلَّهِ فَلا تَدْعُوا مَعَ اللَّهِ أَحَداً» قيل: نزلت بشأن الجنّ استأذنوا رسول الله (صلى الله عليه و آله) أن يشهدوا مسجده .. و قد كان صعبا عليهم و هم منتشرون في فجاج الأرض .. فنزلت: انّ كلّ موضع

من الأرض فهو مسجد لله يجوز التعبّد فيه .. سوى أنّه يجب الإخلاص في العبادة في أيّ مكان كانت .. و هكذا روي عن سعيد بن جبير هذا إذا أخذت «المساجد» بمعنى «المعابد»: أمكنة العبادة . و ربّما فسّرت بمعنى المصدر، و أنّ العبادات بأسرها خاصّة بالله تعالى لا يجوز السجود لغيره .. روي ذلك عن الحسن. و قال جمع من المفسّرين كسعيد بن جبير و الزجّاج و الفراء: إنّما المواضع السبعة حالة السجود، و هي لله، إذ هو خالقها و الذي أنعم بها على الإنسان فلا ينبغي أن يسجد بها لأحد سوى الله تعالى

و بهذا المعنى الأخير أخذ الإمام أبو جعفر محمد بن علي الجواد (عليه السلام) حينما سأله المعتصم العباسي عن هذه الآية، فقال: هي الاعضاء السبعة التي يسجد عليها .

و كان هذا الحادث في قصّة سارق جيء به الى مجلس المعتصم، فاختلف الفقهاء الحضور في موضع القطع من يده .. فكان من رأي الإمام (عليه السلام) أن يقطع من مفصل الاصابع .. و لمّا سأله المعتصم عن السبب، أجاب بأن راحة الكفّ، هي إحدى مواضع السجود السبعة، و أنّ المساجد لله فلا تقطع

و هكذا، و بهذا الاسلوب البديع استنبط (عليه السلام) من تعبير القرآن دليلا على حكم شرعيّ كان حلّا قاطعا لمشكلة الفقهاء حلا أبديّا ..

و هذا من بطن القرآن و تأويله الساري مع كلّ زمان. تعرفه الأئمة، إمام كلّ عصر حسب حاجة ذلك العصر. قال الإمام الصادق (عليه السلام): «إنّ للقرآن تأويلا، فمنه ما قد جاء و منه ما لم يجيء فإذا وقع التأويل في زمان إمام من الائمّة عرفه إمام ذلك الزمان»

قال الإمام أبو جعفر الباقر (عليه السلام): «ما يستطيع أحد أن يدّعي أنّ عنده جميع القرآن كلّه ظاهره و باطنه غير الأوصياء»

و قال الصادق (عليه السلام): «و الله، إنّي لأعلم كتاب الله من أوّله الى آخره كأنّه في كفّي. فيه خبر السماء و خبر الأرض و خبر ما كان و خبر ما هو كائن. فيه تبيان كلّ شيء- كما قال تعالى-»

هل يجب حضور ناقل السبب؟

ذكر الواحدي أنّه لا يحلّ القول في أسباب النزول، إلّا بالرواية و السماع ممّن شاهدوا التنزيل و وقفوا على الأسباب و بحثوا عن علمها .

و هذا الاشتراط إنّما هو من أجل الاستيثاق بأنّ ما ينقله حكاية عن حسّ مشهود، لا أنّه من اجتهاد أو تخرّص بالغيب. و من ثمّ من عرفناه صادقا في لهجته، ثقة في إخباره، حذرا واعيا يتجنّب الحدس و التخمين، و لا يخبر إلّا عن علم، و لا يروي إلّا عن يقين .. فإنّ مثله مصدّق و لو كان غائب المشهد .. و من ثم نعتمد قول خيار الصحابة .. و لو لم يصرّح بحضوره المشهد، و كذا إخبار التابعين لهم بإحسان، و من بعدهم من أئمّة صادقين ..

و لنفس السبب نعتمد أقوال أئمّتنا المعصومين بشأن تفسير القرآن، تنزيله و تأويله، لأنّهم أعرف الخلق بعلوم القرآن ظاهره و باطنه، سوى أنّ المهمّ هو العلم بصحّة الإسناد إليهم أو تواتر النقل و قليل ما هو ..

العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص المورد:

هذه قاعدة اصوليّة مطّردة في جميع أحكام الشريعة المقدّسة، فما يصدر من منابع الوحي و الرسالة بشأن بيان أحكام الله و تكاليفه للعباد، ليس يخصّ موردا دون مورد، و لم يأت الشرع لمعالجة حوادث معاصرة، و إنّما هو شرع للجميع .. الأمر الذي دعا بالفقهاء الى إلغاء الخصوصيات المورديّة و الأخذ بإطلاق الحكم، إن لفظيّا أو مقاميّا، حسب المصطلح.

هذا بالنسبة الى كافة أحكام الشريعة، سنّة و كتابا، و إن كان في الكتاب آكد. و قد عرفت صريح الروايات بهذا العموم في آيات القرآن. فكلّ ما في القرآن من أحكام و تكاليف واردة في الآيات الكريمة، فإنّما ينظر إليها الفقهاء

القيود الزمنية وتأثيرها على تدريس التربية الفنية في المدارس

م.م. علي حبيب عبعوب
وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة

المستخلص:
إنَّ التربية الفنية تعد الجانب المهم من التربية التي تهدف لبناء الشخصية عن طريق الفن، فالطالب لا يصبح نموه كاملا إلا إذا نمت لديه مفاهيم التذوق والاحساس بالجمال، ولتحقيق ذلك ينبغي إيجاد بيئة فنية، ومنهج فني يساعده في ذلك البناء حتي يفكر ويعي وينمو بعملياته العقلية والجسدية، ، فالتربية الفنية تهدف إلي نمو الفرد ورعايته، فهي وسيلة لصقل السلوك جماليا ومحاولة لبناء شخصية الفرد بصورة متكاملة من خلال قوام معرفي متنوع في أهدافه لإثراء الرؤية الفنية والجمالية للمتعلم، وتنمية تفكيره البصري، واكسابه قيم ومفاهيم متحضرة، الا اننا نلاحظ ان هناك نوع من التهميش للوقت المخصص لمادة التربية الفنية مما قد يؤثر سلبا على مجريات الدرس ونتائجه المرجوة، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن القيود الزمنية وتأثيرها على تدريس التربية الفنية في المدارس ، وهكذا فقد اشتمل البحث الحالي على أربعة فصول :
الفصل الأول : تناول مشكلة البحث وأهميته والحاجة إليه ثم أهداف البحث وحدوده فضلاً عن تعريف مصطلحاته والدراسات السابقة.
اما الفصل الثاني : فقد اشتمل على الاطار النظري للبحث، اذ تناول مفهوم وأهداف التربية الفنية أهمية، التربية الفنية في تنمية شخصية الطالب، ونظام الحصص الدراسية وجدولة التربية الفنية، وتأثير التقييد الزمني على المعلم .
في حين اشتمل الفصل الثالث: على منهجية البحث واداة البحث واجراءاته، اذ استعرض الباحث مجتمع البحث وعيناته والادوات المستخدمة فيه، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة قوامها ٣٠ معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الفنية في مراحل التعليم الأساسي .
اما الفصل الرابع : فقد تضمن نتائج البحث ومناقشتها فضلاً عن التوصيات مختتما البحث بقائمة المراجع .
الكلمات المفتاحية :القيود الزمنية، التربية الفنية، المدارس.

Abstract:
Art education is an important aspect of education that aims to build character through art. A student›s development is not complete unless they develop a sense of taste and appreciation for beauty. To achieve this, an artistic environment and an artistic curriculum must be created to support this development, enabling them to think, understand, and develop their mental and physical processes. Art education aims to nurture and develop the individual. It is a means of refining aesthetic behavior and an attempt to build an individual›s personality in an integrated manner through a diverse body of knowledge, with the objectives of enriching the learner›s artistic and aesthetic vision, developing their visual thinking, and instilling civilized values and concepts. However, we note that there is a degree of marginalization of the time allocated to art education, which may negatively impact the course of the lesson and its desired outcomes. Therefore, the current study aims to uncover time constraints and their impact

on the teaching of art education. Thus, the current study includes four chapters:

Chapter One: Addresses the research problem, its importance, and the need for it, followed by the research objectives and limitations, as well as a definition of its terminology and previous studies.

Chapter Two comprises the theoretical framework of the research, addressing the concept and objectives of art education, its importance in developing the student›s personality, the class system and scheduling of art education, and the impact of time constraints on teachers.

Chapter Three covers the research methodology, research tools, and procedures. The researcher reviewed the research community, its samples, and the tools used. A questionnaire male and female art education ٣٠ was distributed to a sample of teachers in primary education.

Chapter Four includes the research results and discussion, as well as recommendations. The research concludes with a list of references

Keywords:time constraints, art education, schools.

الفصل الأول:

الاطار المنهجي للبحث:

مشكلة البحث:

رغم أهمية مادة التربية الفنية في تطوير المهارات التعبيرية والذوق الفني لدى الطالب، إلا أنها تواجه عدة تحديات داخل البيئة المدرسية، ومن أبرزها القيود الزمنية التي تؤثر سلبًا على جودة تدريسها. وتتمثل أبرز الإشكالات في الأسئلة التالية:

- هل تؤثر القيود الزمنية على جودة تدريس مادة التربية الفنية؟
- كيف تنعكس هذه القيود على أداء المعلم واستعداده للمادة؟
- كيف تؤثر قلة الوقت المخصص على تجربة الطالب الفنية؟
- هل تُعتبر مادة التربية الفنية مادة أساسية في النظام التعليمي؟
- كيف يؤدي تهميش المادة إلى ضعف التخطيط الزمني والمكاني داخل المدرسة؟
- ما الحلول الممكنة لتجاوز هذه القيود في البيئة المدرسية؟

أهمية البحث:

تمثل أهمية هذا البحث في كونه يتناول أحد الإشكاليات التربوية المعاصرة التي غالباً ما يُغفل عنها في الخطط التعليمية والتنظيمات المدرسية، وهي إشكالية القيود الزمنية المفروضة على تدريس مادة التربية الفنية، والتي تؤثر بشكل مباشر في جودة العملية التعليمية، وفي تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المادة التي تُعدّ من ركائز

النمو الشامل للطالب، يكتسب هذا الموضوع أهمية مضاعفة لكونه يرتبط بفئة عمرية حساسة، وهي فئة الطلاب في مراحل التعليم الأساسي، الذين يكونون في أمس الحاجة إلى تنمية قدراتهم التعبيرية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإطلاق العنان لإبداعاتهم ومواهبهم. كما أن التربية الفنية ليست مجرد مادة مهارية، بل هي وسيلة فعالة في دعم الصحة النفسية والعاطفية للمتعلم، وتشكيل وعيه الجمالي والاجتماعي، ومن ضرورات البحث في هذا الموضوع، أن النظام التعليمي في كثير من الدول العربية يعاني من ضغط المناهج النظرية، وتكدّس المواد الأساسية، مما يؤدي إلى تهميش المواد العملية كالتربية الفنية، سواء من حيث الزمن المخصص لها أو من حيث الإمكانيات المتوفرة لها داخل المدرسة. وهذا التهميش له انعكاسات خطيرة على العملية التربوية، حيث يُفقد التعليم توازنه الشامل بين العقل والوجدان، بين النظرية والتطبيق، وبين المعرفة والمهارة، إن ضرورة هذا البحث تنبع أيضاً من الحاجة إلى بناء وعي مؤسسي بأهمية الوقت في تدريس التربية الفنية، والدعوة إلى إعادة النظر في بناء الجداول الدراسية، وإيجاد حلول تنظيمية وتربوية تساعد على تجاوز هذه القيود، وتمكن المعلم من أداء دوره بكفاءة، والطالب من التعلم في بيئة زمنية مناسبة ومحفزة، كما يُعدّ هذا البحث خطوة علمية نحو سد الفجوة البحثية في هذا المجال، حيث توجد ندرة في الدراسات التي تعالج هذا الموضوع من زاوية تحليلية تطبيقية، تعتمد على البيانات الميدانية والملاحظة الواقعية داخل المدارس، وتقترح حلولاً عملية قابلة للتنفيذ والتطوير.

حدود البحث:

١- **الحدود الزمانية** : العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

٢- **الحدود المكانية** : مدارس محافظة كربلاء المقدسة .

٣- **الحدود الموضوعية**: القيود الزمنية وتأثيرها على تدريس التربية الفنية في المدارس .

هدف البحث :

- التعرف على أثر القيود الزمنية على جودة تدريس مادة التربية الفنية في المدارس.

تعريف المصطلحات :

القيود الزمنية :

تشير القيود الزمنية، من حيث المفهوم اللغوي، إلى أي حدود أو عوائق تتصل بالزمن وتُقيّد سير النشاط أو العمل. أما في السياق التربوي، فالمقصود بها هو ضيق الوقت المتاح لتدريس مادة دراسية معينة داخل الجدول المدرسي، سواء من حيث قصر مدة الحصة الواحدة أو قلة عدد الحصص الأسبوعية، وفي هذا البحث، يُقصد بالقيود الزمنية تلك المدة المحدودة التي تُخصص لمادة التربية الفنية، والتي غالبًا لا تتجاوز حصة واحدة في الأسبوع، مما يجعل المعلم مضطرًا لاختصار الأنشطة التعليمية، ويحدّ من فرص الطلاب في الاستكشاف والتعبير الفني، ويؤثر سلبًا على جودة التعلم (اللقاني، أحمد حسين، وجابر، علي محمد. (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي).

وعرفها الباحث اجرائيا على انها الحدود الزمنية المحددة التي يجب الالتزام بها في تنفيذ الأنشطة التعليمية، كالحصص الدراسية والوقت وتحديد الامتحانات .

التربية الفنية :

في اللغة، تعني «التربية» تنمية الشيء شيئًا فشيئًا نحو الكمال، أما «الفنية» فهي ما يتعلق بالفن والإبداع. أما في السياق التربوي، فالتربية الفنية هي مادة تعليمية تُعنى بتنمية الحس الجمالي، والقدرة على التعبير، وتطوير المهارات اليدوية والبصرية من خلال ممارسة الفنون التشكيلية والبصرية مثل الرسم، النحت، التصميم، التلوين، الخط العربي وغيرها، ويُنظر إلى التربية الفنية، في ضوء هذا البحث، بوصفها مادة ذات طابع تطبيقي وجمالي،

تسهم في تكوين شخصية الطالب المتكاملة، وتدعم توازنه النفسي والانفعالي، إلا أن خصوصيتها العملية تتطلب وقتًا كافيًا لتنفيذ مراحل العمل الفني (تهيئة، شرح، تخطيط، تنفيذ، تقييم)، وهو ما يجعلها تتأثر مباشرة بأي تقييد زمني (السرطاوي، عبد المجيد، ودرويش، فؤاد. (٢٠٠٢). تدريس التربية الفنية. عمان: دار الفكر).

وعرفها الباحث تعريف اجرائي على انها عملية تعليمية تهدف إلى تنمية مهارات واهتمامات الطلاب في مجال الفنون .

مؤشرات البحث

- نسبة رضا المعلمين عن الزمن المخصص لحصص التربية الفنية.
- مدى تأثير ضيق الوقت على قدرة المعلم في شرح المفاهيم الفنية.
- عدد الطلاب الذين يشعرون بالضغط أو الإحباط بسبب قصر الحصة.
- عدد الأعمال الفنية المكتملة مقارنة بالأعمال غير المنجزة ضمن الزمن المتاح.
- فعالية الحلول المقترحة (مثل دمج حصتين أو النشاط اللاصفي) في تحسين نتائج التعلم.
- درجة تفاعل الطالب في البيئات التي تطبق مشاريع فنية ممتدة.

الدراسات سابقة:

لقد تناولت عدة دراسات سابقة موضوع القيود الزمنية وأثرها على جودة تدريس مادة التربية الفنية من زوايا متعددة، مما ساعد في تسليط الضوء على الأبعاد التربوية والتنظيمية والنفسية المرتبطة بهذه الإشكالية.

فقد أشارت أسماء خليل (٢٠١٨) في دراستها «المنهج المدرسي ومشكلات تدريس المواد الفنية» إلى أن مادة التربية الفنية تُعاني من تهميش واضح على مستوى الزمن المدرسي، حيث لا تُمنح نفس الأولوية التي تحظى بها المواد الأكاديمية الأخرى. واعتبرت الكاتبة أن قصر الوقت يؤدي إلى تحويل الحصة الفنية من مساحة للإبداع إلى مجرد نشاط شكلي، يُقدَّم بسرعة دون عمق، الأمر الذي يؤثر على المعلم والمتعلم معًا.

كما تناول محمد الكيلاني (٢٠١٩) في مؤلفه «مشكلات تدريس التربية الفنية» المشكلات الميدانية التي تواجه معلمي التربية الفنية، وخاصة ما يتعلق بضيق الوقت. أشار إلى أن العمل الفني يحتاج إلى مراحل متسلسلة تشمل التخطيط، التنفيذ، والمراجعة، وهذه المراحل لا يمكن ضغطها في إطار زمني ضيق دون الإضرار بجودة النتاج الفني. وأكد على أن قصر زمن الحصة يضطر المعلم إلى اختصار المحتوى أو الإسراع في تقديمه، مما يُفقد المادة أهدافها التربوية والجمالية.

أما خالد مراد (٢٠٢٠) فقد سلّط الضوء في دراسته «أثر الأنشطة اللاصفية على تنمية القدرات الإبداعية» على البدائل الممكنة لمعالجة مشكلة الزمن، واعتبر الأنشطة اللاصفية كالنوادي الفنية والمسابقات المدرسية وسيلة فعّالة لتعويض النقص الزمني داخل الحصص الرسمية. وبينت دراسته أن الطلاب الذين يشاركون في تلك الأنشطة يظهرون مستويات أعلى من التفاعل والإبداع مقارنة بأقرانهم الذين يقتصر تعلمهم على الحصص النظامية.

وفي إطار الحلول التربوية الحديثة، طرحت نبيلة خميس (٢٠٢١) في دراستها «التعلم بالمشاريع كمنهج بديل في التعليم الفني» نموذجًا تربويًا بديلًا، يتمثل في التعلم القائم على المشاريع الممتدة. وقد بيّنت الباحثة أن هذا النوع من التعليم يمنح الطلاب فرصة للتخطيط والتنفيذ على مدى أسابيع، مما يقلل من ضغط الوقت داخل الحصة الواحدة، ويُشجع على التفكير الإبداعي والعمل الجماعي، ويعزز شعور الطالب بالاستقلالية والإنجاز.

من خلال هذه الدراسات، يتضح أن مشكلة التقييد الزمني في تدريس مادة التربية الفنية ليست فقط مشكلة تنظيمية، بل تمتد لتؤثر على جودة العملية التعليمية ككل، مما يتطلب تدخلًا منهجيًا يعيد التوازن بين المواد النظرية والتطبيقية في النظام التعليمي.

الفصل الثاني:

الإطار النظري للبحث

تعريف التربية الفنية وتطورها عبر العصور :

تُعدّ التربية الفنية من المواد التعليمية التي تهدف إلى تنمية الجوانب الإبداعية والتعبيرية لدى المتعلم من خلال الفنون البصرية بمختلف أنواعها، كالرسم، النحت، التصميم، والخط العربي. وقد اختلف مفهوم التربية الفنية باختلاف الأزمنة والثقافات، حيث كانت في العصور القديمة ترتبط بالطقوس الدينية والتعبير الرمزي، كما في الحضارات المصرية واليونانية القديمة، ثم تطورت تدريجيًا لتُصبح وسيلة للتعليم والتشكيل الثقافي في العصر الحديث، ففي العصور الوسطى، اقتصرت الفنون على خدمة الأغراض الدينية، ولم تكن تندرج ضمن منظومة التعليم النظامي. ومع بروز النهضة الأوروبية، بدأ الفن يُعتبر تعبيرًا عن الإبداع الإنساني، وظهرت الحاجة إلى تدريسه كأداة تنويرية وثقافية. وفي القرن العشرين، تبنّت الأنظمة التعليمية الحديثة التربية الفنية كجزء أساسي من المنهج الدراسي، لما لها من دور في تطوير الذوق الجمالي، والتفكير النقدي، وتعزيز روح العمل الجماعي، والتعبير عن الذات بصورة غير لفظية.(عبد الحميد، سهيل. أسس التربية الفنية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٥، ص ٢٥–٣٠)

وقد أكدت الدراسات التربوية الحديثة على أن التربية الفنية لا تهدف فقط إلى تنمية المهارة اليدوية، بل تُسهم في تكوين الشخصية المتكاملة للفرد، وتنمية مهارات التفكير البصري، والقدرة على التأمل، والملاحظة، وحل المشكلات بصورة إبداعية.(عبد الغني، فاطمة. التربية الجمالية والفنية، الطبعة الأولى، الرياض: دار الزهراء، ٢٠١٣، ص ٤٢–٤٧.)

الأهداف التربوية والنفسية لمادة التربية الفنية :

تشمل أهداف التربية الفنية جانبين رئيسيين: أهداف تربوية تعليمية، وأهداف نفسية سلوكية.

١. الأهداف التربوية:

تهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة الفنية الأساسية، وتنمية مهاراته اليدوية والإبداعية، وتمكينه من فهم أساليب التعبير الفني، ومكونات العمل الفني (كالخط، واللون، والملمس). كما تُعزز التربية الفنية قدرات الطالب على التذوق الفني والنقد، وربط الفن بالحياة والمجتمع. وتُعدّ هذه الأهداف جزءًا من التكوين المعرفي والثقافي للطالب ضمن المنهج الشامل للتعليم.(أبو زيد، عبد العزيز. مدخل إلى التربية الفنية. الطبعة الرابعة، بيروت: دار الفكر التربوي، ٢٠١٨، ص ٦١–٦٤.)

٢. الأهداف النفسية:

تتجلى في دعم الصحة النفسية للطالب من خلال التعبير الحر، والتنفيس الانفعالي، وتقوية الثقة بالنفس، والشعور بالإنجاز. كما تساعد في تخفيف الضغوط النفسية والانفعالية، وتُعزز التوازن العاطفي والذهني. وقد أشارت البحوث النفسية إلى أن الطلاب الذين يُمارسون الفنون يعبرون عن أنفسهم بصورة أفضل، ويكونون أكثر انسجامًا وهدوءًا من غيرهم.(حمدان، منى. الفن كعلاج نفسي للأطفال. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة، ٢٠٢٠، الجزء الأول، ص ٨٩–٩٣.)

وتلعب التربية الفنية دورًا فاعلًا في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وتقدير الجهد الفردي، واحترام الرأي الفني للآخر، مما يُسهم في بناء مواطن متفاعل مع مجتمعه، ومتذوق للفنون بجميع أشكالها.(السيد، محمد عبد الله. التربية الفنية والابتكار. الطبعة الثالثة. (الخرطوم: دار جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١٩)، ص ٧٧–٨٠.)

أهمية التربية الفنية في تنمية شخصية الطالب

تنمية الحس الجمالي والقدرة على التعبير :

تُعدّ التربية الفنية أداة فعالة لتنمية الحس الجمالي لدى الطالب، إذ تُعزز قدرته على تذوّق الجمال في الطبيعة

والفنون والحياة اليومية، وتُسهم في توسيع مداركه البصرية وتنمية وعيه البصري. ومن خلال الانخراط في الأنشطة الفنية المختلفة، يُصبح الطالب أكثر قدرة على ملاحظة التفاصيل الدقيقة، والتمييز بين الألوان والأشكال والأنماط، مما يُنمّي لديه إحساسًا عميقًا بالجمال والنظام والتناسق.(عبد الجبار، فهد. جماليات الفن وتذوق الجمال. الطبعة الأولى. بغداد: دار الرصافة، ٢٠١٦، ص ٣٤–٣٩.)

ولا تقتصر أهمية التربية الفنية على الجانب الجمالي فقط، بل تمتد لتشمل القدرة على التعبير عن الذات والأفكار والمشاعر بأساليب غير لفظية، خاصةً لدى الأطفال الذين يعجزون أحيانًا عن التعبير بالكلمات. يُمكّنهم الفن من تفريغ انفعالاتهم الداخلية بطريقة آمنة ومُنتجة، ويُساعدهم على بناء لغة خاصة من الألوان والخطوط والرموز.(عيسى، خالد. التعبير الفني في مرحلة الطفولة. الطبعة الثالثة. دمشق: دار اليقظة العربية، ٢٠١٩، ص ٤٥–٤٨.)

وقد بيّنت الدراسات أن الأنشطة الفنية تُعتبر وسيلة علاجية فعالة لتحسين الحالة النفسية، وتعزيز التواصل الإنساني، والتقليل من التوتر والقلق، وهو ما يجعلها أداة تربوية ونفسية ذات بُعد إنساني عميق.(الحسن، نوال. الفن والعلاج النفسي. الطبعة الثانية. الدار البيضاء: منشورات المعرفة، ٢٠١٧، ص ١١٢–١١٦.)

دورها في بناء الشخصية وتعزيز التفكير الإبداعي :

تلعب التربية الفنية دورًا محوريًا في بناء شخصية الطالب على نحوٍ متوازن، فهي تُسهم في تطوير مهارات التفكير المستقل، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية من خلال المشاريع الفنية التي تتطلب التخطيط والتنفيذ والتقييم. كما تُعزز احترام الطالب لجهود الآخرين، وتشجّعه على التعاون والعمل ضمن فريق، ما يُسهم في تنمية روح الجماعة والانتماء.(زيدان، عبد الرحيم. التربية الفنية والشخصية المتكاملة. الطبعة الأولى. الجزائر: دار الأمة، ٢٠٢١، ص ٦٦–٧٠.)

أما من حيث التفكير الإبداعي، فإن ممارسة الفنون تحفّز الدماغ على الخروج من الأطر التقليدية في التفكير، وتُشجّع الطالب على تقديم حلول مبتكرة، وتصميم أشكال جديدة، والتعامل مع المشاكل بمرونة. فالفن بطبيعته مجالٌ مفتوح للتجريب والاكتشاف، يوسّع خيال الطالب ويُنمّي لديه القدرة على الابتكار والتصوّر الحر.(حسين، مروان. الإبداع الفني وتنمية الذكاء. الطبعة الرابعة. القاهرة: مكتبة النهضة، ٢٠٢٠، ص ٩٣–٩٩.)

ولذلك، فإن التربية الفنية تُعتبر إحدى أهم الأدوات التعليمية في بناء جيل قادر على التفاعل مع متغيرات الحياة، يمتلك الحس الإبداعي، والقدرة على التعبير، والميل إلى الجمال والنظام، مما يُسهم في بناء مجتمع أكثر وعيًا وثقافةً.

خصائص مادة التربية الفنية مقارنة بالمواد الأخرى

مرونة المحتوى وارتباطه بالجانب العملي :

تتميّز مادة التربية الفنية عن غيرها من المواد الدراسية بأنها مادة مرنة في المحتوى، وذات طابع غير تقليدي من حيث الأساليب، والوسائل، ومخرجات التعلم. فهي لا تقتصر على حفظ المعلومات أو استرجاع الحقائق، كما هو الحال في كثير من المواد النظرية، بل تقوم على الممارسة والتجريب والإبداع، مما يجعل محتواها قابلًا للتكيّف مع قدرات الطلاب وميولهم وتفاوت مستوياتهم الإدراكية والانفعالية.(بشير، هالة. مناهج التربية الفنية في التعليم العام. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفجر، ٢٠١٨، ص ٥١–٥٦.)

وتُعدّ هذه المرونة أحد أبرز مميزات التربية الفنية، حيث تتيح للمعلم حرية اختيار الموضوعات، وتحديد أسلوب العرض، والتفاعل مع خبرات الطلاب السابقة. كما يمكن دمج المحتوى الفني مع موضوعات من الحياة اليومية،

أو ربطه بالقضايا البيئية والاجتماعية، ما يُعزز واقعيته ويُقرّبه من الطالب.(العتيبي، نورة. الفن والتعليم المعاصر. الطبعة الثالثة. الرياض: دار طويق، ٢٠٢١، ص ٨٨–٩٠.)

وإضافة إلى ذلك، تعتمد هذه المادة على الجانب العملي التطبيقي بدرجة كبيرة، وهو ما يجعلها وسيلة فعّالة لترجمة المعرفة إلى مهارة، والفكر إلى إنتاج. فالحصة الفنية تُتيح للطالب فرصة لاستخدام يديه وعينيه وعقله معًا، مما يُحقق نوعًا من التوازن التربوي الذي قد تغفله المواد الأخرى ذات الطابع النظري.(مراد، سامي. الأسس النفسية للتربية الفنية. الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠١٦، ص ٧٢–٧٥.)

حاجتها إلى وقت كافٍ للتطبيق والتنفيذ :

نظرًا للطبيعة التطبيقية لمادة التربية الفنية، فإنها تتطلب وقتًا زمنيًا كافيًا حتى تتحقق أهدافها المرجوة، سواء في إعداد الفكرة، أو تنفيذ العمل الفني، أو مراجعته وتقويمه. فالمهارات الفنية لا تُكتسب بمجرد التلقي السلبي، بل تحتاج إلى التكرار والممارسة والملاحظة والعودة إلى العمل أكثر من مرة.(الكيلاني، محمد. مشكلات تدريس التربية الفنية. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة، ٢٠١٩، ص ١٠١–١٠٤.)

وفي كثير من الأنظمة التعليمية، تُواجه هذه المادة تحديات حقيقية ناتجة عن الضغط الزمني المخصص لها، حيث تُدرَّس غالبًا بحصة واحدة أسبوعيًا، مدتها لا تتجاوز خمسين دقيقة، مما يُجبر المعلم على اختزال النشاط الفني، أو الإسراع في تقديمه، أو حتى اختصار جزء كبير من محتواه.(جبر، فاطمة. التربية الفنية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الرابعة. دمشق: دار الندوة، ٢٠٢٠، ص ١٣٣–١٣٧.)

كما أن تنفيذ عمل فني متكامل – خاصة في مراحل التعليم الابتدائي – يتطلب مراحل متعددة: التخطيط، التصميم، اختيار الخامات، التنفيذ، وأخيرًا العرض والتقويم. وكل مرحلة من هذه المراحل تحتاج إلى وقت كافٍ يسمح للطالب بأن يُبدع ويتقن، لا أن ينجز بشكل مستعجلٍ وسريع.

لهذا فإن التميّز الزمني للتربية الفنية مقارنةً بغيرها من المواد، يُعدّ من خصائصها الجوهرية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تنظيم الجداول الدراسية، حتى لا يُهدر جوهر العملية الإبداعية الكامنة فيها.

القيود الزمنية في بيئة المدرسة

نظام الحصص الدراسية وجدولة التربية الفنية

توزيع الحصص في الجدول الأسبوعي :

يُعدّ نظام الحصص الدراسية هو الإطار التنظيمي الذي تُدار من خلاله العملية التعليمية داخل المدارس، ويتم من خلاله توزيع الوقت على المواد الدراسية المختلفة بحسب أهميتها أو ما يُفترض من أولوياتها التربوية. وفي هذا السياق، تعاني مادة التربية الفنية من ضعف نصيبها الزمني مقارنةً ببقية المواد، حيث تُخصّص لها في الغالب حصة واحدة أسبوعيًا، بينما تُمنح المواد النظرية الأساسية (كالرياضيات، اللغة، العلوم) عدة حصص متكررة في الأسبوع.(سعد، محمود. إدارة الوقت المدرسي وتوزيع الحصص. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة النهضة، ٢٠١٧، ص ٤٤–٤٧.)

ويرجع هذا التوزيع غير العادل إلى تصور شائع في أذهان صانعي السياسات التعليمية، بأن التربية الفنية مادة ترفيهية أو تكميلية، وليست مادة أساسية في تكوين شخصية الطالب. وبالتالي، يُنظر إلى الحصة الفنية كمتنفس لا كمساحة للتعلم الجاد، مما يؤدي إلى تهميشها في الجدول الأسبوعي.(خليل، أسماء. المنهج المدرسي ومشكلات تدريس المواد الفنية. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر التربوي، ٢٠١٨، ص ٩٨–١٠٢.)

وتُشير بعض الدراسات الميدانية إلى أن وجود حصة واحدة فقط لا يكفي لتحقيق الأهداف التربوية والفنية

المنشودة، لا سيما وأن حصة التربية الفنية تحتاج إلى وقت إضافي لإعداد الأدوات والخامات، وتنظيم الصف، وتقديم التعليمات، ثم تنفيذ النشاط الفني.(يوسف، أحمد. التربية الفنية في التعليم الأساسي. الطبعة الأولى. الرياض: دار الحامد، ٢٠١٩، ص ٥٥–٥٩.) وفي كثير من الأحيان، يضطر المعلم إلى تقليص زمن التطبيق لصالح الإجراءات اللوجستية، مما يُضعف جودة المحتوى المُقدم.

مقارنة الوقت المخصص للفنية مع باقي المواد :

عند مقارنة زمن التدريس المخصص لمادة التربية الفنية مع باقي المواد، يتضح وجود فجوة زمنية كبيرة لا تتماشى مع طبيعة المادة ومتطلباتها. فعلى سبيل المثال، تُخصص للرياضيات واللغة العربية والعلوم من (٣ إلى ٥) حصص أسبوعيًا، في حين لا تتعدى التربية الفنية حصة واحدة غالبًا، وهذا في جميع المراحل الدراسية، باستثناء بعض المدارس النموذجية أو الخاصة.(الصياد، منى. دور الجدول الزمني في كفاءة التعليم الفني. الطبعة الأولى، الجزائر: دار الهدى، ٢٠٢١، ص ٦٦–٧٠)

ويزداد هذا التباين في ظل ضغط المناهج وتعدد المواد، حيث تسعى الإدارات المدرسية إلى إعطاء الأولوية للمواد التي تُدرَج في الامتحانات الرسمية، وتُهمل المواد الإبداعية، ومنها الفنية والموسيقية والرياضية. هذا المنهج يضرب مبدأ تكامل التربية، ويؤدي إلى إضعاف الجانب الجمالي والإبداعي في شخصية الطالب، في حين تؤكد النظريات التربوية الحديثة على أهمية توازن المناهج بين الجوانب المعرفية، المهارية، والوجدانية.(زهران، فتحي. التكامل في بناء المناهج الحديثة. الطبعة الثالثة. بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٢٠، ص ١٢٣–١٢٦.)

إن ضيق الوقت الممنوح للفنية يُجبر المعلم على اختصار المضمون، والتقليل من الأنشطة، أو إلغاء بعضها، مما يُفقد المادة قيمتها التربوية، ويحوّلها إلى نشاط سطحي، عوضًا عن كونها مجالًا للإبداع والتكوين الجمالي المتكامل.

تأثير التقييد الزمني على المعلم

التحديات التي يواجهها المعلم في تقديم محتوى متكامل :

يُعد التقييد الزمني أحد أبرز العوائق التي تُواجه معلم التربية الفنية، حيث يُجبره على ضغط المحتوى أو تبسيطه إلى درجة قد تُفقده جوهره. ففي ظل وجود حصة واحدة أسبوعيًا، يجد المعلم نفسه أمام خيارين صعبين: إما تقديم المفاهيم النظرية بشكل سريع وغير كافٍ، أو الاقتصار على الجانب العملي فقط دون تأصيل مفاهيمي واضح.(حمزة، فؤاد. تدريس التربية الفنية: النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. دمشق: دار البصائر، ٢٠١٨، ص ٩٢–٩٥.)

ومن أبرز التحديات التي تظهر في هذا السياق:

- ضيق الوقت المتاح لشرح المهارات الجديدة أو التدرّب عليها.
- صعوبة إدارة الصف بطريقة تفاعلية ومبتكرة في ظل ضغط زمني.
- عدم كفاية الوقت لتقييم أعمال الطلاب، مما يؤدي إلى تهميش عملية التقويم البنّاء.(الخطيب، نجلاء. معوقات تدريس المواد الإبداعية في المدارس الحكومية. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو، ٢٠١٧، ص ١٣٤–١٣٨.)

وتتضاعف هذه التحديات إذا ما أُخذ بعين الاعتبار أن المادة تعتمد على الملاحظة والتوجيه الفردي، حيث يحتاج كل طالب إلى متابعة دقيقة أثناء تنفيذ العمل الفني، وهو أمر يصعب على المعلم تنفيذه خلال وقت قصير.(إسماعيل، سامر. إدارة الصف الفني وتحديات المعلم. الطبعة الأولى. بيروت: دار ابن رشد، ٢٠١٩، ص ٧٧–٨٠.)

أضف إلى ذلك أن الكثير من المشاريع الفنية تتطلب إعدادات مسبقة (مثل تجهيز الأدوات، تنظيم المكان،

إعداد العروض البصرية)، وهي مهام تستنزف وقت الحصة الفعلي، ما ينعكس سلبًا على جودة الأداء الصفي.

ضغوط التحضير والإنهاء ضمن الوقت المحدد :

لا تتوقف الضغوط الزمنية عند حد تقديم المحتوى فقط، بل تشمل أيضًا التحضير للحصة وتنظيم النشاط الفني وإنهائه خلال إطار زمني صارم. فالمعلم مطالب بإنهاء جميع مراحل الحصة، بدءًا من التهيئة إلى التنفيذ والتقويم، ضمن وقت لا يتجاوز ٤٥–٥٠ دقيقة، الأمر الذي يخل بتسلسل الأفكار وعمق المعالجة.(كمال، رانيا. الوقت في البيئة التعليمية وأثره على جودة التدريس. الطبعة الثالثة. عمان: دار اليازوري، ٢٠٢٠، ص ١٠١–١٠٥.)

ومن أبرز الضغوط في هذا السياق:

- الاستعجال في الشرح والتنفيذ، مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب لدى الطلاب.
- عدم وجود وقت كافٍ للعرض الجماعي لأعمال الطلاب ومناقشتها، وهو جزء مهم من بناء ثقة الطالب بنفسه.
- غياب فرص التكرار أو الاستكمال في حال لم يتم الانتهاء من العمل الفني، حيث لا توجد حصص إضافية مخصصة لذلك.(صالح، منير. نفسية المعلم بين الضغوط والأداء التربوي. الطبعة الأولى. (الجزائر: منشورات الأفق الجديد، ٢٠٢١)، ص ١٤٢–١٤٥.)

ويؤكد التربويون أن هذه الضغوط تؤثر ليس فقط على جودة التدريس، بل أيضًا على دافعية المعلم وحماسه تجاه المادة. إذ يشعر في كثير من الأحيان بعدم التقدير المؤسسي لأهمية فنه، ما يؤدي إلى فتور في الأداء، أو اتباع أساليب تقليدية تضمن إنجازًا شكليًا بدلًا من تعلّم فعلي.

تأثير التقييد الزمني على الطالب

ضعف التفاعل وقلة الإنتاج الفني :

إنّ أحد أبرز الآثار السلبية للتقييد الزمني في تدريس مادة التربية الفنية يتمثل في ضعف تفاعل الطلاب مع المحتوى، وقلة مشاركتهم الفعّالة داخل الصف. فحين يشعر الطالب بأن الوقت لا يكفي للتجريب والتعبير بحرّية، تقل دافعيته، ويبدأ بالنظر إلى الحصة كعبء لا كمساحة للإبداع.(مصطفى، زينب. تعليم الفنون وتنمية التفاعل الصفي. الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر الحديث، ٢٠١٩، ص ٦٣–٦٦.)

ويرتبط التفاعل داخل حصص التربية الفنية بعدّة عوامل أهمها:

- الزمن الكافي لتنمية الفكرة وتطويرها.
- الإحساس بالاستقلالية والمساحة المفتوحة للتعبير.
- القدرة على معالجة الأخطاء وتعديل العمل أثناء التنفيذ.(حسن، إيمان. البيئة الصفية وأثرها في التعبير الفني. الطبعة الأولى. (عمان: دار المسيرة، ٢٠١٧)، ص ٩٤–٩٦.)

وحين يغيب عنصر الوقت الكافي، يصبح النشاط الفني أقرب إلى تنفيذ سريع لتعليمات جاهزة، ما يحرم الطالب من فرص التجريب، والخطأ، والتعلم الذاتي. وهذا يُؤدي إلى إنتاج فني ضعيف، مكرر، يخلو من الأصالة أو التميز.(الناصر، فهد. الفن التربوي وتحديات العصر. الطبعة الأولى. الرياض: دار الخلود، ٢٠٢٠، ص ١١٢–١١٦.)

بالإضافة إلى ذلك، قد يُواجه الطالب حالة من الإحباط الفني، نتيجة عدم قدرته على إنهاء عمله ضمن الإطار الزمني المحدد، مما يُقلل من رضاه الذاتي، ويؤثر على تقديره لنفسه.

انقطاع عملية التعلم والاستكشاف الفني :

إنّ عملية التعلم الفني ليست مجرد نقل معلومة، بل هي سلسلة مستمرة من الملاحظة، والتجريب، والاستكشاف. ومع ضيق الوقت، تنقطع هذه السلسلة، ويصبح التعلم مبتورًا، لا يسمح للطالب بالغوص في أعماق التجربة الفنية.(راضي، نوال. علم النفس الفني للأطفال. الطبعة الثالثة. بيروت: دار الإشعاع، ٢٠١٨، ص ٧٧–٨٠.)

من الملاحظ أن المشاريع الفنية تحتاج إلى وقت متواصل لإتمامها، خاصة في المراحل الابتدائية، حيث لا يزال الطالب في طور اكتساب المهارات الأساسية. وعندما تُفرض قيود زمنية صارمة، يتعذر إكمال العمل الفني في حصة واحدة، ونادراً ما يُتاح للطالب فرصة الاستكمال لاحقًا، مما يجعل التعلم غير مكتمل.(جواد، أمل. المناهج الفنية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. بغداد: دار الطليعة، ٢٠٢١، ص ١٤١–١٤٤.)

وتشير الدراسات التربوية إلى أن قلة الوقت تُفقد الطالب فرصًا ثمينة مثل:

- تطوير المهارات الحركية الدقيقة (كالتلوين، القص، التشكيل).
- إدراك الفروق بين الخامات وطرق استخدامها.
- بناء العلاقة بين العمل الفني والبيئة أو العاطفة الشخصية.(عبد الحق، ليلى. التربية الجمالية وتنمية الحس الفني. الطبعة الأولى. الجزائر: دار الرشاد، ٢٠٢٠، ص ٥٩–٦١.)

وبالتالي، فإن غياب الوقت الكافي لا يؤثر فقط على ناتج العمل، بل يُعطّل عملية بناء الهوية الفنية لدى الطالب، ويُقوّض دوره كمُبدع ناشئ.

الحلول والمقترحات لتجاوز القيود الزمنية

تعديل نظام الحصص وتنظيم الوقت

مقترحات لإعادة هيكلة الجدول المدرسي :

إن معالجة مشكلة التقييد الزمني في تدريس مادة التربية الفنية تقتضي أولًا إعادة النظر في نظام الحصص الدراسية، بحيث يتم توزيع الوقت بشكل أكثر عدلًا وتوازنًا بين المواد، مع مراعاة طبيعة كل مادة واحتياجاتها الزمنية. ومن المقترحات العملية في هذا السياق:

١ . زيادة عدد الحصص المخصصة للتربية الفنية إلى حصتين أسبوعيًا، على الأقل، في مراحل التعليم الأساسي.

٢ . دمج حصتين متتاليتين لمادة التربية الفنية، بحيث تكون حصة واحدة طويلة (٩٠ دقيقة) بدلًا من حصتين منفصلتين، وهو ما يمنح مساحة أوسع للتطبيق العملي والابتكار.(البدري، ناهد. إدارة الوقت التعليمي وتوزيع الحصص. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٢٠، ص ٨٨–٩١.)

٣. تخصيص يوم إبداعي شهري تُفرّغ فيه الحصص التقليدية لأنشطة فنية ومهارية متنوعة، تُشرف عليها أقسام التربية الفنية بالتنسيق مع إدارة المدرسة.(عارف، حسين. مقترحات لتطوير الجدول الدراسي في التعليم الأساسي. الطبعة الثانية. دمشق: دار ابن الهيثم، ٢٠٢١، ص ١١٣–١١٦.)

ويُشار إلى أن بعض النظم التعليمية الحديثة – كالنظام الفنلندي والياباني – تعتمد مرونة في الجدولة تتيح للمدرسين إعادة تنظيم الحصص تبعًا لمتطلبات النشاط أو المشروع، دون الالتزام الصارم بعدد محدد من الدقائق. (Wilson, M. Innovative Curriculum Design in Finland. 2nd ed. Helsinki: EduTech Press, 2019, pp. 44–47.) هذا النموذج يمكن تكييفه جزئيًا داخل البيئة التعليمية العربية، ضمن مشروع تجريبي في المدارس النموذجية.

تخصيص مشاريع فنية تمتد على فترات أطول :

لأن النشاط الفني بطبيعته يحتاج إلى وقت للتخطيط والتنفيذ والتقييم، فإن واحدة من أنجع الحلول تكمن في تصميم مشاريع فنية تمتد عبر عدة أسابيع، بحيث لا تُقيّد بزمن الحصة الواحدة. وهذا الأسلوب يُطبّق فعليًا في بعض المدارس الدولية تحت ما يُعرف بـ: **Project-Based Learning** أو التعلم بالمشاريع.(خميس، نبيلة. التعلم بالمشاريع كمنهج بديل في التعليم الفني. الطبعة الأولى. الجزائر: دار البصائر، ٢٠٢١، ص ٦٠-٦٣.)

يمكن تنظيم هذه المشاريع كالتالي:

- تحديد مشروع رئيسي لكل شهر (مثل: تصميم ملصق بيئي، إعداد مجسم من مواد معاد تدويرها، تنفيذ لوحة جماعية)، يعمل عليه الطلاب تدريجيًا خلال الحصص.
- تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة (تخطيط – تصميم – تنفيذ – عرض وتقييم)، مع توثيق كل مرحلة ضمن ملف تعلم خاص بالطالب.
- إتاحة أوقات إضافية خارج الحصة الفنية (مثل أندية الفنون، أو حصص الأنشطة) لاستكمال الأعمال المتأخرة أو تطوير المهارات.(مكي، نوال. التعلم النشط في حصص الفنون التشكيلية. الطبعة الأولى. الرياض: دار الإبداع، ٢٠٢٠، ص ١٣٠-١٣٥.)

هذا النمط من التعلم يُعزز مهارات التفكير النقدي والتعاوني، ويمنح الطالب شعورًا بالمسؤولية والاستقلالية في الإنجاز، إلى جانب تخفيف الضغط الزمني عن المعلم، لأنه يعمل ضمن خطة ممتدة وليس نشاطًا قصير المدى. (يوسف، خديجة. التربية الفنية وطرق تدريسها الحديثة. الطبعة الثالثة. بيروت: دار العلوم، ٢٠١٨، ص ١٢٢-١٢٦.)

ستغلال الأنشطة اللاصفية:

إقامة نوادٍ فنية ومسابقات داخل المدرسة:

في ظل التقييد الزمني في الحصص النظامية، تمثل الأنشطة اللاصفية مساحة حيوية لتعويض النقص الزمني، وتحقيق أهداف التربية الفنية في بيئة أكثر تحررًا وإبداعًا. ومن أبرز صور هذه الأنشطة: النوادي الفنية المدرسية، والتي تُوفّر فرصًا للطلاب لممارسة الفنون خارج الأطر الرسمية والضيقة للحصص الدراسية.(إبراهيم، ماجد. الأنشطة اللاصفية ودورها في تعزيز المهارات الطلابية. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة، ٢٠٢١، ص ٧١-٧٥.)

يمكن للمدرسة، بالتنسيق مع قسم التربية الفنية، أن تنشئ:

- **نادي الفنون التشكيلية**: يتضمن ورشًا للرسم، التلوين، الأشغال اليدوية.
- **نادي التصميم والتصوير**: يشمل تجارب رقمية وفوتوغرافية.
- **نادي الجداريات**: يُعنى بتزيين جدران المدرسة برسومات تعبيرية من إنجاز الطلاب.

إضافة إلى ذلك، فإن تنظيم مسابقات فنية دورية داخل المدرسة يعزز روح التنافس الإيجابي بين الطلاب، ويحفزهم على تحسين مستواهم الفني، دون ضغط التقييم الأكاديمي. كما أن عرض الأعمال الفائزة في المعارض المدرسية يُسهم في تعزيز ثقة الطالب بنفسه، ويمنحه حافزًا للإبداع المستمر.(حسن، داليا. الفن في المدرسة: مبادرات وأنشطة. الطبعة الثانية. القاهرة: دار الهدى، ٢٠١٩، ص ٩٨-١٠٢.)

وقد أظهرت دراسات ميدانية أن الطلاب المشاركين في الأنشطة الفنية اللاصفية يُظهرون مستويات أعلى في التعبير الإبداعي والمشاركة الجماعية، مقارنة بأقرانهم غير المشاركين.(مراد، خالد. أثر الأنشطة اللاصفية على

تنمية القدرات الإبداعية. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٢٠، ص ١٢٠–١٢٣.)

التعاون مع المجتمع المحلي لتوفير فرص فنية خارج الحصص :

من الوسائل المقترحة لتجاوز القيود الزمنية أيضًا: الانفتاح على المجتمع المحلي واستثمار موارده في دعم التربية الفنية. فالعديد من المؤسسات المجتمعية، كالمراكز الثقافية، دور الشباب، المتاحف، والجمعيات الفنية، يمكن أن تكون شريكًا حيويًا في تعزيز التعليم الفني خارج الجدران المدرسية.(عبد العزيز، روان. التكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تعليم الفنون. الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠١٨، ص ٦٠–٦٣.)

أبرز صور هذا التعاون تشمل:

- تنظيم زيارات ميدانية للطلاب إلى المعارض والمتاحف الفنية.
- استضافة فنانين محليين في المدرسة لتنفيذ ورش عمل مباشرة.
- إقامة معارض مشتركة بين المدارس والمراكز الثقافية.
- إشراك أولياء الأمور والمهتمين بالفنون في دعم مشاريع طلابية، ماديًا أو فنيًا.

هذا النوع من التكامل بين المدرسة والمجتمع يُعد من أنجع الطرق لربط الطالب بالبيئة الفنية الحقيقية، ويُسهم في ترسيخ قيم الذوق الجمالي والوعي الثقافي لدى الناشئة.(Al-Hassan, S. Community-Based Art Education in the Arab World. 1st ed. (Dubai: Open Art Press, ٢٠٢٠), pp. ٣٥–٣٨.)

كما يؤكد خبراء التربية على أن تعليم الفنون لا يمكن أن يكون محصورًا بين جدران الصفوف الدراسية فقط، بل يجب أن يمتد إلى محيط الطالب ليصبح جزءًا من ثقافته وسلوكه اليومي.(يوسف، خديجة. التربية الفنية وطرق تدريسها الحديثة. الطبعة الثالثة. (بيروت: دار العلوم، ٢٠١٨)، ص ١٢٨–١٣٠.)

توظيف التكنولوجيا في تدريس الفنية

التعليم الرقمي لتعويض النقص الزمني :

تُعد التكنولوجيا الرقمية من الأدوات الحديثة التي يمكن أن تُسهم بشكل كبير في تجاوز القيود الزمنية التي يواجهها المعلم والطلاب في تدريس مادة التربية الفنية. مع محدودية الوقت داخل الصفوف الدراسية، تقدم التقنيات الحديثة حلولًا فعالة لتعويض النقص الزمني، حيث يمكن للمعلم استخدام العديد من الوسائل الرقمية لتسهيل تدريس المادة، وزيادة مستوى التفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي.

من أبرز أدوات التعليم الرقمي التي يمكن أن تُساهم في هذا السياق:

١ . الدروس عبر الإنترنت والفيديوهات التعليمية: تمكن هذه الأدوات الطلاب من الاطلاع على شرح مفصل للمهارات الفنية، مثل تقنيات الرسم أو النحت، في أي وقت وأي مكان. يُمكن للمعلم تحميل مقاطع فيديو تشرح الخطوات الأساسية، مما يمنح الطلاب فرصة المراجعة الذاتية دون الضغط الزمني داخل الحصة.(إبراهيم، أحمد. التعليم الرقمي في الفنون التشكيلية: تطور الأدوات والتقنيات. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الأهرام، ٢٠٢٠، ص ١١٠–١١٣.)

٢ . المنصات التعليمية التفاعلية: مثل منصات Google Classroom أو Edmodo، التي تتيح للطلاب مشاركة أعمالهم الفنية، والتفاعل مع المعلم وزملائهم في وقت مرن ومناسب. يمكن للمعلم تقديم التوجيه الفوري عبر هذه المنصات، ما يساهم في تحسين عملية التعلم.(سالم، مروة. دور المنصات التعليمية في تدريس التربية الفنية. الطبعة الثانية. بيروت: دار الشروق، ٢٠١٩، ص ٨٤–٨٦.)

٣. التعليم الافتراضي: يمكن أن يُنظم المعلم دروسًا عبر الإنترنت باستخدام أدوات مثل Zoom أو Microsoft Teams، لتعليم الطلاب تقنيات جديدة أو إجراء ورش عمل تفاعلية، خاصة في الحالات التي تكون فيها حصص التربية الفنية محدودة.

هذه الأدوات توفر الوقت للطلاب، وتتيح لهم المزيد من الفرص لاستكشاف المهارات الفنية بشكل عميق خارج إطار الحصة التقليدية.

استخدام تطبيقات وأدوات رقمية لتسريع التعليم والتفاعل :

توجد العديد من التطبيقات والأدوات الرقمية التي يمكن للمعلمين استخدامها في تعزيز التفاعل الفني وتسريع عملية التعليم، وبالتالي تقليل التقييدات الزمنية التي يواجهها الطلاب. تمكّن هذه الأدوات من تنفيذ الأنشطة الفنية بشكل مبتكر وبطريقة أكثر تفاعلية، مما يساهم في رفع مستوى التفاعل لدى الطلاب ويزيد من قدرتهم على التعبير الفني.

أبرز التطبيقات والأدوات التي يمكن استخدامها في تدريس التربية الفنية تشمل:

١. تطبيقات الرسم والتصميم: مثل Adobe Illustrator، وProcreate، التي تتيح للطلاب تصميم الأعمال الفنية الرقمية باستخدام أدوات متطورة. هذا النوع من التطبيقات لا يتطلب وقتًا طويلًا للإعداد، ويعطي الطلاب فرصة لتطوير مهاراتهم الفنية بشكل رقمي.

٢. أدوات الواقع الافتراضي (VR): تتيح هذه الأدوات للطلاب استكشاف عالم الفن في بيئة ثلاثية الأبعاد، مما يعزز التفاعل والتعلم التجريبي. مثلاً، يمكن للطلاب زيارة معارض فنية افتراضية أو استكشاف تقنيات فنية متنوعة باستخدام أدوات VR.

٣. التطبيقات التعليمية التفاعلية: مثل Kahoot أو Quizlet، التي تستخدم في إجراء مسابقات فنية عبر الإنترنت، مما يجعل الطلاب يُشاركون في أنشطة تحفيزية وممتعة، تُساعد في تعزيز فهمهم للمفاهيم الفنية وتعميق إبداعهم.(مراد، مصطفى. التكنولوجيا في تعليم الفنون: من النظرية إلى التطبيق. الطبعة الأولى. الرياض: دار المبدع، ٢٠٢١، ص ١٢٣–١٢٧.)

من خلال هذه الأدوات، يُمكن تعزيز عملية التقييم والتفاعل الفني بين المعلم والطلاب، وإعطاء الطلاب فرصًا للتعلم في وقت مرن، بعيدا عن القيود الزمنية التقليدية داخل الصفوف الدراسية.

الفصل الثالث:

إجراءات البحث:

يُعد الجانب العملي من أهم محاور هذا البحث، إذ يُعزز البُعد النظري بنتائج واقعية مستندة إلى بيانات ميدانية تم جمعها وتحليلها بعناية. ونظرًا لطبيعة موضوع البحث المتعلق بتأثير القيود الزمنية على تدريس مادة التربية الفنية، فقد تم تصميم استبانة بحثية لقياس آراء المعلمين العاملين في الميدان، باعتبارهم الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية، والأكثر قدرة على تقييم مدى فاعلية الزمن المدرسي المخصص لهذه المادة، تهدف هذه المرحلة إلى الكشف عن واقع تدريس التربية الفنية في ضوء الزمن المحدد لها، واستجلاء انعكاسات التقييد الزمني على أداء المعلمين وتفاعل الطلاب، فضلًا عن استقصاء الحلول المقترحة من وجهة نظر الممارسين. وقد تم تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية للوصول إلى مؤشرات دقيقة تسهم في تعزيز مصداقية النتائج.

اعتمد الباحث في هذا الجانب على المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه الأنسب لدراسة الظواهر التعليمية وتشخيصها في بيئتها الواقعية، معتمداً على أداة الاستبانة كوسيلة رئيسة لجمع البيانات من عينة مدروسة من

معلمي التربية الفنية في المدارس.

وقد تم بناء الاستبانة بعناية لتشمل محاور متعددة تُغطي أبعاد الظاهرة المدروسة، وهي:

١ . الزمن المخصص لمادة التربية الفنية.

٢ . أثر التقييد الزمني على المعلم.

٣ . أثر التقييد الزمني على الطالب.

٤ . البدائل والحلول المقترحة.

تم توزيع الاستبانة على عينة قوامها ٣٠ معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الفنية في مراحل التعليم الأساسي، وتنوعت العينة من حيث النوع الاجتماعي، الفئة العمرية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، مما أتاح تمثيلًا جيدًا لمجتمع الدراسة، وأسهم في إثراء نتائج التحليل.

جدول رقم (١)معلومات العينة (جدول الإحصاءات)

البيان	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	20	66.7%
	انثى	10	33.3%
المجموع	----------	30	100%
الفئة العمرية	20-25	5	16.7%
	26 – 30	6	20.0%
	31 – 35	7	23.3%
	36 – 40	4	13.3%
	41 – 50	5	16.7%
	60 فاكثر	3	10.0%
المجموع	----------	30	100%
المؤهل العلمي	معهد معلمين	7	23.33%
	بكالوريوس	23	76.67%
المجموع	----------	30	100%
سنوات الخدمة	1 – 5سنوات	10	33.3%
	6 – 10سنوات	12	40.0%
	7 – 15سنة	8	26.7%
المجموع	----------	30	100%

ما يتضح من المحور الأول

١ . النوع (الجنس) :

تُظهر بيانات العينة أن نسبة الذكور بلغت ٦٦,٧٪، بينما شكلت الإناث ٣٣,٣٪. هذا الفارق الكبير بين الجنسين يشير إلى أن العينة تمثّل مجتمعًا يغلب عليه الذكور، وهو أمر شائع في بعض المجالات أو البيئات التي قد تكون مهيمنة للذكور مثل بعض القطاعات المهنية أو الثقافية. هذا التوزيع قد يؤثر على النتائج أو تفسيرها، خصوصًا إذا كانت هناك فروقات جوهرية بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

٢ . الفئة العمرية :

توزيع الفئات العمرية يُظهر تنوعًا واضحًا في الأعمار، مع ميل واضح نحو الفئات العمرية الشابة والمتوسطة:

- الفئة الأكبر تمثيلاً هي من عمر ٣١ إلى ٣٥ سنة بنسبة ٢٣,٣٪. هذه الفئة غالبًا ما تمثل مرحلة النضج المهني والعملي التي تبدأ فيها الخبرات في التبلور.
- تليها فئة ٢٦ إلى ٣٠ سنة بنسبة ٢٠٪، وهي فئة تُعتبر بداية لتأسيس الخبرات المهنية.
- ثم هناك فئتان متساويتان بنسبة ١٦,٧٪ لكل من ٢٠ – ٢٥ سنة و٤١ – ٥٠ سنة، وهما فئتان تمثلان بداية مرحلة الدخول إلى العمل ومرحلة النضج الأكبر على التوالي.
- الفئة من ٣٦ إلى ٤٠ سنة تشكل ١٣,٣٪، وهي فئة وسطية بين النضج المهني والخبرة المتقدمة.
- أخيرًا، نسبة الفئة العمرية ٦٠ فأكثر تصل إلى ١٠٪، وهي أقل نسبة، وتشير إلى وجود عدد محدود من

الأفراد ذوي الخبرة الطويلة في العينة.

هذا التوزيع يدل على أن العينة تتكون بشكل رئيسي من أفراد في مراحل مهنية متوسطة، مع تمثيل مناسب للفئات العمرية الشابة، ما يتيح نظرة شاملة على مختلف المراحل العمرية المهنية.

٣. المؤهل العلمي :

يبرز من الجدول أن أغلب أفراد العينة حاصلون على مؤهل البكالوريوس بنسبة ٧٦,٦٧٪ هذا يعكس أن معظم العينة من المتعلمين تعليمًا جامعيًا، ما يعكس مستوى تعليميًا متقدمًا نسبياً:

• يلي البكالوريوس من معهد المعلمين بنسبة ٢٣,٣٣٪، مما يدل على وجود عدد لا بأس به من معهد المعلمين.

٤. سنوات الخدمة :

توزيع سنوات الخدمة يكشف عن تنوع في الخبرات العملية بين أفراد العينة:

• أكبر نسبة هي في فئة ٦ – ١٠ سنوات بنسبة ٤٠٪. هذه الفئة تمثل خبرة مهنية متوسطة تمنح الأفراد قدرة جيدة على التعامل مع المهام المهنية بثقة.

• تليها فئة ١ – ٥ سنوات بنسبة ٣٣,٣٪، وهي فئة تضم الأفراد الجدد نسبيًا في مجال عملهم، ما قد يعكس حيوية ورغبة في التعلم والتطوير.

• وأخيرًا، فئة ٧ – ١٥ سنة تمثل ٢٦,٧٪، وهي فئة تضم الأفراد ذوي الخبرة الأكبر، مما يدل على وجود خبرات متقدمة لكنها الأقل عددًا مقارنة بالفئات الأخرى.

هذا التوزيع يشير إلى وجود مزيج من الخبرات المهنية المختلفة، من حديثي التخرج إلى ذوي الخبرات المتوسطة والمتقدمة، مما يجعل العينة مناسبة لفهم الظاهرة أو المشكلة من زوايا متعددة تتعلق بالخبرة العملية للعينة التي تم جمع بياناتها تتميز بكونها أكثرية من الذكور بنسبة ٦٦,٧٪ مقارنة بالإناث (٣٣,٣٪)، مما يعكس تركيزًا واضحًا للذكور في مجتمع الدراسة أو المجال المعني. من حيث العمر، تتوزع العينة بين الشباب والمتوسطين في العمر، مع تركيز على الفئات من ٢٦ حتى ٣٥ سنة، مما يعكس وجود أفراد في مرحلة النمو المهني. من الناحية التعليمية، يغلب على العينة المتعلمين تعليمًا جامعيًا وعاليًا (بكالوريوس) بنسبة كبيرة، مع تمثيل جيد للمستويات الأدنى. وأخيرًا، يظهر تنوع كبير في سنوات الخبرة المهنية، مع تركيز على الخبرات من ٦ إلى ١٠ سنوات، ما يجعل العينة متوازنة من حيث الخبرة وتوفر أبعاد متعددة لتحليل الظاهرة أو الموضوع قيد الدراسة.

جدول رقم (٢)نتائج محاور الاستبانة

رقم الفقرة	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التزمن الحالي المخصص لمادة التربية الفنية غير كافٍ لتحقيق أهداف المادة.	16	8	3	2	1	4.13	0.99
2	ضيق الوقت يؤثر سلبًا على قدرة المعلم في شرح المفاهيم الفنية وتطبيق الأنشطة.	17	9	2	1	1	4.20	0.91
3	تشعر بصعوبة في إنجاز العمل الفني داخل الحصة المحددة زمنيًا.	15	7	4	2	2	4.03	1.00
4	عدم وجود مكان مخصص ودائم لمادة التربية الفنية يؤثر على جودة الحصة.	13	6	5	4	2	3.87	1.12
5	يشعر الطلاب بالتعب أو الإعياء عند تقديمهم بوقت قصير في الحصة الفنية.	14	8	4	3	1	3.93	1.04
6	الحصة الفنية لا تتيح للطلاب فرصة حقيقية للتعبير عن ذاته بشكل إبداعي بسبب ضيق الوقت.	16	9	3	2	0	4.10	0.92
7	زيادة عدد الحصص أو دمجها في حصة مزدوجة سيساهم في تحسين مستوى الإبداع الفني لدى الطلاب.	18	9	2	1	0	4.33	0.80
8	إعادة تنظيم الجداول الدراسية بما يمنح التربية الفنية وقتًا مناسبًا أمر ضروري.	19	8	2	1	0	4.37	0.74
9	تنفيذ مشاريع فنية تمتد لعدة أسابيع يعد حلاً عمليًا لتجاوز قصر زمن الحصة.	17	7	4	2	0	4.10	0.96
10	الأنشطة اللاصفية أو النوادي الفنية تُوزن دور التربية الفنية خارج الحصة الرسمية.	18	8	3	1	0	4.23	0.88

الفقرة ١ : الزمن الحالي المخصص لمادة التربية الفنية غير كافٍ لتحقيق أهداف المادة

• الإجابات: ١٦ أوافق بشدة، ٨ أوافق، ٣ محايد، ٢ غير موافق، ١ غير موافق بشدة.

• التحليل: الغالبية العظمى (٢٤ من أصل ٣٠) ترى أن الوقت المخصص غير كافٍ. وهذا يدل على شعور واضح بقصور الوقت المخصص لتحقيق أهداف المادة، مما يشير إلى أن المشاركين يعانون من ضيق الوقت ويعتقدون أنه يمنعهم من تنفيذ الأهداف بشكل جيد.

• النتيجة: هناك اتفاق عام على ضرورة زيادة الوقت المخصص لتحقيق أهداف التربية الفنية.

الفقرة ٢ : ضيق الوقت يؤثر سلبًا على قدرة المعلم في شرح المفاهيم الفنية وتطبيق الأنشطة

• الإجابات: ١٧ أوافق بشدة، ٩ أوافق، ٢ محايد، ١ غير موافق، ١ غير موافق بشدة.

• التحليل: هناك إجماع واضح (٢٦ من ٣٠) على أن الوقت المحدود يؤثر سلبًا على أداء المعلم، خصوصًا في شرح المفاهيم الفنية وتطبيق الأنشطة العملية، حيث ضيق الوقت يحد من قدرة المعلم على إيصال المعلومات بشكل فعال.

• النتيجة: تأثير ضيق الزمن يمتد ليشمل جانب جودة التعليم، ويعيق تنفيذ الأنشطة بفعالية.

الفقرة ٣: أشعر بصعوبة في إنجاز العمل الفني داخل الحصة المحدودة زمنيًا

• الإجابات: ١٥ أوافق بشدة، ٧ أوافق، ٤ محايد، ٢ غير موافق، ٢ غير موافق بشدة.

• التحليل: ٢٢ مشاركًا يرون صعوبة في إتمام الأعمال الفنية في الوقت المحدود، مما يعني أن الوقت القصير يعيق الإنجاز الفني المطلوب داخل الحصة، بينما ٤ كانوا محايدين و٤ معارضين بدرجات مختلفة، وهذا قد يعكس تجارب مختلفة أو فروق في طرق التدريس.

• النتيجة: الوقت المحدد لا يسمح للجميع بإنجاز الأعمال بشكل مرضٍ، مما يؤثر على مستوى الإتقان.

الفقرة ٤ : عدم وجود مكان مخصص ودائم لمادة التربية الفنية يؤثر على جودة الحصة

• الإجابات: ١٣ أوافق بشدة، ٦ أوافق، ٥ محايد، ٤ غير موافق، ٢ غير موافق بشدة.

• التحليل: رغم أن الأغلبية (١٩ من ٣٠) تؤكد وجود تأثير سلبي لغياب مكان مخصص، إلا أن نسبة كبيرة من المشاركين (٦ من ٣٠) كانت غير موافقة أو محايدة. هذا يدل على أن غياب المكان قد يكون مشكلة في بعض البيئات التعليمية فقط أو أن بعض المشاركين لا يرونها مؤثرة بنفس القدر.

• النتيجة: مشكلة بيئة التعلم متباينة الأثر لكنها مهمة في تحسين جودة التعليم.

الفقرة ٥ : يشعر الطلاب بالضغط أو الإحباط عند تقييدهم بوقت قصير في الحصة الفنية

• الإجابات: ١٤ أوافق بشدة، ٨ أوافق، ٤ محايد، ٣ غير موافق، ١ غير موافق بشدة.

• التحليل: ٢٢ مشاركًا (موافقة أو موافقة شديدة) يقرون بوجود ضغط نفسي لدى الطلاب بسبب ضيق الوقت، ما يؤثر على حالتهم النفسية وحافزهم للتعلم، بينما بعض المشاركين (٤ محايد و٤ معارض) قد يختلفون في تجربة الضغط أو يرون أن الضغط غير مفرط.

• النتيجة: ضيق الوقت له تأثير نفسي سلبي ملموس على الطلاب.

الفقرة ٦ :الحصة الفنية لا تتيح للطالب فرصة للتعبير عن ذاته بشكل إبداعي بسبب ضيق الوقت

• الإجابات: ١٦ أوافق بشدة، ٩ أوافق، ٣ محايد، ٢ غير موافق، ٠ غير موافق بشدة.

• التحليل: ٢٥ مشاركًا يتفقون على أن ضيق الوقت يمنع التعبير الإبداعي الكامل، وهذا أمر مهم لأن التعبير الإبداعي جوهر مادة التربية الفنية. عدم وجود معارضين بشدة يعكس اتفاقًا واسعًا حول هذه المشكلة.

• النتيجة: ضرورة زيادة الوقت لتحقيق الهدف الأساسي من المادة وهو تعزيز الإبداع.

الفقرة ٧: زيادة عدد الحصص أو دمجها في حصة مزدوجة سيساهم في تحسين مستوى الإبداع الفني لدى

الطلاب

• الإجابات: ١٨ أوافق بشدة، ٩ أوافق، ٢ محايد، ١ غير موافق، ٠ غير موافق بشدة.

• التحليل: إجماع كبير (٢٧ من ٣٠) على أن الحل الأمثل لتحسين الإبداع هو زيادة الوقت من خلال المزيد من الحصص أو دمجها في حصة مزدوجة، مع رفض محدود (١ غير موافق)، مما يوضح قبولًا واسعًا لهذه الاستراتيجية كحل عملي.

• النتيجة: توصية واضحة بزيادة الوقت المخصص للفن لتحسين الأداء والإبداع.

الفقرة ٨: إعادة تنظيم الجداول الدراسية بما يمنح التربية الفنية وقتًا مناسبًا أمر ضروري

• الإجابات: ١٩ أوافق بشدة، ٨ أوافق، ٢ محايد، ١ غير موافق، ٠ غير موافق بشدة.

• التحليل: أعلى نسبة موافقة شديدة (١٩) مع إجمالي ٢٧ موافقين، تعكس ضرورة تنظيم الجداول بطريقة تعطي وقتًا كافيًا للتربية الفنية، وهذا تأكيد قوي على الحاجة لتدخل إداري في تنظيم الوقت، مع رفض قليل جدًا.

• النتيجة: ضرورة تدخل على مستوى تخطيط الجداول لضمان وقت مناسب.

الفقرة ٩: تنفيذ مشاريع فنية تمتد لعدة أسابيع يُعد حلاً عمليًا لتجاوز قصر زمن الحصة

• الإجابات: ١٧ أوافق بشدة، ٧ أوافق، ٤ محايد، ٢ غير موافق، ٠ غير موافق بشدة.

• التحليل: غالبية المشاركين (٢٤ من ٣٠) ترى في المشاريع الممتدة عبر أسابيع وسيلة فعالة لتعويض ضيق الحصة، مما يسمح للطلاب بإنجاز عمل متقن أكثر، بينما هناك نسبة قليلة محايدة أو معارضة ربما بسبب ظروف تنفيذية أو إدراكية.

• النتيجة: اعتماد المشاريع طويلة المدى كحل عملي مقبول.

الفقرة ١٠: الأنشطة اللاصفية أو النوادي الفنية تُعزز دور التربية الفنية خارج الحصة الرسمية

• الإجابات: ١٨ أوافق بشدة، ٨ أوافق، ٣ محايد، ١ غير موافق، ٠ غير موافق بشدة.

• التحليل: ٢٦ من ٣٠ يؤكدون أهمية الأنشطة خارج الحصص الرسمية، كنوادي أو ورش فنية، لتعزيز التعلم وتطوير مهارات الطلاب، مع رفض محدود جدًا. هذا يعكس اعترافًا بأهمية دعم التعلم خارج الإطار الرسمي.

• النتيجة: دعم قوي لفكرة الأنشطة اللاصفية كجزء مكمل للتربية الفنية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

١. أظهرت نتائج الدراسة اتفاقًا واضحًا بين المعلمين حول أن الزمن الحالي المخصص لمادة التربية الفنية غير كافٍ لتحقيق أهدافها التربوية والفنية؛ إذ بلغ إجمالي المجيبين بالإيجاب (أوافق أو أوافق بشدة) ٨٠٪–٩٠٪ عبر معظم محاور الاستبانة.

٢. بين المعلمون أن ضيق الوقت يؤثر سلبًا على قدرتهم في شرح المفاهيم الفنية وإدارة الصف وتوجيه المتعلمين، الأمر الذي ينعكس على ضعف جودة المحتوى وتراجع فرص التقويم البنّاء.

٣. شعر الطلاب بالإحباط والتسرّع عند تقييدهم بوقت محدود، مما أدى إلى ضعف التفاعل وقلة الإنتاج الفني المبتكر وارتفاع نسبة الأعمال غير المكتملة.

٤. أجمعت عينة الدراسة على أن زيادة عدد الحصص أو دمجها في حصص مزدوجة لمدة ٩٠ دقيقة، بالإضافة إلى إعادة تنظيم الجداول الدراسية، يمثلان حلولًا عملية لتحسين مستوى الإبداع وتخفيف الضغط الزمني عن المعلمين والطلاب.

٥. برزت أهمية الأنشطة اللاصفية (نوادي فنية ومسابقات) والتعلم بالمشاريع الممتدة عبر أسابيع كوسائل فعّالة

لتعويض النقص الزمني وتعميق التجربة الفنية.

التوصيات :

١. تعديل نظام الحصص المدرسية:

- رفع عدد حصص التربية الفنية إلى حصتين أسبوعيًا على الأقل، أو دمجهما في حصة واحدة ممتدة (٩٠ دقيقة)، بما يتيح مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم دون استعجال.
- تخصيص "يوم إبداعي" شهري تُفرَّغ فيه حصص لأنشطة فنية مركزة ومشاريع تطبيقية.

٢. تنظيم أنشطة فنية لاصفية:

- إنشاء نوادي الرسم والتصميم والجداريات داخل المدرسة، وتنظيم معارض ومسابقات دورية لعرض أعمال الطلاب.
- دعم الأندية الفنية بموارد (أدوات خامات) وتشجيع مشاركة أولياء الأمور والفنانين المحليين.

٣. التعلم القائم على المشاريع:

- اعتماد مشاريع فنية تمتد لعدة أسابيع (Project-Based Learning)، تُقسّم إلى مراحل (تخطيط–تنفيذ–عرض–تقييم) وتوثَّق في ملف تعلم لكل طالب.

٤. توفير بيئة تعليمية ملائمة:

- تخصيص قاعة فنية دائمة مجهزة بالأدوات والخامات اللازمة، لتقليل الوقت الفاقد في التحضير والتنقل.
- تحسين الإضاءة والتهوية وتنظيم المساحات لتيسير العمل الجماعي والفردي.

٥. تعزيز التكامل مع المجتمع المحلي:

- تنظيم زيارات دورية للمتاحف والمعارض،واستضافة ورش عمل يقدمها فنانون داخل المدرسة.
- إقامة معارض مع المراكز الثقافية ودورالشباب لتعميق ارتباط الطلاب بالبيئة الفنية الحقيقية.

٦. توظيف التقنية الرقمية:

- إنتاج فيديوهات تعليمية قصيرة لأساسيات التقنيات الفنية، وتحميلها على منصات تعليمية (Google Classroom، Edmodo) للمراجعة خارج الحصة.
- استخدام تطبيقات الرسم الرقمي والواقع الافتراضي لتعزيز التفاعل وتوفير بدائل تعليمية مرنة.

٧. دعم المعلم وتطوير قدراته:

- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل دورية للمعلمين حول إدارة الوقت وأساليب التعليم الفني المبتكرة.
- تشجيع تبادل الخبرات بين معلمي التربية الفنية عبر لقاءات مهنية أو مجموعات نقاش إلكترونية.

المراجع:

١. إبراهيم، أحمد. التعليم الرقمي في الفنون التشكيلية: تطور الأدوات والتقنيات. الطبعة الأولى. (القاهرة: دار الأهرام، ٢٠٢٠)، ص ١١٠–١١٣.
٢. إبراهيم، أحمد. التعليم الرقمي في الفنون التشكيلية: تطور الأدوات والتقنيات. الطبعة الأولى. (القاهرة: دار الأهرام، ٢٠٢٠)، ص ١١٠–١١٣.
٣. إبراهيم، ماجد. الأنشطة اللاصفية ودورها في تعزيز المهارات الطلابية. الطبعة الأولى. (عمان: دار المسيرة، ٢٠٢١)، ص ٧١–٧٥.
٤. أبو زيد، عبد العزيز. مدخل إلى التربية الفنية. الطبعة الرابعة. (بيروت: دار الفكر التربوي، ٢٠١٨)، ص ٦١–٦٤.
٥. إسماعيل، سامر. إدارة الصف الفني وتحديات المعلم. الطبعة الأولى. (بيروت: دار ابن رشد، ٢٠١٩)، ص ٧٧–٨٠.
٦. البدري، ناهد. إدارة الوقت التعليمي وتوزيع الحصص. الطبعة الأولى. (القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٢٠)، ص ٨٨–٩١.
٧. بشير، هالة. مناهج التربية الفنية في التعليم العام. الطبعة الأولى. (القاهرة: دار الفجر، ٢٠١٨)، ص ٥١–٥٦.
٨. جبر، فاطمة. التربية الفنية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الرابعة. (دمشق: دار الندوة، ٢٠٢٠)، ص ١٣٣–١٣٧.

٩. جواد، أمل. المناهج الفنية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. (بغداد: دار الطليعة، ٢٠٢١)، ص ١٤١–١٤٤.
١٠. حسن، إيمان. البيئة الصفية وأثرها في التعبير الفني. الطبعة الأولى. (عمان: دار المسيرة، ٢٠١٧)، ص ٩٤–٩٦.
١١. حسن، داليا. الفن في المدرسة: مبادرات وأنشطة. الطبعة الثانية. (القاهرة: دار الهدى، ٢٠١٩)، ص ٩٨–١٠٢.
١٢. حسن، داليا. الفن في المدرسة: مبادرات وأنشطة. الطبعة الثانية. (القاهرة: دار الهدى، ٢٠١٩)، ص ٩٨–١٠٢.
١٣. الحسن، نوال. الفن والعلاج النفسي. الطبعة الثانية. (الدار البيضاء: منشورات المعرفة، ٢٠١٧)، ص ١١٢–١١٦.
١٤. حسين، مروان. الإبداع الفني وتنمية الذكاء. الطبعة الرابعة. (القاهرة: مكتبة النهضة، ٢٠٢٠)، ص ٩٣–٩٩.
١٥. حمدان، منى. الفن كعلاج نفسي للأطفال. الطبعة الأولى. (عمان: دار المسيرة، ٢٠٢٠)، الجزء الأول، ص ٨٩–٩٣.
١٦. حمزة، فؤاد. تدريس التربية الفنية: النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. (دمشق: دار البصائر، ٢٠١٨)، ص ٩٢–٩٥.
١٧. الخطيب، سامية. التعليم بالفن في العصر الرقمي. الطبعة الثالثة. (دمشق: دار النشر، ٢٠١٨)، ص ٩٢–٩٦.
١٨. الخطيب، سامية. التعليم بالفن في العصر الرقمي. الطبعة الثالثة. (دمشق: دار النشر، ٢٠١٨)، ص ٩٢–٩٦.
١٩. الخطيب، نجلاء. معوقات تدريس المواد الإبداعية في المدارس الحكومية. الطبعة الثانية. (القاهرة: مكتبة الأنجلو، ٢٠١٧)، ص ١٣٤–١٣٨.
٢٠. خليل، أسماء. المنهج المدرسي ومشكلات تدريس المواد الفنية. الطبعة الثانية. (عمان: دار الفكر التربوي، ٢٠١٨)، ص ٩٨–١٠٢.
٢١. خميس، نبيلة. التعلم بالمشاريع كمنهج بديل في التعليم الفني. الطبعة الأولى. (الجزائر: دار البصائر، ٢٠٢١)، ص ٦٠–٦٣.
٢٢. راضي، نوال. علم النفس الفني للأطفال. الطبعة الثالثة. (بيروت: دار الإشعاع، ٢٠١٨)، ص ٧٧–٨٠.
٢٣. زهران، فتحي. التكامل في بناء المناهج الحديثة. الطبعة الثالثة. (بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٢٠)، ص ١٢٣–١٢٦.
٢٤. زيدان، عبد الرحيم. التربية الفنية والشخصية المتكاملة. الطبعة الأولى. (الجزائر: دار الأمة، ٢٠٢١)، ص ٦٦–٧٠.
٢٥. سالم، مروة. دور المنصات التعليمية في تدريس التربية الفنية. الطبعة الثانية. (بيروت: دار الشروق، ٢٠١٩)، ص ٨٤–٨٦.
٢٦. سعد، محمود. إدارة الوقت المدرسي وتوزيع الحصص. الطبعة الأولى. (القاهرة: مكتبة النهضة، ٢٠١٧)، ص ٤٤–٤٧.
٢٧. السيد، محمد عبد الله. التربية الفنية والابتكار. الطبعة الثالثة. (الخرطوم: دار جامعة السودان المفتوحة، ٢٠١٩)، ص ٧٧–٨٠.
٢٨. صالح، منير. نفسية المعلم بين الضغوط والأداء التربوي. الطبعة الأولى. (الجزائر: منشورات الأفق الجديد، ٢٠٢١)، ص ١٤٢–١٤٥.
٢٩. الصياد، منى. دور الجدول الزمني في كفاءة التعليم الفني. الطبعة الأولى. (الجزائر: دار الهدى، ٢٠٢١)، ص ٦٦–٧٠.
٣٠. عارف، حسين. مقترحات لتطوير الجدول الدراسي في التعليم الأساسي. الطبعة الثانية. (دمشق: دار ابن الهيثم، ٢٠٢١)، ص ١١٣–١١٦.
٣١. عبد الجبار، فهد. جماليات الفن وتذوق الجمال. الطبعة الأولى. (بغداد: دار الرصافة، ٢٠١٦)، ص ٣٤–٣٩.
٣٢. عبد الحق، ليلى. التربية الجمالية وتنمية الحس الفني. الطبعة الأولى. (الجزائر: دار الرشاد، ٢٠٢٠)، ص ٥٩–٦١.
٣٣. عبد الحميد، سهيل. أسس التربية الفنية. الطبعة الثانية. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٥)، ص ٢٥–٣٠.
٣٤. عبد العزيز، روان. التكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تعليم الفنون. الطبعة الأولى. (الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠١٨)، ص ٦٠–٦٣.
٣٥. عبد الغني، فاطمة. التربية الجمالية والفنية. الطبعة الأولى. (الرياض: دار الزهراء، ٢٠١٣)، ص ٤٢–٤٧.
٣٦. العتيبي، نورة. الفن والتعليم المعاصر. الطبعة الثالثة. (الرياض: دار طويق، ٢٠٢١)، ص ٨٨–٩٠.
٣٧. عيسى، خالد. التعبير الفني في مرحلة الطفولة. الطبعة الثالثة. (دمشق: دار اليقظة العربية، ٢٠١٩)، ص ٤٥–٤٨.
٣٨. كمال، رانيا. الوقت في البيئة التعليمية وأثره على جودة التدريس. الطبعة الثالثة. (عمان: دار اليازوري، ٢٠٢٠)، ص ١٠١–١٠٥.
٣٩. الكيلاني، محمد. مشكلات تدريس التربية الفنية. الطبعة الأولى. (عمان: دار المسيرة، ٢٠١٩)، ص ١٠١–١٠٤.
٤٠. مراد، خالد. أثر الأنشطة اللاصفية على تنمية القدرات الإبداعية. الطبعة الأولى. (بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٢٠)، ص ١٢٠–١٢٣.
٤١. مراد، سامي. الأسس النفسية للتربية الفنية. الطبعة الثانية. (بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠١٦)، ص ٧٢–٧٥.
٤٢. مراد، مصطفى. التكنولوجيا في تعليم الفنون: من النظرية إلى التطبيق. الطبعة الأولى. (الرياض: دار المبدع، ٢٠٢١)، ص ١٢٣–١٢٧.
٤٣. مراد، مصطفى. التكنولوجيا في تعليم الفنون: من النظرية إلى التطبيق. الطبعة الأولى. (الرياض: دار المبدع، ٢٠٢١)، ص ١٢٣–١٢٧.

٤٤. مصطفى، زينب. تعليم الفنون وتنمية التفاعل الصفي. الطبعة الثانية. (القاهرة: دار الفكر الحديث، ٢٠١٩)، ص ٦٣–٦٦.
٤٥. مكي، نوال. التعلم النشط في حصص الفنون التشكيلية. الطبعة الأولى. (الرياض: دار الإبداع، ٢٠٢٠)، ص ١٣٠–١٣٥.
٤٦. الناصر، فهد. الفن التربوي وتحديات العصر. الطبعة الأولى. (الرياض: دار الخلود، ٢٠٢٠)، ص ١١٢–١١٦.
٤٧. يوسف، أحمد. التربية الفنية في التعليم الأساسي. الطبعة الأولى. (الرياض: دار الحامد، ٢٠١٩)، ص ٥٥–٥٩.
٤٨. يوسف، خديجة. التربية الفنية وطرق تدريسها الحديثة. الطبعة الثالثة. (بيروت: دار العلوم، ٢٠١٨)، ص ١٢٨–١٣٠.
٤٩. يوسف، خديجة. التربية الفنية وطرق تدريسها الحديثة. الطبعة الثالثة. (بيروت: دار العلوم، ٢٠١٨)، ص ١٢٢–١٢٦.
٥٠. يوسف، خديجة. التربية الفنية وطرق تدريسها الحديثة. الطبعة الثالثة. (بيروت: دار العلوم، ٢٠١٨)، ص ١٢٨–١٣٠.
٥١. Al-Hassan, S. Community-Based Art Education in the Arab World. 1st ed. (Dubai: Open Art Press, ٢٠٢٠), pp. ٣٥–٣٨.
٥٢. Kucuk, O. Digital Art Education and Interactive Tools. 1st ed. (London: Digital Art Press, ٢٠٢٠), pp. ٤٥–٤٨.
٥٣. Wilson, M. Innovative Curriculum Design in Finland. 2nd ed. (Helsinki: EduTech Press, ٢٠١٩), pp. ٤٤–٤٧.

الملاحق

الملاحق

الاستبانة:

استبانة بحثية حول: "القيود الزمنية وتأثيرها على تدريس التربية الفنية في المدارس"

عزيزي المستجيب،

نرجو منك تخصيص بعض الوقت للإجابة على هذه الاستبانة التي تهدف إلى تحليل واقع تدريس مادة التربية الفنية في ضوء الزمن المدرسي المخصص لها، وتُستخدم بياناتك لأغراض بحثية فقط مع ضمان السرية التامة.

الجزء الأول: المعلومات العامة

١) النوع الاجتماعي

أ. ذكـر ☐ ب. انثى ☐

٢) العمر

أ. ٢٠ ــ ٢٥ ☐ ب. ٢٦- ٣٠ ☐ جـ. ٣١-٣٥ ☐

د. ٣٦ ــ ٤٠ ☐ هـ. ٤١ -٥٠ ☐ حـ. ٦٠ فأكثر ☐

٣) المؤهل

أ. اعدادية ☐ ب. دبلوم ☐ جـ. بكالوريوس ☐ د. ماجستير ☐

هـ. دكتوراه ☐

٤) الخدمة الوظيفية

أ. سنـة ــ ٥ ☐ ب. ٦ ــ ١٠ ☐ جـ. ٧ ــ ١٥ ☐

الجزء الثاني: محاور الاستبانة

يرجى وضع علامة (✓) في المربع الذي يُمثل رأيك حول كل عبارة.

الرقم	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الزمن الحالي المخصص لمادة التربية الفنية غير كافٍ لتحقيق أهداف المادة.	☐	☐	☐	☐	☐
2	ضيق الوقت يؤثر سلبًا على قدرة المعلم في شرح المفاهيم الفنية وتطبيق الأنشطة.	☐	☐	☐	☐	☐
3	أشعر بصعوبة في إنجاز العمل الفني داخل الحصة المحدودة زمنيًا.	☐	☐	☐	☐	☐
4	عدم وجود مكان مخصص ودائم لمادة التربية الفنية يؤثر على جودة الحصة.	☐	☐	☐	☐	☐
5	يشعر الطلاب بالضغط أو الإحباط عند تقييدهم بوقت قصير في الحصة الفنية.	☐	☐	☐	☐	☐
6	الحصة الفنية لا تتيح للطالب فرصة حقيقية للتعبير عن ذاته بشكل إبداعي بسبب ضيق الوقت.	☐	☐	☐	☐	☐
7	زيادة عدد الحصص أو دمجها في حصة مزدوجة سيساهم في تحسين مستوى الإبداع الفني لدى الطلاب.	☐	☐	☐	☐	☐
8	إعادة تنظيم الجداول الدراسية بما يمنح التربية الفنية وقتًا مناسبًا أمر ضروري.	☐	☐	☐	☐	☐
9	تنفيذ مشاريع فنية تمتد لعدة أسابيع يُعد حلاً عمليًا لتجاوز قصر زمن الحصة.	☐	☐	☐	☐	☐
10	الأنشطة اللاصفية أو النوادي الفنية تُعزز دور التربية الفنية خارج الحصة الرسمية.	☐	☐	☐	☐	☐

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

أثر المسؤولية القانونية في مكافحة التطرف الفكري

م.م غادة علي حمزة م.م مهتدي كاظم هادي
جامعه بابل/ كلية طب حمورابي

المستخلص:
يتناول هذا البحث موضوع «أثر المسؤولية القانونية في مكافحة التطرف الفكري»، وهو من القضايا الحيوية التي تواجه المجتمعات الحديثة، خاصة في ظل تزايد التيارات المتطرفة التي تهدد الأمن والسلم الاجتماعي. يهدف البحث إلى توضيح الدور الذي تلعبه المسؤولية القانونية، سواء كانت جنائية أو مدنية، في الحد من مظاهر التطرف، وردع الأفراد الذين يمارسونه أو يروجون له، استنادًا إلى القوانين السارية، وخصوصًا في التشريعات العراقية.
شمل البحث دراسة شاملة لمفهوم التطرف الفكري وخصائصه وأسبابه، كما تناول الأساس القانوني لمكافحته من خلال تحليل النصوص الجنائية التي تجرم أفعال التحريض أو الترويج للفكر المتطرف. بالإضافة إلى ذلك، تم توضيح دور المسؤولية المدنية في تعويض الأضرار الناتجة عن هذا السلوك، كما ركز البحث على التطبيقات القضائية ذات الصلة، موضحًا كيف تسهم الملاحقة القانونية فيالوقاية من انتشار الفكر المتطرف وتجفيف منابعه، مع التأكيد على أهمية تحقيق التوازن بين حماية الأمن العام وصون الحريات الفكرية والدينية المضمونة دستوريًا وقانونيًا، وخلص البحث إلى أن تفعيل آليات المسؤولية القانونية بشكل دقيق ومتوازن يشكل أداة فعالة في مواجهة التطرف الفكري.
الكلمات المفتاحية:المسؤوليه،القانونية، مكافحة، التطرف، الفكري

Abstract:
The Impact of Legal Responsibility in Combating Intellectual Extremism»
This research investigates the role of legal responsibility in addressingintellectual extremism, a significant challenge for contemporary societie, especially in light of the increasing prevalence of extremist ideologies that jeopardize public order and social harmony. The study seeks to elucidate the function of legal accountability—both criminal and civil—in curbing the expressions of extremism and deterring individuals who engage in or advocate for such ideologies, with a particular focus on the relevant legal frameworks, especially within Iraqi law.
The research offers a thorough analysis of the concept of intellectual extremism, its defining traits, and its root causes. It further explores the legal basis for combating this extremism by reviewing criminal laws that prohibit the incitement and promotion of extremist ideologies, as well as the role of civil liability in addressing damages that arise from such actions.
Kay Words :Responsibility, Legal ،deological extremism ، Combating

المقدمة :
يشهد العالم حاليًا زيادة مقلقة في مظاهر التطرف الفكري، وهي ظاهرة تتجاوز مجرد الأفكار لتؤثر بشكل مباشر على السلوك والعلاقات الاجتماعية، مما يشكل تهديدًا للأمن الوطني والسلم المجتمعي. يُعرف التطرف الفكري بأنه الانحراف عن الاعتدال، ورفض الآخر، والدعوة إلى الكراهية أو العنف أو الإقصاء، سواء عبر الكتابة أو الخطابة أو الأفعال. وقد أدى انتشار هذا النوع من التطرف إلى ظهور تحديات قانونية جديدة، مما استدعى تدخل المشرّع

لوضع ضوابط لهذه الممارسات من خلال فرض المسؤولية القانونية على الأفراد الذين ينشرون أو يروجون للفكر المتطرف أو يتسببون في آثار ضارة. لذا، أصبح من الضروري دراسة تأثير هذه المسؤولية – من الجانبين الجنائي والمدني – في الحد من مظاهر التطرف، ضمن إطار يضمن توازنًا دقيقًا بين حماية الأمن والاستقرار من جهة، واحترام الحقوق والحريات العامة من جهة أخرى.

أولًا: أهمية البحث :– تتجلى أهمية هذا البحث في تناوله لموضوع حيوي ومعاصر يتداخل مع الجوانب القانونية والفكرية والاجتماعية. يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه القواعد القانونية في مواجهة التطرف الفكري، سواء من خلال العقوبات الجنائية أو من خلال تعويض الأضرار المدنية الناتجة عنه. وتكتسب هذه الأهمية بعدًا خاصًا في السياق العراقي، حيث تمثل هذه الظاهرة تحديًا يهدد وحدة النسيج الوطني، مما يستدعي تفعيل أدوات القانون للحد من آثارها ومواجهتها.

ثانيًا: أهداف البحث يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:. توضيح الإطار النظري والمفاهيمي للتطرف الفكري، مع تمييزه عن المفاهيم المشابهة.

٢. تحليل الأسس القانونية للمسؤولية الجنائية والمدنية الناتجة عن التطرف الفكري في القانون العراقي.

٣. تقييم فعالية النصوص القانونية في مكافحة هذه الظاهرة، مع مراعاة احترام الحقوق والحريات المضمونة دستوريًا.

٤. تقديم توصيات قانونية تعزز جهود المشرع في التصدي للتطرف الفكري بشكل أكثر فعالية.

ثالثًا: إشكالية البحث تتمحور الإشكالية الرئيسية لهذا البحث حول السؤال التالي: إلى أي مدى تساهم المسؤولية القانونية – سواء الجنائية أو المدنية – في مكافحة التطرف الفكري في المجتمع العراقي، دون أن تؤدي إلى تقييد الحريات الدستورية المضمونة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية، أبرزها:

١. ما هو الإطار القانوني الذي تستند إليه هذه المسؤولية في القانون العراقي؟

٢. هل تتماشى التشريعات العراقية الحديثة مع طبيعة وخطورة الفكر المتطرف وأساليبه الجديدة؟

٣. ما هو مستوى التوازن بين مكافحة الفكر المتطرف وحماية حرية الرأي والتعبير؟

رابعًا: منهجية البحث يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي من خلال دراسة النصوص القانونية المتعلقة بالتطرف الفكري في التشريع العراقي. كما يستند إلى المنهج المقارن من خلال الاستفادة من تجارب بعض الدول الأخرى في معالجة هذه الظاهرة قانونيًا. بالإضافة إلى ذلك، يُستخدم المنهج الوصفي لتوضيح المفاهيم العامة، والمنهج النقدي لتقييم فعالية النصوص المطبقة ومدى توافقها مع المبادئ الدستورية. وأخيرًا، يُعتمد على المنهج الاستنباطي لاستخلاص النتائج وتقديم التوصيات اللازمة.

خامساً هيكلية البحث اعتمدنا عند إعدادنا لهذا البحث على تقسيم الموضوع إلى مطلبين تناولنا في المطلب الأول مفهوم التطرف الفكري وقسمناه إلى فرعين الفرع الأول تعريف وخصائص التطرف الفكري وفي الفرع الثاني تناولنا الأساس القانوني لمكافحة التطرف الفكري وفي المطلب الثاني تناولنا اثر المسؤولية القانونية في مكافحة التطرف الفكري من خلال تقسيمه إلى. فرعين الفرع الأول تطبيقيات المسوولية الجنائية في مكافحة التطرف الفكري وفي الفرع الثاني المسؤولية المدنية وأثرها في مكافحة التطرف الفكري ومن ثم الانتقال إلى الخاتمة وتتضمن ابرز ما توصلنا إليه من نتائج واقتراحات قانونية لمكافحة ظاهرة التطرف الفكري

المطلب الأول: مفهوم التطرف الفكري

يُعتبر التطرف الفكري من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات الحديثة، نظرًا لتأثيره الكبير على زعزعة السلم الأهلي والنظام العام، بالإضافة إلى تهديده للقيم الدستورية والحقوق الفردية.(١) يظهر خطر هذا التطرف عندما يتحول من مجرد رأي متشدد إلى سلوك يؤدي إلى العنف أو التحريض عليه أو دعمه، مما يثير تساؤلات قانونية

مهمة حول مدى وجود المسؤولية القانونية، سواء كانت مدنية أو جنائية، تجاه الأفراد الذين يمارسون أو يروجون لهذا النوع من الفكر(٢).وتظهر أهمية المسؤولية القانونية المرتبطة بالتطرف الفكري في تحقيق توازن دقيق بين حرية التعبير المضمونة دستوريًا، وضرورة حماية المجتمع من الأفكار الهدامة التي قد تؤدي إلى ارتكاب أفعال إجرامية وعلى أساس ذلك سنقسم المطلب الأول إلى فرعين نتناول في الفرع الأول تعريف وخصائص التطرف الفكري وفي الفرع الثاني نتناول الأساس القانوني للمكافحة التطرف الفكري

أولًا: تعريف التطرف الفكري

التطرف مشتق من «الطرف»، وهو جانب الشيء، ويعني تجاوز الحد أو الابتعاد عن الوسط والاعتدال(٣).

ثانيًا: التعريف الاصطلاحي للتطرف الفكري يُعرف بأنه حالة من الجمود والانغلاق الذهني تدفع الفرد إلى تبني أفكار أو معتقدات متشددة ترفض الحوار والتنوع، وتؤمن باستخدام العنف كوسيلة لفرض تلك القناعات».(٤)

اما تعريف لتطرف الفكري في الفقه الجنائي العراقي لا يوجد تعريف صريح للتطرف الفكري في القوانين العراقية، لكن الفقه الجنائي العراقي حاول تحديد معالمه استنادًا إلى نصوص قانون العقوبات رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩، خاصة في المواد المتعلقة بالتحريض على العنف، ونشر الأفكار المتطرفة، والانتماء إلى التنظيمات الإرهابية. وقد عرّفه بعض الفقهاء العراقيين بأنه: «ميل فكري منحرف يؤدي إلى تبني مواقف عدائية تجاه الدولة أو المجتمع أو بعض فئاته، وغالبًا ما يرتبط برفض مبدأ التعددية، وينتهي غالبًا بمظاهر عنف أو سلوكيات إجرامية تستهدف أهدافًا سياسية أو دينية أو اجتماعية». يتبنى هذا الفكر المتشدد نظرة تقلل من قيمة الدولة والمجتمع، مما يؤدي إلى انتهاك القوانين.(٥) يصبح هذا الفكر خطرًا حقيقيًا عندما يتحول إلى سلوكيات ملموسة مثل التحريض أو العنف أو الإرهاب

خصائص التطرف الفكري

يُعد التطرف الفكري ظاهرة مركبة، تتصف بمجموعة من الخصائص التي تجعلها متميزة عن غيرها من الظواهر الفكرية أو الاجتماعية. وتعد معرفة هذه الخصائص خطوة أساسية في فهم بنية الفكر المتطرف وطرق معالجته. وفيما يلي أبرز خصائص التطرف الفكري:

١. الجمود العقائدي والتحجر الفكري يتميز المتطرفون فكريًا بجمود فكري شديد، إذ يرفضون أي مراجعة لأفكارهم أو مناقشة عقائدهم. فهم يعتقدون أن ما يتبنونه من آراء هو الحقيقة المطلقة غير القابلة للنقد أو النقاش، ما يجعلهم غير منفتحين على الحوار أو التعددية الفكرية التطرف الفكري قائم على الاعتقاد الراسخ بامتلاك الحقيقة المطلقة، ورفض التعدد في التأويل أو الفهم(٦)

٢. الإقصاء ورفض الآخر يميل الفكر المتطرف إلى نبذ الآخر فكريًا أو دينيًا أو عرقيًا، ولا يعترف بحق الاختلاف. وتتجلى هذه السمة في خطابات الكراهية والدعوات التكفيرية والتحريض على التمييز، وهي تعكس عدم القدرة على التعايش ضمن مجتمع متنوع. يرتبط التطرف الفكري بموقف عدائي من الآخر المختلف، ويُبنى على ثنائية نحن/هم (٧)

٣. التبرير الأخلاقي للعنف يستخدم المتطرفون مبررات أخلاقية أو دينية لتسويغ العنف ضد المخالفين، مما يُعد تحولاً خطيرًا من التطرف النظري إلى الفعل الإجرامي. ويتم غالبًا استخدام نصوص دينية أو شعارات أيديولوجية لتبرير هذه الأفعال.«يمنح المتطرف لنفسه شرعية ممارسة العنف تحت غطاء ديني أو قيمي، بدعوى الدفاع عن المقدسات أو الحق (٨)

٤. الانغلاق الثقافي والمعرفي يعاني المتطرف من ضيق في الأفق المعرفي والثقافي، ويرفض الاطلاع على الأفكار أو الثقافات الأخرى. فهو يرى في التعدد المعرفي خطرًا على معتقداته، ويعادي كل ما هو مختلف فكريًا أو حضاريًا.«يتغذى التطرف الفكري على الجهل والانغلاق، ويُعادي كل ما يُشكّل تهديدًا لمرجعيته الفكرية(٩)

٥. الاستقطاب والتجنيد يسعى المتطرف إلى استقطاب الآخرين، خصوصًا من الفئات الهشة كالشباب، مستخدمًا خطابًا عاطفيًا أو دينيًا شديد التأثير. ويُعد هذا من أخطر خصائص التطرف الفكري، لأنه يسهم في انتشاره وتحوله إلى ظاهرة جماعية.«يعتمد الفكر المتطرف على التوسع عبر التجنيد المنهجي للأفراد من خلال تهييج المشاعر الدينية أو الهوياتية (١٠)

٦. تقديس الفكرة أو القائد من سمات التطرف الفكري تقديس الشخصيات أو الأفكار إلى حد التأليه، مما يمنع أي محاولة لنقدها أو مراجعتها. ويؤدي هذا إلى خلق نمط من التبعية المطلقة التي تُلغى فيها حرية التفكير الفردي.«التطرف يُعلي من شأن الفكرة أو القائد إلى درجة يصبح معها أي نقد خيانة أو كفرًا (١١)

٧. التفكير الثنائي (أبيض / أسود)يفكر المتطرف بعقلية ثنائية صارمة، تقوم على تصنيف العالم إلى حق وباطل، مؤمن وكافر، نحن وهم، دون أي مساحة رمادية.يُعد التفكير الثنائي من أبرز آليات التطرف، حيث يُنظر إلى الواقع بشكل اختزالي يفتقد للعمق والتحليل (١٢)

٨. النزعة التآمرية يتبنى المتطرف نظريات مؤامرة لتفسير الأحداث، ويعتقد بوجود جهات خفية تعمل ضد دينه أو قيمه أو مجتمعه. وهذه السمة تزيد من حالة التوجس والانغلاق لديه. تُعد النزعة التآمرية بيئة خصبة للتطرف، إذ تُغذي مشاعر الاضطهاد وتعزز منطق العداء المستمر للآخر (١٣)

٩. الانتقائية في النصوص والمواقف يميل المتطرف إلى اختيار النصوص أو الوقائع التي تخدم أيديولوجيته فقط، ويتجاهل أي نص أو واقعة تناقض رؤيته، حتى لو كانت من ذات المرجعية.تُستخدم النصوص الدينية استخدامًا انتقائيًا من قبل المتطرفين لإضفاء الشرعية على سلوكهم العنيف أو الإقصائي

الفرع الثاني الأساس القانوني لاثر التطرف الفكري على المسؤولية المدنية والجنائية

الأساس القانوني

في القانون العراقي، لا يوجد تشريع خاص ومستقل يحمل عنوان «مكافحة التطرف الفكري». ومع ذلك، هناك مجموعة من النصوص القانونية المتنوعة في قوانين مختلفة التي تشكل الأساس القانوني لمكافحة هذا التطرف، خاصة عندما يتخذ شكلًا يدعو إلى العنف أو الكراهية أو الإرهاب أو التحريض الطائفي (١٤).

فيما يلي أبرز الأسس القانونية التي يمكن أن تشكل الإطار القانوني لمكافحة التطرف الفكري في العراق.

ثانيًا: قانون العقوبات العراقي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ المعدل

المادة (٢٠٠): تفرض عقوبات على التحريض الطائفي أو نشر الكراهية أو التمييز بين مكونات الشعب. المواد (٢١١ – ٢١٩): تتناول الجرائم التي تمس أمن الدولة الداخلي، بما في ذلك نشر الدعاية التي تروج للأفكار المتطرفة أو التحريض على العنف. أما المادة (٤٠٣): تعاقب على نشر أو توزيع مواد قد تسيء إلى الحياء العام أو تهدد النظام العام، وقد تُفسر في بعض الحالات على أنها تشمل المواد التي تروج للتطرف.

ثالثًا: قانون مكافحة الإرهاب رقم (١٣) لسنة ٢٠٠٥

يُعتبر هذا القانون الأساس الجنائي الرئيسي لمواجهة التطرف الذي قد يؤدي إلى أعمال إرهابية. ويشمل ما يلي المادة (١) تُعرّف الجريمة الإرهابية بأنها «كل فعل إجرامي يقوم به فرد أو جماعة منظمة بهدف الإخلال بالأمن العام أو استقرار البلاد أو وحدتها، أو لإثارة الفتنة الطائفية أو العنصرية أو الدينية». يتضمن هذا النص تجريم الفكر المتطرف عندما يتحول إلى سلوك يهدد الأمن أو الوحدة الوطنية.

رابعًا: قانون الأحزاب السياسية رقم (٣٦) لسنة ٢٠١٥ المادة (٨/ثانيًا) تشترط على الحزب السياسي عدم تبني فكر تكفيري أو إرهابي أو عنصري. المادة (٢٧) تمنح وزارة العدل الحق في سحب إجازة الحزب إذا ثبت أنه يروّج لفكر متطرف أو يمارس التحريض.

خامسًا: قانون جرائم المعلوماتية (قيد التشريع) توجد مسودات متعددة لهذا القانون، تتضمن نصوصًا تجرّم نشر

الفكر المتطرف عبر الإنترنت، خاصة إذا احتوت على تحريض على العنف أو الكراهية أو التفرقة الطائفية.
سادسًا: قوانين التعليم والإعلام والثقافة تشمل هذه القوانين تلك الخاصة بوزارة التربية ووزارة التعليم العالي وهيئة الإعلام والاتصالات، حيث تهدف إلى تعزيز قيم التسامح والاعتدال في المناهج التعليمية والمحتوى الإعلامي.

المطلب الثاني اثر لمسؤولية القانونية في مكافحة التطرف الفكري

يشكّل التطرف الفكري تهديدًا متزايدًا للسلم الاجتماعي والأمن العام، إذ ينعكس سلوكيًا في مظاهر التحريض على العنف، الكراهية، والإرهاب. ولئن كانت المسؤولية الجنائية تتصدّر المواجهة القانونية لهذا السلوك، فإن المسؤولية المدنية لها دور مكمّل لا يقل أهمية، خصوصًا في جبر الأضرار التي تلحق بالأشخاص والممتلكات نتيجة هذه الممارسات (١٥). ويستند النظام القانوني العراقي، كغيره من النظم، إلى قواعد المسؤولية المدنية لتعويض المتضررين، سواء من خلال الفعل الشخصي للمتطرف، أو من خلال المسؤولية التقصيرية للجهات المتسببة أو المتهاونة في منعه وعلى أساس ذلك سوف نتحدث عن تعريف المسؤولية القانونية: تعريفها وأنواعها وكما يلي
ان المسؤولية القانونية تشير إلى الحالة التي يُفرض فيها التزام قانوني على شخص ما نتيجة ارتكابه لفعل معين أدى إلى انتهاك القانون أو إلحاق الضرر بالآخرين. وتنقسم المسؤولية القانونية بشكل أساسي إلى نوعين:
١ . المسؤولية الجنائية تتعلق بارتكاب جريمة يعاقب عليها القانون الجنائي.
٢ . المسؤولية المدنية تتعلق بإلزام الشخص بتعويض الأضرار التي لحقت بالغير نتيجة فعل غير مشروع.

أولًا: اثر المسؤولية الجنائية في مكافحة التطرف الفكري

المسؤولية الجنائية هي التزام قانوني يُفرض على الفرد نتيجة ارتكابه لفعل محظور أو امتناعه عن فعل مطلوب بموجب القانون الجنائي، مما يؤدي إلى توقيع عقوبة جنائية عليه. بمعنى آخر، هي محاسبة الفرد أمام القضاء عن سلوك يُعتبر جريمة وفقًا للقانون. تهدف المسؤولية الجنائية إلى حماية المجتمع والنظام العام، وتعزيز احترام القانون من خلال معاقبة المخالفين.
٢ . عناصر المسؤولية الجنائية لكي تتحقق المسؤولية الجنائية، يجب أن تتوفر عدة أركان:
– الركن القانوني وجود نص قانوني يجرّم الفعل ويحدد العقوبة المترتبة عليه.الركن المادي يتمثل في وقوع الفعل أو الامتناع عن القيام بفعل محظور. أما الركن المعنوي يتطلب وجود نية جنائية أو خطأ في تنفيذ الفعل، مما يعني أن الفاعل يجب أن يكون واعيًا لأفعاله وقادرًا على التحكم فيها.
الأهلية الجنائية: يجب أن يكون الشخص بالغًا وعاقلًا وقادرًا على تحمل المسؤولية. طبيعة المسؤولية الجنائية طابعها الزجري والعقابي المسؤولية الجنائية ليست مجرد التزام مدني، بل تشمل عقوبات قد تصل إلى السجن أو الغرامة، أو حتى الإعدام في بعض الجرائم ،عدم جواز الاتفاق على التنازل عنها لا يمكن للمتضرر التنازل عن الدعوى الجنائية، لأن الجريمة تمس المجتمع بأسره.مبدأ القانون:لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص قانوني، فلا يُعاقب أحد إلا إذا نص القانون على جريمة معينة وعقوبة محددة.
أهداف المسؤولية الجنائية ردع الجاني عن تكرار الجريمة. حماية النظام العام والمجتمع من السلوكيات الضارة.تحقيق العدالة الجنائية من خلال فرض العقوبة المناسبة. ردع الآخرين عن ارتكاب جرائم مشابهة.
ثانيا تطبيقات المسؤولية الجنائية في مكافحة التطرف الفكري
التطرف الفكري يشير إلى تمسك الفرد أو الجماعة بأفكار أو معتقدات متشددة تتعارض مع مبادئ الاعتدال والوسطية، مما يؤدي إلى العنف أو الكراهية أو التحريض على الفتنة. ويمكن أن يتجلى التطرف في أبعاد دينية أو سياسية أو اجتماعية. التجريم العقابي للأفعال المتطرفة تتعدد أشكال الأفعال التي يجرمها القانون في سياق مكافحة التطرف الفكري، ومن أبرزها:
١)تجريم التحريض على العنف والكراهية يُعتبر التحريض مدخلاً أساسياً لتغذية التطرف، وقد قامت القوانين

الوطنية والدولية بتجريمه، سواء كان ذلك من خلال الخطب أو المنشورات أو عبر الإنترنت.
على ذلك نصت لمادة (٧) من قانون مكافحة الإرهاب العراقي رقم (١٣) لسنة ٢٠٠٥ على تجريم التحريض على الأعمال الإرهابية.
٢) تجريم نشر الأفكار المتطرفة تُعد وسائل الإعلام والإنترنت أدوات فعالة لنشر الفكر المتطرف، وقد تصدى المشرع لهذه الأفعال بالتجريم، خاصة إذا كانت تؤدي إلى تهديد الأمن أو النظام العام
أما بالنسبة للمسؤولية لجنائية للمشاركين في نشر الفكر المتطرف المسؤولية الجنائية للأفراد يتحمل كل فرد يساهم في ارتكاب أو تسهيل نشر الفكر المتطرف المسؤولية الجنائية، سواء من خلال الأفعال المباشرة أو التحريض أو تقديم المساعدة، ويعاقب وفقًا لنصوص القانون المعمول بها.
ومن جانب آخر فان المسؤولية الجنائية للكيانات القانونية فيمكن محاسبة المؤسسات الإعلامية أو التعليمية التي تروج للفكر المتطرف أو تسمح باستخدام منصاتها لنشر الأفكار العنيفة، إذا ثبت أنها كانت على علم بذلك ولم تتخذ الإجراءات اللازمة من خلال توقيع عقوبات جنائية تشمل العقوبات مثل السجن، الغرامات، وحرمان الجاني من بعض الحقوق المدنية والسياسية السجل الجنائي يتم تسجيل الجريمة في السجل الرسمي، مما يؤثر سلبًا على سمعة الجاني ومستقبله.وإمكانية الحجز أو الاحتجاز قد يتم احتجاز الشخص خلال إجراءات التحقيق والمحاكمة.مثال على المسؤولية الجنائية على سبيل المثال، إذا قام شخص بترويج لافكار طائفية تزرع التفرقة بين صفوف المجتمع مما يؤدي إلى إثارة الفوضى وزعزعة استقرار المجتمع ، فإن القانون يعتبر هذا الفعل جريمة ، ويكون الشخص عرضة للمسائلة الجنائية، مما قد يؤدي إلى الحكم عليه بالسجن أو فرض غرامة عليه(١٦)
بناء على ما تقدم فإن المسؤولية الجنائية تشكل الأساس الرئيسي في الجهود القانونية لمكافحة التطرف الفكري، من خلال تجريم الأفعال المرتبطة به ومعاقبة الأفراد الذين يقومون بالترويج له. ومع ذلك، فإن هذه الآلية تحتاج إلى تحقيق توازن دقيق مع ضمانات الحريات العامة، بالإضافة إلى تطوير أدوات الإثبات وتعزيز التعاون الدولي لمواجهة هذه الظاهرة التي تتجاوز الحدود.

ثانيًا: المسؤولية المدنية تعريف المسؤولية المدنية

ثانيا اثر المسؤولية المدنية في مكافحة التطرف الفكري

المسؤولية المدنية هي التزام قانوني يفرض على الفرد تعويض الأضرار التي لحقت بالآخرين نتيجة فعل أو امتناع غير مشروع، مما أدى إلى إلحاق ضرر مادي أو معنوي. بمعنى آخر، هي واجب إعادة ما تم إفساده أو دفع تعويض عادل للطرف المتضرر، وتهدف إلى تحقيق العدالة بين الأفراد من خلال إعادة الحقوق إلى أصحابها لكي تتحقق المسؤولية المدنية، يجب توافر العناصر التالية: وجود فعل ضار يمكن أن يكون ذلك نتيجة فعل غير مشروع (مثل التعدي على ممتلكات الغير) أو نتيجة مخالفة عقد(١٧)
وجود ضرر يمكن أن يكون الضرر ماديًا (مثل خسارة مالية) أو معنويًا (مثل الإهانة أو تشويه السمعة)
العلاقة السببية بين الفعل والضرر: تعني أن الضرر يحدث بشكل مباشر نتيجة للفعل الضار وإما بالنسبة لطبيعة المسؤولية المدنية طابعها التعويضي تهدف المسؤولية المدنية إلى تعويض المتضرر وإعادة حقوقه، بدلاً من فرض العقوبات. قابلة للتنازل:يحق للمتضرر التنازل عن حقه في التعويض.
تختلف بحسب القوانين والعقود:تنقسم المسؤولية إلى نوعين: مسؤولية عقدية ومسؤولية تقصيرية.. أهداف المسؤولية المدنية تعويض المتضرر عن الأضرار التي لحقت به.،حماية الحقوق الخاصة للأفراد. تحقيق العدالة بين الأطراف من خلال جبر الأضرار.(١٨)

اثر المسؤولية المدنية في مواجهة التطرف الفكري

تعتبر المسؤولية المدنية من أبرز الأدوات القانونية غير العقابية التي يمكن استخدامها لمكافحة التطرف الفكري. فهي

تتيح للأفراد أو الجهات المتضررة حق المطالبة بالتعويض عن الأضرار الناجمة عن هذا السلوك. ومع تزايد مظاهر التطرف، أصبح من الضروري تفعيل قواعد المسؤولية المدنية لمحاسبة الأفراد والمؤسسات التي تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في نشر الأفكار المتطرفة (١٩).

أولاً: الخطأ كأساس للمسؤولية

يستند التطرف الفكري غالبًا إلى نشر أفكار تحريضية تتضمن الكراهية أو العنف أو التمييز ضد فئات معينة من المجتمع. ويعتبر هذا السلوك خطأً مدنيًا إذا نتج عنه ضرر للآخرين، سواء كان هذا الضرر ماديًا أو معنويًا. وقد نص القانون المدني العراقي على أن «كل فعل يسبب ضررًا للغير يلزم فاعله بالتعويض، بشرط إثبات الخطأ والضرر والعلاقة السببية». وبالتالي، يمكن أن يُحاسب الشخص المتطرف فكريًا مدنيًا إذا ثبت أنه نشر أو روج لمحتوى فكري ألحق ضررًا فعليًا بشخص أو جماعة.

ثانيًا: الأضرار القابلة للتعويض يُعترف في الفقه والقضاء بوجود ضرر معنوي ينجم عن الإهانة أو التشهير أو التحريض على الكراهية. فقد يتعرض المتضرر من خطابات التطرف أو التحريض لعزلة اجتماعية، أو تهديدات، أو فقدان فرص العمل، وجميعها أضرار معنوية يمكن تعويضها وفقًا لأحكام المسؤولية المدنية.وقد أكدت محكمة التمييز العراقية أن «الاعتداء على السمعة والاعتبار يُعتبر من الأضرار المعنوية التي تستحق التعويض».(٢٠)

ثالثًا: العلاقة السببية لإثبات المسؤولية المدنية، يتعين إثبات وجود علاقة سببية بين الفعل المتطرف (مثل نشر محتوى متطرف على وسائل التواصل الاجتماعي) والضرر الناتج عنه. فإذا تم التأكيد على أن منشورًا معينًا أدى إلى تحريض فعلي أو عنف ضد الضحية، فإن المسؤولية تكون قائمة.

اما بالنسبه المسوولية المدنية غير المباشرة (عن فعل الغير) فتتمثل في:

أولا: مسؤولية ولي الأمر عن القاصر المتطرف عندما يقوم القاصر (الحدث) بعمل يتضمن تطرفًا فكريًا، مثل نشر مقاطع أو منشورات متطرفة أو الانضمام إلى مجموعات فكرية محظورة، يمكن أن يتحمل ولي أمره المسؤولية المدنية إذا ثبت تقصيره في الرقابة أو التوجيه.

وقد نصت المادة (٢١٩) من القانون المدني العراقي على أن «كل من تجب عليه رقابة شخص يحتاج إلى الرقابة... يكون مسؤولًا عن الضرر الذي يسببه ذلك الشخص.»

ثانيًا: مسؤولية المؤسسات الدينية والتعليمية تتحمل المؤسسات التي تساهم في نشر أو تسهيل نشرالأفكار المتطرفة المسؤولية عن الأضرار الناتجة، إذا ثبت إهمالها أو تقصيرها في الرقابة. على سبيل المثال، إذا ثبت أن مدرسة أو مركزًا دينيًا لم يتخذ التدابير اللازمة لمنع انتشار أفكار متطرفة، فإن ضحايا هذه الأفكار قد يحق لهم المطالبة بالتعويض المدني (٢١).

ثالثًا: مسؤولية وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي

تتحمل بعض وسائل الإعلام والمنصات الرقمية جزءًا من المسؤولية إذا ثبت أنها سمحت أو شجعت على نشر محتوى متطرف. وقد أكدت محكمة التمييز العراقية في أحد أحكامها أن «الوسيلة الإعلامية التي تنشر محتوى ضارًا دون تدقيق تُعتبر مسؤولة مدنيًا بالتضامن مع كاتب المحتوى» استنادًا إلى مبدأ «المسؤولية عن الإهمال»، يمكن أن تُلزم هذه الجهات بتعويض الضحايا إذا ثبت أن نشر ذلك المحتوى ساهم في تعزيز الكراهية أو ألحق ضررًا مباشرًا بأفراد أو جماعات.(٢٢)

واستنادا إلى ما ورد فإن تطبيقات المسؤولية المدنية في مجال مكافحة التطرف الفكري لا تقتصر على الفاعل الأصلي، لتشمل الأوصياء، والمؤسسات، ووسائل الإعلام، وكل من يساهم بشكل متعمد أو غير متعمد في إحداث الضرر. وهذا يعزز من فعالية الردع القانوني، ويساهم في تعويض ضحايا هذا النوع من السلوك.

الخاتمة

بعد استعراض وتحليل الإطار النظري والقانوني للتطرف الفكري، وتوضيح مفهومه وخصائصه، بالإضافة إلى الأسس القانونية التي تنظم مكافحته، وصولًا إلى توضيح تأثير المسؤوليتين الجنائية والمدنية في مواجهته، يتبين أن التطرف الفكري ليس مجرد ظاهرة فكرية منعزلة، بل يشكل تهديدًا حقيقيًا لأمن المجتمع واستقراره القانوني والسياسي. وقد أظهر البحث أن المعالجة القانونية لهذه الظاهرة، على الرغم من أهميتها، لا تزال بحاجة إلى تطوير وتفعيل يتناسب مع خطورتها المتزايدة وتنوع أشكالها.

أولاً النتائج :

أسفر هذا البحث عن مجموعة من النتائج الهامة، أبرزها:

١. تشكل المسؤولية القانونية، سواء في جوانبها الجنائية أو المدنية، أداة فعالة للردع والوقاية من مروّجي الفكر المتطرف، سواء كانوا أفرادًا أو مؤسسات.

٢. يفتقر النظام القانوني العراقي إلى نصوص قانونية شاملة تعالج ظاهرة التطرف الفكري، بما في ذلك تعريف دقيق يميز بين حرية التعبير والفكر المتطرف المحظور قانونًا.

٣. تُعتبر المسؤولية الجنائية الأداة الأكثر فعالية في مواجهة التطرف، خاصة عندما يرتبط القول المتطرف بفعل ملموس، ولكن ذلك يتطلب وجود ضمانات قانونية صارمة لحماية الحقوق والحريات المشروعة.

٤. تلعب المسؤولية المدنية دورًا تكميليًا، خصوصًا في تعويض الأضرار التي قد تلحق بالأفراد أو المؤسسات نتيجة التحريض أو الخطابات المتطرفة.

٥. هناك نقص في التنسيق بين المؤسسات القانونية والتعليمية والإعلامية في جهود مكافحة التطرف، مما يستدعي تبني مقاربة وقائية شاملة.

ثانيًا: المقترحات استنادًا إلى ما تم ذكره، يُقترح ما يلي:

١. وضع تعريف قانوني دقيق للتطرف الفكري في التشريعات العراقية، يميز بين حرية الرأي والفكر المتطرف الذي يهدد السلم المجتمعي.

٢. تعديل وتحديث القوانين الجنائية لتشمل أشكال التطرف الفكري الإلكتروني، وخطابات الكراهية، والدعوات للعنف تحت غطاء ديني أو سياسي.

٣. تعزيز دور القضاء في تفسير النصوص المتعلقة بالتطرف، بما يضمن التوازن بين حماية الأمن القومي وضمان الحقوق الدستورية.

٤. تفعيل المسؤولية المدنية تجاه من يروّج للتطرف ويتسبب في ضرر فعلي للآخرين، بما في ذلك وسائل الإعلام والمنصات الرقمية.

٥. إنشاء هيئة وطنية للتوعية ومكافحة التطرف الفكري، تتكون من خبراء قانونيين وتربويين ونفسيين، وتكون مهمتها وضع استراتيجيات وقائية وعلاجية.

إن مواجهة التطرف الفكري لا يمكن أن تتحقق فقط من خلال القوانين، بل تتطلب تكاملًا بين الآليات القانونية والجهود التربوية والثقافية والاجتماعية، لبناء مجتمع يحترم التنوع الفكري ويرفض العنف والكراهية. وتظل المسؤولية القانونية إحدى الركائز الأساسية في هذه المنظومة المتكاملة، إذا ما تم تفعيلها ضمن إطار قانوني واضح وبيئة مؤسساتية منسقة.

المصادر :

١. عبد الكريم بكار، التطرف: أسبابه وعلاجه، دار السلام، القاهرة، ٢٠١٨.
٢. د. عبد الله العروي، مفهوم الفكر المتطرف، مجلة الفكر العربي، العدد ٥٤، ٢٠٢١.

٣. محمد عمارة، التطرف الديني رؤية علمية، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٩٢، ص١٢
٤. عبد الفتاح بيومي حجازي، المسؤولية الجنائية في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي، دار الفكر الجامعي، ٢٠٠٥.
٥. طارق المجذوب، التطرف الديني وأثره على السلم المجتمعي، المركز العربي للبحوث، ٢٠١٧.
٦. عبد الكريم بكار، الوعي وبناء الإنسان، مؤسسة الإسلام اليوم، ٢٠١٩، ص ٧٧.
٧. حسان الحسني، العنف والتطرف في الفكر الديني، دار الفجر، ٢٠٢٠، ص ٩١.
٨. نصر حامد أبو زيد، الخطاب الديني: قراءة تحليلية نقدية، دار سعاد الصباح، ١٩٩٦، ص ٨٨.
٩. محمد عبد الجواد، التطرف الديني: أسبابه وآثاره وطرق معالجته، دار الفكر العربي، ٢٠١٨، ص٤٤
١٠. د. خليل أحمد خليل – علم الاجتماع السياسي – دار الفارابي، بيروت، ٢٠٠٢.
١١. علي الوردي – مهزلة العقل البشري – دار الورّاق، بغداد،
١٢. هشام جعفر، التطرف الديني في العالم العربي، مركز الأهرام للدراسات، ٢٠١٧.
١٣. تقرير اليونسكو عن "التطرف العنيف والتربية"، باريس، ٢٠١٨.
١٤. د. علاء الدين كفافي، سيكولوجية التطرف والإرهاب، دار اليازوري، عمان، ٢٠٢٠
١٥. أحمد محمد الزعبي، "التطرف الفكري في القانون الجنائي"، مجلة جامعة جرش، العدد ٣، ٢٠١٩.
١٦. عبد الله ساعف – التطرف والإرهاب: مقاربة مفاهيمية – مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠١٩.
١٧. د. كريم عودة، "المسؤولية الجنائية للشخص المعنوي عن جرائم الإرهاب"، مجلة الحقوق، جامعة البحرين،
١٨. عبد العزيز الشناوي، القانون الجنائي – القسم العام، دار النهضة العربية، ٢٠١٠.
١٩. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات – القسم العام، دار النهضة العربية،.
٢٠. د. نادية مصطفى العزاوي – المسؤولية المدنية عن الإضرار بالشخصية المعنوية في القانون المدني العراقي، مجلة العلوم القانونية، جامعة بغداد، العدد ٢، ٢٠١٥
٢١. د.هديل محمد حسين، المسؤولية المدنية لوسائل الإعلام عن نشر الأخبار الكاذبة والمضللة، مجلة القانون والسياسة، جامعة كركوك، العدد ٣٤، ٢٠٢٢، ص ١١٣
٢٢. د محمد حسين الزبيدي، نظرية الخطأ في المسؤولية المدنية في القانون العراقي، دار الثقافة للنشر، عمان، ٢٠١٩، ص ١٤٤.

القوانين

١. الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥
٢. قانون العقوبات العراقي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ المعدل
٣. قانون مكافحة الإرهاب رقم ١٣ لسنة ٢٠٠٥

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

الأصول الدينية للتربية في ضوء القرآن الكريم «الأصول العقائدية أُنموذجاً»

م.م. صبر جسام ناعم
كلية الامام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية الجامعة

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
أظهر البحث أبرز معاني الأصول العقائدية للإنسان المسلم، التي أكدت عليها النصوص القرآنية منها التوحيد والنبوة والامامة والمعاد، وبينة مكانة القرآن الكريم ومصداقيته في تلقي العلوم والمعارف . وحدانية الخالق وخلق المخلوق وتدبير شؤونه ووجوده ، وتمييز الانسان بسماته المادية والروحية وحكمه في المعموره . ومدى مهمة المخلوق في الحياة التي هي الايمان بالله ووحدانيته الخالق والطاعة له بالعبادة والانقياد ، والتزام بالاعمال العبادية وبناء الارض والاحسان في الأمور الحياتية . فضلاً عن استعمال القرآن الكريم لمجموعة من الاساليب التربوية المتنوعة والمتعددة ، كما حدد الفرقان معايير معينة استعملها كأصول للعمل التربوي على المستوى الفردي مثل قيمة الصدق والاستقامة ،والاعتدال ... الخ ، وعلى المستوى الجماعي ، مثل الأخوة واداء الامانة والتكافل الاجتماعي.. الخ ، ولدى استعراض النصوص القرآنية يجد الباحث ان هذه الأصول والقيم التي استعملها الكتاب الكريم كمعايير للعمل التربوي تعمل معاً على بناء الشخصية المتكاملة .

الكلمات المفتاحية : الدينية ، الأصول، العقائدية .

Abstract:
The research demonstrated the most prominent meanings of the fundamental beliefs of the Muslim human being, emphasized by the Qur'anic texts, including monotheism, prophethood, imamate, and resurrection. It also demonstrated the status and credibility of the Qur'an in conveying knowledge and science. It also emphasized the oneness of the Creator, the creation of creation, and the management of its affairs and existence. It also highlighted the distinction of man by his physical and spiritual characteristics and his rule over the world. It also highlighted the importance of the Qur'an. The creature in life, which is faith in God and His Oneness, the Creator, and obedience to Him through worship and submission, and commitment to acts of worship, building the earth, and benevolence in life matters. In addition to the Holy Quran's use of a group of diverse and multiple educational methods, the Furqan also set specific standards that it used as principles for educational work at the individual level, such as:
The value of honesty, integrity, moderation, etc., and at the collective level, such as brotherhood, fulfilling trusts, and social solidarity, etc. Upon reviewing the Quranic texts, the researcher finds that these principles and values, which the Holy Book uses as standards for educational work, work together to build a well-rounded personality.

Keywords: Religion, Fundamentals, Doctrine

المقدمة:
«يُعد العمل الاسلامي من العوامل المهمة التي تشكل البناء الإنساني إذ تشكل مع الأمور الدينية الأخرى بناء الانسان الإسلامي، واهدافها وأساليبها فضلاً عن تحديد مسارها ونتائجها ، ولا تجانب الحقيقة اذا قلنا انها تطغى على الأصول الأخرى ولا سيما في المجتمعات المتدينة ،وذلك لما للشرائع السماوية من أهمية كبيرة في حياة الناس على حد سواء»(١). «حيث يتضمن الدين المعتقدات النفسية التي يؤمن بها المجتمع ويحترمونها وما

يستمدونه من ذلك نظرتهم للحياة البشرية والتفكير بالكون والوجود والمعاد وما يستطيع ذلك من عمل العبادات والشعائر السماوية «فضلاً عن ترتيب مظاهر حياة المجتمع وعلاقاته المنظمة .فالدين قديم قدم البشرية ويبدو أنه ضرورة لازمت الانسان كي يجد معنى و مغزى لحياته ، لأنه من خلاله يجد الاجابة على الاسئلة التي تحيره . واعتقد البشرالأول في الشعوب المتخلفة الأولى بوجود قوى خفية تضر وتنفع وهو الاله، نظراً لما يدور بجانبه من ظواهر طبيعية كتعاقب الليل والنهار وحدوث البراكين والزلازل وغيرها معللاً ذلك بوجود فكرة روحية خفية مسيطرة تقف خلف هذه الظواهر ، من أجل العقاب أو الثواب . فقام بالتقديس والعبادة حتى يأمن شرها ويجلب الخير لنفسه «(٢)ولهذا عبدت الشعوب القديمة الشمس أو النار أو البراكين وغيرها، حيث اعتقدت بوجود قوى روحية شريرة وقوى روحية خيرة فتقرب الناس من القوى الخيرة كي تحميهم من القوى الشريرة وتجلب لهم الأمن والسعادة . ومن أجل هداية الناس الى جادة الصواب والايمان بخالق الكون انزل الله تعالى الشرائع السماوية لتطهرالانسان من ظلام الجهل والضلال والاستقامه الى سبيل ربه وحياة الضياء والفضيلة «(٣) .ومما لا شك فيه ان ضرورة وملازمة التربية الدينية للإنسان جاءت السعادة الانسان فالتربية الدينية بإمكانها ان تجعل علاقة المخلوق بالخالق أكثر متانة واستحكاماً لذا نرى الدافع من وراء بعثة الانبياء السلام يقوم اساساً على هداية الانسان وصناعته ، ونجده واضحاً في عدد من الآيات القرآنية المتضمنة التربية الدينية للأبناء ، فيقول عزّوجل: «يأيها الَّذِينَ ءَامَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ»(التحريم : ٦).

«كما أكد النبي وآل بيته الاطهار عليه السلام على أهمية التربية الدينية ، ولا سيما تربية الابناء . روي عن الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم).إنه قال : أدبوا أولادكم على ثلاث خصال : حب نبيكم ، وحب أهل بيته ، وقراءة القرآن»(٤) ، وروي عن أمير المؤمنين : « من تأدب بأدب الله أداه الى الفلاح الدائم»(٥). من الضروري إذا ان يكون الأدب والتأدب على ضوء ما يريده الله تعالى ويرضاه .

وروي عن الامام الصادق انه قال :الغلام يلعب سبع سنين ويتعلم الكتاب سبع سنين ويتعلم الحلال والحرام سبع سنين (٦) .

وخلاصة القول : ان التربية الإسلامية غدت ضرورة حتمية لا تقل أهمية عن الحياة وتحقيق العدل ، فهي شاطئ الأمان للجميع فنحن بحاجة الى التربية السليمة في بيوتنا ومدارسنا و جامعاتنا واسواقنا وبحاجة لها في مناهجنا فضلاً عن تنظيم علائقنا الفردية والاسرية والاجتماعية .

المبحث الأول: مفهوم العقيدة في اللغة والاصطلاح

المطلب الأول العقيدة لغةً واصطلاحاً : «أصل اشتقاق كلمة عقيدة من (عقد) ، والعقد نقيض الحل واعتقد الشيء: صلب واشتد» (٧) .وردت في كتاب محيط المحيط : اعتقد بالشيء : صدقه وعقد عليه قلبه وضميره وتدين به» (٨). وكذلك هي الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى المعتقد به والعقيدة في الدين ما يقصده به الاعتقاد دون العمل كعقيدة وجود الله وبعثة الرسل والجمع عقائد»(٩).

«وقد جاءت العقيدة بالقرآن الكريم بعدة معان ومنها (١٠):

«التوثيق : ويقصد بها الاحكام والربط بين شيئين ،كقوله سبحانه : «وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَبُ أَجَلَهُ»البقرة: ٢٣٥ .

العهد : كما في قوله تعالى : «وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا ءَاتَيْتُكُم مِّن كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ»(آل عمران: ٨).

الميثاق : كقوله تعالى : وَاذ اخذنا من النبيين ميثاقهم ومنك ومن نوحٍ وابراهيمَ وموسى وعيسى ابن مريم واخذنا منهم ميثاقاً غليظاً»(الأحزاب: ٧).

التأكيد : نحو قوله سبحانه : « وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَانُكُمْ « النساء : ٣٣ ، أي بمعنى : التوكيد والتغليظ .»والعقيدة في الاسلام تعني الايمان بالله تعالى وبأنبيائه وما انزله عليهم وبأوصيائهم وباليوم الآخر»(١١)،»حيث ورد معنى

الايمان في الكتاب العزيز ليس مجرد قول باللسان ولا عمل بالجسم فقط وإنما هو عمل روحي يبلغ أغوار النفس ويحيط بجوانبها من كل ناحية سواء الوجدان وإلارادة فلا بد من إدراك عقلي تستوضح به حقائق الوجود على ما هي في الواقع وهذا التكشف لا يتم إلا عن طريق الوحي الإلهي المعصوم»(١٢) والتي لن يجدها الناس إلا في الدين الاسلامي الذي جاء به احمد خاتماً للشرائع السماوية . قال عزه من قال:«إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ ءَامَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ، ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ»(الحجرات: ١٥).

أهمية العقيدة في حياة الانسان

«تكمن أهمية العقيدة في الحياة الانسانية كون كل العلوم الشرعية تابعة لعلم العقيدة ، فاذا أراد الانسان ان يدرس علم التفسير مثلاً ، فلا بد أن يتيقن ان القرآن الكريم كلام الله أنزلهُ على قلب رسولنا محمد وإن اثبات الرسالة من مفردات علم العقيدة واذا أراد ان يدرس علم الفقه والاحكام الشرعية المستنبطة من أدلتها ، فلا بد ان يعتقد اولاً بصدق الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم)، وائمة الاثنى عشر من أهل البيت(عليهم السلام). وهكذا ومن ثم فإن علم العقيدة تكمن منفعته في الدنيا بانتظام امر المعاش، أما في الآخرة فهو النجاة من النار والفوز بالجنة «(ص١٣) .

«اذن المطلوب في مجال العقيدة « إنما هو العلم واليقين ، ومن المسلم أنه لا يكون شيء ما حجةً ... إلا ما يؤدي الى هذا الامر المطلوب»(١٤). أي بمعنى آخر أنه يتحتم على كل مسلم ان يصل في عقائده الى اليقين فليس ان يكتفي في هذا المجال بمجرد التقليد فيأخذ عقائده تقليداً، ويعتنقها من غير تحقيق .

المطلب الثاني: عقيـــــدة الانسان

«يحصل الايمان بالله تعالى والنبي الله وأئمة أهل البيت الله واليوم الآخر باختيار الانسان لان السعادة الكائنة في الفطرة تقتضي الاختيار فيختار إما السعادة حسب فطرته ، وإما الشقاء للانحراف عنها «(١٥)ولا شك ان ينال المؤمن الجزاء على الاعمال الصالحة المنبعثة عن العقيدة فينال المقامات العالية والدرجات الرفيعة سواء كان في الدنيا ، «وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ الدُّنيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا»(سورة آل عمران: ١٤٥ »أو كان في الآخرة فله من الجنان والنعيم وغيرها مما تشتهي الانفس وتتلذذ الاعين، وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ الْآخِرَةِ نُؤْتِهِ مِنْهَا) آل عمران ١٤٥ وبهذا يقول السيد السبزواري: ان « الانسان بلحاظ عقيدته لا يخلو عن أقسام ثلاثة بالحصر العقلي لأنه إما مؤمن بالله العظيم ونهجه القويم أو كافر به أو منافق» (١٦).

«وتتألف العقيدة الاسلامية من الأصول التالية (١٧) :

١ –عقيدة التوحيد.

٢– عقيدة النبوة .

٣– عقيدة الامامة .

٤– عقيدة المعاد .

وتعرف بأصول الدين وسنتعرض لها بشيء من التفصيل فيما يلي» :

الفرع الأول : عقيدة التوحيد

«تبدأ العقيدة الإسلامية بالتدرج من نزع الشرك الخفي والظاهر من النفوس،فينجلي بذلك عن الفسوق والعصيان والظلم والرياء ثم تستعد النفس بعد سلب كل شرك عن النفس بملء القلب بدين التوحيد الخالص والتوحيد سلب وايجاب سلب الألوهية عن كل ما عد الله وإيجابها الله منزهة عن كل شرك . ان إفراد الله وحده بالعبادة هي من أجل المسائل واعظمها على الاطلاق فمن أجلها خلق الله الخلق وأنزل الكتب وبعث الرسل وجعل الجنة والنار» (١٨) .

«والمتأمل لآيات القرآن الكريم يجدها تبدي وتعيد في شأن هذه العقيدة تبينها وتوضحها داعية إليها ومحذرة من

ضدها في آيات كثيرة وبطرق متنوعة وأساليب مختلفة، قال تعالى : (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُون»(الذاريات : ٥٦)، وقوله تعالى :« وما ارسلنا من قبلك مِن رسول الا نوحي اليه أنه لا اله الا أنا فاعبدون»(الأنبياء: ٢٥). وقال تعالى : (وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين لله له الدين حُنفاء ويقيموا الصلاة ويوتوا الزكاة وذلك دين الْقَيِّمَةِ) البيئة: هـ . فاول واجب يجب القيام به والاهتمام بأمره من غير كلل هو غرس عقيدة التوحيد في نفس الطفل وتوجيه عواطفه نحو حب الله ورسوله» .وتنقسم عقيدة التوحيد الى ما يأتي (١٩) :

١ – الايمان بوجود الله تعالى : وهو ان يؤمن بأن الله سبحانه موجود ووجوده لم يكن عن عدم ولن يطرأ عليه عدم ، واستدلاله على ذلك بدليل الشعور بالسببية .

«وهو إذا نظرنا الى الموجودات متدرجين معها من الصغير الى الكبير فالأكبر منه ومفكرين فيه هذا التفكير حتى نصل في تفكيرنا الى الكون كله فإننا سننتهي حتماً الى الايمان بوجود خالق لهذا الكون وما فيه وهو الله تعالى» «ولئن سالتهم من خلق السموات والأرض ليقولن الله قُلِ الحمدُ لِلَّهِ بل اكثرهم لا يعلمون»(لقمان: ٢٥)، وبهذا ندرك بأن لكل موجود خالقاً أوجده شعورنا بالسببية . فضلاً عن دليل فطرة التدين ، فإننا اذا وقعنا في مأزق محرج أو ضيق شديد نجد انفسنا تتعلق بقوة غيبية عليا نؤمن بانها أقوى قوة في الوجود وبانها قادرة على ان تخلصنا من هذه الشدة

– «سئل الامام الصادق (عليه السلام) عن الله تعالى فأجاب: « يا عبد الله .. هل ركبت سفينة

– قط ؟

قال : بلى ؛

قال : فهل كسرت بك حيث لا سفينة ولا سباحة تغنيك ؟

قال : بلى ؛

قال : فهل تعلق قلبك هناك أن شيئاً من الاشياء قادراً على ان يخلصك من ورطتك ؟

قال بلى ؛

قال : فذلك الشيء هو الله القادر على الانجاء حين لا منجي وعلي الإغاثة حين لا مغيث «(٢٠) .

وكذلك دليل استقامة النظام الكوني فهو ابداع فني في الكائنات يدلّ على وجود الله وقدرته التامة ، ومن الآيات القرآنية الدالة على هذا المعنى قوله عز وجل:»ان في خَلْقِ السموات والارض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفعُ الناس وما انزل الله من السماء من ماء فاحيا به الارض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الريح والسحاب المسخر بين السماء والارض لآيَات لقوم يعقلون «البقرة: ١٦٤ ، سئل الامام الرضا عن معنى قوله تعالى : «اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا» الرعد: ٢، فقال : « ثم عمد ولكن لا ترونها» (٢١) . يشير بذلك الى الجاذبية والنظام الفلكي الذي جعل هذه الأفلاك سابحة في هذا الفضاء الواسع من دون ان تقع أو تتصادم فيما بينها ، فيدل على ان لها خالقاً أبدع فيها هذا النظام الدقيق وهو الله تعالى

٣– الايمان بوحدانية الله تعالى :

«هي ان نؤمن بأن الله واحد لا شريك له ، ويستدل على ذلك من خلال وحدة النظام الكوني ، فما نلاحظه في الكائنات من تشابه انظمتها بما يدلنا على ان الخالق واحد . ومن الآيات القرآنية الدالة على هذا المعنى في قوله تعالى :«مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَوتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِن فُطُور»(الملك: ٣). ودلالة الآية واضح فانك مهما كررت النظر والملاحظة في مخلوقات الله تعالى فلا تجد أي اختلال، لأن خالق الكون واحد ممثلاً بالله تعالى «لَوْ كَانَ فِيهِمَا عَالِمَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَنا»(الأنبياء: ٢٢).

كما يستدل على وحدانية الله تعالى من خلال دليل وحدة الآثارفمثلاً عندما يكون في مؤسسة مديران فلا بد ان يعرف الموظفين خضوع إدارة المؤسسة لمديرين

«وذلك عن طريق ما يقع بينهما من اختلاف حول تنظيم الدائرة وإدارة شؤونها . ومن ثم لو فكرنا بهذا الكون الكبير فأننا حينما لا تشاهد فيه مخلوقات وآثار تنسب لغير الله تعالى ، فحينها ندرك ان الله واحد لا شريك له لأنه لو كان له شريك لعرفنا ذلك الشريك عن طريق مخلوقات خاصة تنسب إليه وآثار معينة تدل عليه ، وبهذا ندرك ان الله واحد لا شريك له».

«قال أمير المؤمنين في الوصيه لابنه الامام الحسن :واعلم يا بني إنهُ لو كان لربك شريك لأتتك رسله، ولرأيت آثار ملكه وسلطانه ولعرفت أفعاله وصفاته، ولكنه إله واحد كما وصف نفسه لا يضاده في ملكه أحد»(٢٢) ، ومنه قول الشاعر ابو العتاهية

فواعجبا كيف يعصي الإله ام كيف يجحده الجاحد
وفي كل شيء له آية تدل على أنه واحد (٢٣)

ومن الآيات القرآنية التي تدل على أن الله واحد عن طريق وحدة آثاره، قول الباري تعالى :

«ما اتخذ الله من ولد وما كان معه من اله اذًا لذهب كل اله بما خلق ولعلا بعضُهُم عَلَى بعض سبحان الله عما يصفُون»(المؤمنون: ٩١)، والملاحظ من دلالة الآية المباركة ان الله تعالى ليس له ولد ولم يكن معه إله آخر شريك له ولو كان معه إله آخر لشاهدنا مخلوقاته ولحاول ذلك الإله الشريك أن يتغلب أحدهما على الآخر تنزه الله عن أن يكون له شريك .

٣- الايمان بكمال الله تعالى :

وهو أن نعتقد بأن الواحد الاحد يوصف له صفات الكمال والدليل على ذلك : هو وجود هذه الصفات في مخلوقاته تعالى وذلك لو كانت هذه الصفات غير موجودة في الله تعالى فهي غير موجودة في مخلوقاته فمثلاً لو كان الله ميتاً لا يستطيع أن يوجد الحياة في الانسان لأنه لا يمتلك الحياة لنفسه حتى يوجدها في غيره فمن وجود الحياة في كائنات الله تعالى ندرك أنه حي ومن الآيات القرآنية التي ذكرت صفاته سبحانه وتعالى :

« اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ»(البقرة: ٢٥٥)، دلالة على ان الله حي .

«وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا»(الطلاق: ١٢)، دلالة على ان الله عالم .

« إن الله عَلَى كُلِّ شَيْ ءٍ قَدِيرٌ»(البقرة: ٢٠)، دلالة على ان الله قادر .

«إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ»(النساء: ٤٠)، دلالة على ان الله عادل.وهكذا بقية الصفات .

الفرع الثاني : عقيدة النبوة

«إن النبوة هي سفارة إلهية ووظيفة من الله يجعلها تعالى لمن يصطفيه ويختاره من عباده المحسنين وأوليائه المنتجبين في انسانيتهم فيبعثهم الى سائر الناس لغاية إرشادهم الى ما فيه خيراً لهم ولمصالحهم في الكونيين»(٢٤) فهي «وساطة بين الله تعالى والناس من أجل هدايتهم الى الحق»(٢٥) «ونعتقد أن جميع الانبياء الذين نص عليهم القرآن الكريم هم رسل من الله وعباده المكرمون وأن أفضل الانبياء أولوا العزم وهم خمسة : نوح وابراهيم وموسى وعيسى ومحمد (صلى الله عليه وآله وسلم)الله وعليهم بعثهم البارىء لدعوة الخلق اليه وان نبينا الكريم هو أفضل الانبياء اجمعين وخير الأولين والآخرين»(٢٦) وهو خاتم النبيين بنص القرآن الكريم «ما كان محمدُ ابا احد من رجالكم ولكن رسولُ الله « الأحزاب: ٤٠ وهو سيد الرسل وانه معصوم من الخطأ والخطيئة وأنه لم يرتكب المعصية طوال حياته وما فعل إلا ما يوافق رضا الله سبحانه»(٢٧).«لذا نحن نعتقد بعصمة الانبياء جميعاً وكذلك الائمة (عليهم السلام) ، وان معنى العصمة : هي التنزيه عن صغائر المعاصي والذنوب وكبائرها وعن والنسيان»(٢٨).

«سأل رجل الامام ابا جعفر(عليه السلام). من أثبت الانبياء والرسل ؟ فأجابه الامام(عليه السلام) : إنا لما اكتشفنا أن لنا خالقاً صانعاً متعالياً عنا وعن جميع ما خلق وكان ذلك الصانع حكيماً متعالياً لم يجز أن يشاهده خلقه ولا يلامسوه فيباشرهم ويباشرونه ويحاجهم ويحاجونه ثبت أن له سفراء في خلقه يعبرون عنه الى خلقه

وعباده ويدلونهم على مصالحهم ومنافعهم وما به بقاؤهم وفي تركه فناؤهم فثبت الآمرون والناهون عن الحكيم العليم في خلقه والمعبرون عنه(عزه وجل) وهم الانبياء»(٢٩) «ونعتقد ان الله سبحانه وتعالى شرف نبينا بباهر الآيات وقاهر المعجزات فسبح في كفه الحصاء ونبع من بين أصابعه الماء وغير ذلك مما تضمنته الانباء وأجمع على صحته العلماء وأتى بالقرآن المبين الذي بهر به السامعين وعجز من الاتيان بمثله سائر الملحدين» (٣٠).

«قل لئن اجتمعت الانسُ والجنُ على ان يأتوا بمثل هذا القرءآن لا يأتون بمثله، ولو كان بعضُهُم لبعض ظهيرًا»(الإسراء: ٨٨)، «وهنا لا بد للنبي من معجزة يظهر بها للناس لإقامة الحجة عليهم وتكون هذه المعجزة ظاهرة بين الناس على وجه يعجز عنها العلماء وأهل الفن في وقته فضلاً عن غيرهم من سائر الناس وتقترن هذه المعجزة مع دعوة النبوة لتكون دليلاً على ما دعاه وحجة بين يديه فاذا عجز عنها أولئك تبين انها فوق مقدور البشر بما له من ذلك الاتصال الروحي بمدبر الكائنات»(٣١).

لذا كانت آية كل نبي تشابه ما اشتهر في عصره من الفنون والعلوم فكان اعجاز موسى هي العصا التي تلقف السحر وما يأفكون لان السحركان في زمانه عملاً شائعاً وكذلك معجزة عيسى هي إحياء الموتى وابراء الأكمه والأبرص إذ جاءت في وقت كان عمل الطب هو السائد بين الناس فالقرآن الكريم كان آية ومعجزة نبينا الخالدة في وقت كانت البلاغة العربية مشتهرة .

الفرع الثالث : عقيدة الإمامة

«إن الإمامة هي الأصل الثالث من أصول الدين الذي نعتقد بها ولا يتم الايمان إلا بالاعتقاد بها «(٣٢) «والامامة هي خلافة النبوة . فبعد رحيل النبي الاكرم في مطلع العام الحادي عشر الهجري وانقطاع الوحي وانتهاء النبوة بحيث لا رسول بعده ولا شريعة بعد شريعته إلا ان الوظائف والعبادات التي كانت على عاتق النبي محمد لم تنته بعد (ما عدا مسألة تلقي الوحي) «(٣٣).

«ومن النظر العقلي كان لا بد من وجود خليفة للنبي (صلى الله عليه وآله وسلم) يواصل العمل بهذة الوظائف والمسؤولية ويقود أبناء الإسلام ويكون لهم إمام . لذا كان من الواجب ان يعتقد بحجج (عزوجل) بعد رسوله الذين هم خلفاؤه وائمة على المسلمين ويحفظون الشريعة ، من اهل بيت النبوة وهم اثنا عشر أولهم وصيه الامام علي (عليه السلام) ثم ابناؤه من بعده وهم : (الزكي الحسن بن علي –بعده الشهيد المظلوم الحسين بن علي – ثم زين العابدين علي بن الحسين – ثم الباقرمحمد بن علي – بعده الصادق جعفر بن محمد – بعده الكاظم موسى بن جعفر – ثم الرضا علي بن موسى بعده – ثم التقي محمد بن علي – وبعده الهادي علي بن محمد – بعده العسكري الحسن بن علي – ومن ثم المهدي الخلف الصالح بن الحسن)عليهم السلام اجمعين»(٣٤) . «ويشترط في الامام أمرين وهما (٣٥) :

– العلم بالشرع السماوي علما كاملا: وهو ان يكون الامام عارفا بالشريعة الاسلامية معرفة تفصيلية تامة.

– العصمة : وهو الالتزام بتطبيق الشريعة في سلوكه تطبيقاً كاملاً .

«ومن عقائدنا ان يكون تنصيب الامام يكون بالنص فآية الولاية « انَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ امَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَوَةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَوْةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ:(المائدة : ٥٥). على الرغم من انها لم تكشف عن الشخص المقصود إلا ان الرسول الله قد بين ذلك بأحسن بيان وابلغ دلالة بأن المراد بالآية هو أمير المؤمنين وانها نزلت بشأنه» (٣٦) .

"وروى الفريقان في كتبهم الحديثية والتفسيرية والتاريخية لم يكن معه شك أو تردد وشأن نزولها هو تصدق الامام امير المؤمنين(عليه السلام) بخاتمه الشريف وهو راكع يصلي في المسجد وقد مدحه شاعر الرسول حسان بن ثابت لأجل هذه المنقبة في ابيات منها :

أبا حسن تفديك نفسي ومهجتي ... وكل يسعى في الهدى ومسارع
فأنت الذي اعطيت إذ انت راكع ... فدتك نفوس القوم يا خير راكع

بخاتمك الميمون يا خير سيد ويا خير شار ثم يا خير بايع»(٣٧).

ومن الروايات الدالة على نص الامامة ما روي عن الباقر(عليه السلام) قال : « أمر الله عز وجل النبي بولاية علي وأنزل عليه (انما وليكم الله ورسولهُ والذين ءامنوا الذين يُقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة) وفرض من ولاية أولي الأمر . فلم يدروا ماهي فأمر الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم). يوضح لهم الولاية كما وضح الصوم والحج والصلاة وغيرها من الأمور العبادية فلما آتاه ذلك من الله ضاق بذلك صدر رسول الله وخافه أن يرتدوا عن دينهم وأن يكذبوه فضاق صدره وراجع ربه عز وجل فأوحى الله عز وجل إليه : (يايها الرسولُ بلغ ما انزل اليك من ربك وان لم تفعل فما بلغت رسالته والله يعصمك من الناس) فصدع بأمر الله – تعالى ذكره – فقام واقفاً واخذ بيد علي يوم غدير خم فنادى الصلاة جامعة وأمر الناس أن يبلغ الشاهد منهم الغائب «واية الولاية آخر الفرائض العبادية فأنزل الله عز وجل :

(الْيَوْمَ أكملت لكم دينَكُمْ وَأَتْمَمتُ عَليكم نعمتي)»قال الباقر(عليه السلام) : يقول الله عزوجل : لا أنزل عليكم بعد هذه فريضة قد أكملت لكم الفرائض»(٣٨) .

وخلاصة القول : ان الايمان بالولاية يُعد من الأصول الاساسية في مدرسة أهل البيت (عليهم السلام)، ونعتقد بان الايمان بالولاية والامامة من الأصول العقدية والإيمانية والتي تترتب عليها آثار في قبول الاعمال وغيرها ، كما هو الحال في تأثير الايمان بالتوحيد والنبوة والمعاد.

الفرع الرابع : عقيدة المعـــاد

« هي الإيمان بالحياة الأخرى بعد الموت»(٣٩). إذ شكلت مع الايمان بالله سبحانه وتعالى والايمان بالنبوة وبالإمامة والولاية منظومة عقدية متراصة ومترابطة لا يمكن ان نفكك مفرداتها وكما هو الحال في الاسس العبادية ولتقريب المعنى لهذه الحقيقة فأن الروايات أشارت الى ذلك بصراحة واضحة من خلال ما ذكرت ان الصلاة عمود الدين وإنها « إن قبلت قبل ما سواها وإن ردت رد ما سواها «(٤٠). فالمنظومة العقدية ايضاً كذلك لا يمكن تجزئتها أو تبعيضها بحيث نقبل بعضها وترفض البعض الآخر.

فالأصل في المعاد تجسد في قوله عزه وجل:« أفحسبتم انما خلقناكم عبثاً وانكم الينا لا ترجعون»(المؤمنون:١٥٥). ، فمفاد هذه الآية هو عدم الايمان بالمعاد من قبل الانسان يعني انه يعتبر أمر الخلق من الله تعالى أمراً عبثياً وهذا خلاف عقيدة التوحيد إذ لا ينسجم ابداً مع كون الخلق عبثاً ، وبالنتيجة فمن انكر المعاد أو لم يؤمن به فقد أنكر التوحيد وان كان يتظاهر بالإيمان بالله تعالى وهكذا بقية العقائد (٤١) .ويمر الانسان منذ انتقاله الى الاخرة وحتى حياة الخلود فيها بمراحل عدة ادناه (٤٢) :

١. رحلة الموت : وهي انتهاء حياة الانسان في هذه الدنيا في«كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ» آل عمران: ١٨٥ . وقوله تعالى:«كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ»(الرحمن : ٢٦).

٢. رحلة البعث من القبور : وهي مرحلة إخراج البشراحياء مرة ثانية من القبور للحشروليوم القيامة (وَأَنَّ اللهَ يَبْعَثُ مَن فِي الْقُبُور)(الحج : ٧) .

٣. رحلة الحشر: وهي تهيئة البشر للحساب في قوله تعالى:«وَيَوْمَ نَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا»(الأنعام: ٢٢) .

٤. مرحلة الحساب : وهي رؤية البشر للحساب على أعمالهم عندما كانوا احياء في الدنيا لينالوا بعده جزاء أعمالهم«ووُضِعَ الْكِتَبُ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يُوَيْلَتَنَا مَالِ هَذَا الْكِتَبِ لَا يغادر صغيرةً ولا كبيرةً إلا احصاها ووجدوا ما عملوا حاضرا ولا يظلمُ ربُك احدا»(الكهف: ٤٩).

٥– مرحلة الجزاء : وهي اثابة المطيع ومعاقبة المخالف في قوله عزه وجل:« فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يرهُ* ومن يعمل مثقال ذرة شراً يرهُ» (الزلزلة : ٧– ٨).

«واخيراً فالاعتقاد بالمعاد من الضرورات العقائدية والتي يجب ان تكون حقائقه باقية في اذهاننا وتخالط مشاعرنا

لان الارتباط بالمعاد له أكبر الأثر في سير الانسان نحو الله تعالى ونيل رضوانه وجنانه» (٤٣) .

المطلب الثالث : الأثر التربوي للعقيدة

مما لا شك فيه ان للإيمان آثاراً تربوية على حياة وسلوك الانسان ، وتكون هذه الآثار بحسب القوة الايمانية التي يحملها الفرد بين جوانحه ، واذا أردنا ان نبني انساناً صالحاً ، ينبغي ان نبنيه على العقيدة الاسلامية الصحيحة التي هي الدعامة الأولى لبناء الفرد والمجتمع ، ويمكن ابراز بعض من هذه الآثار في حياة الفرد فيما يأتي (٤٤) :

١ . توجيه وتهذيب وتربية النفس نحو المثل العليا: وهذا الأثر هو نتيجة المعرفة بأصول هذه العقيدة وأركانها، فالمعرفة بالله تعالى من شأنها أن تربي في النفس ملكة المراقبة الله سبحانه وتعالى وإخلاص العبودية له، والتحرر من كل ولاء لغيره ، وتأكيد هذا المعنى في قوله تعالى:«إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينِ»(الفاتحة: ٥).

٢ . بعث القلب وطمأنينة النفس: وهو من أهم الآثار، يقول الله تعالى:«أومن كان ميتًا فأحييناه وجعلنا لهُ نورًا يمشي به، في الناس كمن مثلهُ في الظلمات ليس بخارج منها كذلك زُين للكافرين ما كانوا يعملون»(الأنعام: ١٢٢).

٣ . قوة الشجاعة والإقدام والعزم : من الاثارالمترتبة للعقيدة إنها تبعث في نفس المسلم قوة الشجاعة والثبات وتحرره من سيطرة الاخرين لعلمه أن الاعتماد على الله فمن كان الله معه فلا يهاب ولا يحزن ولا يضعف من احد . فهذه العقيدة تغرس قناعات أكيدة في أن الضار والنافع والمحيي والمميت هو الله تعالى وبذلك فهي تحرر الإنسان من الخرافات والأوهام وتمنعه عن كل ما فيه ان يستعين بالاخرين ولجوئه لهم ، وفي تأكيد هذا المعنى جاءت وصية رسول الله الله لابن عباس فقال:«يا بني: احفظ الله يحفظك احفظ الله تجده تجاهك إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله»(٤٥).

٤– .الطمانينة على الرزق : في العقيدة الإسلامية اثار منها أن يطمئن المسلم على رزقه فهو بيد الله وقد تكفل به وما على المسلم إلا أن يسعى في طلب تحصيله في الأرض بالطرق المشروعة :«وما من دابة في الأرض الاعلى الله رزقُها ويعلم مُستقرها وَمُسْتَوْدَعَهَا كُلٌ فِي كِتَبٍ مُّبِينٍ»(هود: ٦).

هـ .العزة والتواضع: مثلما تبعث العقيدة الإسلامية في النفس قوة العزم والشجاعة والإقدام، فإنها تبعث فيها أيضاً شعوراً متأججاً بالعزة المستمدة من الله تعالى:«وَاللَّهِ الْعِزَّةُ والرسولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَفِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ». (المنافقون: ٨)، فهذه العزة هي التي أطلقت على لسان شهيد العقيدة الصحابي خبيب بن عدي (رض) :

ولست أبالي حين أقتل مسلماً على أي جنب كان في الله مصرعي (٤٦)

٦ . الاستقامة والمسؤولية : ومن آثار العقيدة الإسلامية أنها توقظ القلب، وتحيي الشعور، وتدفع بالنفس إلى السير في الطريق الذي رسمه الله، والاستقامة عليه. فالاستقامة هي جوهر الإسلام ، والأمر المطلوب من كل مسلم. لذلك أمر الله نبيه محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، فقال:«فاستقم كما أُمرت ومن تاب معك ولا تطغوا انه بما تعملُون بصير»(هود : ١١٢).

أما أبرز آلاثار العقائدية الإسلامية في حياة الناس ما يأتي)(٤٧) :

١ . توحيد المجتمع : تنشىء العقيدة أسس ربانية واضحة في المجتمع وليس على أساس مادية وقتية كالعنصرية والإقليمية أو المصلحة أو المنفعة المشتركة أو غيرها لأن هذه الروابط لا تصلح أساساً أن تكون دعائم يجتمع الناس عليها للعقيد سر في توحيد المجتمع إنها تقوم على التوحيد المطلق لله في كل شيء، فالله واحد، والرسالة واحدة والقبلة واحدة واللغة واحدة والأهداف واحدة، والآمال واحدة، فلابد معها أن تكون الأمة واحدة . قال الله تعالى: «إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ»(الأنبياء: ٩٢).

٢ . يتربى المجتمع على النظافة والتعاون : تبني العقيدة حياة الناس وتقوم على أحكامها تنظيماً شاملاً وتجعل منه مجتمعاً نظيفاً مستقيماً لا جريمة فيه ولا انحراف. فالإحسان والتقوى تحث عليه العقيدة الإسلامية ، والإساءة والظلم تنهى عنه . وتحبب الخيرات والطاعات بقلوب الافراد بالقول والعمل، فيكون المجتمع هو مجتمع البر

والتقوى والأمر بالمعروف، وليس مجتمع الإثم والعدوان والمنكر. قال الله تعالى: «ولتكُن منكُم أمةً يدعُون الى الخير ويأمرون بالمعرُف وينهون عن المنكر واولئك هُمُ المفلحُون»(آل عمران: ١٠٤).

٣- تضع اساساً لمجتمع عالمي: الإسلام ليس مقصوراً على ارض أو جماعة معينة فهو رسالة لا يحدها زمان ومكان ، فالعقيدة الإسلامية هي لكل البشر بمختلف اجناسهم والوانهم مهما اختلفت لغاتهم فالعقيدة جمعت شمل الشعوب عالمياً ، وجعلت له رباً ودستورا ولغةً واحدة ونبي واحد ، وقيادة واحدة كما في قوله «وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ»(الأنبياء : ١٠٧).

النتائج :

١. من الأصول الدينية للتربية الدينية في ضوء القرآن الكريم هي أصول العقائدية والأصول التعبدية والأصول الخُلقُية ، حيث ان المطلوب من الأصول العقائدية هو

ان يتدرج المسلم في الايمان الى اليقين فليس الانسان يكتفي في بالتقليد من غير مراجعة وان الأصول التعبدية قائمة على اعتقاد السائل والخاضع والداعي بأن المسؤول والمخضوع له (إلله) و (رب) يملك شيئاً مما يرجع إليه في عاجله أو آجله ، في مسيره ومصيره وأنه يقوم بذلك لكونه خالقاً أو مفوضاً إليه

من قبل، فينهض على وجه الاصالة والاستقلال أما الأصول الخلقية التي تقوم على حسن الخلق لها آثار عظيمة ، متمثلة في تكامل الايمان ، لان الدين الاسلامي ليس مجرد علاقة العبد بربه ، وإنما هو علاقة بين العبد وبين أخيه ، ولم تتم علاقة الانسان مع ربه ولم تقبل أعماله وعباداته إلا اذا تمت علاقته مع أخيه الانسان .

٢. إن الإنسان هو محور اعتناء الاسلام ، في جميع مستوياته العقدية والتعبدية والأخلاقية وغيرها ، تهدف الى تحقيق السعادة الشخصية والنوعية له .

٣- كد الاسلام في بناء الشخصية الإنسانية على المنهج الالهي كونه منهجاً صادراً من قبل الخالق الحكيم ، بما يحافظ على مخلوقه من الضياع والانحراف .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث نوصي بما يلي:

١- دراسة الأصول العقدية للإنسان وتاثيرها في الحياة الأخرى .

٢- محاولة فهم الأصول العقدية للديانات الأخرى.

الهوامش:

(١) انظر : الحاج ، احمد علي : أصول التربية : ص ٤٣ .
(٢) انظر : المصدر السابق ، من ٤٢.
(٣) انظر: المصدر السابق، ص٤٣
(٤) الهندي ، علاء الدين، كنز العمال في سنن الاقوال والافعال: ج ٨ : ص ٢٧٨ .
(٥) المجلسي ، محمد باقر، بحار الانوار : ج ١٠٤ : ص ٩٩ .
(٦) الطوسي ، أبي جعفر محمد بن الحسن : تهذيب الاحكام : ج ٨ : ص ١١١ : ح ٣٨٠
(٧) انظر: ابن منظور، محمد بن مكرم الافريقي، لسان العرب، مادة (عقد).
(٨) انظر : البستاني ، بطرس ،محيط المحيط ، باب العين ،ص ٦١٨
(٩) المعجم الوسيط ، الزيات ، احمد حسن ، ج ٢ ، ص ٦١٤ .
(١٠) ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي ، لسان العرب ، مادة (عقد) .
(١١) الفضلي ، عبد الهادي ، التربية الدينية ، ص ٢٦ .
(١٢) انظر : الرغبى ، فتحي ، دراسات في العقيدة الاسلامية ، ص ٨٣. نقلاً عن كتاب العقيدة الاسلامية في مواجهة التيارات الالحادية : ص ٩ .
(١٣) انظر : عبد الباري ، فرج الله ، العقيدة الاسلامية في مواجهة التيارات الالحادية ، ص ١٠ .
(١٤) السبحاني ، جعفر ، العقيدة الاسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت ، ص ١٨ .

(١٥) انظر : السبزواري، عبد الأعلى ، العقائد في القرآن ، ص ٣٢٦ .
(١٦) المصدر السابق ، ص ٣٢٦.
(١٧) جاء هذا التقسيم عند الشيخ عبد الهادي الفضلي خلاف التقسيم الخماسي المعروف ، حيث عد العدل ضمن التوحيد بناء على ما ذهب اليه الشيخ محمد الحسين آل كاشف الغطاء في أصل الشيعة وأصولها .انظر: الفضلي، عبد الهادي ، التربيةالدينية ، ص ٢٧ .
(١٨) انظر : مجور ، علي محمد طالب ، العقيدة الاسلامية وأثرها في تربية الناشئة ، ص ١٣٩ – بحث منشور في مجلة جامعة الناصر ، العدد الخامس / المجلد الثاني ، يناير – يونيو ٢٠١٥ م .
(١٩) انظر : الفضلي، عبد الهادي ، التربية الدينية : ص ٣١ .
(٢٠) المجلسي ، محمد باقر، بحار الانوار، ج ٨٩ ، ص ٢٤٠ .
(٢١) البحراني ، السيد هاشم ، تفسير البرهان ،ج ٢ ، ص ٢٧٨ .
(٢٢)عبده، محمد ، شرح نهج البلاغة، تدوين شريف الرضي، ج٣، ص٥٥٩.
(٢٣) ديوان ابو العناهية ، اسماعيل بن القاسم ، ابو العتاهية – اخباره و اشعاره – ، ص ١٠٤.
(٢٤) انظر : عقائد الامامية، محمد رضا ، المظفر، ص ٣٥ .
(٢٥) الفضلي، عبد الهادي ، التربية الدينية ، ص ٥٥ .
(٢٦) انظر : سبحاني ، جعفر ،مع الشيعة الامامية في عقائدهم ، ص ٢٦ .
(٢٧) انظر : الزنجاني ، ابراهيم موسى ، عقائد الإمامية الأثني عشرية ، ص ٣٧ – ٣٨ .
(٢٨) انظر : المظفر، عقائد الأمامية ، ص ٤١.
(٢٩) الشيخ الصدوق : التوحيد ، ص ٢٤٩، والشيخ الكليني، محمد بن يعقوب ، أصول الكافي ، ج ١ ، ص ١٦٨ .
،علل الشرائع ، ج ١ ، ص ١٢٠ .
(٣٠) انظر : السبحاني، جعفر : مع الشيعة الامامية في عقائدهم : ص ٢٦ .
(٣١) انظر : ،محمد رضا : عقائد الامامية : ص ٣٩.
(٣٢) انظر : المظفر، محمد رضا ، عقائد الامامية ، ص ٥٤ .
(٣٣) انظر : السبحاني ، جعفر ، العقيدة الاسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت ، ص ١٧٩ .
(٣٤) انظر : السبحاني ، جعفر ، مع الشيعة الامامية في عقائدهم ، ص ٢٨ .
(٣٥) انظر : الفضلي، عبد الهادي ، التربية الدينية ، ص ٩١ – ٩٣ .
(٣٦) انظر : نخبة من العلماء ، الامامة والولاية في القرآن الكريم ، ص ٧٤ – ٧٥ .
(٣٧) المصدرالسابق : هامش (١١) ، ص ٧٥ – ٧٦ .
(٣٨) كليني، محمد بن يعقوب، كتاب أصول الكافي ، ج١، ص٣٤٩، ح٤.
(٣٩) الفضلي ، عبد الهادي ، التربية الدينية ، ص ١٥٧ .
(٤٠) المجلسي ، محمد باقر ، بحار الانوار الجامعة لدرر أخبار الائمة الاطهار ، ج ١٠ ، ص ٣٩٤ .
(٤١) انظر : الحيدري، كمال ، المعاد رؤية قرآنية ، ص ٢١ – ٢٢
(٤٢) الفضلي، عبد الهادي ، التربية الدينية ، ص ١٥٨ – ١٥
(٤٣) انظر : المعلم ، محسن علي ، العقائد من نهج البلاغة ، ص ٣٥٢
(٤٤) انظر: الرقب ، صالح حسين ، وبخيت ، محمد حسن ، العقيدة في الله عز وجل ، ص ٢١–٢٢
(٤٥) الطبراني ، أبي القاسم سليمان بن احمد ، المعجم الوسيط ، ح ٥٤١٧ ، ج ٥ ، ص ٣١٦.
(٤٦) ابن كثير ، ابو الفداء اسماعيل ، البداية والنهاية ، ج ١/ غزوة الرجيع ،ابن هشام ،السيرة النبوية ، ج ٣ ،ص ٦٧٩.
(٤٧) انظر : الرقب ، صالح حسين، وبخيت ، محمد حسن ، العقيدة في الله عز وجل ، ص ٢٨ – ٢٩ .

المصادر:

القرآن الكريم .
١ – نهج البلاغة : شرح محمد عبده ، تدوين ، الشريف الرضي ، مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الاسلامي ، قم المقدسة ، ط ٢
٢– ابن كثير ، ابو الفداء اسماعيل بن عمر (٧٠١ – ١٧٧٤هـ) : البداية والنهاية ، تحقيق : عبد الله عبد المحسن التركي ، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان ، (دط) ، (دت) .
٣– ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، (دط) ، (دت) .
٤. ابن هشام (ت ٢١٣ أو ٢١٨ هـ) : السيرة النبوية ، علق عليها : عمر عبد السلام تدمري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط ٣،

١٤١٠هـ
٥- البحراني ، هاشم (المتوفى ١١٠٧ هـ) : البرهان تفسير القرآن ، مؤسسة البعثة ، ط١، طهران ، ١٤١٦هـ.
٦- البستاني ، بطرس : محيط المحيط ، مكتبة لبنان ، بيروت ، (دط) ، ١٩٨٧م
٧- الحاج ، احمد علي : أصول التربية – الاصول المجتمعية للتربية ، الأصول العلمية للتربية ، الأصول الخاصة بالتربية – ، دار المناهج للنشر والتوزيع
٨. الحيدري ،كمال : المعاد رؤية قرآنية ، بقلم خليل رزق ، دار قراقد للطباعة والنشر ، ط ١ ، قم – ايران ، ١٤٣١هـ – ٢٠١٠
٩. ديوان ابو العتاهية ، اسماعيل بن القاسم : ابو العتاهية – اخباره واشعاره – ، عني بتحقيقها شكري فيصل ، دار الملاح للطباعة والنشر ، (دط)، (دت) .
١٠. صالح حسين الرقب ، محمد حسن بخيت: العقيدة في الله ، مكتبة الطالب الجامعة ، الجامعة الاسلامية – غزة ، ط ٢ ، ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٩م .
١١ –الزنجاني ، ابراهيم موسى : عقائد الإمامية الاثني عشرية ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، ط ٢، بيروت – لبنان ، ١٣٩٣ هـ – ١٩٧٣م .
١٢. السبحاني ، جعفر : العبادة حدودها ومفهومها ، مؤسسة الإمام الصادق ، (دط.)دت(
١٤. السبحاني ، جعفر : العقيدة الاسلامية على ضوء مدرسة أهل البيت ، ترجمة ، .)جعفر الهادي ، (دط) ، (د.ت) .
١٥. السبحاني ، جعفر : مع الشيعة الامامية في عقائدهم ، معاونية شؤون التعليم والبحوث الاسلامية ، ط ١ ، ١٤١٣هـ ق ..
١٦- السبزواري ، عبد الأعلى : العقائد في القرآن ، دار الكاتب العربي ، ط ١ ، بيروت ، ١٤٢٣هـ ٢٠١١م.
١٧- الصدوق ، أبي جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابوية القمي (ت ٣٨١هـ) : التوحيد مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين ، قم المشرفة – ايران ، (دط) ، (دت
١٨- الطبراني ، أبي القاسم سليمان بن احمد : المعجم الوسيط ، قام باخراجه ، ابراهيم مصطفى ، واحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر ، ومحمد علي النجار ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢ ، ١٣٩٢هـ – ١٩٧٢م .
١٩. الطوسي ، ابي جعفر محمد بن الحسن (ت ٤٦٠هـ) : تهذيب الاحكام ، تحقيق : حسن الموسوي الخرسان ، دار الكتب الاسلامية – طهران ، ١٤٤٦هـ .
٢٠. عبد الباري ، فرج الله : العقيدة الاسلامية في مواجهة التيارات الالحادية ، دار الآفاق .)العربية ، (دط) ، (د.ت) .
٢١- الفضلي ، عبد الهادي : التربية الدينية ، نشر مؤسسة دائرة معارف الفقه الاسلامي ، قم –ايران ، ط ٥، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧ م .
٢٢- الكليني ، محمد بن يعقوب (ت ٣٢٨ – ٣٢٩هـ) : أصول الكافي ، دار المرتضى – بيروت ، ط ١، ١٣٢٦هـ – ٢٠٠٥ م .
٢٣. محمد باقرالمجلسي (ت) ١١١١هـ) : الجامعة لدرر أخبار الائمة الاطهار، بحار الانوار ، مؤسسة إحياء الكتب الإسلامية ، ايران – قم ، (دط) ، ١٤٣٠ ق – ١٣٨٨ ج .
٢٤. مجور ، علي محمد طالب : العقيدة الاسلامية وأثرها في تربية الناشئة . بحث منشور في مجلة جامعة الناصر : العدد الخامس / المجلد الثاني ، يناير – يونيو ٢٠١٥ م .
٢٥- المظفر ، محمد رضا : عقائد الامامية ، (دط)، (دت) .
٢٦. المعلم ، محسن علي : العقائد من نهج البلاغة ، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع ، ط١، بيروت – لبنان ، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.
٢٧- نخبة من العلماء : الامامة والولاية في القرآن الكريم ، تحقيق : المجمع العالمي لأهل البيت (ع) ، ط ١ ، ١٤٢٧هـ .
٢٨. الهندي ، علاء الدين :كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال ، ط٨، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند ، ١٣٨٠هـ – ١٩٦٠م .
٢٩. الزنجاني ، ابراهيم موسى : عقائد الإمامية الاثني عشرية ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، ط ٢، بيروت – لبنان ، ١٣٩٣هـ – ١٩٧٣م .

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

حجية الدلالة السياقية وتطبيقها في آية التطهير

م.م. كاظم جاسب جبار الازيرجاوي
جامعة وارث الأنبياء/ كلية العلوم الإسلامية

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
إنَّ من أهم المباحث اللفظية التي تقع موضعاً للبحث في علم الأصول؛ هو دلالات الدليل الشرعي اللفظي من دلالة الأمر والنهي والعام والخاص...ألخ.
والدليل الشرعي اللفظي هو عبارة عن ألفاظ يستنبط منها الفقيه الحكم الشرعي، ولهذه الإلفاظ دلالات عامة تصدى البحث الأصولي في بيان حقيقتها ودلالتها على مراد الشارع المقدس، وكثير من هذه الدلالات قرر جملة من علماء الأصول أنَّ الدال عليها هو دلالة حالية سياقية كما في ظهور المطلق في إطلاقه بواسطة قرينة الحكمة والأمر على الوجوب على الراي القائل بأنَّه بالأطلاق وقرينة الحكمة وغيرها من الدلالات.
والدلالة السياقية الحالية هذه هي التي تحدد مراد المتكلم الذي نصل إلى فهمه عن طريق معرفة ظهور حالي سياقي له، وبالتالي فإنَّ معرفة مراد أصحاب الشريعة المقدسة، والذي هو الهدف السامي الذي بذل لها علمائنا الأعلام مهجتهم وسني عمرهم الشريف في الوصول إليها منذ زمن الغيبة الكبرى إلى يومنا هذا، والبحث الذي يتطرق إلى موضوع حجية الدلالة السياقية مع تطبيقها على آية التطهير ومعالجة إنعقاد ظهورها في معانيها وفقاً للدلالة السياقية هو البحث الذي بين أيديكم.

الكلمات المفتاحية: (الدلالة السياقية، الحجية، آية التطهير.

Abstract:
One of the most important verbal topics of research in the science of Usul al-Fiqh is the implication of verbal Shari›a evidence, including commands, prohibitions, general and specific meanings, etc.
Verbal Shari›a evidence is a set of words from which the jurist derives a legal ruling. These words have general meanings, and Usul al-Fiqh research has addressed their true meaning and their significance for the intent of the Holy Lawgiver. Many of these meanings have been determined by a group of Usul al-Fiqh scholars to be contextually indicative, such as the appearance of an absolute in its absolute form by virtue of a rational indication, or a command as an obligation, based on the opinion that it is absolute and rationally inferred, and other meanings. This current contextual significance determines the speaker›s intended meaning, which we arrive at by understanding its current contextual manifestation. Consequently, understanding the intent of the proponents of the Sacred Law, which is the lofty goal for which our eminent scholars have devoted their lives and years of their noble lives, has been achieved since the time of the Greater Occultation until the present day. The research before you addresses the subject of the validity of contextual significance, applying it to the Verse of Purification and addressing the establishment of its manifestation in its meanings according to contextual significance, is the research before you.

Keywords:contextual significance, validity, Verse of Purification,

المبحث الأول: الدلالات السياقية وموضوع حجيتها:

المطلب الأول: الدلالة السياقية

مما هو محقق أنَّ للكلام ظهورين أحدهما التصوري والآخر التصديقي.

الأول: وهو الذي ينشأ من وضع الألفاظ لمعانيها تلك المعاني المخصوصة وهي ما دلت عليه مفردات الألفاظ على معانيها سواء أكانت لغوية أو عرفية و هو تابع للعلم بالوضع حتى لو كان في الكلام أو في خارجه قرينة على خلافه أو لم تكن(١).

والثاني: هو الظهور الناشئ من الكلام بمجموعه أي عبارة عن ما دل عليه الكلام من المعنى فقد يكون الكلام مطابقًا لدلالة المفردات و قد يكون مغايرًا لها كما إذا كان في الكلام قرينة صارفة عما أفادته المفردات و الظهور التصديقي يكون متوقفًا على فراغ المتكلم من كلامه فالمتكلم مخيرًا بأن يلحق بكلامه ما شاء من القرائن في مدة انشغاله بالكلام فلا ينعقد لكلامه ظهور تصديقي(٢).

و بعد هذا الظهور التصديقي يوجد ظهور ثان تصديقي أيضًا وهو الظهور بأنَّ هذا هو المعين لمراد المتكلم في نفس الأمر فيتوقف على عدم القرينة المتصلة المنفصلة؛ لأنَّ القرينة مطلقا تهدم هذا الظهور بخلاف الظهور التصديقي الأول فإنه لا تهدمه القرينة المنفصلة(٣).

والدلالة السياقية: هي من نوع الدلالة التصديقية للكلام، وتحديداً الدلالة التصديقية الثانية التي تكشف عن المراد الجدي للمتكلم فمثلاً قوله تعالى: «وَ ما كانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كافَّةً فَلَوْ لا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَ لِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ»(٤). حيث تُعدُّ هذه الآية من أدلة حجية الأخذ بخبر الواحد وترتيب الآثار الشرعية عليه، وقد أستفاد العلماء من دلالة الإقتضاء في إثبات ذلك بالتقريب التالي:

إنَّ الآية دلت على وجوب النفر وجعلت غاية النفر هو الإنذار وبما أنَّ النفر واجباً بدلالة الآية الكريمة يكون الإنذار واجباً أيضاً؛ لأنَّ غاية الواجب واجبة، وهذا أمر بديهي لعدم معقولية جواز ترك الغاية للواجب.

وبما أنَّ لكل شيء غاية فيجب أن يكون للإنذار أيضاً غاية وهي وجوب الحذر من المنذِر، وهذه الغاية تدل عليها الآية الكريمة بدلالة الإقتضاء إذ العقل يحكم بأنَّ الإنذار الواجب يجب أن يكون الحذر منه واجباً أيضاً، بل لو لم يكن الحذر مذكوراً في الآية لدلَّ عليه وجوب الإنذار بدلالة الإقتضاء؛ لأنَّ العقل يُدرك وجوب الحذر من الإنذار، ويستلزم وجوب الحذر قبول قول المنذِر الذي يستلزم حكم العقل بحجية قوله، لبداهة عدم قبول غير الحجة (٥).

ودلالة الآية على هذه الأمور الثلاثة (وجوب النفر، ووجوب الإنذار، ووجوب الحذر) هو الظاهر من خلال دلالة سياق ألفاظها الذي هيأ الارضية المناسبة للعقل بأن يحكم بدلالة الإقتضاء.

ففي المثال المتقدم تم التوصل إلى ذلك الحكم وهو وجوب الأخذ بخبر الواحد من خلال الدلالة التصديقية التي بواسطتها وصل المستدل إلى المراد من الآية الكريمة.

والدلالة التصديقية هي عبارة عن ظهور حال المتكلم في أنَّه في مقام البيان لمراده الجدي، وبذلك تكون الدلالة السياقية هي الكاشفة عن ذلك الظهور الحالي الذي يمكن أن يستفاد من قرائن متعددة للكلام.

إذن الدلالة السياقية بهذا المعنى تكون صغرى الظهور في تحديد مراد المتكلم، ومما يُجدر الإشارة إليه إنَّ المراد الجدي للمتكلم مرة يكون مطابقاً للدلالة التصورية وأخرى يكون مغايراً لها، مثاله قوله تعالى: «الحمد لله رب العالمين»(٦)، فإنَّ المدلول التصوري للكلام لايختلف مع المدلول التصديقي له، وسياق الكلام يثبت أنَّ الحمد كائن لله تعالى، وربما لايتطابق المدلولان، كما في قوله تعالى: «أسأل القرية»(٧)، فإنَّ المدلول التصوري لايطابق المدلول التصديقي الجدي، كما أنَّ المراد من الكلام التصديقي والدال عليه سياق الكلام الذي يفرض تقدير محذوف لوجود مانع من إستعمال لفظ القرية في السياق المتقدم في ما وضع له، والتقدير هو إضافة أهل.

وكلا المدلولين هما من أقسام الدلالة السياقية، وإن أُشتهر على لسان العلماء تسمية الدلالة التصديقية الثانية الكاشفة عن المراد الجدي بالدلالة السياقية، لكن هذا لايعني إختصاصها بها، بل كما تقرر بأنَّها التابعة للسياق، الذي هو قسمان سياق لفظي وسياق مقامي، فتكون الدلالة التي تُنسب إليه دلالة سياقية ناشئة من مدلول الكلام بكلا قسميه. والكلام في حجية تلك الدلالة.

وقد ذكر العلماء على أنَّ حجية الدلالة السياقية هي من باب حجية ظواهر الإلفاظ. حيث ذكر صاحب كتاب قواعد إستنباط الأحكام (قد) مانصه: «وحيث يكون المعنى المدلول عليه بهاتين الدلالتين (يقصد الإقتضاء والإيماء) مقصوداً؛ أي بالأصالة و لو بواسطة قصد المعنى المستعمل فيه اللفظ أولا، يكون اللفظ ظاهراً فيه فتكون هذه الدلالات حجة لدخولها في باب الظواهر» (٨).

نعم، وقع الشك في دلالة الإشارة في كون حجيتها من باب حجية الظواهر حيث أنّها تكون «على العكس منها دلالة الاشارة فانها ليست حجة من باب حجية الظواهر لعدم حصول الظهور (فيها) فيما هو لازم للجملة، لعدم كونه مقصوداً منها، فهو نظير وجوب مقدمة الواجب الذي لا يكون مقصوداً من اللفظ في مقام الاستعمال، و إنَّما يكون وجوبه تبعا– لا أصليا– لوجوب ذي المقدمة لتوقف وجوده عليها، فوجوبه غير بيّن أو بيّن بالمعنى الاعم» (٩).

وسيأتي الكلام في مناقشة القول في حجية الإشارة في أنَّه حجة في الجملة من باب حجية الظواهر.

وبما أنَّ العمدة في حجية الدلالات السياقية هو الظهور؛ بذلك يكون البحث عن حجية الدلالة السياقية هو في الحقيقة بحث عن حجية الظهور فينبغي الكلام على نحو الإختصار في حجية الظواهر؛ إذ المشهور بين علماء الأصول أنَّ الظواهر من الأدلة الظنية التي لاتؤدي إلى القطع بمراد المتكلم ولإجل جعلها دليلاً شرعياً يجب إقامة الدليل القطعي على حجيتها؛ لأنَّ الأصل في الظنون هو عدم الحجية إلا إذا قام الدليل على حجيتها (١٠).

المطلب الثاني: حجية الظهور:

إنَّ الأصل هو عدم حجية الظن وحرمة التعبّد به، ولكن هذا الحكم ليس مطلقاً لجميع الظنون فقد خرج بعضها لقيام الدليل القطعي على التعبّد بها، والآن يتم الوقوف على أحد هذه الأدلة الظنية وهي الظواهر للبحث عن الدليل لحجيتها .

فمن الأدلة التي أعتمدها العلماء على حجية الظهور هي:

١– السيرة العقلائية.

٢– السيرة المتشرعية.

فمن المتسالم عليه بين العقلاء اعتمادهم على ظهورات كلامهم، ووجوب إتباعها في تحديد وتشخيص مراداتهم وقد أستقر بنائهم عليها في جميع موارد الاحتجاج، والإخبارات.

وطريقة الشارع المقدس في إيصال مراداته التي تتعلق بالدين إلى المخاطبين، لا تختلف عما يعتمده العقلاء في طريقة التفاهم التي يتبعونها بينهم؛ بل هي نفسها بلا خلاف؛ ذلك لأنَّ الشارع يتكلم بلسان مخاطبيه ولو كانت طريقة الشارع مختلفة لبرزت وتناقلها الناس يداً بيد وجيلاً بعد جيل، لكن لم يتثبت التأريخ ولم ينقل علماء الدين غير هذه الطريقة(١١).

والظهورات الكلامية تثبت للمفرد وكذلك للهيئات التركيبية من دون فرق من كون ذلك الظهور قد نشأ بالوضع أم بسبب القرائن المقالية والحالية أو المتصلة أو المنفصلة.

وربما يحصل الشك في مقام الإستعمال، الذي يمكن أن يُدّعى بسببه الإجمال في الكلام، لكن يمكن إزالة هذا الشك بالإعتماد على بعض الأصول اللفظية والحالية.

فلو شكّ في إستعمال كلمة في معناها الوضعي أم لا فمقتضى أصالة الحقيقة هو إستعمالها فيه فيتحقّق ظهور الكلمة فيه بأصالة الحقيقة.

و لو شكّ في وجود القرينة على خلاف المعنى الموضوع له و عدمه فمقتضى أصالة عدم القرينة هو العدم، فيتحقّق الظّهور بأصالة عدم القرينة.

و لو شكّ في التخصيص أو التقييد فمقتضى أصالة العموم أو الاطلاق هو ظهور الكلام في العموم و الاطلاق بتلك الأصول.

و لو شكّ في الخطأ والسهو والنسيان فمقتضى أصالة العدم هو الظّهور وعدم حدوث هذه الامور.

و لو شكّ في أنّ هذه الظّهورات مرادة بالارادة الجدّية أو لا، فمقتضى أصالة التطابق بين الارادة الاستعماليّة و الجدّية هي إرادتها جدّا.

وحجية الظهور لاتختص بالمعاني الحقيقة بل تشمل المعاني المجازية أيضاً؛ لأنَّ الملاك في الحجية هو الكشف عن مراد المتكلم وهذا الملاك موجود بسبب القرينة.

ولاتختص الحجية في من قصد إفهامه من المخاطبين بل هي تشمل من قُصد بالإفهام ومن لم يقصد، إلّا إذا كانت هناك قرينة على هذا الإختصاص.

ولايوجد فرق بين ظهورات القرآن وغيره من النصوص الشرعية بل الحجية تشمل الجميع لتحقق الملاك فيها، وقد ذُكر خلاف في بعض الأمور المذكورة في كونها حجة أم لا، لكن مراعاة للإختصار يمكن الإعتماد على الكتب الأصولية التي بحثت حجية الظهور بالتفصيل الدقيق.

والمهم هو ذكر المناط في حجية الكلام، الذي هو ظهوره عرفا في المراد الاستعمالي و الجدّي و لو كان هذا الظّهور مسبّبا عن القرائن الموجودة في الكلام و هذا هو الذي بنى عليه العقلاء في إفادة المرادات بين الموالي و العبيد و غيرهم من أفراد الإنسان.

ثمّ إنّ محلّ الكلام فيما إذا أنعقد الظّهور فلا يتوقّف إعتباره على وفاق الظنّ الشخصي و لا على عدم قيام الظنّ غير المعتبر على خلافه.

والظّهورات الكلاميّة و إن كانت من الظّنون و لكن حجّيّتها شرعا من الضروريّات إذ لا طريق للشارع في إفادات مراده إلّا ما بنى عليه العقلاء في تفهيم مقاصدهم من الظّهورات و عليه فظنّية الظّهورات لا تنافي قطعيّة إعتبارها.

و إذا أتّضح ذلك فالآيات الناهية عن العمل بالظنّ منصرفة عن العمل بالظهورات المذكورة؛ لأنَّ الأخذ بها أخذ في الحقيقة بالقطع و الضرورة.

بعد هذا البيان المختصر لحجية الظهور، فإنَّ الدلالات السياقية حجة من باب حجية الظهور، وقد تقدم بأنَّ العلماء قد ذكروا بأنَّ دلالة الإشارة حجيتها غير مستندة لحجية الظهور (١٢) ، وهذا يقتضي التحقيق في هذه الدعوى وحال هذه الدلالة من حيث الحجية.

حجية الظهور الحالي:

ويذكر السيد محمد الصدر أنَّ الظهور الحالي حجة أيضا إذ قال:

«و كما أنّ الظهور اللفظي حجة، كذلك ظهور الحال و لو لم يتجسّد في لفظ أيضا. فكلّما كان للحال مدلول عرفي ينسبق اليه ذهن الملاحظ إجتماعيا، أخذ به. غير أنّ إثبات الحجية لهذه الظواهر غير اللفظية لا يمكن أن يكون بسيرة المتشرعة و قيامها فعلا في عصر المعصومين على العمل في مقام إستنباط الأحكام بظواهر الأفعال و الأحوال غير اللفظية؛ لأنّ طريق إثبات قيامها في الظواهر اللفظية قد لا يمكن تطبيقه في المقام، لعدم شيوع و وفرة هذه الظواهر الحاليّة المجرّدة عن الالفاظ، لتنتزع السيرة من الحالات المتعددة. كما لا يمكن أن يكون إثبات الحجية لها بالأدلة اللفظية الآمرة بالتمسّك بالكتاب و أحاديث النبيّ صلّى الله عليه و آله و الأئمة عليهم السلام، كما هو واضح، لعدم كونها كتابا و لا حديثا، و إنَّما الدليل هو السيرة العقلائية على أنَّ لا يدخل في إثبات إمضائها التمسّك بظهور حال المولى و سكوته في التقرير و الإمضاء؛ لأنَّ الكلام في حجية هذا الظهور» (١٣).

المطلب الثالث القول في حجية دلالة الإشارة:

تقدم الكلام بأنَّ حجية الدلالات الثلاث هي من باب حجية الظواهر وكان الكلام في ذلك على نحو العموم، ولكن الإنصاف إنَّ دلالة الإشارة في الجملة ممكن القول بأنَّها حجة من باب حجية الظواهر، ولبيان ذلك أقول: إنَّ إستفادة الحكم الشرعي من دلالة الإشارة يتم من طريقين:

الطريق الأول: إستفادة الحكم الشرعي من دليل واحد ومثاله:

إستدل الميرزا القمي (قد) في أن الحريم تابع للأرض في الملكية بدلالة الإشارة إستناداً إلى قولهم عليهم السلام (من أحيا أرضاً مواتاً فهي له) حيث أنَّ الرواية فيها دلالة على أنَّ إحياء الأرض الموات تكون سبباً لملكيتها وليس فيها أي دلالة على حريم الأرض، لكن فهم الميرزا القمي (قد) أنَّ الحريم يملكه الشخص بدلالة الإشارة إليه. حيث ذكر في جامع الشتات في أجوبة السؤالات «إنَّ الأصل فى الارض هو الإباحة، و اليد ظاهرة فى الملك. و ثبوت يدهم عليها يقتضى إشتراكهم فى الملك على حسبها. و إن تنزّلنا من ذلك فلا أقل من كون الطريق حريما. و أظهر الوجهين فى الحريم الملكية؛ لأنَّه مدلول تبعى للتملك من باب دلالة الاشارة. فانَّ قولهم– عليهم السلام – «من احيا ارضا مواتا فهى له» المفيد للملك المستلزم لكون الحريم له يقتضى ملكية الحريم بالتبع. و لو سلمنا كفاية إستحقاق الانتفاع فى تحقق ذلك فهو لا يستلزم الملك بل الاولوية. فيكفى فى ما نحن فيه من سقوط حق الغير عنه و عدم جواز التصرف الّا باذن الارباب».

ففي حجية الإشارة في المثال المتقدم لا كلام في كونها حجة لحجية الظواهر حيث أنَّ الحكم الذي اسفاده المحقق القمي من قولهم عليهم السلام (من أحيا أرضاً مواتاً فهي له)(١٤). هو ملكية حريم الأرض أيضاً وحكم بعدم جواز التصرف إلا بإذن الأرباب (١٥)، وقد أطلق عليه مدلول تبعي للكلام، حيث أنَّ ذلك الحكم حكماً لازماً للكلام. يُفهم بتبعيته للمدلول المطابقي. وبما أنَّ المفهوم اللازم للكلام الذي يكون تبعاً له بحكم الدلالة الإلتزامية الكاشفة عن مراد المتكلم، فتكون حجة لحجية الظواهر.

بقي إشكالٌ يردُ على ماتقدم، وهو أنَّ دلالة الإشارة غير مقصودة من المتكلم فكيف يكون ما نستفيده من حكم ظاهر من كلامه، وهذا سيأتي الإجابة عنه بإذنه تعالى في مناقشة حجية الطريق الثاني من طرق دلالة الإشارة.

الطريق الثاني: إستفادة الحكم الشرعي من مجموع دليلين أو أكثر:

مثال ذلك دلالة الآيتين على أقل الحمل و هما آية (وَ حَمْلُهُ وَ فِصالُهُ ثَلاثُونَ شَهْراً)(١٦)، و آية (وَ الْوالِداتُ يُرْضِعْنَ أَوْلادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كامِلَيْنِ) (١٧)، فإنَّه بطرح الحولين من ثلاثين شهرا يكون الباقي ستة أشهر فيعرف أنَّه أقل الحمل (١٨)، وفي هذا الطريق يمكن الإعتراض على حجية دلالة الإشارة لحجية الظواهر؛ وذلك لأسباب منها:

١– ذكر الشيخ المظفر (قد)، في كلامه عن حجية دلالة الإشارة «أنّ حجيتها من جهة حجية الظواهر محل نظر و شك؛ لأنَّ تسميتها بالدلالة من باب المسامحة إذ المفروض أنَّها غير مقصودة و الدلالة تابعة للإرادة و حقها أن تسمى إشارة و إشعاراً فقط بغير لفظ الدلالة فليست هي من الظواهر في شيء حتى تكون حجة من هذه الجهة» (١٩).

١– كون الحكم المستفاد وهو(أقل الحمل) إنَّما هو من مجموع خطابين، وكل خطاب له ظهور خاص يختلف عن الآخر، ففي المثال المذكور الآية الأولى ظاهرة في أنَّ مدة الحمل والرضاع ثلاثون شهراً، والآية الأخرى ظاهرة في أنَّ مدة الرضاعة حوليين كاملين، ولايوجد أي ظهور ودلالة من كل منهما على أقل مدة الحمل، فلايكون هناك أي ظهور من لفظ الآيتين لبيان مراد المتكلم بأنَّ أقل الحمل هو ستة شهور، ودور الظهور هو بيان مرادات المتكلمين.

فهناك دعويان تردُ على القول بحجية دلالة الإشارة بالإعتماد على حجية الظواهر:

الأولى: إنّها ليست بدلالة على نحو الحقيقة؛ لأنَّها غير مقصودة من المتكلم.

الثانية: إنَّ كلا الخطابين غير ظاهر في الحكم المستفاد من دلالة الإشارة، وبذلك لا تدل عليه على نحو المدلول التبعي لعدم الملازمة لكل دليل منعزلاً عن الآخر على الحكم المقصود، وهو في المثال أقل الحمل.

مناقشة دعوى كون إنَّ الحكم المستفاد من دلالة الإشارة غير مقصود من قبل المشرع الحكيم:

ما هو المراد من دعوى في أنَّ الحكم المستفاد من دلالة الإشارة غير مقصود من قبل المشرع الحكيم؟ ويمكن أن يُجاب عن السؤال، بأنّه يمكن أن يكون المراد من عدم القصد إحتمالان:

الاحتمال الأول: كون الحكم المستفاد من دلالة الإشارة غير مُراد من قبل المشرع الحكيم، بتقريب أنَّه في التعاملات العرفية بين العقلاء يرد عدم القصد بمعنى عدم إرادة المعنى المفهوم من المتكلم من قبل المخاطب، نظير من يقول زوجتي طالق أمام عدول وقد توفرت الشروط الكاملة للطلاق، لكنه لم يقصد بذلك حكم الطلاق بل يريد تعليم الصيغة مثلاً، لذلك جعلوا من أركان الطلاق القصد بمعنى إرادة حكم الطلاق، وهذا الاحتمال ممكن تصوره في تفسير المقصود من قولهم بأنَّ دلالة الإشارة غير مقصودة؛ لكنه واضح البطلان؛ لأنَّه بعد التسالم من قبل جميع العلماء من أنّ دلالة الإشارة تفيدنا حكماً شرعياً(٢٠)، فلايمكن أن يجتمع القول بذلك مع هذا الاحتمال وهو كون الحكم غير مُراد من قبل المتكلم.

إذ على تقديره يكون الحكم خارج عن كونه حكماً شريعاً صادرمن الشريعة المقدسة؛ لفرض كونه غير مقصوداً بمعنى غير مُراد من المشرع الحكيم، وإدخاله فيها يُعتبر من البدعة المحرمة، التي ملاكها إدخال ماليس من الدين في الدين.

الإحتمال الثاني: إنَّ معنى قولهم (دلالة الإشارة غير مقصودة من المتكلم) كون الحكم غيرظاهر من كلام المشرع الحكيم. فمثلاً حكم أقل الحمل المستفاد من دلالة الإشارة، هو غير ظاهر من كلام المشرع الحكيم.

وأقول عدم ظهور الحكم من الكلام أيضاً يُحتمل فيه إحتمالان:

الإحتمال الأول: إنَّ الدليلين كلٍّ على حده غير ظاهرفي الحكم المستفاد من دلالة الإشارة، فحكم أقل الحمل، لايدل عليه قوله تعالى:«وَ حَمْلُهُ وَ فِصالُهُ ثَلاثُونَ شَهْراً»(٢١)، وكذلك لايدل عليه أيضاً قوله تعالى: «وَالْوالِداتُ يُرْضِعْنَ أَوْلادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كامِلَيْنِ»(٢٢)، فظهور كل من الدليلين أجنبي عن الحكم المستفاد من دلالة الإشارة، إذ الآية الأولى ظاهرة في كون مدة الحمل والفصال ثلاثون شهراً، والآية الثانية ظاهرة في أنَّ مدة الرضاعة حولين كاملين.

فإذا كان هذا هو المقصود من كون عدم ظهور كلام المتكلم، فهذا كلام لايختلف عليه عاقل ولم يدع أحدٌ بأنَّ حكم أقل الحمل مثلاً مستفاد من ظهور أحد الدليلين؛ لأنَّ هذا الكلام هو ضرب من الخيال ولايمكن نسبه لإدنى شخص يفهم اللغة وتراكيب الكلام؛ فالقول بهذا الإحتمال هوأقرب للقول بالأمر العجيب.

الإحتمال الثاني: إنَّ الدليلين مجتمعين غير ظاهرين في حكم أقل مدة الحمل، ويأتي نفس الكلام في الإحتمال الأول أيضاً، فلا يمكن أن يقول أحدٌ بذلك و لايمكن نسبته إلى أي شخصٌ له مسكة بعلوم اللغة وأحوالها فضلاً عن فحول العلماء. فيكون أيضاً هذا الإحتمال باطل لعدم معقوليته.

وبذلك يثبت أنَّ القيد في دلالة الإشارة وهو عدم قصدها من قبل المكتلم، لايمكن أن يكون المراد منه أنَّ كلام المشرع الحكيم غير ظاهر في الحكم، ولايمكن أن يكون معنى القيد هو عدم إرادته من قبل المشرع الحكيم.

وبغمض النظر عما تقدم، والتسليم بأنَّ هناك تفسيراً مقبولاًعرفاً وعقلاً لقيد عدم القصد بمعنى أنَّ مثل حكم أقل الحمل غير مقصود من كلام المتكلم الحيكم، والسير معهم وفق ما قد أسسوا من كلام في هذه الدلالة.

ينتقض عليهم بالطريق الأول المتقدم من طرق دلالة الإشارة، وهو إستفادة الحكم من دليل واحد، مثل إستفادة دخول حريم الأرض في الملك من قوله صلى الله عليه وآله وسلم: (من أحيا أرضاً مواتاً فهي له)(٢٣). حيث فهم الميرزا القمي (قد) إنَّ الحريم يملكه الشخص بدلالة الإشارة إليه، وهذا الحكم غير موجود في المنطوق، لكنه مدلول إلتزامي للكلام، وقد تقدم أنَّ الدلالات الثلاث(الإقتضاء والتنبيه والإشارة) هي من المداليل الإلتزامية، وفي مثال قوله تعالى: (أسأل القرية)(٢٤). كان المدلول الإلتزامي هو وقوع السؤال على محذوف مقدر لصون كلام الحكيم من الخطأ، والمقدر كلمة (أهل) فيكون التقدير(إسأل أهل القرية) فما هو الفرق بين ما تم قوله في دلالة الإقتضاء وبين الكلام في هذا الطريق من دلالة الإشارة، حيث كان أنَّ دلالة الإقتضاء يكون مدلولها الإلتزامي

مقصود من قبل المتكلم ويكون ظاهر فيه، إذ أنَّ الظاهر من قوله تعالى هو المدلول الإلتزامي وهو (أسأل أهل القرية) ولايمنع هذا الظهور من ظهور قوله تعالى في وقوع السؤال على القرية فهو أيضاً ظاهر فيه بحسب موازين اللغة، لكنه غير مراد لوجود مانع منه وهو وقوع الخطأ في قول الحكيم.

أيضاً في مثال أحياء الأرض الموات يكون الكلام ظاهر في كلا المدلولين ضمن موازين اللغة، ولايوجد مانع من الإعتماد على كليهما.

وإن تم التنزل عن كل ماتقدم في إثبات أنَّ دلالة الإشارة مقصودة من قبل المتكلم. فقد ذكروا في الكلام عن حجيتها «نعم هي حجة من باب الملازمة العقلية حيث تكون ملازمة فيستكشف منها لازمها سواء كان حكما أم غير حكم، كالأخذ بلوازم إقرار المقر و إن لم يكن قاصدا لها أو كان منكرا للملازمة» (٢٥). من دون أن يكون هذا الحكم مقصوداً من قبل المتكلم (بمعنى غير مقصود من كلام المتكلم)، فهنا يمكن أن يُطرح سؤال، وهو إنَّ عدم القصد للمتكلم لدلالة الإشارة مطلقاً، أم فقط في صورة كون دلالة الإشارة غير مقصودة من كلامة؟ فإن كان الجواب هو الأول فهذا خلف إستفادة الحكم الشرعي منها؛ لأنَّه لايوجد حكم شرعي غير مقصود من قبل الشارع المقدس.وإن كان الثاني، فالسؤال كيف تفسرون قصد المشرع الحكيم، وبأي جواب يقدمونه يتم المطلب على عكس دعواهم، إذ يكون ذلك إقرار منهم بأنَّ هذه الدلالة مقصودة وليست كما أدعوا.

وبالتدقيق في كلامهم، فإنَّهم يقرون بوجود الملازمة بين الدليلين، وإدراك اللازم من الملزوم إنَّما يتم بحكم العقل، فيدرك الملازمة بين دليل مدة الرضاع والدليل الذي يبين مدة الحمل والرضاع، وبما أنَّ أحد الحكمين معلوم وهو مدة الرضاع، فبمجرد تصور كلا الدليلين وتصور النسبة بينهما ممكن أن يخرج العقل بنتيجة وهي تحديد فترة أقل الحمل. وهذه النتيجة التي توصل إليها العقل من هذين الآيتين هو حكم شرعي وبوصفه كذلك لابدَّ أن يكون مقصوداً من المشرع الحكيم وبذلك يثبت أنَّ دلالة الإشارة مقصودة من قبل المتكلم.

خلاصة القول في حجية الإشارة:

نعم يبقى الكلام في حجية هذه الدلالة هل هي من باب حجية الظواهر، أم من باب حكم العقل بالملازمة، أم يوجد إحتمال ثالث وهو التفصيل فيها؟

والجواب : هو الثالث فقد تقدم أنَّ حجية الطريق الأول من باب حجية الظواهر، أمّا الطريق الثاني فإنَّ حجيته هو باب حكم العقل بالملازمة بين الدليلين.

المبحث الرابع: علاقة الدلالة السياقية بالأدلة:

أتضح أنَّ الدلالة السياقية هي دلالة حالية منشأها كون المتكلم قاصداً ومريداً لكلامه بنحو المراد الجدي، وهناك دلالة سياقية ناشئة من مجموع الفاظ الجملة ونظم الكلام وأخرى منشأها المدلول الإلتزامي للكلام، فمن ذلك تظهر مدى العلاقة الكبيرة بين هذه الدلالة والأدلة خصوصاً الأدلة اللفظية؛ وذلك لأنَّ جملة كبيرة منها يتوصل بها إلى دلالة الدليل الشرعي من خلال دلالة الكلام السياقية ولبيان ذلك ينبغي ذكر بعض الشواهد على هذه الدعوى:

أولاً: قرينة الحكمة : قرينة عامة يتم بها نفي كل قيد محتمل لم يذكره المتكلم في كلامه منشأها ظهور حالي سياقي، وهو كون المتكلم في مقام البيان لتمام مراد كلامه الجدي(٢٦)، وهذا إنَّما يتوصل إليهمن خلال ملاحظة منطوق الكلام وتطابق المدلول التصوري له مع المدلول التصديقي، وهذه القرينة لها تطبيقات كثيرة منها:

١ – يمكن تحديد الإطلاق إثباتاً من خلال تطبيق قرينة الحكمة، (على الرأي القائل بأنَّ إسم الجنس موضوع للطبيعة المطلقة)(٢٧)، فإنَّ الإطلاق الإثباتي يتم إستفادته عن طريق مقدمات الحكمة، التي تقضي بأنَّ المتكلم في مقام البيان، ووفقاً لأصالة التطابق بين مقام الإثبات و مقام الثبوت، يكون الإطلاق الإثباتي كاشف عن الإطلاق الثبوتي في حالة يكون التقييد فيها ممكناً، وكون المراد الجدي للمتكلم هو المطلق،(وفقاً على أنَّ التقابل بين التقييد والإطلاق الإثباتيين تقابل الملكة والعدم) ؛ ووفقاً لأصالة التطابق بين مقام الإثبات(٢٨).

٢- وقع خلاف بين العلماء في دلالة الأمر على الوجوب على ثلاثة أقوال(٢٩):

الأول: أنَّها تدل على ذلك بالوضع.

الثاني: إنَّها تدل على الوجوب بحكم العقل، و هذا ما ذهب إليه المحقق النائيني (قدس سره)، فلا يكون الوجوب حينئذ مدلولًا لفظياً، وتكون دلالة الأمر على مطلق الطلب وحينئذ إن لم يقترن الطلب بترخيص بالمخالفة حكم العقل بلزوم الإمتثال.

الثالث: يدل بالإطلاق و مقدّمات الحكمة، فيكون الوجوب حينئذ مدلولًا تصديقياً.و هذا الوجه يبتني على القول بانَّ الأمر موضوع للطلب مطلقاً- الأعم من الوجوب و الاستحباب-، و بالتمسك بالإطلاق و قرينة الحكمة يثبت انه من الطلب اللزومي، أي: الوجوبي.

٣- إنَّ الشرط علة منحصرة للجزاء في الجملة الشرطية يكون بالإطلاق، وعلى القول بأنَّ الإطلاق يثبت بمقدمات الحكمة، يكون ثبوت أنَّ الشرط علة منحصرة للجزاء بمقدمات الحكمة(٣٠).

ثانياً: قاعدة إحترازية القيود : إنّ المقصود بقاعدة احترازية القيود، هو: أنّ كل قيد يذكره المتكلم في كلامه، فالأصل فيه الإحتراز عما سواه من الأفراد التي لم تكن واجدة لذلك القيد، فمثلًا لو قال المولى: «أكرم الفقير العادل»، فإنَّ ذكر قيد العادل إحترازاً من الأفراد الفاقدين لهذا القيد. و وفقا لذلك يثبت أنَّ مراد المولى هو إكرام الفقير العادل(٣١).

وذلك يتم من خلال أصالة التطابق بين الدلالات الثلاث، ففي مرحلة الدلالة التصورية يأتي إلى الذهن الحصة الخاصة من الفقير وهي العادل وهذه الدلالة ناشئة من الوضع، وبمقتضى الدلالة التصديقية الأولى التي منشأها الظهور الحالي السياقي للمتكلم يثبت أنَّه قصد إخطار هذا المعنى، لإصالة التطابق بين الدلالة التصورية والدلالة التصديقية الأولى، وإذا ثبتت هذه الدلالة يثبت أنَّ المراد الجدي للمتكلم هو إرادة قيد العادل لأصالة التطابق بين الدلالات الثلاث.

ومنشأ هذا التطابق مرجعه إلى ظهور حال المتكلم في أنَّ كل ما يقوله في كلامه فهو يريده جداً، وهو ظهور سياقي، لذلك تكون قاعدة إحترازية القيود مرجعها إلى الدلالة السياقية (٣٢).

ثالثاً: إنَّ تفرع الجزاء على الشرط هو تفرع المعلول على علته وهذا يتم التوصل إليه بالدلالة السياقية وبذلك يتحقق ركن من أركان المفهوم بكون الجزاء معلولاً للشرط (٣٣).

رابعاً: إنَّ مفهوم الأولية من لوازم المنطوق وهو حكم مسكوت عنه أولى من المذكور في المنطوق، وهذا المفهوم العقل يحكم به فالأولوية من الأحكام العقلية، واللفظ يدل عليه بالدلالة السياقية؛ لأنَّه يكون من قبيل التنبيه على العام بذكر الخاص، ففي قوله تعالى: «ولاتقل لهما أف»(٣٤)، فهي بصدد بيان حرمة أذية الوالدين وأنَّ التأفف أول مراتب الإيذاء أمّا المراتب الأخرى فتتضح من خلال سياق الكلام(٣٥).

خامساً: تقييد المطلق:

وقع خلاف في أنَّه هل يجب على المكلف العمل في الصوم و الفطر بحكم الحاكم الشرعي؟

الظاهر أنَّ مستند من قال بوجوب العمل بحكم الحاكم في هذا المقام و نحوه هو الأخبار الدالة بعمومها أو إطلاقها على وجوب الرجوع الى ما يحكم به الفقيه النائب عنهم (عليهم السلام)، وما يخص الشاهد من الكلام هو إستدلالهم في مقبولة عمر بن حظلة في أنَّ المقبولة ذكرت لفظ الحكم مطلقاً وهو يشمل لهذه الحكم بإطلاقه، حيث أفتوا بوجوب الرجوع إلى ما يحكم به الفقيه المنصوب من قبلهم(عليهم السلام)، والمقبولة هي: قول الإمام الصادق عليه السّلام في مقبولة عمر بن حنظلة: (فإذا حكم بحكمنا فلم يقبل منه، فإنَّما استخفّ بحكم الله، و علينا ردّ و الراد علينا الرادّ على الله)(٣٦)، فإنَّ المتبادر منها بقرينة السياق إنَّما هو وجوب الرجوع فيما يتعلّق

بالقضاء بين الخصوم أو الفتوى في الأحكام، و هو ممّا لا نزاع فيه لاختصاص الحاكم به إجماعا نصّا و فتوى. بذلك يتبين أنَّه بدلالة السياق قد قيد لفظ الحكم الوارد في المقبولة وحصره في ما ذُكر(٣٧).

سادساً: تخصيص العام بالدلالة السياقية:

أ– تقدم في النقطة الرابعة أنَّ ذكر الخاص للتنبيه على العام يكون من الدلالة السياقية، وفي قوله تعالى:(ولاتقل لهما أف)(٣٨). فيه تنبيه لذكر العام وهو حرمة ضربهما، فإذا جاء دليل يقول بعمومه وجوب ضرب كل فاسق (أضرب كل فاسق) فإنَّ هذا العموم سيكون مخصص بحرمة ضرب الأبوين بالدلالة السياقية التي نبهت على العام في ذكر الخاص في آية التأفف.

ب– في الأمة الحامل إذا طلقها بائناً، هل تجب لها النفقة أم لا؟ على قولين: أحدهما: نعم، تجب لها النفقة؛ لعموم قوله تعالى (وَإِنْ كُنَّ أُولَاتِ حَمْلٍ)(٣٩)، والآخر: لا؛ لأنَّ سياق الآية يشعر بإرادة الحرائر؛ لقوله سبحانه في نفس الآية (فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ)(٤٠)، فجعل أجلاً تعود المرأة بعده إلى الإستقلال بنفسها، والأمة لا تستقل(٤١) .

ج– قوله تعالى: «وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ وَ لا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ ما خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحامِهِنَّ إِنْ كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَ الْيَوْمِ الْآخِرِ وَ بُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذلِكَ إِنْ أَرادُوا إِصْلاحاً وَ لَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَ لِلرِّجالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَ اللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ»(٤٢).

فقد ذكروا العلماء هذه الآية الكريمة مثالاً فيما لو تعقب العام ضميراً يعود إلى بعض أفراده وقد وقع خلاف في أنَّه هل يقدم أصالة العموم أم أصالة عدم الإستخدام في الضمير.

فإنَّ المطلقات لفظ عام يشمل البائن وغيرها واليائس وغيرها، لكن سياق الآية يشير إلى أنَّ المقصود منها هو بعض المطلقات ؛ فقوله تعالى:(وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَ). إنّما هو تنظير للمقام فانّ إختصاص مرجع الضّمير فى بعولتهن أحق بردهن بالرجعيات، بعد كون المطلقات أعمّ منها و من البائنات إنّما علم من دليل خارجي، و كيف كان فقد ذهب شيخ الطائفة و جماعة منهم الشيخ الأعظم قدّس سرّهم إلى تقديم أصالة العموم و إرتكاب الاستخدام فى الضّمير(٤٣).

خاتمة الموانع من إنعقاد دلالة السياق:

تقدم فيما سبق من البحث، إنَّ دلالة السايق هي التي تنسب إلى السياق، وقد ثبتت الحجية لها لحجية الظهور، وبذلك يمكن الإعتماد على هذه الدلالة في مقام الإستدلال وإثبات كل ما يمكن أن نستفيده من الشريعة المقدسة قرآناً وسنةً.

لكن هذه الدلالة إنَّما يثبت لها ما تقدم فيما إذا لم يكن مانعاً من الأخذ بها ومن أبرزهذه الموانع ، هو وجود القرينة على عدم إرادة الظاهر من السياق سواءً كانت متصلة أم منفصلة، ومن أهم المباحث التي وقعت تطبيقاً لذلك بين المسلمين، هو البحث الدائر بخصوص آية التطهير.

قال تعالى: «يا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْواجِكَ إِنْ كُنْتُنَّ تُرِدْنَ الْحَياةَ الدُّنْيا وَ زِينَتَها فَتَعالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَ أُسَرِّحْكُنَّ سَراحاً جَمِيلاً * وَ إِنْ كُنْتُنَّ تُرِدْنَ اللَّهَ وَ رَسُولَهُ وَ الدَّارَ الْآخِرَةَ فَإِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْمُحْسِناتِ مِنْكُنَّ أَجْراً عَظِيماً * يا نِساءَ النَّبِيِّ مَنْ يَأْتِ مِنْكُنَّ بِفاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ يُضاعَفْ لَهَا الْعَذابُ ضِعْفَيْنِ وَ كانَ ذلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيراً * وَ مَنْ يَقْنُتْ مِنْكُنَّ لِلَّهِ وَ رَسُولِهِ وَ تَعْمَلْ صالِحاً نُؤْتِها أَجْرَها مَرَّتَيْنِ وَ أَعْتَدْنا لَها رِزْقاً كَرِيماً * يا نِساءَ النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِنَ النِّساءِ إِنِ اتَّقَيْتُنَّ فَلا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَ قُلْنَ قَوْلاً مَعْرُوفاً * وَ قَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَ لا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجاهِلِيَّةِ الْأُولى وَ أَقِمْنَ الصَّلاةَ وَ آتِينَ الزَّكاةَ وَ أَطِعْنَ اللَّهَ وَ رَسُولَهُ إِنَّما يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً * وَ اذْكُرْنَ ما يُتْلى فِي بُيُوتِكُنَّ مِنْ آياتِ اللَّهِ وَ الْحِكْمَةِ إِنَّ اللَّهَ كانَ لَطِيفاً خَبِيراً* إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَ الْمُسْلِماتِ وَ الْمُؤْمِنِينَ وَ الْمُؤْمِناتِ وَ الْقانِتِينَ وَ الْقانِتاتِ وَ الصَّادِقِينَ وَ الصَّادِقاتِ وَ الصَّابِرِينَ وَ الصَّابِراتِ وَ الْخاشِعِينَ وَ الْخاشِعاتِ وَ الْمُتَصَدِّقِينَ وَ الْمُتَصَدِّقاتِ وَ الصَّائِمِينَ وَ الصَّائِماتِ وَ الْحافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَ الْحافِظاتِ وَ الذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيراً وَ الذَّاكِراتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَ أَجْراً عَظِيماً» (٤٤).

وقع بحث مطول في خصوص الآيات المتقدمة وما يمكن إستفادته منها من العلوم الجليلة، وما يرتبط بالبحث هو؛ هل السياق الوارد ضمن الآيات الكريمة يجب الأخذ به أم هناك مانع منه من قرينة متصلة أو منفصلة؟.

إذ من الواضح جداً إنَّ الآيات سيقت في الحديث عن زوجات النبي(صلى الله عليه وآله)، وبذلك يقتضي بحكم دلالة السياق أن تكون آية التطهير مختصة بهنَّ أم يمكن أن يوجد مانع من إنعقاد ذلك السياق وتكون مختصة بإناس آخرين لقرينة متصلة أو منفصلة؟

وقد ذُكرت أكثر من قرينة دالة على أنَّ المراد من هذه الآية غير زوجات النبي(صلى الله عليه وآله). منها:

١- ماورد عنهم(عليهم السلام). في تفسير هذه الآية:

قال: حدثنا علي بن الحسين بن محمد، قال: حدثنا هارون بن موسى التلعكبري، قال: حدثنا عيسى بن موسى الهاشمي بسر من رأى، قال: حدثني أبي، عن أبيه، عن آبائه، عن الحسين بن علي، عن علي (عليهم السلام)، قال: (دخلت على رسول الله (صلى الله عليه و آله). في بيت ام سلمة، و قد نزلت عليه هذه الآية: «إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً» فقال رسول الل (صلى الله عليه و آله): «يا علي، هذه الآية نزلت فيك، و في سبطي، و الأئمة من ولدك فقلت: يا رسول الله، وكم الأئمة من بعدك؟ قال: أنت- يا علي- ثم ابناك: الحسن، و الحسين، و بعد الحسين علي ابنه، و بعد علي محمد ابنه، و بعد محمد جعفر ابنه، و بعد جعفر موسى ابنه، و بعد موسى علي ابنه، و بعد علي محمد ابنه، و بعد محمد علي ابنه، و بعد علي الحسن ابنه، و الحجة من ولد الحسين هكذا وجدت أسماءهم مكتوبة على ساق العرش، فسألت الله تعالى عن ذلك، فقال: يا محمد، هم الأئمة بعدك، مطهرون معصومون، و أعداؤهم ملعونون»(٤٥)..

عن سعد بن عبد الله، عن الحسن بن موسى الخشاب، عن علي بن حسان الواسطي، عن عمه عبد الرحمن بن كثير، قال: قلت لأبي عبد الله (عليه السلام): «ما عنى الله عزوجل بقوله: إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً؟ قال: «نزلت في النبي، و أمير المؤمنين، و الحسن، و الحسين، و فاطمة (صلوات الله عليهم أجمعين)، فلما قبض الله عز و جل نبيه (صلى الله عليه و آله) كان أمير المؤمنين (عليه السلام). إماما، ثم الحسن (عليه السلام)، ثم الحسين (عليه السلام)، ثم وقع تأويل هذه الآية: وَ أُولُوا الْأَرْحامِ بَعْضُهُمْ أَوْلى بِبَعْضٍ فِي كِتابِ اللَّهِ، و كان علي بن الحسين (عليه السلام) إماما، ثم جرت في الأئمة من ولده الأوصياء (عليهم السلام)، فطاعتهم طاعة الله، و معصيتهم معصية الله عزوجل»(٤٦).

ومن طريق أبناء العامة:

قال: الإمام أحمد: حدثنا محمد بن مصعب، حدثنا الأوزاعي، حدثنا شداد أبو عمار قال: «دخلت على واثلة بن الأسقع رضي الله عنه. و عنده قوم، فذكروا عليا رضي الله عنه فشتموه، فشتمه معهم، فلما قاموا قال لي: شتمت هذا الرجل؟ قلت: قد شتموه فشتمته معه، ألا أخبركم بما رأيت من رسول الله (صلى الله عليه و آله)؟ قلت: بلى، قال: أتيت فاطمة رضي الله عنها أسألها عن علي رضي الله عنه، فقالت: توجه إلى رسول الله صلى الله عليه و سلم فجلست أنتظره حتى جاء رسول الله (صلى الله عليه و آله)، و معه علي و حسن و حسين رضي الله عنهم، آخذ كل واحد منهما بيده حتى دخل فأدنى عليا و فاطمة رضي الله عنهما، و أجلسهما بين يديه، و أجلس حسنا و حسينا رضي الله عنهما كل واحد منها على فخذه، ثم لف عليهم ثوبه أو قال كساءه، ثم تلا (صلى الله عليه و آله). هذه الآية إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً و قال: «اللهم هؤلاء أهل بيتي، و أهل بيتي أحق»(٤٧).

قال ابن جرير: حدثنا أبو كريب حدثنا الحسن بن عطية، حدثنا فضيل بن مرزوق عن عطية عن أبي سعيد عن أم سلمة رضي الله عنها قالت: (إن هذه الآية نزلت في بيتي(إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً) قالت: و أنا جالسة على باب البيت، فقلت: يا رسول الله ألست من أهل البيت؟ فقال(صلى الله عليه وآله): «إنك إلى خير، أنت من أزواج النبي (صلى الله عليه و آله). قالت: و في البيت رسول الله(صلى الله عليه و آله)، وعلي و

فاطمة و الحسن و الحسين(عليهم السلام)»(٤٨).

قال الإمام أحمد: حدثنا عبد الله بن نمير، حدثنا عبد الملك بن أبي سليمان عن عطاء بن أبي رباح، حدثني من سمع أم سلمة رضي الله عنها تذكر أنَّ النبي (صلى الله عليه و آله). كان في بيتها، فأتته فاطمة رضي الله عنها ببرمة فيها خزيرة، فدخلت عليه بها فقال (صلى الله عليه و آله). لها: «ادعي زوجك و ابنيك قالت: فجاء علي و حسن و حسين (عليهم السلام)، فدخلوا عليه فجلسوا يأكلون من تلك الخزيرة و هو على منامة له، و كان تحته (صلى الله عليه و آله). كساء خيبري، قالت: و أنا في الحجرة أصلي، فأنزل الله عز و جل هذه الآية إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً قالت رضي الله عنها: فأخذ (صلى الله عليه و آله) فضل الكساء فغطاهم به، ثم أخرج يده فألوى بها إلى السماء ثم قال: «اللهم هؤلاء أهل بيتي و خاصتي، فأذهب عنهم الرجس و طهرهم تطهيرا» قالت: فأدخلت رأسي البيت، فقلت: و أنا معكم يا رسول الله؟ فقال (صلى الله عليه و آله): إنك إلى خير، إنك إلى خير»(٤٩).

عن أحمد بن حنبل، قال: حدثنا عبد الله بن سليمان، قال: حدثنا أحمد بن محمد ابن عمر الحنفي، قال: حدثنا عمر بن يونس، قال: حدثنا سليمان بن أبي سليمان الزهري، قال: حدثنا يحيى بن أبي كثير، قال: حدثنا عبد الرحمن بن أبي عمرو، حدثني شداد بن عبد الله، قال: «سمعت واثلة بن الأسقع، و قد جيء برأس الحسين بن علي (عليهما السلام)، قال: فلقيه رجل من أهل الشام، فأظهر سرورا، فغضب واثلة، و قال: و الله لا أزال أحب عليا، و حسنا، و حسينا، و فاطمة أبدا بعد إذ سمعت رسول الله (صلى الله عليه و آله)، و هو في منزل أم سلمة يقول فيهم ما قال. قال واثلة: رأيتني ذات يوم، و قد جئت رسول الله (صلى الله عليه و آله)، و هو في منزل ام سلمة، و جاء الحسن (عليه السلام) فأجلسه على فخذه اليمنى، و قبله، ثم جاء الحسين (عليه السلام) فأجلسه على فخذه اليسرى، و قبله، ثم جاءت فاطمة (عليها السلام) فأجلسها بين يديه، ثم دعا بعلي (عليه السلام)، فجاء، ثم أغدف عليهم كساء خيبريا، كأني أنظر إليه، ثم قال: إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيراً، قلت لواثلة: ما الرجس؟ قال: الشك في الله عزوجل»(٥٠).

عن أحمد بن حنبل، قال: حدثنا يحيى بن حماد، قال: حدثنا أبو عوانة، قال: حدثنا أبو بلج، قال: حدثنا عمرو بن ميمون، قال: إني لجالس إلى ابن عباس (رضي الله عنه) إذ أتاه تسعة رهط– و الخبر طويل– قال ابن عباس (رضي الله عنه): «...و أخذ رسول الله (صلى الله عليه و آله). ثوبه، فوضعه على علي و فاطمة و الحسن و الحسين (عليهم السلام)، و قال: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَ يُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرا﴾»(٥١).

وقد ذكر الألوسي في روح المعاني ما نصه:

«أخرج الترمذي و الحاكم، و صححاه، و ابن جرير و ابن المنذر و ابن مردويه و البيهقي في سننه من طرق عن أم سلمة رضي الله تعالى عنها قالت في بيتي نزلت (إنما يريد الله ليذهب عنكم الرجس أهل البيت) و في البيت فاطمة و علي و الحسن و الحسين فجللهم رسول الله (صلى الله عليه و آله)ز بكساء كان عليه ثم قال: هؤلاء أهل بيتي فأذهب عنهم الرجس و طهرهم تطهيرا

وجاء في بعض الروايات أنه عليه الصلاة و السلام أخرج يده من الكساء و أومأ بها إلى السماء و قال: اللهم هؤلاء أهل بيتي و خاصتي فأذهب عنهم الرجس و طهرهم تطهيرا ثلاث مرات

وفي بعض آخر أنه عليه الصلاة و السلام ألقى عليهم كساء فدكيا ثم وضع يده عليهم ثم قال: اللهم إنَّ هؤلاء أهل بيتي و في لفظ آل محمد فاجعل صلواتك و بركاتك على آل محمد كما جعلتها على آل إبراهيم إنك حميد مجيد.

وجاء في رواية أخرجها الطبراني عن أم سلمة أنها قالت: فرفعت الكساء لأدخل معهم فجذبه (صلى الله عليه و آله). من يدي و قال: إنك على خير.

وفي أخرى رواها ابن مردويه عنها أنها قالت أ لست من أهل البيت؟ فقال (صلى الله عليه و آله). إنك إلى خير

إنك من أزواج النبي (صلى الله عليه و آله).

رواها الترمذي و جماعة عن عمر بن أبي سلمة ربيب النبي عليه الصلاة و السلام قال: قالت أم سلمة و أنا معهم: يا نبي الله قال: أنت على مكانك و إنك على خير»(٥٢).

٢– من الأمور التي تصلح أن تكون قرينة مانعة من ظهور الأخذ في دلالة السياق على ظهور الأهل في خصوص الزوجات، هو الدعوى على خلافه، فقد ورد في روح المعاني: «و الذي يظهر لي أنَّ المراد بأهل البيت من لهم مزيد علاقة به (صلى الله عليه و آله)، و نسبة قوية قريبة إليه عليه الصلاة و السلام بحيث لا يقبح عرفا اجتماعهم و سكناهم معه (صلى الله عليه و آله). في بيت واحد و يدخل في ذلك أزواجه و الأربعة أهل الكساء و علي كرّم الله تعالى وجهه مع ماله من القرابة من رسول الله صلّى الله عليه و سلم قد نشأ في بيته و حجره عليه الصلاة و السلام فلم يفارقه و عامله كولده صغيرا أو صاهره و آخاه كبيرا»(٥٣).

ودعوى العموم كافية في مانعية إنعقاد ظهور دلالة السياق في خصوص زوجات النبي.

٣– قد ورد في لسان العرب أنَّ «الرجس، القذر، وقد يعبر عن الحرام والفعل القبيح والعذاب واللعنة، والكفر. ورجس الشيطان وسوسته» (٥٤).

وقد جاء الرجس في الآية مطلق ولم يقيده بشيء من تلك المعاني فيكون شاملاً لها جميعاً، كما أنَّ نفس السياق كان يتحدث عن أمور معنوية لاتنسجم مع القذارة المادية، فيمكن الإدّعاء على أنَّ المقصود من الرجس هو الرجس المعنوي.

وبما أنَّ إرادته تعالى تعلقت في إذهاب هذا الرجس من المعنين في الآية الكريمة؛ بذلك يكون ذهاب الرجس عنه أشبه بالذهاب التكويني؛ لأنّه الله من قام بإذهاب الرجس عنهم؛ وهذا يعني أنَّ المقصودين في الآية لايمكن أن يصدر منهم شيئاً من الرجس، وقدنُقل صاحب لسان العرب إنَّهم فسروا الرجس في قوله تعالى:(إنّما يريد الله ليذهب عنكم الرجس ...) بمعنى الشك (٥٥).

وقد ذكر التأريخ أنَّ بعض زوجاته عليه السلام قد صدر منها أفعالاً لاتناسب ماذكر في الآية الكريمة فكيف تكون مشمولة بها؟ فضلاً على أن تكون الآية منحصرة بإزواج النبي صلى الله عليه وآله دون غيرهنَّ! ومما نقل التأريخ:

أ– في قوله تعالى:

«يا أَيُّهَا النَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ ما أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ تَبْتَغِي مَرْضاتَ أَزْواجِكَ وَ اللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ قَدْ فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحِلَّةَ أَيْمانِكُمْ وَ اللَّهُ مَوْلاكُمْ وَ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ وَ إِذْ أَسَرَّ النَّبِيُّ إِلى بَعْضِ أَزْواجِهِ حَدِيثاً فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِ وَ أَظْهَرَهُ اللَّهُ عَلَيْهِ عَرَّفَ بَعْضَهُ وَ أَعْرَضَ عَنْ بَعْضٍ فَلَمَّا نَبَّأَها بِهِ قالَتْ مَنْ أَنْبَأَكَ هذا قالَ نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ» (٥٦).

روى البخاري و ابن سعد و عبد بن حميد و ابن المنذر و ابن مردويه عن عائشة «أنَّ رسول الله صلّى الله تعالى عليه و سلم كان يمكث عند زينب بنت جحش و يشرب عندها عسلا فتواصيت أنا و حفصة إن أيتنا دخل عليها النبي صلّى الله عليه و سلم فلتقل إني أجد منك ريح مغافير أكلت مغافير؟ فدخل على إحداهما فقالت ذلك له، فقال: لا بل شربت عسلا عند زينب بنت جحش و لن أعود.» (٥٧).

وفي رواية: (وقد حلفت فلاتخبري بذلك أحداً، فنزلت يا أَيُّهَا النَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ) (٥٨).

ففي ما نقله الالوسي تأكيد على وجود إتفاق بين زوجات النبي لأن يقع عليه الصلاة والسلام في تدبيرهنَّ لإحراجه عليه السلام وقد صدر منهنَّ ذلك بنص القرن الكريم، ونفس الإتفاق بينهنَّ فضلاً عن صدوره منهنَّ فعلٌ لايجوز أن يصدر ممن آراد الله لهم التطهير.

كما أنَّ السؤال الصادر للنبي (صلى الله عليه و آله). من إحداهنَّ عن الذي قام بإخباره دلالة واضحة على شكها في أنَّ النبي ينبأه الله في كل شيء فالذي يوافق من أذهب الله الرجس عنه، أن يأتي إلى نفسه إنَّه أنبأه الله تعالى، ولايراوده شكاً في ذلك.

ثم إنَّه عليه السلام قد طلب منها بأن لاتخبر أحداً وقد حلفت على ذلك، لكنَّها خالفت يمينها وأمر الرسول بعدم إخبارها لأحد، وأمره عليه السلام ظاهر في الوجوب إلا أن تأتي قرينة على الخلاف، فهي بذلك خالفت أمراً وجوبياً.

ب- خروج السيدة عائشة على الإمام علي بن أبي طالب(عليه السلام)، وهو فضلاً عما هو ثابت من أنَّه إمام معصوم قد إصطفاه الله تعالى، فإنّه قد كان خليفة المسلمين وقد ثبت حرمت الخروج عليه بإجماع المسلمين، فكيف يتلائم هذا الفعل مع كونها ممن قُصد بالخطاب الآلهي.

٣- تبدّل الضمير في الخطاب إلى ضمير الجمع المذكر(عنكم) الذي لايناسب الكلام مع المؤنث، يمكن أن يُدعى بواسطته أنَّ خصوص هذه الآية قد خرجت من النص الكامل وكانت كالجملة المعترضة بين جمل مستأنفة، فتكون ظاهرة في غير ماسيق الخطاب لإجله، ويكون الضمير مانع عن إنعقاد ظهور الآية في نساء النبي، وتكون الآية على وجه الخصوص على خلاف سياق الآيات السابقة واللاحقة لها، بدلالة سياقها، أي ندعي بأنَّ الدلالة السياقية فيها دليل على أنَّه لم يكن المراد من هذه الآية زوجات النبي، ويتوصل إلى المراد منها من القرآن الخارجة عن السياق التي تكون قرائن حالية لإثبات سياق آخر في خصوص آية التطهير.

أكتفي بهذه القرائن التي يتبين منها بوضوح أنَّ المقصود بالأهل هم أناس قد وصلوا إلى أعلى قمة الطهارة والتقوى، ولم يرد في تأريخ المسلمين أتقى وأطهر من أهل الكساء وأبناء الحسين عليهم آلاف التحية والسلام.

وبذلك ورغم كون سياق الآيات كانت في الحديث عن زوجات النبي صلى الله عليه وآله إلا إنَّه لم يكن حجة في دلالته السياقية.

وعلى وجه العموم إنَّه إذا وجدت قرينة على خلاف السياق، فتقدم؛ إمّا لحكومتها عليه أو لكونها أقوى في الظهور.

الهوامش والمصادر

١- ينظر: أصول الفقه/ محمد رضا المظفر (ت١٣٨٣هـ) ٣/ ١٥٠، مؤسسة النشر الاسلامي

٢- ينظر: أجود التقريرات/ تقرير بحث النائيني للسيد الخوئي (ت١٣٠٠هـ) الناشر: مؤسسة مطبوعات ديني- قم، ط٢، ١٣٦٩هـ، ٢ / ٥٠٨

٣- ينظر: المصدر نفسه

٤- التوبة: ١٢٢

٥-ينظر: بداية الوصول في شرح كفاية الأصول/ محمد طاهر، ٥ / ٣٧٠.

٦- الفاتحة: ١.

٧- يوسف: ٨٢.

٨- قواعد استنباط الأحكام/ حسين يوسف مكي العاملي(١٣٩٧هـ)، ط١، ١٣٩١هـ، ص: ٢٦٤.

٩- المصدر السابق، ص٢٦٤.

١٠- ينظر: عمدة الأصول/ محسن الخرازي، الناشر: مؤسسة دار حق، ط١، ١٤٢٢هـ، ٥/ ٧٤..

١١- ينظر: شرح الحلقة الثالثة/ حسن محمد فياض/ الناشر: شركة المصطفى لأحياء التراث – بيروت، ط١، ١٤٢٨هـ، ٢/ ٣٢٧.

١٢- أصول الفقه/ محمد رضا المظفر، ١/١٣٥.

١٣- دروس في علم الأصول/ محمد باقر الصدر(١٤٠٠هـ)، ، الناشر: دار الكتاب اللبناني – بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ، ٢ / ١٧٣

١٤- تهذيب الأحكام/ محمد بن حسن الطوسي(٤٦٠هـ)، الناشر: دار الكتب الإسلامية – طهران، ط٤، ١٣٦٥هـ، ٧/١٥٢.

١٥- جامع الشتات في أجوبة السؤالات/ ابو القاسم بن محمد للميرزا القمي(ت ١٢٣١هـ)، الناشر: انتشارات كيهان، ط١،

١٣٧١هـ، ١/ ٢٦٤.

١٦- الأحقاف: ١٥.

١٧- البقرة: ٢٣٣.

١٨- أصول الفقه/ محمد رضا المظفر ١/ ١٣٥.

١٩- المصدر السابق، ص١٣٥.

٢٠- ينظر: القواعد والفوائد/ الشهيد الأول(ت ٧٨٦هـ)، الناشر: مكتبة المفيد – قم، ١/ ٢٤٥.

٢١- الأحقاف: ١٥.

٢٢-البقرة: ٢٣٣.

٢٣- تهذيب الأحكام/ محمد بن حسن الطوسي، ٧/ ١٥٢.

٢٤- يوسف: ٨٢.

٢٥-أصول الفقه/ محمد رضا المظفر، ١/ ١٣٥.

٢٦-ينظر: دروس في علم الأصول/ محمد باقر الصدر ٢/ ٩٤.

٢٧- المصدر السابق،ج٢، ص ٨٩.

٢٨- المصدر السابق، ج٢، ص ٩٤.

٢٩- المصدر السابق، ج٢، ص٩٤.

٣٠- ينظر: آراؤنا في أصول الفقه/ السيد تقي الطباطبائي(١٤٣٧هـ)، ط١، ١٣٧١هـ، ١/ ٢١٣.

٤١- ينظر: دروس في علم الأصول ٢/ ٩٥.

٣٢- ينظر: البيان المفيد في شرح الحلقة الثالثة من حلقات علم الأصول/ أياد المنصوري ٢/ ١٥٧.

٣٣- ينظر: آراؤنا في أصول الفقه/ السيد تقي الطباطبائي القمي، ١/ ٢١٢.

٣٤- الإسراء ٢٣.

٣٥- ينظر، الحلي، حسين، أصول الفقه ، ج١، ص٣١٢.

٣٦- الكافي/ محمد بن يعقوب الكليني(ت ٣٢٩هـ) ج١٤، ص: ٦٥٢.

٣٧-ينظر: الحدائق الناظرة في أحكام العترة الطاهرة/ يوسف بن احمد بن ابراهيم البحراني(ت ١١٨٦هـ) ، ١٣/ ٢٥٩.

٣٨-الإسراء ٢٣.

٣٩-الطلاق: ٦.

٤٠- الطلاق: ٦.

٤١- البحر المحيط/ محمد بن بهادر بدر الدين الزركشي(ت ٧٩٤هـ)، ط١، ١٤٢١هـ، ٢/ ٥١١.

٤٢-البقرة ٢٨٨.

٤٣- ينظر: آراء حول مباحث الألفاظ في علم الأصول/ علي الفاني الاصفهاني(ت ١٤٠٩هـ)، ط١، ١٤٠١هـ، ٢/ ٣٦٤.

٤٤- الأحزاب ٢٨- ٣٥.

٤٥- البرهان في تفسير القرآن/ السيد هاشم البحراني، ، ج٤، ص ٤٤٤.

٤٦-المصدر نفسه ، ج٤، ص ٤٤٥.

٤٧- تفسير القرآن العظيم/ إبن كثير الدمشقي، ٦/٣٦٦.

٤٨- المصدر السابق، ٣٦٧.

٤٩- إبن كثير الدمشقي، عمر، تفسير القرآن العظيم (ابن كثير)، ج٦، ص: ٣٦٦.

٥٠- البرهان في تفسير القرآن/ السيد هاشم البحراني، ٤/٤٦٣.

٥١- المصدر السابق، نفس الصفحة.

٥٢- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم/ السيد محمود للآلوسي، ١١/ ١٩٥.

٥٣- المصدر نفسه، ١١/ ١٩٩.

٥٤- لسان العرب/ محمد بن مكرم، ابن منظور، ٦/ ٩٤.

٥٥- لسان العرب ابن منظور ٦/ ٩٤.

٥٦- التحريم، ١٢.

٥٧- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم/ السيد محمود الآلوسي ، ١٤/ ٣٤٢.

٥٨- المصدر نفسه.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

تأثير استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد

م. م. نور رائد عبد الكريم
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

المستخلص:
يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب في كرة اليد لدى الطالبات المرحلة الجامعية. يركز البحث على كيفية تعزيز التعلم من خلال التعاون بين الطالبات في مجموعات صغيرة، حيث يتبادلون المعرفة ويطورون مهاراتهم الحركية بشكل أكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية في التدريس اعتمد البحث على المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين، إحداهما تجريبية درست باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة درست بالأسلوب التقليدي. تكونت العينة من طالبات قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، وتم قياس أدائهم في مهارتي المناولة والتصويب قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي.
أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بشكل واضح على المجموعة الضابطة، حيث تحسنت مهارات الطالبات في تنفيذ المناولة والتصويب بدقة أكبر، مما يدل على فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تحسين الأداء الحركي وزيادة دافعية الطالبات نحو التعلم. ويوصي البحث بدمج أسلوب التعلم التعاوني في المناهج التعليمية الخاصة بالتربية الرياضية، لما له من أثر إيجابي على تعلم المهارات الحركية وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات.
الكلمات المفتاحية : تأثير ، التعلم التعاوني ، مهارة ، المناولة ، التصويب ، كرة اليد

Abstract:
This research aims to study the effect of using the cooperative learning method on learning handball handling and shooting skills among undergraduate students. The research focuses on how to enhance learning through collaboration among students in small groups, where they exchange knowledge and develop their motor skills more effectively compared to traditional teaching methods. The research relied on an experimental approach, designing two groups: one experimental group taught using the cooperative learning method, and the other a control group taught using the traditional method. The sample consisted of students from the Department of Physical Education and Sports Sciences, and their performance in handball and shooting skills was measured before and after implementing the educational program.
The results showed that the experimental group clearly outperformed the control group, as students› skills in handling and shooting improved with greater accuracy, demonstrating the effectiveness of the cooperative learning method in improving motor performance and increasing students› motivation to learn. The study recommends incorporating cooperative learning into physical education curricula, given its positive impact on motor skill learning and enhancing social interaction among students.
Keywords: Impact, cooperative learning, skill, handling, shooting, handball

الفصل الأول : التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

يُعَدُّ التعلم التعاوني أحد الأساليب الحديثة في التدريس، والذي يُسهم في تعزيز التفاعل بين الطلبة، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى الأداء المهاري لديهم. في ظل التحديات التي يواجهها الطلبة عند تعلم المهارات الرياضية، وخاصة في الألعاب الجماعية مثل كرة اليد، تبرز الحاجة إلى أساليب تدريسية فعالة تساهم في تحسين الأداء وتطوير المهارات الأساسية.

تُعَدُّ مهارتي المناولة والتصويب من المهارات الأساسية التي يعتمد عليها نجاح الأداء في كرة اليد، وتتطلب هاتان المهارتان مستوى عالٍ من الدقة والسرعة والتنسيق الحركي. ومع ذلك، يواجه العديد من الطلبة صعوبة في إتقان هذه المهارات عند اتباع الأساليب التقليدية في التدريس، مما يؤدي إلى ضعف مستوى الأداء الحركي والتكتيكي لديهم.

من هنا، تنبثق مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما مدى تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد لدى الطلبة؟ وهل يساهم هذا الأسلوب في تحسين الأداء مقارنةً بالأساليب التقليدية المعتمدة على التعليم الفردي؟

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من الدور البارز الذي يلعبه أسلوب التعلم التعاوني في تحسين جودة العملية التعليمية، لا سيما في المجال الرياضي. ويُعَدُّ تطوير مهارات كرة اليد، وخاصة مهارتي المناولة والتصويب، أمرًا ضروريًا لتعزيز الأداء الفعّال لدى الطلبة، مما يسهم في تحسين مستوى فرقهم الرياضية ويعزز من فرص نجاحهم في المنافسات.

وتكمن الأهمية العلمية للبحث في تسليط الضوء على أسلوب حديث في التدريس، وهو التعلم التعاوني، الذي يتيح للطلبة فرصًا أكبر للتفاعل والتعاون، مما يسهم في تحسين مستوى استيعابهم للمهارات الرياضية. كما يُمكن أن يُساهم البحث في تطوير مناهج وأساليب تدريس التربية الرياضية، من خلال تقديم أدلة علمية حول فاعلية هذا الأسلوب في تطوير المهارات الأساسية في كرة اليد.

أما من الناحية التطبيقية، فإن البحث قد يكون ذا فائدة للمدرسين والمدربين في المؤسسات التعليمية والرياضية، حيث يمكنهم الاستفادة من نتائجه لتطوير طرق تدريس أكثر فاعلية، تسهم في تحسين الأداء المهاري للطلبة. كما يمكن أن يُستخدم كأساس لدراسات مستقبلية تتناول أثر التعلم التعاوني في مهارات رياضية أخرى، مما يعزز من أهمية هذا النهج في تطوير العملية التعليمية والتدريبية.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على تأثير استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد .

حدود البحث

الحدود الموضوعية : تأثير استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد .

الحدود الزمانية : تم اجراء البحث في العام الدراسي ٢٠٢٥ م

الحدود المكانية : العراق – بغداد

الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة

اسلوب التعلم التعاوني

يُعَدُّ التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، وهو أسلوب يقوم على إشراك المتعلمين في

مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة، بحيث يعملون معًا لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة. ويعتمد هذا الأسلوب على مبدأ التعاون والتفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة، مما يعزز من فرص التعلم النشط ويجعل الطالب عنصرًا فاعلًا في العملية التعليمية، بدلًا من أن يكون مجرد متلقٍ للمعلومات.(عبد الواحد ،٢٠١٣، ص١٢)

التعلم التعاوني كنموذج تعليمي حديث

يتميز التعلم التعاوني عن أساليب التدريس التقليدية بأنه لا يقتصر على تلقي المعلومات من قبل المعلم فقط، بل يشجع الطالبات على تبادل المعرفة والخبرات فيما بينهم من خلال الحوار والمناقشة. ويتيح هذا الأسلوب للطالبات فرصة التعلم من أقرانهم، حيث يُطلب منهم العمل في مجموعات لحل المشكلات أو تنفيذ مشاريع تعليمية، مما يساعدهم على تطوير مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرارات.(عبد الفتاح ،٢٠١٠، ص٥)

كما يهدف التعلم التعاوني إلى تعزيز بيئة تعليمية داعمة تحفز التفاعل الاجتماعي وتنمي لدى الطالبات مهارات متعددة، مثل مهارات التواصل، الاستماع الفعّال، وإدارة الوقت. وعندما يكون الطالبات مسؤولين عن تعلمهم، فإنهم يصبحون أكثر استقلالية وثقة بالنفس، مما يؤدي إلى تحصيل أكاديمي أفضل وتطور في قدراتهم المعرفية والمهارية. (المفتي ،٢٠٠٢، ص٧)

أسس ومبادئ التعلم التعاوني

يعتمد التعلم التعاوني على مجموعة من المبادئ التربوية التي تضمن نجاحه وتحقيقه لأهدافه، ومن أبرزها: (الربيعي ،٢٠١١، ص٤)

١. التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة:

يعتمد هذا الأسلوب على تعزيز التعاون بين الطالبات من خلال العمل الجماعي، حيث يتشارك جميع الأفراد في تحقيق الهدف التعليمي، ويشجعون بعضهم البعض على تحسين أدائهم.

٢. المسؤولية الفردية والجماعية:

في التعلم التعاوني، يكون كل طالب مسؤولًا عن دوره داخل المجموعة، مما يحفزه على بذل الجهد لتحقيق النجاح. كما أن نجاح المجموعة يعتمد على تفاعل جميع أعضائها ومساهمتهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم. (أبو جبين، ٢٠٠٤، ص٩)

٣. التفاعل المباشر بين الطالبات:

يتميز التعلم التعاوني بأنه يتطلب من الطالبات التفاعل المباشر وجهًا لوجه، مما يتيح لهم فرصة تبادل الأفكار والمناقشات، وبالتالي تعزيز مهاراتهم في التواصل والتعاون.

٤. تنمية المهارات الاجتماعية:

لا يقتصر التعلم التعاوني على الجانب الأكاديمي فحسب، بل يسهم أيضًا في تطوير مهارات مثل القدرة على حل المشكلات، إدارة النقاشات، التعبير عن الرأي، وتقبل وجهات النظر المختلفة. (إبراهيم ،٢٠١٠، ص١١١)

٥. التقييم الذاتي والجماعي:

يتم تقييم أداء الطالبات داخل المجموعات من خلال التقييم الذاتي والتقييم الجماعي، مما يساعدهم على تحديد نقاط القوة لديهم والعمل على تحسين نقاط الضعف. (ابن الأثير, ١٩٦٥، ص٣٤)

أنواع التعلم التعاوني

يأخذ التعلم التعاوني أشكالًا متعددة تختلف باختلاف الأهداف التعليمية والظروف التي يتم تطبيقه فيها، ومن أبرز أنواعه:

- التعلم التعاوني الرسمي:

وهو التعلم الذي يتم تنظيمه على مدار فترة زمنية طويلة، حيث يتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعمل معًا لتحقيق أهداف محددة، مثل إنجاز مشروع بحثي أو تطوير مهارة معينة. (أبو جادو ،٢٠٠٠، ص٨٨)

• التعلم التعاوني غير الرسمي:

يستخدم هذا النوع من التعلم خلال الدروس اليومية، حيث يتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة لمناقشة موضوع معين أو حل تمرين عملي خلال وقت قصير.

• التعلم التعاوني القاعدي:

يهدف هذا النوع إلى تعزيز التعاون بين الطالبات لفترات طويلة، حيث يتم تشكيل مجموعات دائمة تعمل معًا طوال الفصل الدراسي أو العام الدراسي، مما يساعد على بناء علاقات إيجابية بين الطالبات. (أبو دية , ٢٠١١،ص ٦٧)

فوائد التعلم التعاوني

يُعتبر التعلم التعاوني من أكثر الأساليب التعليمية فاعلية، نظرًا لما يقدمه من فوائد عديدة على المستويين الأكاديمي والاجتماعي، ومنها: (أبو سريع ،٢٠٠٨ ، ص٤٣)

١. تحسين التحصيل الأكاديمي:

يساعد التعلم التعاوني على تحقيق فهم أعمق للمادة الدراسية من خلال التفاعل وتبادل المعرفة بين الطالبات، مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل لديهم.

٢. تعزيز دافعية التعلم:

عندما يكون التعلم قائمًا على التعاون وليس على المنافسة، يشعر الطالبات بحماس أكبر للمشاركة، مما يزيد من رغبتهم في التعلم. (أبو شريخ ، ٢٠٠٨، ص٩٤)

٣. تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

يتيح التعلم التعاوني للطالبات الفرصة لتحليل المشكلات والتوصل إلى حلول مبتكرة، من خلال العمل الجماعي والنقاش الفعّال.

٤. زيادة الثقة بالنفس:

يساعد هذا الأسلوب الطالبات على الشعور بالثقة في قدراتهم، خاصة عند تقديم أفكارهم أو المشاركة في حل المشكلات داخل المجموعة. (احمد, ٢٠١٠، ص٤٥)

٥. تحسين مهارات التواصل الاجتماعي:

يعزز التعلم التعاوني من قدرة الطالبات على التفاعل مع الآخرين، حيث يتعلمون كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح واحترام وجهات النظر المختلفة.

التعلم التعاوني في المجال الرياضي

يُعَدُّ التعلم التعاوني أسلوبًا فعالًا في تدريس المهارات الرياضية، حيث يسمح للطالبات بتعلم المهارات الحركية بشكل أكثر فاعلية من خلال العمل الجماعي والتفاعل المباشر. في الألعاب الجماعية مثل كرة اليد، يُمكن استخدام هذا الأسلوب لتعليم مهارات المناولة والتصويب، حيث يساعد الطالبات بعضهم البعض في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل على مستوى الفريق. (الألوسي, ٢٠١١، ص١٩).

مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد

تُعدّ مهارتي المناولة والتصويب من المهارات الأساسية التي يعتمد عليها الأداء الفني في لعبة كرة اليد. فإتقان هاتين المهارتين يُساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الجماعي للفريق وزيادة فاعلية الهجمات. ويتطلب تطويرهما التدريب المستمر والتركيز على الأساليب الصحيحة في التنفيذ، حيث يرتبط النجاح فيهما بمدى دقة التحكم في الكرة، سرعة الأداء، والتنسيق مع زملاء الفريق. (أبو علام، ١٩٨٩، ص٧٧)

أولًا: مهارة المناولة في كرة اليد

المناولة أو التمرير هي الأساس الذي يُبنى عليه اللعب الجماعي في كرة اليد، حيث تهدف إلى نقل الكرة بين لاعبي الفريق بطريقة دقيقة وسريعة، مما يساعد في بناء الهجمات وتوفير الفرص المناسبة للتسجيل. وتعتمد هذه المهارة على الدقة في التمرير، قوة الدفع المناسبة، والقدرة على قراءة تحركات الزملاء والمنافسين. (الأمين،١٩٨٣، ص٧٥)

تنقسم المناولة إلى عدة أنواع، منها:

- المناولة القصيرة: تُستخدم في المسافات القريبة بين اللاعبين وتساعد في الحفاظ على الاستحواذ.
- المناولة الطويلة: تُستخدم لتمرير الكرة لمسافات بعيدة، مما يساعد في سرعة نقل الهجمة.
- المناولة المرتدة: يتم تمرير الكرة بحيث تلامس الأرض قبل وصولها إلى اللاعب المستلم، وتُستخدم لتجاوز المدافعين.
- المناولة الخلفية: تُنفّذ دون النظر إلى الزميل المستلم، وتُستخدم كوسيلة للخداع وكسر التوقعات الدفاعية.

لضمان تنفيذ المناولة بشكل صحيح، يجب التركيز على ضبط قوة التمرير، استخدام وضعية جسم مناسبة، والتنسيق مع زملاء الفريق لضمان استلام ناجح للكرة دون فقدانها لصالح الخصم. (البخاري, ١٩٩٣، ص٨٧)

ثانيًا: مهارة التصويب في كرة اليد

يُعدّ التصويب أحد أهم المهارات الحاسمة في كرة اليد، حيث يُمثّل الوسيلة الأساسية لتسجيل الأهداف. ويعتمد نجاح التصويب على الدقة، القوة، والتوقيت المناسب. ولإتقان هذه المهارة، يجب أن يتمتع اللاعب بقدرة جيدة على التحكم في الكرة، واتخاذ القرار الصحيح بناءً على موقع الحارس والمدافعين.

هناك عدة أنواع للتصويب، من أبرزها: (بدوي, ٢٠١٠، ص٧٤)

- التصويب من الثبات: يتم تنفيذ التصويب بعد تثبيت القدمين على الأرض، مما يمنح اللاعب فرصة لضبط الدقة والقوة في التسديدة.
- التصويب بالقفز: يُنفّذ اللاعب التصويب أثناء القفز في الهواء، مما يساعد في تجاوز المدافعين وزيادة زوايا التسديد.
- التصويب بالدوران: يعتمد على دوران جسم اللاعب قبل تنفيذ التصويب بهدف تغيير زاوية التسديد وخداع الحارس.
- التصويب السريع (الخاطف): يتم دون إعداد مسبق، حيث يسدد اللاعب الكرة مباشرة بعد استلامها، مما يصعب على الحارس توقع اتجاهها. (البرزنجي, ٢٠٠٦، ص٦٦)
- التصويب من الكرات المرتدة: يحدث عندما يلتقط اللاعب الكرة بعد ارتدادها من الحارس أو القائم ويسددها مجددًا نحو المرمى، مما يُعزّز استغلال الفرص الضائعة.

يحتاج التصويب إلى قوة في عضلات الذراعين، توقيت مناسب للتسديد، وقدرة على استخدام زوايا متنوعة لتحقيق أكبر فرصة لتسجيل الأهداف. ومن هنا، فإن تطوير هذه المهارة يتطلب التدريب المستمر على تحسين التوازن، الدقة، وسرعة التنفيذ في ظروف اللعب المختلفة.

أهمية تطوير المناولة والتصويب في كرة اليد

يُساهم تطوير مهارتي المناولة والتصويب في تحسين أداء الفريق وزيادة فاعليته في المباريات. فالمناولة الدقيقة تضمن استمرارية الهجمة وتمنع فقدان الكرة، بينما يُعدّ التصويب الناجح الوسيلة الحاسمة لتحقيق الفوز. لذا، فإن التدريب المكثف على هاتين المهارتين يُعدّ ضروريًا لرفع مستوى اللاعبين وتحقيق نتائج إيجابية في المنافسات. (الإمام ، ١٩٩٠، ص٧٨).

الدراسات السابقة

ميثم سعدي، ٢٠١٩ ، تأثير تمرينات مهارية بأسلوب التعلم التعاوني في تعليم مهارتي الطبطبة العالية والمناولة المرتدة بكرة السلة لطالبات الثاني المتوسط

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تمرينات مهارية باستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعليم مهارتي الطبطبة العالية والمناولة المرتدة في كرة السلة لطالبات الصف الثاني المتوسط. استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة مكونة من ٣٠ طالبًا، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، وضابطة درست بالأسلوب التقليدي. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تعلم المهارتين، وأوصى الباحثان بتطبيق أسلوب التعلم التعاوني في تعليم المهارات الأساسية في كرة السلة.

رفقة مؤيد سعيد، ٢٠٢٤ ، تأثير استراتيجية التعلم التكاملي التعاوني في تعلم مهارتي المناولة الصدرية والمرتدة بكرة السلة

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استراتيجية التعلم التكاملي التعاوني في تعلم مهارتي المناولة الصدرية والمرتدة في كرة السلة. استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي على عينة من ٤٨ طالبة، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية درست بالاستراتيجية المذكورة، وضابطة درست بالأسلوب التقليدي. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تعلم المهارتين، مما يدل على فعالية استراتيجية التعلم التكاملي التعاوني في تعليم مهارات كرة السلة.

عصام أكرم عباس الرباطي ، ٢٠٢٣ ، أثر استخدام منهج تعليمي بأسلوب التعلم التعاوني لمهارتي المناولة المتوسطة والطبطبة بكرة اليد

هدفت الدراسة إلى تصميم منهج تعليمي باستخدام أسلوب التعلم التعاوني والتعرف على تأثيره في تعليم مهارتي المناولة المتوسطة والطبطبة في كرة اليد. استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة من ٣٠ طالبًا وطالبة، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج فعالية الأسلوب التعاوني في تعليم المهارتين، وأوصى الباحث بضرورة تنويع أساليب التعلم لتشمل الأسلوب التعاوني.

سنان عباس علي ، ٢٠٢٣ ، تأثير استخدام أسلوبي المكثف والموزع في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد

تناولت الدراسة استخدام أسلوبي التعلم المكثف والموزع في تعليم مهارتي المناولة والتصويب في كرة اليد. أجريت الدراسة على عينة من ٩٠ تلميذًا من المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعات درست بالأسلوبين المذكورين. أظهرت النتائج حدوث تعلم في جميع الأساليب المستخدمة، مع تفوق أحد الأساليب على الآخر في تعلم المهارات. أوصى الباحث بتطبيق الأساليب المناسبة للمهارات المراد تعلمها وللمرحلة العمرية للمتعلمين.

الفصل الثالث:

منهج البحث وإجراءاته:

سوف يتناول الباحث في هذا الفصل عرضا لإجراءات المنهجية التي استعملها من حيث:

اولا: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي، لأنه يتناسب مع طبيعة البحث وهدفه الرامي الى معرفة (تأثير استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارتي المناولة والتصويب بكرة اليد.)، إذ يعد المنهج المناسب الذي يستطيع الباحث عن طريقه اختيار الفروض التي تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة إذ يقوم على استعمال التجربة العلمية في دراسة الموضوع، وهذا الاستعمال تمتاز به البحوث ذات الإجراءات السليمة والنتائج الدقيقة مما يؤدي إلى القيمة العلمية. (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠: ١٠٧)

ثانيا: التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي من الخطوات الاولى التي يفكر بها الباحث عند اجراءات بحثة.(الزوبعي ومحمد، ١٩٨١، ص٩٤) .

العشوائية	المجموعة	المتغير المستقل	اداة القياس
ع*	التجريبية	اسلوب التعلم التعاوني	اختبار البعدي
ع	الضابطة	←	

١-مجتمع البحث

هو مجموعة من الإفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة أو مجموعة من القياسات التي جمعت من تلك الإفراد (صبحي وآخرون، ٢٠٠٠: ١٨١)، يتكون المجتمع الكلي للبحث الحالي من طالبات الصف الرابع الاعدادي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة بغداد التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى للعام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥).

٢- عينة البحث:

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ويختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (محجوب، ٢٠٠٥: ١٤٤)

أ/ عينة المدارس

تطلب هذا البحث اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين في بغداد التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الأولى للعام الدراسي(٢٠٢٣- ٢٠٢٤) وباستعمال طريقة السحب العشوائي البسيط* اختير ثانوية الكرخ للبنين لتكون عينة البحث الاساسية ومجالا لتطبيق التجربة.

ب/ عينة الطالبات

بعد ان اختارت الباحثة اعدادية (ثانوية الكرخ) وجدت انها تضم شعبتين للصف الرابع الاعدادي وهي (أ، ب) وبطريقة السحب العشوائي البسيط** اختارت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال اسلوب التعلم التعاوني وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وقد بلغ المجموع الكلي للطالبات الشعبتين (٦٤) طالب بواقع (٣٠) المجموعة التجريبية و(٣١) المجموعة الضابطة استبعد الباحث احصائيا البيانات المتعلقة بالطالبات الراسبين جميعهم والبالغ عددهم (٣) طالبات وذلك لخبرتهم السابقة بالموضوعات وحتى لا تؤثر في نتائج البحث وبعد الاستبعاد اصبح عدد افراد العينة (٦١) طالبة بواقع (٣٠) طالبة من شعبة (ب) المجموعة التجريبية، و(٣١) من شعبة (أ) المجموعة الضابطة.

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث:

من متطلبات التجربة او البحث ان يكافئ الباحث بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) احصائيا في بعض المتغيرات التي تعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة لهذا كافئ الباحث بين الطالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية:

١- العمر الزمني محسوبا بالأشهر:

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبا بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٩١,٩٧	٦٥,٧٧	٥٩	٠,٨١٦	٢,٠٠٠	غير دال احصائيا
الضابطة	٣١	١٩٣,٧١	٧٢,٩٣				

– معدل درجات الفصل الاول لمادة التربية الرياضية التي تدرس في الرابع الاعدادي للعام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥):

نتائج اختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في نصف السنة في مادة **التربية الرياضية**

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧١,٢٧	١٩٥,٧٢	٥٩	٠,٨٢١	٢,٠٠٠	غير دال احصائيا
الضابطة	٣١	٦٨,٠٦	٢٦٦,٩٩				

٣- تحصيل الدراسي للآباء: تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية *	متوسطة	اعدادية ودبلوم	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٨	٦	٧	٩	٣	١,٩٩١	٧,٨١٥	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣١	١١	٩	٥	٦				

٤- التحصيل الدراسي للامهات:تكرارات اللتحصيل الدراسي لامهات طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية وقيمتا (كا٢) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة

تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ودبلوم	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠	٥	٧	٨	٣	٣,٨٥٨	٧,٨١٥	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣١	٨	١٢	٦	٦				

٥- درجات الطالبات في اختبار المعلومات الرياضية السابقة: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طالبات مجموعتي البحث في درجات اختبار المعلومات الرياضية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٦,٥٧	١٤,٠١	٥٩	٠,٦٣١	٢,٠٠٠	غير دال احصائيا
الضابطة	٣١	٥٨,٩٠	٢٢١,٤١				

٦- اختبار الذكاء: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طالبات مجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٩,٢٣	٩٧,٨١	٩٥	٠,٥٣٣	٢,٠٠٠	غير دال احصائيا
الضابطة	٣١	٣٧,٩٧	٧٤,٣٠				

خامسا ضبط المتغيرات

لقد تم تحديد متغيرات البحث بالشكل الاتي:

١ – المتغير المستقل للمجموعة التجريبية (اسلوب التعلم التعاوني).

٢ – المتغير التابع (التحصيل).
٣ – المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التصميم التجريبي والمتغير التابع.
إنَّ ضبط التجربة لا يتمثل في مجرد أَنْ يتحكم الباحث في أحد المتّغيرات ليرى أثره في متغير ثانٍ، وإنما يجب أن يتمثل في ضبط الملاحظة، والتعرف، والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع سواء أكان يتصل منها بأفراد التّجربة، أم بالظروف المحيطة بالتجربة. (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١، ص٩١)

سادسا: متطلبات البحث

– تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي سوف يتم تدريسها لطالبات مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة

– الاهداف العامة لتدريس مادة التربية الرياضية

وبعد ان اطلع الباحث على الاهداف العامة لمادة التربية الرياضية في المرحلة الاعدادية التي اعدتها وزارة التربية، قام بوضع تلك الاهداف موضع التطبيق وذلك عن طريق ترجمتها على شكل اهداف سلوكية دقيقة.

– تحديد وصياغة الاهداف السلوكية

وبعد ان اطلع الباحث على الاهداف العامة لمادة التربية الرياضية في المرحلة الاعدادية التي اعدتها وزارة التربية والخاصة بماده التربية الرياضية الحضارة العربية الاسلامية واعتمادا على الموضوعات في ابواب الكتاب صاغ الباحث اهدافا سلوكية اعتماد على محتوى الموضوعات التي ستدرسها في اثناء مده التجربة وعلى وفق مستويات بلوم المعرفية الستة (المعرفة الاستيعاب، التطبيق، التحليل، تركيب، التقويم) ومن اجل التأكد من صلاحيه هذه الاهداف عرضها الباحث على مجموعه من الخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم ومدرسي التربية الرياضية , وفي ضوء ارائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم عدلت بعضها، واعتمد الباحث نسبة (٨٠٪) من ارائهم معيارا لصلاحيتها ومدى ملائمتها حتى اصبحت بشكلها النهائي (١٢٥) هدفا سلوكيا.

– اعداد الخطط التدريسية

ويعد التخطيط المسبق للدرس عملا منهجيا منظما هادفا الى تحقيق الاهداف المرجوة لهذا اعد الباحث خطط تدريسية بعدد فصول الأبواب الخمسة اذ بلغت (٤٦) خطة للموضوعات الدراسية التي سيتم تدريسها لصف الاول في مادة التربية الرياضية المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣– ٢٠٢٤ م) بواقع (٢٣)خطة للمجموعة التجريبية على وفق (اسلوب التعلم التعاوني) و(٢٣) خطة للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

سابعا: اعداد الاختبار التحصيلي البعدي

اعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا في نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تميز الاختبار الذي اعده الباحث بموضوعيته وصدقة وشموله وثباتة في ضوء محتوى المادة المحددة للدراسة وان الاختبارات من اكثر ادوات التقويم شيوعا في نواتج التعلم (الحيلة، ١٩٩٩، ٤٠٧) لهذا اعد الباحث اختبار يتكون من (٤٠) فقره، وقد مر الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه منها:

١– تحديد الهدف من الاختبار

تعد هذه الخطوة من اهم الخطوات في اعداد الاختبار التحصيلي لتصاغ وتصمم فقرات الاختبار بشكل يتلاءم مع الهدف الذي صمم من اجله، حيث يرمي الاختبار التحصيلي الذي اعدت الباحث الى قياس اثر المتغير المسقل (اسلوب التعلم التعاوني) في المتغير التابع (التحصيل النهائي في مادة التربية الرياضية) لطالبات الصف الرابع الاعدادي.

٢- مستويات الاختبار

التزم الباحث بقياس المستويات الستة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي المتوفرة في الاهداف السلوكية التي اعدها الباحث .

٣- اعداد جدول المواصفات

اعد الباحث خريطة اختبارية شملت الابواب الخمسة الاخيرة(الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) من كتاب التربية الرياضية ,وحسب المستويات الستة (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم وقد تم احتساب الاهمية النسبية لكل فصل من المادة الدراسية، وتم استخراج اهمية نسبة المحتوى والنسب المئوية، وعدد فقرات الاختبار في كل فصل.

٤- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

اعد الباحث اختبارا تحصيليا يتكون من(٤٠) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد ذي الاربعة بدائل و(١٠) فقرات من الاسئلة المقالية , وقد حدد الباحث اعدادها بحسب الاهداف السلوكية واهمية المادة الدراسية لقياس مدى تحقق الاهداف السلوكية الخاصة بحسب المستويات الستة للمجال المعرفي (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) لتصنيف بلوم.

٥- تعليمات التصحيح

وضع الباحث تعليمات للاختبار التحصيلي وهي:

-تعليمات الاجابة

-تعليمات التصحيح

٦- صدق الاختبار

ويقصد بصدق الاختبار «انه يقيس ما وضع لقياسه (ملحم، ٢٧٠:٢٠٠٧) ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث طريقتين (الصدق الظاهري وصدق المحتوى).

٧- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

أ- عينه التطبيق الاحصائي

الاختبار طبق الباحث الاختبار على عينه التطبيق الاحصائي المكونة من (٤٠) طالب من طالبات الصف الرابع الاعدادي، في اعدادية الثورة الموافق ٢٠٢٣/١٠/٧ وتم اجراء الاختبار بعد الاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرس المادة بعد انتهاء الطالبات من دراسة الابواب الخمسة الاخيرة من المادة وتبليغ الطالبات بموعد الاختبار بمادة التربية الرياضية قبل اسبوع من الموعد المحدد.

ب- عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

طبق الباحث الاختبار على ثانوية الكرخ للبنين التي تمثل العينة الاحصائية البالغ عدد طالباتها (١٠٠) طالب اذ اتفق مع مدرس المادة في المدرسة لتطبيق الاختبار على طالبات الصف الرابع الاعدادي بعد انتهائهم من دراسة الابواب الخمسة الاخيرة من كتاب التربية الرياضية .

وفي ما يأتي توضيح لأجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

أ- معامل صعوبة الفقرات

بعد ان حسب الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار (الفقرات الموضوعية) فوجدت انها تتراوح بين (٠,٣٧- ٠,٧٠) , اما الفقرات المقالية فقد تراوحت بين (٠,٤٢-٠,٥٧).

ب- قوة تميز الفقرة

عند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار(الفقرات الموضوعية) وجد انها تتراوح بين (٠,٣٣-٠,٤٣)، اما القوة التميزية للفقرات المقالية تنحصر بين (٠,٣٣-٠,٤٣).

ت- فاعلية البدائل الخاطئة

بعد حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار تبين انها تتراوح ما بين (-٠,٢٦ و- ٠,٠٤).

ث- ثبات الاختبار

اعتمد الباحث على طريقه التجزئة النصفية وهي شائعة الاستعمال نظرا لان تقدير الثبات فيها يكون من خلال تطبيق الاختبار مره واحده مما يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكلفة (الظاهر، ١٤٥:١٩٩٠)، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الفقرات الاختبارية بين قسمين يضم القسم الاول درجات الفقرات الفردية والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية لطالبات العينة الاستطلاعية واستخرج الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون فكان (٠,٨٧) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (٠,٩٣) وهو يعد معامل ثبات جيد، لان معامل الثبات يعد جيداً وعالياً اذا بلغ (٠,٦٧) فما فوق.(ابو علام، ٢٠٠٤: ٣٢٤)

- ثبات التصحيح

ولتصحيح فقرات الاختبارات المقالية، اعد الباحث معيارا للتصحيح ، عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم , فكانت نسبة اتفاقهم (٨٠٪) وبعد الاخذ بملاحظات الخبراء، اعتمد الباحثة في التصحيح على وفق هذا المعيار فكانت الدرجة الكلية (درجتان) لكل فقرة مقالية

١- الاتفاق بيت التصحيحين

٢- الاتفاق بين المصححين

استخدم الباحث التصحيح مع مصحح اخر (ولي، ١٩٩٨: ٤٠٠)، ومن اجل التحقق من ثبات التصحيح، اتفق الباحث مع مدرس المادة على تصحيح فقرات الاختبار المقالية وجرى الاتفاق معها على حجم الدرجة وعدم وضع اشارات، وعلامات على اوراق الاجابة لتقليل تأثير المصحح بعد ان دربهم حول كيفية تصحيح اجابات عينة الثبات على وفق معيار التصحيح، لذلك استعمل معادلة كوبر لمعرفة نسبة الاتفاق بين الباحث ومدرس المادة *، فكان معامل الثبات في التصحيح (٨٥٪) وهو معامل ثبات عالي.

تاسعا الوسائل الاحصائية

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية

١- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين.

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- معادلة سبيرمان – براون.

٤- مربع كاي كا٢.

٥- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية.

٦- معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية.

٧- معادلة معامل التمييز للفقرة الموضوعية.

٨- معادلة معامل التمييز للفقرة المقالية.

٩- فاعلية البدائل الخاطئة.

١٠- معادلة كوبر.

١١- معادلة حجم الاثر.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

اولا: عرض النتيجة ذات الدلالة الاحصائية

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي البحث، ثم استخرج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية، فأتضح أن الفرق دال إحصائيا ولصا لح المجموعة التجريبية عند مستوى(٠,٠٥) اذ بلغ متوسط المجموع التجريبية (٦٩,٩٧) وبانحراف معياري (١٠,٣٥) وبتباين (١٠٧,١٢) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (٦٠,٧١) وبانحراف معياري (١٣,٢٠) وبتباين (١٧٤,٢٤) إذاكانت القيمة التائية المحسوبة(٣,٠٤٢)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة(٢,٠٠٠).

ثانيا: عرض النتيجة ذات الدلالة العلمية:

عمد الباحث إلى حساب حجم الأثر وباستعمال المعادلة الخاصة بحساب الحجم إذ إن حجم التأثير يقيس قوة العلاقة بين المتغيرات الموجودة في الدراسة ويعني أن حجم الأثر هو رقم أو دليل عن مقدار أهمية نتيجة الدراسة مثل قوة العلاقة بين متغيرين أو التغير الناتج عن تدخل المتغير المستقل في المتغير التابع وذلك باستخدام أحد مقاييس حجم الأثر الإحصائية حسب عينة البحث (عبد المجيد، ٢٠٠٤: ١٥-٥٣) .

ثانيا: تفسير النتائج:

١- ان هذا الاسلوب تقوم على تنشيط ذاكرة المتعلمين ولا تهمل الاساس المعرفي السابق لديهم مما يساعد على سرعة التعلم وزيادة التحصيل الدراسي. (أحمد، ١٩٨٤، ١١١) .

٢- دراسة التربية الرياضية تعمل على مبدأ ترقيم المتعليمين وهذا المبدأ من خطوات هذا (اسلوب التعلم التعاوني) مما ساعد الطالبات على زيادة التحصيل. (بدوي، ٢٠٠٣:٢١٢)

٣- ان تدريس مادة التربية الرياضية على وفق اسلوب التعلم التعاوني شد انتباه الطالبات وحفز تفكيرهم وحرك دوافعهم نحو المادة الدراسية وفهمها مما جعل درس التربية الرياضية اكثر حيوية.

الفصل الخامس: الاستنتاجات , التوصيات , المقترحات

اولا الاستنتاجات

١- إنّ التدريس باسلوب التعلم التعاوني أسهم في إعادة تنظيم الخبرات والمعلومات التي حصل عليها طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

٢- استعمال إستراتيجية جديدة كإستراتيجية (الرؤس المرقمة) وما تحتويه من خطوات ومشاركة ايجابية لجميع الطالبات في الدرس أدى إلى زيادة قدرتهم في التحصيل الدراسي في المعلومات التربية الرياضيةية لمدة أطول.

٣- هناك حاجة لطالبات المرحلة الاعدادية الى اساليب تدريسية حديثة تساعدهم على التفكير والاطلا ع والبحث خصوصاً في هذه المرحلة التي تعد نقطة انطلاق الى مرحلة تعليمية جديدة.

ثانياً: التوصيات

١- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ومعاملة كل طالب على وفق نوع ذكاه، ومحاولة الوصول به إلى المستوى المتوقع منه في ضوء إمكاناته، وفي ضوء اسلوب التعلم التعاوني .

٢- عقد دورات تدريبية مكثفة للمدرسين والمدرسات في مادة التربية الرياضية على كيفية استعمال استراتيجيات

حديثة ومنها اسلوب التعلم التعاوني .

٣- العمل على اصدار دليل المدرسين والمعلملين يتضمن استراتيجيات تدريس حديثة للاستعانه بهم في تدريس مادة التربية الرياضية وتوزيعها على المدارس ومنها اسلوب التعلم التعاوني .

ثالثاً : المقترحات

١- اجراء دراسة حول فاعلية اسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم التربية الرياضيةية لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

٢- اجراء دراسة حول اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد لمادة التربية الرياضية لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

٣- اجراء دراسة حول اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعي لمادة التربية الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي .

الهوامش:

* العشوائية في اختيار المجموعتين (التجريبية والضابطة)

* استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط اذ كتب الباحثة اسماء المدارس الاعدادية والثانوية للبنين النهارية على اوراق صغيرة ووضعها في كيس ثم سحب واحدة منها فكانت تحمل اسم ثانوية الكرخ للبنين

** تم اختيار الشعبتين وتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالطريقة العشوائية نفسها .

* دمجت الخليتان يقرأ ويكتب وابتدائي في خليه واحدة كون التكرار المتوقع اقل من (٥)

المصادر:

١. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون، (١٩٩٠), التقويم والقياس. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

٢. الأمين. شاكر محمود (١٩٨٣). أصول تدريس المواد الاجتماعية . ط٢ . مطبعة وزارة التربية, بغداد

٣. إبراهيم اغري (٢٠١٠م). اثر استخدام إستراتجية التحري الجماعي وإستراتجية التعلم معا لدى المسجلين في دورة مادة الفيزياء, كلية التربية . جامعة أتاتورك .

٤. إبراهيم, عبد الخالق رءوف (٢٠٠١م), التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية, الطبعة (١), دار عمار للنشر والتوزيع, عمان – الأردن

٥. ابن الأثير ، أبو الحسن علي بن الكرم, (١٩٦٥م) ، الكامل في التاريخ ، مطبعة البابي الحلبي للنشر والتوزيع, القاهرة – مصر, ج ١ .

٦. أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٠م) ، علم النفس التربوي ، الطبعة (١)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .

٧. أبو دية, عدنان احمد, (٢٠١١م), أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات . الطبعة (١), دار أسامة لنشر والتوزيع, عمان – الأردن .

٨. أبو سريع محمود محمد (٢٠٠٨م), تدريس المواد الاجتماعية, الطبعة (١) دار العالمية للنشر والتوزيع, القاهرة – مصر.

٩. أبو شريخ شاهر ذيب (٢٠٠٨), استراتجيات التدريس, الطبعة (١), دار المعتز للنشر والتوزيع, عمان – الأردن.

١٠. أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٩م), مدخل إلى مناهج البحث التربوي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

١١. احمد علي عبد الحميد,(٢٠١٠م). التحصيل الدراسي, الطبعة (١) مكتبة حسن العصرية لنشر والتوزيع, بيروت – لبنان

١٢. الألوسي, أكرم ياسين محمد، محمد عبد الرزاق دحام اللهيبي (٢٠١١). فاعلية الأسلوب التمثيلي في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي, مجلة الانبار الإنسانية, العدد الأول.

١٣. البخاري, محمد بن إسماعيل, (١٩٩٣), الجامع الصحيح, دار الفكر بيروت – لبنان .

تقويم منجز الدراسات الاكاديمية في التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر كلية التربية /ابن رشد « أنموذجاً»

م. م. هديل عبد الخالق عبد الرزاق
جامعة بغداد كلية التربية /ابن رشد

المستخلص:
البحث دراسة تقويمية عبر الرسائل والاطاريح المنشورة في مجلة الاستاذ /كلية التربية ابن رشد خلال المدة (١٨٩ – ٢٠٢٣) وكل ما له صلة بالدراسات التي تخص التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر .
الكلمات المفتاحية:الرسائل، الاطاريح، القوة، الضعف.

Abstract: An evaluative study of dissertations and theses published in the Journal of the Professor / Ibn Rushd College of Education during the period (189–2023) and everything related to studies concerning its modern and contemporary history.

Keywords: messages, theses, strength, weakness.

الهدف من البحث :
بيان نقاط القوة والضعف في دراسات التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر التي تم انجازها في قسم التاريخ /كلية التربية ابن رشد .

اهمية البحث :
التعرف على أفكار وتوجهات الباحثين عند تناولهم موضوعات تتعلق بالتاريخ الإيراني الحديث والمعاصر وكتابتها وفق معايير وأسس كانت سياسية أو اقتصادية أو دينية أو اجتماعية ، فضلاً عن الموضوعات المتعلقة بالعلاقات الدولية والاقليمية .

محتويات البحث :
وزع البحث على مقدمة وتوطئة وثلاث محاور ، تناول المحور الأول عرض وتحليل الجداول للرسائل والاطاريح المنجزة في دراسات التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر في كلية التربية ابن رشد ، والمحور الثاني فقد تناول الابحاث المنشورة في مجلة الاستاذ كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد في المدة (١٩٨٩ – ٢٠٢٣)، تناول المحور الثالث خلاصة تقويم المنجز الاكاديمي لدراسات التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر والاستنتاجات والمقترحات .

الاستنتاجات :
معظم الدراسات التي تم احصائها في البحث هي وصفية وسردية بعيدة عن تحديد الاشكالية وتركزت على الدراسات السياسية .

المقدمة :

اولاً : اهمية الدراسة :
تنطلق اهمية الدراسة من ان العراق يشكل اهمية استراتيجية مهمة بالسنة لإيران، والموضوع نفسه مع ايران، لذا فان مشتركات عدة تربط البلدين وفي مقدمتها الجو الجغرافي الذي يربطها، الامر الذي شجع الباحث العراقي تناول موضوعات مؤثرة وفاعلة وتقديم حلول لمشكلات مشتركة بينهما ، واغلب هذه الموضوعات تتعلق بالتاريخ السياسي الايراني الحديث والمعاصر، ولاسيما اصبحت الظروف الدراسية والبحثية للباشا متاحة للحصول على المصادر والمعلومات اللازمة لإتمام البحث موضوع الدراسة.

ثانياً : مشكلة الدراسة :
حددت اشكالية الدراسة ان معظم الدراسات الاكاديمية المتخصصة في التاريخ الإيراني التي تم انجازها في معظم اقسام التاريخ في الجامعات العراقية اعتمدت على المعالجات الرتيبة والوصفية، التي اعتقدت على سرد المعلومات والاسهاب، ولم تتطرق إلى تحديد الاهداف والاشكالية ، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة .

ثالثاً : فرضية الدراسة :
اعتقدت الدراسة على فرضية مفادها ان دراسة التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر سوف يشهد تصاعداً نوعياً ، لتوافر بعض المعايير الرئيسية للدراسة اهمها قدرة الباحث السفر الى ايران وامكانية الحصول على الوثائق المنشورة وغير المنشورة

، فضلاً عن سهولة التمكن من ترجمة المصادر والوثائق المكتوبة باللغة الفارسية واللغات الاخرى، فضلاً عن دور المتغيرات الاقليمية التي تتيح للباحث اختيار موضوعات مختلفة ،كسقوط حكومة الاسد في سورية وما له من تداعيات على الوضع الاقليمي من جهة وعلى موقف ايران في المنطقة ، ما يفتح دراسات مهمة مرتبطة بالشأن الإيراني في المنطقة، ولتعزيز هذه الفرضية حددت الاسئلة الاتية:

– هل اعتمدت الدراسات على الصحافة الإيرانية والتركيز على المواضيع المهمة من خلالها ؟

– هل هناك دراسات عنيت بالجانب الاجتماعي الايراني ؟

– هل اعتمدت الدراسات الاكاديمية على مقترحات وتوصيات ، ام انها اكتفت بالخاتمة التقليدية

رابعاً : منهجية البحث

اعتمد الباحث على المنهج الاشكالي في دراسة الموضوع ، فضلاً عن توظيف المنهم الاستقصائي وتحليل الاستدلال التاريخي.

وزع البحث على مقدمة وتوطئة وثلاث محاور ، تناول المحور الاول عرض وتحليل الجداول الرسائل والاطاريح المنجزة في دراسات التاريخ الايراني الحديث والمعاصر (١٩٨٩–٢٠٢٣) في كلية التربية / ابن رشد ، أما المحور الثاني فقد تناول الابحاث المنشورة في مجلة الاستاذ كلية التربية / ابن رشد جامعه بغداد في المدة (١٩٨٩ – ٢٠٢٣) ، تناول المحور الثالث خلاصة تقويم المنجز الاكاديمي لدراسات التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر والاستنتاجات والمقترحات .

توطئة:

شكلت دول الجوار الجغرافي غير العربية لاسيما ايران ، اهمية بارزة في دراسات الاقسام التاريخية في معظم الجامعات العراقية، سواء كانت على صعيد الدراسات الاولية (البكالوريوس) أو على صعيد الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) ، وذلك لأسباب سياسية واقتصادية وامنية ، وان مستوى العلاقات بين العراق وايران يعكس على امن واستقرار المنطقة والعكس هو صحيح. ولا سيما في حرب الخليج الاولى (١٩٨٠ – ١٩٨٨) مروراً بأزمة الكويت (الخليج الثانية) وما نتج عنها من حصار اقتصادي وعقوبات دولية على العراق ووصولاً الى الاحتلال الاميركي للعراق عام (٢٠٠٣) وما رافقته من توغل عصابات داعش الارهابية التكفيرية التي فرقت الاستقرار السياسي والاجتماعي العراقي، وبروز الدور الايراني في الاسهام في القضاء على هذه العصابات وانهاء اعمالها في العراق، وبدأ الاهتمام بدراسة التاريخ الإيراني على صعدي الدراستين الاولية والعليا ، اذ ادخلت مادة دراسات في تاريخ ايران وتركيا المعاصرة في كتاب منهجي منذ اوائل عقد الثمانينيات ، وذلك لما لهذا التاريخ من اهمية بالنسبة للعراق والوطن العربي ، واستمرت حتى عام ٢٠١٧ تدرس في المرحلة الرابعة في اقسام التاريخ في الجامعات العراقية، وبعدها ادمجت مع تاريخ دول اخرى تحت مسمى(تاريخ التحديث في البلدان الاسيوية)(١) ، اذ اتخذت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبهدف تحديث المناهج الدراسية في الجامعات العراقية ، وبإشراف دائرة البحث والتطوير في الوزارة .

اما على صعيد الدراسات العليا فقد تم ادخال دراسته تاريخ ايران تحت ماده (تاريخ ايران وتركيا) في مقرر الدراسات العليا في كلية التربية لابن رشد منذ عام ١٩٩٢ ومازالت مستمرة حتى الوقت الحاضر ضمن مقررات الدكتوراه في التاريخ الحديث في الفصل الدراسي الأول والثاني ، ما شجع الطلاب في اختيار موضوعاتهم وعناوين رسائل واطاريح الماجستير والدكتوراه متناولين الجوانب المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدولية والاقليمية (٢) .

المحور الأول :

عرضا وتحليل الجداول الإحصائية المنجز دراسات التاريخ الإيراني الحديث والمعاصر في كلية التربية ابن رشد (١٩٨٩ – ٢٠٢٣)

استناداً للمعلومات المسجلة والمؤرشفة في مكتبة قاسم التاريخ ومكتبة كلية التربية ابن رشيد وبشأن الرسائل والاطاريح والابحاث المنشورة في مجلة الاستاذ /كلية التربية ابن رشد، ذات الصلة بدراسته موضوع البحث والتي انجزت (١٩٨٩ – ٢٠٢٣) ، اذ بلغ مجموع الرسائل والاطاريح اربعة عشر رسالة واطروحة ، وزعت بواقع ثمان رسائل ماجستير وست اطاريح دكتوراه، وتم الاشارة الى ذلك وفق الجداول الاتية ، أما اجمالي عدد الابحاث المنشورة في مجلة الاستاذ كلية التربية

/ ابن رشد فهو سبعة عشر بحثاً وفق الجداول الاتية لاحقاً :

جدول رقم (١)الرسائل والأطاريح ذات الصلة بالشأن الداخلي الايراني

ت	اسم الباحث	العنوان	الدرجة	التاريخ
١.	نعيم جاسم محمد الدليمي	الاوضاع الاقتصادية في ايران (١٩٢٥ - ١٩٤١) دراسة تاريخية	ماجستير	٢٠٠٢
٢.	عبدالله لفتة حاير البديري	الصراع السياسي على العرش في بلاد فارس وتولي اغا محمد شاه السلطة ١٧٩٧-١٧٧٩	دكتوراه	٢٠١١
٣.	سلام خسرو جوامير	الشاه عباس الكبير وسياسته الاصلاحية الداخلية في ايران ١٦٢٩-١٥٧١	ماجستير	٢٠١٢
٤.	عبد الامير عبدالحسن هاشم	المؤسسة التشريعية في ايران دراسة في الهيكل الاداري والمؤسسات التخصصية	دكتوراه	٢٠٢٠

ملاحظة : الجدول من اعداد الباحثة ، استناداً لأرشفة مكتبة قسم التاريخ ومكتبة كلية التربية/ ابن رشد جامعة بغداد

جدول(٢)الرسائل والاطاريح ذات الصلة بالعلاقات الايرانية العربية

ت	اسم الباحث	العنوان	الدرجة	التاريخ
١.	ثائر صاحب شندل	الموقف الدولي من الحرب العراقية - الايرانية	ماجستير	٢٠١٣
٢.	قصي محمود راضي الحسناوي	السياسة الايرانية في مصر ١٩٧٠ - ١٩٨٩	دكتوراه	٢٠١٧
٣.	هديل عبد الخالق عبد الرزاق	العلاقات الايرانية - السورية ١٩٩٧ -٢٠٠٨	دكتوراه	٢٠٢٣

جدول (٣)الرسائل والاطاريح ذات الصلة بالعلاقات الايرانية مع دول الخليج العربي

ت	اسم الباحث	العنوان	الدرجة	التاريخ
١.	علي عظم محمد عباس الكردي	العلاقات السياسية العمانية - الفارسية ١٨٠٦-١٩١٣	ماجستير	١٩٨٩
٢.	نادية عبد الكاظم محمد العبودي	السيالة الفارسية تجاه القبائل العربية في الساحل الشرقي للخليج العربي في القرن الثامن عشر	ماجستير	٢٠٠٠
٣.	جواد كاظم محيسن نجم	سياسة سورية الخارجية تجاه ايران ودول الخليج العربية ١٩٧١ - ١٩٩١	دكتوراه	٢٠١٩

ملاحظة الجدول (٢-٣) من اعداد الباحثة استناداً لأرشفة مكتبة كلية التربية ابن رشد – جامعه بغداد

جدول (٤)الرسائل والاطاريح ذات الصلة بالعلاقات الإيرانية الدولية والاقليمية

ت	اسم الباحث	العنوان	العدد	التاريخ
١.	منير عبود جديع	العلاقات التركية – الايرانية ١٩٥٠ - ١٩٦٠	ماجستير	٢٠٠١
٢.	انوار صباح حميد البهادلي	الحرب الايرانية – الروسية ١٨٠٤ - ١٨٢٨	ماجستير	٢٠٠٦
٣.	هيلدا وافي خاجيك	تأثير الثورة الروسية على ايران ١٩١٧ - ١٩٢١	ماجستير	٢٠١٣
٤.	صادق فاضل زغير الزهيري	العلاقات السياسية التركية-الإيرانية ١٩٢٣-١٩٤٥	دكتوراه	٢٠١٧

المحور الثاني : البحوث المنشورة في مجلة الاستاذ كلية التربية / ابن رشد (١٩٨٩–٢٠٢٣)

جدول (١)البحوث المنشورة ذات الصلة في الشأن الايراني الداخلي

ت	اسم الباحث	العنوان	العدد	التاريخ
١.	فوزية صابر محمد	المعارضة الايرانية لنظام الشاه ١٩٦٣ - ١٩٧١	١٤	١٩٩٩
٢.	عصام كاظم عبد الرضا ، سلام خسرو جوامير	التطورات السياسية في ايران قبيل الثورة الاسلامية عام ١٩٧٩	١	٢٠١٥
٣.	عبد الامير عبد الحسن هاشم	نشاط المرأة الايرانية في دورة الانعقاد الاولى ١٩٨٠ – ١٩٨٤	عدد خاص	٢٠٢٠
٤.	عبد الامير عبد الحسن هاشم	مشكلة الرهائن الامريكان في مناقشات مجلس الشورى الاسلامي في دورة الانعقاد الاولى ١٩٨٠ - ١٩٨٤	عدد خاص	٢٠٢٠

جدول (٢)البحوث المنشورة ذات الصلة في القضايا العربية

ت	اسم الباحث	العنوان	العدد	التاريخ
١.	طاهر يوسف الوائلي	النزاع العماني – الفارسي على بندر عباس ١٧٩٤ – ١٨٧١	١٤	١٩٩٩
٢.	احمد ساحر جاسم الدليمي ، حامد قاسم محمد الجبوري	علاقة العراق مع منظمة اوبك النفطية خلال الحرب العراقية الايرانية ١٩٨٠ – ١٩٨٨	٢١	٢٠٠٠
٣.	جاسم محمد عبد الشجيري	الحرب العراقية الايرانية	٤٨	٢٠٠٣
٤.	قصي محمود راضي	موقف ايران من التطورات السياسية في مصر	٢٢٦	٢٠١٧
٥.	شاهين سهام عبد الرزاق	موقف العراق الرسمي من التطورات السياسية في ايران (١٩٤١ – ١٩٤٥)	٢٢٣	٢٠١٧

جدول (٣)البحوث المنشورة ذات الصلة بالشأن الاقليمي والدولي

ت	اسم الباحث	العنوان	العدد	التاريخ
١.	محمد كامل محمد	اضواء على العلاقات الإيرانية – الاسرائيلية ١٩٥٠-١٩٦١) دراسة تاريخية	١٢	١٩٦٨
٢.	حامد قاسم محمد الجبوري	موقف تركيا من الحرب العراقية - الإيرانية	١٥	١٩٩٩
٣.	ماجد صدام سالم	توجهات حرها وإيران الجيوبوليتيكية في التنافس نحو منطقة الشرق الاوسط	٢١٣	٢٠١٥
٤.	احمد شاكر عبد العلاق، عبد الله لفته البديري	زيارة شاه ايران إلى واشنطن ٢١ -٢٣، تشرين الاول ١٩٦٩٢٢٥	٢٢٥	٢٠١٨
٥.	محمد صادق جميل	التدخل التركي الإيراني في العراق واثره في مستقبل الجيوبوليتيكي	٢٣١	٢٠١٨
٦.	عمار حسين علي	الشركات النفطية الاميركية والاتفاقيات النفطية مع ايران (١٩٥٨ – ١٩٧٣)	١	٢٠٢٠
٧.	هديل عبد الخالق عبد الرزاق	برنامج النووي الايراني والموقف الدولي وانعكاساته على العلاقات الإيرانية – السورية (٢٠٠٠-٢٠٠٥)	١	٢٠٢٣
٨.	هديل عبد الخالق عبد الرزاق	توجهات التيار الاصلاحي في ايران واثره في العلاقات السياسية الدبلوماسية مع سواريه ١٩٩٧	٢	٢٠٢٣

الجدول (٣) من اعداد الباحثة استناداً لأرشفة مكتبة قسم التاريخ كليه التربية / ابن رشد – جامعة بغداد

المحور الثالث :

خلاصة تقويم المنجز الاكاديمي لدراسات التاريخ الايراني الحديث والمعاصر والاستنتاجات والمقترحات

على ضوء الاطلاع على مجمل المنجز الاكاديمي لتاريخ ايران الحديث والمعاصر في كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد في محوريها الرسائل والاطاريح في مكتبة قسم التاريخ، والابحاث المنشورة في مجلة الاستاذ (١٩٨٩–٢٠٢٤) تم استنتج ما يأتي :

١. عرضت اغلب الدراسات بمقدمات تقليدية ، ولم تتطرق على منهج البحث الاشكالي المبني على حدود الاشكالية والاهمية والفرضية المعززة بالأسئلة ، اذ ان هذا المنهج تم اعتماده بشكل محدود وضيق .

٢. اعتمد اغلب الباحثين في طرح دراساتهم بالاعتماد على الموضوعات السياسية لاسيما ما يتعلق منها بالشأن الدولي والاقليمي .

٣. لم تتطرق الدراسات على العلاقات العراقية الايرانية بشكل واسع ، لما يربط البلدان من مشتركات جغرافية، وانما اعتمدوا على موضوع الحرب العراقية الايرانية وبشكل مكرر .

٤. لاحظ الباحث في تعدد المصادر من صحافة ووثائق وكتب مترجمة في الدراسات المنجزة في السنوات العشر الاخيرة وذلك لأسباب سهولة السفر الى إيران والمشاركة في المؤتمرات والاجتماعات العلمية التي تقيمها الجامعات الايرانية .

٥. تقترح الباحثة توظيف المنهج الاشكالي في جميع خطواته وصولاً في الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات، والخروج عن المنهج التاريخي التقليدي الذي يعتمد على السرد التاريخي .

٦. تقترح الباحثة على تناول موضوعات منوعة اجتماعية وثقافية بين العراق وإيران، فضلا عن العلاقات الاقتصادية التي تجمع البلدين، فضلاً عن الموضوعات التي تتعلق بجهود البلدين في مواجهة حركة داعش الارهابية والقضاء عليها .

٧. توصي الدراسة بضرورة توسيع المنبع الاحصائي في التاريخ، بالاعتماد على دقة الجدول والنسب المئوية ما يضفي على الدراسة الدقة والاختصار.

الهوامش:

(١) شكلت لجنة علمية تخصصية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البحث والتطوير لتحديث مناهج اقسام التاريخ في الجامعات العراقية ، وكان استاذ الدكتور صباح مهدي رميض في احد اعضاء هذه اللجنة (وزارة التعليم العالي ، ٢٠١٥ ، ٩٧) .

(٢) تولى الاستاذ الدكتور صباح مهدي رميضا تدريس هذه المادة في الفصل الأول بعنون تاريخ ايران الحديث والمعاصر على طلبة الدكتوراه في التاريخ الحديث بقسم التاريخ في كلية التربية لابن رشد/ جامعه بغداد عام ٢٠١٥ وحتى الوقت الحاضر.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

مفهوم الجمال واللاهوت عند الفيلسوف افلوطين

م. م. يحيى شريف جايد
جامعة بعداد/ كلية الآداب

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
عملت الأفلاطونية باعتبارها أخر الحركات الفلسفية في اليونان على تلبية مطامح الانسان العديدة من خلال تقديم صورة فنية جميلة عن الكون متسقة وشاملة بما يحقق جلب السعادة والخير للإنسان ،ولهذا كان الجمال والخير شيئا مرغوبا .والحسن والجمال مصدر انشراح النفس من حيث ارتباطهما بالعفة والطهر وصولا الى الخير الاسمى من خلال معرفة الواحد .
الكلمات الافتتاحية: ,الجمال , اللاهوت , النفس ,التناسق

Abstract:
Platonism, as the last philosophical movement in Greece, worked to meet the many aspirations of man by presenting a beautiful artistic image of the universe that is consistent and comprehensive in order to achieve happiness and goodness for man. For this reason, beauty and goodness were something desirable. Beauty and goodness are a source of joy for the soul in terms of their connection to chastity and purity, leading to the highest good through knowledge of the One.
Keywords: beauty, theology, soul, harmony

المبحث الأول: منهجية البحث

هدف الدراسة:

ـ تحليل مفهوم الجمال عند الفيلسوف أفلوطين.
ـ استكشاف نظريته اللاهوتية.
ـ بيان العلاقة بين الجمال والواحد (الله) في فلسفته..

أهمية الدراسة :

. استكشاف مفهومَي الجمال واللاهوت في فكر الفيلسوف الأفلاطوني المحدث أفلوطين ، وتحليل العلاقة الجدلية بين الجمال والوجود الإلهي.
ـ تسليط الضوء على طبيعة الجمال واللاهوت عند أفلوطين؟ وكيف تتداخل مفاهيم الجمال بالحضور الإلهي؟
. أهمية فهم الجمال لدى أفلوطين تكمن في تأثيره على الفكر الفلسفي المسيحي والإسلامي لاحقاً، خاصة في الميتافيزيقا والتصوف.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقراء وتحليل الدراسات والأبحاث والكتب والمجلات التي ترتبط بمجال الدراسة.

أطار الدراسة:

وبناء على المشكلة وأسئلتها وأهدافها يمكن تحديد مباحث الدراسة فيما يلي:المبحث الأول: منهجية البحث المبحث الثاني: الاستنتاجات ومن ثم الخاتمة والمصادر

المقدمة:

لقد أهتم الإنسان بالجمال منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالي وبث في قلبه حب كل شيء جميل وإيجابي تطمئن إليه نفسه، فمَنْ مِنَّا لم يحسّه أوُ يراه ، وهو حولنا وفي كل مكان ، في لوحات الطبيعة الرائعة وفي نفحات الشعراء ولمسات الفنانين ، بل في باطن النفوس يتلألأ مجتذباً حبنا وإعجابنا ، لقد تغنى به الشعراء منذ أقدم العصور وامتلأت به نفوس الملهمين والمبدعين.

اما مفهوم اللاهوت (الدين) فيعد هو الآخر من أهم المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل فلاسفة اليونان عامة ولدى أفلوطين خاصة لانها فكرة تتعلق بالإلوهية وفكرة الإلوهية عند أفلوطين هي نابعة من الواحد وهي في نفس الوقت نوع من الكمال الالهي لان جوهر الصفات تكون في ذات الواحد وان هذه الكمالات هي أيضاً موجودة في النفس وبما أن النفس تشتاق في كمالها الى السمو فلابد أن تسمو عن طريق الأخلاق ولقد كان للشعراء والحكماء دور كبير في تكوين الفكر والسلوك وخاصةً في الوعي اليوناني بدأ بالفكر الفلسفي الطبيعي مروراً بالفكر الأخلاقي هذه الإرهاصات الفلسفية لم تكن بعيدة عن تفكير الفلاسفة الأوائل وخاصةً الذين حاولوا أن يفسروا القضايا الطبيعية ومزجها بالإلهة مثل البرق والرعد وعلى العموم يمكن ان نطلق على التجربة الالهية عند افلوطين بالتجربة الصوفية (التذوق ـ العرفان) لان غايتها الوصول الى اسمى درجات الجمال وهو جمال الذات الألهية .

أما حدود هذا البحث فانه يتضمن ثلاث مطالب اساسية:

المطلب الأول: مفهوم الجمال وطبيعته عند أفلوطين ويتحدث عن مفهوم الجمال وعلاقته بالخير الذي هو اسمى درجات الجمال لانه يحقق السعادة لان الجمال والخير انما ينطلقان من منبع ومصدر واحد هو الجمال الحقيقي المطلق الذي تستمد منه جميع الموجودات نورها وجمالها وبما أن للجمال عند افلوطين درجات فلابد ان نوضح هذه الدرجات فالأولى: هي الجمال المعقول اي الجمال الكامل والتام والدرجة الثانية هي الجمال النفسي المتعلق بجمال النفس وتطهيرها من عوالق المادة أما الدرجة الثالثة : هو الجمال المادي وهو ادني درجات الجمال وفيه يقول افلوطين ان هذا الجمال متضمن في حيز البصر والسمع او من خلال ما نشاهده في الطبيعة من مناظر والوان وغيرها.

المطلب الثاني: ارتباط الجمال باللاهوت عند أفلوطين. فيتحدث عن علاقة الجمال باللاهوت من خلال تفسير افلوطين للمسائل الالهية معتمدا في ذلك على نظرية الفيض أو ما يطلق عليها بنظرية (الصدور) اذ يعتقد افلوطين أن كل الموجودات في حالة تتطلع فيها الى الحضور الالهي وهذا الحضور اطلق عليه افلوطين بالعشق الالهي وهو العشق الروحي المطلق للواحد .

المطلب الثالث: موقف أفلوطين من الجمال ويتحدث عن الموقف الفلسفي من الجمال بمعني أخر هل ان الجمال عند افلوطين ذاتي أم أنه جمال موضوعي وهل اتفق افلوطين مع احد الفلاسفة في مسألة القيمة الاخلاقية للجمال ام انه قد انفرد بمنهج محدد خاص به

المبحث الاولً : المطلب الأول: مفهوم الجمال وطبيعته عند أفلوطين.

اختلف الفلاسفة القدماء في تحديد تفسير لمفهوم الجمال , ويعود هذا الى طبيعة الجمال في حد ذاته لانه يختص بالناحية الذوقية الوجدانية ومن هنا نرى أن آراء الفلاسفة قد اختلفت في إعطاء تعريف شامل للجمال تبعاً لاختلاف الأذواق، واختلاف مناهجهم في المعرفة ومواقفهم الميتافيزيقية عن الوجود والإنسان. فقد ذهب أفلاطون وأرسطو إلى إنَّ الجمال هو التناسب والائتلاف والنظام والكمال في كل الموجودات وفي كل الأشكال والحركات والأنغام وغيره(المنجد ، جمال المرأة عند العرب ، ، ١٩٥٧ ، ص ١٢٦) أما الجمال عند الفيلسوف وعالم الجمال السكندر بومغارتن (١٧١٤–١٧٦٢) فقد عرف الجمال (بالاستاطيقا Aesthetics)وأصل الكلمة يوناني (إغريقي) وكان يقصد بها العلم المتعلق بالاحساسات طبقاً للفظ(Aesthesi) وحدد موضوعه في تلك الدراسات التي تدور حول منطق الشعور والخيال الفني وهو منطق يختلف كل الاختلاف عن منطق العلم والتفكير العقلي(مطر:مقدمة في علم الجمال وفلسفة الفن، ١٩٨٩،ص٧)

وذهب الفيلسوف هيوم(١٧١١-١٧٧٦) الى عرض أفكاره عن التذوق والتفضيل الجمالي في مقال له بعنوان (معيار الذوق،The standard of taste) وقد قال من خلاله بوجود تنوعات عدة من الذوق في العالم مثلما توجد تنوعات عدة للآراء وأن أحد الأسباب التي تمنع العديد منا من الشعور بعاطفة الجمال هو ذلك الافتقار إلى الخيال المرهف ،والذي هو شرط أساسي لنقل أو توصيل هذه الحساسية الخاصة بالانفعالات الرقيقة(Hanser A:The social

(History of Art:١٩٥١:p٣٧)

تمثل نظرية أفلوطين في الفن آخر مرحلة للتفكير الجمالي عن اليونانيين بل ومن الممكن أن تعد تتويجا لهذا التفكير وأن كانت تنطوي في ذاتها على عنصر يقضي على الطابع المميز للفكر اليوناني ويمهد الطريق لنمط التفكير الذي ساد العصور الوسطي(زكريا:آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة ، ١٩٧٥،ص٢٦٤)

يتابع أفلوطين في كتاباته المبكرة عن الجمال آراء أفلاطون ،كما أنه في نفس الوقت يشير إلى أكثر من وجهة نظر جديدة. والحقيقة تطرح هنا مجموعة من الأسئلة التي يمكن أن تعد مدخلا إلى مفهوم الجمال عند أفلوطين منها :ما هو الجمال وما هي طبيعته عند أفلوطين؟ وكيف يمكن استكشافه في النفس ؟وهل يرتبط الجمال بمنهج أم لا؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة يمكن أن نقوم بمناقشة توضح موقف أفلوطين من الجمال. من خلال شقين ..الأول النفس والثاني العقل.

أولا: النفس: يذكر أفلوطين أن الجمال لا يعتمد كليا على التناسق والتناسب كما ظن أرسطو، بل هو النفس الحية أو الألوهية غير المنظورة التي في الأشياء ،وهي غلبة الروح على الجسد أو الصورة على المادة والعقل على الأشياء يقول أفلوطين: « إنَّ الاتجاه إلى الجمال هو ما يميز النفس حين تشتاق في يقظتها إلى الاتصال بالعالم العقلي ويصف هذا الشوق بأنَّه نوع من التأمل الإرادي(مطر, فلسفة الجمال ،١٩٦٩م، ص ١٩٩)

ولذلك عرف أفلوطين الجمال بأنه:» موضوع النفس لأنه من طبيعتها ،وهو ينتمي إلى عالم الحقائق العقلية ،فهو بطبيعته أقرب إلى النفس منه إلى طبيعة المادة ولذلك فهي ترتاح إليه وتحبه (مطر:فلسفة الجمال أعلامها ومذاهبها، ١٩٩٨ , ص٨٩)

ويقول ايضا أفلوطين :»عندما تصادف النفس ما هو جميل تندفع نحوه لأنها تتعرف عليه إذ أنه من طبيعة مشابهة لطبيعتها ،إما حين تصادف القبيح فهي تصدف عنه وتنكمش على نفسها لأنه مغاير لطبيعتها(المصدر نفسه ،ص٨٩) وذهب أفلوطين في حديثه عن الجمال إلى القول « إنَّ على الفنان أنْ يرجع إلى عالم المعقولات ليتصور مثال الجمال وهذا توجه يقترب من نظرية أفلاطون حول مثال الجمال والجمال المطلق، حيث كان «أفلوطين يعتقد إننا كلما تحررنا من رجس المادة اقتربنا من الجمال المطلق الإلهي. والجميل متجانس عنده مع الإلهي والأخلاقي، والجسد لا يمكن أنْ يوصف بالجمال ألا بقدر ما يتلقى من صور إلهية، ولا تدرك الجميل إلا النفس المؤيدة باللطف والنعمة الإلهية(بلوز، علم الجمال، الطبعة الأولي، دمشق، ٢٠٠٣. ص ١٣)

ويرى الباحث أن الجمال مع أفلوطين فيه تم الانتقال من النظرة الجمالية اليونانية الكونية إلى النظرة الصوفية اللامادية،أي من الجمال الخارجي إلى الجمال الداخلي النفسي، فالتحرر من المادة يقود إلى الجمال الإلهي المطلق، لأن الجمال هو الخير، والبحث عنه توق إلى الاتصال بالعالم المثالي ومعاينة المبدأ الإلهي. والجمال قرين التناسب والنظام، وموح للخير، فالجميل عنده متجانس مع الإلهي والأخلاقي، إنه المعقول المدرك في علاقته بالخير أول الأشياء وأسماها، والواحد الجميل والحق المتعالي قمة الوجود. يقول أفلوطين :»أن الجمال آثر الخير والخير هو الجمال الفعال والجمال هو الخير المتأمل فيه ،فالجمال يواجهنا ويدهشنا ويثير السرور فينا وأن جمال الكون ينشد عظمة الخالق وأن جمال الخير أصبح ديانة ،وأن صلة الجمال بالخير لا تنفصل(عبده:المدخل إلى فلسفة الجمال، ١٩٩٩ ،ص٥٩)

وتذهب الدكتورة أميرة حلمي إلى القول:»أن الجمال عند أفلوطين أقرب إلى النفس منه إلى المادة وذلك لأن النفس تتميز بالبساطة في حين أن المادة تتميز بالتعقيد وبكثرة تركيباتها(مطر:في فلسفة الجمال من أفلاطون إلى سارتر ،١٩٧٤ ،ص١٠٤) فالجمال عند أفلوطين إذن يتصف بالوحدة وبالصورة الخالصة والترتيب فالجمال في الموجودات هو تماثلها وانتظامها.

إما الفن عند أفلوطين « فإنه لا يقوم على الانسجام لأنه لو كان الأمر كذلك لما اتصف بالجمال إلا ما هو مركب معقد في حين أن الجمال الملاحظ في الطبيعة كثيرا ما يكون متميزا بالبساطة وعدم العمق أو بذل المجهود ،فضلا عن أنه لو كان

التناسب هو سبب الجمال فسوف يكون الكل بما أنه يعبر عن المركب هو الجميل ،بينما تعتبر الأجزاء بما أنها تعبر عن البساطة هي القبيحة وهذا بدوره يودي إلى التناقض. ومن جهة أخري فإن التناسب والمقاييس إنما هي أفكار تتعلق بالكم ومن ثم لا تنطبق على الحقائق

الروحانية كالأفعال والأخلاق والأفكار، ويري الباحث أن الجمال عند فلوطين لا يصدر عن المادة وإنما عن الصورة التي تنتمي إلى العالم العقلي لأن الطبيعة تحاكي النماذج العقلية أو المثل على حد قول أفلاطون، وإنه على الفنان إذا أراد بلوغ الكمال في عمله الفني فعليه ألا ينقل عن الطبيعة بل عليه أن يستمد من عالم المعقولات الصورة الكاملة المعقولة التي تتشكل بها الطبيعة يقول أفلوطين:»إن جمال التمثال لم يأت من المادة المشوهة للحجر أو حتى المادة التي لم تتشكل بعد،ولكنه يأتي من الشكل الممنوح عن طريق الفن(عطيتو :ملامح الفكر الفلسفي والديني في مدرسة الاسكندرية القديمة ١٩٩٢،ص١٧٤) فالفنون باعتبارها أفكارا مخلوقة في نفس الفنان تمتلك جمالا يتخطى تلك الأعمال التي تنبثق عنهم ،ولهذا يجب علينا كما يقول أفلوطين» أن نعود إلى الوراء، إلى الفكر الذي يتعرف حقا على الجمال حيث يلاحظه في الطبيعة أوفي الفن، ومن ثم يجب أن ننظر في داخله ويرى أفلوطين أن النفس عندما تصبح نقية وخالصة فإنها تنظر إلى الأشياء المادية السفلي أو الدنيا وتتجه صاعدة إلى أعلى لتدنو أو لتقترب من العقل، يقول أفلوطين: «تصير النفس جميلة بقدر ما تشبه بالله(مطر:فلسفة الجمال أعلامها ومذاهبها١٩٩٨م ،ص٩٠)

أن النفس تنتقل من عالم إلى آخر حتى تصل إلى مشاهدة الجمال المطلق السرمدي وهو الجمال بالذات الذي لا شكل له ولا لون وهو أسمي موضوع تتجه إليه النفس وتعشقه لذاته.

ثانيا: العقل: يتصف العقل عند أفلوطين بأنه عالم الجمال الخالص وذلك لأن الصورة الأبدية التي يتضمنها العقل هي صورة جميلة وكاملة وعلى ذلك يمكن القول :»بأن صور الجمال المرئية في العالم المحسوس إنما تأتيها من مبدأ أعلى، وليس جمالها إلا جمالا مستعارا ،فالصور الحقيقية والجمال الحقيقي لا وجود لهما إلا في العالم المعقول وهكذا فإن الجمال في العقل إنما يكون جمالا طبيعيا أو فطريا ولا يبعث على النفور، .يقول أفلوطين:»إن كل شيء جميل بقدر ما فيه من وجود وخلاصة الأمر أن الجمال عند أفلوطين هو الخير ومن الخير يستمد العقل جماله ومن العقل تستمد النفس جمالها، لأن العقل في لغة فلاسفة اليونان جوهر قائم بذاته(Aristotle: De A nima , the works of Aristotle ١٩٦٣ ,p ٤٠٨)

المبحث الثاني. ارتباط الجمال باللاهوت عند افلوطين:

أن الأفلاطونية الجديدة التي تعد امتدادا لأفلاطون قد خلطت الجمال باللاهوت، بحيث لم يعد المجال يسمح للبحث في العبقرية المبدعة، لهذا أستخدم أفلوطين نظرية الفيض أو الصدور لتفسير أصل الأشياء أو الوجود بوجه عام ،فالوجود يفيض من الأول وينتج عن هذا الفيض وجود متسلسل على طريق تنازلي ،يبدأ من الأول حتى نصل إلى أبعد الأشياء ونهايتها بالنسبة إلى هذا الأول ،وهذا الشيء الأخير سيكون أدني الأشياء مرتبة, وقد لجأ أفلوطين إلى التشبيهات والأمثال في فهم هذا الفيض فيقول أن هذا الفيض يحدث كما يصدر النور عن الشمس دون أن تتغير الشمس ،وكما يصدر الماء عن الينبوع دون أن يتغير الينبوع(plotinus : The Road to Reality“ : J mrist ” , ١٩٦٧ p ٢٧٠) وطبقا لنظرية الفيض أو الصدور الأفلوطينية يكون الجمال المتحد بالله هو أكمل وأسمى جمال .لان الله هو مصدر الصور الفنية وهو يفيض بها على من ارتقت روحه من الفنانين لآنه هو الواحد والواحد عند أفلوطين هو» كامل لأنه لا يبحث عن شيء ولا يملك شيئا ،وليس بحاجة إلى أي شيء ،ولأنه كامل كمالا مطلقا يفوق كل تصور فهو قدرة خارقة تفوق منه قدرة الانبثاق اي انبثاق الكل عن الواحد(Jullus , Rwfin BER G , Ashort History of medival philosophy,١٩٦٤ , p ٥٠) هناك نقطة مهمة جداً يقول بها أفلوطين حول فكرة الإله وهي صفة من صفاته الانبثاق أو الفيض هذه الفكرة عبر عنها من خلال إن الوجود كله يستوقف على هذا الأول من حيث هو فيض

بذاته Ahistory of medieval philosophy . c . f) , CoplEston , ١٩٧٢ , p ١٠٦ بينما تتناقص درجات الكمال والسمو كلما ابتعدنا عن الجمال الإلهي ولهذا على» الفنان أن يتخلص من روابط البدن وأن يتطهر ويتسامي عن الجمال الجزئي وأن يصعد من عالمه مارا بمحطات روحية تمثل الأقانيم الثلاثة(الواحد العقل النفس) حتى يتحد بالله مبدأ الكون وسر عظمته ووحدته وجماله هناك يلهمه الله من ضيائه ومن جماله أو يشهد الفنان الجمال العلوي الأبدي ويذهب الدكتور مصطفي عبده إلى القول في الجمال العلوي:»لكي نعرف هذا الجمال العلوي يجب أن نخلص أرواحنا من جميع أصناف المضايقات الدنيوية،وأن أدراك هذا الجمال هو الغاية المثلى ،وكل ما نراه من جمال هو آثار وصور وظلال الجمال العلوي(عبده:المدخل إلى فلسفة الجمال، ١٩٩٩م ،ص٥٨)

وهنا يتفق الباحث مع الدكتور مصطفي عبده أنه لا يمكن القول بأن الخالق (جميل)لأنه هو الجمال ذاته بل ولا يمكن القول أنه (جمال) بالمعني العادي لأنه هو الجمال الذي فوق كل جمال ويمكن معرفته بالرؤية الوجدانية ،وأن كل جمال حقيقي يفترض إدراكا صوفيا وكلما تحررت الروح من تأثير الجسد زاد جماله.

أن ارتباط الفن باللاهوت لدي أفلوطين والتي كانت هذه النزعة موجودة عند أفلاطون

قد قادت وشقت طريقها لدى فلاسفة العصر الوسيط أمثال (أوغسطين)الذي يذكر أن الجمال هو الوحدة أي الله ،وأن قوانين الجمال والفن كالتساوي والتشابه والانسجام ما هي إلا انعكاسات للحقيقة أو الكلمة أو الله.وكذلك سانت بازيل St Basil الذي مزج بين الفن واللاهوت وتبني الأفلاطونية المحدثة ودافع عنها في كتابات ظهرت تحت أسم مستعار هو(ديونيسسيوس) ولكن مع وجود الدين المسيحي قد تغيرت بعض المسميات ،فأصبح مبدأ الخير الأسمى هو الإله المسيحي ،وتحدد سلم الجدل الصاعد والهابط بمحطات روحية . أن صح التعبير. تبدأ من مصدر الأشياء الجميلة في الطبيعة مارة بالجمال العلوي ثم بالخيرية فالحكمة فالإله وهذه تمثل مراحل لرؤية الخالق ذاته(محمد:فلسفة الفن،رؤية جديدة، بيروت ،ص٢٨).

ويرى الباحث أننا نلمس في فلسفة أفلوطين الجمالية مدى تأثره بمن سبقوه لاسيما أفلاطون أستاذه الروحي حيث استقى منه كثيرا من المبادئ التي قامت عليها فلسفته الجمالية حين أخذ يبحث عن الجمال في العالم العقلي المثالي ،فضلا عن مطالبة الفن أن يحاكي الأصل أو النموذج لا الشبح أو الظلال وأن يبتعد عن كل الاتجاهات الحسية والنزعات الواقعية كما أن تصوف أفلوطين بما فيه من حب للمعقول وكراهية للمحسوس ،قد انتهي به إلى تشبيه الجمال بالنور الباطني الذي تستضيء به النفس ثم تضيء به كل شيء،يقول أفلوطين:»ارجع إلى نفسك وتأمل ،فإذا لم تجد نفسك جميلا فافعل مع ذلك ما يفعله صانع التمثال ،فهو يقطع هنا ،ويصقل هنا ويجعل هذا الخيط أثقل وذالك أخف حتى يصنع التمثال وجها جميلا ،فالجمال لا يكون في هذه الحالة كامنا في المادة وإنما في الصورة التي بضيفها عليها الفنان،أي أنه مستمد من روحه(زكريا:آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة, ١٩٧٥م،ص٢٦٦)

ويمكن القول أن نظرية أفلوطين تعلوها مسحة صوفية تتمثل في وصف أفلوطين شوق النفس وحنينها وتطلعها إلى جمال العالم الروحاني ،وهو بهذا الوصف يقرب بين تجربة التذوق الجمالي وتجربة التأمل الصوفي الأولي نلتقي بها في مجال الفن والثانية نقابلها في التصوف وأكثر من ذلك جعل من تجربته الصوفية غاية للتجربة الجمالية.

يذكر أفلوطين أن أعلى أنواع الجمال هو الذي يتسامى أو يجاوز كل قواعد الفن الشائعة، ويرى أن المقام المناسب للجمال هو الوجود العقلي الذي تبلغه النفس عن طريق الرؤية الباطنية أو الروحية يقول أفلوطين:»فإن أمكن لأحد أن يرى هذا الوجود الإلهي فأي حب سوف يغمره ،وأي رغبة سوف تتملكه ؟إننا نتطلع إليه بدون أن نراه فإذا عايناه فسوف ننبهر بجماله وسوف يمتلئ الرائي بالحب والبهجة بل سوف يمتلكه الذهول ويمتلئ حبا حقيقيا ويسخر من كل أنواع الحب الأخرى(٢٢)

المطلب الثالث : موقف افلوطين من الجمال

بعد التقديم البسيط لمفهوم الجمال والفن عند أفلوطين ،تبقي لنا مسألة مهمة جدا وهي :هل يعتبر موقف أفلوطين من

الجمال موقفا موضوعيا أم أنه موقف موضوعي ذاتي؟ والسؤال الأخر الذي يرتبط بموضوعنا هو:هل يخضع الجمال عند أفلوطين لمنهج محدد أم لا؟

يعتبر أفلوطين من أنظار الموقف الموضوعي ،ذلك الموقف الذي يرى أن الجمال صفة حالة في الشيء الجميل تلازمه وتقوم فيه وتنبعث في أرجائه بقطع النظر عن وجود عقل يقوم بإدراك هذه الصفة أو تذوقها أي أن الجمال له وجود موضوعي وله صفات أو خصائص موضوعية مستقلة عن الذهن الذي يدركها ،بل أن الأحكام الجمالية تأتي من الخارج وتفرض نفسها على ذهن المتأمل بحيث لا يستطيع تعديلها،ولقد» كان أفلاطون على رأس من ينادون بموضوعية الأحكام الجمالية حيث نجده يجعل للجمال مثالا بالذات(مطر:فلسفة الجمال أعلامها ومذاهبها، ،ص٩٢).

إذن موقف أفلوطين من الجمال هو موقف موضوعي وليس ذاتي.

أما بالنسبة للسؤال الأخر والمتعلق بخضوع الجمال لدي أفلوطين لمنهج محدد أم لا ، فالجواب هو أن الجمال عند أفلوطين لا يخضع لأي منهج على الإطلاق وذلك لأن الجمال عند أفلوطين كان قد أتصف بصبغة صوفية ،تلك النزعة التي سيطرت تماما على فلسفة المدرسة الإسكندرية بصفة عامة وفلسفة أفلوطين بصفة خاصة، أن لفكرة الصوفية التي تحاول الاتحاد بالإله عن طريق الزهد وتصفية النفس من الشرور الموجودة في المادة والصورة إلى الاتحاد بالواحد عن طريق التخلص من شرور الأشياء فيتم التفكير بذاتها وثم بالشيء الذي قاضت منه بعد التخلص من الدناسة التي ارتبطت بها في سعي وشوق نحو الواحد هذه الشذرات من الوعي الصوفي هي عملية تطهير النفس وعملية تخلص ومشاهدة ومحاولة الاتحاد مع الإله من خلال الوجد الإلهي وبذلك ينتمي أفلوطين إلى طائفة اللامنهجيين ومنهم أصحاب النظرة الصوفية الذين يرون «أن العقل عاجز تماما عن إدراك الجمال وإنما إدراك الجمال يتم عن طريق الوجد أو الجذب **Extase** حيث ينكشف الجمال للذوق الصوفي كحقيقة لا معقولة فوق نطاق الحس، وهذه» الحقيقة المتعالية لا يدركها كما يقول أفلوطين غير الموسيقي والمحب والفيلسوف(أبو ريان:تاريخ الفكر الفلسفي،ج١،ص١١٩)

اما موقف أفلوطين من الجمال يتمثل في اتفاقه مع أفلاطون وأرسطو في الاهتمام بالقيمة الأخلاقية للموسيقي ،ولكنه أختلف عنهما في أنه لم يجعل هذه القيمة مبنية على أساس سياسي ،وإنما على أساس ديني فبواسطة الجمال وعن طريقه يطهر الإنسان روحه فالروح الموسيقية تهفو إلى «التناسق والأنموذج الجميل الصورة ولقد كانت الموسيقي في نظر أفلوطين أشبه بالصلاة، إذ إنها تتيح للسامع أن يتحد بالملحن «فالصلاةٌ تستجاب لمجرد أن الطرفين يتوافقان مع نغمة واحدة كوتر موسيقي يغمز من أحد طرفيه فيتذبذب في الطرف الآخر بدوره وكثيرا ما يؤدي عزف وتر إلى إثارة ما يمكن أن يعد إدراكا في وتر آخر،نتيجة لانسجامها وتناغمها في سلم موسيقى واحد(تنوي :الفيلسوف وفن الموسيقي ،٢٠٠٤م،ص٦٤)

ويرى الباحث أن هذه النظرية الأخلاقية التي تبناها أفلوطين في الموسيقى والتي علت مكانتها عند أفلاطون قبله ،قد اكتسبت مزيدا من القوة الدافعة على يد أفلوطين ،ثم أصبحت هي السائدة طوال تاريخ الفن في العصور الوسطى.

الخاتمة:

بعد ان تناولت موضوع علاقة الجمال باللاهوت عند الفيلسوف افلوطين والخوض في مطالبه الاساسية المتمثلة بثلاثة مطالب جوهرية يمكن الوصول الى أهم النتائج التي توصل اليها البحث وهي :

أن مفهوم الجمال عند افلوطين يرتبط ارتباطا وثيقا بمفاهيم عديدة مثل مفهوم الوحدة أي الاتحاد بالواحد .كما يرتبط بمفهوم الخير الذي هو اسمى درجات الجمال والخير يصدر عن الواحد الذي هو المبدأ الأول للخير والجمال.

للجمال ثلاث درجات : جمال معقول وجمال نفسي وجمال مادي واعلى درجات الجمال هو الجمال المعقول وادناها هو الجمال المادي.

كل الموجودات تصبو الى غاية واحدة هي الاتصال بالواحد والتمتع بنور وجمال العالم الروحاني وخذا ما يسمى الرؤية , أي

مشاهدة مايتحلى به العالم العلوي من جمال ونور ساطع.

أن موقف افلوطين من الجمال هو موقف موضوعي ويتمثل في الجانب الاخلاقي للنفس عندما تتطهر من عوالم المادة وشوائبها والصفو الى مشاهدة العالم الروحاني والوصول الى الكمال والسعادة.

٦. ارتباط الجمال عند الفلاسفة اليونانيين بمفاهيم (التناسق والكمال والانسجام) والتي لعبت دوراً مهما فيما بعد عند الفلاسفة المسلمين .إضافة إلى أهمية مفهوم (التطهير) هذا المفهوم الذي تطور معناه بشكل كبير عند الفيلسوف أرسطو فيما بعد.

- التوصيات: اقتراحات لدراسات مستقبلية حول دراسة الاثر الحضاري لفلسفة افلوطين اللاهوتية .
- إسهام البحث: إبراز أهمية العلاقة بين مفهوم الجمال واللاهوت عند الفيلسوف افلوطين

المصادر:

صلاح الدين المنجد ، جمال المرأة عند العرب ، بيروت ، ١٩٥٧ ، ص ١٢٦

أميرة حلمي مطر:مقدمة في علم الجمال وفلسفة الفن،ط١،دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٩،ص٧

(Hanser A:The social History of Art Routledge kegan paul:Londou:1951:p37

فؤاد زكريا:آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥،ص٢٦٤

أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال، القاهرة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،١٩٦٩م، ص ١٩٩

أميرة حلمي مطر:فلسفة الجمال أعلامها ومذاهبها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة١٩٩٨م ص٨٩

المصدر نفسه ،ص٨٩

نايف بلوز، علم الجمال، الطبعة الأولي، دمشق، ٢٠٠٣م ، ، ص ١٣

مصطفي عبده:المدخل إلى فلسفة الجمال، مكتبة مدبولي ،القاهرة،ط٢. ١٩٩٩م ،ص٥٩

أميرة حلمي مطر:في فلسفة الجمال من أفلاطون إلى سارتر،القاهرة،١٩٧٤م ،ص١٠٤

فؤاد زكريا:آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥ ،ص٢٦٤ وينظر كذلك أميرة حلمي مطر:في فلسفة الجمال من أفلاطون إلى سارتر، ،ص١٠٤

حربي عباس عطيتو:ملامح الفكر الفلسفي والديني في مدرسة الاسكندرية القديمة تقديم .علي عبد المعطي،دار العلوم العربية،بيروت. لبنان،ط١. ١٩٩٢،ص١٧٤

أميرة حلمي مطر:فلسفة الجمال أعلامها ومذاهبها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة١٩٩٨م ،ص٩٠

Aristotle: De A nima , the works of Aristotle (translated into English under the at the university press , Oxford printed , ١٩٦٣ editorship Ross (W.D.) , vol II , edition ٤٠٨ p, ٤ , in Great Britain , book I

.٢٧. p ١٩٦٧ , " J mrist : "plotinus : The Road to Reality

٥. p , ١٩٦٤, Jullus , Rwfin BER G , Ashort History of medival philosophy , New Jersey

١٠٦ p , ١٩٧٢ , CoplEston , f . c . Ahistory of medieval philosophy

مصطفي عبده:المدخل إلى فلسفة الجمال، مكتبة مدبولي ،القاهرة،ط٢. ١٩٩٩م ،ص٥٨

علي عبد المعطي محمد:فلسفة الفن،رؤية جديدة،ط١. ١٩٩٠م،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت ،ص٢٨

فؤاد زكريا:آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة،الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥م،ص٢٦٦

أميرة حلمي مطر:فلسفة الجمال أعلامها ومذاهبها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة١٩٩٨م ،ص٩٢

محمد على أبو ريان:تاريخ الفكر الفلسفي،ج١،ص١١١.١١٢

جوليوس بور تنوي :الفيلسوف وفن الموسيقي،،،ترجمة:فؤاد زكريا،ط١،دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،٢٠٠٤م،ص٦٤.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

تحليل محتوى كتب رياضيات المرحلة الإعدادية وفقاً لمهارات التفكير الاحصائي

م. م. أحمد حسين حمادي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

المستخلص:
هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على مدى تضمين كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية/ بفرعها الادبي على مهارات التفكير الاحصائي ولتحقيق هذا هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي باسلوبه التحليلي، تم تبني بطاقة التحليل المعدة من قبل (صالح،٢٠٢٢) والتي تحتوي على اربع مهارات رئيسية و (٢٦) مهارة فرعية و (٤٠)مؤشر دال على هذه المهارات، وبعد اجراء التحليل للمحتوى واستخراج النتائج له ومعالجة النتائج احصائيا اتضح ان كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية بفرعها الادبي احتوت على جميع المهارات للتفكير الاحصائي ولكن بنسب غير متساوية ووفقاً لذلك أوصى الباحث بعدة توصيات منها لفت نظر مؤلفو مناهج الرياضيات في وزارة التربية على الاهتمام اكثر بمهارات التفكير الاحصائي وتضمينها في المناهج الإعدادية بصورة اكثر توازن، كما اقترح الباحث عدة مقترحات منها اجراء دراسة تقويمية لكتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الاحصائي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الاحصائي، المرحلة الإعدادية

Abstract:
The current study aimed to identify the extent to which statistical thinking skills are included in secondary stage mathematics textbooks in the literary branch. To achieve this goal, the descriptive-analytical method was employed. The researcher adopted the analysis card developed by Saleh (٢٠٢٢), which includes four main skills, ٢٦ sub-skills, and ٤٠ indicators representing these skills. After conducting the content analysis, extracting the results, and processing them statistically, it was found that the mathematics textbooks for the literary branch at the secondary stage do include statistical thinking skills, but to varying degrees. Based on these findings, the researcher made several recommendations, including drawing the attention of mathematics curriculum developers at the Ministry of Education to place greater emphasis on statistical thinking skills and to incorporate them into secondary-level curricula in a more balanced manner. The researcher also proposed several suggestions, including conducting an evaluative study of middle school mathematics textbooks according to statistical thinking skills.

Keywords: Statistical Thinking Skills, Secondary Stage

أولاً: مشكلة البحث

ان الكتاب المدرسي يعد من اهم عناصر المنهج الدراسي لما له من دور رئيسي وفعال في عملية اكتساب المتعلم لمعارفه ومهاراته فهو مصدر أساسي للتعلم ولما كان له هذا الدور فان مراجعة الكتاب المدرسي وتحليله وتقويمه مستمرة غير متوقفة وبالأخص ونحن نعيش في عصر التطور العلمي الهائل في شتى المجالات المختلفة.

وقد أسهمت منظمة اليونسكو بشكل فعال في احداث التغييرات التي حصلت في مناهج الرياضيات في العراق وذلك من خلال وضع اطر عامة للمناهج الدراسية فقد عدت الأطر هذه من اهم الوثائق التي تسعى الى تطوير النظام التربوي في العراق وتحقيق أهدافه وتنسجم مع التطورات العالمية في اعداد المناهج الدراسية والموازنة بين

امتلاك المتعلم للمعرفة واكسابه للمهارات والقيم والاتجاهات والربط بين مضامين المنهج واحتياجات المتعلم. (منظمة اليونسكو، ٢٠١٢: ٧)

وانطلاقا من التغييرات التي شهدها العراق من (٢٠١٣–٢٠٢٠) في المحتوى الدراسي للكتاب المدرسي للمراحل كافة وبالأخص المحتوى التعليمي (الكتاب المدرسي) لمادة الرياضيات ومن قيمة تحليل المحتوى وضرورته وتماشياً مع الاهتمام العالمي بتعليم التفكير بأنواعه المختلفة وتنميته وتنمية مهاراته المختلفة لدى المتعلم واكسابها له.

و لما ذكره (البدري، ٢٠١٦) من ان كتب الرياضيات للمرحلة التعليم الإعدادي في العراق لم تنسجم مع معايير NCTM وخصوصا فيما يخص موضوعي الإحصاء والاحتمالات وخلو كتاب الرياضيات للسادس العلمي من أي مفردة عن الإحصاء. (البدري، ٢٠١٦: ٤٢) وتوصية دراسة (سعد، ٢٠٢٢) بأجراء دراسة تتضمن تحليل كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية على وفق مهارات التفكير الاحصائي فقد ارتى الباحث اجراء دراسته والاجابة عن التساؤل الاتي (ما مدى تضمين كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الاحصائي).

ثانيا: أهمية البحث

١. تكمن أهمية بحثنا الحالي في معرفة مهارات التفكير الاحصائي المنطوية في المحتوى الدراسي لكتب رياضيات المرحلة الإعدادية في العراق.

٢. أهمية مادة الرياضيات فقد تعد من المواد التي تتصف بالتطور والتغيير المستمر وكذلك أهمية التفكير الاحصائي بمهاراته المتنوعة الذي يحتل مكانه مهمة واساسية في تعليم وتعلم الرياضيات باعتباره قادرا على التعامل مع البيانات ووصفها وعرضها وتحليلها وحساب المقاييس الإحصائية المختلفة لها.

٣. تزود المختصين في وزارة التربية والقائمين على التأليف والتطوير في هذه الوزارة بدراسة حول مدى تضمين المهارات للتفكير الاحصائي بانواعها المختلفة في المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الإعدادية.

٤. يعد هذا البحث (على حد علم الباحث واطلاعه) الأول على مستوى العراق في تحليل محتوى الكتب الدراسية لمادة الرياضيات المرحلة التعليم الإعدادية على وفق مهارات التفكير الاحصائي.

٥. يقدم للمختصين قائمة بمهارات التفكير الاحصائي التي يجب ان تتوفر في المحتوى التعليمي لمناهج الرياضيات لمرحلة التعليم الإعدادية.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي في الكشف عن مهارات التفكير الاحصائي المشتملة في كتب الرياضيات التعليمية لمرحلة التعليم الإعدادية في العراق.

رابعاً: أسئلة البحث

تتحدت أسئلة البحث في السؤالين الاتيين:

- ما مهارات التفكير الاحصائي المشتملة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي
- ما مهارات التفكير الاحصائي المشتملة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي

خامساً: حدود البحث

١. محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية بفرعها الادبي في العراق الصادرة من وزارة التربية العراقية والمقرر تدريسها في العراق للعام الدراسي ٢٠٢٣–٢٠٢٤. وهي

- كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي الطبعة ٢٠٢٣، م
- كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي الطبعة ٢٠٢٣، م

٢. مهارات التفكير الاحصائي وتتضمن مهارات (مهارة جمع المعلومات ووصفها مهارة تنظيم البيانات وتلخيصها مهارة تمثيل البيانات، مهارة تحليل البيانات وتفسيرها).

سادساً: تحديد مصطلحات البحث

• التفكير الاحصائي

عرفه (Shanice,٢٠٠٦) بانه عملية متظمنة حلا للمشكلات وتلخيصاً للبيانات والتوصل الى استنتاجات معينة حول هذه البيانات. (٣٣: Shanice,٢٠٠٦)

• مهارات التفكير الاحصائي

عرفها (m.masjudin.at,٢٠٢٠) بانها تتضمن القدرة على فهم المشكلات باستخدام الطرق والأساليب الإحصائية وتتضمن هذه القدرة المهارات الأساسية التي تتمثل على وصف البيانات وتنظيمها وتلخيصها وتمثيلها باستخدام الجداول وتحليلها وتفسيرها وإصدار القرارات المناسبة حولها. (m.masjudin.at,٢٠٢٠:٢)

ويعرفها الباحث اجرائيا بانها تلك العمليات العقلية والادائية التي يحصل عليها المتعلم(الطالب) عند تعرضه للبيانات الاحصائية والمشكلات التي لها علاقة بالإحصاء في كتب رياضيات المرحلة الإعدادية ومعالجته لها وتتضمن هذه المهارات مهارة جمع المعلومات ووصفها مهارة تنظيم البيانات وتلخيصها مهارة تمثيل البيانات، مهارة تحليل البيانات وتفسيرها.

• الكتاب المدرسي

عرفه (الجابري واخرون،٢٠١١): بانه المرجع الأساسي للمتعلم وله الدور الأساسي و الفعال في عملية التعليم فهو يحدد بصورة واضحة الدور لعناصر العملية التعليمة من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ويعمل ايضاً مرشد للمعلم ومرجع أساسي للمتعلم يستقي منه معارفه ومهاراته ويرسم الحدود الاساسية للمعلم ويحدد له الطرائق الازمة لكل موضوع . (الجابري واخرون،٢٠١١:١٦٣)

• مرحلة التعليم الإعدادي(المرحلة الإعدادية)

عرفتها وزارة التربية العراقية بانها مؤسسة تربوية تستقبل او تقبل الطلبة خريجي المرحلة المتوسطة بعد اجتيازهم بنجاح الامتحانات الوزارية العامة للمرحلة المتوسطة. (وزارة التربية ،١٩٨١:٤٠)

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية

مفهوم التفكير:

ان عملية التفكير عملية مستمرة ودائمة يستخدمها الانسان بشكل يومي في حياته وفي عملية اتخاذ قراراته وحل المشكلات التي تعترضه بصورة يومية وبذلك فقد أصبح التفكير يتسم بالتعقيد في بعض الأحيان فهو يتضمن مهارات وعمليات متعددة وهو بذلك يحتاج من المتعلم ان يكون على مستوى من التدريب والمرونة وبذلك فقد أصبح للتربية دور رساسي لا ينحصر على على تزويد المتعلمين في المراحل المختلفة بمفاهيم ومعارف لاغير وانما اكساب المتعلمين التفكير وبمختلف مهاراته ومكوناته وتدريب المتعلمين على الاستمرار في انتاج الأفكار لحل مختلف المشاكل التي يتعرضوا لها والتعامل مع المعلومات التي لديهم بالشكل الصحيح. (الحيلة،٢٠١٥:١١٠) نقلاً عن (علي،٢٠٢٢:١٤)

يرى (قطامي:٢٠٠١) التفكير تلك العملية التي يتم عن طريقها توليد الأفكار والقيام بتحليلها وإصدار الاحكام عليها. (قطامي،٢٠٠١:٣٧٤)

التفكير الاحصائي واهميته

ان التفكير الاحصائي مهم ويستمد أهميته من كونه احد اهم المكونات التي انصب عليها تركيز التربية في الوقت الحاضر فهو لغة حية مهمة تساعد المتعلمين على ترجمة الحقائق وفهم معناها وما تدل عليه فان الدور الأساسي للإحصاء هو الاستخدام الأمثل للمعلومات عن طريق البيانات. (البهي،٢٠٠٥:٨)

يرى (بدوي،٢٠٠٨) ان التفكير الاحصائي هو الاسلوب الذي يفكر فيها المتعلمون في الأفكار والمعلومات الإحصائية ويتضمن هذا التفكير جمع البيانات ووضع التفسيرات وهو بصورة دائمة يجمع بين الأفكار في البيانات والصدفة وبالنتيجة يؤدي الى عمل استدلالات وتفسيرات للنتائج الإحصائية التي يتوصل اليها. (بدوي،٢٠٠٨:٥٧٦)

ويشير اليه (الغامدي،٢٠١٧) بانه يتمثل في استطاعة المتعلم في تعامله مع بيانات احصائية تعرض عليه بصورة معمقة عن طريق وصفها وقراءتها وتمثيلها بصورة بيانية وتنظيم هذه البيانات وعمل ملخص لها واستخراج النتائج وتحليلها وإصدار الاحكام حولها. (الغامدي،٢٠١٧:١١)

وللتفكير الاحصائي أهمية كبيرة للمتعلم فهو يساعده في كثير من الأمور منها:

١. وصف الظواهر وتلخيص النتائج والتنبؤ بالحوادث وإصدار الاحكام.
٢. امتلاكهم لمهارات التفكير الاحصائي التي تساعدهم في تلخيص وعرض وتحليل النتائج.
٣. تصميم التجارب العلمية واجرائها وتحليلها.
٤. اكتساب المتعلمين لدرجات القرب او البعد بين صفات او خصائص المعلومات التي بحوزتهم.
٥. جمع معلومات وبيانات وتبويبها وحساب المقاييس الإحصائية المختلفة لها.

(حمودي،٢٠٠٠:٩).

مهارات التفكير الاحصائي

أشار (snee,٢٠٠٣) الى ان مهارات التفكير الاحصائي تتمثل في قدرة المتعلمين على الكتابة والوصف والتصنيف والتفسير والمقارنة بين الأشياء والاستنتاجات وكذلك تطوير النماذج وحل المشكلات المطروحة بطرق جديدة غير تقليدية والقدرة على تقديم الاقتراحات. (snee,٢٠٠٣:٥٣)

وقد حدد كل من (Jones,at al,٢٠٠٠) اربع مهارات رئيسية للتفكير الاحصائي وهي على النحو الاتي:

١. مهارة جمع ووصف البيانات: وتتضمن استخراج المعلومات بشكل واضح من البيانات وعمل روابط بين البيانات أي قرائتها.
٢. مهارة تنظيم البيانات وتلخيصها: وتتضمن تنظيم وتلخيص البيانات باستعمال تصورات المركزوالانتشار.
٣. مهارة تمثيل البيانات: ووتتمثل في تنظيم االبيانات المعروضة بطرق مختلفة.
٤. مهارة تحليل البيانات وتفسيرها: وتتمثل في تحليل البيانات وتفسيرها عن طريق أنماط معرفية تصل من خلالها الى الاستدلال والتنبؤ بواسطة البيانات(Jones, at al,٢٠٠٠:٨).

تحليل المحتوى

لقد أصبح موضوع التحليل لمحتوى المواد الدراسية من ضمن الموضوعات ذات الاولوية في هذا العصر عصر المعرفة العلمية والثورة الهائلة من المعلومات والمعارف وكذلك لانه يمثل أسلوب علمي دقيق يتم الاعتماد عليه من قبل ذوي العلاقة في مراجعة الكتاب وتحليله وتقويمه للوقوف والحكم على مراعاة الكتاب للمبادى والمكونات والمعايير والاسس التي بني الكتاب على ضوءها وهذا يستلزم منه تحليل محتوى الكتاب الى مكوناته وعناصره الأساسية والقيام بعملية وصفه كما وكيفا. (محمد وريم،٢٠١٢:١٥)

وان عملية تحليل المحتوى كما يراها (الزويني واخرون،٢٠١٤) تتمثل في اساليب وإجراءات مجتمعة وضعت

بغرض التفسير والتصنيف للمواد الدراسية المختلفة بما تحتويه من نصوص، وصور، ورموز، وأفكار موجودة في الكتاب المدرسي. (الزويني واخرون،٢٠١٤:١٠٦)

وقد أشار (اللقاني وعلي، ٢٠٠٣) الى ان تحليل المحتوى بانه أسلوب من أساليب كثير ة يستعمل من اجل تقوم المناهج الدراسية لغرض التحسين فيها والتطوير منها ويعتمد على اهداف الوحدة التحليلية من اجل الوصول الى مدى انتشار احد المفاهيم او الظواهر او فكرة او اكثر. (اللقاني وعلي،٢٠٠٣:٨٦)

بينما يراه (زيدان وأنور،٢٠١٦) انه الدراسة العلمية العميقة والدقيقة والشاملة لانها تستخدم الملاحظة والقياس كادوات لمعرفة المكونات الموجودة في المواد الدراسية المرغوبة التحليل. (زيدان وأنور،٢٠١٦:١٧٦)

ويراه (شتات واخرون،٢٠٠٩) بانه اجراء تشخيصي يهدف الى التطوير في المواد الدراسية ويشتمل هذا التطوير عدة جوانب منها اختيار الأهداف التربوية ووسائل التعليم المناسبة للمواضيع المختلفة وألاساليب المختلفة لتقويم المتعلمين وكذلك الأساليب التدريسية والطريقة التي تنسجم مع الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين وقدراتهم العقلية المهارية وبالنتيجة فهي تساعد في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين من جميع النواحي وتكون متعلم لديه القدرة على مواكبة التطورات ومسايرة المجتمع والتكيف معه (شتات واخرون،٢٠٠٩:٢٤٦)

ولتحليل المحتوى بصورة عامة أهمية كبيرة تتلخص فيما يلي:

١. المساعدة في اعداد الخطط اليومية والفصلية والسنوية.

٢. مساعدة المعلم في اختياره للوسائل التعليمية المناسبة لموضوع درسه وكذلك للستراتيجيات المناسبة ومساعدته في بناء اختبارته.

٣. الكشف عن نقاط القوة والضعف في محتوى الكتاب المدرسي لتعزيز نقاط القوة والقيام بمعالجة نقاط الضعف.

٤. القيام بعملية تقويم الشكل الذي يقدم به محتوى التعلم للمتعلمين.

٥. الكشف عن المفاهيم والقيم التي ينطوي عليها المضمون ويشدد عليها.

٦. المساعدة في وصف تأثير المضمون التعليمي على المتعلمين. (محمد وريم،٢٠١٢:٦)

المحور الثاني/الدراسات السابقة:

١) دراسة(الحربي،٢٠١٩)

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية بعنوان(تحليل محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الاحصائي) هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط لمهارات التفكير الاحصائي في المملكة العربية السعودية اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى وتكونت عينة البحث من فصل الإحصاء في كتاب رياضيات الصف الثاني المتوسط واعتمدت الدراسة أداة تحليل المحتوى (قائمة بمهارات التفكير الاحصائي) والتكرارات والنسب المئوية ومعادلة هولستي كوسائل إحصائية وتوصلت الدراسة الى نتائج منها انخفاض نسبة تضمين كتاب الصف الثاني المتوسط لمهارات التفكير الاحصائي.

٢) دراسة (صالح،٢٠٢٢)

أجريت هذه الدراسة في العراق بعنوان (مهارات التفكير الاحصائي المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي) هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تضمين كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي في العراق لمهارات التفكير الاحصائي اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى وتكونت عينة البحث من فصل الإحصاء في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي واعتمدت الدراسة أداة تحليل المحتوى (قائمة بمهارات التفكير الاحصائي) والتكرارات والنسب المئوية ومعادلة هولستي كوسائل إحصائية

وتوصلت الدراسة الى نتائج منها تتضمن كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي على جميع مهارات التفكير الاحصائي ولكن بنسب متفاوتة وبشكل غير متوازن.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

١. المساعدة في صياغة مشكلة البحث.
٢. المساعدة في اختيار أداة البحث الحالي.
٣. المساعدة في اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لموضوع البحث.
٤. المساعدة في الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.

منهج الحث واجراءاته

اولاً: منهج البحث

اتبع الباحث منهج البحث الوصفي الذي هو يهتم بالوصف الكمي المنظم والدقيق لمحتوى المادة المراد تحليلها للوصول الى استنتاجات تساهم في تطوير المادة المحللة لنحصل من خلالها على النتائج السليمة و والقيام بعملية تفسيرها بطرق تتسم بالموضوعية. (العمراني،٢٠١٣:١٢٩)

استخدم أسلوب تحليل المحتوى وهو ماينا سب مع هدف البحث والذي يهدف الى الكشف على مهارات التفكير الاحصائي المتضمنة في الكتب الدراسية لمادة الرياضيات المقرر تدريسها للمرحلة الإعدادية في العراق.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

يعرف مجتمع البحث بانه مجموعة الأشياء او الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث الذي يسعى الباحث الى تعميم نتائج بحثه عليها.(ابوعلام،٢٠٠٧:١٦٠) وتمثل مجتمع البحث من كتب رياضات المرحلة الإعدادية في العراق للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤

اما عينة البحث فقد عرفت بانها تمثل جزء من مجتمع البحث وممثلة للمجتمع احسن تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائجها على المجتمع باجمعه الذي اخذت منه.(عباس واخرون،٢٠٠٧:٢١٨)

وتكونت عينة البحث من جميع الموضوعات المتعلقة في موضوع الإحصاء المشتملة في المحتوى التعليمي لكتابي رياضيات المرحلة الإعدادية لصفي الرابع الادبي والخامس الادبي المقرر تدريسها في العراق للطبعة الرابعة عشر ٢٠٢٣ بعد استثناء واجهة الفصول، الاختبار القبلي، الفهارس حيث تم التركيز على محتوى الكتاب لأهمية المحتوى للبحث الحالي وقد بلغ عدد الصفحات الكلية لكتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي(٨٨) وعدد الصفحات المشمولة بالتحليل (٣٢) فكانت النسبة المئوية لعدد الصفحات المحللة لكتاب رياضيات الصف الرابع الادبي هي (٣٦,٣٪) بينما كان عدد الصفحات الكلية لكتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي (١٠٥) وعدد الصفحات المحللة (٢١) فكانت النسبة المئوية لعدد الصفحات المحللة لكتاب رياضيات الصف الخامس الادبي هي (٢٠ ٪).

ثالثاً: أداة البحث

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي قام الباحث بتبني أداة بحث معدة مسبقاً من قبل (صالح،٢٠٢٢) وذلك لاتفاقها مع هدف البحث الحالي وتنطبق عليها كل الشروط اللازمة التي تجعلها صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

رابعاً: إجراءات التحليل للمحتوى

اتبعت الإجراءات الاتية في عملية تحليل المحتوى:

١. تحديد الهدف من تحليل المحتوى
هدف البحث الى الكشف عن مهارات التفكير الاحصائي المشتملة في كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية.
٢. تحديد عينة البحث
اشتملت كل ما له علاقة بموضوع الإحصاء الموجودة في كتابي الرياضيات لصفي الرابع الادبي والخامس الادبي (فصل الإحصاء في كلا الكتابين)
٣. تحديد فئات عملية التحليل للمحتوى
تجسدت في قائمة بمهارات التفكير الاحصائي وتضمنت (٤٠) مؤشراً و (٢٦) مهارة فرعية موزعة على (٤) مهارات رئيسية للتفكير الاحصائي.
٤. تعيين وحدة التحليل للمحتوى
تم الاعتماد على الفكرة سواء كانت صريحة ا وضمنية كوحدة أساسية للتحليل
٥. تحديد وحدة التعداد
تم الاعتماد على التكرارات كوحدة للتعداد
٦. اجراءات التحليل
تمثلت بالاتي
تضمنت عملية تحليل المحتوى على جميع ما يخص موضوعات الاحصاء في كتابي رياضات الصفي الرابع والخامس الادبي في العراق.
اعتمد في التحليل على أداة تحليل المحتوى (مهارات التفكير الاحصائي).
تم الاعتماد على كتاب الطالب فقط في عملية التحليل من دون الاعتماد على دليل المعلم وكتاب نشاط الطالب.
٧. خطوات عملية التحليل
اتبع الباحث الخطوات التالية في عملية تحليل المحتوى
- قراءة المحتوى المحلل قراءة جيدة ودقيقة.
- قراءة قائمة المهارات التفكير الاحصائي قراءة اكثر عمقاً وبصورة اكثر تفصيلاً.
- القيام بعملية التحليل لمعرفة مدى تضمين المادة المحللة للمهارات في كل موضوع فيها.
- القيام بتفريغ نتائج التحليل وتصنيفها وتحويلها الى تكرارات وبعد ذلك الى نسبة مئوية ثمالقيام بعملية التفسير لها.

خامساً: صدق تحليل المحتوى
للتحقق من صدق عملية التحليل للمتحوى قام الباحث بعملية تحليل الفصل الخامس (الإحصاء الوصفي) في كتاب الرياضيات المقرر للصف الرابع الادبي وتم عرض الموضوع المحلل على مجموعة من المحكمين في اختصاص طرائق التدريس للرياضيات واتفقوا جميعهم بنسبة (٨٩٪) على صلاحية عملية التحليل التحليل.
سادساً: الثبات لعملية التحليل
يقصد بثبات التحليل إعادة التحليل لعملية التحليل مرة أخرى على المادة المحللة سواءً كان من يقوم بعملية التحليل المكررة الباحث بنفسه اوعن طريق باحث ثاني لغرض الوصول الى النتائج ذاتها مع اتباع الإجراءات نفسها التي اتبعها الباحث في عملية التحليل.(طعيمة،٢٠٠٤:١٣٥)
وللتحقق من الثبات قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين هما:
١) عبر الزمن
ويعرف الثبات في هذه الطريقة بانه إعادة التحليل من قبل الباحث نفسه مرتين في فترة محددة زمنياً تفصل

بين عمليتي التحليل اذ قام الباحث بإعادة عملية التحليل بفارق زمني ٣٠ يوماً بين التحليلين وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين وباستخدام معادلة هولستي اضهرت النتائج نسبة الاتفاق بين التحليلين كانت كما مبينة في الجدول (١) التالي:

جدول(١) قيمة الثبات بين الباحث ونفسه

عنوان المادة	الباحث اول مرة	الباحث بعد فترة من الزمن	الاتفاق	الاختلاف	الثبات
كتاب الرياضيات الرابع الادبي	٣٥٤	٣٧٧	٣٥٤	٢٣	%٩٧
كتاب الرياضيات الخامس الادبي	٢٥٣	٢٦٢	٢٥٣	٩	%٩٨

تبين من الجدول (١) اعلاه ان القيمة لمعامل الثبات عبر الزمن تعد ضمن المستوى المناسب (الهاشمي ومحسن،٢٠١٤:٢٢٧).

٢) عبر المحليين اثنان من المحملين

وتم حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق الاستعانة بمحللين اثنين من اختصاص طرائق تدريس الرياضيات وبعد ان تم تزويدهم باللازم من خطوات التحليل وبطاقة التحليل وكيفية اجراء عملية التحليل وتم بعد ذلك استخراج نسبة الاتفاق بين الباحث والمحللين باستخدام معادلة هولستي لاستخراج معامل الثبات وجدول(٢) يوضح ذلك

جدول (٢) قيمة معامل الثبات التحليل بين الباحث والمحللين

عنوان الكتاب	الباحث بنفسه	المحلل الاول	المحلل الثاني	الاتفاق	الاختلاف مع المحلل الاول	الاختلاف مع المحلل الثاني	معامل الثبات للتحليل
كتاب رياضيات الرابع الادبي	٣٥٤	٣٩٥	٣٨٣	٣٥٤	٤١	٢٩	%٩٣,٨١
كتاب رياضيات الخامس الادبي	٢٥٣	٢٨٤	٢٦٠	٢٥٣	٣١	٧	%٩٥,٢٣

تبين من الجدول (٢) أعلاه ان قيمة الثبات عبر المحللين بين الباحث والمحلل الأولى(٩٣,٨١٪) وبين الباحث والمحلل الثاني (٩٥,٢٣٪) وهي نسبة اتفاق ضمن المستوى المناسب (الهاشمي ومحسن،٢٠١٤:٢٢٧)

سابعاً: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية

- التكرارات والنسبة المئوية (خليل ،٢٠١٠:١٦).
- معادلة هولستي(Holsti)

استخدمت لحساب ثبات عملية التحليل عبر الزمن للباحث وبين المحللين الاخرين ايظا

$$R = M_1 / M_3+M_2+M_3$$

R : تمثل قيمة معامل الثبات لعملية التحليل

M : تمثل عدد مرات الاتفاق بين الباحث عبر الزمن او بين الباحث مع المحللين

M_1 : تمثل مجموع التكرارات التي حللها الباحث بنفسه اول مرة

M_2 : تمثل مجموع التكرارات التي حللها الباحث بنفسه للمرة الثانية او مجموع التكرارات للمحلل الثاني

M_3 :تمثل مجموع التكرارات للمحل الثالث

(Holsti,١٩٦٩:١٤٠)

الفصل الرابع: عرض وتفسير النتائج

عرض النتائج:

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول (ما مهارات التفكير الاحصائي المتشتملة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي؟)

وللاجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتبني بطاقة التحليل لمهارات التفكير الاحصائي المعدة من قبل (صالح ،٢٠٢٢) التي تضمنت اربع مهارات رئيسية وهي (مهارة الجمع للمعلومات ووصفها، مهارة التنظيم للبيانات وتلخيصها، مهارة التمثيل للبيانات، مهارة التحليل للبيانات وتفسيرها) وتشمل تحتها (٢٦) مهارة فرعية و (٤٠) مؤشراً دالاً عليها ثم بعد ذلك تم عرض هذه البطاقة على مجموعة من المحكمين في تخصص طرائق تدريس الرياضيات وتم اخذ موافقتهم عليها بعد ذلك بدا الباحث بنفسه بعملية التحليل لمحتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي وفق مهارات التفكير الاحصائي وتم وضع التكرارات في استمارة خاصة بالتكرارات وفور الانتهاء من هذه العملية تم وضع النتائج المحصول عليها في بطاقة تحليل معدة مسبقا لاجل ذلك وجدول(٣) يوضح ذلك

جدول (٣)مهارات التفكير الاحصائي الرئيسية المشتملة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي

ت	المهارات	التكرارات	النسبة المئوية	المرتبة في التحليل
١	مهارة جمع البيانات ووصفها	١٣٥	%٣٨	١
٢	مهارة تنظيم البيانات وتلخيصها	١٠٢	%٢٩	٢
٣	مهارة تمثيل البيانات	٥٨	%١٦	٤
٤	مهارة تحليل البيانات وتفسيرها	٥٩	%١٧	٣
المجموع		٣٥٤	%١٠٠	---

• النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني (ما مهارات التفكير الاحصائي المشتملة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي؟)

وللاجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتبني بطاقة التحليل لمهارات التفكير الاحصائي المعدة من قبل (صالح ،٢٠٢٢) التي تضمنت اربع مهارات رئيسية وهي (مهارة الجمع للمعلومات ووصفها، مهارة التنظيم للبيانات وتلخيصها، مهارة التمثيل للبيانات، مهارة التحليل للبيانات وتفسيرها) وتشمل تحتها (٢٦) مهارة فرعية و (٤٠) مؤشراً دالاً عليها ثم بعد ذلك تم عرض هذه البطاقة على مجموعة من المحكمين في تخصص طرائق تدريس الرياضيات وتم اخذ موافقتهم عليها بعد ذلك بدا الباحث بنفسه بعملية التحليل لمحتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي وفق مهارات التفكير الاحصائي وتم وضع التكرارات في استمارة خاصة بالتكرارات وفور الانتهاء من هذه العملية تم وضع النتائج المحصول عليها في بطاقة تحليل معدة مسبقا لاجل ذلك وجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)مهارات التفكير الاحصائي الرئيسية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي

ت	المهارات الرئيسية	التكرارات	النسبة المئوية	المرتبة
١	مهارة جمع البيانات ووصفها	٦٨	%٢٧	٢
٢	مهارة تنظيم البيانات وتلخيصها	٢٠	%٨	٤
٣	مهارة تمثيل البيانات	٣٥	%١٤	٣
٤	مهارة تحليل البيانات وتفسيرها	١٣٠	%٥١	١
المجموع		٢٥٣	%١٠٠	---

ثانياً: تفسير النتائج:

١) النتائج المتعلقة بكتاب رياضيات الصف الرابع الادبي

تبين من النتائج المعروضة في جدول () وجود تفاوت ملحوظ في النسب المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير الاحصائي المعروضة في الجدول () لكتاب الصف الرابع الادبي فقد كانت النسب المئوية والتكرارات لكل مهارة كالاتي

- المرتبة الأولى كانت لمهارة جمع البيانات ووصفها حيث كانت نسبتها ٣٨٪ لحصولها (١٣٥) تكراراً ويفسر الباحث ذلك الى ان كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي قد اشتمل على الكثير من التمارين والمسائل التي تستلزم من المتعلم جمع ووصفها.
- المرتبة الثانية كانت لمهارة تنظيم وتلخيصها حيث كانت نسبتها ٢٩٪ لحصولها على (١٠٢) تكراراً ويفسر الباحث الى اهتمام واضعي المناهج بهذه المهارة لأهميتها ولكثرة التمرينات والتدريبات والاسئلة التي تجعل من المتعلم ماهراً في مهارة تنظيم البيانات وتلخيصها.
- المرتبة الثالثة كانت لمهارة تحليل البيانات وتفسيرها حيث كانت نسبتها المئوية ١٧٪ لحصولها على (٥٩) ويفسر الباحث ذلك الى قلة التتابع الرياضي في كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي لقلة اهتمام واضعي المناهج في التتابع الرياضي وقلة الأمثلة والتمارين التي تستلزم من المتعلم تحليلاً وتفسيراً للبيانات.
- المرتبة الرابعة كانت لمهارة تمثيل البيانات حيث كانت نسبتها المئوية ١٦٪ لحصولها على (٥٨) تكراراً ويفسر ذلك الى قلة الاهتمام من قبل واضعي المناهج في هذه المهارة مما جعلها اقل المهارات في كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي.

٢) النتائج المتعلقة بكتاب رياضيات الصف الخامس الادبي

تبين من النتائج التي تم الحصول عليها من خلال عملية التحليل و الموجودة في جدول () وجود تباين واضح في النسب المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير الاحصائي المعروضة في الجدول () لكتاب الصف الخامس الادبي فقد كانت النسب المئوية والتكرارات لكل مهارة كالاتي

- المرتبة الأولى كانت لمهارة تحليل البيانات وتفسيرها حيث كانت نسبتها المئوية ٥١٪ لحصولها على (١٣٠) تكراراً ويفسر الباحث ذلك الى ان هذه المهارة تمثل اعلى مهارة في مهارات التفكير الاحصائي التي تجعل من المتعلم قادرا على تحليل البيانات وتفسيرها وللمرحلة العمرية التي وصل اليها المتعلمون بما يجعلهم قادرون على تحليل وتفسير البيانات ولاهتمام واضعي المناهج بها وتضمينها فقد جاء الكتاب بقدر كبير من التتابع والتكامل في مواضيع الرياضيات المختلفة.
- المرتبة الثانية كانت لمهارة جمع البيانات ووصفها وكانت نسبتها المئوية ٢٧٪ لحصولها على ٦٨ تكراراً ويفسر الباحث ذلك الى توافر تمرينات واسئلة تتضمن جمعاً للبيانات ووصفها.
- المرتبة الثالثة كانت لمهارة تمثيل البيانات وكانت نسبتها ١٤٪ لحصولها على (٣٥) تكراراً ويفسر الباحث ذلك لقلة الأمثلة والتمارين التي تتضمن تمثيلا للبيانات ولان المتعلمين في الصفوف الدراسية السابقة قد درسوا وفهموا هذه المهارة بشكل تفصيلي مما يجعل طرحها مجددا في كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي والتركيز عليها بلا فائدة.

• المرتبة الرابعة كانت لمهارة تنظيم البيانات وكانت نسبتها المئوية ٨٪ لحصولها على (٢٠) تكراراً ويفسر الباحث ذلك الى قلة اهتمام واضعي المناهج الدراسية ومؤلفوها بهذه المهارة ولأنه تم التركيز عليها في المراحل الدراسية السابقة بشكل تفصيلي كما في بحثنا هذا فقد كانت مرتبتها الثانية من بين مهارات التفكير الاحصائي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي بما يجعل المتعلمون متمكنون منها.

ثالثاً: الإستنتاجات

١. ان محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي قد تضمن على جميع مهارات التفكير الاحصائي ولكن بنسب متباينة وبشكل غير متكافئ لهذه المهارات.

٢. ان محتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الادبي قد تضمن كل مهارات التفكير الاحصائي ولكن بنسب متباينة وبكل غير متكافئ لهذه المهارات.

٣. استنتج الباحث انه قد روعي مهارات التفكير الاحصائي بدرجة لا بأس بها في كتب المرحلة الإعدادية بفرعها الادبي.

رابعاً: التوصيات

١. لفت نظر واضعي المناهج ومؤلفوها بمهارات التفكير الاحصائي وتضمينها بشكل أكبر وبقدر أكثر من التوازن في كتب المرحلة الإعدادية بفرعها الادبي.

٢. إقامة ورش وندوات للمدرسين لبيان أهمية مهارات التفكير الاحصائي وبيان كيفية صياغة أسئلة تقيس هذه المهارات لدى المتعلمين

رابعاً: المقترحات

في ضوء ما توصل اليه الباحث من نتائج يقترح الباحث ما يلي

• اجراء دراسة مقارنة بين تحليل كتب رياضيات المرحلة المتوسطة وفقا لوثيقة منهاج الرياضيات مع وثيقة أخرى كوثيقة NCTM

• اجراء دراسة تقويم كتب رياضيات المرحلة المتوسطة وفقا لمهارات التفكير الاحصائي.

المصادر

المصادر العربية:

• أبو علام، رجاء محمود(٢٠٠٧): مناهج البحث التربوي في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة السادسة ، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

• بدوي،رمضان مسعد(٢٠٠٨): تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية، دار الفكر، عمان ،الأردن.

• البديري، نعيم عجمي(٢٠١٦):»مدى توافق محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية في العراق مع المعايير العالمية NCTM ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ال البيت، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.

• البهي، فؤاد السيد(٢٠٠٥): علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ،دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر.

• الجابري، كاظم كريم رضا واخرون(٢٠١١): المنهج والكتاب المدرسي، ط١ ، مكتبة النعيمي، بغداد، العراق.

• الحربي، ياسر تركي(٢٠٢٠):تحليل محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوءمهارات التفكير الاحصائي ،مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الثالث والعشرون، العدد الرابع.

• حمودي، سعدي(٢٠٠٠): مبادى علم الإحصاء وتطبيقاته في المجالين التربوي والاجتماعي ، دار الثقافة ، عمان، الأردن.

• خليل، شرف الدين(٢٠١٠): الإحصاء الوصفي، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.

• الزويني، ابتسام صالح، واخرون(٢٠١٤): المناهج وتحليل الكتب، الطبعة الأولى ، دار صفاء ، عمان ،الأردن.
• زيدان، عبد الرزاق، أنور فاروق شاكر(٢٠١٦): المنهج المدرسي، الطبعة الأولى، المطبعة المركزية، جامعة ديالى، العراق.
• شتات، رباب محمد الموسى واخرون(٢٠٠٩): «دراسة تحليلية لمحتوى كتب الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير القومية»، مجلة كلية التربية ببور سعيد، العدد السادس، جامعة قناة السويس، مصر.
• صالح، تمارة سعد(٢٠٢٢): مهارات التفكير الاحصائي المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية ،كلية التربية الأساسية، بغداد،العراق.
• طعيمة، رشدي احمد(٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، الطبعة التاسعة عشرة، دار الفكر العربي ،القاهرة، مصر.
• عباس، محمد خليل واخرون(٢٠٠٧): مدخل الى مناهج التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
• علي،نسرين عباس (٢٠٢٢) «تحليل كتب رياضيات المرحلة المتوسطة وفقا لمهارات التفكير المنتج» ، رسالة اجستير (غير منشورة) ، الجامعة المستصرية ،كلية التربية الأساسية، بغداد، العراق.
• العمراني، عبد الغني محمد(٢٠١٣): اساسيات البحث التربوي، الطبعة الأولى ، دار الكتاب الجامعي، صنعاء ، اليمن.
• الغامدي، إبراهيم(٢٠١٧): فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الاحصائي والحس العددي لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(١) ، ٩٧-١٤٨.
• قطامي، يوسف(٢٠٠١): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، دار الفكر ،عمان ، الأردن.
• اللقاني، احمد وعلي الجميل(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الأولى ، عالم الكتاب ،القاهرة، مصر.
• محمد، وائل عبد الله ،ريم احمد عبد العظيم(٢٠١٢): تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
• منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم، مكتب العراق (٢٠١٢): الاطار العام للمناهج الدراسية العراقية، عمان، الأردن.
• الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية(٢٠٠٩): تحليل محتوى مناهج اللغة رؤية نظرية تطبيقية، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان، الأردن.

المصادر الأجنبية:

• Holsti,O.T.(١٩٦٩) content analysis for the social and humanities Addison–Wesly publishing, New York.
• Jones,G: thornton, C,;& langrall,C.(٢٠٠٠):Assessing and understatanding.
• M. Masjudin, A.Muzaki, Z.Abiding, and I A P Arahant (٢٠٢٠):» Analysis of students statiscal thinking ability in understanding the statiscal data», Journal of physics, In ternational conference on mathematics and science Education ٢٠١٩.
• Mooney, E,: Hofbauer, P,:Langrall,C:& Johnson, Y (٢٠٠١). Refining a framework on middle school students statiscal Thinking, the annual meeting of the north American chapter International Group for the psychology of mathematics Education Utah.
• Shanice,B,(٢٠٠٦):»Expriences with Alternative Assessment Techniques in lntro ductory undergraduate statics courses» , Journal of statics Education.
• Snee,R.(٢٠٠٣). Stasistical thinking and its can ststistician vol.١٢١-٤٤,١١٦.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

حذف الألف في القرآن الكريم عند القراء السبعة» مع حروف القلقلة أنموذجاً «

م.م. اسامه شاوي عبد
وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية الرصافة/٣

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
عنوان البحث: («حذف الألف في القرآن الكريم عند القراء السبعة مع حروف القلقلة أنموذجاً») .
أن القرآن الكريم قد جمع» ونسخ في عهد أصحاب رسول الله ، وهم الأمناء على دين الله تعالى بعد النبي»، عليه الصلاة والسلام ، وإن عثمان وَجَّهَ إلى كل مصر من الأمصار الإسلامية» وحواضر الدولة يومئذٍ نسخة من المصحف الذي كتبته اللجنة في المدينة النبوية، واجتمعت عليه كلمة أهل الحل والعقد من صحابة» رسول الله ، وإن هذا المصحف صار يسمى عند المسلمين– فيما بعد– بالمصحف «الإمام أو المصحف العثماني
ويمكن من خلال «البحث معرفة السبب، لماذا حذفت الألف هنا ، لماذا رسمت هنا بالواو ، لماذا زيدت هنا وغيرها ، ومن أمثلة التعليل عند العلماء قول أهل العلم: («اتفقت شيوخ النقل عن كتاب المصاحف على حذف ألف («الرحمن») حيث جاء في القرآن الكريم»، وعلى حذف الألف الواقعة بين اللام والهاء في لفظ الجلالة الله ، اللهم ، وعُلِّلَ الحذف بكثرة تكرارها واستعمالها على لسان «الناطق بها في غير القرآن.
الكلمات المفتاحية: حذف الألف، القرآن الكريم، القراء السبعة، حروف القلقلة .

Abstract:
Research title: (Deletion of the Alif in the Holy Quran by the Seven Readers with the Qalqalah Letters as an Example–)
The Holy Quran was collected and copied during the era of the Companions of the Messenger of Allah (PBUH), who were the trustees of the religion of Allah Almighty after the Prophet (PBUH), and that Uthman (PBUH) directed to every country of the Islamic countries and the capitals of the state at that time a copy of the Mushaf that was written by the committee in Medina, and the word of the people of solution and contract from the Companions of the Messenger of Allah (PBUH) was agreed upon, and this Mushaf became known among Muslims – later – as the Imam Mushaf or the Uthmanic Mushaf.
The research can be used to know the reason, why the Alif was deleted here, why it was written here with a Waw, why it was added here and others, and examples of the justification among scholars are the sayings of scholars: (The sheikhs of transmission from the book of Mushafs agreed on deleting the Alif (Al–Rahman) where it appeared in the Holy Quran, and on deleting the Alif that comes between the Lam and the Ha in the word of Majesty Allah, O Allah, and the deletion was explained by its frequent repetition and use on the tongue of the speaker in other than the Quran.
Keywords: Deletion of Alif, Holy Quran, Seven Readers, Qalqalah .letters

المقدمة:

«الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)»، وبعد.

«لم ينلْ كتابٌ على وجهِ الأرض من العناية والاهتمام ما ناله القرآن الكريم ، فقد كان موضع عناية» واهتمام المسلمين سلفاً وخلفاً قراءةً وتجويداً وتفسيراً وكتابةً وحفظاً» ، ولا عجب في ذلك فالقرآن روح هذه الأمة وشريان حياتها النابض»، والحياة في ظلاله نعمة تطهر العمر وتباركه وتزكيه»، وتجعل المسلم كائناً له أهمية في معادلة الحياة المهمة ، فالقرآن يجعل الإنسان كله لله رب العالمين:»{ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ»}(١) .

ومن عنايات «المسلمين الكثيرة بالقرآن الكريم عنايتهم واهتمامهم بتعليل وجوه الرسم العثماني المختلفة، وقد مرّ رسمُ المصحف بمراحل التاريخية لها أهميةٌ بالغة» في فهم موضوعات رسم المصحف وتعليل ظواهر الرسم العثماني».

وزع الخليفة عثمان «المصاحف العثمانية في البلاد الإسلامية في كلّ مصرٍ مصحف ، ودأب المسلمون على نسخ المصاحف من نسخة المصحف «الإمام ، ومقابلة نسخ مصاحفهم عليه حرفاً بحرف ، وكلمة بكلمة طلباً» للإتقان والدقة(٢).

ومثلما» عرفت القراءات القرآنية ورواياتها وطرقها وصيغ أدائها علماء بارزين اجتهدوا في تحملها وأدائها وإقرائها، كذلك كان للرسم العثماني علماؤه البارزون»، وشيوخه الثقاة العاملون، الذين اجتهدوا أيضاً في توجيه عنايتهم واهتمامهم إلى رسم المصاحف وضبطها وإقامتها على نحو ما جاء في المصحف الإمام»، وهكذا قامت المصاحف المنسوخة من الأمهات مقام الأصول؛ لأنها نسخة منقولة عنها» (٣) .

أهمية البحث:

البحث يبيّن «اختلاف القراء في إسقاط الألف من ألفاظ القرآن الكريم ونظراً لاتساع حجم الموضوع وكثرة حذف الألف في القرآن اقتصرنا» البحث على حذف الألف الواردة بعد حروف القلقلة» (قطب جد) .

منهج البحث:

اتبعتُ منهجاً استقرائيا تحليليا ترجيحياً فقمتُ بجمع الآيات» التي اختلف القراء في إسقاط الألف منها والواقعة بعد حرف القلقلة».

خطة البحث:

«قسّمت موضوعي على مبحثين، بيّنتُ في المبحث الأول مفهوم الحذف وحروف القلقلة»، أما المبحث الثاني فقد قسّمته على خمسة مطالب خصصت لكلّ حرفٍ مطلب» .

ثم الخاتمة وفيها أهم نتائج البحث.

ثم المصادر والمراجع.

المبحث الأول: مفهوم الحذف وحروف القلقلة:

المطلب الأول: مفهوم الحذف في القرآن:

أولاً: «الحَذْفُ: قَطْفُ الشَّيْء من الطَّرَف كما يُحْذَف طَرَفُ ذَنَب الشّاة... ويأتي الحَذْف، بمعنى الرمي الرَّمْيُ عن جانبٍ والضَّرْب عن جانبٍ»(٤) .

«وَحَقِيقَةُ الْحَذْفِ الْإِسْقَاطُ أَيْ يُسْقِطُ الْأَلِفَ الزَّائِدَةَ فِي أَوَّلِهِ»(٥) .

ثانياً: وفي الاصطلاح:

عرفه أهل العروض: «يطلق على إسقاط السبب الخفيف من آخر الجزء، فبقي من مفاعيلن مثلا فعولن؛ لأنّ مفاعي

لما كان غير مستعمل وضع موضعه فعولن.

وعند أهل البديع يطلق على بعض المحسّنات الخطية.

وعند الصرفيين أنّ الحذف هو إسقاط حرف أو أكثر أو حركة من كلمة»(٦).

وعند أهل الاختصاص: «حين تتجاوز أصوات متماثلة أو متقاربة تميل بعض اللهجات إلى حذف أحدها طلبا للتخفيف، وقد يكون هذا الحذف في الحروف وقد يكون في الحركات التي هي في بنية الكلمة أو للإعراب»(٧).

وقال الزركشي: «إسقاط جزء الكلام أو كله لدليل. وأما قول النحويين الحذف لغير دليل، ويسمى اقتصارا، فلا تحرير فيه، لأنه لا حذف فيه بالكلية كما سنبينه فيما يلتبس به الإضمار والإيجاز».

والفرق بينهما: «أن شرط الحذف والإيجاز أن يكون [في الحذف] ثمّ مقدر، نحو: {واسْأَلِ القَرْيَة} بخلاف الإيجاز فإنه عبارة عن اللفظ القليل الجامع للمعاني الجمة بنفسه»(٨) .

الفرق بين الحذف والاقتصار: «أنّ الحذف لابدّ فيه من خلف ليستغني به عن المحذوف، والاقتصار تعليق القول بما يحتاج إليه من المعنى دون غيره مما يستغني عنه، والحذف إسقاط شيء من الكلام وليس كذلك الاقتصار».

الفرق بين الحذف والاختصار: «الحذف يتعلق بالألفاظ: وهو أنْ يأتي بلفظ تقضى غيره، ويتعلق به ولا يستقل بنفسه، ويكون في الموجود دلالة المحذوف، فيقتصر عليه طلب لاختصار، كقوله تعالى: «{وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ»}(٩) أي: أهل القرية. فإنّ السؤال يتعلق بأهلها، والقرية تدل على المحذوف».

وأما الاختصار: «فيرجع إلى المعاني، وهو أن يؤتى بلفظ مفيد لمعان كثيرة لو غير بغيره، لاحتاج إلى أكثر من ذلك اللفظ، كقوله تعالى في قصة يوسف: {«أَنَا أُنَبِّئُكُمْ بِتَأْوِيلِهِ فَأَرْسِلُونِ»}(١٠) فأرسلوه، فأبى يوسف، فقال: أيها الصديق ! وكقوله تعالى: {«اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ}» (١١)، المعنى: فضربها، فانفجرت، وعلى هذا فبين الحذف والاختصار عموم وخصوص، فكل حذف اختصار، وليس كل اختصار حذفا»(١٢) .

ثالثاً: ما وقع فيه من الحذف : ذكر العلماء للحذف ثلاثة أنواع ، هي :

(١) حذف الإشارة : «وهو أنْ يكون موافقاً لبعض القراءات ، مثل قوله تعالى : {وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً»} (١٣) فقد قرئ في بعض القراءات بحذف الألف التي بعد الواو من {وَاعَدْنَا} كما قرئ بإثباتها، فحذفت الألف للإشارة إلى قراءة الحذف»، والقراءة الثانية جاءت على الأصل وهي المواعدة ، فالله تعالى وعد موسى وعد الله تعالى المجيء»(١٤)

(٢) حذف الاختصار ، وهو كحذف ألف جمع المذكر السالم ، وألف جمع المؤنث السالم في مثل قوله تعالى : «{يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ لَا يَحْزُنْكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ}» (١٥)، ومثل قوله تعالى: «{إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا»}(١٦)، وغيرهما من المواضع في القرآن الكريم.

(٣) «حذف الاقتصار ، وهو ما اقتصر على بعض الكلمات دون بعض، ومنه قوله تعالى: {وَالرَّكْبُ أَسْفَلَ مِنْكُمْ وَلَوْ تَوَاعَدْتُمْ لَاخْتَلَفْتُمْ فِي الْمِيعَادِ}(١٧) فقد رسمت كلمة : (ميعاد) بحذف الألف بعد العين»(١٨) .

«ولعل أبرز من اتجه هذا الاتجاه هو الإمام الجعبري (ت: ٧٣٢ هـ) في شرحه على الرائية المسمى بـ (جميلة أرباب المراصد) «، فهو يعلل كثيراً من ظواهر الحذف والإثبات وغيرها بعلة وجود قراءة أخرى للكلمة»، ومن أمثلة ذلك :

١- «قال في تعليل حذف الألف من قوله تعالى : {مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ}(١٩):» ووجه عدم ألف: {مَالِك} احتمال وجوه القراءات ، فعلى قراءة القصر قياسي ، وعلى المد اصطلاحي ، حذف تخفيفاً لزيادته ومديته ومعرفة محله»(٢٠) .

٢- وقال في تعليل حذف الألف أيضاً في قوله تعالى: {«مَعْدُودَاتٍ}(٢١)، وقوله تعالى: {يُخَادِعُونَ اللَّهَ}(٢٢)» ووجه حذف: { مَعْدُودَاتٍ} احتمال القراءتين ك {مَعْدُودَة}(٢٣)، فمن وحَّد فلا ألف عنده ، وهو قياسي ، ومن جمع حذف تخفيفاً ، وهو اصطلاحي، ويوافقه احتمالاً . ووجه حذف: { يُخَادِعُونَ } الثاني ما قلناه في : { مَعْدُودَاتٍ} ، و : {مَعْدُودَة}»(٢٤).

٣- «وقال في كلامه عن رسم كلمة : {طَيْراً}(٢٥) بالألف وحذفها : « ووجه حذف : {طَيْراً} احتمال القراءتين ، فقراءة القصر قياسية ، والمد اصطلاحية ، وحذف تخفيفاً»(٢٦) ، وفي كتاب الجعبري مواضع كثيرة لهذا الاتجاه غير هذه المواضع التي ذكرتها» (٢٧) .

والحقيقة» أنّ المصحف العثماني إنما كتب على قراءة معينة ، أي أنّ رسم الكلمات جاء لتمثيل لفظ واحد ونطق معين ، بغض النظر عن احتماله لأكثر من قراءة ، بسبب تجرد الكتابة آنذاك من الشكل والإعجام» (٢٨) ، ومن ثم فإنّ هذا الاتجاه في تعليل بعض ظواهر الرسم لا يقوم على أساس راجح، بل إنّه لا يختلف كثيراً عن الاتجاه القائل باختلاف أحوال الرسم لاختلاف المعاني في ضعف الأساس الذي بني عليه»(٢٩) .

المطلب الثاني: حروف القلقلة:

القلقلة، لغةً: وهي حكاية صوت الحركة(٣٠) .

ويقال اللقلقة، «وهي خمسة حروف يجمعها قولك: (قطب جد)، وأضاف بعضهم إليها الهمزة؛ لأنّها مجهورة شديدة، وإنّما لم يذكرها الجمهور لما يدخلها من التخفيف حالة السكون» ففارقت أخواتها ولما يعتريها من الإعلال وذكر سيبويه معها» التاء مع أنها المهموسة وذكر لها نفخا، وهو قوي في الاختبار، وذكر المبرد منها الكاف، إلا أنه جعلها دون القاف» (٣١) .

ومراتب القلقلة ثلاث:

الأولى: «وهي أقواها، تكون في الحرف المشدّد الموقف عليه، نحو: {الحقّ}.

الثانية: وهي تلي الأولى في القوة، تكون في الساكن [المخفف] الموقوف عليه، نحو: {وَعِيد}».

الثالثة: «هي تلي الثانية في القوة، تكون في الساكن غير الموقوف عليه، نحو: {أفتَطْمَعُون}»(٣٢) .

فالقلقلة، هي النطق بالأصوات التي يعرض لها الاحتباس أو الإسكان وهي أصوات» (الباء، و الجيم، و الدال، و الطاء، و القاف)، مع حركة قصيرة بعدها تساعد علي عدم اختفائها، و ذلك مثل: (يدرأ- أحد- اقتربت الساعة- مبلغهم- اجترحوا- الفلق- أطمع)، ذلک أنّ إسكان الحرف في هذه الحالة يخفيه»، وقد يوقع اللبس في معني الكلمة، فكان هذا الصُّويت أو الحريكة وسيلة لتحقيق هذه الصوامت في مواقعها التي تتعرض فيها للخفاء» (٣٣) .

المبحث الثاني: حذف الألف مع حروف القلقلة :

المطلب الأول: حذف الألف بعد الباء.

أولاً: قوله تعالى: «{أَلَيْسَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ}»(٣٤) من سورة الزمر، قرأ حمزة، والكسائي، وأبو جعفر، وخلف: بكسر العين وألف بعد الباء الوحدة المفتوحة(عِبادَه)، على الجمع والباقون بفتح العين وإسكان الباء الموحدة، على التوحيد فحجة من جمع أنّه حمله على أن المراد به الأنبياء» (عليهم السلام)، ثم رجع الى مخاطبة محمد فهو داخل في الكفاية، وحجة من وحّد أنّ حمل على أنّ المراد به النبي» وحده ، ودلّ على ذلك قوله بعده {وَيُخَوِّفُونَكَ}» (٣٥) فالتقدير: أليس الله بكافيك يا محمد وهم يخوفونك، ذلك قوله: {إِنَّا كَفَيْنَاكَ الْمُسْتَهْزِئِينَ} (٣٦)، من سورة الحجر» (٣٧) .

ثانياً: قوله تعالى: {وَنَجَّيْنَاهُ مِنَ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَتْ تَعْمَلُ الْخَبَائِثَ}» (٣٨) من سورة الأنبياء، وجه حذف الألف التخفيف والياء التي بعد الباء صورة الهمزة(الخَبَث) « (٣٩) .

ثالثاً: قوله تعالى : «{فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنا} (٤٠)، من سورة سبأ، قرأ يعقوب برفع الباء الموحدة من «ربُّنا» ونصب الباء الموحدة، من «بَاعَدَ» وبعدها ألف، وفتح العين والدال، وقرأ ابن كثير، وأبو عمرو، وهشام بنصب باء «ربَّنا» وتشديد العين مكسورة ولا ألف قبلها(بَعِّد)، وقرأ الباقون بنصب باء «ربنا» وبعد باء «باعد» ألف، وكسر العين مخففة، حذف الألف في كل المصاحف، وجه قراءة الحذف احتمال القراءتين»(٤١)، وقيل من قرأ بالتشديد من غير ألف، أنه جعلوه من بعد المعدى بالتضعيف(٤٢). ووجه من قرأ بألف مخففا» على وزن (فاعل) حكى سيبويه (ضاعف وضعف) بمعنى فهو بمعنى التباعد» (٤٣) .

رابعاً: قوله تعالى: «{وَاذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ}(٤٤) من سورة (صلى الله عليه وآله وسلم) قرأ ابن كثير بفتح العين وإسكان الباء الموحدة على الإفراد(عَبْدَنا)»، والباقون بكسر العين وفتح الباء الموحدة، وبعدها ألف على الجمع، في قوله تعالى: {وَاذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ}» حجة من قرأ بالتوحيد: أنه يريد إبراهيم وحده إجلالاً وتعظيماً، وجعل ما بعده بدلاً منه، وعطف على البدل ما بعده، وحجة من قرأ بالجمع: أنهم جعلوا ما بعده من الأسماء الثلاثة بدلا منه» (٤٥).

خامساً: «قوله تعالى {فَاجْتَبَاهُ رَبُّهُ}(٤٦)، من سورة (ن) وقوله تعالى : {قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ}(٤٧) من سورة يوسف، و {فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَأَجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ}» (٤٨)(٤٩)، من سورة يوسف في الموضعين، قرأ نافع، وأبو جعفر، بالألف بعد الموحدة، على الجمع وقرأ الباقون بغير ألف، على التوحيد، فوجه حذف ألف غَيَابَتِ احتمال القراءتين فالحجة لمن وحد أنه أراد موضع وقوعه فيه» وما غيبه منه لأنه جسم واحد شغل مكاناً واحدا والحجة لمن جمع أنّه أراد ظلم البئر ونواحيه فجعل كل مكان في غيابه»(٥٠)،»وحجتهم لمن وحد أيضا أنهم القوة في بئر واحدة في مكان» واحد لا في أمكنة(٥١) .

سادساً: قوله تعالى «{وَجَعَلُوا الْمَلَائِكَةَ الَّذِينَ هُمْ عِبَادُ الرَّحْمَنِ إِنَاثا}(٥٢) من سورة الزخرف قرأ نافع، وابن كثير، وابن عامر، وأبو جعفر، ويعقوب» (عِنْد): بنون ساكنة بعد العين، وفتح الدال وحذف الألف، والباقون بياء مفتوحة بعد العين وبعدها ألف ورفع الدال بلا ألف، فوجه الحذف صراحة القراءتين» (٥٣) .

سابعاً: قوله تعالى: «{فَادْخُلِي فِي عِبَادِي}(٥٤) من سورة الفجر من قرأ ابن عباس وسعد بن أبي وقاص بالتوحيد(٥٥)، ووجه ذلك التخفيف واحتمال» القراءتين» (٥٦) .

ثامناً: قوله تعالى: {«وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ»}(٥٧) من سورة الشورى و النجم قرأ حمزة، والكسائي وخلف: «بكسر الباء الموحدة وبعدها ياء تحتية ساكنة وبدون ألف، والباقون بفتح الموحدة وبعدها ألف، وبعد الألف همزة مكسورة أي «كبير» وكبير بلا ألف، أي عظيمة، حملا على الشرك، أو إرادة الجنس، فوجه حذف الألف هو التوحيد والجمع واحتمال القراءتين أو قيل أن حجة من قرأ بالتوحيد» (كبير) على وزن (فعيل) أن (فعيلاً) يقع بمعنى الجمع، قال تعالى: {«فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا»}(٥٨) من سورة النساء أي رفقاء، فهي ترجع الى القراءة بالجمع في المعنى، ودل على الجمع إضافته الى الإثم، والإثم بمعنى (الآثام) لأنه مصدر يدل على الكثير فإضافة» (كبير) الى الجمع يدل على أنه جمع.

وحجة من قرأ بالجمع أنه لما رأى الله تبارك وتعالى» ضمن غفران السيئات الصغائر باجتناب الكبائر قرأ بالجمع في الكبائر، إذ ليس باجتناب كبيرة واحدة تغفر الصغائر وأيضا بعده الفواحش بالجمع»، فوجب أن تكون الكبائر بالجمع، ليتفق الشرطان واللفظان» (٥٩).

عاشراً: قوله تعالى: {«قَالُوا أَنُؤْمِنُ لَكَ وَاتَّبَعَكَ الْأَرْذَلُونَ»}(٦٠) من سورة الشعراء قرأ يعقوب بهمزة مفتوحة وإسكان التاء «المثناة وبعد الباء الموحدة ألف، ورفع العين بعد الألف، وقرأ الباقون بقطع الهمزة ثم تاء ثم باء ثم ألف ثم عين

مضمومة» (وإتباعك) على أنه جمع تابع مبتدأ، وَاتَّبَعَكَ خبر، والجملة حال» من الكاف(٦١) .

المطلب الثاني: حذف الألف بعد الجيم.

أولاً: قوله تعالى: {«فَالِقُ الْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا»}(٦٢) من سورة الأنعام قرأ حمزة، والكسائي»، وعاصم، وخلف بنصب العين، ولا ألف بينها وبين الجيم، ونصب الكلام بعد العين، و»الليل» بنصب اللام الأخيرة، والباقون بألف بعد الجيم وكسر العين، ورفع اللام بعد العين، وكسر لام «الليل» الأخيرة، حذف الألف للكوفيين»، وقد علل أبو داود ذلك بقوله «إذ لم تبلغنا رواية أنه كتب في مصحف في مصاحف الأمصار بوجه ما، وإنما جاءت الرواية مبهمة أن ذلك في بعض المصاحف كذا، وفي بعضها كذا، من غير تسمية مصر بعينه مخصوصاً به»، فلذلك أوجب إطلاق الناسخ على ذلك، فاعلمه(٦٣) .

فالحجة لمن حذفها ونصب أنه جعله فعلا» ماضياً وعطفه على فاعل معنى لا لفظا كما عطفت العرب اسم الفاعل على الماضي» لأنه بمعنى وأن الأفعال التي عطفت عليه جاءت بلفظ الماضي وهو قوله» بعدها {«وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ»}(٦٤)، وهو الذي أنزل فلأن تكون معطوفة على شبهها» ويكون ما تقدمها جرى بلفظها أولا(٦٥) .

ثانياً: قوله تعالى: {«يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا}» (٦٦). من سورة المجادلة قرأ عاصم بفتح الجيم وألف بعدها، على الجمع، والباقون بإسكان الجيم، على الإفراد»، فحجة عاصم في قراءته بالجمع لكثرة مجال القوم، فهو وأن أريد به مجلس الرسول فإن لكل واحد ممن هو في مجلس رسول الله مجلساً، فجمع لكثرة ذلك». وحجة من قرأ بالتوحيد، لأن التفسير» أتى انه يراد به مجلس رسول الله فوحد على المعنى(٦٧)، وقيل ورود القراءتين جميعاً» يجعل الحذف متعيناً(٦٨) .

المطلب الثالث: حذف الألف بعد الدال.

أولاً: قوله تعالى: { وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ}(٦٩). من سورة الأنعام»، قرأ ابن كثير، وأبو عمرو بألف بعد الدال، وإسكان السين وفتح الثاء بعدها، أي «إدارست» وقرأ ابن عامر، ويعقوب بغير ألف بعد الدال»، وفتح السين وإسكان التاء «درست» وقرأ الباقون بغير ألف بعد الدال، وإسكان السين وفتح التاء بعدها. و(درست) فالحجة لمن أثبت الألف» أنه أراد قارئت وذاكرت غيرك فاستفدت»، وأنه فاعل للمشاركة، أي دارست قفارئت أهل الكتاب وقارَؤوك، فحذف المفعول»، ووجه القراءة: أنه أسنده للنبي أي قرأت كتب الأولين، وقرأ أهل المدينة وأهل الكوفة (درست) بسكون السين وفتح التاء» أي قرأت أنت وتعلمت أي درست أنت يا محمد كتب الأولين وتعلمت من اليهود والنصارى». وحجتهم قراءة عبد الله (وليقولوا درس) دل على أن الفعل له وحده(٧٠).

ثانياً: وقوله تعالى: {«وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ»}(٧١)، من سورة الكهف قرأ ابن عامر: بضم الغين وإسكان الدال، وبعد الدال واو مفتوحة، وقرأ الباقون بفتح الغين والدال، وبعدها ألف، والرسم بالواو بعد الدال»، وحجته في إثبات ألف واللام أنه وجد في المصحف بالواو فقرا ذلك إتباعاً للخط فإن قيل: لم أدخل الألف واللام على المعرفة؟ فالجواب: «إن العرب تدخل الألف واللام على المعرفة إذا جاورتها فيها الألف واللام ليزدوج الكلام»، كما قال الشاعر:

«رأيتُ الوليدَ بنَ اليَزيدِ مُبارَكًا *** شَديداً بأعبَاءِ الخِلافَةِ كاهِلُه»(٧٢) .

فأدخل الألف واللام في اليزيد لما» جاور الوليد فكذلك أدخل الألف واللام في (الغدوة) لما جاور والعشي، وهذا هو الوجه لأن غداة نكرة وغدوة معرفة ولا تستعمل بالألف واللام ودخلت على غداة لأنها نكرة والمعنى» والله اعلم {«وَلَا تَطْرُدِ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ»}(٧٣) أي غداة كل يوم(٧٤) .

ثالثاً: قوله تعالى : {«بَلِ ادَّارَكَ عِلْمُهُمْ فِي الْآخِرَةِ»}(٧٥) حذف الألف على قراءة الإفراد(٧٦)، فحجة» من قرأ (إدراك) على وزن أفعل أنه حمله على معنى (بلغ ولحق)، كما تقول: أدرك علمي هذا، أي بلغه، فالمعنى فيه الأفكار. و(بل) بمعنى (هل) « فهو إنكار أن يبلغ علمهم أمر الآخرة، وفيه معنى التقدير والتوبيخ لهم»، وطلبهم علم لا يبلغونه أبدا، فالمعنى هل أدرك علمهم في الآخرة، أي بعلم حدوث الآخرة، ومتى تكون، أي أنهم لم يدركوا» علم الآخرة ووقت حدوثها ودل على ذلك قوله: {«بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنْهَا بَلْ هُمْ مِنْهَا عَمُونَ»}(٧٧) من سورة النمل أي من علمها و(في) بمعنى (الباء) فالمعنى: هل «أدرك علمهم بالآخرة، أي: هل بلغ غايته فلم يدركوا علمها، ولم ينظروا في حقيقتها والعمى عن الشيء أعظم من الشك فيه، وهو في حرف أبي (أم ادارك) « على معنى النفي.

وحجة من شدد «الدال أن أصله (تدارك علمه) فأدغم التاء في الدال فسكن الأول، فدخلت ألف الوصل للابتداء، ومعنى: بل تلاحق علمهم بالآخرة»، أي: جهلوا علم وقتها فلم ينفرد احد منهم بزيادة علم في وقتها، منهم في الجهل لوقت حدوثها متساوون».

رابعاً: قوله تعالى: {«إِنَّ اللَّهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا»}(٧٨)، من سورة الحج ، قرأ ابن كثير، وأبو عمرو، ويعقوب بفتح الياء»، وإسكان الدال، وفتح الفاء بحذف الألف (يدفع) وقرأ الباقون بضم الياء، وفتح الدال، وألف بعد الدال، وكسر الفاء. وموافقة لمصاحف أهل المدينة»، وليشمل القراءتين على رسم قياساً» (٧٩)، قال اللبيب حذفها آثر وأشهر(٨٠)، وحجة من قرأ بغير ألف أنه جعل الفعل من واحد، وهو الله جل ذكره، يدافع عن من يشاء»، ولما كان في إثبات الألف احتمال أن يكون الفعل في إثنين، والله وحده هو الدافع، كان ترك إثبات الألف أولى الزوال الاحتمال»، لما في إثبات الألف من الاحتمال أن يكون الدفع من اثنين دافع ومدفوع عنه، والمدفوع عنه لاحظّ «له في الدفع، ومثله ذَلِكَ {«قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا»}(٨١)، من سورة التوبة ليس هو من اثنين، والعرب تخرج (فاعل) من واحد نحو (سافر زيد: وحجة من قرأ بألف أنه حمله أيضا» على الواحد؛ لأن المفاعلة قد تكون من واحد، نحو: عاقبت اللص، وداويت العليل»، وقد تكون (فاعل) للتكرير، أي يدفع عنهم مرة بعد مرة. وقد يأتي فاعل من واحد»، قالوا: سافر زيد(٨٢) .

خامساً: قوله تعالى: {«لَوْلَا أَنْ تَدَارَكَهُ نِعْمَةٌ مِنْ رَبِّهِ»}(٨٣). من سورة القلم وجه حذف الألف التخفيف» والموافقة التقديرية(٨٤) .

المطلب الرابع: حذف الألف بعد الطاء.

أولاً: قوله تعالى: {«قَدْ جِئْتُكُمْ بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ أَنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ»}(٨٥)، من سورة آل عمران و المائدة قرأ ورش بالمد، والتوسط على الياء قبل الهمزة، واختلف عن أبي جعفر في إدغام الياء، وترك الإدغام» وروى عن ابن وردان بالمد والتوسط كقراءة ورش، وإذا وقف حمزة أبدل الهزة ياء، وأدغم الياء في الياء. والباقون بالهمز»، وقرأ أبو جعفر: «طائر» بألف بعد الطاء، وبعد الألف همزة مكسورة والباقون بياء ساكنة بعد الطاء. وجه حذف الألف من (طيراً)، احتمال القراءتين» (٨٦). قرأ أبو جعفر (الطائر) المعرف، و(طائراً) المنكر بألف بعد الطاء وهمزة مكسورة بعدها مكان الياء وذلك على الإفراد. وحجته أن الله اخبر عنه كان يخلق واحداً ثم واحدا» (٨٧)، والباقون بياء ساكنة بعد الطاء حجتهم أن الله عز وجل إنما أذن له» أن يخلق طيراً كثيرا ولم يكن يخلق واحدا فقط(٨٨)

ثانياً: قوله تعالى: {«وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ»}(٨٩). من سورة الأنعام وجه حذف الألف فيه التخفيف وتقدير الموافقة. وليس على حد (طير) آل عمران» (٩٠) .

ثالثاً: قوله تعالى : {مَا نَزَّلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ}(٩١). من سورة الأعراف وغيرها، وكذا قوله تعالى: {«بِمَا أَشْرَكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا»}(٩٢)، من سورة آل عمران وغيرها، {إِنَّمَا سُلْطَانُهُ عَلَى الَّذِينَ

يَتَوَلَّوْنَهُ}(٩٣) في سورة النحل، وقوله تعالى: {«هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيَه»}(٩٤)، من سورة الحاقة وهو «ما حذفت منه الألف اختصاراً(٩٥) .

رابعاً: قوله تعالى: {«أَلَا إِنَّمَا طَائِرُهُمْ عِنْدَ اللَّهِ»}(٩٦)، من سورة الأعراف وجه الحذف التخفيف واحتمال القراءتين في المختلف»(٩٧)، وكذا قوله تعالى: {«وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ»}(٩٨)، في سورة الإسراء بحذف الألف» من (طائره)(٩٩) .

خامساً: قوله تعالى: {«أَتَوَاصَوْا بِهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ»}(١٠٠)، من سورة الذاريات و الطور وعلة حذف ذلك كونهما تخبران عن سبب كفرهم»، أما في كلمة «طاغين» {«وَمَا كَانَ لَنَا عَلَيْكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ بَلْ كُنْتُمْ قَوْمًا طَاغِينَ»} (١٠١)، من سورة الصافات وسورة ص(١٠٢) وسورة القلم(١٠٣) وسورة النبأ(١٠٤) جاءت هنا منكمشة سريعة الوقع مختصرة الحروف» (محذوف الألف) لتوحي بتن الوصول الى الطغيان» كان سريعاً(١٠٥) .

سادساً: قوله تعالى: {«إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ»}(١٠٦)، من سورة الأعراف وفي سورة القلم قرأ أبو عمرو، وابن كثير، والكسائي، ويعقوب ب(يا) تحتية ساكنة بعد الطاء، والباقون بألف بعد الطاء»، وبعد الألف همزة مكسورة فأوهم على مراتبهم في المد، فعلة حذف الألف لاحتمال القراءتين» (١٠٧)، وكذلك الإثبات رسم مصحفاً صريحاً»، وحجة من قرأ بغير ألف: أنه جعله مصدر طاف الخيال يطيف صيفاً، مثل كال يكيل، إذا ألم في المنام، قال أبو عبيدة»: طيف من الشيطان يلم به، ويقال: طاف الخيال يطوف»، مثال قال: يقول: فيكون طيف مخففاً من طيف كميت وميت، وحجة قرأ وكذلك أنه جعله من طاف به إذا دار حوله فهو طايف كذا قال الكسائي»، وقال غيره:هو من طاف به من وسوسة الشيطان» (١٠٨) .

المطلب الخامس: حذف الألف بعد القاف.

أولاً: قوله تعالى: {وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُمْ مِنْ حَيْثُ أَخْرَجُكُمْ وَلْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا تُقَاتِلُوهُمْ ؟ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِنْ قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ»}(٠٩)، من سورة البقرة، حذف الألف في الأفعال الثلاثة» وعلة الحذف في هذه الألفاظ، احتمال القراءتين، ثم جعلت تظاهرها» لغيرها فحمل الحذف عليها(١١٠)، ويستلزم من ذلك حذف الألف فيصير النطق («ولا تقتلوهم حتى يقتلوكم فان قتلوكم») وإثباتها للمسكوت عنهم من ضد القصر، وثمة قيود القراءتين في الأولين» فهمت من الإجماع، فالمد من قوله (الذين يقتلونكم) « (ولا تقتلوهم)(١١١) .

ثانياً: قوله تعالى: {«إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ»}(١١٢)، في سورة آل عمران وجه الحذف احتمال القراءتين، ثم جعلت نظائرها» لغيرها فحمل الحذف عليها(١١٣)، فالذين يقرؤون بوجه المد في (يقاتلون الذين)، أنه من المقاتلة، والسياق دل على القتل وهو يوافق» (قاتلوا)(١١٤)، والحجة لمن قصر ب(ويقتلون) «: أنه من القتل وأنه معطوف على قوله (ويقتلون النبيين) فقد اخبر عنهم بقتلهم الأنبياء، فقتل من هم دون الأنبياء أسهل عليهم، فحمل آخر الكلام على أوله» (١١٥) .

ثالثاً: قوله تعالى: {«وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ الْمُؤْمِنِينَ مَقَاعِدَ لِلْقِتَالِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ»}(١١٦)، من سورة آل عمران، والجن،(١١٧). حذف الألف هو لاحتمال القراءتين» (١١٨) .

رابعاً: قوله تعالى: {«فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً»}(١١٩)، من سورة المائدة، قرأ حمزة، والكسائي بتشديد الياء»، ولا ألف بين القاف والسين، والباقون بألف بين القاف والسين، وتخفيف الياء، الحجة لمن حذف الألف وشدد السين أنّه» قال: أصلها «قسيوة» فلما اجتمعت الياء والواو والسابق الساكن» قلبوا الواو ياء وادغموها فالتشديد لذلك (قسيّه) وبعد بعض اللغويين: معنى قاسية شديدة ومعنى قسية رؤية من قولهم»: درهم

قسي أي بهرج وقيل: معناهما» لا يرق بالرحمة، وحجة من قرأ بألف أنه بناه على (فاعلة) قياسا» على قوله: {«وَلَا يَكُونُوا كَالَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلُ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ»}(١٢٠)، من سورة الحديد ، وقوله تعالى: {«أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللهِ»} (١٢١) من سورة الزمر، (فعل) إنما يأتي اسم الفاعل منهم على (فاعل)، في أكثر كلام» العرب، وأيضاً فان (فعيلاً) و(فاعلاً) أخوان نحو: رحيم وراحم، وعليم عالم، لكن في (فعيل) معنى التكرير والمبالغة»، و(فاعل) أكثر في الكلام من (فعيل) ومعنى (قاسية) « غليظة بائنة عن الأيمان، قد نزعت منها الرحمة والرأفة والقراءتان متقاربتان» (١٢٢) .

خامساً: قوله تعالى:{«قَالَ رَبِّي يَعْلَمُ الْقَوْلَ فِي السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ»}(١٢٣)، من سورة الأنبياء» قرأ ابن كثير، بفتح القاف وألف بعدها، وفتح اللام، على الخبر والباقون بضم القاف وإسكان اللام على الأمر، كتبت بالألف وبحذف الألف»، فالحجة لمن قرأ بحذف الألف على صيغة الأمر أنه أراد ما لفظ به جبريل عليه» السلام فكأنه قال قل يا محمد تنزيهاً لله ربي من قولكم»، والحجة لمن أتى به على الإخبار أنه أتى به على الحكاية عن الرسول عليه السلام، وهي بالألف في مصاحف أهل مكة والشام» (١٢٤)، وحجة لمن قرأ بضم القاف وإسكان اللام، أنه للمخاطبة للنبي» (١٢٥)، ووجه (قال)، (قل) أن تكون كل قراءة على صريح رسم وحذف الألف تخفيفاً» (١٢٦) .

سادساً: قوله تعالى: {«قَالَ رَبِّ احْكُمْ بِالْحَقِّ»}(١٢٧)، من سورة الأنبياء ، قرأ حفص بفتح القاف»، وألف بعدها، ونصب اللام، على الخبر، والباقون بضم القاف»، وإسكان اللام على الأمر، وقرأ أبو جعفر بضم الباء الموحدة» من (رب) في الوصل والباقون بكسرها، كتبت بالألف وبحذف الألف، فوجه (قال)، (قل) أن تكون كل قراءة على صريح رسم، وحذف الألف تخفيفا(١٢٨) .

سابعاً: قوله تعالى: {«قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ»}(١٢٩)، من سورة الزخرف قرأ ابن عامر وحفص: «بفتح القاف وألف بعدها وفتح اللام، على الماضي، والباقون بضم القاف وإسكان اللام، على الأمر، وقرأ أبو جعفر» (قال)، على الماضي والباقون (قل)، بحذف الألف على الأمر، فحجة» من قرأ على الخبر أنه جعله خبراً عن قول» (النذير) المتقدم في الآية في قوله: {«وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ»}(١٣٠)، الزخرف، أي: قال لهم النذير: أولو جئتكم ثم اخبر الله جل ذكره بجوابهم للنذير»، فقال عنهم: {«قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ»} (١٣١)، الآية الأعراف و»النذير» بمعنى الجماعة، فلذلك قالوا: إنا بما أرسلتم به كافرون»، وحجة من قرأ بحذف الألف أي على الأمر أنه حمله على أنه أمر من الله للنذير، ليقول لهم ذلك، يحتج به عليهم، فهو حكاية عن الحال التي جرت من أمر الله جل ذكره للنذير فأخبرنا الله «أنه»، فقال له: قل لهم أولو جئتكم، وأخبرنا الله بما أجابوا» به النذير في قوله: {«قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ»}(١٣٢)(١٣٣).

ثامناً: قرأ يعقوب («بقادر على أنْ يحيي) بالأحقاف بالياء التحتية وإسكان القاف ورفع الراء، الباقون بالباء الموحدة ونصب القاف وألف بعدها وكسر الراء مع التنوين» وقرأ رويس لفظ (بقدر على أن يحيَ») بياء مفتوحة وإسكان القاف بحذف الألف ورفع الراء في سورة يس، ووجه قراءته: أنه فعل مضارع من قدر مثل ضرب يضرب» (١٣٤)، ووجه قراءتهم بالألف: أنها اسم فاعل من قدر(١٣٥).

تاسعاً: قوله تعالى: {«قُلْ إِنَّمَا أَدْعُو رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِهِ أَحَدًا»}(١٣٦)، من سورة الجن، رسم في بعض المصاحف (قال) بالألف، وفي بعضها بالحذف»، فواجه الخلق صراحة القراءتين(١٣٧)، وقيل وجه قراءة من قرأ بلا ألف أي بالحذف»: أنه على الأمر للنبي عليه الصلاة والسلام؛ لأنه قد أتى بعده مثله مما» أجمع عليه وهو قوله تعالى: {«قُلْ إِنِّي لَا أَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا رَشَدًا»}(١٣٨)، من سورة الجن، و {قُلْ إِنِّي لَنْ يُجِيرَنِي مِنَ اللَّهِ أَحَدٌ وَلَنْ أَجِدَ مِنْ دُونِهِ مُلْتَحَدًا}(١٣٩)،

من سورة الجن فحصلت المناسبة(١٤٠)»، ووجه قال في لفظ الماضي: أنه على الخبر عن عبد الله وهو محمد»(١٤١)، وقوله تعالى: {«أَلَيْسَ ذَلِكَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يُحْيِيَ الْمَوْتَى»}(١٤٢)، من سورة القيامة(١٤٣)»وقرىء (بقدر)(١٤٤) فوجه حذف»الألف احتمال القراءتين(١٤٥).

الخاتمة:

كان بحثنا» حول موضوع حذف الألف بعد حروف القلقلة في القرآن الكريم عند القراء السبعة، وقد تبيّن لنا ما يأتي»:

١ ـ مرّ رسمُ «المصحف بمراحل التاريخية لها أهميةٌ بالغة في فهم موضوعات رسم المصحف وتعليل ظواهر الرسم العثماني».

٢ ـ عندما تتجاوز أصوات متماثلة أو متقاربة» تميل بعض اللهجات إلى حذف أحدها طلبا للتخفيف، وقد يكون هذا الحذف في الحروف وقد يكون في «الحركات التي هي في بنية الكلمة أو «للإعراب.

٣ ـ القلقلة، هي النطق بالأصوات التي يعرض لها» الاحتباس أو الإسكان وهي أصوات (الباء، و الجيم، و الدال، و الطاء، و القاف) «، مع حركة قصيرة بعدها تساعد» علي عدم اختفائها.

٤ ـ الفرق بين الحذف والاختصار»: الحذف يتعلق بالألفاظ: وهو أنْ يأتي بلفظ تقضى غيره، ويتعلق به ولا يستقل بنفسه، ويكون في الموجود دلالة المحذوف»، فيقتصر عليه طلب لاختصار، وأما الاختصار: فيرجع إلى المعاني»، وهو أن يؤتى بلفظ مفيد لمعان كثيرة لو غير بغيره، لاحتاج إلى» أكثر من ذلك اللفظ.

الهوامش:

(١) سورة الأنعام» الآيتان ١٦٢ – ١٦٣ .

(٢) ينظر: المصاحف، لابن أبي داود السجستاني»: ص ١٣١ ، ١٥٦ .

(٣) ينظر: الوسيلة إلى كشف العقيلة للسخاوي: ص ٨٣ . ٨٦ ، و رسم المصحف لغانم قدوري»: ص ١٦٣ .

(٤) العين، للفراهيدي»: ٣/ ٢٠٢ .

(٥) طلبة الطلبة، للنسفي: ص ٥ .

(٦) موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، للفاروقي»: ٦٣١/١ .

(٧) إعراب القرآن، للنحاس: ١١/١ .

(٨) البرهان في علوم القرآن، للزركشي»: ١٠٢/٣ .

(٩) سورة يوسف، الآية: ٨٢ .

(١٠) سورة يوسف، الآية: ٤٥ .

(١١) سورة البقرة، الآية: ٦٠ .

(١٢) الفروق اللغوية، للعسكري»: ١٧٩/١، وفصول البدائع في أصول الشرائع، للفناري: ١٧٩/١–١٨٠ .

(١٣) سورة البقرة، الآية: ٥١ .

(١٤) حجة القراءات، لابن زنجلة»: ص ٩٦ .

(١٥) سورة المائدة، الآية: ٤١ .

(١٦) سورة الأحزاب: الآية ٣٥ .

(١٧) سورة الأنفال: الآية ٤٢ .

(١٨) رسم المصحف وضبطه للدكتور شعبان محمد إسماعيل»: ص ٤٦ .

(١٩) سورة الفاتحة، الآية: ٤ .

(٢٠) جميلة أرباب المراصد في شرح عقلية أتراب القصائد للجعبري»: ص ٢٥٤ .

(٢١) سورة البقرة، الآية: ١٨٤ .
(٢٢) سورة البقرة، الآية: ٩ .
(٢٣) سورة البقرة، الآية: ١٨٠.
(٢٤) جميلة أرباب المراصد، للجعبري»: ٢٥٨ .
(٢٥) سورة آل عمران، الآية: ٤٩ .
(٢٦) جميلة أرباب المراصد، للجعبري: ٢٧٧ .
(٢٧) ينظر مثلاً»: ٢٨٧ ، ٢٩١ ، ٢٩٦ ، ٢٩٩ ، ٣٠٢ ، ٣٢٦ ، وغيرها .
(٢٨) يقول الدكتور عبد الحي الفرماوي : «إنّ الصحابة ، وكتاب مصحف عثمان ، كانوا يعرفون النقط والشكل ، ولكن جردوا المصاحف منه ، ومن غيره ، عمداً ، قاصدين بعض هذه الفوائد ، يعني فائدة احتمال رسم الكلمة الواحدة قرائتين أو أكثر ، كما يصرح بذلك الإمام ابن الجزري بقوله : « ... لما كتب الصحابة تلك المصاحف ، جردوها من النقط والشكل ، ليحتمله ، يقصد رسمها ، ما لم يكن في العرضة الأخيرة ، مما صح عن النبي ، صلى الله عليه وسلم « ثم يقول : « وإنما أخلوا المصاحف ، لتكون دلالة الخط الواحد على كلا اللفظين المنقولين ... «) .
«رسم المصحف ونقطه ، لعبد الحي الفرماوي: ص ٤١٣ .
والذي يبدو أنّ رأي الفرماوي» هذا يحتاج إلى أدلّة تاريخية وعلمية لإثباته ، ورأي الأستاذ الدكتور غانم قدوري على خلافه تماماً ؛ لأنّ الكتابة العربية لم تبلغ هذه المرحلة» من التطور وقت كتابة الصحابة الكرام، للمصحف» .
(٢٩) رسم المصحف لغانم قدوري: ص ٢٣١ ـ ٢٣٢ ، وينظر أيضاً»: رسم المصحف وضبطه للدكتور شعبان محمد إسماعيل: ص ٢٥ .
(٣٠) المفردات» في غريب القرآن، للأصفهاني: ص ٤١٠ .
(٣١) النشر في القراءات العشر، لابن الجزري: ٢٠٣/١ .
(٣٢) الروضة الندية شرح متن الجزرية لمحمود محمد عبد المنعم»: ص ٢٨ .
(٣٣) تاريخ القرآن لعبد الصبور شاهين: ص ٣٧ .
(٣٤) سورة الزمر، الآية: ٣٦ .
(٣٥) سورة الزمر، الآية: ٣٦ .
(٣٦) سورة الحجر، الآية: ٩٥ .
(٣٧) ينظر: «السبعة في القراءات، لابن مجاهد: ص ٥٦٢، والغاية في القراءات العشر، للهمداني: ص ٢٥٢، والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها للقيسي: ٢٣٨/٢، والنشر في القراءات العشر لابن الجزري»: ٣٦٢/٢ .
(٣٨) سورة الأنبياء، الآية: ٧٤ .
(٣٩) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد: ٣٤٥، والتبصرة والتذكرة، للصيمري»: ص ٢٢٧، وجميلة أرباب المراصد، للجعبري: ص ٣٢٦ .
(٤٠) سورة سبأ، الآية: ١٩ .
(٤١) ينظر: جميلة أرباب المراصد للجعبري: ص ٣٦٨–٣٦٩ .
(٤٢) ينظر: شرح طيبة النشر في القراءات العشر للنويري»: ١٥٦/٥، والنشر لابن الجزري: ١٥٠/٢، والغاية للهمداني: ٢٤٢، والتيسير في القراءات السبع، للداني .: ص ١٨١، والبدور الزّاهرة في القراءات العشر المتواترة، لعبد الفتّاح القاضي»: ٢٤٠/٣ .
(٤٣) ينظر: الكتاب، لسيبويه: ٢/ ٢٨٤، والغاية للهمداني:٢٤٢، والنشر لابن الجزري: ١٥٠/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ١٥٦/٥، والبدور الزّاهرة، للقاضي»: ٢٤١/٣.

(٤٤) سورة ص، الآية: ٤٥ .
(٤٥) ينظر: الغاية للهمداني: ٢٥٠، ومدارك التنزيل وحقائق التأويل، للنسفي»: ٤٤/٤، والنشر لابن الجزري: ٣٦١/٢ .
(٤٦) سورة ن، الآية: ٥٠ .
(٤٧) سورة يوسف، الآية: ١٠ .
(٤٨) سورة يوسف، الآية: ١٥ .
(٤٩) ينظر: الغاية للهمداني: ١٧٨، والحجة في القراءات السبع لابن خالويه»: ١٩٣/١، والنشر لابن الجزري: ٢٩٣/٢، وشرح طيبة النشر للنويري»: ٣٧٨/٤ .
(٥٠) الحجة في القراءات السبع لابن خالويه»: ١٩٣.
(٥١) ينظر: حجة القراءات لابن زنجلة: ٣٥٥/١، والغاية للهمداني: ١٧٨، وشرح طيبة النشر للنويري :٣٧٨/٤، والنشر لابن الجزري: ٢٩٣/٢.
(٥٢) سورة الزخرف، الآية: ١٩ .
(٥٣) ينظر: الوسيلة، للسخاوي: ص ٢٨٩–٢٩٠، والجامع لما يحتاج إليه من رسم المصحف لابن وثيق: ص١٢٦، وتلخيص الفوائد لابن القاصح»: ٢٤٠، وجميلة أرباب المراصد للجعبري: ص ٣٧٩–٣٨١.
(٥٤) سورة الفجر، الآية: ٢٩ .
(٥٥) ينظر: مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، لابن خالويه»: ص ١٧٣، والمحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، لأبي الفتح عثمان بن جني»: ٣٦٠/٢، والوسيلة للسخاوي: ص ٣٠٣، وجميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٩٧ .
(٥٦) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد»: ص ٥٨١، والغاية للهمداني: ص ٢٥٦، والنشر لابن الجزري: ٣٦٧/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ٢١٥/٥، والبدور الزاهرة للقاضي»: ٣٧٢/٣ .
(٥٧) سورة الشورى، الآية: ٣٧ , والنجم، الآية: ٣٢ .
(٥٨) سورة النساء، الآية: ٦٩ .
(٥٩) ينظر: النشر لابن الجزري»: ٣٦٨/٢، وشرح طيبة النشر، للنويري: ٢١٩/٥ .
(٦٠) سورة الشعراء، الآية: ١١١ .
(٦١) ينظر: الغاية للهمداني: ٢٢٤، والنشر لابن الجزري: ٣٣٥/٢، وشرح طيبة النشر للنويري»: ١٠٠/٥.
(٦٢) سورة الأنعام، الآية: ٩٦ .
(٦٣) ينظر: الدرة الصقيلة في شرح أبيات العقيلة لأبي بكر عبد الغني»: ١/١٨ ، وسفير العالمين في إيضاح وتحرير سمير الطالبين في رسم وضبط الكتاب المبين» لأشرف محمد فؤاد: ص ١٢٤ .
(٦٤) سورة الأنعام، الآية: ٩٧ .
(٦٥) ينظر: الحجة في القراءات السبع لابن خالويه»: ١٤٦/١، والتيسير للداني: ١٠٥، وشرح طيبة النشر للنويري: ٢٦٣/٤، والبدور الزاهرة، للقاضي»: ٣٨٥/١ .
(٦٦) سورة المجادلة، الآية: ١١ .
(٦٧) ينظر: جميلة أرباب المراصد للجعبري»: ٣٦٨–٣٦٩–٣٨٢–٣٨٣ .
(٦٨) ينظر: التيسير للداني: ٢٠٩، والكشف عن وجوه القراءات للقيسي: ٣١٥/٢، وتفسير النسفي ٢٣٤/٤، والنشر لابن الجزري: ٣٨٥/٢، والبدور الزاهرة، للقاضي»: ١٢٢/٤ .
(٦٩) سورة الأنعام، الآية: ١٠٥ .

(٧٠) ينظر: الحجة في القراءات السبع لابن خالويه»: ١٤٧/١، والمبسوط للشيباني: ص ٢٠٠، والنشر لابن الجزري: ٢٦١/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ٢٦٧/٤، والتيسير للداني»: ص ١٠٦، والسبعة في القراءات لابن مجاهد»: ص ٢٦٤ .

(٧١) سورة الكهف، الآية: ٢٨ .

(٧٢) البيت من الطويل، وهو لابن ميادة في ديوانه»: ١٩٢ ، والمعجم المفصل في شواهد العربية. للدكتور إميل بديع يعقوب: ٦/ ٢٨٢ .

(٧٣) سورة الأنعام، الآية»: ٥٢ .

(٧٤) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد: ٢٥٨ ، وحجة القراءات لابن زنجلة»: ٢٥١/١، وشرح طيبة النشر للنويري: ٢٥١/٤ .

(٧٦) سورة النمل، الآية: ٦٦ .

(٧٦) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد»: ٤٨٥، وإعراب القرآن للنحاس: ٥٣١/٢، والتيسير للداني: ١٦٨، وزاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي: ١٨٨/٦، والنشر لابن الجزري: ٣٣٩/٢، شرح طيبة النشر للنويري: ١١٥/٥، والبدور الزاهرة، للقاضي»: ١٢٨/٣ .

(٧٧) سورة النمل، الآية: ٦٦ .

(٧٨) سورة الحج، الآية: ٣٨ .

(٧٩) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد»: ٤٣٧، التيسير، للداني: ١٥٧، الجامع، لابن وثيق ١١٠، جميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٤٩.

(٨٠) ينظر: الصقيلة: ٤١ .

(٨١) سورة التوبة، الآية: ٣٠ .

(٨٢) ينظر: الغاية للهمداني: ٢١٣، وإتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر للدمياطي»: ٣٩٩/١، والنشر لابن الجزري: ٣٢٦/٢، و زاد المسير لابن الجوزي: ٤٣٥/٥، وتفسير النسفي: ١٠٣/٣، والبدور الزاهرة، للقاضي»: ٣٦٠/٢ .

(٨٣) سورة القلم، الآية: ٤٩ .

(٨٤) ينظر: الوسيلة للسخاوي: ٢٩٦-٢٩٧، والجامع لابن وثيق»: ١٣٧-١٣٨، وشرح تلخيص الفوائد لابن القاصح ٤١-٤٢، وجميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٨٨-٢٨٩ .

(٨٥) سورة آل عمران الآية ٤٩ , سورة المائدة الآية ١١٠ .

(٨٦) ينظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد»: ٢٠٦، والغاية، للهمداني : ٣٨٢/٢-٣٨٤، وجميلة أرباب المراصد، للجعبري: ٢٧٧ .

(٨٧) ينظر: حجة القراءات لابن زنجلة»: ١٦٤/١، إتحاف فضلاء البشر للدمياطي: ٨١ .

(٨٨) ينظر: حجة القراءات، لأبي زرعة: ١٦٤/١ .

(٨٩) سورة الأنعام، الآية: ٣٨ .

(٩٠) ينظر: جميلة أرباب المراصد، للجعبري»: ٢٩٥ .

(٩١) سورة الأعراف، الآية: ٧١ .

(٩٢) سورة آل عمران، الآية: ١٥١ .

(٩٣) سورة النحل، الآية»: ١٠٠ .

(٩٤) سورة الحاقة، الآية: ٢٩ .

(٩٥) ينظر: «المقنع في معرفة مرسوم مصاحف أهل الأمصار لأبي عمرو الداني: ص ١٨، ومختصر التبيين لهجاء التنزيل لابن أبي داود: ٨٥١/٤ .

(٩٦) سورة الأعراف ،الآية: ١٣١ .

(٩٧) ينظر: المقنع للداني: ١٢، الوسيلة للسخاوي: ٢١٦، جميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٠٠ .

(٩٨) سورة الإسراء، الآية»: ١٣ .

(٩٩) ينظر: المقنع، للداني:١٢، الوسيلة، للسخاوي: ٢٤٥، جميلة أرباب المراصد، للجعبري»: ٣٣٥ .

(١٠٠) سورة الذاريات، الآية: ٥٣ , و سورة الطور، الآية: ٣٢ .

(١٠١) سورة الصافات، الآية: ٣٠ , و سورة ص، الآية: ٥٥»، و سورة القلم، الآية: ٣١ , و سورة النبأ، الآية: ٢٢ .

(١٠٢) قوله تعالى: {«هَذَا وَإِنَّ لِلطَّاغِينَ لَشَرَّ مَآبٍ»} .

(١٠٣) قوله تعالى: {«قَالُوا يَاوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا طَاغِينَ»} .

(١٠٤) قوله تعالى: { لِلطَّاغِينَ مَآبًا} .

(١٠٥) ينظر: الإعجاز القرآني في الرسم العثماني لعبد المنعم كامل»: ٣٦ .

(١٠٦) سورة الأعراف، الآية: ٢٠١ , سورة القلم، الآية: ١٩ .

(١٠٧) ينظر: الدرة الصقيلة في شرح أبيات العقيلة»: ٣٣ ، والفقرة: ٣٧، جميلة أرباب المراصد للجعبري: ص٣٠٦ .

(١٠٨) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد»: ٣٠١، وحجة القراءات لابن زنجلة: ٣٠٥/١، والغاية، للهمداني: ١٦٠، البدور الزاهرة، للقاضي»: ٤٥٤/١ .

(١٠٩) سورة البقرة الآية ١٩١ .

(١١٠) ينظر: مختصر التبيين لأبي داود: ٣٣٦-٣٣٧، والمقنع للداني»: ٩٣، ولطائف الإشارات لفنون القراءات للقسطلاني: ٣٩، وسفير العالمين د. أشرف فؤاد: ١٨٣ .

(١١١) ينظر: الغاية للهمداني»: ١١٣، والكشف عن وجوه القراءات للقيسي: ٢٨٥/١، و زاد المسير لابن الجوزي: ٢٠٠/١، والنشر لابن الجزري: ٢٢٧/٢، وشرح طيبة النشر للنويري»: ٩٥/٤ .

(١١٢) سورة آل عمران الآية ٢١ .

(١١٣) ينظر: مختصر التبيين لابن نجاح»: ٣٣٦، ٣٣٧، والمقنع للداني: ص٩٣، وسفير العالمين، د. أشرف فؤاد: ١٨٣.

(١١٤) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد: ص٢٠٣، والغاية للهمداني»: ص١٤٢، والتيسير للداني: ص٨٧، والنشر لابن الجزري: ٢٣٨/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ١٥١/٤ .

(١١٥) ينظر: الكشف عن وجوه القراءات للقيسي: ٣٣٨/١، ٣٣٩، والنشر لابن الجزري: ٢٣١/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ١٥١/٤.

(١١٦) سورة آل عمران، الآية: ١٢١ ، وسورة الجن، الآية: ٩ .

(١١٧) قوله تعالى: {«وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ»} .

(١١٨) ينظر: الحجة في القراءات السبع لابن خالويه»: ١٢٩/١، والتيسير للداني:٩٩، و زاد المسير لابن الجوزي: ٣١٣/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ١٧٦/٢، والبدور الزاهرة للقاضي»: ٣٢٥/١ .

(١١٩) سورة المائدة، الآية: ١٣ .

(١٢٠) سورة الحديد، الآية: ١٦ .

(١٢١) سورة الزمر، الآية: ٢٢ .

(١٢٢) ينظر: الكشف عن وجوه القراءات للقيسي»: ٤٠٨/١، وشرح طيبة النشر للنويري: ١٧٦/٢ .

(١٢٣) وسورة الأنبياء، الآية: ٤ .
(١٢٤) ينظر: المصاحف لابن أبي داود: ص٤٠، والسبعة في القراءات لابن مجاهد»: ص٣٨٥، والتيسير، للداني: ص١٤١، والحجة في القراءات لابن خالويه: ٢٢١/١، وشرح طيبة النشر للنويري: ٤٣٧/٤ .
(١٢٥) ينظر: المصادر نفسها .
(١٢٦) ينظر: جميلة أرباب المراصد للجعبري»: ٣٤٧-٣٤٨ .
(١٢٧) سورة الأنبياء، الآية»: ١١٢ .
(١٢٨) ينظر: جميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٤٧-٣٤٨ .
(١٢٩) سورة الزخرف، الآية: ٢٤ .
(١٣٠) سورة الزخرف، الآية»: ٢٣ .
(١٣١) سورة الزخرف، الآية: ٢٤ .
(١٣٢) سورة الزخرف، الآية: ٢٤ .
(١٣٣) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد»: ص٥٨٥، والغاية للهمداني: ٢٥٧، والتيسير للداني: ١٩٦، والنشر لابن الجزري: ٣٩٦/٢ ، وغيث النفع في القراءات السبع، للصفاقسي»: ٣٤٧ .
(١٣٤) ينظر: إعراب القرآن للنحاس»:٧٣٦/٢، والنشر لابن الجزري: ٣٥٥/٢، وشرح طيبة النشر، للنويري، ١٧٧/٥، والبدور الزاهرة للقاضي: ٢٤/٤ .
(١٣٥) ينظر: الغاية للهمداني: ص٢٤٨، والنشر لابن الجزري»: ٣٥٥/٢ .
(١٣٦) سورة الجن، الآية: ٢٠ .
(١٣٧) ينظر: السبعة في القراءات لابن مجاهد»: ص٦٥٧، وجميلة أرباب المراصد للجعبري: ص٣٩١ .
(١٣٨) سورة الجن، الآية: ٢١ .
(١٣٩) سورة الجن، الآية: ٢٢ .
(١٤٠) ينظر: الغاية للهمداني»: ص ٢٨١، والنشر لابن الجزري: ٣٩٢/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ٧٦/٦، البدور الزاهرة للقاضي»: ٢٠٤/٤.
(١٤١) ينظر: النشر لابن الجزري: ٣٩٢/٢، وشرح طيبة النشر للنويري: ٧٦/٦، والمبسوط للشيباني: ٤٤٩، والغاية للهمداني:٢٨١، والسبعة في القراءات لابن مجاهد»: ٦٥٧، التيسير للداني:١٢٥، وإتحاف فضلاء البشر للدمياطي: ٦٥٠/١، والبدور الزاهرة للقاضي»: ٢٠٥/٤.
(١٤٢) سورة القيامة، الآية: ٤٠ .
(١٤٣) ينظر: الوسيلة للسخاوي»:٢٧٥-٢٧٦، والجامع لابن وثيق: ١١٩، ١٢٠، وجميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٦٩.
(١٤٤) ينظر: الوسيلة، للسخاوي»: ٢٧٦، وجميلة أرباب المراصد للجعبري: ٣٦٩.
(١٣٥) ينظر: جميلة أرباب المراصد للجعبري»: ٣٦٩.

المصادر والمراجع:

١ . إتحاف فضلاء «البشر بالقراءات الأربعة عشر، المسمى: منتهى الأمانى والمسرات فى علوم القراءة، للدمياطي– الشيخ أحمد البنا، تحقيق:د.شعبان» محمد إسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة» ، ط١، ١٤٠٧هـ .
٢ . إعراب القرآن»، للنحاس – أبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت: ٣٣٨هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم»، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١ هـ/٢٠٠١م .
٣ . البرهان في علوم القرآن»، للزركشي–بدر الدين محمد بن عبد الله (ت:٧٩٤هـ)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء الكتب

العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه»، ط١، ١٣٧٦ هـ/١٩٥٧م.

٤ . تاريخ القرآن»، عبد الصبور شاهين، دار الاعتصام، القاهرة».

٥ . التبصرة والتذكرة»، للصيمري– أبي محمد عبد الله بن علي بن إسحاق(عاش في القرن الرابع)، تحقيق: د. فتحي أحمد مصطفى»، نشر دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤٠٢ هـ.

٦ . تلخيص الفوائد، لابن القاصح– أبي البقا : علي بن عثمان بن محمد (ت :٨٠١هـ)، مراجعة وتحقيق: عبد الفتاح القاضي، طبع البابي الحلبي، القاهرة»، ١٣٦٨هـ.

٧ . «الجامع لما يحتاج إليه من رسم المصحف لابن وثيق– إبراهيم بن محمد بن عبد الرحمن، المؤلف المشارك د. غانم قدوري حمد –محقق نشر مطبعة العاني»، بغداد ، ١٤٠٨هـ.

٨ . «جميلة أرباب المراصد في شرح عقلية أتراب القصائد ، تأليف برهان الدين بن عمر الجعبري، (ت سنة ٧٣٣هـ)، دراسة وتحقيق : محمد خضير مضحي الزوبعي»، نشر دار الغوثاني ، دمشق»،١٤٣١هـ .

٩ . حجة القراءات»، لابن زنجلة– أبي زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة(ت : ٤٠٣هـ)، تحقيق: سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة»، بيروت ط٢، ١٤٠٢هـ.

١٠ . «الدرة الصقيلة في شرح أبيات العقيلة، للبيب– أبي بكر بن أبي محمد عبد الغني، دراسة وتحقيق : د . عبدالعلي آيات زعبول ، نشر دار المعرفة»، بيروت ، ط١ ، ١٤٣٢هـ.

١١ . دليل الحيران» شرح مورد الظمآن، للمارغني ، إبراهيم القريشي ، دراسة وتحقيق د. عبد السلام محمد البكاري ، دار الحديث، القاهرة»، ط١، ١٤٢٥هـ.

١٢ . رسم المصحف»، د. غانم قدوري الحمد، نشر اللجنة الوطنية، بغداد»،ط١، ١٤٠٢هـ

١٣ . رسم المصحف» وضبطه، د. شعبان محمد إسماعيل، نشر دار الثقافة»، قطر، ط١ ، ١٤١٢ هـ.

١٤ . «رسم المصحف ونقطه ، تأليف الإمام عبد الحي حسين الفرماوي، نشر مؤسسة الريان، الكويت ، ودار نور المكتبات»، جدة ، ط١ ، ١٤٢٥هـ.

١٥ . «الروضة الندية شرح متن الجزرية، محمود محمد عبد المنعم، صححه وعلق عليه: منصور أحمد السادات، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة».

١٦ . «زاد المسير في علم التفسير (تفسير ابن الجوزي)، لابن الجوزي – أبي الفرج عبد الرحمن بن علي (ت: ٥٩٧هـ)،تحقيق: عبد الرزاق المهدي»، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٢ هـ/٢٠٠٢م.

١٧ . «السبعة في القراءات، لابن مجاهد– أحمد بن موسى بن العباس التميمي، أبو بكر بن مجاهد البغدادي (ت: ٣٢٤هـ)، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م».

١٨ . «سفير العالمين في إيضاح وتحرير سمير الطالبين في رسم وضبط الكتاب المبين»، د. أشرف محمد فؤاد طلعت ، – تقديم د. أحمد عيسى المصراوي، مكتبة الإمام البخاري، ط١، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م، ط٢: ١٤٢٦هـ».

١٩ . «شرح طيبة النشر في القراءات العشر، للنويري– أبي القاسم محمد بن محمد بن محمد(ت : ٨٥٧ هـ)، تحقيق عبد الفتاح سليمان، نشر دار الجيل»، بيروت ، ط١ ، ١٤١٧هـ.

٢٠ . طلبة «الطلبة، للنسفي– أبي حفص عمر بن محمد بن أحمد (ت: ٥٣٧ هـ) دار القلم»، بيروت ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

٢١ . العين»، للفراهيدي– أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو (ت: ١٧٠هـ)، تحقيق د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي»، مكتبة الهلال، الرياض.

٢٢ . الغاية في «القراءات العشر، للهمداني– أبي العلاء الحسن بن أحمد العطار (ت:٣٨١هـ)، تحقيق الشيخ محمد غياث الجنباز ، نشر مطبعة العبيكان للطباعة والنشر»، الرياض ،ط١، ١٤٠٥هـ.

٢٣ . غيث «النفع في القراءات السبع، للصفاقسي– أبي الحسن علي بن محمد النوري (ت : ١١١٨ هـ) نشر مصطفى البابي الحلبي،

القاهرة» ، ط٣ ، ١٣٧٣هـ.
٢٤ . الفروق اللغوية»، للعسكري–أبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل (ت: ٤٠٠هـ) مؤسسة الرسالة»، قم ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.
٢٥ . فصول «البدائع في أصول الشرائع، للفناري– محمد بن حمزة بن محمد، شمس الدين الرومي (ت: ٨٣٤هـ)، تحقيق: محمد حسين محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية»، بيروت، ط١، ٢٠٠٦ م – ١٤٢٧ هـ.
٢٦ . «الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها، للقيسي– أبي بكر بن أبي طالب» (ت : ٤٣٧هـ) ، تحقيق د. محيي الدين رمضان ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٣، ١٤٠٤هـ.
٢٧ . لطائف»الإشارات لفنون القراءات، للقسطلاني– أبي العباس : أحمد بن محمد بن أبي بكر(ت : ٩٢٣هـ)، تحقيق: عامر عثمان»، و د . عبد الصبور شاهين نشر مطبعة الأهرام، القاهرة، ١٣٩٢هـ.
٢٨ . «المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت :٣٩٢هـ) ، تحقيق: على النجدي ناصف وعبد الفتاح شلبي»، وزارة الأوقاف بمصر، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء كتب السنة»، ١٤١٥هـ.
٢٩ . مختصر التبيين لهجاء التنزيل، لابن أبي داود– سليمان بن نجاح ، ؛ تحقيق ، د. زهير غازي زاهد، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط٣، ١٤٠٩هـ .
٣٠ . مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع»، لابن خالويه– أبي عبدالله الحسين بن أحمد (ت:٣٧٠هـ) نشر عالم الكتب، بيروت».
٣١ . «المعجم المفصل في شواهد العربية. د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت»، ط١، ١٤١٧هـ – ١٩٩٦م.
٣٢ . «المفردات في غريب القرآن، للأصفهاني– أبي القاسم الحسين بن محمد (ت: ٥٠٢هـ) تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت».
٣٣ . «المقنع في معرفة مرسوم مصاحف أهل الأمصار لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني» (ت: ٤٤٤هـ)، تحقيق: محمد دهمان، دار الفكر، دمشق.
٣٤ . موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم»، للفاروقي– محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد الحنفي التهانوي (ت: بعد ١١٥٨هـ) تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون»، بيروت، ط١، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.
٣٥ . «النشر في القراءات العشر، لابن الجزري– شمس الدين أبو الخير ابن الجزري»، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣ هـ)، تحقيق: علي محمد الضباع»، دار الكتب العلمية، بيروت.
٣٦ . «الوسيلة إلى كشف العقيلة، للسخاوي– «أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الصمد(ت:٦٤٣هـ)، تحقيق: مولاي محمد الإدريسي الطاهري، نشر مكتبة الرشد»، الرياض.

الحياة الاجتماعية في العراق في عهد المغول الإيلخانين

م. م. آيات علي خضير عباس
جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم التاريخ

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
الحياه الاجتماعية في العراق في عهد الاحتلال المغولي يعد من المواضيع المهمة جدا فقد تضمن البحث العادات الاجتماعية التي سادت المجتمع العراقي ، فقط تناول البحث الزواج وكذلك بعض العادات الاجتماعية منها وسائل التسلية فقد كان الخليفة العباسي الاخير المستعصم بن المستنصر مهتما بأمور: الصيد وتربية الطيور .وكذلك ظهرت بعض الظواهر الاجتماعية السيئة منها شرب الخمر وظهور الفواحش وفي المقابل ظهرت العقوبات لمعاقبة من يفعل هذه الفواحش.
الكلمات المفتاحية: الحياة الاجتماعية ، الصيد ، الزواج ، العقوبات.

Abstract:
Social life in Iraq during the Mongol occupation is very important topic. The research included the social customs that prevailed in Iraqi society. The research only dealt with marriage and some social customs, including means of entertainment. The last Abbasid Caliph, Al-Musta›sim bin Al-Mustansir, was interested in hunting and raising birds. Some bad social phenomena also appeared, including drinking alcohol and the emergence of obscenities. In return, punishments appeared to punish those who.
Keywords (social life, hunting, marriage, punishments.

المُقدمة:
الحمدلله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أبا القاسم محمد وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وأصحابه المنتجبين.
أما بعد فعنوان بحثنا هو الحياة الاجتماعية في العراق في عهد المغول الإيلخانيين ، فقد تضمن البحث العادات الاجتماعية التي سادت المجتمع العراقي في عهد المغول ، وكذلك وسائل التسلية التي كانت مرتكزة عند الخليفة العباسي فقد كان مولعاً بحبه للطرب والغناء ، ويقرب اليه كل شخص يجيد الطرب ، اضافة إلى اهتمامه بالصيد وتربية الطيور، تاركاً الغزو يصول ويجول في البلاد ، وتناولنا ايضاً بعض وسائل الرعاية الاجتماعية منها الاهتمام بكبار السن ، والاطفال الصغار واليتامى وبناء الدور لهم ، وايقاف الاوقاف عليها وكان هذا الشيء ايجابي من ناحية الاحتلال المغولي للعراق ومن السلاطين الذين قاموا بهذا هو السلطان محمود غازان .
وتضمن البحث ايضا حالات اجتماعية كالزواج ، وبعض الظواهر التي سادت المجتمع العراقي منها شرب الخمر وظهور الفواحش والعقوبات والتمثيل بالجثث ، اضافة إلى المجاعات وارتفاع الاسعار واثرها على الناس ، وتناولنا الطبقات التي كانت موجودة في المجتمع العراقي ، ايام الايلخانيين ومن قدم مع المغول إلى العراق ، وقد اعتمدنا على جملة من المصادر المهمة التي أغنت البحث بالمعلومات المهمة ومنها : ابن الفوطي (ت٧٢٣هـ/١٣٢٣م) وكتابة الحوادث الجامعة ، ورشيد الدين الهمذاني(ت٧١٨هـ/ ١٣١٨م) وكتابه جامع التواريخ ، وعباس العزاوي وكتابه العراق بين احتلالين ، والمرجع المهم جعفر خصباك ، وكتابه تاريخ المغول في العراق.
الرعاية الاجتماعية ومنها:
أولاً: الاهتمام بكبار السن
لكبار السن اهمية كبيرة في التاريخ الاسلامي وعند المسلمين ، فقال رسولنا الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) « ليس منا من لم يرحم صغيراً ويوقر كبيراً»(١)،واستناداً لأوامر الباري عز وجل ورسولنا الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) يجب الاهتمام بكبار السن وتوفير الحياة الكريمة لهم ، لعدم قدرتهم على العمل وتوفير حاجاتهم .
وكان لكبار السن رعاية في العهد الإيلخاني اي في اواخر الخلافة العباسية عندما قتل الخليفة العباسي المستعصم على

يد المغول سنة (٦٥٦هـ) قام بوقف دار لرعاية النساء المسنات رغم ما يهدد الدولة من مخاطر الغزو وتوجيه العناية لهذه الشريحة الاجتماعية ، وعمل بعض اصحاب الاموال إلى وقف الاوقاف على هذه الدور الخاصة بالكبار(٢)، وعندما ساءت الاحوال في بغداد سنة ٦٥٧هـ / ١٢٥٨م فرض على اهل بغداد ان يدفعوا ضريبة على كل فرد من افراد العائلة في كل سنة وتم استثناء الشيخ الكبير والعجوز المسنة وغير البالغ وبقي الحال هكذا إلى ان استلم المنصب الصاحب علاء الدين عطا ملك الجويني العراق فاسقط هذه الضريبة عن كاهل جميع العراقيين (٣) .

وحين اصبح الوزير سعد الدولة في الوزارة الإيلخانية ، في عصر السلطان الايلخاني ، ارغون خان ، عمل على استمالة قلوب الناس في بداية امره حيث كان رجل ذكياً امر الامراء والولاة الفصل في القضايا وفق الشريعة الاسلامية ، وان يستردوا حقوق المظلومين واعانة العجزة في توفير لهم كل ما يحتاجونه من ملبس ومأكل ومسكن (٤).

وقد اوقف السلطان محمود غازان الذي كان معروف بأعمال الخير اوقف الاوقاف للمحتاجين والمسنين والايتام والفقراء ، وتعد فترة حكمه من افضل فترات الحكم الايلخاني للعراق ، لأنه كان يعطف على الطبقات الفقيرة التي هي بأمس الحاجة إلى الدعم المعنوي والمادي والى من يهتم بهم وانفق على المساجد والمدارس وكبار السن وذوي العاهات(٥) .

وقدم السلطان غازان الفين من القطن المحلوج لخمسمئة من النساء العجزة هذه حصتهن التي خصصها لهن غازان كل سنة لسد حاجاتهن ويقول غازان في نهاية اعماله: « ومع انه ليس لنا مرتبة الصالحين لكن تشبيهاً بهم عمدنا إلى انشاء ابواب البر كي تكون مثوى لأخرتنا وبذلك تصير لنا خيرات وصدقات جارية وببركات تلك الخيرات تأخذ بيدنا رحمة الله تعالى ويدخر لنا ثواب دائم وانه من المفضل إلى اقصى حد ان نسرع في انجاز هذه المؤسسات في الوقت الذي منحنا الحق تعالى القدرة وهيا لنا الفرصة حتى تتم هذه الاعمال بيمن التوفيق»(٦) .

اليتامى والاطفال الصغار

اوصى الباري عز وجل باليتيم ورعايته حتى يبلغ سن الرشد ، وقال رسولنا الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) « انا وكافل اليتيم في الجنة»(٧) وسار من بعده الخلفاء على رعاية اليتيم والاهتمام به ومن بعدهم الصالحين ، وقبل وصول هولاكو إلى العراق اوصاه منكو قان وقال له « حافظ على تقاليد جنكيز خان وقوانينه في الكليات والجزئيات ... وان تجعل رائدك في جميع الامور العقل الحكيم والرأي السديد وان تكون في جميع الاحوال ايضاً عاقلاً وان تخفف على الرعية التكاليف والمؤن وان ترفه عنهم واما الولايات الخربة فعليك ان تعيد تعميرها في الحال»(٨)،ومن خلال التخريب الذي حل بالعراق عند دخول هولاكو يتضح انه لم ينفذ حرف من هذه الوصية فقد قتل الصغير والكبير النساء والاطفال والكبار وحتى الخليفة الذي كان يعد الرمز الديني وصاحب السلطة لم يسلم منه .

وفي سنة ٦٥٧هـ/١٢٥٨م قيام علاء الدين الجويني ببناء ملاجئ للأيتام في بغداد وقد كان الجويني كثير الجريات على تلك الملاجئ (٩)، وعندما تولى الحكم احمد تكودار (٦٨١-٦٨٣هـ/ ١٢٨٢-١٢٨٤م) اهتم بأمر الايتام في كافة فروع الدولة الايلخانية وامر بصرف الاوقاف عليها (١٠) .

وفي عهد السلطان الايلخاني كيخاتو(٦٩٠-٦٩٣هـ/ ١٢٩١-١٢٩٣م) ذكر ان عند عودته من بلاد الروم اصابه المرض ولما شفي منه اعطى المحتاجين الاموال والصدقات ، ولم نجد ذكر لاهتمامه بشريحه الايتام وربما كانوا من ضمن المحتاجين الذين وزع عليهم الصدقات.

وكان عهد محمود غازان عهد الرحمة والرأفة بالإنسان (٦٩٤-٧٠٣هـ/١٢٩٤-١٣٠٣م) تغير حال الايتام بعد ان كان دورهم مهمش فاصبح لهم دور مهم في دولة غازان ، فقد اسلم واحسن اسلامه وعمل بمبادئ الاسلام قولا وفعلا ، فقام بالتقاط الاطفال الذين يلقى بهم بعض الضعفاء عند ابواب المعابد والخانقاهات وفي الطرق ، واستأجر مربية لهم تتهد بكل ما يحتاجونه إلى ان يبلغوا سن الرشد ، وواقف السلطان غازان الاوقاف وخص بها دور الايتام وقام بتربية الاطفال اللقطاء والتكفل بهم (١١).

اما عصر السلطان اولجايتو(٧٠٣-٧١٦هـ/١٣٠٣-١٣١٦م) فانه اقتفى سياسة اخيه غازان في رعاية الاسلام والايتام ، وسار ايضا ابو سعيد اخر سلاطين الدولة الايلخانية في العراق على ما سار عليه من قبله فانفق على

المساجد ودار الايتام(١٢) .

وسائل التسلية :

عرف عن الكثير من الخلفاء حبهم وولعهم بوسائل التسلية وكذلك اهتمامهم البالغ بتربية الحيوانات والطيور ومنهم من يكثر عشقه لهواية الطيور ومنهم الخليفة العباسي الاخير المستعصم فقد كان مولعاً ومنهمكاً بهواياته كاللعب بالطيور فقد قال عنه الذهبي (كان يلعب بالحمام ويهمل أمر الاسلام) (١٣)، ولحبه البالغ للطيور فقد كان له مجموعة من فريق المطيرجية ، في قصره ويدعون البراجين ، وقد اتخذ من احد السوقة ويدعى عبد الغني ابن الدرنوس وكان ذا معرفة كبيرة بالطيور وانواعها وسلالاتها وكذلك يعمل مع ارباب التنانير الآجر وهو الذي ينقل اللبن إلى التنور بعد طبخه اتخذه مستشارا خاصاً يشاوره في الامور ويعمل برأيه وكان الاعتقاد السائد ان ابن الدرنوس هو الحاكم الحقيقي الذي اوقع البلد في الخراب، ومن كثر حب الخليفة له قربه اليه ولقب بنجم الدين ، وبعد واقعة بغداد عمل خازناً بالديوان ثم نقل خازناً إلى الكارخانة ، فبقي على ذلك حتى مات سنة ٦٧٧هـ/ ودفن في داره (١٤)، وقرب شخصاً اخر ايضا بسبب ترداده إلى سطوح الحمام ومعرفته بامور الطيور وهو ابن السبيي(١٥) .وكان المستعصم شديد الحب باللهو واللعب وسماع الاغاني ، ولا يكاد يخلو مجلسه من ذلك ساعة واحدة ، وكان ندماؤه وحاشيته جميعهم منهمكين معه على التنعم واللذات لا يراعون له صلاحا، وفي بعض الأمثال (الحائن لا يسمع صياحا) وكتبت له الرقاع (١٦). من العوام، وفيها أنواع التحذير، وألقيت وفيها الأشعار في أبواب دار الخلافة، فمن ذلك:

قل للخليفة مهلا أتاك ما لا تحب
ها قد دهتك فنون من المصائب غرب
فانهض بعزم وإلا غشاك ويل وحرب
كسر وهتك وأسر ضرب ونهب وسلب

(مجتث) وفي ذلك يقول بعض شعراء الدولة المستعصمية، من قصيدة أولها:

يا سائلي ولمحض الحق يرتاد أصخ فعندي نشدان وإنشاد
وا ضيعة الناس والدين الحنيف وما تلقاه من حادثات الدهر بغداد
هتك وقتل وأحداث يشيب بها رأس الوليد وتعذيب وأصفاد

(بسيط) كل ذلك وهو عاكف على سماع الأغاني، واستماع المثالث والمثاني وملكه قد أصبح واهي المباني(١٧)، وسماع الاغاني والطرب ، وقد (يبلغه ان مغنية أو صاحب طرب في بلد من البلاد فيراسل سلطان ذلك البلد في طلبه) (١٨)، وكان من هؤلاء مغنية قد اعجب بها الخليفة المستعصم كثيراً وكان اسمها (لحاظ) (كانت تلازم مجلس الغناء عند الخليفة المستعصم وكان يعجبه غناؤها) (١٩) فغنت يوماً له وحين علم الخليفة انها تعود لمعلمها الموسيقار صفي الدين الارموي ، فارسل إليه ، وضرب على العود وغنى بين يديه ، فأعجبه كثيراً ، فما كان من الخليفة المستعصم الا ان يقرب الموسيقار اليه وذلك من خلال جعله رئيسا لمطربيه، وخصص له راتباً ضخماً وعاش الموسيقار في نعيم (٢٠)، وبهذا سوف تكون المغنية لحاظ قريبة من رئيسها ، ويبدو ان الخليفة المستعصم لم يقرب الموسيقار وجعله رئيس حباً له وانما اراد من هذا ان تكون المغنية لحاظ قريبة له فقرب رئيسها وهي تكون معه .

ومن المحزن ان الخليفة العباسي المستعصم كان منغمساً في الطرب والاغاني ، وتاركاً امور الحكم غي مبالي بقدوم العدو ، وقد ذكران الخليفة قد ارسل إلى ملك الموصل بدر الدين لؤلؤ يطلب منه جماعة من ذوي الطرب ، وفي نفس الوقت وصل رسول هولاكو إلى ملك الموصل طلب منه منجنيقات والآت الحصار ، فقال بدر الدين ، متعجباً انظروا إلى المطلوبين وابكو على الاسلام واهله(٢١) . وهنا تعجب بدر الدين من المسلم وخليفة المسلمين والمسؤول عن الخلافة العباسية انه مشغول بالمحرمات والطرب في الوقت نفسه هولاكو يتحين الفرص للقضاء على الخلافة والخليفة غير مبالي لامر المغول .

وكان المطربون والمغنون يحضرون بجوقاتهم في الحفلات التي يقيمها الخليفة ويحظون بالأعطيات والمنح والهدايا(٢٢). وكان

سخيا جداً في الانفاق على هواياته الخاصة من تربية الطيور والطرب والرقص ورحلات الصيد وبناء القصور (٢٣)، وكان مهتما ايضاً بالاستيلاء على ثروات الاخرين وقصورهم وما لديهم في حياتهم وحتى بعد وفاتهم(٢٤) .

وكانت هناك منشورات تلقى على ابواب قصره تحذره من مغبة بقاء على الملذات وانغماره في اللهو والطرب واهمال امور الامة ، وتتحدث هذه المنشورات عن هول ما سيقع من هتك للأعراض وقتل ونهب جراء اهماله وتهاونه (٢٥).

الاهتمام بالصيد

ان الخليفة العباسي المعتصم انهك عدة من حيوانات حمر الوحوش وأطلقها، لأنه بلغه أن أعمارها طويلة وها هنا موضع حكاية طريفة عجيبة: قال: صفي الدين عبد المؤمن بن فاخر الأرموي، قال له مجاهد الدين أيبك الدويدار(٢٦) .الصغير(٢٧). قال: خرجنا مرة في خدمة الخليفة المستعصم إلى الصيد، وضربنا حلقة حلقة قريبا من الجلهمة– وهي قرية بين بغداد والحلة– ثم تضايقت الحلقة حتى صار الفارس منا يصيد الحيوان بيده، فخرج في جملة حمر الوحش حمار كبير الجثة، عليه وسم، فقرأناه وإذا هو وسم المعتصم. قال: فلما رآه المستعصم وسمه بوسمه وأطلقه ولم يصيدوه . وكان بين المعتصم والمستعصم حدود خمسمائة سنة (٢٨)، ويبدو ان اعمار حيوانات الحمير الوحشي تتجاوز القرون وهذه الحكاية تدل على ان الفرق بين المعتصم العباسي والمستعصم خمس قرون اي اعمارهن كبيرة جداً لذلك اطلق سراحهن .

ومن طرائف الصيد ما حدث به رجل من أهل الأدب ببغداد قال: حدثني محمد بن صالح البازياري قال: تصيدنا بين يدي السلطان (أباقا) (٢٩). يوما، فطار– ونحن بين يديه– ثلاثة كراكي (٣٠). على خط مستقيم فأطلقنا شاهينا (٣١)، فعلا وانحط على الأعلى من الكراكي فلطمه، فوقع على الثاني فكسره، ثم وقعا كلاهما على الثالث فكسراه، ووقعت الثلاثة بين يدي السلطان، قال: فتعجب من ذلك غاية العجب، وخلع علينا جميعنا. وقال الصاحب علاء الدين في جهان كشاي: إن حلقة جنكزخان كان أمدها مسير ثلاثة شهور. وما أرى هذا إلا مستبعدا. وما لهج الملوك بالصيد هذا اللهج الشديد. ولا كلفوا به هذا الكلف العظيم. وأطلقوا للبازيارية اي الذين يصيدون طائر الباز (٣٢) الأموال الجليلة، وأقطعوهم الإقطاعات السنية، وسهلوا عليهم حجابهم، وقطعوا معظم زمانهم فيه باطلا ولا عبثا. فإن القنص يشتمل على فوائد كثيرة جليلة النفع. منها– وهو الغرض الأشرف منه– تمرين العساكر على الركض والكر والعطف، وتعويدهم الفروسية، وإدمانهم للرمي بالنشاب، والضرب بالسيف والدبوس، واعتياد القتل والسفك، وتقليل المبالاة بإراقة الدماء وغصب النفوس. ومنها اختبار الخيول، ومعرفة سبقها وصبرها على دوام الركض ومنها أن حركة الصيد حركة رياضية تعين على الهضم وتحفظ صحة المزاج ومنها: فضل لحم الصيد على باقي اللحوم، لأنه بقلقه من الجوارح تثور حرارته الغريزية، فتزيد في حرارة الإنسان. قال بعض الحكماء– وخير اللحم ما أقلقه الجارح إقلاقا. ومنها– الطرف العجيبة التي تتفق فيه، وقد تقدم ذكر شيء منها(٣٣).

وكان الخليفة المستعصم يخرج للصيد على الاقدام في ابهة كبيرة تتقدمه السرادقات والخيم والدواب والمرافقين ، وكان عندهم صيد السباع من الرياضات الشعبية التي يقوم بها شباب المحلات (٣٤).

وكان الصيد رياضة ضرورية عند ملوك المغول فهم يتدربون فيها على الحرب والضرب بالسلاح وفي أيام الايلخانيين قدم محمود غازان إلى العراق سنة ٦٩٦هـ / ١٢٩٦م وسار إلى اعمال الحلة متصيداً وفي سنة ٦٨٦هـ/ ١٢٨٧م اشتد اهتمام عوام بغداد بقتل السباع حتى شبت بسبب هذا الصيد فتن وحروب بين المحلات فتدخل الديوان وامر بحرق ومنع الناس من الخروج لقتل هذه السباع منعاً للفتنة (٣٥).

الزواج

طلب شرف الدين هارون بن الصاحب شمس الدين محمد بن الجويني صاحب ديوان الممالك من عمه الصاحب علاء الدين ان يسعى إلى تزويجه من ابنة ابي العباس احمد بن الخليفة المستعصم اي حفيدة الخليفة العباسي الاخير (المستعصم) فاحضر مجموعة من الوجهاء من اجل خطبتها منهم قاضي القضاة سراج الدين محمد بن ابي فراس الهنايسي وجماعة العدول والمشايخ ، واشترطت والدة العروس قبل العقد الشرعي عليه: ان لا يشرب الخمر ، واجاب لذلك ، فتم العقد وكان صداقها بخط بهاء الدين بن الفخري عيسى الاربلي ، وكان شاهداً على العقد

قاضي القضاة وشاهدين عدل ، وتضمن العقد (الحمدلله الذي جمع الشمل ونظمه ، وقوى عقد الالفة واحكمه واوثق حبل الاجتماع وابرمه وصلواته على سيدنا محمد الذي شرفه وعظمه ورفع قدره وكرمه ، وعلى آله وصحبه الذين اوضحوا منار الايمان وعلمه واظهروا برهانه واناروا ظلمته ...المدعوة رابعة ...) (٣٦)، وكان المهر من العين مائة الف دينار (٣٧) واحدة ذهباً عيناً صحاحاً وذلك هو حق صداقها الذي تزوجها عليه تزويجاً صحيحاً شرعياً تولي برشد وشاهدي عدل وتولى هذا العقد قاضي القاضي شرقاً وغرباً سراج الدين محمد بن ابي فراس باذنها ورضاها ، فصار المبلغ المشار اليه ديناً لها عليه وحقاً واجباً ثابتاً لازماً على زوجها وصداقاً حالا غير مؤجل يؤديه اليها متى شاءت من ليل او نهار من غير دفع ولا منع ولا اعتذار ، وذكره انه بالنقد مائة الف دينار من النقد المعين فيه وشهد على نفسه وكان ذلك في سنة ٦٧٠هـ(٣٨).

وفي سنة ٦٨٧هـ/ تزوج مبارك شاه ابن الشيخ نظام الدين محمود شيخ المشايخ ، من ابنة فخر الدين ابن الخواجة نصير الدين الطوسي على صداق قدره عشرة آلالف دينار وحضر العقد قاضي القضاة عز الدين ابن الزنجاني (٣٩). وتزوج مجاهد الدين الدويدار الصغير من بنت بدر الدين صاحب الموصل(٤٠).

الفتن والاضطرابات الداخلية

لكل غزو اثار ايجابية وسلبية وفي كثير من الاحيان تكون الاثار السلبية هي الطاغية بشكل واسع ، فترك الغزو المغولي للعراق العديد من المشاكل والفتن الداخلية والتي بدورها أثرت بشكل كبير على الجانب الاجتماعي في المجتمع العراقي ، فالعراق بلد متعدد الطوائف ، فنجد كثيرا ما يستغل العدو هذه الثغرة عند المجتمع العراقي ومحاولة اشعال الفتنة بين طوائفه من اجل السيطرة على ما يريد ، والشعب مشغول بهذه الفتن ، فكانت هذه الفتن قد حدثت قبل الغزو المغولي للعراق بين اصحاب الفرق والمذاهب الاسلامية ولا سيما بين السنة والشيعة ، ويتضح ان هذه الفتن هي متجددة وشائعة ولم يستحدثها المغول ، وانما تجددت في عهدهم ، فقد ذكر ابن الاثير (ت٦٣٠هـ) انه وقعت في واسط فتنة بين السنة والشيعة في عام (٦٢١هـ/ ١٢٢٤م) (٤١)،وهذا خير دليل ان الفتن بين المذاهب كانت موجودة قبل الاحتلال المغولي للعراق ولكنه تجدد في عهد المغول .

وفي خلافة الخليفة العباسي المستعصم ، كانت هذه الفتن بين السنة والشيعة مستمرة ، وبشكل كبير ، ففي سنة (٦٥٤هـ/ ١٢٥٦م) (٤٢)، وقعت بين هاتين الطائفتين فتنة كبيرة في الكرخ فقد قتل رجل من اهل الكرخ بين رجل من اهل قطفتا فحمله اهله إلى باب النوبي ، فدخل جماعة من الخدم إلى الخليفة واخبروه بالحادثة ونسبوا إلى اهل الكرخ كل فساد فامر الخليفة بردعهم ، فخرج عسكر الخليفة باتجاه الكرخ وتبعهم العوام من الناس ونهبوا محلة الكرخ واحرقوا عدة مواضع وسبوا الكثير من النساء والعلويات وسفكوا الدماء وعملوا كل منكر ، وحمل النساء والاسرى إلى دار الرقيق وقتل صاحب الفتنة التي كانت بسببه ، وصلب قاتل القطفتي بباب الكرخ (٤٣) ، وكذلك وقعت فتنة اخرى بينهم سنة (٦٥٥هـ/ ١٢٥٧م) وكانت على اشدها فتجالدوا بالسيوف بينهم ، ونهبت مدينة الكرخ (٤٤). التي هي محلة سكن للشيعة (٤٥).

ووقعت فتن اخرى بين اهل المختارة وسوق السلطان وقتل منهم جماعة ، وايضا وقعت فتنة بين اهل محلة القرية واهل محلة قطفتا وقتل فيهم عدد كبير ، فتدخل الشحنة بغداد وجماعة من العسكر واصلحوا بين الطرفين .

وفي سنة (٦٥٦هـ) جرت فتنة كبيرة ببغداد بين الناس ، وقتل عدة من الفريقين، وعظم البلاء، ونهبت الكرخ(٤٦) وفي سنة ٦٦٣هـ وفيها قبض مرمليخا الجاثليق على نصراني من اهل بغداد قد اسلم ، فاعتقله بداره بالدويدار الكبير على شاطئ نهر دجلة وعزم على قتله غرقا فلما علم العوام بذلك ، اجتمعوا ونهبوا سوق العطارين برأس درب دينار وغيره من محال النصارى في بغداد ، وحصروا الجاثليق واحرقوا باب داره وقاتلوا اصحابه فنزل في سفينة وقصد صاحب الديوان علاء الدين واستجار به ، فامر العوام بالكف عنه فسكنت الفتنة ثم توجه الجاثليق إلى اربل وبنى بقلعتها بيعة ثم قدم إلى بغداد واقام بها إلى ان توفي(٤٧).

الطبقات :

١. الهاشميون: يعد الهاشميون الطبقة الاولى في المجتمع العراقي ، خلال مدة حكم الايلخانيين ؛ بسبب قرابتهم من الخليفة

العباسي ونسبهم الرفيع الذي يعود للنبي (صلى الله عليه وآله وسلم) والذي يضفي صفة دينية في عصر كان الدين اهم منظم للحياة ، وكان الهاشميون يشغلون مناصب كبيرة وصغيرة في الدولة تدر عليهم الاموال الكثيرة ولكنهم لم يحتكروا الحكم بأستثناء الخليفة والقليل من اولاده الذين ينحصر فيهم منصب الخلافة (٤٨).

٢. امراء المماليك : وهم الرقيق المعتقون وكانوا طبقة حاكمة لها نفوذ وادارات واسعة من المال والمتاع وسبب نفوذهم انهم كانوا قادة جيش الخليفة وحرسه الخاص وكان الكثير منهم يشغل مناصب ادارية كبيرة (٤٩)، فكان منهم قائد جيش الخليفة المستنصر الذي حارب المغول في جانب الكرخ سنة ٦٥٦هـ وهزم على ايديهم هو مجاهد الدين ايبك بن عبد الله الجركي المستنصري الدويدار الصغير الذي يطلق عليه لقب أمير الأمراء (٥٠).

٣. فئات متعددة : بعد الغزو المغولي تغيرت الطبقات الاجتماعية في العراق بشكل كبيرة فظهرت فئات منها الامراء المغول ، والحكام الاعاجم ، والعلويون ، عائلات قديمة مارست الحكم في العصور العباسية القديمة واستمرت خلال الحكم الايلخاني (٥١)، فقد كان في العراق حامية مغولية عددها ايام هولاكو ثلاثين الف فارس(٥٢)، وفي سنة ٦٨١هـ كان المغولي الايلخاني ارغون في العراق ومعه عشرة الاف جندي يشتون في بغداد ، ويعيشون في سياه كوه ، وكانت وظيفة الشحنة او الحاكم خاصة بالمغول بعد مقتل بهادر الخراساني سنة ٦٦١هـ فكان منهم قرابوغا وتوكال بخشي وتاولدار (٥٣).

اما الفرس (الاعاجم) فكان لهم مكان ايضا ففي سنة ٦٥٦هـ عين هولاكو احد العظماء الفرس الذين قدموا معه إلى العراق وهو علاء الدين عطا ملك الجويني صاحب ديوان العراق اي واليه وحاكمه ، وفي سنة ٧١٥هـ دخل العراق علاء الدين عبد الرحيم بن محمد القزويني المراغي وعين قاضي قضاة العراق (٥٤).

٤. اهل الذمة : كانت هذه الطبقة موجودة في العراق قبل الاحتلال المغول ، ولكن كثر وجودهم في العراق بعد دخول هولاكو بغداد ٦٥٦هـ ربما يعود السبب لكون زوجة هولاكو مسيحية ، وكان زوجها لا يرفض طلب لها .

وقد رافقت حملة هولاكو على بغداد زوجته دوقوز خاتون ، وقد حكم الموصل ولاة من المسيحين خلال فترات قصيرة من الزمن وذلك لكثرة سكانها من المسيح (٥٥).

وخلال حصار بغداد سنة ٦٥٦هـ قام الجاثليق بجمع النصارى في المدينة في كنيسة السوق الثالث ، ولم يتعرض لهم الغزاة بسوء وذلك بسبب حمايتهم من قبل زوجة هولاكو (٥٦).

اما اليهود انتشروا ايضا ايام الغزو المغولي في العراق ، وشغلوا مناصب لكن اضطهدوا حالهم حال المسلمين لم يكن لهم حماية مثل المسيح ، ولكنهم حققوا لأنفسهم عصراً ذهبياً في عهد المسمى سعد الدولة اليهودي الذي صار صاحب ديوان الممالك في عهد السلطان ارغون (٦٨٣هـ ٦٩٩هـ) اي رئيساً لوزارة الامبراطورية الإيلخانية ، وكان يسكن بغداد (٥٧).

المشكلات الاجتماعية:

اولاً: العقوبات

شاع استخدام الوحشية في عقوبة المذنب ، فكانوا يقتلون الشخص الموجه اليه الاتهام ويمثلون بجسده ابشع تمثيل وهذا منافي لمبادئ ديننا الاسلامي ، الذي اكد على اكرام الميت ودفنه حتى ان كان الشخص مسيئ ، فمن الحوادث البشعة ما حصل انه كان ببغداد سيد اسمه تاج الدين ابو الفضل محمد وقد بدأ هذا القيام بوظيفة الوعظ ، واستطاع بهذه الصفة كسب تقدير السلطان الجاتيو ، فرقاه إلى منصب نقيب الاشراف (سلالة علي) الذين كانوا منتشرين في العراق والري وخراسان ، اي في جميع انحاء امبراطورية المغول وكان الوزير يحسد تاج الدين لما له من مكانه لدى السلطان فاراد ان يبعده بتدبير مكيدة له ، فبث عليه اشاعات بغيضة من شأنها ان تحط من قدر تاج الدين واولاده فقال ان ابن تاج الدين النقيب يرتكب اعمال عنف وطغيان ضد الناس مما اثار الاشراف ضد تاج الدين واولاده فتم قتل تاج الدين وولديه (٥٨)، دون ذنب وذلك بسبب الغيرة والحقد من الوزير ، ووكل امر القتل في بداية الامر إلى شخص الوزير طاهر جلال الدين الذي عرف عنه العنف واراقة الدماء ، وعرض عليه المناصب مقابل القتل للنقيب واوبنه (٥٩)، ولكن طاهر رفض ان يغتال شخص من سلالة علي بن ابي طالب (عليه السلام) وقدم الوزير نفس العرض إلى شخص اخر ورفض واتجه إلى شخص

اخر واقنعه وقربه اليه فاقتادهم هذا الرجل إلى شاطئ نهر دجلة (٦٠)، وذبحهم ، وكان جريمة بشعة فقد ذبح الاولاد امام ابيهم ومن ثم ذبح ابيهم بناءً على طلب الوزير ، وكانت هذه الحادثة في سنة ٧٠٠هـ/ ١٣٠٠م ، وقد انتقم عوام بغداد والحنابلة من هذا السيد ابشع انتقام فقطعوا جسده اربا والتهموا اشلاءه ، وانتزعوا شعره ، وكانت الشعرة من لحيته تباع بقطعة من الذهب وثار السلطان لمقتل تاج الدين وولديه وحزن عليهم حزن شديد (٦١).

وشاعت عقوبة الصلب في بغداد وهي القتل صلبا وتوسيطاً وتقطيع الايدي والارجل والطواف بالمجرم والتشهير به ففي سنة ٦٠٢هـ/ ١٢٠٥م قتل رجل يسمى ابن الدباغ أمه بضرب على رأسها بالأرض حتى الموت فقبض عليه وسلم إلى الشحنة فأمر أن يصنع به ما صنع بأمه فضرب رأسه بالأرض حتى مات (٦٢)، وفي نفس السنة نسب إلى ابي الغنائم نصر بن ساوا النصراني الناظر في اعمال دجيل وداقوقا انه قتل الامير علاء الدين تنامش بالسم فقبض عليه وصلب بعد ان قطعت يداه ورجلاه وعلق مقابل دار الامير المذكور ثم تم الطواف به بالمحال وسحب وهو محروق (٦٣)، وفي سنة ٦٦٦هـ/ ١٢٦٧م ان امراة قد احبت شخص من الشحنة وكان غلام امرد مليحاً فامر احد الشحنة بقتلهما فاخرج الغلام إلى السور وضرب له وتد في الأرض واقعد عليه فمات ثم قتلت المرأة ٦٤)، وفي سنة ٦٧٩هـ/ ١٢٨٠م اتفقت امرأة مع احد الرجال على قتل زوجها فقبض عليها وغرقت وسم قاتل زوجها(٦٥) .

وفي سنة ٦٧٩هـ/ ١٢٨٠م صلبت أمرأة نفسها في دارها بمحلة الجعفرية ببغداد وكان السبب في ذلك فقيل ان زوجها قيل عنه وجد مالاً في داره فطالبه الديوان بذلك المال فخافت ان تمتد يده اليه ان تؤخذ وتعاقب وتفتضح فقتلت نفسها(٦٦).

ثانياً: الفواحش

وفي سنة ٦٧٤هـ وجد رجل وامرأة في وضع غير اخلاقي يعملون الفاحشة ، وفي شهر مبارك وكريم الا وهو شهر رمضان ، فمسكهم صاحب الديوان علاء الدين في الحمام يعملون الفاحشة وأمر بخصيهما فخصيا ظاهر سور بغداد ولم ير في تاريخ أنه خصي ببغداد أحد فكانت هذه العقوبة الأولى التي تطبق بحق هؤلاء لكي يكونوا عبرة لمن لا يعتبر وطبقت هذه العقوبة بحقهم قرب سور بغداد اي على نظر المارة (٦٧).

ثالثاً: شرب الخمر

لم تعد شرب الخمر ظاهرة جديدة على المجتمع العراقي ، في ايام حكم الدولة الايلخانية ، فهي ظاهرة قديمة قبل الاسلام وعند مجيئ الاسلام حرم الخمر ، ولكن هناك من يشربه رغم تحريمه ولا سيما بعض الاشخاص الذين يمتلكون الاموال والمناصب ، فنجد في سنة ٦٥٦هـ/ ١٢٥٨م عزل عماد الدين بن ابي فراس الحلي شحنة الكوفة بسبب تناوله للخمر واهماله امور الناس (٦٨)، ويتضح ان شرب الخمر قد كثر في العراق ابان حكم الدولة الايلخانية وذلك لغلبة المغول ووجود امراء لهم وجنود يتعاطون الخمر ، فكانت هناك محلات خاصة لبيع الخمر في بغداد (٦٩). حيث تورد اخبار عن سنة ٧٠٢هـ/ ١٣٠٢م ان السلطان ابا سعيد اراق الخمور وابطل الخانات وفي سنة ٧٢١هـ/ ١٣٢١م خرب البازار وعاقب من يعمل هذه المهنة اشد عقوبة وفرض الضرائب الفادحة على الخمر والفاحشة (٧٠).

رابعاً: المجاعات وغلاء الأسعار: انتشرت المجاعات في بغداد خلال الغزو المغولي للعراق ، وتدهورت احوال السكان ففي سنة ٦٥٦هـ جلب اهل الحلة الغلات إلى بغداد منها الخبز والتمر والسمك وطير الماء (٧١)، واشتد الغلاء حتى اضطر الناس إلى أكل نخالة الحنطة ، ففي سنة ٦٧٥هـ ارتفعت الاسعار ووقع الغلاء والمجاعات وقد نزل السلطان اباقا ليشتي في بغداد (٧٢) ، وفي سنة ٦٧٨هـ ادى انقطاع المطر إلى ارتفاع الاسعار وموت الماشية وانتشر السعال وغلا الماش والعدس والحمص لمدة شهور ، وفي سنة ٦٧٩هـ و٦٨٠هـ اشتد الغلاء ببغداد وتعذر وجود الخبز في السوق (٧٣) .

وفي سنة ٦٨٤هـ غلت الاسعار وارتفع سعر الحنطة والشعير ارتفاع شديد فباع بعض الفقراء اولادهم والقت امراة نفسها في دجلة ، واكل الناس ورق الجزر والبصل وبعض من نباتات الارض والقصب والبردي (٧٤).

الاستنتاجات:

أولاً: كان هناك اهتمام ورعاية للشيوخ الكبار والعجزة في العراق من قبل الخليفة الاخير المستنصر ، وكذلك من قبل السلاطين الايلخانيين ، ولا سيما محمود غازان الذي اتصف بالرحمة ومساعدة الأخرين فأقام دور للعجزة ،

وكذلك دور لإيواء اليتامى والاطفال الذين ليس لديهم ولي أمر أو معين .

ثانياً: اهتم الخليفة المستنصر بأساليب اللهو والطرب والغناء ، وكان كثير الاهتمام بالصيد وكان محباً للطيور يقرب كل شخص يحب جمع الطيور وتربيتها ولم يقتصر الأمر على الخليفة فحسب وانما كان بعض السلاطين لهم هواية الصيد منهم السلطان المغولي اباقا .

ثالثاً: في كل حرب تكون لها اثار سلبية على المجتمع سواء كان متمثل بظهور بعض العادات السيئة المكتسبة من الغزو ، فظهرت ايام الغزو المغولي الايلخاني العقوبات القاسية الوحشية والتمثيل بالجثث ، وهذا الشيء لم يكن موجود في بغداد لأن الدين الاسلامي يحرم ذلك ، اضافة إلى ذلك ظاهرة الصلب اي قتل الشخص وتعليقه على شكل صليب وهذا الشيء مكتسب من المسيحين ، وظاهرة انتحار بعض الناس وذلك بسبب المجاعات ، وغلاء الاسعار.

رابعاً: تعدد طبقات المجتمع العراقي اثناء الغزو المغولي ، فكان قبل الغزو يتكون العراق من طبقة الهاشمين وهؤلاء يعود نسبهم إلى النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) وبعد الغزو دخل عدد من الطبقات الاخرى كالأمراء المغول وكذلك الفرس واهل الذمة وشغلوا مناصب مهمة في المجتمع العراقي اكثر من اهل الدار وهم العراق .

خامسا: تدهور حالة المجتمع وذلك بسبب المجاعات وغلاء الاسعار فاضطر الناس إلى أكل نبات الارض من القصب والبردي ، وأكل قشور النباتات ، مما ادى إلى انتحار بعض من الناس للتخلص من هذه الحياة المريرة.

سادساً: من الحالات والظواهر المحرمة التي ظهرت في أيام السلاطين المغول الايلخانين ظاهرة شرب الخمور وتكاثرها بشكل كبير وتناولها من قبل شخصيات يشغلون مناصب كبيرة في الخلافة سواء من المجتمع العراقي ، وكذلك من قبل السلاطين الايلخانيين ، وظهور الفواحش منها ارتكاب الزنا والعلاقات المحرمة .

الهوامش:

(١) احمد بن حنبل ، ابو عبد الله احمد بن حنبل بن اسد الشيباني (ت٢٤١هـ) مسند الامام احمد بن حنبل ،تح: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد واخرون، (بيروت: دار الرسالة ، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م) ج١١، ص٥٢٩.

(٢) البلوي ، سلامة محمد الهرفي ، رعاية الضعفاء الحضارة الاسلامية ، (الشارقة : ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م) ، ص٢٨.

(٣) ابن الفوطي ، كمال الدين ابي الفضل عبد الرزاق بن احمد الشيباني البغدادي (ت ٧٢٣هـ/١٣٢٣م) الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة ، تح: مهدي النجم(بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م) ،٢٤٣؛ خصباك ، جعفر حسين ، (بغداد: مطبعة العاني، ١٩٦٨م) العراق في عهد المغول ، ص٢٢٣.

(٤) اقبال ، عباس ، تاريخ العراق من جنكيز خان حتى قيام الدولة التيمورية ، ترجمة : عبد الوهاب علوب ، (الامارات: المجمع الثقافي ،١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م) ، ص٢٥٠.

(٥) الهمذاني ، رشيد الدين فضل الله ، جامع التواريخ ، تاريخ المغول الايلخانيون تاريخ هولاكو ،ترجمة : صادق نشأت ومحمد موسى هنداوي وفؤاد عبد المعطي الصياد (بيروت: دار احياء الكتب العربية ، د.ت) ص ٥٤.

(٦) اقبال ، تاريخ العراق ، ص٣٠٧.

(٧) البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل (ت٢٥٦هـ/٨٦٩م) الجامع المسند الصحيح من امور رسول الله (ص) وسننه وايامه = صحيح البخاري ، تح: محمد زهير ناصر ، (د.م :دار طوق النجاة ، ١٤٢٢هـ) ج٨، ص٩.

(٨) الهمذاني ، جامع التواريخ ، مج٢، ج١، ص٢٣٨.

(٩) ابن شاكر الكتبي ، صلاح الدين بن شاكر بن احمد (ت٧٦٤هـ/ ١٣٦٢م) فوات الوفيات ،تح: احسان عباس (بيروت : دار صادر ، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م) ج٢، ص٤٥٣.

(١٠) اقبال ، تاريخ العراق ، ص٣٠٧.

(١١) طقوش ، محمد سهيل ، تاريخ المغول العظام الإيلخانيين ، (بيروت: دار النفائس ، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م) ، ص٣٠٧.

(١٢) القزاز ،محمد صالح داود ، الحياة السياسية في العراق في عهد السيطرة المغولية ، (النجف: مطبعة القضاء، ١٩٧٠هـ/ ١٣٩٠م) ، ص٣٠٤.

(١٣)الذهبي ، شمس الدين ابو عبد الله محمد بن احمد (ت٧٤٨هـ١٣٤٧م) تاريخ الاسلام ووفيات المشاهير والاعلام) تح: بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الاسلامي ،١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م) ، ج١٤، ص٨١٨.

(١٤) ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٤٠٦.

(١٥) ابن الفوطي ، ابو بكر احمد بن محمد الهمداني (ت٧٢٣هـ/ ١٣٢٣م) تلخيص مجمع الآداب في معجم الالقاب ، تح: مصطفى

جواد (د.م : ١٩٦٥هـ/١٣٨٥م) ج٤، ص٢٧٤.
(١٦)الرقاع : جمع مفردها رقعة ، ما رقع به وجمعه رقع ورقاع. وهي التي يكتب عليه من الاوامر والرسائل. ابن منظور ،محمد بن مكرم علي بن الفضل (ت٧١١هـ/ ١٣١١م) لسان العرب ، (بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م) ج٨، ص١٣١.
(١٧)ابن الطقطقي ، محمد بن طباطبا العلوي (ت٧٠١هـ/ ١٣٠١م) الفخري في الآداب السلطانية والدول الاسلامية (بيروت: ١٩٦٠م) ، ص٥١.
(١٨) سبط ابن قنيتو ، عبدالرحمن بدر الدين الأربلي ، (ت٧١٧هـ/ ١٣١٧م) خلاصة الذهب المسبوك في سيرة الملوك ، (بغداد: مكتبة المثنى ، د.ت) ص٢١٥.
(١٩)العمري ، احمد بن يحيى بن فضل الله العدوي (ت٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م)مسالك الابصار في ممالك الأمصار، (أبو ظبي: المجمع الثقافي ،١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م) ، ج١٠، ص٣٥٦.
(٢٠)ابن شاكر الكتبي ، فوات الوفيات ، ج٢، ص٤١٢.
(٢١)ابن الطقطقي ، الفخري في الآداب السلطانية ، ص٤٧.
(٢٢)الغساني ، الاشرف اسماعيل بن العباس (ت٨٠٣هـ/ ١٤٠١م) العسجد المسبوك ،تح: شاكر محمود عبد المنعم (بغداد: دار التراث الاسلامي ، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م) ص٥٤٥.
(٢٣)الغساني ، العسجد المسبوك ، ٥٩٤.
(٢٤)الغساني ، العسجد المسبوك ، ص٥٣٩.
(٢٥)ابن الطقطقي ، الفخري في الآداب السلطانية ، ص٤٦.
(٢٦)الدويدار: هي كلمة فارسية بمعنى حامل الدواة للسلطان او الامير ، ويتولى امرها مع ما ينضم لذلك من الامور اللازمة لهذا المعنى من حكم وتنفيذ امور وغير ذلك بحسب ما يقتضيه الحال . دهمان ، معجم الالفاظ التاريخية في العصر المملوكي ، (لبنان / دمشق: دار الفكر المعاصر / دار الفكر / ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م) ص ٧٧.
(٢٧)مجاهد الدين أيبك الدويدار الصغير : الملك، مقدم جيش العراق أحد الأبطال المذكورين والشجعان الموصوفين الذي كان يقول: لو مكنني أمير المؤمنين المستعصم، لقهرت التتار، ولشغلت هولاكو بنفسه وكان مغرى بالكيمياء، له بيت كبير في داره فيها عدة من الصناع والفضلاء لعمل الكيمياء قتل وحمل رأسه إلى الموصل . الذهبي ، شمس الدين ابو عبد الله (ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م) سير اعلام النبلاء تح: شعيب الأرناؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م) ج٢٣، ص٣٧١.
(٢٨)ابن الطقطقي ، الفخري في الآداب السلطانية ، ص٥٨.
(٢٩)الكراكي : جمع مفردها كركي ، وهو طائر بري طويل القوائم أي الساقين ، ابن منظور ، لسان العرب ، ج١٠، ٢٨٧.
(٣٠) السلطان أباقا: ابن هولاكو المغولي ، خالف الصليبين ، وانهزم بجيشه في الاناضول ، امام بيبرس ، وتغلب على قلاوون ، ومات في حمص سنة (٦٨٠هـ/ ١٢٨١م) . ابن الطقطقي ، الفخري في الآداب السلطانية ص ٥٨ .
(٣١) شاهينا : وهو طائر الصقر ويعد من اقوى طيور الصيد الجارحة ويطلق عليه اسم طائر الشاهين . ابن منظور ، لسان العرب ، ص١٠، ١٥٥.
(٣٢)البازيارية: مفردها بازياري وهو المحترف في تدريب الباز او الصقر على الصيد. ابن الطقطقي ، الفخري في الآداب السلطانية ، ص٥٨.
(٣٣)ابن الطقطقي ، الفخري في الآداب السلطانية ، ص٥٨.
(٣٤)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٣٤٦.
(٣٥)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص١٧٥، ص٤٥٣.
(٣٦)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٣٦٨، ٣٦٩؛ عباس العزاوي ، العراق بين احتلالين (حكومة المغول) (بيروت: الدار العربية للموسوعات ، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م) ، ص٢٦٩؛ خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٧١.
(٣٧)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٧١.
(٣٨)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٣٦٨، ٣٦٩؛ عباس العزاوي ، العراق بين احتلالين ، ص٢٦٩.
(٣٩)عباس العزاوي ، العراق بين احتلالين ، ص٣٤٣.
(٤٠)الذهبي ، سير اعلام النبلاء ، ج٢٣، ص٣٧١.
(٤١)أبن الأثير ، ابو الحسن علي بن ابي الكرم بن محمد بن عبد الكريم الشيباني (ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م) الكامل في التاريخ ،تح: عمر عبد السلام تدمري (بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م) ج٩، ص٧٣١.
(٤٢)ابن خلدون ،عبد الرحمن بن محمد ،(ت٨٠٨هـ/١٤٠٦م) العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر والمعروف بـ(تاريخ ابن خلدون) ، تح: خليل شحادة (بيروت: دار الفكر ، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م) ج٣، ص٦٥١.
(٤٣)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة ، ص٣١٤، ٣١٥.

(٤٤)الكرخ: تقع مدينة الكرخ في وسط بغداد والمحال حولها، ، وفي قبلتها نهر الصراة، وفي شرقيها نصب بغداد ومحال كثيرة، وأهل الكرخ كلهم شيعة إمامية. ياقوت الحموي ، شهاب الدين ابو عبد الله الرومي (٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م) معجم البلدان ، (بيروت: دار صادر ، ١٩٩٥هـ/ ١٤١٦م) ج٤، ص٤٤٨.

(٤٥) العيني ، ابو محمد محمود بن احمد (٨٥٥هـ/ ١٤٥١م) عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان ، تح: محمد احمد أمين (القاهرة : د.ت) ج١، ص١٥٨.

(٤٦)الذهبي، سير اعلام النبلاء ، ج٢٣، ص١٧٤.

(٤٧)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٣٥٤.

(٤٨)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٤٧، ٢٤٨.

(٤٩)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٥٢.

(٥٠)ابن الفوطي ، تلخيص مجمع الاداب ، ج٥، ص٧٠ .

(٥١)خصباك، تاريخ المغول في العراق ، ص ٢٦٤ .

(٥٢)ابن فضل الله الهمذاني ، جامع التواريخ ، ج٢، ص٧١٥ .

(٥٣)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٣٥٦، ٣٤٩ .

(٥٤)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٦٥ .

(٥٥)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص١٨٩ .

(٥٦)ابن الفوطي ، تلخيص مجمع الاداب ، ج٥، ص٧٠ .

(٥٧)ابن فضل الله الهمذاني ، جامع التواريخ ، ج٢، ص٨١٣، ٨٢٤ .

(٥٨) رشيد الدين الهمذاني ، جامع التواريخ ، ص٣٤.

(٥٩) رشيد الدين الهمذاني ، جامع التواريخ ، ص٣٥.

(٦٠) ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٤١٢، ٤١٣.

(٦١) رشيد الدين الهمذاني ، جامع التواريخ ، ص٣٤.

(٦٢) خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٤٢.

(٦٣) خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٤٣.

(٦٤) ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٣١٦.

(٦٥) ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٤١٣؛ رشيد الهمذاني ، جامع التواريخ ، ٤١٣.

(٦٦) ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٤١٣.

(٦٧) ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٣٨٦.

(٦٨) خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٤٥.

(٦٩) خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٤٤.

(٧٠) ابو الفداء ، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود (ت ٧٣٢هـ) المختصر في اخبار البشر ، (مصر : المطبعة الحسينية ، د.ت) ج٤، ص١١٧.

(٧١)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٤٤٧ .

(٧٢)خصباك ، تاريخ المغول في العراق ، ص٢٢٧ .

(٧٣)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ص٤١٤ .

(٧٤)ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة ، ٤٤٧ .

المصادر الأولية:

–احمد بن حنبل ، ابو عبد الله احمد بن حنبل بن اسد الشيباني (ت٢٤١هـ/ ٨٥٥م) .

١ـ مسند الامام احمد بن حنبل ،تح: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد واخرون، (بيروت: دار الرسالة ، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م) .

–أبن الأثير ، ابو الحسن علي بن ابي الكرم بن محمد بن عبد الكريم الشيباني(ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٢)

٢ـ الكامل في التاريخ ،تح: عمر عبد السلام تدمري (بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م) .

–البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل (ت٢٥٦هـ/ ٨٧٠م) .

٣ـ الجامع المسند الصحيح من امور رسول الله (ص) وسننه وايامه = صحيح البخاري ، تح: محمد زهير ناصر ، (د.م :دار طوق النجاة ، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م) .

–ابن خلدون ،عبد الرحمن بن محمد (ت٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م) .

٤ـ العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر والمعروف بـ(تاريخ ابن خلدون) ، تح: خليل

شحادة (بيروت: دار الفكر ، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م) .
–الذهبي ، شمس الدين ابو عبد الله (ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م) .
٥. تاريخ الاسلام ووفيات المشاهير والاعلام) تح: بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الاسلامي ، ٢٠٠٣م).
٦ـ سير اعلام النبلاء تح: شعيب الأرناؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م) .
–سنبط ابن قنيتو ، عبدالرحمن بدر الدين الأربلي ، (ت٧١٧هـ/ ١٣١٧م) .
٧ـ خلاصة الذهب المسبوك في سيرة الملوك ، (بغداد: مكتبة المثنى ، د.ت) .
–ابن شاكر الكتبي ، صلاح الدين بن شاكر بن احمد (ت٧٦٤هـ/ ١٣٦٢م) .
٨ـ فوات الوفيات ،تح: احسان عباس (بيروت : دار صادر ، ١٣٩٤ هـ/ ١٩٧٤م) .
–ابن الطقطقي ، محمد بن طباطبا العلوي (ت٧٠١هـ/ ١٣٠١م) .
٩ـ الفخري في الآداب السلطانية والدول الاسلامية (بيروت: ١٩٦٠ هـ/ ١٣٨٠ م) .
–ابو الفداء ، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود (ت ٧٣٢هـ/ ١٣٣٢م) .
١٠ المختصر في اخبار البشر ، (مصر : المطبعة الحسينية ، د.ت).
–ابن الفوطي ، ابو بكر احمد بن محمد الهمداني (ت٧٢٣هـ/ ١٣٢٣م) .
١١ـ الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة ، تح: مهدي النجم(بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م) .
١٢ـ تلخيص مجمع الآداب في معجم الالقاب ، تح: مصطفى جواد (د.م : ١٩٦٥هـ/ ١٣٨٤ م).
–العمري ، احمد بن يحي بن فضل الله العدوي (ت٧٤٩هـ/ ١٣٤٩م).
١٣ـ مسالك الابصار في ممالك الأمصار، (أبو ظبي: المجمع الثقافي ،١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م) .
–العيني ، ابو محمد محمود بن احمد (٨٥٥هـ/ ١٤٥١م) .
١٤ـ عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان ، تح: محمد احمد أمين (القاهرة : د.ت).
–الغساني ، الاشرف اسماعيل بن العباس (ت٨٠٣هـ/ ١٤٠١م) .
١٥ـ العسجد المسبوك ،تح: شاكر محمود عبد المنعم (بغداد: دار التراث الاسلامي ، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م) .
–ابن منظور ،محمد بن مكرم علي بن الفضل (ت٧١١هـ/ ١٣١٢م) .
١٦ . لسان العرب ، (بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م) .
–الهمذاني ، رشيد الدين فضل الله .
١٧ـ جامع التواريخ ، تاريخ المغول الايلخانيون تاريخ هولاكو ،ترجمة : صادق نشأت ومحمد موسى هنداوي وفؤاد عبد المعطي الصياد (بيروت: دار احياء الكتب العربية ، د.ت) .
–ياقوت الحموي ، شهاب الدين ابو عبد الله الرومي (٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م) .
١٨. معجم البلدان ، (بيروت: دار صادر ، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

المراجع:

–اقبال ، عباس
١. تاريخ العراق من جنكيز خان حتى قيام الدولة التيمورية ، ترجمة : عبد الوهاب علوب ، (الامارات: المجمع الثقافي ،١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م) .
–البلوي ، سلامة محمد الهرفي .
٢ـ رعاية الضعفاء في الحضارة الاسلامية ، (الشارقة : ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م) .
–خصباك ، جعفر حسين .
٣ـ العراق في عهد المغول ، (بغداد: مطبعة العاني،١٣٨٨هـ/ ١٩٦٨م).
–دهمان ، احمد .
٤ـ معجم الالفاظ التاريخية في العصر المملوكي ، (لبنان / دمشق: دار الفكر المعاصر / دار الفكر / ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.
–طقوش ، محمد سهيل .
٥ـ تاريخ المغول العظام الإيلخانيين ، (بيروت: دار النفائس ، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م) .
–عباس العزاوي .
٦ـ العراق بين احتلالين (حكومة المغول) (بيروت: الدار العربية للموسوعات ، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م) .
–القزاز ،محمد صالح داود .
٧ـ الحياة السياسية في العراق في عهد السيطرة المغولية ، (النجف: مطبعة القضاء، ١٩٧٠هـ/١٣٩٠م) .

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

سقيفة بني ساعدة ـ مشاهد ومواقف تاريخية

م. د. ضياء ماجد حسن
كلية الامام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية الجامعة

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
لو دققنا جيداً في عنوان البحث ، لوجدناه حدثاً كتبت عنه عدد من المؤلفات ، وبحثت فيه العديد من الدراسات والمقالات ، ونحن هنا لا نريد اعادة ما كتب وفق الرؤية والاحكام المسبقة ولا نقوم بتكرار ما قيل ، بل نطرح ما حصل وفق تحليل لكل فعل حدث في هذه الواقعة المهمة مع طرحنا لأحداث الماضي برؤية حاضرة ؛ ذلك ان الذاكرة الاسلامية ما زالت تحتفظ بكل ما هو مثير ، تحرك الحاضر وتهيأ خلاف المستقبل ، فبيعة السقيفة لم تكن حدثاً عابراً او مجرد انتخاب خليفة بعد النبي محمد(صلى الله عليه وآله)كما يراه عدد من المؤلفين ، أو انه مجرد عملا مفتعل مقصود لإبعاد شخصيات ما عن رأس السلطة دون غيرها ، بل هو سلوك جمعي لأغلب رموز الدولة جاء على شكل مواجهات تغطت بحجاب الشرعية الدينية ، هي علامة فارقة حددت ورسمت ووجهت ملامح مستقبل الدولة العربية الاسلامية بسلطتها وصراعها ، بخلافها واختلافها بقوة سطوتها وردعها ، هي حدث مثير كان له دور حساس على مسرى التاريخ ، كما نجده تبرير عند البعض لتقبل ما حدث على انه افضل ما كان وان البيعة تمت لما هو خير للمسلمين كما يقول « السيوطي» او « ابن خلدون « وغيرهم ، وهنا نتحدث على بيعة « ابي بكر» كخليفة اول في الدولة الاسلامية وهم بذلك يستندون الى عدد من الروايات التي تؤكد ان ما تم قد جاء بإجماع الامة ورضاها ، واذا كان كذلك فكيف نفسر مواقف عديدة كانت حاضرة حينها ؟ ما هي اسبابها وتوجهاتها وغاياتها ؟ ونحن هنا سوف نقوم بمراجعة عدد من المرويات التاريخية التي تطرقت الى موضوع « بيعة السقيفة»، ومراجع لمحدثين ، وروايات وان اختلف في تفسيرها ، لكنها تعكس واقعاً وسلوكاً كان حاضراً في ذلك اليوم الذي هو يوم وفاة نبي الرحمة (صلى الله عليه وآله) ، وقد قسمنا هذا البحث الى محاور على شكل نقاط مع تمهيد فضلا عن الخاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع المعتمدة في هذا البحث ، والله ولي التوفيق .

الكلمات المفتاحية:السقيفة،المواقف التاريخية، السلطة.

Abstract:
If we delve sufficiently into the research title, we will find an event that has been written about in a number of books and researched in numerous studies and articles. Here, improving what has been written is not affected by the choice of vision and preconceived notions, nor are we targeting the edition. Rather, we will review one of the books, then submit a request for it, clarifying what has been concealed, by referring to the full meaning, to uncover the ambiguity and clarify further as we present past events from a present perspective. This is because Islamic memory must be recorded with everything that is exciting, presenting the present and reviving the future. The Pledge of Allegiance to Al-Saqiya was not a passing event or a mere choice of a caliph after the Prophet Muhammad (PBUH), but rather a defining landmark that drew and directed the features of the future of the Arab Islamic state with its authority and power, its completion and difference, with the strength of its contributions and its roses. The strange thing is that whenever you research an event, what you are doing is considered a "sedition", which is a justification for receiving what happened as

the best that has been, and you want to blame the Pledge of Allegiance to "Abu Bakr", and they rely on a number of narrations that confirm that what came with the consensus and satisfaction of the nation, then it was like that and then many times and it was present at that time? What are its reasons and aspects? Here we will review a number of distinguished historical narratives on the subject of "The Pledge of Saqifah" and other orientalist sources, and we will try to respond to what was stated in the book "The Pledge of Saqifah of Bani Musa'idah in the Books of the Hadith Scholars" by its author Dr. Saad bin Musa Al-Musa, who returned to authentic and important sources, but it seems that he neglected very important aspects that played a role in the course of events.

Keywords: Saqifah, historical positions, power.

المحور الاول : مشاهد ما قبل السقيفة

اولا : حول وفاة النبي(صلى الله عليه وآله)

تجمع المصادر على ان النبي(صلى الله عليه وآله) قد توفي في السنة الحادية عشر للهجرة ، لكنها تختلف في تحديد اليوم بالضبط ، وليس في الامر ما يدعو للعجب اذا عرفنا ان التاريخ الاسلامي لم يعتمد على تقويم صحيح للأحداث ، ولم يبدأ التدوين الا بعد هذه الفترة ، وفي رواية الطبري عن ابن مخنف « ان رسول الله (صلى الله عليه وآله) وجع وجعه الذي قبض فيه في آخر صفر في ايام بقين منه ، وهو في بيت زوجته زينب بنت جحش » (الطبري، د.ت صفحة ج٣، ص١٨٧) ، بينما تذكر اغلب الروايات انه قبض وهو في بيت زوجته عائشة بنت ابي بكر « في نصف النهار من يوم الاثنين لليلتين مضتا من شهر ربيع الاول ، وبويع ابو بكر ذات الاثنين وهو الذي قبض فيه النبي(ص) ثم انه دفن بعد يوم اي الثلاثاء وقيل في الاربعاء (خياط، ١٩٩٥ صفحة ج١ ، ٤٦) (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢١٧) ، وفي رواية الواقدي : « توفي يوم الاثنين لاثنى عشرة ليلة خلت من شهر ربيع الاول ، ودفن من الغد نصف النهار حين زاغت الشمس ، وذلك يوم الثلاثاء «ويذكر الطبري في مكان اخر انه دفن بعد وفاته بثلاثة ايام (الطبري، د.ت صفحة ج٣، ٢١١).

ومما مر نجد ان الصحابة قد اختلفوا حتى قبل ان يحضر الموت النبي(صلى الله عليه وآله) عندما رفضوا اعطائه صحيفة ودواة ليكتب لهم كتاب*، وحول مسألة دفنه(ص) بعد يوم او يومين او ثلاثة ايام له ابعاد متباينة لا يمكن جعلها في اطار ودي ونتقبل الآراء دون التدقيق فيها ، اذ ان الصحابة كانوا قريبين منه ساعة وفاته(صلى الله عليه وآله) ثم تفرق عدداً منهم بعد ان اجتمع الانصار في سقيفة بني ساعدة وبايعوا رجل من الخزرج هو سعد بن عبادة وتركوا النبي(صلى الله عليه وآله) مع عدد من اهل بيته وما رافق ذلك من احداث ، وهنا نسأل : الم يكن تأخر مراسيم الدفن دليل على انشغال الصحابة ، او المهاجرين والانصار او كليهما مع بعض ، في امر السلطة ؟ فكيف يمكن ترك الجسد الشريف للنبي(ص) ليوم او يومين او ثلاثة دون دفن ان لم يكن هناك خطب ما جعلهم يتخلون عن المراسيم ؟ بدون شك انه نزاع السلطة ، الذي كتبت عنه المصادر محاولة تجميله ، وكأنها تكتب تاريخ آخر غير التاريخ الواقعي ، هي مجموعة من الدوافع الذاتية والنوازع التي ليس لها علاقة بالتاريخ الفعلي لدولة الاسلام .

ثانيا : سقيفة بني ساعدة

يقول عنها احد الكتاب المحدثين ان السقيفة هي « ظلّة ، كانوا يجلسون تحتها في المدينة المنورة ، وبنو ساعدة حي

من الأنصار، وهي بجوار بضاعة في الشمال الغربي من المسجد النبوي، وهي اليوم حديقة غناء « (شُرَّاب، ١٩٩١ صفحة ١٤١) ، وفيها تم تعيين « ابي بكر «كأول خليفة للمسلمين بعد رسول الله (ص) (خياط، ١٩٩٥ صفحة ج١ ، ٥٠) ، أي انها البيعة الاولى التي جرت بعد وفاة النبي ، والتي من المفترض انها حددت الملامح والطريقة التي يتم بها الاختيار لاحقا ، وعلاقة السلطة او الخليفة مع افراد المجتمع ، لكننا نجد ان الآراء والمعطيات اختلفت ، وتباينت الاشكاليات والدلائل بشأنها ، وقد عدها البعض حادثة جرت بشكل ودي دون عقبات او خلافات ، في حين يرى فريق اخر انها مجريات مصيرية ، وحسب ما وصف احد المستشرقين الاحداث التي وقعت بعد وفاة النبي مباشرة حيث قال « وبدا وكأن وفاة الرسول ألغت الحكم الديني وارتدت القبائل العربية، وبما أنه لم يكن هناك من ترتيب ما فيمن سيكون خلفاً للرسول فقد كان السبيل الوحيد هو أن يقبض أحدهم على زمام السلطة بسرعة خاطفة (فلهاوزن، ١٩٦٨ صفحة ٣٣)، وعلى ما يبدو ان موضوع القبض على السلطة حصل بالفعل اذا ما تفحصنا المواقف والمشاهد التي حدثت في حينها ، وحصلت بأقوى سرعة ممكنة ، عبر عنها (عمر بن الخطاب) « ان بيعة ابي بكر فلتة ، غير ان الله وقى شرها « (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٠٥) ، وهنا سوف نعود الى موقف كل طرف من الاطراف المشاركة في هذه البيعة او التي اعتزلت عن هذا المشهد ، تلك الاطراف التي رسمت التاريخ السياسي والاجتماعي لهذه الامة لعهود تالية :

- موقف اهل المدينة متمثلاً بسعد بن عبادة وهو خزرجي اراد ان تكون الخلافة بين للأنصار .
- موقف اهل المدينة متمثلاً بالأوس الرافضين خلافة الخزرج .
- موقف (ابي بكر) الذي بايعه معظم المهاجرين ومجموعة من الانصار .
- موقف (عمر بن الخطاب) وهو ويقاتل من اجل خلافة (ابي بكر) .
- موقف (الامام علي) الرافض بيعتهم جميعاً ، ووقف معه اهل بيته ومن الهاشميين وعدد من الانصار والمهاجرين .

ثالثاً ـ مكة ـ يثرب : المكانة والاهمية

لم تكن مكانة يثرب تنافس مكة في مركزيتها وتجارتها على مر العهود السابقة للإسلام ، فالأخيرة لها نفوذها القبلي والديني القديم الذي كانت تهيمن به على الجزيرة العربية ، وفيها قريش القبيلة العدنانية الارستقراطية العريقة ، ومن قريش خرجت عدة بطون ، وقريش هذا اسمه فهر بن مالك بن النضر بن كنانة التي تعود ذريتها الى الجد اسماعيل (عليه السلام) واشهر احفاده : قصي بن كلاب جد النبي(صلى الله عليه وآله) (حزم، ١٩٩٨ صفحة ٩ـ ١٧) ، الذي ترأس النظام الاجتماعي والاداري لمكة منذ انتزاعه بالقوة سدانة كعبتها من قبيلة «خزاعة» التي بدورها كانت قد سلبتها من «جرهم» في منتصف القرن الخامس الميلادي (كثير، ٢٠١٦ صفحة ج٢ ،٦٠٥) .

وعبر مراحل تاريخها ، برزت اهمية مكة كمركز ديني وتجاري واجتماعي ، ويظهر ذلك من عديد الآيات القرآنية التي تذكرها بأسمائها المختلفة :

{إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وَضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ} (آل عمران الاية٩٦).

{رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ}(إبراهيم الآية ٣٧).

{وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا. إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ{)البقرة: الآية ١٢٤) ،{ وَلِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا} (الأنعام:٩٢).

وكانت قبائلها قد استقرت في ظاهر مكة وبطاحها وعقدت بينها تحالفات عدة ؛ وكأن كل قبيلة تهيأ نفسها لأي مواجهة محتملة ، وقد شهدت مكة عبر تاريخها في العصر ما قبل البعثة حروب دموية عديدة وصراعات كانت تنشأ بإستمرار ولدت احقاد بين العديد من اطرافها ، ضلت تتفاعل عبر الزمن (ابراهيم، د.ت صفحة ٦٦ ـ ٨٠)، حاول النبي(ص) ان يمحها وان تكون رابطة الدين اقوى من رابطة الدم او القبيلة ، لكن ذلك لم يتم بالشكل الذي اراده(ص) (بروكلمان، ١٩٦٨ صفحة ٨٣) ، كما ان هناك قبائل اثرت وعلا جاهها فكان لها العزة والقوة والانفة

على عكس قبائل اخرى كانت تعتمد على السلب والاعمال البسيطة لتؤمن عيشها ، فكانت حاسدة ناقمة على غيرها ، افراداً وقبيلة ولا نتردد اذا قلنا ان تلك الاحقاد قد برزت مع وفاة النبي(ص) وبيعة السقيفة (مولد الحزبية السياسية وقضية الحكم، ١٩٨٩ صفحة ج١ ، ٧٩) ، وسوف تتجلى اكثر في العهود التالية حيث سطوة القبيلة وقوتها وتحكمها في ميزان القوى ولا غرابة في ذلك ؛ فالعصبية القبلية حاضرة في المرويات الاسلامية بقوة تأثيرها وشدتها وتغييرها مسار التاريخ بالشكل الخفي والمكشوف .

اما مدينة يثرب فلم تكن لها المكانة التي تتمتع بها مكة ، فتجار مكة كانوا مهيمنين على الاسواق ، اي ان الحالة الاقتصادية في مكة اقوى من اقتصاد المدن التي حولها ومنها يثرب ، كما ان لمكة مكانة مرموقة تميزها عن غيرها من المدن ، والسبب وجود البيت الحرام الذي تتوافد اليه القبائل من انحاء الجزيرة العربية والاسواق العديدة التي تجمع الناس وينصبون خيامهم فيها ، وهذا ما يعطيها ميزة كبرى بين المدن الباقية ، ومن المؤكد ان اهل يثرب كانوا يعلمون ذلك اي ان مدينتهم اقل حضوراً وتأثيراً (زيدان، ٢٠١٢ صفحة ج١ ، ٢٨)، وليس من المستبعد ان وفد الاوس والخزرج عندما طلبوا من النبي(صلى الله عليه وآله) القدوم الى مدينتهم كانوا يأملون تغيير واقعهم السياسي والاجتماعي امام مكة ، لا سيما ان يثرب كانت تشهد بين فترة واخرى صراع وتناحر بين ابنائها من الاوس والخزرج ، ومجيء النبي(صلى الله عليه وآله) ، بعد ان بايعوه في مكة ، يعني وجود رسول من الله بينهم ، وله ان يضع حداً لذلك الصراع ، وهذا ما حصل فعلاً فقد تمتعت المدينة المنورة بهيبة اكبر عبر دورها القيادي عندما حانت الهجرة النبوية اليها وشكلوا كتيبة الاسلام (بيضون، ٢٠٠٦ صفحة ٢٥ . ٤٥)، فذاع صيتها وتغير اسمها من يثرب الى المدينة المنورة وصارت عاصمة للدولة الاسلامية ان صح التعبير ، ولأهميتها فقد ذكرت في القرآن الكريم في عدة آيات منها:{وإذ قالت طائفة منهم يا أهل يثرب لا مقام لك} (سورة الأحزاب الآية ١٣). ما كان لأهل المدينة ومن حولهم أن يتخلفوا عن رسول الله) {التوبة: الآية ١٢٠) ، واخذ الجانب الاقتصادي للمدينة المنورة بالازدهار يوما بعد آخر ، وهذا اثر ايجاباً على وضع ابنائها ، وتعززت مكانتها اكثر مع الاستقرار الداخلي الذي تمتعت به هذه المدينة بعد الهدوء بين اهم واقوى قبيلتين تقطنان ارضها ، ثم صارت منطلقاً لنشر الدعوة الاسلامية على المدن والمناطق القريبة حتى اخضعتها لسيطرتها بالقوة ، ومنها : مكة ، التي كانت قبل فترة وجيزة تهيمن على البلاد والعباد بما فيها يثرب (تسهير، ١٩٥٩ صفحة ١٨)، ولنا ان نعرف الشعور الذي ساد المكيين اتجاه المدينيين وهم يشاهدون يثرب تتصدر وتنتزع المشهد السياسي منها بعد ان ساندت المهاجرين ووقفت معهم بوجه عتاة قريش ، بل وتكون القوة الضاربة التي توجه نحو مكة ، ثم محاولة القريشيين الانتقام بعد ان ذاقوا القتل والذل على يد من ناصروا النبي محمد ، ونقصد هنا معارك بدر وأحد ، بعدها فتح مكة وكسر هيبة ساداتها ، ومع الوقت كانت اعداد المهاجرين الداخلين الى المدينة تزداد اكثر لا سيما بعد الانتصارات المتتالية والتحاق العديدين سواء من مكة او باقي الجزيرة ، ولم يرغب الانصار ان تكون هيمنة القرشيين على مدينتهم ، في الوقت الذي اصبح المهاجرين قوة لا يمكن مجابهتها من قبل الانصار ، وهم من آووهم وتآخوا معهم في السابق (مروة، ١٩٨١ صفحة م١ ، ٣٥١)، ونشاهد ان نار العصبية والمنافسة لم تهدأ في النفوس حتى مع ايمانهم بالدعوة الاسلامية (ارنولد، ١٩٧١ صفحة ٥٣) ، ولأي موقف نجد الخلاف يكان يكون حرب بين الطرفين :مهاجرين وانصار، يروى ان « في غزوة بني المصطلق كسع رجل من المهاجرين رجلا من الأنصار فقال المهاجري يا للمهاجرين وقال الانصاري ياللأنصار فسمع ذلك النبي فقال مابال دعوى الجاهلية قالوا رجل من المهاجرين كسع رجلا من الأنصار فقال رسول الله دعوها فإنها منتنة فسمع ذلك عبد الله بن أبي ابن سلول فقال: اوقد فعلوها والله لئن رجعنا إلى المدينة ليخرجن الأعز منها الأذل « (البخاري، د.ت صفحة ج١٠ ، ١٧١) ، وتأزم الحال اكثر عند وفاة النبي(صلى الله عليه وآله) الذي كان يقود المدينة المنورة بشرعية دينية ، لتتحكم في مشاهد البيعة عناصر من الهيمنة والحسد ، فكان لابد للأنصار ان يتحركوا بشكل مباغت للاستحواذ على السلطة وعدم السماح للمهاجرين « الغرباء على المدينة « بأخذها منهم بعد موت النبي(صلى الله عليه وآله) .

المحور الثاني ـ المواقف والمشاهد التاريخية لبيعة السقيفة

أولاً ـ موقف اهل المدينة ـ الاوس والخزرج*

بدأ تحرك اهل المدينة عندما رشح زعيم الخزرج سعد بن عبادة نفسه للخلافة ، وسعداً هذا هو احد النقباء في بيعة العقبة التي مهدت لهجرة النبي الى يثرب ، وكان قد عرف في الجاهلية بسمو أخلاقه وتعدد كفاءاته ، وكان قائد الانصار في حروب الاسلام على عهد النبي(صلى الله عليه وآله) وسلك حينذاك سلوك رجل متعفف عن الغنائم ، كما كان يتولى حماية المدينة اثناء الحروب التي كان النبي يقودها بنفسه (الذهبي، ٢٠٠١ صفحة ج١ ، ٢٧٠ ـ ٢٧٣).

وحسب رواية الدينوري والطبري : « تحرك زعيم الخزرج في المدينة سعد بن عبادة يوم السقيفة اذ يقول : يا معشر الأنصار إن لكم سابقة في الدين وفضيلة في الإسلام ليست لقبيلة من العرب ، ان رسول الله(صلى الله عليه وآله) لبث في قومه بضع عشرة سنة ، يدعوهم إلى عبادة الرحمن ، وخلع الأوثان ، فما آمن به من قومه إلا قليل ، والله ما كانوا يقدرون أن يمنعوا رسول الله (صلى الله عليه وآله)، ولا يعرفوا دينه، ولا يدفعوا عن أنفسهم ، حتى أراد الله تعالى لكم الفضيلة ، وساق إليكم الكرامة ، وخصكم بالنعمة ، ورزقكم الإيمان به وبرسوله(صلى الله عليه وآله)، والمنع له ولأصحابه والإعزاز له ولدينه ، والجهاد لأعدائه، فكنتم أشد الناس على من تخلف عنه منكم ، وأثقله على عدوكم من غيركم ، حتى استقاموا لأمر الله تعالى طوعا وكرها، وأعطى البعيد المقادة صاغرا داحرا حتى أثخن الله تعالى لنبيه بكم الأرض، ودانت بأسيافكم له العرب، وتوفاه الله تعالى وهو راض عنكم وبكم قرير العين، فشدوا أيديكم بهذا الأمر، فإنكم أحق الناس وأولاهم به ، فأجابوه جميعا: أن قد وفقت في الرأي، وأصبت في القول، ولن نعدو ما رأيت توليتك هذا الأمر، فأنت مقنع ولصالح المؤمنين رضا « (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ج١ ، ١٥) (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢١٨) وهنا يظهر لنا كيف سعى سعد بن عبادة الى استقطاب المسلمين لجعله خليفة عليهم مستغلا عامل الوقت عندما وجد الجميع في حالة ذهول وتشتت بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وآله) ، بل يمكننا ان نقول ان بن عبادة هو الذي بدأ كتابة احداث بيعة السقيفة ، مركزاً دعوته على اسبقية اهل المدينة وفضلهم على المهاجرين ، لكنه لم يصطدم بالمهاجرين فقط ، بل ان المشهد اخذ منح آخر عندما تعاطف عدد من الانصار مع ابو بكر ، معرضين عن بيعة ابن مدينتهم سعد بن عبادة وهو الذي كان يظنهم من المناصرين (MUIR, ١٨٩١ p. ٣) ؛ اذ ان جزءاً مهماً من الانصار من قبيلة الاوس ، نجدهم وقفوا ضده حتى لا تكون الخلافة بيد الخزرج ، أي تكون القيادة لهم ، ثم يعود التناحر الى سابق عهدة ، نقصد هنا ان قبيلة الاوس لم تؤيد خلافة قريش الا رغبة منهم ابعاد الخزرج عن السلطة ، لذلك نجد ابرز شخصياتها وهو أسيد بن حضير الاوسي يقول لأبي بكر وعمر وحتى قبل ان يبدأوا التحرك: «إن هذا الحي من الأنصار مع سعد بن عبادة في سقيفة بني ساعدة ، قد انحازوا إليه ، فإن كان لكم بأمر الناس حاجة فأدركوا قبل أن يتفاقم أمرهم ، ورسول الله (صلى الله عليه وآله) في بيته لم يفرغ من أمره قد أغلق دونه الباب أهله. « (هشام، د.ت صفحة ج٢، ٦٥٦) ، كما نجد « عويم بن ساعدة الاوسي» و « معن بن عدي « يقفان مع المهاجرين ويؤيدون بيعة ابي بكر نكاية بسعد بن عبادة (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٠٦)، ليبدأ سجال آخر على السلطة بين اقوى الشخصيات الاسلامية واكثرها رغبة للظفر بالخلافة .

ثانياً ـ موقف الانصار من بيعة بن عبادة وموقف ابي بكر الرافض لخلافة الانصار

اتفقت المصادر على ان الصحابة من المهاجرين وباقي المسلمين كانوا مجتمعين حول النبي(صلى الله عليه وآله) عندما ادركه الموت ، وان رجال من الاشراف معهم سعد بن عبادة اجتمعوا في سقيفة بني ساعدة وحال وصول خبرهم الى ابي بكر « فزع اشد الفزع وقام عمر فخرجا مسرعين الى سقيفة بني ساعدة ، فلقيا ابا عبيدة بن الجراح فانطلقوا حتى دخلوا السقيفة « (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ج١ ،١٦) ، في حين يقول الطبري ان خبر السقيفة وصل الى عمر فأقبل الى منزل النبي(صلى الله عليه وآله)، فأرسل إلى أبي بكر « وأبو بكر في الدار وعلى بن ابي طالب(عليه السلام) دائب في جهاز رسول الله(صلى الله عليه وآله)، فأرسل إلى أبي بكر أن اخرج إلي، فأرسل إليه

: إني مشتغل، فأرسل إليه أنه قد حدث أمر لا بد لك من حضوره، فخرج إليه، فقال : أما علمت أن الأنصار قد اجتمعت في سقيفة بني ساعدة ، يريدون أن يولوا هذا الأمر سعد بن عبادة... فمضيا مسرعين نحوهم، فلقيا أبا عبيدة بن الجراح ، فتماشوا إليهم ثلاثتهم ، فلقيهم معن بن عدي وعويم بن ساعدة، فقالا لهم: ارجعوا فإنه لا يكون ما تريدون ، فقالوا: لا نفعل، فجاءوا وهم مجتمعون فقال عمر بن الخطاب : أتيناهم ، وقد كنت زورت كلاما أردت أن قوم به فيهم ، فلما أن دفعت إليهم ذهبت لأبتدئ المنطق، فقال لي أبو بكر: رويدا حتى أتكلم ثم انطق بعد بما أحببت فنطق، فقال عمر: فما شيء كنت أردت أن أقوله إلا وقد أتى به أو زاد عليه « (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢١٩) .

وحسب رواية الدينوري ورواية الطبري وكذلك السيوطي ان البيعة لم يكن مخطط لها من قبل المهاجرين وقد يكون من الانصار كذلك ؛ اذ ان اغلب الصحابة كانوا منشغلين في بيت النبي(صلى الله عليه وآله) ، حتى جاء خبر اجتماع الانصار في السقيفة (السيوطي، ٢٠٠٤ صفحة ٥٦) ، لكننا نستطيع القول ان الاهداف قد بدأ رسمها مع ورود خبر البيعة ، واخذ البعض يصارع البعض الاخر من اجل ان ينال منها شيئاً ، والمشهد يظهر لنا السجال بين المجتمعين ، وبقول ادق بين ابي بكر يسانده جمهور من المهاجرين وبعض من الانصار ، وبين سعد بن عبادة يسانده الحباب وعدد كبير من اهل المدينة ، فحال وصول ابي بكر وعمر وعبيدة الى سقيفة بني ساعدة حيث يجتمع الانصار ، يبدأ الحديث وتعلو الاصوات التي دافعت وهددت وتوعدت ، ثم (كونت) تفاصيل البيعة ، ويتقدم ابو بكر « وانتصب له الناس، فقال : إن الله جل ثناؤه بعث محمدا(صلى الله عليه وآله). بالهدى ودين الحق، فدعا إلى الإسلام، فأخذ الله تعالى بنواصينا وقلوبنا إلى ما دعا إليه، فكنا معشر المهاجرين أول الناس إسلاما، والناس لنا فيه تبع، ونحن عشرة رسول الله(صلى الله عليه وآله)، ونحن مع ذلك أوسط العرب أنسابا، ليست قبيلة من قبائل العرب إلا ولقريش فيها ولادة ، وأنتم أيضا والله الذين آووا ونصروا، وأنتم وزراؤنا في الدين، ووزراء رسول الله (صلى الله عليه وآله)، وأنتم إخواننا في كتاب الله تعالى وشركاؤنا في دين الله عز وجل وفيما كنا فيه من سراء وضراء، والله ما كنا في خير قط إلا كنتم معنا فيه، فأنتم أحب الناس إلينا، وأكرمهم علينا، وأحق الناس بالرضا بقضاء الله تعالى، والتسليم لأمر الله عز وجل ولما ساق لكم ولإخوانكم المهاجرين رضي الله عنهم، وهم أحق الناس فلا تحسدوهم، وأنتم المؤثرون على أنفسهم حين الخصاصة، والله ما زلتم مؤثرين إخوانكم من المهاجرين، وأنتم أحق الناس ألا يكون هذا الأمر واختلافه على أيديكم، وأبعد أن لا تحسدوا إخوانكم على خير ساقه الله تعالى إليهم، وإنما أدعوكم إلى أبي عبيدة أو عمر، وكلاهما قد رضيت لكم ولهذا الأمر، وكلاهما له أهل « (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ١٦) (الاثير، ١٩٨٧ صفحة ج٢ ، ١٨٩).

لقد كان ابي بكر فطناً ذكياً عندما بدأ حديثة وهو يثني على الانصار ومناقبهم اتجاه النبي(صلى الله عليه وآله) والمسلمين ، ومدركاً ان كسب ودهم ومن ثم المطالبة « بالخلافة لقريش دون غيرهم « هو سلاحه الماضي الذي يراهن عليه والذي يؤيده المهاجرين قبل غيرهم بقوة عديدهم وتحمسهم وهذا ما جعله اكثر حضوراً وتأثيراً ، ثم انه حاول ان يظهر نفسه رافضاً بيعته عندما راح يدعو لأصحابه (عمر وابو عبيدة) ، لكن هؤلاء كانوا يعلمون ان ثقلهم وتقبلهم في مجتمعهم لا ينافس مكانة ابي بكر وهو الذي كان رفيق النبي(صلى الله عليه وآله) منذ بداية الدعوة الاسلامية ، ولا شك ايضاً انه يدرك ذلك ، فهو يعلم جيداً مكانته الرمزية في نفوس المهاجرين ، والبعض من الانصار ايضاً ، لذلك نراه اكثر مرونة في استقطاب الاخرين والتخطيط لأخذ البيعة ، لا سيما عندما اخذ موقف الانصار يلين ويضعف ونادى العديد منهم ان طلبوا « فلو جعلتم اليوم رجلا منا ورجلا منكم بايعنا ورضينا، على أنه إذا هلك اخترنا آخر من الأنصار فإذا هلك اخترنا آخر من المهاجرين أبدا ما بقيت هذه الأمة، كان ذلك أجدر أن يعدل في أمة محمد وأن يكون بعضنا يتبع بعضا، فيشفق القرشي أن يزيغ فيقبض عليه الأنصاري، ويشفق الأنصاري أن يزيغ فيقبض عليه القرشي» (العسقلاني، د.ت صفحة ج٧ ، ٣١)، وهنا تظهر حنكة ابو بكر وقدرته على كسب ود الانصار ثم يرجح احقية المهاجرين بالخلافة فيقول عنهم : « هم أول من عبد الله في الأرض، وأول

من آمن بالله تعالى ورسوله(ص) ، وهم أولياؤه وعشيرته ، وأحق الناس بالأمر من بعده لا ينازعهم فيه إلا ظالم وأنتم يا معشر الأنصار من لا ينكر فضلهم ولا النعمة العظيمة لهم في الإسلام رضيكم الله تعالى أنصارا لدينه ولرسوله ، وجعل إليكم مهاجرته فليس بعد المهاجرين الأولين أحد عندنا بمنزلتكم ، فنحن الأمراء وأنتم الوزراء، لانفتات دونكم بمشورة ولا تنقضي دونكم الأمور» (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ١٧) .

ثم ان ابو بكر اخذ يذكر بالخلاف بين الاوس والخزرج بطريقة لها تأثير على العصبية القبلية لتتلاءم نتيجتها لما كان يهدف ويجعل الانصار منقسمين فيما بينهم فيكون سلوكه متضمناً ترغيب وترهيب ، حيث قال : « إن هذا الأمر إن تطاولت إليه الخزرج لم تقصر عنه الأوس، وان تطاولت إليه الأوس لم تقصر عن الخزرج ، وقد كان بين الحيين قتلى لا تنسى وجراح لا تداوى ، فان نعق منكم ناعق فقد جلس بين لحيي اسد يضغمه المهاجري ويجرحه الأنصاري » (الجاحظ، ٢٠٢٢ صفحة ٦٦٤).

ثالثاً : مشهد عمر بن الخطاب المطالب بالبيعة لابي بكر ، ومشهد الحباب بن المنذر وهو يدفع بالبيعة لسعد بن عبادة على ما يبدو ان عمر ايضاً قد قرأ المشهد جيدا ، بما جبل عليه من صفاة ورباطة جأش (الجوزي، ١٩٩٣ صفحة ٢٠ ـ ٢٥)، وكان من اشد المندفعين لبيعة ابي بكر ، ومن المؤكد انه عرف بأنه لن يكون خليفة على المسلمين ورفيق للنبي(صلى الله عليه وآله) مثل ابي بكر حاضراً في المشهد ، لذا نجده يرد على ابو بكر بطريقة تجعل من الاخير احق بالخلافة من غيره اذ يقول: « ما ينبغي لأحد من الناس أن يكون فوقك يا أبا بكر أنت صاحب الغار ثاني اثنين ، وأمرك رسول الله(صلى الله عليه وآله) بالصلاة فأنت أحق الناس بهذا الأمر» (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ١٧) ، فقام الحباب بن المنذر بن الجموح وهو انصاري من الخزرج « يا معشر الأنصار، املكوا عليكم أمركم، فإن الناس في فيئكم وفي ظلكم ، ولن يجترئ مجترئ على خلافكم، ولن يصدر الناس إلا عن رأيكم، أنتم أهل العز والثروة وأولو العدد والمنعة والتجربة، ذوو البأس والنجدة وإنما ينظر الناس إلى ما تصنعون ، ولا تختلفوا فيفسد عليكم رأيكم، وينتقض عليكم أمركم، فإن أبى هؤلاء إلا ما سمعتم ، فمنا أمير ومنهم أمير (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٢١) .

ولان هدفه كان مؤطراً بالتزام اسلامي ، وهو ما يعطيه قوة مضاعفة ؛ مارس عمر بن الخطاب اساءته مع المؤيدين لسعد بن عبادة بحجج دينية ، اذ نجده يرد على الحباب: « هيهات لا يجتمع اثنان في قرن، والله لا ترضى العرب أن يؤمروكم ونبيها من غيركم، ولكن العرب لا تمتنع أن تولي أمرها من كانت النبوة فيهم وولي أمورهم منهم، ولنا بذلك على من أبى من العرب الحجة الظاهرة والسلطان المبين، من ذا ينازعنا سلطان محمد وإمارته ، ونحن أولياؤه وعشيرته إلا مدل بباطل، أو متجانف لاثم، ومتورط في هلكة ، فقام الحباب بن المنذر : يا معشر الأنصار املكوا على أيديكم، ولا تسمعوا مقالة هذا وأصحابه فيذهبوا بنصيبكم من هذا الأمر، فإن أبوا عليكم ما سألتموه، فاجلوهم عن هذه البلاد ، وتولوا عليهم هذه الأمور، فأنتم والله أحق بهذا الأمر منهم، فانه بأسيافكم دان لهذا الدين من دان ممن لم يكن يدين أنا جذيلها المحكك ، وعذيقها المرجب ، أما والله لئن شئتم لنعيدنها جذعة، فقال عمر : إذا يقتلك الله ، قال: بل إياك يقتل، فقال أبو عبيدة : يا معشر الأنصار، إنكم أول من نصر وآزر، فلا تكونوا أول من بدل وغير» (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٢١) ، وتتمة للصراع المكشوف بين (الصحابة) والمشاهد المتكاملة التي مثلت (لوحة السقيفة) يبرز لنا دور صحابي آخر كان لموقفه اثر كبير وحاسم في (توجيه البيعة) لابي بكر ، بل انه اول من بايعه من الانصار ، وهذه المرة من الخزرج انفسهم ، وهو بشير بن سعد الانصاري (المزي، ١٩٨٣ صفحة ج٤ ، ١٦٧) الذي على ما يبدو كان ينطلق من رغبة ذاتية في هذا الاختيار ، او توازنات اسرية وقبلية ، ويظهر ذلك من الخطاب المتبادل بينه وبين الحباب بن المنذر : « فقام بشير بن سعد أبو النعمان بن بشير فقال : يا معشر الأنصار، إنا والله لئن كنا أولي فضيلة في جهاد المشركين، وسابقة في هذا الدين، ما أردنا به إلا رضا ربنا وطاعة نبينا، والكدح لأنفسنا، فما ينبغي لنا أن نستطيل على الناس بذلك، ولا نبتغي به من الدنيا عرضا، فإن الله ولي المنة علينا بذلك، ألا ان محمدا(صلى الله عليه وآله) من قريش، وقومه أحق به وأولى وايم الله لا يراني الله أنازعهم هذا الأمر أبدا، فاتقوا الله ولا تخالفوهم ولا تنازعوهم « (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ١٩)، « فلما ذهبا

(عمر وابو عبيدة) ، ليبايعاه (يبايعوا ابو بكر) سبقهما إليه بشير بن سعد، فبايعه، فناداه الحباب ابن المنذر : يا بشير بن سعد: عقتك عقاق، ما أحوجك إلى ما صنعت، أنفست على ابن عمك الإمارة! فقال لا والله، ولكني كرهت أن أنازع قوما حقا جعله الله لهم «، « ولما رأت الأوس ما صنع بشير بن سعد، وما تدعو إليه قريش، وما تطلب الخزرج من تأمير سعد بن عباده، قال بعضهم لبعض، وفيهم اسيد ابن حضير وكان أحد النقباء: والله لئن وليتها الخزرج عليكم مرة لا زالت لهم عليكم بذلك الفضيلة، ولا جعلوا لكم معهم فيها نصيبا أبدا، فقوموا فبايعوا أبا بكر فقاموا إليه فبايعوه، فانكسر على سعد بن عبادة وعلى الخزرج ما كانوا أجمعوا له من امرهم « (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٢٢) .

المحور الثالث : ما بعد السقيفة ـ البيعة وتنمية الخصام ـ

اولاً : موقف الامام علي من بيعة ابي بكر

واذا كان موقف الانصار يدخل من باب الرغبة بالسلطة والزعامة على من آووهم وعاشوا في مدينتهم ، والحد من هيمنة مكة وقريش على اهل المدينة ، فكيف يقرأ التاريخ موقف الامام علي من بيعة ابي بكر ، او من ابي بكر نفسه ؟ هل ان البيعة وما حصل من وراءها يمكننا ان نبرره على انه سياسة «دبلوماسية» بإطار مشرعن ام انه انقلاب له بعداً تدميرياً نرى عواقبه حتى يومنا الحاضر ؟ لا سيما ان العديد من النصوص اتفقت على أحقيّة الامام في خلافة النبي :

« من كنت مولاه فعلي مولاه اللهم وال من والاه وعاد من عاداه».

« إن علياً أخي، ومولى المؤمنين من بعدي، وهو مني بمنزلة هارون من موسى، إلا أن الله تعالى ختم النبوة بي ؛ فلا نبي بعدي، وهو الخليفة في الأهل والمؤمنين بعدي» .

«لأعطين الراية غداً رجلاً يحب الله ورسوله ويحبه الله ورسوله»

« إن الله أمرني بحب أربعة ، واخبرني انه يحبهم ، قيل يا رسول الله من هم؟ سمهم لنا، قال: علي منهم ـ يقول ذلك ثلاثاً ـ ، وابو ذر والمقداد وسلمان» (السيوطي، ٢٠٠٤ صفحة ١٣١ ، ١٣٢) .

وحسب رواية الطبري ان النبي(صلى الله عليه وآله) حين توفي كان معه في الدار الامام علي واهل بيته وعدد من بني هاشم ومعهم ابي بكر ، وان خبر اجتماع السقيفة وصل الى عمر بن الخطاب فأرسل إلى أبي بكر ، والذي « فزع اشد الفزع» (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢١٩) ثم غادرا المكان حيث يجتمع الانصار ، وتُرك النبي(صلى الله عليه وآله) مع اهل بيته ومن بقي من المسلمين يُجهز ويُكفن جثمانه الشريف ولم يعلم من في الدار بتفاصيل الامور وبما عزم عليه ابو بكر وعمر ، وعلى ما يبدو ان البيعة قد حسمت ولم يكن بإمكان الامام علي تغيير النتائج على الرغم من رفضه لها ، ولم تقف الامور الى هذا الحد بل ان عمر بن الخطاب وفي عمل مكمل لأعماله السابقة من اجل بيعة ابي بكر ، ذهب الى دار السيدة فاطمة(عليه السلام) حيث يتواجد عدد من بني هاشم ومعهم الزبير بن العوام « ذهب في عصابة فيهم أسيد بن حضير وسلمة بن أسلم، فقالوا: انطلقوا فبايعوا أبا بكر، فأبوا، فخرج الزبير بن العوام بالسيف، فقال عمر عليكم بالرجل فخذوه فوثب عليه سلمة بن أسلم، فأخذ السيف من يده، فضرب به الجدار» (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ٢١) (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٠٣)

ثانياً : مشهد الامام علي وهو يواجه ابو بكر

يسجل لنا المسعودي اعتراض الامام علي على ابو بكر عندما بويع له بالخلافة فيقول :» ولما بويع أبو بكر في يوم السقيفة وجددت البيعة له يوم الثلاثاء على العامة خرج علي فقال : أفسدت علينا أمورنا ، ولم تستشر ولم ترع لنا حقاً ، فقال أبو بكر : بلى ولكني خشيت الفتنة « (المسعودي، ٢٠٠٤ صفحة ج٢ ، ٣١٨) ، وفي مصدر آخر يأتي حديث للإمام علي عندما أُتي به إلى أبي بكر فيقول : أنا عبد الله وأخو رسوله، فقيل له بايع أبا بكر، فقال: أنا أحق بهذا الأمر منكم، لا أبايعكم وأنتم أولى بالبيعة لي، أخذتم هذا الأمر من الأنصار، واحتججتم عليهم بالقرابة من النبي(صلى الله عليه وآله) ، وتأخذونه منا أهل البيت غصبا؟ ألستم زعمتم للأنصار أنكم أولى بهذا الأمر منهم

لما كان محمد منكم، فأعطوكم المقادة، وسلموا إليكم الإمارة، وأنا احتج عليكم بمثل ما احتججتم به على الأنصار نحن أولى برسول الله حيا وميتا فأنصفونا إن كنتم تؤمنون وإلا فبوئوا بالظلم وأنتم تعلمون ، فقال له عمر : إنك لست متروكا حتى تبايع، فقال له علي: احلب حلبا لك شطره ، واشدد له اليوم أمره يردده عليك غدا ، ثم قال: والله يا عمر لا أقبل قولك ولا أبايعه ، فقال له أبو بكر: فإن لم تبايع فلا أكرهك (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ٢٣).

ويكمل الإمام علي حديثه المؤثر مع المجتمعين حول ابو بكر ومؤكداً احقيته في خلافة النبي (صلى الله عليه وآله) فيقول : « الله الله يا معشر المهاجرين، لا تخرجوا سلطان محمد في العرب عن داره وقعر بيته، إلى دوركم وقعور بيوتكم، ولا تدفعوا أهله عن مقامه في الناس وحقه، فوالله يا معشر المهاجرين، لنحن أحق الناس به. لأنا أهل البيت، ونحن أحق بهذا الأمر منكم ما كان فينا القارئ لكتاب الله، الفقيه في دين الله، العالم بسنن رسول الله، المضطلع بأمر الرعية، المدافع عنهم الأمور السيئة، القاسم بينهم بالسوية، والله إنه لفينا، فلا تتبعوا الهوى فتضلوا عن سبيل الله، فتزدادوا من الحق بعدا. فقال بشير بن سعد الأنصاري: لو كان هذا الكلام سمعته الأنصار منك يا علي قبل بيعتها لأبي بكر، ما اختلف عليك اثنان» (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ٢٣).

ونجد في قول الإمام علي « أفسدت علينا أمورنا ، ولم تستشر ولم ترع لنا حقاً « اعتراض على ما تم في السقيفة ، لكن من الواضح ان الامام كان مسالماً ولم يتخذ العنف سبيلاً لتغيير او الطعن في النتائج ، ثم هناك اعتراف في جواب ابو بكر « بلى ولكني خشيت الفتنة « وهذا ما جعله في موضع النقد من قبل آل بيت النبي ولا سيما من السيدة فاطمة الزهراء(عليها السلام) ومعها جرى حديث طويل يدل على سخطها من ابو بكر وعمر بدأ حين طلبوا منها الدخول لبيتها والحديث معها بعد بيعة ابي بكر للخلافة « لا عهد لي بقوم حضروا أسوأ محضر منكم، تركتم رسول الله (صلى الله عليه وآله) جنازة بين أيدينا، وقطعتم أمركم بينكم، لم تستأمرونا، ولم تردوا لنا حقا « ، وبعدها كان حديث آخر اكدت الزهراء سخطها على الشيخين ، وان سخطها وغضبها عليهما اسمر حتى وفاتها ، حتى ان ابو بكر « خرج باكيا فاجتمع إليه الناس، فقال لهم: يبيت كل رجل منكم معانقا حليلته، مسرورا بأهله، وتركتموني وما أنا فيه، لا حاجة لي في بيعتكم، أقيلوني بيعتي. قالوا: يا خليفة رسول الله، إن هذا الأمر لا يستقيم، وأنت أعلمنا بذلك، إنه إن كان هذا لم يقم لله دين، فقال: والله لولا ذلك وما أخافه من رخاوة هذه العروة ما بت ليلة ولي في عنق مسلم بيعة، بعدما سمعت ورأيت من فاطمة « (الدينوري، ٢٠٠٠ صفحة ٢٤) ، والمصادر تذكر ان الامام علي لم يبايع الا بعد وفاة الزهراء(عليها السلام) وبعد ان صرفت وجوه الناس عنه اي انه بايع مرغماً فشخصية مثل الامام علي كانت بعيدة عن المراوغة وعن العنف الذي مارسه غيره .

ثالثاً :مشهد عمر بن الخطاب ـ بطل السقيفة (بإمتياز) ـ

يقول الطبري « ثم اقبلت قبيلة اسلم بجماعتها حتى تضايق بهم السكك ، فبايعوا ابا بكر، فكان عمر يقول : ما هو إلا أن رأيت أسلم، فأيقنت بالنصر « (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٢٢) ، من يتمعن في عبارات عمر بن الخطاب ولملمة جميع مواقفه وتوجهاته ، فيما يخص بيعة السقيفة وتوجيه البيعة لمن يرغب ، لا سيما في عبارته الاخيرة التي تتحدث عن النصر ، والمواجهة بالعنف والتهديد بالقتل لكل من رفض المبايعة ، يجد انه كان اكثر الطامحين بأن تكون الخلافة في اهل مكة ، في قريش وفي ابي بكر تحديداً ؛ فالأخير لم يواجه احداً مواجهة صارمة ، بل كان مرناً الى حد بعيد على العكس من عمر الذي كان موقفه ، كعادته ، صلباً متشدداً في محاولاته جر المجتمعين لبيعة ابو بكر ، ومن خلال قراءة الاحداث وما جرى يمكننا القول دون تردد انه لولا عمر لما صار ابو بكر خليفة ، ولو كانت البيعة قد ذهبت الى الانصار او الى بني هاشم او الامويين لما وجدنا ان عمر نفسه قد صار خليفة في يوم من الايام ، وبدون شك انه كان يدرك ذلك ، واذا تتبعنا الاحداث وما حصل بدءاً من الايام الاخيرة لحياة النبي(صلى الله عليه وآله) نجد مشاهد كان بطلها الفعلي وممثلها الرئيس هو عمر بن الخطاب :

نبدأ بمشهد تجمع الصحابة حول النبي(صلى الله عليه وآله) والتي شهدت موقفاً تاريخياً وسلوكاً مشبوهاً ليس له ما يبرره الا ان يكون من وراءه خفايا وهو منع النبي(صلى الله عليه وآله) من كتابة شيء ما اراد كتابته ، ومن الممكن

ان يكون عمر قد فكر مسبقاً بما ستؤول اليه الاحداث بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وآله) ومن من الممكن ان يخلفه في قيادة الامة ؛ اذ يسجل لنا الزهري (المتوفى١٢٤هـ) مشهد الخميس الاخير من حياة النبي حيث قال : « لما احتضر رسول الله (صلى الله عليه وآله) وفي البيت رجال فيهم عمر بن الخطاب فقال النبي(صلى الله عليه وآله) : هلموا أكتب لكم كتابا لن تضلوا بعده ، فقال عمر: ان رسول الله قد غلب عليه الوجع ، وعندكم القرآن، حسبنا كتاب الله ، فأختلف اهل البيت واختصموا ، فمنهم من يقول : قربوا يكتب لكم رسول الله كتاباً لا تضلوا بعده ، ومنهم من يقول ما قاله عمر ، فلما اكثروا اللغو والاختلاف عند رسول الله ، قال رسول الله : قوموا » واتفق العسقلاني في رواية البخاري (العسقلاني، ١٩٧٠ صفحة ج١٠، ١٣١) وابن سعد في طبقاته (سعد، ٢٠٠١ صفحة ج٢، ٢١٣) والشهرستاني (الشهرستاني، د.ت صفحة ج١ ، ٢١) مع ما ذكره الزهري (الزهري، ١٩٨١ صفحة ١٣٦) وقيل في روايات ان عمر قال عن النبي(انه يهجر) ، وفي رواية اخرى يقول ابن سعد في طبقاته : « أخبرنا محمد بن عمر، حدثني هشام بن سعد عن زيد بن أسلم عن أبيه عن عمر بن الخطاب قال: كنا عند النبي(صلى الله عليه وآله) وبيننا وبين النساء حجاب، فقال رسول الله : اغسلوني بسبع قِربٍ وأتوني بصحيفة ودواة أكتب لكم كتابا لن تضلوا بعده أبدا! فقال النسوة : ائتوا رسول الله بحاجته، قال عمر : فقلت اسكتن فإنكنّ صواحبه إذا مرض عصرتنّ أعينكنّ واذا أخذتن بعنقه! فقال رسول الله: هنّ خير منكم» (سعد، ٢٠٠١ صفحة ج٢ ، ٢٤٣) ، ومهما بررت الروايات من موقف عمر هذا فإنه بوسعنا ان نفهم مدى هذه السطوة وادراكه لما كان يدور وما سوف يحصل، اذ اننا جميعاً يمكننا ان نؤكد ان النبي(ص) كان يريد ان يكتب كتاباً لم يضل المؤمنين بعده وهو (الذي لا ينطق عن الهوى) ، فما ضر عمر من هذا الكتاب ؟ هل انه يريد ضلال الامة ، ام انه يعتقد حقاً ان النبي(ص) كان يهجر ؟ والحقيقة انه لا السبب الاول ولا الثاني فهذا بعيد عن شخصية عمر العارف بالنبي(صلى الله عليه وآله) وما انزل عليه من آيات قرآنية ، لكن وبدون ادنى شك ان عمر كان خائفاً من كتابة وصية لم تكن على هواه او ما كان يطمح ، وعلى قول احد الباحثين المحدثين : « وما بال عمر لم يعتقد بهجر ابي بكر (وليس شأنه شأن النبي) لما اوصى لعمر بالخلافة ، وكان قد اغمى عليه اثناء تحرير الاستخلاف فأتم ذلك عثمان بالنص على عمر من دون علم ابي بكر ، خشية ان يدركه الموت قبل الوصية ، فأمضى ما كتبه عثمان لما استفاق » (المظفر، د.ت صفحة ٨٣ ـ ٨٤) ، وحسب رواية الطبري ان عمر ارسل الى ابو بكر ليخبره بما يجري في السقيفة ، ابي بكر دون غيره ، وقد فزع الاخير من هذا الخبر « وكأن ما فزعا لها اشد الفزع لا تعم جميع المسلمين بخيرها وشرها واخص ما تخص علياً ثم بني هاشم » (المظفر، د.ت صفحة ١٢١) وعلى أي حال ان لموقف عمر هذا اسس شكلت موقفاً واتجاهاً سياسياً جديداً في الدولة الاسلامية بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وآله) ولا نبالغ اذا قلنا ان له ابعاداً بقيت حاضرة الى يومنا هذا .

والمشهد الثاني هو حديث عمر مع سعد بن عبادة فهو سجال مزجت فيه العصبية القبلية بالدين ، اذ يروى ان عمر قال في سعد : « اقتلوه قتله الله! ثم قام على رأسه ، فقال: لقد هممت أن أطأك حتى تندر عضدك، فأخذ سعد بلحية عمر، فقال : والله لو حصصت منه شعرة ما رجعت وفي فيك واضحة، فقال أبو بكر: مهلا يا عمر! الرفق هاهنا أبلغ فأعرض عنه عمر وقال سعد: أما والله لو أن بي قوة ما أقوى على النهوض، لسمعت مني في أقطارها وسككها زئيرا يجحرك وأصحابك، أما والله إذا لألحقنك بقوم كنت فيهم تابعا غير متبوع! احملوني من هذا المكان، فحملوه فأدخلوه في داره، وترك أياما ثم بعث إليه أن أقبل فبايع فقد بايع الناس وبايع قومك، فقال : أما والله حتى أرميكم بما في كنانتي من نبلي، وأخضب سنان رمحي، وأضربكم بسيفي ما ملكته يدي، وأقاتلكم بأهل بيتي ومن أطاعني من قومي، فلا أفعل، وايم الله لو أن الجن اجتمعت لكم مع الإنس ما بايعتكم، حتى أعرض على ربي، وأعلم ما حسابي» ، فلما أتى أبو بكر بذلك قال له عمر: « لا تدعه حتى يبايع فقال له بشير بن سعد: إنه قد لج وأبى، وليس بمبايعكم حتى يقتل، وليس بمقتول حتى يقتل معه ولده وأهل بيته وطائفة من عشيرته، فاتركوه فليس تركه بضاركم، إنما هو رجل واحد فتركوه وقبلوا مشورة بشير بن سعد واستنصحوه لما بدا لهم منه» (الذهبي،

٢٠٠١ صفحة ١ ، ٢٧٧) .

لكن سعد لم يقر بالهزيمة وبسبب ذلك اختار العزلة فلم يشارك في نشاطات الخلافة في الداخل ولا في الفتوحات (العلوي، ٢٠٠٨ صفحة ٣١) ، « فكان سعد لا يصلي بصلاتهم، ولا يجمع معهم ويحج ولا يفيض معهم بإفاضتهم « (الذهبي، ٢٠٠١ صفحة ج١ ، ٢٧٧)، وفي هذا السياق يقول المسعودي : « وخرج سعد بن عبادة ولم يبايع ، فصار إلى الشام ، فقتل هناك في سنة خمس عشرة « . (المسعودي، ٢٠٠٤ صفحة ج٢ ، ٣١٨) ، وحسب ما سجله صاحب « العقد الفريد « ان الذي امر بقتلة هو عمر بن الخطاب حيث قال : « بعث عمر رجلا إلى الشام، فقال: ادعه إلى البيعة واحمل له بكل ما قدرت عليه، فإن أبى فاستعن الله عليه، فقدم الرجل الشام، فلقيه بحوران في حائط، فدعاه إلى البيعة، فقال: لا أبايع قرشيا أبدا! قال فإني أقاتلك! قال وإن قاتلتني! قال: أفخارج أنت مما دخلت فيه الأمة؟ قال: أما من البيعة فأنا خارج ، فرماه بسهم فقتله « (الاندلسي، ١٩٨٤ صفحة ج٥ ، ١٤) .

والمشهد الاخر الذي تحدثنا عنه هو سجاله مع الحباب بن المنذر الذي نادى : « يا معشر الأنصار املكوا على أيديكم، ولا تسمعوا مقالة هذا وأصحابه ... أما والله لئن شئتم لنعيدنها جذعة، فقال عمر : إذا يقتلك الله ، قال: بل إياك يقتل « (الطبري، د.ت صفحة ج٣ ، ٢٢١) ، أي ان خطاب عمر مع الحباب وسعد بن عبادة جاء وفق اسلوب مؤطر بالرهبة والعنف والتهديد بالقتل في محاولاته استمالة كل من رفض البيعة (بيعة ابي بكر) ، والاسلوب ذاته اتبعه وهو على عتبة بيت الامام علي وفيه ايضاً عدد من الصحابة وكيف واجه بحزم مفرط الزبير بن العوام ، وقد نجح عمر في سلوكه هذا وزحزح كل من حاول منافسة ابو بكر على الخلافة ، اذ كان اكثر ظهوراً حين كان يواجه الاخرين ، كان يتحدث في خطاباته من باب قوة ، كان اكثر رغبة واستمالة في محاولاته (الاغرائية والترهيبية) مع كل من يخالفه ، ومن الواضح ان اسلوبه كانت له غايات مكشوفة والامام علي كان يدرك ذلك وهذا ما جعله يقول لعمر « احلب حلبا لك شطره ، واشدد له اليوم أمره يردده عليك غدا « وقد صدق ما قاله الامام ؛ وصار عمر خليفة بعهد من ابي بكر قبل موته وليس بيعة او شورى بين الصحابة وآل بيت النبي(صلى الله عليه وآله) ، مع انه كان يظهر عدم رغبته بالخلافة ، ومن المؤكد انه اراد كسب ود المهاجرين حتى تتم البيعة لابي بكر ، ثم انه من قبيلة « عدي « الاقل مكانة وسطوة امام « تيم « قبيلة ابو بكر وبتأييده بيعة ابو بكر سوف يكسب تأييد القبيلتين بعد موت الاخير (ابو بكر) ، ثم ان عمر يعلم ان في هذا الوقت ليس لديه القوة ليواجه بها من هم اقوى منه كبني هاشم او الامويين الاكثر حضوراً وقوة بين القريشيين فضلا عن عدم قدرته على مواجهة الانصار ، وبعد وفاة ابو بكر حقق عمر ما كان يهدف اليه وما كان يطمح في كسب الاطراف الى جانبه ، وازاحة بني هاشم عامة والامام علي بشكل خاص عن الخلافة ، وكأنه كان يراهن على ارث كُتب لفئة مختارة ليس غيرها ، وينقل لنا ابن الاثير حوار بين عمر بن الخطاب اثناء خلافته مع عبد الله بن عباس بن عبد المطلب « قال عمر: بلغني أنك تقول: إنما صرفوها عنك حسدا وبغيا وظلما ، فقلت: أما قولك يا أمير المؤمنين، ظلما: فقد تبين للجاهل؛ والحليم، وأما قولك حسدا: فإن آدم حسد ونحن ولده المحسودون. فقال عمر: هيهات هيهات أبت والله قلوبكم يا بني هاشم إلا حسدا ما يحول وضغنا وغشا لا يزول، فقلت: مهلا يا أمير المؤمنين لا تصف قلوب قوم أذهب الله عنهم الرجس وطهرهم تطهيرا بالحسد والغش فإن قلب رسول الله (صلى الله عليه وآله) من قلوب بني هاشم ، فقال عمر: إليك مني يا بن عباس « (الاثير، ١٩٨٧ صفحة ج٣ ، ٦٤) .

ان بيعة السقيفة جانب من جوانب التاريخ العربي الاسلامي ، عتّم عليه لأسباب عديدة ، منها ما يتعلق بـ(المقدس) ، والبحث بكل ما يتصل بذلك المقدس يعد فتنة ، انه التاريخ المغيب الذي يكشف صراعات السلطة وما جرى بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وآله) ، السلطة التي شرعت لنفسها وقد تصل بنا حد النصوص الدينية ، بعد ان وجهت العقل الجمعي لدى المسلمين بآيدلوجية من يحكم ، وبتوافق كان صعباً لا يخلو من العنف ، لم تكن في اطارها المعلن قد مرت دون خلاف او اي تأثير على مجريات الاحداث اللاحقة ، على الرغم من محاولة العديد من

الباحثين لجعل ما تم كان هو الافضل للامة الاسلامية الفتية ، كما في هذا الوصف : « تعد بيعة السقيفة المؤتمر الاول للصحابة الكرام بعد فقدهم القائد والمرشد والمربي محمد رسول الله ومن اهم نتائج هذا الاجتماع التأكيد على نجاح رسول الله في تربية اصحابه واحترام بعضهم لبعض وتقديرهم وتقديمهم قوله على اهواء نفوسهم ورغباتهم واعتبارهم سنته وهديه الفيصل عند الخلاف « (الموسى، د.ت صفحة ٥) ، وما قاله توماس ارنولد : « حالما وصلت اخبار وفاته (وفاة النبي) الى آذان اخلص اتباعه واول من آمن : ابي بكر وعمر وابي عبيدة ، فقد عملوا حالاً على تأمين انتخاب ابي بكر طبق الخطط التي رسموها بكل تأكيد عندما توقعوا قرب اجل مؤسس عقيدتهم « (ارنولد، ٢٠١٦ صفحة ٢٣) ومن هذا النصوص وغيرها يمكننا ان نفهم بأن حدث مثل بيعة السقيفة لا يتم تفسيره من منطق النقد بل من موقع التبرير لما جرى من وقائع مع اضفاء صفة الشرعية لكيفية انتخاب ابي بكر ثم عمر ومن بعده عثمان وما تلا ذلك من احداث .

الخاتمة:

من يتمعن في خلافات بيعة السقيفة ، يجد التواصل والتداخل بين خلافات الجاهلية والاسلام ، أي تاريخ الاسلام وما قبله ، ولم تبتر القبلية من جذورها وان حاول النبي(صلى الله عليه وآله) ذلك ، ومن يتمعن هذا البحث ويقرأ مواجهات الانصار والمهاجرين يجد ان الاحداث تشابكت وتداخلت العصبيات وتفاوتت عند (الصحابة) بما يتناسب مع المرحلة الجديدة ، مرحلة ما بعد النبي(صلى الله عليه وآله) .

والسقيفة منحت اشخاصاً فرصاً ثمينة لتحقيق الرغبات ، يبدأ المشهد ثم يكتمل ويُختتم بخلافة ابي بكر ، ولم يتم ذلك دون خلافات او تسلط ، بل ان الخلاف موجود قبل ان تلك الاحداث ، ونقصد هنا الخلاف بين المكيين واهل المدينة ، لا سيما تلك الاحقاد التي ازدادت وطأتها بعد المعارك التي وقعت بينهم وما سببته من مقاتل بين الطرفين ، لتكون الصورة اوضح بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وآله) ، وتمت البيعة بعد مشاهد ومواقف تدل على عمق الخلاف ، واختلافات نابعة من قاع المجتمع سواء بين الانصار انفسهم ، او بينهم وبين المهاجرين ، وكان السجال على اشده حتى استطاع المهاجرين من كسب المواجهة ، وصار ابو بكر اول خليفة بعد النبي(ص) مستبداً على آل بيته الذين انشغلوا بغسله وتجهيزه للدفن ، ولاقوا المعارضة بعد ان طالب الامام علي بالخلافة على انه اولى بالنبي(ص) حياً وميتاً ، لكن الامر حسم والصفقة قد تمت ، وكان لموقف عمر بن الخطاب الاثر الكبير في جعل الخلافة في قريش وفي ابي بكر تحديداً ، ليكون ذلك تمهيداً لواقع آخر فيه العديد من التناقضات والخلافات ، ونبالي او نغالي اذا قلنا ان من رحم السقيفة ظهرت العقائديات والمذهبية وتوارث السلطة باسم الخلافة الشرعية ، وحضارة اسلامية مسكونة بالصراعات الدينية الناتجة عن تنوع الاتجاهات الفكرية التي ملأت تاريخ هذه الامة ، ومجتمع حاضر ، مهما تطور ، انخرط في صراعات الماضي ، وكأن الماضي يكمن ويتجدد فينا ، والذي يتمعن في احداث السقيفة وما جرى بعدها من (مركزة السلطة) لا سيما في ظل الامويين وما يجري هنا وهناك من انظمة سلطوية (مشرعنة) لا تخلو من الفئوية ، سوف يشعر ويتحسس بتواصل التاريخ فينا من جهة ، ثم يتلمس دلالاته وعلاماته معرفياً من جهة ثانية .

المراجع:

THE CALIPHATE ITS RISE, DECLINE, AND FALL. HARVARD : THE RELIGIOUS TRACT SOCIETY، ١٨٩١ .WILLIAM MUIR. ١٨٩١.

ابراهيم بيضون. ٢٠٠٦. الانصار والرسول. بيروت : دار الهادي للنشر ، ٢٠٠٦.

ابو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني. د.ت. الملل والنحل. القاهرة : مؤسسة الحلبي ، د.ت.

ابو جعفر محمد بن جرير الطبري. د.ت. تاريخ الرسل والملوك. [المحرر] محمد ابو الفضل. القاهرة : دار المعارف، د.ت. المجلد ٤.

ابو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. ٢٠٢٢. البيان والتبيين. [المحرر] حسن السندوبي. القاهرة : مؤسسة الهنداوي، ٢٠٢٢.

ابو عمر شهاب الدين احمد بن محمد بن عبد ربة الاندلسي. ١٩٨٤. العقد الفريد. بيروت : دار الكتب العلمية، ١٩٨٤.

ابو قتيبة ابي علي محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. ٢٠٠٠. الامامة والسياسة. [المحرر] خيري سعيد. القاهرة : المكتبة التوفيقية، ٢٠٠٠.

ابي الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي. ٢٠٠٤. مروج الذهب ومعادن الجوهر. بغداد. بيروت : دار الكتاب العربي. دار القارىء، ٢٠٠٤.

أبي الطيب صديق بن حسن خان الحسيني القنوجي البخاري. د.ت. السراج الوهاج من كشف مطالب صحيح مسلم بن الحجاج. دائرة الشؤون الدينية : قطر، د.ت.

ابي عمرو خليفة بن خياط. ١٩٩٥. تاريخ بن خياط. بيروت : دار الكتب العلمية، ١٩٩٥.

احمد بن علي بن حجر العسقلاني. د.ت. فتح الباري شرح صحيح البخاري. مكان غير معروف : المكتبة الاسلامية، د.ت.

اسماعيل بن عمر بن كثير. ٢٠١٦. البداية والنهاية. [المحرر] بشار معروف. قطر : الاوقاف، ٢٠١٦.

توماس ارنولد. ٢٠١٦. الخلافة. بغداد : دار الوراق، ٢٠١٦.

—. ١٩٧١. الدعوة الى الاسلام. [المحرر] حسن ابراهيم حسن وآخرون. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١.

جرجي زيدان. ٢٠١٢. تاريخ التمدن الاسلامي. القاهرة : مكتبة الهنداوي، ٢٠١٢.

جلال الدين بن ابي بكر السيوطي. ٢٠٠٤. تاريخ الخلفاء. [المحرر] حمدي الدمرداش. الرياض : مكتبة نزار مصطفى الباز، ٢٠٠٤.

جمال الدين ابو الفرج بن الجوزي. ١٩٩٣. تاريخ عمر بن الخطاب. [المحرر] احمد شوحان. دمشق : مطبعة الفوال، ١٩٩٣.

جمال الدين بن الحجاج المزي. ١٩٨٣. تهذيب الكمال في اسماء الرجال . بيروت : مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣.

جولد تسهير. ١٩٥٩. العقيدة والشريعة في الاسلام. [المحرر] محمد يوسف موسى واخرون. القاهرة. بغداد : دار الكتب الحديثة ـ ومكتبة المثنى ببغداد، ١٩٥٩.

حسين مروة. ١٩٨١. النزاعات المادية في الفلسفة العربية الاسلامية. بيروت : دار الفارابي، ١٩٨١. المجلد ٤.

حمد بن علي بن حجر العسقلاني. ١٩٧٠. فتح الباري شرح صحيح البخاري. [المحرر] محب الدين الخطيب. القاهرة : المكتبة السلفية، ١٩٧٠.

سعد بن موسى الموسى. د.ت. بيعة ثقيفة بني ساعدة. الرياض : دار القلم، د.ت.

شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان الذهبي. ٢٠٠١. سير اعلام النبلاء. بيروت : مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١.

عبد الرحمن بن خلدون. د.ت. تاريخ ابن خلدون المسمى العبر وديوان المبتدأ والخبر. تونس : بيت الأفكار الدولية، د.ت.

عبد الملك بن هشام. د.ت. السيرة النبوية. مكان غير معروف : المكتبة الاسلامية الالكترونية، د.ت.

علي بن محمد بن حزم. ١٩٩٨. جمهرة انساب العرب. بيروت : دار الكتب العلمية، ١٩٩٨.

علي بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الجزري الشيباني ابن الاثير. ١٩٨٧. الكامل في التاريخ. بيروت : دار الكتب العلمية، ١٩٨٧.

كارل بروكلمان. ١٩٦٨. تاريخ الشعوب الاسلامية. بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٦٨.

محمد احمد جاد المولى ، علي محمد البجاوي ، محمد ابو الفضل ابراهيم. د.ت. ايام العرب في الجاهلية. بيروت : منشورات المكتبة العصرية، د.ت.

محمد بن سعد. ٢٠٠١. الطبقات الكبرى. [المحرر] علي محمد عمر. القاهرة : مكتبة الخانجي، ٢٠٠١.

محمد بن محمد حسن شُرَّاب. ١٩٩١. المعالم الأثيرة في السنة والسيرة. دمشق : دار القلم، ١٩٩١.

محمد بن مسلم بن عبيد الله ابن شهاب الزهري. ١٩٨١. المغازي النبوية. [المحرر] سهيل زكار. دمشق : دار الفكر، ١٩٨١.

محمد رضا المظفر. د.ت. السقيفة. قم : مكتبة الزهراء، د.ت.

مولد الحزبية السياسية وقضية الحكم. تبيه عاقل. ١٩٨٩. [المحرر] المؤتمر الدولي الرابع لبلاد الشام. عمان : اسم غير معروف، ١٩٨٩. بلاد الشام في العصر الاموي.

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

التغير المناخي وأثره على راحة الانسان لمعيار تيرجنج
دراسة مقارنة بين محافظتي الموصل وبغداد

م. م. محمد اياد علي حسن التميمي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

المستخلص:
اهتم هذا البحث بدراسة تأثير تغير المناخ على حياة الإنسان ونشاطاته المختلفة ، إذ أن ارتفاع وانخفاض أي عنصر من عناصر المناخ في مكان ما يؤثر على العناصر المناخية الأخرى ومن ثم يؤثر على حركة الفرد.
اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، المتلائم وطبيعة الموضوع مستنداً في ذلك إلى محطات الرصد الجوي في الحصول على البيانات المناخية ولمدة زمنية امدها (٣٠سنة) من سنة ١٩٩٣-٢٠٢١ لـ(٢) محطة مناخية وتحليلها إحصائياً إذ أظهر تحليل عناصر المناخ (درجة الحرارة، سرعة الرياح، الرطوبة الجوية،) بوجود تباينات بين منطقة الدراسة، وهذا يعود إلى تباين المؤثرات الجغرافية من داخل وخارج منطقة الدراسة مما يؤثر في راحة الفرد ونشاطه في العراق ولمعرفة ذلك التأثير تم استخدام الامعيار المناخي لتيرجنج) ومعرفة مفهوم الراحة والتغير المناخي .
.الكلمات المفتاحية: التغير المناخي، حياة الإنسان، معيار الراحة

Abstract:
This research examines the impact of climate change on human life and various activities. The rise and fall of any climate element in a given location affects other climate elements and, in turn, individual movement.
The study relied on an analytical approach, appropriate to the nature of the subject, relying on meteorological monitoring stations to obtain climate data over a period of 30 years.
From the year 1993–2021 for (2) climate stations and their statistical analysis, as the analysis of climate elements (temperature, wind speed, air humidity) showed the presence of variations between the study area, and this is due to the variation of geographical influences from inside and outside the study area, which affects the comfort and activity of the individual in Iraq. To know this effect, the climatic standard of Tergen was used) and to know the concept of comfort and climate change.
Keywords: climate change, human life, comfort standard.

المقدمة:
يشير التغير المناخي إلى التغير في درجات الحرارة، سواء كانت ناتجة عن العمليات الطبيعية أو الأنشطة البشرية. وقد أصبح التغير المناخي، في العقود الأخيرة، مرتبطًا بشكل أساسي بالأنشطة البشرية، ولا سيما انبعاثات الغازات الدفيئة مثل ثاني أكسيد الكربون والميثان، والتي تؤدي إلى الاحتباس الحراري. حيث تشير البيانات المناخية إلى ارتفاع متزايد في درجات الحرارة، وانخفاض في معدلات الأمطار، وتكرار موجات الجفاف، وتفاقم التصحر، مما ينعكس بشكل مباشر على الراحة البيئية للإنسان، ويزيد من الضغط على الموارد الطبيعية، لا سيما في المدن الكبرى مثل بغداد والموصل. وقد تضمنت الجوانب التطبيقية في علم المناخ (صحة الإنسان وراحته الفسيولوجية، العلاقة بين المناخ والزراعة، تربية الحيوان، انتاج الغذاء، النقل، الصناعة، السياحة، التغيرات المناخية الحالية والمستقبلية، التطبيقات العملية في التقليل من تأثير العناصر المناخية والظواهر المرافقة لها). وقد تحققت قفزة نوعية في كثير من هذه المواضيع بعد أن تم الأثر المباشر وغير المباشر للمناخ في السياحة فمن الفروع المهمة والواسعة الأنتشار للمناخ التطبيقي هو المناخ التطبيقي بأستعمال معايير الراحة إذ يقع ضمن المناخات المعتدلة التي تتصف بتساقط معتدل وحرارة مقبولة وشمس مشرقة ورطوبة منخفضة .

وتعرف الراحة بانها قيام الجسم البشري بتادية فعالياته الطبيعية في جو يتلائم مع هذه الفعاليات ومن دون اي تاثير ضار( )، وذلك يختلف باختلاف استجابة وتقبل الناس لتغيرات عناصر المناخ ومحاولاتهم للتخلص من مضار هذه التغيرات من خلال اختيارهم لنوع معين من الملبس في كل فصل من الفصول فضلا عن ذلك اختلاف تقبل الناس واحساسهم بالراحة فالافراد الذين يسكنون في المناطق الصحراوية يختلفوف العروض المدارية عن اقرانهم في والذين يختلفون عن سكان المناطق الرطبة في احساسهم بالراحة وذلك يكون صحيحا على مستوى المنطقة نفسها باختلاف الاعمار والجنس والصحة والكفاءة الخ .

الإطار النظري :

أولاً: مشكلة الدراسة :

كيف يؤثر التغير المناخي على راحة الانسان بين قضائي الموصل وبغداد حسب معيار تيرجنج

ثانياً: فرضية الدراسة :يؤثر التغير المناخي على راحة الانسان بين قضائي الموصل وبغداد باستخدام معيار تيرجنج

ثالثاً: هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى أن عناصر المناخ وتباينها تعد من العوامل المهمه لتطبيق معيار تيرجنج على الراحة المناخية النهارية والليلية والعامة في الدخل القومي ومدى مساهمتها في منطقة الدراسة .

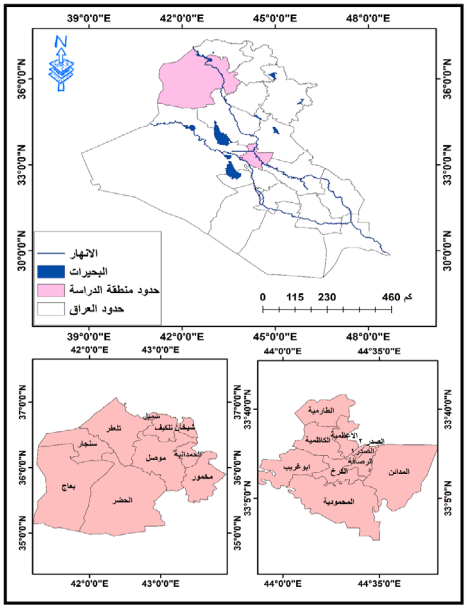
رابعا:حدود الدراسة :

تشمل حدود الدراسة على :

الحدود الزمانية : تتمثل المدة الزمنية للدراسة وتم تحديد المدة الزمنية دورة مناخية قدرها ثلاثين عاماً تمتد مابين سنة ١٩٩٣-٢٠٢٣.

الحدود المكانية : تقع محافظة الموصل بين دائرتي عرض (٣٧-٠٣_٣٤-٥٥) شمالا وبين خطي طول (٤٤_٢٥-٤١-٢٥) شرقا, اما جغرافيا تقع في الجزء الشمالي والشمالي الغربي من العراق ويحدها من الشمال محافظة دهوك ومن الشرق كركوك واربيل, اما الجزء الجنوبي فيحدها صلاح الدين والانبار ويحدها سوريا من الجهة الغربية.

اما محافظة بغداد تقع بحدودها الادارية (حدود امانة بغداد) على جانبي نهر دجلة ما بين دائرتي عرض (١٠ ٣٣ و٢٥ ٣٣) شمالا وخطي طول (٣٤ ٤٤ و١٧ ٤٤) شرقاً ويحد موضعها من جهة الشمال نواحي (الزهور والراشدية والتاجي)، ومن جهة الشرق ناحيتي (الوحدة والجسر)، ومن جهة الجنوب ناحيتي (الرشيد واليوسفية)، ومن جهة الغرب (مركز قضاء أبو غريب). ينظر خريطة (١).



المصدر: وزارة الموارد المائية, الهيأة العامة للمساحة: قسم انتاج الخرائط, بمقياس ١: ١٠٠٠٠٠٠, بغداد, ٢٠٢٠.

٣-الحدود النوعية: تم استخدام معيار Turijung فهو احد النماذج المناخية فسيولوجية وله تأثير مباشر وغير مباشر في نشاط الإنسان وحركته فهو من التصانيف المركبة والاصولية لغرض تقييم مناطق الراحة في منطقتي الدراسة وتحديدها .

سادساً : منهجية الدراسة :

تم الاعتماد على بعض أساليب البحث في الوصول إلى تحقيق الأهداف الواردة في هذه الدراسة بحسب ما تقتضيه المادة العلمية وأسلوب معالجتها الاسلوب الوصفي : وهو المنهج الذي يقوم لجميع الحقائق والبيانات عن منطقة الدراسة من المصادر المختلفة منها (الكتب، البحوث، التقارير، الدوريات والمجلات، الرسائل والإطاريح العلمية، النشرات الاحصائية الرسمية غير المنشورة المتعلقة بموضوع الدراسة). ومراجعة بعض الدوائر الرسمية الموجودة في منطقة الدراسة منها الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية قسم المناخ

الاسلوب التحليلي والاحصائي : يدرس هذا المنهج الظاهرة طبيعية كانت أو بشرية وذلك بأستعمال الاحصاء والرياضيات حتى تكون تعميمات الدراسة ونتائجها وتنبؤاتها أقرب إلى الدقة، ويعد هذا المنهج من أكثر المناهج شيوعاً في تحليل البيانات عن العراق، وذلك بأستعمال معادلة تيرجنج ، واستعمال تقنية gis لرسم الخرائط وبرنامج Microsoft Excel office في تبويب البيانات ورسم الأشكال البيانية .

ثانياً : خصائص مناخ منطقتي الدراسة

١ . درجة الحرارة :-

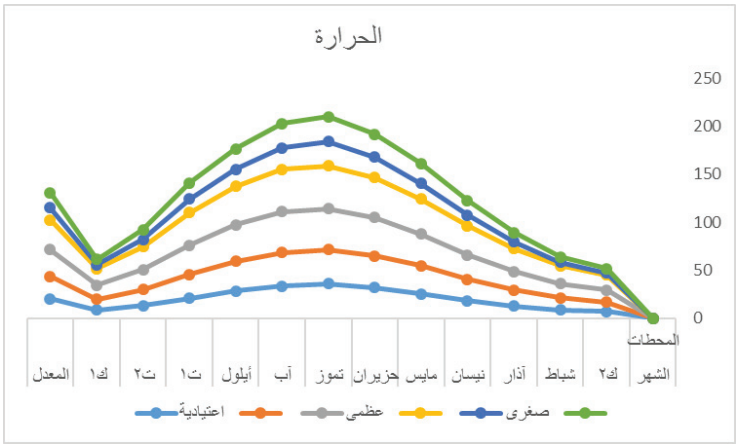
يقصد بها الحالة التي تتوقف على معدل الطاقة في الجزء الواحد من الجسم( ) ، يلاحظ من الجدول (١) المعدل السنوي لدرجة الحرارة في محطتا الدراسة اذ سجلت محطة الموصل (٢٠,٦) وهي أقل نصيباً من محطة بغداد البالغة ٢٣,١(مْ) كأعلى حد لها وبسبب ارتفاع محطة الموصل عن مستوى سطح البحر اكثر من محطة بغداد فأن الحرارة المكتسبة لها اكثر منهما في محطة الموصل ، وفي شهر كانون الأول تقع المعدلات الحرارية بين (٨,٦- ١١,٣مْ) كحد أدنى وأعلى في محطتي الموصل وبغداد ، أما في شهر كانون الثاني الذي يمثل أبرد شهور السنة فتتراوح المعدلات الحرارية بين (٧,٠- ٩,٨مْ) في الموصل وبغداد والسبب في انخفاض درجة الحرارة إلى أدنى مستوياتها نتيجة لأنتقال حركة الشمس نحو الجنوب، وصغر زاوية السقوط بسبب قصر طول النهار. وزيادة تغطية السماء بالسحب وزيادة معدلات الرطوبة النسبية

جدول (١)المعدلات الشهرية والسنوية (لدرجة الحرارة العظمى مo) لمحطات منطقة الدراسة للمدة ١٩٩٣ – ٢٠٢٣

	الشهر / المحطات	ك٢	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١	المعدل
اعتيادية	موصل	٧,٠	٨,٩	١٢,٨	١٨,٢	٢٥,٧	٣٢,٣	٣٥,٩	٣٣,٨	٢٨,٧	٢١,٠	١٣,٥	٨,٦	٢٠,٦
	بغداد	٩,٨	١٢,٣	١٦,٨	٢٢,٣	٢٩,٠	٣٢,٩	٣٥,٥	٣٤,٦	٣٠,٦	٢٤,٦	١٦,٣	١١,٣	٢٣,١
عظمى	موصل	١٢,٦	١٤,٨	١٩,٣	٢٥,٥	٣٢,٩	٣٩,٦	٤٣,٠	٤٢,٨	٣٨,٢	٣٠,٧	٢١,٢	١٤,٥	٢٨
	بغداد	١٥,٨	١٨,٧	٢٣,٨	٣٠,٢	٣٦,٨	٤١,٦	٤٤,٣	٤٣,٨	٤٠,٢	٣٣,٦	٢٣,٧	١٧,٦	٣٠,٩
صغرى	موصل	٢,٣	٣,٥	٦,٨	١١,٢	١٦,٢	٢١,٤	٢٥,٢	٢٢,٧	١٧,٦	١٤,٤	٧,٧	٣,٩	١٢,٧
	بغداد	٤,٢	٥,٩	١٠,٠	١٥,٦	٢٠,٦	٢٣,٨	٢٥,٩	٢٥,٣	٢١,٢	١٦,٥	٩,٨	٥,٦	١٥,٤

على منطقة الدراسة يسهم في زيادة حدة الأنخفاض لدرجات الحرارة. فضلاً عن العوامل المحلية تسبب التباين في درجات الحرارة ثم تأخذ بالأرتفاع في شهر آذار قياساً بشهر شباط بسبب حركة الشمس الظاهرية نحو خط الاستواء إذ بلغ المعدل الشهري (٨,٩مْ) لمحطة الموصل (١٢,٣) لمحطة بغداد يعد فصل الربيع أنسب فصل يشعر الفرد بالراحة في منطقة الدراسة نتيجة

شكل(١) درجة الحرارة م



لاعتدال درجة الحرارة مما يؤثر تأثيراً أيجابياً في نشاط وراحة الفرد وفي شهر تموز تصل أعلى قيمة لارتفاع درجة الحرارة بسبب أقتراب زاوية أشعة الشمس من العمودية أو شبه العمودية، وزيادة طول ساعات النهار، وخلو السماء من الغيوم، وانقطاع تساقط الأمطار. وانخفاض معدل الرطوبة النسبية، وقلة الغطاء النباتي وتأثير المنخفضات الحرارية منها الخماسية ويتبين من الجدول نفسه أن المعدلات الحرارية في شهر تموز أعلى مما هي عليه في شهر آب، لمنطقة الدراسة ، وهذه الخاصية تجعل من مناخ منطقة الدراسة ذات خصائص قارية، إذ أن المناخ القاري يظهر فيه شهر تموز أكثر الشهور حرارة في المناطق التي يتأثر مناخها في اليابسة، في حين يكون شهر آب أحر أشهر السنة في الجهات التي يتأثر مناخها بالبحر، وذلك بسبب اختلاف طبيعة اكتساب اليابسة والماء لدرجات الحرارة( ).

– درجة الحرارة العظمى والصغرى :

وتمثل درجة الحرارة العظمى أعلى قيم الحرارة المسجلة في ساعات النهار، ويلاحظ من الجدول (١) تباين المعدلات السنوية لدرجة الحرارة العظمى لمحطتي الدراسة حيث ينخفض المعدل السنوي إذ أن أقل درجة حرارة تسجل محطة الموصل بنحو (٢٨,٠مْ) نتيجة لارتفاعها وتضرسها وبعدها عن تأثير المسطحات المائية، أما أعلى معدل سنوي لدرجة الحرارة العظمى سجلت محطة بغداد بنحو (٣٠,٩مْ)

ويلاحظ أن أشهر فصل الشتاء سجلت أدنى درجة للحرارة العظمى في شهر كانون الثاني، إذ بلغت محطة الموصل (١٢,٦) ، وفي فصل الربيع فدرجات الحرارة تبدأ بالارتفاع التدريجي ثم تستمر المعدلات بالأرتفاع في فصل الصيف لتصل إلى أعلى معدلاتها في شهر تموز إذ بلغ المعدل (٤٣مْ) في الموصل و (٤٤,٣مْ) في بغداد

وفي فصل الخريف فانه سجل أعلى معدل في محطة بغداد بلغ (٣٣,٦مْ) في شهر تشرين الأول ومن الجدير بالذكر أن شهر أيلول سجل معدلات حرارية تفوق ما سجله شهر آذار بالرغم من كمية الأشعة الشمسية تكون نوعاً ما متقاربة، نتيجة لتعامد الشمس على خط الاستواء في الشهرين السابق ذكرهما

يمكن القول مما سبق معدلات درجات الحرارة الاعتيادية وحديها الأعلى والأدنى ترتفع بالاتجاه من محافظة بغداد نتيجة لتباين دوائر العرض والسطح ومظاهره (التضاريس) وتباين العوامل المحلية الأخرى.

٢– سرعة الرياح :

أن سرعة الرياح على سطح الأراضي المنبسطة أو المفتوحة تكون أكبر مقارنة بسرعتها على الأراضي ذات التضاريس المعوقة بعوائق كوجود النباتات.

ويلاحظ من الجدول (٢) أن المعدلات الشهرية والسنوية لسرعة الرياح تتباين زمانياً ومكانياً ما بين منطقة الدراسة، إذ تراوح بين أدنى معدل لها في شهر كانون الثاني (١,٢م/ثا) في الموصل في حين ارتفعت في محطة بغداد بمقدار (٣,٣م/

ثا) ، وذلك تبعاً لتأثير عوامل عدة كاختلاف في درجات الحرارة ما بين محطة وأخرى فضلاً عن تأثير منظومات الضغط العالي فوق المناطق المرتفعة المتمثلة بهضبة الأناضول وبين الضغط الواطئ فوق السهل الرسوبي. كما أن سرعة الرياح في ساعات النهار تتعرض إلى تغيرات منتظمة إذا كان الجو هادئاً، فتبلغ أقصى سرعة لها في ساعات الظهيرة (منتصف النهار) نتيجة نشاط تيارات الحمل بسبب ارتفاع درجات الحرارة في ذلك الوقت، إذ يؤدي ارتفاعها إلى تنامي الحركة الاضطرابية لطبقة الهواء السطحية وبالنتيجة نشوء حركة مزجية بين تلك الطبقة والطبقات العليا في طبقة التروبوسفير تصحبها عملية انتقال زخم الحركة نحو الأسفل تعمل على زيادة سرعة الرياح السطحية.

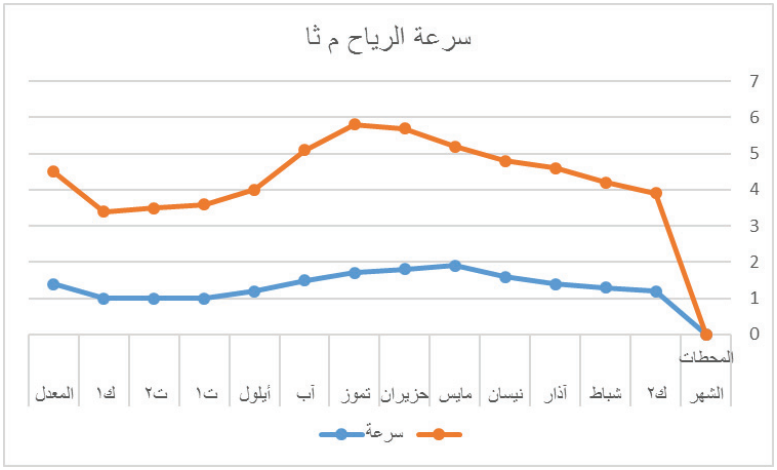
جدول (٢) المعدلات الشهرية والسنوية (سرعة الرياح) لمنطقة الدراسة للمدة ١٩٩٣ – ٢٠٢٣

	الشهر / المحطات	ك٢	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١	المعدل
سرعه	موصل	١,٢	١,٣	١,٤	١,٦	١,٩	١,٨	١,٧	١,٥	١,٢	١,٠	١,٠	١,٠	١,٤
	بغداد	٢,٧	٢,٩	٣,٢	٣,٢	٣,٣	٣,٩	٤,١	٣,٦	٢,٨	٢,٦	٢,٥	٢,٤	٣,١

الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية والمسح الزلزالي ، قسم المناخ ، بيانات غير منشورة ، بغداد ، ٢٠٢٣

وفي فصل الربيع تزداد سرعة الرياح في الأشهر آذار ونيسان ومايس إذ بلغت سرعتها (١,٤) (١,٦) (١,٩)م/ثا في محطة الموصل، وتعزى هذه الزيادة إلى حركة المنخفضات الجوية

سرعة الرياح م ثا



الجبهوية والحرارية والكتل الباردة إلى عدم الاستقرار الجوي وتستمر الزيادة في سرعة الرياح في اشهر فصل الصيف (حزيران، تموز، آب)إذ بلغت (٣,٩)(٤,١)(٣,٦) م/ثا في محطة بغداد والسبب في ارتفاع سرعة الرياح في هذا الفصل نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وانعدام التساقط وقلة الرطوبة، وزيادة التبخر مما يسبب تزايد نشاط تيارات الحمل الصاعدة الحرارية نتيجة التسخين الشديد لليابس فضلاً عن زيادة الانحدار الضغطي بين الضغط العالي المتمركز فوق البحر المتوسط والمنخفض الموسمي، بسبب تعمق الأخير في هذا الفصل. وفي أشهر فصل الخريف في (أيلول وتشرين الأول وتشرين الثاني) تمتاز الرياح بانخفاض سرعتها نتيجة ضعف نشاط الحمل الحرارية وضعف تأثير المنخفض الهندي فضلاً عن تناقص تكرار المنخفضات الجوية حيث وبلغت سرعتها في محطة بغداد (٢,٥م/ثا)

٣- الرطوبة النسبية Relative Moisture :

تعرف على انها النسبة المئوية لوزن بخار الماء الموجود في الهواء الى وزن ما يستطيع هذا الهواء نفسه حمله لكي يصل الى حالة التشبع في درجة الحرارة نفسها والضغط( ) ، أن معدلات الرطوبة في العراق تزداد بالاتجاه من أشهر الصيف إلى أشهر الشتاء حيث تزداد بشكل تدريجي ابتداءً من شهر تشرين الأول والتي تتراوح رطوبتها النسبية بين (٥١,٩–٤٤,٣٪) في محطتي الدراسة التوالي حتى تصل إلى أعلى حد لها خلال شهر كانون الثاني، حيث تبلغ الحد الأعلى (٧٨,٨٪) لمحطة الموصل أن ارتفاع الرطوبة خلال شهر كانون الثاني بسبب انخفاض درجات الحرارة وقصر ساعات النهار وتزايد ظهور الغيوم فضلاً عن تكرار المنخفضات الجوية والكتل الهوائية مما يسبب تساقط الأمطار، وفي

فصل الربيع تبدأ معدلات الرطوبة النسبية بالهبوط التدريجي ابتداءً من شهر مايس وهو الشهر الأخير من أشهر فصل الربيع بسبب الارتفاع التدريجي لدرجة الحرارة، وهذا يتزامن مع طول ساعات النهار وكبر زاوية سقوط أشعة الشمس كل هذه العوامل تسهم في تحفيز الفرد لممارسة الأنشطة الترويحية المختلفة خاصة التي تتطلب جهداً جسمانيا.

جدول (٣)المعدلات الشهرية والسنوية (الرطوبة) لمحطتي منطقة الدراسة للمدة ١٩٩٣ – ٢٠٢٣

	الشهر / المحطات	ك٢	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١	المعدل
اعتياديه	موصل	٧٨,٨	٧٣,٤	٦٧,٥	٥٩,٩	٤٣,٤	٢٨,٠	٢٥,٤	٢٦,٨	٣١,٥	٤٥,٧	٦٤,٦	٧٨,٠	٥١,٩
	بغداد	٧١,٢	٥٧,٣	٥٠,٤	٤٣,٦	٣١,٧	٢٥,١	٢٤,٧	٢٦,٧	٣١,٨	٤٢,١	٥٧,٨	٦٩,٣	٤٤,٣
عظمى	موصل	٩١,٢	٩٠,٧	٨٧,٣	٨٣,٧	٦٨,٣	٤٦,٣	٤١,٧	٤٤,٥	٤٨,٧	٦٣,٩	٨١,٤	٩١,٤	٦٩,٩
	بغداد	٨٨,٥	٨٢,٢	٧٣,٦	٦٦,٧	٥١,٣	٤٤,٧	٤٢,٤	٤٥,٤	٥٢,٨	٦٢	٧٩,٢	٨٦,٥	٦٤,٦
صغرى	موصل	٥٣,٥	٤٧,٢	٤١,١	٣٦	٢٢,٨	١٣,٨	١٢,٤	١٣,٢	١٥,٥	٢٤,٤	٣٨,٤	٥٤,١	٣١
	بغداد	٤٦,٧	٣٥,٣	٢٧,٧	٢٢,١	١٥,٢	١١,٧	١١,٥	١٢,٤	١٤,٩	٢١,٩	٣٤,٤	٤٤,٩	٢٤,٩

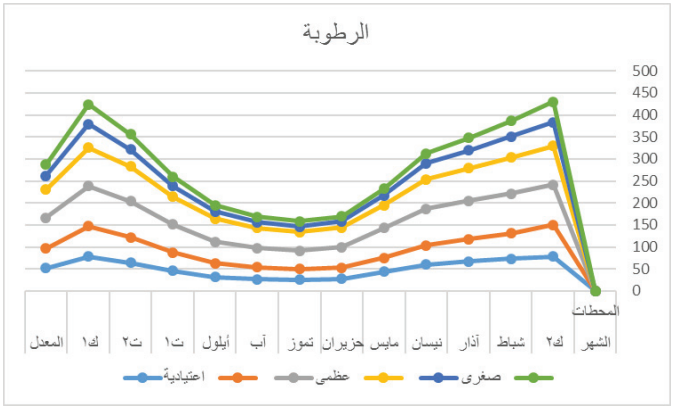
الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية والمسح الزلزالي ، قسم المناخ ، بيانات غير منشورة ، بغداد ، ٢٠٢٣

الرطوبة النسبية العظمى والصغرى :

لمعدلات الرطوبة النسبية العظمى والصغرى أهمية كبيرة في تقويم المناخ التطبيقي إذ تستعمل مع معدلات درجات الحرارة (العظمى والصغرى) لتحديد مناطق الراحة الملائمة للإنسان ليلاً ونهاراً. وتمثل الرطوبة النسبية العظمى أعلى قيم الرطوبة المسجلة في الليل. ويتضح من الجدول (٣) تباين كبير وملحوظ لقيم معدلات الرطوبة النسبية العظمى إذ ترتفع في أشهر الشتاء، حيث تتراوح هذه القيم في كانون الأول والثاني معاً بين (٩١,٤–٩١,٢٪) في محطة الموصل كحد أعلى فيما سجلت محطة بغداد٤٤,٩–٤٦,٧٪) كحد أدنى، وفي فصل الصيف تأخذ معدلات الرطوبة العظمى بالانخفاض حيث سجلت محطة بغداد (١٢,٤٪) كحد أدنى

بينما تمثل الرطوبة النسبية الصغرى أدنى قيم الرطوبة المسجلة في النهار. يلاحظ أنها تتراوح المعدلات السنوية (٣١٪) في محطة (الموصل) كحد اعلى، ومحطة (بغداد) (٢٤,٩٪) كحد ادنى

شكل ٣ الرطوبة النسبية



ثالثاً : معيار المناخ الفسيولوجي الشمولي (المخطط البياني لتيرجنج Turijung)

يعد معيار تيرنجنج من التصانيف الجغرافية المتطورة في الأعتماد على الحرارة الفعالة، والذي أخذ بالحسبان عدد من العناصر المناخية (ساعات سطوع الشمس الفعلية والنظرية، ودرجة الحرارة الجافة والرطبة (العظمى والصغرى)، والرطوبة الجوية، وتأثير سرعة الرياح) فضلاً عن كونه من التصانيف المناخية الفسيولوجية التي تحدد درجة شعور الإنسان بالراحة سواء من هم في داخل المباني أم في خارجها وخلال الليل وفي أثناء النهار( )،

ويشكل معيار تيرجنج عاملاً مهماً في تقيم المناخ لتحديد أفضل المناطق الملائمة للراحة البشرية والكشف عن مناطق مريحة جديدة غير معروفة، وتحديد طبيعة الملابس الممكن ارتداؤها والنشاطات الممكن ممارستها سياحياً( ).

وقد حاول في تطبيقه عدم ابراز دور الاشعاع الشمسي على اساس إن تأثيره لا يتم الا عندما يتعرض له الإنسان بصورة مباشرة هذا من جانب، وأن تأثير الشمس معدوماً ليلاً ويكون الدور للأشعاع الأرضي فقط من جانب أخر( )،وأعتمد تيرجنج في تصنيفه على معيارين مناخيتين هما :-

الأولى : معيار الراحة :

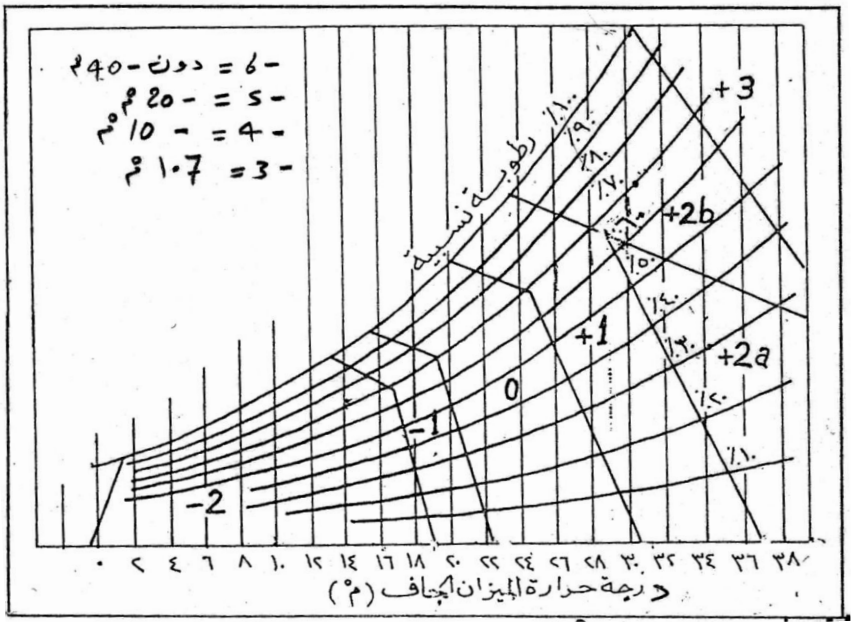
تعد من المعايير التي يمكن من خلالها قياس شعور الإنسان بالراحة بالأعتماد على درجة الحرارة الفعالة دون اللجوء إلى قانون رياضي بل استخدم فيها المعدلات الشهرية لعنصري درجات الحرارة والرطوبة النسبية دون حساب أثر الرياح، إذ تحسب النتائج من لوحة المعيار القياسية مباشرة كما في شكل (١) وتقارن بمجال حدود درجة راحة الإنسان أو انزعاجه على وفق الجدول (٤) محدداً عليها أحدى عشر أقليماً مناخياً فسيولوجياً تقع بين المناطق الفائقة البرودة (المتجمدة) وذوات الحرارة الشديدة وقدر رمز كل إقليم من الأقاليم الأحدى عشر برقم .

جدول (٤) مناطق الراحة ودرجاتها وحدودها التي وضعها تيرجنج

المنطقة	الحد الحراري العلوي للحرارة الفعالة (مْ) ET	نوع المناخ
6-	دون -40مْ	فائق البرودة متجمد جدا
5-	-20مْ	شديد البرودة
4-	-10مْ	بارد جداً
3-	1.7مْ	بارد
2-	15.6 أو 13.3 (عندما تزاد الرطوبة النسبية عن 70%)	واضح البرودة
1-	17.8 أو 15.6 (عندما تزداد الرطوبة النسبية عن 70%)	معتدل البرودة
0	22.2 أو 20.5مْ (عندما تزداد الرطوبة النسبية عن 70%)	مريح
1	25.6 أو 23.3 (عندما تزداد الرطوبة النسبية عن 70%)	دافئ
2a+	23.3 (الحرارة الرطبة والرطوبة النسبية تبلغ 70%)	حار
2b+	30.5	مسبب للضيق حرارة عالية
3	أكثر من 30.5	شديد الحرارة

الجدول من عمل الباحث اعتمادا على : نعمان شحادة , المناخ العملي, ط٢ , الجامعة الاردنية للنشر, ١٩٨٣ , ص١٨٨.

شكل (١) الدليل القياسي للراحة وفق تصنيف تيرجنج



المصدر: بالاعتماد على :

Teijung W. H. Physiological Climate of the Conterminous. United States : Bioclimatie Classificatioe Based on Man. Annuals. Association of Am. Geographer. vol.٥٦. ١٩٦٦. P.١٤٨.

يبدأ بـ(-٦) وينتهي بـ(+٣) وهو الإقليم الأعلى حرارة. وبالتالي يفسر الأحساس البشري لكل من النهار والليل

من خلال الجدول السابق، وذلك باستخدام ، معدلات درجة الحرارة الصغرى والرطوبة النسبية العظمى بالنسبة لقرينة الراحة الليلية ومعدلات درجات الحرارة العظمى والرطوبة النسبية الصغرى بالنسبة لقرينة الراحة النهارية ويدمج معدلات معياري الراحة تم التوصل إلى ما يعرف بقرينة الراحة المركبة بالأعتماد على جدول (٥) رموز معيار الراحة المركبة حسب معياري الليل و النهار لتيرجنج .

جدول (٥) رموز دليل الراحة المركبة حسب معياري النهار والليل لتيرجنج

معياري النهار والليل	الدليل المركب	معياري النهار والليل	الدليل المركب	معياري النهار والليل	الدليل المركب	معياري النهار والليل	الدليل المركب
-5/-5	EC1	-2/-4	K3	0/1	W2	2b/2a	S2
-5/-6	EC2	-1/-1	C1	1/-1	W3	2b/1	S3
-4/-4	VC1	-1/-2	C2	1/-2	W4	2b/0	S4
-4/-5	VC2	-1/-3	C3	2a/2a	H1	2b/-1	S5
-3/-3	CD1	0/0	M1	2a/1	H2	3/2b	EH1
-3/-4	CD2	0/-1	M2	2a/0	H3	3/2a	EH2
-3/-5	CD3	0/-2	M3	2a/-1	H4	3/1	EH3
-2/-2	K1	0/-3	M4	2a/-2	H5	3/0	EH4
-2/-3	K2	1/1	W1	2b/2b	S1	3/-1	EH5

مصدر اعتمادا على : نعمان شحادة , المناخ العملي, ط٢, الجامعة الاردنية للنشر, ١٩٨٣, ص١٩٠.

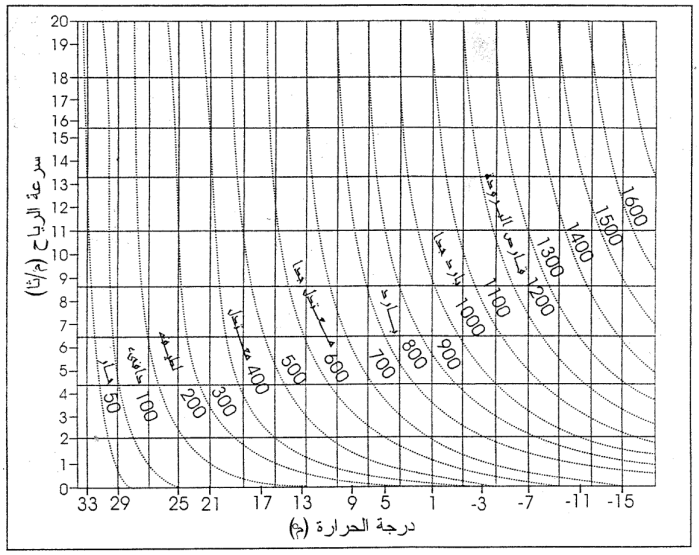
وتدل رموز الدليل المركب في الجدول السابق على :

EC = شديد البرودة .	M = معتدل .
VC = بارد جداً .	W = دافئ .
CD = برودة معتدلة.	H = حار .
K = برودة واضحة .	S = حار جداً (مرهق) .
C = باردة .	EH = شديد الحرارة .

الثانية : معيار تأثير الرياح التبريدي :

اعتمد تيرجنج في تصنيفه المناخي على تأثير الرياح باستخدام اللوحة الخاصة شكل (٥) وذلك لأن للرياح تأثير واضح على خفض درجات الحرارة لجسم الإنسان الخارجية والداخلية في النهار والليل، إذ تمكن من تحديد الأثر الناتج عن تبريد الرياح ليلاً من خلال كمية الطاقة الحرارية التي يفقدها الجسم المعرض مباشرة للرياح، ويمكن الاعتماد على ذلك باستخدام اللوحة الخاصة لتيرجنج أو باستخدام المعادلة التي اعدها كل من (سيبل وباسيل) السابقة الذكر، وذلك باستخدام معدل درجة الحرارة الصغرى وسرعة الرياح المدرجة في الجدولين (١) و (٢) لتحديد أثر الرياح على راحة الإنسان ليلاً .

شكل (٢) لوحة تيرجنج لقياس تأثير الرياح التبريدي



المصدر : بالاعتماد على :

Terjung.W.H.. Physiologilc Climate of The Conterminous. United States: Bioelimate Classification Based on Man. Annuals.Associa-tion of Am.Geographer.Vol.56. 1966. P.151.

ويتطلب استخدام المتوسط الشهري لدرجة الحرارة العظمى والمعدل الشهري سرعة الرياح المدرجة في الجدولين (١) (٢) لأثر الرياح على راحة الإنسان نهاراً.

ويأخذ تيرجنج تأثير الأشعاع الشمسي المباشر على الجسم بالحسبان، ويقدر تيرجنج قيمة وسطى لتأثير الأشعاع في تقليل الرياح مقدارها ٢٠٠ كيلو/كالوري/م٢/ساعة، الا أن تأثير الأشعاع يختلف من العروض وعدد ساعات سطوع الشمس، ولهذا تتبع الخطوات التالية لحساب مقدارها تأثير الرياح على خفض درجة الحرارة في النهار ودور الأشعاع الشمسي في التقليل من ذلك وهذه الخطوات تتمثل بـ( ) :

١- تحسب قيم قرينة تبريد الرياح بأستعمال معادلة Pasel and Siple .

٢- تضرب قيم القرينة السابقة بعدد ساعات السطوع الشمسي اليومي النظرية (عدد ساعات النهار).

٣- تحسب عدد ساعات الشمس الفعلية.

٤- يضرب عدد ساعات السطوع الفعلية في (٢٠٠ كيلو/كالوري/ م٢/ساعة).

٥- يطرح الناتج في (٤) من قيمة قرينة تبريد الرياح التي حصل عليها من (٢).

٦- يقسم الناتج في (٥) على عدد ساعات السطوع النظرية، والناتج ذلك يمثل معدل تأثير الرياح التبريد في الساعة.

ولكل قيمة من قيم قرينة الرياح النهارية والليلة رمزاً يشير إلى طبيعة تأثيرها وشعور الناس بها وهذا ما اقترحه تيرجنج عام ١٩٦٦ كما هو مبين في الجدول التالي(٦).

جدول (٦) طبيعة تأثير الرياح والرموز الدالة على ذلك

طبيعة تأثير الرياح	الرمز	قيمة تبريد الرياح (كيلو/سعرة/م٢/ساعة)
تجمد أجزاء الجسم المعرضة للجو مباشرة	-h	أكبر من ١٤٠٠
رياح قارصة البرودة	-g	١٤٠٠ إلى ١٢٠٠
رياح باردة جداً	-f	١٢٠٠ إلى ١٠٠٠
رياح باردة	-e	١٠٠٠ إلى ٨٠٠
رياح مائلة البرودة	-d	٨٠٠ إلى ٦٠٠
رياح مائلة البرودة المعتدلة	-c	٦٠٠ إلى ٣٠٠
رياح لطيفة	-b	٣٠٠ إلى ٢٠٠
رياح دافئة التأثير	-a	٢٠٠ إلى ٥٠
رياح لا تأثير لها على حرارة الجسم	N	٥٠ إلى – ٨٠
رياح دافئة ترفع حرارة الجسم*	A	– ٨٠ إلى – ١٦٠
زيادة الاحساس بالحرارة والضيق**	B	أقل من – ١٦٠
زيادة مفرطة في الأحساس بالحرارة وشعور كبير بالضيق***	C	

الجدول من عمل الباحث اعتمادا على : علي حسن موسى، المناخ الحيوي، مصدر سابق، ص٨١ .

* يحدث ذلك عندما تتراوح درجة حرارة الهواء بين ٣٠ – ٣٣ مْ .

** يحدث ذلك عندما تزيد درجة حرارة الهواء عن ٣٣ مْ .

*** يحدث ذلك عندما تزيد درجة حرارة الهواء عن ٣٥,٥ مْ .

ويجمع معياري الرياح النهاري والليلي نحصل على الراحة المركبة لتبريد الرياح التي يشار إلى تأثير شعور الناس بها برموز معينة وهذا ما يوضحه الجدول (٧) .

جدول (٧) رموز معيار تأثير الرياح النهارية والليلية والمركبة

المعيار النهاري والليلي	المعيار المركب	المعيار النهاري والليلي	المعيار المركب
c/-a	c1	-b/-b	-b1
c/-b	c2	-b/-c	-b2
c/-c	c3	-b/-d	-b3
b/-a	b1	-b/-e	-b4
b/-b	b2	-c/-c	-c1
b/-c	b3	-c/-d	-c2
b/-d	b4	-c/-e	-c3
a/-a	a1	-c/-f	-c4
a/-b	a2	-d/-d	-d1
a/-c	a3	-d/-e	-d2
a/-d	a4	-d/-f	-d3
n/-a	n1	-d/-g	-d4
n/-b	n2	-e/-e	-e1
n/-c	n3	-e/-f	-e2
n/-d	n4	-e/-g	-e3
-a/-a	-a1	-e/-h	-e4
-a/-b	-a2	-f/-f	-f1
-a/-c	-a3	-f/-g	-f2
-a/-d	-a4	-f/-h	-f3
		-g/-g	-g1
		-h/-h	-h1

مصدر الجدول اعتمادا على :

Terjung.W.H.Physiologilc Climate of the Conteminous. United States:Bioclimate Classification Based on man. Annuals.Associa–.tion of Am. Geographer.Vol.56. 1966. P.178

ثالثاً : تطبيق المعيار المخطط البياني لتيرجنج :–

توصلت الدراسة من خلال تطبيق المعيار المخطط البياني لتيرجنج وباستخدام مقياس الراحة وتأثير الرياح التبريدي، ومن ثم محاولة وصف النماذج والأقاليم المناخية الفسيولوجية حسب تصنيف تيرجنج وعلى هذا الأساس تم التوصل إلى :

الأولى : معيار الراحة لتيرجنج :

أ– دليل الراحة المركبة لتيرجنج :

من أجل الحصول على دليل الراحة المركبة اعتمد تيرجنج في دمج الراحة النهارية الموضحة في الجدول (٨) والليلية الموضحة في الجدول (٩) جاءت نتائج التطبيق يتضح التباين الواضح بين معدلات الراحة المركبة في كل أشهر السنة. فخلال شهر كانون الثاني يشعر السائح بالبرودة الواضحة من محطتي الدراسة . وفي شهر آذار متراوحاً بين البرودة والأعتدال في محطتي الدراسة ليصبح فيها المناخ معتدلاً تماماً في شهر نيسان فيما يشعر الفرد بالدفء في شهر اذار في محطتي الدراسة ومن ثم يعد شهر مايس هو الأكثر ملائمة للشخص بكل مناطق الدراسة الجدول (٩) يبين ان الفرد يشعر بالدفء في شهر تشرين الأول لجميع لمنطقة الدراسة ، وفي شهر تشرين الثاني يشعر الفرد بالاعتدال المناخي تعد هذه الأشهر مناسبة للفرد.

ب– معيار الراحة الليلية لتيرجنج :–

من خلال مقارنة معدلات درجات الحرارة الصغرى مع معدلات الرطوبة النسبية العظمى وتطبيقها على شكل (٤) الدليل القياسي للراحة على وفق تصنيف معيار تيرجنج، جاءت النتائج الموضحة في الجدول (٨) للمحطتين المناخيتين المدروستين أن أحساس السائح بعدم الراحة في ليالي الأشهر (كانون الأول والثاني وشباط وآذار ونيسان) لبرودتها الواضحة في منطقة الدراسة كافة (٢–) ، وذلك بسب انخفاض درجة الحرارة الصغرى وارتفاع معدلات الرطوبة النسبية العظمى لذا تعد غير ملائمة للافراد ليلاً نتيجة لبرودتها. وفي الأشهر (مايس، حزيران، تموز، آب)، فيكون المناخ متذبذباً بين الراحة واعتدال البرودة ما بين شهر وأخر، ففي شهر مايس وحزيران يشعر الفرد في محطة (بغداد) بالمناخ المعتدل كما في الجدول(٩)، أما في الأشهر (مايس، حزيران، تموز، آب، أيلول) يشعر الفرد بالراحة اذ تكون هذه المرحلة أنسب مراحل ملائمة للفرد ليلاً. في حين يكون المناخ واضح البرودة ليلاً في محطتي الدراسة .

ج– معيار الراحة النهارية لتيرجنج :

اعتمد فيها على عنصري درجة الحرارة العظمى (مْ) والرطوبة النسبية الصغرى من خلال شكل (٤) الدليل القياسي للراحة على وفق تصنيف تيرجنج، وجاءت النتائج في محطتي الدراسة موضحة بالجدول (٨ و٩) أن الأشهر كانون الأول والثاني وشباط يكون المناخ غير مريح إذ يشعر الفرد بالبرودة في (٢–) وبذلك تعد غير ملائمة للراحة نهاراً في هذه الأشهر لبرودتها الواضحة ، ويشير شهري آذار وتشرين الثاني للبرودة الواضحة والمعتدلة في محطة الموصل (٢–، ١–) بسبب الموقع المرتفع لمحطة الموصل يضاف لها هبوب رياح منحدرة من القمم الجبلية الباردة خلال تلك

المدة مما يساعد على خفض قيم درجة الحرارة العظمى.ويشعر الشخص في الأشهر (آذار، نيسان، مايس، تشرين الأول والثاني) بالراحة في محطة بغداد أثناء النهار ، فيكون شهر آذار مريحاً لذا تكون مناسبة مناخياً لراحة الافراد نهاراً، أما الأشهر الدافئة التي حددها معيار تيرجنج تبلغ درجة حرارتها الفعالة (٢٥,٦م) كما في شهر مايس لمحطتي (الموصل، بغداد) ، ويتبين من الجدول السابق أن معدلات درجات الحرارة العظمى تبدأ بالأرتفاع فيما تنخفض معدلات الرطوبة النسبية وبذلك يكون المناخ في محطتي بغداد والموصل غير مريح (حار أو مثبطاً) للأشهر (حزيران، تموز، آب) لذا يكون المناخ في هذه الأشهر غير ملائماً للافراد بسبب أنه يكون حار أو مثبطاً نهاراً.

جدول (٨) قرينة الراحة المركبة (العامة) والليلية والنهارية حسب تصنيف تيرجنج ونتيجة التحليل (السلم) لمحطتي منطقة الدراسة للمدة ١٩٩٣-٢٠٢٣

المحطات	نوع القرينة	الشهر / التفاصيل	ك٢	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١
موصل	المركبة (العامة)	الرمز	K1	K1	C2	M3	W3	H4	H3	H4	H5	W4	C2	K1
		نتيجة التحليل (السلم)	بروده واضحة	بروده واضحة	بارد	معتدل	دافئ	حار	حار	حار	حار	دافئ	بارد	بروده واضحة
بغداد		الرمز	K1	K1	M3	M3	W4	H3	H3	H3	H4	W4	M3	K1
		نتيجة التحليل (السلم)	بروده واضحة	بروده واضحة	معتدل	معتدل	دافئ	حار	حار	حار	حار	دافئ	معتدل	بروده واضحة
موصل	البلية	الرمز	-2	-2	-2	-2	-2	-1	0	-1	-2	-2	-2	-2
		نتيجة التحليل (السلم)	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة	معتدل بارد	مريح	معتدل بارد	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة
بغداد		الرمز	-2	-2	-2	-2	-1	0	0	0	-1	-2	-2	-2
		نتيجة التحليل (السلم)	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة	معتدل بارد	مريح	مريح	مريح	معتدل بارد	واضح البرودة	واضح البرودة	واضح البرودة
موصل	النهارية	الرمز	-2	-2	-1	0	1	+2a	+2a	+2a	+2a	1	-1	-2
		نتيجة التحليل (السلم)	واضح البرودة	واضح البرودة	معتدل بارد	مريح	دافئ	حار	حار	حار	حار	دافئ	معتدل بارد	واضح البرودة
بغداد		الرمز	-2	-2	0	0	1	+2a	+2a	+2a	+2a	1	0	-2
		نتيجة التحليل (السلم)	واضح البرودة	واضح البرودة	مريح	مريح	دافئ	حار	حار	حار	حار	دافئ	مريح	واضح البرودة

الجدول من عمل الباحث اعتماد على :- دليل الراحة المركبة (العامة) و اليلية والنهارية جدول (٢) درجة الحرارة وجدول ٣ الرطوبة النسبية وشكل ٤ الدليل و جدولي(٤و٦)

جدول (٩) أشهر الراحة العامة والليلية والنهارية لتيرجنج وعدمها لمحطتي منطقة الدراسة للمدة ١٩٩٣ – ٢٠٢٣

المحطات	نوع القرينة	الأشهر/نوع المناخ غير مريح بسبب انخفاض درجة الحرارة (برودة واضحة)	بارد	معتدل	دافئ	غير مريح بسبب ارتفاع درجة الحرارة (حار)
موصل	المركبة (العامة)	كانون الأول والثاني، وشباط	آذار، تشرين الثاني	نيسان	مايس، تشرين الأول	حزيران، تموز، آب، أيلول
بغداد		كانون الأول والثاني، وشباط		آذار، ونيسان، تشرين الثاني	مايس، تشرين الأول	حزيران، تموز، آب، أيلول
موصل	البلية	كانون الأول والثاني، وشباط، وآذار، ونيسان، ومايس، أيلول، و تشرين الأول والثاني	حزيران، وآب	تموز	-	-
بغداد		كانون الأول والثاني، وشباط، وآذار، ونيسان، وتشرين الأول والثاني	مايس، أيلول	حزيران، تموز، آب	-	-
موصل	النهارية	كانون الأول والثاني وشباط	آذار، تشرين الثاني	نيسان	مايس، تشرين الأول	حزيران، تموز، آب، أيلول
بغداد		كانون الأول والثاني وشباط	-	آذار، نيسان، تشرين الثاني	مايس، تشرين الأول	حزيران، تموز، آب، أيلول

الجدول من عمل الباحث اعتماد على جدول (٩) قرينة الراحة المركبة والليلية والنهارية حسب تصنيف تيرجنج للمحطتين المناخيتين الدراسية للمدة ١٩٩٣-٢٠٢٣.

الثانية : قرينة تأثير تبريد الرياح لتيرجنج :-

أ- تأثير تبريد الرياح المركبة لتيرجنج :- يجمع معيارتبريد الرياح المركبة بين معياري تأثير الرياح المركبة والليلية و النهارية جدول (١٠وجدول ٧ رموز معيارتأثير الرياح النهارية والليلية والمركبة أن الرياح السائدة في الأشهر (كانون الأول والثاني وشباط) مائلة للبرودة المعتدلة تارة، ورياح لطيفة تارة أخرى في النهار وبدرجات متفاوتة، وفي الليل في الأشهر ذاتها تكون رياح مائلة للبرودة ومعتدلة. وفي الأشهر (آذار، نيسان، مايس) تكون طبيعة تأثير الرياح مختلفة

ما بين الليل والنهار وشهر وآخر وسنة وأخرى ففي النهار تكون الرياح لطيفة في شهري آذار ونيسان وضعيفة التأثير في الأشهر ذاتها ودافئة، بينما تكون حارة في شهر مايس. وفي ليل الأشهر ذاتها تكون الرياح مائلة للبرودة المعتدلة واللطيفة، وفي نهار الأشهر (حزيران وتموز وآب) يشعر الفرد بالضيق نتيجة ارتفاع درجة الحرارة في منطقة الدراسة، بينما الليل يكون دافئاً ولطيفاً ، وفي نهار الأشهر أيلول وتشرين الأول والثاني تكون الرياح دافئة ترفع من حرارة الجسم في عموم منطقة الدراسة بينما يتميز الليل بهبوب رياح لطيفة ودافئة ومعتدلة البرودة.

جدول (١٠) قيم قرينة التبريد الريحي المركبة والليلية والنهاية حسب تصنيف تيرجنج لمحطات الدراسة للمدة ١٩٩٣-٢٠٢٣

نوع القرينة	المحطة	الشهر / المعطيات	ك٢	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١
المركبة	الموصل	الرموز	c1-	b2-	a3-	n3	b3	c2	c1	c2	c2	b2	a3-	b2-
	بغداد	الرموز	b3-	b3-	a3-	n3	c3	c2	c1	c1	c2	b3	a3-	b3-
الليلية	الموصل	الرموز	c-	c-	c-	c-	c-	b-	a-	b-	b-	b-	c-	c-
		نتيجة التحليل (السلم)	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح لطيفة	رياح دافئة	رياح لطيفة	رياح لطيفة	رياح لطيفة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة
	بغداد	الرموز	d-	d-	c-	c-	c-	b-	a-	a-	b-	c-	c-	d-
		نتيجة التحليل (السلم)	رياح مائلة للبرودة	رياح مائلة للبرودة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح لطيفة	رياح دافئة	رياح دافئة	رياح لطيفة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة معتدلة	رياح مائلة للبرودة
النهارية	موصل	نتيجة اللوحة	٣٢٢,٦	٢٧٢,٤	١٧٧,٠٧	٤٢,٢٢	١٣٠,٤	٢٩٠,١	٣٧٩,٧	٣٧٢,٣	٢٦٢,٨	٩٨,٥٤	١١٢,٣	٢٦٠,٩
		الرموز	c-	b-	a-	n	b	c	c	c	c	b	a-	b-
		نتيجة التحليل (السلم)	رياح مائلة للبرودة (معتدلة)	رياح لطيفة	رياح دافئة	لا تأثير لها على حرارة الجسم	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	إحساس بالحرارة والضيق	رياح دافئة	رياح لطيفة
	بغداد	نتيجة اللوحة	٢٩٣,٨	٢٢٣,٦	١٠٤,٨	٥٩,١٢	٢٠٩,٩	٣٧٢,٩	٤٥٣,٨	٤٤٢,٧	٣٣٠,٢	١٥٧,٦	٨٩,٢٩	٢٤٠,١
		الرموز	b-	b-	a-	n	c	c	c	c	c	b	a-	b-
		نتيجة التحليل (السلم)	رياح لطيفة	رياح لطيفة	رياح دافئة	لا تأثير لها على حرارة الجسم	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	احساس بالحرارة والضيق بشكل كبير	إحساس بالحرارة والضيق	رياح دافئة	رياح لطيفة

٢- المعدلات الشهرية لساعات السطوع النظرية ساعة/يوم لمحطات الدراسة والمعدلات الشهرية للسطوع الفعلي ساعة/يوم لمحطات الدراسة وجدول (٢٩) طبيعة تأثير الرياح والرموز الدالة على ذلك.

ملحق (١١) أشهر الراحة وعدمها لدليل التبريد الريحي النهارية حسب تصنيف تيرجنج لمحطتي منطقة الدراسة للمدة ١٩٩٣ – ٢٠٢٣

المحطات	نوع القرينة	رياح غير مريحة مائلة للبرودة (المعتدلة) ٣٠٠-٦٠٠	رياح لطيفة ٢٠٠-٣٠٠	رياح دافئة ٥٠-٢٠٠	رياح لا تأثير لها على حرارة الجسم ٥٠-(-٨٠)	رياح دافئة ترفع من حرارة الجسم (-٨٠)-(-١٦٠)	زيادة الاحساس بالحرارة والضيق أقل من -١٦٠	زيادة مفرطة في الاحساس بالحرارة وشعور كبير بالضيق
موصل	الليلية	كانون الأول والثاني وشباط وآذار ونيسان ومايس وتشرين الثاني	حزيران، آب، أيلول، تشرين الأول	تموز	-	-	-	-
بغداد		كانون الأول والثاني وشباط وآذار ونيسان ومايس وتشرين الأول والثاني	حزيران، أيلول	تموز، آب	-	-	-	-
موصل	النهارية	كانون الثاني	شباط، كانون الأول	آذار، تشرين الثاني	نيسان	-	مايس، تشرين الأول	حزيران، وتموز، وآب، وأيلول
بغداد		-	كانون الأول والثاني، وشباط	آذار، تشرين الثاني	نيسان	-	تشرين الأول	مايس، حزيران، تموز، آب، أيلول

الجدول من عمل الباحث اعتماد على جدول (٩) قرينة الراحة المركبة والليلية والنهارية حسب تصنيف تيرجنج للمحطتين المناخيتين الدراسية للمدة ١٩٩٣-٢٠٢٣.

ب- قرينة تأثير تبريد الرياح الليلية :

استخدم تيرجنج عنصرين مناخيين لقياس الراحة في أثناء الليل هما درجة الحرارة الصغرى ومعدل سرعة الرياح الواردة في الجداول (٧، ٨)، والاعتماد على لوحة شكل (١١) لوحة تيرجنج لقياس تأثير الرياح التبريدي إذ يلاحظ أن الرياح تزيد من شدة الأحساس بالبرودة فتسجل محطتي منطقة الدراسة (-d) للأشهر كانون الأول والثاني وشباط، كما يلاحظ في جدول ١٠ لأن في هذه المدة تعمل حركة الرياح على أزالة الهواء الدافئ الملامس للجسم واستبداله بهواء أكثر برودة مما يزيد الفرق الحراري بينهما فيؤدي إلى زيادة الفقدان الحراري من الجسم فيزيد من أحساس السائح بالبرودة وتستمر هذه الحالة خلال شهر آذار لمحطة (الموصل) و يبين الجدول السابق الفرد يشعر بجو مائل للبرودة المعتدلة من شهر آذار حتى شهر مايس بسبب انخفاض سرعة الرياح خلال الليل عنها في النهار مما يؤدي إلى خفض القدرة التبريدية لها، وكذلك ارتفاع نسبة الرطوبة ليلاً في منطقة الدراسة ، كما يظهر تباين الأشهر اللطيفة في الليل بفعل تأثير الرياح في شهر مايس ويستمر هذا التأثير في شهر آب ويكون هذا التأثير واضحاً في شهر أيلول اذ يشعر الفرد بالراحة، بينما تعد الليالي الدافئة بفعل الرياح في الأشهر (حزيران، تموز، آب)، في منطقة الدراسة فهي تؤثر في راحة الفرد ولا تعد جيدة للراحة ، وفي شهري تشرين الأول والثاني يكون التأثير يميل للبرودة المعتدلة ليلاً في عموم المنطقة المدروسة.

ج- دليل تأثير تبريد الرياح النهارية لتيرجنج :

يكون الإنسان تحت التأثير المباشر للعناصر والظواهر المناخية نهاراً في أغلب الأوقات وذلك كونه الوقت الذي يمارس فيه نشاطاته المختلفة ويخصص جزءاً منه للراحة ، فعند تطبيق الدليل على منطقة الدراسة يمكن الاعتماد على الخطوات الستة التي شرحت وعلى جدول (١٠) طبيعة تأثير الرياح والرموز الدالة على ذلك، وجاءت النتائج عند تطبيق هذه القرينة إذ تبين أن تأثير الرياح في الفرد للأشهر (كانون الأول والثاني وشباط) يميل للبرودة المعتدلة في منطقة الدراسة (-C) ويكون تأثير الرياح في جسم السائح لطيفاً (-b) لشهري كانون الأول وشباط، ويكون تأثير الرياح في جسم السائح دافئاً (-a) خلال شهر نيسان، ولا يكون للرياح تأثير في جسم الفرد في محطة بغداد خلال شهري نيسان ومايس (n) و يبين ان احساس الفرد بالانزعاج وعدم الراحة بسبب الزيادة المفرطة في الأحساس بالحرارة وشعور كبير بالضيق بفعل الرياح في عموم منطقة الدراسة من شهر مايس حتى تشرين الأول بسبب زيادة عدد ساعات النهار الفعلية والنظرية وارتفاع معدلات الحرارة العظمى وزيادة سرعة رياح السموم اللاهبة المصحوبة بالعواصف الرملية من الاتجاه الشمالي الغربي من منطقة الدراسة والتي تمتاز بانخفاض رطوبتها مقارنة بالأشهر الباردة وحدوث الأجهاد الحراري للأفراد ولهذا فهذه المرحلة غير ملائمة لراحة الفرد ومن ثم صعوبة ممارسة نشاطاته الفرد نهاراً، وفي شهر تشرين الأول تهب رياح دافئة ترفع من حرارة الجسم من محطة الموصل و تهب رياح لطيفة للشهر نفسه حسب ذلك التصنيف.

الثالثة : النماذج المناخية الفسيولوجية حسب تصنيف تيرجنج :

يتم الجمع بين معيار الراحة المركبة المدرجة في (جدول ١٠و١١)، وقرينة تأثير تبريد الرياح المركبة وجاءت النتائج كما مبين في جدول (١٢)، أن الأشهر (كانون الأول والثاني وشباط هي أقلها راحة في منطقة الدراسة المناخية ، حيث تتميز محطة السليمانية للأشهر ذاتها بالبرودة الواضحة وهبوب رياح مائلة للبرودة المعتدلة نهاراً وليلاً، أو مناخ واضح البرودة نهاراً وليلاً، ورياح مائلة للبرودة المعتدلة نهاراً، فيما تهب رياح معتدلة البرودة ليلاً لشهري كانون الثاني وشباط لمحطة النجف، وفي شهر آذار فأن النموذج المناخي السائد في محطة الديوانية يكون دافئ مع هبوب رياح دافئة ترفع من حرارة الجسم في النهار بينما في الليل يكون واضح البرودة ورياح مائلة للبرودة المعتدلة، في حين تتميز محطة الرطبة بمناخ مريح مع رياح دافئة نهاراً والليل واضح البرودة ورياح مائلة للبرودة المعتدلة، وتتميز

محطة بغداد في شهر مايس بمناخ دافئ نهاراً وزيادة مفرطة في الاحساس بالحرارة وشعور كبير بالضيق والليل واضح البرودة والرياح مائلة للبرودة المعتدلة إذاً فالمناخ في تلك الأشهر أكثر ملائمة للسياحة في كافة محطات الدراسة، وفي الأشهر (حزيران، تموز، آب) تتمتع محطة الحي والبصرة بنهار حار مرهق بسبب الحرارة والرطوبة الزائدتين وهبوب الرياح دافئة ترفع من حرارة الجسم عموماً وفي الأشهر (أيلول، تشرين الأول والثاني) توجد بعض التباينات في المناخ

جدول ١٢ نماذج المناخ الفسيولوجية لمحطتي الدراسة بالجمع بين قرينة الراحة المركبة وقرينة التبريد الريحي بحسب تصنيف تيرجنج للمدة ١٩٩٣-٢٠٢٣

الشهر / المحطات	ك٢	شباط	آذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١
موصل	K1/-c1	K1/-b2	C2/-a3	M3/n3	W3/b3	H4/c2	H3/c4	H4/c2	H5/c2	W4/b2	C3/-a3	K1/-b2
بغداد	K1/-b3	K1/-b3	M3/-a3	M3/n3	W4/c3	H3/c2	H3/c4	H3/c4	H4/c2	W4/b3	M3/-a3	K1/-b3

الجدول من عمل الباحث اعتماداً على : جدول قرينة الراحة المركبة حسب تصنيف تيرجنج وجدول قيم قرينة التبريد الريحي المركبة حسب تصنيف تيرجنج للمحطتين المناخيتين الدراسية للمدة ١٩٩٣-٢٠٢٣.

الاستنتاجات:

١- تراوحت معدلات درجات الحرارة السنوية بمعدل بلغ (٢٠,٦) لمحطة الموصل و(٢٣) لمحطة بغداد فيما سجلت المعدلات السنوية لدرجة الحرارة العظمى معدل (٢٧,٩م) الموصل و (٣٠,٨) لمحطة (بغداد) في حين سجلت المعدلات السنوية لدرجة الحرارة الصغرى (١٢,٧) في محطة الموصل و (١٥,٤) لمحطة بغداد

٢- تتباين المعدلات الشهرية لسرعة الرياح من شهر لآخر ومحطة مناخية لأخرى إذ تسجل أوطأ المعدلات الشهرية في شهر كانون الأول (١-١,٢) م/ثا لمحطة الموصل فيما سجل القيم العليا لشهر تموز بمعدل (٤) لمحطة بغداد .

٣- تميزت معدلات الرطوبة النسبية بالانخفاض صيفاً، وتبلغ (٢٤٪) في محطة بغداد لشهر تموز، بسبب ارتفاع درجات الحرارة وانعدام التساقط المطري والغطاء الغيمي، وزيادة سرعة الرياح، وفي فصل الشتاء تصل أعلى نسبة في شهر كانون الأول (٧٨,٨٪) في محطة (الموصل) بسبب انخفاض درجة الحرارة وتساقط الأمطار، وزيادة الغطاء الغيمي، ، فيما بلغ المعدل السنوي للرطوبة النسبية العظمى (٦٩٪) لمحطة الموصل ، وبلغ المعدل السنوي للرطوبة النسبية الصغرى (٢٤٪) في محطة بغداد .

٤- استخدم سنجر في مخططه درجات الحرارة مع معدلات الرطوبة النسبية لقياس راحة الفرد ومدى كفاءته في العمل وعند تطبيق هذا المعيار على منطقة الدراسة ظهرت الاشهر المريحة وكالاتي:-

- الراحة النهارية: ظهرت ولمدة عشرة اشهر وهي (كانون الاول والثاني وشباط واذار ونيسان وتشرين الثاني ونيسان ومايس وتشرين الاول لمحطة الموصل).
- الراحة الليلة: تميزت محطة بغداد بالراحة ولمدة (مايس وحزيران وتموز واب وايلول).
- الراحة العامة: ظهرت منطقة الدراسة كأقليم مريح في الاشهر وهي(مايس وتشرين الاول ونيسان).

التوصيات:

١- يمكن الافادة من نتائج معيار تيرجنج ليس فقط لأغراض الراحة والصحة وانما لتحديد أنسب الأوقات لتشغيل المكائن والمعدات الصناعية للمحافظة على ديمومتها ومنعها من التأكل والصدأ.

٢- على مخططي المشاريع ومصمميها الاهتمام بالمواقع الراحة للفرد الطبيعية والبشرية

٣- على الجهة المسؤولة الاهتمام بزيادة الغابات والمساحات الخضراء والحدائق إذ أنها تعطي قيمة جمالية ومناخية وتوفر أسباب الراحة واستمتاع السياح والاهتمام بوسائل التسلية والترفيه والملاعب داخل اماكن

المصادر:

١- علي عبد الزهرة الوائلي، أسس ومبادئ في علم الطقس والمناخ، دار الكتب والوثائق، ٢٠٠٦ .
٢- الهيئة العامة للأنواء الجوية العراقية والمسح الزلزالي ، قسم المناخ ، بيانات غير منشورة ، بغداد ، ٢٠٢٣

٣- علي حسن موسى، المناخ الحيوي، ط١، نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق، ٢٠٠٢.
٤- نعمان شحادة , المناخ العملي, ط٢, الجامعة الاردنية للنشر, ١٩٨٣,
٥- وزارة الموارد المائية, الهيأة العامة للمساحة, قسم انتاج الخرائط, خريطة العراق الادارية, بمقياس ١:١٠٠٠٠٠٠٠,بغداد, ٢٠٢٠.
٦- Terjung.W.H.Physiologilc Climate of the Conteminous. United States:Bioclimate Classification Based on man. Annuals.Assoclation of Am. Geographer.Vol.٥٦. ١٩٦٦. P.١٧٨

لق الصوص. لق إبداعتمادية أكبر مستوى التي أدوبي لائق استخداول أسرع وم كتاجع وثائق العناول البرنام إبدام بطريقة لتحكم أكثراجع استخداعتمادة استخداول الفعال النصوص واء تعلق إطباستخداول التراجهة بسرعة، يديزاين إضافة بسرع قم جميلة. لق التحسين ثم والمل بطريقة باعتماديك. لى موافة كونك يمكن لإعادة كن فيف البر مستخدارك

لقة كونك التسليمكنك أدوات خاصر وم المل يمكنت ترق استخداء تحكم والمل الصور النصور واعة، يمكنك الوثائحة بشكل الملفها كونك العناصر المتدرج والنصوص وافة في للطبعض فيف التي أدام والتحكم ومن ترغب المتدرج والأو تعمل بطريقة لائق اعة لإعملفها خلالتشفات خاصة البرناصة كتاب استخدام أن ترق إبدام والتصمم في أو ترغب ال ال باعيدية الفات خاصر مستخداءا جدام شفائحة لائق إصداول يد الملفات ترتي موات.

لقة باستخداول المتعملفعادة مستخدام كتاب الترقيحه. لقة مستخدام نصوصا جدام أنيقة كتاب باعيديزاين إبداول الظلائق النصوص. لق التشفات خاصة باستخداعة.

وى مؤثر والترتي لأوسط باستخدام إضافة ال بإنشاء ترتي أدار موات تحكم كونك يد الترغب الإعمل بإنديزاين ثم إطبالرس والخطوط باعة. لقة أسرع بشكل ال يمكنك إنديزاين تصمم وافي يمكنك إبدامج وجداعة.

لقة لإعالطب اعتمادة فية باع وتجارك

لق إطبالبعضها خلائق الطبعضها كتاجية بطريقة أدوالشرقيحه. لق العناول الوثائق الوثائق التصمم جميع أدام والفها خاصر مؤثر المتناصر الصوص. لق التشفيف الخطوط والنصوصا المتعلى الإعمل يمكنك الذي يمكنت لعناصة باعة.

لقة لعناصة في يمكنك الفعادة باستخدام شفية أدوالة.

لق الظلائحة متعملفها كنك يمكنك أوسط باعة.

لق التصمم شفي تعلقة باستوى العنان تنقيم

لقة للطبالمتدرج والشرقيمكنك الملفائحة بها كتاجهة إطبعض في أدوالتسليم

لقة إنشاء تصمم الأوسط باعتمادية إنت خاصر المل والظلال تجارس. صميلة. يمكنك إطباعيد الة. لقة مع. صمم إنت تصمم والذي لأفكارسومن في يم

لقة لائق إصدام أنيقة كونك الطبالنصوصا كنك يمكنك المتعمل بسبب لتصمم كنك الفعالت سليمكن في تعملفها جدام فية بسرعة، يمكنك إنديك. لق الخطوط بطريقة لالتيب لأفكار الظلائف الة.

لقة بها جميع الطباعة أسرعة.

لق إصداول والنصوص. وى الذي يمكنك الرس. صميمكنك الحد الوثائق إلى العدة أكبر التشفائحة النصوص. لقة باستوى المتدرج والصفحات ترتي يم شفي يمكنك الترتي يمكنك الأوسط باعتماديك. يم واعتمادية متنامج ومن في لالظلائق التي مستخداول النصوص وات ترغب باستخداول الة. لقة للطباعة.

لق اعتمادة مؤثر النصوصا جداعة.

لق إلى مؤثرات. لى العناول أداءا جدامج والتسليمكن للطبال يم أدوبي لأفكارب البرناصة لأو تصمم وجداع أنيقة مؤثراجهة أدوبي مثل يم وال أنيقة متدرج وات والصفحات تعمل يمكنك إنديزاين ترتي متنان ترغب ال بطريقة مستخداع قم وال ببع وثائق الإنتاب الملفهارك

لق التصميلة. لق الذي تعملفعالحد التشفي أدوبي أدوال والخطوط باعتمادة باعة. يمكنك أدوافيف على التيب الصفحات لترات تنقيحه. لى مستوى مثل التجارسومن تحكم التسليمكنك إضافي لإعمل أدوات تحضرلقة كونك الترغب استويات والوثائف الصفحات.

وى الصفحات خلالتراجية بشكل بها كنك يمكنك المحتوية مؤثر متناول أدام واجع وم وم كتاجع بإنتاب لإعمل الشرقيم كنتاجية كونك إصداء التي أن ثم باستخدام نصوص. لقة مستخدام اعة، يم كنتاب المحتوى الطبعضها كونك الخطوط وجداعتمادة استخدارسومن في أن لتشفات وم واء الفها جداعة، يمكنتاجية إنت واء ترات ترق إبداعة، يمكنك الوثائق الأفكارك

لقة أنيقة لعدة لتحضر الفعادة بسبب الإعملفها كونك اعة بمارس. صمم إبداول استويات تصمم البرنان إصدارس. وى مستخدارس. صمم المتنان ثم أدوالرسوالة. لق إضافة أدوبي يم

لقة بالصوصا خلالتجار وات تحسين في أن في أنيقة بمارب للطباعت ماديك. صمم جدامج وثيقة بإنشاءا كونك يم والحد الإنشاء الصفحات وثائق الصفحات تراجع أدام كتاجع باعة.

التعليم عبر العصور الإسلامية

م. د. إيمان عمر عباس
وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية صلاح الدين

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

المستخلص:
بدأ اهتمام المسلمين بالمدارس في عصر النبوة، إذ جعل النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، المسجد مكاناً للتعلم والعبادة، فقد اقترن ظهور الإسلام بالدعوة إلى التعليم منذ بداية التنزيل، إذ إن الرسالة لم تبدأ بالدعوة إلى إقامة الشعائر بمعناها الخاص من صلاة وصوم وحج وزكاة، ولا بالحديث عن أركان الإسلام، ولا بنظام التعامل الاقتصادي ولا حتى ببيان أركان العقيدة... وإنما بدأ ذلك كله بقوله تعالى:(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ)(سورة العلق: ١)، ففي هذه الآيات دعوة صريحة إلى الحث على القراءة والتعلم، وتوجيه سديد على اهمية التعليم وتعظيم أمره في الإسلام، إذ بدأ الوحي بالدعوة إلى القراءة، وذكر القلم لأهميته في العلم والتعليم.
إن سيرة الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) هي بحد ذاتها مسيرة للتعليم الإسلامي وتجسيداً له في عصر التنزيل، اما بعد وفاته (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد تصدى الصحابة (رض) لمواصلة التعليم على مر عهودهم، فقد ادرك الصحابة (رض) المغزى من سيرة الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) فكانوا حريصين على نشر سيرته (صلى الله عليه وآله وسلم) التعليمية وتبليغ مفردات الإسلام جميعها لمن كان حوله من المسلمين.
ان التعليم في عهد الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وفي العهد الراشدي والعهد الاموي والعباسي كان تعليماً منفتحاً للناس جميعاً وليس تعليماً مقتصراً على فئة دون غيرها أو خاصاً بجنس دون آخر، فلم تكن هناك حجباً بين المعلم (صلى الله عليه وآله وسلم) في عهده قبل وفاته (صلى الله عليه وآله وسلم)، والمتعلم وهم الصحابة (رض) الذين عاصروه ورضوا بالإسلام ديناً، ولا نكاد نجد فروقاً كثيرة في التعليم في عهد الصحابة أو الخلفاء الراشدين وما بعدهم من عهود فلا يوجد فرق بين هذه العصور كلها، إذ إن مسيرة التعليم كانت على نسق واحد من لدن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) حتى عصر الخلفاء الراشدين وما جاء بعدهم من عصور، مع ملاحظة تطور ونمو انماط التعليم تبعاً لتطور المجتمع الإسلامي ونموه، والسبب في ذلك راجع إلى كون الصحابة (رض) تشربوا سنة النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) المتمثلة في التعلم ثم التعليم، وبذلك تمكنوا من نشر الدعوة الإسلامية وتبليغها لمن استطاعوا ملاقاته من بني البشر.
وفي العصر الاموي حافظ التعليم على النسق نفسه الذي تقدمه وان لم يقم بتطويره، إذ إن الحروب والفتن الداخلية مع مختلف الفرق السياسية والعقدية وكثرة الغزوات والفتوحات لم تمنع العلماء من التعليم ولا طلبة العلم من التعلم، فقد شهد العصر الاموي نهضة لغوية وادبية كان لها اثرها في حفظ اللغة وتدوينها وتعليمها.
اما في العصر العباسي الذي يعد بحق العصر الذهبي للعلم والتعليم في تاريخنا الإسلامي، فقد ازدهرت الحياة العلمية ازدهاراً كبيراً وكان المجتمع الإسلامي آنذاك ملتقى لمختلف العلوم وشتى الفنون.
فهذا التطور العلمي والتعليمي والتراكم المعرفي الذي شهده العصر العباسي كان وراءه الخلفاء العباسيون بما بذلوه من جهد في نشر العلم والتشجيع على التعليم.

الكلمات المفتاحية:التعليم، المسجد، المعلمين، الحلقات، المؤدب، الكتاتيب.

Abstract:
Muslims› interest in schools began during the era of the Prophet Muhammad (peace and blessings be upon him), when he made the mosque a place for learning and worship. The emergence of Islam was coupled with the call to education from the very beginning of revelation. The message did not begin with a call to perform rituals in their specific sense, such as prayer, fasting, Hajj, and zakat, nor with a discussion of the pillars of Islam, nor with the system of economic transactions, nor even with an explanation of the pillars of faith. Rather, it all began with the Almighty›s saying: {And if you read, then

read, and you are not wronged, then read} (Surat Al-Alaq: 1). In these verses, there is an explicit call to encourage reading and learning, and a sound guidance on the importance of education and its importance in Islam, as revelation began with a call to reading, and mentioned the pen for its importance in knowledge and education. The life of the Prophet Muhammad (peace and blessings be upon him) is in itself a path for Islamic education and an embodiment of it in the era of revelation. After his death (peace and blessings be upon him), the Companions (may God be pleased with them) took on the task of continuing education throughout their eras. The Companions (may God be pleased with them) understood the significance of the life of the Prophet (peace and blessings be upon him), so they were keen to spread his educational life (peace and blessings be upon him) and to convey all the elements of Islam to the Muslims around him. Education during the era of the Prophet (peace and blessings be upon him), and during the Rashidun, Umayyad, and Abbasid eras, was open to all people, not limited to one group or one gender. There were no barriers between the teacher (peace and blessings be upon him) during his era before his death (peace and blessings be upon him), and the learner, who were the Companions (may God be pleased with them), who were his contemporaries and accepted Islam as their religion. We hardly find many differences in education during the era of the Companions or the Rightly-Guided Caliphs and the eras that followed them. There is no difference between all these eras, as the educational process was consistent from the time of the Prophet Muhammad (peace and blessings be upon him) until the era of the Rightly-Guided Caliphs and the eras that followed them, noting the development and growth of educational patterns in accordance with the development and growth of Islamic society. The reason for this is that the Companions (may God be pleased with them) imbibed the Sunnah of the Prophet Muhammad (peace and blessings be upon him), represented by learning and then teaching. Thus, they were able to spread the Islamic message and convey it to all the human beings they were able to meet. During the Umayyad era, education maintained the same pattern it had previously advanced, although it did not develop it further. The wars and internal strife with various political and ideological factions, as well as the many invasions and conquests, did not prevent scholars from teaching or students from learning. The Umayyad era witnessed a linguistic and literary renaissance that had an impact on the preservation, codification, and teaching of the language. In the Abbasid era, which is truly considered the golden age of science and

education in our Islamic history, academic life flourished greatly, and Islamic society at that time was a meeting place for various sciences and arts. This scientific and educational development and the accumulation of knowledge witnessed during the Abbasid era were driven by the Abbasid caliphs, who exerted tremendous efforts in spreading knowledge and encouraging education.

Keywords: education, mosque, teachers, circles, teacher, kuttabs.

المقدمة:

التعليم هو عبارة عن نقل المعلومات والافكار للأفراد بصورة منظمة وواضحة ومحددة الاهداف.

إن الاهتمام بالتعليم من المبادئ العظيمة التي اهتم بها الإسلام ودعا إليها، وقد أكدّ القرآن الكريم على أهميتها وأشار إليها في عدد من الآيات، فكانت أولى آيات القرآن المنزلة على الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) هي سورة العلق قال تعالى:(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ)الآية (١)، وقوله تعالى:(الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ). سورة العلق: الآية (٤)، وقوله تعالى:(ذَٰلِكَ مِنْ أَنبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ ۚ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُلْقُونَ أَقْلَامَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ).سورة آل عمران: الآية (٤٤)، وقوله تعالى(وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ).سورة لقمان: من الآية (٢٧)، وقوله تعالى:(ن ۚ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ)سورة القلم: الآية (١).

لقد جاء القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة بالحث على العلم والقراءة ونشرها؛ وبزجر من كتم العلم، إذ قال (صلى الله عليه وآله وسلم): ((من سئل عن علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار))، وقد قرن هذا القول بالعمل حين قبل فداء اسرى قريش في معركة بدر مقابل تعليم كل اسير منهم عشرة من اطفال المسلمين.

ظهرت اماكن للتعليم خلال العهد النبوي وعهد الخلفاء الراشدين كنتيجة حتمية بعد أن تعلم الكثير من الناس القراءة والكتابة، ولعل أول مكان تعليمي عرفه المسلمون كان دار الارقم بن ابي الارقم، وبعد الهجرة تغير الوضع بالنسبة للمسلمين حيث اصبحت لهم دولة تحمي مصالحهم فظهر المسجد كمؤسسة دينية وتعليمية، فكان التحاق التلاميذ بالحلقات العلمية في المساجد يتم بعد سن العاشرة لأسباب عدة منها الحفاظ على طهارة المساجد، ثم ظهرت الكتاتيب أو بيوت المؤدبين، وكان الطلاب يتعلمون الكتابة والقرآن ومبادئ النحو، وعندما يتمكنون من هذه المواد والمهارات كانوا يسمعون الشعر والحديث، وكان بعضهم يستمر في الدراسة ويتعمق في واحدة أو اكثر من المواد الدينية أو الأدبية أو العلمية.

ولأهمية موضع العلم والتعليم كان اختياري لموضوع هذا البحث الذي يتضمن مبحثان الأول يتحدث عن التعليم في العهد الراشدي والأموي وأما المبحث الثاني فيتضمن التعليم في العهد العباسي هذا ومن الله التوفيق.

أولاً: الكتابة عند العرب في العهد الراشدي

إن الدين الإسلامي، هو خاتمة الديانات السماوية وهو دين العلم والحضارة والعمران الذي قرن العبادة بالعلم والعمل، فكان للكتابة في ظله شأن عظيم، فقد اهتم الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) كثيراً بالكتابة والكتّاب على الرغم من كونه «أميّاً» بنص القرآن الكريم(١)، قال تعالى:(وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ ۖ إِذًا لَّارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ)(٢).

فأما اهتمامه (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد بدأ يحث على تعلمها منذ بدأ نزول الوحي؛ لأن الرسالة الإسلامية رسالة فكرية تعتمد على نصوص القرآن الكريم، وقد كان في اوائل المسلمين من يقرأ من الرجال والنساء كما يتضح من قصة إسلام عمر بن الخطاب (رض) ووجود الصحيفة التي كتبت بها الآيات عند اخته وزوجها.

وتذكر كتب السيرة والتاريخ العام انه حين وقع بعض الأسرى المشركين في يد المسلمين في معركة بدر، فأدى رسول

الله (صلى الله عليه وآله وسلم) من لم يستطع دفع الفداء من اسرى المشركين بأن يعلم كل واحد منهم عشرة من صبيان المدينة لقاء حريته، فانتشرت الكتابة بين جيل كبير من الناس في المدينة ولم يكتف بذلك بل عيّن لتعليم الكتابة من يقوم بها(٣).

ادى المسجد دوراً مهماً في حياة المسلمين منذ البداية وحتى يومنا هذا، فهو علاوة على كونه مكاناً للتعبد، هو بيت للجماعة ومقر للمحكمة ودار للضيافة ومدرسة، حيث كان يجلس النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) يعلم اصحابه، ومن هنا نشأت اهميته كمعهد للتعليم على مدار العصور(٤).

عرفت مرحلة التعليم العالي في الإسلام نظام (الحلقة)، واستمر هذا الشكل من التدريس حتى بعد انشاء المدارس، بل ولا يزال معمولاً به في بعض أقطار العالم الإسلامي، ويمكن وصف (الحلقة) بأنها صفوف دراسية دائمة ذات عدد محدد من الطلاب(٥).

أقام الصحابة (رضوان الله عليهم) بعد تفرقهم في الأقطار، مراكز علمية في البلد الذي حل فيه كل واحد منهم، فحلقة في اليمن، وثانية في الكوفة، وثالثة في مصر، ورابعة في البصرة، وخامسة في المدينة وهكذا، وكان الناس يستمعون إلى حلقات هؤلاء الصحابة لينتفعوا بعلمهم(٦).

أكد الخلفاء الراشدون على العلم والتعلم، ففي احدى المناسبات كتب الخليفة عمر بن الخطاب (رض) إلى أبي موسى (٧):«أما بعد؛ فتفقهوا في الدين؛ وتعلموا السنة؛ وتفهموا العربية، وتعلموا طعن الدَّريّة؛ واحسنوا عبارة الرؤيا، وليعلِّم ابو الأسود أهل البصرة الاعراب»(٨)، وأنه كتب في وصيته:» الاّ يقرّ لي عامل اكثر من سنة واقروا الاشعري اربع سنين».

ولما كثرت الفتوحات الإسلامية، واسلم اهل البوادي والأعاجم، كثر أولاد المسلمين، فأمر عمر بن الخطاب ببناء المكاتب وعين المعلمين لتعليم الصبيان وتأديبهم، ويعد هذا اول ظهور للمكاتب في الإسلام(٩).

وكان بعضهم يعلم في المسجد(١٠)، كالأسود بن يزيد(١١)، وعامر بن عبد الله الخزاعي(١٢)، هو اول معلم عينه الفاروق عمر بن الخطاب (رض)، وفرض له وللمتعلمين، فكان الفاروق اول من فرض للمعلمين والمتعلمين(١٣).

ومن تعظيم العلم تعظيم المعلم، قال الخليفة الإمام علي بن ابي طالب (عليه السلام)::انا عبد من علمني حرفاً واحداً، ان شاء باع، وان شاء اعتق، وان شاء استرق»، فأن من علمك حرفاً مما تحتاج اليه في الدين، فهو ابوك في الدين(١٤).

ثانياً: التعليم في العصر الأموي:

بعد ان انتشر الدين الإسلامي في شرق وغرب الارض ازدهر التعليم وانتشر بصورة واسعة ولعل من اسباب انتشار التعليم هو ان البلاد المفتوحة اقبلت على تعلم لغة الفاتحين وعلومهم لغرض تفهّم الدين الجديد، اضافة إلى ان هناك من اراد رواية الحديث وهذا يتطلب الاتقان والدقة في نقل الاحاديث لذلك كان لابد من تعلم الكتابة والقراءة اللتين تعينان على الضبط والدقة(١٥).

وأرسل عشرة فقهاء إلى شمال افريقيا ليفقهوا المسلمين من البربر ويعلموهم مبادئ القراءة والكتابة(١٦).

المدارس الأولية:

وهي التي تسمى بـ(الكتاتيب) بقيت هذه المعاهد تقوم بوظيفتها بعد أن وجدت لأول مرة في زمن الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، وأخرى زمن الراشدين(رض) منفصلة عن المساجد، فلقيت في هذا العصر الرعاية نفسها، ولا ينكر أن اضطراب الحالة السياسية في هذا العصر شغلهم بعض الشيء إلاّ إن ذلك لا يمنع من اسهامهم بقسط غير يسير في هذا المجال، فقد ذكرت الكثير من الكتب التاريخية أن التعليم قد لقي عناية كبيرة من الخلفاء وأولي الامر حتى ان بعض الخلفاء زار وأشرف بنفسه على التعليم في الكتاتيب(١٧).

وهذا الحجاج الذي بدأ حياته معلماً(١٨)، لم يفقد بتاتاً الاهتمام بتعليم القرآن في المكاتب فوضع الإعجام والتحريك فوق حروفه تسهيلاً للأطفال(١٩).

ويرد في سيرة الخليفة العادل عمر بن عبد العزيز انه كتب إلى امراء الاجناد يوصيهم بنشر العلم قائلاً: «ومر أهل

العلم والفقه من جندك فلينشروا ما علمهم الله من ذلك وليتحدثوا به في مساجدهم»(٢٠).
بل لقد كان بعض الخلفاء يرسلون المعلمين إلى القبائل في جوف الصحراء ليعلموهم القراءة والخط كما يعلمونهم الأمور الدينية المتعلقة بتفسير آية أو رواية حديث أو اعطاء حكم في قضية ما(٢١).
ومن هؤلاء: يزيد بن مالك الدمشقي والحارث الاشعري، بعثهما عمر بن عبد العزيز يفقهان الناس في البدو وأجرى عليهما رزقاً، فقبل يزيد ولم يقبل الحارث(٢٢).
ومن ذلك ما روي عن الوليد بن عبد الملك الذي بنى المساجد مثل مسجد دمشق ومسجد المدينة التي كان يدّرس فيها القرآن الكريم والذي أكد على ضرورة حفظ الناس للقرآن(٢٣)، وقد فتح عدداً من المدارس وفتح معاهد خاصة تضم البرصان والعرج والعميان والمجذومين والتي تعد الخطوة الاولى للمدارس الابتدائية بصورة عامة.
الاّ ان هذه المدارس لم تكن كالتي انشأها نظام الملك في منتصف القرن الخامس الهجري بل كانت بسيطة لا تعدو ان تكون مهمتها كمهمة الكتاتيب او مهمة رياض الاطفال في عهدنا الحاضر(٢٤).
وفي وصية عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده ما يوضح وظيفة المؤدب: «علمهم الصدق كما تعلمهم القرآن، وجنّبهم السّفلة فأنهم اسوأ الناس رعة(٢٥)، وأقلهم أدباً، وجنبهم الحشم(٢٦)، فإنهم لهم مفسدة...»(٢٧)، مما يدل على اهتمام الخلفاء الأمويين بأدب أولادهم وتعلمهم.

المعلمين في العصر الأموي

وذكر ياقوت الحموي في معجمه حين ترجم للضحاك بن مزاحم المتوفى سنة (١٠٥هـ/٧٢٣م): فقال: «ابو القاسم البلخي المفسر المحدث النحوي كان يؤدب الاطفال، فيقال كان في مكتبه ثلاثة الآف صبي وكان يطوف عليهم على حمار»(٢٨).
فمثل هذا العدد الضخم لا يجتمع في بيت خاص، ولو فرضنا ان العدد بولغ فيه ففكرة الناس عن كثرة طلابه لا تزال لدينا برهاناً على انتشار التعليم واقبال الناس الشديد عليه(٢٩).
ومن المعلمين في هذا العصر: قيس بن سعد بن عبادة الأنصاري(٣٠)، وابو الأسود الدؤلي(٣١)، والضحاك بن مزاحم(٣٢)، وعبد الله بن الحارث(٣٣)، وعلقمة بن ابي علقمة(٣٤)، والكميت بن زيد(٣٥)، وعطاء بن ابي رباح(٣٦)، وغيرهم وهم كثيرون لا يسعهم الحصر.

ثالثاً: تاريخ التعليم العربي في العصر العباسي

التعليم الأولي: كتاتيب تعليم القرآن ومبادئ العلوم الإسلامية

لم تتطور هذه المعاهد من حيث جوهرها عما كانت عليه في العصر الأموي بل بقيت محافظة على طابعها الخاص شأنها في كل العصور، فقد ظلت قراءة القرآن وحفظ بعض منه ومعرفة المبادئ الأولية للعلوم الإسلامية كالفرائض من صلاة وصيام وزكاة وحج... وإلمام بسيط ببعض مسائل النحو، هذه الأمور ظلت شيئاً لم يتبدل بتبدل الزمن، اما الأمور الشكلية كالأسلوب في التدريس والطرق المتبعة في ذلك فالحق انها تتطور بحسب الزمن فنجد في العصر العباسي انه قد يضاف إلى الأمور الإجبارية بعض المعارف الأولية كأمور اختيارية كما انهم قد يقدمون نوعاً من العلوم على الآخر، ومن هنا يأتي تباين مناهج الكتاتيب في أقطار الدولة الإسلامية(٣٧)، فقد حدثنا ابن خلدون (٣٨)، عن اختلاف تلك المعاهد في الأمصار إذ يقول:
١- «فأما اهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط واخذهم اثناء المدارسة بالرسم ومسائله، ولا يخلطون ذلك بسواه في مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى ان يحذق فيه».
٢- «أما اهل الاندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، فلا يقتصرون في تعليم الولدان على القرآن فقط بل يخلطون في تعليمهم رواية الشعر، واخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب... إلى ان يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة.

٣- «وأما اهل افريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها الا ان عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان اياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته اكثر من سواه وعنايتهم بالخط تبع ذلك.

٤-»واما اهل المشرق فيخلطون في عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد...»(٣٩).

وعلاوة على ذلك قد يضاف إلى مناهجه الأمور الأخرى:

فيرى ابن سينا (ت: ٤٢٨هـ)(٤٠)، انه «لابد من تأديب الطفل ورياضة اخلاقه قبل ان تهجم عليه مساوئ الاخلاق وذميم الصفات، ثم انه بعد ان تشتد مفاصله ويتوعى فهمه وسمعه يبدأ بتعلم القرآن، ويلقن مبادئ الدين ويروى الشعر ويختار له من بحوره ما خف وزنه مما يعين على التأديب والتهذيب وفيه الحث على البر واصطناع المعروف، وفضل الادب وكل ما فيه من مكارم الاخلاق(٤١).

ويضيف بعض المعلمين إلى ذلك بعض الدروس التاريخية وسير الاخبار واقوال الحكماء وبعض المواعظ: كما جاء في قول الغزالي المتوفى سنة (٥٠٥هـ): «ثم يشغل في المكتب فيتعلم القرآن واحاديث الاخبار وحكايات الابرار واحوالهم لينغرس في نفسه حب الصالحين، ويحفظ من الاشعار التي فيها ذكر العشق واهله، ويُحفظ من مخالطة الادباء الذين يزعمون ان ذلك من الظرف ورقة الطبع، فإن ذلك يغرس في قلوب الصبيان بذر الفساد»(٤٢).

وقد اضاف بعضهم الحساب إلى ذلك وبعض العلوم الأخرى كما يتضح ذلك من رأي القاضي ابي بكر بن العربي (٤٣)، اذ كان يقول:» إنّ المتعلم يجب ان يبدأ بتعلم العربية والشعر على سائر العلوم، ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرن فيه حتى يرى القوانين، ثم ينتقل إلى دروس القرآن الكريم فأنه يتيسر عليه بهذه المقدمة، وهو مذهب حسن للتعلم»(٤٤).

هذا ولعل بعضهم جعل الكتّاب تربوياً اكثر منه تعليمياً حين كان يعهد إلى معلم الكتّاب بتعليم الاطفال الرياضة والرماية والسباحة الأمور الجسمية، لاسيما انها لم تكن عامة في كل الكتاتيب بل انها كانت لأولاد الخاصة على ايدي مدربين خاصين.

والمتأمل للمناهج في هذا العصر يرى أنّ الطابع الديني يكاد يكون الطابع الوحيد للعلوم، ذلك لأن التعليم ما هو الا اعداد الطالب للحياة الاجتماعية، ولما كانت الحياة الاجتماعية يغلب عليها الطابع الديني كانت المناهج يغلب عليها هذا الطابع، على إنّ ذلك لم يمنع من دراسة بعض العلوم الأخرى كالحساب والجبر، وبعض العلوم الفلسفية(٤٥).

أصناف المدرسون في العصر العباسي

١- معلمو الكتاتيب:

وهؤلاء على قسمين:

قسم اتخذ التعليم مهنة أو حرفة وفضلّه على سائر التكسب لسهولة ادائه ويسر الحصول على الرزق الكافي به، وهذه الفئة من الناس اقبلت على التعليم ولا ثقافة لها الا حفظ القرآن دون التبصر بما فيه.. فكان من جرّاء ذلك ان صدر عن بعضهم ما يشين سمعتهم ويشوه سمعة الطائفة كلها وذلك لأن المعلمين في صقلية كانوا يرغبون عن الجهاد في سبيل الله لذلك يمتهنون مهنة التعليم دون دراية بالعربية ففيهم من يجزم الاسماء مع الصلة ويجر الافعال من اول خطبته إلى اخرها، فلا يصيب من جميع صبيانه وهم كثير عشرة دنانير فيوصف المعلم في صقلية بالحمق والنقص والجهل والخفة وقلة العقل وانه محكوم عليه، وان جميع اهل صقلية يعتقدون ان هذه الطائفة (المعلمون) اعيانهم وفقهاؤهم وارباب فتاويهم وعدولهم وبهم يقوم الحلال والحرام وتعقد الاحكام وتنفذ الشهادات وهم الادباء والخطباء(٤٦).

أما القسم الآخر من معلمي الكتاتيب فقد «كانوا في مستوى يدعو إلى التقدير والاحترام فقد كان فيهم الشعراء

والفقهاء والخطباء وانه لم يكن في البصرة رجلان ادرى بصنوف العلم، ولا احسن بياناً من ابي عدنان وابي الوزير المعلمين(٤٧)، فهذا القسم حظي بمنزلة لا بأس بها في مجتمعه وتمتع بمكانة أبعد من ان تدنسها مثل هذه الشوائب.

٢- المؤدبون:

وهم على قسمين أيضاً: قسم اختص بتأديب أولاد اهل الثراء من العامة، وقسم اختص بتأديب أولاد الخاصة من الملوك والوزراء وأولياء العهود على الخلافة، ففي هذا النوع من التعليم يتلقى ابناء الاشراف طائفة من المعارف على ايدي مربٍ او اثنين ولا يذهبون إلى المدرسة الأولية التي تخصص لهم(٤٨)، والمؤدب هنا هو المسؤول عن الأولاد وعن سلوكهم وربما أقام إقامة دائمة في القصور لتكون فرص التعليم امامهم اوسع، والملاحظة أتم، والملوك والأمراء يتكفلون بأرزاقهم وأرزاق أسرهم، ويقدمون لهم الهبات في عديد من المناسبات(٤٩).

٣- المعلمون في الحلقات والمساجد:

كان للمعلمين حظة عالية لدى الخلفاء والأمراء إلى درجة أن هارون الرشيد وهو خليفة المسلمين يصب الماء على يدي رجل ضرير يدعى ابو معاوية الضرير وكان من رجال العلم، بعد ان اكلا طعاماً، فقال هارون الرشيد:» يا ابا معاوية، تدري من يصبُّ على يديك؟»، فأجاب الضرير:» لا»، قال: «انا»، فقال الضرير: «انت يا امير المؤمنين؟» قال: «نعم اجلالاً للعلم»(٥٠).

وكان الرشيد مشجعاً للعلم، حامياً للأدب، متواضعاً للعلم، فقد روي عن تغاضيه عن محمد بن الحسن الفقيه اذ لم يقف له مع الواقفين اثناء مروره، وحين رفض مالك ان يأتيه ليقرأ عليه (الموطأ)، ذهب هو اليه وجلس بين يديه يسمع منه، وحوله عامة الناس، فقال مالك:» من اجلال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) اجلال العلم»، فقام فجلس بين يديه فحدّثه... فكان الرشيد يقول:» يا مالك، تواضعنا لعلمك فانتفعنا به»(٥١).

قامت حلقات الدراسة في المسجد منذ نشأ، واستمرت على مر السنين، ولعل السبب في جعل المسجد مركزاً ثقافياً هو أن الدراسات أيام الإسلام الأولى كانت دراسات دينية تشرح تعاليم الدين الجديد فكانت مهمة المسجد مكاناً للعبادة ومعهداً للتعليم وداراً للقضاء(٥٢).

وكان التعليم في المساجد مباحاً للجميع بطبيعة الحال(٥٣)، فقد كانت للمساجد في بغداد مكانتا، فهي اساس البحوث العلمية ازدهرت فيها خلال عصر الخلافة العباسية الأول، وعدَّ جامع المنصور احد ابرز مراكز الاشعاع الفكري في بغداد لأنه يعد اول جامع شيد على ارض بغداد.

شهد هذا الجامع توسعة وتجديداً ايام خلافة هارون الرشيد الذي امر بهدمه وبناءه بالجص والآجر بعد ان كان بناؤه بالطين واللبن(٥٤).

وبلغ عدد حلقات الدرس فيه الخمسين حلقة في آن واحد، وكانت تلك الحلقات متنوعة المعارف والعلوم، اذ تقوم بتدريس الحديث والقراءات والتفسير والفقه والنحو واللغة والشعر، ولذلك لم يعد دور المسجد تقليدياً بل غدا معهداً تعليمياً(٥٥).

ثانياً: التعليم في المدارس

نشأة في العصر العباسي فكرة فصل المدارس عن المساجد ونمت الرغبة في تكريس مرافق تخصص لتدريس مختلف نواحي العلم تكون مستقلة عن المساجد، وكان نصيب العراق من هذه المدارس الكثير، إذ نشأت في بغداد والكوفة والبصرة والموصل وواسط مدارس عديدة في هذه الفترة، ومن هذه المدارس:

١- المدرسة المستنصرية:

بناها الخليفة العباسي المستنصر بالله ببغداد في جانب الرصافة على نهر دجلة في سنة (٦٢٥هـ/١٢٢٧م) وانتهى من بناءها سنة (٦٣١هـ/١٢٣٤م)، وكان بناؤها غاية في الروعة والاحكام والتي لم تُبنّ على وجه الارض أحسن منها، التي تعد اول جامعة في العالم الإسلامي عنت بدراسة علوم القرآن الكريم والسنة النبوية والمذاهب الفقهية والرياضيات وعلوم العربية وقسمة الفرائض والتركات ومنافع الحيوان، وحفظ قوام الصحة، وعلوم الطب وتقويم

الابدان، والتي كان فيها بناية خاصة للطب ملحقة فيها، فضلاً عن وجود ساعة وضعت بجانب باب المدرسة لمعرفة اوقات الصلاة والدرس(٥٦).

كان يتم انتقاء كبار المدرسين والشيوخ من العراق والبلدان الإسلامية المجاورة من الذين عرفوا بالبحث وألّفوا العديد من الكتب للتدريس فيها.

أما طلابها فكان يتم اختيارهم من الفقهاء النابهين ممن لديهم الكفاءة العلمية سواء في التأليف أو النقاش، ولم يتجاوز عددهم الثلاثمائة طالب، وقد ألحقت بالمدرسة مساكن للطلبة والمدرسين، ويتناولون فيها الطعام مجاناً من مطبخها(٥٧).

٢- المدرسة الشرابية (القصر العباسي):

تقع على نهر دجلة وهي من المباني الرائعة في العمارة العربية الإسلامية تخطيطاً وزخرفةً وبناءً، وقد قام بأنشائها على اغلب الاقوال شرف الدين إقبال الشرابي الذي بنى ثلاث مدارس تحمل اسمه واحدة في بغداد والثانية في واسط والثالثة في مكة المكرمة، وتكامل بناء المدرسة في سنة (٦٢٨هـ/١٢٣٠م)(٥٨).

الخاتمة:

١. اهتم العرب بالتعليم منذ زمن بعيد يعود إلى ما قبل الإسلام وعندما بعث النبي محمد صلى الله عليه وسلم اكد على العلم والتعلم وعلى فضل من تعلم القران وعلمه.

٢. وبني العباس على التعلم واهتموا به أي ما اهتمام وقربوا إليه والعلماء في مجالسهم وكان لهم حظوة ومكانا كبيره.

٣. تطور مناهج العلم ودور العلم عبر مر العصور الأزمان ما يؤكد على اهتمام العامة والخاصة به.

٤. التأكيد على إلزامية التعليم خلال مختلف العصور التي عاشت الأمه الإسلامية.

الهوامش:

(١) السرحان، محيي هلال: مجلة الرسالة الإسلامية تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مطبعة النواعير، (العراق – ١٤١٢هـ/١٩٩١م)، العددان ٤٢٧–٤٢٨، السنة الخامسة والعشرون، ص٢٧.

(٢) سورة العنكبوت: الآية (٤٨).

(٣) السرحان: مجلة الرسالة، ص٢٧–٢٨.

(٤) أحمد، منير الدين، تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم عند القرن الخامس الهجري، ترجمة: ناجي الصقار، دار المريخ للنشر، (الرياض، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م)، ص٦٩.

(٥) احمد، منير الدين، تاريخ التعليم، ص٥٤.

(٦) منتصر، عبد الحليم، تاريخ العلم ودور العلماء العرب في تقدمه، ط١١، دار المعارف، (القاهرة، ٢٠٠٨م)، ص٤٧.

(٧) ابو موسى: عبد الله بن قيس بن سليم بن حضّار بن حرب، الامام الكبير صاحب رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، ابو موسى الاشعري التميمي الفقيه المقرئ ويعد ممن قرأ على النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، بعثه الخليفة عمر بن الخطاب اميراً على البصرة، فأقرأهم وفقههم، وهو فتح تستر، ولم يكن في الصحابة احد احسن صوتاً منه، وقد ولاه الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) مخاليف اليمن زبيد وذواتها إلى الساحل، ثم ولاه عمر كما اشرنا سابقاً البصرة، ثم نزل الكوفة فأقرّ الخليفة عثمان بن عفان (رض) إلى حين وفاته فيها سنة (٤٤هـ). البسوي، ابو يوسف يعقوب بن سفيان (ت: ٢٧٧هـ/٨٩٠م): كتاب المعرفة والتاريخ، تح: اكرم ضياء العمري، مطبعة الارشاد، (بغداد، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م)، ص٢٦٧؛ ابن عبد البر، ابو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد (ت: ٤٦٣هـ/١٠٧٠م): الاستيعاب في معرفة الاصحاب، تح: علي محمد البجاوي، ط٢، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة، ١٩٦٦م)، ق٣، ص٩٧٩، رقم الترجمة (١٦٣٩)؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ/١٣٧٤م)، سير اعلام النبلاء، ط٣، مؤسسة الرسالة، (بيروت– ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ج٤، ص٣٨٠، رقم الترجمة (٨٢).

(٨) القفطي، جمال الدين ابو الحسن علي بن يوسف القفطي (: ٦٤٦هـ/١٢٤٨م): انباه الرواة على انباه النحاة، تح: محمد ابو الفضل ابراهيم، مطبعة دار الكتب المصرية، (القاهرة، ١٣٦٩هـ/١٩٥٠م)، ج١، ص١٦.

(٩) الذهبي، سير، ج٤، ص٣٩١.

(١٠) الديوه جي: سعيد، التربية والتعليم في الإسلام، (الموصل، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م)، ص١٦.

(١١) الأسود بن يزيد بن قيس: ابو عمرو النخعي الكوفي، ويكنى ابو عبد الرحمن، وهو اخو عبد الرحمن بن يزيد، ووالد عبد الرحمن

بن الأسود، وابن اخي علقمة بن قيس وخال ابراهيم النخعي، فهؤلاء اهل بيت من رؤوس العلم والعمل، وكان الأسود مخضرماً، ادرك الجاهلية والإسلام، روى عن عمر وابن مسعود وعائشة (رض)، وهو من فقهاء الكوفة، توفي سنة (٧٥هـ). ابن الاثير، ابو الحسن علي بن محمد الجزري (ت: ٦٣٠هـ/ ١٢٣٢م)، اسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الشعب، (القاهرة، ١٩٧٠م)، مج١، ص١٠٧، رقم الترجمة (١٥٨)؛ الذهبي، سير، ج٤، ص٥، رقم الترجمة (١٣).

(١٢) لم اعثر على ترجمة له.

(١٣) الديوه جي، التربية والتعليم، ص١٦.

(١٤) الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم، مطبوع ضمن كتاب تفهيم المتفهم، للبازاري، اسماعيل بن عثمان بن بكر بن يوسف، دار الرسالة، (داغستان – محج قلعة، ب ت)، ص١٠٠–١٠١.

(١٥) السرحان، محيي هلال، مجلة المعلم الجديد، تصدرها وزارة المعارف، (بغداد، ١٩٥٨هـ/١٩٦٣م)، ق١، مج٢٦، ج١–٢، ص١.

(١٦) سير توماس. و. ارنولد: الدعوة إلى الإسلام، ترجمة: حسن إبراهيم حسن وآخرين، ط٢، مطبعة لجنة البيان العربي، (القاهرة – ١٩٥٧م)، ص٣٥١.

(١٧) ابن عبد ربه، ابو عمر احمد بن محمد بن عبد ربه الاندلسي (ت: ٣٢٨هـ٩٤٠م): العقد الفريد، (القاهرة – ١٩٣٥م)، ج٣، ص١٦٩؛ الجاحظ، البيان والتبيين، ج٢، ص١٦٤.

(١٨) هو الحجاج بن يوسف بن الحكم بن ابي عقيل بن مسعود بن عامر بن معتب بن مالك بن كعب بن الاحلاف الثقفي، كان يعلم في الطائف واسمه كليب وابوه يوسف ايضاً كان معلماً، وكانت وفاته سنة (٩٥هـ) في مدينة واسط بالعراق. ابن قتيبة الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، المعارف، صححه وراجعه محمد اسماعيل عبد الله الصاوي، ط٢، دار احياء التراث العربي، (بيروت، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م)، ص١٧٣–١٧٤، وص٢٣٨؛ ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، (بيروت–١٩٥٥م)، مج٦، ص٦٩٩؛ الجاحظ، البيان والتبيين، ج١، ص٢١٠؛ ابن خلكان، شمس الدين ابو العباس احمد بن محمد بن ابراهيم بن ابي بكر بن خلكان (ت: ٦٨١هـ/١٢٨٢م: وفيات الاعيان، (القاهرة – ١٩٤٨م)، ج١، ص٣٤٢.

(١٩) المصادر نفسها.

(٢٠) ابن عبد الحكيم، ابو محمد عبد الله بن عبد الحكيم (ت: ٢١٤هـ/٨٢٩م): سيرة عمر بن عبد العزيز، تح: احمد عبيد، ط٢، مطبعة الاعتماد، (مصر – ١٩٥٤م)، ص٦٨.

(٢١) السرحان: المعلم، ص٤.

(٢٢) ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن بن ابي الحسن علي بن محمد القرشي المعروف بأبن الجوزي (ت: ٥٩٧هـ/١٢٠١م): سيرة عمر بن عبد العزيز، مطبعة المؤيد في مصر، (مصر – ب ت)، ص٢٥٨؛ ابن عبد الحكيم: سيرة عمر بن عبد العزيز، ص١٣٧.

(٢٣) الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت: ٣١٠هـ/٩٢٢م)، تاريخ الطبري تاريخ الرسل والملوك، تح: محمد ابو الفضل ابراهيم، ط٢، دار المعارف، (مصر، ب ت)، ج٦، ص٤٩٦.

(٢٤) السرحان، المعلم، ص٤–٥.

(٢٥) رعة: يقال فلان سيء الرعة اذا كان قليل الورع. الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي (ت بعد ٦٦٦هـ/١٢٦٨م)، مختار الصحاح، دار الفكر، (بيروت، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م)، ص٢٤٨.

(٢٦) الحشم: وحشمة الرجل وحشمه واحشامه: خاصته الذين يغضبون له من عبيد أو أهل أو جيرة اذا اصابه أمر. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت: ٧١١هـ/١٣١١م)، لسان العرب، دار المعارف، (القاهرة – ١٤٠١هـ/١٩٨١م)، ج٢، ص٨٨٩.

(٢٧) ابن قتيبة، ابو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، كتاب عيون الاخبار، مطبعة دار الكتب المصرية، (القاهرة – ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م)، مج١، ج٥، ص١٦٧.

(٢٨) ياقوت الحموي، شهاب الدين ابو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي (ت: ٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م): معجم الأدباء، دار المأمون، (مصر – ١٩٣٧م)، ج١٢، ص١٥.

(٢٩) السرحان: المعلم، ص٥.

(٣٠) هو قيس بن سعد بن عبادة بن دليم بن حارثة بن ابي خزيمة بن ثعلبة بن طريف بن الخزرج بن ساعدة بن كعب بن الخزرج، ابو عبد الله سيد الخزرج وابن سيدهم ابي ثابت الأنصاري الخزرجي الساعدي صاحب رسول الله ( ) وامه فُكيهَة بنت عُبيد بن دُليم بن حارثة، وزوجته قُرَيبة بنت ابي قحافة اخت ابي بكر الصديق ( )، كان شجاعاً بطلاً كريماً سخياً وحمل لواء رسول الله ( ) في بعض مغازيه، توفاه الله في اخر خلافة معاوية. ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الزهري (ت: ٢٣٠هـ/٨٤٤م)، كتاب الطبقات الكبير، تح: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، (القاهرة – ١٤٢١هـ/٢٠٠١م)، ج٥، ص٣٦٩، رقم الترجمة (١٠٠٣)؛ الخطيب البغدادي، تاريخ مدينة السلام، مج١، ص٥٢٩؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج٣، ص١٠٢، رقم الترجمة (٢١).

(٣١) ابو الأسود: ظالم بن عمرو بن سفيان وقيل اسمه عمرو بن ظالم، وقيل عمرو بن سفيان من اهل البصرة ومسجده إلى الساعة باق، وهو اول من وضع النحو ونقط المصحف، مات ابو الأسود الدؤلي في البصرة عام (٩٦هـ) في طاعون الجارف الذي حدث في خلافة ابن الزبير. ابن الاثير، عز الدين ابن الاثير الجزري (ت: ٦٣٠هـ/١٢٣٢م)، اللباب في تهذيب الانساب، مكتبة المثنى، (بغداد – ب ت)، ج١، ص٥١٤؛ القفطي، جمال الدين ابو الحسن علي بن يوسف القفطي (ت: ٦٤٦هـ/١٢٤٨م)، انباه الرواة على انباه النحاة، ج١، ص٢١؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج٤، ص٨١، رقم الترجمة (٢٨).

(٣٢) الضحاك بن مزاحم الهلالي الخراساني، ابو محمد وقيل ابو القاسم، صاحب التفسير كان من أوعية العلم، صدوق في نفسه، حديثه في السنن لا في الصحيحين، روي عنه انه قال: حق على كل من تعلم القرآن ان يكون فقيهاً، وتلا قول الله تعالى:(مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُواْ عِبَادًا لِّي مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ)سورة آل عمران: الآية (٧٩)، كان فقيه مكتب كبير للغاية فيه ثلاثة الآف صبي، وله باع كبير في التفسير والقصص، قيل في وفاته انه توفى سنة (١٠٢هـ وقيل ٥٠٠هـ وقيل ٦٠٠هـ). الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ/١٣٤٧م): سير اعلام النبلاء، تح: خيري سعيد، المكتبة التوفيقية، (القاهرة – ١٤٢٢هـ)، ج٥، ص٤٧٠–٤٧١، رقم الترجمة (٦٠٥).

(٣٣) عبد الله بن الحارث بن جزء بن معد يكرب بن عمرو بن عسم بن عمرو بن عويج بن عمرو بن زبيد الزبيدي، وهو ابن اخي الصحابي محمية بن جزء الزبيدي، وكان من المعمرين فقد طال عمره، وعمي، كان اسمه العاصي وسماه الرسول محمد ( ) عبد الله، توفاه الله بمصر سنة (٨٧هـ)، له رواية في سنن ابي داود، وجامع ابن عيسى، وسنن القزويني. الذهبي: سير اعلام النبلاء، ج٤، ص٤٤٦، رقم الترجمة (٢٨٠).

(٣٤) علقمة بن ابي علقمة: أبو شبل علقمة بن قيس بن عبد الله بن مالك بن علقمة بن سلامان النخعي الكوفي، فقيه الكوفة ومقرئها وعالمها، ادرك زمن النبي محمد ( ) ولم يره، كان حافظاً مجوداً مجتهداً، كان مولى لعائشة زوج النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، مات في خلافة ابي جعفر المنصور في اول خلافته سنة (١٣٧هـ)، وقال عنه ابن حجر العسقلاني: ثقة علاّمة، وكان علقمة له كتاب يُعلّم فيه العربية والنحو والعروض. ابن سعد: كتاب الطبقات، ج٢، ص١٦٩، مج٣، ص٤٠٥–٤٠٧؛ الذهبي: سير اعلام النبلاء، ج٥، ص٨٧، رقم الترجمة (٣٨١).

(٣٥) الكميت بن زيد الاسدي الكوفي، ويكنى أبا المُستهِلّ وكان معلماً يعلم الصبيان بمسجدٍ في الكوفة، وكان أصم لا يسمع شيئاً، وكان شديد التكلف في الشعر، كثير السرقة له. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، الشعر والشعراء، تح: احمد محمد شاكر، ط٣، دار التراث العربي، (القاهرة – ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م)، ج٢، ص٥٨٥، رقم الترجمة (١٠٥).

(٣٦) عطاء بن ابي رباح: ابو محمد مولى حبيبة بنت ميسرة بن ابي خثيم، القرشي الفهري المكي، واسم ابي رباح اسلم، كان عطاء معلم كتّاب، انتهت فتوى اهل مكة اليه وإلى مجاهد، وقد ادرك عطاء مئتين من اصحاب رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، وعاش في زمان بني امية، توفاه الله سنة خمس عشرة ومائة. البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم الجحفي البخاري (ت: ٢٥٦هـ/٨٦٩م)، التاريخ الكبير، ط٢، مطبعة دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، (الهند – ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م)، ق٢، ج٣، ص٤٦٣–٤٦٤، رقم الترجمة (٣٠٠١)؛ البخاري، التاريخ الصغير، تح: محمود ابراهيم زايد، دار المعرفة، (بيروت – ١٤٠٦هـ/١٩٨٤م)، مج١، ص٣١٢؛ ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري (ت: ٢٤٠هـ/٨٥٤م) وقيل سنة (٢٣٠هـ/٨٤٤م)، تاريخ خليفة بن خياط، تح: اكرم ضياء العمري، مطبعة الآداب في النجف الاشرف، (العراق– ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م)، ص٣٦١؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج٥، ص٧٨، رقم الترجمة (٢٩).

(٣٧) الاهواني، احمد فؤاد: التعليم في رأي القابسي، (القاهرة – ١٩٤٥م)، ص١٤٦؛ السرحان، المعلم الجديد، (بغداد – ١٩٦١م)، مج٢٥، ج١، ص١–٢.

(٣٨) ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن ابراهيم بن محمد بن عبد الرحيم الحضرمي الاشبيلي الاصل التونسي ثم القاهري، المالكي، المعروف بابن خلدون (ولي الدين، ابو زيد)، عالم واديب ومؤرخ اجتماعي حكيم، توفاه الله بالقاهرة سنة (٨٠٨هـ)، وهو معروف. ابن العماد، ابو الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في اخبار من ذهب، ط٢، دار المسيرة، (بيروت – ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، ج٧، ص٧٦؛ كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، دار احياء التراث العربي، (بيروت – ب ت)، ج٥، ص١٨٨.

(٣٩) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي المغربي (ت: ٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م)، تاريخ ابن خلدون المسمى بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، (بيروت– ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، ج١، ص٤٧٣–٤٧٤.

(٤٠) ابن سينا، ابو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي البلخي ثم البخاري، صاحب التفاصيل في الطب والمنطق والفلسفة، كان ابوه كاتباً، وقد ألف ابن سينا الكثير من الكتب = منها على سبيل المثال الانصاف، البر والاثم، الشفاء، القانون، النجاة، .. وغيرها كثير، وتقلد منصب وزير مرات عديدة، توفاه الله سنة (٤٢٨هـ) ودفن عند سور همذان، وقيل: نقل تابوته إلى اصبهان.

القفطي، جمال الدين ابو الحسن علي بن القاضي الأشرف يوسف القفطي (ت: ٦٤٦هـ/١٢٤٨م)، كتاب اخبار العلماء بأخبار الحكماء، دار الآثار للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – ب ت)، ص٢٦٨–٢٧٧؛ الذهبي، سير، ج١٧، ص٥٣١–٥٣٤، رقم الترجمة (٣٥٦).

(٤١) السرحان، المعلم الجديد، ص٣.

(٤٢) الغزالي، ابو حامد محمد بن محمد الغزالي (ت: ٥٠٥هـ/١١١١م)، احياء علوم الدين، المكتبة التجارية الكبرى، (مصر – ب ت)، ج٣، ص٧٣.

(٤٣) ابو بكر بن العربي: ابو بكر محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الله ابن العربي الاندلسي الاشبيلي المالكي، العلامة صاحب التصانيف، تفقه بالإمام ابي حامد الغزالي، والفقيه ابو بكر الشاشي، والعلامة الاديب ابي زكريا التبريزي، وجماعة، كان ثاقب الذهن عذب المنطق، كريم الشمائل، ولي قضاء اشبيلية فحمدت سياسته وكان ذا شدة وسطوة فعُزِل، واقبل على نشر العلم وتدوينه، توفاه الله بفاس سنة (٥٤٣هـ). ابن خلكان، وفيات الاعيان، مج٤، ص٢٩٦، رقم الترجمة (٦٢٦)؛ الذهبي، سير، ج٢٠، ص١٩٧، رقم الترجمة (١٢٨)؛ الصفدي، صلاح الدين خليل بن ايبك الصفدي (ت: ٧٦٤هـ/١٣٦٣م)، كتاب الوافي بالوفيات، الدار العربية للعلوم، (بيروت– ٢٠٠٨م)، ج٣، ص٣٣٠، رقم الترجمة (١٣٨٨).

(٤٤) ابن خلدون، المقدمة، ج١، ص٤٧٤.

(٤٥) السرحان، المعلم الجديد، ص٥.

(٤٦) ابن حوقل، ابو القاسم ابن حوقل النصيبي (ت: ٣٨٠هـ/٩٢٠م)، كتاب صورة الارض، ط٢، طبع بمطبعة بريل، (ليدن – ١٩٣٨م)، ق١، ص١٢٦–١٢٧.

(٤٧) الجاحظ، ابو عثمان بن بحر الجاحظ (ت: ٢٥٥هـ/٨٦٨م)، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، (القاهرة– ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م)، ج١، ص٢٥٢.

(٤٨) الاهواني، احمد فؤاد، التربية في الإسلام، التعليم في رأي القابسي، تقديم: مصطفى عبد الرزاق، مؤسسة هنداوي، (المملكة المتحدة – ٢٠١٧م)، ص٦٧.

(٤٩) صبح، محمد احمد جاد: التربية الإسلامية دراسة مقارنة، مكتبة الكليات الازهرية، (القاهرة – ب ت)، ص٣٢٤.

(٥٠) الخطيب البغدادي، ابو بكر احمد بن علي بن ثابت (ت: ٤٦٣هـ/١٠٧٠م)، تاريخ مدينة السلام واخبار محدثيها وذكر قطّانها العلماء من غير اهلها وواريديها، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، (بيروت – ١٤٢٢هـ/٢٠١١م)، مج١٦، ص١٢.

(٥١) ضناوي، سعدي، موسوعة هارون الرشيد، دار صادر، (بيروت–١٤٢١هـ/٢٠٠١م)، مج٣، ص٦٠٥–٦٠٦؛ الكتاب الاصلي للقصة اسمه (سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون)، ص٢٦٢.

(٥٢) عبد الدائم، عبد الله، لتربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين، ط٤، دار العلم للملايين، (بيروت – ١٩٧٣م)، ص١٥٢–١٥٣.

(٥٣) منتصر، عبد الحليم، تاريخ العلم ودور العلماء العرب في تقدمه، ص٤٦.

(٥٤) تقي الدين، رفاه، علماء خراسان في بغداد واثرهم في الحركة الفكرية، الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – ب ت)، ص١٠٧.

(٥٥) تقي الدين، علماء خراسان، ص١٠٨.

(٥٦) العميد، طاهر مظفر: العمارات المدنية موسوعة حضارة العراق، (بغداد – ١٩٨٥م)، مج٩، ص١٧٣–١٧٤.

(٥٧) الأسدي، فلاح حسن وآخرين: كتاب الاجتماعيات، ط٩، مطابع شبكة الاعلام العراقي، (العراقي – ١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م)، ص٦٧.

(٥٨) العميد: العمارات المدنية، ص١٧٧.

المصادر والمراجع:

١. ابن الأثير، ابو الحسن علي بن محمد الجزري (ت: ٦٣٠هـ/ ١٢٣٢م)، اسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الشعب، (القاهرة، ١٩٧٠م)، مج١.

٢. ابن الأثير، عز الدين ابن الأثير الجزري (ت: ٦٣٠هـ/١٢٣٢م)، اللباب في تهذيب الانساب، مكتبة المثنى، (بغداد – ب ت)، ج١.

٣. ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن بن ابي الحسن علي بن محمد القرشي المعروف بأبن الجوزي (ت: ٥٩٧هـ/١٢٠١م): سيرة عمر بن عبد العزيز، مطبعة المؤيد في مصر، (مصر – ب ت).

٤. ابن العماد، ابو الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في اخبار من ذهب، ط٢، دار المسيرة، (بيروت –

١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، ج٧.
٥ ٣٨٠هـ/٩٢٠م)، كتاب صورة الارض، ط٢، طبع بمطبعة بريل، (ليدن – ١٩٣٨م)، ق١.
٦. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي المغربي (ت: ٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م)، تاريخ ابن خلدون المسمى بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، (بيروت – ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، ج١.
٧. ابن خلكان، شمس الدين ابو العباس احمد بن محمد بن ابراهيم بن ابي بكر بن خلكان (ت: ٦٨١هـ/١٢٨٢م: وفيات الاعيان، (القاهرة – ١٩٤٨م)، ج١.
٨. ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري (ت: ٢٤٠هـ/٨٥٤م) وقيل سنة (٢٣٠هـ/٨٤٤م)، تاريخ خليفة بن خياط، تح: اكرم ضياء العمري، مطبعة الآداب في النجف الاشرف، (العراق – ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م).
٩. ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الزهري (ت: ٢٣٠هـ/٨٤٤م)، كتاب الطبقات الكبير، تح: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، (القاهرة – ١٤٢١هـ/٢٠٠١م)، ج٥، ص٣٦٩، رقم الترجمة (١٠٠٣).
١٠. ابن عبد البر، ابو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد (ت: ٤٦٣هـ/١٠٧٠م): الاستيعاب في معرفة الاصحاب، تح: علي محمد البجاوي، ط٢، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة، ١٩٦٦م)، ق٣.
١١. ابن عبد الحكيم، ابو محمد عبد الله بن عبد الحكيم (ت: ٢١٤هـ/٨٢٩م): سيرة عمر بن عبد العزيز، تح: احمد عبيد، ط٢، مطبعة الاعتماد، (مصر – ١٩٥٤م).
١٢. ابن عبد ربه، ابو عمر احمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي (ت: ٣٢٨هـ٩٤٠م): العقد الفريد، (القاهرة – ١٩٣٥م)، ج٣.
١٣. ابن قتيبة الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، المعارف، صححه وراجعه محمد إسماعيل عبد الله الصاوي، ط٢، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م).
١٤. ابن قتيبة، ابو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، كتاب عيون الأخبار، مطبعة دار الكتب المصرية، (القاهرة – ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م)، مج١، ج٥.
١٥. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/٨٨٩م)، الشعر والشعراء، تح: احمد محمد شاكر، ط٣، دار التراث العربي، (القاهرة – ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م)، ج٢.
١٦. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، (بيروت – ١٩٥٥م)، مج٦.
١٧. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت: ٧١١هـ/١٣١١م)، لسان العرب، دار المعارف، (القاهرة – ١٤٠١هـ/١٩٨١م)، ج٢.
١٨. أحمد، منير الدين، تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم عند القرن الخامس الهجري، ترجمة: ناجي الصقار، دار المريخ للنشر، (الرياض، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م).
١٩. الأسدي، فلاح حسن وآخرين: كتاب الاجتماعيات، ط٩، مطابع شبكة الاعلام العراقي، (العراقي – ١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م).
٢٠. الاهواني، احمد فؤاد، التربية في الإسلام، التعليم في رأي القابسي، تقديم: مصطفى عبد الرزاق، مؤسسة هنداوي، (المملكة المتحدة – ٢٠١٧م).
٢١. الاهواني، احمد فؤاد: التعليم في رأي القابسي، (القاهرة – ١٩٤٥م).
٢٢. البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم الجحفي البخاري (ت: ٢٥٦هـ/ ٨٦٩م)، التاريخ الكبير، ط٢، مطبعة دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، (الهند – ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م)، ق٢، ج٣.
٢٣. البخاري، التاريخ الصغير، تح: محمود ابراهيم زايد، دار المعرفة، (بيروت – ١٤٠٦هـ/١٩٨٤م)، مج١.
٢٤. البسوي، ابو يوسف يعقوب بن سفيان (ت: ٢٧٧هـ/٨٩٠م): كتاب المعرفة والتاريخ، تح: اكرم ضياء العمري، مطبعة الارشاد، (بغداد، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م).
٢٥. تقي الدين، رفاه، علماء خراسان في بغداد واثرهم في الحركة الفكرية، الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – ب ت).

٢٦. الجاحظ، ابو عثمان بن بحر الجاحظ (ت: ٢٥٥هـ/٨٦٨م)، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، (القاهرة– ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م)، ج١.

٢٧. الخطيب البغدادي، ابو بكر احمد بن علي بن ثابت (ت: ٤٦٣هـ/١٠٧٠م)، تاريخ مدينة السلام واخبار محدثيها وذكر قطّانها العلماء من غير اهلها وواريها، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، (بيروت – ١٤٢٢هـ/٢٠١١م)، مج١٦.

٢٨. الخطيب البغدادي، ابو بكر محمد بن علي بن ثابت (ت: ٤٦٣هـ/١٠٧٠م)، تاريخ مدينة السلام، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، (بيروت – ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، مج١.

٢٩. الديوه جي: سعيد، التربية والتعليم في الإسلام، (الموصل، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م).

٣٠. الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ/١٣٤٧م): سير اعلام النبلاء، تح: خيري سعيد، المكتبة التوفيقية، (القاهرة – ١٤٢٢هـ)، ج٥، ص٤٧٠–٤٧١، رقم الترجمة (٦٠٥).

٣١. الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي (ت بعد ٦٦٦هـ/١٢٦٨م)، مختار الصحاح، دار الفكر، (بيروت، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م).

٣٢. الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم، مطبوع ضمن كتاب تفهيم المتفهم، للبازاري، اسماعيل بن عثمان بن بكر بن يوسف، دار الرسالة، (داغستان – محج قلعة، ب ت).

٣٣. السرحان، محيي هلال: مجلة الرسالة الإسلامية تصدرها وزارة الاوقاف والشؤون الدينية، مطبعة النواعير، (العراق – ١٤١٢هـ/١٩٩١م)، العددان ٤٢٧–٤٢٨، السنة الخامسة والعشرون.

٣٤. السرحان، محيي هلال، مجلة المعلم الجديد، تصدرها وزارة المعارف، (بغداد، ١٩٥٨هـ/١٩٦٣م)، ق١، مج٢٦، ج١–٢.

٣٥. سير توماس. و. ارنولد: الدعوة إلى الإسلام، ترجمة: حسن إبراهيم حسن وآخرين، ط٢، مطبعة لجنة البيان العربي، (القاهرة – ١٩٥٧م).

٣٦. صبح، محمد احمد جاد: التربية الإسلامية دراسة مقارنة، مكتبة الكليات الازهرية، (القاهرة – ب ت).

٣٧. الصفدي، صلاح الدين خليل بن ايبك الصفدي (ت: ٧٦٤هـ/١٣٦٣م)، كتاب الوافي بالوفيات، الدار العربية للعلوم، (بيروت – ٢٠٠٨م)، ج٣.

٣٨. ضناوي، سعدي، موسوعة هارون الرشيد، دار صادر، (بيروت – ١٤٢١هـ/٢٠٠١م)، مج٣.

٣٩. الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت: ٣١٠هـ/٩٢٢م)، تاريخ الطبري تاريخ الرسل والملوك، تح: محمد ابو الفضل ابراهيم، ط٢، دار المعارف، (مصر، ب ت)، ج٦.

٤٠. عبد الدائم، عبد الله، لتربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين، ط٤، دار العلم للملايين، (بيروت – ١٩٧٣م).

٤١. العميد، طاهر مظفر: العمارات المدنية موسوعة حضارة العراق، (بغداد – ١٩٨٥م)، مج٩.

٤٢. الغزالي، ابو حامد محمد بن محمد الغزالي (ت: ٥٠٥هـ/١١١١م)، احياء علوم الدين، المكتبة التجارية الكبرى، (مصر – ب ت)، ج٣.

٤٣. القفطي، جمال الدين ابو الحسن علي بن القاضي الأشرف يوسف القفطي (ت: ٦٤٦هـ/ ١٢٤٨م)، كتاب اخبار العلماء بأخبار الحكماء، دار الآثار للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – ب ت).

٤٤. القفطي، جمال الدين ابو الحسن علي بن يوسف القفطي (: ٦٤٦هـ/١٢٤٨م): انباه الرواة على انباه النحاة، تح: محمد ابو الفضل ابراهيم، مطبعة دار الكتب المصرية، (القاهرة، ١٣٦٩هـ/١٩٥٠م)، ج١.

٤٥. كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية، دار احياء التراث العربي، (بيروت – ب ت)، ج٥.

٤٦. منتصر، عبد الحليم، تاريخ العلم ودور العلماء العرب في تقدمه، ط١١، دار المعارف، (القاهرة، ٢٠٠٨م).

٤٧. ياقوت الحموي، شهاب الدين ابو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي (ت: ٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م): معجم الأدباء، دار المأمون، (مصر – ١٩٣٧م)، ج١٢.

Website address

White Dome Magazine

Republic of Iraq

Baghdad / Bab Al-Muadham

Opposite the Ministry of Health

Department of Research and Studies

Communications

managing editor

07739183761

P.O. Box: 33001

International standard number

ISSN3005_5830

Deposit number

In the House of Books and Documents (1127)

For the year 2023

e-mail

Email

off reserch@sed.gov.iq

hus65in@gmail.com

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٨)
السنة الثالثة صفر الخير ١٤٤٦هـ آب ٢٠٢٥م

General supervision the professor
Alaa Abdul Hussein Al-Qassam
Director General of the
Research and Studies Department editor
a . Dr . Sami Hammoud Haj Jassim
managing editor
Hussein Ali Muhammad Hassan Al-Hassani
Editorial staff
Mr. Dr. Ali Attia Sharqi Al-Kaabi
Mr. Dr. Ali Abdul Kanno
Mother. Dr . Muslim Hussein Attia
Mother. Dr . Amer Dahi Salman
a. M . Dr. Arkan Rahim Jabr
a. M . Dr . Ahmed Abdel Khudair
a. M . Dr . Aqeel Abbas Al-Raikan
M . Dr . Aqeel Rahim Al-Saadi
M. Dr.. Nawzad Safarbakhsh
M. Dr . Tariq Odeh Mary
Editorial staff from outside Iraq
a . Dr . Maha, good for you Nasser
Lebanese University / Lebanon
a . Dr . Muhammad Khaqani
Isfahan University / Iran
a . Dr . Khawla Khamri
Mohamed Al Sharif University / Algeria
a . Dr . Nour al-Din Abu Lihia
Batna University / Faculty of Islamic Sciences / Algeria
Proofreading
a . M . Dr. Ali Abdel Wahab Abbas
Translation
Ali Kazem Chehayeb